

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ

**Szövegalkotás és szövegfeldolgozás innovatív módszerekkel,
társasjátékokkal a középpontban**

Témavezető:

Dr. Koós Ildikó Ph.D

egyetemi docens

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Szerző:

Zsiray Barbara Renáta

tanító

**német nyelv és kultúra
tanára szak**

Szombathely

2023.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	2
2. Hipotézisek	3
2.1. Szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével a 9-10 év közötti korosztályban	3
2.2. Szövegértési képesség fejlesztése következtetésen alapuló kártyajátékok és RWCT-technikák segítségével a 9-10 év közötti korosztályban	4
3. Szövegalkotási és szövegértési képesség	5
4. Szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével a 9-10 év közötti korosztályban.....	7
4.1. Anyag és módszer	7
4.2. Eredmények: szóbeli szövegalkotás	9
4.2.1. Egyéni fejlődés a szóbeli szövegalkotás területén	9
4.2.2. Csoportszintű fejlődés a szóbeli szövegalkotás területén	11
4.3. Eredmények: írásbeli szövegalkotás	13
4.3.1. Szemantikai kohézió	14
4.3.2. Grammatikai kohézió	15
4.4. Kérdőíves vizsgálat: Résztvevő tanulók visszajelzései a foglalkozássorozatról	17
4.5. Tapasztalatok, módszertani ajánlások	18
5. Szövegértési képesség fejlesztése következtetésen alapuló kártyajátékok és RWCT-technikák segítségével a 9-10 év közötti korosztályban.....	20
5.1. RWCT-eljárások	20
5.2. Anyag és módszer	23
5.3. Tapasztalatok, eredmények a játék fázisában	26
5.4. Tapasztalatok, eredmények a megismert RWCT-technikák kapcsán	27
5.5. Önálló szövegfeldolgozás eredményeinek elemzése és értékelése	32
6. Összegzés, hipotézisek igazolása	35
7. Továbbfejlesztési lehetőség.....	36
8. Felhasznált irodalom	37

1. Bevezetés

Tanítóként kiemelten fontosnak tartom, hogy a velem kapcsolatba kerülő gyerekek a tanulás- és tanítás folyamatát élményként éljék meg. Ehhez nélkülözhetetlen az előzetes tapasztalatokra épülő ismeretszerzés, valamint a játékoság megőrzése. Céloom megismerni és a gyakorlatban hasznosítani a társasjáték-pedagógia lehetőségeit, illetve elsajátítani azokat a kooperatív, interaktív és reflektív tanulási technikákat, amelyek hozzájárulnak a tanulók személyes tudásának megalkotásához és kritikai gondolkodásuk fejlődéséhez.

A korábbi OTDK-dolgozatomban (Zsiray 2020), amely jelen kutatás elővizsgálatának tekinthető, már foglalkoztam a társasjáték-pedagógiában rejlő lehetőségekkel. Az általam készített kérdőíves vizsgálat segítségével térképeztem fel a 9-10 év közötti gyermekek társasjátékokhoz fűződő ismereteit, tapasztalatait és attitűdjét. Az így kapott adatok igazolták, hogy a megkérdezett tanulóknak van igénye a tanórai játékokra a magyar nyelv és irodalomórákon, ezért megvalósítottam egy társasjátékközpontú gyakorló órát, amelyet egy szövegfeldolgozó óra előzött meg. Az órán használt játékokat a kerettantervben szereplő kompetenciaterületek és a saját játékosként szerzett tapasztalataim alapján állítottam össze. A foglalkozások során bebizonyosodott, hogy a társasjátékok órai alkalmazásának hatására növekszik a tanulók közötti interakciók száma és minősége, illetve a csoporton belüli együttműködés mértéke is. A TDK-kutatás során szerzett tapasztalataimat egy saját tervezésű kártyajátékban összesítettem, amelyet iskolai környezetben is teszteltem 4. osztályos gyermekek bevonásával. A gyors, egyszerű szabályrendszerű játék a közmondások témáját járja körül indirekt módon. Ebben az időszakban értékelődött fel számomra a „játékosítás” tanórai jelentősége, és ezek a tapasztalatok ösztönztek arra, hogy továbbra is foglalkozzak a vizsgált témával.

Az elmúlt évben lehetőségem nyílt az Új Nemzeti Kiválósági Program keretében kutatást folytatni, amely a 4. osztályos tanulók szövegalkotási képességének Sztorikockával történő fejlesztését helyezte középpontba. Ebben a tanévben is folytatom a kutatómunkát az említett keretben. Mivel a szövegalkotás és a szövegértés egymással szoros kapcsolatban álló képességek, ezért az idei kutatásom az utóbbi területre fókuszál. 2021. szeptemberétől folyamatosan végzem ezt a kutatósorozatot, és ennek az eredményeiből született az alábbi pályamunka.

2. Hipotézisek

2.1. Szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével a 9-10 év közötti korosztályban

A Sztorikocka nevű társasjátékban a játékosok egyedül vagy közösen alkothatnak izgalmas történeteket a kockákon látható ábrák beépítésével.

2.1.a Azt feltételeztem, hogy a Sztorikocka rendszeres alkalmazásával a 9-10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képessége fejleszthető. Azért jutottam erre a feltételezésre, mivel a tanítási gyakorlataim során tapasztaltam, hogy a gyerekek szívesen osztanak meg egymással és tanítóikkal valós vagy kitalált történeteket. A Sztorikockák színes világa tapasztalataim szerint felnőtteknek is kiváló szórakozást nyújt. Ebből arra következtettem, hogy az illusztrációkkal ellátott kockák általi közös mesélés ösztönözni fogja a tanulókat még színesebb és tartalmasabb történetek konstruálására.

2.1.b Továbbá azt feltételeztem, hogy a szemantikai, illetve szintaktikai, grammatikai fejlődés egyéni és csoportszinten is megjelenik. A grammatikai változások a KFM-értékek és az MLU-számok növekedésében ragadhatók meg.

2.1.c Úgy véltem, hogy az említett mutatók pozitív irányú változásai megfigyelhetők a vizsgálati- és a kontrollcsoport kutatás végén megalkotott fogalmazásaiban mutatkozó különbségekben, valamint a vizsgálati csoport első és második fogalmazásaiban kimutatható változásokban (Koós, Zsiray 2021).

2.1.d Azt feltételeztem, hogy a Sztorikockával történő rendszeres játék pozitív élményeket nyújt a gyermekeknek. Ezt a hipotézisemet egy kérdőíves vizsgálattal igazoltam, amely a résztvevő tanulók visszajelzéseit tartalmazza.

2.2. Szövegértési képesség fejlesztése következtetésen alapuló kártyajátékok és RWCT-technikák segítségével a 9-10 év közötti korosztályban

A Fekete történetek junior kártyajátékokban a résztvevőknek furfangos rejtélyeket kell megoldaniuk. A nyomozás során a gyerekek együttműködve, kérdésfeltevésekkel jutnak a nyomozás végére. Azt feltételeztem, hogy a Fekete történetek junior nevű következtetésen alapuló kártyajátékok (*Piros történetek, Szivárvány történetek*) és az RWCT-technikák kombinációjával fejleszthető a szövegértési képesség.

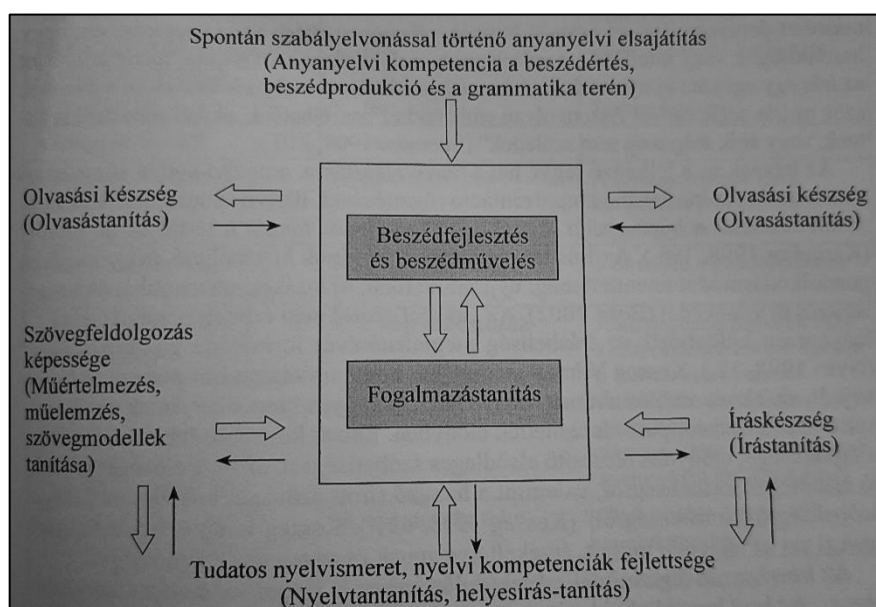
2.2.a Úgy véltem, hogy a kérdésfeltevésekkel megoldott rejtélyek rövid szövegein keresztül a résztvevő 9-10 év közötti gyermekek szövegértést támogató eljárásokat sajátíthatnak el. Ezt követően pedig képessé válnak arra, hogy a megismert technikákat önállóan is tudják alkalmazni hosszabb szépirodalmi vagy ismeretterjesztő szövegeken, melyekkel papír- vagy digitális formátumban találkoznak. A megtanult RWCT-technikák segítséget nyújtanak számukra abban, hogy kritikus szemlélettel, reflektív módon tudjanak viszonyulni az olvasottakhoz. Valamint az ismeretek, problémák vizualizálása megkönnyíti az önálló ismeretszerzést, amely az ember egész életét végigkíséri.

2.2.b Azt feltételeztem, hogy a tanulók egyre gördülékenyebben tudnak eljutni a rejtély megoldásához, és a foglalkozássorozat előrehaladtával alkalmazkodni tudnak a nehezedő feladványokhoz. A gördülékeny problémamegoldás alatt a nyelvi kreativitás fejlődését, a kulcsszókeresési stratégiák erősödését, az ok-okozati összefüggések meglátását és konnotatív jelentések felismerését értem.

2.2.c Következő hipotézisem szerint a foglalkozássorozatban részt vevő gyermekek jobban átlátják az olvasmányokban szereplő karakterek kapcsolatrendszerét és a szöveg tartalmi összefüggéseit, ha RWCT-technikákat is alkalmaznak a szövegfeldolgozás során. Ezt a feltételezésemet egy szövegértési teszttel igazolom, amelynek megoldásához a vizsgálati csoport tanulói RWCT-eljárásokat is használtak a szöveghez kapcsolódó kérdések megválaszolása előtt. A kontrollcsoport tagjai az említett technikák ismerete nélkül oldották meg a feladatokat. A teszt megoldását követően szóban is feltérképeztem, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a tanulók a szöveg tartalmát, szereplők jellemét illetően. Arra az eredményre számítottam, hogy az RWCT-technikákat ismerő tanulóknál jobban rögzülnek az olvasott információk, illetve mélyebb értelmezésre tesznek szert.

3. Szövegalkotási és szövegértési képesség

A beszédprodukciónak minősége és az azt meghatározó tényezők (a szókincs, a grammatikai-szintaktikai-szemantikai struktúrák elsajátításának a szintje) megmutatkoznak az olvasottak megértésében, és az olvasás megfelelő szintje szintén visszahat a beszélt nyelvi folyamatokra (Laczkó 2006). Az anyanyelvi nevelés területei (*olvasási készség, beszédművelés, szövegfeldolgozás képessége, íráskészség, szövegalkotási képesség*) szoros kapcsolatban állnak egymással, ezért egyik terület fejlesztése sem hanyagolható el (1. ábra).



1. ábra: A szövegalkotás és az anyanyelvi nevelés integrációs lehetőségeinek gondolattérképe
(Forrás: Besz 2014: 195)

A kommunikációs képességek jelentős szerepet játszanak az iskolai, a munkaerőpiaci és a társadalmi érvényesülésben, továbbá befolyásolják az egyén önbecsülését. Azonban az OECD-normák szerint a magyar diákok csaknem fele nem éri el a szövegértési képességek minimális szintjét, amely a munkaerőpiacra történő eredményes belépéshez szükséges lenne (Arató 2006).

Tapasztalatom szerint sok alsó tagozatos tanuló számára jelent nehézséget a szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek értő, illetve értelmező olvasása. A szövegértési képesség, mint kulcskompetencia nem megfelelő szintje megnehezíti a későbbi önálló tanulást és felnőttként az információhoz való hozzáférést, ezért pedagógusként kiemelt feladatunk megismertetni tanulóinkat olyan könnyen használható eszköztárral (*például RWCT-technikák*), amely praktikus megkönnyíti számukra a különböző műfajú papíralapú és elektronikus szövegek

befogadását. A 4. osztályos kor kritikus szakasz a tanulók anyanyelvi kompetenciái szempontjából. Erre az életkorra már olyan szintre fejlődik a tanulók olvasástechnikája, hogy képesek szövegekben olvasni. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy a kreatív szövegértelmezés és szövegalkotás irányába mozdítsuk el a kommunikációs képességek fejlesztését.

A tanulóknak olyan képességfejlesztésre van szükségük, amely támogatja a szövegfeldolgozó eljárások kialakítását (*ok-okozati összefüggések meglátása, lényegkiemelés, tételmondatok felismerése és megfogalmazása, információk vizuális megismerése, jóslás kulcsszavak alapján, jegyzetkészítés stb*). Pozitív hatást fejt ki a szövegértés színvonalára, ha változatos, ötletes szövegfeldolgozó eljárásokkal ismertetjük meg diákjainkat. Emellett kulcsfontosságú, hogy különféle, a mindennapi életből vett szövegműfajokkal és szövegtípusokkal is találkozzanak a tanulók, ezáltal is könnyebbé válik számukra a helytállás az élet különböző helyzeteiben. Továbbá kulcsfontosságú az együttműködésen alapuló munkaformák rendszeres alkalmazása (Tóth 2006).

A kompetenciafejlesztésnek alsó tagozat befejezése után is folytatódnia kell, hiszen a szövegalkotási és a szövegértési képesség egy egész életen át fejlődik. Bizonyos idő eltelte után az iskola a szövegértést, benne az olvasást, a szövegalkotást megszerzett készségnek tekinti, gyakran csupán mechanikus eljárásként végezteti a tanulókkal. Azonban minél magasabb iskolafokozatra jut el a tanuló, annál fontosabbá válik, hogy képes legyen értelmezni a különféle műveltségi területhez kapcsolódó egyre növekvő ismeretanyagot. Az olvasói, értelmezői készségek kialakítására 12-14 éves korban sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni (Arató 2006).

4. Szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével a 9-10 év közötti korosztályban

4.1. Anyag és módszer

A Sztorikocka nevű kommunikációs társasjátékban a játékosok önállóan vagy játékos társaikkal alkothatnak érdekes történeteket a kockákon található motívumok beépítésével. A kutatás kezdetén egy kontroll- és egy vizsgálati csoportot hoztam létre, amely szombathelyi ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 8-8 4. osztályos tanulóiból tevődött össze. A mintavétel során szem előtt tartottam, hogy mindkét csoportba azonos számban kerüljenek a különböző szövegértési képességgel rendelkező tanulók. A csoportok összeállítása a 9-10 év közötti gyermekek tanítóinak bevonásával történt.

Mindkét csoport első feladata egy fogalmazás írása volt, amibe öt VIP-szót kellett beépíteniük. Az eltérő szógyakorisági mutatóval rendelkező VIP-szavak között három főnév, egy ige és egy melléknév szerepelt. Az önálló fogalmazások megírására 45 perc állt a tanulók rendelkezésére. A vizsgálat kiinduló pontját képező fogalmazásokat a mondatok száma, az egy mondatra jutó szavak száma és a szerkezetek összetettsége szempontjából elemeztük. Ezt követően vette kezdetét a Sztorikockás foglalkozássorozat a vizsgálati csoport tagjainak részvételével. A projekt harminc 20-30 percet igénybe vevő foglalkozást tartalmazott, amik heti két alkalommal kerültek megtartásra. A foglalkozásokat kép- és hangfelvételre rögzítettük a narratívák és a gyermekek attitűdjének tanulmányozása céljából. A kutatás során fogalmazások írására a kezdeti mérésen kívül még kétszer került sor (8. alkalom és a 30. alkalom után).

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

A gyermekek beszédének szintaktikai komplexitását az úgynevezett KFM-érték számítása alapján határoztuk meg (Gerebenné, Gósy, Laczkó 1992 (kézirat)). Az eljárást a hetvenes években az amerikai Lee és Canter (1971) dolgozta ki. A módszer vizsgálja a mondatok szerkezetét, az egyes szófajok használatának, az igeidők, valamint a tagadó és kérdő

formák elsajátításának szintjét. Bizonyok szófajok önmagukban (*főnév, ige*) nem kapnak pontot, de a határozószók, kötőszók, névmások, névutók és számnevek 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).

A foglalkozásokat az RJR-modell alapján terveztem meg (Bárdossy et al. 2002). A ráhangolás fázisában arról beszélgettünk a gyerekekkel, hogy mire szükséges figyelni a történetek elmesélésekor. Azokat a tényezőket emeltem ki, amelyek hozzájárulnak a szövegek szemantikai és grammatikai kohéziójához. A jelentésteremtés szakaszában zajlott a játék, amely általában két körből állt. Az első esetben a tanulók előre meghatározott sorrendben követték egymást, és 3-3 kockával dobta, majd a kockákon szereplő ábrákat belefűzték a mondataikba. A másik esetben a történetalkotás kezdetén mindenki kiválasztott egy kockát, majd egyszerre dobott vele. A meseszövegbe a tanulók akkor csatlakoztak, mikor úgy érezték, hogy a dobott ábrát megfelelően be tudják építeni. A két módszer párhuzamos megvalósítására azért volt szükség, hogy kiderüljön, melyik segíti elő jobban a szövegalkotási készség fejlesztését. A reflektálás során a gyerekek megoszthatták az érzéseiket és kritikai észrevételeiket (Koós, Zsiray 2021: 539–541).



2. kép (saját felvétel)

4.2. Eredmények: szóbeli szövegalkotás

4.2.1. Egyéni fejlődés a szóbeli szövegalkotás területén

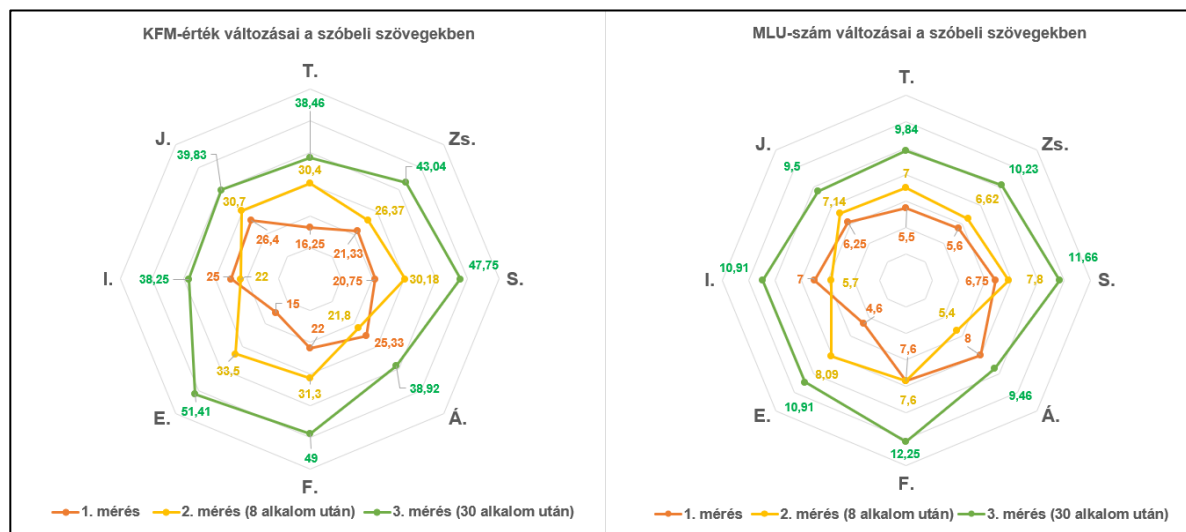
A foglalkozássorozat első alkalmán minden tanuló önállóan alkotott egy történetet hat kocka bevonásával. Ezzel felmértük, milyen a tanulók szövegalkotási készsége a kezdeti időpontban. A foglalkozássorozat 8. és 30. alkalma után is megismételtük a mérést.

Először a tanulók rendszerint rövid, olykor összefüggéstelen történetet alkottak. Ez annak tudható be, hogy kizárólag a dobott ábrák felhasználására tudtak koncentrálni, a kohézióra már kevésbé (*Este egy kulcs sétált, talált egy piramist.*). Ezekben a mesékben nem lehetett elkülöníteni a makroszerkezeti egységeket a szövegek rövidsége miatt, illetve mindegyik történetet lezáratlanság és az események kidolgozatlansága jellemezte. A megjelenő mondatrészek köre alanyra, állítmányra, esetleg tárgyra, időhatározóra vagy helyhatározóra redukálódott. 8 alkalom után megnövekedett a tanulók igénye a kohézióra. Megfigyelhető, hogy már kisebb problémát okozott a véletlenszerűen meghatározott motívumok belefűzése a gondolatmenetbe. A záró mérés során szemantikai és szintaktikai téren is látványos fejlődést tapasztaltam. A történetek szerkezeti egységei egyértelműen elkülönültek egymástól. A bevezetésben megjelent az időre és a helyre utalás, valamint a szereplő/k bemutatása. A tárgyalásban rendszerint egy komplex eseménysort követhettünk végig, amely tartalmilag és mondattanilag is sokkal összetettebb volt, mint az előző mesék. A befejezés sokszor tartalmazott megnyugtató, teljesség érzését nyújtó lezárást vagy épp tanulságot. A gyerekek narratíváját választékos nyelvhasználat jellemezte, amely részben a különböző jelzőknek és határozóknak volt köszönhető. A gyerekek rokonértelmű szavak keresésével törekedtek a szóismétlések elkerülésére (*néni, nénje, anyóka*). A minőségjelzők használatának száma a második mérésre megduplázódott, a zárómérésre pedig 7-ről 26-ra növekedett (széttépett egy **vékonyabb** könyvet; bezárta egy **titkos** fiókba). Első alkalommal egyáltalán nem kaptak helyet mennyiségjelzők a történetekben, az utolsó mérés során azonban 15 említett típusú jelzőt fedeztem fel (**20-30** kilométerre járt; kellett **némi** segítség). A felszólító módú igealakok (**keressenek** azon ujjlenyomatokat) és határozói igenevek (*kendővel eltakarva*) az egyéni narratívákban először a záróméréskor jelentek meg. Feltételes módú, múlt idejű igék is csak a harmadik mérésnél fordultak elő (*le kellett volna halkítania*). A jövő idő használata a mellékmondatokban kétszeresére emelkedett a harmadik méréskor az előzőkhöz képest (*nem fogtok tanulni*).

A fejlődés az MLU-szám és a KFM-érték összesített átlagában is megmutatkozik (1. diagram). A közlésegségek határának megállapítása nem volt egyértelműen meghatározható, azok határolásánál a gondolati tartalom, az intonáció és a hangsúlyviszonyok együttesét vettem figyelembe (Laczkó 2011). Az egyéni történetek az első méréskor csupán néhány közlésegségből álltak, a zárómérésre ezeknek a száma átlagosan négyszeresére emelkedett. Ezzel párhuzamosan az egy közlésegségre jutó tartalmas szavak számában is növekvő tendenciát figyelhetünk meg. Az első mérés során az MLU-szám átlagértéke 6,41 pont volt, ez az érték a kutatás végére 10,58 pontra emelkedett. A tanulók átlagosan 4,28 ponttal értek el jobb eredményt az első méréshez képest. Mindegyik résztvevő javított az első eredményéhez viszonyítva. A két mérés közti legszámottevőbb növekedés 6,31 pont (1. mérés: 4,6 pont; 2. mérés: 10,91 pont). Az első és a második mérés közötti átlagos különbség csupán 1 pont, viszont a második és a harmadik mérés között már 3,67 pontnyi eltérés van. Ez arra enged következtetni, hogy a Sztorikockával történő irányított játék rövid időn belül pozitív változást eredményez a szóbeli szövegalkotási készségben, de számottevőbb hatás eléréséhez több ráfordított időre van szükség.

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 21,5 pont volt, ami a második kimeneti ponton 24,9 pontra, míg a záró mérésnél ez a szám 43,33 pontra változott. Átlagosan 21,8 pontos növekedés tapasztalható az első és az utolsó mérés eredményei között. Az első mérés legjobb eredménye (26,4 pont) is 11,85 ponttal elmarad az utolsó mérés leggyengébb értéke mögött (38,25 pont).

A legjelentősebb változás esetében 36,41 pont különbség mutatkozik a két mérés között (1. mérés: 15 pont; 2. mérés: 51,41 pont).



3. diagram: KFM-értékek és MLU-számok változásai az egyéni szóbeli szövegekben (saját szerkesztés)

4.2.2. Csoportszintű fejlődés a szóbeli szövegalkotás területén

A közös mesélések során is hasonló pozitív változások mutatkoztak. Kezdetben hatalmas kihívást jelentett a gyerekek számára mondanivalójuk hozzáillesztése az előző játékos meserészletéhez. A gondolatmenet egyenességének megtartása sokkal egyszerűbb az egyéni történetmesélésnél, hiszen ilyenkor a gyermeknek csak a saját gondolataikat kell rendszereznie és a kitalált történetbe belefűznie. A csoportos mesélésnél nem elegendő az elénk kerülő ábrákból értelmes eseménysort készíteni, hanem folyamatosan alkalmazkodni kell a többiek gondolatmenetéhez. Ezt a nehézséget a tanulók az elhangzottak ismétlésével, azaz a mondataalkotásra szánt idő meghosszabbításával próbálták orvosolni. Véleményem szerint a csoportkohézió erősödését, a gyerekek kommunikációs interakcióinak összehangolódását jelenti, hogy ezen a területen egyértelmű fejlődés jelentkezett, azaz a tanulók képessé váltak közösen bonyolult cselekményszálakat logikusan végigvezetni. A nyelvi kifejezések eszköztára is fokozatosan bővült. A történetek tényszerű közléseken túl egyre több helyszín- és személyleírást tartalmaztak.

Kezdetben hiányzott a főszereplők jelleme, ezáltal azok csak sodródtak a történetsszövés során. Szerettem volna elérni, hogy a tanulók képesek legyenek állandó karaktervonásokat figyelembe véve megalkotni a történeteket, ezért a folyamat huszadik alkalmától kezdve minden mese előtt közösen kitaláltunk egy szereplőt, aki ezután az események középpontjában állt. A karaktert elnevezték és felruházták külső tulajdonságokkal, valamint egy pozitív és egy negatív jellemvonással. Ez nagyon hasznosnak bizonyult, mivel közelebb kerültek a gyerekek a megalkotott szereplő fiktív életéhez, és még fontosabbnak látták az események tetszésük szerinti alakítását.

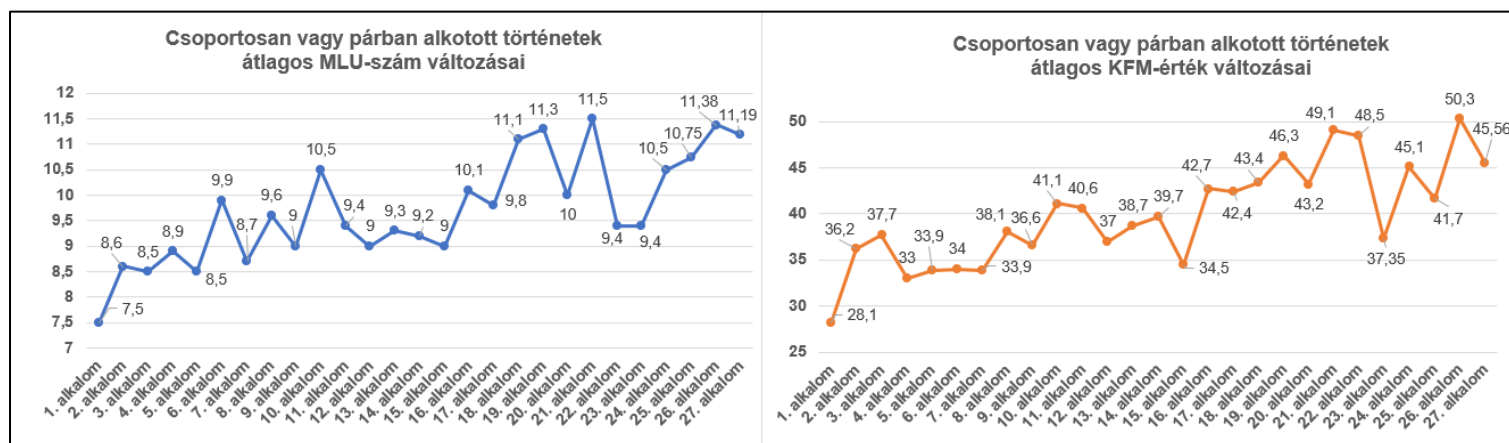
A két játékmódot (*egy kockás és három kockás*) összevetve arra a következtetésre jutottam, hogy a három kockás mód rendkívül hatékonyan tudja segíteni az asszociációk kialakulását a látszatra össze nem illő motívumok között, ezáltal a fantázia fejlődésére gyakorol jótékony hatást. Hátránya a több előre megadott elem miatt, hogy a tanulók kevésbé tudnak figyelni a gondolatmenet egyenességére és a választékos nyelvhasználatra. Ezt a problémát kiválóan küszöböli ki az egy kockás mód, amelyben nagyobb hangsúly helyezhető a történetsszálak, szereplők, helyszínek kidolgozására. Az MLU-számokat és KFM-értékeket összehasonlítva nem mutatkozik számottevő különbség a két játékmód között. Úgy gondolom, hogy a foglalkozássorozat teljességéhez mindkét játékmód hozzájárult, ezért gyakorló pedagógusoknak a párhuzamos alkalmazást javaslom. Természetesen a csoport összetétele, a gyerekek képességei, a pedagógiai célok is befolyásolják a játékmód kiválasztását.

Már az első alkalomtól kezdve a csoport tagjai ügyeltek a nyelvtani hibák elkerülésére, ez valószínűleg a nyelvi fejlettségükből adódott. Közléseikben mellé- és alárendelések kombinálódtak, és összetett mondataik számos bővítménnyel rendelkeztek. Alanyi, állítmányi, tárgyi és határozói alárendelések egyaránt előfordultak a szövegekben. Kezdetben csak kapcsolatos, ellentétes és következtető mellérendeléseket fedeztem fel, de 10 alkalom után a magyarázó és a választó mellérendelés kötőszói is megjelentek. A leggyakrabban használt kötőszavak a *hogya* és az *és*. A határozók között legtöbbször hely-, idő-, fok- és mértékhatóározók tűntek fel. Ezen kívül további határozók is helyet kaptak a narratívákban: eszközhatározó (*egy idegen ember megkínálta őt **limonádéval***), társhatóározó (*találkozott egy régi **ismerőseivel***), állapothatóározó (***boldogan** élt*), módhatározó (***csigalassan** visszaballagott az útra*), okhatározó (***Voldemort miatt** menekültek el*), célhatározó (*kiment az erdőbe **fát vágni***), eredethatóározó (*abból az **emberből** (...) egy vérfarkas lett*), eredményhatározó (*átváltoznak mindketten **macskává***), részeshatóározó (*elmagyarázta a **barátjának***), állandó határozó (*ő már leszokott **erről***). A résztvevő tanulók meséiket minőségjelzőkkel (*rajongott az **egzotikus** állatokért*), mennyiségjelzőkkel (*túl **sok** cukorkát evett*), értelmezőjelzőkkel (***Ez** a teknős nagyon gyors volt.*) és kijelölőjelzőkkel (*Lali, a **lajhár***) gazdagították.

A toldalékrendszerben és az alany – állítmány egyeztetésében szinte egyáltalán nem találhatók tévesztések. Alanyi és tárgyas ragozású alakokat megközelítően azonos arányban használtak a gyerekek. 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 módon alkották meg a tanulók, de ritkábban fellelhető feltételes mód jelen időben (*(...) **honnan szerezhetne** lovat*), és múlt időben főnévi igenévvel együtt (***szerette volna** odaadni*). Mellékmondatokban a felszólító mód is megjelent (*Elment barátjához, **hogya segítsen** rajta*). Az igenevek közül legtöbbször az ige és főnévi igenév kapcsolatából létrejövő szerkezeteket hallhattunk (***le akarta venni neki** a poharat*), azonban a főnévi igenevek ragozott formában is előfordultak (*egész nap **futnia** kell*). Határozói igenév a foglalkozássorozat előrehaladtával egyre többször jelent meg a szóbeli szövegekben (***titokban tartva** kieszelték egy tervet*).

A szófajok közül a főnevek és az igék túlsúlya jellemző. A névmások közül a tanulók a mutató névmást (***ez** a sellő*), a személyes névmást (*ő is megijedt*), a határozatlan névmást (***valakinek** ki kellett fizetnie*), valamint a visszaható névmást (*szégyellte **magát***) preferálták. A személyragos határozószók rendszeres használata magas nyelvi fejlettségi szintet feltételez (*adott **nekik** egy füzetet*) (Koós, Zsiray 2021: 541–544).

A történetek MLU-számaiból és KFM-értékeiből arra következtetünk, hogy a közös történeteik grammatikailag összetettebbek az egyéniekhez képest. Az első tíz alkalom közös történeteinek átlagos KFM-értéke 34,94 pont volt, ami az egyéni történetekhez képest magasnak számít. A következő tíz alkalom alatt 40,76 pontig, a továbbiakban pedig 45,85 pontig nőtt a KFM-érték átlaga. Az egyéni történetekhez hasonlóan ebben az esetben is korrelációt mutat a KFM-érték és az MLU-szám. Az MLU-számok átlaga 8,47-ről, 9,76 majd 10,83 pontra emelkedett. A tanulók az utolsó néhány alkalommal párban is alkottak történeteket, amelyek a vizsgált mutatókat nézve remekül sikerültek (2. diagram).



2. diagram: MLU-szám és KFM-érték átlagainak változásai a párban vagy csoportban alkotott történetekben (saját szerkesztés)

4.3. Eredmények: írásbeli szövegalkotás

A kutatás során írt fogalmazásokat szemantikai és szintaktikai szempontok mentén elemeztem és hasonlítottam össze. Az összehasonlítás részét képezte a vizsgálati- és a kontrollcsoport írásbeli szövegalkotás terén mutatkozó fejlődésének tanulmányozása. Mind az első, második és a harmadik 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 a *kalap*, *lépcső*, *sütemény*, *elfelejt* és *bátor* szavak kerültek. A harmadik fogalmazás esetében pedig a *csalafinta*, *madzag*, *ösvény*, *pénzérme*, *rádöbben* szavakat kellett beilleszteniük a gyerekeknek. A 45 perc alatt önállóan írt fogalmazásokat a szóbeli szövegekhez hasonlóan elemeztem.

4.3.1. Szemantikai kohézió

A szemantikai kohéziót biztosító elemek egy részét csak az írásbeli szövegekben tudjuk tanulmányozni. Az első fogalmazások estében hasonló eredményeket ért el a vizsgálati- és a kontrollcsoport. Összességében megállapítható, hogy a gyerekek mindegyike adott címet a fogalmazásának. 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. Törekedtek arra, hogy a makroszerkezeti egységek elkülönüljenek, és a történet előremozgása biztosított legyen. Az egyes mondatok között tartalmi összefüggés van. A tanulók mondatai mondatömbökbe tömörülnek, amelyek jól kivehető egységeket hoznak létre. A szerkezeti részek határait a legtöbb tanuló helyesen ítélte meg és a bekezdéseket megfelelően jelölte, azaz fogalmazása megfelel a szerkezeti követelményeknek. A bevezetéseknel sokkal ritkábban fordultak elő tipikus mesekezdések, ennek oka lehet, hogy a tanulók önmaguk választhattak a mese és az elbeszélés műfaja közül. A bevezetés 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 épül fel. A tanulók 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.

A záró fogalmazásokat tanulmányozva szembetűnő, hogy a vizsgálati csoport tagjainak egyáltalán nem okozott nehézséget koherensen a szövegbe építeni az előre megadott szavakat. A kontrollcsoport számos fogalmazásában érzékelhető, hogy a gyerekek a VIP-szavakat logikai kapcsolatok figyelembevétel nélkül kényszerítik bele mondataikba. Több esetben tapasztaltam, hogy a megadott szavakból készítenek szerkezeteket valószínűleg azért, hogy a lehető leghamarabb túlessenek a kötelező szavak felhasználásán (*csalafinta pénzérme*). Szembetűnő különbség, és egyben a nyelvi kreativitás megnyilvánulása a Sztorikockával rendszeresen játszó gyerekeknél, hogy saját nevet adtak a karaktereiknek (*Jázmin, Sanyika*) ellentétben a kontrollcsoport tagjaival (Koós, Zsiray: 545–546; Zsiray, Koós 2022 alapján).

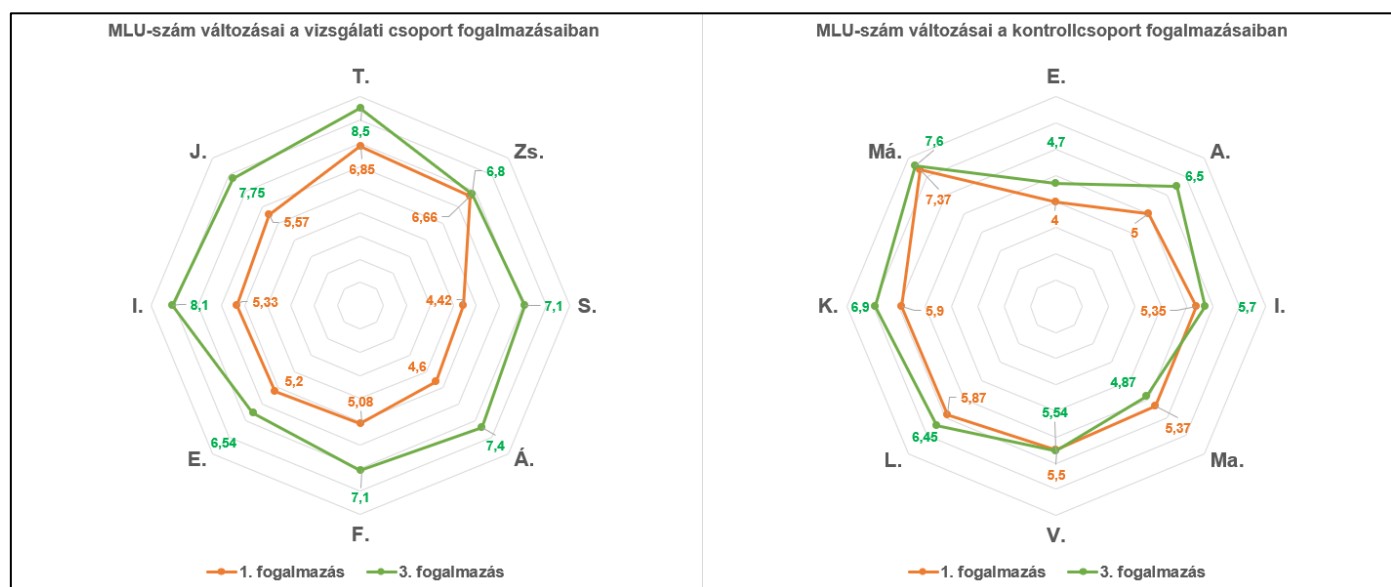
4.3.2. Grammatikai kohézió

Az 1. táblázatban a különböző bővítmények mennyiségi változását követhetjük végig a két csoport fogalmazásaiban. Ahogy látható, a kontrollcsoportba tartozó tanulók egyáltalán nem, vagy csak csekély mértékben mutattak javulást. A Sztorikockával rendszeresen játszóknál a megalkotott fogalmazások hosszával együtt, a bennük fellelhető határozók száma is megemelkedett. A mondataik vonzatos szerkezetekben is bővelkedtek *((...) akit közben elnevezett Morzsinak)*. Továbbá fontos kiemelni, hogy a vizsgálati csoport tagjai sokkal több jelzőt vonultattak fel fogalmazásaikban korábbi saját teljesítményükhöz és a kontrollcsoport teljesítményéhez képest is. A jelzők közül kiemelkedik a minőségjelző, amely összesen 49-szer szerepelt a vizsgálati csoport utoljára írt fogalmazásaiban *(aranyszörű kiscica, epres palacsintát)*. A történetek kifejezőmódját árnyalt nyelvhasználat jellemzte *(nehéz szívvel; effelé a vidék felé az a hír járta)*.

	Vizsgálati csoport			Kontrollcsoport		
	1. mérés	2. mérés	3. mérés	1. mérés	2. mérés	3. mérés
Tárgy (db)	32	40	48	26	37	37
Helyhatározó (db)	27	37	48	32	42	32
Időhatározó (db)	29	32	41	33	27	37
További határozók (db)	24	31	41	21	34	34
Jelzők (db)	26	24	71	26	23	27

1. táblázat: Bővítmények megjelenése a vizsgálati- és a kontrollcsoport fogalmazásaiban (saját szerkesztés)

A KFM-értékekre és az MLU-számokra kiterjedő elemzésből kiderült, hogy mindkét csoport sokat fejlődött az első mérés óta (2. táblázat). Ez a fejlődés a vizsgálati csoportnál erőteljesebben jelenik meg köszönhetően a rendszeres játéknak. Az átlagos MLU-szám 2 ponttal növekedett meg a vizsgálati csoportnál, míg a kontrollcsoportnál alig fél pontos emelkedés tapasztalható. A legszámottevőbb növekedés esetén 2,8 pont van az első (4,6 pont) és az utolsó fogalmazás MLU-száma (7,4 pont) között. A kontrollcsoportban egy tanuló kivételével mindenki 1 pont alatti növekedést mutatott. Egy esetben stagnálás, egyben pedig visszaesés is történt. Az KFM-érték átlagosan 9 ponttal lett több a vizsgálati csoport tagjainál, ami 2,4 ponttal magasabb növekedés, mint amit a Sztorikockával nem játszóknál tapasztaltam. A legjelentősebb pozitív irányú eltérés a kezdeti és a zárómérés között 16,52 pont volt (1. mérés: 14,7 pont; 2. mérés: 31,22 pont). Ezek az MLU- és KFM-értékváltozások mint eredmények egyértelműen a Sztorikocka játék használatának fejlesztő hatását igazolják (Zsiray, Koós 2022 alapján).



3. diagram: MLU-szám változása a vizsgálati- és a kontrollcsoport fogalmazásaiban (saját szerkesztés)

	Vizsgálati csoport	Kontrollcsoport		Vizsgálati csoport	Kontrollcsoport
1. fogalmazás MLU-száma	5,46	5,55	1. fogalmazás KFM-értéke	20,41	17,61
2. fogalmazás MLU-száma	6,3	5,6	2. fogalmazás KFM-értéke	25,6	21,4
3. fogalmazás MLU -száma	7,4	6,03	3. fogalmazás KFM-értéke	29,38	24,19

2. táblázat: MLU-szám és KFM-érték változása a vizsgálati- és a kontrollcsoport fogalmazásaiban (saját szerkesztés)

4.4. Kérdőíves vizsgálat: Résztvevő tanulók visszajelzései a foglalkozássorozatról

A foglalkozássorozat záróalkalmán egy rövid, reflektív kérdőívvel térképeztem fel a tanulók tapasztalatait és észrevételeit a foglalkozásokkal kapcsolatban. A papíralapú kérdőív 7 kérdést tartalmazott. A kérdőív elején a kitöltő nemére kérdeztem rá, a továbbiakban öt zárt és egy nyílt kérdés következett (1. számú melléklet).

Szeretsz Sztorikockával játszani?

Erre a kérdésre a 8 tanulóból 7 választották az „igen” opciót. Egy gyermek pedig a „nem tudom” választ jelölte meg.

Melyik játékmódot kedveled leginkább?

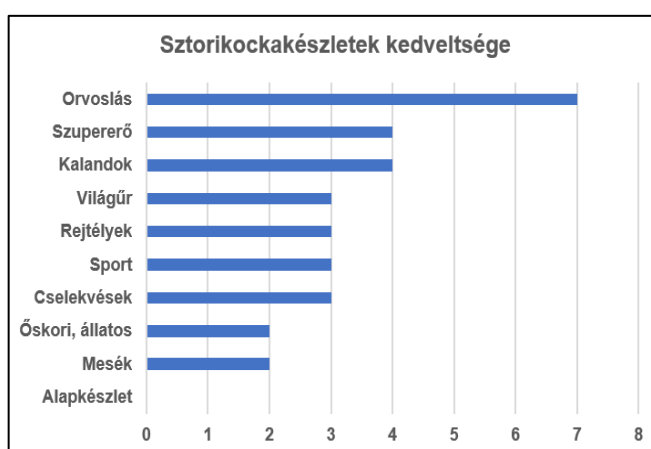
A tanulók három válaszlehetőség közül egyet jelölhettek meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek közel egyenlő arányban kedvelik az egy, a kettő és a három kockás játékmódot.

A történetet leginkább elkezdni/folytatni/befejezni szeretem.

Ezen kérdésnél egy választ jelölhettek a megkérdezettek. A visszajelzésekből az derült ki, hogy nyolcból három tanuló elkezdni, három befejezni, kettő pedig folytatni szereti az elkezdett meséket.

Melyik kockák a kedvenceid?

A foglalkozások során a gyerekek összesen 63 különböző kockával kerültek kapcsolatba, melyek 11 témát ölelnek fel. Természetesen felmerült bennem a kérdés, vajon mely kockakészletekkel játszanak legszívesebben. A találkozásaink alatt már körvonalazódott, hogy milyen jellegű történeteket alkotnak szívesen. Számos meséjükben jutottak jelentős szerephez a nyomozások és a különböző balesetek, természetfeletti történések. Ez alapján nem meglepő, hogy a legnagyobb népszerűsége az orvosos, kalandos és a szupererőt ábrázoló kockák tettek szert (4. diagram).



4. diagram: Kedvelt Sztorikockakészletek (saját szerkesztés)

Ajánlanád a Sztorikockát másoknak?

Nagy örömmel tapasztaltam, hogy erre a kérdésre minden tanuló az „igen” lehetőséget választotta.

Miért ajánlanád a Sztorikockát másoknak? Fejtsd ki a véleményedet!

Az utolsó kérdésre adott válaszokból az derül ki, hogy a részt vevő gyerekek a játékot élményszerűsége, szórakoztató jellege miatt népszerűsíteniék kortársaik körében. Öt véleményben jellemezték a gyerekek a játékelmény a „vicces” szóval. Többen kiemelték azonban azt is, hogy a játék szerintük „erősíti a szókincset”, jól hat a fogalmazási készségre, a fejleszti a memóriát és a képzelőerőt.

4.5. Tapasztalatok, módszertani ajánlások

A foglalkozássorozat harminc alkalma alatt sikerült közvetlen kapcsolatot kialakítanom a csoportom tagjaival. Örömmel láttam, mennyire lelkesen várják a sztorikockás alkalmakat. Megfigyelésem szerint a tanulók egyre nyitottabbá váltak egymás gondolatai és ötletei iránt. Kezdetben nehezükre esett odafigyelnük egymásra, ezért olykor a történetészövés is zsákutcába futott, azonban később már türelemmel és teljes figyelmükkel várták, hogy ők következzenek a meseszövésben. Az RJR-modell fázisai is nagy segítséget nyújtottak számomra, mert ezáltal nagyobb teret tudtam biztosítani a személyes, egyéni megnyilvánulásoknak, amelyek a közös fejlődést szolgálták. A ráhangolódás szakasza nem csupán a meseszövésre való felkészülést biztosította, hanem a gyerekek egymáshoz kapcsolódását is előkészítette. A reflektálás során lehetőséget adtam a gyerekeknek arra, hogy őszintén, kulturált módon fogalmazzák meg véleményeiket a közösen alkotott történetekkel kapcsolatban. A kritikai gondolkodás fejlődését mutatja, hogy egyre észszerűbb indokokkal tudták alátámasztani érveiket, választékosan érzékeltették, hogy mi és miért tetszett vagy épp nem tetszett nekik a történetben. Ha valami nem volt egyértelmű számukra az eseménysort illetően, akkor kérdéseket tettek fel egymásnak a homályos részekkel kapcsolatban. Pozitívumként éltem meg, hogy egyszer sem történt sértődés a csoporton belül valamilyen építő jellegű kritika miatt. Úgy tűnt, hogy a gyerekek is fejlődési lehetőségként tekintettek a felmerülő hiányosságra vagy hibára.

A teljes folyamat során arra törekedtem, hogy a játék sose váljon unalmassá a gyerekek számára. Ennek érdekében bizonyos időközönként újabb és újabb kockákat hoztam be a foglalkozásokra, amely az eddigiektől eltérő témák felé nyitott kaput. Igyekeztem megőrizni a fokozatosságot a kockák kiválasztásában, tehát a hétköznapiabb, illetve a gyermekekhez közel

álló témáktól (*alapkészlet, mesés kockák*) indulva jutottunk el az elvontabbakig (*intergalaktikus kockák*). Az ábrák változatossága választékosabb kifejezésmódokat eredményezett és a szókincs bővülését segítette elő.

Természetesen szembesültem olykor nehézségekkel is a foglalkozások közben. Egy idő után különbségek mutatkoztak a gyerekek szövegalkotási tempójában. Előfordult, hogy azok a tanulók, akik rövid idő alatt folytatni tudták a megkezdett mesét unatkozni kezdtek a mesélés ideje alatt. Megoldásként azt találtam ki, hogy ezek a gyerekek képességeikhez mérten extrafeladatot kaptak. Annak a diáknak, akiről tudtam, hogy hamar észreveszi a logikátlanságokat a mesékben azt a feladatot adtam, hogy figyelje meg, eltérül-e valahol a történet, megtörik-e a gondolatmenet a mesélés ideje alatt. Aki jellemzően ügyesen használta a jelzőket a saját szövegében, attól kértem, hogy gyűjtsön mellékneveket, amellyel színesíteni lehetne még a történetet.

A negyedik osztályos gyerekek között akadtak olyanok, akik még nagyon vonzódtak a mesék világához, azonban a már kamaszodó tanulókat jobban érdekelték az általuk ismert és kedvelt filmes, hírességekkel kapcsolatos témák. Ezek a különbségek a foglalkozássorozat vége felé közeledve kisebb konfliktusokat okoztak a játékosok között. A problémát úgy oldottam meg, hogy érdeklődési kör alapján alkottam párokat vagy hármas csoportokat, így mindegyikük ki tudott bontakozni.

5. Szövegértési képesség fejlesztése következtetésen alapuló kártyajátékok és RWCT-technikák segítségével a 9-10 év közötti korosztályban

Ahogy a 3. fejezetben hangsúlyoztam, az anyanyelvi nevelésben rendkívül fontos szerepe van szövegértést fejlesztő stratégiák elsajátításának és folyamatos gyakorlásának. „A szövegértés olyan eszköztudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált.” Az információs társadalom elvárja a kommunikáció résztvevőitől, hogy különböző műfajú és nyelvű szövegeket tudjanak eredményesen értelmezni (Bácsi, Sejtes 2009: 1).

A PISA-vizsgálat 2000 a szövegértés képességét öt szinten mérte:

1. A szövegben egyértelműen megjelenő információ kiválasztása, egyszerű kapcsolatok felismerése.
2. A legfontosabb gondolat azonosítása, a szöveg és a meglévő tudás egyeztetése.
3. Az információk közötti kapcsolatok feltárása kritériumok figyelembevételével, a szöveg egységeinek rendezése a fő gondolat alapján.
4. Szokatlan tartalmú és/vagy formájú szövegből többféle kritérium mentén információk kiválasztása, a következtetések alapján elmélyült értelmezés, a háttértudás integrálása, hipotézisek megfogalmazása, kritikai észrevételek.
5. A szövegbe mélyen beágyazott, néhol csak kikövetkeztethető információk megtalálása, hasonlókkal való összevetése, a relevanciák kiválasztása, az árnyalatok megértése és értelmezése (Arató 2006: 145).

A jelen szövegértési képesség fejlesztését célzó játékos, innovatív módszerekre épülő foglalkozássorozatot ezen szempontok figyelembevételével terveztem meg.

5.1. RWCT-eljárások

Az RWCT-program (*Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*) a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) közvetítésével jutott el Magyarországra. A Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) kezdeményezte kidolgozását, elterjesztéséhez pedig a Soros Alapítványtól kapott támogatást. RWCT-technikák alatt olyan kooperatív eljárások, interaktív és reflektív tanulási módszerek összességét értjük, amelyekkel eredményesebbé, kreatívabbá lehet tenni a tanítás és tanulás folyamatát (Nemoda 2008.) A program bázisának a metakogníció elméletét és a konstruktivizmust tekinti (Tóth 1999). A metakogníció a tudatos szövegfeldolgozás nélkülözhetetlen eleme, mert ez teszi lehetővé, hogy figyelemmel kísérjük a célunk irányába való haladást (Arató 2006).

A konstruktivista tanulásszemlélet szerint a tudáselsajátítás egy aktív folyamat, amelyben a tanuló a meglévő ismeretrendszerét mozgósítja az új információ értelmezésére. A tanulás eszerint nem más, mint folyamatos belső konstrukció, a belső világ állandó épülése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt igyekszünk értelmezni. Ez az folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán alapszik. Ezért a konstruktivista elméletben kiemelt szerephez jut a megelőző tudás (prior knowledge). Ha a megelőző tudás könnyedén előhívható, akkor esély van arra, hogy az új információ értelmezése sikeresen megtörténjen, s a tanulás folyamatában a tudat mintegy lehorgonyozza a meglévők rendszeréhez az új tudást. A pedagógiának tekintettel kell lennie arra, hogy a konstrukció egy személyes folyamat. A kognitív rendszer csak a tanuló aktív tevékenysége nyomán formálódhat, így ezt a folyamatot a tanítás támogathatja vagy gátolhatja, de semmiképp sem vezérelheti (Nahalka 1997: 24–25).

A megfelelő tanulási környezet megteremtése alapjául például az RJR modell szolgál az óravezetés szakaszolásában. E modell alapján építkező tanórai tanulás során a tanulók személyes tapasztalatokat szereznek arról, hogy mit jelent az információval való találkozás, hogyan dolgozzák fel, miként alakítsanak ki belőle a maguk számára is használható információt (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2007: 5).

A ráhangolódás (R) fázisában a tanulók először aktívan felidézik a témáról való tudásukat. Ez arra ösztönzi őket, hogy tanulmányozzák mindazt, amit tudnak, és gondolkodni kezdenek arról a témáról, amelyet majd részletekbe menően is megismernek. Erre a szakaszra érdemes nagy hangsúlyt fektetnünk, mivel minden maradandó tudást a már meglévő és megértett ismeretek kontextusába építjük be. (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 173).

A jelentésteremtés (J) fázisában ismerkednek meg a tanulók az új ismeretekkel és gondolatokkal. A szakasz legfontosabb célja a felidézési fázis alatt kialakult figyelem fenntartása. Továbbá segíti a tanulókat a bennük lezajló megértési folyamat monitorozásában. Ha a tanulók nyomon követik saját megértésük folyamatát, az információt aktívan egyéni gondolkodásmódjukhoz illesztik. Ezáltal célirányosan kapcsolják össze az új ismereteiket a már meglévővel. Ez a folyamat teszi lehetővé a befogadást (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 173).

A tanulók a reflektálás (R) fázisa során rögzítik az újonnan tanult ismereteket, és aktívan alakítják gondolkodásuk elméleti keretét az új gondolatok befogadása végett. Maradandó tudásra ebben a fázisban tesznek szert. A szakasz elengedhetetlen célja, hogy a tanulók saját

nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új ismereteket, amelyekkel megismerkedtek. Az új információk egyéni kontextusba helyezésével épülhetnek csak ki az új gondolati sémák. A reflektálás során fejleszthető a tanulók kifejezőkészsége, hiszen ilyenkor kerülhet sor a résztvevők közti gondolatcsereire, egymás nézőpontjának megismerésére. (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 174).

Az RWCT-eljárások között egyaránt találunk grafikai szervezőket, vitatechnikákat, kreatív íráshoz köthető feladatokat, olvasásértést és beszéd-készséget fejlesztő módszereket, valamint drámapedagógiai elemeket (Pethőné 2005).

GRAFIKAI SZERVEZŐK	VITA	DRÁMA	ÍRÁS, KREATÍV ÍRÁS	OLVASÁSÉRTÉS	MEGBESZÉLÉS, BESZÉDKÉSZSÉG	EGYÉB
Fogalom- vagy szemponttáblázat	Akadémikus vita	Állóképek	Egy témáról különböző szerepekben – RAFT	Idézetkártya	Eszmeccsere	Listakészítés
Fürtábra-jelentésháló	Disputa	Belső hangok		Jelölés- INSERT	Háromlépéses interjú	Ötlebörze
Gondolkodástérkép	Érvek kártyán	Irányított képalkotás	Írás saját magunk számára	Jóslás	Irodalmi körök	Tanári kalauz
Halmazábra- Venn-diagramm	Sarkok	Jelmezterv, Színpadterv, Illusztráció	Írószeminárium	Kérdezzük a szerzőt!	Kerekasztal-körforgó	Mozaik (jigsaw)
Idődiagram	Vitaháló		Jegyzőkönyv	Kettéosztott napló	Kockázás	
Jellemtérkép		Pletykajáték		Könyvismertetés	Könyvismertetés	
Mese- vagy történetábrázolás		Szerepháló	Jelentés írása különféle források alapján	Olvasónapló	Közzététel	
Történetpiramis		Túlvilági randevú	Kockázás	Összekevert sorrend	Névlánc	
T-táblázat			Levelezés irodalmi művekről	Reciprok tanítás	Utolsó szó joga	
Tudom-tudni akarom-megtanulom (TTM)			Ötsoros – cinquain	Találó kérdés	Vándorló csoportok	
			Rövid esszé	Vak kéz	Villamosszék	
				Villamosszék		

3. táblázat: RWCT-technikák (saját szerkesztés Pethőné Nagy Csilla módszertani könyve alapján)

5.2. Anyag és módszer

A Fekete történetek egy izgalmas party társasjáték a krimi szerelmeseinek (1). Kutatásom középpontjában az elsődlegesen felnőtteknek szóló kártyajáték gyerekváltozatai állnak, a Piros történetek és a Szivárvány történetek. Ezeket a kiadásokat a szerző, Corinna Harder már 8 éves kortól ajánlja. A Szivárvány történetek fókuszában lenyűgöző mesebeli talányokat fedezhetünk fel, amelyekben hemzsegnak a mágikus lények (*unikornisok, boszorkányok, manók*) és a titokzatos legendák (*Loreley története, Excalibur históriája*). A Piros történetekben nagyobb szerephez jutnak a bűnesetek, legyen szó rablásról, szokatlan balesetokról, kifürkészhetetlen kémjátszmákról vagy éppen csalafinta köntösbe bújtatott mindennapi esetről. A nagyjából 10-15 perces játékidő alatt a nyomozóknak fel kell göngyölíteniük egy rejtélyt, amelyről kezdetben csupán néhány információval rendelkeznek (*cím, 1-2 mondat, egy illusztráció*). A játékosok eldöntendő kérdéseket tesznek fel a játékmesternek, aki birtokában van a teljes megoldásnak. A rejtélyek egyetlen közös vonása, hogy bennük semmi sem az, aminek első pillantásra látszik. A nyomként megjelenő mondatok sokszor körmönfont megfogalmazásukkal félrevezethetik a detektíveket, akiknek meglehetősen mélyre kell ásniuk a nyomok értelmezésében. A mókás rajzok még szórakoztatóbbá teszik a kutakodást. A közös nyomozás rögzös útja nevetséges tévedésekkel, felüldítő aha-élményekkel, és természetesen rengeteg nevetéssel van kikövezve. A kártyákat mindkét csomagban három nehézségi szintre osztották, ami növeli a játék izgalmát, és a már gyakorlott nyomozókat is újabb és újabb kihívás elé állítja. A rejtély megoldása után a tanulók egy RWCT-technikát ismernek meg vagy gyakorolnak a kártya szövegét és az eseményeket alapul véve.

A kutatás kezdetén egy vizsgálati csoportot alakítottam ki az ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola negyedik osztályos tanulóiból. A játék szerzője 2-20 játékosig ajánlja a kártyajátékot. 9 fő (*7 lány, 2 fiú*) bevonása mellett döntöttem, mivel úgy gondoltam, hogy egyidejűleg legfeljebb ennyi gyermek tud aktívan részt venni a foglalkozásokon úgy, hogy a nyomozás során tevőleges szerepet tudjon betölteni, legyen lehetősége kérdéseket feltenni. A vizsgálati csoport mellett egy 9 fős kontrollcsoport kialakítására is sor került. A vizsgálatokban ők csak a kutatási folyamat egyes pontjain vesznek részt. A csoportokat a gyermekek osztályfőnökének bevonásával állítottam össze. Mivel napközis nevelői munkát végzek az osztályban, ezért én is hozzáértő módon részt tudtam venni a tanulók kiválasztásában. A minta meghatározásánál kiemelt szempont volt, hogy a gyerekek eltérő szövegértési szinttel rendelkezzenek. A vizsgálatnak nem célja a nemek közti különbségek felderítése, ezért nem törekedtünk az egyenlő arány megteremtésére.

A foglalkozássorozat 30 alkalomból áll, amelyek heti két alkalommal kerülnek megtartásra, és átlagosan 30 percet vesznek igénybe. A foglalkozások során hang- és videófelvétel készül a tanulókról a verbális és nonverbális megnyilatkozásaik tanulmányozása céljából. A kutatás menetéről a szülők részletes tájékoztatást kaptak, és aláírásukkal igazolták, hogy hozzájárulnak a felvételek elkészítéséhez. Az első foglalkozásra október 24-én került sor, a pályamunka beadásáig 14 alkalom eredményeiről tudok beszámolni.

A foglalkozássorozat megtervezésénél a fokozatosságra és a spirális elrendezésre törekedtem. Az első két alkalommal még csak ízelítőt kaptak a gyermekek a játékból. Megismerték a játék alapvető szabályait, elemeit, és mindkét pakliból oldottak meg egy rejtélyt. Emellett lefektettük a viselkedési normákat, amelyek elengedhetetlenek a mindenki számára élményt nyújtó játékhoz. Ezek közül az egymásra figyelés kulcsfontosságú, hiszen a játékosok egyéni találgatásaiból rajzolódnak ki a rejtélyben fellelhető ok-okozati összefüggések, amik elvezetnek a megoldásig. Fontosnak tartottam, hogy a tanulók kiszakadjanak a megszokott frontális keretektől, ezért két padot körbe ülve helyezkedünk el minden foglalkozás kezdetén. Mivel a részt vevők jól látják egymást, ezért könnyebbé válik a közös problémamegoldás. Továbbá a közoktatásban jellemző jelentkezőt papírból készített és laminált nagyítókra cseréltük. Akkor teheti fel a kérdését egy játékos, ha maga elé helyezi vagy feltartja a nagyítóját, és a játékmester felszólítja őt. Ezáltal a gyerekek még inkább bele tudják magukat képzelni egy nyomozó bőrébe. A harmadik alkalommal már a rejtélymegoldás mellett RWCT-technikával is megismerkedtek a tanulók. Az eljárások közül a grafikai szervezőket részesítettem előnyben, mivel ezek hozhatók kapcsolatba a kártyajátékkal. A technikával való találkozást követő alkalommal ezt az eljárást gyakorolják önállóan a tanulók. A már egyszer átismételt technikák bizonyos időközönként visszatérnek a tartósabb bevésoedés érdekében.

A foglalkozásokat az RJR-modell alapján építettem fel. A ráhangolódás során felidézzük az előző bünesetet a tanult RWCT-technika segítségével, ami abból a színes mappából kerül elő, amelyben a gyerekek gyűjtik a feladatlapjaikat. Ebben a periódusban egyrészt tudatosul a korábban tanult technika, másrészt pedig a gyerekek vissza tudnak helyezkedni a nyomozó szerepkörbe. Ilyenkor beszélgetünk arról, hogy milyen szerepe van grafikai szervezővel

ábrázolt technikának a kártyákon szereplő események felelevenítésében. A jelentésteremtés fázisában zajlik maga a játék. Mindig több kártyát ajánlok fel a tanulóknak, amelyből kiválaszthatják az aznapi rejtélyt. A játékmester szerepét jelenleg én töltöm be, de a kutatás későbbi szakaszában lehetőséget fogok adni a tanulóknak arra, hogy megtapasztalják a játékot egy egészen más szemszögből. A kiválasztott kártyán szereplő nyomokat nyilvánosságra hozom. A címet és a rövid mondatokat a játék kezdetén kétszer, lassan, jól hangsúlyozva olvasom fel. Majd a gyerekek szemügyre vehetik a talányhoz tartozó rajzot, és maguk is elolvashatják a szöveget. Ezután veszi kezdetét a találgatás, amelynek eredményeként előbb-utóbb fény derül a rejtélyre.

A reflektálás szakaszában minden résztvevőnek osztok egy RWCT-technika sablont, amit közösen kitöltünk. Az egyszerűbb technikák (*pókhálóábra*) esetében ők maguk alkotják meg az adott grafikai szervezőt egy üres papírra. Ha már ismert eljárást gyakorlunk, akkor mindenki először önállóan oldja meg a feladatot, majd megbeszéljük a leírtakat, illetve aki nem tudott minden helyre írni, az ötleteket meríthet a többiek munkájából. Az idő és a rejtély jellegének függvényében drámapedagógiai eljárásokat is alkalmazunk. Eddig több alkalommal állóképeket készítettünk, de a kutatás további részében más módszerekkel is fognak találkozni a tanulók (*pletykajáték, belső hangok*).



2. kép (Forrás: Piros történetek)



3. kép (Forrás: Piros történetek)

5.3. Tapasztalatok, eredmények a játék fázisában

A foglalkozássorozat első alkalmát kíváncsian várták a tanulók, mivel a választott kártyajátékot korábban egyik résztvevő sem ismerte. Olyannyira felvillanyozta őket a játék, hogy a tevékenységünk végeztével még további feladványokat szerettek volna kinyomozni. Szerencsére hétről hétre tapasztalom, hogy a gyerekek lelkesedése annak ellenére is töretlen, hogy a foglalkozásokat napközi végén tudjuk megtartani, amikor bizonyára már elfáradnak.



4. kép (saját felvétel)

Eddig elsősorban könnyű feladványokkal játszottunk, amelyeket átlagosan 15 percen belül meg tudtak oldani a résztvevő tanulók. A felajánlott 2-4 kártyák közül mindig más választhatja ki az aznapi rejtélyt. Azt vettem észre, hogy a gyerekek képzelőerejét inkább azok a képek mozgatják meg, amelyek mögött valamilyen bűnesetet sejtjenek, ezért gyakrabban választanak a Piros történetek kártyáiból.

Jelentős különbségek mutatkoznak a gyerekek játék során tanúsított viselkedésében. Egyes játékosok szinte alig várják, hogy a számtalan eszközbe jutó kérdést feltegyék. Ez olykor azzal jár együtt, hogy kevesebb figyelmet fordítanak a többiek okfejtéseire. Mások sokkal megfontoltabban találgatnak, inkább ritkábban, de akkor célravezetőbb kérdéseket tesznek fel. Akadnak olyan tanulók is, akik elsősorban akkor osztják meg gondolataikat, ha szinte már biztosak az eset adott körülményében.



5. kép (saját felvétel)

A játék menetét három részre tudom felosztani. Az első fázis a kevésbé céltudatos találgatás szakasza. Ilyenkor a játékosok még sötétben tapogatóznak, sokszor tévúton járnak, egymástól teljesen eltérő asszociációkkal állnak elő. Külső szemlélőként, tanítóként ez egy rendkívül érdekes rész, hiszen ilyenkor látjuk igazán, mennyire különbözik a gyerekek gondolkodása egymástól. Ez a periódus a kulcsszavak megtalálásáig tart, ami rendszerint „aha-élményt” okoz a játékosoknak. Kulcsszó lehet egy tárgy, egy helyszín, egy esemény vagy akár

egy személy is. Innentől kezdve általában már gyorsabban halad a nyomozás. A második szakasz az összefüggések konstruálásáról szól. Ezalatt sokkal nagyobb együttműködés tapasztalható a gyerekek között, a saját ötletről a közös gondolatmenetre tevődik át a hangsúly. A harmadik fázis a részletek felderítését tartalmazza, ekkor már csupán néhány körülmény kiderítésére van szükség a teljes megoldáshoz.

5.4. Tapasztalatok, eredmények a megismert RWCT-technikák kapcsán

Az eddigi foglalkozások során a pókhálóábra, az ötsoros, a jóslástáblázat és a jellemtérképpel ismerkedtek meg a résztvevők.

Pókhálóábra

Az asszociatív fürtábra leegyszerűsített változata. A grafikai szervező fókuszában egy központi „hívó szó” (*fogalom, kifejezés, kérdés*) áll, amelyhez elsődleges rögzítésként gondolatokat, jelentéseket, asszociációkat kapcsolunk (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 323).

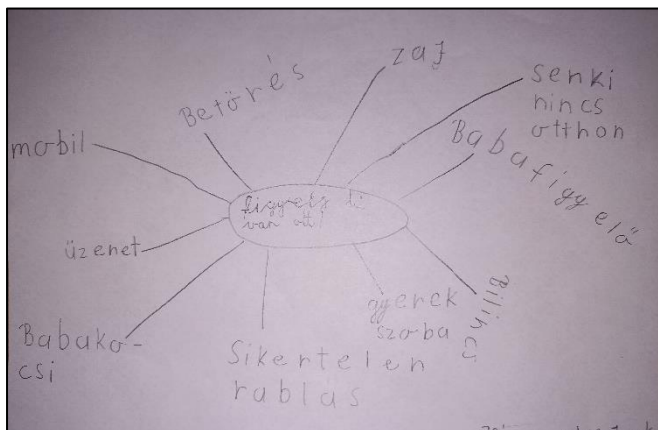


6. kép (saját felvétel)

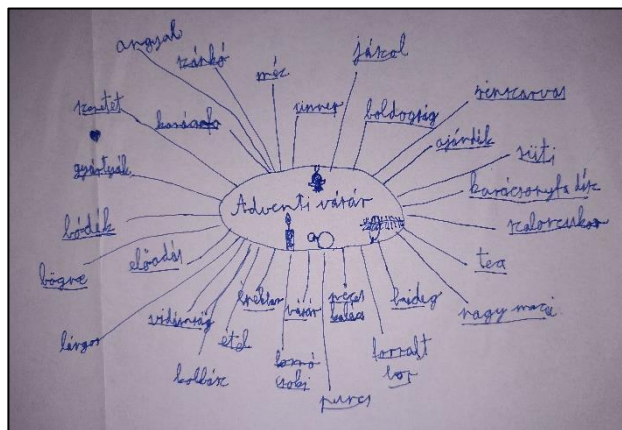
A pókhálóábra az egyik legegyszerűbb grafikai szervező, ezért is ezt a technikát ismerttettem meg először a csoportom tagjaival. Elsajátítása nem okozott nehézséget számukra, viszont számos előnnyel járt. Az ábra megalkotásakor gyakorolták a kulcsszavak meghatározását, illetve következő alkalommal nehézség nélkül fel tudták idézni a kibogozott bűnesetet.

Ezt a grafikai szervezőt a 8. alkalmon a ráhangolás fázisában is gyakoroltuk. Szabó T. Anna: Vásárfia című művének feldolgozása előtt a témához illő advent hívószóval a középpontban kellett a tanulónak pókhálóábrát készíteniük. A megbeszéléskor kiemeltük

azokat a szavakat, amelyek többeknél is felmerültek, illetve a vers megismerését követően összevetettük a költő szöveghasználatát a gyermekek választásaival.



7. kép: Pókhálóábra a Piros történetek kártyája alapján (saját felvétel, 2. számú melléklet)



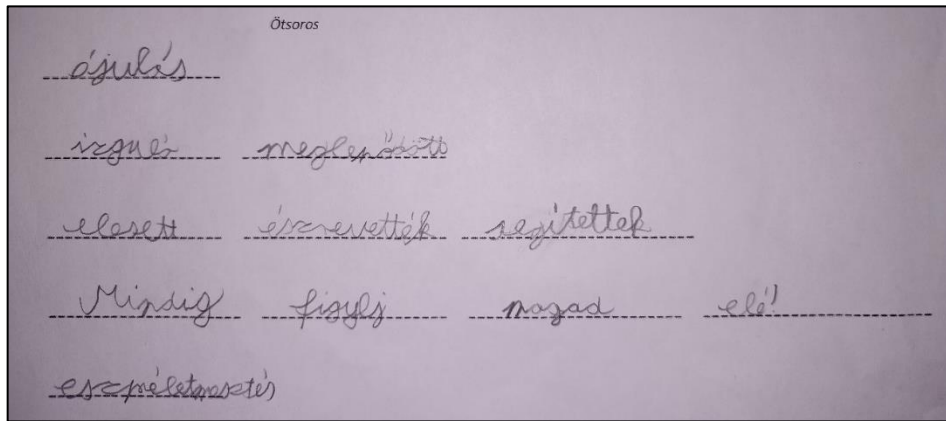
8. kép: Pókhálóábra adventi témájú vers előkészítéséhez (saját felvétel)

Ötsoros

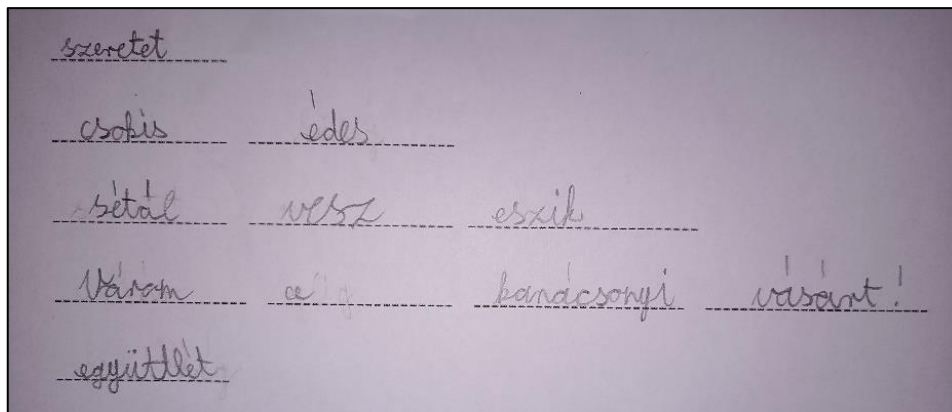
Ez a technika a ráhangolódás fázisában jól alkalmazható, az előzetes tudás, vélekedés előhívását biztosítja. A reflektálás szakaszában alkalmas az információk összegzésére, komplex gondolatok, érzések néhány szóval történő kifejtésére. Az ötsoros olyan versforma, amely a téma tömörítését, szintetizálását várja el az olvasótól (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 358).

A másodiknak választott technika jelentősen eltér az előzőtől, és elsajátítása több figyelmet és gyakorlást igényel. Közös pont a kulcsszavak megtalálása, azonban az ötsoros esetében elengedhetetlen a versformához való igazodás és a ragaszkodás a megadott szófajokhoz. Az utasítások mellett a rávezető kérdések nagy segítséget nyújtottak a tanulóknak. Számomra meglepő módon a saját érzéseket tükröző négyzavas kifejezéshez már elsőre jó megoldások születtek, amelyek akár a megoldott rejtély tanulságaként is szolgálhatnak.

Ezt az eljárást Szabó T. Anna adventi alkotásának megismerése után gyakoroltuk a vers gondolatvilágának összefoglalásához.



9. kép: Ötörös a Piros történetek kártyája alapján
(saját felvétel, 3. számú melléklet)



10. kép: Ötörös Szabó T. Anna Vásárfia c. verse alapján
(saját felvétel)

Jóslástáblázat

A jóslás olyan eljárás, amely arra motiválja a diákokat, hogy korlátozott számú információ birtokában feltételezéseket fogalmazzon meg az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Az előfeltevéseket a szöveg megismerését követően összevethetik a tényleges tapasztalatokkal, indokokat kereshetnek az eltérésekre, illetve végiggondolhatják, mely feltételezéseik bizonyosodtak be, hogyan és miért. Az előrejelzés nem csupán az érdeklődés felkeltésének és az aktív, értő, értelmező befogadásnak lehetséges módszere, hanem a tudományos gondolkodás alapja is, ha az előfeltevést a

Mit gondolsz, mi fog történni?	I. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	II. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	III. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?

3. táblázat: Jóslástáblázat

(Forrás: Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 341)

„detektív” szerepébe emeli azzal, hogy egy megoldandó feladványt ad a számára. (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 341).

A játék során jóslást három ponton végeztünk. Először a tanulók a nyomként felkínált cím és ábra alapján jósoltak, és indokolták feltevéseiket. A rövid szöveg ismeretében valósult meg a második jóslás, az utolsó pedig a találgatások közepén, amikor részben már sikerült megfejteni a rejtélyt. Tapasztalatom szerint a jóslások rögzítéséhez nem könnyű hozzászoktatni a gyerekeket, mert ez megakasztja a játékelményét. Nem szívesen szembesültek azzal, hogy először le kell írniuk ötleteiket, és csak azután oszthatják meg velem és társaikkal. Nehézséget okozott az is, hogy érvekkel támasszák alá feltevéseiket.

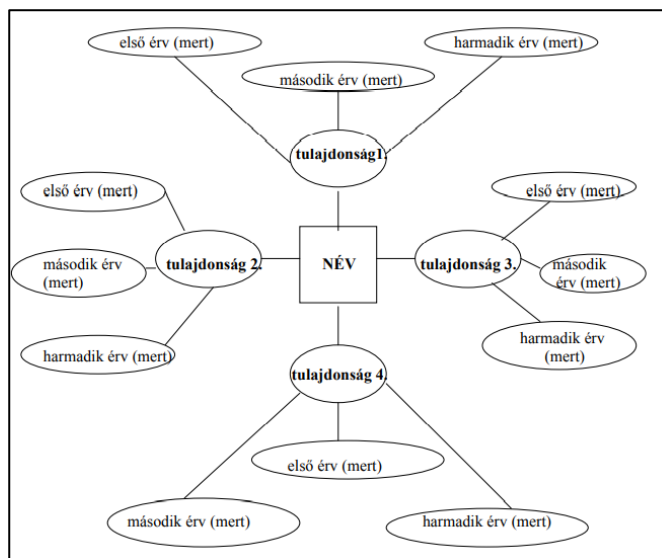
A jóslástáblázat gyakorlása hosszabb szépirodalmi szövegen eredményesebbnek bizonyult. Lázár Ervin Az igazságtevő nyúl című állatmeséjét szakaszos olvasás módszerével (Pethőné 2005) dolgoztuk fel. Az olvasmány három pontján megálltam, ekkor kellett a jóslatokat rögzíteni. A második és a harmadik ponton már meg tudtuk beszélni, hogy mely vélekedések igazolódtak be, melyeket cáfolta meg a történet. A tanulók örömmel hallgatták meg társaik tippjeit, különösen akkor, ha az egybevágott az ő elképzeléseikkel, vagy ha valamilyen elrugaszkodott, mókás ötletet tartalmazott.

Egy mese a régi időkben			
Jóslat a kép és a cím ismeretében	Mit gondolsz, mi történhetett?	Mi erre a bizonyítékod? Miből gondolsz?	Mi történt valójában?
	Belesett a folyóba.	A folyó fölé hajó.	Volt egy fiú aki csatába indult. A szerelmét találta meg.
Jóslat a kép, a cím és a nyom ismeretében	Mit gondolsz, mi történhetett?	Mi erre a bizonyítékod? Miből gondolsz?	
	A hajón egy barátja volt.	Nem kiálltott valamit.	Eltereli a figyelmét és látta a katonát.
Jóslat a rejtélymegoldás közben	Mit gondolsz, mi történhetett?	Mi erre a bizonyítékod? Miből gondolsz?	
	A kiálltott a szerelmének.	A kapitány nem figyelt és katonát látott.	A kapitány nem látta a katonát és elment.

11. kép: Jóslástáblázat a Szivárvány történetek kártyája alapján (saját felvétel, 4. számú melléklet)

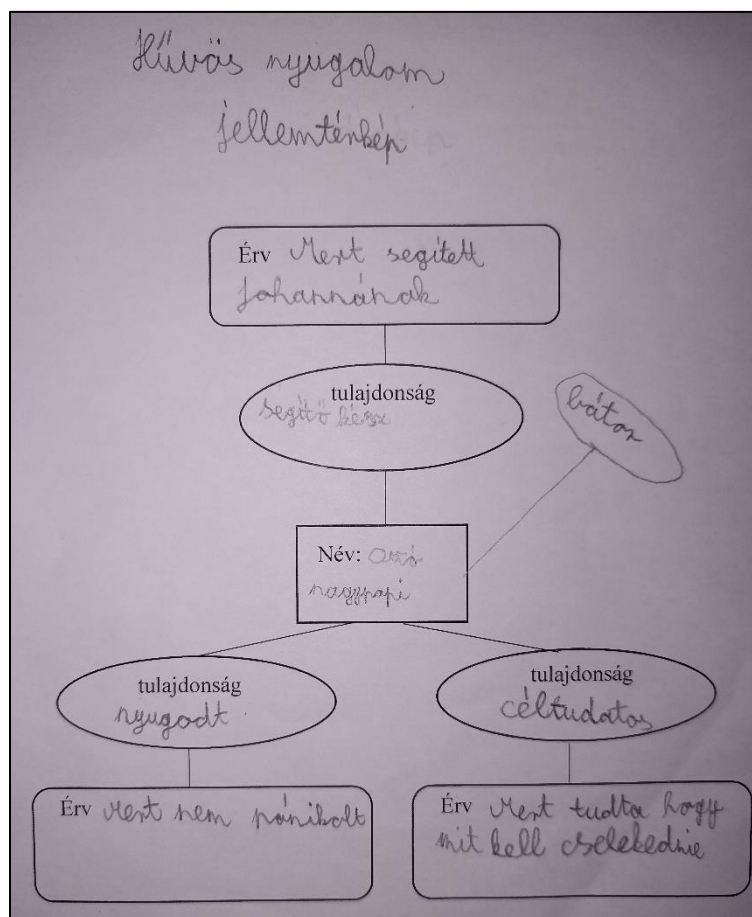
Jellemtérkép

A jellemtérkép egy olyan grafikai szervező, amely a fiktív vagy valós karakterek sokrétű érvekkel alátámasztott jellemzését, illetve több szereplő összehasonlítását segíti elő. A tanulóknak lehetősége nyílik arra, hogy a szöveg kifejtett vagy rejtett információit használják fel érveik alátámasztására (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 339).



2. ábra: Jellemtérkép
(Forrás: Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner 2002: 339)

A jellemtérkép különösen jól alkalmazható a következtetésen alapuló játékoknál, mivel a játékosok a nyomozás alatt akaratlanul is belebújik a szereplők bőrébe, például megpróbálja megkeresni egy bűnöző indítékait, igyekszik az ő fejével gondolkodni. A hosszas gondolkozás következtében a játék végére a tanulók árnyalt képet kapnak a szereplők jelleméről. Ennek köszönhetően nem csupán néhány, hanem ennél jóval több tulajdonságot meg tudtak nevezni a gyerekek, amelyeket érvekkel támasztottak alá.



12. kép: Jellemtérkép a Piros történetek kártyája alapján
(saját felvétel, 5. számú melléklet)

5.5. Önálló szövegfeldolgozás eredményeinek elemzése és értékelése

A vizsgálati- és a kontrollcsoport tanulói 13 foglalkozást követően önállóan dolgoztak fel egy általam meghatározott, a tanulóknak idegen, elbeszélő típusú szöveget. Az elbeszélő típusú szöveghez soroljuk a folyamatos, összefüggő szövegeket. Céljuk egy történet vagy esemény leírása. Jellemzőjük az érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása (Vári 2003).

A választásom J.K Rowling A három testvér meséje című történetre esett, amely a Bogar Bárd meséi kötetben található meg (6. számú melléklet). Azért választottam ezt a műfajt, mert 4. osztályban már sokat foglalkoztak a tanulók a mesék témakörével. Fontosnak tartottam, hogy a feladatok alapjául szolgáló szöveg megfeleljen a adott korosztály érdeklődésének, tudásának (Csapó 1997). Úgy vélem, hogy a varázsvilágban játszódó történet rendkívül izgalmas, ezáltal szerepet játszhat a tanulók olvasóvá nevelésében is. Bízom abban, hogy ezután kedvet kaptak a kötet további meséinek felfedezéséhez.

A vizsgálati csoport tagjainak a szöveghez tartozó feladatlap (7 és. 8. számú melléklet) megoldása előtt egy ötsorost és két jellemtérképet kellett készítenie a mese tartalma alapján. Mindeközben a kontrollcsoport tagjai a történet megismerése után azonnal nekiláthattak a teszt kitöltésének. Amint a foglalkozásokon részt vevő gyerekek megalkották a grafikai szervezőket, megkapták a feladatsort. A feladatlap megoldására a kontrollcsoportnak 40 perc, a vizsgálati csoportnak 50 perc állt rendelkezésére.

A feladatsor összeállításánál szem előtt tartottam a fokozatosság elvét. A feladatok fokozatosan nehezedő sorrendben követték egymást. Szerettem volna megteremteni a differenciálás lehetőségét, így adott volt olyan feladat, aminél számítottam arra, hogy nem minden tanuló fogja tudni megoldani. Az egyértelmű javítás érdekében mérésmetodológia három általános alapkövetelményét: az objektivitást, az érvényességet és a megbízhatóságot tekintettem irányadónak (Csapó 1997).

A vizsgálati csoport tagjai a rendelkezésre álló 50 percből viszonylag sok időt, átlagosan 35 percet töltöttek az olvasással és az RWCT-technikák megalkotásával, azonban ezt követően rövid idő alatt ki tudták tölteni a feladatlapot. Ez alapján arra következtetek, hogy a grafikai szervezők átgondolt elkészítése nagy segítséget nyújtott a tanulóknak ismereteik rendszerezésében, így a feladatok megoldása már könnyebbnek bizonyult. Az elérhető 32 pontból a vizsgálati csoport átlagosan 25 pontot ért el, míg a kontrollcsoport 20,2-t. Az átlagpontszámokat tekintve az összes feladatban jobb eredményt produkáltak a

foglalkozásokon részt vevő gyermekek. Legnagyobb pontkülönbség a vázlatkiegészítést igénylő és a szereplők jellemére vonatkozó feladatokban mutatkozott. Az utóbbi esetben egyértelműen az mutatkozik meg, hogy a tanulók már szántak időt a karakterek személyiségének vizsgálatára a két jellemterkép megalkotásakor. A vázlatkiegészítést a megírt ötsoros támogatta, hiszen abban a gyerekeknek már tömöríteniük kellett a szövegben szereplő eseményeket.

Az elkészített grafikai szervezők építő jellegű visszajelzést biztosítottak számomra. Összességében megállapítható, hogy a tanulók az elvárt elsajátítási szinten vannak, legtöbbször segítség nélkül is helyesen ki tudják tölteni a megadott sablonokat. Az ötsorosok tartalmilag szinte hibátlanul sikerültek, néhol előfordult, hogy nem a megadott szófajt választották a sorok szavainak megadására (3. sor: *ige helyett főnév használata*). A második sorban feltüntetett melléknevek kitűnően jellemezték a témát és a mű hangulatát (*komor, sejtelmes*). A negyedik sorban megfogalmazott mondanivalók is magas szintű megértésre utalnak (*Válassz mindig nagyon átgondoltan!; A halál legyőzhetetlen ellenfél.*). A két jellemterképhez a tanulók választhatták ki a vizsgálni kívánt szereplőket a meséből. Kilencből nyolc esetben az egyik ábrához a gyermekek a Halál karakterét választották. A legidősebb testvér jellemét négyen, a középső és a legifjabb fivérét hárman tanulmányozták. A jellemzéseket és a tulajdonságokhoz társított érveket összegezve rendkívül komplex képet kaptam az adott karakterről köszönhetően a gyerekek bő szókincsének. A Halál esetében 11 indoklással alátámasztott tulajdonságot gyűjtöttek össze (*gonosz (6), furfangos (5), elkerülhetetlen (2), mérges (2), elégedetlen, elégedett, bosszús, agyafúrt, ügyes, boldog, rafinált*). A legidősebb és a középső testvérhez is hét eltérő tulajdonságot kötöttek (*legidősebb: harcias (3), dicsekvő (2), legyőzhetetlen, hencegő, meggondolatlan, gőgös, buta; középső testvér: rátarti (2), magányos, szomorú, fájdalommal teli, szerelmes, kedves, okos*). A legfiatalabb fivérhez hat jellemzőt társítottak (*okos (2), bölcs (2), megfontolt, ügyes, odaadó, kedves*).

1. Töltsd ki az ötsoros sablonját a mese alapján!

Testvérek

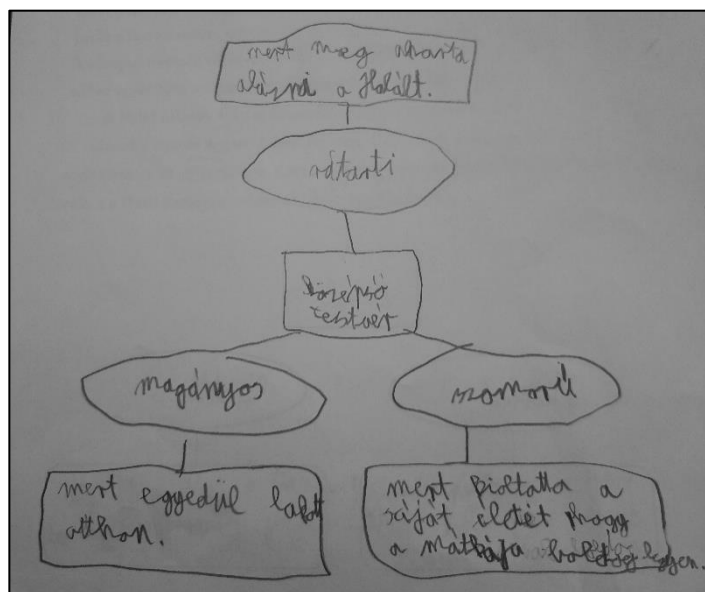
Legidősebb Sejtelmes

Utóbbiak Megjósoltak Meghaltak

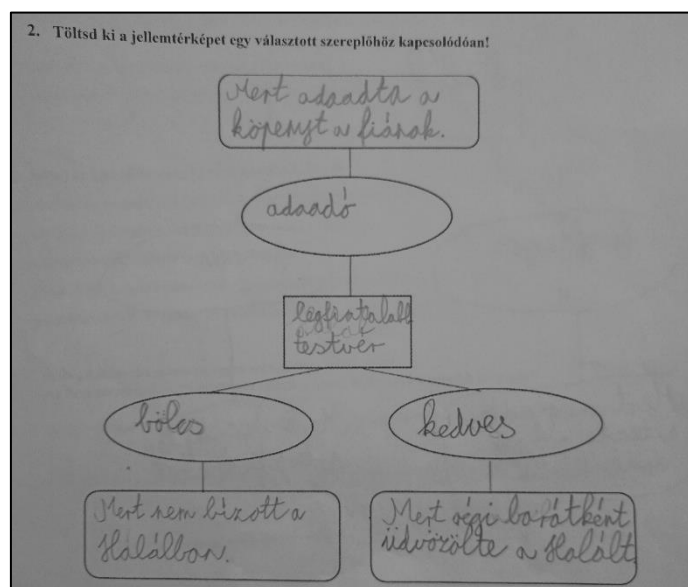
A Halál legyőzhetetlen ellenfél

Fivér

13. kép (saját felvétel)



14. kép (saját felvétel)



15. kép (saját felvétel)

A szövegértési feladatlap megoldása után két nappal szóban tettem fel kérdéseket mindkét csoport résztvevőinek a szöveggel kapcsolatban. A kérdések egy része a történetből egyértelműen kiderülő mozzanatokra irányult, míg más részük ok-okozati összefüggéseken alapult, amik már mélyebb megértést feltételeznek. A konkrét kérdések esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport eredménye között. A vizsgálati csoportban egy tanulónál, a kontrollcsoportban két kitöltőnél tapasztaltam bizonytalanságokat, hiányos ismereteket. Az elgondolkodtatóbb kérdéseknél a vizsgálati csoport tagjai jobban teljesítettek, tartalmasabb válaszokat adtak. Emellett nem okozott gondot számukra tanulságot, általános következtetéseket megfogalmazni a szöveg mondanivalóját illetően.

Az írásbeli és szóbeli feladatok nyomán kapott eredmények igazolják, hogy kifejezetten érdemes időt adni a gyermekeknek arra, hogy saját maguk konstruálják meg tudásukat, és kreatív feladatokon keresztül jussanak el az adott szövegek mélyebb értelmezéséig.

6. Összegzés – Hipotézisek igazolása

A felvázolt fejlődési útvonalak szemléltetik, hogy a választott kommunikáción alapuló társasjátékoknak van helye az intézményes anyanyelvi nevelésben, hiszen ezek egyrészt együttműködésre és egymás értő meghallgatására ösztönzik a tanulókat, másrészt indirekt tanulási szituációt teremtenek, amelyben a tanulók kiléphetnek a megszokott frontális keretek közül.

A Sztorikocka rendszeres alkalmazásával a 9-10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képessége fejlődött (*2.1.a hipotézis*). A résztvevők szóbeli szövegalkotásában mind egyéni, mind csoportszinten jelentős pozitív irányú változások mentek végbe. Szövegeik összefüggőbbé és tartalmasabbá váltak köszönhetően a cselekmény összetettségének, a gondolatmenet előremozgásának és az árnyalt nyelvhasználatnak. A fejlődés tetten érhető az MLU-számok és a KFM-értékek növekvő tendenciájában is (*2.1.b hipotézis*).

Azok a szemantikai és szintaktikai változások, amelyek rövid idő elteltével megfigyelhetők voltak szóban, megjelentek az írásbeliségben is. Az első mérésnél a vizsgálati csoport és a kontrollcsoport tagjai hasonló eredményeket értek el a vizsgált mutatók alapján. A harmadik mérésre látványos különbség mutatkozott a két csoport teljesítménye között. A vizsgálati csoport tagjai az utolsó mérésen bizonyították, hogy nem csupán a megadott szavak koherens beépítésére tudnak koncentrálni, hanem a választékos szóhasználatra is. Ezt igazolja a minőség jelzők nagy arányú használata és a mondatokban fellelhető határozók számának emelkedése (*2.1.c hipotézis*).

A kérdőíves vizsgálat eredményei alátámasztják azt a feltételezést, hogy a résztvevő gyermekek pozitív élményként élték meg a folyamatot (*2.1.d hipotézis*).

A Fekete történetek junior kártyajátékokat középpontba helyező kutatás még korai szakaszában van, hiszen eddig a 30 alkalomból 14-et sikerült megtartani. Ennek ellenére egyértelművé vált, hogy a választott társasjáték alkalmas arra, hogy általa RWCT-technikákat sajátítsanak el a tanulók. Az önálló szövegfeldolgozó órán készített produktumok igazolják, hogy a tanulók képesek önállóan, sablon alapján rendszerezni ismereteiket előre meghatározott grafikai szervezőkkel (*2.2.a hipotézis*). Emellett a tanulók folyamatosan egyre gyakorlottabbá váltak a nyomozásban, és már magasabb nehézségi szinttel rendelkező feladványokat is meg tudnak oldani köszönhetően a kulcsszókeresési stratégiák fejlődésének és az ok-okozati összefüggések meglátásának (*2.2.b hipotézis*). A szövegértési feladatlapban elért pontszámok pozitív eltérést mutatnak a vizsgálati csoport tagjainál a kontrollcsoport tagjaihoz képest. A

teszt kitöltését követő szóbeli beszélgetés eredményei bizonyítják, hogy azok a tanulók, akik a feladatsor megoldása előtt RWCT-eljárásokat használtak jobban átlátják a szereplők kapcsolatrendszerét, és mélyebben megértették a mese összefüggéseit (2.2.c hipotézis).

7. Továbbfejlesztési lehetőség

Úgy vélem, hogy a Sztorikockában számtalan további lehetőség is rejlik. Érdemes lenne megismételni a vizsgálatot más korosztályban is. Fiatalabb gyerekeknél a grammatikai változások még hangsúlyosabbak lehetnek, mivel ők még a nyelvelsajátítás egy korábbi szakaszában vannak. Középiskoláskorú tanulóknál különböző műfajokban történő szövegalkotáshoz tudnám elképzelni a játékot. Ezen keresztül különböző versformákat, kreatív írástechnikákat tudnának megismerni a tanulók. A kommunikációs játékoknak, például a Sztorikockának az idegennyelv-oktatásban is hasznát vehetik a tantárgypedagógusok. Mivel jelenleg német nyelv és kultúra tanára szakon tanulok, szívesen megvizsgálnám, hogy milyen eredményességgel lehet használni a játékot német órákon.

A Fekete történetek junior kártyajátékot középpontba helyező kutatás még kezdeti szakaszában van ahhoz, hogy teljesértékű következtetéseket vonhassak le, illetve továbbfejlesztési lehetőségekben tudjak gondolkodni. A továbbiakban arra számítok, hogy a tanulók kulcsszókeresési stratégiái fejlődni fognak, ezáltal hamarabb eljutnak a rejtélyek megoldásáig. Valamint hasonlóan jó eredménnyel fognak elsajátítani további technikákat, amelyek elősegítik számukra a különböző típusú szövegek értelmezését, ezáltal az önálló ismeretszerzést, illetve gondolataik, vélekedéseik rendszerezését és rögzítését. Mivel a digitális kompetencia fejlesztését is fontosnak tartom, ezért a vizsgálati csoport tagjai digitális szövegekkel is találkozni fognak a kutatás során, amelyekhez természetesen online felületeken tudják gyakorolni az RWCT-technikákat. Ezen kívül nagyobb hangsúlyt szeretnék fektetni a drámapedagógiai eljárásokra és a vitatechnikák bevezetésére.

8. Felhasznált irodalom

Arató László 2006. *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Székesfehérvár: Krónika Nova Kiadó.

Bácsi János – Sejtes Györgyi 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2(4)

<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> (2022. 12. 21.)

Besir Anna 2014. Szövegalkotás szóban és írásban (Beszédfejlesztés és fogalmazástanítás). In: Koós Ildikó (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Eger – Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

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

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2007. *A kritikai gondolkodás fejlesztése II.: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból*. Pécs: PTE Kiadó.

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

Csapó Benő 1997. A tanulói teljesítmények értékelésének mérési módszerei. In: Pócze Gábor (szerk.) *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. OKI. Budapest. 97–111.

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Nyelvészeti Tanulmányok 15. Budapest: Akadémiai Kiadó.

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

Keszler Borbála 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rác E.– Szathmári I. (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 164–87.

Koós Ildikó – Zsiray Barbara 2021. A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban. In: Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.): *"A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés": XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* 2021. Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

<https://lib.sze.hu/downloadmanager/index/id/12262/m/9169> (2022. 11. 08.)

Lackó Mária 2006. A beszédprodukció és a szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. *Magyartanítás*. 1: 13–21.

http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2006_1.pdf (2022. 12. 21.)

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

<http://nyelvor.c3.hu/period/1354/135405.pdf> (2022. 08. 14.)

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

Lee, Laura L – Canter, Susan M 1971. Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *JSHD* 3663: 315–40.

Nemoda Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 1 (3-4) <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129> (2023. 01. 07.)

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv – Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Budapest: Korona Kiadó.

Tóth Beatrix 1999. *Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért (Egy pedagógus-továbbképző program körvonalai)*. Sárospatak: HUNRA és Városi Könyvtár.

Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*. 457–469. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> (2022. 10. 06.)

Vári Péter 2003. (szerk.) *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

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

Zsiray Barbara – Koós Ildikó 2022. How Rory's story cubes can improve the ability of storytelling in writing and speaking. In: Mafalda Carmo (szerk.) *Education and New Developments 2022 Volume 1*. Lisboa: inScience Press. 193–197.
http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2022/06/Education-and-New-Developments_2022_Vol_I.pdf (2022. 07. 25.)