A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban

Zsiray Barbara – Koós Ildikó
ELTE SEK, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ, Szombathely – ELTE PPK, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely

Bevezetés

Tanulmányunkban az anyanyelvi tantárgypedagógia és a játékpedagógia keresztmetszetében álló ún. társasjáték-pedagógia néhány módszerének osztálytermi megvalósításával foglalkozunk. A z- és az alfa-generáció iskolai oktatása óriási kihívások elé állítja napjaink tantárgypedagógusait, mivel e generációk tanulási szokásaiban, információfeldolgozási mechanizmusaiban a korábbi generációkéhoz képest számottevő változás tapasztalható.

Mindezek mellett újabb és újabb kompetenciákra, kulcskompetenciákra van és lesz szüksége a most növekvő nemzedéknek a világban való sikeres helytálláshoz. Egyik ilyen kiemelt kulcskompetencia a kommunikáció, melynek része a szövegalkotási, önkifejezési készségek beszédhelyzethez alkalmazkodó, rugalmas és a beszélő céljaihoz jól adaptált működtetése. Munkánkban az intézményes anyanyelvi nevelés területei közül a szóbeli- és írásbeli szövegalkotás tanítási és tanulási folyamataira fókuszálunk egy – az Új Nemzeti Kiválósági Program 2021 keretében megvalósuló „Társasjáték-pedagógia alkalmazásának lehetőségei az anyanyelvi nevelés területén" című – kutatás részeredményeinek elemző bemutatásával. Célunk feltérképezni, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő társasjátékok közül a Sztorikocka nevű társasjáték milyen eredményességgel alkalmazható a tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási készségeinek fejlesztésében. Vizsgálatunk középpontjában az írásbeli szövegalkotás, azaz a fogalmazás tanulását éppen megkezdő 4. osztályos diákok fent jelölt készségeinek fejlesztése, a fejlesztés eredményeként kezdődő változások nyelvészeti elemzése áll.

1. Szakirodalmi áttekintés

A mai iskolások tanulási szokásait vizsgáló pedagógiai kutatások szerint a tanulók számos, hozzájuk egyidőben érkező ingert képesek könnyen kezelni; gyors döntési képességgel rendelkeznek, miközben bátran vállalnak kockázatokat; hajlamosak akár folyamatosan is korrigálni korábbi döntéseiket; jó helyzetfelismerés és problémamegoldó képesség jellemzi őket (Prensky 2001; Bessenyei 2007). Mindez magával hozta többek között a szövegfeldolgozási- és szövegalkotási szokások gyökeres változását is.

A Z- és az alfa-generáció erősen fogékony a vizualitásra a hallott és olvasott szövegek feldolgozásának percepciós folyamatai, illetve a nyelvi tervezés és produktív szövegalkotási folyamatai során. Az információ befogadását számukra megkönnyíti, ha több érzékszervet bekapcsolhatnak a nyelvi folyamatokba egyidejűleg; a lineáris olvasási és szövegalkotási technika helyett a befogadás, a beszédprodukció és a figyelemkoncentráció ébren tartása könnyebb számukra, ha képpel és hanghatásokkal is elkülönített, ún. blokkokba rendezett információdarabokkal dolgozhatnak a tanulási folyamatokban (Oblinger–Oblinger 2005; Steklács 2014a, 2014b; Gonda 2015). Ugyanakkor a z-generáció (Prensky 2001) és az alfa-generáció élményeinek többsége sajnos passzív, amivel gyakran nem is jár együtt valósan megélt mozgás. Az alkalmazott pedagógiai kutatások sorra hangsúlyozzák, hogy soha nem

volt még ilyen nagy szükség az intézményes oktatás színterein a játékra, játékosságra mint napjainkban (Brown 2005; Hartyányi 2010; Balázs 2015; Boronkai 2017). A szakmódszertanoknak be kell tehát hozniuk az osztálytermi oktatásba azokat a konstruktív és egyben heurisztikusabb tanítási–tanulási munkaformákat, amik mozgáson, stratégiai és taktikai társas élményeken, kreativitáson és több érzékszervre is ható művészeti tevékenységeken keresztül valósulnak meg. Ezek egyike a játékpedagógia, azon belül a társasjáték-pedagógia.

A társasjáték-pedagógia tanulási folyamatokban való alkalmazása során a tanulók komplex, ugyanakkor indirekt tanítási folyamatban vesznek részt. Egyrészt alapcél „nem valamely részterületnek, hanem az emberi psziché egyik kulcsfontosságú területének, magának a játékosságnak a fejlesztése, ami számos más, fontos terület fejlődését támogat" (Aczél 2015: 2), ami a társasjáték-foglalkozás komplexitását adja. Másrészt a pedagógus facilitál (vagy maga is részese lehet a játéknak(!)), miközben maga a játék irányít. A játéktípus sajátosságaiból adódóan be kell tartani bizonyos játékszabályokat, a játékidőnek, -térnek, -cselekvéses aktusoknak speciális mechanizmusaik vannak. A pedagógus feladata ebben a munkaformában a tananyaghoz, illetve az elérendő pedagógiai célokhoz illesztett társasjáték(ok) biztosítása, a szabályok ismertetése és a tanulók motiválása. Ezekből arra is következtethetünk, hogy a társasjáték-pedagógia alkalmazásának helyét leginkább a napközis délutánok vagy az iskolán kívüli programok kötetlenebb foglalkozásain, valamint projektek részeként egy-egy közös alkotási feladatban képzeljük el. De ez nem zárja ki, hogy tanórán is megjelenhessenek a társasjátékok (Jesztl–Lencse 2018; Zsiray 2020).

E fenti jellemzők együttesen eredményezik, hogy a tanulók kiléphetnek az iskolai szocializációban megszokott frontális munkából és a kommunikáció tanári kérdés–tanuló válasz dialogikus keretéből, miközben látványosan erősödik a játéktevékenység iránti belső motivációjuk annak érdekében, hogy a játékszituációban konstruált problémahelyzetet megoldják (Jesztl–Lencse 2018). Ez a tanítási–tanulási munkaforma így számos területre pozitív hatást gyakorolhat, fejleszti például a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó képességet, a szociális készségeket (toleranciát, empátiát, méltányosságot), a személyközi kommunikációt és a stratégiai gondolkodást (Mayer–Harris 2010).

2. Anyag és módszer

Egy TDK–kutatás keretében megvalósuló elővizsgálatunk eredményei bebizonyították, hogy a 9–10 év közötti tanulók 99%-át pozitív tapasztalatok fűzik a társasjátékozáshoz, illetve csaknem kétharmaduk kedveli azokat a játékokat, amelyekben jelentős szerephez jut a kommunikáció. A választott téma relevanciáját bizonyítja az is, hogy a magyar nyelv és irodalom órai játékra van a tanulóknak a második legnagyobb igénye. Továbbá az elővizsgálat részét képezte egy, a kerettantervben megjelölt fejlesztési területeket szem előtt tartó társasjátékközpontú anyanyelvi foglalkozás, amely során a tanulócsoportok különböző helyszínen más-más játékkal (Dixit, Scrabble, Concept, Határtalan Multikártya) ismerkedhettek meg, és mélyülhettek el egy korábban megismert olvasmány (Máté Angi: *Az emlékfoltozók*) gondolatvilágában. Tapasztalatunk szerint a társasjátékok hatékonyan beépíthetők az anyanyelvi nevelésbe és alkalmazásuk hatására növekszik a tanulók közötti interakciók száma és minősége, valamint a csoporton belüli együttműködés mértéke is.

Jelenlegi projektünk a Sztorikocka nevű kommunikációs társasjátékot helyezi középpontban. A társasjátékban a játékosok egyedül vagy közösen alkothatnak izgalmas történeteket a kockákon látható ábrák beépítésével. A kutatás kezdetén kontroll- és vizsgálati csoportot alakítottunk ki, ami a szombathelyi ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 8–8 4. osztályos tanulójából áll. A mintavétel során fontos szempont volt, hogy mindkét csoportba azonos számban kerüljenek különböző szövegértési képesség szinten álló tanulók. A csoportok összeállítása a tanulók osztályfőnökének bevonásával történt.

Mindkét csoport első feladata egy fogalmazás írása volt, amibe öt VIP-szót kellett beépíteniük. A különböző szógyakorisági mutatóval rendelkező VIP-szavak között három főnév, egy ige és egy melléknév kapott helyet. Az önálló fogalmazások megírására egy tanóra állt rendelkezésre. A vizsgálat kiinduló pontját képező fogalmazásokat a mondatok száma, az egy mondatra jutó szavak száma és a szerkezetek komplexitása szempontjából elemeztük.

Ezt követően vette kezdetét a Sztorikockás foglalkozássorozat a vizsgálati csoport tagjainak részvételével. A projekt harminc foglalkozást ölel fel, amik heti két alkalommal kerülnek megtartásra a gyerekek által látogatott oktatási intézményben. A fogalmazásokat kép- és hangfelvételre rögzítjük a narratívák és a gyermekek attitűdjének tanulmányozása érdekében.

A szövegek grammatikai-szintaktikai komplexitásának mértékét a KFM-mutató és az MLU-szám alapján határoztuk meg. A beszédprodukció elemzésekor szokásos vizsgálati mód a kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy megnyilatkozásban (Crystal 1998). A közlésegység megítélése a tartalmas szavak figyelembevételével valósul meg (Deme 1971; Keszler 1983), vagyis nem számítjuk a névelőket, a kötőszókat, az indokolatlanul ismételt szavakat. Az MLU-szám meghatározása úgy történik, hogy a megszámolt tartalmas szavak számát elosztjuk a jól megformált közlésegységek számával.

A gyermekek beszédének szintaktikai komplexitását az úgynevezett KFM-érték számítása alapján határoztuk meg (Gerebenné–Gósy–Laczkó 1992). Az eljárást a hetvenes években az amerikai Lee és Carter (1971) dolgozta ki. A módszer vizsgálja a mondatok szerkezetét, az egyes szófajok használatának, az igeidők, valamint a kérdő és tagadó formák elsajátításának szintjét. Bizonyok szófajok önmagukban (ige, főnév) nem kapnak pontot, de a névmások, számnevek, határozószók, névutók és kötőszók igen. Külön pontértéket képvisel a szerkezetekben a ragozás, és külön pontot ér a bővítmény is. „A KFM-érték meghatározása a következőképpen történik: a szavak és a szerkezetek értékeléséből számított pontszámhoz hozzá kell adni a nyelvtanilag jól formált közlésegységek számát, majd az így kapott összeget el kell osztani az összes közlésegység számával” (Laczkó 2011: 445).

1. ábra Játék a Sztorikockával
Forrás: saját felvétel, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely

A körülbelül 15–30 percet igénybe vevő foglalkozásokat az RJR-modell alapján terveztük meg (Bárdossy et al. 2002). A ráhangoló részben megbeszéljük a gyerekekkel, hogy mire érdemes odafigyelni a fogalmazások megalkotásakor. Azokat a szempontokat hangsúlyozzuk, amelyek hozzájárulnak a szövegek grammatikai és szemantikai kohéziójához. A jelentésteremtés szakaszában zajlik az általában két körből álló játék. Az első esetben a tanulók előre meghatározott sorrendben követik egymást, és 3-3 kockával dobnak, majd a

kockákon szereplő ábrákat belefűzik a mondataikba. A másik esetben a történetalkotás kezdetén mindenki kiválaszt egy kockát, majd egyszerre dob vele. A meseszövésbe a tanulók akkor csatlakoznak, mikor úgy érzik, hogy a dobott ábrát megfelelően be tudják építeni. A két módszer párhuzamos megvalósítására azért van szükség, hogy kiderüljön, melyik segíti elő jobban a szövegalkotási készség fejlesztését. A reflektálás során a gyerekek megoszthatják emócióikat és kritikai észrevételeiket.

3. Eredmények: Szóbeli szövegalkotás

A foglalkozássorozat nyolc foglalkozás után, azaz az első kimeneti ponton mért eredményeit ismertetjük.

3.1. Egyéni fejlődés a szóbeli szövegalkotásban

A foglalkozássorozat első alkalmán minden tanuló önállóan alkotott egy történetet hat kocka felhasználásával. Ezzel felmértük, milyen a tanulók szövegalkotási készsége a kezdeti időpontban. Hét alkalommal később ismét mérést végeztünk. Az eredmények egyértelműen tükrözik a fejlődést.

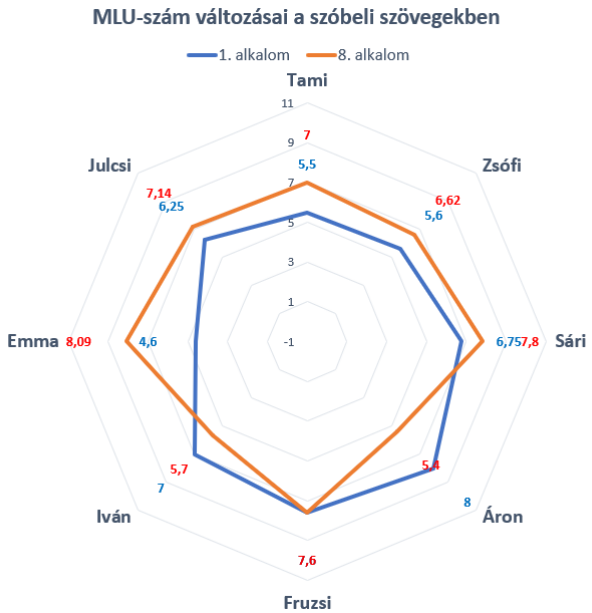
Kezdetben a tanulók csupán az ábrák történetbe való beépítésére tudtak koncentrálni mellőzve a kohéziót (például: *Volt egyszer egy virág, aki egy bányában lakott…És egyszer a barátja, egy óra levelet küldött neki*). Problémát okozott az is, ha a véletlenszerűen felbukkanó ábrák között nem volt élőlény, mert akkor nehezen tudták eldönteni, hogy ki legyen a főszereplő. Nem értették, hogy akkor is bele lehet fűzni egy állatot/személyt/tárgyat a cselekménybe, ha az épp nincs a dobott kockák között. Két hónap után erősödött a kohézió iránti igényük, jellemzően az adott ábrák köré építik a történetet, amibe beleszőnek egyéb elemeket (jelzőket, határozószókat) is. Ebből következik, hogy meséik hosszabbá, összefüggőbbé és komplexebbé váltak. Az absztrakció szintje is eltérést mutat. Az első mérés során minden ábrát annak denotatív értelmében használtak (például: *Kivett egy **pajzsot** a kútból.*). Viszont a második mérésnél már inkább el tudtak vonatkoztatni a szó szerinti jelentéstől (például a pajzsot ábrázoló kocka esetén: *A boszorkányok **védekeztek** ellene*).

Először a narratívák makroszerkezeti egységeit nem lehetett elhatárolni egymástól a szóbeli szövegek rövidsége miatt. A bevezetés összefolyt a tárgyalással, és a történet pedig nem érte el nyugvópontját, hanem félbemaradt. A második mérésnél a közlések tagolása (bevezetés, tárgyalás, befejezés) a legtöbb esetben egyértelmű. A történetek bevezetése általában jellegzetes mesekezdéssel (például: *„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer…”*) indul, és egy közlésegységből áll. Rendszerint megjelennek a globális kohézió alapvető elemei, a helyre és az időre utalás. A tárgyalás során a gyerekek megteremtenek egy fiktív világot, amelyben az általuk választott cselekmény előre halad időben és térben. A történetek utolsó közlésegységei sok esetben a cselekmény következményét vagy tanulságát tartalmazzák.

A fejlődés a KFM-érték és az MLU-szám összesített átlagában is megfigyelhető. A közlésegységek határának megállapítása nem volt egyértelműen meghatározható, azok határolásánál a gondolati tartalom, az intonáció és a hangsúlyviszonyok együttesét vettük figyelembe (Laczkó 2011). Az egyéni történetek az első méréskor 3–4 közlésegységből álltak, a második alkalommal számuk átlagosan duplájára emelkedett. Ezzel párhuzamosan az egy közlésegységre jutó tartalmas szavak számában is növekvő tendencia mutatkozik. Az első mérés során az MLU-szám átlagértéke[1] 6,41 pont volt, ez az érték a második mérésre 6,9 pontra nőtt. Az 1. ábra adatainak elemzése alapján elmondható, hogy öt tanulónál mutatkozott

[1] Sztenderdizált adatok nem állnak rendelkezésre, viszonyításként megadunk néhány, magyar nyelvű beszélőktől származó, a szakirodalomban ismert adatot. 7–8 éveseknél: 6,9 pontátlag – spontán narratíva során (Laczkó 2011).

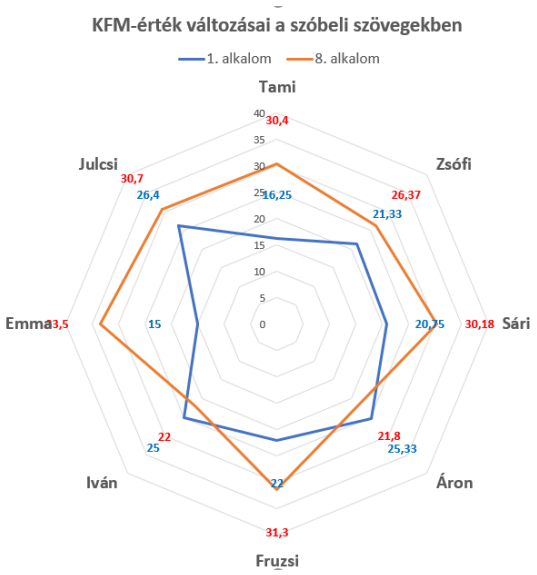
fejlődés, a legjelentősebb növekedés 3,49 pont; egy tanuló eredménye stagnált; kettőé pedig némiképp gyengült.



2. ábra A szóbeli szövegalkotás MLU-szám változásai a vizsgálati csoport tanulóinál
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az MLU-számok szoros összefüggést mutatnak a KFM-értékekkel. Általánosságban elmondható, hogy minél nagyobb az MLU-szám, annál nagyobb a KFM-érték is. Az első mérés KFM-értékének átlaga[2] 21,5 pont volt, a második méréshez képest 3,4 ponttal több, azaz 24,9 pont. A két mérés legmagasabb értékei (1. mérés: 25,33 pont; 2. mérés: 33,5 pont) között 8,17 pont a különbség a második mérés javára. A 2. ábra adatai mutatják, hogy a második mérés leggyengébb eredménye (21,8 pont) is 6,8 ponttal több lett az első mérés legyengébbjéhez (15 ponthoz) képest. Úgy látjuk, ilyen rövid idő alatt ez a fejlődés jelentős mértékűnek mondható.

[2] 7-8 éveseknél: 23,52 pontátlag – spontán narratíva során (Laczkó 2011); 15 éveseknél: 21,9 pontátlag – irányított narratíva során; 17 éveseknél: 17,98 pontátlag – irányított narratíva során (Laczkó 2020).



3. ábra A szóbeli szövegalkotás KFM-érték változásai a vizsgálati csoport tanulóinál
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az egyéni narratívákat eddig egyes szám harmadik személyben alkották a gyerekek, egy kivétellel, mert ő az egyes szám első személyt választotta. A választott igeidő minden esetben a főmondatokban a múlt volt, mellékmondatokban fordult elő jelenidő feltételes móddal társítva (például: *Gondolkodtak, hogy hogyan tudnának átmenni a dimenzióba*). Az első mérés során a tanulók kizárólag tárggyal, hely- és időhatározóval egészítették ki az alany–állítmány felépítésű közlésegységeket. A másodjára rögzített narratívák egyaránt bővelkedtek jelzőkben (például*: **huhogó** hangot hallottam; **csomó** pénz van a földön*), és az említetteken túli határozókban (például: *fizetett a **bankkártyájával**; kirakóztam az egyik **barátommal**; **nagyon** mérges volt*).

3.2. Csoportszintű fejlődés a szóbeli szövegalkotásban

A szemantikai kohézió mértéke növekvő tendenciát mutat. A foglalkozássorozat kezdetén gyakori jelenség volt, hogy a gyerekek az eredetitől teljesen eltérő irányba terelték a történetet, újabb és újabb egymáshoz szorosan nem kapcsolódó szálakkal bővítették a szöveget. A második rögzítéskor ezen a téren fejlődés figyelhető meg, azaz a tanulók már igyekeznek egy cselekménykszálat végigvezetni. Ettől függetlenül továbbra is hajlamosak az eltérülésre a véletlenszerűen beépítendő ábrák következtében, de ilyen esetekben is törekednek a bevezetés és a befejezés konvergenciájára, tehát legkésőbb a mese zárásakor visszatérnek a kezdeti motívumokhoz.

A gondolatmenet egyenességének biztosítása értelemszerűen sokkal nehezebb a közös mesélésnél, mint az egyéni történetek megalkotásakor, mivel a csoport tagjainak folyamatosan alkalmazkodniuk kell az előttük lévőhöz, és ahhoz kapcsolódóan kell módosítaniuk az elképzeléseiket. Az említett problémát társaik ismétlésével, azaz a mondatalkotásra szánt idő meghosszabbításával próbálják kezelni. Azt tapasztaljuk, hogy a tanulók egyre gyorsabban képesek alkalmazkodni az elhangzottakhoz, ezért a meseszövés egyre gördülékenyebbé válik. Ritkán előfordulnak a nyelvi tervezés során hezitációs jelenségek, és gyakori a *hát* és az *ugye* diskurzusjelölő kifejezések használata.

A történet tagolása során a legtöbb gyermek számára nehézséget okoz a fogalmazások megfelelő lezárása. Kezdetben az egyéni és közös történeteik is egyszerűen félbemaradtak. Az utóbbi néhány alkalommal azonban szinte versengve mesélték el a csoport tagjai a reflektálás fázisában, hogy szerintük miképp kellett volna befejezni a mesét. Ez arra enged következtetni, hogy a mese szereplőinek helyzetével tudnak azonosulni, és érdekeltek a fiktív karaktereik

sorsának alakulásában. Néhány esetben sikerült csattanóval, illetve tanulsággal is lezárni a cselekményt. Úgy véljük, hogy ez már a rendszeres, irányított játék eredménye.

Mindezek mellett finomodik a stílus is: a történések tényszerű közlésén túl a tanulók egyre többször rövid leírást is adnak a cselekmény helyszínéről; elneveznek szereplőket, és olykor külső-belső jegyeiket is jellemzik. A rokonértelmű szavak használatára még kisebb mértékben tudnak figyelmet fordítani a tanulók. Az egy történeten belüli szóismétlés jellemzően a mozgást kifejező igék esetében feltűnő (például: *elment egy szerelőhöz… visszament a Holdra… felment egy lépcsőn*).

A közös mesélés során a csoport tagjai rendszerint kevés grammatikai hibát követnek el, ez az életkorukból és a nyelvi kompetenciájuk fejlettségéből adódik. Megfigyeltük, hogy hosszú mondatokat alkotnak, amiknek tagmondatait gyakran ismétlődő kötőszavakkal vagy időt kifejező határozószókkal (például: *majd, aztán*) kapcsolják össze.

Összetett közléseikben alá- és mellérendelések kombinálódnak, ezzel változatos szerkezeteket hozva létre. Mellérendelő összetett mondataik elsősorban kapcsolatos tagmondatokból tevődnek össze, amiknek jellegzetes kötőszava az *és*. Habár a kapcsolatoshoz képest kisebb arányban, de találkozhatunk ellentétes és következtető mellérendeléssel is. Az alárendelő összetett mondatok tagmondatait névmási kötőszók (például: *amikor, amiben, amiről*) vagy az alárendelés típusát jelölő kötőszók (például: *mert, hogy*) kapcsolják össze.

A szófajok közül a főnevek és az igék túlsúlya jelenleg meghatározó. A preferált határozószók gyakran fejeznek ki időt vagy helyet. A névmások közül elsőbbséget élvez a mutató névmás (például*: **ez** az ember*), a személyes névmás (például: ***ők** nem tértek vissza*), a határozatlan névmás (például: *beleszólt **valaki** a telefonba*), valamint a visszaható névmás (például: *egy repülőn találta **magát***). A személyragos határozószók rendszeres használata magas nyelvi fejlettségi szintet feltételez (például: *megmutatta **nekik**; kiderült **róla***). Vizsgálatunk eredményei egyelőre kevesek ahhoz, hogy ezeknek a szófajoknak a használati gyakoriságáról képet kaphassunk.

Bővítményeket tekintve tárgy, hely- és időhatározók fordulnak elő leggyakrabban a közlésegységekben. Egyéb határozók közül kiemelkedik a fok- és fokmértékhatározó (például: ***nagyon** félt a sötétben)*, a módhatározó (például: *felmászott **gyorsan** a repülőbe*), az állapothatározó (például: *nem érezte **jól** magát*), az eszközhatározó (például: ***nagyítóval** nézte*) és az eredményhatározó (például*: át akarta változtatni **fává***). Okhatározói és célhatározói mellékmondatok is gyakran jelentek meg. Történeteiket egyre tudatosabban színesítik mennyiségjelzőkkel (például: ***rengeteg** kincset lelt)*, minőségjelzőkkel (például: ***sötét** árnyak),* kijelölőjelzőkkel (például: ***Ez** az ördög a fa alatt állt*) és értelmezőjelzőkkel (például: *a barátnője, **Piroska néni**)*.

A toldalékrendszerben és az alany – állítmány egyeztetésében szinte egyáltalán nem találhatók tévesztések. Alanyi és tárgyas ragozású alakokat megközelítően azonos arányban használnak. Az igeidők közül a múlt idő a leghangsúlyosabb, ezt követi a jelen, végül pedig a jövő. A múlt idő elsőbbsége érthető, hiszen a gyermekek által hallott és olvasott mesék is ebben az időben íródtak. A legtöbb történetet kijelentő módban alkották meg a tanulók, de ritkábban fellelhető feltételes mód múlt időben főnévi igenévvel együtt (például: *szeretett volna reggelizni)* és jelen időben alárendelő mellékmondatban óhajtás formájában (például: *Arra gondolt éppen, hogy bárcsak halat **ehetnék** ma*). Mellékmondatokban a felszólító mód is megjelent (például: *Aztán ment, hogy **megnézze***). Az igenevek közül legtöbbször az ige és főnévi igenév kapcsolatából létrejövő szerkezeteket hallhattunk (például: *elkezdett gondolkodni; megpróbálta kicselezni)*, azonban a főnévi igenevek ragozott formában is előfordultak (például: *haza **kell mennie***). Határozói igenév egyszer szerepel a rögzített narratívák között (például: *Sülthal volt **tálalva** körettel.)*.

A közös történetek átlagos KFM-értéke 33,48 pont, MLU-száma pedig 8,35 pont. A grammatikai-szintaktikai komplexitás mértékét jelző értékek a foglalkozások elejétől kezdve

magasak voltak. A változások leginkább a szemantikai kohézió területén érhetők tetten. Az egyéni és csoportszintű átlagokat összehasonlítva arra a következtetésre jutottunk, hogy közösen komplexebb és összetettebb közlésegységeket tudnak létrehozni, mint önállóan. Az egyéni történetekhez hasonlóan ebben az esetben is korrelációt mutat a KFM-érték és az MLU-szám. A legmagasabb MLU-számot (9,57 pont) a hatodik alkalommal kaptuk, az ehhez társuló KFM-érték 36,5 pont volt.

Egyelőre úgy tűnik, hogy abban a játékmódban, ahol csupán egy kockát kell beépíteniük a tanulóknak a mesébe, magasabb MLU-szám és KFM-érték várható. Ennek okát, abban látjuk, hogy három véletlenszerű ábra beépítése nagyobb kihívást jelent, és a tanulók figyelmét az ábrák tartalmilag megfelelő felhasználása köti le, nem pedig a grammatikailag összetettebb szerkezetek képzése. A három kocka piktogramjainak beemelését megkívánó játékmód előnye, hogy jobban megdolgoztatja a tanulók fantáziáját, és elősegíti a véletlenszerű ábrák közötti kapcsolatok kialakítását.

4. Eredmények: Írásbeli szövegalkotás

A továbbiakban a kutatás elején és az első kimenteni ponton elkészített írásbeli fogalmazásokat vetjük össze. Az összehasonlítás részét képezi a vizsgálati csoport kezdeti és jelenlegi eredményeinek vizsgálata, valamint a vizsgálati- és a kontrollcsoport írásbeli szövegalkotás terén mutatkozó fejlődésének tanulmányozása.

Mind az első, mind a második fogalmazás esetében a vizsgálati- és kontrollcsoport tagjainak öt előre meghatározott VIP-szót kellett beépíteniük írásaikba. Az első fogalmazás szavai a következők voltak: *mókus, léggömb, esernyő, csalogat, piszkos*. A második fogalmazásba pedig a *kalap, lépcső, sütemény, elfelejt* és *bátor* szavakat kellett beilleszteniük. Az egy 45 perces tanóra alatt önállóan írt fogalmazásokat a szóbeli szövegekhez hasonlóan elemeztük.

4.1. Szemantikai kohézió

A szemantikai kohéziót biztosító elemek egy részét csak az írásbeli szövegekben tudjuk tanulmányozni. A kutatásban résztvevő gyermekek mindegyike adott címet a fogalmazásának és a címek minden esetben sejtetik a történetek tartalmát. A választott címek általában szoros kapcsolatban állnak a történetek tartalmával, ami azt jelenti, hogy a szöveg egészére kiterjedő tartalmi kapcsolatot biztosító globális kohézió megjelenik már a címben és a relevanciában is.

Az egyes mondatok között tartalmi összefüggés van. A tanulók mondatai mondattömbökbe tömörülnek, amelyek jól kivehető egységeket hoznak létre. A makroszerkezeti egységek határait a legtöbb tanuló helyesen ítélte meg és a bekezdéseket megfelelően jelölte, azaz fogalmazása megfelel a szerkezeti követelményeknek. Néhány esetben fordult elő a szerkezeti részek utólagos jelölése. A bevezetéseknél sokkal ritkábban fordultak elő tipikus mesekezdések, ennek oka lehet, hogy a tanulók önmaguk választhattak a mese és az elbeszélés műfaja közül. Az első makroszerkezeti egység rendszerint egy mondatból áll és elhelyezi a cselekményt térben és/vagy időben. A tárgyalás 5–7 mondatból tevődik össze, és általában nem tagolódik további bekezdésekre. A befejezés a bevezetéshez hasonlóan egy, legfeljebb kettő mondatból áll. A történeteket írásban tudatosabban zárják le, mint szóban, mivel több idő áll a rendelkezésükre előzetesen átgondolni, milyen úton szeretnének eljutni a kiinduló pontból a végpontba. Jellemző zárómotívumok közé tartozik a hazaérkezés (például: *a gyerek pedig hazament*), a kitekintés a karakter további életére (például: *Azóta is mindent megjegyez, amit kérnek tőle.*), valamint a hagyományos mesebefejezések (például: *Ha Jázmin hozott volna kalapot, az én mesém is tovább tartott volna.*).

A fogalmazásokra az egy szálon futó cselekmény jellemző, ennek megfelelően a szereplők száma sem túl sok. A lineáris gondolatmenetet ritkán szakítja meg törés, és a

szövegfolytonosságot megakasztó visszanyúlás sem jellemző, tehát a történet előremozgása nem ütközik akadályba.

Az ismert közléselemre a későbbiekben előre- és visszautalásokkal teremtenek kapcsolatot. Legnagyobb arányban visszautalással és jelenre utalással találkozunk, amelyet főnévi mutatónévmás fejez ki (például: *Volt **abban** az odúban léggömb, egy piszkos esernyő, és rengeteg dió, mogyoró, meg makk.; Mire **ezzel** is kész lettem, hazamentem, és kipihentem **ezt** a hosszú napot.*).

A második alkalommal írt fogalmazásokat tanulmányozva a két csoport közötti különbség elsődlegesen abban nyilvánul meg, hogy a vizsgálati csoport tagjainak nem okozott nehézséget mondatokba foglalni az előre megadott, össze nem illő szavakat. A kontrollcsoport esetében többek fogalmazásán érezhető, hogy a VIP-szavakat logikai kapcsolatokat mellőzve kényszerítették bele az írásukba.

Az 1. tábla adatai alapján azt látjuk, hogy az MLU-szám és a KFM-érték átlagértéke szerint a kontroll- és a vizsgálati csoport hasonló eredményt ért el az első fogalmazásoknál. A vizsgálati csoport MLU-számának átlaga 5,46 pont, a kontrollcsoporté pedig 5,55 pont volt. A vizsgálati csoport átlagos KFM-értéke (20,41 pont) 2,8 ponttal magasabb lett, mint a kontrollcsoporté (17,61 pont). A kapott értékek alátámasztják azt a tényt, hogy a szóbeli szövegek grammatikai-szintaktikai fejlettségi szintje magasabb, mint az írásbeli fogalmazásoké. Míg a fogalmazásokat néhány kivételtől eltekintve rövid mondatok jellemzik, a szóbeli közlésegységek hosszabbak és összetettebbek, több szintaktikai szerkezetből állnak.

4.2. Grammatikai kohézió

A szóbeli megnyilvánulásokhoz képest itt kevesebb többszörösen összetett mondatot találunk. Az összetett mondatok többsége alárendelő, de ezek száma is jóval kevesebb a szóbeli narratívákhoz viszonyítva. Míg szóban rendkívül gyakori a kapcsolatos mellérendelés, addig írásban a tanulók általában mondatvégi írásjellel lezárják a mondatot, ahelyett, hogy ismétlődő kötőszavakkal folytatnák azt.

1. táblázat MLU-szám és KFM-érték átlagpontszámok a vizsgálati-, ill. kontrollcsoport fogalmazásainak elemzése alapján

	Vizsgálati csoport	**Kontroll-csoport**		**Vizsgálati csoport**	**Kontroll-csoport**
1. fogalmazás MLU-szám	5,46	5,55	**1. fogalmazás KFM-érték**	20,41	17,61
2. fogalmazás MLU-szám	6,3	5,6	**2. fogalmazás KFM-érték**	25,6	21,4

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A mondatokfajták közül az élőbeszédhez hasonlóan a kijelentések száma a legmagasabb, azonban több gyermek is használt a szövegek élményszerűbbé tétele céljából felkiáltásokat (például: *Bevált a tervem!*), a szereplők gondolatainak kihangosításaként kérdéseket (például: *mintha elfelejtettem volna valamit vagy mégsem?*), illetve párbeszédekben felszólításokat (például: *Gyere be!*). Az említett kifejezésmódok még kevésbé jellemzik a tanulók szóbeli megnyilatkozásait.

Az írásbeli szövegek kidolgozására több idő állt a tanulók rendelkezésére, ebből arra következtethetünk, hogy a releváns stílus megalkotása is hangsúlyosabbá válik. Ez alapján érthető, hogy nagyobb számban találhatunk jelzőket a mondatokban. A két csoport első vizsgálati anyagában összesen ötvenkettő jelzőt számlálunk, melyek közül a minőségjelzők száma kiemelkedő (például*: **takarékos** mókus; talált egy **piszkos, óriási** kosárfélét*). A szóbeli

narratívákhoz hasonlóan közel egyenlő arányban egészül ki a mondat tárggyal (például*: elvesztette az esernyőt*), helyhatározóval (például: *repültünk a levegőben*), időhatározóval (például: *egy verőfényes reggelen*) és egyéb határozókkal (például*: Aztán* ***úgy, ahogy voltam, vizesen, piszkosan****, elindultam a zuhogó esőben* ***makkért***). A fok- és fokmértékhatározók közül rendkívül szembetűnő a *nagyon* határozószó többszöri használata, akár egy fogalmazáson belül.

Az igeragozás tekintetében az alanyi ragozás dominanciája rajzolódik ki. Természetesen ezen a téren jelentős egyéni különbségek mutatkoznak. Az egyes szám első személyű nézőpont választása jóval magasabb az írásbeliségben, mint a szóbeli szövegeknél. Egyeztetési, ragozási hibák száma csekély, ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók nyelvi kompetenciája megközelíti a felnőttnyelvi kompetenciát. Esetlegesen előforduló nem jól formált grammatikai ill. szintaktikai egység, az E/3. személyben kezdett történet, ami azonban közben átvált E/1.-es vagy T/1.-es nézőpontra (például: *Marcihoz később odajött egy mókus*. […] *Egyből barátok lettünk.*). A leírt történetek jellemzően múlt időben íródtak, jelen idejű ragozás az alárendelő összetett mondatok mellékmondataiban lelhető fel. Az igemódok közül döntő többségben a tanulók a kijelentő módot preferálták, de feltételes mód is feltűnik jelen időben (például: *ez csak egy* ***csalogatás lenne***) és múlt időben (például: *a gyerekeinek* ***vitt volna*** *makkot*) egyaránt.

A második fogalmazás elemzéséből az derül ki, hogy a vizsgálati csoport esetében átlagosan majdnem egy egész értékkel javult a fogalmazások MLU-száma, ami azt jelenti, hogy az ő mondataik már az eltelt nyolc hét után is több tartalmas szóból állnak. A vizsgálati csoport nyolc tagja közül hat ért el magasabb pontot az első eredményéhez képest, az átlagos javulás 0,86 pont. A legszámottevőbb növekedés esetén 2,4 pont van az első (5,3 pont) és a második fogalmazás (7,7 pont) MLU-száma között. Ez a változás nem figyelhető meg a kontrollcsoport átlagos MLU-számánál.

A KFM-érték tekintetében mindkét csoport fejlődött az első mérés óta, a vizsgálati csoport azonban majdnem 1,5 ponttal többet. A foglalkozássorozaton résztvevők közül öten teljesítettek jobban a második alkalommal, átlagosan 5,14 pontos javulás figyelhető meg. Ez az érték a kontrollcsoport esetében 3,79 pont. A vizsgálati csoportban szignifikáns a növekedés: a KFM-érték 19 pontról 31,4 pontra emelkedett, tehát a különbség 12,4 pont.

Ezek az MLU- és KFM-értékváltozások mint eredmények egyértelműen a Sztorikocka játék használatának fejlesztő hatása mellett szólnak.

5. Konklúzió

A tanulmány alapcélja feltérképezni, miként fejlődik a 9–10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képessége a Sztorikockával történő rendszeres irányított játék hatására. Már a harminc alkalomból álló foglalkozássorozat első nyolc alkalmát követően, az első mérési ponton észleltünk fejlődést mind a szóbeli, mind az írásbeli teljesítményben egyénileg és csoportszinten.

A rendszeres foglalkozások hatására a tanulók által megalkotott szóbeli szövegek strukturáltabbá és komplexebbé váltak. A gyerekek narratíváiban a kezdeti állapottól eltérően most már egyértelműen elkülöníthetők a makroszerkezeti egységek, a gondolatmenet általában egy cselekménykszálon keresztül eljut a kezdőpontjából a végpontjába. A javuló tendenciát jelzi az is, hogy a kockákon található ábrák történetbe való beemelésénél törekszenek a kohézió fenntartására, és a piktogramok konnotatív jelentésmezőit is sokrétűen tudják alkalmazni. A közös szövegalkotás során megfigyelhető, hogy egyre jobban figyelnek egymásra, és ennek köszönhetően a diskurzusjelölő kifejezések használata is csökkenő tendenciát mutat.

A szintaktikai-grammatikai fejlettséget meghatározó MLU-szám és KFM-érték vizsgálatánál ugyancsak javulást tapasztaltunk. Az önállóan alkotott szóbeli szövegek

esetében az MLU-szám átlagosan 5 ponttal, a KFM-érték pedig 3,4 ponttal növekedett az első méréshez viszonyítva. Ez a változás a fogalmazásoknál is feltűnik, különösen az MLU-szám vizsgálatánál. Míg a kontrollcsoport tagjainak második írásbeli munkáiban az MLU-szám átlaga változatlan maradt, addig a foglalkozásokon résztvevőké csaknem egy egész értékkel emelkedett. A KFM-érték tekintetében mindkét csoport fejlődött, de a vizsgálati csoport eredményeiben kiemelkedőbb ez a változás is.

Összegzés

A szókincs bővítését és a fantázia ösztönzését célozza a tizenötödik foglalkozástól kezdődően újabb kockák bevonása, amelyek várhatóan még sokrétűbbé teszik a szóbeli megnyilatkozások témahálózatát. Azt várjuk, hogy a szóbeli megnyilatkozásokban megmutatkozó tendenciák hosszútávon az írásbeli szövegalkotási kompetencia fejlődését is eredményezik, tehát a vizsgálati csoport fogalmazásaiban az MLU-szám és a KFM-érték is számottevően emelkedik a kontrollcsoport teljesítményéhez képest. Projektünk távlati célja, hogy a tanulók még változatosabb kifejezésmódokkal tudják elmesélni a történeteiket, további jelzőkkel és változatos fajtájú határozószókkal gazdagítsák a szövegeiket; kommunikációs aktusaik az általuk alkalmazott egyre változatosabb szövegkohéziós elemek révén grammatikailag és szemantikailag egyaránt mind komplexebben megszerkesztett, koherens szövegekként funkcionáljanak. A tanulmányban bemutatott fejlődési útvonalak arra engednek következtetni, hogy a Sztorikocka rendszeres használata az anyanyelvi nevelés módszertani tárházába bevonható játékos módszerként, mert jól használható a szövegalkotási készségnek mint kulcskompetencia fejlesztésében mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikációra nézve. Ezért a vizsgálat eredményeire támaszkodva tervezzük egy ún. szakmódszertani útmutató és példatár kidolgozását, amelyben nemcsak tanítók és magyartanárok, hanem elképzeléseink szerint szülők is találhatnak majd praktikus ötleteket a gyermek kommunikációjának fejlesztésére.

Irodalom

Aczél Z. 2015. A társasjáték-pedagógia filozófiája. *Taní-tani Online.* http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (letöltve: 2021.01.07.)

Balázs L. 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 8(4) http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=594 (letöltve: 2021.10.10.)

Bárdossy I.–Dudás M.–Pethőné Nagy Cs.–Priskinné Rizner E. 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs: PTE Kiadó.

Bessenyei I. 2007. *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus.* Budapest: Leonardo da Vinci –NETIS –Education and Culture. http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf (letöltve: 2021.09.07.)

Boronkai D. 2017. „Média-szöveg-értés". Újmédia az anyanyelvtanításban. *Anyanyelv-pedagógia* 10(2) https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=681 (letöltve: 2021.09.07.)

Brown, M. 2005. Learning Spaces. In: Oblinger, D.G.–Oblinger, J.L. (eds.): *Educating the Net Generation.* EDUCAUSE. 12.1–12. 22.

Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája.* Budapest: Osiris Kiadó.

Deme L. 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gerebenné Várbíró K.–Gósy M.–Lackó M. 1992. *Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével.* Budapest: Kézirat.

Gonda Zs. 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái.* Budapest: Eötvös Kiadó.

Hartyányi M. 2010 *A Net Generáció kihívása. Tanárok a hálón.* Budapest: TeNeGEN.

Jesztl J.–Lencse M. 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Keszler B. 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rácz E.–Szathmári I. (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből.* Budapest. Akdémiai Kiad, 164–187.

Laczkó M. 2011. Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 135(4): 440–458.

Laczkó M. 2020. A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásban. In: Ludányi Zs.–Jánk I.–Domonkosi Á. (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon 2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 297–310.

Lee, L.L.–Canter, S.M. 1971. Developmental Sentence Scoring: A Clinical Procedure for Estimating Syntactic Development in Children's Spontaneous Speech. *JSHD* 3663: 315–340.

Mayer, B.–Harris, C. 2010. *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association.

Oblinger, D.G.–Oblinger, J.L. (eds.) 2005. *Educating the Net Generation.* EDUCUSE 100.

Prensky, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon.* MCB University Press, 9(5).

Steklács J. 2014a. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest. Nemzedékek Tudása Kiadó.

Steklács J. 2014b. A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia* 7(3) https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524 (letöltve: 2021.10.05.)

Zsiray B. 2021. *A társasjátékok alkalmazási lehetőségei kiemelten az anyanyelvi nevelés keretein belül.* OTDK dolgozat. Nyíregyháza: Kézirat.