

A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE AZ ISKOLÁBA LÉPÉS ELŐTT ÁLLÓ GYERMEKEK KÖRÉBEN A DRAMATIKUS INTERAKTÍV MESÉLÉSI MÓDSZER SEGÍTSÉGÉVEL

DEVELOPMENT OF THE LISTENING COMPREHENSION OF THE PRE-SCHOOL CHILDREN WITH THE AID OF DRAMATIC INTERACTIVE STORYTELLING METHOD

Fehér Éva ^{1*}

¹ Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Neumann János Egyetem,
Magyarország

Kulcsszavak:

drámapedagógia óvodapedagógia
hallás utáni szövegértés
dramatikus interaktív mesélés és
történetmondás

Keywords:

drama
kindergarten
listening comprehension
dramatic interactive tale and story
telling

Cikktörténet:

Beérkezett 2019. június 24.
Átdolgozva 2019. október 31.
Elfogadva 2019. november 5.

Összefoglalás

A hallás utáni szövegértés fejlesztésének témája mostanra aktuálissá vált az óvodában. Bár az óvodai nevelésben a gyermekek folyamatosan változó képességállapota miatt elsősorban nem a fejlesztés szót alkalmazzák a szakemberek, kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy helyén való ez a gyógypedagógiai kifejezés az általános óvodai nevelésben is.

A kontrollcsoport nélküli, időszakos önfejlődési mérés első és második szűrése között 12 óvodai hét telt el. A 16 kérdésből álló felmérő teszt összeállításánál mintaként a DIFER állapotfelmérő teszt feladatmintái, a GMP diagnosztikai teszt kérdéscsoportjai, illetve a „Fejlesztés mesékkel” című MOZAIK szakanyag tartalom-ellenőrző kérdései szolgáltak.

A módszer, amellyel az iskolába lépés előtt álló 6-7 éves, nagycsoportos gyermekek 12 alkalomból álló készségfejlesztő tréningje zajlott, a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás alapternikája volt.

Abstract

The issue of listening comprehension development become increasingly topical in the Kindergarten by now. Although professionals do not use primarily the word development in the pre-school education because of the continuously changing ability/capability of the children, however research

* feher.eva@pk.uni-neumann.hu

evidences suggest that it is proper to use such special educational term.

Between the first and the second test of the periodical self-development measurement without control group 12 kindergarten weeks have been passed. For creating the 16 questions assessment test the followings were served as a model; the sample tasks of the Diagnostic Assessment System (DIFER) tests, the question groups of the GMP diagnostic tests, and the Development with tales titled content-check questions of the MOZAIK professional material.

The method what with the 12 occasional skill development training of the 6-7 years old pre-school aged children were made was the basic technique of the dramatic interactive tale and story telling. The comparison of the tests results reflecting the dynamic development of the text understanding skills with an intensive development program, a specific aim and an accurate task accomplishment.

1. Bevezetés

Az alábbi fejezetekben bemutatott pedagógiai kutatás nem titkolt szándéka a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás módszerének tesztelése. A módszer származatóiként kíváncsisággal töltött el bennünket, hogy az élményszintű mesélésen túl milyen szakmai célok elérésére lehet alkalmas még az általunk képviselt mesélési fajta.

A jelenlegi kutatással a mesélési módot a hallott szöveg megértésének segítése szempontjából helyeztük nagyjító alá. Többféle kutatási kérdés és hipotézis lehetősége merült fel, de mérhető eredményeket produkálni és abból származó adatgyűjtést végezni egy saját magunk által összeállított szövegértés ellenőrző teszt segítségével tudtunk. Ezt a későbbiekben a kutatás mérőeszközeként mutatjuk be.

A kvalitatív pedagógiai kutatás tehát elsősorban visszacsatolás céljából zajlott, a kvantitatív adatok gyűjtése pedig a szubjektív kizárásának lehetőségét adta meg számunkra. A vizsgálati téma szakmai háttere rendkívül összetett, így az elméleti fejezetben összetömörített formában próbálunk betekintést adni a módszer háttérében meghúzódó tudományterületekről.

Fontos volt számunkra, hogy ilyen, és ehhez hasonló kutatási tématerületek megerősítsék a „Szerepjáték, mese-játék” című módszertani kiadványban [1] bemutatott mesélési eljárás létjogosultságát az anyanyelv-pedagógiában és a drámapedagógiában, ne pedig csak egy hobbi módszerként tekintsen rá a szakma.

2. A kutatás elméleti háttere

2.1. Pszicholingvisztikai háttér

Gyermekkorban a megfelelő anyanyelv-elsajátítás során alakul ki, illetve rögzül a percepció bázis. Feladata az olyan tanult jellemzők megkülönböztetése, mint a beszélő hangjának felismerése, nyelvek beazonosítása, fonémasorok szintaktikai, szemantikai jellemzőinek megértése, a pragmatikai, retorikai stb. jellemzők értelmezése [2].

A beszédfejlődési folyamatba a beszédértés hat hónapos kor körül kapcsolódik be. A szavak tartalmi értését, vagyis a tiszta beszédmegértést megelőzik az olyan élethelyzetek felfogása, amelyek már nemcsak a környezetben zajló események megértése miatt lényegesek, hanem az azokhoz kapcsolódó beszéd értelmezése miatt is [3]. Valóságos beszédértésről akkor van szó, ha a gyermek a beszéd bizonyos jeleihez kapcsoló jelentést is elsajátította. Egy éves kor körül a globális beszédértés jellemző, vagyis az egyes tartalmi részeket csak a szöveggörnyezet és a beszédet

kiegészítő egyéb elemek együttes jelentésével képes értelmezni a gyermek (gesztusok, beszédet kísérő zenei eszközök, megismétlések, visszacsatolás).

A beszédértés finomodása a manipulációs aktív tárgyi cselekvések segítségével, az eszközök használatával történik. A beszédértésre ekkor leginkább a kulcsszó-stratégia használata jellemző, vagyis a gyermek az általa ismert nyelvi egységek segítségével próbálja kikövetkeztetni a hallott beszéd tartalmát. Ekkor már szorosan összekapcsolódik a beszéd és a gondolkodás.

A beszéd intenzív fejlődése **a második életév elején** indul meg, a szavak jelentését azok szituációs jellege adja meg [4]. Ezen a szinten **már az absztrahálás is működik, vagyis az asszociációs szint is működésbe lép.** Mentális lexikonjában ekkor kétféle fonetikai hangsor van egy-egy tartalom mellett. Az egyik a felnőttektől származó nyelvi jelek fonológiai sorrendje, a másik a saját fonémásor a dolgok megnevezésére. Ez a kettős tárolás.

A beszédfejlődési és beszédmegértési folyamatban a gyermeknek szüksége van különböző paralingvisztikai (beszédet kiegészítő mozgás, gesztus vagy nem nyelvi jelek használata) és extralingvisztikai (hangulati) expresszív tényezők használatára, amelyek árnyalttá teszik a beszéd tartalmát [5]. A fokozatos önállósodás a motorikum fejlődésének hirtelen felgyorsulását és szellemi fejlődést eredményez.

A szövegszintű beszédprodukción és beszédpercepción megértési szakaszban már türelmesebben és szívesebben hallgat meséket, verseket, elbeszéléseket a gyermek, annak ellenére, hogy nem érti a teljes szöveget. Az elhangzó beszéd sajátos közvetlensége és a személyes kommunikációs kapcsolat miatt élvezettel tölti el azok hallgatása és mondogatása. A nem használt passzív szókinccs ekkor rohamosan bővül. Az aktív szókinccs intenzív bővülését a felnőttekkel való viszonya, annak gyakorisága, az érzelmi-akarati fejlődés sajátossága és a kezdeményezett kommunikációs helyzetek minősége befolyásolja. Ezen a beszédmegértési szinten van lehetősége a beszéd mondat szintű nyelvtani szerkesztésének elsajátítására, a toldalékok jelentés értékének felismerésére.

A gyermek beszédaktivitása a harmadik életévben nő, és magasabb igényeket támaszt a környezetével szemben. Ezt a kezdeményezett dialógusokon keresztül közvetíti: kérdez, magyarázatot kér, összefüggéseket akar tudni [6].

Az érzékszervek és velük együtt a beszéd fejlődése óvodás korban is funkcionális használat közben történik. A „nyelv kialakulása alapfokon” [7] 3-4 éves korban megy végbe. A hatodik életév végéig a szerzett nyelvi alapok megerősödnek, bővülnek, finomodnak.

Óvodás korban a pontos beszédértés nemcsak a beszédhangzók azonosítását jelenti, hanem a fonémák szavakon belüli észlelését is (elől, középen, hátul van a keresett hang az adott szóban) [8]. Ez azért lényeges, mert így a fonémásorok pontos észlelése (szerialitás) kizárja a félreértést, a rossz szóazonosítást, és segíti a beszéd tartalmi megértését. Információhordozó a beszélő számára még az értelmezésben a vizuális körülmény, a beszédakusztikai elemek minősége. A csendes beszédkörnyezet, illetve a nem gyors tempójú beszéd növeli a megértést.

Az óvodás korú gyermek beszédfeldolgozási folyamata összefügg a nyelvi jelek részletes elemzésével. Az anyanyelvhez kapcsolódó grammatikai viszonyok felismerése a beszédmegértési stratégiák egyik alapeleme. Az előzetes tapasztalat, a logika, az érzelmi viszonyulás, a pszichés és fizikai állapot a feldolgozást lényegesen befolyásolja. Az életkori sajátosságok azonban befolyásolják az akusztikus érzékelést és a fonetikai szintű azonosítást. A hangzódifferenciálás képessége 3-4-5-6 éves korban más és más állapotban van, 6-7 éves korra azonban el kell, hogy érje a stabil fonémaérzékelési szintet, amely az olvasás és írás elsajátításának feltétele [9].

Az észlelési finomodás egyre több új szó megismerését és azonosítását teszi lehetővé. Ha ezzel párhuzamosan a szókinccs nem bővül, az károsan hat magasabb szinten (szintaktikai, asszociációs) a beszédértés fejlődésre [10]. A gyermek körülbelül öt-hat éves korára tanulja meg az anyanyelv alapját, az összes fontos szabályt, szókinccse ekkorra kezdi megközelíteni a felnőttekét. A nyelvi fejlődés azonban nem fejeződik be, a szavak viszonyulása tovább finomodik, gondolkodás szintjén pedig jelentéshálót épít [11].

Az óvoda és az iskola elvárásai között beszédértés területén nagy a különbség. Hét éves korra a nyelvelsajátítás egységes fejlődési folyamattá válik, egyes fázisai összefonódnak és

egymásra épülnek. A játék igénye és a tanulás igénye egyszerre él a gyermekben, az objektivitás fokozatosan érvényesül [12]. Anyanyelv-elsajátítási szempontból nem minden gyermek érkezik iskolaéretten az iskolába. A nyelvelsajátítás nem megfelelő szintje kiváltó oka lehet az iskolai nehézségeknek, úgymint az olvasás és írás elsajátítás, tantermi vagy tanórai szabályok megértése és azok követése, illetve a beszédviselkedés [13]. A beszédfeldolgozás és nyelvelsajátítási folyamat, nem igazodik ahhoz a tényhez, hogy a gyermek más közegbe került, mert az halad a maga ütemében.

2.2. Anyanyelv-pedagógiai háttér

Többféle óvodai tevékenység segíti a gyermek kognitív fejlődését, valamint a nyelvi formák alakulását. A szakirodalom [14] szerint az anyanyelvi nevelés, azon belül az irodalmi nevelés célirányosan és hatékonyan törekszik a nyelvi-logikai fejlesztő munkára.

Az óvodai anyanyelv-pedagógia tárgya és témája a gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztése (beszédművelés) és az érzelmi-értelmi nevelés irodalmi művek segítségével (irodalmi nevelés - Verselés, mesélés). A mesefoglalkozások remek lehetőséget biztosítanak a hallás utáni szövegértés fejlesztésére. Az irodalmi nevelés szorosan összefonódik a zenével, az énekléssel, a mozgásos játékokkal [15], a bábozással [16], a drámajátékokkal [17], dramatikus népi gyermekjátékokkal [18].

Az irodalmi nevelés formálja a gyermek érzelmi, értelmi képességeit, segíti a szocializációt. Bár a megismerés módja főleg az esztétika útját követi, lényeges feladat a gyermekek figyelmének, gondolkodásának, emlékezetének, képzeletének fejlesztése [19]. Ahhoz, hogy a gyermek önkéntelen figyelve a mese felé forduljon, szükség van az óvodapedagógus szuggesztív mesemondására, beszédmódjára, amellyel nemcsak felkelti a gyermekek érdeklődését, hanem fent is tartja azt. Változatos és kifejező beszéde segíti a szöveg tartalmi részeinek megértését, mivel a gyermek gondolkodási műveleteket végez hallgatás közben.

Elvárás az óvodapedagógus felé, hogy az előbeszédén kívül használjon más eszközöket is a mese értelmezéséhez. Ebben az életkorban a vizualitás nélkülözhetetlen a fogalomépítésben, a cselekmény megértésében és a tartalom összefüggéseinek felfedezésében [20]. Éppen ezért kell a mesélő óvónőnek élnie a tevékenység tartalmához kapcsolódó módszerekkel, vagyis a meseprodukció formáival [21]. **Jelen kutatás a szövegértés fejlesztés szolgálatába állította a dramatikus eszközökkel történő mesemondást és az óvodai anyanyelvi nevelést segítő módszerként alkalmazta azt.**

A hallott és az olvasott szöveg értésének mechanizmusa és stratégiái megegyeznek az olvasott szövegével [22]. Különbség a két szövegértési forma között, hogy a bemeneti szakaszban az információ más úton jut el a vevőhöz, így más lesz az ingerfeldolgozás első lépésének (észlelés) menete. Másik különbség a megfeleltetési szakaszban van, ahol a hallott szövegnek csak egyszerű transzformációt kell végeznie a mentális lexikonban történő keresés előtt.

Mivel a mechanizmusok központi része egybevág, ezért a megértés fejlesztési módszertana is lehet azonos [23]. Amit feltétlenül figyelembe kell venni, az az óvodás és az iskolás korosztály közötti életkori különbség, a képességek állapota, a feladattudat szintje, a motiváltság, valamint a szükségigény. **Az írásbeliség hiánya miatt a gyermekek óvodán belüli szövegértés fejlesztési lehetősége egyedül a hallásértésen keresztül valósul meg.** Ehhez az anyanyelv-pedagógia módszerein kívül az idegennyelv-tanítás eljárásai is remek mintaként szolgálnak [24]. Azonban Gósy Mária hangsúlyozza, hogy az óvodának – legyen bármilyen nemes szándékú is a fejlesztési feladata – akkor is óvodának kell maradnia, ha a foglalkozások célirányosak vagy iskola-előkészítő jellegűek.

A kutatást is érintő életkorban kulcskérdés az ismétlés és a változatosság, ezen kívül a mindent felülíró élményaktiválás [25]. Az 5-6 évesek esetében a legfőbb cél a spontán figyelemtől a tudatos figyelemhez történő eljutás, az iskolaérettség feltétele pedig a tartós figyelem és a gondolkodási műveletek használata [26-27]. A szervezett formában történő szövegértés fejlesztés kapcsolódhat bármilyen tevékenységhez, az említett szakirodalom a *Verselés, mesélés* tevékenységhez kapcsolja.

Az óvodában zajló, hallás utáni szövegértés fejlesztése elsősorban az általános készségekre (figyelem, gondolkodás, logika, beszéd, érzékelés-észlelés, fantázia, képzelet, mozgás) hat [28], illetve a személyiség működésének és fejlődésének azon alapkészségeire (relációs-zókincs, összefüggés-kezelő képesség, (tapasztalati) következtetés), amelyek a tanulási folyamatok révén a mindennapok boldogulásához járulnak hozzá [29].

Jelen kutatás erre építve szervezte meg képességfejlesztő tréningjét, ennek a szerzői szemléletnek megfelelően készítette el a szövegértést ellenőrző játékait a dramatikus mesélések után. A fejlesztési módszer a dramatikus interaktív mesemondás technikája volt.

2.3. A drámapedagógiai háttér

Lényeges szempont volt a mesetréning módszerének kiválasztás során az, hogy a beemelt dramatikus játék ne törje meg a mese folyamatosságát, és ne váljon szükségessé a mesélő „kiszólása” a meséből. Ezt a döntést támogatta a narratív jellegű szövegek alkalmazása a szöveg megértésében [30-31], valamint a képi és a fogalmi gondolkodás fejlesztésére szolgáló óvodai módszerjavaslat [32].

2.3.1. Az interaktív mesébe beemelt dramatikus mesélés mint a beszédértés fejlesztés módszere

Mit jelent az interaktivitás? Az Idegen Szavak és Kifejezések Szótára szerint [32] „Kölcsönös, közvetlen kapcsolaton alapuló. Kétirányú párbeszédre alapuló.” A szó tudományos és pedagógiai használata először az informatikában jelent meg [34]. Mostanra minden szakterület a maga képére formálta a kifejezést, így a színház is [35]. Jelen kutatás a pedagógia és a színház szempontjából használta a fogalmat, megelégetve az óvodai irodalmi nevelésnek és a drámapedagógiának.

A pedagógia az interaktivitás gondolatát főként azon módszerek esetében használja, amelyek segítenek a gyermeket bevonni az oktatási folyamatba, és a tanulást a személyes megtapasztaláson, csoportmunkán vagy más közvetlen élményen keresztül vonja be. A tanulókat tevékenységeken keresztül próbálja megszólaltatni, a bemutatások segítségével pedig véleménynyilvánításra készíteni. Ilyen módszerek például a projektmunka, a kooperatív munka, média az oktatásban, számítástechnika az oktatásban, interaktív tábla az oktatásban [36].

A színházhoz kötődő művészetpedagógiában az interaktivitás elsősorban a néző valamilyen szintű bevonását jelenti az előadásba [37]. Az interaktív színház a legnépszerűbb műfajok közé tartozik ma Magyarországon.

A drámapedagógiában az interaktivitás adott, mondhatni ez a művészetpedagógiai ág az aktív, cselekvő gyermekekre és közösségi tevékenységekre épít. Jellegzetessége, hogy minden esetben bevonja a gyermeket a közösségi célzatú munkálkodásba, felszabadítva ezzel a kreatív energiákat [38]. A drámapedagógia lételeme a társas kölcsönhatás, az együtt végzett élményadó játék, és az azokban történő aktív részvétel [39].

2.3.2. A dramatikus mesélés célja a hallott szöveg értésének fejlesztésében

Annak érdekében, hogy a kutatás drámapedagógiai része megfeleljen a szakmai elvárásoknak, a kutatásnak figyelembe kellett vennie a 'Mi a dráma és mi nem az?' -kérdést. Vagyis meddig lehet a dramatikus munkába motívumokat beemelni úgy, hogy a dráma tevékenység fogalmát ne lépje át a kísérlet. Jelen esetben a dráma (cselekvésre épülő, közösségi játékos tevékenység) mint módszer funkcionál, és nem az irodalom harmadik műnemeként szerepel. Azon drámatanárok, akik különböző szakterületekről érkezve ismerték meg a drámapedagógiát, sok esetben a módszervegyítés fényében azonosítanak játékos tevékenységeket a drámapedagógiával [40].

A kutatócsoport szükségesnek tartotta olyan hallott szöveg értését megsegítő módszer beemelését az interaktív mesélésbe, amely a tanulást támogató kognitív műveleteket aktiválja. Annak érdekében, hogy a drámapedagógia keretein belül maradjon a kísérleti módszer, a drámapedagógia közül a dramatikus struktúrában is szereplő drámajátékok között válogattunk. A

próbálgatások és tapasztalatszerzés után [41] esett a választás a dramatikus interaktív mesélésre. Ez a mesélési forma megőrzi a játékvezető és játészó közötti partneri viszonyt, egyértelműsíti a játék idejét, tartja a valóság és a fikció határait, kontrollálható általa a játékvezetői szerep, a figyelmet nem fordítja el a történeésekről, színházi munkaformát kezdeményez, helyet ad drámát szabályozó tanulási elemeknek.

3. A kutatás bemutatása

A kutatás az óvodáskorú gyermekek körében keresett választ arra, hogy a dramatikus eszközökkel történő fejlesztés hatást gyakorol-e a hallás utáni szövegértésre. A mérési minta populációja az 5 évnél nem fiatalabb, de 7 évesnél nem idősebb korosztályba tartozó, nagycsoportos óvodás gyermekeket foglalta magába. A mérés az interaktív mesélésben is működő dramatikus tevékenységeket alkalmazta.

3.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási kérdések

K1: alkalmas-e a dramatikus módon működtetett interaktív mesélés az $5 < x < 7$ éves, beiskolázási szakaszba lépett gyermekek hallás utáni szövegértésének fejlesztésére?

K2: szövegértés fejlődés szempontjából milyen az adott kísérleti csoport alanyainak önfejlődési mutatója a 12 héttel későbbi mérésismétlés után?

A kutatás hipotézisei

H1: Van szignifikáns különbség az $5 < x < 7$ korosztályú, beiskolázási szakaszba lépett, szövegértést fejlesztő 12 hetes mesetréningben részesülő gyermekek hallás utáni szövegértésének mérési eredményei között (3 hónap után).

H2: Szövegértés fejlődés szempontjából van különbség a szöveg szó szerinti és a tartalmi mögöttesre utaló kérdések szerinti megértés mérési eredményei között a minták 6 hónapos mérésismétlése után: feltételezzük, hogy a szó szerinti értés jóval nagyobb fejlődési arányt mutat, mint a tartalmi mögöttes megértése.

3.2. A kutatás célja

A módszertani kutatás célja a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás technikájának tesztelése arra vonatkozóan, hogy ennek alkalmazása képes-e pozitívan befolyásolni az iskolaérettség szakaszába lépő óvodás korú gyermekek hallás utáni szövegértését. A kapcsolódó kutatási kérdések és hipotézisek a módszer hatékonyságának mértékét és a szövegértéshez kapcsolódó ok-okozati összefüggéseket vizsgálták.

A dramatikus munka eredményességét vizsgáló kvalitatív mérés kontextusa: egy interaktív mesélési foglalkozás, a foglalkozás utáni kikérdezéses teszt alkalmazása (kvantitatív adatokká transzformálás). A szövegértés állapotát felmérő verbális ellenőrzés (kutató által összeállított kikérdezéses kérdőív/teszt alkalmazása), amely a DIFER és a GMP tesztek beszédpercepciót ellenőrző szemléletében történik. A dramatikus módszerhez kapcsolódó kvalitatív mérés során született értékek numerikus skálára leképezve váltak kvantitatív eredménnyé.

3.3. A kutatás helyszíne

A jelen kutatás (amely egy Magyarországon található megyei jogú város óvodájában zajlott), pedagógiai programjának módszere a Mese-projekt. A program sajátossága, hogy egy-egy mese köré több hetes fejlesztési és nevelési tematikát épít, amely 5-6 önálló meseprojektet jelent évente a csoportoknak. A műveltségterületek közül hangsúlyossá válik a játéktervezés, az alternatív

módszerek közül pedig a drámapedagógia. Felismerve az óvoda szellemiségét a hely 2016-ban a kutatói érdeklődés fókuszpontjába került.

3.4. A Kutatási metodikája

A kutatásban alkalmazott módszerek a pedagógiai kutatások mintáit követték. Mivel a módszertani vizsgálat csak kísérleti csoporttal dolgozott és kontrollcsoportot nem használt, a validitás érdekében többlépcsős mintakiválasztásra, valamint összetett szerkezetű mérési folyamatra volt szükség [42]. Ez lehetővé tette a minták diagnosztikus elemzését. Az így született többrétegű mérési eredmény a kutatási kérdésekre és hipotézisre releváns válasz megfogalmazását tette lehetővé.

3.4.1. A kutatás szerkezete és lépései

A szubjektív minimalizálása érdekében jómagam a munkafolyamatban irányítónak és adatrögzítőnek vettem részt. A dramatikus tevékenység levezetése, a kikérdező teszt adatfelvétele felkészített, szakértő kutatótársak közreműködésével történt. A kutatás menete és lépései a következők voltak:

1. A kutatás populációjának megállapítása
2. A kutatási célnak és a minta jellegének megfelelő intézmény kiválasztása
3. Mintavétel-kiválasztás
4. A kutatás etikai szempontjainak megfelelő dokumentumok biztosítása (nyilatkozatok)
5. A minta rendezése, véletlenszerű csoportkialakítás (A - C csoportok)
6. Kísérleti és vizsgálati csoport meghatározása (spontán húzás C csoport)
7. Mesefoglalkozás (mesélés interaktív metodika szerint a C kutatási csoportban)
8. Hallott szöveg értését ellenőrző kikérdező teszt adatfelvétele (C kutatási csoportokban)
9. A szövegértést ellenőrző kutatás adatainak elemzése és kiértékelése
10. Tematikus szövegértés fejlesztési folyamat elindítása a kísérleti csoport tagjai számára
11. 3-4 hónapos fejlesztő munka (12 alkalmas foglalkozás folyamat, kísérleti csoporttal)
12. Utómérés a vizsgálati mintán, megismételve a kutatás 7-8-9-10 lépéseket (mesélés és a hallott szöveg értésének ellenőrzése)
13. Az utómérés eredményeinek elemzése és kiértékelése
14. A teljes kutatás kiértékelése (eredmények összevetése)

3.4.2. Mintavétel-kiválasztás

A kutatás témájához illeszkedő reprezentatív minta kiválasztása során figyelembe kellett venni a kutatási terep jellegzetességét [43]. A művészetpedagógia szellemiségében nevelt gyermekek körében a dramatikus munka mindennapos, tapasztalatuk ezen a téren magasabb szintű, mint más, hasonló korcsoporté. Ennek fényében szakértői közegnek tekinthető a kutatásban résztvevő gyermekközösség, és indokolt az elméleti-teoretikus mintavétel-kiválasztási stratégia alkalmazása [44]. Jelen kutatási cél elérése, vagyis a kutatói kérdések és hipotézisek megválaszolása szempontjából ez a terep bizonyult a legalkalmasabbnak.

Az intézmény 6 csoportjába összesen 167 gyermek iratkozott be a 2016-2017-es oktatási évben. Közülük 75 fő esett a kutatási tématerületbe, az alapsokaságot tehát ők alkották. A mintavétel-kiválasztás a Helfferich-féle [45] két lépésben történt. Első lépésként a témát érintő korosztály kiválasztására került sor, vagyis a teljes óvodai létszámból csak azon gyermekek listája készült el, akik az $5 < x < 7$ képletnek megfeleltek. A kutatói minta valószínűsíthető száma ekkor $N=53$ volt. Második lépésként a létszám szűkítése a kötelező kutatási etikai feltételek miatt történt: jelen kutatásban azon gyermekek váltak érintetté, akik szülő által aláírt beleegyező nyilatkozattal rendelkeztek. A minta elemszáma ekkor $N=45$ -re csökkent. A második kutatási kérdéshez igazítva a mintát szükséges volt azok további szűkítése rendszerezése. Ehhez a véletlenszerű kiválasztás csoportosítási elvét használtuk. A01-A45-ig felírt számkártyákat három csoportra osztottuk szét

spontán számkártya-kihúzásos rendszerrel. Az így keletkezett három gyermekcsoportot A-C-ig jelzéssel láttuk el. A három betűjelzést ezután lapokra írtuk, azok közül egyet kihúzva jelöltük ki a vizsgálni kívánt kutatási csoportot. Ez a C csoport volt.

3.4.3. A kutatás és a vizsgálat menete

Az *első vizsgálati szakaszban* került sor a dramatikus eszközöket alkalmazó interaktív mese bemutatására. A kísérleti csoporthoz tartozó gyermekek ekkor találkoztak a mesével. Ugyanebbe a vizsgálati szakaszba tartozott a mesét követő szövegértés minőségét ellenőrző kikérdező teszt elvégzése a felkészített vizsgáló személyek segítségével.

A *kutatás második szakasza* a kísérleti csoport számára tematikusan összeállított, 12 alkalomból álló folyamatmunka volt. Az óvodai korosztályt érintő irodalmi nevelésben ismeretlennek számító mesék bemutatásához dramatikus munkaformákat, dalokat, mondókákat, az ismert mesék esetében a gyermekek által is ismert drámamódszereket emeltünk be.

A *harmadik vizsgálati szakasz* az utánmérések időszakát jelentette, mely a kutatási időszak végére esett. Ennek érdekében a szövegértés minőségi fejlődését ellenőrző vizsgálati mesefoglalkozás meséje, a mesélési módszer alkalmazása, valamint a kikérdező teszt használata és annak levezetése az első vizsgálati szakasznak megfelelően zajlott. A csoportos és az egyéni elemzés, az egyéni teljesítmények és a csoportátlagok összevetése is ebben a szakaszban a történt.

3.4.4. Mérőeszköz bemutatás

A hallás utáni szövegértés minőségének feltérképezése a kutató által elkészített kikérdező teszt segítségével történt, mivel a kutatott populáció életkori sajátossága, hogy nem tud írni és olvasni. A kikérdező teszt kérdései a *Szélkirály* című mese szó- és tartalom szerinti részeit célozták. A szlovák népmese kiválasztása a nagycsoportos korosztály számára pedagógiai, pszichológiai és drámapedagógiai szempontok figyelembevételével történt. A teszttel a csoport tagjai a cselekmény megismerése után közvetlenül találkoztak.

A teszt összeállítását a DIFER diagnosztikus teszt gondolkodási műveleteit ellenőrző résztesztek stratégiája [46] és az iskolai szövegértési tesztek összeállításának módszerei [47-48] segítették. A szó, mondat és szöveg szintű felismerést és megértést ellenőrző kérdések a GMP diagnosztikus teszt résztesztjeinek mintáit követték. A kikérdező teszt a szó szerinti tartalom megértését, a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések megértését, a szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk és magatartásformák felismerését, valamint annak értelmezését ellenőrizte. A kikérdező teszt betartotta a fokozatosságot, figyelembe vette a populáció életkorához kapcsolódó gondolkodás fejlettségi szintjét, a szöveg szóhasználatát. A korábbi mérésekhez hasonlóan a teszt 15-17 perc alatt tette lehetővé az adatfelvételt.

A szövegértéshez kapcsolódó mérést kiképzett adatfelvők egyszerre több helyszínen végezték azok, akik korábban találkoztak a gyermekekkel. Ismerve az 5-7 éves gyermekek rövid távú memóriájának, valamint munkamemória-kapacitásának jellemzőit [49], a 15 főből álló gyermekcsoportok estében gyors kikérdezésre volt szükség. Az 5-5 kikérdező a 3-3 gyermeket 60 percnél kevesebb időn belül mérte fel. Az utolsó gyermeknek így maximum 40 percet kellett várnia.

3.4.5. Elemzés, kiértékelés

A kísérleti csoportok felvett adatait a strukturált táblázatok szemléltetik, az elő- és utótesztek eredményeit a kérdések szerinti adatcsoportosításokkal, a vizsgálati elv szerint mutatják be. A kontroll csoport nélküli felidézett kísérlethez a leíró statisztika a legmegfelelőbb elemzési mód [50]. A kutatás ennek megfelelően lépésről lépésre követte a feltételeket. Jelen kutatás esetében az adathalmaz összehasonlítására három elemzési szempontot vettünk alapul:

1. A mérési eredmények tesztfeladat szerinti analízise
2. Csoportszintű teljesítményösszesítés
3. A mérési eredmények egyéni teljesítmény szerinti analízise

Az 1. szempont összehasonlító elemzését táblázat szemlélteti, a 2. szempontot csoportosított oszlopdiagram ábrázolja, a 3. szempontot diagram és táblázat mutatja. A következtetések című fejezetben leírtakutalnak a kutatási kérdések összegzéseire és a hipotézisek következtetéseire, a kutatás jelentőségére és alkalmazási lehetőségeire.

4. A kutatás eredményeinek bemutatása, értékelése

4.1. A mérési eredmények tesztfeladat és kérdéscsoport szerinti analízise

A kikérdező teszt ponteredményeit összegző táblázatban az elhangzó 17 kérdést K1-K17-ig jeleztük. Az egy kérdéses Likert-skála 1-5-ig terjedő válaszai alapján minden kérdés esetében a leggyengébb válasz 1, a legjobb válasz 5 pontot ért, így egy gyermek összesen 85 pontot tudott összegyűjteni. Mivel mindegyik válasz értéke 1-5 között mozgott, a 15 főből álló csoport valamennyi kérdésnél 75-75 pontot tudott maximum produkálni.

A hallott szöveg megértését szolgáló kikérdező teszt eredményeit a jelenlegi kutatásban két kérdéscsoportra osztva szemléltette és értékelte a kutatás. Azonos csoportba kerültek azok a kérdések, amelyek 1) a szöveg szó szerinti és tartalmi vonatkozásaira 2) a szövegmögöttesre vagy a tartalom mögötti önálló elképzelésekre kérdeztek rá. Előbbieket barnás színárnyalattal, utóbbiakat narancsos színárnyalattal jelzi a táblázat. Előbbi kérdéscsoport esetében 675 pont volt az elérhető maximum mennyiség, utóbbi esetében 600 pont. Ezekből az adatokból következik, hogy a 15 kérdésből álló kikérdező teszt összpontértéke 1275 pont volt.

1. táblázat: a hallás utáni kikérdező teszt ponteredményei a kérdéscsoportonkénti összértékek (kérdéscsoportok szerint) – 2016. október

értéksumma	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K9	K13	K8	K10	K11	K12	K14	K15	K16	K17
a vizsgálati csoport kérdésenkénti pontjainak összértéke Σ	53	46	60	54	52	49	45	48	42	54	38	41	52	53	37	37	33
a kérdéscsoportonkénti összértékek Σ	(max. 675) 449p. = 66,1%									(max. 600) 354 p. = 59%							
a teljes teszt csoport szintű összpontértéke Σ	(max. 1275) 794p. = 62,27%																

Az első táblázat a 2016. október végén zajló első adatfelvétel utáni eredmények összesítését, míg a második a 2017. április végén történt utómérés adatainak summázását mutatja be.

2. táblázat: a hallás utáni kikérdező teszt ponteredményei a kérdéscsoportonkénti összértékek (kérdéscsoportok szerint) – 2017. április

értéksumma	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K9	K13	K8	K10	K11	K12	K14	K15	K16	K17
a vizsgálati csoport kérdésenkénti pontjainak összértéke Σ	69	70	65	65	55	60	58	59	56	65	52	46	50	60	47	41	45
a kérdéscsoportonkénti összértékek Σ	(max. 675) 557 p. = 82,51%									(max. 600) 406 p. = 67,66%							
a teljes teszt csoport szintű összpontértéke Σ	(max. 1275) 963 p. = 75,52%																

A két táblázatot összeolvasva egyértelműen mutatkozik a hallott szöveg értésének fejlődése a vizsgált csoport tagjai között. A 6 hónappal későbbi mérési eredmények azt mutatják, hogy a K12-n kívül minden kérdésre adott válasz magasabb összpontszámú volt, mint a korábbi mérés eredménye, vagyis mind a szó szerinti szöveg megértésének, mind a tartalom-mögöttes megértésének neurológiai rendszere az életkori sajátosságok szerint változott.

A K1-K17 viszonylatában a legnagyobb különbség a K2 kérdés esetén mutatkozott, ami 24 pont különbséget jelentett. A legkisebb különbség a K5 kérdésnél látható. Mindkét kérdés a szó szerinti szövegértés vizsgálati témacsoportjához tartozott. Visszaesés a már korábban említett K12-nél látszik, amely a tartalom mögöttes vizsgálati téma kérdéscsoportjába tartozik.

Az utómérés során a szó szerinti szövegértés kérdéscsoport (barna színnel jelölt kérdések) összpontértéke 108 ponttal több, mint az első mérés eredménye. Ez ebben a vizsgálati témacsoportban 16,41%-os növekedést jelent. A tartalom-mögöttes vizsgálati témacsoport (narancssárga színnel jelölt kérdések) esetében 52 pont a különbség, ez 8,66%-os növekedést jelent. Ezen a ponton szeretnénk igazolni a kutatás kettes számú hipotézisét (H2): **feltételeztük, hogy szövegértés fejlődés szempontjából van különbség a szöveg szó szerinti és a tartalmi mögöttesre utaló kérdések szerinti megértés mérési eredményei között a minták 6 hónapos mérés ismétlése után.** Erre a tételre tehát a válasz igen, 6 hónap után mutatkozik különbség a szó szerinti szövegtartalom-értés és a tartalom mögöttes megértése között. **Ezen belül feltételeztük, hogy a szó szerinti értés jóval nagyobb fejlődési arányt mutat majd, mint a tartalmi mögöttes megértése.** Erre a tételre szintén igenleges válasz született. Az eredmények alapján látható, hogy a két vizsgálati kérdéscsoport eredménye közötti különbség 7,75%, vagyis a szó szerinti szövegértés fejlődési eredménye majdnem duplája a tartalom mögöttes szövegértés eredményének.

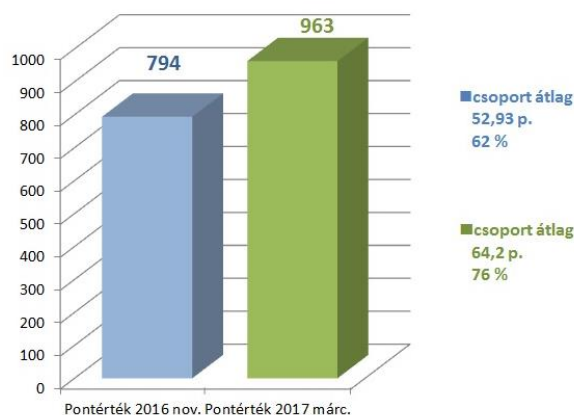
Ez a négy adat megerősítette számunkra a vizsgálati minta körében az elméleti fejezetekben összefoglalt 5-7 éves korra jellemző nyelvi gondolkodás állapotváltozását. A fejlődési arány mind a mentális lexikon mind az elvont gondolkodás területén esetünkben is az életkori sajátosságok szerint alakult.

A kutatócsoport tisztában volt vele, hogy ezek a kiugró eredmények nem csupán az intenzív mesetréningnek és a kutatási módszerek szisztematikus használatának köszönhető. Mert az adott vizsgálati csoport gyermekeire hatott az óvodában zajló pedagógiai munka, továbbá a gyermekek egyéb intézményen belüli és kívüli programja, illetve a gyermekek életkori sajátosságához kapcsolódó spontán érés. Egy kontrollcsoport segítségével lehetőség nyílta arra is, hogy a kutatás módszerének betudható eredményesség számértékben kimutatható legyen. Erre a jövőben mindenképp figyelmet fordít a kutatócsoport.

4.2. A mérési eredmények csoport szintű teljesítés összesítése

Ugyanezen összehasonlító táblázat alkalmas arra, hogy a kutatás hipotézisei közül az elsőt igazoljuk (H1): **Mert feltételeztük, hogy lesz szignifikáns különbség az 5<x<7 korosztályú, beiskolázási szakaszba lépett, szövegértést fejlesztő 12 hetes mesetréningben részesülő gyermekek hallás utáni szövegértésének mérési eredményei között (3 hónap után).** A táblázat és az alábbi oszlopdiagram egy 6 hónappal későbbi képességállapot mérés összeredményeinek pont- és százalék-átlagait mutatják.

A tréning 3 hónapos időszaka és a közbe ékelődő 3 hónap oktatási szünet együtt ennyivel későbbi újramérést tett lehetővé. Az eredményt és a hipotézis relevanciáját pedagógiai és nyelvészeti szempontból ez nem befolyásolja negatívan. A szignifikancia mértékét jelen publikáció nem taglalja. A szignifikáns különbséget most a százalékos értékek és azok aránya szemlélteti.



1. diagram: A hallás utáni szövegértés kikérdező tesztjének autómérést követő csoport szintű pont átlagának és százalékos átlagának eredményei

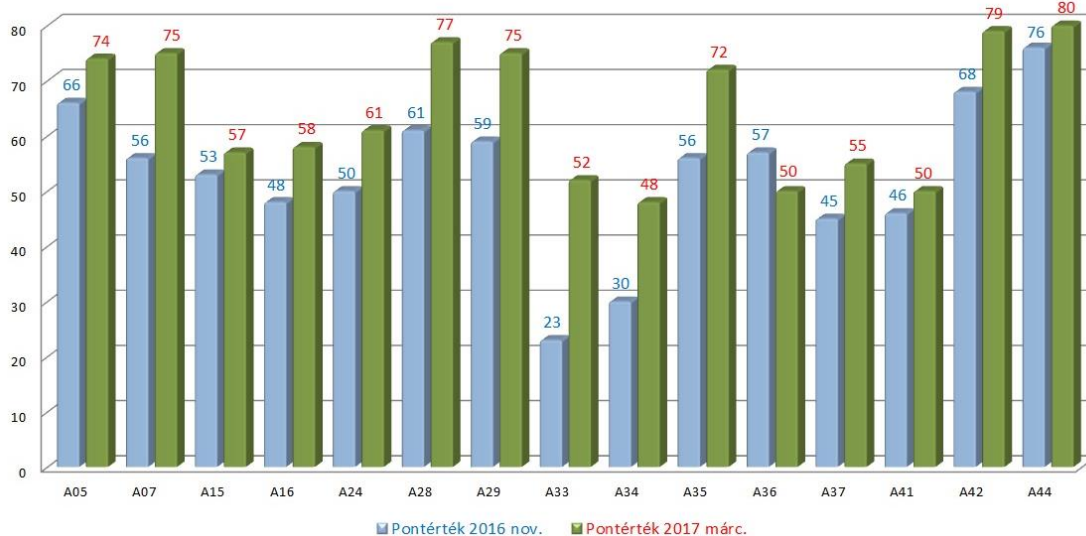
A diagramon látható kék oszlopon a 2016. novemberi szövegértés kikérdező teszt eredménye látható, a zöld oszlop a fél évvel későbbi mérés eredményeit mutatja. Az első esetben a csoportszinten összegyűjtött pontok összege 794 pont volt (a maximum 1275 pont volt), a második esetben 963 pont volt (a maximum egyértelműen itt is 1275 pont volt).

A csoportátlagok ezek alapján a következők szerint alakultak. A kék oszlop, vagyis az első mérés esetében a csoport összpont értékéből kiszámított csoportátlag 52,93 pont volt. Ez átszámolva 62% százalékos átlagot jelent. A második esetben, az utómérés során a csoport összpont értéke alapján a csoport átlag 64,2 pont volt. Ez átszámolva 76%-os teljesítmény átlagot jelent.

4.3. A mérési eredmények egyéni teljesítmény szerinti analízise

A kettes számú kutatási kérdés tartalmát a következő diagram segítségével szemléltetjük és magyarázzuk (K2): **szövegértés fejlődés szempontjából milyen az adott kísérleti csoport alanyainak önfejlődési mutatója 12 héttel későbbi mérésismétlés után?**

A kikérdező teszt kérdéseinek egyenkénti pontértékéből kiindulva magyarázzuk a minták két mérése közötti teljesítménykülönbséget, és azok arányát. Az egy fő két mérési eredménykülönbségét %-os arányban megadva mutatjuk be.



2. diagram: A hallás utáni szövegértés kikérdező tesztjének egyéni eredményei

Ha egy kikérdező teszt 17 kérdésének mindegyike 5 pontot ért, akkor egy fő a vizsgálat során (17x5) maximum 85 pontot érhetett el. A 85 pont volt tehát a 100%-os teljesítményérték. A 3. táblázat második oszlopa az első mérési ponteredményt, a harmadik oszlop a második mérési ponteredményt mutatja. A negyedik oszlop a két eredmény növekedési különbségét mutatja pontokban megadva, az ötödik oszlop ugyanezt az értéket százalékos növekedési arányba átültetve.

Az önfejlődési index azt mutatja meg, hogy az első mérés pontértékét 100%-nak tekintve, a második mérésig mennyit fejlődött a gyermek.

3. táblázat: A két mérés közötti pontértékek arányának összevetése, valamint az önfejlődési index bemutatása

mintakód	első mérés pontértéke	második mérés pontértéke	mérés különbség pontokban	mérés különbség %-ban megadva	önfejlődési index	sorba-rendezés
A05	66	74	8	9%	12%	XI.
A07	56	75	19	22%	34%	III.
A15	53	57	4	5%	8%	XIII.
A16	48	58	10	12%	21%	IX.
A24	50	61	11	13%	22%	VII.
A28	61	77	16	19%	26%	VI.
A29	59	75	16	19%	27%	V.
A33	23	52	29	34%	126%	I.
A34	30	48	18	21%	60%	II.
A35	56	72	16	19%	29%	IV.
A36	57	50	-7	-8%	-12%	XV.
A37	45	55	10	12%	22%	VIII.
A41	46	50	4	5%	9%	XII.

A42	68	79	11	13%	16%	X.
A44	76	80	4	5%	5%	XIV.

Az önfejlődési index egy önviszonyítási érték, amelynek sorba rendezése arra mutat rá, hogy nem feltétlenül az a gyermek fejlődött önmagához képest a legtöbbet, aki a legmagasabb teljesítményi pontokat érte el a két mérés során.

A pedagógiai fejlesztő munkában - így ebben a kutatásban is - az a leginkább értékes eredmény az alkalmazott módszer hatékonyságának ellenőrzésére, amely nagymértékű állapotváltozásra hívja fel a figyelmet a vizsgált minták esetében.

Az önfejlődési indexek áttekintése alapján kaptunk választ a második kutatási kérdésünkre, melyben kvantitatív eredményekkel alátámasztva szeretnénk látni az egyes minták hallott szöveg értésére tett fejlesztő hatás mértékét (K2): a **hallás utáni szövegértés fejlődés szempontjából a 12 héttel későbbi mérésismétlés során önfejlődésben jelentős eltérések mutatkoznak**. Az egyes minták (A33, A34, A07) igen biztatóak a módszer nyújtotta képességfejlesztő lehetőségek. Az eleve magas mérési pontértékeket mutató gyermekek esetében nem olyan kimagasló az önfejlődési arány, de bizonyos mértékű minőségváltozás tapasztalható. Az átlag pontértékeket teljesítő gyermekek esetében a fejlődés nagyrészt 10% fölött van. Csoport szinten alig tapasztalható 10% alatti önfejlődési index érték.

Ezek az eredmények adott vizsgálati csoportban arra engednek következtetni, hogy a szisztematikusan összeállított mesetréning, valamint a hallott szöveg értését és megértését segítő játékok, technikák 14 fő esetében eredményesek voltak. Az egy fő (A36), aki -8%-os visszaesést produkált a növekedési skálán, és ami részéről egy -12%-os önfejlődési indexet jelent, az utolsó két hónapban olyan családi problémák áldozata lett, amit nem tudott feldolgozni. A stressz és a mentális kibillenés nagyban befolyásolta az egyéni teljesítményt.

5. Következtetések

A pedagógiai kutatás elsődlegesen kvalitatív jellegű, a kutatási kérdések feltáró jellegűek voltak. Annak érdekében, hogy a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás hatékonysága a kutatási csoporton belül ellenőrizhetővé váljon, az óvodásoknak szóló szövegértést ellenőrző kikérdező teszt összeállítására volt szükség.

Az itt bemutatott kismintás kutatási eredményekben a vizsgálati teszt kérdéskategóriáinak csoportszintű és egyéni áttekintése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az általunk alkalmazott mesélési módszer eltérő hatást gyakorolt a kutatásban résztvevő minták hallás utáni szövegértésére. A jövőben érdemes a kutatási kérdések között szerepeltetni a minden mintára kiterjedő feltételezéseket is. Jelenlegi vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei erre nem terjedtek ki. Így a többségtől eltérő eredményt mutató egyetlen minta alapos analizésére itt most nem került sor.

A későbbi, mélyebb adatelemzés azt is megvilágosította, hogy mely kérdéskategóriák melyik kérdését milyen mértékben befolyásolta pozitívan a módszerünk. A fent olvasható értékelések alapján az adott csoport esetében a szó szerinti szövegértés állapota ugrásszerűen megnőtt, a tartalom-mögöttes szövegértés esetében pedig a korosztálynak megfelelő (elméleti háttér vonatkozásai alapján) mértékű teljesítménynövekedés tapasztalható.

Úgy véljük, hogy a kutatás a figyelmet a dramatikus interaktív mesélés kapcsán elsősorban arra hívja fel, hogy a módszer a vizsgált gyermekek többségénél pozitívan befolyásolta a hallás utáni szövegértés minőségét. Kiterjesztve a vizsgálat populációját, és bevonva az adatelemzésbe más statisztikai módszereket, érdemes a fejlesztő hatást több aspektusból is megvizsgálni. Az eredmények tekintetében talán új megvilágításba kerül majd az eljárás, amit esetleg vizsgálni tud majd a fejlesztőpedagógia és az iskolai anyanyelv-pedagógia is.

Választ fogalmazva saját kutatási kérdésünkre (K1), amelyben azt helyeztük elsődlegesen a fókuszba, hogy **alkalmas-e a dramatikus módon működtetett interaktív mesélés az 5<x<7 éves korosztály körében, a beiskolázási szakaszba lépett gyermekek hallás utáni szövegértésének**

fejlesztésére, a kutatási eredmények alapján igenleges választ adunk. A mintacsoport esetében azonban azt is hozzá kell tenni, hogy 15 mintából 14 fő esetében igen, 1 fő esetében nem mutatkozott pozitív irányú fejlődés. Az egyetlen visszaesést mutató minta példája azt mutatja, hogy a módszer a teljes interaktivitás ellenére sem tudta felülírni a gyermekre nehezedő otthoni gondokból adódó pszichés nyomást. Ez az utóméréskor a mesélés során egyáltalán nem derült ki, a figyelmi problémára az azt követő kikerdező teszt során derült fény.

Összegzésképpen elmondható, hogy iskola-előkészítő vagy felzárkóztató jellegű foglalkozásra a vizsgált csoport körében a dramatikus interaktív mesélési módszer alkalmasnak mutatkozott. A teljes meggyőződést leginkább az alakítja ki majd, ha mindezt a vizsgálatot egy kontrollcsoport bevonásával is elvégezzük, és összehasonlító mérési eredmények feltárással vizsgáljuk a minták teljesítményét.

Irodalomjegyzék

- [1] Fehér Éva, Szatmáriné Márton Tímea (2019): *Szerepjáték, mese-játék – a dramatikus interaktív mesélés és történetmondás bemutatása az óvodai irodalmi nevelésben*. Kecskemét: Mese Mese Játék Könyvek, szerzői kiadás
- [2] Molnár-Tóth Alinka (2013): *Fonetika és fonológiai ismeretek szerepe a beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikájában, terápiájában*. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 Mentorháló tananyag.
URL: http://www.igypk.hu/mentorhalo/tananyag/Fonetika_s_fonolgiai_ismeretek/index.html (2016. december 15.)
- [3] Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes (2016): *Gyermeklélektan*. Budapest: Libri Könyvkiadó. tizenharmadik kiadás pp. 47-53.
- [4] Kiss Lajos (1998): *Fejlődépszichológia*. In: *Pszichológia*. (szerk.: Dr. Geréb György) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998. tizenegyedik kiadás pp. 174-253.
- [5] Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Budapest: NIKOL Kkt. pp.12-31.
- [6] Kiss Lajos (1998): *Fejlődépszichológia*. In: *Pszichológia*. (szerk.: Dr. Geréb György) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998. tizenegyedik kiadás pp. 174-253.
- [7] Gósy Mária (2006): *Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyermekkorban*. In: *Magyar Nyelvőr*. (fel. szerk.: Leszler Borbála) 2006/130. évf. 4. sz. pp. 470-781. p. 277
- [8] Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Budapest: Nikol Gmk. pp. 27-35.
- [9] Adamikné Jászó Anna (2006): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó. harmadik kiadás pp. 16-21.
- [10] Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó, pp. 31-42.
- [11] Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest: Helikon Kiadó. harmadik, átdolgozott kiadás. pp. 108-219.
- [12] (Kiss Lajos (1998): *Fejlődépszichológia*. In: *Pszichológia*. (szerk.: Dr. Geréb György) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1998. tizenegyedik kiadás pp. 174-253.
- [13] Gósy Mária (1995): *Beszédeszlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) - iskolásoknak*. Budapest: NIKOL KKT. pp. 4-5. és 15-16.
- [14] Nagy József - Szombathelyiné Nyitrai Ágnes - Vidákovich Tibor (2016): *DIFER - Fejlesztés mesékkel- Tanári kézikönyv - Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorba*. 2. kiadás pp.7-8.
- [15] Óvodai Nevelés Alapprogramja (1996). In: *Magyar Közöny* (közreadja) Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium 137/1996. pp. 7-8. (2015. április 4.)
URL: <http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/OAP-1996.pdf>
- [16] Szentirmai László (2003): *Nevelés kézzel-bábbal – a felsőfokú pedagógusképző intézmények hallgatói számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 39-70.
- [17] Kele Ildikó (2016): *Drámapedagógia az óvodában*. In: *Katedra* (szerk.: Hodossy Gyula) 2016/XXIII/10. június pp. 23-28.
- [18] Lázár Katalin (1996): *Magyar népi gyermekjátékok szerepe a nevelésben*. In: *Óvodapedagógusok Konferenciája Kecskemét* (szerk.: Szászne Virányi Katalin), Tanítóképző Főiskola pp. 182-186.
- [19] Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó, pp. 40-44.
- [20] Nyitrai Judit (2016): *A mese, a mesélés fejlesztő hatása*. In: *DIFER - Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv - Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. második kiadás (szerk.: Nagy József) pp. 28-29.
- [21] Dankó Ervinné (2000, 2016): *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában - módszertani kézikönyv a 3-7 éves korosztály fejlesztéséhez*. Budapest: Flaccus Kiadó, pp. 151-183.
- [22] Gósy Mária (1996): *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*. In: *Magyar Nyelvőr* 2. szám pp. 168–179.

- [23] Adamikné Jászó Anna (2006): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó. harmadik kiadás pp. 118-137.
- [24] Raátz Judit (2006): A hallás utáni szövegértés. In: *Magyartanítás* (szerk.: A. Jászó Anna) 2006/3. pp. 22-26.
- [25] Nyitrai Judit (2016): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: *DIFER - Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv - Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. második kiadás (szerk.: Nagy József) pp. 27-28.
- [26] Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanuláshoz*. Budapest: NIKOL Kkt. pp. 35-38.
- [27] Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó, pp. 83-86.
- [28] Geréb György (1998): Általános pszichológia. In: *Pszichológia* (szerk.: Geréb György). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. tizenegyedik kiadás pp. 43-68.
- [29] Nagy József (2004/a): *DIFER Programcsomag Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*, Mozaik Kiadó, Szeged, pp. 5-8.
- [30] Bruner, Jerome (1986): A gondolkodás két formája. In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. (szerk.: László János és Thomka Beáta). Budapest: Kijarat Kiadó. 2001. pp. 27-59.
- [31] Nyitrai Judit (2016): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: *DIFER - Fejlesztés mesékkel. Tanári kézikönyv - Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. második kiadás (szerk.: Nagy József) pp.21-26.
- [32] Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó, pp. 70-78
- [33] Bakos Ferenc (1989): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. (főszerk.: Fábíán Pál) Budapest: Akadémiai Kiadó, kilencedik kiadás, pp. 377.
- [34] Kétyi András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. In: *Iskolakultúra Online*, 1. 12-23.p
URL: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_12-23.pdf (2014. május 5.)
- [35] Pavis, Patrice (1997): *Színházi szótár*. (fordítók: Gulyás Adrienn, Molnár Zsófia, Rideg Zsófia, Sepsi Enikő) Budapest: L' HARMATTAN KFT. magyar fordítás 2006. pp. 192.
- [36] Péter László - Barabási Tamás. (2012): A játék és más interaktív módszerek alkalmazása az iskolaelőkészítésben. In: Szabó - Thalmeiner N. (szerk.): *Az iskola-előkészítés fortélyai*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, pp. 77-100.
- [37] Nyulassy Attila - Ugrai István - Zsedényi Balázs (2008): *A színház középiskolába megy*.
URL: http://www.szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=34966:a-szinhaz-koezepiskolaba-megy&catid=24:2008-november&Itemid=7(2017. március 8.)
- [38] Debreceni Tibor (1998): *Drámapedagógia órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét: Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. korl. példány pp. 5.
- [39] Marunák Ferenc (1991): Mi is az a drámapedagógia? In: *Drámapedagógiai Magazin* 1991/1. pp 4-5 és 1991/2. 12-14. pp.
- [40] Bolton, Gavin (1979): *A tanítási dráma elmélete*. (fordította: Szauder Erik) Színházi füzetek/V. (szerk.: Kaposi László) Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993. pp.11-18.
- [41] Szatmáriné Márton Tímea (2016): *Hallom, játszom, értem!* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, „szakdolgozat” kézirat pp. 7-44.
- [42] Falus Iván (szerk.) (2011): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Műszaki Tankönyvkiadó Kft, pp.1-11.
URL: [file:///C:/Users/%C3%89vi/Downloads/2011_0001_531_pedagogia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%C3%89vi/Downloads/2011_0001_531_pedagogia%20(1).pdf) (2016. augusztus 5.)
- [43] Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 69-73.
- [44] Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 76-77.
- [45] Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. (sorozatszerkesztő: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 62-64.
- [46] Nagy József (szerk.) (2004/b): *DIFER Programcsomag - Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó, pp. 12-126.
- [47] Bácsi János – Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához In: *Anyanyelv-pedagógia* 2009/4.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> (2016. szeptember 20.)
- [48] Kontra József (2011): *A Pedagógiai kutatások módszertana - egyetemi jegyzet*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. TÁMOP-4.1.2.-08/1/B-2009-0003 pályázat.
URL:<http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2016. szeptember 16.)
- [49] Racsmány Mihály, Lukács Ágnes, Németh Dezső, Pléh Csaba (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*. LX. 4. pp. 479-505.

[50] Csíkos Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. (sorozatszerk.: Falus Iván) Budapest: Gondolat Kiadó - Kutatás-módszertani Kiskönyvtár. pp. 24-38.