



ELTE
EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAM 2021/22

„A” KERET



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

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

Név: Zsiray Barbara

Kar: ELTE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ, tanító szak

Szerződés száma: ELTE/12640/1(2021)

Szombathely, 2022. július 9.

Zsiray Barbara

ösztöndíjas aláírása

A pályázó záró beszámolóját elfogadom:

Dr. Kocsis Péter

témavezető neve és aláírása

Kelt: Szombathely, 2022. július 9.

Bevezetés

Az Új Nemzeti Kiválósági Program keretében megvalósult kutatásom középpontjában a társasjáték-pedagógia anyanyelvi nevelésben való alkalmazhatósága áll. Célom volt feltérképezni, hogy a kereskedelmi forgalomban kapható Sztorikocka nevű társasjáték rendszeres és tudatos használata, milyen eredményességgel tudja fejleszteni a 9-10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képességét.

A α -generációhoz tartozó gyerekek egészen más tanulási szokásokkal rendelkeznek korábbi nemzedékek képviselőihez képest. A mai iskolások egyidejűleg számos ingert tudnak kezelni, gyors döntési- és jó problémamegoldóképességgel rendelkeznek, valamint fogékonyak a vizuális ingerekre (Prensky 2001; Bessenyei 2007). Tapasztalataim szerint azonban sokszor nehézséget okoz számukra a figyelmük egy dologra való koncentrálása, illetve a hagyományos, tanárközpontú, frontális módszerekkel már nem lehet elérni őket. A tantárgypedagógusokat nagy kihívások elé állítja a jelen generáció igényeit kielégítő oktatási stratégiák kialakítása. A most felnövő nemzedéknek újabb és újabb kulcskompetenciák elsajátítására lesz szüksége a világban való sikeres helytálláshoz. Egyik ilyen kiemelt kulcskompetencia a kommunikáció, amelynek fejlesztését tűzte ki célul a jelen kutatás. Az alkalmazott pedagógiai kutatások kiemelik, hogy egyre nagyobb az igény az intézményes oktatás területein a játékra, játékosságra (Brown 2005; Hartyányi (szerk.) 2010; Balázs 2015; Boronkai 2017). A szakmódszertanoknak be kell tudniuk építeni 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 alkalmazása során a tanulók komplex, ugyanakkor indirekt tanulási folyamatban vesznek részt, amely során kiléphetnek a megszokott frontális keretből, és lehetőségük nyílik a belső motiváción alapuló tanulásra. A játékpedagógia ezen irányzata nem részterületeket fejleszt, hanem a játékosság kulcskompetenciáját. 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). Ez a tanítási – tanulási munkaforma számos területre pozitív hatást gyakorolhat, fejleszt például a kritikai gondolkodást; a problémamegoldó képességet; a szociális készségeket: toleranciát, empátiát, méltányosságot; a személyközi kommunikációt; a stratégiai gondolkodást (Mayer–Harris 2010).

TDK-kutatás keretében megvalósult elővizsgálatom eredményei alátámasztják, hogy a 9-10 év közötti tanulók 99%-t 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 tanulócsoporthoz 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.

Téma bemutatása

1. Anyag és módszer

A korábbi kutatásom során szerzett tapasztalatok ösztönöztek egy újabb projekt megvalósítására. A Sztorikocka nevű kommunikációs 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 tanulóiból 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 foglalkozássorozatok a vizsgálati csoport tagjainak részvételével. A projekt harminc foglalkozást ölelt fel, amik heti két alkalommal kerültek megtartásra. A fogalmazásokat kép- és hangfelvételre rögzítettük 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 beszédprodukciónál elemzésekor szokásos vizsgálati mód a kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy megnyilatkozásban (Crystal 1998). A közlésegyység 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 megszámlált 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)

A körülbelül 15-30 percet igénybe vevő foglalkozásokat az RJR-modell alapján terveztem meg (Bárdossy et al. 2002). A ráhangoló részben arról beszélgettünk a gyerekekkel, hogy mire szükséges figyelni a történetek elmesélése folyamán. Azokat a szempontokat hangsúlyoztam, amelyek hozzájárulnak a szövegek grammatikai és szemantikai kohéziójához. A jelentésteremtés szakaszában zajlott az általában két körből álló játék. 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 élményeiket és kritikai észrevételeiket.

2. Szóbeli szövegalkotás - egyéni fejlődés

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 végén megismételtük a mérést. Az eredmények egyértelműen tükrözik a fejlődést. Először a tanulók rendszerint rövid, olykor összefüggéstelen történetet alkottak. Ez annak tudható be, hogy kizárólag a dobott ábrák felhasználására tudtak figyelni, a kohézióra már kevésbé. 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. A záró mérés során szemantikai és szintaktikai téren is látványos fejlődést figyeltem meg. 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. Az absztrakció fejlettségét mutatja, hogy a legtöbb gyermek képes volt elvonatkoztatni az ábrák denotatív jelentésétől *(például: pajzs = védelem)*.

A fejlődés az MLU-szám és a KFM-érték összesített átlagában is megmutatkozik. Az egyéni történetek az első méréskor csupán néhány közlésegységből álltak, a második alkalommal számuk átlagosan négyszeresére emelkedett. Ezzel párhuzamosan az egy közlésegységre 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. 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, míg a záró mérésnél ez a szám 43,33 pontra változott.

3. Szóbeli szövegalkotás – csoportos fejlődés

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 megszereznie és a kitalált történetbe belefűznie. A csoportos mesélésnél nem elegendő az elénk kerülő ábrákból értelmes eseménysort készíteni, hanem folyamatosan alkalmazkodni kell a többiek gondolatmenetéhez. Véleményem szerint a csoportkohézió erősödését, a gyerekek összehangolódást jelenti, hogy ezen a területen egyértelmű fejlődés jelentkezett, azaz a tanulók már képesek bonyolult cselekményszálakat végigvezetni. A nyelvi kifejezések eszköztára is fokozatosan kibővült. A történetek tényszerű közléseken túl egyre több helyszín- és személyleírást tartalmaztak. Kezdetben hiányzott a főszereplők jelleme, ezáltal csak sodródtak a történetszövés során. Szerettem volna elérni, hogy a tanulók képesek legyenek állandó karaktervonások mellett megalkotni a történeteket, ezért a folyamat huszadik alkalmától kezdve minden mese előtt közösen megalkottunk 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 nyelv használatra. Ezt a problémát kiválóan küszöböli ki az egy kockás mód, amelyben nagyobb hangsúly helyezhető a történetszálak, szereplők, helyszínek kidolgozására. Úgy gondolom, hogy a foglalkozássorozat teljességéhez mindkét játékmód hozzájárul, ezért gyakorló pedagógusoknak a párhuzamos alkalmazást javaslom. Természetesen a csoport összetétele, a gyerekek képességei, a pedagógiai célok is befolyásolják a játékmód kiválasztást.

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. Az MLU-számokból és KFM-értékekből 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 nőtt.

4. Írásbeli szövegalkotás

A kutatás elején és végén 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, 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.

Az első fogalmazások estében szemantikai és szintaktikai szempontból is hasonló eredményeket ért el a vizsgálati- és a kontrollcsoport. Összességében megállapítható, hogy a gyerekek mindegyik adott címet a fogalmazásának, törekedett arra, hogy a makroszerkezeti egységek elkülönüljenek, és a történet előremozgása biztosított legyen. A záró fogalmazásokat tanulmányozva szembetűnő, hogy a vizsgálati csoport tagjainak egyáltalán nem okoz nehézséget koherensen a szövegbe építeni az előre megadott szavakat. A kontrollcsoport számos fogalmazásában észlelhető, hogy a gyerekek a VIP-szavakat logikai kapcsolatok figyelembevétele nélkül kényszerítik bele mondataikba. Számos esetben tapasztaltam, hogy a megadott szavakból készítenek szerkezeteket valószínűleg azért, hogy a lehető leghamarabb túlessenek a kötelező szavak felhasználásán. Szembetűnő különbség, és egyben a nyelvi kreativitás megnyilvánulása a Sztorikockával rendszeresen játszó gyerekeknél, hogy saját nevet adtak a karaktereiknek (*például Morzsi*, *Erzsi néni*) ellentétben a kontrollcsoport tagjaival. Továbbá fontos kiemelni, hogy a vizsgálati csoport tagjai sokkal több mennyiség- és minőségjelzőt vonultattak fel fogalmazásaikban. A KFM-értékekre és az MLU-számokra kiterjedő elemzésből kiderült, hogy mindkét csoport sokat fejlődött az első mérés óta. Ez a

fejlődés a vizsgálati csoportnál erőteljesebben jelenik meg köszönhetően a rendszeres játéknak. Az átlagos MLU-szám 2 ponttal növekedett meg a vizsgálati csoport esetében, míg a kontrollcsoportnál alig fél pontos emelkedés tapasztalható. Az KFM-érték átlagosan 8 ponttal lett több a vizsgálati csoport tagjainál, ami 2,3 ponttal magasabb növekedés, mint amit a Sztorikockával nem játszóknál tapasztaltam. A lenti táblázat tartalmazza a nyolcadik alkalom utáni mérés eredményeit is, amelynek bemutatására a XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencián került sor.

1. táblázat: MLU-szám és KFM-érték átlagpontoszámok a vizsgálati-, ill. kontrollcsoport fogalmazásainak elemzése alapján (forrás: saját)

	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

5. A vizsgálati csoport attitűdje

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 odafigyelniük egymásra, ezért olykor a történetészövé is zsákutcába futott, azonban később már türelemmel és teljes figyelmükkel várták, hogy ők következzenek a meseszövében. 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 meseszövére 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

érzékeltek, 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 (például: alapkészlet, mesés kockák) indulva jutottunk el az elvontabbakig (például: intergalaktikus kockák). Az ábrák változatossága választékosabb kifejezőmódokat 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 gyerekek, akik rövid idő alatt folytatni tudták a megkezdett mesét unatkozni kezdtek a mesélés ideje alatt. Megoldásként azt találtam ki, hogy ezek a tanulók 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 mindegyik tanuló ki tudott bontakozni. Ezek a páros meseszövések magas MLU és KFM-értékeket mutattak.

Az utolsó alkalommal egy rövid, reflektív kérdőívvel mértem fel a tanulók viszonyulásait a foglalkozásokkal és magával a Sztorikockával kapcsolatban. Elégedetten tapasztaltam, hogy mindegyikük egyértelműen szívesen játszik a vizsgált játékkal és másoknak is ajánlaná azt.

Kíváncsi voltam, hogy mely játékmódokat részesítik előnyben a résztvevő. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek közel egyenlő arányban kedvelik az egy, a kettő és a három kockás játékmódot. A visszajelzésekből az derült ki, hogy nyolcból három tanuló elkezdni, három befejezni, kettő pedig folytatni szereti az elkezdett meséket. Felmértem, melyik kockakészletek tartoztak a gyerekek kedvencei közé. Legnagyobb népszerűségnek az orvosos, kalandos és a szupererőt ábrázoló kockák örvendenek a megkérdezettek körében. A „*Miért ajánlanád a Sztorikockát mások számára?*” kérdésre a legtöbben a játék szórakoztató jellegét hozták fel példaként, de többen utaltak arra, hogy ezáltal fejlődik a szókincs, javul a fogalmazási készség.

6. Összegzés, következtetések

A kutatás alapcélja volt feltérképezni, miként fejlődik a 9-10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képessége a Sztorikockával történő rendszeres irányított játék hatására. Az irányított, rendszeres játéknak köszönhetően a diákok alkotta szóbeli és írásbeli történetek egyre összetettebbé és szerkesztettebbé váltak. Az alkalmazott nyelvi eszközök köre kibővült, a résztvevők változatos fajtájú határozókkal és különböző jelzőkkel színesítették történeteiket. A gyerekek a foglalkozások hatására már képesek logikusan végigvezetni egy cselekményszálát, amelybe megadott motívumokat kell beépíteniük. A történetmesélés során törekszenek a kohézió megőrzésére és az ábrák konnotatív jelentésmezőinek árnyalt használatára. A kutatás elején kitűzött célok mindegyike teljesült. Azok a pozitív szemantikai és szintaktikai változások, amelyek korán megmutatkoztak a szóbeli megnyilatkozásokban megjelentek a vizsgálati csoport fogalmazásaiban is. A szintaktikai-grammatikai fejlettséget meghatározó MLU-szám és KFM-érték vizsgálatánál ugyancsak javulást tapasztaltunk.

A záró szakmai beszámolóban felvázolt fejlődési útvonalak igazolják, hogy a Sztorikocka rendszeres használata kiválóan alkalmazható a szóbeli és írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésére, és beilleszthető az anyanyelvi nevelés módszertani repertoárjába. Terveim között szerepel egy szakmódszertani útmutató kidolgozása, amely lehetővé teszi, hogy a Sztorikocka, mint játékpédagógiai módszer minél több gyakorló pedagógushoz és szülőhöz eljusson, és hozzájáruljon a gyermekek kommunikációjának fejlődéséhez.

Irodalom

Aczél Z. 2015. A társasjáték-pedagógia filozófiája. *Tani-tani Online*.

http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (Letöltve: 2022. 06. 28.)

- 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: 2022. 07. 01.)
- 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 (2022. 07. 02.)
- 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. (szerk.): *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.
- Deme L. 1971. Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Nyelvészeti Tanulmányok 15. 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. Akadémiai Kiadó. 164–87.
- Laczó M. 2011. Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 135(4): 440–458.
- Laczó 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: 315–40.
- Mayer, B.–Harris, C. 2010. *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press. 9 (5)
- Oblinger, D. G.–Oblinger, J. L. (szerk.) 2005. *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE 100
- 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: 2022. 07. 03.)
- Zsiray B. 2021. *A társasjátékok alkalmazási lehetőségei kiemelten az anyanyelvi nevelés*

keretein belül. OTDK dolgozat. Nyíregyháza: Kézirat

Kötelező és nem kötelező vállalások teljesülése

A kutatási tervemben vállaltam, hogy nappali tagozatos hallgatói jogviszonyomat az ösztöndíjas időszak végéig fenntartom, és ez idő alatt kutatási tevékenységet végzek a fogadó felsőoktatási intézmény keretében. Ezen vállalásaimat teljesítettem. A kutatásomat bemutató rövid videóval részt veszek a 2022. évi intézményi ÚNKP konferencián.

A kutatási tervemben nem kötelező vállalást nem adtam meg. Az ösztöndíjas időszak alatt aktív kutatási tevékenységet végeztem követve a meghatározott ütemtervemet. Igyekeztem hangsúlyt fektetni az eredmények folyamatos publikálására. A foglalkozássorozat első nyolc alkalmának tapasztalatait az XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencián mutattam be. A konferencián elhangzó előadásokból tanulmánykötet készült, amely rövidesen megjelenik. Szintén a kezdeti fázisban részt vettem a VII. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencián előadóként. Az említett konferencián részt vevő előadók lehetőséget kaptak kutatásuk publikálására az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban. A kutatás tapasztalatait összegző cikk várhatóan még idén kiadásra kerül. A kutatásom legfontosabb állomásának tartom a nemzetközi konferenciárésztvételemet, amelyre az International Conference on Education and New Developments-en Madeirán került sor. A Funchalban töltött napok alatt számtalan hasznos szakmai tapasztalattal gazdagodtam.

Összességében úgy gondolom, hogy a teljes ösztöndíjas időszakom alatt aktív és tudatos kutatói munkát végeztem, és ez hozzájárult személyes és szakmai fejlődésemhez a pedagógia területén. Bízom benne, hogy kutatási tevékenységemet az elkövetkező években is tudom folytatni, és eredményeimmel hozzájárulhatok a tanulás- és tanításmódszertani eszköztár bővüléséhez.