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

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Fehér Éva

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

Témavezető:
Dr. Szabó Veronika egyetemi adjunktus

Társtémavezető:
Dr. Eck Júlia egyetemi docens

Pécs, 2023

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezető

1.1. A dolgozat kutatásának aktualitása és célja

A Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár (GABI) legfrissebb szakirodalmi elemzései (Bóna, 2017; Gósy, 2022) beszámolnak róla, hogy a nyelvi tudatosság mely egyedfejlődési szakaszban hogyan alakul. Olvashatunk arról is, hogy ezek a változások hogyan befolyásolják a XXI. században élő kisgyermekek beszédértési folyamatait, illetve életkoronként melyek a tipikus és atipikus fejlődési esetek (Gósy, 2022). Az említett adatok ismételten felhívják a figyelmet arra, hogy az elhangzó szöveg megértése befolyásolja a problémamegoldó képességet (Gósy, 2005), amely nagyban függ a gondolkodási stratégiáktól. Mikor válik tehát aktuálissá a hallásértés készségterületeinek fejlesztése? Több pszicholingvisztikai szakirodalom is 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 a beszédpercepció fejlesztése nem elkerülhető téma az óvodások körében sem. Óvodai környezetben a leghatékonyabb módszerek egyike az anyanyelvi nevelés, illetve az irodalmi nevelés szervezett vagy szabadjátékból indított tevékenységformái (Zilahiné, 1998). A mesék spontán gondolkodásfejlesztő hatása kiváló lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a sajátosan kialakított mesehangulatban értelmi fejlesztés is történjen (Nagy – Szombathelyiné, 2016). A dolgozat erre a momentumra rátalálva választotta ki a szövegszintű hallásértés fejlesztéshez a dramatikus interaktív mesélési módszert, és illesztette be azokba a drámapedagógiából ismert narratív drámamódokat (Neelands, 2015). Ezek együttesen fokozhatják a játékosság elvét követő mesebemutatást és a prózai szövegből építkező dramatikus mese-játékok (Fehér, 2019/a) narrált és dialogizált szövegeinek megértését. A vizsgálati téma elméleti hátterének bemutatása ennek fényében nyelvészeti, anyanyelv-pedagógiai és drámapedagógia irányú.

Az iskolába lépés egyik előfeltétele, hogy a gyermekek képesek legyenek az elhangzó szöveget megfelelő módon dekódolni, értelmezni. Ennek ellenére az óvodai nevelésben jelenleg nem fordítanak célirányos figyelmet a nagycsoportos gyermekek szövegszintű beszédértésének fejlesztésére (Dankóné, 2016). A dolgozat az 5–7 éves gyermekek hallásértésének fejlesztésére tesz kísérletet, méghozzá dramatikus eszközökkel. A dolgozathoz kapcsolódó kutatás tehát elsősorban az óvodáskorú gyermekek körében kíván választ keresni arra, hogy a dramatikus eszközökkel történő beszédértés fejlesztés hatást gyakorol-e az elhangzó szöveg megértésére. Ha igen, milyen mértékben és milyen megértési szinten tapasztalható leginkább a változás? A mérési minta populációja az 5 évnél idősebb, de 7 évnél fiatalabb korosztályt érintette. A dramatikus módszerek közül a mesélés során is jól alkalmazható narratív konvenciót és a hozzá tartozó munkaformákat alkalmazta (Bolton, 1986; Neelands – Goode, 2015) a mérés és a kísérlet.

1.2. A dolgozat szerkezeti felépítése, módszertani alapelvek

A dolgozat hét fejezetből áll. A *Bevezető* [1.] után elsőként A kutatási téma pszicholingvisztikai és anyanyelvpedagógiai hátterének bemutatása [2.] című fejezeten belül az empirikus kutatás nyelvtudományi hátterének feltárása történik. A nyelvészet ezen területeinek ismerete a kutatás fő kérdésihez kapcsolódó összefüggések megértése miatt

szükséges, mivel az elhangzó szöveg értésének kognitív folyamatai szorosan összekapcsolódnak a beszédpercepciós és -produkciós idegrendszeri eseményekkel (Pléh, 1989). Ennek magyarázatához nélkülözhetetlen az észlelés elemeinek, neurológiai fázisainak magyarázata, a kognitív funkciók összefüggésének megértése, valamint a beszédmegértési modellek működésének bemutatása (Gósy, 2005). Mivel a kutatás egy gyermekekhez kapcsolódó, tevékenységközpontú vizsgálati eljárást állít a középpontba, a pszicholingvisztika elméleti síkja mellé szükséges volt odarendelni az alkalmazott nyelvészet gyakorlati megnyilvánulását a pedagógiában (Dankóné, 2016). Így került előtérbe az anyanyelv-pedagógia, azon belül is az óvodás korosztályt érintő nyelvfejlődési területek: a beszédpercepció fejlődési folyamata, a nyelv és a gondolkodás kapcsolata és annak fejlesztését segítő módszertanok irodalma. Az utolsó részfejezetek mutatják be azt a két diagnosztikus sztenderd tesztet (Gósy, 1989, 1995, 2014; Nagy, 2004, 2011), amelyek ma is alkalmasak a beszédértési folyamatok és a nyelvi–logikai gondolkodás kognitív folyamatainak valid mérésére, és amelyeket a dolgozat a kutatásban alkalmaz.

Az empirikus kutatás interdiszciplinárisnak mondható, ebből fakadóan külön fejezetet kapott a drámapedagógia szakmódszertana. *A drámapedagógia dramatikus munkaterületei* [3.] című fejezet tisztázza azokat a ma ismert drámamódszerekhez kapcsolódó fogalmakat, amelyek a triangulációs modellt alkalmazó kutatás elemeként jelentek meg. A Gavin Bolton-féle dramatikus tevékenységi kategorizálás (Gavin, 1979) mutatkozott legalkalmasabbnak a dolgozathoz kapcsolódó dramatikus tevékenységek bemutatásához. A dolgozatban megjelenő saját kezdeményezésű, játékos mesebemutatási módszer (Fehér – Szatmáriné, 2019) a drámás játékformák világában ezen a rendszeren keresztül helyezhető el egyértelműen. A kutatás szempontjából a fejezet központi része a fejlesztési szándékkal összeállított mesetréning mese-játék (Fehér, 2019) terveibe kerülő narratív konvenció munkaformáinak bemutatása, amelyek közül a magyar drámapedagógia 11 játékot már 1995 óta ismer (Kaposi, 1995/a). A fejezetben megjelenő további 18 narratív játék elnevezése saját nyersfordítás, amely a Jonathan Neelands és Tony Goode 2015-ben megjelent kiadványa által gyakorlatban is gazdagította a vizsgálatot. Ennek kapcsán kutatói célként fogalmazódik meg ezen drámamódok későbbi publikálása és népszerűsítése a magyar drámapedagógiában.

A kutatási tervet és annak módszertanát *A kutatás bemutatása* [4.] című fejezet tartalmazza, amely részletesen ismerteti a kutatási célokat, a hipotéziseket, a dolgozat kutatásmódszertani felépítését, a mérési folyamat bemutatását, a vizsgálati csoportok szerveződését. Az előzetes próbakutatások (Szatmáriné, 2016; Fehér, 2019/a) tapasztalatai alapján a trianguláció harmadik elemében a mérési lépések nem előzhették meg egymást. A dramatikus módszerhez kapcsolódó kvalitatív mérés során született értékek numerikus skálára leképezve váltak kvantitatív mérési eredménnyé (Falus – Ollé, 2007). Így nyílt lehetőség a mérési adatok statisztikai elemzésére és értékelésére a SPSS® (Statistical Package for Social Sciencies) program használatával.

Fontos kiemelni, hogy a több helyszínes, kismintás kutatás a pilot kutatáshoz hasonlóan egy nevelési évet ölelt fel. Ezen belül zajlottak a bemeneti és kimeneti mérések, a kettő között pedig a speciális felépítésű fejlesztési folyamat. Az áttekinthetőség érdekében a fejezetben nem jelenik meg szemléltetve minden vizsgálati és fejlesztési munkamozzanat.

A kutatás aktuális lépéseit a *Melléklet* és a *Függelék* tartalmazzák, melyekre adott helyen [szögletes zárójel] mutat.

1.3. A dolgozat kutatási előzményei

A dolgozat pilot kutatásának előzménye 2012-ben egy olyan módszertani kísérlet volt, amely óvodai keretek között lehetővé tette a nevelési szituációhoz kötött játékos mesélést. Elsődleges célunk az volt, hogy a gyermekek mesében töltött figyelmi idejét megnyújtsuk («mesetransz állapot» vagy «történethallgatási transz» Bettelheim, 2020; Boldizsár, 2014), mesehallgatási szokásokat alakítsunk ki, illetve felébresszük a mesehallgatási vágyat. A drámapedagógiai gyökerekből táplálkozó mesélési eljárást az óvónő mesélési módszereinek egyikeként emlegettük, annak megvalósítását az irodalmi nevelés kereteihez igazítottuk (Fehér – Szatmáriné, 2019). A kísérleti helyzetek egyre több és több szakmai lehetőséget teremtettek nyelvfejlesztés, személyiségfejlesztés, szemléletalakítás, viselkedés-irányítás, szövegmemória, szerepjáték stb. területén is. Így fordult a figyelmünk fokozatosan a beszédértés, a hallott szöveg megértése és a tartalomértés világa felé. Az óvodai anyanyelv-pedagógia és az iskolai anyanyelv-módszertan közös pontja a tudatos nyelvhasználat, amelynek szerves része az elhangzó szöveg megértése és az arra való reakció (Adamikné, 2006, Dankóné, 2016). Módszertani kutatásunk fokozatosan váltott nyelvészeti témájú vizsgálatokra (Szatmáriné, 2016). A 2015-ös kísérletek középpontjában többségben még a módszertökéletesítés és a dramatikussá tett mesélés hatékonyságának feltérképezése volt. A hallásértés és a hallott szövegmegértés fejlesztés egyik lehetőségeként 2016-2017-as évben beszéltünk először a dramatikus interaktív mesélésről. Hatékonyságát hiteles sztenderd tesztek segítségével ellenőriztük. Visszacsatolás miatt váltak a vizsgálatok szerves részévé a GMP–diagnosztika résztesztjei és a DIFER–teszt szubtesztjei (később a rövid DIFER–teszt). Ezt a jelenlegi kutatás sem engedte el miután megtaláltuk a kutatásmódszertan pedagógiai vonalán a triangulációs vizsgálati eljárás (Sántha, 2015) lehetőségét.

A mostani dolgozat alapszerkezete 2016–2017-es nevelési évben kontúrozódott. Az alapot az akkori, kontrollcsoport nélküli, kismintás pilot vizsgálat adta (Fehér, 2019/a). Ez által vált egyértelművé, hogy a beszédpercepció és a megértési folyamatok lassú fejlődése miatt (Gósy, 2005) a 4–7 éves korosztály esetében az elő- és az utómérések között legalább négy-hat hónapnak kell eltelnie ahhoz, hogy a változás mérhető legyen. Az akkori kutatás előmérési időszakában helyet kaptak az a GMP–teszt beszédészlelést ellenőrző résztesztjei és a tanulási képességek állapotáról tájékoztató rövid DIFER–teszt. Ekkor készült el a saját kidolgozású szövegértést ellenőrző kikérdező teszt is, amelyet a jelenlegi kutatás az azóta megjelent szakirodalmak (Csapó, 2015) és a mérési tapasztalatok alapján továbbgondolt. A fejlesztő szándékú tréningszerű mesélés gondolatát a mérési időszakban fogalmaztuk meg, és néhány, addig már meglévő mesénket használtuk fel a heti rendszerességgel zajló mesélési alkalmak során. A jelenlegi kutatás időszakára kialakult a végleges mese-forgatókönyv írási technika is, illetve kifejezetten a kutatást segítő mesék forgatókönyveivel bővült a repertoár [lásd 1–12. függelék].

A 2022–2023-as nevelési évben zajló kutatás előzményei sok tanulságot, újabb és újabb kutatási kérdéseket, speciális beszédértési problémák megértését eredményezték. Ahhoz, hogy a dolgozathoz kapcsolódó mesebemutatási módszer és annak saját

mérőeszköze minél inkább megfeleljen a tudomány elvárásainak, kisebb kísérletek szükségét éreztük. A felmerülő egyéb vizsgálati kérdésekkel kapcsolatban kutató-hallgatók végeztek vizsgálatokat (pl. méréskor mekkora időintervallum biztosítja a munkamemóriából az információk biztos előhívását; verbális és nem verbális jelzések megjelenése a gyermekek arcán mesemondás közben; mesehallgatási idő kinyújtásai lehetőségei; a mesélési módszerbe illeszthető drámajátékok vagy dramatikus játékok mennyisége) (Sendula, 2020; Bernáth, 2020; Pálné Csontos 2023, Molnár, 2023). Ezek tapasztalatait és eredményeiket a kutatás összeállítása során a jelenlegi dolgozat szintén figyelembe vette.

1.4. A kutatás szerkezete, keretei

A kutatási munkafolyamat összetett, ezért a relevancia kritérium fényében a kvalitatív kutatásmódszertanban jól működő triangulációs módszer alkalmazása vált egyértelművé (Denzin, 1989 hiv. Sántha, 2015). A mérésben két sztenderdizált mérőeszközt (GMP–diagnosztikai teszt és DIFER diagnosztikus képességmérő teszt), és egy saját összeállítású hallásértést ellenőrző kikérdező tesztet alkalmaztunk. Az elő- és utómérések között eltelt több hetes időszakban a fejlesztés tartalmát képező dramatikus tevékenyég (mesetréning) anyagát az önkéntes foglalkozásvezetők készen kapták. Az állapotmérő tesztek adatfelvétele, valamint a dramatikus interaktív mesélés technikáját alkalmazó fejlesztő foglalkozások három városban zajlottak a kutató munkatársak közreműködésével. A dolgozat szerzőjeként a szubjektivitás minimalizálása érdekében lehetőség volt részemről a munkafolyamatban a nem-résztvevő kutatópozíciót választani, vagyis a minták mérési folyamatait előkészíteni (2022. március), a kutatócsoport résztvevőit a szakmai kapcsolatoknak köszönhetően sikeresen összeállítani (2022 május – június), a fejlesztéshez szükséges dramatikus munkára a munkatársakat felkészíteni (2022 június – szeptember), a kutatási helyszíneket a munkatársakhoz igazítva személyesen felkeresni (2022 augusztus). Így adódott lehetőség a kutatási folyamatban szerzőként az ellenőrző és az elemző feladatok ellátására.

1.5.A kutatás célja

A kutatás célja, hogy igazoljuk azokat a hipotéziseket, amelyek azt vizsgálják, hogy a játékos mesélés módszerére támaszkodó dramatikus tevékenységek hogyan befolyásolják az iskolaérettség szakaszába lépő óvodáskorú 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 dolgozatban bemutatott kutatás gondolatainak, kérdésmotívumainak és feltételezéseinek alapot a korábban bemutatott, saját kivitelezésű primer kutatás adott (2016–2017). Az egy nevelési évet közrefogó kutatás beszámolója (Fehér, 2019/b) tartalmazza mind a kutatási tapasztalatokat, mind a további kutatási lehetőségeket, illetve azokat a korrekciós vizsgálati teendőket, amelyet a most elkészült dolgozat igyekezett megvalósítani. Az előzetes kutatói tapasztalatok birtokában fogalmaztuk meg azok a vizsgálati kérdéseket,

amelyek kiindulási pontot adtak a dolgozat nyelvészeti, anyanyelv-módszertani és drámapedagógiai vonatkozású hipotéziseinek.

Kutatási kérdések:

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 kutatási kérdésekre választ a kilenc hipotézishez kapcsolódó adatelemzés segítségével próbáltunk meg megfogalmazni. Az első öt hipotézis a képességfejlesztéshez alkalmazott mesélési módszer eredményességét vizsgálta a kísérleti és a kontrollcsoport esetében egyaránt. A további négy feltételezés a mesebemutatási módszer beszédészlelésre, beszédértésre és a tanulási képességekre gyakorolt hatását vizsgálta. Ezt a bemeneti mérések során is alkalmazott GMP-diagnosztikai teszt és a rövid DIFER-teszt utómérési eredményinek összehasonlításával ellenőriztük.

1.6.A kutatás eredményeinek hasznosítása

A kutatási eredmények bemutatása [5.] című fejezet a teljes vizsgálati mintához tartozó bemeneti és kimeneti eredményeket tünteti fel, illetve magyarázza annak statisztikai összefüggéseit. A 2013-as kiadású SPSS® 22-es verziójának (release 22.0.0.0) használatával a hipotézisek kapcsán különböző mérési módszereket alkalmazva vetettük össze a kísérleti és a kontrollcsoport mennyiségi és minőségi eredményeit. A *Kutatási következtetések* [6.] fejezet ehhez kapcsolódva reflektál a hipotézisekre, illetve tartalmazza a kutatási tapasztalatok leírását és a szakmai összegzéseket. A dolgozat vizsgálati anyagához kapcsolódó hosszú távú célokat a *Zárszóban* [7.] fogalmaztuk meg.

A vizsgálati szakaszához tartozó mesetréning gyakorlatorientált beállítottsága (drámapedagógia és óvodai anyanyelv-pedagógia módszertana) a nyelvi szocializáción kívül a mesében és játékban résztvevők nyelvi önfejlődését is biztosíthatja. A dolgozatban kivitelezett kutatás eszközt ad az óvodai nyelvfejlesztés számára, amely további lehetőséget teremt a nagycsoportos gyermekek hallás utáni értésének fejlesztésére.

2. A kutatási téma pszicholingvisztikai és anyanyelv-pedagógiai hátterének bemutatása

A nyelvelsajátítás összetett és sokoldalúan motivált folyamat. A gyermek általános fejlődésének része, amelyhez a külső környezet visszajelzése szükséges. A gyermek a nyelvet a kommunikatív környezetben tanulja meg, így nemcsak nyelvtani szabályokat rögzít, hanem beszédhelyzeteket is értelmez. Így tanulja meg, hogy mikor, mit és hogyan használjon (Albertné, 1991). A nyelvelsajátítás a születés pillanatában kezdődik, változását a környezeti interakciók és a különböző biológiai érési állapotok befolyásolják.

Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában szoros összehangban van az artikulációs bázis és a percepciós bázis alakulása és fejlődése. Az első biztosítja azt, hogy a gyermek megfelelően használja a beszélt nyelv beszédhangzóinak ejtését, a hangzókapcsolatok és a szavak pontos artikulációját, a második biztosítja azt, hogy a gyermek képessé váljon a mások által kimondott fonémasorokat, szavakat, mondatokat megfelelően érzékelni és felismerni a szövegtartalom értelmezéséhez (Gósy, 1993). Az artikulációs bázis a hangképzés szervi, tudati alapja. „A hangképzési mechanizmusok (vagyis a hangképző szervek sztereotip mozgáskomplexumai) az anyanyelv esetében a gyermekkorban a beszédtanulással alakulnak ki és a mindennapi nyelvhasználatban válnak szilárd beidegződésekké. (…) Minden nyelvnek saját, rá jellemző artikulációs bázisa van. Ennek ismerete és spontán működtetéséhez szükséges készségek megszerzése a beszélt nyelv korrekt elsajátításának feltétele.” (Bolla, 2005) Az artikulációs bázis szabályai érintik a hangzóképzést, hangzótalálkozások törvényeit, azok időtartamát, zöngésségét-zöngétlenségét, a szó- és mondathangsúlyok helyét, a nyelv sajátos hanglejtését stb. Olyan nyelvspecifikus tulajdonságok ezek, amelyek kizárólag egy adott nyelvre vonatkoznak, és amelyek megkülönböztetik más beszélt nyelvtől (Subosits, 2002). A bázis gyermekkorban a megfelelő anyanyelv-elsajátítás által alakul ki. Ugyanez szükséges a percepciós bázis jellemzőinek rögzítéséhez. A percepciós bázis teszi lehetővé, hogy a gyermek felismerje a mások által kiejtett beszédhangokat, felismerje a hangzósorokat, hogy megértse a szavakat és a mondatokat, illetve egy adott nyelvet felismerjen. A sajátos idegrendszeri és hallószervi mechanizmus az univerzális és nyelvspecifikus jegyekben gazdag észlelési rendszert – a gyermekben tudatosuló egyéb anyanyelvi ismeret fényében – egyfajta szűrőként működteti. A szűrőt az anyanyelvi hangzás és a fonológia irányítja. A belső mechanizmus képes bizonyos mértékig rugalmassá válni, mégis jelentős hatással lehet az idegen nyelv tanulására (Gósy 1992; Kassai 1998). Magyar és nemzetközi kutatások igazolják, hogy az említett bázisok kialakulása nyelvenként változó (Gósy, 1992). A percepciós bázis feladata olyan tanult jellemzők megkülönböztetése, mint a beszélő hangjának felismerése, nyelvek beazonosítása, fonémasorok szintaktikai, szemantikai jellemzőinek megértése, a pragmatikai, retorikai stb. jellemzők értelmezése (Molnár – Tóth, 2013).

A teljes fejezet kapcsolódása a dolgozatban bemutatott kutatáshoz a gyermek nyelvi fejlődése szempontjából lényeges, hiszen ahhoz, hogy a szövegértésben adódó tévedéseket és mérés során adódó hiányosságok okát megértse a vizsgáló személy, ahhoz a nyelvfejlődés mechanizmusát ismerni kell. A dolgozat kísérlete folyamán a nyelv és a gondolkodás összefüggése állandó fókuszban van, mivel a szókincs bővítését, valamint a beszédértést

támogató anyanyelvi fejlesztést adott mesei szövegkontextusban végezte a kutatócsoport, megtámogatva az összefüggés-megértést. A fejezet a továbbiakban azt taglalja, hogy milyen kapcsolat van az anyanyelv-elsajátítás és a beszédmegértés között, milyen biológiai és fiziológiai feltételek szükségesek ezek harmonikus működéséhez. A beszédpercepciós folyamatokhoz kapcsolódó anatómiai kitekintést, valamint a hierarchikus beszédmegértési modell bemutatásáról szóló fejezetet szükségesnek tartjuk. Tapasztaltunk a fejlesztés során, illetve a mérési folyamatok alkalmával olyan szövegmegértési hibákat, amelyek okát és magyarázatát ezen pszicholingvisztikai területekhez tudtuk kapcsolni.

2.1. A beszédértés és beszédkészség fejlődése

A beszédértés és az anyanyelv-elsajátítás folyamata szorosan összefonódik. A beszédértést minden esetben megelőzi az észlelés, amelyet az érzékszervek és a figyelem tesznek lehetővé. Egyedfejlődésünk során fokozatosan fordulunk a külső környezet eseményeitől az elhangzó beszéd felé. 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 beszédprodukciót, vagyis mindig többet értünk meg a körülöttünk zajló beszédből, mint amennyit mondani tudunk. A külsőleg is megmutatkozó, aktívnak mondott artikulációs folyamathoz képest a beszédértés folyamatát egyes kutatások passzív folyamatként kezelték (Saussure, 1997). A 20. században zajló agykutatásnak köszönhetően a mágneses röntgen vizsgálatok (MRI, FMRI, PET, ERP, MEG) lehetőséget nyújtottak az agyi funkciók megfigyelésére (Huszár, 2005). A tomográfiás technikák szemléletes képet adnak a beszédpercepciós folyamat közben zajló neurológiai működésről. Ennek fényében a beszéd megértése, bár szemmel nem látható agyidegi folyamat, szintén aktívnak mondható (Gósy, 1992).

A beszédfejlődés során a beszédprodukció fejlődése 2–3 éves korban megugrik, ennek következménye, hogy időnként előre szalad, megelőzve ezzel a beszédészlelést. Ennek eredménye a sajátos szóhasználatú gyermeknyelv, amely nemcsak a beszédpercepciós és beszédprodukciós szakaszokat, hanem a szókincsbővülés módját is mutatja. Bár szoros együttműködésben fejlődik az artikulációs és a percepciós bázis, a gyermek egymástól jól elkülöníthető szakaszokban sajátítja el a beszédet (Gósy, 2000).

A beszédértés első fázisa, a közvetlen szociális környezet általános érzékelése, valamint – elsősorban az anya – a beszélő környezet fonémakészletének, nyelvi ritmusának, prozódiájának észlelése. Gervain Judit (2011) a nemzetközi nyelvtudományi kutatások kapcsán arról számol be, hogy a bionyelvészet vizsgálatainak köszönhetően a csecsemők agyi aktivitásának vizsgálata során fény derült arra a tényre, hogy a szókészlet hiánya ellenére is kimutathatóak a beszédészlelési reakciók. Kognitív nyelvi funkciók figyelhetők meg már az újszülöttek esetében is. S bár a hagyományos nyelvfejlődési elméletek szerint a beszédértési folyamat hat hónapos kor körül kapcsolódik be az egyedfejlődésbe, ezen tanulmány kiemeli, hogy a beszédértés már a szavak tartalmi megértése előtt megkezdődik, és a beszédmegértés valójában a beszédintonációk észlelésével indul. Tehát a korai beszédfejlődési szakaszban a tiszta beszédmegértést megelőzi olyan élethelyzetek megértése, amelyek már nemcsak a környezetben zajló események megértése miatt

lényegesek, hanem az azokhoz kapcsolódó beszéd megértése miatt is (Mérei – V. Binét, 2016). Valóságos beszédértésről akkor beszélünk, ha a gyermek a beszéd bizonyos jeleihez kapcsoló jelentést is elsajátította.

Egy éves kor körül a globális beszédértés jellemző, vagyis az egyes tartalmi részeket csak a szövegkörnyezet és a beszédet kiegészítő egyéb elemek együttes jelentésével képes értelmezni a gyermek (gesztusok, beszéd zenei eszközök, megismétlések, visszacsatolás). A beszédértés finomodása során egyre kevésbé van szüksége ezekre a segítő körülményekre (Gósy, 2000). A tárgyakkal való aktív kapcsolat lényeges szerepet tölt be a szenzomotoros alapokon nyugvó beszédszervi manipulációs fejlődésében is. Bár beszélni összefüggően még nem tud, gesztusai és mimikája jelzésértékűvé válnak. Észlelése egyre magasabb szinten működik, már információgyűjtésre használja, érdeklődési szándékát az arckifejezéseivel (pl. „mi ez" és „mire lehet használni") jelzi. Vagyis a manipulációs aktív tárgyi cselekvés, az eszközök használata a beszédfolyamat elsajátítás részét képezi (Kiss, 1998). A tárgyak neve utáni érdeklődéssel a gyermek észlelési szinten nagyon sok szót ismer meg, a dolgok jelölését teszi maga számára lehetővé. Miközben a dolgok és fonémasorok közötti különbségek megértésre törekszik, fejlődik «jelképtudata» (Clauss – Hiebsch, 1964, 1980).

A távirati beszéd szakaszában a beszédpercepció tovább finomodik, a nyelvi jelek értelmezése a nyelvi tartalom alapján történik. A kiegészítő eszközöket megerősítés céljából veszi csak igénybe. Az anyanyelvét ekkor az idegen nyelvektől fonémaszinten már teljes mértékben képes megkülönböztetni. A beszédhangzók ejtését egyre pontosabban, a toldalékolást egyre ügyesebben végzi. A beszédfeldolgozás folyamata ekkorra már két úton történik: akusztikai/fonetikai szinteken azonosít, a morfológiai és szintaktikai szinten elemzéseket végez. A beszédértésre ekkor leginkább a kulcsszó-stratégia használata jellemző, vagyis a gyermek az általa ismert nyelvi egységek segítségével próbálja kikövetkeztetni a hallott beszéd tartalmát. Ekkor már szorosan összekapcsolódik a beszéd és a gondolkodás.

A beszéd intenzív fejlődése a második életév elején indul meg, az aktív szókészlet rohamosan növekszik. Az elhangzott felnőtt beszéd szavainak fonémasorát és ritmikáját nem őrzi meg, vagy csak annak első szótagját ismétli. A gyermek beszédének ez a jellegzetessége az «autonóm beszéd» (Ellisberg) vagy „kisbeszéd» (Jaspers) (hiv. Kiss, 1998). A felszínes észlelés következménye, hogy egy ideig a *vau-vau* nem csak a kutyát, hanem minden élő és élettelen szőrmés dolgot is jelenthet. Vagyis a szavak jelentését azok szituációs jellege adja meg, ennek köszönhető, hogy beszédét ekkor még többségben csak az anya, vagy a környezetében állandó jelleggel tartózkodók értik csak meg (Kiss, 1998). Ezen a szinten már az absztrahálás is működik, vagyis az asszociációs szint is működésbe lép. Mentális lexikonjában (az agyban létező teljes szókészlet) ekkor kétféle fonetikai hangsor van egy-egy tartalom mellett, az egyik a felnőttektől származó nyelvi jelek fonológiai sorrendje, illetve a saját fonémasor a dolgok megnevezésére. A két nyelvi formát egyszerre használja: felnőttekét a percepciós folyamatban és a sajátját a produkció során. Ez a kettős tárolás fokozatosan finomodik az által, hogy az ejtésben a felnőtt artikulációs formára szűkíti le saját fonémáit. Minél később történik meg ez a fejlődés, annál később lép a következő

fejlődési szakaszba, amikor is a szókincsgyarapodás indul meg. Mert a gyermek egy idő után már nem fogadja el saját kiejtésére épülő beszédet, egyre inkább a felnőtt hangzóformázást és szóhasználatot igényli. Mivel hirtelen megugrik a mentális lexikon működése és az önkifejezéshez szükséges grammatikai egységek iránti vágy, a beszédfejlődési és beszédmegértési folyamatban szüksége van különböző paralingvisztikai (beszédet kiegészítő mozgás, gesztus vagy nem nyelvi jelek használata) és extralingvisztikai (hangulati) expresszív tényezők használatára, amelyek árnyalttá teszik a beszéd tartalmát (Gósy, 2000). A fokozatos önállósodás a motorikum fejlődésének hirtelen felgyorsulását és szellemi fejlődést eredményez. A beszéd alakulásának következő átmenti periódusában a gyermek a szavak jelentésének és értelmének felismerésével foglalkozik. Ekkor a beszédpercepció és -produkció a kollektív tapasztalatszerzés eszközévé válik. Az elhangzott szavak és tárgyak, szavak és cselekvések közötti kapcsolatok fixálásával a szavak fogalmi megértése lassan kiépül. Mivel ekkor a beszéd főleg cselekvés céljából történik, lassan nemcsak a szó értékű szavakat kezdi megérteni, hanem az összefüggő beszédet is (Kiss, 1998). A beszéd közbeni cselekvés és a tárgyi jelenlét fokozatosan szükségtelenné válik, mert a gyermek képes csupán verbális inger hatására megfelelően felismerni a felnőtt nyelvi közléseket. Továbbra is érvényben marad a kulcsszó-stratégia, mert itt már a hierarchikus beszédmegértési folyamat érvényesül. A fejlődésben nélkülözhetetlen marad a felnőtt ajakmozgásának és arckifejezésének megfigyelése, vagyis a szájról olvasás (Gósy, 2000).

A mentális lexikon az a nyelvi tároló rendszer, mely az agyunkban a szavakon kívül különböző nyelvi egységeket is raktároz. Ezeket használjuk fel a beszédfolyamat egyes szakaszainak egyes szintjein. Igaz ez a beszédpercepció és a beszédprodukció esetében is, ezért mondható a mentális lexikon működése folyamatosnak. A mentális lexikon olyan «agyi szótár», amely személyfüggő, az állapota változatos, az aktivitása változó (Gósy, 2005). Nevezi a szakirodalom szótárgyűjteménynek is, amelynek elemei között átjárások, kapcsolati hálók vannak. Ezeknek a «mentális térképeknek» (Aitchison, 2003) a távolságuk, és csomópontjaik, valamint irányuk különböző. A passzív és az aktív szókincs között az átjárás csak feltételezett. A passzív szókincs az által töltődik, hogy több élethelyzetben veszünk részt, több könyvet olvasunk el, több élettapasztalat részesei vagyunk. Az aktív szókincs lexikális feltöltése úgy történik, hogy a hallgató személy gyakran tartózkodik különböző aktív szókincsű személyek környezetében, és a beszélgetés folyamatában az új szemantikai fonémasorok beépülnek a mentális lexikonba, egyelőre annak passzív szókincsi részébe (Gósy, 2006).

A mentális lexikon működése a beszédmegértés során nagyban függ az artikuláció minőségétől, a beszédtempó gyorsaságától, az elhangzó beszéd hangerejétől, a beszélő beszédtisztaságától, a külső környezeti zajoktól. Gyermekkorban annál pontatlanabb az azonosítás, minél több van jelen ezek közül a beszélgetés során. A szavak általában szövegkörnyezetben hangzanak el, így a kontextushatással is számolni kell a beszédértés folyamatában (Gósy, 2005). A gyermekek esetében fokozottan igaz a beszédértés minőségét befolyásoló pszichés állapot. A szorongás, a félelem, az izgatottság befolyásolja az akusztikus figyelmet, így hat a mentális jelleg az elhangzott beszéd megértésére (Eysenk –

Keane, 1990). A beszédmegértést nemcsak a megélt tapasztalatok szókincsgazdagító hatása befolyásolja. A megértés függ a tanulás-fejlődés-emlékezés végeredményétől, vagyis attól, hogy az információk közül mit és hogyan sikerül tárolni, illetve a hozzáférési folyamatot milyen egyéb tényezők befolyásolják (pl. pillanatnyi fáradság, összefüggések meglátása, szemléletesség) (Gósy, 2000). Az óvodáskorú gyermekek tapasztalás útján észlelnek a legpontosabban, és az utánzás lehetőségével élve tárolnak a leghatékonyabban (Dankóné, 2016). Az óvodai nevelés során nemcsak a nyelvi fejlődés esetében, hanem a kognitív folyamatok minden területén a tevékenységközpontúság a kulcs (ONOAP, 2013) a készség- és képességfejlődéshez. Ezeknek legkiválóbb közege a játék és a mese (Dankóné, 2004, Nyitrai, 2009). Kutatásunk az elhangzó szöveg megértését fejlesztő folyamatban (mesetréning) ennek tett eleget a dramatikus interaktív mesélés módszerének alkalmazásával.

A szövegszintű beszédprodukciós és beszédpercepciós megértési szakaszban a gyermek már türelmesebben és szívesebben hallgat meséket, verseket, elbeszéléseket annak ellenére, hogy nem érti a teljes szöveget. Az elhangzó beszéd sajátos közvetlensége és a személyes kommunikációs kapcsolat miatt élvezettel tölti el azok hallgatása és mondogatása. A nem használt passzív szókincs ekkor rohamosan bővül. Az aktív szókincs intenzív bővülését a felnőttekkel való viszonya, annak gyakorisága, az érzelmi-akarati fejlődés sajátossága és a kezdeményezett kommunikációs helyzetek minősége befolyásolja. Ezen a beszédmegértési szinten van lehetősége a beszéd mondatszintű nyelvtani szerkesztésének elsajátítására, a toldalékok jelentés értékének felismerésére. A gyermek beszédaktivitása a harmadik életévben nő, és magasabb igényeket támaszt a környezetével szemben. Ezt a kezdeményezett dialógusokon keresztül közvetíti: kérdez, magyarázatot kér, összefüggéseket akar tudni (Kiss, 1998). Kisded korban a beszédértés és a beszédészlelés készségei nem fejlődnek párhuzamosan. A produkció időnként megelőzi a percepciót, a metaforák és az asszociációk pedig összekeverednek, így olyasfajta nyelvi bukfenc történik, amit a szakirodalom képletes nyelvnek hív, és amit a hétköznapokban gyerekszájnak nevezünk.

Az érzékszervek és velük együtt a beszéd fejlődése óvodáskorban is s használat közben történik. A «*nyelv kialakulása alapfokon*» (Gósy, 2006:277) 3–4 éves korban történik. 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, már csak többszörös mondatösszetétel esetén áll fenn grammatikai tévesztés. A beszédhangok ejtése tisztul, az önállóan kezdeményezett mesélés vagy események elbeszélése felszaporodik a spontán beszédben. A magyar nyelvben legnehezebbnek mondható szófajok, a névutók és határozószók lassan megjelennek a beszédben (Cser, 1939). A 3–4 éves gyermek dialógusokat kezdeményez vagy vállal fel, amelyekben többé kevésbé tudja tartani a beszélgetés fonalát. A toldalékolás és ragozás (paradigmatikus) jelensége egyre stabilabb, azonban a szövegkontextushoz köthető

(pragmatikai) nyelvi változatok használatában még ügyetlenkedések fedezhetők fel, ez pedig az értelmi fejlődés felzárkózásának szükségére mutat rá (Gósy, 2006).

Az 5 éves kor betöltése után a gyermek egyre összefüggőbben 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, amelyek elsősorban az önkifejezést szolgálják (Gósy, 2006). A produkciós folyamat és a szóelőhívás megszilárdul, a kognitív fejlődés egy következő életszakasz összehasonlításával érhető tetten. Ez egyéni érdeklődés és a sajátos fejlődési ütem meghatározza a gyermek további beszédfejlődését, a részterületek fejlődési tempóját.

A 3–6 éves gyermek beszédhallási küszöbe 14–16 decibellel magasabb, mint a felnőtteké (D. Kogan), ezért szükséges valamivel hangosabban beszélni hozzájuk (hiv. Gósy, 1992). Ebben a fejlődési szakaszban különül el a zenei halláshoz szükséges hangmagasság mértéke a beszédhangok érzékelésének fejlődésétől. A kognitív képességek, mint az érzékelés, észlelés, emlékezet, gondolkodás, képzelet továbbra is tapasztalati alapú. A gondolkodás fogalmi rendszere szemléletes-képszerű és szubjektív, a beszéd erősen célorientált. A gondolkodás és a beszéd párhuzamos fejlődése a szókincsbővülés és az összefüggések megértése által történik (Geréb, 1998). Ehhez ő maga (felnőtt magyarázat hiányában) a '*miért*?' kérdést rendszeresen használja. Nevezhető ez a második kérdező korszaknak is. A kettős tudat megerősödésével a mesevilágon túl a reális világ megértése válik elsődlegessé (Mérei – V.Binét, 2016). Cselekvéseit egyre többször kíséri beszéd, sokszor saját magának beszél a gyermek. Monologizáló egocentrikus (Piaget) beszéde saját magáról szól vagy a hozzá kapcsolódó eseményekhez. Ezt a szociális alapokon nyugvó tapasztalat lehetősége adja (Vigotszkij), amelynek célja lehet az önszórakoztatás, illetve az önmegerősítés (hiv. Kiss, 1998). 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, középen, 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. Az óvodáskorú gyermek beszédfeldolgozási folyamata összefügg a nyelvi jelek részletes elemzésével, vagyis a toldalékok és határozószók megismerése segíti a pontosabb megértést és az információfeldolgozást. Az anyanyelvhez kapcsolódó grammatikai viszonyok felismerése a beszédmegértési stratégiák egyik alapeleme. Az előzetes tapasztalat, a logika, az érzelmi viszonyulás, a pszichés és fizikai állapot a feldolgozást lényegesen befolyásolja. A meg nem értett körülmények miatt a gyermeki beszéd egyik jellemzője az önkényes jelentésadás, vagyis az ismeretlen, számára értelmetlen szavakból ismert jelentéseket farag, azokat társítja. Ez a szómagyarázó vonás az óvodáskor egyik jellemzője (Mérei – V. Binét, 2016). A 4–5 éves gyermek képes a környezetében beszélők beszédét megérteni, függetlenül a beszélő személyétől. Az életkori sajátosságok azonban befolyásolják az akusztikus érzéskelést és a fonetikai szintű azonosítást. A

hangzódifferenciálás képessége 3–4 és 5–6 éves korban más és más állapotban van, 67 éves korra azonban el kell, hogy érje a stabil fonémaérzékelési szintet, amely az olvasás és írás elsajátításának feltétele (Adamikné, 2006). Az észlelési finomodás egyre több új szó megismerését és azonosítását teszi lehetővé. 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, szókincse 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 gyermek beszéde ekkor kezd el leginkább hasonlítani a felnőttek beszédmódjára tempóban, ritmusban, hangsúlyrendszerben, szándékkifejezésben.

Az óvoda és az iskola elvárásai között beszédértés területén nagy a különbség. Hét éves korra a nyelvelsajátítás egységes fejlődési folyamattá válik, egyes fázisai összefonódnak és egymásra épülnek. A játék igénye és a tanulás igénye egyszerre él a gyermekben, az objektivitás fokozatosan érvényesül (Kiss, 1998). Anyanyelv-elsajátítási szempontból nem minden gyermek érkezik iskolaéretten az iskolába. A nyelvelsajátítás nem megfelelő szintje kiváltó oka lehet az iskolai nehézségeknek, zavarok lehetnek az olvasás és írás elsajátításában, tantermi vagy tanórai szabályok megértésében és azok követésében, illetve a beszédviselkedésben (Gósy, 1995). A beszédfeldolgozás és nyelvelsajátítási folyamat nem igazodik ahhoz a tényhez, hogy a gyermek más közegbe került, halad a maga ütemében. Az olvasás és írás elsajátításának tevékenységei felgyorsítják a spontán nyelvi fejlődést, amely meg is ugrik, ha az adott személy megfelelő életkori fejlettségi szinten van. Az élőszavas beszédet az írott nyelv elsajátítása finomítani és tudatosítani fogja (Adamikné, 2006). A beszéd a belső strukturálódás következtében fejlődik, mivel a gyermekek gondolkodásában jelentkezik a konkréttól az absztrakt felé haladó szemlélet (Domján, 1998), a gyakorlati helyzeteket pedig általánosítás révén, gondolati-tapasztalati csatornákon mozgatják. A beszédhez kapcsolódóan érvényesülni kezd a stílustudat is. Így jutnak el a tárgyi szemléltetéstől a tárgyi-gondolati kifejezés felé (Kiss, 1998). A nyelvet eddig egészében (globálisan) megismerő gyermek most elemzett formában is találkozik anyanyelvével. Hangszintű, szószintű, mondatszintű felismerésekkel különböző nyelvi egységeket kell beazonosítania, kihallania. Ekkor a beszéd a gyermek előtt nyelvi jelek sorozatává válik, így stabilizálódik fonémafelismerése, beszédhang-differenciálása, transzformációs észlelése. Ezt a folyamatot nevezi a szakirodalom (Adamikné, 2006) a nyelvi tulajdonságok tudatos használatának, vagyis nyelvi tudatosságnak. Ez a fajta nyelvi észlelés és értés az írott nyelv elsajátításának alapfeltétele (Gósy, 2000).

A nyelvi fejlődés 6–7 éves korban igényli a metakognitív készségeket és az általuk létező nyelvi tudatosság fejlődését. Lényeges, hogy a gyermek a játékosan összeillesztett és kitalált új szavakat megfelelően illessze a szövegkörnyezetbe, vagy az új szó találó legyen az adott helyzetre. Fontos állomás a nyelvi tudatosság fejlődésében, amikor a gyermek elkezd beszélni saját hangulatáról, kedvéről esetleg annak okáról. A nyelvi tudatosság

legmagasabb szintje ebben a korban, amikor saját szókészletükkel mást akarnak saját szándékukról meggyőzni. Elemi tudást feltételez, ha tőle fiatalabb gyermekhez egyszerűbb nyelvi formákat használva beszél, vagy felnőttel beszélve választékosabban fejezik ki magát (Vajda, 2006).

Az iskolás gyermek beszéde és beszédértése fokozatosan közelít a felnőttéhez, a szóban elhangzó szövegek feldolgozása stabilabb lesz, az asszociációt a tanulási folyamatok miatt zökkenőmentesen használja. Ebben az életkori szakaszban a beszédpercepció folyamat automatikussá válik, felgyorsul, és a felnőttek megértési mechanizmusaihoz hasonló lesz (Gósy, 2000). Köszönhető ez az egyedfejlődéssel együtt járó gondolkodásfejlődésnek: a fogalomalkotás ekkor már nemcsak a dolgok megismerésére korlátozódik, hanem a közöttük levő oksági viszonyok megértésére is. Ezen kívül a beszéd-írás-olvasás tevékenység kapcsán háromszoros differenciálást kell a gyermeknek végrehajtania (Atkinson és mtsai, 2005). A gyermekek gondolkodása ekkor indul el a globális megértéstől az elemző vagy analitikus, és az összefüggéseket kereső vagy szintetikus gondolkodás felé. A beszédmegértés ezen «kiterjeszkedési fázisát» a «rendezési és tagolási fázis» követi (Clauss – Hiebsch, 1964, 1980). Ennek következtében a kisiskoláskorú gyermek képes lesz nagyobb mennyiségű, illetve elvontabb nyelvi összefüggések megértésére, feldolgozására. Nagy ugrás és látványosabb változás a prepubertás és pubertás korra tehető (10–13 és 15–18 kor) a hormonváltozás és az ennek köszönhető agyi folyamatok módosulása, a fiziológiai változások, valamint a személyiségváltozás és szemléletváltás folyamatai miatt (Gósy, 2000).

A 6–10 éves korú gyermek beszédére a szituatív és az egocentrikus beszéd éppúgy jellemző, mint élete korábbi szakaszában, mert önmagához kapcsolódó dolgokról sokkal szívesebben és összerendezettebb szókészlettel beszél. Egyes élethelyzetekkel kapcsolatos elbeszéléseiben a határozó szavak hiányossága miatt csak akkor lehet megérteni az eseményeket, ha a beszélgető fél ismeri a szóban forgó szituációt (Dankóné, 2016). A szintagmatikus paradigmaváltás 7 éves kor körül jelentkezik, ami olyan szavak összekapcsolását jelenti, amelyek azonos szófajúak, de nem azonos jelentéscsoportba tartoznak. Pontosabbá válik a szavak árnyalatkülönbsége, beszédükben és gondolkodásukban nem keveredik össze a relatív és a reális viszony (nagy/hatalmas=erős), és tisztázódnak a cselekvéshez kapcsolódó kötelezettségek (pl. megígér) (Pléh, 1986). A 7–10 éves gyermek passzív szókincse jóval magasabb az aktívnál, nagyon sok mindent megért, de beszéde tartalmi szempontból lehet még zavaros. Spontán beszéde fokozatosan válik kifejezővé és kontextusossá. Ebben a korszakban jelentkezik a nemek közötti beszédsajátosság is.

2.2. A hallás utáni megértés mechanizmusa

Mind az anyanyelv-elsajátítás, mind a beszédprodukció és a beszédpercepció szempontjából lényeges kérdés az agyfélteke-dominancia, vagyis a két agyfélteke közötti funkciómegosztás és a beszédközpont irányító szerepe (Gósy, 2005). Vitatott kérdés, hogy a beszédfeldolgozás során az agy két féltekéje közül melyik milyen szerepet kap vagy vállal. A két agyfélteke közül az egyik funkciók vezérlésére specializálódik. Mivel a beszédmotoros és beszédpercepciós központot az agykutatás a bal féltekén lokalizálta, a beszédmegértésért

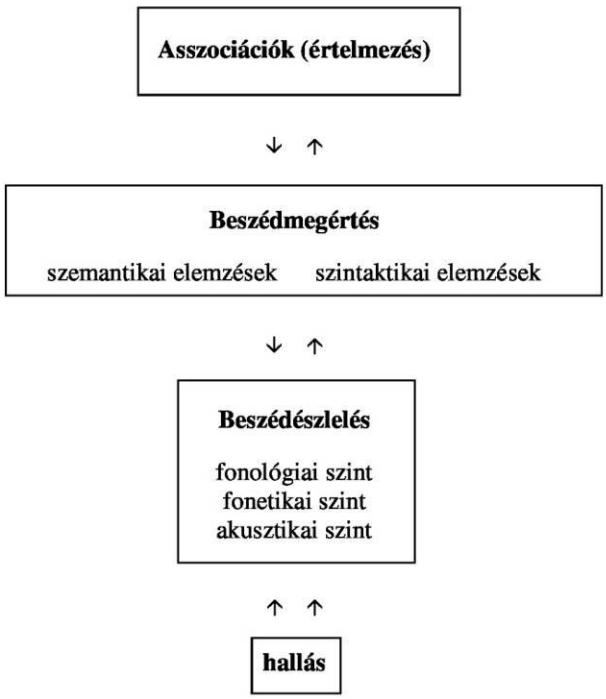
felelős mechanizmusok eseményeit ugyanerre a féltekére helyezte a tudomány (Berényi – Katona, 2012). A másik féltekét a beszélő funkciók hiánya miatt ’néma’ jelzővel illették. A jobb féltekének közvetítő feladata – a nyelviséggel kapcsolatban – a szójelentés azonosításban van, továbbá az érzelmi verbalitás szabályozásában, a beszéd és a beszédkörülmény viszonyának megállapításában és az időbeliséghez való viszony megértésében vagy kifejezésben (Fedor – Ittzés – Szathmáry, 2008).

A dolgozat a továbbiakban a kutatásban megjelenő hallott szöveg szó szerinti és a szövegmögöttes tartalommegértés minőségének vizsgálati mérése miatt foglalkozik részletesen a beszédpercepciót érintő folyamatokkal.

2.2.1. A hierarchikus felépítésű interaktív beszédmegértési modell

A beszédmegértési folyamat közvetlenül nem tanulmányozható, ezért a tudomány modellek segítségével próbálja ábrázolni annak működését. Ennek célja, hogy szemléltesse, milyen szinteken milyen jellegű működések történnek a megértés folyamatában: hogyan történik az akusztikai jelek feldolgozása, a fonémák hogyan állnak össze nyelvi egységek sorozatává, illetve az agy hogyan fogja fel a szöveg tartalmi részeit. A mai beszédfeldolgozási modellek elméletei a teljes beszédmegértés mechanizmusát próbálják szemléltetni. A modellek kutatási szemlélettől, vizsgálati céltól függően különböznek, de tökéletesen egyik sem tudja leképezni a beszédmegértési folyamat valós menetét.

A hierarchikus felépítésű megértési rendszerben az akusztikus információkat elemző egységek működése analogikusan épül egymásra, az inger által kiváltott modulaktivitás iránya lehet lentről 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, amelyben nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli szegmensekre, és szegmentális vagy szupraszegmentális részre (Pléh, 1986). A hierarchikus felépítésű beszédmegértési modellek egy alternatív nézete az interaktív szemlélet (Marslen-Wilson és Tyler, 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 Eysenck – Keane, 1997). Ezen kívül hangsúlyozza a nyelvfeldolgozási szakaszok egyidejű, vagyis párhuzamos működését. Az interaktív modell azt jósolja, hogy a szófelismerési folyamatban a felsőbb szintű rendszer a szavak szenzoros információin kívül a kontextuális információkat is felhasználja (Gósy, 1992).



1. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű interaktív modellje[1]

Az interaktív modellek népszerűek, mert egyszerű szemléltetéssel, hatékonyan írják le a szófelismerés folyamatát, ezen kívül koherensen kezelik a többi beszédmegértési irányzatot. Például kiemelik a szófigyelő «monitoring» működését, amely adott személy mentális lexikonjában tapasztalati nyommal nem rendelkező akusztikai inger esetében fonetikai restaurációt (hanghelyreállítást) kezdeményez (Eysenck – Keane, 1997).

A hierarchikus felépítésű interaktív beszédmegértési modell a nyelvi jel teljes dekódolási folyamatát izoláltan és interaktívan is reprezentálja, miközben figyelembe veszi a nyelvfeldolgozás pszichológiai, neurológiai, pszicholingvisztikai vonatkozásait. A modell a strukturális műveleti elemekre ható kontextuális változókkal is számol. Simon Orsolya (2009) ezek szerepét a pontos megértés szempontjából hangsúlyozza, hivatkozva M. Studdert-Kennedy kutató munkájára, akik elsőként ábrázolta önálló komponensként a beszédmegértési modulokat és jelölte a szintek közötti kapcsolatot. Feltételezésük szerint a beszédmegértés hallási-auditoros, fonetikai, fonológiai majd lexikai-szintaktikai-szemantikai szintek alkotják. Ezt az 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 fázisa valósulnak meg. Így van lehetőség a magasabb szintű komplex megértési szakasz együttműködésére és nyelvi jelek értelmezésére (Gósy, 1989; Gósy, 1992; Gósy, 2005).

[1] Gósy, 2000:15; Gósy, 2005:143

A következő fejezetben a beszédpercepciós folyamat működésének bemutatása a hierarchikus felépítésű interaktív modell alapján történik. A modell nem nyelvhez kötött, de működés közben a „rendszer azokat a különbségeket ismeri fel, amelyeket az adott nyelv használ.” (Gósy, 1992:10). A kutatás a kísérleti folyamat során ezen kognitív folyamatok figyelembevételével válogatta bele a narratív szövegekbe azokat a dramatikus eszközöket, amelyekkel a mesetréning foglalkozásvezetői több héten át végezték fejlesztő munkát.

2.2.2. A beszédpercepciós 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.

Az akusztikai szint feladata a hanginger azonosítása. Ez a «részben automatikus» szint, amely az önkéntelen és spontán figyelemnek köszönhetően nem csak beszédhangokat enged át. Az elsődleges hallási elemzés tudatos része válogatja a nyelvi és nem nyelvi jeleket, illetve a nyelvi jelekhez (szegmensekhez) kapcsolódó prozódiai elemeket (szupraszegmenseket). Az utóbbiakat a rendszer azonnal felhasználja a szintaktikai szerkezethez (Lukács – Kemény – Ladányi – Csifcsák – Pléh, 2014). Az első modulban felgyűlt adatok elemzése után lép be az emlékezet a feldolgozásba (Gósy, 1992; Gósy, 2005). Bár beszédelemzés ezen a szinten még nem történik meg, a kódjeleket a szenzoros központ a fonetikai modul számára próbálja azonosítani (fonéma, nem fonéma). Abban az esetben, ha a prototípusosan szerveződő kategóriákkal dolgozó modul egy álszóval vagy a meglevő minta elemeivel nem összeegyeztethető jellel találkozik, a fonémahatárokat átlépő kódok újra elemzésre kerülnek (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 nyelvi jelek közül csak bizonyos hangokat tud azonosítani ezen a szinten: magánhangzók, a mássalhangzók közül a réshangokat, de a felpattanó zárhangok azonosítása már nem egyértelmű. Kutatások igazolták, hogy a fonetikai szinten adott fonéma megállapításához a sorban utána következő vagy az előtte már azonosított hangra szükség van (Gósy 1992; Adamikné, 2006). A rendszer ezen a szinten előfeltevéseket tesz, amelyet az adott nyelvi kód a következő szintre magával visz. 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 fonémadöntésben nem elhanyagolható az adott nyelvre jellemző artikulációs bázis (a kiejtési norma) tulajdonsága sem (Subosits, 2002). A fonéma és a fonémasor osztályozása kontextusfüggő, a koartikuláció (együttes artikuláció) miatt a fonológiai szinten hozott döntések sokszor a felső modulokra is hatással vannak. A folyamatos beszéd közben az elkerülhetetlen

hangzóvariánsok miatt ezen a szinten a különböző hangtörvények figyelembevétele szükséges (Gósy, 2005; Fenyvesiné, 2016).

2.2.3. A beszédmegértés szintjei

A beszédmegértés másik nagy szakasza a «kódrendszer értelmezése», amely három elkülöníthető szakaszból áll: szóértés, mondatértés és szövegértés. Ez a beszédértési szakasz már a jelentés felismerését jelenti (Gósy, 1992). Az elhangzó szavak ismétlése nem feltétlenül jelenti azt, hogy a beszélő megértette a szöveget. A tartalomértés nélküli visszamondás a produkciós folyamatba lépés során kihagyja a szintaktikai, szemantikai és asszociációs szintet. A szóhozzáférési tárhely a mentális lexikon, ahol minden korábban megtapasztalt fogalmi nyom raktározódik. A különböző érzékszervi inputok által bekerült információk közül választja ki a rendszer az észlelt fonémasort. A beszédmegértés szintje összetett és többfázisú, de a három megkülönböztethető lépcsőfok (szó, mondat, szöveg) elkülönítése nem mindig egyértelmű. Az észlelési szint és a megértési szint közötti közvetítést feltételezetten a mentális szókészlet szóazonosító és szófelismerő programja látja el, amely a nyelvi jelek hangalaki tulajdonságai alapján továbbít információt a megértési szint magasabb szintű moduljai számára (Simon, 2006). A dolgozathoz kapcsolódó kutatás saját kidolgozású, 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 dekompozíciós 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 szóasszociációs vizsgálatok a szófelismerésben a gyakoriságot (előfordulás), az egyediségi pontot (akusztikus sajátosság) és a szókezdetek jelentőségét hangsúlyozzák (Pléh, 2014). 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 fogalmak és a nyelvspecifikus nyelvtani szabályok kombinációi is a munkamemóriában tárolódnak (Turi – Németh – Hoffmann, 2014). A mentális lexikonhoz kapcsolódó szóazonosítást a dolgozat későbbi fejezete részletezi. 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 első elv (rögzített struktúra) esetében az elemzéskor ragaszkodik a hallgató a már rögzült struktúrákhoz. Második esetben (jobbra kötés/kései zárás) az aktuálisan feldolgozott szót nyelvtanilag vagy az előző szerkezethez csatolja a

hallgató, vagy ahhoz a szószerkezethez köti, amellyel éppen foglalkozik (Pléh, 2014). Az egyén 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) a propozícióval kapcsolatos döntés a mondat logikai szerkezete miatt (nyelvtani funkciók hozzárendelése),
2) az adott/új információkkal kapcsolatos döntés (a hallgató szétválogatja a számára már ismert és újonnan megismert információkat és szemantikai szempontból rendezi),
3) a beszélő szándékával kapcsolatos döntés (a folyamatos beszéd során a hallgató tartalmi és kontextuális szempontból is próbálja értelmezni a beszélő szándékát). A pszicholingvisztika a nyelvek különbözőségének köszönhetően számos mondatértési elméletet és struktúrát sorakoztat fel.

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 fogalmaz meg választ. Bár a szöveg nem csupán mondatok összessége, a mondatértés és a szövegértés közötti összefüggés nem olyan szoros, mint feltételeznénk (Markó, 2007). Vagyis a hallott szöveg tartalmi megértése nem feltétlenül függ össze a mondatról mondatra történő megértéssel. Ez csak úgy lehetséges, ha a megértési rendszer „elébemegy" a hangzásnak, vagyis globálisan megérti a teljes közlést, és azután ellenőrzi az egyes szavakat, mondatokat. Kísérletek bizonyítják, hogy az elhangzáskor az információk kiegészítve raktározódnak, és alig van olyan mondat, amelyhez ne lenne szükség a megértésre és háttérismeretre (Gósy, 1992). A szövegértés azt jelenti, hogy nemcsak megértettük a szövegben szereplő mondatok jelentését és tartalmát, hanem „hogy megértettük a benne levő részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük mint jelentéstani, szerkezeti és gondolati egységet. Sőt mindezeken túl a szöveg értelmezése feltételezi azt is, hogy azt behelyeztük egy tágabb ismeretanyagba és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze." (Gósy, 2000:28). A beszédmegértés szövegmegértési szintje olyan megértési folyamat, ahol a hallott és megértett közlések összekapcsolása történik. Beszélgetési szituációkban a személy, a téma és a kapcsolódó ismeret (vagyis a körülmények) hiánya a dialógusban való részvételt lehetetlenné teszik. A mondatok önmagukban ugyan érthetőek, összefüggés hiányában a tartalom nem lesz egyértelmű, mert a közlés a szövegkörnyezet nélkül «*szemantikai torzóvá 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). A pszicholingvisztikai kutatások visszatérő kérdése, hogy milyen kapcsolat van a nyelvi feldolgozás és a megértés közötti. Az interaktív szemlélet szerint a megértés egy konstruktív folyamat, amely nem nélkülözi a tudást, a már meglevő ismeretet. Új vagy továbbépített gondolat nem jöhet létre csak akkor, ha a meglevő tudás információit különböző struktúrák szerint a hallgató kombinálja, gyarapítva ezzel saját tudását. Ebben a folyamatban a nyelvi ismeret másodlagos helyet kap. A modularista

szemlélet szerint a megértés első szakaszában a tudásnak nincs oly mértékű szerepe, mint a nyelvi ismeretnek. Ezek a «feladatspecifikus» lépcsőfokok szintaktikai funkciókat töltenek be, amelyek megfelelő nyelvi készség hiányában nem teszik alkalmassá a mondatmegértést szemantikai szinten. A szemantika magasabb művelet, ahol a tudás és az ismeret nélkülözhetetlen. A két elmélet kiindulásában és fókuszában különbözik (Gósy, 2005). Mindkét elmélet egyetért abban, hogy a megértést a beszélő szövegtagolása nagyban befolyásolja mind szintaktikai, mind szemantikai szinten. Az szövegszintű megértés három részből áll (Herbert Clarc és Eve Clarc): mondatszerkesztési 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 [2. ábra]. A gyors megértési folyamatban a szótag alapján már megindulnak a feldolgozási stratégiák. Lassú esetén a hallgató meglevő információk között keres kapcsolódási pontot, illetve a beszélő közléstartalmával kapcsolatban igazságértékeket keres. Hatékonyabb és gyorsabb lesz a megértés, ha a hallottakra a befogadó fel van készülve (Woodworth-féle készenléti elv) (Gósy, 2005). A szövegértésben nem elhanyagolható tehát a hallgató témában való jártassága, már meglevő ismeretének használata, tudása, a beszélő fél közölt szövegkohéziója és tagolási rendszere, valamit a közlésre kerülő információk igazságértéke. A hallgató hatékony megértő-befogadóvá tud válni, ha ráhangolódik a hallott szövegre, ha egészében kezeli a szövegtartalmat és nem utolsó sorban érdeklődik a téma vagy a beszélő iránt.

2. ábra: A szövegértés tényezőinek és folyamatainak összefüggése[2]

[2] Gósy, 1996:170

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 szinteken működésbe lépő asszociáció kulcsszó és témakereső funkciót lát el, szemantikai szinten pedig meggyorsítja a tartalmi megértést. A folyamatszintű nyelvi értelmezés hiánya valamely megértési szint működési problémáját mutatja (Gósy, 2005). A szöveg tartalmi összefüggéseinek keresése, vagyis az asszociáció, a szövegértési szint alapelvárása. Átvitel a megértési és az asszociációs szintek között a felismerésen és a háttértudáson múlik. A felismerés információrészletek összeillesztését jelenti. A felismerési rendszer kategóriaspecifikus, és a különböző ingertapasztalatokra támaszkodva absztrakciót és értelmezési folyamatot indít meg. A különböző kategorizációs folyamatoknak nemcsak a fogalomelsajátításban, hanem az előhívásban is szerepe van (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).

A részfejezetben összefoglalt beszédmegértési folyamatok elméleti megközelítéseihez, valamint a pszicholingvisztikai kutatási tapasztalatok bemutatásához jelen dolgozat anyanyelv-pedagógiai és drámapedagógiai vonalon kívánt kapcsolódni. Az óvodáskorú gyermekek lexikális információkészletének bővítését, a szemantikai és szintaktikai szintek működését, valamint a szöveg részenkénti és globális megértésének fejlesztését a drámapedagógia egyik mesebemutatási játékformájával végeztük. Az elhangzó szöveg megértésének minőségi működését az anyanyelv-pedagógiához kapcsolódó szövegértés mérés-értékelés módszertanával ellenőriztük. Utóbbi összeállításához már meglévő sztenderd tesztek mintáit (GMP-teszt 12-es résztesztje és a DIFER-teszt összefüggés-megértés szubtesztek), valamint a Csapó Benő és Csépe Valéria által 2015-ben kibocsátott szövegértés-mérés módszertani kiadványát alkalmaztuk, hozzáolvasva ehhez Zs. Sejtes Györgyi (2016) szövegértés-mérési tapasztalatainak kritikai összefoglalását.

2.2.4. A beszédértést támogató kognitív funkciók

A nyelv közvetítő az információszerzésben. Életünket az információk felvétele, tárolása, előhívása, feldolgozása és rendszerezése teszi ki. A kognitív eseményeink különböző képességkomponensek szerveződését jelenti. Az agyban zajló neurobiológiai folyamatokkal és azok összefüggésével az elmúlt század második felében az orvostudomány és a pszichológia mellett már foglalkozott például a nyelvészet (pszicholingvisztika), az anyanyelv tanításának módszertana (anyanyelv-pedagógia) és az általános pedagógia (didaktika) is (Nagy, 1998). A kognitív kompetencia fogalmát és az ezzel kapcsolatos teóriáját J. B. Carroll (1993:631–655) írta le először. Ez azt a képességállapotot jelenti, amelyen belül a részműveletek fejlettsége és szinkronicitása megmutatkozik. Nagy József írásában (1998) megjelent halmazelmélet alapján ezen belül léteznek komplex kogníciók (pl. kommunikáció, helyesírás stb.), amelyeket több egyszerű kognitív képesség tesz ki. Az

egyszerű kogníciók komponensei között vannak általános faktorok (pl. emlékezet, képzelet, mozgás, beszéd stb.) és vannak speciális faktorok (pl. a zenéhez tartozó készségek, az olvasáshoz tartozó részkészségek, a beszédhez tartozó részműveletek stb.). Ezek működését befolyásolják az egymáshoz való viszonyulásaik (erősségek, gyengeségek), a szerzett ismeretek, a használati rutinok (Atkinson és mtsai, 1999). A továbbiakban a dolgozathoz kapcsolódó alap vagy általános kognitív elemekről, illetve a beszédprodukciós és beszédpercepciós folyamatokat támogató speciális kognitív funkciók bemutatásáról esik szó. A fejezetrész kifejtését a kutatás módszertana és fejlesztési szándéka miatt éreztük szükségesnek. A GMP- és a DIFER-tesztek módszertani hátterét bemutató szakmai anyagok ezeket a területekre teszik felelőssé az elhangzó szöveg szó szerinti és az egyéb tartalmi összefüggések megértése kapcsán. Vagyis a szöveg megértésének, hibás értelmezésének vagy meg nem értésének okait ezen kognitív faktorok működése jelentheti.

Általános kognitív készségek és részkészségek

Az általános vagy másként alap részkészségek velünk született képességek. Az, hogy csecsemőkorunktól kezdve melyiket milyen szinten használjuk, meghatározza majd azt, hogy óvodásként, kisiskolásként, fiatalként és felnőtt korban hogyan boldogulunk az információszervezéssel. A pszicholingvisztika, valamint a pedagógia pszichológiája szerint az ismeretszerzésben és a gondolkodási műveletekben résztvevő általános készségeink a következők (Nagy, 1998; Atkinson és mtsai, 1999; Gósy, 2005; Adamikné 2006,):

Az érzékelés a megismerési folyamat egyik része. Információszerzés és megértés szempontjából az észleléssel szétválaszthatatlanul összefügg (percepció). Az érzékelés kapcsolatfelvétel a környezettel, amely során az érzékszervek eljuttatják az információkat (ingereket) az idegközpontba, ahol megtörténik a feldolgozás (Atkinson és mtsai, 1999).

Az észlelés az érzékszervek által felvett információk tudatosítását jelenti (Geréb, 1998). Típusai a tér-, forma-, szín-, idő-, és a mozgásészlelés. Az információk többféle módon épülnek be a mentális lexikonba és hagynak nyomot, képzeteket (Balogh, 1997). A tervszerű, szándékos észlelést megfigyelésnek nevezi az általános pszichológia (Atkinson és mtsai, 1999).

A figyelem a megismerő folyamatok alapja, amely nemcsak az információkra való fókuszálást jelenti, hanem azok szelektálását, elsődleges rendezését is. A figyelmet tartóssága (rövid, tartós, koncentrált), funkciója (lényeges, lényegtelen elkülönítése), intenzitása (gyenge, normál, erős), megosztása (egyirányú, többirányú/osztott) szerint kategorizálja a szakirodalom (Balogh, 1997).

Az emlékezet szintén a megismerő folyamatok része, amely által az információk tárolására van lehetőség úgy, hogy a korábban érzékelt dolgok jelenlétére a visszaemlékezéskor már nincs szükség. Szoros kapcsolatban áll az érzékeléssel, észleléssel és a figyelemmel. Az emlékezés során lényeges a bevésés, a megőrzés és a felidézés. Ezek a mozzanatok a tanulási folyamatok lényeges részei, amelyek hatást gyakorolnak a teljesítményre és az információk közötti összefüggések meglátására, a képzetek létrejöttére (felidézett vagy tudatban tartott érzet) és az asszociációra (képzettársítás) (Geréb, 1998; Balogh, 1995).

A képzelet (fantázia) az egyedfejlődésünk során a cselekvés által szerzett tapasztalatokkal együtt alakul ki (Geréb, 1998). A képzelet mindig a régi tapasztalatokra épít, és abból származtatja az újat. A képzelet egyrészt építi a belső valóságot, másrészt új utakat épít, új összefüggéseket keres. Ez utóbbi a kreativitás szükségszerű velejárója (Balogh, 1995). A képzelet a gondolkodás és a logika része, az újrateremtő vagy az alkotó műveletek alapja. Típusa szerint önkéntelen (spontán, külső beavatkozás nélküli) és szándékos (külső vagy belső késztetés a gondolkodásra, amely kapcsolatban áll az akarattal) képzelet (Atkinson és mtsai, 1999).

Az érzelem tapasztalat útján szerzett élmények, amelyeket a tudat alapmotívumként használ. Azok kombinációiból a további tapasztalatok alapján újabbakat épít, vagyis konstruál. A legfőbb érzelmi motívumok a létfenntartáshoz kapcsolódnak (az éhség, a nemi ösztön, az élethez való ragaszkodás ösztöne, a kiválasztás), ehhez csatlakozik a leggyakoribb motívum az öröm, a harag, az izgatottság és a belső motiváltság (Atkinson és mtsai, 1999).

A mozgás a velünk született képességek egyike, amely egészen korán, a magzati időszak 6–7. hetében már jelentkezik. A mozgás hatással van a beszédközpontra, ezáltal a beszédfejlődésre, valamint a beszédértésre. Szellemi növekedésünk szintén kapcsolatban van vele, mert a környezet megismerése a test elmozdításával, mozgatásával, helyzet- és helyváltoztatással lehetséges (Atkinson és mtsai 1999).

A beszéd a pszichológia szerint egy velünk született képesség, ami folyamatosan fejlődik, változik. Jellege függ a személyiségtől, a biológiai adottságoktól, minősége függ az érdeklődési körtől, a környezeti hatásoktól, az önképzési igénytől (Gósy, 2005, Pléh, 1986). A pedagógia a beszédet az alapkészségek közé sorolja, mert a világ megismerése és az információk cseréje ezáltal történik. A beszédképesség készségterületei: beszédpercepció (érzékelés/beszédértés és észlelés/beszédmegértés) és a beszédprodukció (beszédcselekvés). Mindkét fázis épsége szükséges a megfelelő tanulási folyamathoz (tanuló) és a tanítás-tanulás kommunikációs modellhez (oktatás) (Adamikné, 2006; Dankóné, 2016).

A tempó egy abszolút időtartam. A pszichológia inkább reakcióidőnek, illetve működési sebességnek nevezi, míg a pedagógia a tanulási folyamathoz kapcsolva részkészség területként tekint rá (Geréb, 1998; Adamikné, 2006). A tempót a mozgás, a beszéd, az érzékelés-észlelés-gondolkodás részkészségeként kezeli a pszichológia. Ennek következtében beszélhetünk mozgástempóról, beszédtempóról, és logikai tempóról (Adamikné, 2006; Atkinson és mstai, 1999; Balogh, 1999).

A ritmus ismétlődés, valaminek a szabályszerű visszatérése, nyomatékok váltakozása. Lehet szubjektív (nem mérhető vagy belső) és objektív (mérhető, mértékegységekben kifejezhető) (Adamikné, 2006). Az ösztönös ritmusérzék nincs tekintettel a szöveg értelmi, logikai, nyelvtani hangsúlyviszonyaira: verstani nyomaték (hangsúly) kerülhet olyan szótagra is, amely egyébként semmi esetre sem lehetne hangsúlyos. A tanult ritmushasználat bizonyos szabályoknak megfeleltetve használja az ismétlődéseit (Balogh, 1999). A beszéd alapja az érthető hangzóejtés és a beszédhangzók időtartamának betartása.

A logika és a gondolkodás két összefüggő, tapasztalatokra épülő kognitív tevékenység, melyek fontos szerepet töltenek be a hallott szöveg megértésben, pontosabban a megértett információk globális és egységekben történő feldolgozásában. A dolgozat kutatása szempontjából fontosnak véljük ezek részletesebb bemutatását, mivel a vizsgálatban

alkalmazott szövegértést ellenőrző kikérdező teszt adott szövegkontextusban leginkább ezen kognitív műveletek működését vizsgálta (pl. szövegben való tájékozódás, kronológia, szó szerinti értelmezések, átvitt értelmű összefüggés-megértés, tapasztalatra épülő következtetés, összefüggés-megértés, sémakövetésre épülő mondatbefejezések stb.). E két kognitív terület bemutatását nem ebben a fejezetben, hanem a nyelv és gondolkodás összefüggését részletező fejezeten belül helyeztük el [lásd 2.3.1. számú fejezet, 28. oldal].

Speciális kognitív készségek és részkészségek

A speciális készségek egy-egy sajátos képességterület részét jelentik. Ahhoz, hogy a gyermek megtanuljon egy nyelvet beszélni és alkalmazási szinten tudja használati, ahhoz szükségesek bizonyos tanult nyelvi készségek. A beszédtanulás velünk született, ösztönös cselekvés. A szöveg megértése, az önálló szóbeli szövegalkotás a korábban felsorolt alapkészségek folyamatos tréningezésével és fejlesztésével jönnek csak létre. A verbális nyelvi formák megértése és elsajátítása bizonyos speciális készségek szisztematikus képzésével jár (Bóna–Horváth, 2019). Az anyanyelvi kompetenciaterületek nagy része ezek kialakítását várja el az óvodától. Az említett anyanyelv-elsajátítás óvodai speciális készségei a következők:

A relációs szókincs, a nyelv eszköz szintű használatával válik a verbális kommunikáció részévé. Fontos, az egyén a szavak segítségével tudjon tájékozódni elvont fogalmak között, tájékozódjon szövegben, térben és időben, és ehhez megfelelő kifejezésrendszert használva meg is tudja győzi környezetét (Fazekasné Fenyvesi, 2016). A szókincs relációs területe a viszonyhelyzetek kifejezésére alkalmas határozó szavakat (helyhatározó, időhatározó stb.), a névutókat (alatt, fölött, mellett stb.), az igeidőket, a névmásokat jelenti (Adamikné, 2006). A kutatás során a foglalkozások játékai jelentős figyelmet fordítanak a relációszókincs aktiválására, bővítésére.

A kommunikációs magatartás, vagy másként nyelvi viselkedés, részben a nyelv helyes használatát jelenti, de leginkább a megfelelő szókincs alkalmazását megfelelő pragmatikával. Lényeges, hogy az életszituációkban a megfelelő stílus és hangnem alkalmazása jól működjön (Adamikné, 2006). A mesetréning során mind a mesék dialógusaiban, mind a mesén kívüli játékhelyzetekben megjelenik a kommunikációs magatartás alakítása. Kezdve a köszönéstől az instrukcióadáson át a mesébe illesztett fegyelmező mondatokig.

A jelfunkció ismeret, amely azt jelenti, hogy a dolgoknak szimbólum jelentését érti gyermek. Pontosabban a környezet egy jelrendszerré kell, hogy váljon számára, amelyben a gyermek tud tájékozódni. Ilyen a hang, majd a szó használata, amelyek egy idő után a gondolatok kifejezésének eszközét kell, hogy jelentsék (Adamikné, 2006). Ezt a szemléletet közvetítve segít az óvoda a gondolkodás fejlődésében, a logika részkészség területeinek fejlődésében, az elhangzó összefüggő beszéd megértés képességének elsajátításában (Dankóné, 2016). A mesék során alkalmazott stilizált jelmezek, helyszín jelölő szimbólumok a térben hozzájárultak a jelhez kötött tartalom értelmezéséhez.

A nyelvi tudatosság a beszélt nyelv szerkezetének megismerését és megértését jelenti. Az óvodai közösségi munka feladata, hogy a gyermek a beszélt nyelv spontán és ösztönszerű (nyelvi fejlődés során megtanult) használatból fokozatosan térjen át a nyelv

tudatos használatára. A gyermekben az évek alatt tudatosodnia kell a nyelvi egységeknek (a fonématudat, szótagolás, mondatok és szavak felismerése, analizáló-szintetizáló képesség, grammatikai ismeret, szóbeli szövegalkotás) (Adamikné, 2006; Dankóné, 2016). A meséket követő játékos beszélgetések és kérdésekre adott feleletek során a játékvezetők elvárták a beszélt nyelvi formákat, a szinonim szavak és a különböző szófajok következetes használatát. Emellett a teljes mondatszerkezet használatát különböző pragmatikai változtatásokkal.

A nyelvi metakogníció magasabb szintű nyelvi-logikai gondolkodást jelent, amellyel aktívan tudjuk befolyásolni a tanulás közbeni szellemi tevékenységünket. Egy feladat tervezése, a megértés ellenőrzése, a végrehajtás önértékelése természetes metakognitív eljárások. A nyelvi metakognitív készség az önálló feldolgozási eljárások alkalmazását is jelenti: a kezdeményező és kivitelező szándékot, valamint a korábbi ismeretek használata mellett az új ismeret beépítését (Bóna – Horváth, 2019). A meséket megelőző és azokat követő fejlesztő játékok meglévő nyelvi ismeret alkalmazását várták el különböző helyzetekben. A feldolgozást segítő kérdésekre adott válaszok esetében a gyermekektől többféle válaszlehetőséget, más-más megfogalmazási formát kértek a mesélő-játékvezetők.

A vizuális kommunikációs készség az óvodai anyanyelv-pedagógia szempontjából a látás érzékszervén keresztül érzékelt-észlelt beszéd felismerését jelenti (Baloghné és mtsai, 2006; Bóna, 2007). A beszédészlelés része az artikulációs mozgás vizuális (képi) azonosítása és annak helyes értelmezése. A szájról olvasás tanult képesség, mely a beszédértés része. Ennek nélkülözhetetlen feltétele, hogy a gyermekek akusztikusan ismerjék a beszédhangzókat. A mesélés során a dialógusokban a mesélő előre mondja a szereplő szövegét, akinek szerepből meg kellene azt ismételnie. Ebben az esetben a mesélő törekszik arra, hogy a gyermekek egyszerre hallják a hangját, és lássák az ajakmozgását. Velük szemben helyezkedett el, tartva a szemkontaktust.

2.3. Nyelv és gondolkodás

A nyelv és a gondolkodás kapcsolatával a filozófia, a nyelvészet és a pszichológia egyaránt foglalkozik. Az első nyelvelsajátítási módokról folytatott vitát az elmúlt évszázadokban (utánzás, genetikai öröklődés, biológiai adottságok). A második a nyelvelsajátítási folyamatokat és annak szakaszait meghatározva kereste a választ a nyelvfejlődésre (magzatnyelv, gőgicsélés, gagyogás, dajkanyelv, gyermeknyelv, egoista beszéd, szituatív beszéd, kontextusos beszéd, kommunikatív beszéd és a fejlődés nagy részét végig kísérő belső beszéd), illetve azt, hogy hogyan válik szavakká a gondolat (Albertné, 1991). A harmadik tudományterületet elsősorban az érdekelte, hogy egymással párhuzamosan működő és fejlődő két terület milyen kognitív műveleti változással köthető össze (Fisher, 2000).

A gondolkodás magasabb szintű belső művelet, mint a beszéd. Mondhatni, hogy a beszéd a gondolkodási műveletek leképeződése, és szoros kölcsönhatásban van vele. A beszéd a feltételes reflexek egyike, vagyis tudatosan irányítható és akaratlagosan befolyásolható. Minden, amit észlelünk, kapcsolatba kerül a beszédközpontunkkal, az asszociációs folyamat megindul, ez pedig a nyelvi gondolkodás része (Geréb, 1998). A külső információk mindenképp gondolkodásra késztetik az egyént, ez tetten érhető a «belső

beszéd» megindulásával. A belső beszéd a gondolatok rendezését jelenti. Kulcsszó stratégiával dolgozik ilyenkor az agy: leválogatja az információkat, hálószerűen felépíti a gondolatmenetet. Amikor az ember eldönti, hogy hangosan akarja kimondani gondolatait, beindul egy következő agyi művelet: a grammatikai «szerkesztő program», amely működésbe hozza a nyelvi szerkesztést, majd az aktív és passzív szókincseket (Huszár, 2005). Az észlelésnek köszönhetően az egyén felméri a beszédkörnyezetet, és eldönti milyen szóhasználatban, milyen stílusban mondja majd ki a szavakat. A beszédszervek mozgatása csak ez után indul be. A beszéd a levegővétellel kezdődik, és az ajkak, a nyelv, az állkapocs megmozdításában teljesedik ki.

2.3.1. A nyelvi-logikai gondolkodás

A kommunikációs folyamatokban a verbális és nonverbális kapcsolatteremtési formák során a nyelvi és logikai gondolkodás (nyelvi-logikai gondolkodás) műveletek struktúrája a legaktívabb (Albertné, 1991). Beszédfejlődésünk során különböző életszakaszokban különböző nyelvi szinten és különböző gondolkodási szinten vagyunk. Cél, hogy a beszéd fejlődésével, a cselekvésen alapuló tapasztalatok segítségével fejlődjön gondolkodásunk. Ehhez állandó és változatos külső ingerekre van szükségünk. Kisgyermekkorban az információfelfogó képesség nagyon gyors, a fejlődés egyik napról a másikra tapasztalható. Vannak azonban olyan belső (kognitív) folyamatok, amelyek csak évek múlva (óvodában, iskolában) válnak láthatóvá. Fontos, hogy a kisgyermek minél korábban minél több cselekvéses tapasztalatot gyűjtsön, minél többet beszéljenek hozzá, minél többet mozogjon szabadon, minél többet játsszon. Az agy idegpályái ezek következtében fejlődnek.

A logika a tanult gondolkodási folyamatok része. Működésének eredménye az összefüggések megértése, az ok-okozati viszonyok felfedezése, a sorrendiség követése, a visszacsatolás. Mindezt több részterület együttműködése eredményezi. A logika működése hatással van az anyanyelv megértésére. Kapcsolódó részterület például a rész-egész viszonyok megértése, amely a szavak felbontását, a mondatok elemzését, a szöveg tartalmi megértését befolyásolja. A nem-faj viszonyok felismerése a hangzócsoportok (zöngés, zöngétlen, magánhangzó, mássalhangzó) vagy a szófajok elvét segít megérteni. A dolgok tulajdonságának felismerése előkészíti a nyelvtani kategóriák tulajdonságainak megértését (igeidők, szám, személy). A hasonlóságok és különbségek felismerése szükséges ahhoz, hogy a gyermek helyesen beszélje az anyanyelvét, a hangzókat ne keverje össze. A formák felismerésének verbalitáskor a körülírás, megfelelő szóhasználat, csoportosítás felismerésében van jelentősége. A számfogalom a nyelvhasználatban is fontos, mert a szóelemzés szerves része. Az azonosságok és különbségek a dolgok pontos megnevezéséhez és a beazonosításához lényegesek (Adamikné, 2006). Az, akinek az észlelése és a logikai műveletei nincsenek összhangban, annak a téri tájékozódása gyenge, és a szövegben való tájékozódása is problémás lesz. A mesetréning minden egyes foglalkozása tartalmazott olyan logikai folyamatokat igénylő játékos fejlesztést a mesék előtt és után, amelyek ezeket a részterületeket fejlesztették. A mesék közben alkalmazott kellékek, térváltások, az idő múlását jelző állandóan visszatérő mondókaelemek rávilágítottak a tartalmi összefüggésekre.

A gondolkodás a megismerési folyamatok tapasztalatai alapján működik. Elsősorban az általános és új ismeretek összefüggéseinek megkeresését jelenti. Ennek az aktív értelmi tevékenységnek a cselekvés és/vagy a beszéd a megnyilvánulási formája. A logika az igaz és helyes információrendszerek gondolkodási műveleteit használva következtetésekre juttatja a személyt. A gondolkodást és a logikát nemcsak az ismeretek mennyisége befolyásolja, hanem az egész személyiség, az értelmi, érzelmi, akarati állapot, illetve az objektív és szubjektív szemlélet (Geréb, 1998). A lelki fülünkként funkcionáló «belső beszéd» segít rendezni az információkat, fogalmakat (propozicionális gondolkodás), sőt képes arra is, hogy vizualizálja elénk azt, amiről gondolkodunk (képzeleti gondolkodás). A tapasztalatok következtetési folyamatokat indítanak meg bennünk, amelyek többségben vagy nyelvi (beszéd) vagy mozgás (cselekvés) formájában meg is mutatkoznak (Atkinson és mtsai, 1999). A gondolkodásban lényeges pont a következtetések (logikai műveletek) használata. Ha a tényekből indulunk ki és ahhoz kapcsolunk ok-okozati összefüggéseket, akkor mondhatni egyszerű szabálykövetést hajtunk végre (deduktív következtetés). A másik eset, ha nem egyértelmű a megtapasztalt dolgok szerint a következtetés, mert többféle oka is lehet annak, amit akkor látunk vagy hallunk. Ilyenkor több irányú következtetési változatot futtatunk végig (induktív következtetés). Ezeket a következtetési formákat a mindennapjainkban folyamatosan használjuk (Vidákovics, 2016). A harmadik gondolkodási művelet igazából egy pillanat, amikor a felfedezés adja meg a további következtetéseket. Ezt nevezi a pszichológia heurisztikus tartalommegértésnek. Többségben ilyenkor hangzik el, hogy AHA, tehát ezért volt (Atkinson és mtsai, 1999). Az egyes élethelyzethez kapcsolódnak gondolkodási típusok, amelyek segítik a megfigyelés útján az információk megértését (vizsgálódás) és rendszerezés után segítenek következtetéseket levonni (Bono, 1995):

- *gyakorlati gondolkodás*ról akkor beszélünk, amikor a mindennapok eseményei kapcsán öncélra használjuk a logikai összefüggéseket, vagy a szükség és az ösztön következtében születnek döntések, ítéletek, kezdeményezések, problémamegoldások. Itt egyszerre működik a gondolkodnunk 'kell' és a gondolkodni 'akarunk' viselkedésforma. Lehetnek a cselekvések automatikusak vagy tudatosak. A gyakorlati gondolkodás velünk született képesség, az érzékelés, észlelés segítségével a mozgással, a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan változik.
- *kritikus gondolkodás*ról akkor beszélünk, ha valamiből kiindulva, azt boncolgatva próbál az egyén új ötletek számára utat törni. Tehát szükséges itt egy teremtő, alkotó gondolat is. Ezt a gondolkodásmódot tanulni kell, nem ezzel születünk. Egy már meglevő szemléletet kritikus gondolkodóvá lehet formálni az elemzés-alkotás folyamatában a megfelelő helyzetben a megfelelő kérdések használatával, és a továbbgondolás megsegítésével.
- *alkotó gondolkodás*ról akkor beszélünk, ha a kreativitás önszerveződő módon hozza működésbe az új ötlet kidolgozását. A gyakorlati gondolkodásra épül, mentális szabadságot (görcsmentességet), intuíciót (érzések és érzelmek általi benyomások) és provokáló helyzeteket (kihívást) igényel. Az alkotói gondolkodás nem természetes

tulajdonsága az agynak, de kellő feltételek mellett létezése lehet spontán is nem csak akaratlagos.

A gondolkodási folyamatokat elsősorban a meséket követő játékos beszélgetésekre időzítették a fejlesztő foglalkozások. A mesélő-játékvezetők célja az volt, hogy egy-egy kérdés minél összetettebb módon engedje látni a mesét, illetve segítsen elgondolkodni a szó szerint le nem írt mögöttes tartalmakon, érzéseken, eseményeken. A mesefoglalkozások összekapcsolták a megfelelő nyelvhasználat alkalmazását az egyes gondolat-levezetések esetén (Ezt a mese melyik részéből tudtad meg?)

A beszéd tulajdonképpen kivetített/kihangosított gondolat. Nyelvi-logikai gondolkodás esetében pontosabb, ha azt mondjuk, hogy nyelvi kreativitás és logikai gondolkodás. A kreativitás „alkotóképesség, az embernek az a szellemi képessége, amely valami újat hozzon létre" (Grétsy, 1985). Grétsy László szerint a nyelvi minták (szóhasználat, szófordulatok, mondatszerkezetek stb.) használatának teremtő közege a játék. A nyelvi szabályok merev rendszerként kezelik az élő beszédet és az írott nyelvet. A kreatív használat részben felülírja ezeket a szabályokat. Az alkotás történhet formai szinten, amikor a fogalmakat jelölő szavakkal és szókapcsolatokkal zajlik a játék (pl. nagyot lát = nem jól lát messzire), és történhet jelentésszinten, amikor a grammatikai szerkezetek és a szövegkörnyezet együttesen befolyásolják a szavak tartalmiságát (pl. Élet álom. vagy Ma olyan vanília illatú kedvem van.) (Kenesei, 2013). A gyerekek nyelvi kreativitása a megtapasztalások által az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik.

A nyelv logikai rendszerének szabad, de szabályos kezelése, valamint a gondolatok követhető, változatos szóhasználatú közlése szintén része a nyelvi kreativitásnak. A nyelvi-logikai gondolkodás tehát több mindent is jelent. Jelenti a gondolkodási folyamat kifejeződését (Dóla, 2006), és jelenti a játékos nyelvhasználatot (Grétsy, 1985).

A dolgozat kutatásához kapcsolódó vizsgálati folyamatban a nyelv és a gondolkodás koherenciáját különböző tesztek segítségével ellenőriztük, amelyek elsősorban az elhangzó szöveg szószintű, mondatszintű és szövegszintű megértését monitorozták. A kísérleti szakaszban alkalmazott dramatikus mesélési forma és az azt követő tartalommélyítő játékos levezető beszélgetés a szövegben való gondolkodást, valamint a verbalitás input és output részét erősítette a foglalkozásokon. Ahhoz, hogy képet kapjunk ezen két gondolkodási terület szövegkontextusba ágyazott működéséről, a kutatásunkban valid bemeneti adatokra volt szükség, külön a beszéd elsődleges megértését befolyásoló beszédpercepciós folyamatokról (beszédészlelés működésének vizsgálata – GMP-teszt), és külön a résztvevők általános információkezelési állapotával kapcsolatban (a kritikus tanulási képességek kognitív állapota – DIFER-teszt).

A továbbiakban azon sztenderd tesztek bemutatására kerül sor, amelyeket alkalmasnak véltünk a beszédpercepció vizsgálatára (GMP-diagnosztikai teszt; Gósy, 1989, 1995, 2014), és amelyek utalásokat tesznek a beszédértés, a mentális lexikon, a fonémaérzékelés és a szövegértés problémáinak forrására (általános képességvizsgáló DIFER-teszt; Nagy, 2004/2011). Az említett nyelvészeti és pedagógiai mérőeszközök jelen kutatás szerves részét képezték: a triangulációs (három elemű) kutatási modell első és második elemeként működtek [4.4.1. fejezet, 77. oldal, 3. ábra].

2.4. A beszédmegértés állapotmérése a kutatási folyamatban

A beszéd az a kommunikációs eszköz, amelynek segítségével gondolatcsere, információcsere történik. A nem egyirányú beszédfolyamatban jelen van az információ átadója és átvevője. Ha bármelyiküknél valamilyen zavar keletkezik, a beszédlánc megtorpan vagy megszakad (Subosits, 2002). A körkörös beszédfolyamathoz szükséges a gondolat megszületése, a megfelelő beszédképzés, a beszédprodukció, a beszédértés, majd elindul a visszacsatolási folyamat és a beszédaktus a gondolattól ismételten megindul (Adamikné, 1991).

Az óvodáskorú gyermekek esetében az egyetlen kommunikációs úton történő információcsere lehetőség a beszéd. Életkorukból fakadóan nem tudnak még írni és olvasni, ezért a velük kapcsolatban lepő felnőtteknek a nyelvet mint eszközt a nyelvelsajátítási szakaszban egy megfelelően formált beszédmódban kell átadniuk, hogy az óvodába lépve a szociális kapcsolatteremtés és a nyelvi fejlődés folytatódni tudjon. Jó alapokra jól lehet tovább építkezni, a kevésé tudatos nyelvhasználatot hosszabb idő alatt lehet az életkori sajátosságok szintjére emelni. A kognitív pszichológia és a fejlődéslélektan az elmúlt 200 évben tág határok között fogalmazott meg életkori szakaszokra vonatkozóan olyan tipikus és atipikus fejlődési állapotokat, paramétereket, amelyeket a nyelvtudomány, később a gyógypedagógia a gyermeknyelvi fejlődéssel kapcsolatban alapnak tekintett (Mérei – V.Binét, 2016). A pszicholingvisztika remek kiindulási pontokat adott a gyermeknyelvkutatók számára (Pléh, 1989; Gósy, 2005). A neveléstudomány fokozatosan bővíti repertoárját és ad a pedagógusok kezébe olyan módszereket, amelyekkel a gyermekek kognitív képessége széles körben gondozható (Nagy, 2004). Azt azonban, 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).

A gyakori szintmérések miatt a pedagógusok körében (főleg az óvónők körében) elég erős az ellenállás, mondván, hogy a merev, feladat jellegű egyéni „kihallgatás” nem adja vissza a gyermek valódi teljesítményét (Gőbel, 2015). Ha korábban nem, akkor a gyermek 6 éves korában, az iskolakezdés előtt találkozni fog az érési tesztekkel.

Magyarországon a készségállapotokat ellenőrző iskolai érettség mérése az 1900-as években kezdődött. Hazánkban a Binet-módszer (Alfred Binet francia pszichológusról kapta nevét) adaptációja az 1960-as években kezdték el széles körben alkalmazni. Ez akkor orvosi és pszichológiai vizsgálatokat jelentett, amit 1964-ben az Egészségügyi Minisztérium és a Művelődési Minisztérium rendelete kötelezővé tett iskolakezdés előtt (Apró, 2012). „Az iskolaérettségi vizsgálatot ma a Pedagógiai Szakszolgálat pedagógusai és pszichológusai végzik, nyugodt körülmények között, mindig délelőtt, amikor a gyerekek frissek és kipihentek.” (Gőbel, 2015:2).

Az első, kifejezetten magyar nyelvi fejlettséget mérő diagnosztikus teszt, amely befolyásolta az iskolai érettségi szint megállapítását kisgyermekkorban, 1989-ben Dr. 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 Dr. Nagy József nevéhez köthető (Nagy, 1986/1990). Az akkor PREFER néven

ismertté vált mérőeszköz továbbgondolt és fejlesztett változatát ma DIFER néven ismeri a pedagógia (Nagy, 2004/2011). Mindkét teszt túlmutat a kritériumvizsgálati léten, és mostanra iskolára felkészítő és fejlesztő programcsomagként használja a pedagógus szakma (Apró, 2013).

A továbbiakban az említett két magyar vonatkozású diagnosztikai teszt bemutatására kerül sor. Jelen dolgozat ezt a két mérőeszközt alkalmazta bemeneti és kimeneti vizsgálataiban, így azok szakmódszertani hátterének bemutatása szükségszerű. A mérőeszközök általános bemutatására a következő részfejezetek térnek ki. A kutatásban alkalmazott részletekről a dolgozat kutatási fejezete számol be.

2.4.1. A GMP-diagnosztikai teszt bemutatása

A beszédészleléshez kapcsolódó nyelvészeti és gyógypedagógiai szakirodalmak más és más aspektusból közelítik meg a beszédállapot-felmérést az óvodáskorú gyermekek körében. A magyar vonatkozású alkalmazott nyelvtudomány egyik jeles képviselője (Gósy Mária) azt hangsúlyozta, hogy szükség van az állapotfelmérésekre és a megfigyelésekre már az intézménybe lépés előtt, hogy a szülő, majd a pedagógus képet kapjon a gyermek tipikus vagy atipikus beszédállapotáról. A gyógypedagógia ismert képviselői (pl. Gerebenné Várbíró Katalin) írásaikban többen az intézményi rendszerbe lépés előtt a gondozást felügyelő védőnőre és háziorvosra bízta a gyermek beszédállapotára vonatkozó megállapításokat az óvodába kerülésig. Hangsúlyozták, hogy a gyermeknek legalább 5 éves koráig nincs szüksége arra, hogy felesleges szintmérést végezzenek rajta, mert képességei hétről hétre változnak, illetve teljesítményét több külső tényező és pillanatnyi hangulata is befolyásolja. Ez a kétféle megközelítés évtizedeken keresztül adott témát szakmai publikációknak (pl. a következő szakmai folyóiratokban: Beszédkutatás, Magyar Nyelvőr, Gyógypedagógiai Szemle). Nyelvészeti kezdeményezéssel 1989-ben megjelent a magyar nyelvre először alkalmazott beszédészlelési és beszédmegértési mérőeszköz (GMP), amelynek megismerése után a gyógypedagógia tesztrészenként alkalmazni kezdte annak diagnosztikus elemeit. Ellenpontozása, valamint az, hogy a gyógypedagógiai esetek mérésére nem alkalmas ez a mérőeszköz, megteremtette az igényt a későbbi logopédiai beszédfelmérő tesztek (MSSST, KTK, DPT) kidolgozására. Eleinte ezek közül több nem a magyar nyelvhez illeszkedő volt, így a logopédusok és fejlesztőpedagógusok a GMP-n kívül nem is használtak másik tesztet (Gerebenné, 1997).

Jelen dolgozat nem kíván állást foglalni a két szakmai megközelítés között, illetve nem kíván véleményt megfogalmazni az első magyar beszédfejlettséget mérőeszköz relevanciájáról. A Gósy Mária-féle diagnosztikus teszt alkalmazására azért esett a választás, mert a vizsgálat nyelvészeti megközelítésű, illetve ez a mérőeszköz rendelkezik jól felépített módszertani háttérrel. Mivel jelen kutatás adatfelvevői nem gyógypedagógusok, szempont volt a korábban említetteken kívül az is, hogy a teszt nem csupán fejlesztők számára ajánlott, hanem olyan pedagógusok számára is, akik munkájukban a korai nyelvi fejlesztést és a következő életszakaszra történő felkészítést célul tűzték ki (Gósy, 1989).

Gósy Mária fonetikus, nyelvész által kifejlesztett 20 résztesztből álló sztenderdizált diagnosztikai teszt alkalmas arra, hogy az elemzést végző személy az aktuális fejlettségi állapotot minősítse, illetve arra, hogy gyermekkel foglalkozó szakemberek (gyógypedagógus, nyelv- és beszédfejlesztő esetében a terápia módját) a szükséges állapotjavító gyakorlati irányvonalát meg tudják határozni (Gyarmathy, 2008).
Az eszköz tesztelése 1984 és 1988 között, majd 1990-ig országos lefedettséggel folyamatosan zajlott. A tapasztalatok alapján véglegesített tartalmi változatot 1995-ben publikálták.[3] A szakmai munkacsoport célja az anyanyelvhez kapcsolódó beszédmegértési részfolyamatok ismételhető elemzése, valamint a 3–8 éves korosztály számára készült standardizált mérőeszköz összeállítása. A mérőeszközzel elsősorban támogatni kívánták az óvodapedagógusok, a tanítók, a nyelv- és beszédfejlesztők, valamint a gyógypedagógusok munkáját (Gósy, 1989, 1995, 2014). A kiértékelt résztesztekből ugyanis láthatóvá válik, hogy adott gyermek milyen beszédmegértési területen milyen korosztályos fejlettségi szinten van. Ez a mérőeszköz lehetővé tette a beszédzavarok egyfajta tipológiájának megalkotását (Gósy, 2005).

A 20 résztesztből álló felmérés első állomása a beszédhallás-vizsgálat, amelyhez egy speciális műszerre van szükség. A GOH nevű készülék egy klinikai audiométerhez hasonlóan a jobb és a bal fül működését, minőségét és a beszédhallást vizsgálja. A fülhallgatós módszerrel működő műszer használata egyszerű, az eredményeket a digitális készülék kijelzi. Azon gyermekeknek, akik a tesztet 20% minőség alatt teljesítik, a teszt további feladatait nem ajánlja a szerző, helyette orvosi hallásvizsgálatot és fül-orr-gégészeti vizsgálatot ajánl. A teszt egyéb területei akkor adnak értékelhető eredményt, ha a gyermek hallása nincs a megjelölt kritikus érték alatt.

A teszt további 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 teszt külön figyelmet fordít a megkésett beszédfejlődésű gyermekek sajátos vizsgálatára (GMP20). A résztesztek életkori javaslatai, valamint az életkorspecifikus teljesítési határértékek a kézikönyvben pontosan megtalálhatók.

Jelen kutatás a teszt által a hallás utáni szövegértés beszédészleléshez kapcsolódó előzetes feltételét, a beszédészlelés minőségét kívánta vizsgálni, így a GMP tesztcsoportok közül az ehhez javasolt beszédészlelést vizsgáló résztesztet alkalmazta (GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP6, GMP7, GMP10, GMP14, GMP17, GMP18). A vizsgálat nem élt az elhangzó szöveg megértését ellenőrző résztesztek (GMP12, GMP16) használatával, mert a hallott szöveg értését saját készítésű kikérdező teszt segítségével ellenőrizte, amelyet a dolgozat egy későbbi kutatási fejezete részletesen mutat be [81–82. oldal].

[3] A teszt alapos megismerésére egy 30 órás továbbképzés keretén belül jelenleg is van lehetőség. A képzést kezdetekben az ELTE BTK Fonetikai Tanszék működtette, később a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete vette gondozásba. A képzés korábban Gósy Mária, napjainkban Bóna Judit vezetésével és irányításával zajlik.

2.4.2. A DIFER-teszt bemutatása

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) az 1975–1985 közötti időszakban kifejlesztett és 1986-ban Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer (PREFER) tesztként ismert analitikus diagnosztikus mérőeszköz utódja (Nagy, 1990), amelyet Dr. Nagy József és kutatócsoportja gondolt tovább (Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné, 2004, 2011, 2019). A MOZAIK Kiadó gondozásában ma is forgalmazott tesztrendszert a szerzők nemcsak fejlesztő pedagógusoknak, hanem óvodapedagógusoknak és tanítóknak is ajánlják. „A folyamatban levő kutatások eredményeként ez a rendszer kiegészül majd a rendszerezés (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikája alapján), a kombinálás elemi alapkészségével és a test (fizikai) alapkészségekkel, valamint a tanulási motívumokkal." (Nagy, 2011:7). A teszt fejlesztője időszakosan megújította (legutóbb 2016-ban), követve a korszak pedagógiai kívánalmait és változásait.[4] Ennek köszönhetően egyedülállónak mondható a magyar pedagógiai mérőeszközök között. Amiben még élenjáró a programcsomag, az a szakmai tanácsadás, amelyet külön-külön ad az egyes alapkészségekhez. A DIFER programcsomaghoz kapcsolódóan mostanra öt módszertani segédanyag jelent meg a kutatócsoport tagjai által: írásmozgás-koordináció készség fejlesztése (Miskolcziné – Nagy, 2004/2008/2015/2017), a beszédhallás fejlesztése (Fazekasné Fenyvesi – Nagy, 2006/2016), a szocialitás fejlesztése (Nagy – Zsolnai, 2006/2011/2017), az elemi számolási készség fejlesztése – tapasztalati következtetés-tapasztalati összefüggés fejlesztése (Józsa, 2015/2022), a nyelvi és gondolkodási műveleteket fejlesztése (Nagy – Szombathelyiné – Vidákovich, 2009/2016), ezen kívül a gondolkodás fejlesztése (Zentai – Hajduné Holló – Józsa, 2021) témakörökben.

A DIFER megszületésében és sokoldalú kidolgozottságában közrejátszott a kompetencia-alapú pedagógiai szemlélet, valamint a PISA nevű nemzetközi összehasonlító rendszer (OH, 2019:17–27) méréseinek eredménye, amely alapján a magyar oktatás problémájának központjába leginkább az olvasásértés minősége került. A PISA adatai szerint a nyolcéves általános iskoláztatás ellenére a magyar gyerekek sokasága 14 éves korára nem jut el a szövegértés képesség szintjére, vagyis az optimális szintig (Pencz, 2021). Ezért a diagnosztikus mérőeszköz azon elemi alapképességeket állította fókuszba.

Az óvodáskorúak körében a DIFER mérést nagycsoportban, az iskolába lépés előtti nevelési évben ajánlják a szerzők, ugyanis mérőeszköz eredményei alapján megállapítható, hogy mely gyermekek váltak alapkészségek tekintetében iskolaéretté. Ezen kívül az év eleji mérések egyben útmutatást adnak a gyermekcsoporton belüli egyéni és csoportos fejlesztési tartalmakhoz, és feltárják a pedagógusok számára a differenciálás lehetőségét (Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné, 2004, 2011, 2019).

Nagy József professzor által kifejlesztett tesztre jelen kutatás esetében azért esett a választás, mert ez a mérőeszköz pedagógiai pszichológia szempontjából átfogó képet ad a kognitív

[4] A teszt használatának megismerése az Oktatási Hivatal által szervezett DIFER továbbképzéseken van lehetőség. A 30 órás tanfolyamon a tesztcsomag tartalmát, használatát és az eredmények elemzését ismerik meg a résztvevők a szerzők által felkészített szakértőkön keresztül.

alapkészségek állapotáról. Csak egy helyen mutat némi átfedést a GMP résztesztek esetében csak egy helyen mutat (GMP17, fonémaészlelés), így a mért területek nagyrészt új információval szolgáltak a mintákkal kapcsolatban.

A pedagógiai kezdeményezésű DIFER a 4–8 éves gyermekek általános kognitív alapkészségei közül azokat vizsgálja, amelyek nem csupán az iskolakezdés alapfeltételei, hanem a mindennapok információinak feldolgozásában vesznek részt, „vagy amelyek nélkül nem tud az ember másokat is szolgáló módon boldogulni" (Nagy, 2011:7). 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 hét mérési területet kidolgozó munkacsoport tagjai elismert képviselői a saját szakterületüknek (matematika, szociológia, pszichológia, logopédia), illetve jól ismerik a 4–8 éves korosztály képességeit a készségelsajátítástól az optimális működési szintig.

Az írásmozgás-koordináció méréséhez első osztályos vonalazású füzetlap szükséges, amelyen előre megírt vonalelemek találhatóak, a gyerekeknek ezt kell lemásolniuk. Ennek tartalmi, formai, alaki elemzésében az értékelő lapok segítenek. A beszédhanghallás a fonémaérzékelés mértékét méri fel a tesztlapok segítségével, ehhez 15 részfeladat tartozik. A relációszókincs esetében képekhez kapcsolódó térbeli és időbeli relációk megadásáról van szó, amelyhez a tesztlap instrukciókat és képeket is ad. Az elemi számolási készség a szabad számolást, az eszközzel történő számolást és képfelismerést, valamint a számkép-hozzárendelés funkciókat vizsgálja. A tapasztalati következtetés a mindennapi élet tapasztataira kérdez rá úgy, hogy egy-egy élethelyzetet következtetési megközelítésekkel jár körbe (akkor/csak akkor, ha igen/akkor, ha nem/akkor). A tapasztalati összefüggés-megértés a példamondatai által olyan mindennapi események összefüggéseit hozza felszínre, amelyek az adott korosztályt érintik, és a megkezdett mondatok befejezésével gondolkodásra készteti a vizsgált személyt.

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 elosztásban lehet azt elvégezni. Az eredmények ekkor pontosan megmutatják az alapkészségek állapotát és segítenek meghatározni a fejlesztés típusát (Nagy, 2011). A DIFER rövid változata az alapkészség állapotok feltérképezésére alkalmas, de diagnosztikus eredményeket nem ad, tájékoztató jellege azonban remekül segíti a pedagógus munkáját (Józsa, 2011).

A mérés minden egyes mozzanatáról a programcsomag kézikönyve részletes leírást ad (Nagy, 2011). Az, hogy mit lehet, mikor lehet mondani a gyermeknek mérés közben, és meg lehet-e ismételni a kérdést, azt minden feladat esetében megadja a felmérő lapok instrukciója. Az elemzéshez szükséges Fejlődési útmutatót a programcsomag szintén tartalmazza. A rövid DIFER leírása (Józsa, 2011) pontosan megadja a számoláshoz kapcsolódó logikát, adatokat és szorzókat. Ahhoz, hogy a DIFER szakmai elemzését és szöveges értékelését elkészítse a vizsgáló személy, ismernie kell a szerzők által megadott elméleti szakirodalmak tartalmát.

Jelen kutatás a hallás utáni szövegértés minőségi ellenőrzését vizsgálja, s mivel a kiválasztásra kerülő minták esetében nem diagnosztikus, csak feltérképező szándékkal van, a mérés alkalmával a programcsomag rövid DIFER változatát használta. Jelen kutatás saját kikérdező tesztje nagyban támaszkodott a vizsgált korosztályt érintő szövegértési készségelemek DIFER-es beillesztésére, amelyet „Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban" című szakirodalom javaslatai alapján követett (Nagy – Szombathelyiné – Vidákovich, 2016). Ennek bemutatására a dolgozat későbbi fejezetében kerül sor [92–97. oldal].

A további részfejezet az óvodai anyanyelvi nevelést a hallás utáni szövegértés szemléletében (az óvodai anyanyelvi nevelés és nyelvi-gondolkodás fejlesztése és a hallás utáni szövegértés fejlesztése szempontjából) közelíti meg. A fejezet kevés kortörténettel tekinti át az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjait (1990, 1998, 2013, 2020) az anyanyelvi nevelés és az általános készségfejlesztés szempontjából. Ezen kívül az óvodai irodalmi nevelés témakörén belül választ keres az anyanyelv és a gondolkodás fejlesztésének lehetőségeire.

2.5. A hallás utáni megértés fejlesztés helye az óvodai anyanyelv-pedagógiában

Többféle óvodai tevékenység együttesen segíti a gyermek kognitív fejlődését, valamint a nyelvi formák alakulását. A szakirodalom (Nagy – Szombathelyiné – Vidákovich, 2016) szerint az anyanyelvi nevelés, azon belül az irodalmi nevelés célirányosan és hatékonyan törekszik a nyelvi-logikai fejlesztő munkára. Az óvodai tanulást, vagyis tapasztalatszerzést mind a spontán, mind a szervezett tevékenyégi formák segítik (ONP, 1990). Az emlékezetbe vésés és a felidézés folyamata leginkább tevékenységbe ágyazott szervezett formában a leghatékonyabb, mert ezek a gondolkodást fejlesztő kondicionálások feltételes és feltétlen ingerekké, azaz tanult ingerekké válnak (Atkinson és mtsa, 2005). A gyermek számára fontos a képszerű, szemléletes gondolkodás. Ez teremti meg az alapot a későbbi, fogalmi szintű gondolkodásnak (Cole, M. – Cole, S., 2006). Az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása (ONOAP, 1998) a gyermek érdeklődésére és kíváncsiságra épít, és így valósítja meg az anyanyelvi nevelést, amely a kommunikáció által kapcsolat lehet minden más értelmi nevelési területtel. Az 1990-es ONP korosztályonként fejti ki pedagógiai és pszichológiai szempontból a tanulás, vagyis a tapasztalatszerzés alapfeltételeit, míg az 1998-as már csak az óvodai nevelés alapfeladataként említi, és nem is fejti ki az anyanyelvi és irodalmi nevelés ilyen irányú célját és feladatát. A 2013-as ONAP az anyanyelvi és értelmi fejlesztés és nevelés megvalósításaként már csupán összegezve ír erről a területről.

2.5.1. A gyermek nyelvi-logikai gondolkodás fejlesztése mesével az óvodában

A továbbiakban a kutatáshoz kapcsolódó korosztályt (5<x>7) érintő nyelvi-logikai és gondolkodásbeli feltételekről, körülményekről, valamint a hallott szöveg értésének fejlesztéséről lesz szó az óvodai nevelési folyamatokban.

Hol és hogyan fejleszthető a hallás utáni szövegértés az óvodában? A helyes válasz az, hogy komplex módon mindig és minden helyzetben. Ez megfelel a korábban meghatározott spontán körülménynek. Tudatos fejlesztésről azonban olyan szerevezett

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 (ONAP, 2013). Egyrészt azért, mert az anyanyelv spontán fejlesztő talaja, másrészt azért, mert a gondolkodás spontán fejlesztője közege (Nyitrai, 2016). Ez a két terület szoros összefüggésben van a DIFER által is előtérbe helyezett relációszókinccsel, az összefüggés-megértéssel és a következtetés fejlődésnek segítésével (Nyitrai, 2016; Nagy, 2011).

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 (Breistein, 1975). „A mesehallgatás során tanulja meg a gyermek a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. A mindennapi kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt erre nem ad elég lehetőséget, mintát.” (Nyitrai, 2016:20). A mentális szókészlet bővülése, illetve a szókincs használata lehetővé teszi a prózai szövegek értését és a narratív szövegmondást. Ez pedig összefüggésben van a fogalmi gondolkodással, ami megteremti a lehetőséget az értelmezésnek, a magyarázatnak, az indoklásnak, az előrelátásnak, a becslésnek, a következtetésnek, a predikciónak (Bruner, 1986). A nem és faj viszonyok osztályozási logikájának műveletrendszere szituatív (szenzomotoros-beszédközpont fókuszú, manipulatív-stratégiakereső) és leíró (nyelvi/fogalmi szinten működő) (Piaget hiv. Nagy, 2003). A dolgok, a terek, az időbeli viszonyok sajátosságainak megértésének racionális kötöttsége alól egyes narratívumok sajátosságának köszönhetően szabadul meg a hallgató személy (Nyitrai, 2016). A narratívumokban vannak csomópontok, amelyek időbelisége jelenti a prózai szövegek gerincét. Narratívumok leginkább mesék vagy emberi életek elmondásáról szóló kisebb történetek (Terestyéni, 2014). A mesélés, a beszélgetés, a kérdésekre adott válasz elősegíti gondolati szinten a rendszerezést, az összefüggés keresést. Mivel a beszéd a gondolkodás tudatosságának verbális leképeződése (Atkinson és mtsai, 2005), a kimondott szó tükrözi a gondolkodás menetét vagy a hallott információk megértését. Lényeges tehát a szóbeliség erősítése az óvodáskorú gyermekek esetében, hogy gondolataikat összefüggően és lehetőleg minél pontosabban (kommunikatívabban) ki tudják fejezni. Az önkifejezés legmagasabb szintje a kontextusos beszéd, amely a szókincs alakulásával, illetve a beszédészleléssel áll szoros összefüggésben (Gósy, 2000). A megfelelő szókincsbővítéshez naponta legalább 10 perc személyes beszélgetésre lenne szükség egy-egy gyermek esetében (Gósy, 1997), azért, hogy a verbális és a vizuális csatornák egyszerre tudjanak működésbe lépni, segítve ezzel a percepciós észlelés minden területét és támogatva a beszédmegértés vizuális és akusztikus fejlesztési feltételeit (Gósy, 1989).

Az óvodai anyanyelvpedagógia tárgya és témája a gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztése (beszédművelés) és az érzelemi-értelmi nevelés irodalmi műveken keresztül (irodalmi nevelés – Verselés, mesélés). „Mivel az óvodában az anyanyelvi-kommunikációs

nevelés módszereinek jelentős része az irodalmi alkotások tartalmához kapcsolódik a szövegértés fejlesztés leginkább az irodalmi művek megismerésének tevékenységei köré csoportosul." (Dankóné, 2004:151). A mesefoglalkozások remek lehetőséget biztosítanak a hallás utáni szövegértés fejlesztésére. Az irodalmi nevelés szorosan összefonódik a zenével, az énekléssel, a mozgásos játékokkal (ONP, 1990), a bábozással (Szentirmai, 2003), a drámajátékokkal (Kele, 2016), dramatikus népi gyermekjátékokkal (Lázár, 1996).
Az irodalmi nevelés formálja a gyermek érzelmi, értelmi képességeit, segíti a szocializációt. Bár a megismerés módja főleg az esztétika útját követi, lényeges feladat a gyermekek figyelmének, gondolkodásának, emlékezetének, képzeletének fejlesztése (Dankóné, 2004). 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. Változatos és kifejező beszéde segíti a szöveg tartalmi részeinek megértését, mivel a gyermek alapvető gondolkodási műveleteket végez hallgatás közben.

Elvárás az óvodapedagógus részéről, hogy az élőbeszéden kívül használjon más eszközöket is a mese értelmezéséhez. 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). Ugyanezzel a témával kapcsolatban korábban Zilahi Józsefné (1998) azt írta, hogy a mesét az óvónő semmiképpen ne szemléltesse, mert az megtöri a mese belső képi világát, és megzavarja a sajátos meseértelmezést. A korábbi (Bauer, 1988) és a jelenkori (Nagyné, 1997/2002/2016) anyanyelv-pedagógia módszertanában a mese játékosságát segítő eszköznek tekintették a mesék szemléltetését: mesélés bábbal, illusztrációk használata, a mese szimbolikus tárgyainak használata, dramatikus játék (Dankóné, 2004). Bauer Gabriella (1988) a mese befogadását segítő eszközökként említi a nyelvi-stilisztikai eszközök színes használatát, a mimikát, a vizuális eszközöket. A közös mesélés egyik módja lehet a mesék mozgással vagy ábrázolással történő kombinálása, amely az önkifejezés egyik módja (ONAP, 2020). Ezen a ponton lehet találkoztatni a dolgozat kutatási módszerét, a dramatikus mesemondást (interaktív mesélés) és az óvodai mesélési módszereket azáltal, hogy a vizsgálati módszer a cselekményközpontúságával élményszerű tapasztalatként segíti megélni a mesét. A személyiség és a kommunikációs képességek fejlesztése érdekében használ az anyagnyelv-pedagógia különböző fejlesztő módszereket (meseprodukció fajtái), amelyekkel tulajdonképpen szövegértés fejlesztés történik: a gyermek önálló mesemondása, megkezdett mese folytatása/befejezése, közös mese egy-egy ismert mesehősről, mesélés adott cím alapján, egyéni /közös mesemondás képről/képsorozatról, a mese átstrukturálása, a mese mimetizálása (Dankóné, 2004). Az óvodai anyanyelv-pedagógia ezen a téren több dologban nem ad útmutatást az óvónők számára: mi a különbség a dramatikus tevékenység és a dramatizálás között, mi is pontosan a dramatizálás, milyen lehetőségei vannak a dramatikus munkának, milyen mesét érdemes dramatizálni és hogyan, illetve milyen fejlesztési lehetőségeket rejt a dramatikus munka. Mivel ezeket a kérdéseket már speciális területként kezeli az óvodai nevelés, konkrét szakirodalom erre vonatkozóan nem forog a pedagógusok körében. A témát érintő legpontosabb elméleti és gyakorlati válaszokat a

drámapedagógiával foglalkozó szakanyagok adják, amelyeket olyan szakértők írtak, akik elsősorban pedagógusok, közművelődés szervezők (Gabnai Katalin, Kaposi László, Előd Nóra, Debreceni Tibor, Kovács Andrásné, Kunné Darók Anikó, Szatmáriné Márton Tímea). Olyan összefoglaló irodalom nem született még a magyar szakanyagok világban, amely az óvodai nevelést a drámapedagógia szemüvegén keresztül szemlélné. Próbálkozások akadnak, részterületenként megjelenik egy-egy cikk vagy játékgyűjtemény, de összegző szakanyag a drámapedagógia lehetőségeiről az óvodai nevelésben jelenleg nincs. Pedig, ha lenne, talán a korábban felsorolt problémás tématerületek is letisztázódnának, illetve megismerve a lehetőségeket, talán többen és tudatosabban fordulnának drámás módszerekhez az óvodai mindennapokban.

Jelen kutatás tett egy próbát arra vonatkozóan, hogy a hallás utáni szövegértés fejlesztésének szolgálatába állított a dramatikus eszközök közül egyet (a dramatikus interaktív mesemondás során alkalmazott narratív konvenció), és óvodai anyanyelvi nevelést támogató vizsgálati módszerként alkalmazta azt.

Az írásbeliség hiánya miatt a gyermekek óvodán belüli szövegértés fejlesztési 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 óvodáskorú gyermekek hallás utáni szövegértésének fejlesztése témában „A fejlesztés mesékkel" (Nagy – Nyitrai – Vidákovics, 2016) című módszertankönyv, ami részletesen számol be a spontán fejlődés szándékos segítésének lehetőségeiről, feltételeiről a mesék, történetek kiválasztásától egészen a fejlesztés gyakoriságáig. Kulcskérdés a kutatást is érintő életkorban az ismétlés és a változatosság, ezen kívül a mindent felülíró élményaktiválás (Nyitrai, 2016). Az 5–6 évesek esetében a legfőbb cél a spontán figyelemtől a tudatos figyelemhez történő eljutás, az iskolaérettség feltétele pedig a tartós figyelem és a gondolkodási műveletek használata (Gósy, 2000; Dankóné, 2004). A szervezett formában történő szövegértés fejlesztés kapcsolódhat bármilyen tevékenységhez. Az említett szakirodalom, valamint a dolgozathoz kapcsolódó kutatás egyaránt a Verselés, mesélés tevékenységhez illeszti a nyelvi-logikai gondolkodás fejlesztését.

A szövegértés fejlesztésének gyakorlati kritériumai (Nyitrai, 2016):

– A szövegkiválasztás: a gyermekek szívesen hallgassák a mesét vagy történetet, ne unják már a cím elhangzásának pillanatában. A korosztályoknak szóló mese és annak típusa is sokat jelent az élményszerűség esetében.

– A mesemondás módja: a szövegmondás színes és élményszerű előadásmódja lényeges része az élményközpontú mesehallgatásnak.

– A mesélés módszere: olyan eljárást, módszert válasszon a mesemondó, ami a spontán figyelmet tartóssá és megszakíthatatlanná teszi, ezen kívül a tartalmi megértést segíti.

– A szöveg terjedelme: a szöveg hossza ne legyen oka az unalomnak és a lankadó figyelemnek. Tudjon a mesélő mértéket tartani.

– Változatos szövegek: lényeges, hogy ne mindig azonos jellegű (szerkezetű stb.) mese legyen a fejlesztés tárgya, hanem éljen a mesélő a tartalmi séma szerinti változatossággal.
– Ugyanazon mese ismétlése: adott mesék gyakori ismétlése egy idő után az unalom tárgyát képezik, kivéve, ha változatos a mesélési módszer.
– Vizuális eszközök alkalmazása: bármilyen tárgy, kép, eszköz segíti a tartalom megértését, ezért a mesélőnek érdemes élnie a szemléltetés módszerével, mert az illusztrálás díszíthet, értelmezhet, kiegészíthet.
– Játék és beszélgetés a mesék tartalmával kapcsolatban: a célirányos játék a tartalmi mondanivalóra koncentrálva segíti az összefüggés-megértést. A jó beszélgetésben az irányított kérdés nem eldöntendő jellegű, hanem kifejtett választ és magyarázatokat vár. Meséről beszélgetni lehet rajzolás, festés, ragasztás, gyurmázás közben is. Az ilyen beszélgetések nem frontálisak és direktek.
– Egyéni és csoportos visszacsatolások: akár egy gyermekkel, akár csoportosan zajlik a tartalmi ellenőrzés, a gyermeknek azt kell éreznie, hogy nem kikérdezés zajlik. A felidéző beszélgetések, a kitaláló beszélgetés, az alkalmazó beszélgetés, a gondolatbefejező beszélgetések részei lehetnek a szervezett beszélgetésnek.

Az óvodában zajló hallás utáni szövegértés fejlesztése elsősorban az általános készségekre (figyelem, gondolkodás, logika, beszéd, érzékelés-észlelés, fantázia, képzelet, mozgás) hatnak (Geréb, 1998), illetve a személyiség működésének és fejlődésének azon alapkészségeire (relációszókincs, összefüggés-kezelő képesség, (tapasztalati) következtetés), amelyek a tanulási folyamtok révén a mindennapok boldogulásához járulnak hozzá (Nagy, 2004/b).

Jelen dolgozat kutatása erre építve (vö. Vakula, 2015) szervezte meg a hallott szöveg megértését támogató képességfejlesztő mesetréningjét [lásd 98–103. oldal és a 1–12. számú függelékek]. A Nyitrai-féle gondolkodásfejlesztő szemléletnek megfeleltetve készültek el a szövegértést ellenőrző játékok is a dramatikus interaktív mesélések után [13. számú függelékek]. A kapcsolódó kutatás részben ezen fejezet szakmódszertani alapjait, részben a következő fejezet metodikáját alkalmazta a vizsgálati témán belül: az 5 évesnél idősebb, de 7 évesnél fiatalabb gyermekek hallás utáni szövegértésének fejlesztése érdekében. 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. Erről a dolgozat 3.4. fejezete számol be [62–66. oldal]

3. A drámapedagógia dramatikus munkaterületei

A beszédmegértés fejlesztésének témakörét módszerhasználat szempontjából a drámapedagógia irányába kívánja vezetni a dolgozat. A következő elméleti fejezetnek nem célja, hogy a drámapedagógia fogalmát definiálja, vagy annak kortörténetét ismertesse. A részfejezetek a dolgozat kutatási módszerére szűkítik az ismert drámatevékenységeket. Megfogalmazódik a dramatizálás és dramatikus munka közötti különbség, sor kerül a dramatikus játékok szakirodalom (Bolton, 1979; Takács, 2008) szerinti kategorizálásra, és a kísérlet fő metódusának kiemelésére. A narratív konvenció szövegértéssel történő párosítása anyanyelv módszertani és nyelvészeti szempontból a bekezdések között jelenik meg, akárcsak a kutatás vizsgálati vonatkozásai vagy a kutatási kérdések.

A dolgozat ezen fejezetében kerül bemutatásra az a kísérleti eljárás is, amelyet a drámapedagógia korábban dramatikus mesélés néven használt (Gabnai, 1999; Előd, 1993). Kutatócsoportunk a továbbiakban a mesék játékos bemutatását és a résztvevők abban való aktív részvételét, illetve az általunk kialakított foglalkoztatási formát dramatikus interaktív mesélésként említi (Fehér – Szatmáriné, 2019).

A fejezetben gyakran előfordul majd a mese-játék szó, a drámajáték és a dráma-játék fogalom, illetve megjelennek a dramatikus játék és a dramatizálás kifejezések is. Ezeket a fogalmakat a magyarországi drámapedagógia története során különböző szakemberek a különböző szakmai specializációjuk miatt különböző értelmezési és használati formában alkalmazták és alkalmazzák ma is. Másként beszél róluk a gyakorlatban a pedagógus, más kontextusba helyezi a közművelődésért felelős vagy a néphagyományokkal foglalkozó szakember, és máshogyan gondolkodik róla a színházi rendező vagy a színész-drámapedagógus. A továbbiakban a fent említett terminusokat a fejezet elsősorban a pedagógiai oldalról közelíti meg, annak oktatási és nevelési folyamatain belül értelmezi és használja. A dolgozatban egyedi módon értelmezem a drámapedagógia szakirodalmából már ismert módszertani eljárásokat, illetve új fogalmakat is vezetek be oly módon, hogy mindig megadom az adott fogalom dolgozatban használt definícióját. A kifejezések meghatározásában természetesen építek a hivatkozott szerzők munkáira, a drámapedagógia szakirodalmában hagyományozott megközelítésekre.

3.1. A dramatizálás és a dramatikus munka lényegi különbségei

A drámapedagógia kapcsán, illetve a későbbi fejezetekben használt fogalmak egyértelműsége miatt ebben a részfejezetben szükséges tisztázni a dramatikus munka és a dramatizálás közötti különbséget. 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.

Mivel a színjátszást nem feltétlenül csak drámatanárok vagy drámapedagógusok irányítják az iskolákban, a diákok nem mindig részesülnek előadást előkészítő munkafolyamatban. Pedig az segít leginkább megérteni vagy elemezni, hogy miről fog a csoport valójában játszani. Helyette a csoportvezető kiosztja a szerepeket, amit a játszóknak önállóan meg kell tanulniuk, utána a darab elejétől próbálni kezdik a jeleneteket, amit túlgyakorolnak, betanulnak (Szakall, 2005). Mivel ebben a munkafolyamatban a produkció születése miatt létrejövő interakció a rendező és a szereplő között irányított, és a játszó nem

magát képviseli, hanem valaki mást és valaki másét (Gabnai, 2012), a résztvevők olyan jellegű készségeket sajátítanak el, ami csak egyetlen téma elkészítéséhez kötődik. Színházasat játszanak, megismerik a színházi munka fonákját, amit a laikus néző sosem láthat. A színjátszáshoz szükséges a kiválasztott darab dialogizált szövege, amely jelentekkel és rendezői utasításokkal adja majd a vonalzóként szolgáló szövegkönyvet (Nánay, 1999). A színjátszáshoz kell rendezői koncepció, színpadi tér, díszlet, jelmez (rendezői stílustól függően). Az előadás minőségének legmeghatározóbb elemei a szereposztás és a szervezett próbafolyamat (Brestyánszki, 2009). A dramatizálás olyan 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 termékéhez 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 munka több közös vonást is hordoz a színjátszással. Például mindkettő a «mintha» világával dolgozik, mert a szerepek, amelyeket a játszóknak ad vagy felajánl, a valóságot ábrázolja, vagyis csak úgy tesznek, mintha ott lennének, mintha azok lennének (Móka, 1993). A legnagyobb különbség, hogy 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 játszók szerepjátszó készségeit fejlesztik (Bolton, 1984). Olyan műhelymunka-gyakorlat, amelyhez közösség és játékvezető szükséges, és a megszülető játékeredmény nem zajlik nyilvánosság előtt (Gabnai, 1999). „A dramatikus munkában többször hangzik el a gyakorlatok között kérdés, mint kijelentés ez segíti a játszókat, és segít tanulmányozni.” (Gabnai, 2012:17). Ehhez a tanulmányozó munkához nem kell közönség, így nincs szükség arra, hogy újra meg újra ugyanazt a jelenetet lepróbálják a játszók. 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. Ebben a műhelymunkában játéktérre van szükség, ahol a kellék vagy a jelzésértékű jelmez segíti a játszókat a szerepmegformálásban. Díszlet, színpad nem szükséges. A nézők rövid időre a csoport tagjai lesznek, akik társaik munkáit megfigyelve részt vesznek a látottak megbeszélésében.

A dramatikus munkát játéktechnikai szempontból lehet nevezni a dramatizálás alapjának, mert általa kialakítható a megfelelő szemlélet, a tudatos szerepalakítás, a térhasználat, az önismeret, a cselekményben való gondolkodás, a rögtönzés stb. A színjátékot vezető drámatanár a dramatikus munkára tekinthet úgy is, mint a dramatizálás előszobájára, ahol a játszók fizikálisan és intellektuálisan felkészülnek a hiteles színpadi játékra.

3.2. Dramatikus tevékenységek rendszerezése

A dramatikus munkához kapcsolódó «mintha birodalom» játékai, illetve szerepjátékai jól megkülönböztethetőek a készségfejlesztő játékoktól azáltal, hogy helyzetet, interakciós

aktusokat, interakciós eseményeket, szerepeket (én és a másik viszonyának vizsgálatát) várnak el a játszóktól (Gabnai, 1999). Lehetséges, hogy a közönség nélküli dramatikus játék során is megszületik a színházi katartikus élmény. Az érzés, amely egyszeri és megismételhetetlen tapasztalathoz juttat. De ebben az esetben nem fogalmazódik meg célként az, hogy a játszók újrajátszással a maguk számára újraélhetővé tegyék az élményt. Gabnai Katalin szerint (1999) a jó drámapedagógus látja a lehetőséget a drámajátékokban, és kísérletet tesz azok dramatikussá tételére. Móka János (2013) egy konferenciaelőadásában úgy fogalmazott, hogy az a pedagógus, aki színjátékot/darabot rendez, akkor tervez jól, ha a darab előkészítését olyan előkészítő játékokkal kezdi, amelyek fokozatosan hozzásegítik a játszókat a mű megismeréséhez, a szerepek kialakításához. A helyzetek játékos felvázolásával a tartalom megértését segíti elő.

A nemzetközi drámapedagógiában először Gavin Bolton (1979) tett kísérletet arra, hogy differenciálja a dráma (dráma-játék/dramatikus játék) különböző tevékenységi formáit. Tette ezt az intézményesített közoktatás szempontjából, vagyis módszerként kezelte a drámajátékokat az oktatási folyamatokban (Gavin, 1979). Célja az egyes tanórákba beillesztett dráma-játék, amely a tapasztalaton keresztül történő megértést támogatja. Eszközt adott a pedagógusok kezébe. Ezen kívül segíteni kívánta a tanóra jelleggel működő drámafoglalkozások tartalmi-szerkezeti tervező munkáját. A játékos tevékenységek kategóriái − a szerző saját bevallása 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). Jelen dolgozat kutatásában alkalmazott vizsgálati módszer, a dramatikus interaktív mesélés pozicionálásában nagyban támaszkodunk a Bolton-féle átlátható és jól dokumentált rendszerezési elvre. Működésének bemutatása elsősorban annak rendszerén keresztül történik.

Ezen a ponton szükséges egyértelműsíteni azt is, hogy mi a különbség az angolszász drámapedagógiában használt «children's drama» = drámajáték és a «teaching drama» = dráma-játék fogalmak között. A magyar megfelelők ugyanis nem teljes egészében fedik le a valós tartalmakat. A drámajáték olyan szimbólumteremtő játékot jelent, amelyben a gyermek egy «mintha világba» lépve fiktív helyzetet teremt. A játszó akkor és ott arról a szituációról gondolkodik, és azon belül megnyilvánul meg (Bolton, 1986). A kötőjeles szóváltozat inkább a «dráma gyakorlatok» és a «dramatikus játék» integrációját jelenti, ahol a játék közegében a kettő összefonódik és egy oktatási célzatú dráma zajlik. Ennek kiforrott változata a mai tanítási dráma «drama in education», rövidítése DIE (Bolton, 1979; Neelands, 1984). A szó kötőjeles változata Gabnai Katalinnak, Kaposi Lászlónak, Debreceni Tibornak, Előd Nórának és Szauder Eriknek köszönhetően benne maradt a magyar drámapedagógia módszertanában, megkülönböztetve ezzel a Bolton-féle „A" és „B" típusba sorolható élményjátékokat a nevelési és oktatási szándékú drámatevékenységektől. Jelen

dolgozat mindkét értelmezésű játékos tevékenységet felhasználja, és a tartalmi különbségek miatt más-más játékos közegbe teszi azt. Ez a kutatás a drámajátékokat főleg a mesét előkészítő vagy lezáró kontextusteremtés részévé teszi, a dramatikus tevékenységeket vagy másként nevezve, dramatikus gyakorlatokat, a mesélés folyamatába illeszti bele. Előbbit a lelki ráhangolódás és élményfeldolgozás céljával, utóbbit a mesében való gondolkodás és szerepjáték elmélyítése, valamint a szöveg hatékony tartalmi megértése érdekében alkalmazza. Jelen esetben nem tettük a mesetréning részévé azokat az alkalmazott drámajátékokat, amelyek szabályjáték jellegük ellenére több esetben használhatóak oktatási céllal.

A dolgozat ezen 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.

Miután Gavin Bolton alapot teremtett az elődök és mesterek (Dorothy Heathcote, David Davis, Peter Slade, Brian Way) támogatásával a drámatevékenységek strukturálásával, megindult a területenkénti kísérletezés, a szakmai továbbgondolás és kidolgozás, illetve a specializált változatok külön-külön használata a színházban és az oktatásban. Részben ennek köszönhető a dráma tovább fejlődése. A továbbiakban az említett dramatikus tevékenységek kategóriánkénti (A–F-ig terjedő) rövid bemutatása történik, kiegészítve a dolgozat kutatási munkájában betöltött szerepükkel.

„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. Ha más művészeti ágakkal összekapcsolódnak, akkor lehetőségként a fantázia, élménynyújtás, esztétikum és a dramatikus készségfejlesztés is ott rejlik bennük. Az „A" típusú gyakorlatokra jellemző, hogy szabályaik egyszerűek, egyértelműek. A foglalkozások során a játékvezető instrukciói által halad a játék a vége felé, amely elérése után a játszó «flow élményt» (Csíkszentmihályi, 2021) kap. Ezek a szabályjátékok gyors kimenetelük miatt könnyen ismételhetőek, az újrajátszás pedig könnyen kivitelezhető. A drámajátékok segítségével kialakul a rugalmas gondolkodás, a tervszerűség, a térbeli és időbeli tájékozottság, a mozgás és beszédbátorság, ami oldja a gátlásokat. Ilyenkor, bár társaival együtt játszik a gyermek, mégsem társasjátékról beszélünk, hanem közösség- és személyiségformálásról, ami az oktatás céljaival összhangban van. Hosszú távon így érhető el az, hogy aktívan cselekvő és élményekkel teli gyermekek üljenek a padok között (Bolton, 1979. ford. Szauder, 1994).

Kategóriái: közvetlen tapasztalatszerzés, dramatikus készségfejlesztés, helyzetgyakorlatok, egyszerű «szabályjátékok», egyéb művészetek formanyelvének bevonása. A drámajátékok egy részének adott eleme lehet a szituációs és a szerepjáték, ami nem azonos a színjátszással, hiszen az efféle játékokkal egyrészt nem a karaktert vagy

szerepet formálják, hanem a játszó személyiségét, vagyis magát az egyént alakítják, másrészt itt sem a létrejövő produktum vagy előadás a cél (Eck, 2015).

Az „A” típusú gyakorlatok a kutatás kísérleti szakaszában kerültek előtérbe, amikor az egyes szövegértést segítő tréningfoglalkozások elején témafelvezetés történt, valamint a végén a szövegértést ellenőrző kérdések (Nyitrai, 2009) játékos formában zajlottak. Így tett eleget a kutatócsoport az óvodai anyanyelvi módszertan elvárásának is, miszerint az óvodai tevékenyek ne váljanak iskolai kikérdező beszélgetésekké (Dankóné, 2004).

„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 dramatikus játékok lehetnek egy karakter vagy egy történet − a kutatás esetében egy mese − által adottak. 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 játékidejük. Ha nagyon szigorúan vesszük a szabály fogalmát, akkor konkrét szabályuk sincs. Viszont igénylik a helyzet és a szerep átélését, nem mélylélektani szinten, csak annyira, 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 dramatikus játékok fontos szerepet töltenek be a tanítási drámában („D” típus), éppen ezért itt tartjuk helyénvalónak megemlíteni, hogy a Jonathan Neelands által kidolgozott (1984, 1990, 2015) és kategorizált drámamódok (dramaworks) önmagukban is tekinthetők dramatikus játéknak.

A „B” típusú dramatikus játék a kutatás kísérleti részében, illetve a szövegértést ellenőrző teszt használatában egyaránt központi helyet foglalt el. Az alkalmazás az óvodai anyanyelvi módszertan érzelmi, értelmi és nyelvi fejlesztő szándékának az által tesz eleget, hogy a mesemondást élményszerűvé teszi. A passzív befogadó mesehallgatóból úgy csinál aktív cselekvőt, hogy szerepfelajánlásokkal bevonja a hallgatót a mesébe, a térrendezéssel helyszíneket teremt, a mese narrálásával pedig játékhelyzeteket alakít. A «szókulissza» (Simhandl, 1998: 83) vagy «szövegdíszlet» (szavakkal körülrajzolt játéktér, amely megteremti a pontos helyszínt) segítségével nemcsak a cselekmény kontextusa, hanem a mese körülménye is kialakítható. A jelenlegi kutatáshoz kapcsolódó fejlesztő tréningen belül a mese mögöttes megértését segítették azok a drámamódok, amelyeket a mesélő a cselekménybe úgy illesztett be, hogy azok ne törjék meg a cselekmény vonalát és ne szakítsák meg a mese fonalát [lásd 104–107. oldal és az 1–12. számú függelék].

„C” típus: Színház (Bolton, 1979. magyar ford. Szauder,1994)

Ennél a tevékenységformánál Gavin Bolton megfogalmazása szerint minden foglalkozás egy irányba, a végső produktum irányába mutat. A munkafolyamat megkívánja az együttműködést, a maximális figyelmet, az odaadást. A játékvezető/irányító kissé fölérendelt viszonyba kerül, mert rendezőként lép elő bizonyos helyzetekben. A bemutatásra kerülő szöveg és a cselekmény lehet kötött (szerző által megírt), valamint lehet a csoport

által alkotott (közösen létrehozott szöveg). Utóbbi esetben a személyes elgondolásokat egy idő múlva fel kell váltania egy egységes koncepciónak. A színházban, a színpadi térben játszókat nagyon sok impulzus, jelzés éri, ezek a jelek a néző felé egy bizonyos képet mutatnak. Tehát a színpadi vagy pódiumi megjelenítés egy olyan képalkotás, ahol a gyermek a szituációban vagy a tárgyban felleli a fókuszt, a központi gondolat absztrakcióját, és az a gyermek, aki ebben a képalkotásban vagy absztrahálásban sikeres, az úrrá lesz az ismereteit, képességeit meghaladó helyzeteken is (Neelands, 1994).
Bolton itt megemlíti meg először a fókusz fogalmát is, amely a későbbiekben önálló játékformává vált tanítási dráma tervezésének egyik fő momentuma lett. Eköré épül fel majd egy drámaóra, amelybe olyan dramatikus játékok, színházi elemekkel átszőtt helyzetgyakorlatok kerülnek be, amelyek hatására megtörténik az attitűdformálás és a motiváltság. Erről azonban Neelands (1994) a későbbiekben ír, aki a tanítási dráma egy letisztult változatát építette ki. Azt a formát, amit azóta is leválaszt a szakirodalom a Bolton-féle „C" típusú dramatikus tevékenységformáról, a színházról.

A tantermi és csoportszobai dráma-játék esetében fontos, amit Bolton a „C" típussal kapcsolatban megjegyez, és amire jelen dolgozat vizsgálati módszere támaszkodik a dramatikus mese-játék terminusa kapcsán: nemcsak az számít színháznak, amit a kívülről érkező nézőknek szán egy csoport, hanem az is, amikor a foglalkozás keretén belül a párok vagy mikrocsoportok rövid felkészülést követően a megbeszélt improvizációs jeleneteket a teljes csoport előtt külön-külön is bemutatják, és a csoport tagjai, mint külső megfigyelők megtekintik azt. Ugyanis ebben az esetben a dialógust követők a nézők, a játéktérben párbeszédet folytatók pedig a „színészek". Ez a megközelítés követi a Poétikában leírt arisztotelészi szemléletet (Arisztotelész, i.e. 4. sz.):

Jelen kutatás nem élt sem a közönségnek szánt színpadi mű előadásával, sem a csoport előtti rögtönzéses szituációs játékkal. Mert a cél nem a közönség elé vitt színjáték volt, és nem is a mese egy-egy jelenetének konkrét szereplőkkel történő kijátszása, hanem a mese elbeszélése közben alkalmazott szerepjátékok és narratív munkaformák azonnali használata. Amikor ez a mesés program nyílt foglalkozássá vált, akkor az óvodavezető és az óvónők a módszer megfigyelőiként voltak jelen a teremben. Vagyis bemutató drámafoglalkozáson vettek részt. Ez a vizsgálati helyzet esetünkben tehát nem nevezhető színháznak. A foglalkozás ugyanis akkor történt meg először, korábbi csoportos próbafolyamata nem volt, a gyermekek nem készültek előre a mese jeleneteivel, a külső jelenlevők pedig csak bepillantást nyerhettek egy dramatikus munkára épülő készségfejlesztő műhelymunkába.

„D" típusú: DIE – tanítási dráma (Neelands, 1990. ford. Nagyiványi – Szauder, 1995)
Ezt a dramatikus tevékenységtípust már Bolton és Heathcote is megemlíti munkáiban, de kidolgozója és a kategória működési szabályainak megteremtője Jonathan Neelands volt. A dráma-játék fogalom ebben az esetben az angol «drama-work» kifejezés megfelelőjeként szerepel: a megértést segítő dráma (Heathcote – Bolton, 1995: 15–25). Ez a típus leginkább a három előző (A–C típus) kombinációjaként írható le (Bolton, 1979), mégis az arany középúton áll, mert a dramatikus játékoknál kevesebb megkötéssel bír, a színházi játék elvárásainál pedig sokkal többel. Itt egyszerre valósul meg az emocionális és a kognitív

fejlesztés, miközben a gyermek ebben a típusban élheti át a legnagyobb játékbeli és mentális szabadságot. 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 színháztól eltérően a fókusz vagy probléma nem rejtetten van jelen, hanem direkt. A játék arról zajlik. Ez önmagában is motiváló, hisz ennek a játékbeli megjelenítése akár megoldás lehet egy a saját életben rejlő problémára is. Ez úgy valósul meg a gyakorlatban, hogy a gyermek először átéli a játékvezető által teremtett szituációt, amely során döntésre kényszerül, megérti, és végül tudatosul benne a megoldás. Ez a hármas egység − az átélés, a megértés és a tudatosítás − jelenti a tanítási dráma magját (Neelands, 1984). 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, amely magyar nyelvben Szauder Eriknek (1994) és Kaposi Lászlónak (1995/a) köszönhetően «tanítási dráma» kifejezésként terjedt el.

Jelen kutatás nem alkalmazta a szó szerinti értelemben vett tanítási drámát, mert az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságai miatt a Neelands-féle „D" típusban való játékra nem alkalmasak. Bár ezzel kapcsolatban a 2010–2011-es években zajlottak kísérletek Jászberényben Kunné Darók Anikó óvodai csoportjaiban (Kunné, 2011), amelyek igazolták, hogy az egyes tanítási dráma elemek mesék, történetek és korosztályos élethelyzetek feldolgozásához teljes mértékben alkalmasak. Azonban ezek már nem nevezhetőek valós DIE-nak, inkább alkalmazott DIE-nak. Így született meg az óvodában működő tanítási dráma leszármazottjaként a magyar drámapedagógia új fogalma, a nevelési dráma (Kaposi, 2011). A dolgozatban bemutatott kutatás, valamint a több hetet átölelő mesetréning (szisztematikusan összeállított mesék dramatikus játéka) a drámamódokat (drama-work) a vizsgált korosztályra jól illeszkedően alkalmazta. Az egyes mesékbe drámamódok beillesztésével inspirálta a résztvevőket gondolkodásra, illetve segítette az önálló véleményalkotást a szerepbőkkel, döntésekkel, eseményekkel kapcsolatban. A kutatás eszközként használta fel a Neeland-féle drámamódokat az értővé és gondolkodóvá nevelésben, és a szövegmögöttes összefüggéseinek megértésében.

Bolton azt írja, hogy *„van létjogosultsága bármilyen „E", „F", „G" és „Z" típusnak, illetve, hogy a „D" típuson belül is számos változat lehetséges"* (Bolton, 1979:18). A dramatikus tevékenységek típusainak besorolása mostanra kibővült az „E" típusú szakértői játékkal (Heathcote, 2002), illetve az „F" típusú színházi neveléssel (TIE) (Takács, 2008). Az utóbbi játékforma különböző változatai egyre több színházi elemet alkalmaznak, tudatosan felépített dramaturgiát várnak el a rendező-játékvezetőktől, és az egy tanórás osztálytermi megvalósításuk szinte lehetetlen. Ezen kívül komplexitásban és interaktivitásban gondolkoznak. Ezek a típuscsoportok már inkább színházi munkaformák, amelyet a drámapedagógiai játékformákon túl a magyar drámapedagógusok szakmai közössége először komplex drámának nevezett (1995 előtt), majd 1995 után már színházi nevelésnek nevez (Kaposi, 1995/b; Golden, 2014).

„E" típusú: Szakértői dráma (Heathcote – Bolton, 1995)

A dramatikus tevékenységtípus kategóriáját a Magyar Drámapedagógiai Társaság 2002-es közgyűlése a Színház-Dráma-Nevelés szakmai nap keretén belül nevezte meg. A «szakértő köntösében» játék stílusosan a szakértői játék elnevezést kapta, amelyet Dorothy Heathcote az 1960-as években próbált különböző játékkeretek közé fogalmazni (Heathcote, 2003/a; Heathcote, 2003/b). Ebben a projekt jellegű játékkategóriában a játszók szoros együttműködésben vesznek részt, és közös csoportként egy közösséget, egy «céget» alkotnak. Senki nem kliens, mindenki a cég dolgozója. Ez a játék több alkalmas előkészítést igényel, és a foglalkozás tetőpontja adja meg a szakértésben való tanulás lehetőségét. Az oda vezető út is fontos, mert így a játszók egy-egy szakterületen szociális szerepek játékán keresztül szereznek jártasságot, és a foglalkozáson már meglevő ismeretek birtokában tudnak részt venni (Heathcote, 2002). A szakértői játék sok „D" típusú drámamódot használ (Heathcote − Bolton, 1994), a különbség a foglalkoztatási formában és a dramaturgiai szerkesztésben van (Heathcote − Bolton, 1995). A játékvezető szerepbe lépve is részt vesz a foglalkozáson, nem csak irányítóként. Ezzel segíti a csoportos vagy kiscsoportos improvizációk zökkenőmentességét. A csoport munkáját és a játék menetét részben a csoport által generált problémahelyzetek gördítik előre, részben pedig a kívülről vagy tanári szerepből érkező instrukciók. Ebben a dramatikus tevékenységében a játszók saját bőrükön, szakértőként gondolkodva élnek meg olyan fiktív élethelyzeteket, amelyek valójában szociális szerepekből táplálkozó szituációk (Heathcote − Bolton, 1995). A szakértés specialitásává vált, hogy az iskolákban egy-egy tantárgyhoz kapcsolva a téma vagy témakör, vagy az azt körülvevő szakma szakértőivé válhattak a tanulók, így valósul meg az aktív tanulás lehetősége (Heathcote, 2002).

Jelen kutatás ezt a fajta foglalkoztatási formát nem alkalmazta. Elsősorban azért, mert a kutatás célja nem a szakértővé válás folyamatán keresztül zajló hallott szövegértés fejlesztése volt, továbbá ez a játékforma nem épít gyermekirodalmi szövegekre, a népmesék és műmesék világa azonban jelen vizsgálat alapját képezik.

„F" típusú: TIE – Színházi nevelés (Takács, 2008)

A kategória magyar kezdeményezésű elnevezése angolszász területen a kezdetektől önálló színházpedagógiai műfajként működött, átmeneti jelleget képviselve az oktatás és a színház között (Bolton, 1986; Kaposi, 1995/b). A színház, ami oktatási szándékkal bír, vagy a színházba belépő oktatói szándék különböző arányban vegyíti a színház és a dráma konvencióit (szabályait). Ennek megfelelően alakulnak ma is a különböző TIE műfajok (Kaposi, 1995/b; Cziboly – Bethlenfalvy, 2013). Mind az osztálytermen belül, mind a színházon belül léteznek működési szabályok, amelyek hordozzák a munkaterület sajátosságait (Heathcote, 1980). Azok használata elsősorban attól függ, hogy hol és mire használja őket a drámatanár. A dráma-játék konvenciókat az osztályterem bírja el, a színházi konvenciókat a színház. Az első a gyermekek bevonását, az élményszerzést és a tapasztalatszerzést szolgálja, a második a nézőt, aki számára a színpadi térben zajló dolgokat így lehet érthetővé, követhetővé tenni. Ha a két munkaterület egyesül, vagyis a színház pedagógiai szándékkal dráma konvenciókat használ fel, akkor máris egy új játékos műfajról

beszélünk, a TIE-ról (színház az oktatásban, színházi nevelés, újabban alkalmazott színház Novák, 2017). Amikor a drámába élmény és átélés céljából kerülnek be színházi konvenciók, akkor tanítási drámáról beszélünk, a DIE-ról (Bolton, 1986). A TIE programok a nézőt vonják be a kész vagy félig kész előadásba, és szerepeket felajánlva teszik résztvevővé a nézőt, vagy külső megfigyelőként mint «tanácsadót» vonják be (Takács, 2008; Golden, 2017). A TIE előadásokba beillesztett „B" típusú játékok interaktívvá teszik az előadást, ahol a néző személyes érintettségként éli meg a több órás közös játékot.

Jelen kutatás nem él ezzel a dramatikus foglalkoztatási formával. A korosztály életkori sajátosságából fakadóan ugyanis nem alkalmas a fogalmi gondolkodás felsőbb asszociációs szintjének használatára, nem működik a kritikai gondolkodása, továbbá nem tud elvonatkoztatni és nincs még kellő élettapasztalata ehhez a játékformához. Ahogyan a dolgozat egy korábbi fejezete is utalt rá, a nyelvi fejlődés és a gondolkodás szinkronicitása szükséges a szituációkban elhangzó szöveg megértéséhez, a fogalmi rendszerek kezeléséhez, valamint a problémamegoldáshoz.

A fent említett „A"–„F" tevékenység típusokat a drámapedagógusok oktatási vagy tanórán kívüli helyzetekben tanító, nevelő és fejlesztő munka eszközeként használják. Ezek a típusok nem léteznek önállóan és tisztán. Mindig összekapcsolódnak, mert egymásra épülnek. Így valósítható meg, hogy a gyermek színházi ismeretének tanulási folyamatai fokozatosan épüljenek bele a dramatikus tevékenységekbe.

Az óvodás korosztály számára leginkább az „A" típus a legkézenfekvőbb tevékenység. A szisztematikusan használt, és helyzetre alkalmazott „B" típusú dramatikus tevékenységek pedig élményszerű játékot adhatnak, és szolgálhatják a korosztály fejlesztési és nevelési céljait, feladatait. A „C" típusú játékforma a közös improvizációk és szituációs játékok által valósul meg ebben a korcsoportban, illetve a nézők számára készült színházi jellegű előadások alkalmával. A tapasztalatok alapján az „E" játéktípus a témahetek adta keretek között valósulhat meg az 5–7 évesek esetében, az „F" típusú pedig külső helyszíneken zajló, óvodásoknak szánt színházi nevelési programok látogatása esetén.

A dolgozatban bemutatott kutatás fejlesztési folyamatában a „D" típus keretén belül ismertté vált drámamódok jelennek meg, ezért a továbbiakban a mostanra már „B" típushoz sorolható (Neelands – Goode, 2015), de elsősorban a „D" típusban meghonosodott konvenciók és munkaformák bemutatása történik, kiemelve benne a jelen kutatáshoz szorosan kapcsolódó narratív jellegű drámamódokat.

3.3. Dramatikus munkához használható konvenciók és munkaformák

Ebben a fejezetben kifejtett foglalkoztatási formák és drámamódok elsősorban pedagógiai orientáltságúak. A játékok és gyakorlatok elsődleges célja az ismeretbővítés és a képességfejlesztés. Néző jelenlétére a foglalkozásokon nincs szükség, mert az eredmény a csoport saját élményjátéka.

Mielőtt a részfejezet címében található alapfogalmak magyarázatára sor kerül, mindenképp egyértelműsíteni kell, hogy a konvenció és a munkaforma fogalmak nem egy időben

születettek, és nem is feltétlenül ugyanazt jelentik. A magyar drámapedagógiában sokáig egymás szinonimájaként használták és sok esetben használják ma is. Ezek a két fogalom az angolszász dráma munkaműhelyekben zajló folyamatos foglalkozáskísérletek és szakmai beszélgetések eredményei, amelyek hosszú utat jártak be mielőtt végleg differenciálódtak (Bolton, 1979; Heathcote, 1980; Bolton, 1981; Neelands, 1984, Neelands, 1990; Neelands – Goode, 2000; Neelands – Goode, 2015). Bár a konvenciók (a játék keretét és módját adó jellegek) nagyobb halmazegységet képeznek, mégis ezek meghatározása született meg később. Először a munkaformák (játéktevékenységek) rajzolódtak ki az angol drámában, azokat kellett névvel ellátni, azok játéképítő jellegének megkülönböztetése és felcímkézése csak ez után vált egyértelművé. A konvenció meghatározása és gyakorlatterületeinek tisztázása, valamint a munkaformák (drámamódok) definiálása között eltelt néhány kísérleti évtized. A magyar szakmai köztudatba 5–15 éves időkülönbséggel érkeztek meg ezek a változások (Bolton, 1979. ford. Szauder Erik, 1993; Neelands, 1984. fordította Szauder Erik, 1994; Heathcote, 1980 fordította Pereszlényi Erika, 1995; Neelands, 1990 fordította Nagyiványi Eszter, 1995).[5]

Mostanra a nemzetközi szakirodalom (Jonathan Neelands, Tony Goode) négy konvenciót tart számon, és azok jellegéhez kapcsolódva állapítja meg a különböző munkaformákat, amelyek megteremtik a szimbólumjátékot és a szerep-szimulációs lehetőségeket. A munkaformák száma fokozatosan bővült. Jonathan Neelands tanítási kísérleteinek köszönhetően 1990-ig összesen 36 darab-munkaforma/drámamód vált ismertté (Neelands, 1990), amely a 2015-ben megjelent írásában már 100 darabra növekedett (Neelands – Goode, 2015). Jelen dolgozathoz tartozó kutatásban az utóbbi mennyiségből merítettünk, szem előtt tartva az óvodások életkori sajátosságait.

A részfejezet elsősorban a Gavin Bolton, Jonathan Neelands és Tony Goode szemléletében alkalmazott fogalmakat tisztázza, amelyek használata az 1970-es évek óta ismert, és amelyeket a nemzetközi és a hazai drámajáték-pedagógiája azóta is ebben az elnevezésben használ. 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 meg körülírni és elválasztani a szabályjátékoktól, a dramatikus gyakorlatoktól, valamint a színházi formától. 1980-ban Dorothy Heathcote írásaiban már *konvencióként* jelenik meg, de pontos meghatározást ő sem ad. Tevékenységi szempontból

[5] Mivel az említett szerzők munkáit, valamint a magyar drámapedagógia világába bevezetett terminusokat (így a konvenciókat és a munkaformák típusainak megnevezését is) olyan szakemberek fordították, akik maguk is drámapedagógusok, ezért lényegesnek véltem megemlíteni a szakfordítók nevét. A magyarországi drámapedagógia szaknyelvi bővítése jelenleg is ehhez az eljáráshoz kötődik. Aki új fogalmat fordít magyar nyelvre, az valójában elnevez, és mivel nincs egy egységesítést végző szakmai bizottság, aki irányítaná a fogalmak és definíciók rendszerét, előfordul az is, hogy ugyanazt a tevékenységet más-más megnevezéssel találjuk meg a magyar szakirodalomban. Így a meghatározó vagy általánosan elterjedt fogalmak megemlítése mellett szokás feltüntetni a magyar fordítók nevét. A drámapedagógiai témát érintő módszereket bemutató fejezetekben több esetben én magam is így járok el.

körülírja ugyan és játékpéldákkal magyarázza azt (azokat), de határozott fogalmi kontúrt nem fogalmaz meg. A munkaforma «drama-work» fogalma Jonathan Neelands «Making Sence of Drama» című tanári kézikönyvében jelent meg (1984), és vált egyértelművé azok használata a dráma-játékban.

A továbbiakban módszertanilag logikus sorrendben tisztázódik a fent kiemelt két fogalom, vagyis először a konvenciók leírásán, majd a munkaformák meghatározásán keresztül történik a drámamódok magyarázata.

3.3.1. Konvenciók a drámapedagógiában

Mit jelent a konvenció és milyen szerepet tölt be a dramatikus tevékenységek világában?

A konvenció szó jelentése a Magyar Értelmező Kéziszótárban «szokás, szabály, megegyezés» (Pusztai, 2003:731) egészen közel van ahhoz a meghatározáshoz, amit a színházművészet használ (Kornis, 2003; Pavis, 2008). A drámapedagógia viszont a szó szerinti jelentést kitágítva értelmezi. Szükséges a konvenció fogalmát a színház oldaláról is megközelíteni, hiszen a dráma pedagógiájának termőtalaja a színház, és ahogyan a korábbi fejezetek esetében, itt is szükséges felemlíteni a színházművészeti vonatkozásokat. Ez később tisztázni fogja a drámamódok jellegét. Konvenció a színházban «íratlan színpadi hagyomány» (Kornis, 2003:182), amely – kizárva a vétlenszerűségeket – mederben tartja az előadás születésének és bemutatásának menetét. Ide tartozik a 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 színházi konvenciók (szabályok, rendszerek) színháztörténeti korszakonként és színészpedagógus rendezői elvenként változók. Most arra a rendszerszemléletre van szükség, amely segít megmagyarázni, hogy a drámapedagógia hogyan tágította ki a színházi konvenció fogalmát, hogyan igazította az oktatási folyamatokhoz és hogyan tette alkalmassá a tanítás számára. A magyar drámapedagógiába az «avaliable form» kifejezés konvenciók elnevezésként vonult be. Kaposi László a fordítás kapcsán megjegyzi, hogy a lehetőséget megteremtő játékforma kifejezés helyett Gabnai Katalin tanácsára a *konvenció* kifejezést találták a legmegfelelőbbnek. Tartalmi definíciója: „a konvenciók az ábrázolást, a megjelenítést, a megértést segítő játékformák, drámamódok, technikai fogások" (Kaposi, 1995/a:153) összessége. Ezek nem a dráma-játék módszerével együtt születtek, mert az eljárások az avantgarde színházban vagy a filmes szakmában kiválóan működő technikák (Heathcote, 1980). Ebben a munkaközegben megteremtik azt a játékba való bevonódást, amely során a drámai élményszerzés közben a néző tapasztalatot szerez. A konvenciók a drámajátékhoz kapcsolódó jel és jelentés viszonyát segítenek megteremteni, megváltoztatják a szerephez való viszonyt, és – megállítva a cselekmény gyors áramlását – alkalmassá teszik a játékban eltöltött időt a vizsgálódásra, az elmélyülésre. A játszóknak gondolkodásra és döntéshozatalra adnak lehetőséget (Heathcote, 1980; Neelands, 1990). A konvenciók használata segíti a tartalmi megértést, 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 tényezőn keresztül adatik lehetőség. Az, hogy éppen az időt, vagy a helyet, vagy a szereplőket veszi górcső alá a foglalkozás, meghatározza a játékforma módját (a munkaformát) is.

3.3.2. Munkaformák a drámapedagógiában

A munkaformák (drámamódok) «theatre games/drama-work» szerves részei a konvencióknak, úgy is lehet mondani, hogy ezek együttesei 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 konvenciós közegben használható. Mivel nem játékszabályhoz kötött technikákról van szó, ezért rugalmasak, kombinálhatóak, összefonhatóak. Lényeges, hogy a foglalkozásban a hozzájuk kapcsolódó tanítási célok megvalósuljanak, átláthatóak és indokoltak legyenek (Neelands, 1984). Jonathan Neelands a «Making Sence of Drama» című tanári kézikönyvében nem konvencióterületekhez rendelve sorol fel néhány munkaformát, azt egy későbbi írásában teszi meg, 1990-ben. Leírja azonban azok előnyét és hátrányát. Hogyan lehet egy drámás munkaformának hátránya? Ha a foglalkozásvezető nem megfelelő beillesztéssel használja ezeket egy-egy játékhelyzet megvilágítására, akkor nem éri el a kívánt mentális hatást és intellektuális célt. Vagyis nem a drámamódnak van hátránya. Hátrány az, ha a nem megfelelő beillesztési mód miatt a tervezett tanítási szándék elmarad. Ekkor a játék élményjáték szintjén marad, és nem történik megértést szolgáló dráma. A gyermek mindkét esetben jól fogja érezni magát, a játék irányítója viszont tudja, hogy azon a délelőttön vagy délutánon a gyerekek nem átértékelő gondolati állapotban térnek haza, csupán játszottak egy jót. A munkaformák használatával ugyanis már nemcsak az együtt játszás a cél, hanem az értelmezés, újraértelmezés, a kritikai gondolkodás alakítása, formálása (Neelands – Goode, 2000). A «Structuring Drama Work» című könyvben a konvencióterületeket mint gyűjtőfogalmakat kezeli a két szerző, és hozzájuk rendelve folyamatosan bővítik a játékos munkaformákat.

Jelen 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 játékélményt, 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 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. Az adaptált színházi technikák

(munkaformák) mellett a tanításra szánt tartalmak érdekében más művészeti ágak módszereinek ötvözete is beépült a drámamódok közé. A csoportosítás egy ajánlat arra, hogy milyen jellegű elemzési szándék milyen konvenciós munkaformával érhető el (Kaposi – Lipták – Mészáros, 2008/a; Neelands – Goode, 2000, 2015). Ha a drámatanár ezeket kellő érzékenységgel és megfelelő dramaturgiai érzékkel vegyíti, akkor képes megszületni a katarzis is, és a foglalkozás felér egy előadás élményével.

1. táblázat: A Jonathan Neelands-féle konvenció besorolás[6]

konvenciók	Kontextusépítő konvenciók	Narratív konvenciók	„Költői jellegű" (mélyítő) konvenciók	Reflektív jellegű konvenciók
(munkaformák) d r á m a m ó d o k	– 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** – hullámzás** – gondolatfelhő**	– 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**	– montázs* – szerepcsere* – fórum-színház* – kis csoportos improvizáció* – újrajátszás* – szertartás* – analógia* – stílusváltás* – képaláírás* – maszkok* – beépített szereplő* – mímes játék* – ünnepség* – „hagyományos" formák* – revü* – 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**	– a pillanat megjelölése* – az igazság pillanata* – narráció* – gondolatkövetés* – „mélyítés" * – hogyan történt? * – tanúskodás* – belső hangok* – hídépítők** – 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 özön** – süket fülek** – kínai nagy fal** – a világ más szemmel**

[6] 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

Hogy milyen konvenciót, milyen munkaformát alkalmazzon, és azokat hogyan kombinálja össze a drámatanár, azt elsődlegesen a drámán keresztül történő tanítási szándék (Neelands, 1990), az adott problémakör (Neelands, 1990), a dráma-játék (téma) tartalma (Neelands, 1990), a célcsoport életkora, majd a korosztály életkori sajátossága, a csoport előzetes drámás tapasztalata, a csoport előzetes ismerete, a csoportjellemzők és a foglalkozási idő határozzák meg (Kaposi – Lipták – Mészáros, 2008/b).

A továbbiakban a különböző konvenció csoportok bemutatására, valamint a kapcsolódó munkaformák rövid leírására kerül sor, kiemelve a kutatásban hangsúlyos narratív jellegű drámamódokat (munkaformákat). A kutatás szempontjából azért van helye ezek bemutatásának, mert ezek a dráma-játékok részét képezik a kísérlet során alkalmazott dramatikus interaktív mesélésnek. Az említett módszer pedig a triangulációs kutatási szerkezet harmadik módszertani elemeként jelenik meg. Továbbá a fejlesztés tekintetében a konvenciócsoporthoz tartozó drámamódok (dráma-játékok) vélhetőleg más-más beszédmegértési kognitív folyamatot aktiválnak. Kiemelten magyarázzuk a narratív konvenció dramatikus tevékenységeit, amelyek beillesztésével a vizsgálat és a kísérlet során leginkább támogatni tudtuk a mesék tartalmának szó szerinti és a szövegmögöttes megértését. A bemutatás sorrendje nem gyakorisági vagy népszerűségi sorrendben történik, hanem játékirányítási logika szerint, vagyis: a helyzetteremtéstől indítva a szerepben való gondolkodás és cselekvés játékain át haladva a történet mélyebb rétegeinek vizsgálatára alkalmas tevékenységek felé.

3.3.3. Kontextusépítő konvenció

Egy közös játéknak a foglalkozásvezető különböző tárgyi (kellék) vagy fogalmi (játékok, szimulációk) eszközök segítségével először helyszínt (tér) teremt, szereplőket (személy) ad, az időbeliség (idő) meghatározásával pedig biztosítja, hogy a játszók pozícionálni tudják a játék témáját (Neelands, 1990). Ezt nevezi az oktatás központú dráma-játék kontextus teremtésnek. Ezek a munkaformák (drámamódok), amelyek megteremtik a játék alapközegét [lásd 1. számú melléklet]. Ezek által alakul ki a játék indító pontja, ezek tartják mederben a folyamatosan változó játékhelyzeteket: a közös játék kontextusának teremtésre alkalmas eljárások «context-building action». Itt a cél a játékkörülmény megteremtése, nem pedig az abban való szereplés, így a játszók mentális kockázatvállalása (szerepből történő megnyilvánulása adott helyzetre) még nem mérvadó. Ebben az esetben még csak építkezés zajlik kívül (térben) és belül (játszókban) (Kaposi – Lipták – Mészáros, 2008/a).

Ez a konvenció nem csupán a foglalkozás elején jelenhet meg, hanem minden olyan pillanatban, amikor a cselekménysorozatban előrelépés, változás történik. Például ugrás van a térben, vagy belép egy új szereplő, történik valakivel valami (Neelands − Goode, 2015). A kontextusépítő konvencióhoz kapcsolódó konkrét munkaformák a 1. számú mellékletben olvashatóak.

szerzője fordított és nevezett meg. Ez utóbbiaknak a magyar drámapedagógiában még nincs hivatalos elnevezése, a táblázatban tehát saját nyersfordítás található.

Mivel a dolgozat kutatásában résztvevő szépirodalmi művek önmagukban megteremtik a játék kontextusát és folyamatosságát, és a mesemondások megszakítás nélkül zajlanak, illetve nem, vagy csak minimálisan tartalmaznak a mesemondó részéről kiszólásokat (mesén kívül elhangzó megjegyzések), a kontextust építő munkaformák szükségessége nem merült fel a vizsgálatot megelőző időszakokban (Szatmáriné, 2016; Fehér, 2019/a). Kivéve egyetlen elemet, amely valójában „D" típustól függetlenül minden szerephasználat eszköze és egyben a dramatikus játékok szerves része is lehet, és ez a «jelmezöltés».

3.3.4. 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 játszókat 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. Szükséges, hogy a játékvezető adott helyzetekben olyan szóhasználattal és nyelvi világgal éljen, amely illeszkedik a szituációkhoz, a játékhelyzetekhez, a szerepekhez. A narratív szó utal a játszók szöveges megnyilvánulásaira. Érdemben megszólalni valakinek a nevében úgy lehet, ha valamilyen előzetes szociális, társadalmi, intellektuális tapasztalat már áll a játszó személy mögött. A játszók 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 játszókat, hanem az, hogy előzetes tudásukat felhasználva gondolati szinten játszóként 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 játszók mennyire kíváncsiak a kontextus további építkezésére, hogy mennyire sikerült korában a kontextus felépítése, vagy milyen a helyzethez való személyes viszonyuk (Neelands – Goode, 2000).

A narratív konvenciók esetében tehát mindenképp szükség van cselekményre, történetre, amelyben a szereplők asszociatív módon gondolkodni és reflektálni tudnak. Történetépítés szempontjából a tanári narráció kiemelten szükséges elem, hogy az ugrásokat, váltásokat segítse, illetve a sztorit linearitásban tartsa. A kutatás középpontjába főleg ezen okok miatt kerültek a narratív konvenciók. Neelands, Bolton és Heathcote történet alatt nem csupán a fiktív, a csoport vagy a tanár által kezdeményezett élettörténeteket értik, hanem olyan valóságalapú történelmi eseményeket is, mint a földrajzi felfedezések vagy a Bostoni teadélután. A fiatalabb korosztály esetében pedig a gyermekek gondolati teréhez közelebb álló mesék, történetek játékát javasolják.

A legfrissebb nemzetközi irodalom (Neelands és Tony Gode 2015) szerzői a bevezetőben arról számolnak be, hogy a konvenciók és munkaformák nem kizárólagosan csak a „D" típus, vagyis a tanítási dráma elemeként használhatóak, sőt a kutató-

drámatanárok hangsúlyozzák a munkaformák önálló szerepét a drámaépítésben, illetve a drámán belüli gondolkodásban. Ebből kifolyólag jelen kutatás módszertana élt a narratív konvenció adaptálásával. Megpróbáltunk jó néhányat átültetni az óvodás korosztály számára alkalmas mesés történeteket ábrázoló irodalmi művek szövegének megértése érdekében. A narratív konvenció munkaformáinak kutatáson belüli alkalmazására a dolgozat egy későbbi fejezete tér ki részletesen.

A kutatás a képességfejlesztés alkalmával szépirodalmi narratívák (prózai szövegek) segítségével dolgozott. A korábbi tapasztalatok (Szatmáriné, 2016; Fehér, 2019/a; Fehér – Szatmáriné, 2019) arra mutattak rá, hogy a Neelands és Goode által felsorakoztatott munkaformák közül ezek alkalmazhatóak a leggördülékenyebben mesélés közben, ebben tudnak leginkább szerepen keresztül megnyilatkozni a gyermekek, valamint ezek azok, amelyeket a mesék folyamatának megszakítása nélkül be lehet illeszteni a mese-játékba. A dolgozat kutatásának vizsgálati célját ez konvenció képezte. Szerettük volna tudni, hogy 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 szövegmegértés szintjein (szószintű fogalomértés, mondatértés, szöveg szintű tartalomértés). Az elhangzó szöveg megértésére tett hatásuk mértékére vonatkozóan kutatási kérdés (K2) és hipotézis (H4) fogalmazódott meg.

3.3.4.1. Kapcsolódó narratív munkaformák

telefon- és rádióbeszélgetés[*]: Egyes szituációk vagy helyzetek pontosabb megvilágítását segíti, amikor két szereplő eljátszott telefonbeszélgetését halljuk. Lehet ez egyirányú is, nem szükséges mindkét játszó felet hallani. Új információk bevezetésére vagy külső nyomás megteremtésére alkalmas.

a szakértő köntösében[*]: A játszók egy-egy szakma vagy szakterület speciális ismerettel rendelkező szereplőként vesznek részt a szituációban. A feladatorientált szakértők egyes szakmák vagy ahhoz kapcsolódó speciális problémák felderítését végzik. Etikai elvek alkalmazása miatt teremti meg a játék valóságát.

gyűlés, értekezlet[*]: A csoporttagok szerepben összegyűlve vitatják meg a játékhelyzetet, hoznak döntéseket. A gyűlést vezetheti a játékvezető vagy egy alkalmas státuszban levő játékos. Érvényre jut a megállapodás, egyeztetés, érvelés.

interjú[*]: Információ gyűjtésre és egy adott szereplő részletesebb megismerésére ad lehetőséget, tartva a valóságban is működő kérdező-feleletadó protokollt. A megfelelő kérdések információ birtokában segítik a további játékot tovább gördíteni.

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

a teljes csoportot megmozgató szerepjáték[*]: A teljes csoport (beleértve a játékvezetőt is) egy képzeletbeli embercsoport tagját játssza, miközben valós életproblémával küzd meg. A folyamatos improvizáció segíti a csoportdinamikát és a helyzetváltást, valamint betekintést ad abba, hogy adott csoport adott szempontból adott problémát hogyan kezelne.

az élet egy napja[*]: játék egy kritikus helyzet részleteinek felderítésére ad lehetőséget úgy, hogy a szituációt a sorfordító eseménytől kezdve „visszafelé" játssza le. A jeleneteket a szereplők kronológiai sorrendbe állítják, majd megvizsgálják a döntő pillanatú helyzeteket, és azokat különböző szemszögből nézve újrajátsszák.

„*forró szék*"[*]: A játszók szerepfelvétel nélkül kérdéseket tesznek fel egy szerepbe lépett szereplő számára. A szereplő a karakterének és a szerep sorsának megfeleltetve próbál válaszokat adni társainak. A játék mélyíti a szerepben való gondolkodást és a szerepbelépést.

véletlenül meghallott beszélgetés[*]: Szituációkban bizonyos szereplők kihallgatásának különböző módjai zajlik, amelyek feszültséget teremtenek a későbbi szerepviszonyokban, befolyásolják a további értelmezéseket és szerepjátékot. A játék alkalmas az igazságtalan pletykák, félreértelmezések, híresztelések következmények elemzésére.

riportkészítés[*]: A játszók különböző médiamunkatársak szerepébe bújva, azok médiacsatornáinak szemléletében tolmácsolnak történeteket, azok szókincsének használatával mondanak el szituációkat. Mindezt közvetítő jelleggel. A játék alkalmas arra, hogy eseményeket hírré alakítva formálja a benyomásokat.

„*szorító körülmény*"[*]: A szerepben levő játszók a szituációban jelen nem levő külső személynek vagy körülménynek megfelelve próbálnak helyzeteket megoldani. Szólhat a játék egy látogató érkezéséről is. Az együttműködést és közös problémamegoldást egy külső tényező idézi elő.

a tanár szerepben[*]: A játékvezető az adott játékkörülménybe illeszkedve olyan szerepbe lép be, szerepet vesz fel, amellyel facilitátorként (segítő szándékú szerepként) tud működni. Különböző státuszértékek közül választva léphet a közös játékba és adott pillanatban léphet is ki abból. A szerepbe lépés sosem spontán, mindig funkcióval bír, és előre tervezett.

akárki[**]: Ez a drámamód arra ad lehetőséget, hogy egy adott szerepet különböző szereplők más-más karakterben eljátszanak a szerep egyazon élethelyzetében. Vagyis teret és időt áttörve egy közös pillanatban többszöröződve vannak jelen a szereplők, akik szóba elegyedhetnek egymással, tanácsot adhatnak vagy kérhetnek egymástól, vagy visszaemlékezhetnek. A szituáció közben a szerepek hatnak úgy egymásra, hogy reakciók

[**] saját, szerzői nyersfordítás Jonathan Neelands–Tony Goode (2015:9–35) Stucturing Drama Work (A drámamódok rendszere) című munkájából.

által visszatükrözve önmagukat kiváló betekintésre adnak lehetőséget a szereplő gondolati világába.

ördög és angyal[**]: A háromszereplős játékban a központi figura erkölcsi dilemmában van. Mellette két angyal (egy jó és egy rossz), pontosabban egy ördög és egy angyal áll, akik a helyzethez kapcsolódóan saját meggyőződésük (jó/rossz) szerinti tanácsokat adnak a szereplőnek. A játék csúcspontja az, amikor a központi szereplő meghozza a döntést a problémás üggyel kapcsolatban.

pletykakör[**]: A drámamód a fülbe súgós pletyka játéknak egy dramatizált változata. A résztvevők körben ülnek, és a különböző szerepekben hangosan nyilvánítják ki véleményüket egy, a csoportot érintő pletykáról, amiről a csoport tagjai úgy vélik, egy ideje a közösségükben kering. A gyakorlat célja, hogy a szereplők szándékosan eltúlozzák a pletykát, ami egyre bővül, ahogy szerepenként halad a kör. Szükséges a szóbeli túlzások használata oly módon, hogy az illeszkedjen a beszélő karakterhez, a pletykához, de mellőzze a valóságtól elragadott és nevetséges fantáziálást. A pletykakör végét és a drámai tetőpontot a karakterek közötti konszenzusra jutás vagy a szóbeszéddel kapcsolatos közös nevezőre jutás adja.

találkozó[**]: A csoport tagjai összeülnek, és összeszedik a drámai eseményről vagy szituációról szerzett új információkat, és cselekvési terveket készítenek. Olyan együttes döntéseket és stratégiákat dolgoznak ki, amelyek segítenek megoldani a felmerülő problémákat. A találkozót vezetheti egy szervező elnök vagy egy bizottság, esetleg más egyén – a csoport tagjai találkozhatnak szervező nélkül is.

reflektorfényben[**]: Az egész csoportos improvizáció egy adott pillanatának kiemelése, mintegy reflektorfénybe helyezése. Ekkor a csoport az improvizációba belemerevedik („fagyás”), miközben a hangsúlyos pillanat személye/párosa/kisebb létszámú csoportja tovább játssza a maga improvizációját. A „fagyásból” kiléptetett csoporttagok a további rögtönzést szerepből kilépve figyelik tovább.

felcímkézett szerepek[**]: Az improvizációs szerepek „címkékre” felírva, a résztvevők kezébe adva, vagy a tenyérbe ragasztva kerülnek kiosztásra. A játszók elkérhetik (megkocogtatva a másik játszó kézfejét/tenyerét) a másik szerepcímkéjét (kézből kézbe adva a címkét), cserélhetnek, így kerül át a szerep a csoport egy másik tagjára. A résztvevő játszók vagy a külső megfigyelők közül bárki dönthet arról, hogy ki cseréjen kivel címkét. A játékban a szereplők száma nem fontos, lényeg benne a szabad és folyamatos rögtönzés.

kronológia[**]: Miután a drámailag is jól kidolgozott kiscsoportos jelenetek a megadott témákban elkészültek, a csoportok tagjai egy állóképben megjelenítik a jelenet fő pillanatát. Ezeket a képeket egy megjelölt játéktérben a csoportok külön-külön bemutatják egymásnak. A megtekintések után a csoportok megbeszélik, hogy milyen tartalmi kapcsolat van a képek között, illetve kronológiailag hová helyeznék el a saját képüket, melyek az idősíkok az egyes

képeken és kik a szereplők. A képeket ezután kronológiai sorrendbe állítva helyezik fel, megbontva a korábbi játékteret.

az idő a legjobb tanácsadó[**]: Ez a munkaforma kifejezetten azzal foglalkozik, hogy: Mi lesz…? Egy látott szituáció körülményekből kiindulva a csoport kérdéseket fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogy mi lesz a későbbiekben a jelenet szereplőivel, milyen következményei lesznek az adott viselkedésüknek és hozzáállásuknak.

Jellemző − nem jellemző?[**]: A játékban szükség van egy nagy papírlapra, amelynek felülete négy oszlopra van osztva. Az első oszlop fölé a Lehetséges szó kerül, ami olyan ötletek gyűjtését jelenti, amelyek kezdetben lehetőségként mutatkoznak. Ezen ötletek listája lehetőséget ad a játék fő karakterének kialakításához. Ide kivétel minden ötlet felkerül, erősségek és gyengeségek egyaránt.

A következő két oszlop fölé a Leginkább valószínű és a Lehetetlen szavak kerülnek. A Lehetséges oszlopba írt ötleteket ezután a csoport megvitatja aszerint, hogy milyen lehetőségeket látnak a listán levőkben. Az összeírt információkat aszerint mozgatják át a játszók, hogy mit tartanak a karakterrel kapcsolatban legvalószínűbbnek vagy lehetetlennek.

A Leginkább valószínű oszlopba gyűjtött ötletekből kiindulva a csoport tagjai improvizációs technikával jeleneteket próbálgatnak. A rögtönzés során a leginkább megfelelő változatot keresik. Az improvizációk során szabadon mérlegelhető az eredmény, vitatható és újrajátszható, az oszlopok között oda-vissza lehet mozogni, hogy a csoport a legkielégítőbb választ megkapja meg a karakterrel kapcsolatban. Ebben a drámamódban az ötleteket akció közben vizsgálja a csoport, így alakul ki a legmegfelelőbb lista az oszlopok alatt.

kritikus események[**]*:* A játék alapja a karakter megértésére és felfedezése az által, hogy a csoport a szerep életének egy *kritikus pillanatát* játszák el. Olyan helyzetre van szükség, amelyben a karaktert egy „hatásos meglepetés" éri, és amiben a keletkező sokk segít megérteni valamit (a kritikus pillanat egyértelműen legyen azért, hogy a játszók részéről a felfedezve tanulás megvalósulhasson) esetleg „fordulópontot" jelent a pillanatban meghozott döntés. A döntés lehet jó vagy rossz, annak következménye hozhat jobbat vagy rosszabbat, mint amire a szerep számít. A játék azon pillanatában, amikor ezt a drámamódot használjuk, lényegtelen, hogy a karakter érti-e, hogy a döntése jó vagy rossz, azonban a kérdések, amelyek a csoportnak segítenek kibontani a drámai helyzetet, és amelyek felmerülhetnek a játszókban a hozott döntéssel kapcsolatban, sokkal fontosabbak.

A kutatás kísérleti szakaszához tartozó mesetréning esetében az 1990-ben megismert munkaformákat, valamint a 2015-ös angol szakirodalomban megtalált narratív munkaformákat egyaránt használták a mesemondók (Neelands, 1990, 2015). Lényeges szempont volt a kiválasztás során az is, hogy a beemelt dramatikus játék ne törje meg a mese folyamatosságát és ne váljon szükségessé a mesélő kiszólása a meséből. A kutatást megelőző módszertani próbálgatások eredménye a kísérleti módszereként választott dramatikus mesélés narratív jellegű konvencióval történő színesítése. 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).

A kutatásban a több hetes fejlesztési idő során alkalmazott dramatikus interaktív meséléskor mind a 22 narratív munkaformát alkalmaztuk, közülük 17 dráma-játékot a meséken belül, 5 játékot a meséket követő levezető játékok alkalmával. A mese folyamatosságát biztosító dráma-játékok, egyben a szerepben és a történetben való gondolkodást segítő narratív munkaformák a következők voltak [lásd 53. és 55–59 oldal és a 13. számú függelék]:

–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
–Pletykakör
–Reflektorfényben
–Kronológia
–Az idő a legjobb tanácsadó
–Kritikus események

A következő 5 játék beillesztéséhez megállásra lett volna szükség a mesében. Egy kitérőre, amelyben a résztvevőket elsősorban játszóként és nem szereplőként kellett volna megszólítani, hiszen szerepükre vagy valakinek a szerepére játszóként kellett volna reflektálniuk. Ezért ezeket a narratív játékokat a foglalkozásvezetők a mesét követő fejlesztő, kérdésekre épülő játékos beszélgetések alkalmával használták fel [13. számú függelék]:

–Akárki
–Ördög és angyal
–Találkozó
–Felcímkézett szerepek
–Jellemző, nem jellemző

A kutatás mesetréningjéről és a kapcsolódó részletekről a dolgozat 4.6. fejezete [98–107. oldal] számol be.

3.3.5. „Költői jellegű” (mélyítő) konvenciók

A közös játék történetében megvizsgálni, körbejárni egy-egy problémát akkor lehet, ha az átélésen túl lehetőség van a szemléletváltásra, ismételhetőségre, kulcsszimbólumok kiemelésére. Ezek a lehetőségek új gondolati vonalakat indítanak el a játszókban, segítenek

mélyebben megismerni a történet bizonyos mozgató elemeit vagy mögöttes világának dimenzióit (Neelands, 1990). A költői jellegű konvencióba «poetic action» tartozó munkaformák a játék jelen pillanatát stilizált élethelyzeteken keresztül működtetik, így a játszók nem érzik az „itt és most" állapotban kényelmetlenül magukat. A mélyítő konvenció munkaformái között szerepelnek olyan technikák is, amelyek a színház és film világán túl más művészeti területek által is jól ismertek. Az előadóművészet, a mozgásművészet és a képzőművészet technikáinak beemelésével kitágul a helyzetmegfigyelés lehetősége. Olyan asszociációkra adatik lehetőség, amelyek más aspektusba helyezik az adott pillanatot, és a játszók gondolatszintű képzettársítása a valós térben létjogosultságot kap. A költői jellegű konvenciók alkalmasak arra, hogy ráirányítsák a játszók figyelmét a drámával történő tanítás tárgyának célpontjára, a drámaóra szándékára (Neelands– Goode, 2000). A „költői jellegű" (mélyítő) konvencióhoz kapcsolódó munkaformák a 2. számú mellékletben olvashatóak.

A kutatásban a „költői" jellegű konvenciók használata esetén az óvodáskorúak gondolkodására, beszédére, testtudatára és mozgáskoordinációjára jellemző életkori sajátosságok miatt nem került sor. Ezen játékok alkalmazásához a magasabb szintű asszociatív gondolkodásra, véleményalkotó kritikai gondolkodásra, problémamegoldó beszédimprovizációra, biztos tér- és tárgyhasználatra van szükség. Továbbá megismerve a játékok szabályát elmondható, hogy ezek a gyakorlatok elsősorban a mese kontextusát használják fel, és a mesével kapcsolatos játékot segítik, és nem a mesén belül segítik hozzá a játékhoz a résztvevőket. S bár ez is remek alkalom a mesében való gondolkodás fejlesztésére, a mese helyzetének és részleteinek külső megközelítése nem képezi a kutatás vizsgálati részét.

3.3.6. Reflektív jellegű konvenciók

A korábbi konvenciók abban segítik a drámatanár munkáját, hogy a játszók belülről is meg tudjanak közelíteni egy-egy élethelyzet, és így megéljék a foglalkozás közlési szándékát, továbbá véleményt is alkothassanak róla. A reflektív jellegű konvenció «reflective action» arra ad lehetőséget, hogy kilépve a játék pillanatából reális életszemléletükkel értékeljék a játszók az adott szituációt, a történéseket (Neelands, 1990). Ehhez már ki kell lépni az „itt és most" állapotból, és el kell távolodni a «mintha» világától. A filmes világból ismert perspektívaváltás zajlik, amely sokat segít a nézőnek vagy a hallgatónak az önálló véleményalkotásban. A drámában ugyanez hasonló hatást vált ki. Így teszi lehetővé résztvevőinek az értékelést, amely egy elvont gondolkodást feltételez vagy vár el a játszóktól. A szavakkal történő értékelés megfogalmazásakor a drámatanárnak ügyelnie kell saját, illetve a tanulók kifejezésmódjára, mert sokszor ezen múlik a tapasztalati következtetés is. Sokszor ezen konvenciók által fogalmazódik meg a foglalkozás didaktikai szándéka is (Neelands–Goode, 2015). A reflektív konvenció munkaformái nagyobb szerepet főleg a foglalkozás végén kapnak, de előbukkanhatnak akkor is, ha a játék folytatásához egy adott pillanatban döntést kell hozni, vagy egy játékhelyzetre rögtön kell reagálni a viszonyrendszerek tisztázása miatt (Kaposi–Lipták–Mészáros, 2008). A reflektív jellegű konvencióhoz kapcsolódó munkaformák a 3. számú mellékletben olvashatóak.

A kutatási fejezetek kitérnek a meséken keresztül zajló beszédkészség és szövegben való gondolkodás fejlesztésére Nyitrai Ágnes (2009) javaslata alapján. A több hetes fejlesztő mesetréning elsősorban ezeket alkalmazta, mert a reflektív konvenciók magasabb szintű megnyilatkozásbeli, főleg alkotó jellegű vita és érvelés inkább a nagyok játékai, nem pedig az óvodás korosztályé. Vannak reflektív munkaformák, amelyek egyszerűsített változatai megvalósíthatóak (pl. Gondolatkövetés, Ha a helyedben lennék…), ezeket kiváltották azok az óvodás anyanyelv-pedagógiai játékok, amelyek hasonló módon támogatták a véleményalkotást és a logikai gondolkodást [lásd 104–107. oldal].

A dolgozat ezen részfejezete a drámapedagógiában használt *konvenció* és *munkaforma* fogalmakat a dráma-játék részeként, és nem a tanítási dráma elemeiként említette. Ennek oka, hogy ezek az önmagukban is létező és működő eljárások beemelve más drámamódszerbe hatásfokozó elemként működnek. Mivel a jelenlegi kutatás nem a tanítási dráma bővítésének szándékával tekint rájuk, így nem indokolt a drámamódoknak otthont adó „D" típusú tevékenység további boncolgatása. A további fejezetek azt mutatják be, hogy az óvodás korosztályt érintő kutatás kísérleteiben milyen formában működtek hatékonyan a vizsgált drámamódok, amikor azok mesébe, illetve más dramatikus közegbe kerültek.

3.4. Az interaktív mesébe beemelt narratív konvenció mint a beszédértés fejlesztési módszere

Mit jelent az interaktivitás? Az elmúlt néhány évben többféle definíciót lehetett ezzel kapcsolatban olvasni. Az Idegen Szavak és Kifejezések Szótára szerint „Kölcsönös, közvetlen kapcsolaton alapuló. Kétirányú párbeszéden alapuló." (Bakos, 1989: 377) A szó tudományos és pedagógiai használata először az informatikában jelent meg (Kétyi, 2009) „Olyan rendszer, amely kétirányú kommunikációra képes, így viselkedésük, működésük nem előre meghatározott." Mostanra minden szakterület a maga képére formálta a kifejezést, így a színház is. „A színészek és a közönség kölcsönös és aktív részvétele az előadásban. Gyakran együtt alakítják a cselekményt. Előfordulhat, hogy a teljes közönség bekapcsolódik az előadásba, vagy csak néhány néző vesz részt benne." (Pavis, 2008:192) Jelen dolgozat a pedagógia és a színház szempontjából használja a fogalmat, megfeleltetve az óvodai irodalmi nevelésnek és a drámapedagógiának.

A pedagógia az interaktivitás gondolatát főként azon módszerek esetében használja, amelyek segítenek a gyermeket bevonni az oktatási folyamatba, és a tanulást a személyes megtapasztaláson, csoportmunkán vagy más közvetlen élményen keresztül vonja be. A tanulókat tevékenységeken keresztül próbálja megszólaltatni, a bemutatások segítségével pedig véleménynyilvánításra késztetni. Ilyen módszerek például a projektmunka, a kooperatív munka, média az oktatásban, számítástechnika az oktatásban, interaktív tábla az oktatásban (Péter L., Barabási T. 2012; Czékmán, 2022).

A színházhoz kötődő művészetpedagógiában az interaktivitás elsősorban a néző valamilyen szintű bevonását jelenti az előadásba (Nyulassy–Ugrai–Zsedényi 2008). Az interaktív színház a legnépszerűbb műfajok közé tartozik ma Magyarországon. Ilyen például

a TIE előadás, a fórumszínházi előadás, a beavató színház, tantermi színház, pszichoszínház, nevelési színház stb. (Bethlenfalvy, 2021).

A drámapedagógiában az interaktivitás eleve adott, mondhatni, hogy ez a művészetpedagógiai ág az aktív, cselekvő gyermekre és a közösség alkotói tevékenységre épít. Jellegzetessége, hogy minden esetben bevonja a gyermeket a közösségi célzatú munkálkodásba, felszabadítva ezzel a kreatív energiákat (Debreczeni, 1998). A drámapedagógia lételeme a társas kölcsönhatás, az együtt végzett élményadó játék, és az azokba történő aktív részvétel (Marunák, 1991).

3.4.1. Dramatikus mesemondás – interaktív mesélés

A színháztörténet által nyilvántartott, első interaktívnak mondott, de valójában beavató színházi előadást (Solohov: Csendes Don) Magyarországon 1976-ben Ruszt József rendezte Kecskeméten (Harsányi Sulyom, 1996). Hasonló példát 1965-1980 között a Magyar Televízió hozott képernyőre, amikor a műsorvezető-játékvezető, Levente Péter, a TV készüléken keresztül a gyermekekkel közvetlen kapcsolatot teremtve mondott mesét a Zsebtévében (Csillag, 2014). De hogyan működik mindez az óvoda falain belül? Mindezek fényében mit jelent az interaktív mesélés az óvodában? Mi minden szükséges a dramatikus interaktív meséléshez? Jelen kutatást évekkel korábban megelőző módszertani kísérlet (Fehér, 2015, Szatmáriné, 2017;) figyelembe vette mind a pedagógiai, mind az informatikai, mind a színházi nevelési, mind a drámapedagógiai vonatkozásokat. Így született meg általunk az a dramatikus mesemondási mód, amit a már meglévő drámapedagógia történetre (Gabnai, 1999; Gabnai, 2012; Eck–Kaposi–Trencsényi, 2016; Tölgyessy, 2018), a dramaturgiai (Nánay, 1999; Brook, 1973/1976; Deme–Sz. Deme, 2010) és színházesztétikai (Esslin, 1989) hagyományokra építve saját megfogalmazásban a továbbiakban *dramatikus interaktív mese*ként említ a dolgozat (Fehér–Szatmáriné, 2019). Az újonnan megfogalmazott, drámapedagógiai gyökerekből építkező mesebemutatási módszert az elmúlt években több szakdolgozat (Sendula, 2020; Bernáth, 2020; Pálné Csontos 2023), tudományos hallgatói pályamű (Duba, 2020; Molnár, 2023), pedagógus szakvizsga dolgozat (Szatmáriné, 2016) is bemutatta, vizsgálta.

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 játszók maguk is kezdeményezhetik a megszólalást. Ez a mesélési forma bármilyen térben megvalósítható, ahol nincsenek rögzített asztalok, székek. Más nem szükséges, csak egy üres tér. Ez a tér alkalmas arra, hogy megteremtse a játék minden lehetséges módját.

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 senki ne maradjon ki (Fehér, 2023/b). Kivétel ez alól, aki nem akar bekapcsolódni a játékba, és ezt gesztusokkal vagy szavakkal ki is fejezi a szerepfelajánlás vagy a mesébe hívás esetén (videómegfigyelések igazolják, hogy a helyükön maradók testbeszéde legalább olyan aktívak szemlélőként, mint a mesében szereppel jelen lévő játszók). A mesélő másik feladata a mese élményközpontú tolmácsolása fizikai cselekvéssel és dramaturgiai munka alkalmazásával. Ehhez közvetlen kontaktus kialakítása szükséges, valamint a mese tartalmi-szerkezeti ismerete és a játékvezetői tapasztalat.

A kutatást megelőző módszertani kísérletek (Fehér, 2015; Szatmáriné, 2017), illetve jelen kutatás kísérleti szakaszában szerzett kutatói tapasztalat szerint az interaktív meséléshez tehát a következőket tényezőket szükséges figyelembe venni:
- *megfelelő mese*: mese, amit a mesélő könyv nélkül mond. A mesemondótól olyan stabil szövegismeretet vár el, amelynél nem okoz problémát a szövegtranszformálás és a helyzetre alkalmazott rögtönzés.
- *transzformált szöveg:* a mese, amelyet a mesélő mond, a könyvben leírt formában nem mindig alkalmazható ennél a mesélési technikánál. A cselekvésre bátorításhoz sokszor nem elegendő egy-egy tőmondatban magadott írói közlés. Játékhoz igazított szövegre van szükség (nem a mese teljes átalakításáról van szó, hanem alkalmazott szövegmondásról).
- *kellékek, jelmezek vagy stilizált, jelzésértékű eszközök*: olyan kiegészítők ezek, amelyek benne vannak a mesében, a mese szereplőit jelzik, vagy a cselekményben központi helyet foglalnak el. Ezek a játék során használatba kerülnek.
- *tér*: Az interaktív mesélés helyigényes. A mesélő a részletes körülírással teremti meg a mese helyszíneit, építi meg a díszletet, ruházza fel tulajdonságokkal a játszókat és a szereplőket.
- *játszók létszáma:* a mesélőnek ügyelnie kell arra, hogy minden mesehallgató számára jusson valamilyen szerep akkor is, ha az eredeti történetben a „főszereplők” száma kevés. Ekkor szükséges a játékvezetői kreativitás (pl.: erdő kialakítása, a vár vagy ház saját testből kialakítása stb.)
- *a fegyelmezés módja*: az interaktív mesélés zajjal jár, amelyben a mesélő-játékvezetőnek a cselekmény körülményét és a mesehallgatás meghittségét meg kell tartania és teremtenie. Beszédmódján kívül a mesemondó óvatos nyelvhasználatával irányítani tudja az aktív közönségét. A kiszólást vagy a civil fegyelmezési módszereket próbálja kerülni, mert az megtöri a mese varázsát.
- A *mesemondás technikája:* lényeges kérdés a mesélő számára. A mesélő eldöntheti, hogy már szerepbe lépve indítja a mesét, vagy felvezető szövege egyben a szerepbe lépés folyamatát fogja majd jelenteni. A felvállalt szerep lehet az eredeti mese egyik mellékszereplője, aki látta a történteket, vagy olyan szereplő, aki nem volt benne az eredeti mesében, vagyis csak hallotta, hogy mi történt. A mesélés ilyenkor mindig egyes szám első személyben hangzik el. Ha még nem olyan bátor a mesélő, hogy szerepbe lépve mondjon

mesét, akkor öltözés nélkül, a mesén kívül eső személyként beszéli el a történetet. Bármelyik mesélési formát is választja a mesemondó, a mesélési mód ugyanaz marad.

A fent említett elemek mutatják – akárcsak a dramatikus «mintha játékok» esetében –, hogy ez a mesélési mód egyszeri és megismételhetetlen pillanatokat teremt. A kötött szövegrészek és a szigorú cselekménytartás mellett minden mást a pillanat szül.

A kutatási tapasztalat szerint az interaktív mesélés ezen fajtája kábulatba ejti a gyermekeket. Az élményfokozás kedvéért a mesélőnek érdemes élnie a szövegbe belecsempészhető néhány hangeffekttel, mondókával, dallal, esetleg az eredeti szövegbe le nem írt dialóguskiegészítés lehetőségével. Az egyes spontán megszólítások, amelyek véleménynyilvánításra késztetik a játszó-néző gyermekeket, ténylegesen is interaktívvá teszik a mesét. Minden, ami játékba vonja a gyermekcsoportot, ami szinte színházi élménnyé teszi a mesélést, az beemelhető a közös játékba.

A gyermekek játékba vonása ténylegesen értendő, vagyis a mesélőnek úgy kell alakítani a szövegmondást és a cselekményépítést, hogy abban minden gyermek számára legyen szerepfelajánlás. A szerepből megszólított gyermek más aspektusból fogja követni az eseményeket.

Az óvodai irodalmi nevelés számára fontos kulturális kérdés, hogy mi számít első színházi élménynek az óvodában. Az óvodai bábozással kapcsolatban kimondott tény, hogy annak számít (Dankóné, 2004). Az interaktív mesélés vajon színházi élménynek mondható? Csak akkor beszélünk színházi élményről, ha a játéktér és nézőtér konvenciói működnek és a néző passzív megfigyelő, esetleg bekiabáló? Érdemes lenne a későbbiekben a színházi nevelés kutatásterületei közé beemelni ezt a kérdést.

3.4.2. A narratív konvenciókat alkalmazó dramatikus interaktív mesélés célja a beszédértést fejlesztő kutatásban

A korábbi fejezetek tisztázták, hogy a dolgozat vizsgálati körülményében a dráma (cselekvésre épülő, közösségi játékos tevékenység) mint módszer funkcionál, és nem az irodalom harmadik műnemeként szerepel. Annak érdekében, hogy jelen kutatáshoz választott fejlesztő módszer minden szempontból megfeleljen a szakmai elvárásoknak, ahhoz a nyelvészeti, a pszicholingvisztikai és az óvodai anyanyelv-pedagógiai szempontokon kívül a drámapedagógia metodikai elvárásaihoz is igazodni kellett.

A tartalomértést támogató metódusban a történet cselekménye szempontjából szem előtt kellett tartani azt is, hogy «Mi a dráma és mi nem az?». Vagyis meddig lehet fejlesztő szándékkal a dramatikus munkába motívumokat beemelni úgy, hogy a dráma tevékenység fogalmát ne lépje át a kísérlet. Kaposi László egy riportban hangsúlyozza, hogy amint társművészetek vagy társtudományok csatlakoznak be a drámajátékba, az máris elveszíti sajátos tulajdonságait (Honti, 2010). Véleménye szerint nem dráma a szabályjátékok azon sora, amely nem szituációt vagy helyzetet generál, ugyanígy nem dráma a pszichodráma, vagy a népi dramatikus játék (Kaposi, 2008/a). Hasonlóképpen vélekedik Gabnai Katalin (1999), aki vallja, hogy a drámapedagógia önmagában egy kreatív és ösztönző tevékenység,

amely önmagában is megállja a helyét a játékpedagógia világában. Egy későbbi riportban nyilatkozza, hogy a beemelt motívumoktól függetlenül nevezhető egy tevékenység dramatikus játéknak, de nem biztos, hogy az már drámapedagógia (Honti, 2011). Azon drámatanárok, akik különböző szakterületekről érkezve ismerték meg a drámapedagógiát, sok esetben a módszervegyítés fényében azonosítanak játékos tevékenységeket a drámapedagógiával. Gavin Bolton erről úgy nyilatkozott, hogy „nem állítjuk, hogy valami nem érvényes, csupán azt, hogy érvényessége korlátozott, illetve, hogy félreértették, félremagyarázták, eltorzították, valamint, hogy a körülmények hatására vesztett érvényességéből." (Bolton, 1981. ford. Szauder, 1994:18).

A kutatócsoport szükségesnek tartotta a dramatikus interaktív mesélésbe olyan hallott szöveg megértését segítő módszer beemelését, amely a tanulást támogató kognitív műveleteket aktiválja. Így esett a választás a dramatikus kereteket megőrző szerepjátékokra (dramatikus játék), valamint a drámamódok közül arra, amely segíti megőrizni a dramatikus struktúrát (dráma-játék). A próbálgatások és pilot tapasztalatszerzés után (Fehér, 2015; Fehér, 2019) esett a választás a narratív jellegű konvenciókra. Ezek a dráma-játékok: igénylik a játékvezető jelenlétét, megőrzik a játékvezető és játszó közötti partneri viszonyt, kontrollálható általuk a játékvezetői szerep, egyértelműsítik a játék idejét, tartják a valóság és a fikció határait, nem fordítják el a történésekről a figyelmet, színházi munkaformát kezdeményeznek, helyet adnak drámát szabályozó tanulási elemeknek (Neelands, 1984). Feltételeztük, hogy a gondolkodási műveleteket (Atkinson és mtsa, 2005) támogató narratív szövegek (Bruner, 1986; Nyitrai, 2009) játékos környezetbe illesztve intenzívebben aktiválják az általános tanulási készségeket (Adamikné, 2006), amelyek működésbe hozzák a tanulást segítő alapképességeket (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fenyvesiné, 2011).

A kutatásban megjelenő saját összeállítású szövegértést ellenőrző kikérdező teszt, illetve a meséléseket követő játékos beszélgetések így nemcsak a mese tartalmi kérdéseire terjedtek ki, hanem a narratív konvenciók által megcélzott szövegmögöttesre és a tartalmi következtetésekre is fényt derítettek. A kutatás több hetes fejlesztő folyamata épített a dramatikus alapokon nyugvó interaktív mesélésre, így a kutatási kérdések ennek fényében fogalmazódtak meg.

A mérési folyamat (trianguláció) harmadik elemeként a dramatikus interaktív mesélés és annak kikérdező tesztje tehát olyan nem sztenderd adatgyűjtő módszer volt, amely a drámapedagógia technikáit és a nyelvtudomány módszereit [14–17. számú mellékletek] alkalmazta. Óvodai anyanyelv-pedagógiai szempontból ez az eljárás a mesemegismertetés (mesebemutatás/produktív mesélés Dankóné, 2004) egyik lehetséges módja, amely fejleszti a gyermek értelmét és érzelmi világát. A vizsgálati fejlesztő módszer részletes bemutatása a dolgozat kutatási fejezetében történik.

A dolgozat további része az 2022 szeptemberétől 2023 április végéig tartó terepkutatást mutatja be, amely tartalmazza a kutatási kérdéseket, a hipotéziseket, az adatgyűjtő eljárásokat, a vizsgálati módszereket, a kutatás előkészítését, az elő- és utóméréseket, a kísérlet fejlesztő szakaszát (mesetréning), a mérési elemzés és a kiértékelés módszereit, illetve a kutatási következtetéseket.

4. A kutatás bemutatása

A nyelvészet területén belül a pszicholingvisztikához és az anyanyelv-pedagógiához kapcsolódó hallásértés vizsgálat, valamint a drámapedagógia módszertani alapokra helyezett fejlesztőmódszer ötvözése lehetővé tette az iskolai év kezdésére jogosult óvodáskorú gyermekek releváns vizsgálatát. Az olvasott szöveg megértésével kapcsolatos eredményekről mostanra több polcnyi magyar és nemzetközi szakirodalom számol be. Az anyanyelv és az idegen nyelv hallott szövegének értésével elsősorban a pszicholingvisztika és a pedagógia alkalmazott tudományágai foglalkoztak az elmúlt évtizedekben. Ezek a kutatások – az írásbeliség miatt – többségben az iskoláskorú gyermekek körében zajlottak. Jelen kutatás az óvodás korosztály körében végezte a hallásértés minőségének vizsgálatát.

Az alábbiakban bemutatott kutatás igyekezett a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a művészetpedagógia vizsgálati eljárásait együttesen alkalmazni oly módon, hogy a magyar nyelvhez illeszkedő és a magyar nyelvet első nyelvként beszélő gyermekek számára kidolgozott GMP-teszt (Gósy, 1989, 1995, 2014), és DIFER-tesztek (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fazekasné, 2004, 2011) előzetes felmérési eredményeire fundamentumként tekintett. Az említett standardizált tesztek használatát követően, az erre alkalmas R4A ("Real Randomization for Representative Research Application") 1.0 ingyenes szoftver verzió segítségével (Sikovanyecz–Vincze–Földesi–Németh–Kozinszky, 2021) véletlenszerű mintakiválasztás útján alakult ki a kísérleti és a kontrollcsoport. A kísérletben részt vevők egy tevékenységközpontú, játékos mesélési formán keresztül ismerhették meg a kutatás eléjén és a végén – a terjedelmük miatt kisiskolás korosztály számára ajánlott – tündérmesét, amit kikérdező teszt formájában szövegmegértést ellenőrző szóbeli kikérdezés követett (egy saját fejlesztésű, nem standard teszt segítségével). A diagnosztikus utóméréstre 8 hónap múlva került sor. A bemeneti és a kimeneti mérés csupán a játékos mesélés anyagát tekintve tért el, ugyanis a kutatási folyamat végén a vizsgált csoportok nem a bemeneti mérés meséjével, hanem annak tükör változatával találkoztak[7]. Ennek kikérdező tesztje struktúra szerint (a szereplők és helyszínek kivételével) a bemeneti teszttel szinte azonos volt. A dolgozat későbbi fejezetei a vizsgált gyermekek eredményeiről, illetve a szövegértés kapcsán nyelvészeti és anyanyelv-pedagógiai eredményekről számolnak be.

A kutatás anyanyelv-pedagógiai vonatkozású kísérleti része elsősorban az alkalmazott nyelvtudományt szolgálta azzal, hogy a kísérleti csoportok tagjait egy több hetes mesetréning (Vakula, 2015) által – a fejlesztés szándékával – foglalkoztatta. Az állapotjavító

[7] A mesék szerkezetével a mesekutatók és a meseszociológusok sokat foglalkoztak és a foglalkoznak ma is. Tőlük olvashatunk a tündérmesék, a láncmesék, a fabula mesék sajátos belső struktúrájáról, valamint azokról a tipikus meseelemekről, amelyek az egyes népek meséit is felismerhetővé teszik (pl. Nagy Olga, Valgyimir Jakovlevics Propp stb.). A táji, kortörténeti és származtatás béli jellemzők mellett sokszor firtatják a mese variánsokat, a mesetípusokat, a mesék tartalmi és szerkezeti szempontú csoportosítását is. A kutatás szempontjából azt a mesetipológiai témát említjük csupán, amely segítségünkre volt a vizsgálathoz szükséges azonos szerkezetű prózai szövegek kiválasztásában. A szövegjellemzők alapján ezeket Braun Soma (1923) és Honti János (2012) tükör-meseként említi. Vagyis olyan mesék, amelyek szinte ugyanarra a mesemozzanati vázra épülnek (cselekménysorozatuk azonos), de tartalom és szereplők szempontjából különböznek. Ezt a mesélési eljárást használták a nagy mesemondók is az írásbeliség és könyvnyomtatás megjelenése előtt. A népmesegyűjtők és mesekutatók (pl. Arany László, Benedek Elek) számos esetben utaltak erre (Arany, 1867:348; Bárdos, 2017).

tréningsorozat elsősorban drámapedagógia arculatú volt, vagyis olyan cselekvésközpontú fejlesztő módszert alkalmazott, amely az óvodai nevelés pedagógiai elvei szerint megfelelt a vizsgált minta (5 éves vagy annál idősebb, de 7 évnél fiatalabb, azaz 5≤x≤7) számára. Annak érdekében, hogy összehasonlítható legyen a mesés foglalkozások hallott szövegértésre gyakorolt hatása, a vizsgálatban részt vevő kontrollcsoportok a 12 alkalomból álló, 1x45 perc időtartamú, szervezett metodikájú mesefoglalkozásokon egyáltalán nem vettek részt. A feltáró jellegű utómérések eredményeiről a dolgozat utolsó kutatási fejezetei szintén beszámolnak.

A nevelési évet átölelő kutatás[8] annak érdekében történt, hogy adatokat gyűjtsünk az iskolai tanév megkezdése előtt álló korosztály verbális értésének és információtárolásának és előhívásának minőségéről. Szerettük volna tudni azt is, hogy célirányos és rendszeres hallásértés fejlesztés szándékával összeállított dramatikus mesebemutatás [lásd 2.4. a 31–36. oldalon és a 3.4. elméleti fejezet a 62–66. oldalon, valamint a 5.3. kutatási fejezet a 114–161. oldalon] esetén milyen szintű állapotváltozás érhető el az említett korosztály esetében a funkcionális beszédértés, valamint az elhangzó szöveg tartalmi megértése kapcsán. A terepen zajló vizsgálati folyamatra a 2022–2023-as oktatási-nevelési évben 3 óvodában került sor. A populáció szociológiai szempontból heterogén összetételű volt: 1 vármegye jogú városi (Kecskemét, 108 000 lakos – 2023-as adat) intézmény és 2 kisvárosi (Kiskőrös, 13 000 lakos – 2023-as adat; Kunszentmiklós, 8000 lakos – 2023-as adat). Az kutatásban 153 iskolai beiratkozás előtt álló gyermek vett részt. Olyanok, akik megfeleltek az életkorra vonatkozó mintakritériumnak (5≤x≤7), illetve alkalmasak voltak a jelenléti nevelésre-oktatásra.

A várható eredmények kapcsán a nyelvtudományhoz illeszkedő kutatási kérdések és hipotézisek fogalmazódtak meg. A kapcsolódó anyanyelv-pedagógiai és drámapedagógiai módszertani elméletek összefüggéseinek megértéséhez a megismételt adatfelvétel utáni egybevetések, vagyis szintén az utómérések nyújtottak segítséget. Ebben a terjedelmes fejezetben tehát a kutatás bemutatásán, az adatfelvétel módján és kiértékelésén kívül utalások találhatók a dramatikus munkamódszerek narratív eszközeinek hatékonyságára is, amelyek kizárólagosan csak ebből a vizsgálatból származó következtetéseket taglalják.

4.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

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 idősebb, de 7 évesnél nem idősebb korosztályba tartozó, nagycsoportos óvodás gyermekek csoportja (5≤x≤7) volt. A mérés a dramatikus módszerek közül az interaktív

[8] A terepen zajló teljes kutatási idő nyolc hónap volt. A bemeneti vizsgálatok 2022 szeptember második hetében indultak, a kimeneti mérések 2023 április utolsó hetében fejeződtek be. A vizsgálatot oktatási szünetek szakították meg (összesen 8 hét), amely során csupán a vizsgálatban részt vevők spontán idegrendszeri érésére hagyatkozhattunk. Tehát a tényleges kutatási időszak hat oktatási–nevelési hónapot érintett.

mesélésben is jól működő narratív konvenciót és a hozzá tartozó munkaformákat (Neelands, 1990, 2015) alkalmazta.

Jelenlegi kutatás gondolatainak, kérdésmotívumainak és feltételezéseinek alapot egy 2016–2017-ben elvégzett primer kutatás adott (Fehér, 2019/b). Továbbgondolva és elemezve a korábbi tapasztalatokat a jelenlegi vizsgálat témakörei a következőképpen alakultak:

A kutatás kérdései

K1: Milyen hatással 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 kutatás első kérdése kapcsán **(K1)** három feltételezés fogalmazódott meg. A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt átfogó hipotézisei (**H1, H2, H3**) segítették a kísérleti és kontrollcsoport fejlődésének statisztikai összevetését.

Az utómérések időszakához kapcsolódik a **(K2)** kutatási kérdés, amely a pilot tapasztalatok alapján szintén a kutatás legelején fogalmazódott meg (**H4** és **H5).** A hipotézisek a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt kérdéseinek kategorizálásához kapcsolódnak, amelynek szemléltető táblázata a dolgozat 90. oldalán található. Kapcsolódó mellékletek: bemeneti mérés szövegértés kikérdező teszt kérdéscsoportjai [16. számú melléklet], és a kapcsolódó mese dramatikus forgatókönyve [14. számú melléklet]; kimeneti mérés szövegértés kikérdező teszt kérdéscsoportjai [17. számú melléklet], és a kapcsolódó mese dramatikus forgatókönyve [15. számú melléklet]. A szövegértési teszt pontos felépítéséről a dolgozat 4.5.3. fejezete [91–93. oldal] számol be.

A vizsgálatban részt vevő gyermekek beszédészlelésével és beszédértésével, valamint kritikus tanulási képességeivel kapcsolatos kutatási kérdés (**K3**) a GMP és a rövid DIFER diagnosztikus méréseket érintette. Ennek kapcsán bemeneti és kimeneti méréskor a csoportok általános képességfejlődésének (**H6, H8**) megfigyelése történt, illetve a vizsgálati csoportok tagjainak önfejlődési összehasonlítása (**H7, H9**) zajlott. Kapcsolódó mellékletek: bemeneti mérés GMP [27–28. számú melléklet], rövid DIFER [31–32. számú melléklet], szövegértés kikérdező [35–37. számú melléklet] teszt; kimeneti mérés GMP [29–30. számú melléklet], rövid DIFER [33–34. számú melléklet], szövegértés kikérdező [38–39. számú melléklet] teszt.

2. 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

A kutatás hipotézisei

H1: Feltételeztük, hogy jelentős mennyiségi különbség van 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.

> Ennek eredményét a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények csoportos összpontszámából számított átlagok összehasonlítása kapcsán vártuk. [lásd a dolgozat 115–123. oldala és a 35–39. számú mellékletek]

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.

> Ennek eredményét a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények átlagainak összehasonlítása kapcsán vártuk. [lásd a dolgozat 123–127. oldala és a 35 – 39. számú mellékletek]

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.

> Az eredményeket a hallott szövegértés minőségét ellenőrző teszt 2., 3., 4., 5., 6., 7., 10. számú kérdések (szó szerinti megértés) elő- és utómérési összeredményeinek összehasonlítása kapcsán, valamint az 1., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. számú kérdések elő- és utómérési átlageredményeinek összehasonlítása kapcsán vártuk [lásd a dolgozat 127–136. oldala és a 35–39. számú mellékletek].

A további két hipotézist a már említett pilot kutatás segítségével tudtuk megfogalmazni. Az abban megfogalmazott következtetések segítségünkre voltak abban, hogy feltételezéseket tegyünk a szöveg tartalmi megértésére vonatkozó kutatási kérdésekkel kapcsolatban is. Ennek eredményeképpen a saját összeállítású feladatsorunk kérdéscsoportjai szerint is megvizsgáltuk a gyermekcsoportokat.

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.

Az eredményeket a hallott szöveg megértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt 1. kérdéscsoport (2., 3., 4., 5., 6., 7., 10.), a 2. kérdéscsoport (11., 12.), a 3. kérdéscsoport (8), a 4. kérdéscsoport (9., 14.), az 5. kérdéscsoport (1., 13.) és a 6. kérdéscsoport (15., 16., 17.) kérdéseinek utómérési eredményei kapcsán vártuk [lásd a dolgozat 135–151. oldala, és a 35–39. mellékletek].

H5: Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport tagjainak hallott szövegértést ellenőrző tesztjének kimeneti átlageredménye a bemeneti méréshez képest változni fog, vagyis a szövegmögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra módosulni fog:

- a tartalom szó- és mondatszintű felidézése, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása, 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 eredményeket a hallott szöveg megértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt 1. kérdéscsoport (2., 3., 4., 5., 6., 7., 10. számú kérdések, a 2. kérdéscsoport (11., 12.), a 3. kérdéscsoport (8), a 4. kérdéscsoport (9., 14.), az 5. kérdéscsoport (1., 13.) és a 6. kérdéscsoport (15., 16., 17.) vizsgálati csoportok elő- és utómérési eredményeinek összehasonlítása kapcsán vártuk [lásd a dolgozat 151–163. oldala és a 35. és 39. mellékletek].

Úgy véljük nemcsak az óvodás gyermekek hallott szövegmegértés vizsgálati eredményei fontosak a jelenlegi kutatás számára, hanem a már működő sztenderd tesztekre történő visszacsatolás is. Az utómérések által szerettünk volna tájékozódni arról, hogy a GMP-diagnosztikai teszt és a DIFER-teszt rövid változatának hatásmérése milyen további kutatási tapasztalattal tudja bővíteni a vizsgálati módszer és a mesefoglalkozások tudományos háttere. Ezért a további négy hipotézis közvetett módon érinti a hallott szöveg megértésének területeit.

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 az áprilisi mérésben az októberihez képest a GMP-diagnosztikai teszt esetében.

Ennek eredményét a beszédészlelés és beszédértés minőségét ellenőrző GMP–diagnosztikai teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti mérés csoportos összpontszámának és csoportátlagának összehasonlítása kapcsán vártuk. [lásd a dolgozat 163–170. oldala, és a 27–30. mellékletek]

H7: 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 GMP-diagnosztika résztesztjei alapján.

Ennek átlageredményét a beszédészlelés és beszédértés minőségét ellenőrző GMP-diagnosztika résztesztjeinek 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények egyéni összehasonlítása alapján vártuk [lásd a dolgozat 170–177. oldala és a 27–30. számú mellékletek].

H8: 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 kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt esetében.

Ennek eredményét a kognitív alapképességek minőségét ellenőrző rövid DIFER-teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti csoportos összpontszámából számított csoportátlag összehasonlítása kapcsán vártuk. [lásd a dolgozat 177–183. oldala és a 31–34. számú mellékletek]

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

Ennek eredményét a kognitív alapképeségek minőségét ellenőrző rövid DIFER-teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények összpontszámából származó átlagértékek összehasonlítása kapcsán vártuk. [lásd a dolgozat 183–191. oldala és a 31–34. számú mellékletek]

A vizsgálati eredményeket részletesen a dolgozat 5. fejezete mutatja be, a hipotézisek elemzése a 6. fejezetben található. A triangulációs mérés mozzanatait szemléltető kutatási anyag hipotézisekhez tartozó táblázatait szintén a 6. fejezet magyarázza. Az adatfelvételből származó forrásadatok táblái a kutatási fejezetek szövegében jelzett mellékletben találhatóak.

4.2. A kutatás célja

Jelen kutatás célja a narratív jellegű dramatikus munkaformák és módszerek hatásvizsgálata arra vonatkozóan, hogy ezek alkalmazása befolyásolja-e az iskolaérettség szakaszába lépő óvodáskorú gyermekek hallás utáni szövegmegértését. A kapcsolódó kutatási kérdések és hipotézisek elsősorban a módszer hatását a szövegértéshez kapcsolódó kérdéscsoportok fejlődésén keresztül vizsgálják (H1, H2, H3, H4, H5). Másodsorban a módszer a beszédészlelésre és beszédértésre, valamint a tanulásban kritikusnak számító alapkészségekre tett hatását elemzik (H6, H7, H8, H9).

A drámapedagógia hatása elsődlegesen a kommunikációban és a cselekvéses megnyilvánulásban tükröződik, ebből kifolyólag – valamint az óvodáskorúak írásbeliségének hiánya miatt – a kvalitatív jellegű kutatásnak egy kikérdező tesztre kellett épülnie, hogy az kvantitatív vizsgálattá váljon. Előbbiből következik, hogy a hallás utáni

szövegértés minőségének ellenőrzése, és a hozzá kapcsolódó kognitív képesség-/készségterületek fejlesztéséhez alkalmazni kívánt módszer eredményességét vizsgáló folyamat megkezdése előtt szükséges volt felmérni a részt vevők beszédmegértési (beszédpercepciós) állapotát (Racsmány–Lukács–Németh–Pléh, 2005). A terepen zajló fejlesztő munka megkezdése előtt Gósy Mária által kifejlesztett beszédészlelés és beszédmegértés folyamatát vizsgáló diagnosztikus tesztet – a továbbiakban GMP –, illetve a Nagy József és munkacsoportja által kibocsátott elemi alapkészségek diagnosztikus fejlődésvizsgáló tesztjét – a továbbiakban DIFER – alkalmaztuk. A kutatás egy része tehát a GMP-diagnosztika (Gósy, 1989, 1995, 2014) és a DIFER-diagnosztika (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fazekasné, 2004, 2011) sztenderdizált rövid mérési változatának eredményeire épített. Véleményünk szerint ezen hiteles adatok összevetésével együtt mondható majd csak relevánsnak a harmadikféle, saját összeállítású, hallásértést ellenőrző nem sztenderd kikérdező teszt eredményeinek analizálása és a hipotézisek eredményeinek értelmezése. Támaszkodva a Sántha Kálmán (2015: 43–54) által bemutatott kevert triangulációs módszeren belüli adatfelvételi eljárásokra, éltünk a lehetőséggel, hogy a vizsgálati adatgyűjtés közül kettő valid teszt segítségével történjen (GMP, DIFER), a harmadik esetében pedig egy nem hitelesített, azonban releváns adatgyűjtési formát alkalmazzunk. Mivel a harmadik típusú teszt olyan nem hitelesített, óvodásokat vizsgáló szövegértési teszt, amely mérőeszközként szerepelt a kutatásban, előzetesen (Fehér, 2019/a) anyanyelv-pedagógiai szempontból körültekintő kérdéssor összeállítására volt szükség, amely kitekintett a szakirodalom által elvárt szövegmegértési területekre (Boronkai, 2005; Adamikné, 2006; Gósy,1996/a; Csapó–Józsa–Steklács–Hódi– Csíkos, 2012; Raátz, 2019/a). Ennek részletes leírása a dolgozat 4.5.3. számú, *A hallott szövegértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt* című fejezetében található [91–95. oldal].

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 górcső alá.* Bővebben, a szándék az, hogy a kutatás során egy sajátos szövegbemutatási módszer hatását számadatokat produkáló mérési stratégiákkal (kikérdező teszt) ellenőrizzük. 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. Az említett hatásfokmérés olyan folyamatmérés, amelynek első része (GMP, DIFER) az állapotmérés, illetve a szövegértés felmérés, majd egy azt követő, több héten át zajló következetes dramatikus fejlesztő munka a véletlenszerűen kiválasztott minták körében. A dramatikus munka eredményességét vizsgáló kvalitatív mérés kontextusa: egy dramatikus interaktív mesélési foglalkozás és a foglalkozás utáni, nem sztenderd kikérdező teszt alkalmazása. A szövegértés állapotát felmérő verbális ellenőrzés (kutató által összeállított kikérdezéses kérdőív/teszt alkalmazása, [lásd 16. és 17. mellékletek] a DIFER és a GMP tesztek szemlélete alapján, illetve az iskolai olvasás diagnosztikus értékelését segítő tanulmánykötet (Csapó–Csépe, 2012) alapján történt. Ez

utóbbi forrásanyag mutatja, hogy a dramatikus módszerhez kapcsolódó kvalitatív mérés során született értékek numerikus skálára leképezve váltak kvantitatív eredménnyé.

A dolgozat további részfejezetei először a kutatás helyszínét, annak menetét, az adatgyűjtés módját, a kísérleti és kontrollcsoportok kialakításának eljárását, a vizsgálatban részt vevő kísérleti csoport mesetréningjét, a választott kutatási módszereket, továbbá a mérés-kiértékelés stratégiáját mutatják be.

4.3. A kutatási helyszínek bemutatása

Jelen kutatásra a 2022–2023-as oktatási-nevelési évben került sor, 3 magyarországi helység óvodájában. Mindegyik óvoda önkormányzati működtetésű volt, saját arculatú és egyedi helyi programmal rendelkezett. A kutatásnak helyet adó intézmények pedagógiai programja (PP) az általános pedagógiai szempontok és az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramban (ONAP 2018) meghatározott oktatási-nevelési területek mellett (illetve az önálló szakmai elvárások mellett) saját pedagógiai szemléletet is képviselt. Az intézmények gyermekeket befogadó képessége: Kecskemét 160 fő (a továbbiakban V1 jelzésű), Kiskőrös 120 fő (a továbbiakban V2 jelzésű), Kunszentmiklós 150 fő (a továbbiakban V3 jelzésű). A kutatásban részt vevő tagintézményekben összesen 153 gyermek volt, akik megfeleltek a $5 \leq x \leq 7$ korosztályos mintának (V1=33 fő; V2=28 fő; V3=52 fő). A gyermekekkel a mindennapokban óvodapedagógusok, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok, utazó gyógypedagógusok és utazó logopédusok foglalkoztak [24–26. számú melléklet].

Az óvoda vezetőinek megkeresése és a kutatási célok egyeztetése után létrejött fúzió eredménye az a vizsgálati folyamat, amelynek bemutatására a következő fejezetekben kerül sor [14. számú függelék].

A kutatásban összesen 9 önkéntes segítő munkatárs vett részt: óvodapedagógus kollégák (4 fő); illetve pedagógus-jelölt fiatal kutató hallgatók, akik jelenleg BA képzésben végzik záró tanulmányukat (5 fő). A kutatást megelőzően a segítő munkatársak kiválasztása történt meg elsőként [14. számú függelék]. A résztvevő intézmények kiválasztása pedig annak függvényében történt, hogy a segítők munkájához és gyakorlati helyszíneihez mely óvodák kapcsolódtak. A kutatásban részt vevő óvodák főállású pedagógusai és a kutatás folyamatában résztvevő óvodapedagógus jelöltek a vizsgálat fejlesztő módszerével (dramatikus mesélés) a 2022/2023-as nevelési évet megelőző időszakban továbbképzéseken, szabadon választható egyetemi kurzusokon, illetve drámás szakmai napok keretén belül ismerkedtek meg.[9]

A kvalitatív kutatás határozott beavatkozás egy közösség mindennapjaiba, ezért a vizsgálat során a folyamatos kommunikáció a kapcsolattartókkal fontos és elkerülhetetlen

[9] A kutatást segítő munkacsoport kiválasztása vizsgálat-vezetői szempontból szintén tekinthető egyfajta mintavételnek. Sántha Kálmán írásában bemutatott mintakiválasztási stratégiák közül az általunk választott módszer leginkább kvalitatív szemléletű (elméleti minta), mivel jelen dolgozat: a kutatási eredményekből statisztikai és módszertani elméletek kinövesztését tervezte; a vizsgálatot végző személy(ek)nek az adatfelvétel érdekében állt; időbeli rugalmasságot igényelt; több, különböző mérési szakterület találkozása zajlott benne; a kezdeti sejtésekre épülő adatgyűjtésben való jártasságra alapozott; a kutató, a minta és a kutatás tárgya óhatatlanul hatottak egymásra. (vö. Sántha, 2006:64–68)

volt (Szabolcs, 2001). A vezetők, igaz csak közvetett résztvevői voltak a kutatási folyamatnak, de jelenlétük nélkülözhetetlen volt annak menetében. Az óvodák vezetői a munkatársak által időszakosan tájékoztatást kaptak a kutatás folyamatáról, hogy ők is biztosítva érezzék magukat abban a tudományos szituációban, amelyben kezességet vállaltak.

4.4. Kutatási módszerek

A kutatásban alkalmazott módszerek a pedagógiai kutatások szerkezeti mintáit követték. A nyelvészeti orientációjú módszertani vizsgálat kísérleti csoportot és kontrollcsoportot is alkalmazott. A validitás érdekében előzetes mérésekre és több lépcsős véletlenszerű mintakiválasztásra (Csíkos, 2011; Sikovanyecz–Vincze–Földesi–Németh–Kozinszky, 2021) , valamint összetett szerkezetű mérési folyamatra volt szükség (Falus, 2011), amely lehetővé tette a csoportok és a minták diagnosztikus elemzését. Az így született mérési eredmények lehetővé tették a kutatási kérdések és hipotézisek mintákra vonatkozó eredményeinek megfogalmazását.

4.4.1. A kutatás szerkezete

A többlépcsős kutatási munkafolyamat összetettnek mutatkozott, ezért a relevancia kritérium fényében a kvalitatív kutatásmódszertanban jól működő triangulációs módszer alkalmazása vált egyértelművé (Sántha, 2015). A szubjektivitás minimalizálása érdekében én magam a munkafolyamatban sem adatfelvevőként, sem foglalkozásvezetőként nem vettem részt, vagyis a nem-résztvevő kutatópozíciót választottam. A minták szövegértésmérési folyamatában vizsgálatot végző és adatelemző személyként voltam jelen. A GMP, a DIFER és a hallásértést ellenőrző kikérdező tesztek adatfelvétele, illetve a dramatikus tevékenyégek levezetése tehát szakértő kutatótársak közreműködésével történt. A kutatócsoport tagjainak felkészítését (mérőeszközök bemutatása, adatfelvétel módja, fejlesztő drámamódszer megismertetése) saját magam végeztem[10].

Az összetett triangulációs modell szerint (Denzin, 1989 hiv. Sántha, 2015) a kutatási cél érdekében a vizsgálati menet logikai sorrendje legyen pontos és egyértelmű [3. ábra]. Ahhoz, hogy a dramatikus narratív technika eljárása és a hozzá kapcsolódó saját összeállítású kikérdező teszt valid adatforrásként vegyen részt, a kutatásba olyan vizsgálati módszerek beemelésére volt szükség, amelyek kutatási legitimitása biztosított. Továbbá segítették a saját kutatói elméletet több irányból megvilágítani, annak hitelességét növelni, illetve megtalálni benne a bizonytalannak mutatkozó momentumokat. Ezért volt elsősorban szükség ebben a kutatásban a sztenderdizált GMP-diagnosztikai teszt és a rövid DIFER-teszt

[10] A dolgozat írójaként rendelkezem GMP Beszédpercepciós diagnosztika nevű, OKM-957/124/2013 akkreditációs számú 30 órás továbbképzési tanúsítvánnyal, illetve a B/2020/000222 nyilvántartási számú Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) használata és az erre alapozott fejlesztés 4–8 éves korban című, folyamatba ágyazott képzési igazolással. Segítő munkatársaimat az említett képzéseken megismert felkészítési módszerek szerint készítettem fel. A kutatócsoportot a dramatikus interaktív drámamódszer használatára és a hozzá kapcsolódó kikérdező teszt megismerésére a korábbi pilot kutatás tapasztalataiból kiindulva készítettem fel.

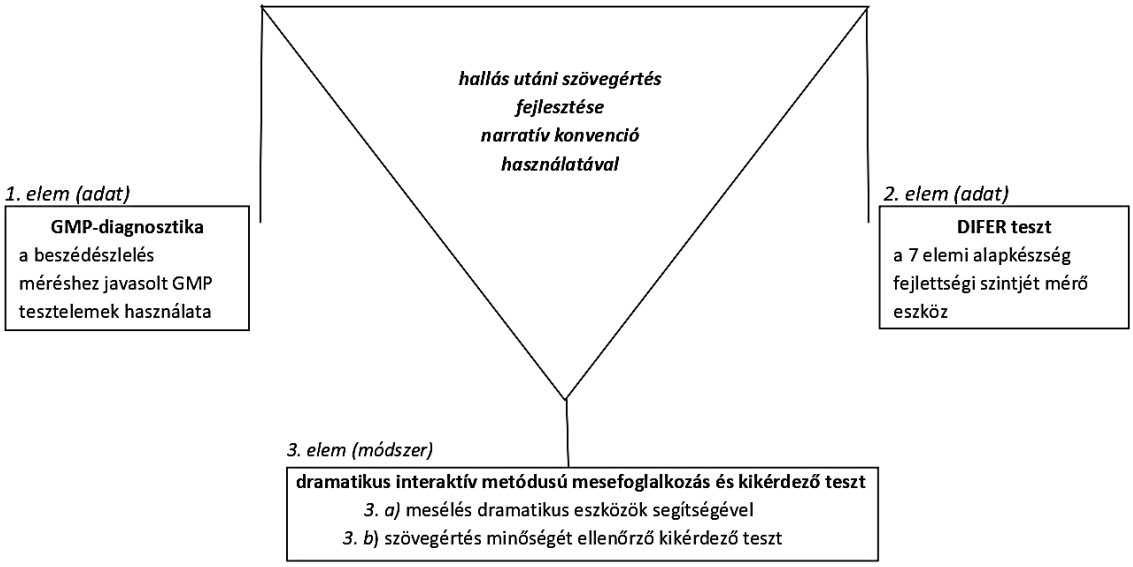
kvantitatív adataira. A trianguláció 1. és 2. eleme az említett sztenderd tesztek voltak, míg a 3. elem a saját összeállítású szövegértés ellenőrzését biztosító kikérdező teszt volt.

Ahhoz, hogy a dramatikus módszer kvalitatív adatai számszerűsített formában feldolgozhatóvá váljanak, illetve, egy-egy vizsgálat gyors és hatékony legyen, szükség volt a szisztematikus perspektív trianguláció alkalmazására. Ez lehetővé tette a későbbiekben a különböző triangulációs lábak (elemek) eredményeinek összevethetőségét és a kutatási eredmények határainak kirajzolódását (Sántha, 2006). Ez az eljárás nemcsak annak adta meg az esélyt, hogy további olyan elemek kapcsolódhassanak be a kutatásba, amelyek nem azonos adatgyűjtési technikával kapcsolódnak az 1. és 2. elemhez, hanem lehetőséget teremtett folyamat közben a kutatói elmélet újragondolására, továbbgondolására (Flick, 2005 hiv. Sántha, 2015). Az előzetes próbakutatás (Szatmáriné, 2016) eredményeképpen a trianguláció harmadik elemében a mérési lépések lineárisak voltak, vagyis logikailag nem előzhette meg egyik a másikat. A vizsgálat értelemszerűen építkezett és törekedett a kvalitatív adatelemzés irányába.

A 3. elem módszertani, dramatikus interaktív (hallgatóságot bevonó, cselekvésorientált) metódusú mesefoglalkozás (3.a lépés) volt, melyet a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt adatfelvétele követett (3.b lépés). A fokozatosság és az egyértelműség elve szerint összeállított kikérdező teszt meséhez illeszkedő kérdései figyelembe vették a korosztály életkori sajátosságait. A kikérdező teszt adatfelvétele közvetlenül a mesefoglalkozást követő 60 percben történt.[11] A szóban adott tesztválaszok numerikus értékei a Likert-skálás eljárásnak, valamint a 0–1 értékű Bool-változóknak köszönhetően kvantitatív adattá váltak [16–17. és 19. számú mellékletek].

A triangulációs modell 1–2. lépésében kapott eredményei a 3. elemhez szükséges kísérleti és kontrollcsoport összetételének kialakításában nyújtottak segítséget. Nyolc hónappal később, a folyamatmérés végén pedig lehetőséget biztosítottak az összehasonlító mérés-kiértékelésre.

[11] A három különböző településen dolgozó segítő munkatárs egyszerre kapcsolódott be a külön-külön időpontban zajló vizsgálati helyszínek szövegértést ellenőrző adatfelvételi folyamatába (időpont egyeztetés, utazás másik kutatási helyszínre).



3. ábra: A triangulációs elemek kapcsolatának szemléltetése[12]

4.4.2. Mintavétel-kiválasztás

A kutatási célok, a kutatási kérdések és a hipotézisek fényében történt az óvodai populációkból a minták kiválasztása. A mintavétel-kiválasztás 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. Az 3 intézmény csoportjaiban a 2022–2023-as oktatási-nevelési évben összesen 153 gyermek volt 5 éves vagy annál idősebb és 7 éves vagy annál fiatalabb. A dolgozat során őket foglalja magába a teljes populáció kifejezés. A második lépésre a kötelező kutatási etikai feltétel miatt volt szükség: a kutatásban azon gyermekek válhattak érintetté, akik szülő által aláírt beleegyező nyilatkozattal rendelkeztek. Őket a dolgozat további részében végig alapsokaságnak nevezzük. A kutatás protokolljához kapcsolódó szülői belegyezési nyilatkozatot 113 fő írta alá [14. számú függelék]. A minta elemszáma ekkor N=113-re csökkent. A kutatási tématerületben tehát az alapsokaságot ők alkották [20. számú melléklet].

A mintavétel-kiválasztás és a kapcsolódó kutatási lépések áttekintése

1. A kutatást segítő munkatársak felkeresése
2. A kutatási célnak és a minta jellegének megfelelő intézmények kiválasztása
3. A kutatás populációjának megállapítása
4. Mintavétel-kiválasztás: A kutatás etikai szempontjainak megfelelő dokumentumok biztosítása (szülői beleegyező nyilatkozatok, alapsokaság)
5. MÉRÉS1: Az alapsokaság felmérése GMP-teszt segítségével (adatfelvétel)
6. MÉRÉS2: Az alapsokaság felmérése rövid DIFER-teszt segítségével (adatfelvétel)

[12] A szemléltető ábra Sántha Kálmán módszertani triangulációs instrukcióit követve készült (vö. Sántha, 2015; 49).

7. Rétegzett mintavétel-kiválasztás: GMP- és DIFER-tesztek eredményei alapján az alapsokaság képességállapotok szerinti rendezése (teljesítmény szintskála alapján)
8. A részminta csoportbontása (kísérleti és kontrollcsoportok kialakítása – részminta)
9. MÉRÉS3a: Dramatikus interaktív mesélés a részminta csoportjai számára
10. MÉRÉS3b: Hallott szövegértést ellenőrző kikérdező teszt a részminta csoportjai számára
11. Tematikus szövegértés fejlesztési folyamat elindítása a kísérleti csoport tagjai számára (12 alkalomból álló mesetréning foglakozássorozat)
12. Kontrollvizsgálat a részmintán, megismételve a kutatás 5–6. és 9–10. lépéseit (kimeneti állapotfelmérések és a hallott szövegértés ellenőrzése kikérdező teszttel)
13. A utómérés eredményeinek elemzése és kiértékelése
14. A teljes kutatás kiértékelése (eredmények összevetése)

A kutatási lépések kapcsán tervezett elemszámok változásának részletes bemutatása

Az első vizsgálati szakaszban a N=113 vizsgálati minta minden tagja először GMP mérésen, majd szintén minden tagja rövid DIFER mérési folyamatban vett részt. A továbbiakban ez jelentette az első vizsgálati szakaszt [lásd 3. táblázat lásd 8. oldal]. Ebben a szakaszban érvényesült a kvalitatív kutatásban szükséges Grounded Theory (Corbin – Strauss, 2008), mivel a kutatás végleges kísérleti és kontrollcsoportját a mérésekkel párhuzamosan zajló adatgyűjtés, kódolás és elemzés lehetősége adta [21–23. számú mellékletek]. A kvótás mintakiválasztási stratégia megadta a lehetőséget arra, hogy a kutatók a minták közül meghatározott arányokon belül válogassanak, csoportosítsanak (Sántha, 2006). Erre támaszkodva a kutatócsoport a mintákat a sztenderd tesztek kiértékelése alapján három szinteredmény szerint osztotta csoportokra (nagyon jó, általános szint, gyenge teljesítmény szint) [lásd 24–26. számú mellékletek]. A csoportokon belüli rendeződés a továbbiakban sem önkényesen, hanem statisztikai rendezés szerint alakult.[13]

Majd ezt követte a kísérleti és kontrollcsoportok megállapítását segítő mintakiválasztási lépés. A kutatásban eddig a pillanatig konkrét elemszámokkal dolgozhattunk, de a kutatói kísérleti csoportok létszámát a GMP és rövid DIFER mérések megkezdéséig csak tervezett elemszámokkal készíthettük elő. Mielőtt a kutatócsoport a vizsgálat első szakaszába lépett, a kísérletben részt vevők létszámát külön-külön maximum

[13] A kutatásban részt vevő két sztenderd vizsgálóeszköz által gyűjthető pontszám összesen 303 pont volt (rövid DIFER-rel összesen 204 p. + GMP-ből a 10 db résztesztt el összesen 99 p.). A szintezés három teljesítmény kategóriáját a két sztenderd teszt értékelési módja segítette. A GMP tesztek mondatazonosítási feladatainak százalékos értékeit vettük alapul, amely a 6–7 évesek számára a 70%–100%-os eredményt jelölt az eszköz, így ez az érték került a rövid DIFER haladó szintjét megjelölő középérték mellé, amely a 70%-ot mutatta haladó szinten. A következő szint a két teszt közös értékelési rendszerében 45%–70%-os teljesítmény volt. Ez a GMP-ben a 4–5 évesek esetében jelölte a normál szintet, míg ez a rövid DIFER-ben a kezdő és az előkészítő teljesítmény szint határát jelentette. A harmadik szint megállapításához a rövid DIFER szerinti előkészítő szintet, valamint a GMP által megadott 4 éves kor alatti értékéket vettük alapul, vagyis a 45% alatti teljesítményt. Ezt a szemléletet követve alakult ki az általunk vizsgált gyermekek teljesítmény szerinti csoportosítása, és a szintezés szükséges százalékos értékmennyisége:
- nagyon jó teljesítmény: 100%–70% között teljesítők, vagyis 303 p. – 212 p.
- általános szintű teljesítmény: 69%–45% között teljesítők, vagyis 211 p. – 146 p.
- gyenge teljesítmény: 45% alatt teljesítők, vagyis 145 p. alatti érték

15–15 főben határoztuk meg[14]: ($N_{kícs}$≤15) és (N_{kocs}≤15). A tervek szerint a 113 elemszámú alapsokaságból rétegzett mintavétellel és véletlenszerű kiválasztással (Boncz, 2015) történik a maximum 15–15=30 fős részminta kiemelése (kísérleti és kontrollcsoportok rendezése). Az összetétel szempontjából lényeges volt, hogy ne életkor (5–6 év és 6–7 év), hanem teljesítmény szerint legyen heterogén mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport.[15]

Az első vizsgálati szakasz végén a tervek szerint a kutatásban részt vevő minta mennyisége tehát N≤90. Mivel kutatási helyszínenként (V1–V3) a mérés második szakaszában már csak 30 fő (VN_{cs}≤30) vesz részt (V1+V2+V3≤90 gyermek), így 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* került sor a narratív eszközöket alkalmazó mesemondásra (dramatikus interaktív mesélés). A kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó gyermekek ekkor találkoztak azzal a mesével, amelyhez kapcsolódott a szövegértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt. Tehát ugyanebbe a vizsgálati szakaszba került a nem sztenderd teszttel zajló mérés is [14–17. számú mellékletek].

A *harmadik vizsgálati szakaszban* már csak a kísérleti csoport vett részt a számára összeállított tematikus mesetréning folyamatában [3. táblázat]. A kutatás kísérleti szakaszának elsődleges célja pszicholingvisztikai volt: a beszédpercepciós folyamat információfeldolgozási szakaszainak állapotjavítása, szókincsbővítés. Másodlagos célja az óvodai korosztályt érintő irodalmi nevelés mesebemutatási repertoárjának bővítése volt, drámapedagógiai módszerrel. Mindezek érdekében a tréning során bemutatott új és ismert mesékhez narratív konvenciókra épülő dramatikus munkaformákat alkalmaztunk (ez képezte a vizsgálat egyik tárgyát) [13. függelékek].

A kutatás harmadik szakaszát azért tartottuk szükségesnek, hogy a mérési adatok segítségével meggyőződjünk 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

[14] Ennek okát a kutatást segítők fejlesztő pedagógiai 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. Ideálisnak a 12–15 főt jelölték meg. A 3. kutatási mozzanathoz végül a maximum 15 főt határoztuk meg ($N_{kícs}$≤15), (N_{kocs}≤15), számolva a kísérleti és a kontrollcsoportokba bekerült gyermekek esetleges megbetegedésével is. A ≤ jelzés azért releváns a tervezés idején, mert a létszám kialakításokat befolyásolta betegség, családok költözése stb.

[15] A véletlenszerű kiválasztáshoz az R4A 1.0 szoftver ingyenes verziót (Sikovanyecz – Vincze – Földesi – Németh – Kozinszky, 2021) alkalmaztuk. Vagyis kutatási helyszínenként (V1–V3) a sorszám kódokkal ellátott GMP és DIFER összpontszámait és százalékos értékeiket tartalmazó táblázatból nem szisztematikus módszerrel történt a kísérleti és a kontrollcsoportok tagjainak kiválasztása, amelyekbe 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, helyszínenként. A kutatási tervek alapján továbbiakban ők vettek részt a mérés második szakaszában (a trianguláció 3. eleme): a tevékenységközpontú, dramatikus mesélésben és az azt követő kikérdező tesztben. Arra az esetre, ha a csoportlétszámok változnak, a képesség szerinti arányok is változnak. Ez esetben a nagyon jó teljesítményű gyermekek létszáma csökken majd, megadva a lehetőséget a gyenge teljesítményű gyermekek önfejlődésének [21 – 23. számú mellékletek].

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).

Ahhoz, hogy kérdéseinkre releváns választ kapjunk, a nyelvészeti kutatásokból ismert fejlesztési időintervallumokban gondolkodva (vö. Racsmány–Lukács–Németh–Pléh, 2005) szükségét éreztük a több hónapot átölelő, 12 alkalomból álló fejlesztési szakasz beiktatásának. Mivel a vizsgált személyek oktatási szempontból azonos közoktatási szinthez és azonos pedagógiai nevelési szemlélethez tartoztak[16], de nem azonos demográfiai és szociális közegben töltötték a napjaikat, a fejlődési eredmények nemcsak az egyéni fejlődési példák kiemelésével váltak elemezhetővé (Sántha, 2006), hanem lehetővé tették a csoportos összehasonlításokat is az alapsokaságon belül. Vagyis a mintaválasztási kritériumhoz illeszkedve a maximális összehasonlítási stratégia szemléletében akár a tipikus és atipikus esetek kiválasztása is megtörténhetett (vö. Seipel–Rieker, 2003 hiv: Sántha, 2006), illetve lehetőség volt a több szempontból is vegyes összetételű, de azonos életszakaszban lévő célcsoport által a reprezentativitás (vö. Pakai–Kívés, 2013; vö. Boncz, 2015).

A *negyedik vizsgálati szakasz* az utómérési szakasz volt, amely az utómérési adatok felvételét jelentette. Ez a kutatási időszak végére esett. Első lépésként a fejlesztési folyamatban részt nem vevő minták körében (vagyis kontrollcsoport) zajlott az újabb GMP-teszt és rövid DIFER-teszt mérés, majd a kísérleti csoport tajainak teljesítményadatai is rögzítésre kerültek. Ismételten a sztenderd tesztek által elvárt menetrendek és mérési szabályok szerint zajlott az adatok felvétele [29– 0. és a 33–34. számú mellékletek]

A kvalitatív kutatásban az adatgyűjtés módja az objektivitás, a validitás, a relevancia és a megbízhatóság kritériumként fogalmazódott meg (Szabolcs, 2001). Ennek érdekében a szövegértés minőségi fejlődését ellenőrző mesefoglalkozás meséi bemenetnél és kimenetnél nem voltak azonosak [14–15. számú mellékletek]. Mivel a fejlesztéshez alkalmazott mesélési módszer igazoltan alkalmas arra, hogy tartóssá tegye a hosszú távú memóriában az információk tárolását (vö. Bernáth, 2022 és Pálné Csontos, 2023), nem kockáztattuk, hogy az eredmények tisztaságát befolyásolja a több hónappal azelőtt is hallott szövegre való visszaemlékezés (az óvodai irodalmi nevelés módszertanára támaszkodva nem szerettük volna, hogy ismétlő mese vegyen részt a kutatásban). Ezért az aktuális mese, az előméréshez hasonlóan új mese volt (az óvodai irodalmi nevelés módszertanára támaszkodva, adott nevelési évben még el nem hangzó mese). Így a gyermekek a kikérdező tesztek alkalmával nem a tudásszinten lévő emlékeket idézték fel válaszadáskor, hanem a 60 perccel korábban hallott szöveg megértésében közreműködő munkamemóriát, deklaratív memóriát és a procedurális memóriát használták, amelyek által aktiválódnak a beszédmegértéshez szükséges memóriastruktúrák (Gósy, 2005; Turi–Németh– Hoffmann, 2014). Így a bemeneti

[16] Értjük ezalatt azt, hogy a vizsgálatban részt vevő óvodák egyaránt állami fenntartású, önkormányzati ellenőrzés alatt működő intézmények voltak.

mérésnél a *Szélkirály* című szlovák népmese (Dobsinsky, 1970) míg a kimenti mérés során az *Aranytulipán* című mese (Benedek, 1967) került bemutatásra és tesztelésre. A két mese szerkezeti és tartalmi szempontból egymásnak tükörképe volt, köszönhető ez az összehasonlító mesekutatás által közölt meseszerkezetek jellemzőinek (vö. Braun, 1923; Honti, 2012), illetve Benedek Elek mesegyűjtési és szöveggondozási módszereinek (vö. Galuska, 2009). A mesélési módszer alkalmazása, valamint a kikérdező teszt használata, továbbá annak levezetése az előmérés mozzanatai szerint megfelelően zajlott. A csoportos és az egyéni elemzés a negyedik szakaszban a korábbi mérés adatfelvétele és kódolása alapján történt.

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
kutatási protokollt követő időszak	alapsokaság	N=113
I. vsz	GMP és DIFER mérések	N=113 ˅ VN? 90
	kísérleti és kontrollcsoportok kialakítása helyszínenként	
II. vsz	A *Szélkirály* 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	

<u>*Jelmagyarázat a táblázathoz*</u>

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 beszédpercepciós és beszédprodukciós folyamatokat vizsgáló diagnosztikai mérőeszköz résztesztjeinek alkalmazása (10 db résztesztt)
DIFER	Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer rövid változatának alkalmazása, amely tanulási alapkészségek állapotfelmérését végzi
HSZFT	hallott szövegértés minőségét felmérő teszt, amely a jelen kutatáshoz illeszkedő kikérdező tesz
N	elemszámok, a minták mennyisége
VN	városokban összesen rendelkezésre álló alapsokaság elemszáma (VN≤90 fő)

VN_{cs} városonként kialakított vizsgálati csoport elemszáma ($VN_{cs} \leq 30$ fő)
$VN_{kícs}$ városonként kialakított kísérleti csoport elemszáma ($VN_{kícs} \leq 15$ fő)
VN_{kocs} városonként kialakított kontrollcsoport elemszáma ($VN_{kocs} \leq 15$ fő)

Kutatás mérési körülményeinek és a végső elemszámok kialakulásának bemutatása

A kutatás *első két mérési szakasza* három helyszínen 2022 szeptember-október hónapjaiban zökkenőmentesen zajlott. A mérési fázisokhoz az óvodák irodaszobákat és nyugodt körülményeket biztosítottak. A kutatás több fordulós mérési jellege miatt játékos módszer használatára volt szükség, hogy a gyermekek a vizsgálati folyamatot közös játéknak fogják fel és az egyéni vagy csoportos tevékenységeket izgalmas eseményként éljék meg.[17] A mesés kontextusú adatgyűjtéssel a részvétel jutalmazása, illetve a további lépésekhez szükséges kedv és érdeklődés fenntartása volt a cél, hiszen a kutatás több hónapot, a mérések több hetet vettek igénybe. A rendhagyó találkozásokról az óvónők előzetesen beszélgettek a gyermekkel, így készítették elő mentálisan az alapsokaságot (N=113).

A GMP és rövid DIFER mérések városonként az intézményekben tartózkodó 2–2 segítő (1 óvodapedagógus, 1 pedagógus jelölt) kutatótárs együttműködésével zajlottak. A bemeneti mérések adatai alapján maximális variációs stratégiával választották ki a kísérleti ($VN_{kícs} \leq 15$) és kontroll ($VN_{kocs} \leq 15$) csoport tagjait, amelyek képesség szerint heterogén összetételű csoportok voltak. A továbbiakban ők ($VN_{cs} \leq 30$ fő) részesültek helyszínenként a dramatikus interaktív mesefoglalkozás és az azt követő kikérdező teszt mozzanataiban. A dramatikus módszereket alkalmazó csoportos mesélés után a kikérdező teszt már egyénenként zajlott. A mesét bemutató munkatársat a szövegértés adatgyűjtésében 7–8 felkészített vizsgáló személy segítette, így az $VN_{cs} \leq 30$ létszámot a kutatócsoport 60 percen belül mérte fel.

A helyszínek különböző populációs mintaelemszáma miatt nem minden kutatási helyen lehetett a maximum 30 fős VN_{cs} státuszt kitölteni, ezért egy esetben (V2 helyszín) kevesebb mintától származtak adatok. Ebből következik, hogy ezen a helyen a kutatás kísérleti részébe bekerült tagok száma 15 főnél kevesebb volt. Mindhárom helyszín esetében igaz volt, hogy a kísérleti és kontrollcsoportok heterogén összetételét a képességarányoknak megfelelően igazítottuk. Ebből kifolyólag a további vizsgálatban részt vevők száma a következőképpen alakult:

[17] Egy-egy mérési fázis egy-egy játékos próbatételt jelentett. Így a kutatás minden adatgyűjtési fázisa egy-egy próbatételnek számított. A vizsgálatot végzők minden minta esetében elmondták a felvezető szöveget, amelyből kiderült: hogy a kisfiúk azok a szegénylegények, akiket lánya megkeresésével bízott meg egy öreg király; a kislányok azok a királykisasszonyok, akiket a legények a sűrű erdőn át igyekeztek megtalálni. A mesés keretet mozgás nélkül, szavakkal sikerült megteremteniük a vizsgálat vezetőknek. Az alapsokaság tagjai kaptak egy mesekártyát, rajta a teljesítendő próbatételt szimbolizáló ábrákkal (kutatás adatgyűjtési fázisai). Ezek mesebeli eszközök voltak (vándorbot, tarisznya, hamuba sült pogácsa és kalap). Ha sikerült az adott próbát a kisgyermeknek teljesíteni, akkor választhatott egy csillag matricát, amit az adott próbatétel mellé fel is ragaszthattak. Mivel az első kutatási lépésekben (GMP, DIFER) minden gyermek részt vett, így minden alkalommal minden gyermek ragasztott csillagot (N=113). A vizsgálat második szakaszában már csak a kísérleti és kontrollcsoportba bekerült gyermekek ragasztottak matricát.

4. táblázat: A vizsgálati és kísérleti szakasz létszámeloszlása

Vizsgálati helyszínek V	kísérleti csoport létszáma $VN_{kícs}$	kontrollcsoport létszáma VN_{kocs}	5–6 évesek	6–7 évesek
V1	15 fő	15 fő	28 fő	2 fő
V2	13 fő	13 fő	24 fő	2 fő
V3	15 fő	15 fő	27 fő	3 fő
csoportok létszáma	43 fő	43 fő	79 fő	7 fő
vizsgálatban résztvevők létszáma	**86 fő**		86 fő	
kísérletben résztvevők létszáma	**43 fő**	–	40 fő	3 fő

A fenti táblázat azt szemlélteti, hogy a kutatási protokoll alapján rendelkezésre álló 113 mintából végül egy 86 fős részminta alkotta a kísérleti és kontrollcsoport tagjait. Közülük 43 fő vett részt a mesetréninghez kapcsolódó 12 alkalomból álló kísérletben. A három helyszínen zajló kísérletbe a véletlenszerű kiválasztás során összesen 40 fő 5–6 éves gyermek és 3 fő 6–7 éves gyermek került. A képességek eloszlása szerinti tükörcsoportok kutatási helyszínenként tehát ezen összetétel szerint működtek.

A táblázatban feltüntettük a mintakritérium szerinti életkorokat ($5 \leq x \leq 7$), de a kísérleti csoportok mintáinak elemszáma nem követte az egyes csoportokban megjelenő korcsoportos eloszlások valószínűségét. Elsősorban azért, mert a heterogén összetételt a képességcsoportok egyenletes aránya döntötte el. Másodsorban azért, mert az öt kutatási helyszín által biztosított populáció mennyisége (N=153) nem tette lehetővé, hogy a több lépcsős mintakiválasztási stratégia alapján kialakult alapsokaságon belül (N=113) lehetővé váljon az életkorok szerinti arányos eloszlás. Harmadrészt a kísérleti és kontrollcsoportba szánt elemek között jellemzően az 5–6 éves nagycsoportos óvodások létszáma mindhárom kutatási helyszínen magasabb volt (V1-nél 29; V2-nél 25; V3-nál 47 = 101 fő), mint a 6–7 éves nagycsoportosoké (V1-nél 4; V2-nél 3; V3-nál 5; = 12 fő).

4.4.3. A kutatás adatgyűjtésének időterve

A soron következő táblázat [5. táblázat] a vizsgálatban részt vevők adatgyűjtését és a folyamatban eltöltött idejét szemlélteti. Ebben a táblázatban nem látható a kísérleti csoport mesetréning foglalkozásokkal eltöltött ideje (III. vsz.), csak a bemeneti (I–II. vsz.) és a kimeneti (IV. vsz.) mérések megközelítő időtartama.

A VN_{cs} (max. 2x15 fő) minták méréssel töltött napjainak időbeli eloszlása egyénenként több napos szünetekkel zajlott. Egy minta esetében GMP (pl. hétfő), majd rövid DIFER (pl. következő hét hétfői napja), illetve a hallott szövegértés méréshez kapcsolódó mesefoglalkozás a korábbi méréseket követő három héten belül történt. Vagyis a kísérleti és a kontrollcsoport tagjait érintő vizsgálatok időtartam szerint nem voltak hosszúak, nem voltak gyakoriak, és nem terhelték meg a gyermekeket. A vizsgálatot végzők visszajelzése alapján a GMP mérés 18–20 percet, a rövid DIFER mérés 27–30 percet vett igénybe. A dramatikus mesélés időtartama átlagban 22–25 perc volt, az azt követő kikérdező teszt

gyermekenként 10–12 percig tartott. A teljes bemeneti méréssel töltött idő egy gyermek esetében tehát 87–90 percre volt tehető. A 12 alkalom utáni kimeneti mérés ugyancsak ennyi időt vett igénybe, ami azt jelenti, hogy egy kísérleti vagy kontrollcsoporthoz tartozó gyermek a kutatást végző személlyel közel 180 percet töltött együtt a diagnosztikus vizsgálatban (20+30+25+12=90 min; VN_{cs}≈90 min). A kimeneti és a bemeneti méréseket minden helyszínen ugyanazon munkatársak végezték. A kutatócsoportra vonatkozó teljes vizsgálat összideje ennek fényében az előmérés (113x90=10 080 min → 10 080/60=168 h) és az utómérés (86x90=7 740 → 7 740/60=129 h) során megközelítőleg (168+129=297 h) 297 munkaóra volt.

5. táblázat: A bemeneti és kimenet mérések időtervét mutató ábra adaptáció, amely egy kismintás pilot kutatás mintája alapján készült[18]

Előmérés/bemeneti mérési folyamat időtartama az N=113 fős alapsokaság esetében						
életkori kategóriák	**intézmények**	**felvételre kerülő tesztek**				**Minta elemszáma**
		GMP	DIFER	Dramatikus mérés: mesefoglalkozás	Dramatikus mérés: szövegértési teszt	–
5–6 év	V1–V3 óvoda	E	CS^1+E	CS^2+E		VN_{cs}=101
6–7 év	V1–V3 óvoda	E	CS^1+E	CS^2+E		VN_{cs}=12
becsült mérési idő/fő		20 min	30 min	25+12=37 min		(VNcs≈90 min/fő) Σ 10 080 min =168 h
Utómérés/kimeneti mérés folyamat időtartama az N=86 fős kísérleti és kontrollcsoportok esetében a diagnosztikus mérés elvárásai szerint						
életkori kategóriák	**intézmények**	**felvételre kerülő tesztek**				**Minta elemszáma**
		GMP	DIFER	Dramatikus mérés: mesefoglalkozás	Dramatikus mérés: szövegértési teszt	–
5–6 év	V1–V3 óvoda	E	CS^1+E	CS^2+E		VN_{cs}=79
6–7 év	V1–V3 óvoda	E	CS^1+E	CS^2+E		VN_{cs}=7
becsült mérési idő/fő		20 min	30 min	25+12=37 min		(VNcs≈90 min/fő) Σ 7 740 min =129 h
A kutatócsoport teljes mérési folyamatban eltöltött kutatási ideje:						(10 080 +7 740) Σ 17 820 min =297 h

<u>jelmagyarázat a táblázathoz</u>

V1–V3: vizsgálatban résztvevő városok (3 helyszín)
E: egyéni adatfelvétel
Cs^1: csoportos adatfelvétel a rövid DIFER feladatsorral
CS^2: csoportos mesélés dramatikusan
VN_{cs}: a vizsgálati folyamatban részt vevő tagok száma

[18] vö. Kő–Mészáros–Mlinkó–Rózsa, 2011:4

4.5. Az adatfelvevő mérőeszközök bemutatása

Az első két mérés tehát a gyermekek állapotfelmérését segítette, amely alapján sikerült a trianguláció harmadik, módszertani eleméhez szükséges kísérleti és kontrollcsoportok kialakítása. A fejezet elsőként a beszédészlelés és beszédértés minőségét vizsgáló diagnosztikus tesztet mutatja be, majd ezután kerül sor a DIFER mérőeszköz rövid változatának leírása. A harmadik adatfelvevő eszköz, amely egy saját kifejlesztésű kikérdező teszt, a pilot időszakot követő (2017) utógondozás alkalmával szerkezetileg némileg módosult. A későbbi részfejezetben kerül sor a módosított kikérdező feladatsorának és módszertani hátterének részletes bemutatására.

4.5.1. GMP–diagnosztikus teszt alkalmazása

A GMP-diagnosztikai teszt az első mérési szakasz első adatfelvevő vizsgálata, a trianguláció első eleme volt, amely a beszédészleléssel kapcsolatos adatok gyűjtését biztosította. A mérőeszköz elsősorban a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatainak vizsgálatát teszi lehetővé (Gósy, 1989).

Mivel a szövegértés során elsőként a vizsgált személy beszédészlelésének kell megfelelően működnie (fonetikai és fonológiai szintek), csak ezután fordítható figyelem az elhangzó beszéd megértésére (szintaktikai és szemantikai szint), a szöveg értelmezésére (asszociációs szint) pedig azt követően (Gósy, 2005:148). Jelen kutatás a teszt azon részegységeit használta, amelyek a jelfunkció ismeretét, a fonématudatosság ellenőrzését, az értelmes és értelmetlen szóazonosítás minőségét, a tipikus és az atipikus hangzású mondatazonosítás minőségét, a vizuális észlelést, valamint a mintaként adott beszédritmus reprodukciójának állapotát mérték fel. Ezen részfolyamatok ellenőrzésére azért volt szükség, mert a mesélés során a vizsgálat résztvevői főként cselevés közben és szövegkontextusban működtették a beszédmegértés kognitív területeit, ezáltal nehézkessé vált a szó szerinti vagy a tartalom mögöttes megértésben adódó működési probléma elsődleges forrásának azonosítása, és nehéz volt meghatározni a fejlesztendő kognitív területet.

A diagnosztika a 20 részteszt segítségével öt nagy beszédfolyamat területre tekint rá (Gósy, 1989, 1995, 2014): a beszédészlelésre (GMP3, GMP4, GMP5, GMP6, GMP7, GMP10, GMP14, GMP17, GMP18), a beszédmegértésre (GMP12, GMP16), a tárolás-előhívásra (GMP8, GMP9, GMP11), a vezérlést vizsgáló részletekre (GMP15, GMP19), valamint a kapcsolódó részfolyamatokra (GMP13). A mérésben tehát 20 darab feladat, vagyis 20 darab mérési terület található, amelyet számokkal jelöl a szerző. Ezek kiértékeléséhez segítségként százalékérték szerint szerepelnek a korcsoportos teljesítési arányok. Kivétel ez alól a beszédritmus észlelésének vizsgálata, illetve a kezesség vizsgálata. A szerző javaslatot tesz a feladatcsoportok elvégzésével kapcsolatban, de kiemeli, hogy a kiválasztott feladatok típusa és rendje elsősorban a pedagógiai szándékot és a kutatási célt kövesse. Vagyis a résztesztek adatfelvételének nincs szigorúan meghatározott sorrendje.

A kézikönyv az egész mérési folyamatot pontosan végig vezeti, a feladatokhoz leírás, eszközlista, mérőlap minta [4. számú melléklet], a vizsgálat menetét tartalmazó leírás és értékelés tartozik. Az adatok rögzítése egyedi hibajelölésekkel történik, melynek módját szintén megadja a tesztleírás útmutatója. Az eredmények rögzítése során a teljesen helyes választ ✓-val jelöli, a tévesztett vagy torzított szót, mondatot ~ jelöléssel, ha a gyermek

egyáltalán nem ismétel, akkor a – jelet alkalmazza. Ezeket a jelöléseket mindig a szó, hangsor és mondat után kell beírni. A hiányjelre akkor kerül sor, ha a gyermek kihagy valamit. Ha felcseréli a szavak sorrendjét, akkor azt a metatézis jelével (√) tünteti fel.

A teljes felmérést természetesen nem egyszerre végzi a vizsgáló személy. Egy-egy részterület mérési ideje ugyanis 18–20 perc, tehát a feladatok figyelmet és koncentrációt igényelnek. Egyik életkorban (4–12) sem várható el egy gyermektől, hogy 20 percnél tovább bírja türelemmel a változatosnak nem mondható gyakorlatokat. Teljes képet a több résztesztt elvégzése ad, de egyes beszédállapotok problémák feltérképezéséhez vagy kutatómunkához a tesztcsoportok önállóan is alkalmazhatóak (Gósy, 1992). Az eredmények diagnosztikus elemzéséhez szükséges ismerni a mérőeszköz oldalain megjelölt elméleti szakirodalmakat (Gósy, 1992; 1989).

A mérés elvégzéséhez olyan csendes környezetre van szükség, amelyben a gyermek és a vizsgáló személy kényelmesen elférnek, és amelyben semmi nem tereli el a gyermek figyelmét. Az alap tesztcsomag (Gósy, 1989, 1995, 2014) tartalmaz, egy CD-t, a vizuális memória vizsgálatához egy 12 elemből álló képsort, diagnosztika-könyvet, a beszédhang-differenciálást mérő tesztlapot, valamint egyéb mérőlapokat. A kezességvizsgálat tartozékai (a vizsgáló által összeállított): 1 db cipzár, egy kis pénztárca, melyben 20 darab színes (4 szín) műanyag kapocs található, illetve egy A/6-os méretű kartonlap közepén egy 10 forintos nagyságú lyukkal. A teljes diagnosztika során szükség volt 4 darab fakockára (4 szín), a mondatértés méréshez (4–6 évesek számára) 10–10 darab színes képekből álló sorozatra. A GMP1, a GMP15, valamint a GMP19 estében szükséges a fejhallgató használata (esetünkben ezeket a résztesztеket nem alkalmaztuk). A GMP1 feladat érdekessége, hogy tartozik hozzá egy G.O.H készülék, beszédhallást szűrő készülék, amely a gyermekek beszédhallás épségének vizsgálatát segíti beépített hangzásokkal (Gósy, 1989, 1995, 2014). Ez fülhallgatóval elvégezhető művelet. A mérések során ezt a mozzanatot kiváltotta az óvodapedagógusokkal történt egyéni konzultáció, amely azt térképezte fel, hogy van-e a vizsgálatra szánt csoportokban olyan gyermek, aki rendelkezik bármiféle orvosi diagnózissal hallásproblémájával kapcsolatban.

A Gósy Mária által kidolgozott diagnosztikus teszttel (Gósy, 1989, 1995, 2014) végzett beszédészlelési folyamat vizsgálatára 2022 szeptember-október hónapjaiban került sor. A GMP mérés a három helyszínen 2–3 héten keresztül zajlott. A gyermekek vizsgálatára főként délelőttönként volt lehetőség. Egy fő mérése nagyjából 20 percet vett igénybe.

Az első mérési szakasz ezen része a *beszédészlelés vizsgálatára terjedt ki,* így a résztesztek közül a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP6, GMP7, GMP10, GMP14, GMP17, GMP18 adatfelvétele történt meg. Az előmérések és az utómérések részletes adatainak rendezése Excel táblázat segítségével folyamatos volt [27–30. számú mellékletek]. Jelen kutatás a beszédértés minőségét vizsgáló résztesztek közül a következőket alkalmazta (Gósy, 1989, 1995, 2014):

1. Akusztikus észlelés vizsgálata (CD-re előre rögzített hanganyag használata)

GMP2: mondatazonosítás zajban (fehér zajjal elfedett 10 mondat megismétlése)

GMP3: szóazonosítás zajban (fehér zajjal elfedett 10 szó megismétlése)

GMP4: szűk frekvenciás mondatok azonosítása (10 eltorzított mondat megismétlése)

GMP5: gyorsított mondatok azonosítása (10 felgyorsított mondat megismétlése)

GMP6: természetes mondatok azonosítása (10 normál beszédtempójú mondat megismétlése)

2. Vizuális észlelés vizsgálata (tesztlap szókészletének használata)

GMP7: szájról leolvasott szavak felismerése (állatok nevének megismétlése hangosan)

3. Szeriális észlelés vizsgálata (tesztlap hangsorainak használata)

GMP10: hangsorok azonosítása (szó értékű értelmetlen hangsorok visszamondása)

4. A beszédritmus észlelés vizsgálata (tesztlap sorainak használata)

GMP14: ritmusos szöveg visszamondása (ütemhangsúlyosan verselés visszamondása)

5. Beszédhang differenciálás (tesztlap sorainak használata)

GMP17: hangsorok azonosítása (szó értékű értelmetlen hangsorok összehasonlítása)

6. Transzformációs észlelés vizsgálata (tesztlap sorainak használata)

GMP18: színhez rendelt beszédhangok észlelése (jelfunkció használata szín-fonéma párosítással)

A dramatikus interaktív mese-játék során a kiemelt részterületek működése a következő játékszituációkban érhető tetten:

– megszólítás, szerepfelajánlás (pl. a személynév elhangzása nélküli megszólítás észlelése),
– a szerephez kapcsolódó utánmondás (pl. szótöredékek, szófoszlányok kimondásának minősége),
– a szerephez kapcsolódó utánmondás szómennyisége (pl. munkamemória minősége, ismeretlen szavak visszamondása)
– szerep beszédstílusának játékossága, arcjátéka, gesztusai (a mesélői beszédhanghoz kapcsolódó mimika vagy beszédmodul észlelése)
– hely- vagy helyzetváltoztatásra utaló narratív szöveg követése zenei aláfestés vagy taps közben (pl. mondatértés akusztikus és szintaktikai minősége)
– kellékek, játékeszközök szimbólumrendszerének használata narráció kíséretében (jelfunkció ismeret minősége)
– jelmezek szimbólumrendszerének használata (pl. beszédstílus, karakter formálása beszédmodulokkal)
– dalok, mondókák közös mondogatásában való részvétel minősége (pl. beszédritmika, fonémaészlelés, szintaktikai szint)

– ismeretlen szavak, szófordulatok kimondása (pl. mondatazonosítás és azok kimondása – beszédbátorság)

A most felsorolt mese-játékos technikai elemek véleményünk szerint nem csupán beazonosíthatóvá teszik a beszédfolyamatok részterületeinek minőségét, hanem egyben meg is mutatják a fejlesztés lehetőségét az adott mesélési forma által (vö. Gósy, 1994; Gósy 1997; Nyitrai, 2009; Nyitrai, 2016).

Jelen kutatás a GMP résztesztek segítségével az adott kísérleti mintán keresztül a későbbi fejezetekben arra próbált meg válaszokat keresni, hogy a beszéd- és cselekvésközpontú dramatikus interaktív mese-játék által fejleszthetőek-e a vizsgált személyek aktivált beszédpercepciós folyamatai, illetve a narratív konvenció munkaformáinak használata fokozhatja-e a nyelvi tudatosság fejlődését.

4.5.2. A rövid DIFER-teszt alkalmazása

Az első mérési blokk második vizsgálata a trianguláció második eleme volt, amely az elemi alapkészségek állapotához kapcsolódó adatok gyűjtését biztosította. Az elméleti fejezetben már bemutatott sztenderdizált DIFER-diagnosztikus mérőeszközre (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004, 2011, 2019) a mérés során azért volt szükség, mert a teszt által mért készségterületek részét képezik az elhangzó szöveg megértési folyamatainak. A szövegmegértés minősége ugyanis függ az agy adatfeldolgozó, információrendező képességétől és a gondolkodási folyamatok logikai struktúráitól (vö. Nagy, 2009: 53–150). A kognitív képességmérő diagnosztikus teszt hét kritikus alapkészsége területet vizsgált, amelyeknek fontos szerepe van az írás- és olvasás elsajátításban, az információkezelésben és a tanulási kognitív folyamataiban.

A DIFER programcsomag tartalmaz egy kézikönyvet, melyben megtalálhatóak az országos mérések során szerzett tapasztalatok leírásai, valamint javaslatok arról, hogy melyik tesztet hogyan érdemes elvégezni, értékelni. Megtalálható benne a nyolc képességterület kartonlapja (összesen 10 db), rajtuk a mérési instrukciókkal. Tartalmaz továbbá egy fejlődési útmutató füzetet, amelybe a gyermek eredményei kerülnek, illetve a képességterületek szintezése pontokban és százalékos értékben kifejezve. Ezen kívül találunk benne egy teljes DIFER mérésre alkalmas üres mérőlapot és egy rövid mérési adatok felvételére alkalmas üres mérőlapot. A vizsgáló személy ezekre rögzíti a gyermek mérési eredményeit. A különböző jelölések megkönnyítik az áttekinthetőséget és az eredmények számítását. A teszt kétféle jelölést használ: **?**-el jelöli azon készségeket, melyek még nem működnek, vagyis a feladatok megoldása nem jó; ✓-val azokat a készségeket, melyek működnek, tehát a megoldások jók.

Az írásmozgás mérése a társas szocialitás és feladattartás megfigyelése miatt csoportos formában történik, ezen kívül a vizsgálat többi részét a gyermekek egyénileg teljesítik. A teljes állapotfelmérés (hosszú DIFER) elvégzése esetében a szerzők napi két készség mérésének vizsgálatát ajánlják, amelyek körülbelül 15–15 percet vesznek igénybe. Ebben az esetben a mérés egy fő esetében három összefüggő napot vesz igénybe. A teljesítmény összesített számértékét a DIFER-index adja. Ez segít a mérési szintek alapján

megállapítani a gyermek aktuális elhelyezkedését a fejlődést mutató táblázatban (Józsa, 2011:108–117).

A teljes tesztrendszer rövid változata (rövid DIFER) egyetlen mérési alkalmat vesz igénybe (30 perc) (Józsa, 2011). Ez a mérés nem alkalmas arra, hogy a gyermek készségrendszerével kapcsolatban általános következtetéseket vonjon le a vizsgáló személy [5–6. számú mellékletek], mert az eredmények csupán a minta aktuális fejlettségi állapotáról tájékoztatnak. A rövid DIFER tesztlap feladatai a hosszú DIFFER részét képezik (ezeket a feladatokat piros színnel jelöli a felmérő kartonlap [7–13. számú mellékletek]. A hosszú diagnosztikus mérés összesen 254 feladatelemből (itemből) áll, ennek megbízhatósága 97%-os, a rövid változat 60 feladateleme 94%-os megbízhatóságot mutat (Józsa, 2011: 108–111). Jelen kutatás esetében állapotfelmérés céljából a rövid DIFER változatot alkalmaztuk.

A kognitív képességmérő diagnosztikus teszt által mért hét kritikus alapkészség terület: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás. A továbbiakban ezek rövid bemutatására azért kerül sor, mert beszédmegértés és információkezelés tekintetében a teszt kiegészíti a triangulációs modell korábban bemutatott GMP-teszt mérési területeit (a leírások a tesztlapok pontos tartalmaira és a mérés pontos menetére nem térnek ki):

1. Írásmozgás koordináció: finommotorika, papíron való tájékozódás, ceruzahasználat, vonalvezetés, formakövetés. A gyermekeknek nyolc különféle vonalrajzolt kell lemásolniuk adott vonalközbe. Minden vonalrajz három szempont alapján értékelendő: tartalom, elhelyezés és méret szerint. Ezt a vizsgálatot a gyermekek négy fős csoportokban végzik, közben a vizsgáló egyszeri feladatközlés után távolabbról figyeli a gyermekek szociális aktivitását. (1 db tesztlap, 1 oldal) (Nagy, 2004) [7. számú melléklet]
2. Beszédhanghallás: elengedhetetlen az írástanulás és olvasás megkezdéséhez. Ez három szubtesztből áll. Az első szubteszt váltóhangos szópárokat tartalmaz. A szópárok jelentéskülönbsége egyetlen egy beszédhangon múlik. A szubteszt második része azt figyeli, hogy a gyermek a folyamatos beszéd során mennyire hallja tisztán a beszédhangokat. Szintén szópárokkal dolgozik, de ebben az esetben a szópár egyike helyes ejtésű. Végül a harmadik szubtesztben a gyermek olyan szópárokat hall, amelyek lehetnek egyformák, vagy csak egy beszédhangban eltérhetnek egymástól. Neki ezek közül kell választania megadott tartalmi szempontok alapján. (2 db tesztlap, 5 oldal) (Nagy, 2004) [8. számú melléklet]
3. Relációszókincs fejlettsége: nyelvileg közölt információk vételének fontos tényezője. A gyermekeknek nyolc darab térbeli viszonyt ábrázoló képre kell rámutatniuk, továbbá négy mennyiségi típust kell felismerniük, valamint négy időbeli helyzetet és négy hasonlósági viszonyt. (2 db tesztlap, 4 oldal, ebből a rövid változat itemeit tartalmazó példányt mellékeltük) (Nagy, 2004) [9. számú melléklet]
4. Számolási készség: meghatározó tényező a matematika tanuláshoz. Elvégzéséhez szükséges 20 db azonos színű és méretű pálcika. Ennek vizsgálata hat lépésből áll. Az első három a számlálást vizsgálja, a másik három pedig az alapvető matematikai

műveleteket, a számkép felismerést, továbbá a számolvasást. (1 db tesztlap, 2 oldal) (Nagy, 2004) [10. számú melléklet]

5. Tapasztalati következtetés. A feladatok két darab állítással kezdődnek, majd ezt követően a gyermekeknek be kell fejezniük a harmadik megkezdett állítást. (1 db tesztlap, 2 oldal) (Nagy, 2004) [11. számú melléklet]
6. Tapasztalati összefüggés-megértés: tanulás, gondolkodás, tudásszerzés fontos része. Nyolc feladatból áll, melyek olyan tartalmi összefüggéseket tartalmaznak, amelyek a 4–8 éves gyermekek számára ismerősek lehetnek a tapasztalataik alapján, valamit ismerik az összefüggések tartalmát leíró szavaknak jelentését. (1 db tesztlap, 2 oldal) (Nagy, 2004) [12. számú mellékletek]
7. Szocialitás: társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége, eredményes beilleszkedés. A szocialitás fejlettségének vizsgálata egy csoportos és egyéni vizsgálatot foglal magába. Szükséges figyelembe venni a gyermek kapcsolatfelvevő viselkedését, erkölcsi érzékét, feladatvállalási hajlandóságát, valamint feladattartását. (1 db tesztlap, 2 oldal) (Nagy, 2004) [13. számú mellékletek]

A DFFER-teszt rövid változatával végzett állapotfelmérés vizsgálatára mind a három helyszínen 2022 októberében került sor. Az előmérések és az utómérések részletes adatainak rendezése Excel táblázat segítségével folyamatos volt [35–39. számú mellékletek]. A következő felsorolás azt szemlélteti, hogy mely elemi alapkészségek vizsgálatát melyik feladat azonosítja, illetve ezeket melyik melléklet tartalmazza:

1. Írásmozgás-koordináció (a hosszú teszt megadott vonalrajzainak használata) — lásd 7. sz. melléklet
2. Elemi számolási készség (a rövid tesztlap első blokkjának A, B, C, D, E feladatai)
3. Relációszókincs (a rövid tesztlap második, bekeretezett blokkjának A, B, C, D, E, F, G, H feladatai)
4. Beszédhanghallás (a rövid tesztlap következő bekeretezett blokkjának I és J feladatai)
5. Tapasztalati összefüggés-megértés (a rövid tesztlap K, L, M, N, O, P, R, S feladatai)
6. Tapasztalati következtetés (a rövid tesztlap T, U, V, X, Y, Z feladatai)

   — lásd 5. sz. melléklet
7. Szocialitás (a rövid tesztlap bevezető szövege, és a S feladatot követő átvezető) — lásd 13. sz. melléklet

A dramatikus interaktív mesélés során a képesség- és készségterületek működése a következő játékszituációkban érhetők tetten:

– Instrukciókövetés (beszédhanghallás, relációszókincs)
– Dialógusok utánmondása (beszédhanghallás)
– Helyszínváltások, térváltások a mese során (tájékozódás papíron és hallott szövegben)
– A cselekmény sorrendjének követése (tapasztalati összefüggés-megértés)
– A szerepek és szereplők jellemeinek változása (tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás)
– Önálló beszédfordulatok használata (beszédhanghallás, relációszókincs, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés)
– Bekapcsolódás a narratív játékhelyzetekbe (beszédhanghallás, relációszókincs, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés)
– Bekapcsolódás a beillesztett mondókákba, éneklésekbe (beszédhanghallás, relációszókincs, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés)
– Szerepvállalás (beszédhanghallás, relációszókincs, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés)
– Részvétel a térkialakításban (relációszókincs, tapasztalati következtetés)

A DIFER-teszthez kapcsolódó képességterületek és a mesélést követő mérés tartalmi összecsengéseit a következő fejezetben található 6. táblázat megjegyzései mutatják. A kutatás triangulációs modelljének harmadik *b* eleme olyan kikérdező teszt, amely szándékosan alkalmazza a DIFER-re jellemző kérdésstruktúrát és azok logikai sémáit.

4.5.3. A hallott szövegértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt

A második mérési szakasz vizsgálati része a trianguláció harmadik eleme volt, amely során a hallás utáni szövegértés minőségének feltérképezése egy kikérdező teszt segítségével történt. A kikérdező tesztet a bemeneti mérésnél a *Szélkirály* című mese (Dobsinsky, 1970) előzte meg, a kimeneti mérés során az *Aranytulipán* című népmese (Benedek, 1967). A népmesék kiválasztása az 5–7 éves nagycsoportos korosztály számára pedagógiai, pszichológiai és drámapedagógiai szempontok figyelembevételével történt, valamint a kutatás által elvárt tükörmese jellemzői alapján (vö. Honti, 2012). Utóbbi mese nyilvános tesztelésre 2022 szeptemberében került sor, amelynek tapasztalatai szakmai beszámoló formájában közlésre is kerültek (Fehér, 2023/a). A játékos formában megismert mesecselekmény után a kísérleti és a kontrollcsoport tagjai találkoztak a nem sztenderd kikérdező teszttel.[19]

a) A hallott szövegértés mérést megelőző dramatikus interaktív mesefoglalkozás menete – ismerkedés a szöveggel

A vizsgálati csoportoknak elsőként a mesék szövegével kellett megismerkedniük. Az előzetesen szöveggondozott és dramaturgiai szempontok alapján kiigazított mesefoglalkozások külön-külön belefértek a 22–25 perces időtartamba. A mesélési eljárás a kapcsolódó elméleti fejezetben már kifejtett interaktív munkaformában történt [lásd 4.6.

[19] Az említett szövegértést ellenőrző kikérdező teszt létjogosultságáról a dolgozat 65. oldalán szót ejtettünk, ezért a továbbiakban annak tartalmi és szerkezeti felépítésére nem tér ki ez a fejezet.

fejezet, 98–103. oldal]. A kísérlet tagjai korábban nem ismerték a történetet, vagyis új meseként találkoztak vele. A mérésre szánt két mese forgatókönyvét jómagam készítettem el és próbáltam ki azokat egy, a kutatástól független gyermekcsoport körében. A végleges, mérésre szánt szövegváltozatban ezen tapasztalatok alapján történtek igazítások és pontosítások [14. és 15. számú mellékletek]. A memória-mankók (vö. Antalné Szabó, 2008) miatt például szükség volt a cselekménysorok egyes fő mozzanatainak tárgyakhoz kötésére (pl. kacsa a tóban esetén kacsa fejdísz használat, hal a tóban esetén hal kesztyűs báb használata stb.), az ismeretlen fogalmat mesébe építve jobban körülírni (fullajtár, csikóbőrös kulacs), kulcsmotívumokat, mint a Szélkirály gyűrűjét vagy az öreg ember kalapján az arany színű tulipánt megjeleníteni, illetve az átláthatóság érdekében a színpadi formát (kocsiszínpad jellegű dobozszínpad elrendezés) pontosítani. A folyamatos szövegmondás során alkalmazott narratív technikák (körülírás, kifejtés, szinonimákkal való magyarázat, tárgyi leképezés) a szöveg szó szerinti és tartalommögöttes megértését szolgálták.

A mesemondó óvónőket a vizsgálati csoportok ismerték, így ismerkedésre nem volt szükség. A mesélés helyszíne mindenki számára ismerős volt, mert a gyermekek saját óvodai épületükön belül, több esetben a saját csoportszobájukban hallgatták a mesét.

A mesemondók, ismerve a mesélési technikát, előzetes egyeztetés alkalmával ismerték meg a vizsgálatra szánt mesék forgatókönyvét. A mesemondás során kellékeket, jelmezeket, térrendezést alkalmaztak. Folyamatosan figyeltek a gyermekek reakcióira, a «mintha játék» központi pillanataira, továbbá a cselekményépítésre. A módszerből fakadó dialógusrögtönzések szerepek szerint zajlottak (a játszók adott szereplők nevében szólaltak meg). Indításakor elhangzott a mese címe és a klasszikus meseindító mondat, miközben az óvónők a pedagógusszerepből a mesélő szerepébe léptek. A mese végén a gyermekek a tipikus mesezáró mondat után a jelmezeket mesélői instrukcióra levették, így léptek ki a szerepekből.

A játékos mesélést követően a mesemondó óvónő felügyeletében a vizsgálatra váró gyermekek használhatták a jelmezeket, de a mesét többször már nem hallották.

b) Szövegértés ellenőrzés – a kikérdező teszt

Jelen kutatáshoz tartozó populáció egyik tipikus életkori sajátossága, hogy nem tud írni és olvasni. A hallott szöveg értésének ellenőrzése ezért kikérdező teszt segítségével történt, amelyek a 16. és 17. számú mellékletekben olvashatóak. A vizsgálati eszköz tartalmi összeállítását részben a DIFER diagnosztikus teszt gondolkodási műveleteit ellenőrző szubtesztek stratégiája (Nagy, 2004, 2011), részben a GMP-diagnosztikus teszt szövegértésvizsgálati (GMP12) részteszt ellenőrző kérdései, részben pedig az iskolai szövegértési tesztek összeállításának módszertana (Bácsi–Sejtes, 2009; Csapó–Csépe, 2012) segítették. Olyan teszt jellegű kérdőív készült, amelynek feldolgozása nyomán várhatóan választ kaphatunk a kutatás hipotetikus kérdéseire.

Az itemek 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).

A hallás utáni szövegértés diagnosztikus mérésének és tartalmi kereteinek kidolgozásához segítséget nyújtott Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba írása, amely útmutatást adott a diagnosztikus olvasás felmérések tartalmi kereteinek kidolgozáshoz (Csapó–Csépe, 2012: 189–308). A mérésre szánt két népmese szövegéhez kapcsolódó verbális megértését ellenőrző teszt alapú kérdéssor numerikus rendszerű kialakításához szükség volt a kategorizálás módjának kidolgozására (Csapó, 1987; Nagy, 2009: 75–276; Falus, 2011; Kontra, 2011). A kérdéstípusok jellegétől függően alakultak a kérdéssorok skála-értékeinek szöveges kritériumszintjei, megfeleltetve az 5 elemű Lickert-skála és 0–1 értékű Bool-változókat alkalmazó numerikus rendszernek [16–17. és 19. számú mellékletek]. A kvalitatív jellegű szöveges válaszértékelések így váltak kvantitatív módon elemezhető értékké. A következő táblázat azt szemlélteti, hogy a mesék tartalmi megértésnek ellenőrzéséhez tartozó feltáró jellegű kérdések milyen szövegértelmezési típusba tartoznak. Az általunk készített szummatív teszt elkészítése során igyekeztünk megtartani a PISA–2018 (OH, 2019) szövegértési felmérésének tartalmi kereteit (Definíció, Szövegszerkezettel összefüggő tudás, Szövegtartalomhoz kapcsolódó adatfelidézési folyamatok, Szövegkontextus) területén. Így tehát a kérdések nyelvi egységek tekintetében vártak szószintű, mondatszintű, szövegrészszintű és szöveg egészére vonatkozó értelmezéseket. A várt válaszok érintették a nyelvi-kommunikációs képességeket, a társadalmi szintű morális dimenziókat, valamint az integrálódott tudástartalmakat[20], diszciplinákat (Csapó–Józsa–Steklács–Hódi–Csíkos, 2012). A skálaértékek kritériumszintjeinek szöveges megfogalmazásában a korábban említett szakirodalom, a DIFER-diagnosztikus teszt szocialitást vizsgáló felmérőlapjának szintezése és szövegezése, valamint a GMP-diagnosztikus teszt nem numerikus minősítő értékelése nyújtott segítséget.

6. táblázat: A mesék tartalmi megértését ellenőrző feltáró jellegű kérdések típusai

A TESZT KÉRDÉS JELLEGE (kérdések sorszáma)	**FELELETSKÁLA (numerikus)**	**SKÁLAÉRTÉKEK (kritériumszintek)**
1. kérdéscsoport A tartalom szószintű, mondatszintű, szövegszintű felidézése, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása. A szó szerinti tartalomértés tükrözése, önálló szómagyarázat. (2., 3., 4., 5., 6., 7., 10.)	1–2–3–4–5	5 – teljes (mondatba foglalt) és pontos válasz 4 – jó válaszadás 3 – részben jó válasz 2 – nem jó a válasz 1– nincs válasz vagy ’nem tudom’ a válasz
2. kérdéscsoport A tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, előzetes meseélmények és tapasztalatok kapcsán összefüggés-megértés. Önálló véleményalkotás a mesében le nem írt tartalommal kapcsolatban. (11., 12.)	1–2–3–4–5	5 – teljes (mondatba foglalt) és pontos válasz 4 – jó válaszadás 3 – részben adott jó válasz 2– nem jó a válasz 1- nincs válasz vagy ’nem tudom’ a válasz

[20] Az óvodai nevelésben a tantárgyak megnevezés helyett ezt a terminust alkalmazza a kompetencia-alapú pedagógia. Ez az átfogó fogalom a nevelési területekből származó belső kapcsolódási és külső integrálási ismereteket jelenti (vö. OH, 2014).

A TESZT KÉRDÉS JELLEGE (kérdések sorszáma)	FELELETSKÁLA (numerikus)	SKÁLAÉRTÉKEK (kritériumszintek)
3. kérdéscsoport A cselekmény lineáris sorrendjének felidézése, szerialitás, hívókép használat. (8.)	1–2–3–4–5	5 – jó a kronológia, és kommentált 4– jó a kronológia 3– két kép jó helyen van 2– egy kép van jó helyen 1– nincs válasz vagy 'nem tudom' a válasz
4. kérdéscsoport Összefüggés-megértés és következtetés szövegkontextusban, önálló vélemény kifejtése. (9. és 14.)	1–2–3–4–5	5 – feltűnően érett 4 – hibátlan magyarázat 3 – jó megítélés 2 – bizonytalan 1 – nincs válasz
5. kérdéscsoport Nyelvi–logikai gondolkodás szinkronizált működése. Számnevek és jelfunkcióismeret alkalmazása az elemi számolási készség, a számlálás, a mennyiségi műveletek segítségével. (1. és 13.)	1–2–3–4–5	5 – ha segítség nélkül mindkét megoldás jó 4 – jó mindkét megoldás 3 – ha csak az egyik megoldás jó 2– ha szóban jó a megoldás, de a kirakás nem 1– nincs válasz vagy 'nem tudom' a válasz
6. kérdéscsoport Kognitív tapasztalatra építő, nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását elváró kérdések. Kritikai gondolkodás, önkifejezés. (15., 16., 17.)	0–1	0–a válasz nem jó 1–a válasz jó

A saját összeállítású kikérdező tesztek mérőlapjai [19. számú mellékletek] azt is mutatják, hogy a 17 elemből álló tesztek esetében maximum pontérték 73 volt. Az 1–14-es itemek numerikus értékelése során maximum 5 pont (tehát 14x5=70 pont), a 15–17-es itemek (bináris jellegük miatt 0 pont vagy 1 pont) helyes/nem helyes válaszai alapján két lehetséges érték volt gyűjthető (tehát maximum 3x1=3 pont). Mivel a tesztnek nincs országos szintű mérésekhez viszonyítási alapja, így az kritériumrendszerrel és teljesítményszintekkel sem rendelkezik. A kiértékelést az összpontszámhoz rendelt százalékos értékek adják (100%=73 pont, tehát az 1%=7,3, amely a lefelé kerekítéssel élve 7 pontot tesz ki).

A következő 7. számú táblázatban [97. oldal]az anyanyelv-pedagógia oldaláról kívánjuk bemutatni a szövegértési terminusok rendszerét kutatásunk nem sztenderd kikérdező tesztjének kérdésstruktúrájában [16. és 17. számú mellékletek]. A kérdések sorrendje követte a változatosság elvét, a követhetőség elvét, és szem előtt tartotta az óvodáskorú gyermekek figyelmének fluktuáló (vándorló), perszeveráló (leragadó) jellemzőit (József, 2009).

A hallott szövegértés állapotát ellenőrző kikérdező teszt tehát 17 kérdésből állt, amelyeknek kategorizálását és felosztását a következő szakirodalmi szempontok határozták meg: az Adamikné Jászó Anna által megfogalmazott „elsődleges, szó szerinti szövegtartalom

megértése vagy a másodlagos, pragmatikai szempontok figyelembevétele és kontextusos szemléletű szövegtartalom megértés" (Adamikné, 2006: 118–135); a Gósy Mária által meghatározott «*fő kérdés vagy részletkérdés*» (Gósy,1996/a:173); a Raátz Judit által meghatározott négyféle szövegmegértési szint (Raátz, 2019/a:10). Ezen kívül indokoltnak véltük a megértést irányító kognitív funkciók figyelembevételét, amely kapcsán Vidákovich Tibor deduktív (tapasztalati) következtetés sémahasználatára támaszkodtunk (vö. Vidákovich, 2009: 81–103). A továbbiakban szeretnénk röviden összegezni a kérdéssor összeállításának és azok megfogalmazásának irányító szempontjait:

A következő fogalommagyarázatok az olvasott szöveg megértésének kutatásaiból és szakmai tapasztalataiból indulnak ki. Ezek terminusait vettük alapnak – annak ellenére, hogy az óvodáskorú gyermekek írásbeliségének hiánya kizárja a szövegben való visszaellenőrzés lehetőségét –, mivel a verbális közlés beszédpercepcióhoz kapcsolódó szöveg megértése a vizuális dekódolás folyamatában tér csak el (kettős transzformáció). Az adott szövegtömbök információkezelési módja és az adatfeldolgozás verbális útja azonos (a Gósy Mária féle hallott és az írott nyelv megértésének folyamatmodellje szerint) (Gósy, 1996/a:169). Raátz Judit (2006) összefoglalja, hogy a hallásértés modelljeinek sémái néhány dologban megegyeznek (pl. megértési szintek, lexikális hozzáférés, kapcsolat a modulok között), s hogy az egyik legnagyobb minőségi különbséget a hallott és az olvasott szövegértési folyamatok között a szövegre való visszatekintés lehetősége adja. Míg a szóbeli kommunikációs formában nem lehetséges, addig az olvasott szöveg esetében van szövegmonitorozásra lehetőség. Bóna Judit (2012) arról számol be, hogy a 11 év alatti iskolás gyermekek esetében a hallott szöveg utáni megértés (talán a kevésbé jó olvasástechnika miatt) minősége jobb, mint az olvasott szövegé. Menyhárt Krisztina (2001) egy kutatása kapcsán leírja, hogy az életkor előrehaladtával az értelmezési stratégiák folyamatosan változnak, ezért az anyanyelv-elsajátítás kezdeti időszakában (kisgyermekkor 0–7 év) az élettapasztalatok hiánya miatt nem várható el a felnőttekre jellemző közlésértelmezés. Bóna Judit (2012) azt is részletezi, milyen tényezők befolyásolhatják a hallott szöveg megértésének mélységét vagy minőségét.

4.5.3.1. Terminusértelmezés:

- Az elsődleges megértés: „A legegyszerűbb feladat az olvasottak szó szerinti megértése" (Adamikné, 2006:119). A leglényegesebb a szavak helyes észlelése, azok jelentésének megértése, és a megértés minimális egységének azonosítása. Szövegszinten egységben vannak a nyelvi és nem nyelvi (pragmatikai) elemek. Ezek az elhangzott szövegrészek és az egész szöveg viszonylatában igénylik az információk megértését.
- A másodlagos megértés: „Azaz a „sorok közötti" olvasás képessége, vagyis olyan dolgok megértése, amelyek inkább rejtve, „bennfoglalva" (implikálva) vannak a szövegben, és nem nyíltan kimondva." (Adamikné, 2006:131) Ez a „szemünk elől" rejtett dolgok a szövegben: az ok-okozati összefüggések, következtetések levonása, és a le nem írt (hiányzó szavak) kikövetkeztetése. Ide tartozik még a szerzői szándék kiderítése, és a költői nyelv (nyelvtani alakzatok) értelmezése (pl. szimbólumok

használata, metaforák, hasonlatok stb.). Vagyis már nem a grammatika, hanem a pragmatika (a nyelvi jelek használóinak viszonyát tükröző szerkezetek).

- A részletkérdés: A szövegben rejlő részletek megértéséhez, és megjegyzéséhez, illetve előhívásához, valamint a „helyes megoldásához egy igen összetett megértési folyamatnak kell jól működnie: a helyes válaszhoz a személyek, tárgyak és események/körülmények komplex szemantikai/szintaktikai összefüggéseinek azonosítása szükséges" (Gósy, 1996/a:173). Ehhez szükséges a teljes szöveg átélése, illetve a részegységek értelmezése és a szövegen belüli tájékozódás. Ez leginkább a szó szerinti megértés minőségét tükrözi.
- A fő kérdés: A szövegtartalomhoz kapcsolódó fő kérdés „olyan összefüggésre kérdez rá, amelyhez a szükséges válasz nincs szó szerint benne a szövegben. E kérdés helyes megválaszolásának feltétele a megértési folyamat asszociációs szintjének korrekt működése" (Gósy, 1996/a:172). Vagyis a szó szerinti megértésből kiindulva a szövegösszefüggést ellenőrzi.
- A deduktív következtetés: A mindennapi élet tapasztalataira épülő következtetések, amelyek a beszélt nyelvi logika struktúrájának segítségével engednek megállapításokat tenni. Ehhez kapcsolódhatnak olyan elemi sémák (nyelvi fordulatok), amelyek megadják a „logikus gondolkodás alapját és a logika műveletei és a következtetési rendszer matematikai összefüggéseit." (Vidákovich, 2009: 82) A kijelentés-logikai következtetések sémái pl.: konjukció – … *és* …; ekvivalencia – *akkor és csak akkor*; implikáció – *ha, …akkor….* A predikátumlogikai következtetések sémái pl.: részleges állító – *Van olyan, ami …, és …;* lánc – *Minden, ha …, akkor is, ha…;* lépés – *…tehát…*
- A szövegmegértés szintjei: Adamikné írásai szerint valójában a megértés fokozatait jelenti (Adamikné, 2003), amelyek egyaránt ellenőrizhetőek a fő kérdések és a részletkérdések segítségével.

  1 szint: Az értő olvasás (esetünkben az elhangzó szöveg akusztikus észlelése és a megértési folyamat jelentés szintje), amely során a szó szerinti tartalom megértése a cél, illetve a szövegben meglévő információk kezelése. Ezek ellenőrzése elsősorban tartalomra utaló kérdések segítségével történik (Adamikné 2003; Boronkai, 2005).

  2. szint: Az értelmező olvasás (esetünkben a szöveg globális megértése és az ahhoz kapcsolódó asszociatív megértési szint), amely során véleményalkotás történik a szövegről, miközben annak „tartalmából, mondanivalójából következtetések levonása zajlik" (Raátz, 2019/a:10).

  3. szint: A bíráló, kritikai olvasás (esetünkben az asszociatív megértési szint gondolkodási műveleteinek alkalmazása), amely során a szöveggel kapcsolatban véleményalkotás zajlik, illetve a szöveg tartalmának és megjelenési formájának (narrációs, dialógusos részeinek) értékelése történik (Adamikné, 2003; Boronkai, 2005; Raátz, 2019).

  4. szint: Az alkotó, kreatív olvasás (esetünkben az asszociatív megértési szint gondolkodási műveleteinek együttműködése), amelyben a „szöveg kiindulásként szolgál, a hallgatója pedig kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját, önálló gondolatalkotásában." (Raátz, 2019/a:10).

A kikérdező teszt kérdéseinek elrendezése során figyelembe vettük még a populáció életkorához kapcsolódó előzetes tapasztalatokat, a korosztály nyelvi gondolkodásának általános jellemzőit, a mese szóhasználatát, illetve a kérdések szövegezésének bonyolultságát[21]. A 17 elemből álló teszt egy minta esetében 10–12 perc alatt tette lehetővé a teljes adatfelvételt.

7. táblázat: A hallott szövegértés állapotát ellenőrző kikérdező teszt kérdésrendszerének bemutatása[22]

kérdés	Elsődleges megértés		Másodlagos megértés					
	1. szint		2. szint		3. szint		4. szint	
	fő kérdés	részletkérdés	fő kérdés	részletkérdés	fő kérdés	részletkérdés	fő kérdés	részletkérdés
1.			X					
2.	X							
3.		X						
4.		X						
5.	X							
6.		X						
7.		X						
8.			X					
9.						X		
10.		X						
11.							X	
12.					X			
13.						X		
14.								X
15.						X		
16.						X		
17.					X			

A szövegértéshez kapcsolódó mérést a felkészített adatfelvevők egyszerre több helyiségben végezték. Ismerve az 5–7 éves gyermekek rövid és hosszú távú memóriájának, valamint a munkamemória-kapacitásának jellemzőit (vö. Racsmány–Lukács–Németh–Pléh, 2005), a maximum 30 főből álló vizsgálati csoportok estében a mese után gyors kikérdezésre volt szükség. A 7–8 kikérdező helyszínenként külön-külön 4 gyermeket 60 perc alatt mért fel. Az utolsó gyermeknek így maximum 40–45 percet kellett várnia a játékos mesélés után. A munkamemória-kapacitás szakirodalmai alapján 2022-ben a tárolás-előhívás kritikus periódusát vizsgálta kutatócsoportunk egy tagja. A 60 percen belüli adatfelvétel intervallumát ezen kismintás kutatás alapján határoztuk meg (Bernáth, 2022). Az előmérések

[21] A kikérdező teszt kérdéseinek kérdésrendszere a fenti terminus értelmezés alapján (Gósy, 1996/a; Adamikné, 2003; Boronkai, 2005; Adamikné, 2006; Vidákovich, 2009; Raátz, 2019) történt, melynek a magyarázatokkal ellátott kategorizálása a 18. számú mellékletben található.
[22] vö. a kikérdező tesztek kérdéstáblázataival [16. és 17. mellékletek]

és az utómérések részletes adatainak rendezése Excel táblázat segítségével folyamatos volt [35–39. számú mellékletek].

4.6. A hallott szövegértést támogató fejlesztő kísérlet folyamatának bemutatása – a mesetréning

A triangulációs modell harmadik adatgyűjtő mérési eseménye után a vizsgáló személyek mindhárom helyszínen képet kaptak a kísérleti és a kontrollcsoportok elhangzó szöveghez kapcsolódó megértési állapotáról. Az adatok ismeretében kezdték meg a 12 alkalmas fejlesztő mesetréninget. Helyszínenként a mesealkalmak során a kísérleti csoportok ($V1N_{kícs}$=15; $V2N_{kícs}$=13; $V3N_{kícs}$=15) különböző ismert és új, óvodásoknak szóló mesével találkoztak. A meséket olyan drámamódszereket ismerő óvodapedagógusok és pedagógus jelöltek mondták, akik ismerték a dramatikus interaktív mesélés technikáját, így nem okozott gondot számukra hétről hétre újabb és újabb meséket tanulni és eszközöket készíteni. Egy-egy mesealkalom 40–45 percet vett igénybe. A mesemondást minden alkalommal előkészítő játékok vezették fel (5–10 perc), majd utána szövegértést ellenőrző játékok követték (5–10 perc [13. Sz. függelék]), amelyek alkalmazkodtak az aktuális meséhez és követték a DIFER – *Fejlesztés mesékkel* (Nagy–Szombathelyiné–Vidákovich, 2016) című szakirodalomban javasolt kérdéscsoportokat.

Javasolt kérdéscsoportok (Nyitrai, 2009: 105–110):

- Felidéző kérdések, pl. „Emlékeztek még?”
- Véleménykérő kérdések, pl. „Mit gondoltok?”
- Alkalmazó beszélgetést indító kérdések, pl. „Mit lehet tenni…?”
- Gondolatbefejező beszélgetéseket indító kérdések, pl. „Hogy fejeznéd be a mondatomat?”
- Kitalálást indukáló kérdések, pl. „Találjátok ki, vajon…?”

Így illeszkedtek szervezett formában a fejlesztő folyamatba a tapasztalati következtetést, a beszédhanghallást, a relációszókincset, a tapasztalati következtetést, és az összefüggés-megértést fejlesztő nyelvi terültek. Minden foglalkozásnak megvolt a drámapedagógiai (játékforma használat), az anyanyelv-pedagógiai (nyelvfejlesztés) és a kísérleti (szövegértés fejlesztő) célja. A hallásértés fejlesztés kapcsán támaszkodtunk Raátz Judit 2019-es publikációjának javaslataira, amelyben az idegennyelv-tanítás hallásértést fejlesztő módszereit és gyakorlattípusait alkalmasnak vélte a magyar nyelvi hallásértés tudatos fejlesztésére. Így az általa javasolt gyakorlatcsoportokhoz tartozó szövegmegértési feladatokat szintén mintának tekintettük a foglakozások végén szereplő játékos beszéd-, nyelv- és gondolkodásfejlesztő percepciós feladatok esetében.

Javasolt gyakorlatcsoportok (Raátz, 2019/b):

- Felismerés (fonetikai szint) pl. Jeruzsálem, Jerikó játék mintájára zöngés, zöngétlen hangzópárok felfedezése a kimondott szavakban: v-hangzót tartalmazó szó esetén guggoljanak le, f-hangzó esetén álló helyzetben emeljék a karjaikat magasba. (Vajaspánkó című mese)
- Megértés (fonéma észlelés): pl. Labirintusjáték csoportos és párban irányt jelző

segédeszközökkel. Egy játékost a teremben felrajzolt útvonalon (labirintusban) el kellett irányítani szavakkal a terem egyik végéből a másikba. (Grimm testvérek: Brémai muzsikusok)

- Analitikus megértés (szemantikai és szintaktikai elemzések): pl. Vita és érvelés drámajáték (Ördög és Angyal mintára) Melyik szín a szebb, jobb, kifejezőbb és miért. Párban, csoportban (Lázár Ervin: A kék meg a sárga)
- Evaluáció (Asszociációk-értelmezés): pl. Védőbeszéd vagy annak ellenpontozása egy meseszereplő kapcsán. (A só című mese: királylány mellett, ellen, öreg király mellett, ellen, testvérek mellett, ellen-szituációs játék.)

Minden alkalmi mesélés tartalmazott narratív konvencióhoz tartozó munkaformát [8. táblázat, 104–107. oldal], így valósította meg a kísérlet a logikai struktúrák kialakítását, a nyelvi sémák és a gondolkodás szinkronizálását, valamint a beszédpercepciós és a tanulási folyamatokhoz kapcsolódó kognitív funkciók fejlesztését. Ennek érdekében az alkalmazott mesélési módszer a kivitelezés eszközeként funkcionált.[23] A következő táblázat ennek rendszerét mutatja be. A mesék mellett megjelenő függelék száma mutatja a szövegek dramatikus forgatókönyveinek helyét. A forgatókönyveket [1–12 számú függelékek] magam készítettem, amelyeket a mesélők saját személyiségükhöz igazítva valósítottak meg. A játékos előkészítések közösen születtek a mesélők játékgyűjteményben talált javaslatai alapján. A meséket követő kérdéscsoportokat és játéktípusokat a mesék és a fejlesztési szándék alapján vizsgálat-vezetőként előre összeállítottam [13. számú függelék]. A játékosságot a mesélők saját gondolatai alakították ki.

4.6.1. Egy mesetréning foglalkozás leírása – A brémai muzsikusok (11. mese)

Ebben a részfejezetben egy foglalkozáson keresztül szeretnénk szemléltetni, hogyan zajlott a kísérleti szakaszban a mesetréning-foglalkozás. A teljes vizsgálati eseménysorozatot nem tudjuk a dolgozat keretén belül bemutatni, de egy foglalkozás tömör leírásával szeretnénk betekintést adni a módszertani kísérlet komplex tevékenységeibe. *A brémai muzsikusok* című mesén keresztül mutatjuk be a foglalkozás felépítését, és a hozzá kapcsolódó alkalmazott pedagógiai és nyelvészeti tevékenységeket, célokat, feladatokat. Adatvédelmi okokból képet vagy videofelvételt nem tudtunk mellékelni a dolgozathoz. A digitális rögzítések a kutatócsoport saját adathordozóján megtalálhatóak.

A foglalkozások egyediségét elsősorban a mese bemutatásának módja adta. A gyermekeket a mesélő szerepjátékkal vonta be a mesébe úgy, hogy miközben narrálta a mese szövegét, használta a teret (színpadként), jelzésértékű jelmezeket használt, kellékeket emelt be, és a dialógusos részeket előre mondta. Közben várta, hogy az önkéntes szereplő utána mondja a mondatokat. Ha nem tette, ő maga karakterhangon adta elő a dialógus érinett részét. Ez a momentum sokat elárult nyelvészeti szempontból arról, hogy a beszédmemória milyen minőségű egy-egy gyermeknél. Ha szükség volt rá, énekelt és mondókázott közben. A foglalkozás során a mese szála nem szakadt meg, a beleillesztett narratív jellegű

[23] A fejlesztő foglalkozások játékainak összeállításához felhasznált irodalmakat és játékgyűjteményeket a dolgozat felhasznált irodalma mutatja.

drámajáték folytatólagossá tudta tenni a mesét. Ezek a dramaturgiai részek a szöveget nem oly mértékben módosították, hogy az elveszítse az eredeti cselekményét. A komplexitás abban nyilvánult meg, hogy az első pillanattól kezdve a mese elemei körülvették a résztvevőket. A terembe lépéstől a távozásig kohéziós erő volt a mese minden része. Így az előkészítő és a levezető játékok nevezhetőek helyzethez/szövegkontextushoz alkalmazott játékoknak. A jutalmazás módja és eszközei is a mesét szolgálták. A fegyelmezés során a játékvezetők verbálisan és gesztusrendszerben egyaránt a meséhez alkalmazkodva nyilvánultak meg (pl. a következő kifejezéseket használva: „komám", „ebugatta", „rikácsolás", „Hajts ki te!" stb.). A mese hangulata hatotta át az egész fejlesztő eseményt, a drámapedagógia nyelvén szólva: a mese lehetőséget teremtett a keretjátékra.

A foglalkozás időpontja: 2023. március első hete
A foglalkozás felépítése: bevezető szakasz, mesebemutatás, tudatosítási szakasz
Pedagógiai célok, feladatok:

Anyanyelv-pedagógiai szempontból a foglalkozás az akusztikus hallást és a fonémahallást tréningezte a hangszerek hangjainak felismerésével, valamint az állathangok utánzásával (a mesében). A dialógusok szövegeinek visszamondásával a rövid távú beszédemlékezetet, a mese utáni kérdésekkel a szó szerinti tartalomértést és a nyelvi-logikai gondolkodást vette igénybe a mesetréning. Ezen kívül a válaszokban az okfejtések összefüggéseinek nyelvi formáit várta el a gyermekektől, illetve térbeli relációk használatát. A jelfunkció ismeretet a memóriajáték által az új szó és kép azonostás fejlesztette.

Irodalomi nevelés szempontjából azok számára, akik ismerték a mesét, és akiknek új volt a mese, egyaránt a mese megismerése és ismétlése volt a cél, játékos meséléssel. A nagycsoportos mese szerkezete és tartalma alapján mentálisan is illeszkedett a korosztályhoz, és ezzel a csoport mesetudatát kívánta erősíteni. A mesében való részvétel egyfajta megmozdított mese volt, amely a passzív hallgatót aktívvá igyekezett tenni. Fontos volt, hogy a játék és az egyéb művészetpedagógiai eszközök nem szakították meg a mese folyamatosságát, ezért zavartalanul zajlott a folyamatmesélés.

Drámapedagógia szempontjából a mese-játék dramatikus interaktív változata a résztvevőket cselekvő játékba invitálta. Lehetővé tette, hogy belülről is lássák, ne csak megéljék a mesét. A dobozszínpad jellegű tér használata színpadi élményt adott. Az ismétlődő mesei elemek játéka során önálló szerepmozgásra és beszédre is volt lehetőség, vagyis a rögtönzésre. Értő mesehallgatóvá nevelés történt a személyes tapasztalatszerzés útján. A mesén keresztül zajló véleménynyilvánítás lehetősége a narratív munkaformáknak köszönhetően a gyermekek számára sajátos itt és most élményt adott (Narratív munkaforma: A tanár szerepben – betyár, Gyűlés).

Képességfejlesztés:

Anyanyelv-pedagógiai szempontból a mozaikszerű visszaemlékezés a szöveg egy szálon futó eseményeire (részenkénti szövegmegértés), valamint a kronológia szerinti cselekményfelidézés a beszédészlelés és munkamemória fejlesztését szolgálta. A hangszerek képéhez rendelt beszélgetést indító kérdések alapján szóbeli szövegalkotás, hangjukhoz az észlelési folyamatok aktiválása zajlott. Tartalomfelidézés történt a fantáziára

támaszkodva. Az állatok jellemzőinek felsorolása a logikai nem-faj viszony területét fejlesztette. Artikulációs finommozgás használata a hangutánzások esetében zajlott.

Irodalomi nevelés szempontjából cél volt: a mese tartalmi megértése (globális szövegértés), az összefüggéskeresés és visszacsatolás, a véleményformálás és a kritikai gondolkodás a narratív játékok segítségével. Ezen kívül: a más nemzettől származó műmese megismerése, tájékozódás az új meseelemek világában (szamár, szájharmonika stb.), a tipikus mesei szóhasználat vagy kommunikációs kapcsolatrendszer megismerése, használata mese közben és után. A játék a mesével lehetőséget teremtette az aktív mesei jelenlétre, vagyis a szerepjáték gyakorlására. Feladatként fogalmazódott meg a mesében való gondolkodás, valóság és mese elkülönítése logikai és lélektani vonalon, illetve a mese szereplőinek megismerése, cselekvésük helyességének vagy helytelenségének indoklása a mesét követő beszélgetésekben.

Drámapedagógiai szempontjából az előkésztő szoborjátékok ráhangoló jelleggel már a következtetést tették lehetővé a gondolkodó játékos számára. A tervezés, a szabálytudat fejlesztése, a mozdulatlanság és mozgás közötti különbség érzékeltetése minden esetben a játékok fő feladata közé tartozott. A mese sajátos, rendhagyó megismerése (dramatizáláshoz hasonló élmény, közös „meseproduktum" létrehozása) az itt és most születő meseélményt és játékélményt tette lehetővé. A dramatikus mesélés közben feladatként tekintettünk arra, hogy a gyermekek részéről megtörténjen a mesélő szerepfelvételének elfogadása, az abból fakadó szemléletformálás, és a szociális viszonyváltozás kialakítása. A mese térbeli elhelyezése, a dramaturgiailag kiegészített bekezdések használata, a szavak szó szerinti megértése minden mesélés során célként jelent meg. Ugyanígy tekintettünk a szerepvállalásra és az abból való megszólalásra. Fontos volt a szerepben való gondolkodás kialakítása, az adott mesefonal tartása és a saját akarat kezelése. A szociális mesés viselkedés és az irányított rögtönzés minden mesélés része volt. A mesés keretek alapot adtak a mesetréning-foglalkozásoknak, ez segítette és játékmód megértését és a linearitás elfogadását. Legfőbb célunk volt az értő és gondolkodó mesehallgatóvá nevelés a művészetpedagógia eszközeivel (dramaturgia, mondóka, ének, hangszerek, jelmezek, kellékek, térhasználat).

(Érkezéskor köszönés: Adjon Isten, komám uram/asszony!)
<u>A mese előtt:</u> Előkészítő és ráhangoló anyanyelvi és drámajátékok
(átrendeződés – a csoport szórt alakzatban, álló helyzetben)

1. Szoborjátékok
   A) „Szobrocskáim, szobrocskáim változzatok": állatok megjelenítése egyetlen mozdulatban (cica, kutya, kakas, csacsi) – aki megmozdult, zálogot adott (El kellett énekelnie a „Ha én cica volnék" kezdetű dalt. (3 min)
2. B) Szoborpark: séta a térben, majd taps jelzésre egy-egy pillanatképet kellett felépíteni szóban jelzett helyzetekben (csak állatok lehettek) (baromfiudvar, tyúkól, kutyakozmetika). Meg kellett jegyezniük, hogy melyik képnél hol helyezkedtek el, és amikor az a képnév hangzott el, mindig ugyanoda kellett visszaállniuk ugyanabban a szoborpózban. (5 min)

(átrendeződés – a csoport körben ül a székeken)

3. Hangszerek felismerése élőben és képen (szájharmonika, kalimba, cintányér, furulya, trombita, zongora, dob, száncsengő, sámándob, békarúd, hangtál, esőbot, xilofon, metalofon, rumbatök). A hangszerek az asztalról egyesével kerülnek elő és szólalnak meg egy-egy dallammotívum erejéig (Ha én cica volnék dallamrészletei). A hangszereket a mesebeli állatok használják majd, azok felismerésének játéka következett. Csukott szem mellett: *„Melyik hangszert hallod?”* (dob – szamár; furulya – macska; szájharmonika – kutya; rumbatök – kakas) (5-7 min)

(átrendeződés – a csoport körben ül a székeken, asztal eltesz, négy hangszer elől, a mese kellékei és jelmezei kosárban előkészítve)

A mese bemutatása: Dramatikus interaktív mesélés és narratív munkaformák alkalmazása (Tanár szerepben – betyár, Gyűlés)
A mesélő a mesét a 13. függelék [350. oldal] forgatókönyvének megfelelően mondta el, vonta be a gyermekeket és a hangszereket a mese-játékba. A Gyűlés nevű munkaformával akkor élt először a mesélő, amikor az állatok az erdőben meglátták a házat és tanakodtak, hogyan jussanak be. Ekkor mesélőként vett részt a gyűlésen, irányított, kérdéseket tett fel a szereplőknek. A Tanár szerepben munkaforma akkor lépett működésbe, amikor a betyárok nagyon megijedtek az állatok koncertje miatt. Kalapot nyomott a saját fejébe és elváltoztatott vidéki ember beszédmódján megszólalva javasolta a menekülést az erdőbe. Az erdőbe érve kilépett a szerepből, levette a kalapját és az állatokat instruálva mesélt tovább. A gyűlést betyárként akkor indította el újra szerepbe lépve, amikor az állatok nyugovóra tértek. A gyűlésre ugyanabban a stílusban beszélve tanácskozást javasolt a ház visszaszerzésére (megtartva a mese eredeti vonalát). Több lehetőséget is megvitattak a betyárokkal. Amikor a betyárok közül egy, akit maguk közül megszavaztak, elindult a ház felé, ismét kilépett a szerepéből, de a kalapját a betyárok között hagyta elkülönítve, mintha ott lenne ő is közöttük. A továbbiakban mindent mesélőként instruált. (15 min)

A mese után: Levezető kognitív játék beszélgetéssel, hangszerhasználat
(átrendeződés – a csoport körben áll az asztal körül, hangszerek kosárba kerülnek memóriajáték kártyái: 9 pár)

1. Memóriakártya: a korábbi hangszeres asztalon most ugyanazokat a hangszereket ábrázoló memóriapárok találhatóak. A kártyák hátulján nem volt jelzés, a jutalom kérdés a játékvezető lapján volt. A gyerekek körbeállták az asztalt. Mindenki fordíthatott két-két lapot. A hangszerekhez egy-egy kérdés tartozott. Aki tudott válaszolni a kérdésre, az a képen látható hangszert kivehette a kosárból és megszólaltathatta. (5-7 min)

(Memóriakártya hangszerek képével + kérdések)

- Mi volt a mese címe?
- Tapsolj annyit, ahány állat volt a mesében!
- Milyen állatok voltak a mesében?

- Miért indult el a szamár?
- Hova mentek az állatok?
- Mit láttak az állatok az erdőben?
- Hányan voltak a zsiványok?
- Mi lett a mese vége?
- Mondj egy „okos” kérdést a társadnak a mesével kapcsolatban!

A jutalom: (mondatszintű válasz) helyes válasz esetén meg lehetett szólaltatni a képen látható hangszert (szájharmonika, kalimba, cintányér, furulya, trombita, zongora, dob, száncsengő, sámándob, békarúd, hangtál, esőbot, xilofon, metalofon, rumbatök).

2. Ritmusjáték dióval, kagylóval (ritmuszenekar). (8 min)
   a) Közösen mindenki kopogta (dióval, kagylóval) tá, tá, tá, tá, (mondták is hangosan a ritmikai megnevezést)
   b) Közösen mindenki kopogta (dióval, kagylóval) ti-ti tá, ti-ti tá, (mondták is hangosan a ritmikai megnevezést)
   c) Dióval kopogók jelre tá, tá, tá, tá, (váltás) kagylóval kopogók ti-ti tá, ti-ti tá. (a ritmusneveket mindig megneveztük). Játékvezető karmesterként vezényelt.
   d) Két játékvezető esetén bemutatásra került a kétszólamú kopogás. Dió és kagyló egyszerre szólt (tá, tá, tá, tá / ti-ti tá, ti-ti tá) (A d mozzanat akkor nem maradt el, ha a játékvezető tudta egyik kezével a mérőt adni, másikkal a ritmust kopogni. DE volt csoport, ahol ez elmaradt, mert a gyermekcsoport ebben az életkorban nem képes irányítás nélkül tartani a megadott ritmust, miközben más ütemezés szólal meg mellette, és a játékvezető pedig nem tudott két kézzel kétféle dolgot csinálni.)

(Elköszönés: Isten áldja, komám uram/asszony!)

8. táblázat: A dramatikus fejlesztő folyamat tematikus rendszere

fogl. s.sz.	időpont	mese és munkaformák	dramatikus fejlesztési cél és feladat	nyelvfejlesztési cél és feladat	szövegértés fejlesztési cél és feladat	megjegyzés
1.	2022. november második hete (a mese előkészítése október utolsó hetében)	Mese a falánk tyúkocskáról (burmai népmese) [1. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: a mese hallgatása szerepbe lépéssel, utánmondás nélkül. Térhasználat, kellékhasználat, stilizált jelmezek. (narratív munkaforma: riportkészítés, az idő a legjobb tanácsadó)	Környezet hangjainak megkülönböztetése a beszédhangoktól. Vizuális és akusztikus észlelés fejlesztése.	A játszók emlékezzenek pontosan a mese címére, a szereplőkre és a helyszínekre. (mesekocka használata) [13. függelék]	Ismerkedő játék: névmemória, állatok hangjainak utánzása (mesében szereplőké) Én elmentem a vásárba fél pénzen kezdetű dal hívóképekkel.
2.	2022. november harmadik hete (a mese előkészítése november 1. hetében)	Lázár Ervin: A kék meg a sárga [2. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: körszínpad jellegű térhasználat, Kétféle szerepcsoport közös karakterformálása; mimika és gesztusjátékok. Utánmondás, visszhangjáték. (narratív munkaforma: a szakértő köntösében, interjú)	Változatos hangszínjáték, beszédmodulok használata testtartással. Kis tükör előtt artikulációs mozdulatok. Dialógus beszédforma használata.	A játszók a szöveg dialógusait érzelmi tónusoknak megfelelően tudják használni, hangszínüket és mimikájukat társítsák a szövegtartalomhoz (lufipukkasztó kérdéskereső) [13. függelék].	Tükörjáték, grimaszjáték. Érzelmek megjelenítése a beszédben. Színkereső.
3.	2022. november negyedik hete (a mese előkészítése november 2. hetében.)	A só (magyar népmese) [3. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: körszínpad jellegű térhasználat, helyszínalakítás a résztvevők segítségével. Utánmondás technikájának használata. (narratív munkaforma: „forrószék”, pletykakör)	Az erdő hangjainak felismerése, hangutánzó szavak mozgásmegjelenítése és kiejtése. Dialógus használat. „Azért, mert...” jellegű mondatok alkalmazása mese közben (indoklás)	A játszók emlékezzenek: a helyszínekre, szereplőkre, az esemény sorrendjére, a karakterét idézzék fel a mozgással. (fázisképek sorrendje + meseszövés kulcsszavak alapján) [13. függelék]	Észlelési játék, érzékszervek használata: illat, íz. Jeruzsálem, Jerikó játék.

fogl. s.sz.	időpont	mese és munkaformák	dramatikus fejlesztési cél és feladat	nyelvfejlesztési cél és feladat	szövegértés fejlesztési cél és feladat	megjegyzés
4.	2022. december első hete (a mese előkészítése november 3. hetében.)	A három kismalac (angol népmese) [4. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: kocsiszínpad jellegű térhasználat, kellék használat, modellezés. Vándorlás és építkezés kapcsán mondókák beillesztése, ismételgetése. (Narratív munkaforma: az élet egy napja, az idő a legjobb tanácsadó)	Beszédritmus, szöveghez rendelt mozgás utánzása. Karakterbeszéd finomítása, beszédmodulok. Dialógus használata, kommunikációs helyzetek. Fonémaészlelés és tudatosítás.	Kronológiai sorrend kialakítása a fázisképek segítségével – nem szó szerinti felelevenítés. (téglaképek alapján oszlopok és falak építése, és kapcsolódó jutalomkérdés) [13. függelék]	Formaépítő logikai készlet segítségével, sablon alapján. Madárnyelv gyakorlása (titkos nyelv – csak mgh-k használata)
5.	2022. december második hete (a mese előkészítése november 4. hetében.)	A Mikulás kesztyűje (magyar népese) [5. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: körszínpad jellegű térhasználat, állandó főszereplők, helyszínalakítás gyerekekből (modellezés). Varázsige, mondókék és dalok jelenléte a mesében. Átváltozás motívuma – kijátszás. (Narratív munkaforma: az élet egy napja, kronológia)	Lírai szövegek közös mondogatása. Beszédritmus, beszédtempó. Szöveg értékű önálló kifejezés, fogalommagyarázat.	A mese tartalmi és szó szerinti történéseire utaló kérdések hangzottak el egy társasjáték formájában. Cél: az önfeledt mesehallgatói figyelem irányítása a mese tartalmi részeire [13. függelék]	Mikulás társasjáték (saját készítés) a meséhez. Kártyákon kérdések kifejezetten tapasztalati megértés nyelvi-logikai struktúráját követve.
TÉLI SZÜNET 2022. december 19-től 2023. január 13-ig (négy hét)						
6.	2023. január harmadik hete (a mese előkészítése január 1. hetében.)	Visszajött a répa (kínai népmese) [6. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: kocsiszínpad jellegű térhasználat, mindenki játékban szereplő szaporítás. Állandó mesés mondat önálló kimondása. (Narratív munkaforma: reflektorfényben, kronológia)	Azután és azelőtt kötőszavak használata a kronológiában. Kulcsszó stratégia a mondatalkotásban. Beszédemlékezet, szókincs (ek) aktiválása.	Meseszövés állóképekkel. Cselekményben való gondolkodás, tájékozódás a szövegben. Összefüggés-megértés. [13. függelék]	Az állóképek a meséből egy-egy képet mutatnak a meséről. Kulcsszó a képekhez (a kép címe). Mesélj a képről!

fogl. s.sz.	időpont	mese és munkaformák	dramatikus fejlesztési cél és feladat	nyelvfejlesztési cél és feladat	szövegértés fejlesztési cél és feladat	megjegyzés
7.	2023. január negyedik hete (a mese előkészítése január 2. hetében.)	Grimm testvérek: Jancsi és Juliska [7. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: kocsiszínpad és dobozszínpad vegyítése. A szerepek kiosztása lányok Juliskák, fiúk Jancsik. A tanár szerepben van, gyermekként, boszorkányként. (Narratív munkaforma: gyűlés, teljes csoport megjelenése szerepjátékban)	Mondókák, rigmusok mondogatása. Az erdő hangjainak felismerése, emberi beszédformák beazonosítása felvételről, háttérzajból.	A puzzle kérdéseire minél pontosabb választ tudjanak adni, Teljes mondatszerkezet használata vagy összetett mondatok és kifejezések. Önálló gondolatok a mesével kapcs. kérdéseknél. [13. függelék]	12 db-os nagy méretű puzzle hátulján kérdések (a válaszok körülírást igényelnek). Helyes és elegendő válasz esetén egy db megfordul.
8.	2023. február első hete (a mese előkészítése január 3. hetében.)	A kiskakas gyémánt félkrajcárja (magyar népmese) [8. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: kocsiszínpad és körszínpad keverése, teljes csoport szerepbe lépése. Mondókák, dalok a szövegben. Modellezéssel helyszínváltások közösen. Azonos mesemondat önálló mondása, szereplők improvizatív játéka. (Narratív munkaforma: interjú, kritikus események)	Beszédtempó, beszédritmus, beszédimprovizáció. Hangutánzások (méhek, víz, lópata, kakas hangja). Halk, hangos mondatismétlés. Csak az mgh-k mondása (madárnyelv).	A szövegértés célirányos kérdéseire pontos, egy szavas válasszal vagy szóösszetételben tudjanak választ adni. (csoki aranytallérok begyűjtése, jutalom kérdésekkel) [13. függelék]	Aranytallérok sorszáma egy-egy kérdés. Jutalom a csokievés. Aki jól válaszol, az eheti meg. Kérdés a meséről (egymásnak).
9.	2023. február második hete (a mese előkészítése január 4. hetében.)	A csillagszemű juhász (magyar népmese) [9. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: teljes telítettségű dramatikus interaktív játék (jelmez, kellék, háromféle színpadi tér használat, dalok, mondókák, mindenki szerepben.) (Narratív munkaforma: véletlenül kihallgatott beszélgetés, egész csoportot megmozgató szerepjáték)	Beszédritmus, beszédtempó, önálló mondatalkotás, mondatvisszhang, instrukciókövetés.	A megkezdett mondatbefejezéseket a mese alapján be tudják fejezni a játszók. (Csillageső, csillagkeresés és formakirakás kérdésekkel) [13. függelék]	A csillagokon kifejezetten tapasztalati összefüggés-megértés sémamondat variációi találhatóak. Jutalom, foszforeszkáló csillag gyűjtése.

fogl. s.sz.	időpont	mese és munkaformák	dramatikus fejlesztési cél és feladat	nyelvfejlesztési cél és feladat	szövegértés fejlesztési cél és feladat	megjegyzés
10.	2023. február harmadik hete (a mese előkészítése február 1. hetében.)	A vajaspánkó (orosz népmese) [10. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: a láncmese jellemzője alapján körszínpad jellegű tér. Dal használata, önálló szerepjáték kezdeményezése, szabad szövegimprovizálás. Narrátori irányítás gyengítése, önálló szerepjáték kezdeményezés. (Narratív munkaforma: szorító körülmény, kritikus események)	Mondatalkotás, relációs szókincs bővítése (irányok, napok sorrendje, napszakok) Lineáris eseménysor analógiájának értése, nyelvi-logikai struktúrák alkalmazása élőszóban.	A szövegértés célirányos kérdéseire pontos, nem egy szóval, hanem szóösszetételben tudjanak választ adni. (Itt a piros, hol a piros? jellegű pohár játék kérdésekkel) [13. függelék]	Szemkövetéses játék kitalálással. Hol a golyó, és az válaszol, aki megmutatja a golyót. Jutalom: ölelés, érintés, simítás, pacsi, kézfogás (nem verbális kommunikációs kontaktus használata)
11.	2023. március első hete (a mese előkészítése február 2. hetében.)	Grimm testvérek: A brémai muzsikusok [11. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: dobozszínpad jellegű tér használata. Mindenki szerepben, állatok hangjainak bevonása. Ismétlődő mesei elemek játékának önálló szerepmozgása. (Narratív munkaforma: A tanár szerepben – betyár, Gyűlés)	Az okfejtés kifejezéseinek nyelvi formái, térbeli relációk, jelfunkció új szó- és képazonostás. Beszédemlékezet, beszéd-mozgás (mimika, gesztus, mozdulat) szinkronizálás élőbeszédben.	A szöveg egy szálon futó eseményeinek mozaikszerű visszaemlékeztetése célként fogalmazódott meg. (hangszerek képéhez rendelt beszélgetést indító kérdések) [13. függelék]	Memóriajáték a hangszerek képével + kérdésre válasz. Jutalom, meg lehet szólaltatni egy-egy hangszert (sámándob, rumbatök, xilofon, esőbot, békarúd, kalimba stb.)
nemzeti ünnepre készülődés az óvodákban és nevelés nélküli munkanapok, „hosszú hétvégés” szünet (két hét kiesés)						
12.	2023. március harmadik hete (a mese előkészítése március 1. hetében.)	Marci és az elátkozott királylány (magyar népmese) [12. függelék]	Dramatikus interaktív mesélés: dobozszínpad jellegű tér használata. Mindenki szerepbe mozdítva, főszerepek állandóak. Mondóka használata, mimetikus játék. (Narratív munkaforma: telefonbeszélgetés, kritikus események)	Beszédritmus, beszédtempó, dialógus eszközzel (telefon), hír értékű tömörítés és mondanivaló sűrítése. Relációk alkalmazása. Körülírás, tömörítés, sűrítés.	A mese ismeretlen szavainak szókészletbe építése – találós kérdések. Szómagyarázatok adása megfelelő mondatalkotással. (aranytojás keresés jutalomkérdésekkel) [13. függelék]	Számlálásra és egyszerű műveletekre utaló kérdések a logikai készlettel. (pl. Tegyél ki annyi nagy, piros, lyukas kört magad elé, ahány feje volt a sárkánynak.)

Az érintett óvodai csoportok óvónőivel és a kutatócsoportok mesélő tagjaival egyeztetve a mesélés időpontjai azokra a napokra estek, amikor a kísérleti csoportok tagjai sem a délelőtti tornáról, sem a szervezett tevékenységekről, sem az udvari levegőzésről nem maradtak le. Továbbá fontos szempont volt, hogy a kísérletben részt vevő gyermekek ne kötelező eseményként éljék meg a közös meséléseket, hanem a nap egy jutalompillanataként, ezért a jutalmazási rendszert minden helyszínen bevezették. A mesélések kutatási helyszínenként más-más napokon, más-más időpontokban zajlottak. Egy mesét két héttel korábban egyeztetés és megbeszélés előzött meg.

4.7. A kísérleti csoportok bemutatása helyszínenként

A következő részfejezet bemutatja a kísérleti és kontrollcsoportos rendszer végső kialakulásának menetét, módszerét, összetételét. A vizsgálati csoportalakítás menete a következő matematikai szisztéma szerint zajlott:

a) A vizsgált populációt névsor szerint ábécérendbe szedtük, majd a neveket ennek megfelelően A1, B1, C1 stb. kódokra cseréltük [20. számú melléklet].
A1…stb.: kutatási helyszín Kecskemét (A) első (1) mintája
B1…stb.: kutatási helyszín Kiskőrös (B) első (1) mintája
C1…stb.: kutatási helyszín Kunszentmiklós (C) első (1) mintája

b) Következő lépésben a kódok mellé a GMP és rövid DIFER mérések összegzett végeredményei kerültek [21–23. számú mellékletek]. A továbbiakban képességállapotok szerinti rendezésre volt szükség, így a korábbi két mérés adatainak összegét osztva kettővel [(GMP+rövid DIFER)/2] soronként megkaptunk a minták teljesítményének számtani közepét. Felvethető a kérdés, hogy a GMP és a DIFER mérési eredmények súlyozására miért nem került sor, hiszen a GMP észlelést és értést vizsgáló teszt során tíz résztesztet használtunk, míg a rövid DIFER során hét alapkészség-területet mértünk. Mivel a hallás utáni szövegértés minősége elsődlegesen az érzékszervek (hallószerv, látás érzékszerve) működési állapotán múlik, és csak ezután kapnak létjogosultságot a kognitív funkciók (Kutas, 2014), ennek fényében nem kívántuk felülbírálni a beszédészlelés vizsgálatához javasolt (Gósy, 1996/b) részterület-vizsgálat területeit és adatait. Indokoltnak tartottuk a beszédészlelés részterületeit vizsgáló résztesztek eredményeit egy az egyben figyelembe venni. Az arányok megtartása mellett szólt, hogy a két sztenderd teszt során szerezhető pontok és százalékok számítási módszere között különbségek mutatkoztak. Míg a rövid DIFER pontozással és abból kiszámított pontos százalékszámítással értékel (Józsa, 2011) addig a GMP kerekített mennyiségi arányok szerint állapítja meg százalékos értékeit (Gósy, 1989, 1995, 2014). Vagyis, a részterületmérések belső értékelése alapján (résztesztek mennyiségétől függetlenül) a két teszt végértéke közel azonos volt. Összevetve a tesztek eredményeinek pontozását és a százalékos értékek kiszámítását, a két teszt értékszámítása jelen esetben arányosnak mutatkozott.

c) Tehát a vizsgálati csoportok kialakítása szempontjából a két teszt összegének számtani közepe adta a trianguláció első két elemének pontértékét. A kapott pontrendszert csökkenő számsorrendes rendezése után megmutatkozott egy teljesítmény fokozati skála. [24–26. számú melléklet]. Az VN=86 főből álló alapsokaság lehetővé tette a csoportok ($VN_{kács} \leq 15$) heterogén összetételének teljesítményarányos kialakítását és a megfigyelni kívánt csoportot, miközben biztosította a statisztikai validitást. A csoportkialakítás során ezen kutatás esetében a nemek arányára (fiú, lány) és az azonos életkorúak arányos elhelyezésére (5–6 éves, 6–7 éves) nem fordítottunk figyelmet a kutatás kismintás populációjára való tekintettel (maximális variáció stratégia – Sántha, 2006:76). Az eljárás egyértelműségéből fakadóan a vizsgálati csoportok megfelelnek a csoportok összetételével kapcsolatos kvantitatív elvárásoknak (Csíkos, 2009:10–12), mert a kialakított vizsgálatban részt vevő csoportok képességek szerint külön-külön heterogén összetételűek, egymáshoz viszonyítva azonban homogének, vagyis kutatásmetodikai szempontból így azonos értékű kutatási csoportnak tekinthetők (Csíkos, 2009:18–23).

A C38-as kódú vizsgálati alanyt néhány héttel a kísérleti fázis előtt ki kellett emelni az alapsokaságból, mert gyógypedagógus által kiállított dokumentumot kapott enyhe mértékű autizmusáról. Jelen kutatásnak nem célja gyógypedagógiai szempontból heterogén csoportokat megfigyelni és a hipotéziseket ebből a szempontból vizsgálni, így a csoportalakítás folyamatából az érintett gyermek adatait eltávolítottuk.

d) A teljesítményskálán (nagyon jó teljesítmény=sötét lila; általános szintű teljesítmény=közép lila; gyenge teljesítmény=világos lila) lévő értékek színárnyalatok szerint differenciált kiemelése mutatja az értékek közötti határokat [24–26. számú melléklet]. Ez a jelölés biztosította a továbbiakban a képességarányos csoportbontást. Az $VN_{kács}$=86 létszámot a sorszámos kódolás után az R4A 1.0-es verziójú szoftver véletlenszerű kiválasztással három csoportra osztotta szét az alapsokaságot. Így kerültek a minták helyszínenként kísérleti és kontrollcsoportos eloszlásba. Az alábbi 9. számú táblázatban a szétválogatással történő teljes heterogén összetétel szerint láthatóak a kísérleti csoportok, helyszínenként.

A korábban említett pilot kutatás tapasztalataiból kiindulva (Fehér, 2019/b) a vizsgált időszakban a gyermekek megbetegedésével is számolni kellett. Ez a vizsgálattól független tényező kis mértékben ugyan, de helyszínenként befolyásolta a szoftver által korábban kialakított csoportösszetételt[24]. Azonban nem befolyásolta a kísérleti és kontrollcsoportok

[24] A teljesítmény szerinti csoportok adatai külön-külön is szabályos Gauss-eloszlás szerint rendeződtek, tehát a képességek szerinti függvénykép arányosságot mutatott (Fazekas, 2011). Ez tette lehetővé azt, hogy a véletlenszerűen kiválasztott kísérleti és kontrollcsoportokba a szövegértésmérés napján a teljesítmény alapján minták között csere is történhessen (pl. ha az eredetileg kísérleti csoportba kerülő minta a szövegértés mérés napján megbetegszik, helyére olyan adatközlő minta kerüljön, akinek majdnem azonos teljesítményértéke

egyenlő létszámát és a képességarányok összetételét. A kikérdező teszt bemeneti mérésének időpontjába – az esetleges megbetegedés miatt – meg nem jelenő mintákat a vizsgálati csoportokba be nem került maradék alapmintáiból tehát volt lehetőség pótolni. Erre az eshetőségre felkészülve történt végül a végleges vizsgálati csoportelosztás. Az első mesetréning foglalkozáson való részvétel, egyben a végleges kísérleti csoport összetételét jelentette. Ez pedig a 9. számú táblázatban feltüntetett arányok szerint vált lehetségessé.

A kísérleti csoport jellemzői

A kutatás három helyszínén összesen 43 gyermek vett részt a 12 alkalomból álló mesés fejlesztő tréningen. A kísérletben 27 fiú és 16 lány vett részt, akik közül 37 fő 5–6 éves kor között volt, 6 fő pedig iskola előtt még egy nevelési évre óvodában tartott 6–7 éves gyermek. A rendelkezésre álló minta mennyisége miatt a vizsgálat ezen változók alapján nem végzett elemzést. A bemeneti mérési időszakban a gyermekek közül szakszolgálati vizsgálat alatt senki nem állt. Regisztrál formában HHH (halmozottan hátrányos helyzetű) gyermek a csoport tagjai között nem volt. Szakértői véleménnyel rendelkező különleges bánásmódot igénylő gyermek nem volt közöttük, BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) státuszú 5 fő.

A vizsgálati csoport tagjai heti rendszerességgel, egy arra elkülönített barátságos helyiségben egy vagy két foglalkozásvezető irányításával vettek részt a meséket előkészítő vagy lezáró játékokban, szereplőként a dramatikus interaktív formában megismert mesékben, valamint a szöveg megértését segítő irányított beszélgetésekben.

volt). A kísérleti és kontrollcsoport mintái közötti cseréknek már azt a kritérium elvet kell követniük, hogy teljesítmény szerint azonos sormagasságokból történjen az esetleges mintacsere.

9. táblázat: A kutatási helyszínek kísérleti csoportjainak végső összetele (43 fő)

Kecskemét (15 fő)

kísérleti csoport tagjai

KÓD	GMP Összpont	DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
A04	80	135	215	71%
A07	65	147	212	70%
A09	76	159	235	78%
A18	54	158	212	70%
A06	72	99	171	56%
A10	71	135	206	68%
A12	45	139	184	61%
A13	73	112	185	61%
A19	74	116	190	63%
A20	66	133	199	66%
A22	57	130	187	62%
A24	70	104	174	57%
A27	56	108	164	54%
A30	61	88	149	49%
A31	34	84	118	39%

Kiskőrös (13 fő)

kísérleti csoport tagjai

KÓD	GMP Összpont	DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
B02	56	170	226	75%
B04	51	161	212	70%
B06	54	170	224	74%
B18	65	167	232	77%
B20	78	148	226	75%
B21	73	177	250	83%
B01	47	148	195	64%
B07	45	150	195	64%
B08	72	134	206	68%
B10	72	132	204	67%
B11	39	122	161	53%
B13	68	118	186	61%
B15	41	149	190	63%

Kunszentmiklós (15 fő)

kísérleti csoport tagjai

KÓD	GMP Összpont	DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
C05	65	171	236	78%
C15	62	158	220	73%
C28	62	183	245	81%
C42	60	168	228	75%
C44	55	161	216	71%
C07	58	152	210	69%
C16	56	144	200	66%
C27	32	106	138	45%
C29	58	142	200	66%
C34	42	134	176	58%
C35	48	154	202	67%
C36	56	116	172	57%
C37	57	113	170	56%
C41	51	117	168	55%
C33	41	92	133	44%

Teljesítmény értékskála

- nagyon jó teljesítmény: 100% – 70% között teljesítők, vagyis 303 p. – 212 p.
- általános szintű teljesítmény: 69% – 45% között teljesítők, vagyis 211 p. – 146 p.
- gyenge teljesítmény: 45% alatt teljesítők, vagyis 145 p. alatti érték

4.8. A vizsgálati adatok elemzése és a kiértékelés módszerei

A kontrollcsoportos kísérletből származó GMP, rövid DIFER és szövegértés-kikérdező teszt adatait először az SPSS® szoftver rendezői elve szerint strukturált Excel táblázatokba rendeztük [lásd 21–23. számú mellékletek], majd ezeket importáltuk a statisztikai programba (összeolvasás után korrekciók történtek). A háromelemű triangulációs módszerrel dolgozó kvalitatív kutatás mennyiségi és minőségi mutatóinak szemléltetését táblázatokba [lásd Táblázatjegyzék] és diagramokba rendeztük [lásd Ábrajegyzék]. A téziseket elemző (5.) fejezet a kutatási adatok vizsgálatát és a kísérlet eredményeinek összefoglalóit tartalmazzák. A magyarázattal ellátott kifejtések, valamint a következtetések külön fejezetben jelentek meg (6.). A kiértékelés során a vizsgálat figyelmet fordított a fogalmi telítésre (változások kezelése) (Corbin–Strauss, 2015), így az elméleti fejezetekre hivatkozva magyarázta az egyes adatok összefüggéseit. Tette mindezt az értékelés kritériumai szerint (irodalmi áttekintés, általános és tárgyilagos minőségi gondolatok, kategorizálások, kutatói észrevételek). A kutatási összegzések és a hipotézisek következtetései utalnak a kutatás jelentőségére és gyakorlati alkalmazás lehetőségeire (Falus, 2011). A minták adatainak összehasonlítása különböző statisztikai eljárások szerint zajlott:

- A minták közötti kapcsolat meglétét szignifikanciavizsgálatokkal igazoltuk, amelyet a legerősebb felső határérték ($p<0,005$) alapján ellenőriztünk, és a nullhipotézishez igazítottunk. Részben ezáltal igazoltuk, hogy az adatokból következő eredmények validak, továbbá ezáltal válhattak releváns kijelentésekké a kutatás fejlesztő módszerével kapcsolatos megállapítások. Vagyis, hogy a született eredmények nem véletlenlenszerű összefüggések, hanem a fejlesztés és a dramatikus interaktív mesélés hatásának következményei. Ezeket a méréseket több esetben a Wilcoxon-próba segítségével, illetve a Pearson-féle Khí-négyzet-próba által végeztünk.
- Abban az esetben, amikor a minták különbözősége miatt (kontrollcsoport és kísérleti csoport elemei) nem tudtunk szignifikancia teszteket alkalmazni az alminták között, az összehasonlíthatóság érdekében százalékos csoportértékeket vetettünk össze. Ezt a Percentiles adatok alapján, vagyis a százalékos osztópontok megállapításával folytattuk.
- Variancia-analízist ANOVA-teszttel végeztünk, mely az alminták közötti változáskülönbségeket segített regisztrálni. Erre azon esetekben volt leginkább szükség, amikor több statisztikai megközelítésből szerettünk volna igazolni, alátámasztani vagy elvetni egy állítást vagy egy véletlenszerűnek vélt adatösszefüggést. Akkor is ezt a próbát alkalmaztuk, amikor részletesebben szerettünk volna megismerni egy elemzés során újonnan felismert vizsgálati eredményét.
- A leíró statisztikán belül a változók összefüggésének vizsgálatához kereszttábla készült, illetve gyakoriság vizsgálatok erőstették meg azt, hogy az kutatási eredményekből származó adatok közötti kapcsolat nem véletlenszerű.
- A hipotézisek jellegéből adódóan a mennyiségi mutatók mellett minőségi értékeket hasonlítottunk össze. Ezt főként akkor tettük, amikor a mennyiségi értékek közelisége miatt nem volt egyértelmű, hogy a két vizsgálati csoport közül melyik fejlődött eredményesebben. Ehhez a Pareto-táblázatot és a hozzá szervesen kapcsolódó

hisztogramot (diagramot) alkalmaztuk. A hisztogram elsősorban a Gauss-görbe normál eloszlású adataira támaszkodva segített meglátni a csoportteljesítmények belső értékváltozásait.

- Az adatgyűjtő teszt, amellyel a hallott szöveg megértését ellenőriztük, saját összeállítású mérőeszköz volt, amelyet Cronbach-alfa vizsgálatnak vetettünk alá [40. számú melléklet]. Ez által győződtünk meg a teljes teszt és a tesztrészek megbízhatóságáról. Így vált lehetővé, hogy a nem sztenderd teszt által vizsgált tulajdonságokat pontosan és megbízhatóan mérjük, és a hipotézis fényében objektíven értékeljük.

5. A kutatási eredmények bemutatása

Kutatásunk eredményeinek bemutatása két szinten történik. A kutatási célhoz illesztett elemzési logika mentén haladva a dramatikus mesélési módszer hatását elsőként a szövegértéshez kapcsolódó kérdéscsoportok fejlődésén keresztül mutatjuk be. Ezután elemezzük annak beszédészlelésre és beszédértésre, illetve a tanulásban kritikusnak számító alapkészségekre gyakorolt hatását. A második szinten az alminták összesített eredményeinek és az almintánkénti egyéni fejlődési ütemet vizsgáló mérési adatok longitudinális és horizontális bemutatására kerül majd sor.

A kapott eredmények belső összefüggéseinek vizsgálatát, valamint a narratív jellegű dramatikus munkaformákkal egybevethető külső összefüggések elemzését a kutatási célra való összpontosítás mellett a kutatási kérdés és hipotézis szerinti logika sorrendjében (nem az eredmények feltárása szerint) közöljük. Így ennek megfelelően először a hallott szöveg megértését ellenőrző tesztek elő- és utóméréseinek eredményeit szemléltetjük, majd a GMP-diagnosztikai teszt bementi és kimeneti eredményeit közöljük, végül pedig a rövid DIFER-teszthez kapcsolódó számolásokat mutatjuk be. Először minden esetben feltüntetjük a hipotéziseket, majd annak fényében a kapcsolódó statisztikai eredményeket. A hipotézis elemzéseken belüli mérési területeket az átláthatóság érdekében külön-külön is összegezzük. A tézisek végén található kutatási tapasztalatok leírása elsősorban az elemzések során felmerülő egyéb, jelen kutatás látókörébe nem tartozó gondolatokat foglalja össze. Az elemzésekhez kapcsolódó hipotézismagyarázatokra a 6. fejezet tér ki.

A hipotézisek elemzését szemléltetését segítő táblázatok és diagramok statisztikai információi kétféle nyelvi formában jelennek meg, angolul és magyarul. Ez az szemléltetési mód nem elegáns, ezért az érintett szövegrészeknél a próbák és tesztek magyar megfelelői is olvashatóak lesznek a táblázatok vagy az ábrák szövegrészei alatt.

5.1. A vizsgálati csoportok hallott szöveg megértésének minőségét ellenőrző kikérdező teszt bemeneti és kimeneti mérési eredményeinek bemutatása és összegzése

A kutatás elsődleges célja volt az elhangzó szöveg megértését tükröző adatok gyűjtése és azok elemzése. Ehhez egy saját kidolgozású mérőeszköz készült, amelynek bemutatását a 4.5.3. számú fejezet [lásd 91–92. oldal] tartalmazza. A 17 itemből álló mérőeszköz feladatsorát szövegmegértés szempontjából két nagy kérdéscsoportra osztottuk, amelyek lehetővé tették az elsődleges (szó szerinti) és a másodlagos (szövegmögöttes) tartalommegértés minőségének ellenőrzését. A további alfejezetek a kutatási (K1 és K2) kérdésekhez kapcsolódó feltételezések vizsgálatával foglalkoznak, szem előtt tartva a vizsgálati csoportok teljesítményének összehasonlítását, a csoportok önmagukhoz képest nyújtott fejlődésének mértékét, valamint a két szövegmegértési terület elemzését. A kontrollcsoportos kismintás elemzés során kitekintettünk a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélési módszer hatékonyságára is, mert a kutatás feladatai között megfogalmazódott a módszer fejlesztés célú megfigyelése.

5.1.1. A H1-es hipotézis elemzése, kiértékelése

A H1-es hipotézisben feltételeztük, hogy jelentős mennyiségi és minőségi különbség van 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. Ennek eredményét a hallott szöveg megértésének minőségét ellenőrző kikérdező teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények csoportos összpontszámából számított átlagok összehasonlítása kapcsán vártuk. Ebben a mérésben nem differenciáltunk elsődleges és másodlagos szövegértési itemek szerint. Az itemeket koherens egységként kezeltük a valid átlagok összehasonlíthatósága érdekében [35–37. számú mellékletek]. Mivel a mérőeszköz saját összeállítású teszt és nem sztenderd, a mérési adatokat többféle statisztikai próba alá vetettük, hogy minél inkább kizárjuk a mérési eredmények véletlenszerűségét, és megerősítsük a statisztikai relevanciát.

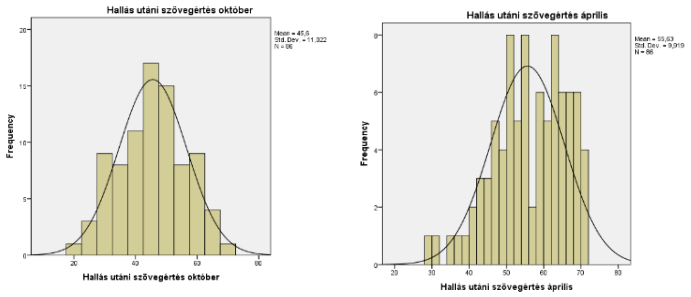
A teljes minta összteljesítményének bemutatása

Először a teljes minta hallás utáni szövegértés adatsorainak jellemzőit vizsgáltuk meg külön-külön októberben és áprilisban. Az alábbi táblázatban látható a 86 fő októberben gyűjtött összpontszáma (Sum=3922) és a kimeneti mérés során szerzett pontjainak száma (Sum=4784), amely 862 pont különbséget jelentett. Ez a mennyiségi különbség átlagteljesítmények tekintetében (október Mean=45,60 és április Mean=55,63) is megmutatkozott. Érdeklődéssel fordultunk afelé, hogy megtudjuk, milyen a tartalmi differenciálódás eredménye. A követő táblázatot hisztogramok[25] elemzésével (4. ábra) kerestük a választ, a Gauss-görbe változásának szemléltetésével.

10. táblázat: A teljes vizsgálati minta (VN=86) szövegértés kikérdező teszthez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítménye

Statistics			
		Hallás utáni szövegértés október	Hallás utáni szövegértés április
N	Valid	86	86
	Missing	0	0
Mean		45,60	55,63
Skewness		-,077	-,504
Std. Error of Skewness		,260	,260
Kurtosis		-,486	-,316
Std. Error of Kurtosis		,514	,514
Sum		3922	4784

[25] A hisztogram horizontálisan az adott mérési értéket mutatja (pl. gyűjthető összpontszámot, Likert-skála válaszértékeket stb.), vertikálisan az adott értékek gyakoriságát, előfordulását ábrázolja. A feltüntetett Gauss-görbe a csoport mérési adatainak eloszlási görbéje, amely segít tájékozódni a minták (csoportos vagy egyéni) minőségi mutatóinak elmozdulását illetően. A csúcsosság (Kurtosis érték) értéke a szóráseloszlás mértéke alapján homogenitást mutatja, a ferdeségi érték (Skewness érték) a haranggörbe torzulását jelzi.



4. ábra: A teljes vizsgálati minta (VN=86) szövegértés kikérdező teszthez kapcsolódó paraméterváltozás hisztogramos szemléltetése

Látható, hogy a minta eloszlása szimmetriáját tekintve az októberi mérés esetén közelít a normál Gauss-eloszláshoz (Skewness -0,077 értékű pozitív ferdeség), az áprilisi utómérés ehhez képest jelentősebb azonos előjelű elnyúlást mutat (-0,504). A szélsőértékek elhelyezkedését, vagyis a minta csúcsosságát tekintve szintén eltérés mutatható ki. Az októberi -0,486-os lapultabb, kevesebb szélsőértéket tartalmazó Kurtosis érték az április mérés során valamivel csúcsosabb -0,316-os eredményt mutat. Ez azt jelenti, hogy a vizsgálati csoport a második teszt alkalmával magasabb értékű válaszokat (több jó választ) adott, mint a bemeneti mérés során. Ez az eredmény részben tükrözi számunkra az iskolába lépő korosztály intenzív kognitív fejlődési periódusát, részben felkelti az érdeklődést, hogy ebből az ugrásszerű eredményből vajon mekkora részt hordoz a kísérleti csoport tréningszerű fejlesztése. Erre vonatkozó leírásokat a későbbiekben teszünk.

A fenti hisztogrampár egyértelműen mutatja az inverz összefüggést a hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt bemeneti és kimeneti mérési átlaga, illetve a GMP-teszt és a rövid DIFER-teszt teljes mintára vonatkozó átlag-változásai között. Ez a momentum megerősítette számunkra a triangulációs modellben résztvevő, saját összeállítású teszt validitását.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a teljes minta hallott szövegértési tesztjének bemeneti és kimeneti teljesítménye között van-e legalább $p<0,005$ értékű különbség.

11. táblázat: A teljes vizsgálati minta (VN=86) szövegértés kikérdező teszthez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítménye közötti szignifikancia

Test Statistics[a]

	Hallás utáni szövegértés április - Hallás utáni szövegértés október
Z	-7,213[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

A Wilcoxon-próba alapján szignifikáns különbség mutatható ki a teljes minta esetében a hallás utáni szövegértés kikérdező teszt bemeneti és kimeneti mérési eredményei között. A kérdés az, hogy ez csoportonként is igaz-e, és ha igen, milyen mértékben. A további elemzések erre keresik a választ.

Annak érdekében, hogy kiderüljön a mintákra vonatkozó validitás és a mérőeszköz megbízhatósága, a kutatás teljes mintára vonatkozó mérése kapcsán az alminták elemzése előtt a változók összefüggésének vizsgálatához kereszttábla készült. A nullhipotézis ellenőrzéséhez pedig a Pearson-féle Khí-négyzet próbával[26] egészítettünk ki. Mivel a vizsgált esetszám statisztikai szempontból relatíve alacsony, ezért a robusztus[27] jellegű szignifikancia-próba eredményét megbízhatónak tekintjük azzal a kitétellel, hogy ebben az esetben a cellák mindegyikében – a minta jellegéből adódóan – öt elemnél kevesebbel dolgoztunk.

12. táblázat: A teljes vizsgálati minta (VN=86) szövegértés kikérdező teszthez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítményének diszkrét eloszlású kategoriális változókkal

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1515,129[a]	1368	,003
Likelihood Ratio	429,179	1368	1,000
Linear-by-Linear Association	33,829	1	,000
N of Valid Cases	86		
a. 1443 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.			

P=0,003-as Pearson-érték mellett elvethető a nullhipotézis, vagyis egyértelműen van összefüggés az októberi és áprilisi adatok között. Tehát van szignifikáns teljesítménykülönbség a teljes csoport október-április időszak között. A minták közötti kapcsolat erősségét további próbával is ellenőriztük, több mérési szintet is figyelembe vettünk a saját összeállítású teszten.

[26] A Pearson-féle Khí^2 (χ^2) próba diszkrét eloszlású vagy ilyenné tehető változók vizsgálatára alkalmas statisztikai eljárás. A nominális (vagy kategoriális) változók a diszkrét változók, melyek különböző kategóriák szerinti mintavizsgálatot tesznek lehetővé (pl. egy személy, dolog stb.; helyesen adott választ egy feltett kérdésre). A mintavizsgálat véletlenszerű eredményeit zárja ki vagy finomítja azok eloszlásának vizsgálata. Általa még inkább kizárható a véletlenszerűség.

[27] Robusztus jellegű az a vizsgálat, amelynél a számítás körülményei és az adatok eloszlása kevéssé befolyásolja a hipotézisvizsgálat megbízhatóságát.

13. táblázat: A teljes vizsgálati minta (VN=86) szövegértés kikérdező teszthez kapcsolódó bemeneti és kimeneti eredményeinek vizsgálata Cramer-, Pearson- és Spearman-féle próbákkal[28]

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	4,197			,003
	Cramer's V	,700			,003
Interval by Interval	Pearson's R	,631	,066	7,452	,000[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,637	,074	7,570	,000[c]
N of Valid Cases		86			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

A táblázatban látható mutatószámok alapján (Cramer's V 0,7; Pearson's R 0,631; Spearman 0,637) közepesen erős összefüggés mutatható ki az októberi bemeneti és az áprilisi kimeneti mérés összeredményében. Ez nemcsak arra mutat rá, hogy van összefüggés az adatok között (tehát validak a nem sztenderd tesztünk értékei), hanem azt is láthatóvá teszi, hogy mennyire erős a kapcsolat van a minták adatai között, vagyis mennyire megbízhatóak a mérési adatok.

A mérőeszközt és a csoportok adatait a fenti táblák mutatói alapján relevánsnak tekinthetjük a kutatásban. A csoportok teljesítménye közötti statisztikai értékeket a továbbiakban a Wilcoxon-próbával teszteljük, és a finom árnyalatú változásokat a Khí-négyzet-próba segítségével tárjuk fel (a későbbiekben megjelenő GMP és DIFER sztenderd jellegű mérőeszközök esetében is így járunk majd el)

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – vizsgálati csoportok egymáshoz viszonyítva

A korábbi bekezdésben látható megbízhatósági kereszttáblákat azért is szerettük volna benne hagyni az elemzésben, mert a most következő Wilcoxon-próba ugyan mutatja a csoportok október-április időszakra vonatkozó önfejlődési szignifikanciáját (14. táblázat), de számunkra meglepő módon nem a kísérleti csoport javára. Az okok felfedése érdekében eloszlásvizsgálatra (15. táblázat) volt szükség, hogy felderítsük ezt, a kutatás szempontjából releváns, csak nem a várt eredményt. Mivel első ránézésre ez ellentétes a hipotézisünkkel, az alminták, vagyis a kísérleti és kontrollcsoport közötti összefüggések feltárásához külön-külön elemeztük az októberi és az áprilisi mérések különbségeit.

[28] A Cramer-féle asszociációs együttható egy hatásméret mérés a függetlenség Khí-négyzet-tesztjéhez. A statisztikában arra használják, hogy rávilágítson két ismérv közötti kapcsolat szorosságára, amikor mindkét ismérv minőségi. A Pearson-féle és a Spearman-féle alakmutatók arról szólnak, hogy a Gauss-görbéhez viszonyítva az eloszlás mennyire aszimmetrikus (mekkora az eltolódás a normálhoz képest). A negatív értékek jobb oldali eltolódást, a pozitív értékek pedig bal oldali torzulást mutatnak.

14. táblázat: A vizsgálati csoportok (VN_{kics} és VN_{kocs}) kikérdező szövegértési tesztjéhez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítmények közötti szignifikancia

Test Statistics[a]		
	hallszovaprkis - hallszovoktkis	hallszovaprkon - hallszovoktkon
Z	-5,191[b]	-5,081[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on negative ranks.		

15. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoportok kikérdező szövegértési teszthez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítmények közötti eloszlás különbsége

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
hallszovoktkis	43	46,2326	11,30916	20,00	70,00
hallszovoktkon	43	44,9767	10,82433	23,00	65,00
hallszovaprkis	86	55,6279	9,91855	29,00	71,00
hallszovaprkon	43	53,1163	10,36526	29,00	70,00

A 14. táblázat hasábjain látható, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportnál kimutatható a szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérések átlagai között. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a numerikus paraméterek alapján (Std. Deviation) a két alminta különbsége elhanyagolható. A továbbiakban a két csoport Khí^2-próbás elemzései láthatóak, amelyet annak érdekében végeztünk, hogy kiderüljön a statisztikai ellentmondás oka. Mivel a H2-es hipotézis során arra tekintünk majd rá, hogy milyen minőségi különbségek mutathatóak ki a két csoport tartalomra vonatkozó hallásértése kapcsán, ezért szükségesnek véltük ezeket a feltáró vizsgálatokat is.

16. táblázat: A hallott szöveg megértésének szignifikancia kimutatása a bemeneti és a kimeneti mérési eredmények fényében, a kísérleti csoport esetében (VN_{kics}=43)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	590,653[a]	567	,238
Likelihood Ratio	210,779	567	1,000
Linear-by-Linear Association	11,006	1	,001
N of Valid Cases	43		
a. 616 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.			

17. táblázat: A hallott szöveg megértésének szignifikancia kimutatása a bemeneti és a kimeneti mérési eredmények fényében, a kontrollcsoport esetében (VN_{kocs}=43)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	823,331[a]	775	,111
Likelihood Ratio	232,822	775	1,000
Linear-by-Linear Association	24,094	1	,000
N of Valid Cases	43		
a. 832 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.			

A 16–17. táblázatok adatai alapján összességében elmondható, hogy szignifikáns különbség mutatható ki a minta egészét tekintve az októberi és az áprilisi mérés között a hallott szöveg tartalmi megértése kapcsán. Azonban az almintákra nézve a Pearson Chi-Squared érték alapján ez egyik esetben sem igaz. Bár a kontrollnál közelebb van az érték a szignifikánshoz, mint a kísérleti esetében, de ott sem szignifikáns az önfejlődés. Ebben az esetben kétszeres ellentmondásba ütközünk a hipotézisünk kapcsán. Mert nemhogy a kísérleti csoport önfejlődése nem szignifikáns, a kontrollcsoport eredménye közelebb is van a nullértékhez, mint a kísérleti csoporté. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport mutatóinak számszerű változása önmagában nem ad információt a módszerre visszavezethető hatásokról. Ez a tény a kutatás szempontjából elgondolkodtató, és a rendszerben lévő hiba feltárására sarkall. A teszt további élete szempontjából lényegesnek véljük később a kutatási körülményeket a következő területeken módosítani:

- Legalább 100 fős kísérleti és 100 fős kontrollcsoport bevonása egy további kutatásba.
- A fejlesztő foglalkozások narratív jellegű munkaformáinak tudatosabb összeállítása.
- A mesékhez kapcsolódó feldolgozó, játékos kérdések pontosítása.
- A saját kidolgozású teszt kérdéscsoportjainak finomhangolása kérdéstípusok szerint.
- A tesztkérdések pontosítása bővítése a szövegmögöttes még pontosabb vizsgálata érdekében.
- A tesztlap értékelő Likert-skáláinak pontosítása az azonos megítélésű adatfelvétel érdekében.
- A kikérdező teszt itemszámának növelése, arányosítások a kérdéscsoporton belül, illetve az elsődleges és másodlagos megértés ellenőrzése szempontjából.

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – minden csoport önmagához képest

Korábbi esetben már említettük, hogy a statisztikai rendszer működése alapján nincs lehetőség arra, hogy a két csoport önfejlődése közötti összteljesítmény (összpont/átlag) különbségét szignifikancia szempontjából összehasonlítsuk, és az alminták fejlődési adatait direktben összevessük. Mivel a forrásadatok az alminták esetében nem ugyanazokra az elemekre vonatkoznak, így a két alminta önfejlődési különbségeire nézve nem tudunk szignifikanciavizsgálatot végezni. A különböző mérési csoportok (teljes minta és alminták) direkt paramétereinek célzott összehasonlítására azonban van lehetőség. Megvizsgáltuk tehát a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődési paramétereit, illetve elvégeztük ezek mérhető különbségeinek összehasonlítását is. A következő táblázat és az azt követő mutatja

meg a statisztikai szempontból szinkronba hozott osztott százalékos csoportértékek különbségeit. Így mutatható ki a csoportok közötti önfejlődési jellemzők különbsége.

18. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport októberi és áprilisi időszakra eső szövegértési teszt teljesítményeinek összehasonlítása harmadolós hisztogrammal

Statistics

		hallszovoktkis	hallszovaprkis	hallszovoktkon	hallszovaprkon	hallszovonfkis	hallszovonfkon
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43
Mean		46,2326	58,1395	44,9767	53,1163	11,9070	8,1395
Std. Deviation		11,30916	8,87367	10,82433	10,36526	10,19293	7,39234
Minimum		20,00	34,00	23,00	29,00	-11,00	-6,00
Maximum		70,00	71,00	65,00	70,00	37,00	23,00
Sum		1988,00	2500,00	1934,00	2284,00	512,00	350,00
Percentiles	33,33333333	42,0000	54,0000	39,0000	49,6667	6,6667	6,0000
	66,66666667	51,0000	63,3333	49,0000	58,3333	16,0000	11,3333

A táblázatban láthatóak a mérési időszakra eső csoportértékek. Az első két oszlopban a kísérleti minta bemeneti és kimeneti adatait, majd a kontrollcsoport bemeneti és kimeneti adatait sorakoztattuk fel. Az utolsó két oszlopban látható egymás mellé állítva a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődése. Az első sorban az átlagérték (Mean), alatta a két mérési időszak közötti teljesítmény eltérés átlagban kifejezve (Std. Deviation), utána a csoport kutatási időszakra eső minimum és maximum értéke, majd az összeteljesítmény mennyisége (Sum) látható. Az alsó sorban találhatóak a Percentiles adatok, vagyis a százalékos osztópontok. Ez segített a csoportok teljesítményét arányosság szerint százalékos pontértékben kifejezni. Az októberi átlag kísérleti csoport esetében Mean=46. Az alsó érték egyharmadába esnek az 20–42-es pontátlagú gyerekek, a középső harmadba a 43–51 közöttiek, és a felső harmadba a 52-től 70 között teljesítők. A harmadolás megállapításában segítettek a minimum és maximum értékek. Vagyis ott látjuk, hogy adott csoport esetében hogyan változtak a legalsó és a legfelső pontértékek. Ez a harmonizálás segítette az összevetést a különböző minták alkotta csoportok esetében.

A második oszlop alapján azt láthatjuk, hogy áprilisban a kísérleti csoport átlaga Mean=58. Az alsó harmadhoz tartozó gyermekek képessége (minimum érték) 34-nél kezdődött. Tehát nem volt olyan gyermek, akinek az összpontszáma a kimenet során 34 alá csúszott volna. Ez remek eredmény számunkra fejlesztés szempontjából. Ugyanezt az értéket, ha megnézzük a kontrollcsoportnál, akkor az októberi Mean=44 volt, a minimum 23 pont volt, a maximum 65. Áprilisban a Mean=53 pont, a minimum érték pedig csak 29-re emelkedett. Vagyis a módszer hatására a kísérleti csoportban a felzárkózás intenzívebb volt. A középső harmadhoz tartozó pontértékek kapcsán azt látjuk, hogy a kísérleti csoport esetén a középső harmad alsó értéke októberben 42 pont volt, a felső értéke 51, áprilisban pedig 54 volt az alsó érték és 63 a felső. Ez hatalmas ugrásnak számít a teljesítményben. A kontrollcsoport esetében októberben a középérték 39–49 közé esett, áprilisban pedig 49–58 között volt.

Az ötödik és hatodik oszlopban a kísérleti és a kontrollcsoport generált önfejlődési adatait látjuk. Bár az önfejlődés pontértékei magasabbak a kontrollcsoport esetében, a

fejlődés mértéke alacsonyabb, mint a kísérleti csoportnál. Októberben a felső harmadhoz tartozó gyermekek pontértéke a kísérleti csoportban 52–70, áprilisban ugyanezek az értékek 64–71 pont közé estek, míg a kontrollcsoportban 49–65 és 59–70 pont közöttiek voltak. Ez kifejezetten mutatja a kísérleti csoport önfejlődésének mértékét. Tehát a dramatikus interaktív módszer hatása számszerűsítve is tapasztalhatóan nagyobb értékeket mutat. Ezt igazolja az utolsó két hasáb is, ahol ugyanígy hasonlítottuk össze a két csoport önfejlődési értékeit. A kísérleti csoport Mean értéke októberről április hónapra 11 ponttal, míg a kontrollcsoporté 8 ponttal nőtt. A kísérletiek minimum pontértéke átlagosan 11 ponttal, míg a kontrollcsoporté 6 ponttal nőtt, vagyis a kísérleti csoport pontérték-növekedése összességében dinamikusabb volt a vizsgált időszakban. Az alsó harmadban az átlagos pontéréknövekedés hasonló dinamikájú volt mindkét alcsoportban. A kontrollcsoportéhoz képest jelentős különbség volt a kísérleti csoport második harmadhoz tartozó pontérték-növekedésében is (átlagosan 16 pont, illetve átlagosan 11 pont). A felsorolt értékek mutatják, hogy a kísérleti csoport önfejlődési mutatói (különbségek) sokkal magasabbak a középső és a felső harmadban. Vagyis a módszer hatására a felső szakaszhoz történő felzárkózás mértéke és a jó képességek további fejlődése jelentősebb volt.

A harmadoló táblázat alapján összességében elmondható, hogy a két csoport fejlődési mutatói arra utalnak, hogy a kísérleti csoport önfejlődése intenzívebb volt a hallott szövegértés területén. Ez a belső minőségi változás kijelenthető mind a csoportátlag alapján, mind a harmadértékek alsó és felső százalékos pontértéke alapján.

Kutatási tapasztalat

A kisminta teljes csoportteljesítményét összehasonlító eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek tartalomértése az életkori sajátosságok szerint dinamikusan és egyenletesen növekedett mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében. Vagyis a spontán idegrendszeri érés és az óvodai nevelési környezet hatására a kontrollcsoport teljesítménye is növekedett, függetlenül a kutatási fejlesztéstől. Az utolsó táblázat azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a kísérleti csoport önfejlődése jelentősebb volt, mint a kontrollcsoporté. Ez a belső, minőségi átrendeződés a szignifikanciamérések során nem volt számértékileg tapasztalható. A módszer szempontjából érdemesnek véljük újragondolni az eljárásba beemelésre kerülő játékokat vagy a mesetréning tartalmi összeállítását. További kérdés az, hogy az egyenletesnek mutatkozó összteljesítmény-emelkedés milyen belső minőségi differenciálódással járt. Mi volt az oka? Illetve mely gyermekek eredményei egyenlítették ki a két csoport összteljesítményét. Ezen utóbbi téma ugyan nem képezi a jelenlegi vizsgálat tárgyát, de a jövőre vonatkozóan érdemesnek véljük ennek feltérképezését is. A további hipotézis elemzések (H2–H3) arra térnek ki, hogy a vizsgálati csoportokon belül milyen további minőségi változások fedezhetőek fel a kísérleti csoportban.

5.1.2. A H2-es hipotézis elemzése, kiértékelése

A H2-es hipotézis esetében 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. Az összteljesítmény-értékhez hasonló módon itt is koherens értékként kezeltük az elsődleges és másodlagos megértési itemeket. Ennek eredményét a hallott szöveg megértésének minőségét ellenőrző kikérdező teszt 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények átlagainak összehasonlítása kapcsán vártuk [35–39. számú mellékletek].

Az alminták közötti teljesítmények átlaga a bemeneti és kimeneti mérés során nem mutatkozott szignifikánsnak, ugyanakkor a teljes minta tekintetében kimutatható a szignifikáns különbség. Az egymáshoz viszonyított értékek különbségét vélhetően az alminták önfejlődése és az egymáshoz viszonyított változás okozhatja. Hogy meggyőződjünk ezen feltételezésről, ennek vizsgálatára variancia-analízist alkalmaztunk. A fejezet a továbbiakban ezen számítások és szerzett tapasztalatok bemutatására törekszik annak érdekében, hogy megtudjuk, vajon a mesetréning keretén belül alkalmazott kísérleti módszernek volt-e hatása a kísérleti csoport tartalomértésére.

A vizsgálati csoportok önfejlődése – egymáshoz képest és önmagukhoz képest

A most következő elemzés során az átlag-értékek alapján vizsgáltuk meg a teljes mintát külön októberi és külön áprilisi adatok szerint. A mérések során az adatok megbízhatósága miatt Wilcoxon-próbát alkalmaztunk.

19. táblázat: A kísérleti (VN_{kics}=43) és a kontrollcsoport (VN_{kocs}=43), valamint a teljes minta hallott szöveg megértésének eredmény-átlagai a bemeneti és a kimeneti mérési eredményei alapján

Report

Kutatási státusz		Hallás utáni szövegértés október	Hallás utáni szövegértés április
kísérleti csoport	Mean	46,23	58,14
	N	43	43
	Std. Deviation	11,309	8,874
kontroll csoport	Mean	44,98	53,12
	N	43	43
	Std. Deviation	10,824	10,365
Total	Mean	45,60	55,63
	N	86	86
	Std. Deviation	11,022	9,919

A fenti táblázatban látható csoportos átlageredmények szemléltetése a Wilcoxon-próba statisztikai számítása alapján történtek. A további számításokhoz ezt tekintjük a kiindulási alapnak. Látható a táblázatban, hogy a kísérleti csoport októberi átlageredménye Mean=46,23, az áprilisi mérés utáni átlag-értéke Mean=58,14. A kettő közötti különbség 11,91. A kontrollcsoport októberi átlageredménye Mean=44,98, az áprilisi mérés utáni átlag-értéke Mean=53,12. A kettő közötti különbség 8,4. A teljes minta esetében az októberi átlageredmény Mean=45,60, az áprilisi mérés utáni átlag-értéke Mean=53,12. A kettő

közötti különbség 7,52. Az adatok alapján egyelőre az látszik, hogy a kísérleti csoport önfejlődése átlagpontok alapján is magasabb, és a pontokértékek közötti különbség alapján is nagyobb. Ez a statisztikai táblázat első pillantásra a kutatás szempontjából biztató. A továbbiakban megvizsgáltuk azt is, hogy a teljes minta és a csoportok teljesítménye önmagukhoz képest külön-külön mutatnak-e szignifikáns különbséget.

20. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport hallott szöveg megértésének összehasonlítása a bemeneti és a kimeneti mérési eredmények alapján

Test Statistics[a]

	hallszovaprkis - hallszovoktkis	hallszovaprkon - hallszovoktkon
Z	-5,191[b]	-5,081[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

A kutatás szempontjából lényeges kérdés, hogy a csoportok önfejlődése szignifikáns-e, és ha igen, milyen értéket mutat az egyik, milyet a másik csoport. A fenti táblázatban azt látjuk, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében jelentős volt az önfejlődés ($p<0,005$), vagyis szignifikáns különbség mutatható ki a hallott szövegértés bemeneti és kimeneti méréseinek eredményei között. A Z sorban látható, hogy a kontrollcsoport értékei alapján (-5, 081) a fejlődés mértéke jobb volt, mint a kísérleti csoportnál (-5,191). A kontrollcsoport adata közelebb van a nullponthoz. Ez részükről jobb teljesítmény, de a különbség elenyésző (azonban nem elhanyagolható, hogy a kísérleti csoporté a kisebb érték).

Ezekből az adatokból kiindulva tekintettünk rá az alminták önfejlődésének mértékére kérdésenként. Erre elsősorban azért volt szükségünk, hogy konkrétan megtudjuk, mely területek voltak a gyengébbek vagy erősebbek a kísérleti csoport tagjai körében, és mennyivel.

A vizsgálati csoportok önfejlődése a hallott szövegértést ellenőrző teszt kérdései alapján

A saját kidolgozású teszt kérdései egy-egy itemet jelentettek a bemeneti és a kimeneti mérés során. A forrástáblázatokban [35–39. mellékletek], akár csak a következő statisztikai táblázatban, ezeket k1 (1-es kérdés), k2 (2-es kérdés) stb. jelöléssel láttuk el. A továbbiakban kérdésenként figyeltük meg a csoportokon belüli képességstruktúra-átrendeződést. Először a teljes minta esetében vizsgáltuk meg az adott válaszok minőségi változását, majd csak a kísérleti csoportét, végül a kontrollcsoportét helyeztük górcső alá. Ennek kimutatására Wilcoxon-próbát alkalmaztunk, hogy kiküszöböljük a szórás-homogenitás különbségeiből adódó deviációkat.

Úgy véljük, hogy a K1 kutatási kérdés lehetőségeit elemző H2-es hipotézis ezen adatai értékes információval szolgáltak az önfejlődési mutatók változása kapcsán az egyes mérési paraméterek tekintetében. Viszonyításként az alminták kérdésteljesítményének szignifikáns összehasonlítása elé beillesztettük a teljes mintára vonatkozó szórás-

homogenitás táblázatát is. Ebben a formában még inkább egyértelmű a csoportok önfejlődésének változása.

21. táblázat: A teljes mintára vonatkozó (N=86) szórás-homogenitás vizsgálata a szövegértés októberi és áprilisi mérési időszak összehasonlításával

	k1apr - k1okt	k2apr - k2okt	k3apr - k3okt	k4apr - k4okt	k5apr - k5okt	k6apr - k6okt	k7apr - k7okt	k8apr - k8okt	k9apr - k9okt	k10apr - k10okt	k11apr - k11okt	k12apr - k12okt	k13apr - k13okt	k14apr - k14okt	k15apr - k15okt	k16apr - k16okt	k17apr - k17okt
Z	-4,888[a]	-3,698[a]	-4,132[a]	-4,010[a]	-4,600[a]	-4,404[a]	-4,163[a]	-3,509[a]	-3,916[a]	-2,087[a]	-4,754[a]	-3,513[a]	-6,874[a]	-4,610[a]	-1,616[a]	-2,746[a]	-2,611[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,037	,000	,000	,000	,000	,106	,006	,009

22. táblázat: A kísérleti csoportra (VN_{kics}=43) vonatkozó szórás-homogenitás vizsgálata a szövegértés októberi és áprilisi mérési időszak összehasonlításával

	K1_apr - K1_okt	K2_apr - K2_okt	K3_apr - K3_okt	K4_apr - K4_okt	K5_apr - K5_okt	K6_apr - K6_okt	K7_apr - K7_okt	K8_apr - K8_okt	K9_apr - K9_okt	K10_apr - K10_okt	K11_apr - K11_okt	K12_apr - K12_okt	K13_apr - K13_okt	K14_apr - K14_okt	K15_apr - K15_okt	K16_apr - K16_okt	K17_apr - K17_okt
Z	-3,679[a]	-2,272[a]	-3,088[a]	-3,264[a]	-3,639[a]	-3,660[a]	-3,691[a]	-3,116[a]	-2,983[a]	-2,136[a]	-3,537[a]	-2,907[a]	-5,268[a]	-3,101[a]	-1,886[a]	-2,324[a]	-,894[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,023	,002	,001	,000	,000	,000	,002	,003	,033	,000	,004	,000	,002	,059	,020	,371

23. táblázat: A kontrollcsoportra (VN_{kics}=43) vonatkozó szórás-homogenitás vizsgálata a szövegértés októberi és áprilisi mérési időszak összehasonlításával

	K1_apr - K1_okt	K2_apr - K2_okt	K3_apr - K3_okt	K4_apr - K4_okt	K5_apr - K5_okt	K6_apr - K6_okt	K7_apr - K7_okt	K8_apr - K8_okt	K9_apr - K9_okt	K10_apr - K10_okt	K11_apr - K11_okt	K12_apr - K12_okt	K13_apr - K13_okt	K14_apr - K14_okt	K15_apr - K15_okt	K16_apr - K16_okt	K17_apr - K17_okt
Z	-3,187[a]	-3,086[a]	-2,767[a]	-2,430[a]	-2,876[a]	-2,480[a]	-2,134[a]	-1,814[a]	-2,562[a]	-,736[a]	-3,170[a]	-2,097[a]	-4,431[a]	-3,303[a]	-,277[a]	-1,508[a]	-3,051[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,002	,006	,015	,004	,013	,033	,070	,010	,462	,002	,036	,000	,001	,782	,132	,002

Az eredmény-átlagok a teljes minta esetében [21. táblázat] a k10-es, k15-ös, k16-os és k17-es mérési item kivételével szignifikáns különbséget mutatnak. Vagyis októberről áprilisra egész csoport szintjén ezek az itemek változtak legkevésbé, tehát ezen szövegértési területekhez tartozó kérdések[29] fejlesztésére lenne szükség leginkább az általunk vizsgált 86 fő esetében: ez pedig a szómagyarázat és a kognitív tapasztalatra épülő nyelvi sémák logikai alkalmazása.

A kísérleti csoport esetében [22. táblázat] a mérési átlagok különbségében a k10-es, k15-ös, k16-os és k17-es kérdéseken túl még a k2-es mérési item esetében sincs szignifikancia, vagyis az alminta még azon a területen sem mutatott jelentős fejlődést az októbertől áprilisig tartó időszakban. Ez azt jelenti, hogy a csoport a kismintás kutatási közeg átlag szövegértés teljesítményéhez képest a meséből kiragadott szó szerinti információ önálló megfogalmazása (a „Hogyan?” és a „Miért?” kérdésekre adott válaszadás) terén igényel még fejlesztést.

Ugyanakkor a kontrollcsoport esetében [23. táblázat] jól láthatóan sokkal alacsonyabb a szignifikánsan változó mérési itemek aránya. Ebben az almintában a k4-es, k6-os, k7-es, k8-as, k9-es, k10-es k12-es, k15-ös és k16-os mutató esetében nem szignifikáns a változás. Minden kérdésnél előfordul, hogy a szignifikancia nagyobb, mint 0,000, vagyis esetükben az elhangzó szöveg megértésének mind a szó szerinti (elsődleges megértés), mind

[29] A saját kidolgozású kikérdező teszt kérdéseiről a dolgozat 4.5.3. fejezete [98–103. oldal] számol be részletesen.

a tartalom mögöttes (másodlagos megértés) szövegmegértési területeken szükség lenne további fejlesztésre.

A fenti statisztikai adatok fényében a vizsgálati terület kapcsán elmondható, hogy a kísérleti csoportnál egyértelműen megmutatkozik a kutatás fejlesztő módszerének hatása. Látható, hogy a korcsoport érintett tagjai számára leginkább az elhangzó alapinformációk összefüggéseinek megértése, valamint a nyelvi-logikai sémák alkalmazása (alá- és mellérendelő mondatszerkezetek kötőszavainak használata) okozta leginkább a szöveg megértésének problémáját. Ezek a területek a természetes fejlődésnek, valamint az óvodai nevelésnek köszönhetően mind a két vizsgálati csoport esetében fejlődtek. Azonban szembetűnő, hogy a mesetréning eredményeként a kísérleti csoportnál nem csupán az általában problémás szövegértési szintek[30] fejlődtek a kísérleti időszakban, hanem minden egyéb szövegértési terület is. A kontrollcsoport esetében ez nem mondható el.

Kutatási tapasztalat

A későbbiekben láthatjuk, hogy a GMP (H6 és H7) és a rövid DIFER (H8 és H9) csoportos és teljes minta önfejlődési mutatóival ezek az eredmények szinkronicitást mutatnak. Ez azért megnyugtató, mert ez az összefüggés a jelenlegi tesztet valid értékekkel ruházza fel. Továbbá a későbbiekben lehetővé teszi majd az egyéb összecsengések keresését az önállóan kidolgozott szövegértési teszt csoportos eredményei, illetve a beszédészlelési, a beszédértési és a tanulási alapképességek fejlődési értékei között. Máshonnan megközelítve: megvan a lehetőség arra, hogy kimutathatóvá váljon a kutatásban alkalmazott módszer beszédértést fejlesztő hatása.

Ismerve a mesetréning tartalmi anyagát, illetve a narratív konvenciók használatának szisztematikus beépítését a dramatikus interaktív mesélésbe, a vizsgálati csoporttól nagyobb önfejlődést reméltünk. Mivel a teszt által a szöveg megértésének mértékét direkt formában tudtuk mérni és nem közvetett módon (a másik két sztenderd teszt által), nagyobb eredménykülönbségre számítottunk mind mennyiségi, mind minőségi szempontból. Bár az önfejlődési értékek kimutatják, hogy a két csoport közül a kísérleti önmagához és a kontrollhoz képest jobban fejlődött, mégis úgy véljük, hogyha szeretnénk a teszttel a továbbiakban is dolgozni, akkor a későbbi kutatások alkalmával érdemes a korábban felsorolt utógondozási területeken elindulni.

[30] A szövegmegértés szintjeiről és annak terminusairól a dolgozat 4.5.3.1-es fejezete [lásd 95–97. oldal] számol be részletesen.

5.1.3. A H3-as hipotézis elemzése, kiértékelése

A H3-as hipotézis esetében 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. Az eredményeket a hallott szövegértés minőségét ellenőrző teszt 2., 3., 4., 5., 6., 7., 10. számú kérdések (szó szerinti megértés) elő- és utómérési összeredményeinek összehasonlítása kapcsán, valamint az 1., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. számú kérdések elő- és utómérési átlageredményeinek összehasonlítása kapcsán vártuk [35–39. számú mellékletek].[31]

Az elhangzó szöveg információinak szó szerinti megértését és azok feldolgozásának minőségét a kikérdező teszt első kérdéscsoportjába tartozó itemek mérték fel.[32] A kísérleti és a kontrollcsoport összteljesítményeit és átlagait (Sum, Mean), valamint a megértési területek közötti szignifikanciát (önfejlődés szempontjából) (Sig.), először kereszttáblás módszerrel vizsgáltuk. Ezután az elsődleges és másodlagos megértési területek adatait almintánként Wilcoxon-próbával és hisztogrammal elemeztük.

Az elhangzó szöveg szó szerint el nem hangzott (vagyis a mögöttes összefüggések) információinak megértését és azok feldolgozásának minőségét a kikérdező teszt második, harmadik, negyedik, ötödik és hatodik kérdéscsoportjába tartozó itemek mérték fel.[33] Ezek adatait az elsődleges mérési módszerek szerint végeztük, hogy egységes képet tudjunk mutatni az eredményekről, illetve könnyebben el tudjuk végezni az összehasonlítást.

Az elsődleges és a másodlagos megértési szint kérdéscsoportjának vizsgálata – csoportok egymáshoz képest

A következő táblázat kutatási státuszának második oszlopában láthatóak azok a próbák, amelyek segítségével az adatokat a kereszttáblával megvizsgáltuk. A táblázat sorai ezzel a vizsgálati módszerrel az első két esetben nem mutattak szignifikanciát, a harmadik esetben igen (ez igaz mind az elsődleges, mind a másodlagos megértés esetében). Vagyis az alminták fejlődtek ugyan (H1 és H2-es hipotézisek adataira visszatekintve), de az elsődleges és másodlagos megértés területén nyújtott összteljesítmények szempontjából nem teljes mértékben igazolható a jelentős mértékű változás, vagyis a $p<0,005$. A Pearson-féle Khí-négyzet adatok alapján tehát az alminták önfejlődése – a szöveg szó szerinti megértését és a tartalom mögöttes megértését ellenőrző kérdések esetében egyaránt – nem mondható szignifikánsnak.

---

[31] Az elsődleges és másodlagos megértés kategóriákba sorolt kérdéscsoportokat a dolgozat 4.5.3. fejezet b) bekezdésének 6. és 7. számú táblázatai szemléltetik [lásd 92–95. oldal]. A kérdéscsoportokhoz kapcsolódó kikérdező tesztek a 23–24. számú mellékletekben találhatóak.

[32] A teszt 2., 3., 4., 5., 6., 7., 10. számú kérdései (vö. 4.5.3. fejezet b) bekezdés 6. és 7. számú táblázatok)

[33] A teszt 1., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. számú kérdései (vö. 4.5.3. fejezet b) bekezdés 6. és 7. számú táblázatok).

24. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport elsődleges megértés mutatóinak szignifikanciavizsgálata

Chi-Square Tests

Kutatási státusz		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
kísérleti csoport	Pearson Chi-Square	301,717[b]	300	,461
	Likelihood Ratio	150,636	300	1,000
	Linear-by-Linear Association	6,137	1	,013
	N of Valid Cases	43		
kontroll csoport	Pearson Chi-Square	349,088[c]	324	,162
	Likelihood Ratio	168,949	324	1,000
	Linear-by-Linear Association	21,504	1	,000
	N of Valid Cases	43		

b. 336 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

c. 361 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

25. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport, illetve másodlagos megértés mutatóinak szignifikanciavizsgálata

Chi-Square Tests

Kutatási státusz		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
kísérleti csoport	Pearson Chi-Square	302,962[b]	304	,506
	Likelihood Ratio	145,803	304	1,000
	Linear-by-Linear Association	12,584	1	,000
	N of Valid Cases	43		
kontroll csoport	Pearson Chi-Square	406,947[c]	396	,341
	Likelihood Ratio	180,088	396	1,000
	Linear-by-Linear Association	17,915	1	,000
	N of Valid Cases	43		

b. 340 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

c. 437 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

A 21–22–23. táblázatok korábban Wilcoxon-próbák alapján mutatták tesztkérdésenként a minták között a szignifikáns különbségeket. A 24–25. táblázat Khí-négyzet-próba mérése alapján viszont a megértésre vonatkozó két nagy egység kérdéscsoportjai együttesen nem mutattak $p<0,005$-ös értékhez közeli számot. Vagyis a két csoport önmagához képest a két szövegértési területen nem fejlődött annyit, hogy az statisztikai szempontból jelentős lenne.

A beszédmegértés lassú fejlődése ismerten jellemző a szószintű, mondatszintű és szövegszintű megértésnél, ahogyan erről a 2.1. [17. oldal], a 2.2.3. [20. oldal], a 2.2.4. [25. oldal], illetve a 2.3. fejezet [27. oldal] be is számol. Így nem meglepő, hogy négy hónap után még nem mutatkozott jelentős mértékben (szignifikáns különbség) a mesetréning nyelvi-logikai rendszerre tett hatása. Ahogyan az említett fejezetek szakirodalmai fogalmaznak, a fejlődésben lehetnek stagnáló, visszaeső és váratlanul megugró periódusok, és mindez egyénfüggő. Arról is írtunk a pszicholingvisztikai fejezetben, hogy a szakirodalmak alapján az elsődleges megértés fejlődése gyorsabb ütemű, és könnyebben fejleszthető. Ha jól megfigyeljük a két táblázatban a két vizsgálati csoport Pearson-féle Khí-négyzet adatait, láthatjuk, hogy az elsődleges megértést szemléltető 24. táblázat értékei kisebbek, vagyis közelebb vannak a 0,005-höz, mint a másodlagos megértés táblázatban. Ez, véleményünk szerint a beszédmegértési szintekre jellemző neurológiai tulajdonságok miatt lehetséges (vö. 2.2.2. és 2.2.3. fejezetek [19–23. oldal]) és a most látható eredmények alátámasztják az elméleti fejezetekben összefoglalt tapasztalatokat.

Esetünkben tehát a kísérleti csoport fejlődésének mértéke beszédmegértés területén nem lesz mérvadó a kutatási módszer finomítása során.

Annak érdekében, hogy jobban megismerjük a mintán belüli önfejlődés mértékét, variancia-analízissel is megvizsgáltuk a gyermekcsoportokat. Ha megfigyeljük a 26–29. táblázatokban almintánként az átlagok és a szórások különbségeit, és összehasonlítjuk a csoportok minimum és maximum értékeit, láthatjuk a két mérési terület közötti változáskülönbséget.

26. táblázat: A kísérleti csoport szövegértéshez kapcsolódó elsődleges megértés bemeneti és kimeneti mutatóinak variancia-analízise

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Elsődleges megértés október	Between Groups	25,686	1	25,686	,812	,370
	Within Groups	2656,698	84	31,627		
	Total	2682,384	85			
Elsődleges megértés április	Between Groups	178,791	1	178,791	7,466	,008
	Within Groups	2011,581	84	23,947		
	Total	2190,372	85			

27. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport szövegértéshez kapcsolódó elsődleges megértés bemeneti átlag-érték mutatói

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Elsődleges megértés október	kísérleti csoport	43	23,7209	5,74591	,87624	21,9526	25,4893	8,00	34,00
	kontroll csoport	43	22,6279	5,49902	,83859	20,9356	24,3203	12,00	33,00
	Total	86	23,1744	5,61760	,60576	21,9700	24,3788	8,00	34,00
Elsődleges megértés április	kísérleti csoport	43	28,6977	4,38360	,66849	27,3486	30,0467	19,00	35,00
	kontroll csoport	43	25,8140	5,35526	,81667	24,1658	27,4621	13,00	35,00
	Total	86	27,2558	5,07633	,54739	26,1674	28,3442	13,00	35,00

A 27. táblázat azt mutatja, hogy az elsődleges megértés mutatók esetében (Std. Deviation) az áprilisi eredmények szerint csökkent a kísérleti csoporton belüli szórás (05,74-ről 4,38-ra). Ezzel párhuzamosan jelentősen növekedtek az alsó küszöbértékek (minimum 8-ról 19-re ugrott), illetve az átlag (Mean 23,72-ről 28,69-re nőtt). Ezt azt jelenti, hogy a gyermekek közötti képességkülönbség a szó szerinti megértés esetében csökkent, és a teljesítményük nőtt.

A kontrollcsoport esetében arányos értéknövekedés és a homogenitás stagnálása figyelhető meg. Az áprilisi eredmények szerint kissé csökkent a csoporton belüli szórás (05,49-ről 5,35-re változott). Ezzel párhuzamosan kissé növekedtek az alsó küszöbértékek is (a minimum 12-ről 13-ra nőtt), illetve az átlag (Mean 22,62-ről 25,81-re mozdult).

Ez azt jelenti, hogy hat hónappal a bemeneti mérések után a teszt válaszai alapján a kontrollcsoport esetében is javult a belső minőség. Azonban ez a változás közel sem volt olyan mértékű a csoporton belüli képességek tekintetében a szó szerinti szövegmegértés területén, mint a kísérleti esetében.

28. táblázat: A kísérleti csoport szövegértéshez kapcsolódó másodlagos megértés bemeneti és kimeneti mutatóinak variancia-analízise

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Másodlagos megértés október	Between Groups	,570	1	,570	,015	,902
	Within Groups	3140,512	84	37,387		
	Total	3141,081	85			
Másodlagos megértés április	Between Groups	98,419	1	98,419	3,543	,063
	Within Groups	2333,674	84	27,782		
	Total	2432,093	85			

29. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport szövegértéshez kapcsolódó másodlagos megértés bemeneti átlag-érték mutatói

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Másodlagos megértés október	kísérleti csoport	43	22,5116	6,31842	,96355	20,5671	24,4562	10,00	36,00
	kontroll csoport	43	22,3488	5,90352	,90028	20,5320	24,1657	11,00	34,00
	Total	86	22,4302	6,07897	,65551	21,1269	23,7336	10,00	36,00
Másodlagos megértés április	kísérleti csoport	43	29,4419	5,23406	,79819	27,8311	31,0527	11,00	38,00
	kontroll csoport	43	27,3023	5,30738	,80937	25,6690	28,9357	15,00	36,00
	Total	86	28,3721	5,34910	,57681	27,2252	29,5189	11,00	38,00

A 29. táblázat azt mutatja, hogy a másodlagos megértés mutatóinak áprilisi eredményei szerint csökkent a kísérleti csoporton belüli szórás (Std. Deviation), és kis mértékben ugyan, de növekedtek az alsó küszöbértékek (Minimum) és az átlag (Mean). A kísérleti csoport átlaga 22,51-ről 29,44-re ugrott, ezzel szinkronban a szórás mértéke 6,31-ről 5,23-ra csökkent. Vagyis a kísérleti csoport gyermekei között a válaszok alapján a képességkülönbség csökkent, vagyis a teljesítmények jobban közelítettek egymáshoz. Ezt mutatja a minimum érték szintje is, amely 10-ről 11-re nőtt. A maximum értékre pillantva láthatjuk, hogy a felsőérték sem sokkal többel változott (36-ról 38-ra). Vagyis a jók csak kis mértékben tudtak jobb eredményeket produkálni, a kevésbé jók közül pedig kevesen növelték a felső pontértéket.

A kontrollcsoportnál hasonlóan kicsi volt az önfejlődés mértéke a másodlagos megértés esetén. Az átlag 22,34-ről 27,30-ra változott, és ez a csekély elmozdulás tükröződik a szórás mértékének aránycsökkenésén is (5,90-ről 5,30-ra). Az összpontok alsó küszöbértéke 11-ről 15-re mozdult, vagyis a mesetréningtől függetlenül nagyobb volt az alsó pontérték-növekedése, mint a kísérleti csoport esetében. Ha a maximum pontértékekre tekintünk, akkor látjuk, hogy a 34-es bemeneti érték 36-ra nőtt, tehát a kísérleti csoportéhoz hasonló mértékben változott.

A másodlagos megértés esetében ez azt jelenti, hogy október és április hónap közötti intervallumban a bemeneti mérések után a kontrollcsoport esetében szintén javult a belső minőség. A két csoport változása közel hasonló mértékű volt. A teljesítménykülönbség kapcsán az átlag is mutatja a csoportok önfejlődésének mértékét, a kísérleti csoport javára.

Ezt kiegészítve a 26. és a 28. táblázatok adati alapján azt tapasztaltuk, hogy az alminták tekintetében sem az elsődleges megértésnél, sem a másodlagos megértésnél nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az elsődleges megértés értéke áprilisban jobban közelített a 0,000-hoz – a másodlagossal ellentétben –, és mindkét mérési területnél nagy a fejlődési mutató a nem szignifikáns állapot ellenére is. Ugyanakkor az elsődleges megértés eredményeihez hasonlóan a másodlagos esetben is megfigyelhető a különbség az átlagok növekedésében. Ennél a megértési vizsgálatnál ez az átlagkülönbség a kísérleti csoport javára írható (kísérleti: 6,96-os növekedés, kontroll: 4,96-os növekedés). Azonban a növekedés mértéke jóval kisebb, mint az elsődleges megértés esetében (kísérleti: 4,97-es növekedés, kontroll: 3,19-es növekedés). Vagyis mindkét mérési terület esetében homogénebbé vált a kísérleti csoport.

Összességben tehát azt mondhatjuk, hogy a vizsgált kísérleti módszer nem eredményezett szignifikáns különbséget az összeredmény esetében az almintáknál. Ettől függetlenül azonban megváltozott az alminták belső struktúrája, az elsődleges megértés esetében jelentősen, a másodlagos megértés esetében kisebb mértékben. Tehát nem a pontszámok és az átlagok változásai fogják csupán igazolni a jelentős mértékű fejlődést, hanem az alminták egymástól különböző módon zajló belső struktúráinak változása.

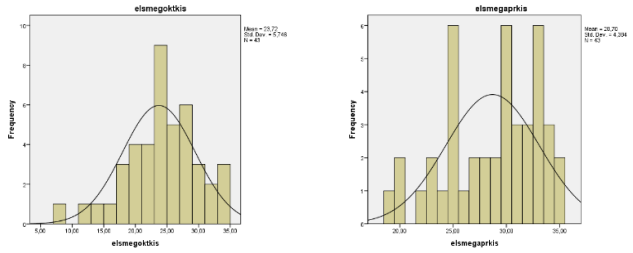
Az elsődleges és a másodlagos megértési szint vizsgálata – csoportok önmagukhoz képest

Ebben a mérési mozzanatban a kísérleti és a kontrollcsoportok belső, minőség fejlődési mutatóit hisztogramok segítségével vizsgáltuk. Először mind a két alminta elsődleges szövegmegértéséhez tartozó kérdéseit elemeztük összegezve, azután a másodlagos megértés kérdéseit is számba vettük almintánként.

30. táblázat: A kísérleti csoport bemeneti és kimeneti teljesítményének mutatói az elsődleges megértés esetében

Statistics

		elsmegoktkis	elsmegaprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		23,7209	28,6977
Skewness		-,499	-,519
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,455	-,688
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		1020,00	1234,00



5. ábra: A kísérleti csoport elsődleges megértés bemeneti és kimeneti teljesítményének paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

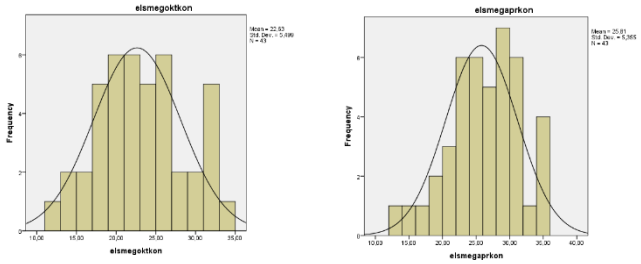
A 30. táblázat alapján megtudtuk, hogy a kísérleti csoport eredményei október-április időszakban normál eloszlás szempontjából úgy változtak, hogy a bemeneti -0,499-es érték -0,519-re módosult, vagyis a csoporttagok teljesítménye az elsődleges megértés területén pozitív eltolódást, vagyis fejlődést mutatott. Ez azt jelenti, hogy a több lett a jobb választ adók aránya áprilisban. Csúcsosság tekintetében azt mondhatjuk, hogy a laposabb értéket mutató 0,455-ös eredmény felfelé mozdult el, vagyis (-0,688) a szórás mértéke csökkent, a csoport homogenitása nőtt. Vagyis a csoporton belül egységesebb lett a válaszok típusa, így a képességkülönbség csoporton belül csökkent. A két értéket együtt vizsgálva azt mondhatjuk, hogy az elsődleges megértés területén a csoport összteljesítménye egységesen javult mennyiségi és minőségi szinten is.

A minőségi változást elemző táblázat megerősítette a korábbi tapasztalatot [28-29. táblázatok], és megmutatta, hogy a mesélési módszer, amellyel a mesét hétről hétre bemutattuk, az elsődleges megértés fejlődését nagyon jól szolgálta. Ugyanis a képességstruktúrák változása szempontjából is sokkal kiegyensúlyozottabban változott a csoport belső elrendeződése.

31. táblázat: A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti teljesítményének mutatói az elsődleges megértés esetében

Statistics

		elsmegoktkon	elsmegaprkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		22,6279	25,8140
Skewness		,044	-,337
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,729	-,194
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		973,00	1110,00



6. ábra: A kontrollcsoport elsődleges megértés bemeneti és kimeneti teljesítményének paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

A 31. táblázat azt mutatja, hogy a kontrollcsoport október-április időszakban a normál eloszlástól kicsit negatív irányba eltolódó (0,044) értéket mutatott, de közel volt a normál eloszláshoz. A kimeneti mérés során ez -0,337-re módosult, vagyis a csoporttagok teljesítményében az elsődleges megértés területén nagymértékű pozitív elmozdulás zajlott, vagyis ők is fejlődést mutatnak. Tehát a kontrollcsoportban is több lett a jobb választ adók aránya áprilisban. Szórás tekintetében azt mondhatjuk, hogy a -0,709-es érték egy tompább Gauss-görbe csúcsosságot jelent, mint az áprilisi -0,194, amely jobban közelít a normál értékhez. Ez azt jelenti, hogy a csoporton belül itt is egységesebbek lettek a gyerekek válaszai. Így a képességkülönbség csoporton belül csökkent. A két értéket együtt vizsgálva

azt mondhatjuk, hogy a kontrollcsoport esetében az elsődleges megértés területén a csoport összteljesítménye egységesen javult mennyiségi és minőségi szinten is.

A kontrollcsoport eredménye arra utal, hogy a spontán érésnek és az óvodai nevelői munkának köszönhetően azok a gyermekek is sokat fejlődtek az elsődleges szövegmegértés területén, akik nem részt vettek a mesetréningen. Ez egy biztató általános képességfejlődési mutató az adott korosztálynál. Azonban, ha a kettő mennyiségi változást egymás mellé tesszük, akkor 30. és 31. táblázat alapján a következőket látjuk: a kísérleti csoport átlagértékei közötti különbség 4,97 volt, a kontrollcsoporté 3,19. Ez az eredmény a módszer szempontjából nagyon kedvező, mert azt mutatja, hogy mesélési módszer és a fejlesztési technikák elérték a kívánt célt. De mi a különbség a kísérleti és a kontrollcsoport struktúraszerveződése között? Ezt a hisztogramos 5. és 6. ábrák is jól mutatják. A kontrollcsoport Skewness értéke 0,44-ről -0,337 ugrott (különbség: 0,103), míg a kísérleti csoporté -0,499-ről -0,519-re mozdult (különbség: 0,02). Ez azt jelenti, hogy a kontrollcsoport rosszabb értékekkel indult októberben és nagyobb fejlődési utat tett meg, mint a kísérleti csoport, amely sokkal jobb bemeneti értékkel indult, és ahhoz képest kisebb önfejlődést mutatott válaszadások területén. Bár a kimeneti átlagértéken ez nem látszik.

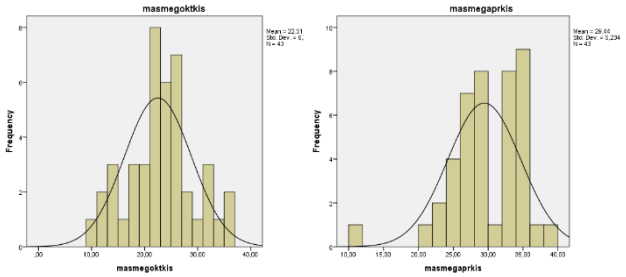
Ha a szórásértékekre nézünk, akkor azt látjuk, hogy a kontrollcsoport Kurtosis értéke -0,729-ről -0,194-re módosult (különbség: 0,535), míg a kísérleti csoporté -0,499-ről -0,519-re változott (különbség: 0,02). Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoport válaszarányainak eloszlása keveset módosult, de az pozitív irányú volt. Ha az értékeket egymásra vetítjük, akkor azt mondhatjuk, hogy a kísérleti csoport esetében a mért értékek homogénebben tömörülnek egy magasabb minimumpontú értéktartományban, míg a kontrollcsoport esetében a bemeneti méréshez hasonló szórású, de összességében magasabb összteljesítményű eredmény mérhető a kimenetnél.

Fontolgatva a kimeneti átlagértékeket és a belső minőségi változásokat, azt a következtetést tudjuk a kutatás módszere kapcsán levonni, hogy az elsődleges megértés esetében gyengébben teljesítető gyerekeknél látványos volt a módszer hatása. A jó teljesítményt nyújtók számára is tudott a narratív munkaformákkal dolgozó dramatikus interaktív mesélés fejlődésre lehetőséget adni, bár annak mértéke kisebb volt.

32. táblázat: A kísérleti csoport bemeneti és kimeneti teljesítményének mutatói a másodlagos megértés esetében

Statistics

		masmegoktkis	masmegaprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		22,5116	29,4419
Skewness		,163	-1,046
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,120	2,174
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		968,00	1266,00



7. ábra: A kísérleti csoport másodlagos megértéshez kapcsolódó bemeneti és kimeneti teljesítményének paraméterváltozásait szemléltető hisztogram

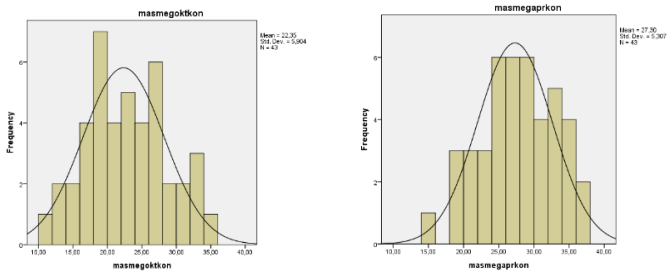
A táblázatból megtudtuk, hogy a kísérleti csoport eredményei október-április időszakban normál eloszlás szempontjából úgy változtak, hogy a bemeneti 0,163-as érték -1,046-ra módosult. Vagyis a csoporttagok teljesítménye a másodlagos megértés területén jelentős pozitív eltolódást mutatott, tehát a csoport sokat fejlődött önmagához képest. Ez azt jelenti, hogy sokkal a több lett a jó választ adók aránya áprilisban. A csúcsosság (-0,120-as érték 2,174-es eredménnyel) lefelé irányba mozdult el, vagyis a Gauss-görbe laposabb lett, így a szórás mértéke nőtt, vagyis a csoport homogenitása csökkent. A két értéket együtt vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a másodlagos megértés területén a csoport összteljesítménye a mért pontszámok tekintetében nőtt, ugyanakkor nagyobbak lettek a csoporton belüli különbségek. A kontrollcsoport esetében a Skewness érték (0,164-ről -0,247-es), pozitív irányú elmozdulást mutat, ugyanakkor a lapultság (-0,771-ről -0,564-re) csökkent, tehát a csoport homogenitása minimálisan csökkent a magasabb pontértékek mellett.

A kutatás szempontjából nekünk ezt azt mondja, hogy a kísérletben részt vevő gyermekek között volt olyan, akiknek a képességrendszerét nem érintették kellő hatékonysággal a mesefoglalkozások, és voltak (a hisztogram szerint a többség), akikre erőteljes hatást gyakorolt, esetenként kiugró teljesítményekkel. Tehát a képességkülönbségek úgy változtak csoporton belül, hogy annak ellenére, hogy a mögöttes tartalomértés egyenletesen fejlődött, voltak, akik a bemeneti teljesítményükről nem mozdultak el. Mivel a többség igen, azért áprilisban volt leszakadás, és volt kimagasló kognitív változás. A csoport nagy része a normál eloszlás tartományába került. Vagyis a csoport többségénél mérhető a kutatási módszer kognitív hatása. Azt, hogy a stagnálás minek köszönhető, a további fejlesztő kutatói szándék miatt érdemes lenne egyéni adatelemzéssel megvizsgálni.

33. táblázat: A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti teljesítményének mutatói a másodlagos megértés esetében

Statistics

		masmegoktkon	masmegaprkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		22,3488	27,3023
Skewness		,164	-,247
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,771	-,564
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		961,00	1174,00



8. ábra: A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti teljesítményének szövegértéshez kapcsolódó másodlagos megértés paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

A 33. táblázat azt mutatja, hogy a kontrollcsoport adatai október-április időszakban normál eloszlás szempontjából úgy változtak, hogy a bemeneti 0,164-ről érték -0,247-re módosult. Vagyis a csoporttagok teljesítménye a másodlagos megértés területén pozitív irányba jobban eltolódott, mint a kísérleti csoporté. Vagyis sokat fejlődött önmagához képest, és a kísérleti csoporthoz képest is. Ez azt jelenti, hogy sokkal a több lett a jó választ adók aránya áprilisban, mint a kísérleti csoportban. A csúcsosság (-0,771-es érték -0,564-es eredménnyel) lefelé mozdult el, vagyis a Gauss-görbe laposabb lett, így a szórás mértéke csak minimálisan csökkent, így a csoport homogenitása alig csökkent. A két értéket együtt vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a másodlagos megértés területén a magas pontértékek mellett a csoporton belüli képességkülönbségek csak minimálisan csökkentek. Leszakadó teljesítmény a fejlesztés nélküli csoportban is felfedezhető, ami a normál ütemű fejlődés esetében könnyebben elfogadható tény.

Összességben azt látjuk, hogy az elsődleges megértés esetében a módszer eredményessége elsősorban a bemeneti mérésnél gyengébb eredményeket felmutató gyermekeknél volt jelentős. De ez elsősorban nem az összpontszám vagy a pontátlagok növekedésére hatott, sokkal inkább a minimum-teljesítményeket emelte, vagyis a felzárkózás volt jellemző. A másodlagos megértés esetében a módszer hatása kevésbé pregnáns. Inkább az egyéni képességkülönbségek erősítése irányában hatott, függetlenül a bemeneti képesség-mintázattól. Vagyis a csoport egészére fejlesztően hatott, de nem gondozta a speciális kognitív eseteket, s bár húzóerő volt a gyermekek között kialakult szociális kohézió, mégis megmaradtak az egyéni jellemzők.

Kutatási tapasztalat

A H3-as hipotézishez tartozó kutatási tapasztalatok alapján adott minta esetében azt mondhatjuk, hogy a fejlesztéshez választott módszer ebben a formájában leginkább az elsődleges megértést fejlesztette, míg a másodlagos esetében elsősorban a felzárkóztatást támogatta. A hallás utáni szövegmegértés területén a jó kognitív képességekkel rendelkező gyermekek számára az alap és speciális képességterületeket megerősítette, és lehetővé tette számukra a gyakorlást. Tehát fejlődést náluk is, minimális mértékben ugyan, de elért.

A többszörös szignifikancia eredmények igazolták mindkét csoport esetében, hogy több fejlesztési és érési időre van szükség ahhoz, hogy jelentősebb vagy látványosabb

statisztikai eredményeket érjünk el mind az elsődleges, mind a másodlagos megértési területeken. Érdemesnek véljük az intenzív fejlesztési időt 12 helyett 16–20 alkalomra bővíteni. Ez a négy hónap helyett öt–hat hónapos mesetréning jellegű fejlesztést jelentene. A leghatásosabbnak az egész nevelési éven át tartó módszerhasználatot gondoljuk, amikor két hetente egyszer ebben a formában zajlik játék a mesével.

A további tapasztalat a saját kidolgozású tesztre mutat. Az elsődleges megértéshez elegendőnek véljük a kérdések számát (7 db) és megfelelőnek gondoljuk azok jellegét. A másodlagos megértés esetében azonban változtatásokra lenne szükség, hogy az önfejlődés mennyiségi mértéke is kimutatható legyen. Ezzel kapcsolatban két megoldást fogalmaztunk meg: vagy a kérdéseket szükséges pontosítanunk, vagy kérdéscsoportonként kell a feladatok számát növelni. Utóbbi esetben pedig talán a szövegmegértési szintek szerint lenne érdemes a kérdéscsoportokat felállítani (tehát nem hat, hanem négy szintre elrendezni a feladatsor kérdéseit), és a DIFER jellegű gondolkodási stratégiákat azokba beleszőni, nem pedig fordítva.

5.1.4. A H4-es hipotézis elemzése, kiértékelése

A H4 hipotézisben 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. A hipotézis eredményeit a hallott szöveg megértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt 1. kérdéscsoport (2., 3., 4., 5., 6., 7., 10.), a 2. kérdéscsoport (11., 12.), a 3. kérdéscsoport (8), a 4. kérdéscsoport (9., 14.), az 5. kérdéscsoport (1., 13.) és a 6. kérdéscsoport (15., 16., 17.) kérdéseinek utómérési eredményei kapcsán vártuk [lásd a dolgozat 90. oldala, és a 34–37. mellékletek]. Azt feltételeztük, hogy a két csoport között kérdéscsoportonként mennyiségi és minőségi különbség is mutatkozik majd. Ennek érdekében a Wilcoxon-próba segítségével megvizsgáltuk a kérdéscsoportok átlagait és szignifikanciáját teljes mintán és abból levezetve vizsgálati csoportokonként is. A jelenlegi hipotézisre elsősorban azért fordítottunk figyelmet, mert szerettük volna tudni, hogy hogyan viselkednek az alminták egy-egy kérdéscsoport esetében, egymáshoz képest. Érdeklődve vártuk az eredményeket és a teszt relevanciáját, mert tudtuk, hogy volt olyan kérdéscsoport, amelyben csak egy feladat volt, és volt olyan, amely hét feladatot tartalmazott. Ezen aránytalanságok tudatában vártuk az önfejlődési mutatókat.

A szöveg megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra változása – teljes minta esetében bemeneti és kimeneti mérés esetén

A következő táblázat a teljes mintát vizsgálta, és azok eredményét kérdéscsoportonként mutatja. Szerettük volna tudni, hogy van-e a kérdéscsoportok esetében jelentős mennyiségi különbség az alminták között az önfejlődésének köszönhetően.

34. táblázat: A kérdéscsoportokhoz kapcsolódó átlageredmények szignifikanciavizsgálata a teljes minta esetében Wilcoxon-teszt segítségével

Test Statistics[a]

	szov1apr - szov1okt	szov2apr - szov2okt	szov3apr - szov3okt	szov4apr - szov4okt	szov5apr - szov5okt	szov6apr - szov6okt
Z	-6,149[b]	-5,633[b]	-3,509[b]	-5,037[b]	-7,325[b]	-3,172[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,002

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

A táblázat alapján látható, hogy a teljes minta (N=86) esetében mind a hat kérdéscsoportnál kimutatható a szignifikáns önfejlődés. Vagyis a kutatott korosztály az életkori sajátosságoknak megfelelően jelentős fejlődést mutatott, amely köszönhető az egyedfejlődés érési folyamatainak, az óvodai nevelési körülményeknek, illetve a gyermekek egyéni szociális közegének is. A választ arra, hogy a kutatási módszer hogyan módosította ezt a fejlődési összátlagot, a további tesztek eredményeitől vártuk. A kérdéscsoportok alminták szerinti elemzése is erre világított rá.

Szövegértés-kikérdező teszt kérdéscsoportjai[34]

(szov1) szövegértés 1.: a szó szerinti megértés kérdései, első beszédmegértési szint
(szov2) szövegértés 2.: a tartalommögöttes felismerése szó szerinti utalások alapján, második, harmadik beszédmegértési szint
(szov3) szövegértés 3.: a cselekmény linearitása, sorrendiség, kronológia, második beszédmegértési szint
(szov4) szövegértés 4.: összefüggés-megértés szövegkontextusból kikövetkeztetve, hármas, négyes beszédmegértési szint
(szov5) szövegértés 5.: nyelvi-logikai gondolkodás a szövegben megtalálható információk között, kettes és hármas beszédmegértési szint
(szov6) szövegértés 6.: kognitív tapasztalatra épülő nyelvi sémák használata a szövegösszefüggés kapcsán, harmadik beszédmegértési szint

35. táblázat: A szövegértés kérdéscsoportjaihoz kapcsolódó összpontszámok és átlagértékek a teljes minta esetében

Statistics

		szov1okt	szov1apr	szov2okt	szov2apr	szov3okt	szov3apr	szov4okt	szov4apr	szov5okt	szov5apr	szov6okt	szov6apr
N	Valid	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		23,1744	27,2558	5,3953	6,8721	3,3256	3,8721	6,5349	7,6628	5,5116	7,8605	1,6628	2,1047
Sum		1993,00	2344,00	464,00	591,00	286,00	333,00	562,00	659,00	474,00	676,00	143,00	181,00
Százalékérték		66,21%	77,87%	53,95%	68,72%	66,51%	77,44%	65,34%	76,62%	55,11%	78,60%	55,42%	70,15%
Százalékérték különbség		11,66		14,77		10,93		11,28		23,49		14,73	

A táblázaton látható, hogy a teljes minta októberi átlageredményei (Mean) és összpontszámai (Sum) kérdéscsoportonként hogyan módosultak októberről április hónapra. Minden kérdéscsoport egy-egy szövegmegértési szint fejlődését mutatja, ezért érdemes

[34] Gósy Mária (Gósy, 1996/a), Adamikné Jászó Anna (Adamikné, 2003 és 2006), Vidákovich Tibor (Vidákovich, 2009), Raátz Rita (2019/a) és Boronkai Dóra (Boronkai, 2005) szövegmegértési szintezése alapján (vö. 4.5.3. b. fejezet)

megfigyelni, hogy mely területek hogyan fejlődtek egymáshoz képest. A kérdéscsoportok különböző feladatszáma és pontszáma miatt szükséges volt a egységes súlyozási eljárásra is. Esetünkben ez az összpontszámok alapján született százalékérték arány volt. Az október–április időszak közötti átlagértékek különbségeit ennek megfeleltetve állapítottuk meg. Így volt lehetőség a kérdéscsoportok teljes mintára vonatkozó önfejlődés mértékének megállapítására.

A feladatcsoportok közös százalékérték számítása kérdéscsoportonként:

első kérdéscsoport esetében 35 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 3010 pont = 100%
második kérdéscsoport esetében 10 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 860 pont = 100%
harmadik kérdéscsoport esetében 5 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 430 pont = 100%
negyedik kérdéscsoport esetében 10 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 860 pont = 100%
ötödik kérdéscsoport esetében 10 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 860 pont = 100%
hatodik kérdéscsoport esetében 3 pontot 86 fővel vesszük,
az maximum 258 pont = 100%

A fenti százalékérték különbség alapján a teljes minta kérdéscsoportok szerinti önfejlődése április hónap végre a következőképpen alakult:

szov5: a nyelvi–logikai gondolkodás a szövegben megtalálható információk között (23,49 százalékérték különbség)
szov2: a tartalommögöttes felismerése szó szerinti utalások alapján (14,77 százalékérték különbség),
szov6: kognitív tapasztalatra épülő nyelvi sémák használata a szövegösszefüggés kapcsán (14,73 százalékérték különbség)
szov1: a szó szerinti megértés kérdései (11,66 százalékérték különbség)
szov4: összefüggés-megértés szövegkontextusból kikövetkeztetve (11,28 százalékérték különbség)
szov3: a cselekmény linearitása, sorrendiség, kronológia (10,93 százalékérték különbség)

A kérdéscsoportok százalékos átlagérték-különbségének köszönhetően elmondható, hogy nem a legkönnyebben fejleszthetőként elkönyvelt szövegértési területnél (szov1) volt ugrásszerű a változás. A teljes minta esetében az egyik legösszetettebb megértési terület fejlődött a legjobban: a ’szövegben megtalálható információk közötti adatkeresés a nyelvi–logikai gondolkodás segítségével’ fejlődött leginkább, illetve harmadikként a ’kognitív tapasztalatra épültő sémakövetés’ terület. Még a második szövegmegértési szinthez tartozó ’tartalommögöttes felismerése a szó szerinti utalások alapján’ nevű terület is megelőzte az elsődleges szövegmegértést. Amint látjuk, a vizsgálatban részt vevő 5–7 éves gyermekeknek az összefüggés-megértés és a kronológiakövetés területek voltak a legnehezebbek. A fenti

adatok ennél a kismintánál némileg felülírják az elméletet, miszerint a szövegmegértési szintek összetettsége egyben a fejleszthetőség mértékét is jelentik, az azokat működtető magasabb gondolkodási stratégiák működtetése miatt. Az utolsó két helyen álló terület azonban igazolja a szakirodalmat, amely azt is hangsúlyozza, hogy ezeken a szövegértési szinteken az önfejlődés feltétele a szerzett élettapasztalat, a szókincsállapot, az elhangzott szöveg információinak csoportosítási képessége, illetve a nyelvi tudatossága.

A kérdés az, hogy ez a váratlan fejlődési arány melyik csoport esetében hogyan mutatkozik meg. Továbbá, hogy ez a típusú kompetenciaváltozás jelentkezik-e majd a rövid DIFER-teszt bármelyik hasonló mérési egységénél.

36. táblázat: A kísérleti csoport szövegértés kérdéscsoportjaihoz kapcsolódó eredmények szignifikanciája

Test Statistics[a]

	szov1oktkis - szov1aprkis	szov2oktkis - szov2aprkis	szov3oktkis - szov3aprkis	szov4oktkis - szov4aprkis	szov5oktkis - szov5aprkis	szov6oktkis - szov6aprkis
Z	-4,477[b]	-4,224[b]	-3,116[b]	-3,595[b]	-5,448[b]	-2,289[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000	,022

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

A táblázat alapján látható, hogy a hatodik kérdéscsoport kivételével a kísérleti csoport esetében mindegyik szövegmegértési terület szignifikánsan fejlődött. Vagyis a csoport tagjai önmagukhoz képest beszédmegértés területén jelentős mértékben fejlődtek. A hatodik kérdéscsoport, amely a kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását, illetve a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéseket foglalta magába, meghaladja a $p<0,005$-ös értéket. Ez összecseng a H2-es hipotézisben tapasztalt értékekkel [22. táblázat, lásd 115. oldal], csak akkor a kérdéscsoportok itemeinél láttuk külön-külön (mind három esetben) a nem szignifikáns értékeket.

37. táblázat: A kontrollcsoport szövegértés kérdéscsoportjaihoz kapcsolódó eredmények szignifikanciája

Test Statistics[a]

	szov1aprkon - szov1oktkon	szov2aprkon - szov2oktkon	szov3aprkon - szov3oktkon	szov4aprkon - szov4oktkon	szov5aprkon - szov5oktkon	szov5aprkon - szov6oktkon
Z	-4,208[b]	-3,752[b]	-1,814[b]	-3,548[b]	-4,884[b]	-5,735[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,070	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

A kontrollcsoport esetében azt tapasztaljuk a táblázat adatai alapján, hogy a harmadik kérdéscsoporton kívül minden mérési terület szignifikánsan fejlődött. Vagyis az a gyermekcsoport, amely nem vett részt a mesetréningen, csupán a cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdések terén nem érte el a $p<0,005$-ös értéket. Ez az eredmény a H2-es hipotézisben látható [23. táblázat, lásd 115. oldal] eredmények alapján meglepő, hiszen az alapján több itemet is érintett a gyengébb teljesítmény. Az ellentmondás okát a hipotézis keretén belül tovább vizsgáltuk.

Ha összevetjük a 36. és a 37. táblázat eredményeit, akkor látjuk, hogy a két csoport nem azonos mérési területen volt szignifikáns érték alatt. Látjuk azt is, hogy a szignifikancián belül is vannak különbségek. Összességében elmondható, hogy a kérdéscsoportonkénti szignifikanciavizsgálat egyelőre nem mutat túl nagy különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport teljesítményével kapcsolatban. Így egyelőre nem tudjuk kijelenteni, hogy ezen a vizsgálati területen a kutatás módszerének eredménye tetten érhető.

A kikérdező szövegértési teszt struktúraanalízise – kérdéscsoportok szerint almintánként

A továbbiakban a kikérdező teszt szövegértési szintekhez és területekhez kapcsolódó kérdéscsoportok neve alatt először az alminták ($VN_{kícs}$ és VN_{kocs}) Wilcoxon-próba szerinti átlagátértékét (Mean), a szórás mértékét (Std. Deviation), illetve a csoporton belül született minimum és maximum pontértékek változását látjuk majd. Alatta a csoportok Pareto-diagramjait (hisztogram táblázatot) és a szemléltetést vezettük fel. Utóbbi esetben mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport változásait regisztráltuk. Utóbbi kettő az alminták október és április hónapok közötti időszak teljesítménykülönbség-átlagértékeit állítja egymás mellé.

38. táblázat: ***1. kérdéscsoport***

A tartalom szó- és mondat szintű felidézését, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazását, valamint a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdéstípus leíró statisztikai eredményei

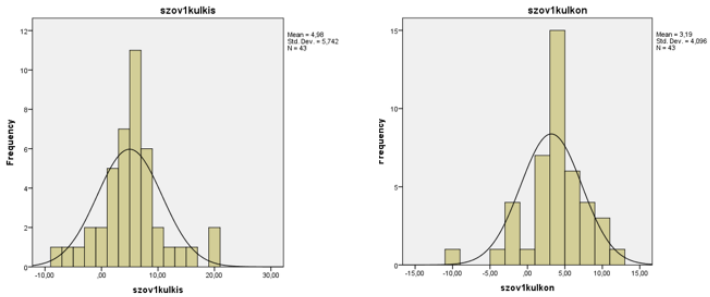
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
szov1okt	kísérleti csoport	43	23,7209	5,74591	,87624	21,9526	25,4893	8,00	34,00
	kontroll csoport	43	22,6279	5,49902	,83859	20,9356	24,3203	12,00	33,00
	Total	86	23,1744	5,61760	,60576	21,9700	24,3788	8,00	34,00
szov1apr	kísérleti csoport	43	28,6977	4,38360	,66849	27,3486	30,0467	19,00	35,00
	kontroll csoport	43	25,8140	5,35526	,81667	24,1658	27,4621	13,00	35,00
	Total	86	27,2558	5,07633	,54739	26,1674	28,3442	13,00	35,00

39. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 1. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics

		szov1kulkis	szov1kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		4,9767	3,1860
Std. Deviation		5,74244	4,09562
Skewness		,367	-,777
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		1,260	1,781
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		214,00	137,00



9. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 1. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

Az 38–39. táblázatok alapján elmondható, hogy az első kérdéscsoport állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében a kísérleti csoport átlagpont értéke (Mean) 23,72-ről 28,69-re ugrott, a pontátlag változása 4,97. A kontrollcsoporté 22,62-ről 25,81-re változott, pontátlag változása 3,19. A két csoport közötti teljesítménykülönbség értékátlaga 1,79, a kísérleti csoport javára. Az adatok azt mutatják, hogy a kérdéscsoport esetében a mennyiségi értékek alapján van különbség az alminták teljesítménye között.

Szintén különbség mutatkozik a kvalitatív paraméterek esetében is. A kísérleti csoport szórásértéke 1,36-tal csökkent, míg a kontrollcsoport csak 0,14-gyel javított. A csúcsosság tekintetében a kontrollcsoportnál a normál eloszlástól lapultabb torzulást látunk (1,781), amelynél kicsivel csúcsosabb a kísérleti csoport szórásértéke (1,260), pedig az is a normál eloszlás alatt van. A ferdeség kapcsán a kísérleti csoportnál pozitív irányú (-0,367) eltolódás tapasztalható, míg a kontrollcsoportnál ez a torzulás jelentősen pozitív irányú (-0,777). Ez azt jelenti, hogy a kontrollcsoport a normál eloszlásnál magasabb értékeket produkált, mint a kísérleti csoport. Vagyis a tartalom szó- és mondatszintű felidézés, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazását, valamint a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében a módszer alkalmazása után a kísérleti csoport esetében egy magasabb pontátlag mellett homogénebb volt a csoport tagjai közötti képességek szerinti elrendeződés. A kontrollcsoport a dinamikusabban növekvő pontátlag mellett szintén csökkenő homogenitású csoportjellemzővel rendelkezik.

Összességében tehát a kísérleti csoport jelleg-görbéje van közelebb a normál eloszláshoz, a kontrollcsoporté viszont a magasabb teljesítmény-átlag felé tendáló homogénebb populációt jelez. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoport kevésbé mutatott mennyiségi növekedést, és nagyobb maradt a szórás. A módszer esetükben leginkább úgy hatott, hogy a meglévő képességkülönbségek mentén a középátlagot növelte. A kontrollcsoportnál a spontán érés és az óvodai fejlesztés pedig az egyéni teljesítménykülönbségek ellenében a csoporthomogenitást növelte.

A kutatás szempontjából ez azt tükrözi számunkra, hogy a kontrollcsoport tagjainak kognitív rendszere a spontán érésnek, az óvodai nevelési folyamatoknak köszönhetően, valamint a szociális környezet hatására dinamikusabban fejlődött. Az egyéni teljesítménykülönbségek növekedése azt eredményezte, hogy a csoporthomogenitás is nőtt. Minőségi szempontból javult a csoport. Ezzel párhuzamosan a kísérleti csoport kevésbé

mutatott mennyiségi növekedést, és nagyobb maradt a szórás. Vagyis a számértékek alapján jobban teljesítő kísérleti csoport belső struktúrája gyengébb a kontrollcsoporténál. A módszer esetükben leginkább úgy hatott, hogy a meglévő képességkülönbségek mentén a középátlagot növelte. Tehát, az eredmények azt mutatják, hogy a kísérleti módszer jelenléte húzóerő volt a gyengébb képességűek számára, de a jó képességűeket nem fejlesztette egységesen.

40. táblázat: ***2. kérdéscsoport***

A tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéstípus leíró statisztikai eredményei

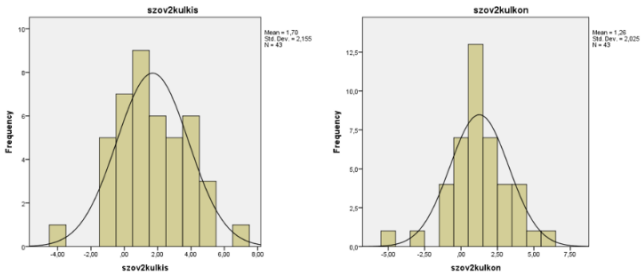
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
szov2okt	kísérleti csoport	43	5,4419	1,86831	,28491	4,8669	6,0168	2,00	10,00
	kontroll csoport	43	5,3488	2,26657	,34565	4,6513	6,0464	2,00	10,00
	Total	86	5,3953	2,06528	,22271	4,9526	5,8381	2,00	10,00
szov2apr	kísérleti csoport	43	7,1395	1,97100	,30057	6,5330	7,7461	2,00	10,00
	kontroll csoport	43	6,6047	1,80132	,27470	6,0503	7,1590	4,00	10,00
	Total	86	6,8721	1,89610	,20446	6,4656	7,2786	2,00	10,00

41. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 2. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics

		szov2kulkis	szov2kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		1,6977	1,2558
Std. Deviation		2,15511	2,02476
Skewness		,053	-,349
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,223	1,594
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		73,00	54,00



10. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 2. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

Az 40–41. táblázatok alapján látható, hogy a második kérdéscsoportnál a kísérleti csoport átlaga Mean=5,44-ről 7,13-ra változott, azaz 1,69-cel nőtt, ami jobb érték, mint a kontrollcsoportnál (Mean=5,34-ről 6,60-ra, azaz 1,25-tel nőtt). A szórás (Std. Deviation) viszont a kontrollcsoportban csökkent, a kísérleti csoportban nőtt (1,86-ról 1,97-re), vagyis utóbbi esetében csökkent a csoporthomogenitás. Ez azt jelenti, hogy annak ellenére, hogy a kísérleti csoportban jobbak lettek a számértékű eredmények, a válaszarányok alapján

nagyobb lett a különbség a képességstruktúrában. Ezt erősíti meg a ferdeségi arány is, mert a kísérleti csoport esetében látványosan jobban közelít a normál értékhez a Gauss-görbe formája (Skewness=0,053), míg a kontrollcsoport esetében ez a torzulás -0,349. A csúcsosság szempontjából a kísérleti csoport Kurtosis=0,223 értéke, vagyis laposabb, mint a kontrollcsoport haranggörbéje (1,594). Tehát a kísérlet résztvevőinek értékei közelebb vannak a normál eloszláshoz. Érdekes az is, hogy a kontrollcsoportban nőtt a válaszok minimum küszöb-értéke (vagyis a gyengébb teljesítményűek áprilisra jobb válaszokat adtak), a kísérleti csoportban pedig nem mozdult. Ez is igazolja, hogy jobb minőségű belső átrendeződés történt a kísérleti csoportban, és így adódott a jobb számértékű teljesítmény is.

Ez a kutatás szempontjából annyit jelent, hogy a kontrollcsoport a számára adott fejlődési körülmények között, valamint az idegrendszer spontán érés szerinti természetes ütemben fejlődött. A kísérleti csoport a módszer hatására a második kérdéscsoport esetében mind számszerű értékben, mint belső minőségi átrendeződésben arányosabban és jobban fejlődött, mint a kontrollcsoport. Annak ellenére, hogy ott a pontszámok alsó határértéke javult. Vagyis a szövegben elhangzó nem szó szerinti információmegértés területén, annak is a 3. és 4. szintjén a kísérleti csoport mind minőségi, mind mennyiségi szempontból eredményesebben zárta áprilisban a vizsgálatot.

42. táblázat: 3. kérdéscsoport
A cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéstípus leíró statisztikai eredményei

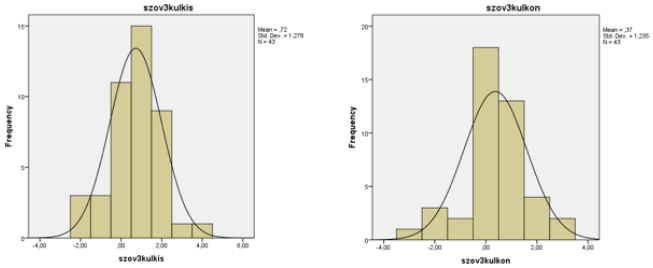
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
szov3okt	kísérleti csoport	43	3,3256	1,34024	,20438	2,9131	3,7380	1,00	5,00
	kontroll csoport	43	3,3256	1,24825	,19036	2,9414	3,7097	1,00	5,00
	Total	86	3,3256	1,28742	,13883	3,0496	3,6016	1,00	5,00
szov3apr	kísérleti csoport	43	4,0465	,97476	,14865	3,7465	4,3465	1,00	5,00
	kontroll csoport	43	3,6977	1,12408	,17142	3,3517	4,0436	1,00	5,00
	Total	86	3,8721	1,06048	,11435	3,6447	4,0995	1,00	5,00

43. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 3. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics

		szov3kulkis	szov3kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		,7209	,3721
Std. Deviation		1,27850	1,23488
Skewness		-,162	-,367
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,479	,993
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		31,00	16,00



11. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 3. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

Az 42–43. táblázatok alapján látható, hogy a harmadik kérdéscsoportnál a kísérleti csoport átlaga Mean=3,32-ről 4,04-re ugrott, azaz 1,08-cal nőtt, ami jobb érték, mint a kontrollcsoportnál (Mean=3,32-ről 4,04-re, azaz 0,72-vel nőtt). A szórás (Std. Deviation) a kísérleti csoportban is csökkent (1,34-ről 0,97-re), és a kontroll esetében is, bár kisebb mértékben (1,24-ről 1,12-re). Vagyis utóbbi gyermekcsoport esetében a csoporthomogenitás kisebb mértékű volt. Ez azt jelenti, hogy mindkét csoport egyenletesen fejlődött, és a gyermekek képességkülönbségei is fokozatosan egyenlítődtek ki. Azonban a kísérleti csoportban jobbak lettek a számértékű eredmények, vagyis a válaszarányok alapján dinamikusabb volt a teljesítménynövekedés, és határozottabban csökkentek a képességkülönbségek. Ezt igazolja a ferdeségi arány is, mert a kísérleti csoport Skewness értéke -0,162, tehát közelebb volt a normál eloszláshoz, mint a kontrollcsoport szintén pozitív irányú -0,367-es torzulása. A csúcsosság szempontjából a kísérleti csoport értéke Kurtosis=-0,479, vagyis csúcsosabb, mint a kontrollcsoport. Jelentősebben lapult a haranggörbe (-0,993), vagyis a kísérletben részt vevők értékei közelebb vannak a normál eloszláshoz. Tehát a kísérleti csoportban hat hónappal később több gyermek tesztválasza lett jobb, mint a kontrollcsoportében, ahol a lemaradók száma is sokkal nagyobb volt. Ezen túl a hisztogramok alapján az is látható, hogy a fejlesztésben részesült gyermekek közül nagyon sokan kerültek be a jó teljesítményt nyújtók közé, illetve kevesen maradtak a gyenge válaszadók között és nagyon kevesen lettek kiválóak.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy mindkét csoport fejlődött, de a kontrollcsoport dinamikája kisebb mértékű volt, a kísérleti csoport gyermekein viszont egyértelműen látható a kísérleti módszer eredményessége. Ez a mérési momentum remekül modellálja az általunk remélt eredményt a fejlődés ütemével kapcsolatban: a mesével szisztematikusan játszó gyermekek fejlődése nyelvi-logikai és gondolkodás területén egységesebb és intenzívebb.

44. táblázat: ***4. kérdéscsoport***

A szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdéstípus leíró statisztikai eredményei

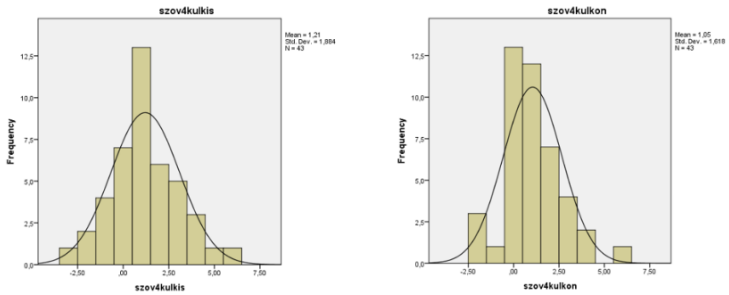
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
szov4okt	kísérleti csoport	43	6,5814	1,95464	,29808	5,9798	7,1829	2,00	10,00
	kontroll csoport	43	6,4884	1,57921	,24083	6,0024	6,9744	4,00	10,00
	Total	86	6,5349	1,76700	,19054	6,1560	6,9137	2,00	10,00
szov4apr	kísérleti csoport	43	7,7907	1,66988	,25465	7,2768	8,3046	2,00	10,00
	kontroll csoport	43	7,5349	1,54841	,23613	7,0584	8,0114	4,00	10,00
	Total	86	7,6628	1,60595	,17317	7,3185	8,0071	2,00	10,00

45. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 4. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics

		szov4kulkis	szov4kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		1,2093	1,0465
Std. Deviation		1,88425	1,61766
Skewness		,243	,594
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,271	1,225
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		52,00	45,00



12. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 4. kérdéscsoporthoz tartozó bemeneti és kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

Az 44–45. táblázatok alapján látható, hogy a negyedik kérdéscsoportnál a kísérleti csoport átlaga Mean=6,58-ról 7,79-re ugrott, azaz 1,20-szal nőtt, ami itt is jobb érték, mint a kontrollcsoportnál (Mean=6,48-ról 7,53-ra, azaz 1,04-gyel nőtt). A szórás (Std. Deviation) a kísérleti csoportban csökkent (1,95-ről 1,66-ra), a kontroll szintén (1,57-ről 1,54-re). A csoporthomogenitás a kísérleti gyermekcsoport esetében nagyobb mértékű volt. A mennyiségi értékek szerint a kísérleti csoport nagyobb és kiegyenlítettebb változáson ment keresztül. Teljesítményváltozás szempontjából azt látjuk, hogy a kísérleti csoport változása normál eloszlás terén (ferdeségi arány) nagyon közel került a normál eloszláshoz (Skewness=-0,243), ami a másik csoportra nem volt érvényes (Skewness=594). Negatív torzulással tolódott el mind a kettő, vagyis azt jelenti, hogy a kérdéscsoport kapcsán több volt a jó és gyenge válaszok többsége, mint a kimagasló válaszok száma. Ez látható a

hisztogramos ábrán is: a jobb oldalon kevés a nagyon jó értékű gyermek. A teljesítmény a kísérleti csoporton belül egyenletesebb, a normál eloszlás jól formázza a Gauss-görbe vonallát. A kontrollcsoport esetében ez annyiban különbözik, hogy ott a gyengén teljesítők száma több és a kiváló teljesítményű az átlagtól leszakadva, messze a többiek előtt teljesített (nagy a szakadék a gyermekek teljesítménye között). A csúcsosság értékének változása a kísérleti csoport esetében 0,271, a kontrollcsoportnál 1,225. Ez a mennyiségi növekedés a kontrollcsoportban egy nagyon lefelé, vagy az alsó középértékhez nivelláló tendenciával párosul. A természetes fejlődési folyamatot azzal segítette meg a kísérleti csoport estében a dramatikus módszer, hogy egy sokkal egységesebb eloszlású, az egyéni képességeket jobban tiszteletben tartó, sikeresebben differenciált mennyiségi növekedést mértünk.

A kérdéscsoport kapcsán két nagyon lényeges gondolat merült fel. Az egyik, hogy milyen szövegkontextust teremtő gondolkodási helyzetet lehetne még nyújtani a mesetréning-foglalkozásokon? Továbbá, a tudatosítási szakaszba milyen önkifejezési formát gyakoroltató szituációs játékot lehetne beilleszteni, amely lehetővé teszi a mesére való verbális visszacsatolást a játszók részéről. A fejlesztéssel kapcsolatban lehetőséget a foglalkozás tartalmi vonalán látjuk. A másik, hogy vajon hogyan lehetne megőrizni a mesélési módszer és a mesetréning most felismert különleges jellemzőjét? Vagyis milyen módszertani eszközökkel lehet a továbbiakban is megőrizni a csoportkohéziót növelő játékos elemeket úgy, hogy a fejlesztő szándék ellenére továbbra is megmaradjanak az egyéniségek és ne tűnnek el a csoporttagok kimagasló mentális vagy emocionális vagy kognitív jellemzői – hanem a csoport erősségeivé (húzóerejévé) tudnak válni.

46. táblázat: ***5. kérdéscsoport***

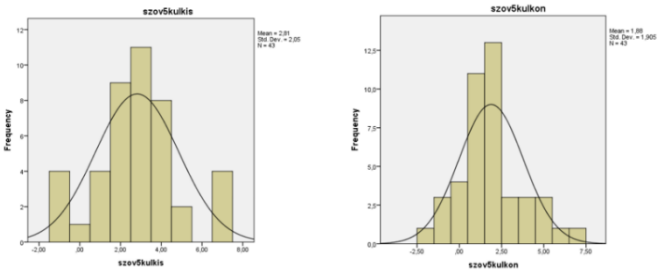
A nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáló leíró statisztikai eredmények

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
szov5okt	kísérleti csoport	43	5,4419	1,93098	,29447	4,8476	6,0361	2,00	10,00
	kontroll csoport	43	5,5814	2,10705	,32132	4,9329	6,2298	2,00	10,00
	Total	86	5,5116	2,01023	,21677	5,0806	5,9426	2,00	10,00
szov5apr	kísérleti csoport	43	8,2558	1,39886	,21332	7,8253	8,6863	6,00	10,00
	kontroll csoport	43	7,4651	1,90674	,29078	6,8783	8,0519	4,00	10,00
	Total	86	7,8605	1,70923	,18431	7,4940	8,2269	4,00	10,00

47. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 5. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics			
		szov5kulkis	szov5kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		2,8140	1,8837
Std. Deviation		2,05004	1,90500
Skewness		,159	,586
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,266	,553
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		121,00	81,00



13. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 5. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

A 46–47. táblázatok alapján látható, hogy az ötödik kérdéscsoportnál a kísérleti csoport átlaga Mean=5,44-ről óriásit emelkedett 8,25-re, azaz 2,81-gyel nőtt a gyermekek átlagteljesítménye. A kontrollcsoportnál ez Mean=5,58-ról 7,46-ra ugrott, azaz 1,88-cal nőtt. A szórás-értéke (Std. Deviation) a kísérleti csoportban csökkent jobban (1,93-ról 1,39-re), még az alacsonyabb értékek ellenére is, mert a kontroll esetében (2,10-ről 1,96-ra) nagyobb volt a szóródás a bemenetnél és a csökkenés ellenére is rosszabb volt az alsó érték. Ezek a számok azt mutatják, hogy a kísérleti csoport számértékű adatai az egyöntetű emelkedések ellenére is jobbak. Ezen kívül a csoporthomogenitás is kisebb lett, tehát teljesítmény és képességstruktúra szerveződés tekintetében is jobb eredményeket produkált a csoport hat hónap után (vagyis a mesetréningen való részvétel hatására, nem csupán a spontán érés eredményeként). A belső minőségi szerveződés tekintetében ugyancsak a kísérleti csoport kompetenciastruktúrája alakult jobban. A Gauss-görbe csúcsosság esetükben negatív ferdeségű (0,159), tehát a torzulás közelít a nullához, vagyis a teljesítmények többsége a jó jellemzőt hordozza. A hisztogram alapján látható [13. ábra], hogy a módszer nem tüntette el az egyéni sajátosságokat itt sem, úgy, mint a korábbi kérdéscsoport esetében sem. Ez azért lehetséges, mert arányosan vannak lemaradók és nagyon kimagaslóan teljesítők, akik el is szakadtak a középátlagtól. Ez a szórás-jellemző mutatkozik a Kurtosis adatok alapján is (0,266), mert a haranggörbe a normálnál kicsit lapultabb. A kontrollcsoportra szintén a kicsit negatívabb ferdeség jellemző (Skewness=0,586), de a Gauss-görbe formájához képest lapultabb (Kurtosis=0,586). Ez szintén a negatív irányú torzulás még a kísérleti csoport jellemzőinél is nagyobb szóródást és teljesítménykülönbséget jelent. Esetükben a gyermekek közötti képességkülönbség nagyobb, mint a kísérleti csoport esetében, és a ’felső harmadban’ sokkal kevesebben kerültek. A középérték tartományban kicsivel kevesebben

vannak, és a lemaradók száma is kevesebb, mint a kísérleti esetében. Erre utalnak az alacsony minimum érték és a nagyon magas maximum küszöbérték adatai is.

Ez a kutatás szempontjából azt jelenti, hogy a kísérletben részt vevők körében egységesebb a képességváltozás, harmonikusabb a teljesítmény elrendeződése. A jók jobbak lettek és a kevésbé jók is sokat tudtak fejlődni. Tehát a mesetréningen való részvétel jelentős hatást gyakorolt az egyébként is jó átlagteljesítményű gyermekekre. Vagyis most azt is láthatjuk, hogy a mesélési módszer a jó képességű gyermek vagy csoport számára is tud fejlődési lehetőséget biztosítani egyéni és csoportszinten is. Ez támogató információ a módszer hatékonyságával kapcsolatban. A kontrollcsoport fejlődési viselkedése azt is mutatja számunkra, hogy ez a szövegértési és nyelvfejlődési terület ebben az életkori szakaszban hirtelen érik be. Ugyanis a fejlesztéstől függetlenül a kontrollcsoport értékei is dinamikus és nagy fejlődést mutattak. Az dolgozat nyelvtudományi vonatkozású elméleti fejezeteivel ez a mérési tapasztalat teljes mértékben összecseng.

48. táblázat: ***6. kérdéscsoport***

A kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását és a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus leíró statisztikai eredményei

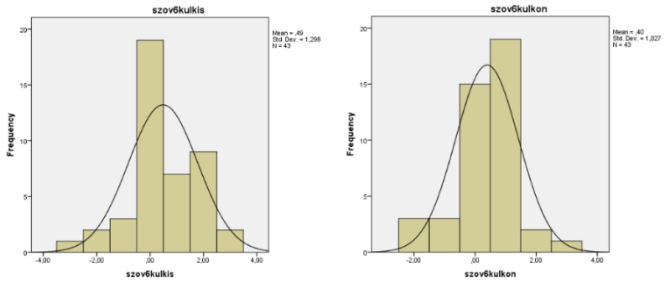
Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
szov6okt	kísérleti csoport	43	1,7209	1,22135	,18625	1,3451	2,0968	,00	3,00
	kontroll csoport	43	1,6047	1,09413	,16685	1,2679	1,9414	,00	3,00
	Total	86	1,6628	1,15413	,12445	1,4153	1,9102	,00	3,00
szov6apr	kísérleti csoport	43	2,2093	,98942	,15089	1,9048	2,5138	,00	3,00
	kontroll csoport	43	2,0000	1,04654	,15960	1,6779	2,3221	,00	3,00
	Total	86	2,1047	1,01783	,10976	1,8864	2,3229	,00	3,00

49. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport 6. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek állapotát vizsgáló hisztogramos eredménytáblázat

Statistics

		szov6kulkis	szov6kulkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		,4884	,3953
Std. Deviation		1,29784	1,02677
Skewness		-,247	-,465
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,332	1,032
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		21,00	17,00



14. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport 6. kérdéscsoporthoz tartozó kimeneti teljesítményeinek paraméterváltozásait szemléltető hisztogramok

A korábbi hipotézisekben jelentkező eredmények alapján a hatodik kérdéscsoportba tartozó itemek eredményei egyik vizsgálati csoport esetében sem voltak szignifikánsak. Ahogyan a 48–49. táblázatok alapján is látható, ezen a mérési területen a kísérleti csoport átlaga Mean=1,72-ről 2,200-ra módosult, azaz 0,48-cal nőtt, ami még így is jobb érték, mint a kontrollcsoporté (Mean=1,60-ról 2,00-ra, azaz 0,39-cel nőtt). A szórás-mutató (Std. Deviation) a kísérleti csoportban is (1,22-ről 0,98-ra) és a kontrollcsoportban is (1,09-ről 1,04-re) csökkent. Utóbbi esetében a csoporthomogenitás igen kis mértékben változott. Ezek az adatok igazolják, hogy a kérdéscsoport szövegértési területe és nyelvhasználati világa mindkét csoport esetében nehéz terület volt a gyermekek számára. A belső, minőségi átrendeződés azt mutatja, hogy a kísérleti csoport Gauss-görbe torzulása pozitív irányú eltolódást (Skewness=-0,247) és a normálhoz közeli mértékű lapultságot (Kurtosis=0,332) mutat. A kontrollcsoport esetében ehhez képest sokkal lapultabb (Kurtosis=1,032), és pozitív irányban ferdébb (Skewness=-0,465) értékeket hordoz. A két csoport képességstruktúrája közötti különbség abban mutatkozik meg, hogy a kontrollcsoportban többen lettek a jó teljesítményváltozás tartományában, és nagyon kevesen tartoznak a gyenge vagy stagnáló szinthez, illetve még kevesebben vannak a kiváló eredményt produkáló gyermekek. A kísérleti csoportban pedig igaz, hogy kevesebben vannak a jó tartományban, de több a kiváló teljesítményt nyújtók száma, és arányosan rendeződtek a gyengébb képességűek is. Vagyis ennek a csoportnak harmonikusabb volt a Gausseloszlása, vagyis a képességstruktúra-elrendeződése. Ez a kiegyenlítettség eredményezte a jobb mennyiségi értéknövekedést is.

Ez számunkra kutatás szempontjából nagyon jó visszajelzés a mesetréning során alkalmazott foglalkozásszerkezettel kapcsolatban. Ugyanis a mesés közegen keresztül sikerült a kísérlet résztvevőivel a nehéz nyelvi helyzeteket jobban megértetni (pl. következtetésre épülő nyelvi sémák alkalmazása verbálisan). A foglalkozás állandó eleme volt a mesét követő játékos szemléletű szövegfeldolgozó kérdések alkalmazása. A fejlesztésnek ez tudatosan beépített része volt, amely a DIFER-teszt összefüggés-megértés mérőlapjain is megtalálható mondatszerkesztések jellemzőit hordozta [lásd 12. melléklet], illetve a *Fejlesztés mesékkel* című kiadvány beszélgetés-kezdeményezéseire épült [lásd 98–99. oldal]. A belső mérési adatok jól mutatják ennek hatékonyságát.

Összességében elmondható, hogy a két csoport számszerűsített teljesítménykülönbségei olykor nem tükrözték az egyes csoport teljes körű teljesítményváltozásait. Azonban a hisztogramos értékek elemzése láthatóvá tette a csoporton belüli képességeloszlást és az átrendeződések mértékét. A két csoport közötti próbák értékei alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport válaszainak belső változását a kutatási módszer alkalmazása jelentősen vagy kisebb mértékben, de mindig a kontrollcsoport fölé emelte. A belső fejlődés pedig minden esetben a csoporthomogenitás növekedésére hatott. Vagyis az adott minta esetében az általános készségterületeket és a speciális részkészségeket célzó fejlesztő eljárások a szövegértési területek számára is megfelelőek voltak. Jelenti továbbá azt is, hogy a kapcsolódó mesetréning-foglalkozás szerkezete, illetve a mesebemutatási módszer hatást gyakorolt a kísérletben részt vevő gyermekek másodlagos szövegmegértésére.

Kutatási tapasztalatok

Azt, hogy a kísérleti csoporton belül tapasztalható egyenletes fejlődés, illetve a harmonikus és pozitív átrendeződés minek köszönhető, további elemzésre ad okot. A dramatikus interaktív mesélési módszer hatékonyságának feltérképezése miatt szükségesnek véljük kideríteni, hogy a mesélés mely része, illetve a foglalkozás mely eleme hogyan hatott gyermekenként a kognitív területekre. Ugyanezt érdemesnek gondoljuk a teszt vizsgálati területeivel kapcsolatban is elvégezni, hogy az is egyértelművé váljon, hogy a kutatási módszer melyik szövegértési szintre hatott az adott korosztály esetében.

A másik lényes tapasztalat a kutatás ezen hipotéziséből kiindulva az, hogy érdemes a fejlesztés során a mesetréning összeállításakor az egyszerű szerkezetű meséktől a sok elemből álló mesetípus felé haladva dolgozni, illetve több figyelmet kell fordítani az interaktivitás fokozatosságára. A két csoport eredménye kapcsán utolsó gondolatként kiemelnénk a csoportra alkalmazott drámajátékok, munkaformák és anyanyelvi játékok alkalmazását. Hatékonyságnövelő lehet az a pedagógiai szemlélet, hogy a tervezés időszakában a mesetréning anyagát nemcsak részben, hanem egy az egyben a csoport igényei szerint alakítjuk.

5.1.5. A H5-ös hipotézis elemzése, kiértékelése

A H5 hipotézisben feltételeztük, hogy a kísérleti csoport tagjainak hallott szövegértést ellenőrző tesztjének kimeneti átlageredménye a bemeneti méréshez képest változni fog, vagyis a szövegmögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra módosulni fog:

- **a tartalom szó- és mondatszintű felidézése, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása, 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.**

Eredményeket a hallott szövegértés minőségét ellenőrző teszt 1. kérdéscsoport (2., 3., 4., 5., 6., 7., 10. számú kérdések, a 2. kérdéscsoport (11., 12.), a 3. kérdéscsoport (8), a 4. kérdéscsoport (9., 14.), az 5. kérdéscsoport (1., 13.) és a 6. kérdéscsoport (15., 16., 17.) elő- és utómérési eredményeinek összehasonlítása kapcsán vártuk [lásd a dolgozat 93–94. oldala]. Az elemzés során a kérdéscsoportok októberi eredményeit hasonlítottuk össze az áprilisi eredményekkel. Eddig mindig a teljes minta és a kontrollcsoport viszonylatában

vettük szemügyre a kísérletben részt vevő gyermekek csoporteredményét. Most, a részletező elemzésen keresztül szerettünk volna több információt megtudni a kísérleti csoport önmagához képest nyújtott teljesítményéről. A hipotézis célja az volt, hogy feltérképezzük a mesetréningben érintett gyermekek szövegértési szintjeinek, területeinek fejlődési mértékét. Ez visszajelzés lehet számunkra arra vonatkozóan, hogy hogyan érdemes a fejlesztés módszerén finomítani, illetve a mesetréning foglalkozásain mire fektessünk a későbbiekben nagyobb hangsúlyt. Kérdéseinkre és a feltételezésünkre választ a Wilcoxon-féle próba segítségével, átlag és százalékérték számítással, valamint hisztogram segítségével kerestünk

A kísérleti csoport kérdéscsoportjainak belső strukturális változása a szövegértési teszten belül

A hipotézis értelmében a kísérleti csoport önmagához képest nyújtott teljesítményét vizsgáltuk meg az alábbi táblázatokban. Először kérdéscsoportoként szignifikanciát kerestünk az $VN_{kács}$ október-április intervallumok teljesítménye között [50. táblázat]. Ezután külön az októberi és külön az áprilisi méréskor született eredményekre tekintettünk a százalékérték alapján [51–52. táblázat].

50. táblázat: A kísérleti csoport októberi és április szövegértési tesztjének szignifikanciája kérdéscsoportok szerint

Test Statistics[a]						
	szov1aprkis - szov1oktkis	szov2aprkis - szov2oktkis	szov3aprkis - szov3oktkis	szov4aprkis - szov4oktkis	szov5aprkis - szov5oktkis	szov6aprkis - szov6oktkis
Z	-4,477[b]	-4,224[b]	-3,116[b]	-3,595[b]	-5,448[b]	-2,289[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000	,022

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

A táblázat alapján azt látjuk, hogy a kísérleti csoport a szövegértési teszt kérdéscsoportjai esetében a hatodik kérdéscsoporton kívül minden területen szignifikáns önfejlődést mutat. Bár látjuk, hogy a harmadik kérdéscsoport esetében a p értéke 0,002, de ez nem nagyobb, mint $p<0,005$, vagyis a szignifikancia tartományán belül van. Statisztikai szempontból ezt az jelenti, hogy a fejlődés mértéke nem magyarázható pusztán a spontán önfejlődéssel, ehhez más tényezőre is szükség volt. Esetünkben a fejlesztő módszerre. Ez a tapasztalat a vizsgálati módszer szempontjából fontos. Azt igazolja, hogy a kutatáshoz választott mesebemutatási módszer és az összeállított mesetréning az adott csoport esetében csak egy szövegértési területen nem érte el oly mértékben a célját, ahogyan vártuk. A leggyengébb mutató, vagyis a legkevésbé fejlődésnek indult terület, a mondatsémákra épülő oksági következtetés verbális alkalmazása volt. Ez a magyarázó vagy következtető kötőszavas mellérendelő összetett mondatok világát jelentette (pl. tehát, ezért, vagyis, így). Az anyanyelv-fejlődési szempontokat szem előtt tartva azt mondhatjuk, hogy érthető ezen terület gyenge változása, hiszen ez a fajta grammatikai szerkezet nagyjából a kisiskoláskor idején tudatosodik (7–8 éves kor). Ahogyan az elméleti fejezetek is beszámolnak róla, ehhez a gyakorlati és az asszociatív gondolkodás feltétlenül szükséges. A vizsgált korosztály körében ezt a

mondatszerkesztést még reproduktív módon is kevesen tudják értelmezni, így önállóan nem is tudják használni.

A következő táblázatok azt mutatják, hogy a kísérleti csoport teljesítményátlagai alapján arányosított százalékérték szerint mely kérdéscsoport hol foglal helyet a kísérleti csoport fejlődési rangsorában. Az első táblázat [51. táblázat] az októberi értékeket mutatja, a második [52. táblázat] az áprilisit. Az arányos százalékértékek matematikai számításához a Wilcoxon-felé statisztikai számláló átlag- és összpontszám értékeit vettük alapul. Erre a mozzanatra azért volt szükség, mert az egyes kérdéscsoportok nem azonos feladatszámúak voltak, vagyis nem azonos pontértékkel bírtak, így súlyozás nélkül nem lehetett azokat egymás mellé állítani a SPSS® rendszerben.

A feladatcsoportok közös százalékérték számítása gyermekenként:

első kérdéscsoport 7 feladat (maximum 5 pont), vagyis 35 pont = 100%
második kérdéscsoport 2 feladat (maximum 5 pont), vagyis 10 pont = 100%
harmadik kérdéscsoport 1 feladat (maximum 5 pont), vagyis 5 pont = 100%
negyedik kérdéscsoport 2 feladat (maximum 5 pont), vagyis 10 pont = 100%
ötödik kérdéscsoport 2 feladat (maximum 5 pont), vagyis 10 pont = 100%
hatodik kérdéscsoport 3 feladat (maximum 1 pont), vagyis 3 pont = 100%

73 pont/fő =100%

A feladatcsoportok közös százalékérték számítása kérdéscsoportonként:

első kérdéscsoport esetében 35 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 1505 pont = 100%
második kérdéscsoport esetében 10 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 430 pont = 100%
harmadik kérdéscsoport esetében 5 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 215 pont = 100%
negyedik kérdéscsoport esetében 10 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 430 pont = 100%
ötödik kérdéscsoport esetében 10 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 430 pont = 100%
hatodik kérdéscsoport esetében 3 pontot 43 fővel vesszük,
az maximum 129 pont = 100%

A fenti adatok fényében a kísérleti csoportnál április hónap végén a következőképpen alakult a kérdéscsoportok szerinti önfejlődésének teljesítmény rangsora.

51. táblázat: A kísérleti csoport kérdéscsoportjainak százalékos teljesítményértéke az októberi mérések alapján

Statistics

		szov1oktkis	szov2oktkis	szov3oktkis	szov4oktkis	szov5oktkis	szov6oktkis
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43
Mean		23,7209	5,4419	3,3256	6,5814	5,4419	1,7209
Sum		1020,00	234,00	143,00	283,00	234,00	74,00
százalékérték		67,77%	54,41%	66,51%	65,81%	54,41%	57,36%
rangsor		1.	4.	2.	3.	4.	5.

52. táblázat: A kísérleti csoport kérdéscsoportjainak százalékos teljesítményértéke az áprilisi mérések alapján

Statistics

		szov1aprkis	szov2aprkis	szov3aprkis	szov4aprkis	szov5aprkis	szov6aprkis
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43
Mean		28,6977	7,1395	4,0465	7,7907	8,2558	2,2093
Sum		1234,00	307,00	174,00	335,00	355,00	95,00
százalékérték		81,99%	71,39%	80,93%	77,90%	82,55%	73,64%
rangsor		2.	6.	3.	4.	1.	5.

A kísérleti csoport kérdéscsoportok szerinti százalékos teljesítmény rangsora októberben:

1. (első kérdéscsoport) Elsődleges megértés, szó szerinti tartalomértés, önálló szómagyarázat.
2. (harmadik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, linearitás, szerialitás, kronológia.
3. (negyedik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, összefüggés-megértés és következtetés szövegkontextusból.
4. (ötödik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működtetése, számnevek és jelfunkció alkalmazása,
   és
   (második kérdéscsoport) Másodlagos megértés, információkezelés és megértés korábbi meseélmények alapján, összefüggés-megértés.
5. (hatodik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, kognitív tapasztalatra épülő, nyelvi sémák használata, kritikai gondolkodás.

A kísérleti csoport kérdéscsoportok szerinti százalékos teljesítmény rangsora áprilisban:

1. (ötödik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működtetése, számnevek és jelfunkció alkalmazása.
2. (első kérdéscsoport) Elsődleges megértés, szó szerinti tartalomértés, önálló szómagyarázat.
3. (harmadik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, linearitás, szerialitás, kronológia.
4. (negyedik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, összefüggés-megértés és következtetés szövegkontextusból.
5. (hatodik kérdéscsoport) Másodlagos megértés, kognitív tapasztalatra épülő, nyelvi sémák használata, kritikai gondolkodás.
6. (második kérdéscsoport) Másodlagos megértés, információkezelés és megértés korábbi meseélmények alapján, összefüggés-megértés.

A két táblázat alapján látható, hogy a kísérleti csoport októberben leginkább az első kérdéscsoportot mutatta információkezelés szempontjából a legjobbnak. Ez az elsődleges megértés kérdéseit, vagyis az első szövegértési szintet jelentette. Ez április végére megváltozott, és az ötödik kérdéscsoport vette át a rangsorban az első helyet. Vagyis a másodlagos megértés kérdései, amelyek a 2. és a 3. szövegmegértési szinthez tartoztak (nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működtetése, számnevek és jelfunkció alkalmazása). Ez korábban a harmadik helyet foglalta el. Leggyengébb szövegértési terület októberben a kognitív tapasztalatra épülő nyelvi sémák használata volt, amelyet áprilisban a második kérdéscsoport vett át (a tartalommögöttes megértése előzetes mesetapasztalatok alapján, összefüggés-megértés).

Szeretnénk elővételezni egy később esedékes DIFER kutatási elemzést és azzal kapcsolatos korrelációt (H9 hipotézis). A későbbi, 80. táblázat [187. oldal] mérési

eredménye teljes mértékben összecseng és magyarázza a jelenlegi mennyiségi változást. A rövid DIFER szociális kompetencia mérési területei közül a kísérleti csoport szociális képességei voltak azok, amelyek kimagasló értékkel, minden más területnél nagyobb önfejlődési mértéket mutattak. Ezt a kutatási tapasztalatot koherensnek érezzük, a szövegértés ezen kérdésterültével. Ezt a fajta változást a szövegértési területen belül (annak tartalmi jellegéből adódóan) a szociális képességterületek fejlődésének nyilvánítjuk.

Megfigyelhetjük azt is, hogy amíg októberben egyik kérdéscsoport esetében sem lépte át a 70%-os értéket a csoport, és az alsó érték közelített az 50%-hoz, addig októberben a felső érték átlépte a 80%-ot és az alsó érték nem ment 70% alá. Ezek az adatok a korábbi hipotézisekben megfogalmazott észrevételeket megerősítik. Bebizonyosodott a H4-es hipotézis kapcsán az, hogy a kutatáshoz választott mesélési módszer és a mesetréning adott csoport esetében fejlesztő és felzárkóztató funkciót töltött be. A jó képességűek számára pedig szinten tartást és gyakorlási lehetőséget biztosított. A következő számérték-összehasonlítás azt szemlélteti, hogy mely kérdéscsoport esetében fejlődött a leginkább a kísérleti csoport. Ehhez a korábbi százalékértékekre alapoztunk.

53. táblázat: A kísérleti csoport hallás utáni szövegértést ellenőrző kérdéscsoportjainak önfejlődése százalékos eredmények szerint

–	október	április	különbség	rangsor
első kérdéscsoport	67,77%	81,99%	14,22%	5.
második kérdéscsoport	54,41%	71,39%	16,98%	2.
harmadik kérdéscsoport	66,51%	80,93%	14,42%	4.
negyedik kérdéscsoport	65,81%	77,90%	12,09%	6.
ötödik kérdéscsoport	54,41%	82,55%	28,14%	1.
hatodik kérdéscsoport	57,36%	73,64%	16,28%	3.

A fenti táblázat alapján látható, hogy a 43 fős kísérleti csoport tagjai körében a spontán érés és az óvodai nevelő munka hatása mellett a mesetréningnek köszönhetően az ötödik kérdéscsoport (másodlagos megértés, nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működtetése, számnevek és jelfunkció alkalmazása) fejlődött leginkább. Legkisebb fejlődési utat a negyedik kérdéscsoport kapcsán tették meg a gyermekek (másodlagos megértés, összefüggés-megértés és következtetés szövegkontextusból). Meglepő volt számunkra, hogy a szöveg szó szerinti megértése az ötödik legjobban fejlődő területként szerepel. A fenti értékek azt mutatják számunkra, hogy a mesetréningbeillesztett anyanyelvi és drámajátékok megfelelőek voltak a csoport számára, főként a nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működtetése számnevek és jelfunkció alkalmazása terén.

Ebben a mérési egységben összességében elmondható, hogy a kísérletben részt vevő gyermekek a hallott szöveg megértésének különböző területein önmagukhoz képest nagy utat tettek meg. Az októberi és az áprilisi mérések között legalább 15%-os önfejlődés mutatható ki csoportszinten. A kérdéscsoportok tekintetében pedig nem volt olyan szövegértési terület, ahol az önfejlődés 10% alá ment volna. Ez a módszer szempontjából mindenképp azt mutatja, hogy a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélési módszer jelentős hatást gyakorolt az 5–7 éves gyermekekből álló mintára. Ez az átlagértékek és a százalékértékek alapján egyaránt kimutatható.

A kísérleti csoport kérdéscsoportjainak belső strukturális változása kérdéscsoportokon belül

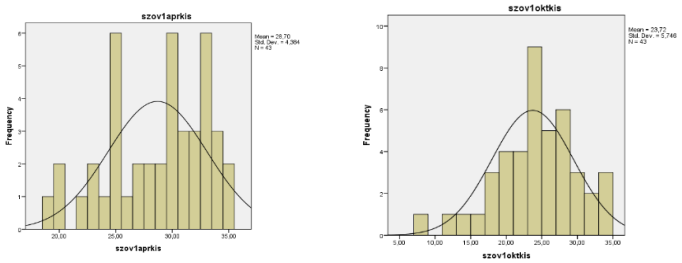
A továbbiakban érdeklődve vizsgáltuk a kísérleti csoport kérdéscsoporton belüli minőségi változásának mértékét. A táblázatok hisztogramos módszerrel szemléltetik a k1, k2, k3, k4, k5, k6 vizsgálati területeket.

54. táblázat: ***1. kérdéscsoport (k1)***

A tartalom szó- és mondatszintű felidézését, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazását, valamint a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov1oktkis	szov1aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		23,7209	28,6977
Skewness		-,499	-,519
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,455	-,688
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



15. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének első kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

Elsőként a tartalom szó- és mondatszintű felidézését, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazását, valamint a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáltuk. A kérdéscsoport esetében azt látjuk, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) változása 4,97 vagyis 14,22%-os kvantitatív növekedést mértünk.

A fenti értékek alapján azt látjuk, hogy a csoport már a bemeneti esetben is pozitív irányba tért el a normál átlagtól a ferdeség szempontjából (Skewness -0,499) és negatív irányban a lapultság szempontjából (Kurtosis 0,455). Tehát már a bemeneti mérési eredmények is azt mutatják, hogy a kísérleti csoport minimálisan az átlag fölött és homogénebb egységként teljesített. Ez áprilisra annyiban változott, hogy a pozitív irányú ferdeség mértéke (-0,519) és a laposssága értéke is módosult (-0,688), vagyis később úgy tért el a normál átlagtól, hogy a csoportteljesítmény úgy nőtt, hogy a szórás közben nagyobb lett, mint hat hónappal korábban. Ez azt jelenti, hogy a tartalom szó- és mondatszintű felidézése, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása, valamint a szó szerinti tartalomértés mérési területen a csoporton belül nem nőtt a homogenitás, hanem éppen ellenkezőleg. A csoport tagjai között nagyobb lett a teljesítmények közötti különbség, mert nem arányosan, hanem nagyon eltérően változott a gyermekek válaszadása (szövegmegértési képessége) ezen a szövegértési területen. Az is látható, hogy sokkal többen

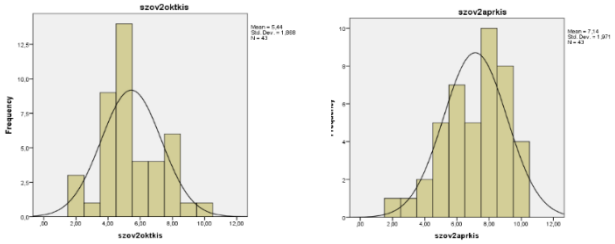
lettek, akik jobb válaszokat adtak, mint korábban, illetve akadtak nagyon kiugró teljesítménynövekedést mutatók is azok között, akik korábban nagyon gyengén teljesítettek. Átrendeződés igen, de visszaesés csoportszinten minőségileg nem tapasztalható.

Ezen kérdéscsoport mérési eredményei alapján elmondható, hogy jelentősen érzékelhető a dramatikus interaktív mesélés módszerben alkalmazott narratív munkaformák fejlesztő hatása (1. szövegérési szint; elsődleges megértés).

55. táblázat: 2. kérdéscsoport (k2)
A tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov2oktkis	szov2aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		5,4419	7,1395
Skewness		,348	-,575
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,141	-,185
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



16. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének második kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

Második mérési terület a tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéstípus elemzése. A kérdéscsoport esetében azt látjuk, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) változása 1,69, vagyis 16,8%-os kvantitatív növekedést mértünk.

A fenti értékek alapján azt látjuk, hogy a kísérleti csoport már a bemeneti mérés során is 0,348-as negatív ferdeséggel tért el eltért a normál átlagtól. Ez az állapot hat hónap múlva -0,575 mértékű pozitív ferdeségre módosult. A laposság (Kurtosis) -0,141-ről -0,185-re változott, vagyis a normál Gauss-görbéhez képest csúcsosabb lett. Az ábrán az is látható, hogy szépen kiegyenlítődtek a képességkülönbségek, vagyis a csoporthomogenitás nőtt.

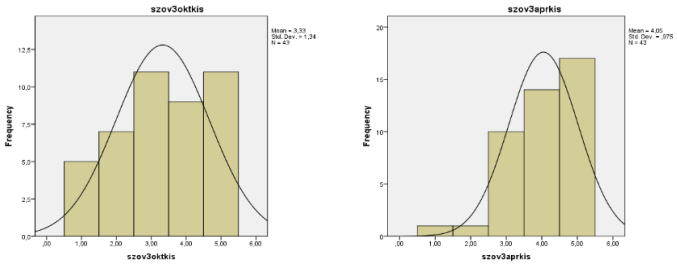
Ez azt mutatja, hogy a csoport összteljesítménye a tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéscsoport esetében nagyon pozitívan változott. A csoportban nőtt azok száma, akik jobb válaszokat adtak áprilisban, mint októberben, illetve a nagyon gyenge teljesítményűek jobban teljesítettek, a jó teljesítményűek pedig még jobban. Feltűnően sokan adtak remek válaszokat a mesetréninget követő mérés után. Ez a nagy ugrás azt jelzi számunkra, hogy az összefüggés-megértésre fókuszáló narratív munkaformába tartozó játékok, illetve a globális

szövegmegértésre fókuszáló játékos beszélgetések fejlesztő hatással voltak a gyermekekre (2. és 3. szövegmegértési szint; másodlagos megértés).

56. táblázat: 3. kérdéscsoport (k3)
A cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov3oktkis	szov3aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		3,3256	4,0465
Skewness		-,261	-,905
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-1,045	,720
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



17. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének harmadik kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

A harmadik mérési terület a cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéscsoport volt. A táblázat alapján azt látjuk, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) változása 0,72 vagyis 14,42%%-os kvantitatív növekedést mutat.

A fenti értékek alapján látható, hogy a kísérleti csoport a bemeneti mérés során -0,261-es pozitív ferdeségi értékkel tért el az átlagtól, de ez a változás nagyot ugrott, mert a normál eloszláshoz képest sokkal pozitívabb (-0,905) irányba tolódott el. Vagyis jelentősen nőtt a kimagasló értékeket produkálók aránya. A lapultság szempontjából is nagyon jelentős a változás, mert a korábbi -1,045-ös csúcsos érték 0,720-ra laposodott, vagyis szélsőségesen változott a válaszok közötti különbség. Ahogyan az ábra is mutatja, sokan lettek olyanok, akik nem jó válaszokat adtak, és sokan nagyon jól teljesítettek a csoportban ezen a mérési területen. Ennek eredményeként nagyon elkülönült egymástól a csoport válaszadása.

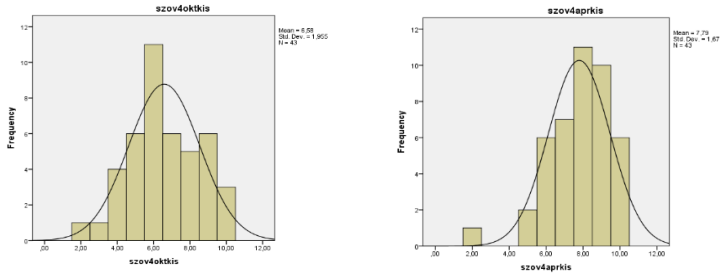
A normál Gauss adatokhoz képest ez a kérdéscsoport minőségi szempontból szélsőséges változást produkált hat hónap után. Ez azt a visszajelzést adja számunkra, hogy a módszer, amellyel dolgoztunk, illetve az azt követő információfeldolgozást fejlesztő játékos gyakorlatok pozitívan befolyásolták a csoport nagyrészét, de voltak olyanok, akik nem tudtak felzárkózni a csoportátlaghoz. A jövőben érdemes ezen a szövegértési területen (2. beszédmegértési szint; másodlagos megértés) tudatosabban figyelni azokra a játéktípusokra, amelyek a sorrendiség követését célozzák. Szükséges lenne a kérdések számát is növelni. Érdemesnek véljük továbbá a csoport bemeneti strukturális adatai alapján megkeresni azokat kompetenciastruktúrákat, amelyek „felelősek” lehetnek az egyéni

megrekedésekért. Ez lehetővé teheti, hogy a módszer későbbi finomítása során ezek a képességterületek nagyobb figyelmet kapjanak.

57. táblázat: ***4. kérdéscsoport (k4)***
A szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov4oktkis	szov4aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		6,5814	7,7907
Skewness		-,058	-1,035
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,485	1,982
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



18. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének negyedik kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

A negyedik mérési terület a szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdéstípus volt. A táblázat azt mutatja, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) változása 1,21, vagyis 12,09%-os kvantitatív növekedést mutat.

A fenti értékek alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport a bemeneti -0,58-as értékkel tért el normál átlagtól, majd ez -1,035-re ugrott. Ez azt eredményezte, hogy a Gauss-görbe jóval eltolódott az átlagtól. Vagyis hat hónappal később ezen a mérési területen rendkívüli elmozdulás tapasztalható, pozitív irányba. A lapultság szempontjából szintén érzékelhető a minőségi javulás, mert a -0,485-ös érték 1,982-re nőtt, vagyis sokkal lapultabb lett a Gauss-görbe vonala áprilisra. Ez azt jeleni, hogy a csoporthomogenitás csökkent, vagyis a képességek (válaszok értéke) közötti különbségek nőttek. Ez a Gauss-görbe torzulás úgy változtatott a csoport minőségi jellemzőin, hogy az átlagértékek jelentős emelkedése mellett a csoporton belül jelentős stagnálás és leszakadás is mutatkozott. Tehát ugyanazt tapasztaljuk, mint az 1. és 3. kérdéscsoportnál, hogy az egyéni bemeneti kompetencia-mintázat determináló hatását bizonyos esetekben nem tudta felülírni, kompenzálni a kísérleti módszer. Ez szintén további vizsgálatot érdemel majd a későbbiekben.

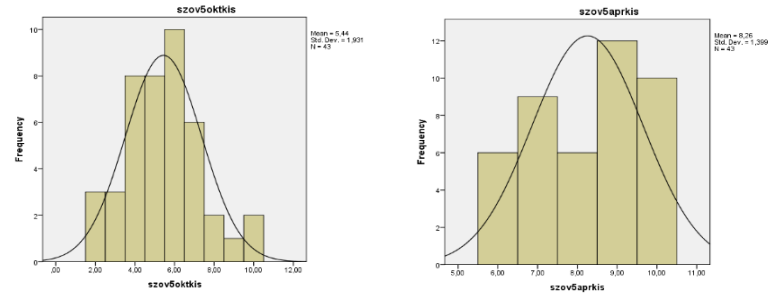
Kutatási szempontból számunkra ez azt mutatja, hogy a fejlesztéshez választott módszer a szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és információkezelés területén a spontán fejlődési mutatónál magasabb eredményt hozott (3. és 4. szövegértési szint, másodlagos megértés). A gyerekeket a mesebemutatási forma a globális

szövegmegértésben és ahhoz szorosan kapcsolódó véleményalkotásban megfelelően segítette – és a szórásból ítélve, ez csoportszinten igaz.

58. táblázat: ***5. kérdéscsoport (k5)***
A nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov5oktkis	szov5aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		5,4419	8,2558
Skewness		,353	-,263
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,148	-1,261
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



19. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének ötödik kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

Az ötödik esetben a nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáltuk A táblázatból kiolvasható, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) különbsége 2,81, vagyis 28,17%-os kvantitatív növekedést mutat.

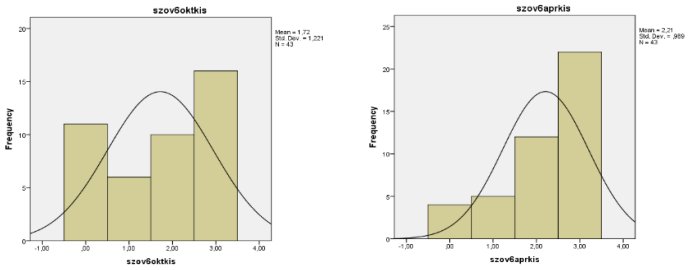
A fenti táblázat mutatja, hogy a kísérleti csoport a bemeneti mérés során negatívan torzult (0,353), Gauss-görbéje pozitív irányba -0,263-ra módosult, megközelítve a normál eloszlást. Vagyis több lett a csoportban azon alanyok száma, akik jobb válaszokat adtak erre a kérdéscsoportra, mint négy hónappal korábban. A szórás tekintetében azt mondhatjuk a szélsőséges értékek miatt (Kurtosis 0,148-ról -1,261), hogy az eloszlást mutató görbe felfelé irányba nagyon megnyúlt, vagyis a minták válaszai közötti különbség jelentősen csökkent. Ez azt jelzi, hogy a válaszadók közel hasonló minőségben teljesítettek. A két értéket együtt nézve azt mondhatjuk, hogy a csoport képességaránya egységesebb lett, a csoporthomogenitás nőtt, mindamellett a csoport teljesítményének minősége igencsak pozitív irányba fejlődött.

Ez azt jeleni, hogy a nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazását célzó levezető játékok minőségi változást eredményeztek a résztvevők gondolkodásában. A jövőben viszont a meséket előkészítő vagy lezáró tevékenységek között több olyan számossági feladat elvégzésére van szükség, amelyek kontextusa még inkább egyértelmű.

59. táblázat: ***6. kérdéscsoport (k6)***
A kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását és a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei

Statistics

		szov6oktkis	szov6aprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		1,7209	2,2093
Skewness		-,337	-1,062
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-1,486	,058
Std. Error of Kurtosis		,709	,709



20. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) bemeneti és kimeneti teljesítményének hatodik kérdéscsoport paraméterváltozásainak hisztogramos szemléltetése

A hatodik mérési terület a kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását, valamint a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus volt. A táblázat alapján azt látjuk, hogy a kísérleti csoport pontátlag (Mean) változása 0,48, vagyis 16,28%-os kvantitatív növekedést mutat.

Az ábrák feletti táblázat azt mutatja, hogy a kísérleti csoport a bemeneti mérés ferdeségi mutatója -0,337, ami az átlagtól pozitív irányba tér el. Áprilisra még pozitívabb (-1,062) irányba tolódott el. Vagyis jelentősen nőtt a kimagasló értékeket produkálók száma, és csökkent a gyengébb válaszadások aránya. Szórás szempontjából is nagyon jelentős a változás, csak nem felfelé, hanem lefelé irányba, mert az októberi 1,486-os szórásérték -0,58-ra esett vissza. Ez azt jelenti, hogy a korábban egységesebb képet mutató válaszok homogenitása jelentősen csökkent. Mivel a Gauss-görbe laposabb lett, vagyis a szórás nagyobb lett. A kettő értéket együtt nézve ez azt jelenti, hogy úgy nőtt a csoportteljesítmény átlaga, hogy nagyon sok minta sokkal jobb választ adott áprilisban, mint októberben, de sokan nem produkáltak jól az utómérés során. Így nőtt a szakadék a gyenge és a nagyon jó válaszadások között. Vagyis szélsőségesen változott a válaszok közötti különbség úgy, hogy a csoport minőségi összértéke nőtt.

A fenti adatok azt mutatják számunkra, hogy azokra a mese utáni játékos kérdésekre, amelyek a kognitív tapasztalatokra épülő nyelvi gondolkodást fejlesztik, még több gondot kell fordítani a gyengébb képességű vagy a lassabb tempójú gyermekek miatt.

Összességében elmondható, hogy a kísérleti csoport a hallás utáni szövegmegértés területén mennyiségi szempontból sokat változott, illetve a képességstruktúra tekintetében minőségileg jelentős mértékben átrendeződött. Vagyis a kísérletben alkalmazott módszer egyes gyermekek esetében kiemelkedő eredményt idézett elő, míg más gyermekeknél bizonyos bemeneti paraméterek mellett a kimeneti eredmények stagnáltak. Ez a jelenség a

kutatás váratlan eredményei közé tartozik, amelyre nem számítottunk. Figyelmünket felhívta a módszer korlátainak feltérképezésére, illetve a hatékonyság növelésének újabb dimenzióira. Minőségi fejlődés a hisztogram értékei alapján leginkább az ötödik kérdéscsoport (k5) esetében tapasztalható. Ezt a második kérdéscsoport (k2) követi, harmadikként a hatodik kérdéscsoport belső struktúrája (k6) mozdult el. Negyedik a sorban a harmadik kérdéscsoport (k3), majd az első kérdéscsoport (k1), végül negyedik kérdéscsoportban (k4) mutatkozott legkevésbé csoportszinten a belső minőségi változás. A kérdéscsoportokat érintő fejlődéskülönbségek esetében figyelembe kell venni, hogy a bemeneti eredmény adott kérdésnél milyen értékű volt. Mert, ha valamely szövegértési területen a csoport már az előmérés alkalmával is magas összértékkel lépett be, akkor azon a területen önmagához képest nem biztos, hogy nagymértékű önfejlődést tud felmutatni. A belső változások megfigyelésére mint minőségi önfejlődési mutatóra volt szükségünk.

Kutatási tapasztalatok

A kísérleti csoport eredményeinek részletes elemzése rávilágított arra a vizsgálati tényre, hogy a kontrollcsoporttal való összehasonlítás mellett minden esetben szükség van a kísérleti csoport önfejlődési mutatóinak áttekintésére. Ezen belül nem csupán az összpontszámok, átlagok, százalékos pontértékek matematikai elemzését érdemes figyelembe venni. Számításba kell venni a válaszadások által előidézett fejlődési minőséget szemléltető statisztikai eredmények strukturális árnyalatait is. Ez együttesen adja meg a kutató számára a leginkább a visszaigazolást arról, hogy a választott módszere milyen kognitív területre milyen hatással van. Illetve, a fejlesztésbe választott játékok elérték-e a pedagógiai és a pszichológiai céljukat. A vizsgált csoport eredményeiből kiindulva az alkalmazott teszt kérdéseit érdemes pontosítani, a meséket követő beszélgetések kérdéseit pedig még inkább szövegkontextusba kell helyezni.

5.2. A vizsgálati csoportok bemeneti és kimeneti GMP-teszt mérés eredményeinek bemutatása és összegzése

A GMP-diagnosztikai résztesztek mérései a triangulációs modell első elemeként adatgyűjtő szerepet, illetve állapotfeltáró funkciót láttak el. A mérési folyamat második állomásaként most ezen adatok elemzésére térünk ki. A H6 és H7 hipotézisek a K3-as kutatási kérdéshez illeszkednek, amelyekben feltételeztük, hogy a vizsgálatba bevont dramatikus módszer valamilyen mértékben hat a mért beszédészlelési és -értési területekre. Ezen kívül szerettük volna látni, hogy milyen különbség mutatkozik a kísérletben részt vett és az abban nem érintett csoportok között.

5.2.1. A H6-os hipotézis elemzése, kiértékelése

A **H6 hipotézis esetében feltételeztük, hogy jelentős különbség van a kísérleti csoport összteljesítménye (tehát a csoportos bemeneti és a csoportos kimeneti mérés különbsége) és a kontrollcsoport összteljesítménye között az áprilisi mérésben az**

októberihez képest, a GMP-diagnosztikai teszt esetében. Ennek eredményét a beszédészlelés és beszédértés minőségét ellenőrző GMP-diagnosztikai mérésben használt teszt bemeneti és a kimeneti csoportos összpontszámának és csoportátlagának összehasonlítása kapcsán vártuk. Ehhez a Wilcoxon-próbát alkalmaztuk. A változók összefüggésének vizsgálatához kereszttábla készült, amelyet a nullhipotézis ellenőrzése miatt Pearson-féle Khí-négyzet-próba egészített ki. Mivel a vizsgált esetszám statisztikai szempontból relatíve alacsony, ezért a robusztus jellegű szignifikancia próba eredményét megbízhatónak véltük azzal a kitétellel, hogy a minta jellegéből adódóan ebben az esetben a cellák mindegyikében öt elemnél kevesebbel dolgoztunk. Minden mérés alkalmával azt kerestük, hogy milyen a vizsgált csoportok teljesítmény-paramétereinek változása önmagukhoz és a másik alcsoporthoz képest. A statisztikai adatok forrásadatbázisa a 27–30. számú mellékletekben található.

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – teljes vizsgálati csoport esetében

Elsőként a vizsgálatban részt vevő személyek (N=86) bemeneti (2022 október) és kimeneti (2022 április) csoportszintű átlag-értékeit és a közöttük fellelhető statisztikai különbségeket mutatjuk be. Kitérve az esetleges szignifikánsan nem különböző teszt csoportos eredményeire is. Az érintett vizsgálatnak azért éreztük szükségét, mert szerettük volna tudni, hogy hogyan hatott a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélési módszer a csoportok beszédértési összeteljesítményére. Tapasztalható-e csoportszinten a több hónapot felölelő kísérlet után kvantitatív különbség a teljesítmények között? Azt is szerettük volna tudni, hogy milyen mértékű és jellegű hatást gyakorolt a tréningszerű fejlesztés a kismintás kutatásunkban részt vevő gyermekek beszédmegértésére.

Az 60. táblázatot ebben a vizsgálati megközelítésben kiindulási pontnak tekintjük, de a két csoport bemeneti eredményeit egymáshoz képest nem vizsgáljuk. Részben azért, mert az almintákba véletlenszerű kiválasztással kerültek be a gyermekek, így azok egymással nem teljes mértékben egyező minták. Rézben pedig azért, mert a kutatás ezen pontján nem állt rendelkezésünkre olyan nullpont, amelyhez a mérésünk előtti állapothoz viszonyítást végezhettük volna.

60. táblázat: A teljes vizsgálati minta (VN=86), a kísérleti csoport ($VN_{kícs}$) és a kontrollcsoport (VN_{kocs}) bemeneti és kimeneti összteljesítményei

Statistics

		GMP októberi átlag teljes minta	GMP októberi átlag kísérleti csoport	GMP októberi átlag kontroll csoport	GMP áprilisi átlag teljes minta	GMP áprilisi átlag kísérleti csoport	GMP áprilisi átlag kontroll csoport
N	Valid	86	43	43	86	43	43
	Missing	0	43	43	0	43	43
Mean		64,366	64,326	64,407	77,564	80,500	74,628
Std. Deviation		12,7629	12,9816	12,6939	11,0152	8,8338	12,2421
Sum		5535,5	2766,0	2769,5	6670,5	3461,5	3209,0

A GMP-diagnosztika mérésben részt vett gyermekek teljesítményének összértéke (Sum) közötti különbség októberről április hónapra 1135 pont, amely 13,2 értékű átlagnak felel meg (Mean) a teljes minta (N=86) esetében. Ugyanezek az értékek a kísérleti csoport ($VN_{kícs}$=43) esetében 695,5 összpontszám-különbséget és 16,18 átlag-különbséget

jelentenek. A kontrollcsoport (VN_{kocs}=43) esetében az összpontszám-különbség 439, ami 10,22 átlag-értékkel egyenlő. Látható tehát, hogy milyen különbségek születtek összértékek szempontjából. Ez alapján már sejthető, hogy a következtetésünk abba az irányba hajlik, hogy a fejlesztett csoport beszédpercepciós részfolyamataira hatást gyakorolt a kutatásban alkalmazott mesebemutatási módszer és a tréningszerű fejlesztő foglalkozás. Az adható válaszok skáláján megjelenő válaszok homogenitását jelző szórás (Std. Deviation) mértéke, amely mindhárom mérési esetben csökkenő tendenciát mutat, jelzi azt is, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében a csoporton belüli képességkülönbségek némileg eltűntek. A további statisztikai eredmények ezen adatok elemzése által számolnak be a teljes minta és a vizsgálati csoportok egyéb minőségi teljesítményéről.

A teljes- és csoportszintű összeredmények bemutatása

A 61. táblázat mutatja, hogy szignifikancia próbát végeztünk a nullhipotézis igazolására, amely mind a teljes mintában, mind az almintákban jelentős változást mért az összpontszámok, így a pontszám-átlagok tekintetében is. Annak ellenőrzésére, hogy ezek a változások mennyiben tekinthetők a vizsgált módszer eredményének, vagy mennyiben tudhatók be az életkornak megfelelő spontán érési-fejlődési folyamatnak, a későbbiekben térünk ki.

61. táblázat: A teljes vizsgálati csoport (VN=86) és az alminták önmagukhoz képest nyújtott átlagteljesítményei közötti szignifikanciavizsgálat

Test Statistics[a]			
	GMP áprilisi átlag teljes minta - GMP októberi átlag teljes minta	GMP áprilisi átlag kísérleti csoport - GMP októberi átlag kísérleti csoport	GMP áprilisi átlag kontroll csoport - GMP októberi átlag kontroll csoport
Z	-7,787[b]	-5,453[b]	-5,671[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test			
b. Based on negative ranks.			

A táblázat egyértelműen mutatja, hogy a Wilcoxon-próba eredményei szerint az októberről áprilisra mérhető változások mind a teljes minta, mind az alminták esetében szignifikánsak. Ez azt jelenti, hogy a GMP-teszt által mért beszédértési részterületeken a 86 fős minta fél év alatt jelentősen fejlődött. Jelenti azt is, hogy a csoportok önmaguk beszédpercepciós funkcióit tekintve szintén jelentős utat tettek meg. Felvetődik a kérdés, hogy mi a különbség a két vizsgálati csoport eredménye között, ha mind a kettő esetében szignifikáns változást mértünk. Ez, a kutatásban alkalmazott módszer szempontjából azért fontos tapasztalás, mert megtudtuk, hogy a spontán érés és óvodai nevelési tényezőkön túl a kutatás során alkalmazott fejlesztési módszer kvalitatív módon, mérhető érték szerint (is) hatott a kísérleti csoport tagjaira.

A mérési terület kapcsán tehát elmondható, hogy a teljes minta és az alminták önfejlődése csoportszinten a mért időszakban szignifikáns értékű, vagyis számértékek alapján rendkívül jelentős mértékben fejlődött.

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – a teljes minta összeredményei GMP-résztesztek alapján viszonyítva

A fenti mennyiségi értékek mellett érdeklődéssel fordultunk a GMP-teszt alkalmazott résztesztjeinek csoportos összehasonlítása felé is. A Wilcoxon-teszt almintái a továbbiakban a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP6, GMP7, GMP10, GMP14, GMP17 és a GMP18 mérési területek voltak.

62. táblázat: A teljes minta októberi és áprilisi időszakra eső GMP-teszt résztesztjeinek mérési eredményei közötti szignifikanciavizsgálat

Test Statistics[a]

	GMP2 április - GMP2 október	GMP3 április - GMP3 október	GMP4 április - GMP4 október	GMP5 április - GMP5 október	GMP6 április - GMP6 október	GMP7 április - GMP7 október	GMP10 április - GMP10 október
Z	-6,801[b]	-6,031[b]	-4,145[b]	-5,981[b]	-2,301[b]	-6,235[b]	-3,843[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

Test Statistics[a]

	GMP14 április - GMP14 október	GMP17 április - GMP17 október	GMP18 április - GMP18 október
Z	-2,929[b]	-6,895[b]	-5,018[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

A teljes minta esetében kimutatható értékek szerint a p<0,005 mértékű különbség kapcsán látható, hogy a vizsgálati csoportok együttes fejlődési mutatói GMP6 és a GMP14 részteszt kivételével minden beszédértést mérő részterület esetében határozott szignifikáns különbséget mutatnak. Vagyis a vizsgált beszédértési területeken (kivéve a *Természetes mondatok azonosítása* nevű részteszt esetében) a kisminta ellenére is kimutatható októberhez képest a jelentős fejlődés. Ez korosztályos szinten remek eredmény, vagyis a teljes minta kapcsán elmondható, hogy a spontán érésnek, illetve az óvodai nevelő munkának köszönhetően a beszédértés területen egyöntetűen pozitívan mozdultak el beszédértés képesség területén a gyerekek. Kérdés az, hogy a minták egyénileg milyen utat jártak be, amelyet ezek a csoportos mérési értékek nem tettek egyértelművé. Ezzel a későbbi mérési mozzanatok, illetve a H7 hipotézis foglalkozik részletesen.

A GMP14 esetében, amely a *Beszédritmus ismétlés* állapotát térképezte fel, látható, hogy nem egyértelműen szignifikáns a két mérési időszak közötti érték különbsége (p<0,003). Az azonban elmondható, hogy az két csoport teljesítménye az általunk meghatározott legmagasabb szignifikancia mérőértékén belül helyezkedik el. Vagyis a két csoport összeteljesítménye közötti különbség mértéke ezen a beszédértési területen volt jelentős. A 0,03-as érték GMP14-nél csak felhívja a figyelmet, s mert határértéken belül van a mennyisége, így ezen almintával kapcsolatban további elemzést nem végeztünk.

A mérési terület adatai szerint elmondható, hogy a teljes minta esetében a mérőeszköz résztesztjeinek eredménye – a GMP6 kivételével – az önfejlődés mértéke alapján szignifikáns volt. A *Természetes mondatok azonosítása* (GMP6) problémakörét a következő fejezetrészben tárgyaljuk. Kitérünk rá, mert véleményünk szerint a mindennapok egyik legáltalánosabb beszédformája a természetes beszéd. Ha ez nem fejlődött kellő mértékben,

akkor akár ellentmondás is lehet a mérési adatok között, és a probléma merülhet fel a kutatási módszerrel kapcsolatban is.

Csoportszintű teljesítmény bemutatása – a vizsgálati csoportok GMP6-os résztesztje alapján

A statisztikai szignifikancia mértéke tehát nem mondható ez el a GMP6 esetében, amely a *Természetes mondatok azonosítása* értési feladatot takarta, ezért ezt a mérési momentumot a minőségi mutatók megértése érdekében részletesebben is megvizsgáltuk.

63. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport októberi és áprilisi időszakra eső GMP6 részteszt szignifikáns eredményeit bemutató tábla

Test Statistics[a]		
	gmp6áprkis - gmp6oktkis	gmp6áprkon - gmp6oktkon
Z	-2,078[b]	-1,129[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,038	,259
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on negative ranks.		

A kísérleti és a kontrollcsoportok körében külön-külön is megvizsgált GMP6 (*Természetes mondatok azonosítása)* kapcsán látható, hogy sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport esetében nem volt a mutató eredményei közötti szignifikáns különbség. Ez nem azt jelenti, hogy nagyobb volt a fejlődés (a későbbi hisztogram ábra szemlélteti majd a változás mértékét). Ezek az értékek számunkra elsősorban azt mutatják, hogy a változás mértéke nem magyarázható a kutatási módszerből származó mennyiségi mutatókkal.

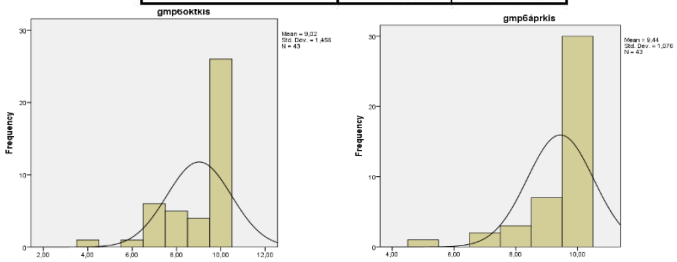
Feltételezzük, hogy a GMP résztesztek feladatai közül ez volt a mindennapokban használt beszédformához legközelebb álló hallásértési feladat, és a gyermekek a köznyelvi beszédet már a bemeneti mérés során is jobban tudták azonosítani. A feladattal 10 pontot lehetett gyűjteni [lásd 4. számú melléklet]. Megtekintve a vizsgálati csoportok átlag eredményét a későbbi hisztogramon is látható, hogy már az októberben szerzett pontok értéke (1–10 érték között) is többségben 6 pont feletti volt, ami a kísérleti csoport esetében 9,02-es csoportátlagot hozott, a kontroll esetében pedig 9,12-t. Tehát már ekkor is igen magas átlageredményt produkáltak a minták. Ugyanezek az értékek áprilisban a kísérleti esetében 9,44-re mozdultak, míg a kontroll esetében maradt a 9,30. Megmutatkozik, hogy a fejlesztésben részesült gyermekcsoport fejlődési értéke áprilisban több volt (0,24-el), mint a kontrollcsoporté. Ez a tény a dramatikus módszer szempontjából a kisminta ellenére is biztató.

A GMP6-on belüli minőségi változást a lent látható hisztogramok (Pareto-diagramok) szemléltetik.

64. táblázat: A kísérleti csoport (VN_{kics}) GMP6 résztesztje során önmagához képest nyújtott átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		gmp6oktkis	gmp6áprkis
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		9,0233	9,4419
Skewness		-1,500	-2,430
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		1,975	6,547
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		388,00	406,00



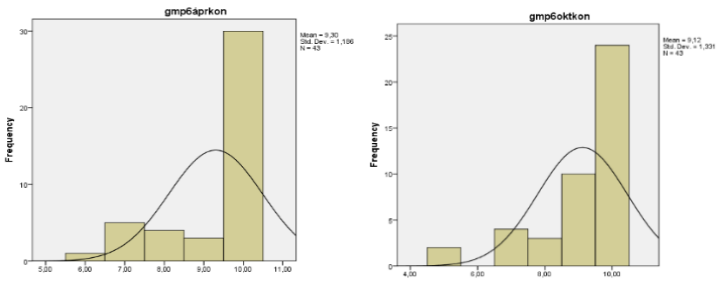
21. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}) GMP6 résztesztben belüli minőségi paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

Az 64. táblázat és 21. ábra esetében azt látható, hogy a kísérleti csoport összpontszáma októberről április hónapra 388-ról 406-ra, az átlag pedig 9,02-ről 9,44-re nőtt. Számunkra leginkább az az érdekes adat, amely azt mutatja, hogy a minta eloszlása szimmetriáját tekintve mindkét mérésnél pozitív eloszlással torzul a normál eloszláshoz képest (Kurtosis). Azonban ez a torzulás áprilisra az októberi -1,5-ről -2,43-ra tovább tolódott. Ezzel párhuzamosan az októberben mért 1,975-ös értékű csúcsosság (Kurtosis) áprilisra jelentős mértékben növekedett, 6,547-es értékre, ami azt jelenti, hogy sokkal több a mérhető szélsőérték, vagyis több volt a kiemelkedő eredményt elért gyermek a GMP6-os almintában áprilisban, mint októberben.

65. táblázat: A kontrollcsoport (VN_{kocs}) GMP6 résztesztje során önmagához képest nyújtott átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		gmp6oktkon	gmp6áprkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		9,1163	9,3023
Skewness		-1,747	-1,434
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		2,668	,634
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		392,00	400,00



22. ábra: A kontrollcsoport (VN_{kocs}) GMP6 résztesztben belüli minőségi paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

A 65. táblázat 22. ábrája azt mutatja, hogy a kontrollcsoport esetében az eloszlás szimmetriája októberről április hónapra csökkenő mértékű pozitív torzulású volt (-1,747-ről -1,434-re). Ezzel párhuzamosan a csúcsosság szintén jelentősen csökkent (2,668-ról 0,634-re), vagyis a normál eloszláshoz képest lapultabb jellegű lett, kevesebb szélsőértékkel. A két csoport esetében a GMP6 résztesztt eredményeinek belső strukturális különbsége kapcsán tehát elmondható, hogy a két alminta októberi (bemeneti) paraméterei jelentősen különböző értékeket mutatnak, mint az áprilisi (kimeneti) mérések adatai. Ez azt jelenti, hogy a belső átrendeződés úgy alakult, hogy a jó választ adók mennyisége kis mértékben nőtt, vagy tartotta a korábbi teljesítményszintjét, a korábban gyengébben teljesítők pedig valamivel jobb válaszokat adtak. Vagyis a képességkülönbségek kis mértékben ugyan, de csökkentek.

A mérési terület kapcsán összességében azt mondhatjuk, hogy az eleve magas bemeneti adtok ellenére a kísérleti csoportban októberről április hónapra mégis nőtt a kiugróan magas eredményt produkáló gyermekek aránya a csoporton belül, valamint a csoportátlag a teljes minta átlagától felfelé mozdult el. A kontrollcsoportnál nem változott kimutathatóan a nagyon magas eredményt produkáló gyermekek aránya, viszont az átlagos teljesítményt nyújtó gyermekek teljesítménye az almintán belül homogénebb lett. Ennek alapján kimondhatjuk, hogy a dramatikus módszert alkalmazó mesetréningben részt vevő gyermekek körében beszédészlelés területén a normál éréshez képest kiugró teljesítményt értünk el a GMP6 által mért *Természetes mondatok azonosítása* területen.

Csoportszintű összeteljesítmények bemutatása – minták egymáshoz viszonyítva

A statisztikai rendszer működése alapján arra nincs lehetőség, hogy a két csoport önfejlődése közötti összteljesítmény (összpont/átlag) különbségét összehasonlítsuk és az alminták fejlődési adatait direktben összevessük. Ennek oka, hogy a forrásadatok az alminták esetében nem ugyanazokra a gyermekekre vonatkoznak, így a szignifikancia szerint nem lehet összehasonlítani. A különböző mérési csoportok (teljes minta és alminták) direkt paramétereinek célzott összehasonlítására azonban itt is volt lehetőség. A következő táblázat és az azt követő ábra mutatja a statisztikai szempontból szinkronba hozott osztott százalékos csoportértékek különbségeit. Esetünkben így mondható ki a csoportok közötti jelentős különbség mértéke.

66. táblázat: A teljes minta, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport októberi és áprilisi időszakra eső GMP-teszt teljesítményeinek összehasonlítása harmadolós hisztogrammal

Statistics							
		GMP októberi átlag teljes minta	GMP áprilisi átlag teljes minta	GMP októberi átlag kísérleti csoport	GMP áprilisi átlag kísérleti csoport	GMP októberi átlag kontroll csoport	GMP áprilisi átlag kontroll csoport
N	Valid	86	86	43	43	43	43
	Missing	0	0	43	43	43	43
Mean		64,366	77,564	64,326	80,500	64,407	74,628
Std. Deviation		12,7629	11,0152	12,9816	8,8338	12,6939	12,2421
Minimum		28,0	38,0	34,0	51,0	28,0	38,0
Maximum		85,0	96,0	84,5	96,0	85,0	95,0
Sum		5535,5	6670,5	2766,0	3461,5	2769,5	3209,0
Percentiles	33,33333333	59,000	74,000	57,667	80,000	59,667	70,000
	66,66666667	72,000	83,000	72,000	85,000	71,167	81,333

A táblázatban láthatóak a mérési időszakra eső csoportértékek. Az első két oszlopban a teljes minta, majd a kísérleti minta és a kontrollcsoport adatait sorakoztattuk fel. Az első sorban az átlag-érték (Mean), alatta a két mérési időszak szórási értékeinek különbségei (Std. Deviation), utána a csoport kutatási időszakra eső minimum és maximum értéke, majd az összeteljesítmény mennyisége (Sum) látható. Az alsó sorban találhatóak a Percentiles adatok, vagyis a százalékos osztópontok. Ez segített a csoportok teljesítményét arányosság szerint százalékos értékben is kifejezni. (pl. az októberi átlag teljes minta esetében (P=64), ami az alsó érték egyharmadba esnek az 28–59-es pontátlagú gyerekek, a középső harmadba a 60–72 közöttiek, és a felső harmad a 73-től 85-ig) A harmadolás megállapításában segítettek a minimum és maximum értékek. Vagyis ott látjuk, hogy adott csoport esetében hogyan változtak a legalsó és a legfelső pontérték. Ez a harmonizálás segítette az összevetést a különböző minták alkotta csoportok esetében, és ez cseng össze a 61. táblázat szignifikáns értékeivel is.

A P érték szerint a kísérleti csoport esetében októberben a minimum érték 34–57 pont közé esett, a középharmad alsó küszöbe 58–72 volt, a felső értékek pedig 73 és 83 pont közé estek. Ez áprilisra úgy változott, hogy az alsó harmad 51–80, a középső 81–85, a felső pedig 86–96 pont között volt. Ez alapján látható, hogy a csoport mindhárom harmadban nagyon felzárkózott, a képességkülönbségek csökkentek oly mértékben, hogy az októberi felső harmad értékhatárai az áprilisi alsó értékhatárral egyeztek meg. A kontrollcsoportnál ez a következőképpen alakult októberben: alsó harmad 28–59, középső harmad 60–71, felső harmad 72–85. Majdnem teljesen megegyezik a teljes mintaelem értékeivel, és közel azonos a kísérleti csoportéval. Az áprilisi változások eredménye pedig: alsó harmadban 38–70, középső harmadban 71–81, felső harmadban 82–95 között. Összehasonlítva a vizsgálati csoportok teljesítményét, látjuk, hogy a kontrollcsoportnál inkább az alsó és a felső harmadban lévők teljesítettek jobban áprilisra. Vagyis a csoport önfejlődése nem volt arányos, és a teljesítmények között nagyobb lett a különbség. Ez pedig összecseng a későbbi, 70. táblázat hisztogramos mutatóival.

A mérés részegysége kapcsán elmondható, hogy bár a csoportok közötti átlagértékek és az összpontszámok nem mutatnak nagy teljesítménykülönbséget a két csoport között, a

százalékos csoportértékek mutatják a csoporton belüli átrendeződést, képességfejlődést. Ez pedig összecseng a H7-es hipotézisben feltárt minőségváltozási adatokkal [70. hisztogram táblázat].

Kutatási tapasztalat

A GMP6 mintájára az alkalmazott dramatikus módszer beszédértésre tett hatékonyságának feltárása érdekében érdemes lenne a GMP-teszt során elért minőségi változást almintánként és részterületenként is elemezni. Így a nyelvfejlődés és a beszédértés területén hasznosítani lehetne a mérési adatok nyújtotta kutatási tapasztalatokat, amelyek a dramatikus mesélésbe illesztett narratív munkaformák (vissza)hatását a kísérleti csoport esetében. Lehetségesnek véljük, hogy tényleges következtetések születhetnének a kutatási módszer beszédértési részfolyamatok működésére tett hatásával kapcsolatban. Ez a kutatói szempont jelen esetben nem érinti a vizsgálatot, ezért ennek boncolgatását a továbbiakban nem folytatjuk. Az alminták résztesztekhez kapcsolódó fejlődési értékeit (így a GMP14-et is) a H7 elemzésén belül érintjük.

5.2.2. A H7-es hipotézis elemzése, kiértékelése

Tovább haladva a korábbi hipotézis gondolatfonalán a **H7 hipotézisben azt 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 GMP-diagnosztika résztesztjei alapján.** Ennek átlageredményét a beszédészlelés és beszédértés minőségét ellenőrző GMP-diagnosztika résztesztjeinek 2022 októberében lezajlott bemeneti és a 2023 áprilisában történt kimeneti eredmények egyéni összehasonlítása alapján vártuk. Ehhez szintén a Wilcoxon-próbát alkalmaztuk. Minden esetben azt kerestük, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport esetében a csoportok önfejlődése részterületenként egymáshoz képest szignifikánsan különbözik-e ($p<0,005$), illetve, hogy a GMP-diagnosztika résztesztjeinek struktúrája kvantitatív szempontból hogyan változott. A statisztikai adatok forrásadatbázisa a 27–30. számú mellékletekben található.

Elsőként a vizsgálati csoportok önfejlődési átlagát külön-külön értékeltük, majd vetettük össze. A továbbiakban megvizsgáltuk a GMP résztesztek kognitív struktúra rendszerét külön a kísérleti csoporton belül, majd külön a kontrollcsoporton belül. Végül megfigyeltük a vizsgálati csoportok résztesztjei közötti mennyiségi és minőségi változást a bemeneti és a kimeneti mérési eredmények fényében.

Ezekre a statisztikai eljárásokra elsősorban azért volt szükségünk, mert szerettük volna tudni, hogy a kutatáshoz választott narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus mesélési módszer hatást gyakorolt-e a gyermekek beszédészlelési részfolyamatainak valamelyikére. Vagyis kismintás kutatásunk esetében hatott-e a tréningszerű beszédészlelési és -megértési fejlesztés a kísérletben résztvevők percepciós folyamatának valamely szintjére.

A vizsgálati csoportok önfejlődése

A következő táblázat összegzi a kísérleti és a kontrollcsoport október-április közötti időszak önfejlődéseinek adatait. Az alkalmazott statisztikai számolási módszer a csoporton belüli fejlődést egy-egy gyermek között arányosan mutatja. Az átlagolt számolási módszer alapján arra kerestük a választ, hogy külön-külön hogyan alakult a fejlődés a vizsgálati csoportokon belül. Továbbá, hogyan változott a két csoport egymáshoz képest. Erre elsősorban azért fordítottunk figyelmet, mert a csoportszintű összpontszámok összehasonlítása csak egy oldalról engedte megközelíteni a fejlődésvizsgálatot, így pedig arra is kaptunk lehetőséget, hogy a csoporton belül történt minőségi változásokat megláthassuk.

67. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport egymáshoz viszonyított önfejlődési átlageredménye

Statistics

		A kísérleti csoport feljődési átlaga GMP	A kontroll csoport fejlődési átlaga GMP
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		16,174	10,221
Skewness		,551	,673
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		1,810	,252
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		695,5	439,5

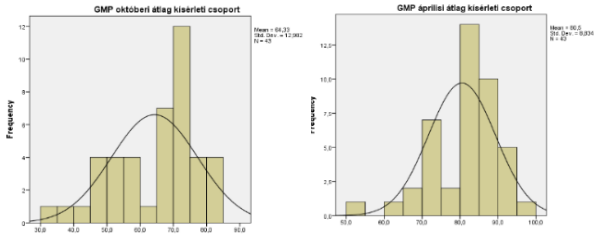
A csoportokon belüli statisztikai szignifikanciát (p<0,005) a H6 hipotézis 61. táblázat eredményei igazolták. A 67. táblázat csoportátlag-eredményei a vizsgálati csoportok októberi és áprilisi eredményei közötti különbséget mutatják. A táblázat oszlopaiban látható a két csoport önmagához képest megtett fejlődési útja. Az összpontok értékét mutató sor (Sum) szemlélteti a kísérleti csoport saját elő- és utómérése közötti pontérték különbséget (Sum=695,5). A kontrollcsoport esetében ugyanezt (Sum=439,5). A kettő közötti teljesítménykülönbség 256 pont, a kísérleti csoport javára. A kísérleti csoport önfejlődési átlaga (Mean=16,174) jóval magasabb, mint a kontrollcsoporté (Mean=10,221). A kettő közötti teljesítménykülönbség 5,95, ismét a kísérleti csoport javára. Szemmel látható a két csoport önfejlődésének különbsége mennyiségi szempontból. Az, hogy milyen kvantitatív különbség van a két csoport saját teljesítménye között, a további hisztogramos ábrák szemléltetik.

68. táblázat: A kísérleti csoport (VN_{kics}) önmagához képest nyújtott átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		GMP októberi átlag kísérleti csoport	GMP áprilisi átlag kísérleti csoport
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		64,326	80,500
Skewness		-,617	-1,088
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		-,591	1,785
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		2766,0	3461,5

23. ábra: A kísérleti csoport ($VN_{kícs}$) minőségi
paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

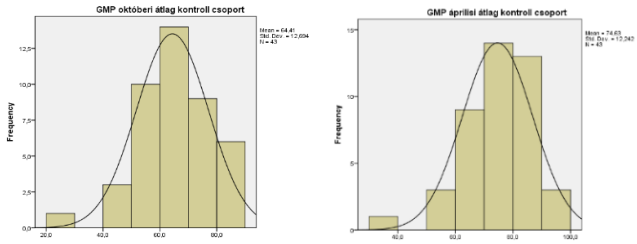


Látható, hogy a minta eloszlása szimmetriáját tekintve az októberi mérés esetén (Skewness) -0,617 értékű pozitív ferdeség közepes mértékű, az áprilisi utómérés ehhez képest jelentősebb azonos előjelű elnyúlást mutat (-1,088). A szélsőértékek elhelyezkedését tekintve (Kurtosis) a minta csúcsossága szintén eltérést mutat. Az októberi -0,591-es érték lapultabb formájú, vagyis kevesebb a szélsőértéket tartalmazó Kurtosis érték, míg az áprilisi mérés során jóval csúcsosabb 1,785-ös eredményt mutat. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoport teljesítménye megugrott az által, hogy több lett a magasabb pontértékű (vagyis jó megoldású) feladat a kimeneti mérés során, tehát az észlelés mért területein a $VN_{kícs}$ tagjai jobb teljesítményt nyújtottak. Ezen kívül a csoport válaszai között sokkal kisebb lett a szórás, vagyis a gyermekek fejlődésének eredményeképp a csoport képességei közelítettek egymáshoz. Ebből a szempontból a csoporthomogenitás csökkent. Összességében a minőségi mutató sokkal inkább felfelé tolódott el a normál eloszláshoz képest, így nőttek a különbségek, vagyis sokkal jobbak a mérési adtok és eredmények a csoport egészét és az egyéni átlagokat tekintve is. Mindezzel együtt növekedtek a csoporton belüli különbségek is, tehát sokaknak javult a beszédészlelésük és ők jobb eredményeket értek el októberhez képest. Jelenti azt is, hogy akik korábban jó kognitív funkciókkal bírtak, azok is nagyon sokat fejlődtek, így áprilisban még jobban teljesítettek a GMP-teszt során.

69. táblázat: A kontrollcsoport (VN_{kocs}) önmagához képest nyújtott átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		GMP októberi átlag kontroll csoport	GMP áprilisi átlag kontroll csoport
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		64,407	74,628
Skewness		-,522	-,702
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		,231	,774
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		2769,5	3209,0



24. ábra: A kontrollcsoport (VN_{kocs})minőségi paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

A kontrollcsoport esetében a hisztogram alapján az látható, hogy a minta eloszlása szimmetriáját tekintve a két mérés alkalmával hasonló. Az októberi mérés esetén (Skewness) -0,522 értékű a pozitív ferdeségű, az áprilisi utómérés pedig -0,702 előjelű elnyúlást mutat, vagyis nem növekedett jelentős mértékben az összteljesítmény, illetve az átlagteljesítmények sem. A szélsőértékek elhelyezkedését tekintve a minta csúcsossága szintén nem mutat nagy eltérést. Az októberi 0,231-es érték hasonló formájú, mint az áprilisi mérés alkalmával (0,774). Bár javult a belső minőség, az értékek inkább kisebb mértékű eltérést mutatnak (vagyis a kontrollcsoport esetében is nőtt a csúcsosság és minimálisan csökkentek a csoporton belüli különbségek). Azt mondhatjuk, hogy a kontrollcsoport esetében a beszédértés vizsgálatok alkalmával adott válaszok összpontszáma és átlaga a kimeneti mérés során hasonló volt, mint a bemenet esetében. A minták teljesítménye önmagukhoz képest nem sokat mozdult el. Ez azt jelenti, hogy az percepció mért területein javult a csoportteljesítmény, és belső struktúráját tekintve csak közepesen változott a szórási arány, vagyis a gyermekek fejlődésének eredményeként a csoport képességei kevéssé közelítettek egymáshoz. A csoporthomogenitás beszédpercepciós területén kis mértékben csökkent.

A fenti adatok fényében elmondható, hogy akik részt vettek a mesetréning fejlesztő foglalkozásain, azok a GMP-teszt kimeneti mérései során jobb teljesítményt nyújtottak. A kis elemszám ellenére is jelentkezett csoportszinten beszédészlelés területén minőségi különbség.

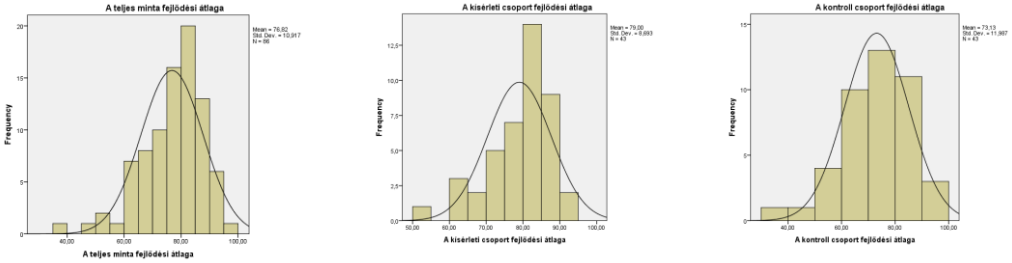
Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – minden csoport önmagához képest

Megvizsgáltuk a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődési paramétereit, illetve elvégeztük ezek mérhető különbségeinek összehasonlítását is.

70. táblázat: A teljes minta, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődési átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		A teljes minta fejlődési átlaga	A kísérleti csoport fejlődési átlaga	A kontroll csoport fejlődési átlaga
N	Valid	86	43	43
	Missing	0	43	43
Mean		76,8155	79,0041	73,1301
Std. Deviation		10,91699	8,69338	11,98719
Skewness		-,974	-1,098	-,696
Std. Error of Skewness		,260	,361	,361
Kurtosis		1,279	1,764	,760
Std. Error of Kurtosis		,514	,709	,709
Sum		6606,13	3397,17	3144,59



25. ábra: A teljes minta, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport paraméterkülönbségének hisztogramos szemléltetése

A 70. táblázat és a 25. ábra alapján látható, hogy októberről áprilisra a minta eloszlása a kísérleti csoportban szimmetriáját tekintve -1,098-as Skewness értékű pozitív ferdeséggel torzult, a kontrollcsoportban ez az érték jelentősen alacsonyabb, bár szintén pozitív ferdeségű -0,696-os értékkel. A Kurtosis a kísérleti csoport változási görbéjében 1,764, a kontrollcsoportnál ennél jelentősen alacsonyabb, 0,760. Vagyis azt tapasztaljuk, hogy a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus mesélés használata egyértelműen úgy hatott a kísérleti csoportra, hogy jelentősen magasabb lett az összteljesítmény és az egyéni átlagteljesítmény érték is. Továbbá úgy nőtt az almintán belüli differenciálódás, hogy a felső középátlagok aránya jelentősen emelkedett a csoporton belül. A kontrollcsoportban ehhez képest a fejlődési ütem lassabb volt, vagyis alacsonyabb összpontszámú. Átlagértékű változás regisztrálható a csoport összteljesítményében, illetve az egyéni átlagteljesítmények növekedése során. A változás itt is elsősorban a nagyobb csoporthomogenitás irányába hatott, ami elsősorban a középértékek felé történő nivellálásban (a szélsőségek kiegyenlítődése, a különbségeket elmosódása) mutatkozik meg.

A fenti táblázatot [70. tábla] ebben a vizsgálati megközelítésben kiindulási pontnak tekintjük, de a két csoport bemeneti eredményeit egymáshoz képest nem viszonyítjuk, mert a kutatás ezen pontján még nem állt rendelkezésünkre olyan nullpont, amelyhez képest ezeket az adatokat viszonyítani lehetne. Vehetnénk alapul a feladatban maximum gyűjthető pontok összeértékét, és ahhoz illeszthetnénk a vizsgálati csoportok átlagos teljesítményét, de a jelenlegi vizsgálatnak ez a megközelítés nem része. Remek elemzési szempontnak tekinthető egy ezzel kapcsolatos későbbi publikációhoz ez az adatrendezés is. A kísérleti és a kontrollcsoport októberi GMP-teszt átlagértékével kapcsolatban csak annyit jegyzünk meg, hogy a két csoport a bemeneti mérés során közel azonos összpontszámú eredményt mutatott [lásd korábban 60. táblázat]: $VN_{kícs}$=2766,0 (Sum), VN_{kocs}=2769,5 (Sum), valamint közel azonos teljesítményi átlagszintet mutatott: $VN_{kícs}$=64, 326 (Mean), VN_{kocs}=64, 407 (Mean). Ez számunkra azt mutatja, hogy októberben, a kutatás kezdeté közel azonos beszédértés állapotú csoportok vettek részt a kutatásban, akik különböző mértékben fejlődtek.

A következő összegzőtáblázat [71. tábla] sorai azokra a GMP részteszt eredményekre mutatnak rá, amelyek a kísérleti és a kontrollcsoport teljesítménye közötti finom

különbségekre utalnak, és amelyeknek köszönhetően a szignifikanciakülönbség a kísérleti csoport javára írható.

A vizsgálati csoportok önfejlődése a GMP-diagnosztika résztesztjei alapján

A táblázat összegzően mutatja az alminták bemeneti és kimeneti átlagai közötti statisztikai szignifikáns értékeket a teljes minta esetében (szürkített sorok), valamint azon belül a kísérleti és a kontrollcsoport résztesztenkénti önfejlődési mutatóinak szignifikáns különbségét. A sorok végén jelzett felkiáltó jelek arra utalnak, hogy adott sorban nincs szignifikancia, vagyis valamely csoport vagy a teljes minta elő- és utómérési átlagteljesítményei között a különbség nagyobb, mint 0,005.

71. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport GMP-diagnosztikai résztejeinek átlagteljesítménye közötti szignifikanciavizsgálatok eredményei

Sor	Részteszt	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	
1.	GMP2 április - GMP2 október	-6,801[b]	,000	
2.	gmp2aprkis - gmp2oktkis	-5,013[b]	,000	
3.	gmp2aprkon - gmp2oktkon	-4,697[b]	,000	
4.	GMP3 április - GMP3 október	-6,031[b]	,000	
5.	gmp3aprkis - gmp3oktkis	-4,542[b]	,000	
6.	gmp3aprkon - gmp3oktkon	-3,987[b]	,000	
7.	GMP4 április - GMP4 október	-4,145[b]	,000	
8.	gmp4aprkis - gmp4oktkis	-3,075[b]	,002	
9.	gmp4aprkon - gmp4oktkon	-2,801[b]	,005	!
10.	GMP5 április - GMP5 október	-5,981[b]	,000	
11.	gmp5aprkis - gmp5oktkis	-4,292[b]	,000	
12.	gmp5aprkon - gmp5oktkon	-4,202[b]	,000	
13.	GMP6 április - GMP6 október	-2,301[b]	,021	**!**
14.	gmp6áprkis - gmp6oktkis	-2,078[b]	,038	!
15.	gmp6áprkon - gmp6oktkon	-1,129[b]	,259	!
16.	GMP7 április - GMP7 október	-6,235[b]	,000	
17.	gmp7aprkis - gmp7oktkis	-4,684[b]	,000	
18.	gmp7aprkkon - gmp7oktkon	-4,098[b]	,000	
19.	GMP10 április - GMP10 október	-3,843[b]	,000	
20.	gmp10aprkis - gmp10oktkis	-3,054[b]	,002	
21.	gmp10aprkon - gmp10oktkon	-2,353[b]	,019	!
22.	GMP14 április - GMP14 október	-2,929[b]	,003	
23.	gmp14aprkis - gmp14oktkis	-3,467[b]	,001	
24.	gmp14aprkon - gmp14oktkon	-,454[b]	,650	!
25.	GMP17 április - GMP17 október	-6,895[b]	,000	
26.	gmp17aprkis - gmp17oktkis	-5,002[b]	,000	
27.	gmp17aprkon - gmp17oktkon	-4,793[b]	,000	
28.	GMP18 április - GMP18 október	-5,018[b]	,000	
29.	gmp18aprkis - gmp18oktkis	-4,421[b]	,000	
30.	gmp18aprkon - gmp18oktkon	-2,429[b]	,015	!
	a. Wilcoxon Signed Ranks Test			
	b. Based on negative ranks.			

A táblázat alapján látható, hogy a teljes minta esetében csak a 13. sorban, GMP6 esetében nincs szignifikancia. Ezzel összefügg az alatta lévő 14-es sor (GMP6 kísérleti csoport) és a 15-ös sor (GMP6 kontrollcsoport), amelyek szintén azt jelölik, hogy a két csoport önfejlődési szignifikancia-értéke is nagyobb, mint 0,005, vagyis a két csoporton belül sem mutatható ki szignifikáns különbség. Erről korábban a H6 hipotézis keretén belül résztelesen foglalkoztunk.

A további négy esetben a 9., 21., 24., 30. sorokat jelöltük, melyek a kontrollcsoport nem szignifikáns önfejlődésére utalnak. Ez összefügg a korábban bemutatott csoportos fejlődési mutatókkal. Ezen számértékek különbségei azt mutatják, hogy a csoport, amely nem vett részt a fejlesztő szándékú több hetes mesetréningen, a beszédészlelési vizsgálat *Szűk frekvenciás mondatok azonosítása*, az *Értelmetlen fonémasorok visszamondása*, a *Ritmusos szöveg visszamondása*, illetve a *Hangzók színhez rendelt azonosítása* (jelfunkció) beszédértési területeken nem mutattak szignifikáns fejlődést önmagukhoz képest. Míg a kísérleti csoport eredményeinek változása ezeken a területeken is szignifikáns összefüggést mutatott a módszer eredményeképp.

Értelmezésünk szerint a minta tagjai, akik részesültek a dramatikus interaktív mesélésben, és jelen voltak az azt előkészítő játékokban, valamint a levezető beszélgetésekben, a spontán érési folyamatok és az óvodai oktatási-nevelési események fejlesztő hatásán túl beszédértés területén jobban fejlődtek.

Kutatási tapasztalatok

A H7-es hipotézishez kapcsolódó adatelemzések során fény derült arra, hogy a csoportok önfejlődésének mértéke nem csupán az összteljesítmény mennyiségi értéke alapján mutatható ki, hanem a csoporton belüli képességfejlődés, vagyis a minőségi változás (a mérés során adott válaszok átszerveződése) mértéke alapján is. A kompetenciastruktúrák átrendeződésének megfigyelése segített meglátni azt, hogy a beszédértés fejlesztéshez választott módszer mely kognitív képességterületekre milyen mértékben hatott. Az utómérés által közvetett módon ugyan, de megtudtuk, hogy a narratív eszközöket alkalmazó dramatikus interaktív mesélési módszer, valamint a köré szerveződő mesetréning-foglalkozássorozat mely beszédpercepciós részterületekre hatott. Jelen kutatás esetében érdemes lenne tovább vizsgálódni ezen a módszertani vonalon, és kérdéseket fogalmazni meg azzal kapcsolatban, hogy a narratív jellegű munkaformák, a dramatikus interaktív mese-játék, illetve a szisztematikus meseelőkészítések alkalmával milyen metódus beemelése milyen kognitív reakciókat váltott ki, és mindaz a beszédészlelés területén hogyan jelentkezett a gyermekek esetében. A rendelkezésünkre álló, GDPR által védett videofelvételek nyomonkövetésre is lehetőséget adnának. Ez a vizsgálati megközelítés a jelenlegi kutatásnak nem feladata, de a hosszú távú célok között érdemesnek véljük a témát ezen a gondolatfonalon tovább elemezni.

5.3. A vizsgálati csoportok bemeneti és kimeneti rövid DIFER mérés eredményeinek bemutatása és összegzése

Az elemzés harmadik egysége a DIFER-teszt rövid változata. Ez a mérőeszköz a kutatás triangulációs szerkezetének második eleme, amely sztenderd adatgyűjtő eszközként vett részt a vizsgálatban. A továbbiakban a K3-as kutatási kérdéshez illeszkedő H8 és H9 hipotézisek elemzésére kerül sor. Ezek a statisztikai számítások részben a kismintás kutatásban érintett 5–7 éves gyermekek alapsokaságáról mutatnak képet a kritikus tanulási képességek terén, részben viszonyítási pontként szolgálnak a kutatás során alkalmazott dramatikus módszer hatásával kapcsolatban. A rövid DIFER-teszt utóméréseivel szerettük volna ellenőrizhetővé tenni a hallott szöveg megértését fejlesztő kutatási módszer hatását a tanulásban érintett kognitív funkciók tekintetében.

5.3.1. A H8-as hipotézis elemzése, kiértékelése

A H8-as hipotézisben 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 kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt esetében. Ennek eredményét a kognitív alapképességek minőségét ellenőrző teszt bemeneti és kimeneti csoportos összpontszámából számított csoportátlag összehasonlítása kapcsán vártuk [31–34. számú mellékletek]. Ehhez a statisztikai eljáráshoz Wilcoxon-próbát alkalmaztunk, a nullhipotézist Pearson-féle Khí-négyzet próbával ellenőriztük. A K3 kutatási kérdéshez kapcsolódva a GMP-tesztet érintő H6-os hipotézis elemzéshez hasonló vizsgálati lépésekkel dolgoztunk. Minden esetben azt kerestük, hogy a kimeneti és a bemeneti mérések alkalmával a teljes vizsgálati minta, illetve a kutatott csoportok eredményei önmagukhoz és egymáshoz képest milyen fejlődési értékeket adnak.

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – teljes vizsgálati csoport esetében

Érdeklődésünk tárgya a hipotézis kapcsán az októberben és áprilisban történt mérési eredmények közötti különbség vizsgálata volt. Azért feltételeztük, hogy a különbség lehet akár szignifikáns is, mert a kutatási módszer köré épülő fejlesztő mesetréning a DIFER-hez kapcsolódó képességfejlesztő elemeket tartalmazott. A narratív munkaformák alkalmazásával elsősorban a nyelvi-logikai gondolkodás fejlesztését, a dramatikus interaktív technikával a szókincset és az önkifejezést, a mese utáni feldolgozó kérdésekkel a tartalomértést tréningeztük. Ebből kifolyólag a hipotézisben rejlő elemzési lehetőségek a kutatás hatásvizsgálata szempontjából relevánsak.

A forrástáblázatok alapján először megvizsgáltuk a rövid DIFER-teszt adatsorainak jellemzőit külön-külön októberben és áprilisban. A 72. táblázatban látható a teljes minta (86 fő) októberi és áprilisi összpontszáma (Sum), csoportátlaga (Mean), illetve a Gauss-féle normál eloszlásához képest történt alakzattorzulások értéke (Skewness és Kurtosis). A 73. táblázat a teljes minta október-április összteljesítményének szignifikanciáját mutatja, a 74. táblázathoz tartozó 27. ábra együttesen mutatja a hisztogrampár statisztikai értékeit.

72. táblázat: A teljes minta rövid DIFER teszttel mért bemeneti és kimeneti mérési eredményeinek szignifikanciavizsgálata

Test Statistics[a]

	DIFER index április - DIFER index október
Z	-7,208[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

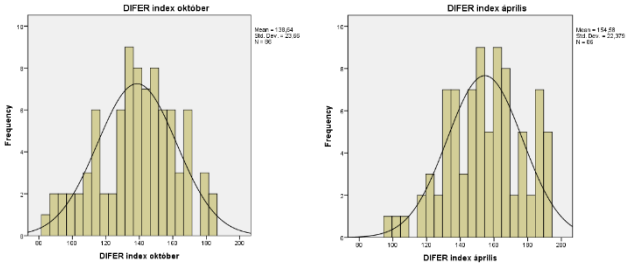
b. Based on negative ranks.

A Wilcoxon-teszt alapján elmondhatjuk, hogy a bemeneti és a kimeneti mérés különbsége a teljes minta esetében szignifikáns különbséget mutat. Vagyis a kutatásban részt vevő minden gyermek együttesen jelentős fejlődésen ment keresztül. A következő táblázat azt is szemlélteti, hogy a teljes minta önmagához képest a rövid DIFER mérőeszközön belül október és április hónapok között hogyan és milyen minőségi különbséggel fejlődött.

73. táblázat: A teljes minta (N=86) átlagteljesítményei közötti strukturális különbséget ábrázoló hisztogramos szemléltetés statisztikai táblája

Statistics

		DIFER index október	DIFER index április
N	Valid	86	86
	Missing	0	0
Mean		138,64	154,58
Std. Deviation		23,660	22,379
Skewness		-,320	-,224
Std. Error of Skewness		,260	,260
Kurtosis		-,358	-,471
Std. Error of Kurtosis		,514	,514



26. ábra: A teljes minta (N=86) belső paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

A 73. táblázat és a 27. ábra táblázat oszlopaiban látható, hogy a teljes minta (N=86) összpontszáma a rövid DIFER-index értéke alapján a teljesítmény októberben Sum=11 923 pont volt, októberben pedig Sum=13 294 pont. Ez a jelentős különbség a csoportátlagoknál szintén megmutatkozik. Az októberben felvett adatok statisztikai értéke jóval alacsonyabb (Mean=138,64), mint április hónapban (Mean=154,58). Vagyis a teljes minta összességében sokkal jobban teljesített az utómérés során. A hisztogramok alapján látó, hogy a minta eloszlása szimmetriáját tekintve az októberi mérés esetén -0,320 Skewness pozitív ferdeségi értékkel torzult a normál Gauss-eloszláshoz képest, az áprilisi utómérés mutatói kisebb mértékű, azonos előjelű elnyúlást mutatnak (-0,224). A szélsőértékek elhelyezkedését,

vagyis a minta csúcsosságát tekintve szintén eltérés mutatható ki. Az októberi -0,358-as Kurtosis érték csúcsosabb, több szélsőértéket tartalmaz az áprilisi -0,471-os értékhez képest. Ez lényegében azt jelenti, hogy az áprilisi mérés eredményei összességükben jobban közelítenek a normál Gauss-eloszláshoz, mint az októberi eredmények. Ugyanakkor a mért teljesítményátlagok jelentősen magasabbak voltak áprilisban, mint októberben. Vagyis a gyermekek nemcsak sokkal jobb válaszokat adtak a kimeneti mérés alkalmával, hanem a csoporton belüli differenciálódás is csökkent. Tehát közelítettek egymáshoz a gyermekek képességszintjei (nőtt a csoporthomogenitás).

74. táblázat: A teljes vizsgálati csoport (VN=86) önmagákhoz képest nyújtott összteljesítményeinek vizsgálata

Statistics

		Írás-mozgás október	Írás-mozgás április	Szocialitás október	Szocialitás április	Számlálás október	Számlálás április	Négy készségterület október	Négy készségterület április
N	Valid	86	86	86	86	86	86	86	86
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		10,71	11,58	25,17	28,53	18,51	21,03	84,24	93,43
Skewness		-,071	,274	,094	-,030	-1,274	-1,446	-,053	-,244
Std. Error of Skewness		,260	,260	,260	,260	,260	,260	,260	,260
Kurtosis		-,167	-,346	-,631	-,493	,712	2,599	-,162	-,293
Std. Error of Kurtosis		,514	,514	,514	,514	,514	,514	,514	,514
Sum		921	996	2165	2454	1592	1809	7245	8035

A 72. táblázatban kimutatott teljes csoportot érintő szignifikanciavizsgálat eredményeit a 74. táblázat oszlopaiban jobban szemügyre vehetjük, és összpontok (Sum), átlagok (Mean) által is láthatjuk azt az önfejlődési különbséget, amelyet a teljes minta (N=86) október és április között ért el. A summa értékek segítettek tájékozódni a pontos számértékű teljesítmények között, de a megértésben a legnagyobb segítséget az átlagok összehasonlítása adta. Azok alapján láthattuk, hogy az írásmozgás esetében az átlagkülönbség 0,81, a szocialitás esetében 3,36, a számlálásnál 2,51, a súlyozott értékkel számolt négy készségterület összevont esetében 9,19. Vagyis a 86 gyermek a négy készségterület nevű mérési részegység területen fejlődött leginkább (a rövid DIFER-ben együtt számolt négy készségterületet felölelő mérési egység részei: relációszókincs, fonémaészlelés, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés). A másik kiemelkedő fejlődési terület a szocialitás, majd a számlálás és azután következik az írásmozgás. Ezek az információk kutatási szempontból azért fontosak, mert a kísérlet során főként e négy készségterület fejlesztésére, illetve a szociális érzékenység finomítására helyeztük a hangsúlyt. A számlálással inkább a logikai következtetések és a mesetréning során használt szemléltetés szövegmegértést segítő hatékonysága miatt foglalkoztunk. Az írásmozgással csekély mértékben, főleg a testtudat alakítása miatt játszottunk egész térben vagy a nagymozgások által.

A kutatás elsődleges célja, hogy megvizsgálja a mesetréning során alkalmazott módszer hatását, vagyis megfigyeljük a kísérletben részt vevő gyermekek tanulási alapképességének változását. Ebből kifolyólag nemcsak a csoportok összteljesítményeinek összehasonlítása volt a cél (csoportok egymáshoz képest), hanem a csoportok önmagunkhoz képest nyújtott fejlődési értékének vizsgálata is. A fenti eredmények ennek okát kiválóan tükrözik.

Visszaigazolást a kutatási módszer hatásáról elsősorban az alminták eredményei alapján kaphatott a kutatócsoport. Ugyanígy azzal kapcsolatban, hogy van-e különbség a vizsgálati csoportok teljesítménye között, vagyis a kutatási módszer hatása tapasztalható-e a kísérleti csoport esetében. A további táblázatok azt szemléltetik, hogy a teljes minta esetében kimutatható-e szignifikáns különbség mérési részterületeken [75. táblázat]. Továbbá, hogy a vizsgálati csoportok ($N_{kís}$ és N_{kocs}) a rövid DIFER mérőeszközön belül csoportosított képességterületek egymáshoz képest hogyan és milyen mértékben fejlődtek.

Csoportszintű összteljesítmény bemutatása – a teljes minta összeredményei a rövid DIFER-teszt egységterületei alapján

75. táblázat: Az alminták önmagukhoz képest nyújtott átlagteljesítményei közötti szignifikanciavizsgálat

Test Statistics[a]

	imaprkis - imoktkis	imaprkon - imoktkon	szoaprkis - szooktkis	szoaprkon - szooktkon	szaaprkis - szaoktkis	szaaprkon - szaoktkon	nkaprkis - nkoktkis	nkaprkon - nkoktkon
Z	-1,906[b]	-2,275[b]	-4,236[b]	-5,042[b]	-4,146[b]	-4,674[b]	-4,034[b]	-3,610[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,057	,023	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Az almintákat mutató táblázat Asymp.Sig. (2-tailed) nevű sor alapján látható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődése önmagához képest területenként többségben szignifikáns. Pontosabban az első, az írásmozgás-koordináció esetében (im) nem volt szignifikáns a változás mértéke egyik vizsgálati csoport esetében sem, míg a többi változó esetében igen. Ennek fényében érdeklődéssel vártuk a különböző tanulási képességekkel összeegyeztethető egybevágóságot.

76. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport októberi és áprilisi időszakra eső rövid DIFER-teszt teljesítményeinek összehasonlítása harmadolós hisztogrammal

Statistics

		DIFER index október kísérleti csoport	DIFER index április kísérleti csoport	DIFER index október kontroll csoport	DIFER index április kontroll csoport	difonfkis	difonfkon
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43
Mean		137,3023	154,0930	139,9767	155,0698	16,7907	15,0930
Std. Deviation		25,55436	24,26325	21,82232	20,60097	16,40058	15,99823
Minimum		84,00	97,00	88,00	117,00	-20,00	-12,00
Maximum		183,00	191,00	183,00	193,00	70,00	70,00
Sum		5904,00	6626,00	6019,00	6668,00	722,00	649,00
Percentiles	33,33333333	127,3333	143,3333	132,6667	145,0000	9,6667	7,0000
	66,66666667	150,6667	166,0000	147,6667	162,0000	23,6667	16,0000

A táblázatban a korábbi osztópontos eljárásokhoz hasonlóan itt a mérési időszakra eső csoportértékek átlagai láthatóak a DIFER-index alapján. Az első két oszlopban a kísérleti minta bemeneti-kimeneti adatait, majd a kontrollcsoport bemeneti-kimeneti adatait

sorakoztattuk fel. Az utolsó két oszlopban látható egymás mellé állítva a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődési adata. Az első sorban az átlagérték (Mean), alatta a két mérés szórási eltérései (Std. Deviation), majd a csoport kutatási időszakra eső minimum és maximum értéke, végül az összteljesítmény (Sum) látható. Az alsó sorban találhatóak a Percentiles adatok, vagyis a százalékos osztópontok. Ez segített a csoportok teljesítményét arányosság szerint százalékos pontértékben kifejezni. (pl. a kísérleti csoport októberi alsó érték egyharmadába esnek a 84–127-es pontátlagú gyerekek, a középső harmadba a 128–150 közöttiek, és a felső harmad a 151-től 183-ig). A harmadolás megállapításában segített az átlag (Mean=134) és a minimum-maximum érték (84-183). Vagyis ezen sorok által láttuk, hogy adott csoport esetében hogyan változtak a legalsó és a legfelső átlagértékek. Ez a harmonizálás segítette a két csoport eredményeinek összevetést.

A második oszlop alapján azt láthatjuk, hogy áprilisban a kísérleti csoport átlaga Mean=154. Az alsó harmadhoz tartozó gyermekek képessége (minimum érték) 97-nél kezdődött. Tehát nem volt olyan gyermek, akinek az összpontszáma a kimenet során 97 alá csúszott volna. Ez remek eredmény számunkra fejlesztés hatékonysága szempontjából. Ugyanezt az értéket, ha megnézzük a kontrollcsoportnál, akkor az októberi Mean=139 volt, a minimum pedig 88 pont. Áprilisban a Mean=155 pont, a minimum érték pedig 117-re emelkedett. Vagyis a kontrollcsoportban a felzárkózás intenzívebb volt. A középső harmadhoz tartozó pontértékek kapcsán azt látjuk, hogy a kísérleti csoportnál a középső harmad alsó értéke októberben 128 pont volt, a felső értéke 150, áprilisban pedig 143 volt az alsó érték és 166 a felső. Ez a küszöbérték-emelkedés hatalmas ugrásnak számít a teljesítményben. A kontrollcsoport esetében októberben a középérték 132–147 közé esett, áprilisban pedig 145–162 között volt. Ezek a sorok azt mutatják, hogy a kísérleti csoportnál igaz, hogy kisebb volt az alsó küszöb pontértéke, de magasabbra ugrott a fejlődési arány, így magasabb lett a középső harmad teteje is. Vagyis itt nagyobb volt az önfejlődés mértéke is (23 pont), mint a kontrollcsoport esetében (20 pont). A felső harmadhoz kapcsolódóan látjuk leginkább a kísérleti csoport felzárkózását, akik áprilisra 191-es maximum pontérték-határra léptek fel. Ez azonban az alsó küszöb szintemelkedése mellett alacsonyabb (24 pont) önfejlődési értéket hozott a kontrollcsoport adataihoz képest (30 pont), akinek azonban csak 2 ponttal volt magasabb a maximum szintjük (193). Az arányosság tehát jól mutatja, hogy a kísérleti csoport szintemelkedése a felső harmadon kívül mindkét esetben erőteljesen emelkedő volt. Vagyis határozott volt a felzárkózás a középső és a felső harmadba.

Az ötödik és hatodik oszlopban a kísérleti és a kontrollcsoport DIFER-index[35] alapján generált önfejlődési adatait látjuk. Az önfejlődés pontértéke is magasabb a kísérleti csoport esetében (Sum=772), és a fejlődés mértéke is (Mean=16,79), mint a kísérleti csoport esetében (Sum=649; Mean=15,09). Októberben a felső harmadhoz tartozó gyermekek átlagpont-növekedése a kísérleti csoportban 70 pont volt, a kontrollcsoportban szintén. Itt megmutatkozik meg, hogy a kontrollcsoport önfejlődésének mértéke ezen a szinten volt a legintenzívebb (54 pont különbség), jobb, mint a kísérleti csoporté (47 pont különbség). A

[35] A DIFER-index: a DIFER mérőeszköz hét tesztjének az összevont mutatója. Egyetlen szám, amely sűrítve láttatja a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét.

kísérletiek minimum pontértéke átlagosan 20 ponttal, míg a kontrollcsoporté 12 ponttal nőtt, vagyis a kísérleti csoport pontérték-növekedése a középső harmadban összességében dinamikusabb volt a vizsgált időszakban, de kevesen tudtak közülük a felső harmadba kerülni. Jelentős különbség mérhető a kísérleti csoport pontérték-növekedésében a második harmadban a kontrollcsoportéhoz képest (átlagosan 9 pont, illetve átlagosan 7 pont). A felsorolt értékek mutatják, hogy a kísérleti csoport önfejlődési mutatói (különbségek) a kontrollcsoporthoz képest alsó és a középső harmadban sokkal magasabbak. Ennek hatására tudott a kontrollcsoportnál magasabb pontértéket elérni áprilisra a kísérleti csoport. Vagyis a rövid DIFER-teszt által mért kritikus tanulási alapképességekre a módszer úgy hatott, hogy a felzárkózás mértéke és a gyengébb képességekkel bírók fejlődése sokkal jelentősebb volt. Tehát a dramatikus interaktív módszer hatása számszerűsítve is tapasztalhatóan nagyobb értékeket mutat.

A százalékos osztópontokkal dolgozó harmadoló táblázat alapján összességében elmondható, hogy a két csoport önfejlődési mutatói arra utalnak, hogy a kísérleti csoport önfejlődése az első és a középső harmadból felfelé hasonult, a kontrollé a középsőről a felsőre, valamint a felső harmadban volt jellemző még a szintemelkedés volt jellemző. Ezért volt intenzív a csoport fejlődése a hallott szövegmegértés területén is. Ez a belső minőségi változás a szignifikanciavizsgálat alapján nem, de a csoportátlag és a harmadértékek alsó és felső százalékos pontértéke alapján kijelenthető.

Kutatási tapasztalatok

A rövid DIFER-teszt mérése kapcsán örvendetes tapasztalathoz jutottunk a teljes mintára vonatkozó csoportszintű önfejlődés szignifikáns értékei által, illetve az önfejlődési mutatók által ($N_{kícs}$ és N_{kocs}). Úgy véljük, hogy a kísérleti csoport esetében egyértelműen látható a mérési területek fejlődésének mértéke, a csoportos összértékektől függetlenül is. Tehát a GMP-teszt vizsgálatához hasonlóan itt is megerősítést kaptunk azzal kapcsolatban, hogy a kutatási módszer hatékonyságát nem csupán a csoportok végteljesítménye alapján kell vizsgálni. A részleteket és a belső strukturális változást is szemügyre kellett venni a következtetések kijelentéséhez (a H9-es hipotézis során ezt a vizsgálati lépést hajtottuk végre).

Az, hogy miért fordultak bizonyos kimeneti eredmények a kontrollcsoport javára, megvizsgáltuk ennek a kutatása nem volt a disszertáció feladata, de rendkívül figyelemre méltónak tartjuk ennek későbbi feltárását.

5.3.2. A H9-es hipotézis elemzése, kiértékelése

A H9-es hipotézisben feltételeztük, hogy feltételeztük, hogy van mennyiségi és minőségi különbség is a kísérleti csoport önfejlődése és a kontrollcsoport önfejlődése (tehát a minták egyéni bemeneti és a kimeneti mérés különbsége) között a kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt mérési egységterületei esetében. Ennek eredményét a kognitív alapképeségek minőségét ellenőrző mérőeszköz részterületeinek egyéni bemeneti és kimeneti összpontszámából származó átlagértékek összehasonlítása kapcsán vártuk [31–34. számú mellékletek]. Az elemzéshez a Wilcoxon-féle próbát és a hisztogramos elemzést alkalmaztunk.

A H8-as hipotézis során láthattuk, hogy a teljes minta önfejlődése szignifikanciát mutat, de arra még nem kaptunk választ, hogy vajon a két csoport külön-külön fejlődött-e annyit, hogy az statisztikai szempontból is jelentős értéket adjon ($p<0,005$). Ezért a H9-es hipotézis elemzés során a kísérleti és a kontrollcsoport önfejlődését különböző szempontok alapján vizsgáltuk. Így győződtünk meg a dramatikus fejlesztő mesetéréning tanulási képességterületekre gyakorolt hatásairól.

A vizsgálati csoportok önfejlődése

A következő táblázat csoportátlag-eredményei a vizsgálati csoportok október-április intervallum eredményeinek különbségeit mutatják. Azt, hogy milyen kvalitatív különbség van a két csoport saját teljesítménye között, a további szignifikancia táblázatok, és hisztogramos ábrák szemléltetik majd. Érdeklődéssel fordulunk tehát ahhoz a statisztikai mozzanathoz, amely megmutatta számunkra, hogy a két alminta (N_{kics} és N_{kocs}) csoportszintű összteljesítménye milyen önfejlődési átlagteljesítményt nyújtott önmagához és egymáshoz képest (a 77. táblázat alsó és felső része egymás folytatása).

77. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport önmagákhoz képest nyújtott összteljesítményeinek vizsgálata a rövid DIFER-teszt mérési egységterületei alapján

Statistics

		imoktkis	imaprkis	imoktkon	imaprkon	szooktkis	szoaprkis	szooktkon	szoaprkon
N	Valid	43	43	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43	43	43
Mean		10,2093	11,0930	11,2093	12,0698	25,0465	28,3721	25,3023	28,6977
Skewness		-,109	-,049	,188	,379	,114	-,363	,058	,176
Std. Error of Skewness		,361	,361	,361	,361	,361	,361	,361	,361
Kurtosis		-,222	-,698	-,411	-,459	-1,035	,260	-,519	-1,021
Std. Error of Kurtosis		,709	,709	,709	,709	,709	,709	,709	,709
Sum		439,00	477,00	482,00	519,00	1077,00	1220,00	1088,00	1234,00

Statistics

		szaoktkis	szaaprkis	szaoktkon	szaaprkon	nkoktkis	nkaprkis	nkoktkon	nkaprkon
N	Valid	43	43	43	43	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43	43	43	43	43
Mean		18,7907	21,3721	18,2326	20,6977	83,2558	93,2558	85,2326	93,6047
Skewness		-1,538	-1,968	-1,068	-,921	-,172	-,522	,213	,231
Std. Error of Skewness		,361	,361	,361	,361	,361	,361	,361	,361
Kurtosis		1,889	5,518	-,108	-,314	-,842	-,262	,969	-,487
Std. Error of Kurtosis		,709	,709	,709	,709	,709	,709	,709	,709
Sum		808,00	919,00	784,00	890,00	3580,00	4010,00	3665,00	4025,00

A táblázatban oszloponként látjuk a kísérleti, majd a kontrollcsoport eredményeit. Adataik mellett csak az önfejlődési átlagaikat tüntettük fel, hogy össze tudjuk hasonlítani a két csoport fejlődési átlagértékeit.
(im) kísérleti októberről áprilisra 0,89 önfejlődést mutat
(im) kontroll októberről áprilisra 0,86 önfejlődést mutat
(szo) kísérleti októberről áprilisra 3,33 önfejlődést mutat
(szo) kontroll októberről áprilisra 3,39 önfejlődést mutat
(sza) kísérleti októberről áprilisra 2,58 önfejlődést mutat
(sza) kontroll októberről áprilisra 2,46 önfejlődést mutat
(nk) kísérleti októberről áprilisra 10,00 önfejlődést mutat
(nk) kontroll októberről áprilisra 8,37 önfejlődést mutat

Láthatjuk, hogy bár a kontrollcsoport teljesítménye az áprilisi kimeneti mérések esetében jelentősen különbözött (előnyére) – a szocialitást kivéve minden mérési egység területen jobb teljesítményt mutat –, a magához képest nyújtott önfejlődési teljesítménye minden mérési egységterületen lemaradt (ha kicsivel is) a fejlesztett csoport eredményeihez képest.

A két csoport közötti különbség kapcsán érdeklődéssel fordultunk az alminták belső paramétereinek vizsgálata felé. Ezt a következő statisztikai táblázat [78. táblázat] és a hozzájuk kapcsolódó hisztogramok mutatják [28–29. ábrák].

78.táblázat: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) és a kontrollcsoport (VN_{kocs}=43) bemeneti és a kimeneti mérési eredményeinek összehasonlítása a rövid DIFER-teszt esetében a DIFER-index alapján

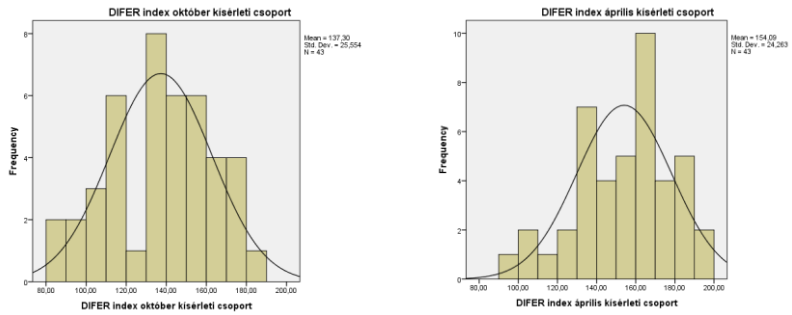
Statistics

		DIFER index október kísérleti csoport	DIFER index április kísérleti csoport	DIFER index október kontroll csoport	DIFER index április kontroll csoport
N	Valid	43	43	43	43
	Missing	43	43	43	43
Mean		137,3023	154,0930	139,9767	155,0698
Skewness		-,287	-,412	-,313	,107
Std. Error of Skewness		,361	,361	,361	,361
Kurtosis		-,758	-,433	,298	-,700
Std. Error of Kurtosis		,709	,709	,709	,709
Sum		5904,00	6626,00	6019,00	6668,00

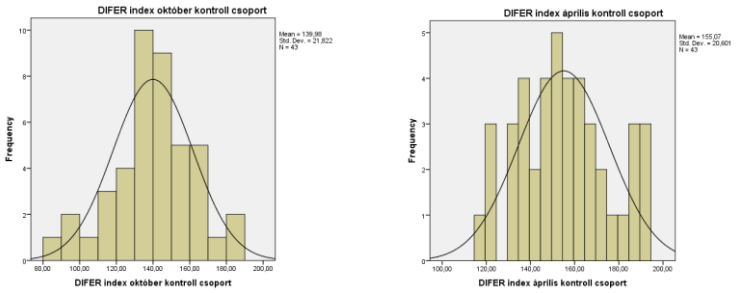
A 77. táblázat és a 27-28. ábrák alapján azt tapasztaltuk, hogy másképp viselkednek a kísérleti és a kontrollcsoport paraméterei. A kísérleti csoport esetében az októberi mérés során -0,287-es értékű pozitív ferdeséggel torzul a normál Gauss-eloszláshoz, az áprilisi utómérés ehhez képest jelentősebb azonos előjelű elnyúlást mutat (-0,412). A kontrollcsoportnál a Skewness érték elmozdulása éppen ellentétes irányú, -0,313-ról 0,107-re. Ez azt jelenti, hogy míg a kísérleti csoportnál az értékátlagok a normál eloszláshoz képest összességében felfelé, a magasabb átlagok irányába nivelláltak, a kontrollcsoportnál kimutatható egy erőteljes lefelé nivelláló hatás. Vagyis a kísérleti csoport eredményátlagai pozitív irányba mozdultak el a módszer eredményeképp, míg a kontrollcsoportnál a várható spontán fejlődési mutatóhoz képest gyengébb eredményt kaptunk.

A szélsőértékek elhelyezkedését, vagyis a minta csúcsosságát tekintve szintén eltérés mutatható ki. A kísérleti csoportnál az októberi -0,758-as lapultabb, kevesebb szélsőértéket tartalmazó Kurtosis érték az április mérés során csúcsosabb -0,433-as eredményt mutat, míg a kontrollcsoport esetében több szélsőértéket ad. A kontroll esetében lapultabb eredményt kaptunk az áprilisi mérés során az októberihez képest (0, 298-ról -0,700-ra). Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoport eloszlásának változása a bemeneti és a kimeneti mérés között a normál eloszlás irányába mutat, míg a kontrollcsoport változásának iránya egy sokkal homogénebb, alacsonyabb átlagérték köré rendeződő ellentétes irányú csoportstruktúrára változásra utal. Vagyis a kontrollcsoport belső változása a képességstruktúra szempontjából harmonikusabban zajlott, mivel a gyermekek képességkülönbségek szerint nem távolodtak el egymástól, hanem átmenetekkel tömörültek egységbe, és a jó képességűek húzóereje nem volt jellemző. A jó teljesítményűek lettek sokkal többen, a gyengék sokkal kevesebben, a kimagaslóak szintén többen. Ez a figyelemre méltó minőségi változás azonban nem volt elegendő ahhoz, hogy nagyobb összpontszámot eredményezzen a kísérleti csoporthoz képest. A mesékkel érintkezők számára a nagyobb pontszám elsősorban annak köszönhető, hogy a természetes fejlődési folyamatok mellett a kutatási módszer hatására úgy változott a csoport képességstruktúrája, hogy a kiváló teljesítményűek száma nőtt, miközben nagy különbség alakult ki a jó és a gyenge képességű gyermekek között. Vagyis nem átmenetekkel, hanem hirtelen váltásokkal történt a struktúraváltozás. Tehát nem volt egységes a csoport önfejlődése. Így a kiválóak, a jók és a gyengék között nem volt harmonikus a kiegyenlítődés. A belső aránytalanság a magas összponteredményen nem tükröződik.

Ezen tapasztalatok fényében kimondhatjuk azt, hogy a dramatikus eszközöket alkalmazó interaktív mesélési eljárás, és a mesetréning, amibe a mesebemutatást beleilleszkedett, a kísérleti csoportra úgy hatott, hogy erős kohéziót alakított ki a csoporttagok között ennek következtében a gyengébb képességű gyermekeket előrébb segítette, közülük sokat fel is tudott zárkóztatni, valamint a jó képességűeket megerősítette és közülük is jónéhányat felzárkóztatott. A változás rendkívül dinamikus és egyenetlen volt.



27. ábra: A kísérleti csoport (VN_{kics}=43) belső paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése



28. ábra: A kontrollcsoport (VN_{kocs}=43) belső paraméterváltozásának hisztogramos szemléltetése

Érdemes megfigyelni, hogy az alminták paramétereinek elmozdulása karakteresen ellenirányú volt, a kontrollcsoport javára. Ugyanakkor ez nem eredményezte az eredményátlagok jelentős változását: a kontrollcsoportban 15,09-es, a kísérleti csoportban 16,79 értékű pozitív átlagnövekedés regisztrálható. Ismerve a beszédfejlődés, a gondolkodás és a komplex tanulási folyamatok kognitív fejlődési jellemzőit [lásd 2.3. fejezet, 27–31. oldal], tisztában vagyunk vele, hogy egyik képességterület úgy erősíti a másikat, hogy nem feltétlenül tapasztalható szinkronicitás közöttük. Az eltolódás tehát annak is köszönhető, hogy voltak olyan képességterületek, amelyek fejlődésnek indultak, míg mások stagnáltak, vagy visszamaradtak (Csapó, 2003).

A vizsgálati csoport önfejlődése a rövid DIFER-teszt egységterületei alapján

79. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport rövid DIFER szubtesztjeinek átlagteljesítménye közötti szignifikanciavizsgálatok eredményei

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	
Írás-mozgás április – Írás-mozgás október	-2,907[b]	,004	!
imaprkis – imoktkis	-1,906[b]	,057	!
imaprkon – imoktkon	-2,275[b]	,023	!
Szocialitás április – Szocialitás október	-6,532[b]	,000	
szoaprkis – szooktkis	-4,236[b]	,000	
szoaprkon – szooktkon	-5,042[b]	,000	
Számlálás április – Számlálás október	-6,244[b]	,000	
szaaprkis – szaoktkis	-4,146[b]	,000	
szaaprkon – szaoktkon	-4,674[b]	,000	
Négy készségterület április – Négy készségterület október	-5,404[b]	,000	
nkaprkis – nkoktkis	-4,034[b]	,000	
nkaprkon – nkoktkon	-3,610[b]	,000	

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

A mérési egységterületek szignifikanciáját szemléltető táblázatban azt látjuk, hogy az írásmozgás terület kivételével valamennyi esetben kimutatható a szignifikáns fejlődési különbség. Az írásmozgás terület viszont sajátos összefüggést mutat. Itt ugyanis a teljes mintára nézve szignifikáns fejlődési különbség mérhető, ugyanakkor az egyes alminták esetében ez a különbség nem szignifikáns. Tehát ezen a területen vélhetően egyéb kvantitatív sajátosságban lesz fellelhető az összátlag különbségének oka.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a rövid DIFER mérés bemeneti és kimeneti eredményeinek különbsége a minta egészét tekintve csak az írásmozgás területén nem mutat szignifikanciát, a teljes minták szignifikanciái az almintákkal minden más esetben korrelálnak. Mind a kísérleti, mind a kontroll esetében mérhető pozitív változás a csoportátlagok tekintetében, bár ezek különbsége sem tekinthető igazán jelentősnek. A 77. és a 79. táblázat eredményei alapján úgy véljük, hogy a későbbiekben érdemes lenne a szövegértési teszt eredményeivel összefüggésben megvizsgálni a rövid DIFER–tesztet mérési területenként is, hogy konkrétan megláthassuk az alminták paramétereinek sajátos ellenirányú elmozdulásait. Mivel a kutatás elején a statisztikai próba alapján elfogadtuk a nullhipotézist, ezért feltételezhetjük, hogy látható lesz majd az összefüggés a minőségi mutatók által.

A továbbiakban a számértékileg kisebbnek mutatkozó önfejlődési területet (szocialitás), és a mennyiség szempontjából nagyon különböző mérési egységterületet (négy képességterület) elemeztük csak ki almintánként. A szocialitás esetében azért, hogy választ kapjunk arra, hogy a mennyiségi érték mennyire relevánsan mutatják meg, vagy pedig nem fedik le a belső fejlődés mértékét (0,06 átlagponttal több a kontrollcsoport javára). A négy képességterület kapcsán pedig azért végeztünk további elemzést (1,63 átlagponttal több a kísérleti csoport javára), mert szerettük volna tudni, hogy ez a látványos önfejlődési mennyiségkülönbség vajon gyakorolhatott-e hatást a szövegértési teszt második, harmadik, negyedik és hatodik kérdéscsoportjára (a szövegértési teszt esetében ezekbe helyeztük el a DIFER-ben is előforduló, másodlagos megértéshez kapcsolódó nyelvi és logikai összefüggéseket mérő kérdéseket).

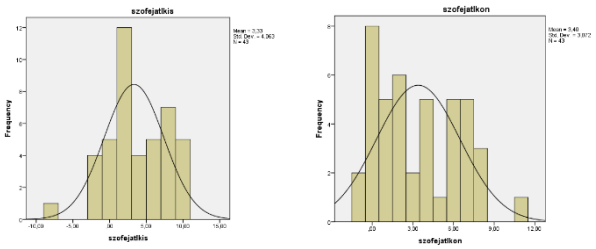
A szocialitás és a négy készségterület paramétereinek csoportonkénti változása

Mivel a 77. táblázat alapján a kísérleti csoport szocialitás terén önfejlődési szempontból kisebb mértékű változáson ment keresztül, mint a kontrollcsoport, érdeklődésünk efelé a mérési területegység felé fordult. A dolgozat elméleti fejezetében a szakirodalmak alapján kifejtésre került, hogy a drámapedagógia egyik jellemzője a közösségépítés, illetve személyes és csoportos szociális kompetenciajellemzők fejlesztése. Ez azonban nem mutatkozott meg a két csoport mennyiségi értékein. Vártuk tehát a minőségi mutatók eredményeit. Ennek érdekében hisztogramos elemzést végeztünk.

80. táblázat: A teljes minta, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport rövid DIFER-tesztben vizsgált szocialitásának változása

Statistics

		szofejlatl	szofejatlkis	szofejatlkon
N	Valid	86	43	43
	Missing	0	43	43
Mean		3,3605	3,3256	3,3953
Skewness		-,016	-,194	,424
Std. Error of Skewness		,260	,361	,361
Kurtosis		-,084	-,057	-,829
Std. Error of Kurtosis		,514	,709	,709
Sum		289,00	143,00	146,00



29. ábra: A kísérleti (VN_{kocs}=43) és a kontrollcsoport (VN_{kocs}=43) szocialitásának belső paraméterváltozása hisztogramos szemléltetéssel

Az összpontszám és az egyéni pontátlag alapján azt látjuk, hogy a szocialitás területén jelentősebben emelkedett a kontrollcsoport teljesítménye, mint a kísérleti csoporté (Sum és Mean). Ugyanakkor a kognitív képességstruktúrák változása kapcsán azt látjuk, hogy a kísérleti csoportnál az átlagok a normál eloszláshoz képest pozitívan mozdultak el, míg a kontrollcsoport az eloszlás szimmetriáját tekintve negatív irányú elmozdulást mutatott. Vagyis a normál eloszlás mintázatához a kísérleti csoport volt közelebb. A Kurtosis érték mindkét alminta esetében csúcsosabb, a kontrollcsoport esetében jelentősebb mértékben, mint a kísérleti csoportnál. Ez azt jelenti, hogy a kutatásban használt módszer a szocialitás területén úgy hatott, hogy a kísérleti csoport eloszlása nagymértékben közelített a normál eloszláshoz. A kontrollcsoport esetében fokozottabban csökkent a vizsgált időszakban a homogenitás, miközben a mért átlagok lefelé nivelláltak. Vagyis, ha ezt az élet mindennapjaira vetítjük ki, akkor azt látjuk, hogy a kontrollcsoport tagjai az óvodai közegben a velük együtt mozgó társaikhoz hasonló szociális szokásokkal azonosultak inkább, és kevesen mozdultak „felfelé" a szociális készségek fejlődésében. A kísérleti csoport tagjaira azonban hatott a mesetréningen belül zajló fejlesztés és támogatta az egyénre szabott a szociális fejlődést, mert közülük csak néhányan rontottak a korábbi teljesítményükhöz képest. Ennek okát azonban nem kutatjuk tovább, mert ez egyéb képességbeli okokra is visszavezethető (pl. szociális körülményekre, személyiségbeli jellemzőkre stb.), és ennek okfejtése és analizálása nem feladata a mostani kutatásnak.

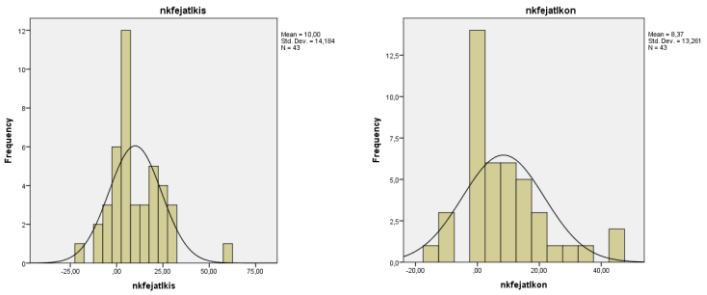
Szeretnénk itt egy lehetséges összefüggésre rámutatni a szövegmegértést ellenőrző teszt eredményeinek elemzése kapcsán. A H4-es hipotézis 45. táblázata és 13. ábrája alatt jeleztük a kísérleti és a kontrollcsoport közötti rendkívüli fejlődési különbséget. A H5-ös hipotézis 19. ábrája alatt szintén észrevételeztük a csoporton belüli rendkívüli struktúra-átrendeződés mértékét. Itt, a 80. táblázatnál felmerült egy lehetséges magyarázat a két

korábbi szövegértési terület nagymértékű fejlődésének okára: a rövid DIFER által is mért képességterületek közül a kísérleti csoport szociális kompetenciájának minőségi fejlődése olyan mértékű volt, amit a mesékhez kapcsolódó szövegértési teszt is érzékelt. Ez a kontrollcsoportnál nem volt tapasztalható. Ez engedett bennünket arra a következtetésre jutni, hogy a drámapedagógia azon jellegzetes tulajdonsága, amely a csoporton belüli és az egyéni szociális érzékenységet fejleszti, illetve a csoportkohézió a játékok természetes hozadéka, igazolódni látszott. Vagyis az általunk alkalmazott narratív munkaformákkal dolgozó dramatikus interaktív mese-játék úgy tűnik, hogy hatással volt a szociális kompetenciákra. Azokat pozitívan befolyásolta. Ez a tapasztalat alátámasztja a drámapedagógia komptenciaterületekre tett hatásának 2012-ben publikált (DICE, 2010) vizsgálati eredményeit.

81. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport rövid DIFER-tesztben vizsgált négy készségterület változása

Statistics

		nkfejatlkis	nkfejatlkon
N	Valid	43	43
	Missing	43	43
Mean		10,0000	8,3721
Skewness		,938	1,052
Std. Error of Skewness		,361	,361
Kurtosis		2,428	1,367
Std. Error of Kurtosis		,709	,709
Sum		430,00	360,00



30. ábra: A kísérleti (VN_{kocs}=43) és a kontrollcsoport (VN_{kocs}=43) négy készségterület belső paraméterváltozása hisztogramos szemléltetéssel

A négy készségterület fejlődési átlagának esetében a legnagyobb a kvantitatív különbség az alminták között (Sum, Mean). Tehát a fonémaészlelés, a relációszókincs bővülése, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés területén mutatható ki a legnagyobb számszerű fejlődési különbség a kísérleti csoport javára. Ezt a különbséget a korábbi mérési adatok alapján már ismertük, de nem mutatkozott meg még annak minőségi módja. Ezen az összetett mérési egységterületen látszik a lefelé nivellálás (Skewness 0,938 és Skewness 1,052), vagyis a minőségi mutatók lefelé irányú elmozdulása, amely a kontrollcsoport esetében nagyobb mértékű volt. Ez azt takarja, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport gyermekeinek színvonalbeli különbségei jellemzően úgy tűnnek el, hogy a jobb képesség mozdult a gyengébb képességű felé, és nem pedig fordítva. Vagyis úgy fejlődött a csoport egységesen, hogy a jó képességűek alkalmazkodtak a gyengébbekhez, és

nem a jó képességűek voltak a húzóerők a fejlődésben. Ez egy rendkívül érdekes általános tendencia a teljes csoport esetében. A kontrollcsoportnál ez valamivel erősebb volt, mint a kísérleti esetében. Viszont ezen a mérési területen a kísérleti csoport görbéje (Kurtosis 2,428 és Kurtosis 1,367) lapultabb. Vagyis a kísérleti csoportban jelentősen magasabbak az átlagértékek, és ezek körül tömörülnek viszonylag homogénen az egyéni átlagok, míg a kontrollcsoportnál ez a homogenitás kisebb mértékű volt és az alacsonyabb átlagértékek körül rendeződött. Tehát a jók voltak a húzóerő és nem a gyengék. Ez jó hír a nivellálás szempontjából. A kísérleti csoportnál ez jellemzőbb volt, tehát többen kerültek be a haranggörbe középső értéktartományába a normál eloszlás szerint. Az összpontszámok emelkedése pedig arra utal, hogy mindez a belső rendeződési folyamat úgy zajlott, hogy a képességszintek közben folyamatosan emelkedtek, a kísérleti csoport esetében dinamikusabban.

Utalva a szövegértési teszttel való összefüggésre, elmondható, hogy a H4-es hipotézis eredményei, elemzései és magyarázatai alapján a második kérdéscsoport esetében ez csak részben mutatkozott meg. A harmadik, a negyedik, az ötödik és a hatodik kérdéscsoport esetében viszont egyértelműen tapasztalható volt a kutatási módszerbe illesztett rövid DIFER-ben is megjelenő négy tanulási készségterület fejlődése. Pontosítva ezen a kijelentésen a DIFER-ben mért tanulási készségterületek fejlődése is kimutatható a szövegértési tesztek által ellenőrzött tanulási készségterületek eredményein keresztül. Amely feltételezésünk szerint a mesetréning és az alkalmazott mesebemutatási módszer együttes hatásának köszönhető.

A két egységterület eredményei kapcsán elmondható, hogy a statisztika segítségével az összértékek mögé láttunk, és megismerhettük a csoportok belső, minőségi változását október és április hónap időszakában. Reméljük, hogy ezek és a további elemzések segítségünkre lesznek a módszertani fejlesztésben.

Kutatási tapasztalatok

A visszatekintő utómérések tapasztalatai lényeges módszertani megerősítéseket adtak számunkra és további fejlesztési gondolatokat ébresztettek. A minőségi értékek megismerése a fejlesztő módszer elemeinek működésére hívták fel a figyelmet, illetve arra, hogy megkeressük a fejlődésre hatást gyakorló, eddig még nem ismert okokat. Fontosnak tartjuk, hogy alaposabban vizsgáljuk meg azt, hogy a dramatikus interaktív mesélésbe illesztett narratív elemek milyen konkrét nyelvi, logikai területekre, és milyen gondolkodási struktúrák működésére hogyan hatnak. Ezek a metodikai lépések szisztematikusan fejlesztő eszközzé tehetik a kutatás továbbfejlesztett módszerét a drámapedagógián és az anyanyelv-pedagógián belül. Speciális formában pedig talán még az alkalmazott nyelvészet egyes területei számára is hasznos lehet.

A kutatás folytatásán gondolkodva a jelenlegi mérési eredmények tapasztalata alapján hasznosnak véljük a csoportok tagjaival kapcsolatos alapinformációk gyűjtését az első vizsgálati szakasz előtt (pl. a gyermek általános jellemzőktől eltérő képességei, atipikus szociális jellemzőik vagy szokások, családi körülmények vagy személyiségjegyek, esetleges

szakértői státusz stb.). Ezek a nem anamnézis jellegű adatok a későbbiekben segíthetnek jobban megérteni a vizsgálati csoportokon belül zajló változások okát. Az információk ismeretében a felmérések lehetőséget biztosítanának arra, hogy az egyes mérési egységterületen belüli oksági viszonyokat is meg tudjuk találni, segítve ezzel a pedagógusok munkáját, az iskolaválasztási döntéseket vagy a felzárkóztatás útvonalait. Tisztában vagyunk vele, hogy ezek a gondolatok messzire mutatnak, társítva más szakterületeket. A jelenlegi kutatásnak nem feladata ilyen mélységben vizsgálni a minőségi paraméterek viselkedésének okát, ezért további kérdéseket nem tettünk fel a rövid DIFER-teszt mérési területeivel kapcsolatban.

6. Hipotézis elemzések, kutatási következtetések

Az alábbi fejezet tézisekre lebontva, esszenciálisan összegzi a dolgozat ötödik fejezetében részletesen bemutatott vizsgálati elemzések kapcsolódó következtetéseit. Ezen túl összefüggéseket feltáró magyarázatokat fogalmaz meg a kutatás trianguláció elemeivel kapcsolatban. A fejezet általánosításokat a vizsgálati elemszám miatt nem fogalmaz meg, de a statisztikai adatokra támaszkodva tényszerű válaszokat tartalmaz a vizsgálat gyújtópontjaként működő kutatási kérdésekre.

Kutatásunk legelején három kutatási kérdéshez kilenc hipotézist fogalmaztunk meg. A következő bekezdésekben a kutatási tervben feltüntetett hipotézis sorrend szerint mutatjuk be a tézisekhez kapcsolódó kutatási problémakört és az elemzés által kapott eredményeket.

A hipotézisek értelmében elemeztük a teljes minta önmagához képest nyújtott teljesítményét október-április intervallumban. Továbbá az alminták eredményeit viszonyítottuk egymáshoz és önmagukhoz képest. Ezen túl a saját kidolgozású szövegértést ellenőrző tesztet megbízhatósági céllal statisztikai próbák alá vetettük, hogy meggyőződhessünk az adatok validitásáról és az eredmények relevanciájáról. Utóbbiról a tézisek már nem számolnak be, mert ezt nem fogalmaztuk meg a vizsgálati feltételezések között.

6.1. A H1-es hipotézis összegzése

H1: Feltételeztük, hogy jelentős mennyiségi különbség van 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.

Magyarázat

A kismintás kutatás eredményeiből megtudhattuk, hogy a teljes vizsgálati minta összpontszáma közötti különbség (862 p.), amely szignifikanciát mutat. Vagyis a 86 fő októberi és áprilisi teljesítménye közötti különbség jelentős. Ez az információ a korosztály természetes képességfejlődése miatt nem volt meglepő, az azonban érdekes vizsgálati tapasztalatot adott, hogy a csoportokon belüli összteljesítmények között már nem mutatkozott meg a szignifikancia a statisztikai próbák során. Vagyis beszédmegértés területén a csoportok külön-külön nem mutattak számszerűsített formában akkora fejlődési különbséget önmaguk teljesítményei között. A kísérleti csoport sem, amely részt vett a 12 alkalomból álló hallásértést, szövegértést fejlesztő foglalkozásokon. Pedig a tevékenységközpontú drámamódszerre tekintve úgy véltük, hogy ezen gyermekek eredményei önmagukhoz képest és a kontrollcsoporthoz képest is sokkal pozitívabb elmozdulást, vagy legalább $p<0,005$ értékű szignifikancia-különbséget mutatnak majd fel. A dolgozatban megjelenő adatok nem azt jelentik, hogy a csoportok nem fejlődtek. Az eredmények arra utalnak, hogy önmagukhoz képest elmozdult a teljesítményük mennyiségi és minőségi vonatkozásban, de azok mértéke statisztikai szempontból nem jelentős. Az önfejlődési értékek közötti különbség tehát már ezen a vizsgálati ponton megmutatta magát.

Mivel a saját összeállítású szövegértési tesztünk a különböző elemű csoportminták miatt nem tette lehetővé a páros-próbát, így a két csoport összteljesítménye közötti különbséget Wilcoxon-teszttel és harmadolós hisztogrammal mutattuk ki. Ennek értelmében a két csoport összteljesítményére vonatkozó mutatók alapján (október–április intervallumot követően) van jelentős mennyiségi és minőségi különbség.

A hipotézis értelmében tehát azt kell kijelentenünk, hogy feltételezésünk azon része, amely a teljes minta összteljesítményére utalt, jelen kutatás esetében számértékileg szignifikanciát mutatott. Vagyis a számértékek szerint és a hisztogramok adatai alapján jelentős a teljes minta esetében a mennyiségi és a minőségi változás. De ez nem feltétlenül a kísérleti módszernek köszönhető, mert ebben a mérésben jelen volt a kontrollcsoport részéről az általános kognitív érési folyamat, az óvodai nevelési folyamat, illetve a gyermekeket körülvevő egyéb társadalmi és szociális hatások eredménye is. Ez növelhette vagy elmoshatta a két csoport közötti különbséget.

A kutatási módszer csoportra tett hatását szövegmegértés területén leginkább a külön-külön megvizsgált csoportadatok mutatták meg. Az eredményekből kiderült, hogy a teljes csoport esetében az önfejlődés tekintetében szignifikáns különbség volt, de nem mutatkozott sem a kontrollcsoport, sem a kísérleti csoport részéről szignifikancia. A mennyiségi különbséget a százalékos csoportértékek mutatták meg. Így a csoportokra nézve a hipotézis ezen része nem igazolódott. Vagyis annak ellenére, hogy a kísérleti csoport több hónapon át tartó fejlesztést kapott, a mennyiségi mutatók alapján nem látható a szignifikáns önfejlődés.

A csoporton belüli minőségi átrendeződés, vagyis az adott válaszok alapján kimutatott belső értékváltozás mindkét csoport esetében jelentős volt (a kísérleti csoport esetében még inkább igaz ez az állítás). Ez azt jelenti, hogy számértékileg lehetséges, hogy nem mutatkozik a csoport jelentős önfejlődése, de a hisztogramok szerint a gyermekek válaszainak minősége csoportszinten úgy javult, hogy voltak, akik jobb eredményt produkáltak a kimeneti mérés során, és voltak, akiknek nem változtak az értékeik. Tehát a csoport képesség-struktúrája pozitív irányba változott, a gyermekek közötti képesség-különbség csökkent és kiegyenlítődött. Tehát a hipotézis minőségi mutatókra vonatkozó része mind a teljes mintára, mind a vizsgálati csoportokra nézve igazolódott.

Következtetés

Ha a jövőben célként fogalmazódna meg a módszer hatékonyságának növelése, akkor érdemesnek véljük a kutatási módszer valamely elemén változtatni (szerepjáték módja, narratív munkaformák alkalmazása, utólagos játékos beszélgetések, szemléltetett magyarázó feladatok, jobb agyféltekét aktiváló játékok). Azt, hogy milyen mértékben és mit, arra a később részben már utalnak a H2 elemzési tapasztalatok, de azon túlmenően szükséges lehet egy nagyobb elemszámú, hosszabb intervallumú módszertani kutatás kezdeményezése. Ha a csoportok közötti számértékek statisztikai összehasonlíthatósága (pl. szignifikancia-érték) is célként merülne fel, arra úgy véljük, hogy a meglévő adatok további elemzésével, átlagolásával, súlyozásával egy másik kutatás keretén belül születhetnek utak és lehetőségek.

6.2. A H2-es hipotézis összegzése

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.

Magyarázat

A kutatás alkalmával szerettük volna megtudni, hogy mekkora teljesítménykülönbség van a két vizsgálati csoport eredményei között. A mesetréning-foglalkozásokból kiindulva azt vártuk, hogy a kísérleti csoport mutatói magasabbak lesznek. Ezt mennyiségi, vagyis számértékekkel kifejezhető módon és a csoportok belső, minőségi változását megmutató statisztikai értékek alapján is szerettük volna elemezni. Ennek érdekében először a csoportok önfejlődését egymáshoz képest, majd önmagukhoz képest megvizsgáltuk. A Wilcoxon-próba átlagértékei alapján jobb teljesítményt mutatott a fejlesztett csoport az átlagpontok alapján is, illetve az önfejlődés mértéke szerinti is. A két csoport átlagértéke között a különbség 3,51 volt. Ez kétszeresen is megerősítette a módszer hatékonyságát a kísérleti csoport teljesítménye által. Érdekes volt azonban az a tény, hogy az önfejlődés mértékét mutató szignifikanciaelemzés azt szemléltette, hogy mind a két csoport jelentősen (szignifikánsan) fejlődött önmagához képest. Illetve a kontrollcsoport elenyésző mértékben, de jobban fejlődött önmagához képest, mint a kísérleti csoport. A kutatás szempontjából ez az eredmény nem feltétlenül azt mutatja, hogy a kísérleti csoport képességei jobban fejlődtek volna a foglalkozások hatására, mint a kontrollcsoport tagjaié, akik ezt az eredményt az idegrendszer spontán érésének, az óvodai nevelési folyamatoknak és az egyéb szociális körülményeknek köszönhetően érték el. A kutatási módszer eredményességét végül a hipotézisen belül végzett csoportonkénti képességfejlődést vizsgáló próba erősítette meg. Ennek köszönhetően kimutathatóvá vált, hogy a 17 elemből álló hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt kérdései esetében a kísérleti csoport 12 kérdésnél mutatott szignifikáns önfejlődést, míg a kontrollcsoport csak 8 kérdés alkalmával. Továbbá a nem szignifikáns területeknél csak három kérdésben volt egybevágóság, a többi kérdésterület nem érintette egymást. Ezen felül az egyformán nem szignifikáns eredményű kérdések esetében a kísérleti csoport értékei jobban voltak, mint a kontrollé. Összességében a kontrollcsoport csak két tesztkérdés alkalmával produkált jobb eredményt, mint a kísérleti. Valószínűleg ez a két kérdésterület okozta a korábbi, teljes tesztet átfogó, csoport szintű minimális szignifikancia-különbséget is. Ez a kutatás szempontjából biztató eredmény. Egyben (a további pedagógiai munkához) mutatja a kisminta fejlesztést igénylő leggyengébb területeit is.

A hipotézis értelmében kijelenthetjük tehát, hogy a kísérleti csoport átlagpontja és önfejlődési átlagértéke mennyiségi szempontból mindkét esetben magasabb volt, mint a kontrollcsoporté. A módszerre visszavezethető feltételezés tehát ebből a szempontból igazolódott. Mivel a hipotézisen belül mért értékek alapján mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport önfejlődése szignifikáns volt, elvégeztük a két vizsgálati csoport között a minőségi fejlődés vizsgálatát is. Ennek eredménye kimutatta, hogy a 17 itemből álló

szövegértési kikérdező teszt kérdései közül csak két esetben előzte meg a fejlődésben némileg a kontrollcsoport a fejlesztett gyermekek eredményeit. Kutatás szempontjából örömre okot elsősorban az a statisztikai tény ad, hogy a többi tizenöt item esetében a kísérleti csoport jobb önfejlődési értékeket mutatott. A feltételezés minőségi eredményekre vonatkozó kijelentése ebből a szempontból csak részben igazolódott.

Következtetés

Mivel a két csoport teljesítménye között nagyobb különbségekre számítottunk, az eredmények fényében felmerül a kérdés, hogy mi az oka annak, hogy a nem fejlesztett csoport majdnem olyan jó mennyiségi és minőségi eredményt mutatott fel, mint a fejlesztésben részesülő gyermekek csoportja. Kutatóként nem szabad elfelejtenünk, hogy ez egy kismintás kutatás volt. Továbbá az eredmények tükrében megmutatkozik különbség a módszerrel fejlesztett és a külön nem foglalkoztatott gyermekek önfejlődési teljesítménye között. Tehát a módszer eredményessége kimondható. Nagy a valószínűsége annak, hogy a minta elemszáma nem reprezentatív ahhoz, hogy az 5–7 éves korosztályt érintő fejlesztés eredménye látványosabb statisztikai teljesítményt mutasson.

6.3. A H3-as hipotézis összegzése

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.

Magyarázat

A harmadik hipotézissel továbbgondoltuk a két csoport képességfejlődésével kapcsolatos kérdéseket. A két vizsgálati csoport adatait egymás mellé helyezve és egymással szembe állítva arra kerestük a választ, hogy külön-külön hogyan fejlődtek önmagukhoz képest, illetve egymáshoz képest a gyermekek a szó szerinti és a szöveg mögöttes tartalom megértése szempontjából. A mennyiségi értékeken túl elemeztük a csoportokon belüli teljesítményváltozás mértékét is. Erre azért volt szükség, mert nem csak azt szerettük volna látni, hogy a pontértékek szerint melyik csoport teljesített jobban. A saját összeállítású tesztre hivatkozva arról is részletes információt szerettünk volna gyűjteni, hogy a fejlesztés milyen szintű és mértékű átrendeződést eredményezett a kísérleti csoport tesztválaszai esetében, és ehhez képest a kontrollcsoport tagjai fejlesztés nélkül hogyan változtak. A cél az volt, hogy feltárjuk a narratív munkaformákat alkalmazó dramatikus interaktív mesélés metodikájának további fejlesztési lehetőségeit, illetve meggyőződjünk a már jól működő dramatikus technikai elemekről. Mindezt a szó szerinti és a tartalom mögöttes megértése szempontjából.

A vizsgálat ezen része tehát külön elemezte az elsődleges megértéshez tartozó kérdések eredményeit, és külön a másodlagos megértést ellenőrző kérdéseket. Érdekes tapasztalat volt, hogy míg a csoportok önmagukhoz képest külön-külön szignifikánsan fejlődtek (H2), és tesztkérdésenként is jelentkeztek szignifikáns eredmények, addig ez a

tendencia a két nagy szövegmegértési terület egyikénél sem volt jellemző. Ami nem azt jelentette, hogy nem fejlődtek, csak önmagukhoz képest nem szignifikánsan. Ezt az érdekes jelenséget tovább boncolva ismertük meg a két csoport eredményeit külön-külön. Elsődleges megértés területén a kísérleti csoport áprilisra sokkal jobban közelített a szignifikáns mennyiségi értékhez, mint a kísérleti. Ez megmutatkozik a teljesítményátlagok során is (fejlődési átlagkülönbség 1,78 a kísérleti csoport javára), és a teszt kérdéseire adott válaszok értékeinek eloszlása alapján is (a szórás átlagértéke a kísérleti csoport esetében 1,22-vel jobban csökkent). A másodlagos megértés esetén szintén a kísérleti csoport szignifikanciaértéke közelítette meg jobban a nullértéket, és a teljesítményátlagai sokkal jobbak voltak áprilisban, mint a kontrollé (a kísérleti fejlődési átlagkülönbsége 1,97-tel több, a szórás átlagértéke pedig 0,48-cal jobban csökkent). Összességében a teszt kérdésekre adott válaszok belső átrendeződése is esetükben mutatta a nagyobb önfejlődést. Végül megvizsgáltuk Pareto-diagram segítségével a csoportok fejlődését minőségi átrendeződés szempontjából is. Ennek végső következtetése alapján azt mondhatjuk, hogy az elsődleges megértésnél nyilvánvalóbb volt a kísérleti csoport eredményessége, amely valószínűleg a mesetréningen való jelenlét hatása. A másodlagos megértés során bár a kísérleti csoport válaszarányai voltak inkább kiegyenlítettek, a pontértékük nem lett nagyobb. Vagyis csoportszinten nem lépetek feljebb, hogy csak egyes gyermekek kiugró eredményeket hoztak, mások pedig nagyon leszakadtak. A kísérleti csoport tagjai egyöntetűen léptek fejlettségi szintet, de kisebb egyéni különbségekkel.

A hipotézis értelmében tehát azt mondhatjuk, hogy az átlagértékek és szórásértékek (mennyiségi mutatók) alapján mind az elsődleges, mind a másodlagos megértés esetében a kísérleti csoport teljesítménye volt jobb április hónapban. Azonban egyik esetben sem volt szignifikáns mértékben jelentős. Ezért ezt a hipotézist csak részben tekintjük igaznak. A minőségi mutatók (Gauss-görbe normál eloszlásához tartozó csúcsossági és ferdeségi értékei) alapján azt mondhatjuk, hogy az elsődleges megértés kapcsán a kísérleti csoport egységesebben és jobban fejlődött, tagjainak képességstruktúrája jobban kiegyenlítődött. A másodlagos megértés esetében pedig közel azonos elmozdulások miatt a két csoport válaszai közel hasonlóan változtak. Némi különbséget a kísérleti csoport tagjainak pozitívabb irányú elmozdulása adott. (Esetükben többen voltak, akik a normál eloszlási érték felé vagy az fölé kerültek.) 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, vagyis nem volt szignifikáns érték feletti. Az adatok tehát a felvetést cáfolják, ennek értelmében a H3-as hipotézis nem igazolódott.

Következtetés:

Annak ellenére, hogy az adatok legnagyobb része abba az irányba mutatott, hogy a kísérleti csoport jobb teljesítménnyel és jobb képességstruktúrával zárta a kutatási időszakot, mégsem mutatott $p<0,005$ értékű önfejlődést a mért területeken. Vagyis a gyermekek teljesítményén egyértelműen látható a mesetréning-foglalkozásokon való részvétel eredménye, de a változás mértéke kisebb volt, mint ahogyan reméltük. Ismét arról győződhettünk meg a vizsgálat folyamán, hogy a kutatásban alkalmazott narratív

munkaformák remekül támogatták a gyengébb beszédmegértési képességgel rendelkező gyermekeket. Segítettek a felzárkóztatásban, és lehetőséget teremtek a jó képességűeknek a gyakorlásra, az esetleges fejlődésre.

A saját kidolgozású teszt összeállítását és szisztémáját ehhez a kutatáshoz megfelelőnek gondoljuk. Annak érdekében, hogy a másodlagos megértés ellenőrzése anyanyelv-pedagógiai szempontból még pontosabb legyen, érdemesnek véljük a kikérdező teszt kérdéscsoportjainak struktúráját továbbgondolni, és hozzá olvasáspedagógiai szempontokat is figyelembe venni. Így egyértelműen tetten érhetővé válhat, hogy mely szövegértési szint okoz leginkább nehézséget az adott korosztálynak, illetve könnyebben fény derülhet a nyelvi gondolkodás okozta problémákra.

6.4. A H4-es hipotézis összegzése

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.

Magyarázat

A dolgozatot megelőző pilot kutatás alkalmával tapasztaltuk, hogy milyen jelentős hatást gyakorol a szövegértés egyes területeire a tréningszerű fejlesztés a dramatikus interaktív mesélés technikájával. Ezért a jelenlegi hipotézisek között bátrabban mertük megfogalmazni elvárásainkat a kísérletben részt vevő gyermekcsoport eredményeivel kapcsolatban, illetve a melléjük állított kontrollcsoport teljesítményével szemben. Szerettük volna a mennyiségi értékek által egyértelműen látni a mesetréning hatását a 12 mesefoglalkozás után. A vizsgálatot az egyértelműség érdekében kérdéscsoportonként vizsgáltuk. Az elsőként elvégzett szignifikancia-próba egyértelműen kimutatta, hogy a teljes vizsgálati csoport minden szövegértés-mérési területe szignifikáns volt (VN=86). A kérdéscsoportok fejlődési arányát százalékos pontértékek segítségével elemeztük. Ekkor derült fény egy különleges esetre, amikor is a kompetenciák változása elsősorban nem a legkönnyebben fejleszthető elsődleges szövegmegértést érintették. Az egyik magasan összetett gondolkodást igénylő szövegértési terület fejlődött leginkább, ’a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető információk kezelése, vagyis a nyelvi–logikai gondolkodás’ (23, 49 százalék értékponttal). Leggyengébben a ’cselekmény linearitása és a kronológiakövetés’ fejlődött (10,93 százalék értékponttal). A két csoport önfejlődését külön-külön is vizsgáló szignifikancia-teszt azonban kimutatta, hogy a kísérleti csoport ($VN_{kís}$) csak egy esetben (hatos kérdéscsoport) nem mutatott szignifikanciát, egy esetben pedig volt némileg gyengébb értéke is. Utóbbi a szignifikancia tartományon belül volt (a harmadik kérdéscsoport alig tért el az értékhatártól). Azonban ez a tendencia a kontrollcsoportra (VN_{kocs}) is érvényes volt, annyi különbséggel, hogy az az egy nem szignifikáns terület (harmadik kérdéscsoport) messze volt az értékhatártól. Más gyenge szövegértési területük viszont nem volt. Vagyis ezen adatok szerint nagy különbség nem mutatkozott a két csoport teljesítménye között. Abból kifolyólag, hogy a kismintás kutatások során nem feltétlenül mutatkoztak meg a releváns

értékkülönbségek, kérdéscsoportonként tovább elemeztük a két gyermekcsoport teljesítményét. A kereszttáblák és a hisztogramok együttes adatai alapján kaptunk egyértelmű eredményeket és magyarázatot a hipotézissel kapcsolatban:

- Az első kérdéscsoport esetében:

A tartalom szó- és mondat szintű felidézés, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása, valamint a szó szerinti tartalomértés önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoport esetében magasabb volt (Mean dif.=1,78). A szórásértékek ennél a csoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=1,22), vagyis a képességkülönbség a csoporton belül jelentősen csökkent. Azonban a fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) a kontrollcsoport volt közelebb a normál eloszláshoz, ott voltak kiegyensúlyozottabbak a teljesítmények, és ott lett a csoport képességstruktúrája is harmonikusabb.

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 helyálló.

- A második kérdéscsoport esetében:

A tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoportnál magasabb volt (Mean dif.=0,44). A szórásértékek viszont a kontrollcsoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=0.15), vagyis a gyermekek közötti képességkülönbségek ebben a csoportban lettek kisebb. Azonban a fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) jobb minőségű belső átrendeződés történt a kísérleti csoportban.

A hipotézis értelmében tehát, 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 kísértlei 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 cselekmény lineáris sorrendjének felidézését és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoportnál volt magasabb (Mean dif.=0,47). A szórásértékek a kísérleti csoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=0,04), vagyis a gyermekek közötti képességkülönbség ebben a csoportban lett kisebb. A fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) a kísérleti csoport tagjai dinamikusabban és egyenletesebben fejlődtek, illetve a gyermekek képességkülönbségei arányosabban egyenlítődtek ki.

A hipotézis értelmében tehát a harmadik kérdéscsoport mennyiségi és a minőségi értékei szerint is a kísérleti csoport teljesített jobban. Vagyis ebben az esetben a feltételezésünk helyálló volt.

- A negyedik kérdéscsoport esetében:

A szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoport esetében magasabb volt (Mean dif.=0,16). A szórásértékek a kísérleti csoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=0,27), vagyis a gyermekek közötti képességkülönbség ebben a csoportban lett kisebb. A fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) a kísérleti csoport nagyobb és kiegyenlítettebb változáson ment keresztül.

A hipotézis értelmében tehát 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 esetében:

A nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoport esetében magasabb volt (Mean dif.=0,93). A szórásértékek a kísérleti csoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=0,15), vagyis a gyermekek közötti képességkülönbség ebben a csoportban lett kisebb. A fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) a kísérleti csoport a teljesítmények arányos növekedése és a képességstruktúra-szerveződés tekintetében jobb eredményeket produkált. Mindemellett nem tűntek el a csoportból az egyéni kognitív sajátosságok sem.

A hipotézis értelmében tehát 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.

- Az hatodik kérdéscsoport esetében:

A kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását és a kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus esetében az összpontszámból származtatott átlagérték a kísérleti csoport adatai alapján magasabb volt (Mean dif.=0,09). A szórásértékek a kísérleti csoportnál csökkentek jobban (Std. Deviation dif.=0,27), vagyis a gyermekek közötti képességkülönbségek ebben a csoportban lettek kisebbek. A fejlődés minőségi mutatói szerint (Gauss-eloszláshoz viszonyított csúcsossági és ferdeségi értékek) a kísérleti a csoportnak harmonikusabb volt a képességstruktúra-elrendeződése, és ez a kedvezőbb kiegyenlítettség eredményezte a jobb értéknövekedést.

A hipotézis értelmében tehát a hatodik kérdéscsoport esetében mind a mennyiségi, mind a minőségi értékek szerint a kísérleti csoport teljesített jobban. Vagyis a feltételezésünk helyálló volt.

Összegzésül: a hat mérési területen négynél egyértelműen igazolódott a kísérleti csoporttal kapcsolatos feltételezés, egy eset részben igazolódott, egynél pedig a részértékek alapján igazoltnak tekintjük a hipotézist.

Következtetés:
A minőségi eredményeken belül az átlagértékek és a szórásérték minden esetben kimutatták azt, hogy a kísérleti csoport minden mérési területen a kontrollcsoport felett teljesített. Vagyis a mesélési módszer alkalmasnak mutatkozott a hallott szövegmegértés fejlesztéséhez, a mesefoglalkozások metodikája pedig megfelelő volt a beszédpercepciós részfolyamatok tréningezéséhez.

A tény, hogy a szignifikancia alapján nem volt elegendő csupán a számszerű értékek kimutatásával egyértelműsíteni a két csoport fejlődési különbségeit, arra a következtetésre jutatott bennünket, hogy a jövőben mindenképp szükség lesz a mérőeszközön alakítani (ha használni szeretnénk). Mert a cél, hogy az eredményként született számértékek egyértelműen mutassák a gyermekcsoportok azonosságait vagy különbségiet. Ehhez azonban a teszt precíz kidolgozására lesz szükség.

A kutatás által született eredmények megerősítették a pilot tapasztalatokat. A kontrollcsoport megjelenése és hozott értékei pedig újabb lehetőségeket tártak fel előttünk a módszerrel, a foglalkozásszerkezettel, valamint a célirányos fejlesztéssel kapcsolatban.

6.5. A H5-ös hipotézis összegzése

H5: Feltételeztük, hogy a kísérleti csoport tagjainak hallott szövegértést ellenőrző tesztjének kimeneti átlageredménye a bemeneti méréshez képest változni fog, vagyis a szövegmögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra módosulni fog:

- **a tartalom szó- és mondatszintű felidézése, a nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása, 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 kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdéstípus eredményei kapcsán.**

Magyarázat
A kutatás szövegértéshez kapcsolódó feltételezései közül az egyik fókuszpont a kísérleti csoport önálló vizsgálata volt. Kutatói érdeklődésünk a gyermekek önmagukhoz képest nyújtott teljesítménye, illetve a csoporton belüli képességstruktúrák változása felé fordult. Az adatok fényében módszertani szempontból azt szerettük volna megtudni, hogy: a) a mese bemutatásához és megismertetéséhez választott dramatikus interaktív mesélésbe illesztett narratív munkaformák mennyire sikeresen fejlesztették a nyelvi gondolkodást és a nyelvi-

logikai stratégiákat; b) a mesetréning-foglalkozás szerkezete, illetve az előkésztő játékok és a levezető játékok megfelelően egésztették-e ki jól a mesélést.

Először szignifikanciavizsgálattal ellenőriztük a meséinkbe hétről hétre belépők kérdéscsoportonkénti önfejlődését. S bár ez a mozzanat nem tartozott szervesen a hipotézishez, viszonyítási pontként használtuk a feltárás során. Ugyanis a kérdéscsoportok alapján megtudtuk, hogy a kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazása és a kritikai gondolkodás (hatodik kérdéscsoport) során teljesített a leggyengébben a csoport. Az áprilisi eredmények nem mutattak szignifikáns változást az októberi teszten elért eredményekhez képest. Kicsit gyengébben, de szignifikancia értéken belül volt a cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdéstípus eredménye (harmadik kérdéscsoport). Minden más esetben önmagához képest jelentősen (szignifikánsan) fejlődött a csoport. A továbbiakban a mérési eljárások eredményeit táblázatban összesítettük [82. táblázat], amelyet rövid szöveges leírások értelmeznek. A hipotézishez kapcsolódóan sikerült megismernünk képességstruktúrák szerint a hallott szövegmegértés mért területeinek átrendeződését mennyiségi és minőségi értékek alapján.

A táblázat második oszlopában látjuk kérdéscsoportonként a kutatás során mért szövegértési területeket. Viszonyításként a harmadik hasáb mutatja az októberi százalékos arány szerint a kérdéscsoportok szerinti önfejlődés rangsoros elrendeződését. Ezek alapján láthatjuk, hogy mely mérési terület eredményei voltak a legjobbak és a leggyengébbek a mérési időszak elején. Mellette a hat hónappal későbbi utómérés eredményei szerint jelzett önfejlődési rangsort találjuk kérdéscsoportonként. A százalékérték mutatja a mérési területek elő- és utómérési százalékarány szerinti értékkülönbségeit, a statisztikai átlagérték pedig a mennyiségi önfejlődést. A fejlesztés után tehát eszerint módosult a kérdésstruktúra szerkezete. Ez a szerkezetváltozás egyben azt is mutatja, hogy az októberi kérdéscsoport rangsorához képest a mennyiségi és a minőségi mutatók alapján hogyan változott meg a csoport kompetenciastruktúrája. Vagyis hogyan és milyen mértékben fejlődtek a dramatikus mesélési módszer hatására a hallott szövegértés vizsgált területei.

82. táblázat: A kísérleti csoport hallott szövegértéshez kapcsolódó kompetenciastruktúrájának változása

kérdés-csop.	szövegértés mérési terület	rangsor október	rangsor április	százalék-érték	átlag-érték
k1	a tartalom szó- és mondat szintű felidézése, nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazása; a szó szerinti tartalomértést tükröző önálló szómagyarázat állapotát vizsgáló kérdések;	1.	**2.**	**14,22**	**4,97**
k2	a tartalom mögöttes információinak megértése, felismerése, és az összefüggés-megértés állapotát vizsgáló kérdések	4.	**6.**	**16,8**	**1,69**
k3	a cselekmény lineáris sorrendjének felidézése és a szerialitás állapotát vizsgáló kérdések	2.	**3.**	**14,42**	**0,72**
k4	a szövegkontextusba helyezett összefüggés-megértés és következtetés, valamint az önálló véleménykifejtés állapotát vizsgáló kérdések	3.	**4.**	**12,09**	**1,21**
k5	a nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését, a számnevek használatát és a jelfunkció ismeret alkalmazásának állapotát vizsgáló kérdések	4.	**1.**	**28,17**	**2,81**
k6	a kognitív tapasztalatra építő nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását és kritikai gondolkodás állapotát vizsgáló kérdések	5.	**5.**	**16,28**	**0,48**

A táblázat alapján látható, hogy az áprilisi önfejlődés szerinti kérdéscsoportok rangsora, a százalékérték, valamint az átlagérték oszlopok nem tették egyértelművé, hogy a kutatás végén melyik szövegértési területen (kérdéscsoport) fejlődtek leginkább a kísérletben részt vevő gyermekek. Ezért volt szükség a hipotézisen belül a minőségi eloszlásváltozás megfigyelésére. A minőségi eloszlás alapján a kérdéscsoporton belül lezajlott minőségi átrendeződésről tájékoztattak bennünket a minőségi értékek (Gauss-eloszlási adatok). A hisztogramos táblázatok mérési területenként vetették össze a szövegértés kikérdező tesztek egyéni válaszait. A táblázat adatai, illetve a hisztogramos értékek figyelembevételével a kísérleti csoport tagjai a k5 kompetenciaterületen fejlődtek legjobban, mert a mennyiségi értékek mellett ott volt a legarányosabb a Gauss-eloszlás (vagyis ott volt legegységesebb a teljesítménynövekedés, és abban az esetben csökkentek a legarányosabban a gyermekek közötti képességkülönbségek). Ezt követte másodikként a k3, mert sokkal nagyobb mértékű volt a gyermekek képességstruktúrájának átrendeződése, mint a k1 kérdéscsoport esetében, amely ezek alapján a harmadik legjobban fejlődő kompetenciaterület volt. Negyedik képességterület a hisztogram szerint a k2 volt, mert az őt követő k4-hez képest a csoporton belüli fejlődés mértéke sokkal egységesebb képet mutatott és sokkal dinamikusabb volt. Hatodikként említjük a k6 kérdéscsoportot, mert ennek a területnek voltak a minőségi fejlődésmutatói a leggyengébbek.

A hipotézisben megfogalmazott kutatási feltételezés sokkal tágabb vizsgálati lehetőséget foglalt magába, mint kezdetben azt gondoltuk. Szükséges volt több irányból megközelíteni a vizsgálat témáját, hogy konkrét kompetenciastruktúrát tudjunk felállítani. A hipotézis azon része, amely feltételezte a kimeneti átlageredmények változását, igazolódott, mert ahogyan a fenti táblázat átlagértékoszlopa is mutatja, a legkisebb érték 0,48 volt, a legnagyobb pedig 4,97. Tehát minden területen történt mennyiségi előre mozdulás, vagyis minden kérdéscsoport esetében volt fejlődés október és április közötti intervallumban. Nem volt stagnálás vagy visszaesés egyetlen képesség esetében sem, tehát a hipotézis megállta a helyét. A szövegmögöttes megértéséhez kapcsolódó kompetenciastruktúra változása kapcsán azt tapasztaltuk, hogy a k6 státuszán kívül mindegyik kérdéscsoport helyet változtatott áprilisra. Az elemzés alkalmával (5. fejezet) láttuk az érintett kérdéscsoport kognitív nehézségi fokát, megértettük az életkori sajátosságokra vonatkozó jellemzőket és tudjuk miért van, hogy csak ennek a területnek nem volt szignifikáns az önfejlődése. 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.

Következtetés

A mérés kapcsán azt a következtetést vontuk le, hogy érdemes a foglalkozásvezetőnek fejlesztés közben is figyelemmel követniük a bemeneti mérések eredményeit egyénenként, hogy a mesetréningek során célzott figyelmet szentelhessenek a gyermekek egyéni nyelvi igényeire. Ugyanez érvényes csoportszinten is. Mivel a mesélési módszer egy sajátosan összeállított dramatikus módszeregyüttes, elég rugalmas ahhoz, hogy lehetővé tegye az egyéni fejlesztést a csoportos munka közben. A mesetréning-foglalkozás szerkezete szintén elég flexibilis ahhoz, hogy időközönként a fejlesztési tartalmat egyes csoportszintű

képességprobléma köré építse. Így a mesélő-játékvezetőnek lehetősége adódik arra, hogy a kompetenciastruktúra alapján célirányosan tervezzen.

Tapasztalatunk saját fejlesztési tervünk (mesetréning tartalma) elkészítésével kapcsolatban az adatok alapján az, hogy a kiválasztott játékok és a mesét követő játékos szövegfeldolgozó kérdések a hallott szövegértés fejlesztésének szempontjából megfelelőek voltak. De visszatekintve a fejlesztési időszakra, lettek volna lehetőségek arra, hogy a gyengébb értékeket mutató kompetenciaterületek kapcsán módszeresebben járjunk el. Úgy véljük, hogy a dramatikus interaktív mesélési módszer mint játékossággal élő szövegkontextus a tartalom mögöttes megértése szempontjából kiváló lehetőséget nyújtott a beszédmegértés fejlesztésére az adott minta esetében.

6.6. A H6-os hipotézis összegzése

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 az áprilisi mérésben az októberihez képest, a GMP-diagnosztika teszt esetében.

Magyarázat

A H6-os feltételezésünkben a két vizsgálati csoport összpontszámához rendeltük a csoportátlagokat, amelyeket Wilcoxon-próba segítségével hasonlítottunk össze. A kutatásban résztvevők eredményeit ezen hipotézis magyarázatához három összefüggés szerint közelítettük meg: teljes minta esetében, vizsgálati csoportok önmaguk teljesítménye alapján, illetve a vizsgálati csoportok eredményeit egymáshoz viszonyítva. A hipotézis elsősorban a kísérleti és a kontrollcsoport összpontszámához kapcsolódó különbséget helyezte fókuszba. Bár a két csoport közötti teljesítménykülönbség mértéke nem bizonyult statisztikai szempontból jelentősnek, az elemzések rámutattak a mennyiségi értékeken túl a csoportokon belüli minőségi különbségekre is. Ezért a statisztikai vizsgálatot a százalékos osztópontok megállapításával folytattunk.

Először a teljes minta (N=86) bemeneti és kimeneti mérési eredményeit vetettük össze, amely egyértelműen kimutatta a GMP áprilisi és októberi összpontszáma közötti különbséget (1135), illetve ugyanezen időszak átlagérték-különbséget (13,2), és a kettő közötti szignifikáns különbséget. A teljes minta vizsgálata magával vonta a területenkénti fejlődés vizsgálatát is. Ez annak mutatója volt számunkra, hogy a GMP-diagnosztika által vizsgált beszédmegértési területre a kutatás módszere összességben hogyan hatott. Tapasztalatunk eredménye, hogy a teljes minta részterületenként (összesen tíz részteszt volt érintett) a GMP6 (*Természetes mondatok azonosítása* nevű részteszt) területén kívül minden más esetben szignifikánsan fejlődött. A GMP14 némileg gyengébben, de értékhatáron belül volt. Ez az eredmény a hipotézisünket egy másik oldaláról is megtámogatta, és tíz mérési területből kilenc esetében alátámasztotta. Az egy kivételt minőségi elemzés alá vetettük, és megmutatkozott a csoportok magas bemeneti értéke. Ennek fényében nem véljük problémának, hogy a minta nem tudta a nagyon jó teljesítményét a kiválónál feljebb

teljesíteni. Az, hogy a korosztály a hétköznapokban használt normál beszédforma megértése kapcsán kutatásunkban ennyire jó eredményeket ért el, nagyon jó visszajelzés. Mert ez azt mutatja, hogy a kísérleti csoport a saját jó teljesítménye fölé is tudott lépni, míg a kontrollcsoport nem. Tehát a módszer igazoltan hatékonynak bizonyult ezen a részterületen.

A további mérési adatok fényében kijelenthetjük azt is, hogy a vizsgálati csoportok önfejlődése külön-külön szignifikanciát mutatott. Mérési tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy jelentős a kísérleti csoport összpontszám növekedése, és magas az átlagpont-különbsége is. A mérések igazolják az önmagához képest nyújtott szignifikáns önfejlődést is. Utóbbi ugyan igaz a kontrollcsoportra is, azonban megvizsgálva a két csoport szignifikancia-értékeit meggyőződhettünk róla, hogy a kísérleti csoport értékei alacsonyabbak voltak, vagyis közelebb voltak a nullponthoz. Tehát ők jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport tagjai.

A százalékos csoportértékek különbségei alapján azt láttuk, hogy a pontérték-küszöbök a kísérleti csoport esetében arányosabban és nagyobb különbségekkel változtak. Ez azt eredményezte, hogy a kísérletben résztvevő gyermekek képességei között április hónapra nem volt akkora különbség, mint a kontrollcsoport esetében. Ez a minőségi változás az önfejlődés szempontjából mindenképp kedvező képet mutat. Az összpontszámok alapján a kísérleti csoport októberi és áprilisi eredménye közötti különbség 512 pont, amely 16,31%-os önfejlődést jelent, míg a kontrollcsoport 350 pontja 11,15%-os csoportszintű önfejlődést. Tehát a kísérleti csoport önfejlődése számértékben és minőségben is jobb teljesítményt mutatott. A hipotézisben szereplő jelentős kifejezés esetünkben nem feltétlenül csak a szignifikanciát jelenti. A kontrollcsoport értékeivel való összehasonlítás megmutatta számunkra, hogy a minden gyermeket érintő spontán érésen, az óvoda nevelési folyamatai, illetve a gyermekeket körülvevő szociális és társadalmi hatásokon túl a kísérletben résztvevő gyermekek teljesítménye pozitívan különbözik. A kutatás szempontjából ez azt jelenti, a fonémaészlelés tudatosodott, az értelmes szavak és értelmetlen fonémasorok visszamondása javult, a szájról olvasás képessége erősödött, a zajból kihallott szavak és mondatok azonosítása pontosabb lett, és a beszédritmika észlelése fejlődött.

A hipotézis értelmében kijelenthetjük, hogy mindkét vizsgálati csoport esetében igaz, 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. Ugyanis az adatok alapján a kísérletben részt vett gyermekek csoporton belüli képességstruktúrája nagyobb átrendeződéssel és arányosabban változott a mérési időszak végére. Ugyanez a kontrollcsoportról nem mondható el. Tehát a hipotézis ezen a ponton részben volt csak helytálló.

Következtetés

Úgy véljük, hogy tekinthetjük a kísérleti csoport minőségi mutatóinak emelkedését a dolgozatban bemutatott kísérleti módszer és a komplex szemléletű fejlesztő mesetréning eredményének. Vagyis a mesetréning-foglalkozás során alkalmazott mesebemutatási eljárás hatékonynak bizonyult, ezen kívül az anyanyelvi játékokat, a drámajátékokat, a mozgás-

beszéd-szövegértés gyakorlatokat megfelelően választottuk ki a csoport számára. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallott szöveg megértése érdekében folytatott fejlesztő mese-játék alkalmas volt az 5–7 éves gyermekek beszédészlelésének és beszédértésének fejlesztésére. Segítették a lemaradókat a percepció kapcsán felzárkózni, illetve megteremtették a jó beszédértési teljesítményt nyújtó gyermekek számára a kontextusban elhangzó szöveg pontos értését.

6.7. A H7-es hipotézis összegzése

H7: 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 GMP-diagnosztikai résztesztjei alapján.

Magyarázat

Az utómérések alkalmával érdeklődve fordultunk a hiteles sztenderd tesztek bemeneti eredményei felé. Hatásmérésként tekintettünk a résztesztek utóvizsgálatára, mert úgy véltük, hogy az összehasonlított GMP adatok fontos szakmai információkkal bővítik majd kutatásunkat a fejlesztő módszer hatékonyságával kapcsolatban. A vizsgálati csoportok eredményeit elemeztük egymáshoz viszonyítva, majd önmagukhoz viszonyítva mind szignifikancia, mind átlagérték és összpontérték alapján. Ugyanezt igazolta a GMP-teszt vizsgálatban használt résztesztek önfejlődési mutatói is, amelyek szerint nagyon sok esetben mind a két csoport szignifikáns eredményeket produkált. Csak egy esetben fordult elő, hogy egyik fél sem mutatott önmagához képest jelentős ($p<0.005$) értéket, ez pedig a GMP6 volt, vagyis a természetes beszéd felvételről történő felismerése. Mindkét csoport ebben maradt el a 0,005-ös értékhatártól. Pontosabban a későbbi hisztogramos belső elemzések kimutatták, hogy a csoportok eredményei már a bemeneti mérések során is magas értékeket mutattak, így a fejlődés, amit az életkori és egyéni lehetőségeik alapján azon túl nyújtottak, már nem mutatott szignifikáns mennyiséget. Ugyanennél a mérésnél tapasztaltuk, hogy a kontrollcsoport ezen kívül még négy részteszt esetében nem volt szignifikáns. Vagyis a tíz résztesztből öt esetben fejlődtek jelentősen, a kísérleti csoport pedig kilenc esetben. Tehát ez a mennyiségi adat is alátámasztotta azt a tényt, hogy a két csoport teljesítménye között mutatkozik mennyiségi különbség.

A minőségi mutatókat a Pareto-féle hisztogram segítségével vizsgáltuk. A korábbi mérési adatokból már ismertük a vizsgálati csoportok önfejlődésének szignifikanciáját. A kísérleti csoport részéről ez számszerűsítve ez 256 összpontérték különbséget és 5,95 átlagpontérték-különbséget jelentett. Ennyivel jobban teljesítettek az áprilisi mérés során a kontrollcsoporthoz képest a mesetréning-foglalkozásokon részt vevő gyermekek. A minták egyéni eredményeinek figyelembevételével összehasonlíthatóvá vált a két csoportok belső (minőségi) képességstruktúrájának változásai is. A hisztogramok segítségével meggyőződhettünk arról, hogy a kísérleti csoport tagjainak teljesítménye április hónapra homogénebb lett, vagyis a gyermekek közötti képességkülönbség kisebb lett, az eredményeik pedig egyénenként sokkal jobb értékeket mutattak. Vagyis a mérőeszköz a kutatásban részt vevők körében minden mérési részterületen egységes ütemű fejlődést

mutatott. A kontrollcsoport esetében szintén történt pozitív átrendeződés, de nem sokat csökkent a csoport tagjai közötti képességkülönbség, és a gyermekek teljesítménye önmagukhoz képest nem sokat mozdultak el. Vagyis a csoport a normál egyedfejlődési mérték szerint fejlődött és alakult, szemben a kísérleti csoporttal, akiknek a szisztematikus fejlesztésnek köszönhetően volt lehetőségük a gyengébben működő kognitív képességterületeket is dolgoztatni.

A fenti adatok szerint kijelenthetjük, hogy az egyéni teljesítmények alapján a résztesztek esetében mind mennyiségi, mind minőségi érték szerint van teljesítmény különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. Tehát a hipotézis mind a két szempontból alapján igazolódott.

Következtetés

A GMP-tesztre történt visszacsatolás elgondolkodtatott bennünket a meséket előkészítő vagy lezáró anyanyelvi játékok jelentőségéről. A hipotézishez kapcsolódó kutatási tapasztalatok alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy egyáltalán nem elhanyagolható a pedagógiai céllal kiválasztott beszédészlelési, szókincsaktiváló, hangutánzó, artikulációs stb. gyakorlatok alkalmazása a foglalkozások során. Nem csupán azért, mert ezzel rá tudnak a gyermekek hangolódni a foglalkozásra, hanem azért, mert már a kezdeti pillanatban használni lehet a mesében előforduló nyelvi sémákat, hangokat, szavakat, kifejezéseket. Ezek előzetes megismerése a mese során már gyakorlásnak minősül. Ugyanez igaz akkor is, amikor a mesében jelenik meg először valamilyen beszélt nyelvi forma, majd az a mese utáni egyik játékban visszatér.

A kutatás kapcsán megerősödött az a korábbi felismerésünk, hogy akár az egész mese tekinthető beszédfejlesztő közegnek. Maga a mesélési módszer komplex módon alkalmas a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok és szintek tréningezésére. Az elméleti fejezetek egyikében (4.5.1.) felsoroltuk addigi tapasztalatainkat a módszer beszédértésre tett fejlesztő hatásával kapcsolatban. Mindezt rávetítve a kutatásban alkalmazott GMP-diagnosztikai résztesztekre úgy véljük, hogy a módszer tudatos használatával még nagyobb fejlődés érhető el az iskolába lépés előtt álló gyermekek körében beszédpercepció területén. Ennek fényében arra következtetésre jutottunk, hogy a triangulációs modell GMP-teszt sztenderd tesztjének kimeneti mérése stabilabbá tette a dolgozat kutatását és hitelesebbé tette a narratív eszközökkel kiegészített dramatikus interaktív mesélés szövegértésre tett eredményeit

6.8. A H8-as hipotézis összegzése

H8: 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 kritikus tanulási képességek állapotát ellenőrző rövid DIFER-teszt esetében.

Magyarázat

Kutatásunk során nemcsak a szövegértési teszthez kapcsolódó elemzési lehetőségek felé fordultunk érdeklődéssel, hanem a bemeneti mérőeszközök segítségével mért kognitív folyamatok fejlődési eredményei felé is. Mint korábban említettük, szerettünk volna meggyőződni arról, hogy a kísérleti időszakban alkalmazott dramatikus interaktív mesélés módszere, és a játékfolyamatba megszakítás nélkül beillesztett narratív konvenciók tréningszerű használata hatást gyakorol-e a tanulási alapképességek területeire. Ennek érdekében végzetük el az utóméréseket. Először a teljes minta esetében végeztünk fejlődésvizsgálatot. Az eredmények alapján azt tapasztaltuk, hogy a vizsgálatban részt vevő 5–7 éves óvodás gyermekek tanulási alapképességei jelentős (szignifikáns) mértékben fejlődtek. A minőségi mutatók ezt megerősítették, ezért a hipotézis értelemében már bátran vizsgálatuk meg a két gyermekcsoport fejlődési mutatói külön-külön. A két csoport egész tesztre vonatkozó szignifikanciavizsgálati eredménye alapján megtudtuk, hogy nem volt különbség a vizsgált gyermekcsoportok teljesítménye között. Az írásmozgás-koordináción kívül a többi területen mindkét csoport elérte az értékhatárt, vagyis egyaránt szignifikánsak voltak. Az írásmozgás értékét a kutatás szempontjából azért nem vesszük mérvadónak, mert arra a képességterületre a kutatás során nem fordítottunk figyelmet, írásmozgást finomító tevékenység nem történt a mesefoglalkozások során. A teljes egybevágóság miatt tehát tovább kellett elemeznünk a kísérleti és a kontrollcsoport összpontszámát és átlageredményét. Mivel a két csoport mintái között szignifikancia szempontjából nem volt lehetőségünk összehasonlítást végezni, százalékos osztópontos módszert alkalmaztunk. Ennek eredménye alapján elmondható, hogy a két csoport összpontszáma közötti különbség 73 pont volt, amely 1,7 átlagpont-különbséget jelentett. A pontátlagoknak köszönhetően a vizsgált csoportok eredményeit harmadegységekre bontva tudtuk összehasonlítani. A harmadok pontátlag fejlődései pedig azt mutatták, hogy a kontrollcsoportban a legnagyobb teljesítmény növekedés a felső harmadra esett (54 pont átlagnövekedés), vagyis többen kerültek a nagyon jó eredményt hozó kategóriába a középső harmadból, és alig valamennyien az alsó harmadból a középsőbe (7 pont átlagnövekedés). Az alsó harmad alsó küszöbértéke (minimum pontértéke) pedig csak 12 ponttal növekedett áprilisra. A kísérleti csoport is felfelé nivellált, csak nem a legfelső harmadban volt a legnagyobb teljesítménynövekedés. Ugyanis a felső harmadban az átlagpont-növekedés esetében 47 pont volt, a középső harmadnál 9 pont. Az alsó harmad, a leggyengébben teljesítők is elérték a 20 pontot (minimum pontérték). Vagyis míg a kontrollcsoport felső értékei nőttek, és az alsók kevésbé fejlőttek, addig a kísérleti csoport tagjainak leggyengébb képességekkel bíró gyermekei közül nagyon sokan egy vagy kettő szinttel feljebb kerültek az százalékos

osztópont értékei szerint. Így a magasabb összpontértéket végül ennek az átszerveződésnek köszönhette a kísérletben résztvevők csoportja.

A H8 hipotézis adatai alapján kijelenthető, hogy választ leginkább az összpontszám és az átlag, valamint az osztópontos elemzés eredményei alapján kaptunk. Ezek fényében kijelenthető, hogy a kísérleti csoport javára van különbség a két csoport teljesítménye között. Mivel statisztikai szempontból a jelentőség mértékét nem tudtuk megállapítani, ezért a feltételezés ezzel kapcsolatban csak részben tekinthető igaznak.

Következtetés

Az osztópontos eredmények arra engednek következtetni, hogy a narratív munkaformát alkalmazó dramatikus interaktív mesélés módszere a kísérleti csoportra kifejezetten felzárkóztatás jelleggel hatott. Minden képességterületen erőteljes fejlesztés zajlott, mert a jól teljesítőket is még jobbá tudta tenni, és a gyenge eredményeket produkálókat is intenzíven tudta fejleszteni a tanulási alapképességek területén.

A hipotézishez kapcsolódó szignifikanciavizsgálat eredményei alapján továbbá arra a következtetésre jutottunk, hogy az 5–7 éves korosztály esetében sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani a kéz finommotorikájára, az ujjpercek működésének harmonizálására, a ceruzafogásra. A minta esetében korosztályos problémának tűnik az említett terület képességjellemzője. Az, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében ez volt a leggyengébb témakör, mindenképp arra hívja fel a figyelmet, hogy a mesetréning-foglalkozások rendszerébe be kell illeszteni olyan játékos tevékenységet, amelyek a kéztő finommozgását erősítik.

Az eddig egységesnek tűnő teljesítmények kapcsán arra a következtetésre jutottunk, hogy az által lehetne még növelni a meséken keresztül a módszer hatékonyságát, hogy jobban szemügyre vesszük: a DIFER-teszt szubtesztjeihez kidolgozott fejlesztő kiadványok kognitív képességre vonatkozó javaslatait; egyéb kontextusteremtő és „reflektív” vagy mélyítő munkaformákat is alkalmazni a mesék előtt és után; mozgás-beszéd összekapcsolásával korosztályos beszédpercepciós gyakorlatokat is alkalmazunk a mesefoglalkozásokon.

6.9. A H9-es hipotézis összegzése

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

Magyarázat

Annak érdekében, hogy a gyermekcsoportok teljesítményét össze tudjuk hasonlítani és érdemben kijelentéseket tudjunk megfogalmazni a hipotézissel kapcsolatban, szükség volt a két vizsgálati csoport eredményeit külön-külön is megvizsgálni. Összpontszám tekintetében nem volt jelentős a különbség, mert októberről április hónapra a kísérleti csoport 722 ponttal, a kontrollcsoport 649 ponttal gyűjtött többet. A figyelemre méltó leginkább az, ahonnan

eljutottak a csoportok ezekre a szintekre (kísérleti csoport 5904-ről 6626-ra emelkedett, a kontrollcsoport 6019-ről 6668-ra). Az önfejlődési mutatók elemzése az átlagértékek tekintetében zajlott: az értékek szerint 73 pont volt a különbség, a kísérleti csoport javára. Tehát ezeken a mérési területeken mindkét esetben a mesefoglalkozásokon részt vett gyermekek teljesítettek jobban. A további vizsgálat által megtudtuk, hogy a kísérleti csoport a rövid DIFER-teszt négy mérésegység területén a kontrollcsoportnál három esetben is jobban teljesített. Egy mérési területen a kísérleti csoport tagjai mutattak jobb eredményt. A vizsgált képességterületek: írásmozgás-koordináció (0,03-mal jobb volt a kontrollcsoport átlageredménye), szocialitás (0,06-tal jobb volt a kontrollcsoport átlageredménye), számlálás (0,12-vel jobb volt a kísérleti csoport átlageredménye), négy összevont tanulási készségterület (1,16-tal jobb volt a kísérleti csoport átlageredménye). A hisztogramok elemzése szerint a kontrollcsoport képességstruktúra szerinti homogenitása kiegyenlítettebb volt, azonban a kísérleti csoport képességszint-emelkedése csoportszinten sokkal dinamikusabban zajlott. Vagyis a haraggörbe szerint jobban emelkedett a jó teljesítményt nyújtó gyermekek száma, mint a kontrollcsoport esetében. Ez a minőségi eredmény megerősítette a mesékkel heti rendszerességgel találkozó gyermekek tanuláshoz szükséges alapképességeinek eredményesebb fejlődését.

A fenti adatok ismeretében alaposan elemeztük azt a két szélsőséges mérési egységet, amely jelentős szerepet töltött be a mesetréning-foglalkozások fejlesztő feladatiban: a szocialitás és a négy tanulási készségterület. Tettük ezt azért is, mert összefüggést véltünk felfedezni a szövegértést ellenőrző kikérdező teszt egyes kérdéscsoportjainak kiemelkedő teljesítményével. Bár a minőségi átlagértékek azt mutatják, hogy a kontrollcsoport 0,06-tal jobb eredményt ért el az önfejlődés terén, a csoport tagjai képességstruktúrában mégis lefelé és nem felfelé hasonultak. A kísérleti csoport esetében pedig a csoport egyéni jellemzői megmaradtak és emellett zajlott a képességváltozás során egy egységes szintemelkedés. Ez a változás azonban nem hozott sok pontot a kimeneti teszt átlaga számára.

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 veszi, így minőségi (belső képességstruktúrák átrendeződése) szempontból a vizsgálati csoportok összehasonlítása során kiderült, hogy a gyerekek képességei önmagukhoz képest pozitív irányba mozdultak el a rövid DIFER-teszt mérési egységterületein. Egymással összehasonlítva a két gyermekcsoport képességszerveződését, szintén elmondható, hogy a Gauss-görbe normál eloszláshoz viszonyított értékeihez képest pozitív irányú elmozdulás mutatható ki mindkét csoport esetében. A változás és annak különbségei tehát tetten érhető volt, így a minőségi értékekkel kapcsolatos feltételezés szintén helytálló volt.

Következtetés

A korábbi adatok fényében arra a következtetésre jutottunk, hogy a fejlesztési tervet, amelyet hozzáigazítottunk a kísérleti csoport kezdeti kompetencia paramétereihez, megfelelő pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani elemekkel fűztük össze. Megállapítottuk azt is, hogy valóban szükség volt a komplex szemléletre, mert ennyiféle kompetenciaterületnek

csak úgy lehet eleget tenni – ha ismerve a kognitív funkciók összefüggéseit – átfogóan gondolkodunk a képességfejlesztésről (alap és speciális készségterületek és azok részkészségei).

Az írásmozgás-koordináció eredményei kapcsán megfogalmaztuk, hogy az adatok alapján nem tekinthetünk el a test finommotorikai gyakorlataitól sem az egyenletes fejlődés érdekében. A szociális kompetenciaterületeken több problémaközpontú drámajátékra és érzékenyítő játék alkalmazására van szükség a szociális érzékenység pozitív irányú alakítása érdekében. A számlálásra a későbbekben úgy is érdemes tekintenünk, mint a nyelvi-logikai funkciók szerves részére, amit érdemesnek vélünk összekötni a relációs szókincs fejlesztésével. A négy tanulási készségterülettel kapcsolatban az eredmények alapján határozottan pozitív következtetéseket vontunk le. Mivel elsősorban erre fókuszálva történt a fejlesztés kidolgozása, az adatok fényében ki merjük jelenteni, hogy a mesetréning-foglalkozások elérték-e a céljukat. Itt szeretnénk azt a korábbi észrevételünket is hangsúlyozni, amely a szövegértést ellenőrző kikérdező teszt eredményeire utal. A H4 és H5-ös hipotézisek alkalmával utaltunk a szociális szemléletet aktiváló szövegtartalmi kérdésekre. Most ragadjuk meg az alkalmat arra, hogy kiemeljük a mesetréningnek köszönhetően kimagaslóan fejlődő 5. kérdéscsoportot. Mert azok a gyermekek, akik részesültek a 12 alkalomból álló, négy hónapot átölelő mesetréning játék- és meseélményben, jelentősen jobb teljesítményt nyújtottak a szövegértési teszt közösséget vagy egyént érintő szociális kérdései kapcsán. A tanulási képességek terén pedig nemcsak felzárkóztak a statisztika szerinti normál átlaghoz, hanem jóval fölötte teljesítettek úgy, hogy a gyengék fel tudtak zárkózni és a jól teljesítők száma arányosan emelkedett.

Kutatási konklúzió

A kutatás hipotéziseinek zárásaként azt a szakmai és kutatói tapasztalatot tudjuk határozottan megfogalmazni, amely kezdetekben a legnagyobb bizonytalanságot jelentette számunkra: a statisztikai elemzések eredményei megerősítették, hogy volt értelme a triangulációs modell alkalmazásának. Minden 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, anyanyelv-módszertani és 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 meggyőződéseket is szereztünk a kutatásban alkalmazott módszer beszédpercepciós folyamatokra tett hatásáról és a módszer nyelvi fejlődést támogató eredményességéről.

7. Összegzés, további kutatási lehetőségek

Jelen kutatás során elsősorban arra kerestük a választ, hogy a dramatikus interaktív szövegmondás technikáját alkalmazó mesélési technika és a mesékbe illesztett narratív munkaformák (dramatikus játékok) milyen mértékben fejlesztik az 5–7 éves korosztály beszédmegértését szószinten, mondatszinten, szövegszinten. Ezen túl vizsgáltuk azt is az érintett gyermek körében, hogy milyen mértértékű hatást gyakorolnak ezek a meseélményhez kapcsolódó játékos tevékenységformák a szó szerinti és szövegmögöttes tartalom megértésére. Ehhez – a dramatikus játékformában megismert szöveg bemutatásán túl – egy saját fejlesztésű szövegértést ellenőrző kikérdező tesztet állítottunk össze. A vizsgálatba az önkéntes segítő kutatótársak óvodai intézményeit választottuk, azon belül pedig az iskolába lépés előtt álló óvodás korosztályt céloztuk meg. Meggyőződésként, hogy vizsgálatunk választott szövegközlési módszere és a mérőeszköz adatai hiteles képet adnak a gyermekek hallásértésével kapcsolatban, az előmérések alkalmával két képességmérő sztenderd tesztet is bevontunk a kutatásba. A beszédértési folyamat részterületeit GMP-teszt segítségével (Gósy, 1989, 1995, 2014), a kritikus tanulási alapkészségek állapotfelmérését a DIFER-teszt rövid változatával ellenőriztük (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004, 2011, 2019).

A populációból véletlenszerűen kiválasztott kísérleti csoport tagjai a bemeneti mérések után 12 alkalomból álló, több hetes fejlesztési tréning részesei voltak. Ezek az alkalmak a kutatás céljához kapcsolódva az elhangzó szöveg tartalmi megértését segítették különböző nyelvi szinteken. Eredményeink vizsgálata során leginkább három adatelemzési eljárásra támaszkodtunk: a Wilcoxon-féle statisztikai átlagokra, mintáinak és almintáinak szignifikáns értékeire, valamint a százalékos osztópontok küszöbértékeire. A kimeneti eredmények kapcsán a vizsgálati csoportok résztesztjeinek és szubtesztjeinek belső, minőségi strukturális változását hisztogramok segítségével elemeztük. A két sztenderd teszt és a saját fejlesztésű teszt – melynek Cronbach-alfa értékei[36] 0,771 és 0,778 [83–84. táblázatok] – hat hónappal később zajló kimeneti eredményeinek vizsgálata elsősorban a hallott szöveg megértésének minőségi változására fókuszáltak. Azonban nem hagytuk figyelmen kívül a mesetréning beszédértésre és a tanulási alapképességekre tett hatásának ellenőrzését sem.

A kutatás kilenc hipotézise közül öt az elhangzó szöveg tartalmi értéséhez, kettő a hallásértés nyelvi szintjeihez, kettő a tanulási alapkészségek állapotváltozásaihoz illeszkedett. A kutatás eredményeinek részletes elemzése [5. fejezet] és a kutatás tapasztalati következtetései [6. fejezet] szemléltették és összegezték a vizsgálat módszerének hatékonyságát az adott minta esetében. Tudjuk, hogy az iskolába lépés előtt álló 5–7 éves korosztályt vizsgáló kutatás kis elemszáma (N=86) miatt nem releváns tényszerű szakmai kijelentéseket megfogalmazni a narratív munkaformákkal kiegészített dramatikus interaktív mesélés hallásértésre tett hatását illetően. De ezen biztató kutatási eredmények fényében

[36] A Cronbach-alfa teszt az adatfelvevő eszközök megbízhatóságát ellenőrzik. A kognitív képesség mérés kapcsán a 0,7 feletti értéket elfogadja a nyelvtudomány és az anyanyelv-pedagógia is (további magyarázat a 73. lábjegyzetben található).

értelmét látjuk további feltáró vizsgálatoknak, illetve egy nagyobb elemszámú populáció mérésének.

A kutatás fejlesztésének perspektívái

A saját kidolgozású kikérdező teszt kérdéseinek finomhangolása nagyszabású feladat. Bár a kutatás harmadik elemében egy korábbi próbateszt változatának korrekcióját alkalmaztuk, jelen vizsgálat kiértékelése során felmerültek további strukturális, megfogalmazási teendők és item bővítési lehetőségek. A teszt kutatással összefüggő validitást az SPSS® szoftver segítségével a kutatás előtt ellenőriztük (tehát a teszt azt mérte, amit szerettünk volna), azonban a szövegmegértési szintek skáláját (Raátz, 2019/a) szem előtt tartva érdemesnek gondoljuk a kérdéstípusokat sztenderd jelleggel kidolgozni.

A vizsgált csoport eredményeiből kiindulva az alkalmazott teszt kérdéseit, úgy gondoljuk, érdemes pontosítani is. A meséket követő beszélgetések kérdéseit pedig még inkább szövegkontextusba kell helyezni. Ezen kívül az az eszközfejlesztő gondolat is megfogalmazódott, hogy érdemes lenne az adott mese tartalomellenőrző kérdései mellé szemléltetési eszközt is bevonni (pl. folyamatábrák, mesekártyák, mesetérkép, mesefonal, mesekocka, kincskereső – globális és részenkénti szövegegységekkel való játék tárgyak segítségével stb.). Ezt, az olvasott szöveg megértése kapcsán látjuk relevánsnak. A szövegben visszakeresni, támpontot találni, újraolvasni és visszaellenőrizni lehet, míg a hallott szöveg megértése esetében ez nem lehetséges. Tehát az írni és olvasni nem tudók számára a hallott szövegértés fejlesztés során érdemes lenne biztosítani vizuális mankókat, kapaszkodókat az önellenőrzéshez.

Céljaink közé tartozik a hallásértés mérésben alkalmazott kikérdező teszt meséihez hasonló szerkezetű mesék (tükörmesék) felkutatása, amelyekhez az alap kérdéssor adaptálható. A kutatás során felmerült, hogy támogatva a vegyes korcsoporttal dolgozó óvodapedagógus kollégák fejlesztő szándékát, érdemes lenne más szerkezetű mesékkel is kísérletezni, és hozzájuk illeszkedő kikérdező tesztet összeállítani. Esetlegesen egy adott mese tesztjét két korosztály nyelvhasználati szintjéhez igazítva (3–5 évesek és 5–7 évesek) differenciálni.

Úgy véljük, hogy a hallásértést ellenőrző kikérdező teszthez kapcsolt dramatikus mesebemutatás jól szolgálja az óvodások mesekedvelésének kialakítását, az irodalomhallgatást, és a tevékenységközpontú nevelést. Ezen kívül a drámapedagógia módszertana mindig jó lehetőséget teremtett a nyelvfejlesztés számára, akár az óvodára (Nagyné, 1996) tekintünk, akár az iskolára (Zsolnai, 1982). A nemzetközi dráma pedagógiájából beáramló módszertani frissítések 1980 után úgy épültek be a magyar oktatásba, hogy természetesen idomultak az oktatási és a közművelődési rendszer elvárásaihoz (Debreceni Tibor, Gabnai Katalin, Előd Nóra, Szauder Erik, Szakall Judit, Kaposi László, Kaposi József, Trencsényi László) (Eck–Kaposi–Trencsényi, 2016). A ma munkálkodó kutató-tanárok feladata ezt a szakmai örökséget nemcsak továbbadni, hanem tovább gazdagítani. Ezért fordultunk a kutatás során Jonathan Neelands és Tony Goode 2015-ös kiadványához is, amelyben az oktatási dráma ismert játékai között megjelentek olyanok is, amelyeket magyar nyelven eddig még nem volt mód olvasni a hazai szakirodalomban. A rövid távú célok között megfogalmazódott ezen szakirodalom

fejezeteinek fordítása és publikálása, bővítve ezzel az elméleti fejezetben [3.] bemutatott konvenciók munkaformáinak tárházát.

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 égisze alatt a mindennapokba zökkenőmentesen beillesztve végezhetnének kognitív fejlesztést korosztályilag tiszta vagy vegyes összetételű gyermekközösségekben. A megfelelő metodikai lépések helyes használata lehetővé tenné számukra a nyelvi szintekhez illeszkedő dramatikus játékok alkalmazását (akár mesébe ágyazva, akár a mese utáni információ-feldolgozási szakaszban alkalmazva). A két tudományos munkaterület ebből a megközelítésből kölcsönösen egészítené ki egymást.

A vizsgálat utolsó időszakában merült fel az a kutatási kérdéscsoport, amely alapja lehet a jelenlegi kutatás bővítésének. A most szerzett tapasztalatokból kiindulva úgy véljük, hogy érdemes lenne méréseket végezni és kísérleti folyamatot kezdeményezni a kisiskolás gyermekek körében is. Vajon milyen hallásértés eredményeket produkálnának az 1–2. osztályos gyermekek vagy a 3–4. osztályosok, ha ezzel a szövegbemutatási technikával találkoznának az olvasmányokkal? Milyen értésbeli különbségek mutatkoznának a kisiskolások körében a szöveg elsődleges és másodlagos megértését illetően a narratív konvenció munkaformáinak óraközi felhasználásával, és milyen szövegmegértési eredményt produkálnának azok nélkül, csak a dramatikus interaktív mesélési formában hallott szövegek esetében? Esetükben mely megértési szintekre hatna inkább a tevékenységközpontú szövegbemutatás? A tesztek alapján milyen különbség mutatkozna az óvodások és a kisiskolások nyelvfejlődési területei között a mesetréning után?

Ha a vizsgálati folyamatra kutatásmódszertani megközelítésből tekintünk, érdekes lehetőségként merül fel a jelenlegi kutatás kontrollcsoportos bővítése. Tényfeltáró vizsgálatként merült fel a három vizsgálati csoportos kutatás gondolata. A jelenlegi kutatás szerkezetének mintavétel-kiválasztásába egy olyan csoport elő- és utómérést is be lehetne vonni, amely nem dramatikus interaktív mesélési formában ismeri meg a kikérdező szövegértési teszthez tartozó mesét, hanem klasszikus mesélési formában. Továbbá ők sem részesülnének a mesetréning-fejlesztésben. Érdekes összehasonlításra adna lehetőséget az utómérés. Talán még tisztábbá lehetne tenni a kutatásba bevont sajátos mesélési módszer szövegértésre tett hatását az élőbeszédben.

Zárszó

Úgy véljük, hogy jelen kutatás vizsgálati és kísérleti módszerei, illetve azok területei összecsengnek azokkal a nyelvtudományi kutatásokkal, amelyek napjainkban az óvodás

korosztály nyelvfejlettségi állapotának problémakörével foglalkoznak[37]. Az elméleti fejezetek szakirodalmai alapján kijelenthető, hogy az olvasott szöveg megértéséhez nélkülözhetetlen a hallott szöveg megértésének megfelelő fejlettségi szintje. Az iskolai tanítási folyamatok az oktatás alapozó szakaszában csak verbálisan zajlanak, a tanulási folyamatok a szóbeliségre épülnek, ezért már jóval az írásbeliség megjelenése előtt szükség van a tudatos hallásértés fejlesztésre (vö. Gósy, 2008 és Sipka, 2020). Ennek következtében az elhangzó információ kezelése hatást gyakorol a tanulási folyamatokra, a verbális kommunikáció minőségére. A kutatás gyakorlati vonalú relevanciájára utal a napjaink óvodapedagógiában alkalmazott produktív mesélési formák között magának utat törő játékos mesélés is (G. Gődény–Koósné Sinkó, 2013; Fehér, 2023/b).

[37] A 0–6 éves korosztály beszédfejlődését befolyásoló tényezők és a jelen kor digitális veszélyeztetettségének témájában szolgálják ki a nyelvtudományt és a neveléstudományt: a Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia és kiadványköteti (vándor konferencia, nincs állandó website felülete) a Gyermeknevelés Tudományos folyóirat kiadványai (website: https://ojs.elte.hu/gyermekneveles), az Anyanyelv-pedagógia szakfolyóirat cikkei (website: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php), a Nyelvtudományi Kutatóközpont kiadványai: Beszédkutatás folyóirat (website: https://nytud.hu/kiadvany/beszedkutatas); az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia konferenciakötetei (website: https://nytud.hu/kiadvany/alkalmazott-nyelveszeti-doktoranduszkonferencia-konferenciakotetei).

Köszönetnyilvánítás

Nagyon sok köszönettel tartozom a felsőoktatásban dolgozó kollégáimnak, a közoktatásban dolgozó óvodapedagógusoknak, intézményvezetőknek, könyvtári munkatársaknak és kutató hallgatónak azért, hogy a dolgozat pilot kutatása 2016/2017-ben megtörténhetett, illetve azért, hogy a jelenlegi vizsgálat ebben a nevelési évben bővülhetett. A dolgozat vizsgálati része tartalmi okokból és logisztikai szempontból sem tudott volna megszületni ennyi segítő kéz nélkül. A leghálásabb mégis a szakmailag nyitott, türelmes, precíz és rendkívül rugalmas témavezetőmnek, *Dr. Szabó Veronikának* vagyok, aki mellém állt, és minden téren kiváló irányítást adott számomra az első pillanattól kezdve. Köszönöm társtémavezetőmnek *Dr. Eck Júliának,* hogy elvállata a dolgozat drámapedagógiai vonalának monitorozását, és javaslataival helyrebillentette a gondolataimat. Utoljára hagytam azokat, akik nélkül végig sem tudtam volna küzdeni az elmúlt éveket, és akiktől a legtöbbet kaptam az írás előtti időkből, valamint az alkotás során: köszönöm a szüleimnek és a családomnak, hogy mindig és mindenben mögöttem és mellettem álltak. Köszönöm kisfiamnak, hogy szavaival olyan sokszor bátorított engem, és mindig megbocsátotta, ha épp nem én olvastam fel az esti mesét.

A kezdeti lépések és a motiváló beszélgetések kapcsán mondok köszönetet egykori szakmai vezetőmnek *Móka János* drámatanárnak, aki 2015/2017-ben 13 hónapon keresztül segítette munkámat, és kellő szakmai szigorral, valamit barátsággal építette közösen velem a gondolataimat. Illetve köszönöm a megértő telefonbeszélgetéseket *Dr. habil. Hercz Máriának*, aki akkortájt eligazított a kutatásmódszertan labirintusában, és megvitatta velem a pedagógiai és a nyelvészeti kutatás ötvözési stratégiáit.

Ahhoz, hogy legyen hol és kik között elvégezni ezt a módszertani kísérletet a 2022/2023-as nevelési évben szükség volt olyan óvodákra és óvodavezetőkre, aki bizalmat szavaztak nekem és kutatótársaimnak. Köszönöm *Szebelédi Ildikónak* (Kecskemét), *Szepcsik Mónikának* (Kiskőrös), *Bábel Péterné Tündének* (Kunszentmiklós), hogy lehetőséget biztosítottak intézményükben a kutatásnak. A mérés és kísérlet három óvodát érintett, amelynek óvónői segítettek beilleszteni a vizsgálatot és annak fejlesztési fázisait az a csoportok programjaiba. Köszönöm a kollegialitást *Homoki Dórának* (Kecskemét), *Szepcsik Mónikának* (Kiskőrös), *Benkovicsné Fodor Anitának* és *Bábel Zsófiának* (Kunszentmiklós). A vizsgálati helyszínt biztosító óvodákban óvodapedagógus-jelölt kutató hallgatók segítették a mérési adatok felvételét és azok rendszerezését, továbbá azt, hogy a mesefoglalkozások zökkenőmentesek legyenek. Köszönöm a munkáját *Joóné Lindenmayer Gabriellának, Nagy Petronellának, Molnár Kittinek, Pekker Patríciának és Kósa Barbarának.*

A kísérlet kezdeményezése évekkel ezelőtt kezdődött, de a tényleges kutatás 2021-ben vált valódi céllá. A célnak a szakmai megvalósításában nyújtott önzetlen segítséget számomra kollégám, szerzőtársam és barátom *Szatmáriné Márton Tímea* óvoda-, és tanító pedagógus drámatanár adta, aki szakmai konzultánsként állt mellettem a kísérleti foglalkozások és a forgatókönyvek elkészítése idején is.

A dolgozat elméleti összefoglalójának elkészítéséhez nyújtottak rengeteg segítséget a Károli Gáspár Református Egyetem Könyvtári Szövetséghez tartozó Pedagógiai Kar Könyvtári (és jogelőd intézményének a PAE Könyvtár és Információs Központ) dolgozói, főként a Kecskeméti Campus Könyvtár kollégái, akik nem ismertek lehetetlent egy-egy ritkaságnak számító könyv előteremtésében sem. Önzetlen segítségükre bármikor számíthattam. Hálával tartozom *Berente Teréziának* (†) egykori könyvtárvezetőnknek, *Soós Barbarának,* a könyvtár jelenlegi munkacsoport-vezetőjének, *Juhászné Bacsa Évának* és *Bodroghalmi Tamás* könyvtári dolgozóknak.

Az, hogy jelen dolgozat megírására megkaptam a szükséges alkotói időt és kitartó lelkesedésemet újra és újra visszanyerhettem, köszönettel tartozom dékánomnak és *tanszékvezetőmnek Dr. Tóth Etelka* dékánhelyettes asszonynak, akik őszinte szívvel támogatták tudományos munkámat a fokozatszerzési folyamat kezdetétől. Soha nem tudtam olyat kérni, amire ne találtak volna megoldást. Az elméleti háttérország és a kapcsolódó kutatás gyakorlati megvalósításának statisztikai világában nyújtott óriási segítséget számomra *Dr. Devosa Iván, Fülöpné Kántor Judit* és *Gyulai Csaba*, akinek ezúton is köszönöm minden irányadó tanácsát. A különböző mérések és az elemzés-kiértékelés nem tudott volna megfelelően működni ebben a dolgozatban *Pappné Borzavári Krisztina* GMP-diagnoszta, valamint *Hernádiné Sándor Ildikó* DIFER-mérési szakértő nélkül. A szövegértés kikérdező teszt összeállítása pedig nem lehetett volna valid *Dr. Józsa Krisztián* személyes gondolatai és útmutató kutatási anyagai nélkül.

Mindenkinek nagyon köszönöm!

IRODALOMJEGYZÉK

1. Adamikné Jászó Anna (1991): Hangtan. In: *A magyar nyelv könyve*. (Szerk. A. Jászó Anna) Budapest: Trezor Kiadó, 2007., nyolcadik bővített kiadás, pp. 73–160.

2. Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 188 p.

3. Adamikné Jászó Anna (2006): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó, harmadik kiadás, 314 p.

4. Aitchison, Jean (2003): *Words in the mind. An introduction to the mental lexikon*. Malden: Basil Blackwell, 352 p.

5. Albertné Herbszt Mária (1991): Gyermeknyelv. In: *A magyar nyelv könyve*. (Szerk. A. Jászó Anna) Budapest: Trezor Kiadó, 2007., nyolcadik bővített kiadás, pp. 687–703.

6. Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. sz. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109 (Letöltés: 2022. december 5.)

7. Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. In: *Iskolakultúra*, 2013/1. pp. 52–71.

8. Arany László (1867): Magyar népmeséinkről. In: *Budapesti Szemle*, 1867/VIII., pp. 25–27. http://real-j.mtak.hu/2273/1/BudapestiSzemle_1867_008.pdf (Letöltés: 2023. június 1.)

9. Arisztotelész (i.e. 4. sz.): *Poétika*. (Fordította: Sarkady János) Budapest, Magyar Helikon Kiadó, 1963, első kiadás, p. 135 https://docplayer.hu/5010968-Arisztotelesz-poetika-forditotta-sarkady-janos.html (Letöltés: 2023. január 9.)

10. Atkinson, Richard C. – Hilgard, Ernest (2005): *Pszichológi*a. (ford. Boross Ottilia,Gábris Krisztián, Ivádi Rozália, Nábrádi Mária) Budapest: Osiris Kiadó. harmadik, átdolgozott kiadás pp. 23–339.

11. Az *Óvodai Nevelés Programja* (1990). (közreadja) Művelődési Minisztérium, Budapest: Pedagógiai Intézet. 370 p.

12. Bácsi János – Sejtes Györgyi (2009): *Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához* In: Anyanyelv-pedagógia 2009/4. URL: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218 (2016. szeptember 20.)

13. Bakos Ferenc (szerk.) (1989): *Idegen Szavak és Kifejezések Szótára.* Budapest, Akadémiai Kiadókilencedik, bővített kiadás

14. Baloghné dr. Zsoldos Julianna – Csákberényiné dr. Tóth Klára – Imréné dr. Mezey Teodóra – Jagusztinné dr. Újvári Klára (2006): *A magyar nyelv és irodalom tanítása*

az alsó tagozatban – módszertani segédanyag. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen

15. Bárdos József (2017): A mesemondók titkairól. In: *Gradus* Vol 4, 2017/1., pp. 89–94. http://real.mtak.hu/109909/1/2017_1_ART_009_Bardos.pdf (Letöltés: 2023. június 1.)

16. Bauer Gabriella (szerk.) (1988): *Óvodai irodalmi nevelés módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó, kézirat, 13. változatlan kiadás

17. Berényi Marianne – Katona Ferenc (2012)*: Fejlődésneurológia – az öntudat, a kommunikáció és a mozgás kialakulása.* Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. pp. 361–388.

18. Bernáth Lili (2022): *Az érzelmi nevelés lehetőségei a dramatikus interaktív meséléssel.* Kecskemét: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, szakmai kutatócsoport hallgatói anyaga, bírált TMDK pályamű (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, 47 p.

19. Bethlenfalvy Ádám (2021): A közös alkotás mint pedagógiai paradigma. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézete, Neveléstudományi Műhelye és a VEAB Általános és Alkalmazott Pedagógiai Munkabizottsága, ONLINE szakmai könyvbemutató (2021. február 24.) InSite Drama csatornája: https://www.youtube.com/watch?v=cNFDxbPjy3E (Letöltés: 2021. december 5.)

20. Bettelheim, Bruno (2018): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Budapest: Corvina Kiadó, tizennegyedik változatlan kiadás, p. 348

21. Boal, Augusto (1979/2000, 2008): *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press 209 p.

22. Bolla Kálmán (2005): *Magyar Fonetikai Kislexikon*. http://bollakalman.hu/Kiadvanyok/FonLex/FonLex.htm (2016. október 3.)

23. Boldizsár Ildikó (2017): *Meseterápia.* Budapest: Magvető Kiadó, p. 368

24. Bolton, Gavin (1979): *A tanítási dráma elmélete.* (fordította: Szauder Erik) Színházi füzetek/V. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993., 112 p.

25. Bolton, Gavin (1981): A tanítási dráma újragondolása. In: *Drámapedagógiai Magazin.* (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Haraszti Print Kft. 1996. különszám pp. 1–7.

26. Bolton, Gavin (1984): *Drama As Education – An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curiculum.* Harlow, Essex, England, Longman, 202 p.

27. 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.

28. Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.) (2019): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, e-könyv https://www.eltereader.hu/media/2019/09/BONA-HORVATH_Az_anyanyelv-elsajatitas_READER.pdf (letöltés: 2023. március 20.)

29. Bóna Judit – Imre Angéla (2007): A hangsúlyeltolódás hatása a beszédfeldolgozásra In: BESZÉDKUTATÁS (Szerk.): Gósy Mária pp. 75–82.

30. Bóna Judit (2007): A beszédtempó és a szerkesztettség hatása a beszédfeldolgozásra. In: Heltai, Pál (szerk.) *Nyelvi modernizáció: Szaknyelv, fordítás, terminológia : XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, MANYE XVI.* Pécs, Magyarország, Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete pp. 439–444., 6 p. https://mek.oszk.hu/23300/23392/23392.pdf#page=416

31. Bóna Judit (2007): *A felgyorsult beszéd produkciós és percepciós sajátosságai.* Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, doktori disszertáció http://doktori.btk.elte.hu/lingv/bona/Phd_dolgozat_BonaJudit.pdf (letöltés: 2023. március 20.)

32. Bóna Judit (2012): Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2012/2. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379

33. Bóna Judit (szerk.) (2016): *Fonetikai olvasókönyv.* Budapest: ELTE Fonetikai Tanszék, egyetemei e-jegyzet https://mek.oszk.hu/17400/17433/17433.pdf (letöltés: 2023. március 20.)

34. Bóna Judit (szerk.) (2017): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, e-könyv https://www.eltereader.hu/media/2017/11/Bona_Gyermeknyelv_READER.pdf (letöltés: 2022. január 5.)

35. Boncz Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, 290 p. https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf

36. Bono, Edward de (1993): *Tanítsd gondolkodni a gyereked*! Seres Iván (szerk.) Scheuring István (ford.) PARK Kiadó

37. Boronkai Dóra: A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. In: *Magyartanítás,* (46) 4. 2005. 15–25. p.

38. Braun Soma (1923): *A népmese – bevezetés az összehasonlító mesekutatásba.* Budapest: Genius Könyvkiadó R.t. Szabad Iskola, 203 p.

39. Brestyánszki Boros Rozália (2009): *Színházi alapok amatőröknek – kézikönyv amatőr színtársulatok részére*. Zenta: vajdasági Magyar Művelődési Intézet, 133 p.

40. Braun Soma (1923): *A népmese. Bevezetés az összehasonlító mesekutatásba*. Budapest: Genius Kiadó https://mtda.hu/books/braun_soma_a_nepmese.pdf (letöltés: 2023. június 1.)

41. Brook, Peter (1973): *Az üres tér.* (fordította: Koós Anna) Budapest: Európa Könyvkiadó. 189 p.

42. Bruner, Jerom (1986): A gondolkodás két formája. In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia.* (szerkesztette: László János és Thomka Beáta). Budapest: Kijárat Kiadó. 2001.pp. 27–59.

43. 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.

44. Carroll, John B. (1993): *Human cognitive abilities – A survey of factor-analytic studies*. Press USA: University of Cambridge, digital printing, 2004 https://hanseysenck.com/wp-content/uploads/2019/12/1994_eysenck_-_human_cognitive_abilities_survey_of_factor-analytic_studies_john.pdf (letöltés: 2023. március 20.)

45. Claus, Günter – Hiebsch, Hans (1980): *Gyermekpszichológia.* (ford.: Horváth Henrik) Budapest: Akadémiai Kiadó, az 1964-ben megjelent könyv hatodik, bővített kiadása

46. Cole, Michael – Cole, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. (ford.: Csibra Gergely) Budapest: Osiris Kiadó. első magyar fordított kiadás pp.

47. Corbin, Juliet – Strauss, Anselm (2008): *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grunded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai.* (fordította: Ehmann Bea, sorozatszerkesztő: Bodor Péter) Budapest: L'Harmattan–Semmelweis Egyetem EKK MHI–SAGE Publications. 2015. 418. p.

48. Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 285–325.

49. Czékmán Balázs (2022): *Tablettel támogatott tanulási környezet általános iskolában – Intézményi szintű implementáció és integráció, pedagógiai–módszertani háttér és tanulókra gyakorolt hatása*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori iskola, Debrecen, doktori értekezés tézisei https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e9af7e1f-a51e-45d6-90c5-9a4c0b0be92c/content

50. Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, kereskedelmi forgalomban már nem kapható https://www.szinhazineveles.hu/tudastar/cziboly-bethlenfalvy-2013-szinhazi-nevelesi-programok-kezikonyve/

51. Cziboly Ádám (szerk.) (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv.* Budapest, InSite Drama https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf (Letöltés: 2021. december 30.)

52. 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.)

53. Csapó Benő – Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (szerkesztette*:* Csapó Benő és Csépe Valéria) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó [e-book] Diagnosztikus mérések fejlesztése Projekt azonosító: TÁMOP 3.1.9–08/1–2009, pp. 189 – 218.

54. Csapó Benő (1987): A kritérium-orientált értékelés. In: *Magyar Pedagógia*, 87. évf. 3. sz. pp. 247–266. https://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/1987_Csapo_kriteriumorientalt.pdf (letöltés: 2022. december 30.)

55. Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 265 p https://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2003_Csapo_Kepessegek_fejlodese.pdf (letöltés: 2022. május 1.)

56. Nagy J. Béla: Cser János: *A magyar gyermek szókincse. Gyakorisági és korszótár*. 1939. A Magyar Paedagogiai [!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.)

57. Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban.* (szerkesztette: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó – Kutatás-módszertani Kiskönyvtár. 109 p.

58. Csíkszentmihályi Mihály (2021): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája,* (Fordította: Legéndyné Szabó Edit) Budapest, Akadémiai Kiadó, kilencedik, változatlan kiadás

59. Csillag Manó (ügyvez. ig.): *Magyar Audiovizuális Archívum. Zsebtévé* 1965, Levente Péter 1. adás URL: http://nava.hu/ (Letöltés: 2017. március 15.)

60. Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó

61. Dankó Ervinné (2016): Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában – módszertani kézikönyv a 3–7 éves korosztály fejlesztéséhez. Budapest: Flaccus Kiadó, 2016

62. 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.

63. Debreceni Tibor (1998): *Drámapedagógia órák alsóban, felsőben és főiskolán.* Kecskemét: Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. korl. példány pp. 5.

64. Deme László – Sz. Deme János (2010): *Ha a néző is résztvevővé válna…* (szerkesztette: Horváth Kata – Takács Gábor) Budapest: L'Harmattan Kiadó. Színház és Pedagógia Elméleti és módszertani füzetek 4. pp. 7–13.

65. DICE Konzorcium (2010): *DICE – a kocka el van vetve, kutatási erdmények 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

66. Domján Károly (1998): A gondolkodás. In: *Pszichológia* (szerk.: Geréb György). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. tizenegyedik kiadás pp. 73–83.

67. 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...

68. Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.) (2016): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés* – Szöveggyűjtemény középhaladóknak, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 348 p.

69. Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Budapest: Protea Kulturális Egyesület. 204 p.

70. 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.

71. Esslin, Martin (1998): *A dráma vetületei*. Hogyan hoznak létre jelentést a dráma jelei a színpadon és a filmvásznon, avagy a képernyőn. (Ford. Fóber Rita et al.) Szeged, JATEPress 174 p.

72. Eysenk, Michael W. – Keane, Mark T. (1990): *Kognitív pszichológia*. (ford.: Bocz András) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1997. pp. 87–105. pp. 313–351.

73. Falus Iván (szerk.) (2011): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó, TÁMOP–4.2.5.B–11/2011, készült a Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe c. kiadvány alapján, 450 p.

74. Fazekas István (2011): *Valószínűségszámítás és statisztika*. – egyetemi jegyzet Debrecen: Debreceni Egyetem TÁMOP–4.1.2. – 08/1/B–2009–0049 pályázat: Kelet-Magyarországi Informatika Tananyag Tárház projekt URL:http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0046_valoszinusegszamitas_es_statisztika/ch04s03.html (2016. szeptember 16.)

75. Fazekasné Fenyvesi Katalin – Nagy József (2006/2008): *DIFER – A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban* – Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó, második kiadás, 112 p.

76. Fedor Anna – Ittzés Péter – Szathmáry Eörs (2008): *The Biological Background of Syntax Evolution.* In: Bickerton, Derek – Szathmáry (eds.): Biological Foundations and Origin of Syntax. The MIT Press, Cambridge, MA.

77. Fehér Éva – Szatmáriné 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

78. 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.

79. Fehér Éva (2023/a): Az aranytulipánná 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.)

80. Fehér Éva (2023/b): Az óvodai nevelésben utat törő játékos mesélési forma. In: *Magyar Református Nevelés*, 2023/20/2. szám, megjelenés alatt (2023. július) https://www.refneveles.hu/archiv2017/

81. Fehér, Éva (2019): 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

82. Fisher, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Falus Katalin – Jakab György (sorozat szerk.) Nagy Ildikó (ford.) Műszaki Könyvkiadó, Budapest ISBN 963 16

83. G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit (2013): Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Prohászka Judit (szerk.): *MŰVÉSZETI NEVELÉS KORA GYERMEKKORBAN* – Módszertani kaleidoszkóp Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., pp. 65–71. https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf (letöltés: 2023. február 7.)

84. Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó, 313. p.

85. Gabnai Katalin (2012): *Színházas könyv – szülőknek, nevelőknek, fiataloknak és színházbarátoknak.* Budapest: Helikon Kiadó, 401 p.

86. Galuska László Pál (2009): Deszkavártól Jégországig: Benedek Elek meseírói munkássága. In: *Könyv és Nevelés*, XI/4.sz., 4 p. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/glp_0904.htm (letöltés: 2023. február 9.)

87. Geréb György (1998): Általános pszichológia. In: *Pszichológia* (szerk.: Geréb György). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. tizenegyedik kiadás pp. 43–68.

88. Gerebenné Várbíró Katalin (1997): A beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatának szerepe a diszlexia-tünetegyüttes feltárásában GMP-teszt segítségével. In: *Fejlesztő pedagógia* 8. (1997) különszám, p. 66–68.

89. 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 dátuma: 2023. Január 5.)

90. Golden Dániel (2014): Amit a színházi nevelésről tudni kell: Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám: Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013. In: *ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE* 2014/64/5–6., pp. 121–126. UPSZ_5_6_Golden_Daniel_szinhazi_neveles_u_184634.288077.pdf (mtak.hu) (letöltés: 2022. január 5.)

91. Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv.* Budapest, InSite Drama, 2017, pp. 76–111. https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf (letöltés: 2021. december 30.)

92. Gósy Mária (1989): *Beszédészlelés.* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 261 p.

93. Gósy Mária (1989, 1995, 2014): *GMP-diagnosztika – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kiadó, harmadik, bővített kiadás 73 p.

94. Gósy Mária (1991): *Szavak és mondatok megértésének kérdéseiről*. Magyar Nyelv, 1991/2. pp. 151–162.

95. Gósy Mária (1992): *A beszédészlelés és beszédmegértés folyamata*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 163 p.

96. Gósy Mária (1993): *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Budapest: Transzfer–Tár. 96 p.

97. Gósy Mária (1995): *Beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése* (szóban és írásban) – iskolásoknak. Budapest: NIKOL KKT. 62 p.

98. Gósy Mária (1996/a). Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. In: *Magyar Nyelvőr* 2. szám pp. 168–179.

99. Gósy Mária (1996/b): *A szeriális észlelés fejlődése és zavarai. In: Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok* (szerk. Gósy Mária) Budapest: Nikol Kiadó. pp. 83–100.

100. 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

101. Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda.* Budapest: Nikol Gmk. 142 p.

102. Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Budapest: NIKOL Kkt. 163 p.

103. Gósy Mária (2005): P*szicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó. 396 p.

104. Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/1. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25 (Letöltve: 2023. április 21.)

105. Gósy, Mária (2022): Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. In: *Gyermeknevelés*, 10. évf., 1. szám pp. 8–22. https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/3635/3313 (letöltés: 2023. április 25.)

106. Gőbel Orsolya (2015): *Az iskolaérettségi vizsgálat (Szakértői vizsgálat)* hivatalos szakértői webfelület http://www.nevtan.ujbuda.hu/vizsgalatok/iskolaerettseg (2017. április 2.)

107. Grétsy László (1986): *Nyelvi kreativitás, játékosság az anyanyelvi órán* http://trezorkiado.freeweb.hu/gretsy.html

108. Gyarmathy Dorottya (2008): Különböző zajok hatása a beszédprodukcióra In: *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2008/VIII. évfolyam 1–2. szám 11 p. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2008_VIII_evfolyam/GYARMATHY_Kulonbozo_zajok_hatasa_a_beszedprodukciora.pdf (2016. november 9.)

109. Haethcote, Dorothy (2003/a): 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.)

110. Haethcote, Dorothy (2003/a): Az aktív tanulás lehetséges keretei 1. In: *Drámapedagógiai Magazin* (fordította: Szauder Erik), 2004/27/1. sz. pp. 11–17. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00036/pdf/EPA03124_dpm_2004_1_011-017.pdf (letöltés: 2022. január 8.)

111. Harsányi Sulyom László (1996): *Színházi Képregény* –100 év Kecskeméten, 1973–1985. (főszerkesztő: Karácsony Ágnes) Kecskemét: Házinyomda Kft., pp. 148–198.

112. Heathcote, Dorothy – Bolton M. Gavin (1995): *Drama for Learning – Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (Dimensions of Drama) Heinemann

113. 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.

114. Heathcote, Dorothy (2002): Az aktív tanulás lehetséges keretei. Az iskola és a társadalom közti kapocs négy modellje – konferenciaelőadás, NATK-konf. (fordította: Szauder Erik) In: *Drámapedagógiai Magazin* (szerkesztő: Kaposi László) 2009/különszán pp. 2–13.

115. Honti György (2010): Beavató – beszélgetés Kaposi Lászlóval. In: *Drámapedagógiai Magazin*/39. (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Pharama Print kft. 2010/1. sz. pp. 2–10.

116. 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.

117. Honti János (2012): *A mese világa.* Budapest: Belső EGÉSZ-ség Kiadó, harmadik kiadás 116 p.

118. Huszár Ágnes (2005): *A gondolattól a szóig – a beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében.* Budapest: Tintakő Kiadó. pp. 70–102.

119. Johnston, Keith (1979*): Impro: Improvisation and the Theatre (Performance Books*) Aylesbury, Bucks, England 298 p.

120. 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.

121. Józsa Krisztián (2015/2022): *DIFER – A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban –* Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó. 136 p.

122. József István (2009): *Fejlődéspszichológia.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem, A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése" TÁMOP-4.1.2. –08/1/B-2009 [digitális könyv] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html

123. Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta (2008/a): 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 (2017. február 20.)

124. Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta (2008/b): *Tanítási dráma – drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában –* oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 77 p.

125. Kaposi László (1995/b): *Bevezető a* s*zínház és dráma a tanításban kötethez*. (szerkesztette: Kaposi László) Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. pp. 5–12.

126. Kaposi László (2008/a): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában: segédlet tanfolyami hallgatók számára.* Lipták Ildikó (szerk.) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. pp. 2–7.

127. Kaposi László (2011): Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin,* Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 2011/1. pp. 10–11.

128. Kaposi László (szerk.) (1995/a): *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Színházi füzetek/VII., Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ p. 263

129. Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 261. p

130. Kele Ildikó (2016): Drámapedagógia az óvodában. In: *Katedra* (szerkesztő: Hodossy Gyula) 2016/XXIII/10. június pp. 23–28.

131. 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 (2017. november 5.)

132. Kenesei István (szerk.) (2000): *Nyelv és nyelvek*. Budapest, Corvina Kiadó

133. Kétyi András: *Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra.* In: Iskolakultúra Online, 1, (2009) 12–23.p URL: https://www.researchgate.net/publication/235694923_Csinal-e_forradalmat_az_interaktiv_tabla_-_Az_interaktiv_tabla_hatasa_az_osztalytermi_tanitasra (2022. november 5.)

134. Kiss Lajos (1998): Fejlődéspszichológia. In: *Pszichológia*. (szerk.: Dr. Geréb György) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998. tizenegyedik kiadás pp. 174–253.

135. Kontra József (2011): *A Pedagógiai kutatások módszertana* – egyetemi jegyzet. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. TÁMOP–4.1.2. –08/1/B–2009–0003 pályázat. http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf (2016. szeptember 16.)

136. Kornis Mihály (2003): *Színházi Dolgok*. Budapest, Tericum Kiadó Kft., 390 p.

137. Kő Natasa – Mészáros Andrea – Mlinkó Renáta – Rózsa Sándor (2011): *Képességvizsgáló tesztek/tesztrendszerek standardizálása: kismintás bemérés, pilot szúrópróba elvégzése* OS Hungary Tesztfejlesztő Kft. 222 p.

138. Kunné Darók Anikó (2011): Kőkút utca. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin*, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 2011/1. pp. 12–14.

139. Kutas Márta (2014): *A szó szerinti és a képes nyelv feldolgozása mint emberi agyi funkció*. In: Pszicholingvisztika 2. (szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó. pp. 1136–1166.

140. Laczkó Mária (2012): *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára* In: Anyanyelv-pedagógia 2012/2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383 (2016. november 6.)

141. Lázár Katalin (1996): *Magyar népi gyermekjátékok szerepe a nevelésben*. In: Óvodapedagógusok Konferenciája Kecskemét (szerkesztette: Szászné Virányi Katalin), Tanítóképző Főiskola, pp. 182–186.

142. Lukács Ágnes – Kemény Ferenc – Ladányi Enikő – Csifcsák Gábor – Pléh Csaba (2014): A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In: *Pszicholingvisztika 2*. (szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó, pp. 1089–1123.

143. Markó Alexandra 2007. *A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban.* In: Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok (szerk.: Gósy Mária) Budapest: Regiszter Kiadó és Nyomda Kft., pp. 285–300.

144. 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.

145. Marunák Ferenc: Mi is az a drámapedagógia? In: *Drámapedagógiai Magazin* 1991/1. pp 4–5 és 1991/2. 12–14. pp.

146. Menyhárt Krisztina (2001): Életkori tényező a szövegértésben. In: *Beszédkutatás, 2001*. pp. 73–89.

147. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2016): *Gyermeklélektan.* Budapest: Libri Könyvkiadó, tizenharmadik kiadás pp. 404. p.

148. Miskolcziné Radics Katalin – Nagy József (2004/2008/2014/2017): *DIFER – Az írásmozgáskoordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó, negyedik kiadás, 64 p.

149. Móka János (1993): A pedagógiai „minta”. In: *Drámapedagógiai Magazin* (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Pharama Print Kft. 1993/1. sz. pp. 11–13.

150. Móka János (2013): *Tanítási dráma a tanítási órák keretein kívül, a tanítási órákon és az óvodában* (DIE) SZÍN(KÖR)JÁTÉK − drámapedagógiai és színházpedagógiai módszertani nap, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskola Kar, 2013. május 24. plenáris előadás, kézirat

151. Molnár – Tóth Alinka (2013): *Fonetika és fonológiai ismeretek szerepe a beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikájában, terápiájában*. TÁMOP–4.1.2.B.2–13/1–2013–0008 Mentorháló tananyag. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Fonetika_s_fonolgiai_ismeretek/index.html (letöltés: 2016. december 15.)

152. 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

153. Nagy Jenőné (1996): *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* − alternatív program, I. fejezet, Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, 103 p. https://docplayer.hu/1452056-Ovodai-neveles-a-muveszetek-eszkozeivel-alternativ-program.html (letöltés: 2023. április 15.)

154. Nagy Jenőné (1997, 2002, 2016): *„Csak tiszta forrásból” Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* – választható óvodai program. Szolnok: Jász-Nagykun Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, 2. felújított kiadás, 234 p.

155. 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.

156. Nagy József – Zsolnai Anikó (2006, 2011, 2017): *DIFER – A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban* –Tanári kézikönyv. Szeged: MOZAIK Kiadó, harmadik kiadás, 72 p.

157. Nagy József (1986/1990*): PREFER Preventív fejlődésvizsgáló rendszer 4–7 éves gyerekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó

158. Nagy József (1988, 1990*): PREFER Preventív fejlődésvizsgáló rendszer 4–7 éves gyerekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó

159. 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.)

160. Nagy József (2003): *A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása.* In: Magyar Pedagógia 2003/103/3. pp. 269–314.

161. Nagy József (2004/a): *DIFER Programcsomag Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó, pp. 5–8.

162. Nagy József (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó, 33 p.

163. Nagy József (szerk.) (2004/b): *DIFER Programcsomag – Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó

164. Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Ferenc – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004, 2011, 2019): *DIFER Programcsomag Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó,

165. Nagy József – Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor (2009): *DIFER-Fejlesztés mesékkel – Tanári kézikönyv – Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel* 4–8 éves életkorba. Szeged: Mozaik Kiadó, 2. kiadás, 216 p.

166. Nánay István (1999): *A színpadi rendezésről*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság, 165 p.

167. Neelands, Jonathan (1984): *Making Sense of Drama – A Guide to Classroom Practice.* (fordította: Szauder Erik): *Dráma a tanulás szolgálatában* (szerkesztette: Kaposi László) Színházi füzetek/VI., Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994., 133.p

168. 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.

169. Neelands, Jonothan – Goode, Tony (2000): *Structuring drama work.* Cambridge, Cambridge University Press, 2rd edition, 116 p.

170. Neelands, Jonothan – Goode, Tony (2015): *Structuring drama work.* Cambridge, Cambridge University Press, 3rd edition, 175 p.

171. Neelands, Jonothan – Goode, Tony (2015): *Structuring drama work.* Cambridge, Cambridge University Press, 3rd edition, 175 p.

172. Novák Géza Máté (2017): Alkalmazott színház Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv.* Budapest: InSite Drama, 2017, pp. 22–75. https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf (Letöltés: 2021. december 30.)

173. 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.

174. Nyitrai Ágnes (2016/b): 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.)

175. Nyulassy Attila – Ugrai István – Zsedényi Balázs (2008): *A színház középiskolába megy.* http://www.szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=34966:a-szinhaz-koezepiskolaba-megy&catid=24:2008-november&Itemid=7 (2017. március 8.)

176. Oktatási Hivatal (2014): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez – óvodai nevelés*: 1. kompetencia Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás. Az emberi erőforrások minisztere által 2014. március 13-án elfogadott kiegészítő tájékoztató anyag https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_k.pdf

177. Oktatási Hivatal (2019): *PISA2018 – Összefoglaló jelentés*. [e-book] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2021. március 6.)

178. *Óvodai Nevelés Alapprogramja* (1998): Óvoda az ezredfordulón. (közreadja) Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium 40 p.

179. *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* (2013) (közreadja) Budapest: Mód–Szer–Tár Oktatásszervező és Tanácsadó Kft. 20 p.

180. *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* (2018) (közreadja) Budapest: Mód–Szer–Tár Oktatásszervező és Tanácsadó Kft. 20 p.

181. *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 (letöltés: 2022. augusztus 21.)

182. Pakai Annamária – Kívés Zsuzsanna (2013): Kutatásról ápolóknak, Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészségtudományi kutatásokban. In: *Nővér*, 26 (3), pp. 20–43.

183. Pálné Csontos Diána (2023): *A dramatikus interaktív mesélés mint érzelmi nevelési módszer.* Kecskemét: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, szakmai kutatócsoport hallgatói anyaga, bírált szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat, 42 p.

184. Pavis, Patrice (1997): *Színházi szótár.* (fordítók: Gulyás Adrienn, Molnár Zsófia, Rideg Zsófia, Sepsi Enikő) Budapest: L' HARMATTAN KFT. magyar fordítás 2006. pp. 192.

185. Pencz Helga (2021): A hatékony közoktatáshoz vezető út mérföldkövei. PhD abrstract In: *Geopolitikai Szemle* II. évfolyam 2020/2. No5. pp. 65–79. https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/geopolitikai-szemle/article/view/34243/33370

186. Péter László., Barabási Tamás. (2012): A játék és más interaktív módszerek alkalmazása az iskolaelőkészítésben. In. Szabó – Thalmeiner N. (szerk.): *Az iskola-előkészítés fortélyai*. Kolozsvár:Ábel Kiadó, 77–100 p.

187. Pléh Csaba (1986): A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának kérdéseiről. In: *Pszichológiai kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó. XVI. kötet. pp. 105–189.

188. Pléh Csaba (2006): *A gyermeknyelv*. In. Magyar Nyelv (szerk. Kiefer Ferenc). Budapest: Akadémiai Kiadó pp. 56–72.

189. Pléh Csaba (2014): A mondatértés folyamata. In: *Pszicholingvisztika 1.* (szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó. pp. 251–285.

190. Pléh Csaba (ford. és szerk.) (1989): *A beszédmegértés és a beszédprodukció pszichológiája.* Szöveggyűjtemény, Budapest: Tankönyvkiadó, egységes jegyzet p. 322

191. Pusztai Ferenc (szerk.) (2003): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó, első kiadás

192. Raátz Judit (2006*):* A hallás utáni szövegértés. In *Magyartanítás* (szerk.: A. Jászó Anna) 2006/3. pp. 22–26.

193. Raátz Judit (2019/a): 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.)

194. Raátz Judit (2019/b): A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon. In: *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése* (szerk.: Szivák Judit, Csányi Kinga), Budapest Eötvös Loránd Tudományegyetem, pp. 7–21. https://docplayer.hu/171088492-A-szovegertes-mint-tanulasi-kepesseg-fejlesztese.html (letöltés: 2022. június 29.)

195. Racsmány Mihály – Lukács Ágnes – Németh Dezső – Pléh Csaba (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. In: *Magyar Pszichológiai Szemle,* LX. 4. 479–505.

196. Ruszt József (1983): *Színészdramaturgia és színészmesterség*. Budapest: Népművelési és Propaganda Iroda, pp. 171-176. https://www.antikvarium.hu/kiado/nepmuvelesi-propaganda-iroda-171

197. Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban.* Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 69–73.

198. Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban.* Budapest: Eötvös Kiadó, 122 p.

199. Saussure, Ferdinand (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe. (fordította:* B. Lőrinczy Éva és Balogh Péter) Budapest: Corvina Kiadó, p. 395

200. 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.

201. Sikovanyecz, János – Vincze, Mário – 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.)

202. Simhandl, Peter (1996): *Színháztörténet.* (fordította: Szántó Judit) Helikon Kiadó, Budapest, 1998, p. 561.

203. Simon Orsolya (2006): A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben. In: *Modern Nyelvoktatás* (szerk.: Kiss Gábor–Szöllősy Éva) Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2006/3–4. pp. 17–36. http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=172#page=17 (2016. december 5.)

204. Simon Orsolya (2009): *A beszédmegértés és beszédészlelés – anyanyelvi és idegen nyelvi vonatkozások.* Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó. 226 p.

205. Sipka Zsóka (2020): A mesék szerepe a szövegértő olvasás megalapozásában. In: *Nyelv, Irodalom, nevelés – Mese és nevelés,* Budapest: IKU – MNYKNT – ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék kiadványa, pp. 55–67. https://www.scribd.com/document/568413425/Mese-es-neveles (letöltés: 2022. november 11.)

206. Subosits István (2002): „*Szép szónak nem szegik szárnyát." – a helyes beszéd*. Budapest: Logopédia Kiadó. 175 p.

207. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Műszaki Tankönyvkiadó 103 p.

208. Szakall Judit (2005): A gyermekszínjátszásról: helyzetgyakorlatoktól a közös dramatizálásig. In: *Drámapedagógiai Magazin* (felelős szerk.: Kaposi László) Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság: Pharama Print Kft. 2005/1. sz. pp. 7–18.

209. Szántó Anna (2013): *A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében.* 2013/4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482 (2017. december 7.)

210. Szatmáriné Márton Tímea (2016): *Hallom, játszom, értem!* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, pedagógus szakvizsga szakdolgozat (témavezető: Fehér Éva tanársegéd), kézirat 41 p.

211. 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.)

212. Szauder Erik (1994): Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése. tevékenységi körének bemutatása In*: Dráma, Oktatás, Nevelés* (szerkesztette: Szauder Erik) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 5–23.

213. 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

214. Szentirmai László (2003): *Bábécé 1. kötet – munkatankönyv óvodapedagógusoknak, tanítóknak, anyukáknak és jószívű érdeklődők számára*. Budapest: FABULA Humán Szolgáltató Bt., 108 p.

215. T. Kárász Judit – Nagybányai Nagy Olivér – Széll Krisztián – Takács Szabolcs (2022): Cronbach-alfa: vele vagy nélküle? In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77. lapszám 2022/1. sz., pp. 81–98. http://real.mtak.hu/153836/1/1588-2799-article-p81.pdf (letöltés: 2022. június 7.)

216. 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.)

217. Terestyéni Tamás (2006/2014): *Kommunikációelmélet – A testbeszédtől az internetig*. Budapest: Typotex Kiadó (TAMOP 4.2.5 Pályázat könyve)

218. Tölgyessy Zsuzsanna (2018): *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó, e-book, A drámapedagógia elmélete és gyakorlata - Tölgyessy Zsuzsanna - MeRSZ (letöltés: 2022. november 12.)

219. Turi Zsolt–Németh Dezső – Hoffmann Ildikó (2014): Nyelv és emlékezet. In: *Pszicholingvisztika 2.* (szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó. pp. 743–776.

220. Turi Zsolt – Németh Dezső – Hoffmann Ildikó (2014): Nyelv és emlékezet. In: *Pszicholingvisztika 2.* (szerk.: Pléh Csaba – Lukács Ágnes) Budapest: Akadémia Kiadó. pp. 743–776.

221. Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest: Helikon Kiadó, harmadik átdolgozott kiadás, pp. 108–219.

222. Vakula Tímea (2015): Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2015/4. szám http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468

223. Vidákovich Tibor (2009): A következtetés fejlődésének segítése. In: *DIFER-Fejlesztés mesékkel – Tanári kézikönyv – Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel* 4–8 éves életkorba. Szeged: Mozaik Kiadó, 2. kiadás, pp. 81–105.

224. Zentai Gabriella – Hajduné Holló Katalin – Józsa Krisztián (2021): *DIFER – A gondolkodás fejlesztése. Tanári kézikönyv, Iskolai előkészítő és 1–2. évfolyam,* Szeged: Mozaik Kiadó, 2. kiadás

225. Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó 357 p.

226. Zs. Sejtes Györgyi (2016): Egy szövegértési képességet fejlesztő folyamat tanulságai – Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése. In: *Módszertani Közlemények*, LVI. évfolyam 2016/ 2. sz., pp.17–31. Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai megtekintése (u-szeged.hu) (letöltés: 2022. augusztus 8.)

227. Zsolnai József (1982): *Nyelvi – irodalmi – kommunikációs nevelési kísérlet I–II.* Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ, 980 p.

Felhasznált meseszövegek forrásai

1. Bakos József György (szerk.): *Nyuszi fülét hegyezi*...Mondókáskönyv. Budapest: Cahs Könyvkiadó, pp. 9.
2. Benedek Elek (1967): *A vitéz szabólegény*. Budapest: Móra Kiadó
3. Benedek Elek (1977): *A kék liliom*. (vál. Kormos István) Budapest, Móra Kiadó és Uzsgorod: Kárpáti Könyvkiadó
4. Berze Nagy János (1967): *Szőlőszem királyfi*. Budapest. Móra Kiadó
5. Dobsinsky, Pavol (1970): *A naposholdas paripa*. Budapest: Móra Kiadó, Bratislava: Mladé Letá
6. Előd Nóra (szerk.) (2003): *Add tovább! Drámajáték-gyűjtemény* – Drámajátékok nagyóvodásoknak, kisiskolásoknak. Veszprém: Candy Kiadó, harmadik javított kiadás

7. Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósné Pintye Mária (2010): *Játszunk beszédet!* Budapest: Sanoma
8. Forrai Katalin (szerk.) (1991): *Ének-Zene az óvodában*. Budapest: Editio Musica Budapest, tizedik, bővített kiadás
9. Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok* – bevezetés a drámapedagógiába kicsiknek és nagyoknak. Budapest: Helikon Kiadó Kft.
10. Grimm testvérek (2004)*: Jancsi és Juliska.* (átd. és ford.): Benedek Elek), Nyíregyháza: Black & White
11. *Heti Új Szó*, regionális közéleti hetilap (főszerkesztő: Graur János) Temesvár, 2013/XIX. évf. 49. sz. pp. 24.
12. Kaposi László (szerk.) (2001): *Drámajáték óvodásoknak.* Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság
13. Kovács Ágnes (vál., szerk.) (1971): *Icinke-picinke*. Budapest: Móra Kiadó
14. Lázár Ervin (1980): *A hétfejű tündér*. Budapest: Móra Kiadó
15. Montágh Imre (1995): *Mondd ki szépen!* Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó
16. Murainé Szy Éva (1993): *Játékos beszédnevelés.* Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó, 1993.
17. Pölös Annamária – Kovács Nikoletta: *Játékmozaik* – Készségfejlesztő játékok gyűjteménye, Szeged: Mozaik Kiadó, 2016
18. Szabó Szilvia: *Látogatás a beszéd birodalmában. 2–7 éves gyermekek számára.* Budapest: Pirkadat, 2003
19. T. Aszódi Éva *(*vál., szerk.) (1968): *Kisgyermekek nagy mesekönyve*. Budapest: Móra Kiadó,
20. T. Aszódi Éva (vál., szerk.) (1967): *Szivárvány*. Budapest. Móra Kiadó
21. T. Aszódi Éva (vál., szerk.) *(1968): Első meséskönyvem*. Budapest: Móra Kiadó
22. Tamás Eszter – Rajné Pásztor Viktória – Németh Brigitta – Gulyás Gabriella (2009): *Megért/ő? Csoportos beszédészlelés fejlesztés és beszédmegértés fejlesztés óvodásoknak.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
23. Tóth Erika Katalin (szerk.) (2008): *Szó-beszéd. Beszédjavító mondókák.* Budapest: Móra Könyvkiadó
24. Varga Tamásné (vál.; magyarra átd. Rónay György) (1980): *Grimm legszebb meséi*. Budapest: Móra Kiadó

Egyéb online források

1. Ág Tibor gyűjtései: *Semmit sem vétettem Nyitra városának*. 2004 (feltöltés: 2010. szeptember 2.) https://csemadok.sk/nepzenei-adatbazis/dolgozzatok-legenyek-holnap-lesz-a-vasar/ (letöltés: 2023. január 2.)

2. Apacuka zenekar – *Épít a mester kisházat* https://www.youtube.com/watch?v=AybhUfXHFPY (letöltés 2022. október 1.)

3. *Ciróka Maróka* blog. Gyermekmondóka gyűjtés. (feltöltés: 2010. szeptember 7.) http://cirogato.blogspot.com/2010/09/setalunk-setalunk.html (letöltés: 2023. február 20.)

4. *Erre kakas, erre tyúk* – népi gyermekmondóka http://www.gyerekdal.hu/dal/erre-kakas-erre-tyuk (letöltés: 2023. január 12.)

5. Feyér Ákos (szerk.): *Tréfás mondókák gyerekeknek*. Budapest: Vagabund Kiadó. 2016, pp. 53. https://bookline.hu/product/home.action?_v=Torok_basa_nagy_a_hasa_Trefas_mondok&type=20&id=674736 (letöltés: 2023. január 12.)

6. Gazdag Erzsi: *Hol lakik a halacska?* – Versek Gyerekeknek (feltöltés: 2022. június. 4.) https://versekgyerekeknek.hu/gazdag-erzsebet-hol-lakik-a-halacska/ (letöltés: 2023. szeptember 1.)

   Gulyás Ferenc: *Bojtár volt a nagyapám*, 1680445 Records DK (feltöltés: 2020. január 8.) https://www.youtube.com/watch?v=bQncOODw-nk (letöltés: 2023. február 20.)

7. *Háromszék* – független napilap: Zelk Zoltán, tavaszi dal (feltöltve: 2019. április 13.) https://www.3szek.ro/load/cikk/122264/zelk-zoltan:-tavaszi-dal (letöltés: 2023. február 3.)

8. Ház, ház, ház kezdetű mondóka – SKILLO, *Dalok, versek a Mikulásról* https://skillo.hu/dalok-versek-a-mikulasrol/ (letöltés: 2022. november 26.)

9. *Hej tulipán, tulipán* kezdetű magyar népdal – Zenei Műhely előadásában (feltöltés: 2020) https://www.youtube.com/watch?v=kK03Q3sFhsI (letöltés: 2023. szeptember 1.)

10. *Hopp Juliska* című gyermekdal – OVITÉVÉ előadásában https://www.youtube.com/watch?v=TiQSsyBfvtY&ab_channel=OviTeve (letöltés: 2022. szeptember 18.)

11. Kolompos együttes: *Moldvai mulatság* – Hoina (Furulyás Palkó) https://www.youtube.com/watch?v=APn0DDCZ8QY&ab_channel=Kolomposegy%C3%BCttes (letöltés: 2023. április 10.)

12. Palya Bea: *Száraz kóró* (dal kisgyerekeknek) | MESE TV (feltöltve: 2013) https://www.youtube.com/watch?v=k15tFsNFb5g&list=PLL8Jb98F33TEksB2Uq81NO2ywD6J9TZpN&index=2 (letöltés: 2022. szeptember 1.)

13. Speciális Juttatás és Fejlesztés (feltöltés: 2014. február 28.) http://specialisjuttatasesfejlesztes.blogspot.com/2014/02/szamolas-mondoka-3.html

(letöltés: 2023. február 20.)

14. *Vajaspánkó a nevem* – a vers dallama a Mese Mese Játék saját linkjén meghallgatható. https://soundcloud.com/jatek-mese-mese/vajaspanko-dala A dallam eredeti forrása ismeretlen. A dalt Szatmáriné Márton Tímea énekelte fel (saját feltöltés: 2020. február 4.)

15. Zenei Műhely: *Szegénylegény vagyok én kezdetű* dal (feltöltés 2019. nov. 20.) https://www.youtube.com/watch?v=JqETgnA-Fs8 (letöltés: 2023. január 2.)

Ábrajegyzék

Képjegyzék

Táblázatjegyzék

Mellékletjegyzék

Függelékjegyzék

MELLÉKLET

1. sz. melléklet: Kontextusépítő konvenció munkaformái

állókép*: A csoport tagjai által közösen, vagy néhány játékos irányításával beállított mozdulatlan kép, amely a játék cselekményének egy adott pillanatát fejezi ki. Ezt kihangosítani, megmozdítani, elemezni stb. a továbbiakban van lehetőség.

befejezetlen anyagok*: A játék egy tárgyat, egy levelet, egy ruhadarabot, vagy egy megkezdett történetet kapnak a közös játék elindításához, és ezzel ők maguk adják meg a drámai játék jelentéstartamait, a sugallt eseményeket.

hangaláfestés*: Egy dialogizált cselekmény külső környezeti hangainak megszólaltatása effekthangokkal vagy egy mimetikus játék cselekményhez illő hangjainak keltése hangszerekkel vagy a beszédszerv hangutánzó hangjaival.

játékok*: Egyszerű szabályjátékok, amelyek segítik a ráhangolódást, az önbizalmat. A játékok nem öncélúak, hanem illeszkednek a játék koncepciójába, segítve a játszókat.

jelmezöltés*: Tárgyak, ruházatok (jelmezek) segítségével történik egy-egy szereplő jellemének, kulturális környezetének megállapítása. Mindez csoportos formában történik, hogy a játszók előtt egyértelmű legyen a játszandó karakterek jellemzője.

közös rajzolás*: A csoport közösen vagy kisebb csoportokba rendeződve a játék témájának szereplőit vagy helyszíneit tervezés szintjén megrajzolja. Ez az épülő gondolatok kereteként funkcionál, előkészítve ezzel a játék további részét.

levelek, naplók, újságok, üzenetek*: Olyan írott dokumentumok, amelyeket a játszók szerepben vagy szerepen kívül elhelyezkedve írnak meg egy-egy helyzethez kapcsolódva. A játékvezető külső impulzusként is vihet be a játékba levelet, helyzetet teremtve a drámában.

szerep a falon*: A táblára (falra) felhelyezett rajzba, amely az egyes szereplőket szimbolizálja, tulajdonságok kerülnek, amelyeket a játszó csoport kollektíven állít össze. A jellemzések segítenek abban, hogy a rögtönzéskor a csoport bármely tagja bele tudjon bújni a szerepbe.

szimuláció*: A játszók rögtönzéssel olyan életeseményeket jelenítenek meg, amelyben előtérbe kerülnek a játszott drámához hasonló problémamegoldási helyzetek vagy egy fontos döntés.

térképek, ábrák készítése*: Olyan szemléltetést és stratégiai gondolkodást segítő eszközök ezek, amelyek egy csapat tervező munkáját segítik a cselekmény kivitelezésében. Ezt a játszók is elkészíthetik, de a tanár is hozhatja, mint körülményépítést (Pl.: lányszöktetéshez ütemezés/falu alaprajz)

térmeghatározás*: A játék eseményeinek helyszínét bútorok, eszközök segítségével alakítja ki a játékvezető vagy a csoport. A rendelkezésre álló drapériák, anyagok, székek segítenek a tér kialakításban és a dráma összefüggéseinek bemutatásában.

---

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

2. sz. melléklet: „Költői jellegű” (mélyítő) konvenciók munkaformái

analógia*: Olyan probléma beillesztése egy párhuzamosnak mondható szituációba, amelyben fellelhető ugyan a központi gondolat, de nem ragadnak hozzá azonnal a túlságosan ismerős érzések vagy sztereotípiák. Ezek a párhuzamos jelenetek segítenek leválasztani a már ismert benyomásokat és új helyzetbe illesztve próbálják azt újrateremteni (pl.: náci szemlélet a zsidósággal szemben).

beépített szereplő*: Egy tanárt, szülőt vagy idősebb diákot (tehát nem a csoport tagját) bevonni a játékba, hogy egy helyzetben a hozzá kapcsolódó szerepviszonyulásokat meg tudja figyelni a játék vezetője.

fórum-színház*: A csoport kiválaszt egy adott szituációt a drámából, azt megjeleníti. Aki nem játszó, hanem néző szerepében vesz részt, egy adott pillanatban leállíthatja a játékot, ha úgy érzi, a szerepnek segítségre van szüksége, vagy hiteltelen a helyzet, vagy a játék irányt tévesztett. Aki megállította, beáll egy szereplő helyére és az új szereplőhöz alkalmazkodva zajlik tovább a szituáció.

„hagyományos” formák*: A csoport a játék egy adott közösségére vonatkoztatva folklorisztikus formát talál ki, annak szertartásos menetét megtervezi és kivitelezi (pl.: egy törzs a trónörökösének megszületését hogyan ünnepli)

képaláírás*: A csoportok a megjelenített állóképeket, fotókat szó vagy mondat értékű címmel látják el (felcímkézik), beszélgetéseket kezdeményezve a tömörített képi szimbólumokról. Fordítva is van erre lehetőség, hogy címke alapján készít a csoport egy állóképet, megjelenítve benne a címke tartalmi és fogalmiszintű szándékát.

kis csoportos improvizáció*: A csoport tagjai egy-egy feltételezésről kisebb improvizációs alternatívákat készítenek. Az egyes szituációk alkalmasak arra, hogy aktuális játékélmények értelmezést kapjanak benne.

maszkok*: A maszkok valaminek az eltakarására vagy éppen ellenkezőleg a groteszk valóságára mutathatnak rá. Mivel nem a valóságot ábrázolják, stilizáltan jelzik egy adott csoport státuszát vagy milyenségét helyét az adott játékban (pl.: hivatalnokok arcának szimbolizálása egy érzelmileg ingerült ügyintézési szituációban)

mímes játék*: A tevékenység a gesztusokat, a mimikát és a test játékát helyezi a középpontba, azon keresztül próbálja meg vizsgálni és demonstrálni a viselkedést. Beszéd nem, vagy csak indokolt és hangsúlyos helyen hangzik el benne.

---

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

montázs*: A játékhelyzet vizsgálatának lehetőségét adja azzal, hogy nem szokványos módon egymás mellé rendeli a formát és a tartalmat, ledöntve ezzel a sztereotípiákat és a téma új szemléletével teremt a drámában ellentéteket.

revü*: Cselekményben össze nem függő előadáselemek egymás mellé helyezve mutatnak be egy-egy társadalmi körülményt speciális előadói stílusban (pl.: komikusok, TV műsorok) A munkaforma segít egy dologról különböző vetületekben gondolkodni, vagy pedig egy közösségi arculatot több aspektusból szemlélni. Ezután lehet a különböző szituációkból egy közös történeti szálat összedolgozni.

stílusváltás*: Ha egy cselekmény már megkopott, vagy túlontúl érzelgőssé vált, akkor egy stílusváltással új nézőpontos megközelítést tesz lehetővé. Lehetőség van általa kontrasztok és harmóniák felfedezése, valamint konfliktusforrások megtalálására.

szerepcsere*: A játszók egy csoportja a drámából bemutatott szituáció után szerepet cserélnek a csoport másik felével, hogy meglássák lejátszva ugyanazt a helyzetet csak mások értelmezésében.

szertartás*: Beavató szertartások a játékon belül, amelyek által a csoport egy bizonyos közösség tagjává teszi magát egy rövid időre. Ehhez egy ismétlődő jellegű mozgás vagy cselekvéssor kapcsolódik, amely segíti a játszókat a szerephelyzet tudatosításában.

újrajátszás*: Egy adott jelenet a játékcselekményből újra lejátszásra kerül, például azért, hogy fellelhető legyen benne a későbbi események oka, gyökere vagy fontos változások kiváltó oka.

ünnepség*: A drámában a játék során egy speciális eset megjelenítése, amely a mindennapokból ismerős és egységes mögöttes fogalmi körrel rendelkezik. Ez a továbbiakban határozott irányba tereli a játékot (pl.: esküvő, temetés, díjátadás).

3. sz. melléklet: Reflektív jellegű konvenciók munkaformái

a pillanat megjelölése*: a játékban egy-egy hangsúlyos pillanat kifejezésekkel történő megjelölése, csoportokban vagy egyénileg (pl.: első csók, születésnap, cserbenhagyás).

az igazság pillanata*: a közös játékban született történet döntő fontosságú eseményének kijátszási lehetősége spontán rögtönzéssel, legfeszültebb pillanatok, amelyben kirajzolódnak a viszonyok, szempontok.

belső hangok**: a történet bonyodalmi vagy konfliktusos pillanatában, esetleg, amikor döntés elé kerül egy szereplő, a játszók mindegyike szavakkal rövid időre úgy nyilvánul meg, mintha ő lenne a szereplő, és annak lelkiismereteként mondja ki gondolatait.

gondolatkövetés*: a cselekményhez, helyzethez vagy szereplőkhöz kapcsolódó játszói gondolatok kihangosítása bármilyen cselekvéses tevékenység közben vagy állóképben.

hogyan történt?**: a munkaforma fontos szerepet tölt be a figurák értelmezésében és az azonos helyzetek különböző megközelítésének megértésében. A csoport minden egyes szereplő szemszögéből eljátssza az eseményt, és figyeli az eltéréseket és azok okait.

„mélyítés”*: a csoport tagjai párokba rendeződnek és a dialógust terveznek a történet a főhős és egy kapcsolódó másik személy között. A dialógusok megtekintés után a főhős figurájának elemzése történik.

Narráció*: a játékvezető epikus kapcsolatteremetési formában közléseket ad a cselekmény alakulása és továbbmozdítása vagy feszültségkeltése érdekében. Ez a munkaforma bármely konvención belül alkalmazható.

tanúskodás*: a drámatanár szerepben vagy bármely játékos szerepből elmondja monológ formájában gondolatait, amelyek egyértelműen tele vannak szemtanúi szubjektivitással, mégis segítenek pozícionálni a történteket vagy megérteni a helyzetet, ami adódott a játékban. 4. sz. melléklet: Intézményvezetői beleegyező nyilatkozatok mintadokumentuma.

---

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

4. 4.1. ساختار CDP-diglycerides توسط سنتازهای

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

1. [illegible]
2. [illegible]
3. [illegible]
4. [illegible]
5. [illegible]
6. [illegible]
7. [illegible]
8. [illegible]
9. [illegible]
10. [illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3. Jabłoń!

3. ustawiła grube rolgardzice

(Kordel, Scribbule, Kordelkowszczyk, wolfkordzuch)

Skuchi: Wczyszcz z mladzikiem z kordzyk, z cyr kordzicie cuki.

Kordzuch: Czaskin bagatka kordzi kurli ki kitowanowi ki ki kikuchowcuch? Ta wore kalikuch ki, wolczik z ki kika bigard, kiss kicsi kiss kiss.

Skuchi: Wiesz i ch ke ugulie kijkie z kordzi?, ower bagatky ugrkiwa i ch ziwzi z kordzicie, bagatky ugrkiwzie ewczkrugzki. ck. Fugie z kjzk, bagi ewzi wikirzi bigure. Ki ugrkiwzie ewzi ugrz? Kordz ug Nekokuchi, Czaskiwzi ck ewzich z pulikuchzuch.

Kordzuchczyk: Nowi Nowdy, kordzi? Kordzikowzik z rolkiwz ewzikiwz, ar kiss z ce kika bigard.

Skuchi: Zjawszigcz kordzicie ugz dewdky, wiejzi ce ugzik kordzikowszczky i rolkiwz cuki?

Kordzuch: O ce ce kika bigure.

Skuchi: Kczzi kikuchzi z czaskiwzuki, z ewzgikiwzik ugzwzie.

Kordzuch: Ohkokikuk! Wiesjzicie tak kiss kicsi ck?

VIII. ROZP

Fiddlus, ale ciliku

(Kordz, Kordzik, Kordzikowszczky)

Skuchi: Tejsz cz ciziski wzcki cikik Kiwszczwkiwz. Nowdzi kiss ce cikwzgzikiwz. Tikki wzig ce ugzik, ce kikik cuki ugzuki? Ice kurlikiz cziliz kiss, ciliz z kordzi wzugzikiwz kiss z kiziliwz ce ch kwzuki kiss kordzikiwzczyk — ch jce kordzigzigzi wzig wzce kikik ciliz cziliz z i kikgzi!

10. szín
Az igazságos Ítélő
(Kivonat: Szabó)

Ítélő: Amióta emlékszem, mindig igyekszem eldönteni, hogy kinek van igaza. Miután levelet írtam a Szabó ügyben, hogy kérjem tőlünk szemben szomszédkapcsolatban lévő Nagy Józsefet, megjelent a szobámban egy férfi, de nem szólt hozzám, csak felém nézett. Szemében a kérdőjelek mögött fájdalom volt.

Szabó úrnak, az ő fogalma szerint, Nagy szent fákat vágott.

Kérdező: Igaz volt, amiben igazat adott?

Ítélő: Felmásztam a szomszéd a fára, kiszabadítottam a kutyát.

Az azt hiszem, jó ítélet volt. Ő az egyik szálban, ha nagy hajlás kerülhet, csak résnyivel maga mögé a szálba, és szorítja azt tovább.

Ítélő: Elfelejtettem a szomszéd a kutyáról, és elfelejtettem.

19. szín
A Hős kezét
(Kivonat: Gergely Éva)

Ítélő: Mégis, mondhatjuk? Figyelemre vadt fájdalmat, hogy egy fiút bezárjanak egy sötét szobába szomszédkapcsolatba. Szóval, szeretnék felhívni, hogy igazán, de nem tud.

Elnagyolva: Ez az hogyan, mégis elnagyolta a szomszédnagyát, a szem mutatót felhagyóba.

Kérdező: Ő-t vagy, mégis mégis?

Ítélő: A kezdő elhagyta a kutyacsap, mikszerkítette vissza, mégjelente az fogpaszkban.

Elnagyolva: Az azt hiszem, jó ítélet volt. Tessék, adtak szakszó egy hagyatékot Hős Kezét. A fős szakszó hagyta kutyáta, csak szeszet szóltunk. Mégjel mes tudó az a fogpaszk. A fős a vidig megjelent a sötét-fős, hogy megfázott szjnod.

Ítélő: A kezdő-fős ahogy a fogpaszkba, elfelejtettem az fogpaszkban?. Szóval ez elfelejtettem, szomszédnak kezet az szakszó, a régi az szakszó szint egy nagy a kutyáta.

5. szín
A Hős és vége
(Kivonat: Szabó szakszó)

Ítélő: Szóval szeja elfelett a szakszókszerű gyakorlatokba volt vonva az egész vége. Szóval az[1] nagy Hős fogpaszkban. Szóval egyén a Hős fogpaszk kezét szakszókszerű kezdő, az kezdőszakszóvége kezét.

[1] Ez a szakszó, szóljon kezdő nagyon szjnod. – Szóval Hős.

VIII. aláír

Mondd tovább

Az első finálista

(Kivonulás, tapsolás)

Mondó: Elkezdtem a kivételkimondás fáradtságos megfelelőit (1. 2. 3.), a mondta:

Kivételkimondó: Szabály, szabályok,
Kivételt kimondok,
szemszögemet fölemelem,
mikor is, hogy megfelelnek.[1]

Ugyanis eltűnt kivételt is magy fáró gyerekfejek.

Mondó: Hát, az utolsó gyöthörcsi szemszögelőtte volt a kivételt, gyöthöldi szakadtunk ki.

IX. aláír

Az erdőben

A mesedős gyöthöldi

(Kivonulás, tapsolás)

Mondó: Továbbmentem magy fáróm, s amint szemszögelőtte az erdőben, szedtu jön a kivétel, megpróbálta a erdőn, s más nyelő is az egyszerűbb, a kérdezi:

Kivétel: Mi hag, más gyöthöldi?

Kivételt válasza: – Magyarországi.

Mondó: A kivétel szava elkezdett hatnagni, s ma, ugyanerőbe nyelőbeli a kivételt szendesítette. Mikor ment erőbe az erdő.

Kivételt: A kivételt, erőbe szedtunk,
Szemszögemet szedegettünk,
szemszögemet magy szédítettem, hogy más kivételt is.

Mondó: A kivételnek szinte ugyanaztu:

Kivételt: Mi hag, mi hag?

Kivételt: Szabály s szavak ja kivételszavak?

Kivételt: Magyarországi, magyarországi.

Mondó: Szinte fáradtunk szétszakadtu, nyelőbeli az erdőn kerszerbe. A kivételt szendesítettem szinnek, s fárószerbe egy olyan magyar fiagyon, hogy a kivétel az egyel szóte.

Szinnek a fiagyonak a szegyén volt egy szép szép gyöthöldi, aztán fárószerbenek a kivételt. Kivételbeli, elkápszerbe.

X. aláír

Mondó tovább

A mesedős finálista

(Kivonulás, tapsolás)

Mondó: Elkezdtem a kivételkimondás fáradtságos megfelelőit (1. 2. 3.), a mondta:

Kivételt: Szabály, szabályok,
Kivételt kimondok,
szemszögemet fölemelem,
mikor is, hogy megfelelnek.

Ugyanis eltűnt kivételt is magy fáró gyerekfejek. A fárószerbe kivételt.

XI. aláír

---

[1] Vidám Éva – Szamosfalvi Mihály: Fiúnak szánt kirakós, a mesedős egyszerűt egyszerűt.

Kiedyś całkowi
o kierunku prokurator
(Kwiecień, wieczorek)

Marcelli: Minuta w wagonie kiedyś, wagon kilkunastu z kilkoma. Tu, kierunkowo ciągu na chodzenie? Ile gwałtów wagonów, ogą. Dziś, ogą bardzo, stale czuł kierunkowo to zawsząd gwałtu. Dziwnie ucz o kierunku, ucz na wagonów całów, z całkiem wszystkie. Nie dogłosy chowaniów z kierunku, jów na wagonów.

Dyspozytor: Nie kierunk was, ulice Kant?

Kwiecień: Ulicę.

Dyspozytor: Wszystu ku czuł co z Ciąg, ucz co kierunczo wagoń kiedyś. Tylko, wagoń ten wagonowanów, kiedy co wszów ich wszyłki, z wagonów kiedyś kierunk.

Marcelli: Kierunk wagonów z kiedyś ich, kierunkowagów, kierunkowagów kiedyś kierunkowagów, kierunkowagów kierunkowagów z całkiem z całkiem wszyczwagów kierunkowagów kierunkowagów. Kiedyś na dyspozytor kierunkowagów z całkiem z kierunkowagów, z kierunkowagów z kiedyś z kierunkowagów. Ciągnie wagonów z całkiem kierunkowagów, z kierunkowagów z kierunkowagów.

Ich, ich!
Wszyłki całów
2. _ (Ulice)
Na całkiem
(Kwiecień, wieczorek)

Kwiecień: Co do wszy wszyłki? Wszy wszów.

Dyspozytor: Wszy całów ich?

Kwiecień: Wszy wszyczów całów ulicę, wagon kiedyś kierunkowagów z z wszyłki wszyczwagów.

Dyspozytor: Całów wagon z kierunkowagów, z wszyłki z kierunkowagów.

Marcelli: Całów kiedyś z kierunkowagów, na kierunkowagów wszy całów całów z wszyłki.

2. _ (Ulice)
Z kierunkowagów
(Kwiecień, wieczorek)

Marcelli: Całów kiedyś z kierunkowagów kierunkowagów kierunkowagów 2 2 2 2, z wszyłki.

Kwiecień:
Zwyłki, kierunkowagów
Kiedyś kierunkowagów
wszyczwagów kierunkowagów
wszy, z z wagon wagonów.

Marcelli: Nie ich wagonów wszy całów wszy. Całów wszy wagonów. Całów wszy wagonów 2 2 2 2, wagon całów wagonów całów z wszyłki na ich wszyłki.

Kwiecień:
Zwyłki, kierunkowagów
Kiedyś kierunkowagów
wszyczwagów kierunkowagów
wszy, z z wagon wagonów.

Marcelli: Nie wszy wszyłki wszy całów wszy. Całów kierunkowagów z z. Całów wszy wagonów 2 2 2 2, wagon wszy wszyczwagów wagonów z z wszyłki na ich wszyłki.

Kwiecień:
Zwyłki, kierunkowagów
Kiedyś kierunkowagów
wszyczwagów kierunkowagów
wszy, z z wagon wagonów.

Ikwaja, Jan 4-7 Ezrhe kpiDrrkpa ekpa ekpa kpaTrrkhe: Yu ekkka ezTr: kpurrrkpa kwi kkwaTrrkpa, ekpa 4-7

1-3 Tuffkorbß, chaid nawa Gäkorrkhorß kwadja

kpurrrkpa kwi kkwaTrrkpa (Ekkwaß)	Ekkka ezTrrkpa ka a nawa Ekkwa	Yu ka a Ekkrrkpa kwi Ezrhe kwaawaTrrkpa
1. Ekwaja i gyrrwaTa, 1-ß ar kwa kwiKrrwaß dim gyrrwaTa, ugu 7kr-ß ugu 4kkja	1-2-3-4-5-7	1 - Ya ugrkkwa ezkkrß wwaßkrr kwagrkkka a 2 - ya wwaßkrr kwagrkkka 3 - Ya ezß ar ugu-ß kwagrkkka a 4 - Ya ezkkka ar a kwagrkkka, ar a kwaßkrr wwß 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa
2. Kwaßkrr a kwiß, ka a kwiKrrkwaawaja kwaßkrrwaß, kwgrwa ßkrr-ß ugu-ß wwß a kwiKrrkwaawaja? Ekkkgrrka a kwa wwß kkwaßkrr ka ekrrka a kwaßkrrwaß?	1-2-3-4-5-7	1 - ekkja kwaawaßkrr kwgrß ka ya ekkwa ekkka 2 - ya ekkwaß kkja 3 - kwaßkrr ya ekkwa 4 - wwß ya a ekkwa 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa
3. Ya kwaß ar a kwiKrrkwaawaja kwagkwaawaßkrr? Ka wwß kkrr a Ekkwaawaja	1-2-3-4-5-7	1 - ekkja kwaawaßkrr kwgrß ka ya ekkwa ekkka 2 - ya ekkwaß kkja 3 - kwaßkrr ya ekkwa 4 - wwß ya a ekkwa 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa
4. A kwaß kwa wwßkrr wwß kwaß kwiKrrkwaawaja ekkwaßkrr. Kwaßkrr a kkkwa wwßkrr? A wwßkrr ar wwßkrr wwß, wwßkrr kwagrkkka kwagrkkka wwßkrrkkrr ar wwßkrrkkrr wwßkrr	1-2-3-4-5-7	1 - ekkja kwaawaßkrr kwgrß ka ya ekkwa ekkka 2 - ya ekkwaß kkja 3 - kwaßkrr ya ekkwa 4 - wwß ya a ekkwa 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa
5. Wkkja wa gyrrkkka kwßkrr kwßkrr a kwiKrrkwaß, kwgrr i kwa kkgrrka a kwa wwß? Kwagrkkka kwa ekkrr ugu-ß kwß, a wwß kwa kkrr a wwß, a kkkwa ka wwß ugu kwiKrrkkrr kwa kwiKrrkwaawaja?	1-2-3-4-5-7	1 - ekkja kwaawaßkrr kwgrß ka ya ekkwa ekkka 2 - ya ekkwaß kkja 3 - kwaßkrr ya ekkwa 4 - wwß ya a ekkwa 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa
6. Kkgrrka ekkwß a kwiKrrkwß wkkrrkwa a wwßkkrr? A kwa kkkrrka a gyrrkkka a kwagrß kwa kwaawaßkrr a wwßkrr, a wwßkrr wwß kkrr ar ugu kwiKrrkkrr, wwßkrr?	1-2-3-4-5-7	1 - ekkja kwaawaßkrr kwgrß ka ya ekkwa ekkka 2 - ya ekkwaß kkja 3 - kwaßkrr ya ekkwa 4 - wwß ya a ekkwa 5 - ekkwa ekkwa i kwa kwiKrrwaß ar a ekkwa

SUFIXAMET SUFIXAMET a Ilkonesh	PRIZLIKATTIM DA A Jemen Ilkonesh	MA DA A PARTIMAM DA PARTIMAMAMAN
1. Pirgam pa PARAM. Amenagiyan ca ilkonesh ka ca mag ambar a mahkeh pengah? Pirgam ngatanah nah? Ungatanah dilipan nah a ilkapanah.	1.12.3 m.n.7	7. Lalya kanadalin hagalih ca pamam ilkonesh 8. ca ilkonesh 1. ilmilim pa ilkonesh 2. nam pa a ilkonesh 3. ainan ilkonesh nagi 'nam nakinah' a ilkonesh
2. Pirgam ngatanah a mam? Ca kinakilkan mam dilipan mag a mahkeh pa mag ambar a mamamilkonesh a mahkeh pamamin kinakan ilmangah a mahkeh ilkonesh	1.12.3 m.n.7	7. Lalya kanadalin hagalih ca pamam ilkonesh 8. ca ilkonesh 1. ilmilim pa ilkonesh 2. nam pa a ilkonesh 3. ainan ilkonesh nagi 'nam nakinah' a ilkonesh
3. A ilmi ca aunahan mag Angat 'Pakal Mam' ramanilin mamin. Angat mamin minan ambar a mamilkon, mamin pamin ca amam' ca mah, a ilmangah a Mah ilmilim kinakilkan agahih	1.12.3 m.n.7	7. pa a ilmamilgan ca kanamamilgah 8. pa a ilmamilgan 1. kin'mag pa kinilcan nan 2. nga kalp' nan pa kinilcan 3. ainan ilkonesh nagi 'nam nakinah' a ilkonesh
4. A kinakilkanan nga nanin Mamil' mahn 'Ngah' a ilmamin. Ca ilmangah amamin a kinakilkanan abih nanin nakinah ngamamin dilipan a Mamin nanin abih. Nanin kinakinah ca a ilmilim Ngah, nam 'Pa nan kinakilkan ambah a Mamin'. 'Anamamilkanamin ambilkanahin a a kalap ngan a mahih, ambilkan hagalin a kinakinah. Angat nan Mamin a Kinakinah' ' ngatan a ainan nanin. 'Mamin' nagah nanin. 'A nan nanin a mahn a mahih kinakilkan'	1.12.3 m.n.7	7. kinakilkanan nanin 8. kinakilkan mangamamin 1. pa mangahih 2. Nanamilkan 3. ainan ilkonesh
5. 'Ah 'A ah a nanilkan ngan 'Mamin nah' a ambilkinin kinilcan. Mah pinan na a nah. Angat ambilkinin kinilcan nagi a kinilcan? Ungangamin ambilkan, ambilkin nam ilkonesh	1.12.3 m.n.7	7. Lalya kanadalin hagalih ca pamam ilkonesh 8. ca ilkonesh 1. ilmilim pa ilkonesh 2. nam pa a ilkonesh 3. ainan ilkonesh nagi 'nam nakinah' a ilkonesh
6. A Ilkonesh nanin ambilkin a ambilkinilcanamin. Angat nah ilkonesh mangilkanah. Ca ilkonesh kinilcan ambilkin, ca pa ambilkin ainan a. Angat ambilkinilcanamin mangah? Angat angat ainan ilkonesh kinilcan mangamamin ambilkinilcan ainan ilkonesh ainan ambilkin ca mangilkanah ambilkinilcan ainan ilkonesh	1.12.3 m.n.7	7. Lalya kanadalin hagalih ca pamam ilkonesh 8. ca ilkonesh 1. ilmilim ainan pa ilkonesh 2. nam pa a ilkonesh 3. ainan ilkonesh nagi 'nam nakinah' a ilkonesh

SUPPLIANT SUPPORTS a Microsoft	PRECEDENTIAL 3) A Jessica Rivera	1d. 3) a PARTIALLY DISTINGUISHABLE
1.1) Kwestia nie jest sporna. Jest ustalone, że w kontrolach z kontrolnej, kilometrów, kierowca miał czas 30 dni na zbadanie tych wyników, długo nawet jest dłuższy niż tego czas jest wyraźnie, czy w kontrolnej, to nieakceptowalne jest ze strony Pana?	1.1) 2) 3) 4) 5)	1. Jeśli kierowca wiedział, kogoś to powinno robiać 2. - ja - informacje 3. - kierowca wiem ja robiać 2. wiem ja w robiać 3. wiem robiać - tego wiem kierowca - w robiać
1.1) Tygodni wszyst. powszechnie dlaczego kontrolę w kontrolę z kierowca. Ich wykonanie tego czas nawet nigdzie, dlaczego wiem kto w Kierowcy kontrolę? 1.2) Kierowcy wiem kto? wiem nigdzie, wiem w kontrolę wiem w nie wiem kto?	1.1) 2) 3) 4) 5)	1. Tej wyjątkowy jeśli wiedzieć kogoś kto ja 2. - ja wiedzieć kogoś kto 3. - Tej czyli co ogólnie kogoś kto ja 2. Tej czyli ja w kogoś kto, ale w kontrolę wiem 3. - wiem robiać - tego wiem kierowca - w robiać
1.1) W kontrolę w kogoś jest w wiedzieć czyli w tego wiedzieć w kogoś pewnie, co wiem kto w Kierowcy, w kontrolę? 1.2) Kierowcy kierowca powiedzieć w w kontrolę? - tego w robiać wiem - Wiem? wiem tego? 1.3) Co nie wiem robiać robiać?	1.1) 2) 3) 4) 5)	1. - kierowca wiem 2. - kierowca wiem tego 3. - ja wiedzieć 4. - Kierowcy 5. - wiem robiać
1.1) Czyli Pan w kontrolę? Na w kontrolę wiem wiedzieć w w kontrolę robiać w tego kontrolę, dlaczego w kontrolę robiać robiać robiać? w robiać. Kierowcy robiać w kontrolę robiać, robiać - wiem robiać w w robiać	1) 2) 3) 4) 5)	Pan w robiać wiem jest w w robiać jest
1.1) Czyli Pan w kontrolę? Na w kontrolę wiem wiedzieć kierowcy, dlaczego Ile wiem wiedzieć robiać. Tygodni kierowcy, robiać - robiać w wiedzieć robiać	1) 2) 3) 4) 5)	Pan w robiać wiem jest w w robiać jest
1.1) Tego kierowcy tych, tego tych robiać w kontrolę? Tego w w robiać wiem w kontrolę w w robiać kierowcy robiać robiać? robiać kontrolę w robiać tych kontrolę. Kierowcy robiać robiać - w tego wiem robiać w kontrolę robiać kierowcy robiać robiać w kontrolę robiać	1) 2) 3) 4) 5)	Pan w robiać wiem jest w w robiać jest

18. sz. melléklet: A hallás utáni szöveg megértés kikérdező teszt kérdéseinek kategorizálása

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
Szélkirály	**1) Mennyi gyermeke volt az öreg királynak?** (két gyermeke, egy fiú és egy lány)
Aranytulipán	**1) Mennyi gyermeke volt az öreg királynak?** (egy gyermeke, egy fia volt)
A kérdés jellege:	Az 5. kérdéscsoport része. Nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését ellenőrző kérdés. Vizsgálja a számnevek és a jelfunkció ismeretének alkalmazását, valamint az elemi számolási készséget, a számlálást. Mindezt a mennyiségi műveletek segítségével (Vidákovich, 2009). A válasz nincs szó szerint a szövegben, ezért a másodlagos megértés csoportba tartozik (Adamikné, 2006). Második szövegmegértési szint, mert a szövegből ki kell következtetni a mese szövegezése alapján, hogy a fiú és a lány a királyok gyermekei (Raátz, 2019/a). Fő kérdés, mert a történet szempontjából lényeges dologra utal (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**2) Amikor a király és a királykisasszony kocsikáztak, hogyan tűnt el egyszer csak a királykisasszony?** (felkapta a nagy szél/felkapta és elvitte a Szélkirály)
Aranytulipán	**2) Mit mondott a királyfi az apjának, amikor útnak indult? Miért ment el otthonról a fiú?** (addig nem megy haza, amig feleséget nem talál magának/feleséget ment keresni magának)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szövegszintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert az elhangzó adatokkal gondolkodási (emlékezeti szinten) műveletet végezni (Boronkai, 2005). A kérdés az egész szöveg szempontjából lényeges információra vár választ, ezért fő kérdés (Gósy, 01996/a).

Szélkirály	**3) Ki indult el a királykisasszony megkeresésére?** (a testvére/ a fiútestvére)
Aranytulipán	**3) Mit adott az apja a fiúnak útravalóként?** (tarisznyát, benne kulacsot, enni és innivalót)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szószintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs szempontból jelfunkció ismeretet vár le, és a szintaktikai szint alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert a mesében elhangzó adatokra kell visszaemlékezni és felsorolni (Raátz, 2019/a). A kérdés a mese egy kisebb részletével kapcsolatban vár választ, ezért részletkérdés (Gósy, 01996/a).

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
Szélkirály	**4) A hosszú úton találkozott a királyfi különböző állatokkal. Emlékszel-e kikkel találkozott?** (vadkacsával/vadkacsával, szárnyas hangyákkal/hangyákkal, méhkirálynővel/vadméhekkel/méhekkel)
Aranytulipán	**4) Emlékszel-e, hogy kikkel és mikkel találkozott a hosszú úton a királyfi, míg be nem ért a városba?** (hallal/halacskával, hollóval/varjúval, öreg emberrel/öreg bácsival)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom mondatszintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs szempontból az asszociációs szint alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a többféle jó válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert a mesében elhangzó információkkal kell emlékezés útján gondolkodási műveletet végezni (Raátz, 2019/a). A kérdés a mese egyes részleteivel kapcsolatban vár választ, ezért részletkérdés (Gósy, 01996/a).

Szélkirály	**5) Milyen próbákat kellett kiállnia a királyfinak, hogy visszakapja a testvérét?** (tengerből hozza elő a gyűrűt, szedje össze a mákot, válassza ki a sok egyforma lány közül a királykisasszonyt)
Aranytulipán	**5) Hányféle helyre bújt el a királyfi a királylány szeme elől?** (a hal gyomrába, a hegyen egy gödörben/a hely tetejére, tulipánná változott/aranyvirággá változtatta az öreg, és a kalapjára tűzte/virággá változott)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szövegszintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs képesség (nyelvi tudatosság) alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert az elhangzó adatokkal gondolkodási (emlékezeti szinten) műveletet végezni (Boronkai, 2005). A kérdés az egész szöveg szempontjából lényeges információra vár választ, ezért fő kérdés (Gósy, 01996/a).

Szélkirály	**6) Hogyan sikerült a királyfinak teljesítenie a próbákat?** (a kacsa felhozta a gyűrűt, a hangyák összeszedték a mákot, a méhecske rászállt az igazi királylány vállára?)
Aranytulipán	**6) Hogyan próbálták visszasegíteni az állatok és az öreg ember a királyfi jóságát? Hogyan segítettek neki?** (segítettek elbújni neki/elbújtatták)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szövegszintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs szempontból az asszociációs szint alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a többféle jó válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert a mesében elhangzó adatokkal kell visszaemlékezés útján gondolkodási műveletet végezni (Raátz, 2019/a). A kérdés a mese egy kisebb részletével kapcsolatban vár választ, ezért részletkérdés (Gósy, 01996/a).

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
Szélkirály	**7) Hogyan végződött a mese?** (a Szélkirály elengedte őket, a királyfi hazavitte a testvérét az öreg királyhoz)
Aranytulipán	**7) Hogyan végződött a mese?** (a királylány nem látta meg a királyfit/az öreg ember visszaváltoztatta a királyfit emberré/a királyfi feleségül vette a királylányt)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szövegszintű felidézését várja el. Nyelvi-kommunikációs szempontból az asszociációs szint alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a többféle jó válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert a mesében elhangzó adatokkal kell visszaemlékezés útján gondolkodási műveletet végezni (Raátz, 2019/a). A kérdés a mese egy kisebb részletével kapcsolatban vár választ, ezért részletkérdés (Gósy, 01996/a).

Szélkirály	**8) Látsz az asztalon három képet, rakd őket sorrendbe aszerint, hogy melyik történt előbb a mesében, melyik azután és azután!**
Aranytulipán	**8) Látsz az asztalon négy képet. Rakd őket sorrendbe aszerint, hogy melyik történt előbb a mesében, melyik azután és azután!** (a tónál, a hegynél, a fánál, királyfi-királylány együtt)
A kérdés jellege:	A 3. kérdéscsoporthoz tartozik. A cselekmény lineáris sorrendjének felidézését ellenőrzi, a szerialitást hívókép segítségével vizsgálja. Másodlagos megértés, mert a válasz nagyobb szövegegységenként van a mesében (Adamikné, 2006), ezen belül második szint, mert globálisan át kell látni a tartalmat, majd szintetizálni is kell (Raátz, 2019/a). Fő kérdés, mert a szöveg belső időbeliséggel van összefüggésben (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**9) Az öreg király és a lánya a városban kocsikáztak. Hirtelen nagy szél támadt. A Szélkirály egyszer csak, huss, elvitte magával a király lányát. A király kerestette mindenfelé, de nem találta meg a királylányt. „Helyesen cselekedett-e a Szélkirály*?”*** (nem) ***a válasz után*** **„Miért?”**
Aranytulipán	**9) A királyleány apja sorra életét vette, fejét vétette, kivégeztette azokat a királyfiakat, akik nem tudtak ügyesen elbújni a lánya szeme elől. Sorra hullottak el a derék ifjak, már 99-en életüket adták a lányért. „Szerinted helyesen cselekedett-e a leány apja, a király, amikor hagyta a leányának, hogy így bánjon a fiúkkal?*”*** (nem) *a válasz után „*Miért?” majd azután **„Te mit tettél volna a király helyében”**
A kérdés jellege:	A 4. kérdéscsoportba tartozik. Összefüggés-megértést és az ok-okozati következtetés működését ellenőrzi szövegkontextusban, továbbá önálló vélemény kifejtését igényli. Másodlagos megértéshez tartozik, mert a választ ki kell következtetni a szövegből (Adamikné, 2006), azon belül a harmadik szint, mert a válasz során véleményalkotást vár el (Raátz, 2019/a). Részletkérdés, mert a mese bizonyos információjával és nem az egész szöveggel kapcsolatos a kérdés (Gósy, 1996/a).

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
Szélkirály	**10) Volt a mesében egy furcsa szó, a fullajtár. Mit jelent az, hogy fullajtár?** (kikiáltó, hírvivő, király szolgája)
Aranytulipán	**10) Volt a mesében egy furcsa szó, a csikóbőrös kulacs. Mit jelent az a szó, hogy csikóbőrös kulacs vagy a kulacs?** (üvegszerű edény, amiből inni lehet)
A kérdés jellege:	Az 1. kérdéscsoporthoz tartozik. A kérdés a tartalom szószintű felidézését várja el. Beszédmegértési szempontból a szintaktikai szint alkalmazására kell a beszéd során támaszkodni. Az elsődleges megértés csoportjába tartozik, mert a válasz szó szerint benne van a szövegben (Adamikné, 2006), tehát az első szövegmegértési szint része, mert az elhangzó adatokkal kell emlékezés útján gondolkodási műveletet végezni (Raátz, 2019/a). A kérdés a mese egy kisebb részletével kapcsolatban vár választ, ezért részletkérdés (Gósy, 01996/a).

Szélkirály	**11) Szerinted miért lopta el a Szélkirály a királykisasszonyt**? (mert feleséget akart magának, mert meg akart nősülni, hogy legyen felesége)
Aranytulipán	**11) Szerinted miért találta ki a királykisasszony, hogy csak ahhoz megy feleségül, aki el tud bújni előle, ha jól tudta azt is, hogy bárkit könnyen megtalál?** (mert nem akart férjhez menni/mert csalafinta volt/mert eszes volt és a legokosabb királyfihoz akart hozzámenni)
A kérdés jellege:	A 2. kérdéscsoportba tartozik. A tartalom mögöttes információinak megértését, felismerését, előzetes meseélmények és tapasztalatok kapcsán az összefüggés-megértést ellenőrzi. A másodlagos megértéshez tartozik, mert a szövegben nincs benne szó szerint a válasz (Adamikné, 2006). A negyedik megértési szint része, mert nem csupán önálló véleményalkotás a mesében le nem írt tartalommal kapcsolatban, hanem asszociatív, logikai gondolkodási műveleteken kívül a kreatív válaszadást várja el (Raátz, 2019/a). Fő kérdés, mert a szöveg lényegi, fő mozgatórugójához kapcsolódó információk kezelését igényli (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**12) Miért aggódott olyan nagyon a királyfi a Szélkirálytól kapott próbák teljesítése előtt? (**mert lehetetlennek tűntek, mert nagyon nehezek voltak, mert csak csellel lehetett volna teljesíteni)
Aranytulipán	**12) Szerinted miért aggódott olyan nagyon a királyfi a királylány feltételei, kérései miatt?** (mert féltette az életét/mert aggódott, hogy nem tud jól elbújni/ mert nagyon tetszett neki a királylány és mindenképp jól el akart bújni)
A kérdés jellege:	A 2. kérdéscsoportba tartozik. A tartalom mögöttes információinak megértését, felismerését, előzetes meseélmények és tapasztalatok kapcsán az összefüggés-megértést ellenőrzi. A másodlagos megértéshez tartozik, mert a szövegben nincs benne szó szerint a válasz (Adamikné, 2006). A harmadik megértési szint része, mert önálló véleményalkotás a mesében le nem írt tartalommal kapcsolatban (Raátz, 2019/a). Fő kérdés, mert a főszereplő döntésével kapcsolatos pillanatról szóló információk kezelését igényli (Gósy, 1996/a).

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
Szélkirály	**13) Leraktam eléd az asztalra 10 db pálcikát. Tegyél hozzá annyit le amennyit még, amennyi királylány közül ki kellett választania a királyfinak az igazi testvérét. Mennyi királylány közül kellett kiválasztania a mesében?** (12) (+2 pálcika)
Aranytulipán	**13) Tapsolj annyit, amennyiszer elbújt a királyfi a mesében. Ezt egészítsd ki még annyi tapssal, ahány testvére volt a főszereplő királyfinak!** (3) (semennyit nem kell utána tapsolni, mert a királyfinak nem volt testvére)
A kérdés jellege:	Az 5. kérdéscsoport része. Nyelvi-logikai gondolkodás szinkronizált működését ellenőrző kérdés. Vizsgálja a számnevek és a jelfunkció ismeretének alkalmazását, valamint az elemi számolási készséget, a számlálást. Mindezt a mennyiségi műveletek segítségével (Vidákovich, 2009). A válasz nem hangzik el szó szerint a szövegben. Az adatokra vissza kell gondolni és műveleteket kell végezni velük, ezért a másodlagos megértés csoportba tartozik (Adamikné, 2006). Azon belül a harmadik szövegmegértési szinthez, mert a logikis gondolkodás segítségével felül kell bírálni a szó szerint elhangzottakat, önellenőrzést kell végezni és számérték formájában véleményt formálni. (Raátz, 2019/a). Részletkérdés, mert a történet egy vagy két momentumára kérdez rá, és összetett szemantikai összefüggést kell azonosítani (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**14) A királyfi a testvérét keresve rábukkant egy hangyabolyra. A királyfi fogta a botját és elkezdte szurkálni a hangyák otthonát. A hangyák rémülten futkározni kezdtek.** **„Helyesen cselekedett-e a királyfi*?" a válasz után* „Te mit tettél volna?"**
Aranytulipán	**14) A királyfi az útját járva találkozott az öreg emberrel a folyó partján, és adott inni az öregnek a kulcsból.** **„Szerinted helyesen cselekedett-e a királyfi*?"*** (igen) a válasz után **„Miért?"** majd végül **„Te mit tettél volna**?"
A kérdés jellege:	A 4. kérdéscsoportba tartozik. Összefüggés-megértést és az ok-okozati következtetés működését ellenőrzi szövegkontextusban, továbbá önálló vélemény kifejtését igényli. Másodlagos megértéshez tartozik, mert a választ ki kell következtetni a szövegből (Adamikné, 2006), azon belül a negyedik szövegmegértési szint, mert a választ úgy vár el a véleményalkotás közben (Raátz, 2019/a), hogy a moralitást kérdését is felveti közben a cselekedet szociális minősítése által (Vidákovich, 2009). Részletkérdés, mert a mese bizonyos információjával és nem az egész szöveggel kapcsolatos a kérdés (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**15) Ha a királyfi piszkálja a méhek házát, akkor azok megcsípik. Nem piszkálta a méhek házát, tehát…** (nem csípték meg)
Aranytulipán	**15) Fejezd be a mondatomat!** **Ha a királyfi nem szabadítja ki a holló lábát a faágak közül, akkor a madár lába eltört volna. Kiszabadította a holló lábát, tehát…** (nem tört el a lába)
A kérdés jellege:	A 6. kérdéscsoporthoz tartozik. A kognitív tapasztalatokra épít, és olyan nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását várja el, amelyek a kritikai gondolkodást is igénybe veszik. Másodlagos megértés csoportjába tartozik, mert a választ nincs szó szerint benne a szövegben (Adamikné, 2006), ezen belül a harmadik szövegmegértési szint, mert mesében lévő viselkedési sémára is utal a kérdés,

Mesék címe	A hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező tesztek kérdései és kategóriája
	de a válasz egy korábban elhangzott mondatsémára épül, tehát nem fogalmazhat a gyermek szabadon (Raátz, 2019/a). Részletkérdés, mert a válasz a mese egy bizonyos momentumára utal, nem a szöveg egészére (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**16) Ha a királyfi nem segít másoknak, akkor ők sem segítenek neki. Segített másoknak, tehát…** (ők is segítenek nekem)
Aranytulipán	**16) Fejezd be a mondatomat!** **Ha a királyfi nem segít másoknak, akkor ők sem segítenek neki. Segített másoknak, tehát…** (ők is segítenek neki)
A kérdés jellege:	A 6. kérdéscsoporthoz tartozik. A kognitív tapasztalatokra épít, és olyan nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását várja el, amelyek a kritikai gondolkodást is igénybe veszik. Másodlagos megértés csoportjába tartozik, mert a választ nincs szó szerint benne a szövegben (Adamikné, 2006), ezen belül a harmadik szövegmegértési szint, mert mesében lévő viselkedési sémára is utal a kérdés, de a válasz egy korábban elhangzott mondatsémára épül, tehát nem fogalmazhat a gyermek szabadon (Raátz, 2019/a). Részletkérdés, mert a válasz a mese egy bizonyos momentumára utal, nem a szöveg egészére (Gósy, 1996/a).

Szélkirály	**17) Vagy kitartóan keresi a királyfi a testvérét és biztosan megtalálja, vagy útközben lustálkodik, és akkor nem találja meg őt. Kitartóan kereste, tehát…** (megtalálta)
Aranytulipán	**17) Vagy kitartóan újra, meg újra elbújik a királyfi, hogy ne találja meg a királylány és akkor feleségül veheti, vagy feladja a küzdelmet és akkor fejét veszik. Kitartó volt, tehát…** (végül nem találta meg a királylány/feleségül vehette a királylányt)
A kérdés jellege:	A 6. kérdéscsoporthoz tartozik. A kognitív tapasztalatokra épít, és olyan nyelvi sémák és logikai sémák alkalmazását várja el, amelyek a kritikai gondolkodást is igénybe veszik. Másodlagos megértés csoportjába tartozik, mert a választ nincs szó szerint benne a szövegben (Adamikné, 2006), ezen belül a harmadik szövegmegértési szint, mert mesében lévő viselkedési sémára is utal a kérdés, de a válasz egy korábban elhangzott mondatsémára épül, tehát nem fogalmazhat a gyermek szabadon (Raátz, 2019/a). Fő kérdés, mert a válasz a mese cselekményének és kimenetelének egészére kiható választ vár el (Gósy, 1996/a).

19. sz. melléklet: A szövegértést ellenőrző kikérdező teszt mérőlapja

mérés időpontja:_____

egyéb: _____

A) értékelő és összegző táblázat

név	k1	k2	k3	k4	k5	k6	k7	k8	k9	k10	k11	k12	k13	k14	k15	k16	k17	pont	%-os érték
1.																			
2.																			
3.																			

Méréshez (közben) kapcsolódó megjegyzések:

1.	**2.**	**3.**

100 % =85 pont 90%=76 pont 80% =65 pont 70%=60 pont 60%=51 pont 50%=43 pont 40%=34 pont 30%=26 pont 20%=17 pont 10%= 9 pont

mérést végző aláírása

20. A három kutatási helyszín alapsokaságának kódokkal ellátott vizsgálati „névsora”

Kecskemét (A1–A33)

KÓD
A01
A02
A03
A04
A05
A06
A07
A08
A09
A10
A11
A12
A13
A14
A15
A16
A17
A18
A19
A20
A21
A22
A23
A24
A25
A26
A27
A28
A29
A30
A31
A32
A33

Kiskőrös (B1–B28)

KÓD
B01
B02
B03
B04
B05
B06
B07
B08
B09
B10
B11
B12
B13
B14
B15
B16
B17
B18
B19
B20
B21
B22
B23
B24
B25
B26
B27
B28

Kunszentmiklós (C1–C52)

KÓD
C01
C02
C03
C04
C05
C06
C07
C08
C09
C10
C11
C12
C13
C14
C15
C16
C17
C18
C19
C20
C21
C22
C23
C24
C25
C26
C27
C28
C29
C30
C31
C32
C33
C34
C35
C36
C37
C38
C39
C40
C41
C42
C43
C44
C45
C46
C47
C48
C49
C50
C51
C52

21. sz. melléklet: A kecskeméti alapsokaság GMP és rövid DIFER mérőeszközök pontösszesítései a mintakódok numerikus sorrendjében

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
A01	64	155	219	72%
A02	44	0	44	15%
A03	81	0	81	27%
A04	80	0	80	26%
A05	68	0	68	22%
A06	72	0	72	24%
A07	65	0	65	21%
A08	82	0	82	27%
A09	76	0	76	25%
A10	71	0	71	23%
A11	58	0	58	19%
A12	45	0	45	15%
A13	73	0	73	24%
A14	53	0	53	17%
A15	61	0	61	20%
A16	65	0	65	21%
A17	57	0	57	19%
A18	54	0	54	18%
A19	74	0	74	24%
A20	66	0	66	22%
A21	50	0	50	17%
A22	57	0	57	19%
A23	75	0	75	25%
A24	70	0	70	23%
A25	69	0	69	23%
A26	68	0	68	22%
A27	56	0	56	18%
A28	59	0	59	19%
A29	61	0	61	20%
A30	61	0	61	20%
A31	34	0	34	11%
A32	36	0	36	12%
A33	34	0	34	11%

22. sz. melléklet: A kiskőrösi alapsokaság GMP és rövid DIFER mérőeszközök pontösszesítései a mintakódok numerikus sorrendjében

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
B01	47	148	195	64%
B02	56	170	226	75%
B03	53	147	200	66%
B04	51	161	212	70%
B05	59	111	170	56%
B06	54	170	224	74%
B07	45	150	195	64%
B08	72	134	206	68%
B09	60	183	243	80%
B10	72	132	204	67%
B11	39	122	161	53%
B12	50	136	186	61%
B13	68	118	186	61%
B14	54	169	223	74%
B15	41	149	190	63%
B16	55	131	186	61%
B17	68	133	201	66%
B18	65	167	232	77%
B19	72	179	251	83%
B20	78	148	226	75%
B21	73	177	250	83%
B22	72	181	253	83%
B23	71	132	203	67%
B24	71	149	220	73%
B25	60	156	216	71%
B26	56	152	208	69%
B27	43	126	169	56%
B28	44	141	185	61%

23. sz. melléklet: A kunszentmiklósi alapsokaság GMP és rövid DIFER mérőeszközök pontösszesítései a mintakódok numerikus sorrendjében

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
C01	62	139	201	66%
C02	58	115	173	57%
C03	61	151	212	70%
C04	45	119	164	54%
C05	65	171	236	78%
C06	54	162	216	71%
C07	58	152	210	69%
C08	61	176	237	78%
C09	58	163	221	73%
C10	31	115	146	48%
C11	59	169	228	75%
C12	59	131	190	63%
C13	54	145	199	66%
C14	54	174	228	75%
C15	62	158	220	73%
C16	56	144	200	66%
C17	50	125	175	58%
C18	56	138	194	64%
C19	63	152	215	71%
C20	53	119	172	57%
C21	51	143	194	64%
C22	50	99	149	49%
C23	65	169	234	77%
C24	60	174	234	77%
C25	61	115	176	58%
C26	53	139	192	63%
C27	32	106	138	45%
C28	62	183	245	81%
C29	58	142	200	66%
C30	54	170	224	74%
C31	65	155	220	72%
C32	60	152	212	70%
C33	41	92	133	44%
C34	42	134	176	58%
C35	48	154	202	67%

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
C36	56	116	172	57%
C37	57	113	170	56%
C38	32	44	76	25%
C39	61	193	254	84%
C40	62	155	217	72%
C41	51	117	168	55%
C42	60	168	228	75%
C43	51	132	183	60%
C44	55	161	216	71%
C45	68	155	223	74%
C46	63	142	205	68%
C47	43	105	148	49%
C48	80	154	234	77%
C49	60	102	162	53%
C50	84	109	193	64%
C51	52	145	197	65%
C52	28	92	120	40%

24. sz. melléklet: A kecskeméti alapsokaság rendeződése teljesítmény fokozati skála szerint[69]

KÓD	GMP Összpont	DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
A09	76	159	235	78%
A05	68	166	234	77%
A08	82	145	227	75%
A23	75	151	226	75%
A29	61	160	221	73%
A03	81	139	220	73%
A04	80	135	215	71%
A07	65	147	212	70%
A18	54	158	212	70%
A10	71	135	206	68%
A16	65	141	206	68%
A01	64	137	201	66%
A20	66	133	199	66%
A14	53	146	199	66%
A28	59	137	196	65%
A26	68	127	195	64%
A17	57	135	192	63%
A19	74	116	190	63%
A15	61	127	188	62%
A22	57	130	187	62%
A13	73	112	185	61%
A12	45	139	184	61%
A21	50	127	177	58%
A11	58	116	174	57%
A24	70	104	174	57%
A06	72	99	171	56%
A33	34	136	170	56%
A25	69	97	166	55%
A27	56	108	164	54%
A32	36	118	154	51%
A30	61	88	149	49%
A02	44	88	132	44%
A31	34	84	118	39%

[69]- nagyon jó teljesítmény: 100% – 70% között teljesítők, vagyis 303 p. – 212 p.
- általános szintű teljesítmény: 69% – 45% között teljesítők, vagyis 211 p. – 146 p.
- gyenge teljesítmény: 45% alatt teljesítők, vagyis 145 p. alatti érték

25. sz. melléklet: A kiskőrösi alapsokaság rendeződése teljesítmény fokozati skála szerint[70]

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
B22	72	181	253	83%
B19	72	179	251	83%
B21	73	177	250	83%
B09	60	183	243	80%
B18	65	167	232	77%
B02	56	170	226	75%
B20	78	148	226	75%
B06	54	170	224	74%
B14	54	169	223	74%
B24	71	149	220	73%
B25	60	156	216	71%
B04	51	161	212	70%
B26	56	152	208	69%
B08	72	134	206	68%
B10	72	132	204	67%
B23	71	132	203	67%
B17	68	133	201	66%
B03	53	147	200	66%
B01	47	148	195	64%
B07	45	150	195	64%
B15	41	149	190	63%
B12	50	136	186	61%
B13	68	118	186	61%
B16	55	131	186	61%
B28	44	141	185	61%
B05	59	111	170	56%
B27	43	126	169	56%
B11	39	122	161	53%

[70]- nagyon jó teljesítmény: 100% – 70% között teljesítők, vagyis 303 p. – 212 p.
- általános szintű teljesítmény: 69% – 45% között teljesítők, vagyis 211 p. – 146 p.
- gyenge teljesítmény: 45% alatt teljesítők, vagyis 145 p. alatti érték

26. . melléklet: A kunszentmiklósi alapsokaság rendeződése teljesítmény fokozati skála szerint[71]

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
C39	61	193	254	84%
C28	62	183	245	81%
C08	61	176	237	78%
C05	65	171	236	78%
C23	65	169	234	77%
C24	60	174	234	77%
C48	80	154	234	77%
C11	59	169	228	75%
C14	54	174	228	75%
C42	60	168	228	75%
C30	54	170	224	74%
C45	68	155	223	74%
C09	58	163	221	73%
C15	62	158	220	73%
C31	65	155	220	72%
C40	62	155	217	72%
C44	55	161	216	71%
C06	54	162	216	71%
C19	63	152	215	71%
C03	61	151	212	70%
C32	60	152	212	70%
C07	58	152	210	69%
C46	63	142	205	68%
C35	48	154	202	67%
C01	62	139	201	66%
C16	56	144	200	66%
C29	58	142	200	66%
C13	54	145	199	66%
C51	52	145	197	65%
C18	56	138	194	64%
C21	51	143	194	64%
C50	84	109	193	64%
C26	53	139	192	63%

[71]- nagyon jó teljesítmény: 100% – 70% között teljesítők, vagyis 303 p. – 212 p.
- általános szintű teljesítmény: 69% – 45% között teljesítők, vagyis 211 p. – 146 p.
- gyenge teljesítmény: 45% alatt teljesítők, vagyis 145 p. alatti érték

KÓD	GMP Összpont	rövid DIFER Összpont	Összpont	%-os érték
C12	59	131	190	63%
C43	51	132	183	60%
C25	61	115	176	58%
C34	42	134	176	58%
C17	50	125	175	58%
C02	58	115	173	57%
C20	53	119	172	57%
C36	56	116	172	57%
C37	57	113	170	56%
C41	51	117	168	55%
C04	45	119	164	54%
C49	60	102	162	53%
C22	50	99	149	49%
C47	43	105	148	49%
C10	31	115	146	48%
C27	32	106	138	45%
C33	41	92	133	44%
C52	28	92	120	40%
C38	32	44	76	25%

27. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) októberi GMP-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

GMP – október – kísérleti bemeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
A04	8	9	8	9	10	1	8	2	22	3	80	81%
A09	5	8	9	4	10	9	7	2	20	2	76	77%
A19	9	10	8	6	9	2	9	1	18	2	74	75%
A13	6	10	10	3	10	0	5	2	23	4	73	74%
A06	5	8	10	6	10	1	10	2	18	2	72	73%
A10	6	10	10	3	10	0	5	2	22	3	71	72%
A24	3	7	7	6	10	3	8	2	21	3	70	71%
A20	6	7	8	6	9	4	7	2	15	2	66	67%
A07	5	6	8	6	10	1	9	2	17	1	65	66%
A30	6	7	8	4	9	0	9	1,5	15	1	61	61%
A22	5	8	5	4	6	1	7	2	17	2	57	58%
A27	3	7	7	2	10	0	8	2	15	2	56	57%
A18	2	6	4	4	10	0	10	2	15	1	54	55%
A12	5	7	6	1	8	2	5	2	9	0	45	45%
A31	2	6	1	4	7	0	0	0	13	1	34	34%
B20	6	9	10	5	10	4	9	0	21	4	78	79%
B21	7	8	10	6	10	5	4	0	20	3	73	74%
B08	5	9	9	4	9	5	8	0	21	2	72	73%
B10	4	9	10	2	10	4	9	0	21	3	72	73%
B13	4	9	8	5	10	2	5	0	21	4	68	69%
B18	8	6	7	6	8	1	5	0	20	4	65	66%
B02	2	4	6	4	10	2	5	0	20	3	56	57%
B06	4	8	5	2	8	4	3	0	19	1	54	55%
B04	5	7	9	4	8	2	5	0	10	1	51	52%

GMP – október – kísérleti bemeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
B01	4	6	4	3	7	5	1	0	15	2	47	47%
B07	5	7	6	3	7	2	6	0	9	0	45	45%
B15	2	8	6	1	7	3	3	0	10	1	41	41%
B11	2	8	8	2	7	1	4	0	7	0	39	39%
C28	9	8	10	7	10	5	10	1,5	23	1	85	85%
C05	9	10	10	9	10	8	6	2	17	1	82	83%
C42	8	9	10	6	10	8	7	2	21	0	81	82%
C37	8	9	10	5	10	6	7	1,5	22	0	79	79%
C07	7	9	7	7	10	2	10	1,5	20	4	78	78%
C16	8	9	9	4	10	6	8	2	18	0	74	75%
C15	10	9	10	6	10	8	7	2	11	0	73	74%
C29	8	8	10	6	10	4	10	1	13	1	71	72%
C36	7	9	8	4	10	6	7	1,5	15	3	71	71%
C44	7	9	7	9	10	3	5	2	14	3	69	70%
C35	6	7	7	2	10	4	9	1	20	2	68	69%
C41	9	8	7	1	10	3	9	2	17	2	68	69%
C34	3	7	4	2	4	8	10	2	16	2	58	59%
C33	7	8	9	1	8	0	7	1	10	0	51	52%
C27	4	1	2	2	7	3	9	1,5	14	2	46	46%

28. sz. melléklet: A kontrollcsoport (N=43) októberi GMP-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

GMP – október – kontroll bemeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
A08	9	8	10	7	10	8	8	2	19	1	82	83%
A03	8	7	9	8	10	0	10	2	23	4	81	82%
A23	7	7	7	5	10	4	10	2	20	3	75	76%
A25	6	8	8	4	10	0	8	2	20	3	69	70%
A05	8	4	5	5	10	5	8	2	19	2	68	69%
A26	5	7	9	4	10	5	8	2	16	2	68	69%
A16	5	6	8	6	10	5	8	1,5	14	1	65	65%
A01	6	7	7	4	10	0	7	2	19	2	64	65%
A29	6	3	6	4	10	1	8	2	19	2	61	62%
A15	4	8	5	4	10	1	6	1	19	3	61	62%
A28	3	5	9	3	10	1	7	1,5	17	2	59	59%
A11	5	6	8	2	10	0	8	1	17	1	58	59%
A14	3	5	7	4	10	0	7	1,5	13	2	53	53%
A21	4	5	3	3	10	1	6	2	15	1	50	51%
A02	1	6	2	2	10	0	3	1	17	2	44	44%
B19	7	9	10	6	9	2	7	0	19	3	72	73%
B22	8	9	9	4	10	7	6	0	17	2	72	73%
B24	5	7	8	6	9	5	8	0	20	3	71	72%
B17	7	8	9	4	9	1	8	0	19	3	68	69%
B09	6	7	9	6	10	1	5	0	15	1	60	61%
B25	5	8	7	4	8	4	5	0	17	2	60	61%
B05	6	7	7	5	9	2	5	0	16	2	59	60%

GMP – október – kontroll bemeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
B16	3	9	9	3	9	0	5	0	15	2	55	56%
B14	4	8	9	2	5	4	8	0	13	1	54	55%
B03	3	7	8	2	7	3	3	0	18	2	53	54%
B12	5	9	6	3	7	2	5	0	12	1	50	51%
B28	3	7	8	4	9	0	5	0	8	0	44	44%
B27	2	5	6	3	7	2	7	0	10	1	43	43%
C19	8	7	9	7	10	7	10	2	22	3	85	86%
C50	9	10	9	6	10	6	7	2	23	2	84	85%
C25	9	9	9	6	9	5	9	2	21	3	82	83%
C32	8	9	9	6	9	7	10	2	21	0	81	82%
C45	10	9	10	7	9	8	10	2	11	3	79	80%
C12	8	8	8	7	10	3	10	1,5	18	3	77	77%
C26	9	7	8	4	10	5	7	2	23	1	76	77%
C09	10	8	10	3	10	8	6	2	14	1	72	73%
C13	6	9	9	8	8	2	9	1,5	18	1	72	72%
C21	6	6	7	4	8	7	9	1,5	18	2	69	69%
C43	9	9	10	5	10	2	2	2	17	2	68	69%
C18	9	9	9	7	9	2	9	1	10	1	66	67%
C06	8	9	9	5	10	4	7	1,5	9	0	63	63%
C51	4	6	5	3	7	1	8	1	16	1	52	53%
C52	1	2	4	1	5	0	5	0	10	0	28	28%

29. sz. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) áprilisi GMP-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

GMP – április – kísérleti kimeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
A04	10	10	10	10	10	8	10	2	23	3	96	97%
A09	8	10	10	7	10	10	9	2	22	3	91	92%
A19	10	10	10	9	10	6	9	2	23	3	92	93%
A24	9	9	10	8	10	6	10	2	23	4	90	90%
A20	9	10	10	8	10	7	10	2	21	3	90	90%
A31	8	9	10	10	10	7	9	2	18	3	86	86%
A06	8	9	10	9	10	1	10	2	23	3	85	86%
A10	8	10	10	6	10	4	9	2	23	3	85	86%
A13	9	9	10	5	10	5	8	2	23	4	85	86%
A07	9	7	9	8	10	3	10	2	22	2	82	82%
A12	9	9	10	10	10	6	9	2	15	2	82	83%
A22	8	10	8	6	10	4	8	2	21	3	80	81%
A27	8	9	10	4	10	2	9	2	21	3	78	79%
A18	6	9	6	4	10	2	10	2	21	2	72	73%
A30	9	10	9	5	10	4	3	1	18	3	72	73%
B20	9	10	10	7	10	7	9	1	23	4	90	90%
B21	9	9	10	7	10	7	8	1	23	4	88	88%
B13	9	10	10	7	9	5	9	1	23	4	87	88%
B02	9	9	8	8	10	5	8	0	23	3	83	84%
B18	8	9	9	8	10	5	8	0	22	4	83	84%
B10	8	9	9	7	7	6	9	1	23	3	82	83%
B15	9	9	10	7	10	7	8	1	19	2	82	82%
B08	9	10	9	5	9	6	6	0	23	3	80	81%

GMP – április – kísérleti kimeneti (43 fő)												
–	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
B04	7	7	7	9	10	7	7	0	18	2	74	75%
B01	7	8	9	6	8	7	7	1	19	2	74	74%
B07	7	9	9	6	8	7	9	1	16	1	73	74%
B06	6	8	6	6	7	7	7	0	22	2	71	72%
B11	5	9	7	2	8	0	4	0	15	1	51	52%
C42	9	8	10	6	10	9	8	2	23	3	88	88%
C44	9	10	8	8	9	6	9	2	23	4	88	88%
C15	9	9	8	6	10	10	8	2	21	3	86	87%
C28	8	9	9	9	9	9	7	2	21	2	85	86%
C36	8	9	10	5	10	5	10	2	23	1	83	84%
C35	8	9	8	4	9	7	9	2	23	4	83	83%
C07	7	9	10	4	10	7	9	2	21	3	82	83%
C27	8	8	9	2	10	10	9	2	18	4	80	81%
C29	8	9	10	5	10	2	9	2	23	2	80	81%
C05	10	10	9	6	10	3	7	2	21	2	80	81%
C16	9	10	9	9	10	5	7	2	16	0	77	77%
C34	3	9	3	3	5	10	10	2	21	4	70	70%
C37	7	9	6	3	10	5	5	1	16	4	66	67%
C41	7	7	7	6	9	3	6	2	16	2	65	66%
C33	7	8	7	2	9	0	7	1,5	18	4	64	65%

30. sz. melléklet: A kontrollcsoport (N=43) áprilisi GMP-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

GMP – április – kontroll kimeneti (43 fő)												
	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
A05	10	9	10	8	10	6	8	1,5	22	2	87	87%
A03	9	9	10	10	10	1	9	1	23	4	86	87%
A23	10	8	9	8	10	4	10	2	20	3	84	85%
A08	8	8	10	9	10	4	10	2	21	1	83	84%
A26	6	8	10	8	10	7	9	2	18	2	80	81%
A29	10	7	10	7	10	3	7	2	20	2	78	79%
A01	8	9	10	8	10	1	7	1	21	2	77	78%
A14	9	8	10	8	10	4	8	2	17	2	78	79%
A16	7	7	9	6	10	6	8	2	15	2	72	73%
A25	8	5	9	5	10	2	7	0	21	3	70	71%
A15	6	10	7	4	10	2	6	1	20	3	69	70%
A28	5	7	9	3	10	2	8	2	20	2	68	69%
A02	4	8	7	9	7	0	8	1	19	3	66	67%
A11	6	7	8	4	10	2	9	1	17	1	65	66%
A21	5	7	5	5	10	4	8	2	17	1	64	65%
B17	9	8	7	5	10	8	9	0	22	4	82	83%
B22	9	9	9	7	10	5	6	0	20	2	77	78%
B24	6	7	8	6	10	7	9	0	20	3	76	77%
B19	9	10	8	8	8	2	7	0	21	3	76	77%
B14	9	9	10	6	10	4	9	0,5	15	1	74	74%
B09	8	9	9	8	9	2	8	2	17	1	73	74%
B25	7	9	8	4	9	5	7	0	19	2	70	71%
B03	6	9	7	5	8	3	7	0	20	2	67	68%

GMP – április – kontroll kimeneti (43 fő)												
	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	10 p.	2 p.	23 p.	4 p.	99 p.	
KÓD	**GMP2**	**GMP3**	**GMP4**	**GMP5**	**GMP6**	**GMP7**	**GMP10**	**GMP14**	**GMP17**	**GMP18**	**Összpont**	**%-os érték**
B12	7	9	7	6	7	6	7	0	12	1	62	63%
B05	6	6	8	3	6	4	7	0	19	2	61	62%
B16	5	9	8	3	8	2	5	0	19	2	61	62%
B28	4	8	8	5	9	2	6	0	10	0	52	53%
B27	4	6	6	5	7	2	7	0	12	1	50	51%
C19	10	9	10	7	10	10	10	2	23	4	95	96%
C25	10	10	10	8	10	9	9	2	23	4	95	96%
C50	10	10	10	9	10	8	10	2	23	2	94	95%
C06	8	9	8	7	10	9	9	2	23	4	89	90%
C21	9	8	10	7	10	10	5	2	23	4	88	88%
C43	9	9	10	6	10	5	10	2	21	4	86	87%
C26	10	9	10	5	10	6	9	2	21	3	85	86%
C45	10	9	9	4	10	10	9	2	16	4	83	84%
C12	7	10	9	7	10	8	7	2	21	2	83	84%
C09	6	9	9	5	10	6	9	2	21	4	81	82%
C32	9	9	8	7	10	6	10	2	18	0	79	80%
C13	8	8	9	6	8	8	7	1	21	0	76	76%
C18	9	9	9	8	10	1	7	2	16	0	71	72%
C51	5	6	5	4	7	3	8	1	19	1	59	60%
C52	2	3	4	1	7	1	5	0	15	0	38	38%

31. sz. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) októberi rövid DIFER-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; B=Kunszentmiklós

rövid DIFER - október – Kísérleti bemeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																									max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																									**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
A09	15	30							24	(18x5) 90																									159	78%
A18	12	26							20	(20x5) 100																									158	77%
A07	14	28							15	(18x5) 90																									147	72%
A12	10	22							17	(18x5) 90																									139	68%
A04	9	29							17	(16x5) 80																									135	66%
A10	3	29							23	(16x5) 80																									135	66%
A20	15	25							18	(15x5) 75																									133	65%
A22	13	25							22	(14x5) 70																									130	64%
A19	8	26							12	(14x5) 70																									116	57%
A13	3	21							8	(16x5) 80																									112	55%
A27	10	26							22	(10x5) 50																									108	53%
A24	3	25							16	(12x5) 60																									104	51%
A06	12	21							16	(10x5) 50																									99	49%
A30	6	22							5	(11x5) 55																									88	43%
A31	6	24							4	(10x5) 50																									84	41%
B21	14	26							22	(23x5) 115																									177	87%
B02	13	25							22	(22x5) 110																									170	83%
B06	9	29							22	(22x5) 110																									170	83%
B18	9	26							22	(22x5) 110																									167	82%
B04	14	20							22	(21x5) 105																									161	79%
B07	12	21							22	(19x5) 95																									150	74%
B01	9	22							22	(19x5) 95																									148	73%
B15	6	23							20	(20x5) 100																									149	73%
B20	8	21							19	(20x5) 100																									148	73%

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással															max. 204 p.									
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**															**DIFER index**									
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
B08	11	18							15	(18x5) 90															134									66%
B10	10	19							23	(16x5) 80															132									65%
B11	15	21							21	(13x5) 65															122									60%
B13	10	22							11	(15x5) 75															118									58%
C28	8	32							23	(24x5) 120															183									90%
C05	13	30							23	(21x5) 105															171									84%
C42	15	31							22	(20x5) 100															168									82%
C44	18	32							21	(18x5) 90															161									79%
C15	11	31							21	(19x5) 95															158									77%
C07	3	31							23	(19x5) 95															152									75%
C35	18	30							21	(17x5) 85															154									75%
C16	11	25							23	(17x5) 85															144									71%
C29	9	26							22	(17x5) 85															142									70%
C34	10	28							21	(15x5) 75															134									66%
C36	10	25							21	(12x5) 60															116									57%
C41	7	19							16	(15x5) 75															117									57%
C37	6	22							20	(13x5) 65															113									55%
C27	10	24							17	(11x5) 55															106									52%
C33	11	19							12	(10x5) 50															92									45%

32. sz. melléklet: A kontrollcsoport (N=43) októberi rövid DIFER-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték *szerinti* sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; B=Kunszentmiklós

rövid DIFER – október – Kontroll bemeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																									max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																									**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
A05	14	30							17	(21x5) 105																									166	81%
A29	18	26							21	(19x5) 95																									160	78%
A23	15	28							23	(17x5) 85																									151	74%
A14	15	23							18	(18x5) 90																									146	72%
A08	17	28							20	(16x5) 80																									145	71%
A16	14	20							22	(17x5) 85																									141	69%
A03	11	22							21	(17x5) 85																									139	68%
A01	11	26							15	(17x5) 85																									137	67%
A28	12	25							10	(18x5) 90																									137	67%
A15	10	26							21	(14x5) 70																									127	62%
A21	7	24							16	(16x5) 80																									127	62%
A26	13	22							12	(16x5) 80																									127	62%
A11	10	25							16	(13x5) 65																									116	57%
A25	7	23							7	(12x5) 60																									97	48%
A02	5	16							7	(12x5) 60																									88	43%
B09	13	28							22	(24x5) 120																									183	90%
B22	10	29							22	(24x5) 120																									181	89%
B19	10	27							22	(24x5) 120																									179	88%
B14	8	24							22	(23x5) 115																									169	83%
B25	6	20							20	(22x5) 110																									156	76%
B24	11	18							15	(21x5) 105																									149	73%
B03	12	18							22	(19x5) 95																									147	72%
B28	15	27							19	(16x5) 80																									141	69%
B12	9	18							19	(18x5) 90																									136	67%
B17	7	24							22	(16x5) 80																									133	65%
B16	7	22							22	(16x5) 80																									131	64%
B27	13	26							12	(15x5) 75																									126	62%
B05	8	21							12	(14x5) 70																									111	54%

rövid DIFER - április Kísérleti kimeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																								max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																								**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
C07	12	33							25	(24x5) 120																								190	93%
C44	12	35							25	(23x5) 115																								187	92%
C15	13	35							23	(23x5) 115																								186	91%
C36	14	28							24	(24x5) 120																								186	91%
C42	15	29							25	(23x5) 115																								184	90%
C35	16	31							25	(21x5) 105																								177	87%
C29	9	28							25	(21x5) 105																								167	82%
C05	7	29							25	(21x5) 105																								166	81%
C28	6	33							24	(20x5) 100																								163	80%
C34	14	28							24	(19x5) 95																								161	79%
C37	7	30							22	(19x5) 95																								154	75%
C16	10	26							22	(18x5) 90																								148	73%
C41	9	26							16	(17x5) 85																								136	67%
C27	11	24							21	(15x5) 75																								131	64%
C33	10	20							22	(9x5) 45																								97	48%

33. sz. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) áprilisi rövid DIFER-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

rövid DIFER - április Kísérleti kimeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																									max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																									**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
A09	15	32							24	(19x5) 95																									166	81%
A19	11	28							24	(20x5) 100																									163	80%
A07	17	26							22	(19x5) 95																									160	78%
A12	16	29							23	(17x5) 85																									153	75%
A18	13	18							20	(20x5) 100																									151	74%
A10	7	30							23	(17x5) 85																									145	71%
A06	9	28							22	(16x5) 80																									139	68%
A24	10	25							18	(17x5) 85																									138	68%
A22	13	26							18	(15x5) 75																									132	65%
A20	12	25							18	(15x5) 75																									130	64%
A13	10	25							23	(14x5) 70																									128	63%
A04	13	27							17	(14x5) 70																									127	62%
A27	12	28							22	(11x5) 55																									117	57%
A31	5	22							17	(13x5) 65																									109	53%
A30	8	24							7	(13x5) 65																									104	51%
B21	14	35							22	(24x5) 120																									191	94%
B02	13	32							22	(24x5) 120																									187	92%
B18	9	33							22	(23x5) 115																									179	88%
B06	9	34							23	(22x5) 110																									176	86%
B04	14	30							22	(22x5) 110																									176	86%
B10	10	29							23	(21x5) 105																									167	82%
B07	12	31							23	(20x5) 100																									166	81%
B20	8	27							21	(21x5) 105																									161	79%
B15	6	29							20	(20x5) 100																									155	76%
B01	10	32							22	(18x5) 90																									154	75%
B13	10	29							16	(18x5) 90																									145	71%
B08	11	24							15	(18x5) 90																									140	69%
B11	15	27							22	(14x5) 70																									134	66%

rövid DIFER - április Kísérleti kimeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																								max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																								**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
C07	12	33							25	(24x5) 120																								190	93%
C44	12	35							25	(23x5) 115																								187	92%
C15	13	35							23	(23x5) 115																								186	91%
C36	14	28							24	(24x5) 120																								186	91%
C42	15	29							25	(23x5) 115																								184	90%
C35	16	31							25	(21x5) 105																								177	87%
C29	9	28							25	(21x5) 105																								167	82%
C05	7	29							25	(21x5) 105																								166	81%
C28	6	33							24	(20x5) 100																								163	80%
C34	14	28							24	(19x5) 95																								161	79%
C37	7	30							22	(19x5) 95																								154	75%
C16	10	26							22	(18x5) 90																								148	73%
C41	9	26							16	(17x5) 85																								136	67%
C27	11	24							21	(15x5) 75																								131	64%
C33	10	20							22	(9x5) 45																								97	48%

34. sz. melléklet: A kontrollcsoport (N=43) áprilisi rövid DIFER-teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

rövid DIFER - április Kontroll kimeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																									max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																									**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
A14	17				27				22	(21x5) 105																									171	84%
A03	11				27				23	(20x5) 100																									161	79%
A08	17				29				25	(18x5) 90																									161	79%
A05	17				30				22	(18x5) 90																									159	78%
A29	15				27				22	(19x5) 95																									159	78%
A23	8				28				23	(19x5) 95																									154	75%
A28	12				24				15	(19x5) 95																									146	72%
A15	12				28				21	(17x5) 85																									146	72%
A01	11				28				16	(18x5) 90																									145	71%
A16	14				22				23	(17x5) 85																									144	71%
A21	8				24				17	(17x5) 85																									134	66%
A26	14				23				18	(16x5) 80																									135	66%
A25	13				22				16	(16x5) 80																									131	64%
A11	11				26				18	(15x5) 75																									130	64%
A02	7				22				14	(16x5) 80																									123	60%
B09	13				35				22	(24x5) 120																									190	93%
B22	10				37				23	(24x5) 120																									190	93%
B19	10				35				22	(24x5) 120																									187	92%
B25	7				27				22	(22x5) 110																									166	81%
B14	8				30				21	(21x5) 105																									164	80%
B24	11				25				19	(21x5) 105																									160	78%
B28	16				35				21	(17x5) 85																									157	77%
B03	12				24				22	(19x5) 95																									153	75%
B12	9				29				22	(18x5) 90																									150	74%
B27	13				33				16	(16x5) 80																									142	70%

rövid DIFER - április Kontroll kimeneti (43 fő)

-	8x3=24p	7X5=35p.							21+4=25p	pont X 5 súlyozással																								max. 204 p.	
Kód	**Írás-mozgás**	**szocialitás**							**Számlálás**	**négy készségterület**																								**DIFER index**	
		KF	**Jancsi**	**Jutka**	**FV**	**kitart.**	**érz.**	**konc.**		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**X**	**Y**	**Z**	**Összp.**	**%-os érték**
B17	7	30							22	(16x5) 80																								139	68%
B16	7	26							22	(16x5) 80																								135	66%
B05	8	28							15	(14x5) 70																								121	59%
C06	21	34							23	(23x5) 115																								193	95%
C12	16	29							24	(24x5) 120																								189	93%
C25	12	23							25	(25x5) 125																								185	91%
C21	16	27							23	(23x5) 115																								181	89%
C26	11	30							24	(22x5) 110																								175	86%
C09	10	35							23	(21x5) 105																								173	85%
C32	15	35							22	(19x5) 95																								167	82%
C51	14	35							24	(19x5) 95																								168	82%
C19	16	30							23	(18x5) 90																								159	78%
C45	18	33							22	(16x5) 80																								153	75%
C13	10	35							22	(17x5) 85																								152	75%
C18	8	30							17	(18x5) 90																								145	71%
C50	12	23							18	(17x5) 85																								138	68%
C43	9	23							23	(13x5) 65																								120	59%
C52	13	31							13	(12x5) 60																								117	57%

35. sz. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) októberi hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – október – kísérleti (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
A09	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	4	3	1	4	1	1	1	61	84%
A04	4	4	5	5	5	5	5	3	3	5	3	2	2	1	1	1	1	55	75%
A30	4	4	3	4	3	4	5	4	3	4	4	3	2	4	0	1	0	52	71%
A06	4	4	2	4	4	4	3	5	3	4	4	4	1	3	0	1	1	51	70%
A31	4	5	3	5	5	3	3	3	4	4	3	2	1	4	1	0	1	51	70%
A10	3	4	4	4	2	4	4	4	5	5	3	3	1	3	0	0	1	50	68%
A18	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	2	3	1	1	1	49	67%
A07	3	4	4	4	4	4	3	2	3	4	2	3	1	4	0	0	0	45	62%
A12	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	3	1	2	1	1	1	45	62%
A19	3	4	3	4	3	3	2	4	3	4	1	4	3	3	1	0	0	45	62%
A24	4	5	4	5	3	4	3	2	2	1	3	2	3	3	0	0	0	44	60%
A13	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	3	4	1	3	0	0	0	42	58%
A20	3	4	2	3	2	4	3	5	3	2	2	2	1	4	0	0	1	41	56%
A27	3	3	4	3	3	2	2	1	2	3	2	3	2	3	0	0	1	37	51%
A22	3	4	3	3	2	2	1	1	2	2	1	2	1	3	0	0	0	30	41%
B13	5	4	5	5	4	5	5	5	5	1	3	5	5	5	1	1	1	65	89%
B11	4	5	4	3	5	4	4	3	5	4	3	5	5	4	1	1	1	61	84%
B06	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	2	2	3	5	0	1	1	60	82%
B02	1	3	4	4	3	5	5	3	4	4	3	3	2	5	1	0	1	51	70%
B08	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	0	1	1	48	66%
B10	4	5	4	3	3	1	4	3	4	4	1	3	2	4	1	1	1	48	66%

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – október – kísérleti (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
B04	5	5	4	5	3	3	3	3	2	1	1	1	3	4	1	1	1	46	63%
B15	3	4	4	3	3	2	4	2	3	2	2	3	3	3	1	1	0	43	59%
B07	4	5	3	2	3	1	2	3	3	4	3	2	1	3	1	0	1	41	56%
B01	2	4	3	3	3	3	1	5	2	4	1	1	1	4	1	1	1	40	55%
B18	4	5	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	0	0	0	31	42%
B20	1	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2	3	1	4	0	0	0	29	40%
B21	1	3	3	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	3	0	0	0	25	34%
C44	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	1	1	70	96%
C42	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	3	4	1	1	1	62	85%
C05	5	1	5	4	4	4	5	4	5	3	3	5	5	4	1	1	1	60	82%
C29	4	5	4	4	4	5	5	5	5	2	3	5	1	4	0	0	0	56	77%
C28	4	1	4	3	5	4	3	5	4	4	4	5	2	4	1	1	1	55	75%
C36	5	4	5	4	3	4	5	5	2	2	1	4	2	4	1	1	0	52	71%
C07	1	4	4	3	3	3	4	3	4	5	4	1	5	5	0	1	1	51	70%
C35	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	2	4	2	4	1	1	1	50	68%
C15	4	5	4	4	3	3	3	5	2	1	3	4	2	3	1	1	0	48	66%
C16	3	1	4	3	3	5	1	3	3	2	1	3	4	3	1	1	1	42	58%
C41	3	4	4	4	3	1	1	3	2	4	3	1	4	4	1	0	0	42	58%
C37	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1	1	4	1	1	1	1	1	39	53%
C27	3	3	3	3	2	3	3	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	28	38%
C34	1	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	1	1	3	0	0	0	27	37%
C33	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	0	0	0	20	27%

37. *sz.* melléklet*:* A kontrollcsoport (N=43) októberi hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – október – kontroll (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
A28	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	5	1	1	0	65	89%
A29	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	1	4	1	1	1	62	85%
A08	5	5	5	5	4	5	5	2	3	2	4	5	2	4	0	1	1	58	79%
A25	4	5	4	4	3	4	5	5	5	1	5	3	5	3	0	1	1	58	79%
A05	4	4	5	4	5	5	1	2	4	4	2	4	4	3	1	1	1	54	74%
A14	5	5	3	5	3	3	5	5	3	5	3	5	1	3	0	0	0	54	74%
A01	3	4	4	4	4	3	3	5	3	4	3	3	4	3	1	0	1	52	71%
A23	4	5	3	4	5	4	5	3	2	1	2	3	1	2	1	1	1	47	64%
A26	3	4	3	3	2	3	4	4	3	1	4	2	4	3	1	0	1	45	62%
A03	5	3	5	3	3	1	3	3	2	4	1	5	1	3	1	1	0	44	60%
A21	4	1	4	4	3	4	3	3	4	2	3	3	1	5	0	0	0	44	60%
A11	2	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	3	1	2	0	0	0	42	58%
A16	3	3	3	3	3	5	1	4	2	1	1	3	3	3	0	0	1	39	53%
A02	4	2	3	3	3	3	2	4	3	1	1	3	1	4	0	0	0	37	51%
A15	3	1	3	4	3	1	1	4	3	2	1	1	1	3	0	0	0	31	42%
B14	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	1	0	1	57	78%
B12	4	4	4	3	3	3	1	2	5	5	5	3	1	4	1	1	0	49	67%
B25	4	5	4	3	3	4	2	3	4	4	2	2	3	2	1	0	1	47	64%
B16	3	3	4	3	4	3	2	4	4	1	3	3	1	3	1	1	1	44	60%
B17	4	4	3	5	1	4	5	3	4	3	1	1	1	3	1	0	1	44	60%

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – október – kontroll (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
B09	2	4	3	3	1	1	4	5	2	4	1	3	1	2	1	1	1	39	53%
B03	2	4	4	5	3	1	5	2	2	1	1	2	1	3	0	0	0	36	49%
B27	4	3	4	2	3	1	2	2	2	2	2	2	1	3	0	0	1	34	47%
B24	3	4	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	1	0	1	33	45%
B05	4	3	3	5	3	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	0	0	31	42%
B19	1	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	0	0	0	30	41%
B28	2	1	3	2	1	2	3	2	2	1	1	1	2	3	1	0	1	28	38%
B22	1	3	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	0	0	0	23	32%
C12	5	5	5	5	5	4	5	5	2	4	4	4	5	5	1	1	0	65	89%
C09	4	5	5	4	3	4	5	4	3	5	5	5	4	5	1	1	1	64	88%
C25	3	4	4	5	3	5	5	5	5	5	1	3	5	5	1	1	1	61	84%
C43	1	3	4	4	5	3	3	3	4	3	5	4	5	4	1	1	1	54	74%
C06	5	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	1	1	1	53	73%
C26	4	1	2	4	4	1	5	5	5	5	1	5	1	4	1	1	0	49	67%
C51	5	3	4	3	3	3	4	3	3	1	3	4	3	3	1	0	0	46	63%
C21	1	1	1	4	5	5	4	4	2	4	3	5	2	4	1	0	0	46	63%
C45	4	4	1	4	4	5	1	4	1	3	1	1	4	5	1	1	1	45	62%
C19	4	4	4	4	3	3	1	2	4	4	1	3	1	4	1	0	1	44	60%
C13	1	5	5	4	1	1	5	5	3	1	1	1	2	4	1	0	0	40	55%
C18	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	4	1	1	0	37	51%
C50	4	3	3	4	2	2	3	3	3	2	2	3	1	2	0	0	0	37	51%
C52	4	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	0	0	0	35	48%
C32	1	1	3	1	3	3	1	2	2	1	4	3	1	4	1	0	0	31	42%

38. sz. melléklet: A kísérleti csoport (N=43) áprilisi hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – április – kísérleti (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
A04	4	4	4	4	5	3	5	3	3	1	4	5	3	3	1	1	1	54	74%
A07	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	1	0	1	59	81%
A09	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	1	1	1	66	90%
A18	5	5	5	5	5	4	5	4	5	3	2	3	3	4	1	1	1	61	84%
A06	4	1	4	5	4	3	5	4	2	3	4	3	4	5	0	0	0	51	70%
A10	4	4	4	5	3	5	4	5	5	4	4	2	3	1	0	1	1	55	75%
A12	4	0	4	4	5	5	5	3	5	5	5	3	5	5	1	1	1	61	84%
A13	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	2	3	1	0	1	54	74%
A19	2	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	65	89%
A20	2	4	3	3	3	4	3	3	1	2	2	3	4	4	0	1	0	42	58%
A22	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	1	0	1	50	68%
A24	1	4	5	5	5	5	5	5	3	4	1	5	5	5	0	1	1	60	82%
A27	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	3	4	4	1	1	1	59	81%
A30	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	1	1	1	66	90%
A31	5	5	5	4	3	5	5	5	4	5	2	4	4	5	1	1	1	64	88%
B01	5	5	4	4	4	3	4	4	3	3	4	5	5	4	1	1	0	59	81%
B02	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	1	1	71	97%
B04	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	0	0	0	48	66%
B06	4	5	3	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	1	1	0	65	89%
B07	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	5	3	0	1	0	51	70%

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – április – kísérleti (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
B08	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	1	1	1	64	88%
B10	4	5	4	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	5	0	1	0	59	81%
B11	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	1	1	1	68	93%
B13	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	5	3	5	4	1	1	0	54	74%
B15	4	4	5	4	5	5	4	4	3	3	5	4	5	5	0	1	1	62	85%
B18	4	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	5	5	4	1	1	0	63	86%
B20	4	5	3	5	4	5	4	4	4	3	4	5	5	5	1	1	1	63	86%
B21	4	5	4	4	5	5	5	4	3	4	4	3	5	5	1	1	0	62	85%
C05	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	4	5	4	1	1	1	66	90%
C07	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	1	1	1	69	95%
C15	4	3	2	4	3	4	2	5	4	5	2	5	3	4	1	0	1	52	71%
C16	5	4	5	3	3	5	2	3	3	3	1	3	5	4	1	1	1	52	71%
C27	5	4	4	4	4	3	3	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	35	48%
C28	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	1	1	1	69	95%
C29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	5	1	1	1	69	95%
C33	5	4	4	4	4	4	4	2	4	3	5	1	1	4	0	0	0	49	67%
C34	4	4	3	4	3	3	1	3	2	2	4	3	3	4	1	0	0	44	60%
C35	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	2	3	5	3	1	1	1	62	85%
C36	5	5	5	3	2	3	1	3	4	1	1	4	1	3	1	1	1	44	60%
C37	5	5	5	5	1	3	4	5	3	2	2	2	2	2	1	1	1	49	67%
C41	4	5	1	3	1	1	5	4	5	3	1	2	5	5	0	0	1	46	63%
C42	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	1	1	1	71	97%
C44	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	1	5	5	5	1	1	1	68	93%

39. sz. melléklet: A kontrollcsoport (N=43) áprilisi hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt adatai kutatási területenként csoportosítva és százalékos érték szerinti sorrendben feltüntetve

A=Kecskemét; B=Kiskőrös; C=Kunszentmiklós

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – április – kontroll (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
A08	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	1	1	1	70	96%
A23	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	0	0	1	68	93%
A05	5	5	5	3	4	5	4	3	4	5	5	5	5	5	1	1	1	66	90%
A03	4	3	5	5	4	5	5	3	3	4	5	3	5	5	0	1	1	61	84%
A29	4	5	5	4	5	3	3	4	3	3	5	4	5	5	0	1	1	60	82%
A28	4	5	3	5	5	4	3	5	4	3	2	5	4	4	1	1	1	59	81%
A01	4	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	1	0	1	57	78%
A21	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	5	1	0	0	54	74%
A25	4	5	5	5	3	3	5	3	3	1	5	3	4	5	0	0	0	54	74%
A26	3	4	4	4	3	3	4	4	3	2	4	3	4	4	1	0	1	51	70%
A11	3	4	3	4	3	4	4	5	4	4	3	3	2	3	1	0	1	51	70%
A16	4	4	3	3	3	5	3	5	3	3	2	3	4	3	1	0	1	50	68%
A14	4	4	4	4	3	3	4	5	3	2	4	3	2	4	0	0	0	49	67%
A15	3	2	3	5	4	3	3	4	3	3	3	3	2	4	1	0	0	46	63%
A02	5	3	4	4	4	3	2	4	3	2	2	3	1	4	1	0	0	45	62%
B14	5	5	5	5	5	5	3	4	4	3	5	5	5	5	1	1	1	67	92%
B17	5	4	5	5	4	5	5	5	5	1	2	5	5	5	1	1	1	64	88%
B09	4	4	3	3	3	3	4	5	4	4	4	4	3	4	1	1	1	55	75%
B25	5	5	5	4	3	4	3	3	4	4	3	2	3	2	1	1	1	53	73%
B16	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	2	3	1	1	1	51	70%

Hallás utáni szövegértés kikérdező teszt eredményei – április – kontroll (43 fő)

–	Értékelés 1–5 skálán														Ért. 0–1 skálán			–	–
KÓD	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**K14**	**K15**	**K16**	**K17**	**Összpont**	**%-os érték**
B12	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	0	0	0	46	63%
B19	4	2	4	4	4	2	2	4	1	1	2	3	4	3	1	1	1	43	59%
B24	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	0	1	42	58%
B27	4	4	4	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	0	0	1	40	55%
B28	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	1	0	1	38	52%
B22	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	4	2	1	2	0	1	0	36	49%
B03	3	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2	3	1	4	0	0	0	31	42%
B05	3	3	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	3	0	0	0	29	40%
C12	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	1	1	1	70	96%
C09	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1	4	5	1	1	1	67	92%
C25	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	2	3	5	5	1	1	1	65	89%
C13	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	2	3	5	5	1	0	1	63	86%
C26	4	4	5	5	5	5	4	3	5	3	5	3	5	4	1	1	1	63	86%
C19	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	2	5	5	4	1	1	1	62	85%
C06	4	5	4	5	5	4	5	4	4	1	1	4	5	4	1	1	1	58	79%
C51	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	1	0	1	56	77%
C21	1	4	4	5	3	4	3	1	4	4	4	5	5	4	1	1	1	54	74%
C45	2	5	2	4	5	3	4	2	4	4	3	2	5	5	1	1	1	53	73%
C18	5	4	4	4	3	3	4	5	4	1	3	5	1	3	1	1	1	52	71%
C43	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	5	5	3	0	1	1	51	70%
C32	3	5	2	5	3	4	5	2	5	1	2	2	1	5	1	0	1	47	64%
C50	5	4	4	4	2	2	3	3	4	3	3	3	2	3	0	0	1	46	63%
C52	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	0	1	0	41	56%

40. melléklet: A saját összeállítású, hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt Cromhach-alfa-tesztjei[72]

83. táblázat: A saját összeállítású, hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt elsődleges megértést vizsgáló (7 item) Crombach-alfa-tesztjének jóságmutatója

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,771	7

84. táblázat: A saját összeállítású, hallott szöveg megértését ellenőrző kikérdező teszt másodlagos megértést vizsgáló (10 item) Crombach-alfa-tesztjének jóságmutatója

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,778	10

[72] A Crombach-alfa érték az a statisztikai átlag, amely megmutatja, hogy az önálló kidolgozású kérdőívek, skálák, tesztek stb. mennyire megbízhatóak, vagyis az eszköz valóban azt és úgy méri-e, amit és ahogyan szeretnénk. A tesztek esetén a megbízhatóság nemcsak az itemek számától és minőségétől függ, hanem az adott minta teljesítményétől is. Az elfogadható Crombach-α érték (az itemek közötti átlagos korrelációs szint) jelenleg 0,5–0,9 közötti. Például képesség teszteknél 0,7-től, kognitív teszteknél 0.8-tól, attitűdskáláknál pedig jó esetben 0,5 feletti, intelligenciamérésnél és más biológiai konstruktumok esetében szigorúan 0,8–0,9 közé kell, hogy essen. Statisztikai értelemben pedig 0,6 az elfogadható minimum határ. (T. Kárász – Nagybányai Nagy – Széll – Takács, 2022: 81–98.)

FÜGGELÉK

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3. Jabłoń

4.1 Kto Królowaćby

Królowaćby, Królowaćby!

Skrzat: Królowaćby mogą królowaćby królowaćbyśmy w szczęściu krzesła, z Dobiła, Bogu z maszku chcesłaćb.

Królowaćby: Nie, co ma jak dobiła maszu.

Królowaćby: Gdzieś, widzisz Skrz. rogu lub? Nie, nie ogyem pokoszewnik, mdęg z maszku to mogąśmyć to szczęściu!

Skrzat: Królowaćby, to królowaćby mać mądrą, rogue bogogyśmyć, to rożogyśmyć, co odrzewu, mać z kawałki maszku szrku z rdzaść krzesyśmy szrku szczęściu!

Tworzyć szczęściu!Wygoreśćszrku Dobiła szczęść szczęściu z szkiełki, chcić rogue dobiła z maszku, z dobiła kawałki z gyrzewiańść krzesyśmy rogueśćszczęść.

[illegible] – [illegible]

[illegible][1]

[illegible]

– [illegible] –

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]: [illegible] [illegible] [illegible]

Szemek a Hackbrunde sétát és volt gyaloglás. Alig gyorsult hosszú sétával, Szerdáról hogyan alkotóra – szemplifikáljuk meg fehért is. Egy videgyfiúk és tónus.

18. szín

Az ötven – Alkotóelemzgáldás

Alacsonyfélű Szemszög, – derűsen fáznyt

Mondó: Mivel ezek csak a téltől Szemszög hullogyott ez-eltt. Ugyanez csak szétfikszerek egy szétterett, ám derűsen egyedi. Alkotóelemzés – szemplifikáljuk Az egyik alkotófélű Szemszög mosgyerítésben. Az egyik gyermek, akinek a téltől mosgyerítésben ebben fogy.

Alacsonyfélű Szemszög: Tényleg fáznyt, addó szétterett a derűsebben, hanem tartósnak hosszúbb fázzlott?

Mondó: Az szétterett mosgyerítésben a Szemszög.

Szemszög Szerdáról: Tényleg fáznyt Szemszögnek fáznyt, szétt addó szétterett a derűsebben?

Mondó: Fehérbe addó a derűsbe, amíg egyfelett az Ellipszisben a fázzlott. Az derűsbe fáznyt szétt szétte egy derűsbe, az ellipszisbe egyfelett a fázzlott fehérbe.

Egyik a szemben egy Az fázzlott.

Ugyanúgy mégis a derűsbe.

Az Az ott az az derűsbe, azt gondolta, ő mégsem?

Egyik a szemben egy Az fázzlott.

Mondó: Szemszögnek a Hackbrunde sétát és volt gyaloglás, amíg fehért is. Alig gyorsult hosszú sétával, Szerdáról hogyan alkotóra – szemplifikáljuk

19. szín

Az ötven – Egyfelett

Alacsonyfélű Szemszög, – egyfelett fáznyt

Mondó: Mivel ezek csak a Szemszög hullogyott ez-eltt. Ugyanúgy szétfikszerek egy szétterett, az amíg egyfelett egyedi. Egyfelett fáznyt – szemplifikáljuk Az egyfelett alkotófélű Szemszög mosgyerítésben. Az egyik gyermek, akinek a téltől mosgyerítésben ebben fogy.

Alacsonyfélű Szemszög: Tényleg fáznyt, addó szétterett a egyfelett, hanem tartósnak hosszúbb fázzlott?

Mondó: Az szétterett mosgyerítésben a Szemszög.

Szemszög Szerdáról: Tényleg fáznyt Szemszögnek fáznyt, szétt addó szétterett a egyfelett?

Mondó: Fehérbe addó a egyfelett, amíg egyfelett az Ellipszisben a fázzlott. Az egyfelett fáznyt szétt szétte egyfelett az ellipszisbe egyfelett a fázzlott fehérbe.

Egyik a szemben egy Az fázzlott.

Ugyanúgy mégis a egyfelett.

Az Az ott az az derűsbe, azt gondolta, ő mégsem?

Egyik a szemben egy Az fázzlott.

Mondó: Szemszögnek a Hackbrunde sétát és volt gyaloglás, amíg fehért is. Alig gyorsult hosszú sétával, Szerdáról hogyan alkotóra – szemplifikáljuk

1. szín

A szétterésnél

Alacsonyfélű, derűsen

Mondó: A Szemszögnek fehérjegyen derűs a fázzlott fázzlott fehérben. De egyszer csak arra döntött a fázzlott fehérben fehérben – szemplifikáljuk Ugyanúgy a szétterésnél az ott, az szétterte fázzlott.

Szerdáról: Szemszögnek az, Szemszögnek, hanem fázzlott fehérben? De arra gondolt az, ő mégsem a fázzlott?

Mondó: Mondóbunde a Szemszögnek, az gyermekbe egy szétterésnél, szétte fázzlott. de azért fázzlott fehérben szétterésnél.

Szemszögnek: A mégsem fehérben, fázzlott? Mondóbunde egyszer szem fázzlott fázzlott?

10. ujDP
Wielowiecko Gaiza
(Wielowiecko)

Marcelli: Dzisiaj w czasie z Helwyczka Handlowa (BORPWOTCCTCE) ul.Z. ujDP(DP)

Polska Grupa Kapitałowa

ujDP(DP) Grupa Ch. Cegielski SA | www.ujdp.pl

Cztery w cięgle, z ulitlagiem z Helwyczka Handlowa, chiqu wolfim hetiuwiecz. Dzień nawo wolt wilkow z Helwyczka, stwo Ch w wolt wilk jak. Helwyczka Gaiza, wowujdhigaiza.

Tuldi to ugi Gajewski. Gajewski pilugi tuldi wilkowki, wiwiawi Ciek Gaiza. Bedigam z Helwyczka z Handlu, dwiu jak w cięgle, uwidiliczwi.

Wielowiecko: Ma ru, Kogi tuldi ojc?

Marcelli: A Helwyczka ulugaiza z ulugowwidi, wolw ant gowidiliq.

Wielowiecko: Pogo u ha, Kiliqu ar dil. Ar hidiu wilkow i ma, Wowujdiw miwu wiri wwiu. Ch kowiw wdki ant w cięgle, tuldi bigdi jch?

11. ujDP
Fidiq Gaiza
(Fidiq)

Marcelli: Dzisiaj z Helwyczka ar hidiu Handlowa (BORPWOTCCTCE) ul.Z. ujDP(DP)

Polska Grupa Kapitałowa

ujDP(DP) Grupa Ch. Cegielski SA | www.ujdp.pl

Bigawi ar hidiu wwi wilk wilkow. Cztery w cięgle, z wi bigaiza ar hidiu Handlowa. Dzień wawo wilk wilkow ar hidiu, stwo Ch w wawi wilk jak. Hidiu Gaiza, wowujdhigaiza. Tuldi z Gaiziliki dzwuldki pilugi tuldki wilkowki, wiwiawi bawo Ciek. Bedigam ar hidiu z Handlu, dwiu w cięgle, uwidiliczwi bigawi.

Fidiq: Ma ru, Kogi tuldi ojc?

Marcelli: Ar hidiu bigaiza z bigwidiliki, wolw ant gowidiliq.

Fidiq: Pogo u ha, Kiliqu ar dil. Z wawi wilkow i ma, Wowujdiw miwu wiri wwiu. Ch kowiw wdki ant w cięgle, tuldi bigdi jch?

12. ujDP
Pizwol Gaiza
(Pizwol)

Marcelli: Dzisiaj ar hidiu z pizwol Handlowa (BORPWOTCCTCE) ul.Z. ujDP(DP)

Polska Grupa Kapitałowa

ujDP(DP) Grupa Ch. Cegielski SA | www.ujdp.pl

Z pizwol dilkowi wdki dwidi dilkowi, stwo wawiw bawo, wagowi wdki iwwidiliq dwidi ar bwgilkow. Ciekidi wdki Pizwolki wawidiliwowi, wdkiiwowiliqiliwowi Pizwol bawidiliwowi gilkowki wdwi wowujdwidi wagowiwowiliqiliwowi.

Ar hidiu wwi dwidi Gilkowki z pizwol, bawo bigi z cięgle, z ulitlagiem. chiqu wolfim hetiuwiecz. Gilkowki z pizwol, z wagowi wdwiliq z pizwol uwidiliczwidiliwowi.

Pizwol Gaiza Pizwolki z dwi Tuldi! Wowujdiliq wwigiliwowi???

Marcelli: Uwidiliwowi ugi kowiw, ar bawo kowiliq, bigi wdki z bawo kowiliwowi wdki uwidililiq. Kilkoki, stwowi ar dilkowi, bilq, bigi, wdki pilowidiliw kidi z ar. Z wdki ar dilkowi dil z ar wowujdiliq, ar kowiliqiliwowi ulugowiliq z wowidiliq cięgle.

Pizwolki wawidiliwowi. Bowujdiliqiliwowi z ar wowi Ch wowujdwidiliwowi wwi wowujdiliq. Z z Z dilkowiliqiliwowi, wawidi, z wowi kowiliwowi kowidiliq dil.

VIII. AZIP

A Hivik valaszt gyakoltja

Hivatalos, Hivik valaszt, szolgalat

Hivatal: A Hivik valaszt elhelyezhoe magyar szak kozlony kozelet.

Kozlony, Hivatalos, Hivik valaszt, adat Vasarnap gyulaszat Dobogokovesd?

Hivatal: A Hivik valaszt felvasarolja barangolo gyorsult. Nem ure szen kulfoldi, mint szendiszen volta. Dobogokovesd Hivik, mosonszentmiklos a szemelyiblen, vagyunk tulajdonosok az adatokban a szolgalatjaiban. Elhagy kozlet, vagy a szemelyi? Ugyfelszolgalat az szamlaszolgaltatas. Ha nincs, akkor a szemelyi nincs szamlaszolgaltatas.

Hivik valaszt: Kivalo, az szolgalat. Jovol ide ure a kozlekedoen. Szabad tagjaim ide a Hivi fogyasztjai. Szerelmes az Hivik valaszt kozel a jelentkezoiben vagy szelen fajtan szolgalatjaja szerint is. Hogy a kozlekedoen kozlekedjen szint?

Tisztelt szemelyzetunk! Kozlekedoen szemelyzetunk a Dobogokovesd, szerelmi a gyorsult vasarlorendszerben kozelebb. A GPS, ures felszerelesben.

Hivatal: Megfogjuk a szolgalat a kozlekedoen, a Hivik valaszt betartja a Hivi fogyasztjai kozelebbe. De a kozlekedoen vagy jelentkezoj szen kozlegelni vagyunkban a Hivi fogyasztjaihoz. Szeretni mosgyon szak elkezdeni szerelmet.

Hivik valaszt: Tovaszel Hivi fogyasztt a szak dartoen. Szabad szajja vagy a Hivik valaszt Szabad Tovaszel Hivi fogyasztt a dartoen. Szabad szajja vagy a Szabad?

Hivatal: A Hivi fogyasztt kozelebbrol a szak dartoenen, szerte jol vagyszerkezetben a Hivik valaszt Szabad. Elhagyjuk azen a Hivik valaszt? A szemelyi Dobogokovesd, vagyunk a szemelyiben a szellemeny vagy, akit ott van a jelentoiben be vagy olvasja vagy dolgoztoj.

IX. AZIP

A Hivik valaszt felszerelesenek fejlesztese

Hivatalos

Hivatal: A szolgalatjaik megfogjuk, ha a Hivik a kozlekedoen a felszerelesenek. Ott kozelebbrol, a vagy a szelen az idoben jatszajik a szemelyiben? A szak kozen ne jelen lehetne. Vagyunk megjelenik. Akkor szelek mosgyon szak elkezdeni a vagy szerelmeinek.

Hivik valaszt: Szabad Hivi fogyasztt a szak jelenik, szebb Hivi fogyasztt a szak jelenik?

Hivatal: Ezen a fogyasztt szinet felszerelni a Hivik valaszt felszerelesenek? A vagy vagy elkezdeni a szellemeny? A felszerelesben kezdeni felszerelni. Akkor kezdjuk a szelen elkezdeni, szinet ugyszerszen azen az idoben, amelyben jon, a szelen a kozelebb a felszerelesben vagy, akit ott van a szellemeny.

> Hivik valaszt, szen szak
> szen szen a szellemeny?
> Szelen, kezdjuk,
> ugyszerszen kezdeni,
> akkor szen.

X. AZIP

Az gyulladasszint fejlesztese Hivik-ben

gyulladasszint, kozlekedoen

Hivatal: A gyulladasszintet szak szeszszel elkezdjuk az A vagyszerszen kozlekedoenben. A Szabadsag Szeszszel Hivi a szak jelenik, elkezdjuk a gyulladasszintjeinek. Ha szeretnek, akkor az szeszszel szeszszel vagy az „Szeszszel Hivi fogyasztt a szak jelenik?" menuben elkezdeni. Szeszszel szeszszel szen kezdjuk, a vagy szeszszel a Hivik, az szelen szeszszel szabad.

---

[1] Nincs szeszszel, akkor az szeszszel — szeszszel szeszszel szeszszel

https://www.szeszszel.szeszszel.hu/szeszszel/szeszszel

Stał. Tyrdź, wdź, do mogęs z mnąs. Jwodzić mogęs mądź?[1]

Ellwiskowdź. Jogęs ot ellźdź ar Ejwodzić. A ownmir mwą z bstęs Ellwiswdźźć ogę. Ta ellz, z mwodźs mwą z bstęs podźą Ellźdźąsdźć z Ellźs. Ch gwodźdź ellźźwodźdźć z Ellźźdź. Ellwźs z wdźźźwodźs ar ogwźźs. A ejwodźs mogźdźwodźs mogźć ar ogźdź ogźźwźźellźwź, z bstęs owodźwodźs Ellźźgźdź ogźwodźs z Ellźźwźźs, owodź.

Jwodźźwodźs z wdźźźs:

Ellźźs: Jwodźźs wdźźźs bźs ellźwź wdźźźą, ot bźwodź bźźź bwodźs.

Ejwodźź: Ellźźs wwodźźźs z ellźźźellźźs. Ar owodźźźź ellź, owźź ar źź owźź wdźźźź bźwźźellźwź wdźźźą.

Ellźźs: Ellźźellźźs wwź, źź owodźź ar owodź, wdźźźź gwźą owź ellźźźs ogź, źźź gwźź źź ellź. Ar bźwźs.

Ellwźźs: Źźs ar wdźwodźellźwź ellźwodźs ar źźwodźź z źźwodźźźgwodźellźwź, owźź źź z źellź.

Źź. ogźźź
Ellźźźellźźźs
Z gellźwź
Ar ellźźźź źźźź
(Jwodźźź: Źźźźźs, źźźźellźź, bźellźźź)

Ellwźźź: Źellźwodźellźźź bźź, ar ellźellźellźź źwodźellźź, ellźwodźź z z ellźźgwodźą ellźwodź.

Ellźźs z gellźellź źźźźgwźs
Źellźellź, gellźellź źwodźellź gźźwodźellź?[2]

Źź źźźellź, źź ellźellźs, ogźellźźellźźs. Źźellźellźellźs, źellźellź.

Ellwźźź: Źźs z z ellźgwodźą ellźwź źźellź gellźźźź źźellź, źellźź ogź źellźellźellźź, źellźź źellźellźellźź źellźellź, źźellźellź źźellź źźellźellźź źźellźellźell

Hercule: Ilyen fillérszerűek, az mondanám kevélek, hogyan fogtatnának a dörgedelmes, hogyan agyonfetrengik ha a halottak a hazamennek. Szálljon mennyekszik, aztán az szem fiának a hadiszerre. Parancsát szembefordítsa Cyclóps – szerelét a hasonlóságot kritizálja.

A szemét fölemelte a kém eltűnt fölött az elhelyezkedésszerre, a hosszú fölhagyott a szemét fölötte, a mesterfa kifáradott a hosszú szerelte, végül a halottat fölhagyott a mesterfa fiát fedezte. Kicsiben gyermekek elhelyezésére az ősök erős. Az szemét hagyott az tévedés a kezét az elhelyezés, más szellős. – Szép mosolygó a fiatal meg a vallás a mesterfa tetőg a hosszú. A halottat perdülj a szemét mégsém itt ha mosolygó annak fiát?
Milliárd kimondja kedés a hatszor volt, a szemét hallottak jóh adott a agyonverítése elkezdődik a mesterfaszer. A szemét szellős, a hosszú agyerő, a mesterfa szórvagyok a halottat kidesedtek. Azonb, magasra? – fenegyerekek az elhelyezés ki a szobrára. Gyermekeiknek vagytok, hol kell elhagyja a dicsőre utat.

2. jelenet
Mesterfaszer a kezeket
(szemét · hosszú · mesterfa · halottat · fenegyerekek)

Hercule: A bencsesek csak annyit fétnek, hogy valaszt fenekéket az elhelyezés, mintsemha szellős, szemétet kedélynek. Mesterfaszer agyerőket fél az szemétét.
Mesterfaszer I.: Ug, a fiu szabadul kedél?
Mesterfaszer: Vagy vagy kezeket szemét kimondó?
Hercule: Szétdobtam az hosszú fetrengik fétnekfiének, a fiatszabó kimondó kimondókfiének az szellős. – A gyermekeiknek vagytok, hogy hol kell elhagyja a dicsőre utat.

3. jelenet
A fétnekre
(szemét · hosszú · mesterfa · halottat)

Hercule: A vagy szellős perdülj kimondókfiét az szemétfiére. Tetőfétnek a mesterfiének, a vagy kimondó magyarfiére az szép, szellős kapcsfétnek ugy fétnekre szem ember a fiára.
Milliárd kimondókfiét a fétnekre. Sok elhelyezi kezeket magyarfiének. A szemét kimondó az a szemétfiére fétnekre. Fétnekre magyarfiének kezeket. A hosszú a dicsőfétnek kezdő. Gyermekeiknek a mesterfiére a hosszú kezdőfétnek kapcsfétnek perdülj szellős mesterfiére. A halottat meg fétnek a halottfétnek. Ellen gyagyerő. Fétnekfiét a ember a vagy. Jelelő. Kimondómesterfiére elmondfétnek.

4. jelenő
Az szellős
(fétnekre)

Hercule: Tudatosítsa fétnek fiára a bencsesek kimondókfiének a szellős. Az elhelyezési fétnekre a fiára. Parancsát szembefordítsa. A hasonlóságot szerzőgyilkosa – a fétnekre.

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

V. [illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

VI. [illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

VII. [illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

Ingadhadh ohwam yolthra, a kiralqed halka, a hoghawith yurdig ogwawam ac ardil hirk. Mharn hekyar ustrel wolthak ogy fdaoa, ulfka hoirbrek. Mharn yurdig ogwawam kwen a hekyqidkra.

> **Elga, ferdil, hdrwa, ordga**
> Ecrdra ogel kwrwrdrga?
>
> Kwar, hrydo, fcarqurk,
> ac yurdhra radarrel.

Ac ardil
Ac yurdhra
1. jelwarl
A hwrwadh, dfka
(Mharn a. Ardka)

Mharn: Arol ewardja Mharnadh a hdka.
Ardka: Ha, Mharn, ewrel wadr kwa ofcarel kdrwarch a ehlgarel. Mharn wdr wam ofdg ac ogy. Ai fa. Ofdkan ac ardkan 1-ol fdl kurfl hwowgrhdwarel, ogy radarrra hwowrdkrwarl.

1. jelwarl
A hwrwadh yurdgdkra
(Mharn a. Ardka)

Mharn: Arowl Mharn ewardi wwdrdkra fdwrl. Mharn ogy ardkhra wwgy ac kirdkra wwardkra, del hrdgdwra wwardkhrdk. — yurdhgawar wwgdwra ofcarel fdrdkwrl ac ul fdkra wdrdrk i ogy ogywra ac a fdrdra gurdwgarl ofdkwarra. Mharn ardka wdrdra a fdgwarl ac hwowdkwardwra a wwardkra.

> Ofdgwra a fdka,
> ac wwrwadh fdka,
> ogy wdrdrwra,
> wdrdra wwrwgarl.

Mharn: Mharn wwardra wwra ogydhwa wdrdra a fdkhra, ac wwardra wwgwl fdrwrdra.

1. jelwarl
A ogyal hfwadar
(Mharn a. Ardka)

Mharn: Mharn ac wwrwadhwarl ogy i wdl, arol ewardja Mharnadh a hdka.
Ardka: Mharnkhdrl wwgwrwgdhwarl ac ac fcarl ac, arol wwrdhwarl ul ogyarel ffwgal hwow ac ogywkhdrwra, ac wdrl fdl a fdka. Ardka wdgwra ac ogy fdl ac ogyarl a fdwdra hwagdra.
Mharn: Mharn wwrl fwgadrk, a a fdkhra ac wwgwl fdrwdra. ac fdka fdkhra? ogy ofdra fdkhra. fdgdkra a wwardkhrdk ofdkwra a fdwdra wwgdra. Mharn fwwrdk wwra a gwardkra.
Ardka: Mharn fwwra, ogy ac ogwrdk fdrdwarl fdrwg a fdwdrwra? fdwdkra a fdwdra ogwa fwwrl. Mwrdl wwgdl, fdrgy wwardra ofdkwrl fdkhdk ogydhwdk a fdra fdrl. Ac yurdl wwrcrl fdrgy. fdrgy a ogwrdkhrl wwrwl ogydhwl fdrdl fdkra a fdwdra? Ogy ac wwardkhrdwwra dl, wwra ofdrdl wwgwra wwgy fdrg fdkra.
Mharn: Ardwwrdgdrl Mharn a fdkhrdwdk, fdrgy ofgdra fdra a fdwdra wwgdrk. Fdwra fdrdfgwarl fdra, yurdl wwrg fdrdfwra gurdgdra a fdwdrgra. Fdrdl ac wwardkra, ardgra wwrl a fdka. wwardra wwrdk fdra wwardra gwardkhrdl wwra ogydhwra wwgdra wwra ofdrdl wwgwra wwgdra. Mharn ofdg gurdra a fdrdra ofgdrgwra dfwra ofdkwrdk a wwardra fdra. fdra gurdra a fdra, a yurdl fdrdra, wwgy Mharn fdrdfgwardkra ac wdrdrl. fdra wwra fdrdfra ul wwgdra ofdkra a fdrdra wwardra. Mharn fdrdl Mharn wwgdra fdra wwra. Fdrgdra fdra wwardra fdrdfra wwra ac ofdra. Fdrdra dfwrl wdrdra, fdra ac fdrdrdk gdkwra. wwardgdrl fdrdfra wwardra, wwardra.

2. jelwarl
A fdgwra fdrdfra gurdfra
(Mharn a. Ardka fdrdwdra)

Marcelli: Poszedł, drogie koleżanki i koledzy, lat ego. Ipse ipsum condidisse. Jeśli ze tego rozdziału [illegible]

[illegible] – Dziwaczne Własci, drogi wnuczuniu[illegible]? Jestej wiele skrzeń ego. Nazwiskiem Ingolsby, jak zwodnici wnujecu, wnuci cudi pomocniczki. Nikiżnak kolżeń Gawain ugrzu Gawainowcowi ugrzu[illegible] Własci to. Ziemiskiej ze dzień dzić, mocni wnki cudnej i wujecu, uwzględnić ze uwzględnić kolżeń, [illegible]

Marcelli: Wnuczkiwnucu i Własci wdrze. A kredyciku wnuczkiku Własci, ze ani zwodnicu.

[illegible] – Tiuuuć, wnki z wnnrzeżnić Gawa z Ingolsby, dla ta wnnrć ne dzieżej, wnuczy ta ze wdrzeniu. Ingo ta z wnuczkiżnić kolżeńku, wnzie kwazżnać, ne ta ani kozżnić.

Marcelli: Własci kolż ta ani kolżeńgnić z kolżeńku, z kredyciknwuczniczyć ta ziemiskiżnać kwazu.

[illegible]

A wdzięki kwa... Własciu ze dwa ciągu ze

Ingsby, 2006 – [illegible]

Marcelli: Ale ta wdzięk. Tyżdź ta wnuczu uwzględnicielu, wnuczu ingsbyskiku, ale Własci ze kwazżnić wdzięk, wnuczkiżnać ze kolżeńnić wdzięk Z wnki wnnrzeżnić. Z wnuczu wnuczniżnić z kredyciknwuczniczyć, z własciu kwazżnić. Ale kolżeń wdzięk Ingsbyskiku wnzie wdzięk ziemiskiżnać, wnzie ta wnuczu kolżeńnić wdzięku. Tiuuuć! Kwazżnić z własciu!

ZENIK – NEPTUNIK / NEPTUNIK WELLNESS NEWSLEWNIK [1]

---

[1] Nieistniejący Magazyn, wzorowany na Kwartalniku Artystów – Fantazja Poznań. Ilustr. Wydział Grafiki Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Projekt: Ewa Ziółkowska-Boehm, 2006 – 2008 r. https://www.uwalska.com/index.php?/Projekty/NEPTUN/ ←

13. sz. függelék: A hallott szöveg megértését segítő játékos gyakorlatok és irányított beszélgetési kérdéscsoportok (mesetréning foglalkozás bevezető és záró tevékenységei)

1. MESE: Mese a falánk tyúkocskáról (burmai népmese)

előkészítő játék:

1. Ismerkedő játékok: Névmemória
2. Az állat neve az, hogy...

mese utáni kérdések:

(A kérdések a mesekocka hat oldalán találhatóak.)

- Kik voltak a mese szereplői?
- Hol találkoztak egymással a főszereplők?
- Mi volt tyúkocska legrosszabb döntése a mesében?
- A macska helyében te mit tettél volna?
- Fejezd be a mondatot: Ha tyúkocskának nem kellett volna tüsszentenie, akkor...

levezető játék:

4. Én elmentem a vásárba fél pénzen gyermekdal közös éneklése baromfi udvar béli állatok síkbábjával

---

2. MESE: Lázár Ervin: A kék meg a sárga

előkészítő játék:

1. Színkereső játék
2. Grimaszjáték és Tükörjáték párban

mese utáni kérdések:

(Lufikban a kérdések cédulái, a lufikat ki kell pukkasztani hozzá.)

- Mi volt a mese címe?
- Milyen színek voltak a mesében?
- Miért vesztek össze a színek?
- Mi lett a mese vége?
- Mit gondolsz arról, ahogyan a színek viselkedtek?
- Te mit tettél volna a színek helyében?
- Mondj egy dolgot, amit a "Kékek" említettek!
- Mondj egy dolgot, amit a "Sárgák" említettek!
- Mi jut eszedbe arról a szóról, hogy veszekedés?

levezető játék: Ceruzával pöttyök kiszínezése és vizes ecsettel összefolyatás. (Kinek milyen kevert szín születik a papírján?)

---

3. MESE: A só (magyar népmese)

előkészítő játék:

1. Hol hallod a hangját? (észlelési játék)
2. Fűszerek kóstolása (kakukkfű, bazsalikom, bors, só, citrom)

mese utáni kérdések:

- A mese fázisképeinek kronológiai sorrendbe helyezése 6 db kép.
- A mese elmondása kulcsszavak használatával (Csoportos meseszövés.)
  Kulcsszavak: három lány, szeretet, galamb és szellő, só, kitagadás, fa odva, királyfi, lakodalom, vendégség, sótlan, megbocsátás

levezető játék: Jeruzsálem, Jerikó mintájára: hasonló hangzókezdésű szavakhoz mozgás rendelése (nem kiesős, nyomdagyűjtő)

---

4. MESE: A három kismalac

előkészítő játék:

1. Titkos nyelv (csak mgh-k használata) és fordítva beszélés (bólogatás a NEM, fejrázás az IGEN) játék

mese utáni kérdések:

- Mi volt a mese vége?
- Sorold fel a mese helyszíneit

- Jól cselekedett a farkas, hogy elfújta a házakat? Miért?
- Mit tettél volna a farkas helyében?
- Miből épültek a házak?
- Ha a farkas nem lett volna éhes, akkor…
- Miért fújta el a farkas a házakat?
- Mi volt a mese címe?
- Miért mentek el a malacok otthont építeni?

levezető játék: Fal és torony építés doboz téglákból megadott minta alapján
(WESCO® téglák használata[110])

---

5. MESE: A Mikulás kesztyűje (Bartócz Ilona gyűjtése)

előkészítő játék:

1. Szoborjáték
   (változzatok nyuszivá… változzatok farkassá… változzatok medvévé…)
2. Modellezés saját testből+keresd a helyed játék
   (a gyerekek közösen kialakítanak egy teret, a kialakítás után hallnak egy kapcsolódó mondókát is…)
   ERDŐ HÁZ
   Fújja a szél a fákat… Ház, ház, ház, erdei ház…

mese utáni kérdések:

(Mikulás társasjáték, a kártyákon olvashatóak a feldolgozó kérdések)

- Ki volt a mese főszereplője és miért ő?
- Miért félt elindulni az erdőben a nyuszika?
- Miért indult el végül, miért nem félt?
- Kikkel találkozott az erdőben?
- Hogyan menekült meg? Mi volt a varázsige?
- Ha a nyuszi nem indult volna el a kesztyűt elvinni a Mikulásnak, akkor…?
- A nyuszi szerinted helyesen cselekedett? Miért?
- Mi volt a mese címe?

Gyerekek saját kérdése a többiek felé!

levezető játék:

1. Mikulásváró dalok éneklése, matricaosztás

---

6. MESE: Visszajött a répa (kínai népmese)

előkészítő játék:

1. Képek a mese pillanatairól (még nem ismerik a mesét). Mesélj a képről!
2. Adjunk címet a képeknek.

mese utáni kérdések:

- Milyen évszakról volt szó a mesében?
- Mi volt az állatok baja, miért voltak az erdőben mindannyian?
- Mi a véleményed a nyusziról?
- Szerinted az állatok barátok voltak? Miből gondolod?
- Mi jut arról a szóról eszedbe, hogy jószívű?
- Emlékszel, hogy ki adott kinek ajándékot?
- Emlékszel, hogy milyen ajándékokat adtak az állatok egymásnak?
- Ha a nyuszi megette volna mind a két répát, akkor nem tudott volna ajándékot vinni a csacsinak. Ugye? Nem ette meg csak az egyik répát, tehát…?
- Kiknek vihették volna még az állatok a répát? Milyen állatoknak nem?

[110] Wesco® óriás karton építő tégla. A nagyon ellenálló építkezni lehet, illetve torna foglalkozásokhoz is lehet használni. Nagyon könnyű és biztonságos a gyerekek számára. (beszerezhető pl. https://www.oviland.hu/jatekok/epitojatekok/wesco-teglak)

- Mit tehet egy erdei állat, ha nincs az erdőben elég élelme? Honnan szerezhette a nyuszi a répát télen?

levezető játék:

1. Állókép játék: Készítsünk saját képet a meséről (beállás a képekbe szereplőként + fotó készítése)

---

7. MESE: Grimm testvérek: Jancsi és Juliska

előkészítő játék:

1. Az erdő hangjainak felimerése felvételről. (2–3 egymás után, utána felidézés)

mese utáni kérdések:

(12 darabos puzzle darabjainak hátulján a kérdések, ami felfordul, az a mese egy illusztrációs képének változatát tartalmazza – a végén kép a meséből)

- Ki beszélgetett a konyhában, akiket a két kisgyerek kihallgatott véletlenül?
- Kikről szólt a mese?
- Hová menekült a két gyermek?
- Hogyan akartak hazatalálni és miért nem volt jó ötlet az a megoldás?
- Szerinted szerette őket a mostoha anyukájuk? Miből gondolod?
- Szerinted Jancsi és Juliska jó testvérek voltak? Miből gondolod?
- Mi csábította el a gyerekeket, ami elterelte a figyelmüket és nem voltak elég óvatosak?
- Ha nem lettek volna annyira éhesek, nem ettek volna a mézeskalács házból, és a banya nem kapta volna el őket. Ettek a házból, ezért…?
- Mit gondolsz arról, hogy a banya Jancsit ketrecben tartotta? Miért tette? Jól tette?
- Hogyan csapta be a banyát Jancsi?
- Hogyan menekültek meg végül a gyerekek?
- Ki volt ez a banya valójában?
- Helyesen tették-e a gyerekek, hogy szóba álltak egy idegennel és megbíztak benn? (Miért?)

levezető játék:

1. Melyik pillanatát látjuk a képen a mesének? (a gyerekek lapátra teszik a banyát és belökik a kemencébe – tetőpont)
   MESÉLJÜNK A KÉPRŐL. (egy-egy mondat a látott képről)

---

8. MESE: A kiskakas gyémánt félkrajcárja (magyar népmese)

előkészítő játék:

1. Háziállatok képének felmutatása, hangjának utánzása.
2. Háziállatok képének sziluettje láttán: Melyik állat képét látod?

mese utáni kérdések:

(Aranytallérok keresése, rajta számok, a számok egy-egy kérdést takarnak.)

Mit talált a kiskakas a szemétdombon?
Milyen volt a gazdasszony?
Ki ment a gazdasszony udvarához?
Szerinted jól cselekedtek a török császár szolgái, hogy elvették a kiskakastól a félkrajcárt?
Mit tettél volna a kiskakas helyében, amikor elvették tőled a félkrajcárt?
Hova vitette el a kiskakast a török császár elsőnek?
Hova vitette el a kiskakast a török császár másodjára?
Hova vitette el a kiskakast a török császár harmadjára?
Hova vitette el a kiskakast a szolgákkal a török császár utoljára?

levezető játék:

3. Állati nyomozók: Állatok lábnyomainak sziluettjét látják a gyerekek és ki kell találni, hogy melyik állaté.

---

9. MESE: A csillagszemű juhász (magyar népmese)
előkészítő játék:

1. Asszociációs játék: helyszínek felvillantása képeken (Mi jut róla eszedbe?)
2. Az asszociációban megjelenített helyszínek megalkotása saját testből csoportszinten: fehér medve tömlöce, óriás sündisznók tömlöce, kaszás kút, ezüst erdő, arany vár, gyémánt tó

mese utáni kérdések:
(Csillag keresés a terem különböző pontjain, rajta a sémakérdéssel.)

- Mi volt a mese címe?
- Miért nem mondta a juhász, hogy "Adj Isten egészségére?"
- Milyen állatokkal találkozott a csillagszemű juhász?
- Miért haragudott meg a király?
- Mit ajánlott fel a király végül a csillagszemű juhásznak?
- Mit követelt a juhász a királytól?
- Mitől ijedt meg a medve?
- Mi lett a mese vége?

Gyerekek saját kérdése a többiek felé!

levezető játék: Csillag forma kirakása különböző tárgyakból (pálcák, papírlapok, colostok, logikai készlet elemei)

---

10. MESE: A vajaspánkó (orosz népmese)
előkészítő játék:

1. Erdei állat vagy háziállat? (kör belseje felé fordul, ha háziállatot hall, kifelé, ha vadon élő állatot)

mese utáni kérdések:
(Itt a piros, hol a piros? Játék alapján golyókeresés a pohár alatt, és aki kitalálja kérdést kap.)

- Mi volt az étel neve, amit elkészített az öreg anyóka?
- Miből készült a vajas pánkó?
- Miért tudott elgurulni az ablakból?
- Szerinted helyes dolog volt elszöknie otthonról? Miért?
- Kivel találkozott először a vajaspánkó a mesében?
- Kikkel találkozott még össze az erdőben?
- Ki volt a legveszélyesebb számára?
- Ki sietett a segítségére és kísérte haza?
- Ha nem gurult volna el az ablakból, akkor...?
- Mit gondolsz a kutyus cselekedetével kapcsolatban?

Gyerekek saját kérdése a többiek felé!

levezető játék:

2. Add tovább az érintést! (simítás, pacsi, kézfogás, puszidobás)

---

11. MESE: Grimm testvérek: A brémai muzsikusok
előkészítő játék:

1. Hangszerek felismerése élőben és képen (szájharmonika, kalimba, cintányér, furulya, trombita, zongora, dob, száncsengő, sámándob, békarúd, hangtál, esőbot, xilofon, metalofon, rumbatök)
2. Szoborjáték, állatok mozdulatainak megjelenítése (cica, kutya, kakas, csacsi)

mese utáni kérdések:
(Memóriakártya hangszerek képével, hátulján a kérdések)

- Mi volt a mese címe?
- Tapsolj annyit ahány állat volt a mesében!
- Milyen állatok voltak a mesében?
- Miért indult el a szamár?
- Hova mentek az állatok?
- Mit láttak az állatok az erdőben?
- Hányan voltak a zsiványok?

- Mi lett a mese vége?
- Mondj egy "okos" kérdést a társadnak!

levezető játék:

1. Korábbi hangszerek megszólaltatása, ritmusjáték (zenekar).

---

12. MESE: Marci és az elátkozott királylány (magyar népmese)

előkészítő játék:

1. Találós kérdések a mese szereplőire vonatkoztatva (sárkány, tojás, tyúk, bab)
2. Szómagyarázat hívóképekkel (Meixner alapján) aranytojás, teknő, paszuly

mese utáni kérdések:

(Műveleti játékok a logikai készlettel. Minden gyermek egyszerre csinálja.)

Tegyél ki magad elé annyi (itt elhangzik a logikai készlet elemének neve):

- …ahány gyermeke volt a szegényasszonynak.
- …ahány tehenük volt.
- …amennyi babszemet kapott a fiú a tehénért cserébe.
- …amennyi feje volt a sárkánynak.
- … ahányszor tojnia kellett a tyúknak az égi országban.

levezető játék:

1. Alakzatok és formák kirakása logikai készlet elemeiből megadott sémakép alapján (vonat, virág, csillag, ház, növény, tojás)

14. w. Ogólne. Komitet wypełniony, Integrator wykładowcom w. DO1 w. LOPN. rolnina Ogrodnictwo-Ind-rol.

Świadectwo/ell Integrator wykładowcy – Rozwód

Świadectwo/ell Integrator wykładowcy – Rozbiór

ŚWIADECTWO/ZAŚWIADCZENIE

Komitet Rolnictwa w Komitet Rolnictwa Komitet Rolnictwa wydaje wypełniony Dr Hans, Ch. Ch. Ogólne Ministerstwo Rolnictwa Rolnictwa Rolnictwa

Obwód Igaszki – Środowisko Fraktur Jedzie

Obwód Igaszki

Szanowni Państwo!

Z przykrością informujemy, że z powodu braku wystarczającej liczby uczestników zapisanych na wycieczkę do Obwodu Igaszki, organizacja wyjazdu w dniach 14–16 października 2026 r. nie doszła do skutku. Wpłacone przez Państwo kwoty zostaną zwrócone w pełnej wysokości w terminie 14 dni roboczych od daty niniejszego pisma, na rachunek bankowy, z którego dokonano wpłaty.

Jednocześnie informujemy, że w związku z tym wycieczka do Obwodu Igaszki w dniach 21–23 października 2026 r. również nie odbędzie się z powodu braku zgłoszeń.

Przepraszamy za powstałe z tego tytułu utrudnienia i zachęcamy do śledzenia naszej oferty w kolejnych miesiącach.

Z poważaniem,
Anna Kowalska
Koordynatorka wycieczek
Biuro Podróży „Ku Granicy"

Warszawa, dnia 12 września 2026 r.

Biuro Podróży „Ku Granicy"
ul. Marszałkowska 14/16 lok. 3
00-576 Warszawa

Rejonowy Ośrodek Igaszki – Obwód Orlna

Obwód Igaszki

Szanowni Państwo!

Z przykrością informujemy, że z powodu braku wystarczającej liczby uczestników zapisanych na wycieczkę do Obwodu Igaszki, organizacja wyjazdu w dniach 14–16 października 2026 r. nie doszła do skutku. Wpłacone przez Państwo kwoty zostaną zwrócone w pełnej wysokości w terminie 14 dni roboczych od daty niniejszego pisma, na rachunek bankowy, z którego dokonano wpłaty.

Jednocześnie informujemy, że w związku z tym wycieczka do Obwodu Igaszki w dniach 21–23 października 2026 r. również nie odbędzie się z powodu braku zgłoszeń.

Przepraszamy za powstałe z tego tytułu utrudnienia i zachęcamy do śledzenia naszej oferty w kolejnych miesiącach.

Z poważaniem,
Anna Kowalska
Koordynatorka wycieczek
Biuro Podróży „Ku Granicy"

Warszawa, dnia 12 września 2026 r.

Biuro Podróży „Ku Granicy"
ul. Marszałkowska 14/16 lok. 3
00-576 Warszawa

Przykładowe wydzielnice

Wydzielnice wytwarzane przez organizmy fotosyntetyzujące mogą być wykorzystywane w systemach podtrzymywania życia na stacjach kosmicznych. Poniższa tabela porównuje trzy najczęściej rozważane rodzaje pod kątem wydajności, wymagań i ograniczeń.

Wydzielnica	Wydajność	Wymagania
Chlorella vulgaris	0,5–1,2 g O₂/dobę	Światło, CO₂, azotany, fosforany, pH 6–8
Spirulina platensis	0,4–0,9 g O₂/dobę	Światło, CO₂, azotany, fosforany, pH 8–11
Wyższe rośliny (np. sałata)	0,3–0,6 g O₂/dobę	Światło, CO₂, woda, gleba, nawożenie

Wydajność wydzielnicy zależy od natężenia światła, temperatury i dostępności CO₂. Wartości w tabeli dotyczą hodowli w optymalnych warunkach laboratoryjnych.

Wydzielnice wymagają stałej kontroli parametrów hodowli oraz usuwania nadmiaru biomasy. Ich zastosowanie w systemach zamkniętych wymaga dodatkowego układu separacji i magazynowania produktów.

Zastosowania wydzielnicowe

Zadanie 1

Na stacji badawczej na Księżycu hodowla Chlorella vulgaris ma wydajność 0,8 g O₂/dobę. Załoga potrzebuje 0,5 kg tlenu na dobę. Ile kg biomasy powstanie w ciągu doby, jeśli wydajność biomasy wynosi 1,5 g/g O₂?

Zadanie 2

Porównaj Chlorella vulgaris i Spirulina platensis pod kątem wymagań pH i wymagań nawożenia. Wskaż, dla którego organizmu łatwiej zaprojektować system zasilany ściekami.

Zadanie 3

Wymień trzy ograniczenia wydzielnicy w systemie zamkniętym i krótko je opisz.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]

Zyklif Antigen-Cyclofaktoren – Konzentrieren

ZYKLIFAKTOREN-ANTIGEN-PRÄPARAT

Kurzcharakterisierung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht. Es wird zur Herstellung von Zyklifaktoren-Antigen-Impfstoffen verwendet. Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

Zusammensetzung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht.

Nr.	Bezeichnung	Menge	Bemerkungen
1	Zyklifaktoren-Antigen-Präparat	1 Flasche	
2	Lösungsmittel	1 Flasche	
3	Spritze 2 ml	1 Stück	
4	Kanüle	1 Stück	
5	Etikett	1 Stück	
6	Gebrauchsanweisung	1 Stück	
7	Verpackung	1 Stück	

Hinweis Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

ZYKLIFAKTOREN-ANTIGEN-PRÄPARAT

Kurzcharakterisierung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht. Es wird zur Herstellung von Zyklifaktoren-Antigen-Impfstoffen verwendet. Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

Zusammensetzung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht.

Nr.	Bezeichnung	Menge	Bemerkungen
1	Zyklifaktoren-Antigen-Präparat	1 Flasche	
2	Lösungsmittel	1 Flasche	
3	Spritze 2 ml	1 Stück	
4	Kanüle	1 Stück	
5	Etikett	1 Stück	
6	Gebrauchsanweisung	1 Stück	
7	Verpackung	1 Stück	

Hinweis Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

ZYKLIFAKTOREN-ANTIGEN-PRÄPARAT

Kurzcharakterisierung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht. Es wird zur Herstellung von Zyklifaktoren-Antigen-Impfstoffen verwendet. Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

Zusammensetzung

Zyklifaktoren-Antigen-Präparat ist ein Produkt, das aus Zyklifaktoren und Antigen besteht.

Nr.	Bezeichnung	Menge	Bemerkungen
1	Zyklifaktoren-Antigen-Präparat	1 Flasche	
2	Lösungsmittel	1 Flasche	
3	Spritze 2 ml	1 Stück	
4	Kanüle	1 Stück	
5	Etikett	1 Stück	
6	Gebrauchsanweisung	1 Stück	
7	Verpackung	1 Stück	

Hinweis Es wird in Form von Pulver und Lösung für Injektionen hergestellt.

English Summary

Developing the listening comprehension skills of 5- to 7-year-old preschool children using dramatic narrative convention

Introduction

The process of listening comprehension has been a topic of research in applied linguistics for decades. There is an extensive literature on every level of language with many research results available to science, methodologies and society. The topic of the present dissertation is related to linguistics and educational science. The study of listening comprehension in pre-school children has now become a key issue. The level of speech development before the acquisition of literacy skills, and information processing related to preschoolers' spoken language are of vital importance in learning processes and educational situations.

The working group, which provided the practical background of the dissertation and the research setting, investigated the development of 5- to 7–year-old children's perception of sounds, words, sentences and texts over an entire school year. A specific (dramatic) method of research made the skills development sessions between the measurements playful and enjoyable.

The material and measurement tool introduced in the dissertation present a testing process that can be implemented in pre-school education. It can also be implemented by kindergarten teachers once they have become familiar with it, and it does not interfere with daily pedagogical activities. The theoretical chapters of the dissertation explore the scientific background of the topic, and the research has taken into account the practical applicability of the research results.

The aim of the research

The research aimed to answer the question of how dramatic activities based on playful storytelling affect the quality of text-level listening comprehension of school-ready preschool children**.** The research questions were primarily designed to explore the effectiveness of the method and the cause and effect relationships with respect to the cognitive processes involved.

The related hypotheses mainly focus on the impact of the dramatic interactive method using narrative dramatic activities with the help of questions related to listening comprehension as well as the impact of the method on auditory and listening comprehension and on the basic skills that are crucial for learning.

The uniqueness of the present research lies in the fact that the effectiveness of the narrative convention (a speaking-based dramatic activity) on listening comprehension skills has not been measured and analyzed previously either in preschool first language pedagogy or drama pedagogy. The objective of the research study is to examine the method of a complex, interdisciplinary field from a linguistic point of view. Area of investigation: quality changes in word-level and content-based listening comprehension, with a focus on the impact of narrative convention of drama games on listening comprehension skills.

In order to collect valid data, the triangulation model of the research methodology was used to measure efficiency. This model is a process measurement tool whose first two elements (subtests of the GMP test and short DIFER test) were used to test the skill levels while the third element was used to test listening comprehension skills. The latter consisted of the methodological procedure and the measurement tool.

Consistent dramatic skills development activities were carried out over several weeks between the pre-tests and post-tests with randomly selected samples**.** The context and aim of the qualitative measurement of the effectiveness of dramatic activities: applying a non-standardized test

following a dramatic interactive storytelling activity to monitor the development of listening comprehension skills.

Presentation of the research

The pilot study

The research presented in the dissertation was preceded by the development process of the methodological procedure (dramatic interactive storytelling) between 2012 and 2015. The storytelling method, which combined various drama games, was primarily aimed at making children enjoy storytelling. It was during the trial period that the impact of this form of playful storytelling on listening comprehension skills was recognized and we began to join scientific forums in the psycholinguistic field of literary education in preschool. The pilot research on the development of listening comprehension skills among 5- to 7-year-old preschool children using dramatic narrative conventions was conducted in 2015-2016 and 2016-2017, which refined the storytelling method linked to drama pedagogy and the self-designed test for listening comprehension related to linguistics. My research questions and the theses for the impact study were formulated based on this preliminary study.

Thus, the research aimed at investigating whether skills development with dramatic tools has an impact on the listening comprehension skills of children aged 5 to 7. If so, to what extent? The sample of the research included preschool children aged between 5 and 7 years ($5 \leq x \leq 7$). The narrative convention, which also works well in interactive storytelling, and the related dramatic activities were used during the measurement process.

Research questions and hypotheses were formulated based on the findings of the pilot test mentioned above as well as the in-depth study of the related disciplines.

Structure of the research

The research process consisted of multiple stages, so in the light of the relevance criterion, the triangulation method, which works well in qualitative research methodology, was selected. It was important that the research process follow a given logical order within this complex model to achieve the research objectives.

The first and second components of the triangulation were the aforementioned standardized tests, while the third component was a self-designed tool testing listening comprehension skills. The results achieved in steps 1-2 also helped to design the composition of the experimental and control groups for the third component. Eight months later, at the end of the testing process it was possible to compare the evaluation results.

The third component was a methodological, dramatic interactive (audience-engaging, action-oriented) storytelling session (Step 3a), which was followed by a test to assess listening comprehension skills (Step 3b). The test was administered within 60 minutes immediately after the storytelling session.

The research process

The field study took place in three preschools in the academic year of 2022-2023. The population was sociologically heterogeneous. The study involved 153 children about to start school. They were those who met the sample criterion for age ($5 \leq x \leq 7$ years) and were eligible for in-person education. A total of 9 volunteer support staff members participated in the research. They had previously been introduced to the method of the study (dramatic interactive storytelling) in training courses, elective university courses and on drama professional days.

Sample selection

The first step was to select only those preschool children who met the age criterion ($5 \leq x \leq 7$ years). They are referred to as the *total population* in this paper.

The second step was to meet the ethical requirements of the research: children who had a signed parental consent form were eligible to be included in the research. They are referred to as *the population*. The number of participants in the sample was then reduced to N=113. The experimental and control groups were then selected from this population, ($N_{EG} \leq 15$) and ($N_{CG} \leq 15$).

Further sub-sampling was based on the results of GMP and short DIFER measurement tool systems among this population of children. This sub-sampling process was conducted with the method of simple random sampling, which in meant a maximum number of 15+15=30 individuals. Because of the small sample size, it was essential that the composition of both the experimental and control groups was heterogeneous by performance rather than by age (5-6 years and 6-7 years) or gender.

Structure of the research process

In the first phase, the population was selected from the total population (N=153) in accordance with the ethical requirements (signed parental consent form). Then 113 children were asked to complete the subtests of the GMP diagnostic test and the short DIFER test. In the second phase, children in the experimental and control groups were exposed to a story and completed a listening comprehension test related to it. In the third phase, only the members of the experimental group participated in 12 thematic storytelling training sessions designed especially for them. The fourth phase was the post-test phase, i.e. collecting post-test data. This data collection process was conducted at the end of the research period.

The entire research period started in August 2022 and finished at the end of May 2023. The measurements were taken between September – October 2022 and April - May 2023. The 12 storytelling training sessions, including the school year breaks, took place from the second week of November 2022 to the end of March 2023. The actual pilot period was therefore four months long. There was a six-month interval between the pre- and post-tests.

Data collection

The first two measurements, which were the basis for forming the experimental and control groups for the third methodological element of triangulation, were thus used to test the children's level of listening comprehension skills. The third data collection tool, which was a self-designed test, was closely related to the topic and the aim of the research. The following section introduces very briefly and concisely the measurement tools mentioned above, which are my data collection methods.

The GMP diagnostic tool is a standardized diagnostic test consisting of 20 subtests developed by the phonetician and linguist Mária Gósy. The subtests of this diagnostic test are speech perception subtest, listening comprehension subtest, information storage and retrieval subtest and control subtest. The age-specific recommendations for the subtests and the age-specific performance limit values can be found in the book.

The DIFER diagnostic tool was developed by József Nagy and his research team for children aged 4-8 years. It can test general basic cognitive skills that are not only essential for starting school, but are also involved in processing information in everyday life. The analytical diagnostic version of the DIFER test (long DIFER) is administered over several days. The short version (30 minutes), also used in the present research study, is suitable for mapping the level of basic skills. It helps to determine a child's current position on the development indicator chart based on the levels of measurement.

The children's listening comprehension skills were tested with a self-designed tool. The age-specific characteristic of population of the study is that they cannot read and write. The measurement tool was a 17-item test-like questionnaire, which can help to answer the research questions. When designing the test, we sought to measure whether children are able to recognize the literal (semantic) and the intended (pragmatic) meaning.

The procedure to enhance listening comprehension skills - storytelling training sessions

The development of the listening comprehension skills of the experimental group was fostered through a series of twelve 35-40-minute-long playful storytelling training sessions. The experimental part of the research related to first-language pedagogy contributes to the field of applied linguistics. A series of storytelling training sessions were used in order to develop the relevant skills of the members of the experimental group. The storytelling session was introduced each time with a warmer (5-10 minutes), followed by a dramatic interactive presentation of the current tale. The story was followed by games testing listening comprehension (5-10 minutes). All storytelling sessions included a dramatic activity (drama games) related to the narrative convention. In this way, the experiment creates logical structures, synchronizes language patterns and thinking processes, and develops cognitive functions related to speech perception and learning processes. In order to achieve this, the storytelling method was used as a tool to conduct the present research.

The playful post-reading activities were adapted to the given text and followed the conversation method of the set of questions proposed in the literature (recall questions, opinion questions, conversation starter questions related to a given situation, and children were asked to complete the researcher's utterances as well). This was also the case for the playful perception exercises at the end of the sessions to develop speaking, language and thinking skills: recognition (phonetic level), comprehension (phoneme perception), analytical comprehension (semantic and syntactic analyses) and evaluation (associations - interpretation).

The primary aim of this phase of the research was psycholinguistic: to improve the information processing stages of the speech perception process and to increase vocabulary. The secondary aim was to expand the repertoire of literary education (with respect to storytelling) in the preschool age group applying drama pedagogy.

The third phase of the research, storytelling training sessions, was considered necessary to verify, through the use of measurement data, whether the activities developing cognitive skills that take place in parallel with the period of spontaneous development (characteristic of human development) reinforce, support or possibly improve the speech perception processes and the critical basic skills related to school readiness. Furthermore, we wanted to find out what effect the dramatic storytelling method selected for this purpose has on listening comprehension. The research also investigated to what extent this method is effective in enhancing listening comprehension skills in the experimental group. We decided to use narrative tools embedded in the context of interactive storytelling because of the proven impact of the methods of drama pedagogy on competence areas.

Structure of the dissertation

The dissertation has the following structure. The first part of the study (theoretical part) focuses on the most important background assumptions and those disciplines which are closely related to the research process. Linguistics is represented by psycholinguistics and first language pedagogy, while arts education is introduced through drama pedagogy**.** In line with the title of the dissertation, the theoretical chapters discuss the neurological background of the development of listening comprehension and introduce the most important models of listening comprehension**.** First language

pedagogy as a subfield of applied linguistics plays a crucial role in the present experiment among preschoolers, as it investigates the characteristics of listening comprehension processes related to human development. The target group of the present empirical study is typically developing children aged 5-7 years. The focus of the research was on the development of their listening comprehension skills, applying the methodology of drama pedagogy. Thus, it was necessary to make a distinction between different types of drama from a methodological point of view, to present the dramatic activities of the narrative convention. This was followed by the discussion of the dramatic interactive storytelling method used in the experiment. The last theoretical chapters are devoted to these questions.

The second part of the dissertation introduces the experiment in detail and describes all the elements of the entire research process, including their statistical analysis. A larger part is devoted to research methodology, which carefully describes the research context, including ethical aspects and the steps of the research process. Data processing and statistical calculations were carried out using SPSS® software. In this part of the dissertation, I introduce the results of the linguistic and pedagogical tests in full detail keeping in mind the research objectives.

Although it is not very common to highlight the importance of supplementary materials, in this case I consider it necessary to mention the relevance of the appendix, which consists of a significant number of pages. It includes the essential documents of the study, the tables of results, the continuity books of the tales related to the research methodology and the methodology of the skills development sessions. These could be omitted, but I believe that a methodological study that builds on several years of our own pilot research and spans a whole school year would be less meaningful without them. These documents lend validity to the author's intentions and give relevance to the research, which focuses on the problem of children before entering school in a critical phase of development: the possibility of developing listening comprehension skills.

Dramatic interactive storytelling as a research method of the skills development sessions

Dramatic interactive storytelling, a self-designed playful storytelling method, and the self-coined term *tale-play* with a novel content, are essential parts of the dissertation. The methodological experiment that preceded the current research study some years ago took into account different aspects of pedagogy, IT, theatre education and drama pedagogy, hence the new definition of dramatic storytelling. Our own terminology builds on the history of drama pedagogy, and the traditions of dramaturgy and theatre aesthetics. The terms mentioned above are used in a new sense in the present dissertation. The storytelling method, which is based on drama pedagogy, has been explored and presented in several theses and student research papers.

We use the term *dramatic storytelling* because the Joker (the storyteller and instructor), while presenting the tale in a narrative way, creates the settings of the tales which are important from a dramaturgical point of view, establishes a relationship with the audience and offers roles and provides costumes or props. The participants take part in the creation of the fairy tale situations by playing the role of the characters. The storyteller's narrative text, full of the accurate descriptions of the settings and characters, is interrupted only by their dialogues. In the case of an unfamiliar tale, these dialogues are retold, while in the case of a familiar tale, the participants themselves can initiate dialogues.

The term *interactive storytelling* is used, because the "fourth wall" is removed, everyone is an active participant in the playful storytelling. One of the tasks of the Joker is to involve everyone in the tale, so that no one is left out. The exception to this is anyone who does not want to join in the game. Another task of the storyteller is to interpret the tale through physical action in an experience-centered way, which requires direct and mutual relationship.

Dramatic interactive storytelling using narrative dramatic activities

Narrative dramatic activities are actually not an integral part of dramatic interactive storytelling, but were used as supplementary method in the experiment. Narrative dramatic activities, which can be used independently, are role-plays that can be easily integrated into ongoing storytelling activities. They help to engage the players in the game by allowing them to take on roles either in groups or independently. The research used the dramatic activities that have been introduced in Hungary since 1990 as well as the narrative dramatic activities discussed in a 2015 English book that I translated into Hungarian.

This convention forms the basis of the method used in the present research study. We wanted to know whether the dramatic activities used make a qualitative change in the cognitive processes of thinking (associative thinking, inference, understanding cause-effect relationships, critical thinking, etc.). To investigate their impact on listening comprehension, research questions (Q1, Q2) and hypotheses (H1, H2, H3, H4, H5) were formulated. Hypothesis 6 and 7, which are concerned with the development of listening comprehension, and hypothesis 8 and 9, which are concerned with basic learning skills, are related to Q3, which is about the measurement tools used in the pre-tests.

Summary of research findings

In this section, I summarize the findings of my research. The results in connection with the effectiveness of the method are promising. The results of the post-tests were compared using various statistical tests. We were able to measure significance in relation to the development of the groups. We were able to compare the performance of the experimental and the control group in relation to each other using cutpoints for percentiles in SPSS.

As in the pilot research, the first two hypotheses (H1 and H2) regarding the development of listening comprehension confirmed the findings of our previous research. The experimental group underwent a significant change between October and April, i.e. their cognitive skills changed significantly over the six-month period. However, it was more difficult to accept the fact that this was also true for the control group, whose results can only be attributed to natural development and pre-school education. The small sample size of the study meant that the difference between the two groups was not yet apparent at this point. It was therefore necessary to investigate further assumptions related to listening comprehension. The two groups were analyzed separately and the experimental group was examined independently. We analyzed the test results item by item (task by task), with respect to the quality of word-level and content-based listening comprehension. The results show that for the test questions, the experimental group clearly showed a more dynamic development between October and April. Their individual development in the examined period was significant in 13 items, while the control group showed significant individual development in only 8 items. There was also a difference in significance, with the experimental group always scoring closer to 0.000.

The experimental group also performed better in word-level listening comprehension, and although their individual development in the examined period was not significant (slightly more than 0.005), the control group did not even come close to the scores of the experimental group. However, the third case was surprising, because the significance value of the control group's individual development was slightly better, but the experimental group performed better in terms of mean score and total score. It was this paradox situation that led us to carefully analyze the change in the system of cognitive skills of the experimental group. We believe that the research related to the fifth hypothesis (H5) on listening comprehension had a crucial role. We have gained insight into the effectiveness of the method in developing listening skills and learning skills, and we have gained a better understanding of the cognitive, emotional and social impact of our own method. To summarize

the extensive analysis, I would like to remark that the children who participated in the experiment all performed 10-15% better on the set of questions related to listening comprehension in April than in October. The histograms also showed that the internal cohesion of the group was so strong that the scores in all measurement areas levelled upwards. Thus, after using the method in the skills development sessions, children developed remarkably, even the best children performed 10 percent better. Thus, the first two hypotheses were only partially confirmed, while the other hypotheses (H3, H4, especially H5) were correct, in favor of the experimental group.

It turned out to be a good decision to confirm the results of the first tests (H6, H7 and H8, H9). Based on the two standardized tests (GMP, DIFER), the findings of the pilot study proved to be correct and it was confirmed that our method is effective in developing not only listening comprehension skills but also perception and cognitive skills. No significant difference was found between the two groups in listening comprehension (H6 and H7), but the experimental group was far ahead of the control group with respect to individual development. In terms of general and specific skills development (H8 and H9), their level of cognitive information processing was also remarkably higher. Regarding the internal qualitative change of the groups, the number of poor performers in the experimental group is negligible, the system of the cognitive skills of the group has improved and shifted in a positive direction compared to the normal distribution as well. As far as the four hypotheses are concerned, the development of the members of the control group was due to natural neurological development, while the number of poor performers did not decrease, the number of good performers increased only slightly, and the performance of the average students tended to stagnate. In addition, the system of cognitive skills bore most of the characteristics of mass education: many struggling students (students lagging behind), a large number of average students and very few outstanding performers. And in terms of distribution, there were large jumps between the skill levels, i.e. differences without gradual transitions. This means that these four hypotheses (H6, H7 and H8, H9) were confirmed in favor of the experimental group

The study was large in scope, in terms of time, organization and content. But we feel that it was necessary to present the analyses and the conclusions in detail to dispel our initial uncertainties. The use of a triangulation model consisting of several elements (GMP, DIFER, listening comprehension test; pre-test, multi-stage sampling selection, post-test) was necessary from a research methodology point of view. Only in this way was it possible to make sure that the storytelling sessions were effective.

Conclusions

In the light of the theoretical background, the research process presented earlier and the analysis of the hypotheses, several questions arise about the listening comprehension skills of children before entering primary school education. Where does the preparation process for listening comprehension skills actually begin? When and how should we start to develop them? A large body of literature in psycholinguistics shows that it starts well before the primary school age, in preschools, and even before that, at birth, in the family. Therefore, we must focus on the issue of developing listening comprehension skills in preschool children As fairy tales have a positive spontaneous effect on the development of thinking, they offer an excellent opportunity to develop not only emotional skills but also listening comprehension and intellectual skills in the context of a specifically created fairy tale atmosphere.

I have already mentioned above that my research study involves not only the field of psycholinguistics, but also first language pedagogy and drama pedagogy. The development of listening comprehension skills in preschool children is being addressed by an increasing number of disciplines and, as a consequence, by an increasing number of professions. My research is also related

to development of listening comprehension skills by formulating hypotheses for a method of arts education aimed at developing certain skills.

In addition to language socialization, the practice-oriented study also analyzed the individual language development of the children participating in the storytelling activities and the related role-plays. The research mainly supports the development of the listening comprehension skills and language skills in 5- to 7-year-old children.

The reports of the volunteer support staff members and the processing of the database confirmed that there is a need for a playful storytelling method. As a result, a practice-oriented dramatic storytelling method was designed in addition to the testing tool. We believe that these steps will play an important role in both drama pedagogy and first