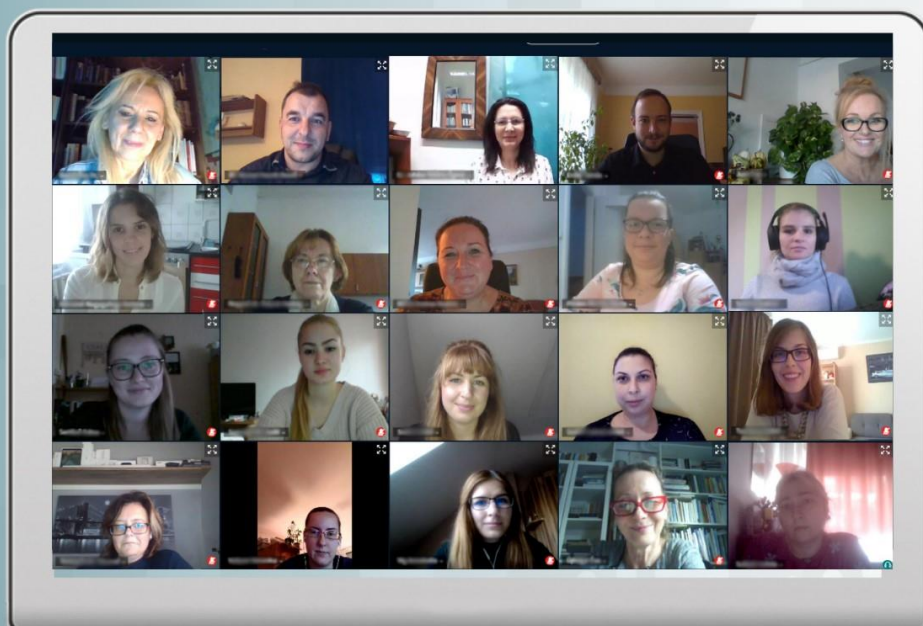


Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.

Basch Éva Erdei Tamás Juhász Valéria



SZTE JGYPK

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

2021

**Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.**

Korábbi kiadványaink:

Sulyok Hedvig, Juhász Valéria, Erdei Tamás (szerk.):

Beszéd- és nyelvelemző szoftverek a versenyképességért és az esélyegyenlőségért – HunCLARIN korpuszok és nyelvtechnológiai eszközök a bölcsészet- és társadalomtudományokban

(Az SZTE JGYPK-n 2018. október 19-én rendezett konferencia tanulmánykötete)

2019

Basch Éva, Sulyok Hedvig, Erdei Tamás (szerk.):

Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben

(Az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén rendezett 2018. november 30-i hallgatói konferencia tanulmánykötete)

2019

Juhász Valéria, Sulyok Hedvig (szerk.):

Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban

(A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén meghirdetett, 2020. május 8-i konferencia tanulmánykötete)

2020

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Basch Éva Erdei Tamás Juhász Valéria

**Határtalan nyelvészet alkalmazásban,
határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.**

Az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
és a SZAB Állampolgári Kompetenciák Munkabizottsága által
2020. november 6-án rendezett konferencia tanulmánykötete

SZTE JGYPK
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
2021

Szerkesztette:
BASCH ÉVA, ERDEI TAMÁS, JUHÁSZ VALÉRIA

Lektorálta:
SULYOK HEDVIG, RADICS MÁRTA

Olvasószerkesztő:
SULYOK HEDVIG

Technikai szerkesztő:
ERDEI TAMÁS

Borító:
HERASZIKA VIKTÓRIA

© szerzők, szerkesztők, kiadó
A tanulmányokban közölt tartalmakért a szerzőket illeti felelősség.

ISBN: 978-615-5946-42-4 (nyomtatott)
978-615-5946-44-8 (pdf)

Kiadja:
SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Szeged, 2021

Tartalomjegyzék

| | |
|---|-----|
| Előszó..... | 7 |
| JUHÁSZ VALÉRIA: A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben | 11 |
| JURÓ ÉVA: A szókincsfejlesztés lehetőségei óvodáskorban – népmeséssel..... | 25 |
| SCHÄDT ANDREA: Egy kísérleti fejlesztőprogram alkalmazása első osztályos gyermekeknél..... | 38 |
| KÓRUSNÉ NAGYGYÖRGY BETTINA: Az óvodáskorú, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési képességének fejlesztési lehetőségei..... | 50 |
| ÚJHEGYI ÉVA: A szövegértési képesség fejlesztése kisiskoláskorban olvasási stratégiák alkalmazásával szépirodalmi szövegeken keresztül | 61 |
| VIG ANNABELLA: A szövegértést segítő grafikus rendezők hatékonyságának vizsgálata | 73 |
| TARI ANNA: A kreatív írás szerepe és vizsgálata az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében | 88 |
| ERDEI TAMÁS: A <i>na</i> diskurzusjelölő korpuszalapú vizsgálata | 108 |
| PETŐ BÁLINT: Marketingkommunikáció az 1870-es években egy dél-alföldi város sajtójában | 126 |

Előszó

2020. november 6-án az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, valamint az MTA SZAB Állampolgári Kompetenciák Munkabizottsága a magyar tudomány ünnepe alkalmából közös oktatói-hallgatói konferenciát rendezett *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* címmel. A nyelvészeti, nyelvi, kommunikációs kérdésekkel foglalkozó oktatókon kívül a Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti tanszék alkalmazott nyelvész MA-szakos, valamint Nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakon végző hallgatói mutatták be kutatásaik eredményeit. Az előadásokat tartalmaz vita, gondolatgazdag diskurzus követte; e tanulmánykötet pedig a konferencia válogatott anyagait tartalmazza.

Az első két tanulmány elsősorban az óvodás gyermekek fejlesztésével, azon belül is a mesélés fontosságával, hatásaival, illetve az ebben rejlő szókincsfejlesztő lehetőségekkel foglalkozik. Juhász Valéria a kisgyermek képeskönyv-nézegetését teszi tudományos vizsgálat tárgyává. A gyermekkori mesehallgatás és képeskönyv-nézegetés elengedhetetlen része a gyermek későbbi nyelvi és literációs fejlődésének, írás- és olvasástanulásának. A képeskönyvek típusai, a kép és a szöveg aránya, azok egymáshoz viszonyított elhelyezkedése, a könyv fizikai anyaga – megannyi apró összetevője a gyermeki kíváncsiság felkeltésének, ami megalapozhatja az egész életre szóló olvasóvá válást. Mindezeket túl a gyermek és a szülő együttes és rendszeres, napi rutinná váló képeskönyv-nézegetése elősegíti a kisgyermek kommunikációjának és társas viselkedésének fejlődését is. A szerző elkülöníti a képeskönyv-nézegetéssel kapcsolatos informális / jelentésorientált / indirekt, illetve formális / kódorientált / direkt literációs tevékenységeket, tanításokat. Az első főként a szókincs és nyelvi megértés, valamint a kifejezőkészség szempontjából határozza meg a literációs nevelődést, a második inkább a betűismeret, betű-hang azonosítás, a konkrét írás-olvasás tevékenységet készíti elő.

Juró Éva a népmesehallgatás szókincsfejlesztő hatásáról számol be tanulmányában. A szerző azt vizsgálta, miként lehet gyarapítani az óvodás gyermekek szókincsét a népmesék segítségével. Ehhez tíz rövid magyar népmese – a gyermekek számára nagy valószínűséggel ismeretlen – kifejezéseinek, szavainak megtanítását vonta be kutatásába. Arra volt kíváncsi, hogy egy tervezett, tréning jellegű programmal milyen hatékonyan lehet a gyermekek szókincsét tartósan fejleszteni népmesék segítségével. A fejlesztés előtt elvégezte a DIFER relációs szókincs-vizsgáló részét, a fejlesztés után pedig megnézte, hogy a megtanult szavak közül a gyerekek milyen sikerességgel voltak képesek ugyanazon fejlesztőfoglalkozások alatt megérteni, elsajátítani a számukra ismeretlen / új szavakat. Vizsgálatában arra jutott, hogy ugyanazon fejlesztőprogram eredményessége nagymértékben függ a gyerekek fejlesztés előtti szókincsétől, tudásmennyiségétől: minél jobban teljesítettek a gyermekek a DIFER relációs szubtesztjén, annál sikeresebben, gyorsabban tudták

elsajátítani az új szavakat, hiszen a mentális lexikonban lévő nagyobb tudás-anyaghoz könnyebben találtak kapcsolódási lehetőségeket.

A következő két tanulmány az iskolakezdő gyermekek képesség- és készségfelmérésével, illetve -fejlesztésével, azok hatásaival foglalkozik. Schädt Andrea kutatásához szintén a DIFER-tesztet használta, amely alapján egy, az általános iskolai tanulmányaikat elkezdő diákok tanulási tevékenységét segítő fejlesztőprogramot dolgozott ki. A gyógypedagógus szerző azt a két tanulót választotta ki vizsgálatához, aki a tanév kezdetekor elvégzett DIFER-mérés szerint a leggyengébb teljesítményt nyújtotta, majd félévnyi, a DIFER feladatai alapján kidolgozott fejlesztés után az általuk elért eredményeket összevetette a külön fejlesztésben nem részesült társaikéval. Mérései szerint a fejlesztés végére a fejlesztésben részesült tanulók önmagukhoz mérten jelentősebbet fejlődtek, mint a kontrollcsoport.

Kórusné Nagygyörgy Bettina hat óvodáskorú, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermek beszédészlelési és beszédmegértési képességeit vizsgálta. A szerző tisztázza mind a BTMN fogalmát, mind a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatot, majd bemutatja az utóbbiak zavarait, illetve azt, hogy e zavarok milyen további nehézségek forrásai lehetnek. Vizsgálatához a GMP-diagnosztika Bertalan¹ által javasolt szubtesztjeit használta. Ezek után egy saját maga által, a vonatkozó szakirodalmak segítségével összeállított hat hónapos tréningyszerű fejlesztést végzett a gyerekekkel: fejlesztette az óvodások verbális emlékezetét, verbális szeriális észlelését, testsémáját, térbeli-síkbeli tájékozódását, finommotorikáját, beszédhang-differenciálását és transzformációs észlelését. A hat hónap alatt a gyerekek jelentős fejlődést értek el a grafomotoros készségek kialakításában, az orientációs területeken, a beszédhang-differenciálásban, illetve a transzformációs képességekben.

A következő két tanulmány a szövegértésről, illetve az azokhoz kapcsolódó különböző fejlesztési módszerek sikerességéről számol be. Újhegyi Éva alsós, harmadikos tanulók szövegértését mérte fel, majd a Steklács János és munkatársai által kidolgozott szövegértési stratégiák – a séma aktiválása, szövegvizsgálat, előzetes áttekintés (átfutás), szöveganticipáció (jóslás), feltevések vizsgálata és korrekciója, belső képek alkotása, verbalizálása, összefoglalás, következtetések levonása, szintézis – alkalmazásával, azok fokozatos bevezetésével egy tizenkét hetes tréning jellegű szövegértés-fejlesztést végzett a gyerekekkel. Ezek után egy szövegértési vizsgálattal újra ellenőrizte, hogy a fejlesztésnek van-e látható eredménye. A szerző a foglalkozások során meg tapasztaltak alapján arra hívja fel a figyelmet, hogy a stratégiák alkalmazásának kiválasztásánál lényeges kérdés: mindig a tervezett célnak megfelelően kell eldönteni, melyik stratégiát mikor használja a pedagógus, ehhez pedig folya-

¹ Bertalan R. 2005. A GMP diagnosztikai eljárás bemutatása és kritikus próbája. *Beszédgyógyítás* 16/2. 7–26.

matos önreflexióra van szükség. A tanulmány tartalmazza a program alkalmazásának részletes bemutatását is.

A következő tanulmányban Vig Annabella azt kutatta, hogy a hagyományos szövegértelmező, -megbeszélő módszer a hatékonyabb-e a szövegértés megsegítésére, vagy a néhol még ma is újdonságnak számító, azonban a tankönyvekben ma már egyre gyakrabban megjelenő grafikus szervezők (fürtábra, gondolattérkép) segítik-e jobban a megértést. A szerző részletesen ismerteti azokat a kutatásokat, amelyek a grafikus szervezők hatékonyságát vizsgálták. Az eredmények összevetése a különféle kutatási módszerek miatt csak korlátok közt lehetséges, azonban a tanulmányok egy része arra utal, hogy a grafikus rendezők használata nem minden esetben hozza az ígért eredményt. Vig kutatásában azt elemezte, milyen hatást gyakorolnak a grafikus rendezők az általa vizsgált, kifejezetten szövegértési problémákkal küzdő 7. és 8. osztályba járó diákokra. Saját eredményei azt támasztották alá, hogy a közvetlen, hagyományos tanári magyarázat hosszabb távon is hatékonyabb a grafikus rendezőknél. Következtetéseik közt felveti, hogy ennek oka egyrészt az lehet: a közösen létrehozott ábrák nem az egyes tanulók saját megértési, gondolkodási folyamatait tükrözik, illetve hogy az ábrák annyira redukálják a szöveg tartalmát, hogy a fogalmi körök közti valódi tartalmi kapcsolatokat – amit az ábrán csupán egy-egy vonal jelez – már nem tárják föl, és ezt a gyerekek később már nehezen is hívják elő.

Tari Anna témája a Nemzeti alaptanterv egyik elvárásához, a kreativitás fejlesztéséhez kapcsolódik: ez a kreatív írás. A szerző több szempontot is figyelembe vett vizsgálatakor, amelynek kezdetén azt feltételezte, hogy az általános iskola 5. osztályos tanulói gondolataik megfogalmazásának megosztásakor kevésbé tartanak tanáraik és társaik negatív kritikájától, mint az ugyanabba az iskolába járó 8. osztályos diákok. A szerző azt is megvizsgálta, hogy a tanulók használnak-e szlengkifejezéseket és angol eredetű szavakat kreatív írásaikban. Kutatásának egyik eredménye szerint azok, akik szabadidejükben rendszeresen olvasnak, árnyaltabban, gazdagabb szókincsből merítve fogalmaznak, mint a ritkán vagy egyáltalán nem olvasó társaik. A tanulmány részletesen bemutatja azt a sokféle kreatívírás-gyakorlatot, amelybe bevonta a tanulókat.

A fenti kísérletek, kutatások eredményeinek lényeges eleme, hogy minden fejlesztés tudatosan tervezett programra épült, továbbá rendszeresen, sűrűbb időközökben folyt. A tudatosan tervezett program alatt a tanulók hatékonyan gyakorolnak be gondolkodási folyamatokat, tevékenységi formákat, amelyek beépülése később a feladatokkal kapcsolatos automatizmusokban nyilvánul meg.

A tanulmányok szövege tükrözi azt a szakmai közmegegyezés-hiányt, ami a *képesség* és *készség* terminusok megfogalmazására vonatkozik. Szerkesztőként ezért időnként ezeket a kifejezéseket idézőjelbe tettük, mert az adott elméleti háttér által meghatározott fogalmat használják a tanulmányok. Csépe Valéria meghatározásaival értünk egyet: „A képesség azoknak a biológiailag

meghatározott, az érés során kibontakozó adottságoknak a rendszere, amelyek alapját képezik a készségek kialakításának. A készség túltanult, gyakorlással megszerzett, tudatos kontroll nélkül kivitelezett tevékenység²; illetve máshol: „az alapkészségekre, kompetenciákra olyan alkalmazható tudásként érdemes gondolni, ami a tanulási folyamat eredményeképpen születik, és képessé teszi a tanulót bizonyos feladatok automatikus elvégzésére. Legszűkebb értelemben pedig az írást, olvasást és számolást értjük alatta. Nagyon fontos, hogy ezek elsajátítására elegendő időt kell hagyni az iskolákban a gyerekeknek, az alapkészségek kialakulása hosszabb folyamat, szükség van arra, hogy a használat, gyakorlás során megszilárduljanak³”.

Erdei Tamás egyetlen szó, a *na* vizsgálatát végzi el diakrón és szinkrón korpuszokon. Ezt a szót a szótárak indulatszóként határozzák meg, de a szerző bemutatja, hogy a szó (a szóbeli nyelvhasználatra jellemző) diskurzusjelölőként eredetileg a szóbeli idézetek kezdetét jelezte, ma pedig elsősorban a diskurzusban szereplő logikai-kognitív kapcsolatokat, továbbá szubjektív tartalmat és bizonyos beszédteket jelez; másodsorban érzelemkifejező és társalgásszervező funkciói vannak. A szerző tanulmánya végén számos továbblépési pontot térképez fel.

Pető Bálint az 1870-es évekbe kalauzolja az olvasót, bemutatva, hogy az akkor első virágkorukat élő újsághirdetések milyen témákat öleltek fel, milyen típusúak voltak, illetve hol szerepeltek a sajtóorgánumban. A tanulmányból megtudjuk, mennyire bizonyult sikeresnek az újsághirdetés mint üzleti vállalkozás, illetve arra is fény derül, kik vagy mik működtették e vállalkozásokat. A szerző rávilágít az újsághirdetések és a kiegyezés utáni politika kapcsolatára, bemutatja a fővárosi és a vidéki politikai lapok közti különbségeket is, majd részletesen elemzi a Szentesi Lap leggyakoribb hirdetőit, hirdetéseit, azok társadalmi-gazdasági karakterisztikáját.

Szeged, 2021. július 13.

A szerkesztők

² Sallai É. 2016. Dr. Csépe Valéria. Az olvasó agy – „Magyarország az élvonalba kerülhetne”. Új Köznevelés 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelés/dr-csepe-valeria>. (Letöltés ideje: 2021. 06. 06.)

³ Kardos A. 2014. Az alapkészségek fejlesztése – minden életkorban. Hoppá – disszeminációs füzetek. 47. Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/az_alapkeszsegek_fejlesztese_-_minden_eletkorban.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 06. 06.)

Juhász Valéria

A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*
juhasz.valeria@szte.hu

Absztrakt

A bontakozó írásbeliség korszaka már a születés előtt megkezdődik és az iskoláskorig tart. Jelen tanulmányban a meséléshez, azon belül is a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódóan írok az írásbeliségbe való belenevelődésről: hogyan határozza meg a család szocioökonómiai státusza azt, hogy mitől válik valaki olvasó emberré, a képeskönyvek milyen interakcióra hívó jellemzővel rendelkeznek. Kitérek a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódó tevékenységek felosztására – a literációra való nevelődés szempontjából. A közös olvasási tevékenységek informális, vagyis jelentésorientált tevékenységei közvetve segítik az olvasástanulást a szókincs és a nyelv komplex fejlődésén keresztül, a formális tevékenységek, azaz a kódra irányuló tanítások (betűtanítás, olvasástanítás), illetve azok gyakorisága pedig előrejelzik a gyerekek olvasástanulási sikerességét. Mindezek meghatározzák, hogy a gyermekek mennyire fognak később maguktól olvasni. A tanulmány arra kívánja ráirányítani a figyelmet, hogy a képeskönyv-nézegetéshez kapcsolódó interakciók fajtái hogyan határozzák meg az írásbeliségbe való belenevelődés sikerességét.

Kulcsszavak: képeskönyv-nézegetés, közös olvasás, a képeskönyvek jellemzői, informális/jelentésorientált tevékenységek, formális/kódorientált tevékenységek, olvasás-előkészítés

Bevezetés

A rendszeres mesélés fontossága alaptételnek számít az anyanyelvi nevelődéssel, ezen belül is a literációs, vagyis az írás-olvasás tanulással foglalkozó szakemberek körében. Számos tanulmány, könyv született a mesék tartalmi, erkölcsi, esztétikai, szocializációs, emocionális, verbális készségfejlesztő, valamint gondolkodásfejlesztő hatásáról, ugyanakkor a mesélés, a képeskönyv-nézegetés módszereiről – az olvasóvá nevelődés szempontjából – keveset lehet olvasni a hazai szakirodalomban. Jelen tanulmányomban – a fenti szempontokat figyelembe véve – a meséléssel, képeskönyv-nézegetéssel kapcsolatos szakirodalom egy részét tekintem át, válogatva néhány jelentősebb kutatás eredményeiből, illetve kitérek az informális és formális literációs tevékenységek közti különbségre, hogy ráirányítsam a

figyelmet arra, hogy az egyes tevékenységek hogyan hatnak a későbbi olvasási teljesítményre. E munka egyik célja, hogy tudatosítson néhány olyan tevékenységet, amelyek alkalmazása bevonható azokba az edukációkba, melyek a szülőket tanácsokkal segítik: milyen tevékenységeket végezzenek, milyen gyakran és hogyan olvassanak képeskönyvet a gyermeknek ahhoz, hogy minél jobban segítsék a gyermek komplex nyelvi és literációs fejlődését. Ilyen, szülőket edukáló képzések, családi literációs programok (Szinger 2019) hazánkban még nem terjedtek el, de az olvasóvá neveléssel kapcsolatos kutatások – talán a nemzetközi trendek hatására is (lásd EURead-tevékenységek⁴ – egyre inkább a legkisebb életkorú gyermekek nevelése, s rajtuk keresztül a szülők edukálása felé fordulnak olyan témákat érintve például, hogy milyen könyveket válasszanak a gyermeknek, hogyan vonják be a őt a mesélésbe (a hazai kezdeményezésekről lásd Béres 2019 tanulmányát). A nemzetközi szakirodalomban egyre több jó gyakorlatot lehet találni azzal kapcsolatban, hogyan építik be (és vissza) az alsó, illetve a felső tagozatban is a képeskönyveket a mindennapos iskolai gyakorlatba, hogyan használják azokat az új tudáselemek megszerzésének bevezetéseként (ilyen például az igen elterjedt Classroom book a day⁵ módszer).

A literációra nevelés családi determinációi

Az írásbeli kultúrába való belenevelődés, a bontakozó írásbeliség (Szinger 2007) korszaka az írás-olvasás megtanulásáig tart. A nemzetközi szakirodalom különböző kifejezésekkel próbálja megragadni ennek a speciális időszaknak ezt a tevékenységét: emergent literacy, early literacy, reading readiness skills, pre-reading skills, home literacy, Früher Schriftspracherwerb, die Literacy vor der Schule. Ebbe mind a szóbeli, mind az írásbeli nyelvhasználattal kapcsolatos ismereteket beleértik (Sénéchal 2017). Ez már a születés előtt megkezdődik (Nyitrai 2015), vagyis a szülők iskolai végzettsége, kulturális háttere, szocioökonómiai státusza nagymértékben és hosszú távon meghatározzák a születendő gyermekek literációs fejlődésének kialakulását és lehetőségeit (Ostorics et al. 2016). A tanulók családi háttere és az olvasással, tanulási képességgel szorosan összefüggő tanulmányi eredményesség vizsgálata azt mutatta, minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális és anyagi tőkéje van a családnak, annál jobb a tanuló teljesítménye (Balázsi et al. 2010). Viselkedéses vizsgálatok alapján bizonyítást nyert, hogy a szocioökonómiai háttér (SES)

⁴ Az EURead-tevékenységek közt számos olyan kezdeményezésről olvashatunk, amelyek a szülő-gyermek olvasási szokások kialakítását, illetve támogatását célozzák meg. Ilyenek a Bookstart-programok, az együttlvasási kampányok, a legkisebb gyerekeknek történő hangos felolvasások mint közösségi élmény megszervezése stb. <https://www.euread.com/europe-reads/#activities>. Magyarországi kezdeményezésekről is olvasni (Gombos és Szinger 2018).

⁵ <https://sites.google.com/view/cbad>

befolyásolhatja a kognitív alapképességek és az olvasás kapcsolatát: a magas SES egyfajta védőfaktoraként funkcionál, vagyis a jó szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek alacsonyabb szintű kognitív alapképességek esetén is viszonylag jól olvasnak (Tóth–Csépe 2009). A család tehát átad egy kulturális tőkét, egy olyan értékrendszert, amely meghatározza majd az egyénnek a kulturális tőkéhez, illetve az iskolához való hozzáállását (Bourdieu 1967, Nagy 2001). Lényeges tehát, hogy a gyermek ténylegesen milyen literációs attitűdökkel, szokásokkal, viselkedésmódokkal és tárgyakkal találkozik otthon és a közvetlen környezetében, van-e a gyermeknek saját könyvtára, és használják-e ezeket a könyveket (Juhász 2017). Tóth reprezentatív kutatása arra jutott, hogy a kisgyerekek jelenléte ösztönzőleg hat a házi könyvtár kiépítésére, ugyanakkor a nagyobb gyerekeknek már kevesebb könyvet vesznek (Tóth 2019b). Az egyik legfrissebb kutatás szerint az anyák foglalkozása és iskolai végzettsége erősebben határozza meg, hogy mennyit olvasnak a gyermeknek mesét, mint az apáké. Ahol az apa felsőfokú végzettségű, az ő napi rendszerességű meseolvasásának aránya 64,8%, ahol pedig az anya ilyen magasan iskolázott, ott 66,8%. Az alapfokú végzettségű apáknál ez az arány 31,9%, az anyáknál csupán 25,8%. Az olvasás teljes hiánya a diplomás anyáknál mindössze 3%-osan, a felsőfokú végzettségű apáknál 3,7%-osan jellemző, ugyanez az alapfokú végzettségű anyáknál 10,9%, az apáknál pedig 8,2% (Tóth 2018). Nyitrai korábbi vizsgálatában azt találta, hogy a magasabb végzettségű anyák könyvszeretete jelentős összefüggésben van azzal, hogy gyermekeik mennyire szeretik meg a könyveket (Nyitrai 1995). Nyitrai (2016) idézi Rodriguezék (2009) kutatását, akik arra jutottak, hogy a 3 évesnél fiatalabb gyermekek esetében a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusza, az apa jelenléte (a gyermekkel élése), a gyermek neme (lányoknál jobb) és a testvérsorban elfoglalt helye (elsőszülöttségi előny) befolyásolja. Kutatások azt is kiderítették, hogy az egyének (18 és 60 évesek) olvasásértési teljesítményét nemcsak az iskolai végzettségük határozza meg, hanem a szülei olvasásértési teljesítménye (Vári et al. 2001), továbbá az otthoni könyvek száma is (Andor 1999). Számít ugyanakkor a könyvtárba, könyvesboltba járás is, illetve igen erős meghatározó tényezőnek találták azt is, hogy kiknek, milyen rendszerességgel meséltek kiskorukban (Nagy 2001, Szinger 2019). Míg korábban egy egyértelműbb összefüggés forgott a köztudatban azzal kapcsolatban, hogy akiknek mindennap mesélnek, abból olvasó felnőtt válik, ezt a képet Tóth Máté (2018, 2019b) kutatásai árnyalták. Tóth megvizsgálta, milyen összefüggés van a szülők mesélése és az olvasóvá válás között. Eredménye szerint a rendszeres olvasók majdnem háromnegyedének naponta meséltek, és csak 1,69% olyat találtak, akinek soha nem olvastak mesét. Ezzel szemben azok közül sem vált mindenki olvasóvá, akinek naponta olvastak. Vagyis akinek nem olvasnak naponta – vagy legalább hetente néhány alkalommal –, az csaknem bizonyosan nem válik később olvasóvá, de „akinek olvasnak, az sem jelent garanciát rá,

hogy a gyerek később olvasóvá váljon” – mutatta ki mind a 2017-es, mind a 2019-es megismételt vizsgálat (Tóth 2018, 2019b: 331).

A gyermekek szókincsfejlődése is jelentős az iskolai teljesítmény szempontjából. Hart és Risley (1995) tanulmánya szerint a magasabb szocioökonómiai háttérű családból származó anyák kétszer annyit beszélnek a gyermekeikhez, és általában is sokkal többet, mint az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező anyák, így a jobb háttérrel rendelkező gyermekek hároméves korukra átlagosan 1100 szót tudnak, míg a kevésbé jó háttérrel rendelkező gyermekek ennek a felét. Egy újabb vizsgálat (Fernald et al. 2013) megerősítette azt a tendenciát, amely szerint a szocioökonómiai háttérkülönbség a gyermekek kétéves korára féléves különbséget eredményez a nyelvi, kognitív képességekben, s ennek hosszú távú, tanulást befolyásoló következménye van. Az arányok tekintetében a magyar kutatások is hasonló különbségekről számolnak be (Juhász–Radics 2019). A fenti eredmények egy része a mesélés gyakorisági arányaiból is ered. Több kutatás igazolta, hogy azok a gyermekek, akiknek rendszeresen mesélnek, szókincsükben jóval előrébb járnak, mint akiknek nem. Nagy (1980) iskolaérettségi kutatásai alapján megállapította, hogy a rendszeresen mesét hallgató gyermekek másfél évvel megelőzik kortársaikat. Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás a felelős a gyermek éves szókincsgyarapódásának egyharmadáért (Neumann–Bredekamp 2000 kutatását idézi Szinger 2019). Ez a szókincsgyarapodás természetesen nemcsak a szavak számának növekedését jelenti, hanem az egyes szavak, fogalmak jelentésének bővülését is, illetve szemantikai kapcsolatainak gyarapodását, kapcsolati minőségeiknek fejlődését más szavakkal (Vigotszkij 1967).

A mesélés komplex fejlesztő hatása

Mielőtt a mesélés további, fejlődést segítő vonatkozásairól szólnánk, megjegyezzük, hogy nem lényegtelen szempont az sem, hogy a gyermek mennyire vonódik bele a folyamatba, mennyire éli meg azt élményként. Ez függ a meseválasztástól, a mesélés körülményeitől, a gyermek és a mesélő érzelmi állapotától, kognitív képességeitől, a meséhez és a meséléshez való hozzáállásától, a hallgató és a mesélő viszonyától.

A mesélés tehát fejleszti a gyermek nyelvi képességeit, szókincs- és fogalomrendszerét, a beszédpercepcióját, beszédértését, beszédprodukciónak, ezeken keresztül pedig az anyanyelvi tudatosságát. Mindezek mellett kiemeljük még azt, hogy a mesék általában múlt időben íródnak. A múlt idejű eseményekről való beszéd képessége, a kontextusos beszéd 5-6 éves kor körül kezd fejlődni (Albertné 1995: 573). A mesélés segít kialakítani azt a képességet, hogy a gyermek maga is úgy tudjon elmesélni dolgokat, hogy azt a címzett pusztán magából a szövegből jól megértse, valamint segít kialakítani az időskorban való gondolkodást és a beszéd kidolgozottságát, vagyis az iskolai élethez nélkülözhetetlen kontextusos beszédet.

A mesék a tapasztalati következtetéseken és összefüggés-megértéseken, a problémamegoldási helyzeteken keresztül hozzájárulnak a kognitív fejlődéshez, segítik a szocializációs minták kialakítását, megértését, hiszen a mesék tele vannak viselkedési szabályokkal (köszönési szabályok, egymáshoz viszonyulási verbális és nonverbális cselekvések leírásai stb.). Társadalmi elvárás és az együttélés feltétele egymás segítése: a mesékben mindig az kapja a jutalmat, aki segít a rászorulókon. A mesék fejlesztik az érzelmi intelligenciát, az alkalmazkodóképességet, az empátiát, de bennük van az önvédelem, az önellátás és az önismeret is; oldják a feszültséget, a szorongást és a félelmet. A mesék nem a készen kapott boldogságot ígérik, hanem a boldogulás lehetőségét hangsúlyozzák, amiért az embernek magának is kell tennie (Kádár 2012, Nyitrai 2016).

Nyitrai (2016) elkülöníti a tanmeséket a nevelési célból kiválasztott meséktől, és hivatkozik Bettelheim (1985) azon gondolatára, amely szerint direkt didaktikus (tan)meséket nem célszerű választani (pl. Aesopus, Heltai meséi), mert a mese személyiségalkotó hatásának impliciten kell működnie, s ez a nevelési célból kiválasztott nem tanmeséken keresztül valósulhat meg. Gombos (2019) viszont a 3–5 éves korosztálynál alkalmasnak találja a tanmesék, gyógyító mesék, tematikus történetek mesélését. A metaforikus gondolkodás igen lassan alakul ki (Bóna–Imre 2017), azok dekódolása nem önmagától értetődő, mint azoké a konvencionalizálódott metaforáinké, amelyek beépültek a mindennapi beszédünkbe. Kérdés, hogy a didaktikai tartalom a mese erkölcsi vonatkozását tekintve valóban átkódolódik-e a gyermekben, vagy az arról szóló beszélgetések segítik a gyermek metaforikus pragmatikai értésének a fejlődését, és ilyen értelemben a direkt didaktikus mesék nem mindenestől elvetendők.

A képek könyvek jellemzői

Képek könyvnek tekintjük az olyan könyvet, amely többnyire csak kismértékben tartalmaz szöveget, mert a könyvet inkább a képek uralják. A szakirodalomban kezd elterjedni a képkönyv (silent book, wordless picture book) fogalma, ez esetben a könyvek egyáltalán nem tartalmaznak szöveget, viszont didaktikailag ezek is jól használhatók beszéd- és gondolkodásfejlesztésre, vagy akár az írás-olvasás előkészítésére, mert a szöveget nem tartalmazó képek könyvekhez is hozzátartozik a szöveg: a képekről való beszélgetés, gondolkodás, a képekkel történő egyéb interakciók (lásd Goda 2019).

A képek könyvek fizikai jellemzői már önmagukban utalhatnak arra, hogy hány éves korosztálynak készült a könyv: milyen vastagok a lapok, miből készült a könyv, mekkorák a képek benne, milyen kidolgozottak a rajzok, milyen típusú képek, rajzok vannak a könyvben, hogyan ábrázolják a körülöttünk lévő világot, milyen a képek esztétikai színvonala. Éppígy lényeges a kép és a szöveg aránya is, illetve az, hogy a kép és a szöveg hogyan helyezkedik el

egymáshoz képest, mekkora a képek melletti szöveg, milyen a kép és a szöveg elhelyezésének térbeli viszonya.

A képek hozzájárulnak a hangulatteremtéshez és a jellemábrázoláshoz is, a színek és a vonalak szerepet játszanak az érdeklődés felkeltésében és a figyelem irányításában, ezért lényeges, hogy a képek elősegítsék a történet megértését (Tóth 2019a). A gyermekek időnként a képek kiegészítéseként maguk is „rajzolnak” a könyvekbe. Vannak olyan képeskönyvek, amelyek kiterjesztik a határaikat: a képeskönyvlapok oldalainak határait terjeszti ki, ha az egész kép megértéséhez lapozni kell, ha pedig ki kell hajtogatni a könyvet, akkor a könyv a határait, térbeliségét terjeszti önmagán túlra. Vannak olyan képeskönyvek, amelyek a tapintást is „behívják” az élménybe: különféle anyagokból hozzák létre a könyvet (pl. műanyag, textil, karton, papír). Egyes képeskönyveket forgatni kell vagy a szöveg, vagy a kép miatt. Akadnak olyan képeskönyvek, amelyekben különféle feladatokat is megoldhatnak a gyermekek. Mindezek az elemek növelik a kíváncsiságot, a képeskönyv kiváltotta élményekre való várakozást, és bátorítják a gyermekeket, az olvasókat a könyvvel történő interakciókra.

A képeskönyvek típusai közé soroljuk a mutogató, keresgélő, kukucskálós könyveket, a lapozókat, a harmonikaszerűen széthajtható, leporelló stílusú, keménytáblás könyveket (ezek pl. labirintusépítésre is alkalmasak), de ide soroljuk a fürdőskönyveket is (Szinger 2019).

A képeskönyvben a kép és a szöveg (akkor is, ha nincs leírt szöveg) interakcióban van egymással, ebben az interakciós viszonyban háromféle interpretatív kapcsolat lehetséges a kép és a szöveg között:

1. A kép dominánsan meghatározza a szöveg jelentését, vagyis a kép nélkül a szöveg mást jelent, pl. Pat Hutchins *Rosie's walk*⁶ könyvében azt látjuk és olvassuk, hogy Rosie, a tyúk elment sétálni. Végigkísérjük szöveggel is Rosie-t a tónál, az udvaron, a malomnál, tehát végig csak Rosie-ról szól a szöveg, miközben a képeken látjuk a rókát is, ahogy leselkedik Rosie után. A kép az, ami hozzáteszi a drámát, az izgalmat a történethez, vagyis Rosie sétájához, nem pedig a szöveg. A kép kelti a feszültséget, amelynek kibontakozását a gyermekek izgatottan várják: mi lesz Rosie sorsa.

2. A kép és a szöveg kiegyenlített interpretatív viszonyban van: tehát a kettő együtteséből származik a jelentés. Gondoljunk itt például Réber László rajzaira, ahol a vizualitás és a verbalitás egységét, egymástól való elválaszthatatlan voltát láthatjuk (Utasi 2013)!

3. A leggyakoribb talán, amikor a szövegből felfejthető jelentéshez a kép inkább csak egy illusztratív szereppel csatlakozik, a jelentéshez nem ad különösebb többletet.

⁶ Picture Books | What they're REALLY trying to teach:
<https://www.youtube.com/watch?v=wZylRY7mcRw>. Letöltés: 2021. 03. 28.

A képeskönyv-nézegetés mint interaktív, kommunikációdús tevékenység

Az otthoni mesélés jellemzően könyvhöz kötött tevékenység, a képeskönyv-nézegetési és könyvből mesélési szituációk gyakorisága és átlagos időtartama jóval meghaladja a könyv nélküli mesélési helyzetek jellemzőit. Lényeges elem a könyvhasználatban, hogy a könyvnek a szituációk tartalmának gazdagításában jelentős szerepe van (Nyitrai 2010: 71). A képeskönyvek használata hosszú távon megalapozza a gyerekek könyvekhez való viszonyát, literációs attitűdjét.

A szülőknek, pedagógusoknak igen nagy szerepük van abban, hogy a gyermekek a képeskönyvvel kapcsolatos interakciókban milyen örömmel és mennyire önkéntesen vesznek részt. Minél hamarabb sikerül kialakítani ezt a rendszeresen ismétlődő tevékenységet, az annál inkább a mindennapok természetes rutinjának részévé válik. A gyermek részvételének önkéntessége, a felnőtt-gyermek érzelmi viszonya, a kettejük meséléshez való hozzáállása meghatározza az esemény kimenetelének sikerességét.

A képeskönyveket otthon leggyakrabban ölbeli, közös nézegetésre, esti elalvás előtti mesélésre, esetlegesen fürdőkádban való együttes nézegetésre használjuk. A közös képeskönyv-nézegetés egy intim kommunikációs helyzet: „az intimitás egyszerre feltétel és eredmény” (Nyitrai 2015: 16). A képeskönyv-nézegetés, -lapozgatás időt és teret teremt az egymásra való odafigyelésre a mesén és a képeken keresztül. A szülők arról számoltak be, hogy a gyermekeiknek az élvezet kedvéért, illetve azért olvasnak, hogy minőségi időt töltsenek velük (Audet et al. 2008).

Számos olyan gyermek is van, aki csak a közneveléssel foglalkozó intézményekben találkozik képeskönyvekkel. Ilyenkor a gondozókra, nevelőkre hárul a feladat – hogy ezt a mindennapok rutinjaihoz tartozó tevékenységet úgy vezessék be –, hogy a gyermekekben hosszú távon kialakítsák a könyvek iránti pozitív attitűdöt, mert az írásbeliséggel való indirekt találkozás e formája előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, később pedig segít a hangok és betűk közötti kapcsolat megértésében (Szinger 2019).

Azt, hogy milyen interakciók történnek a képeskönyv-nézegetések, a képeskönyvből való mesélések közben, nemcsak a már fentebb említett tényezők vagy akár a mesekönyv kép-szöveg aránya határozzák meg, hanem például a gyermek életkora is: ha kisebb a gyermek, akkor – igazodván a gyermek nyelvi fejlettségi szintjéhez – inkább a képekre való fókuszálás, azok megnevezése, egyszerűbb gondolatok megfogalmazása a jellemző, iskolaérett gyerekeknél pedig már inkább a képhez és a szöveghez kapcsolódó összetettebb gondolatok kerülnek előtérbe.

A képeskönyv-nézegetés mint írás-olvasás előkészítő tevékenység

A képeskönyv-nézegetési, közös olvasási interakciókról tudjuk, hogy jelentős hatást gyakorolnak az írás-olvasás tanulásra. A nemzetközi szakirodalomban több kutató foglalkozik azzal, hogy ezen interakciók mely jellemzője miként határozza meg az anyanyelvi, illetve azon belül is a literációs (írásbeliségre való) nevelődést. E kutatók közül kiemelkednek Sénéchalnak és munkatársainak a kutatásai, amelyekből megalkották az Otthoni literációs modellt (Sénéchal et al. 1998, Sénéchal–LeFevre 2002). Ez a modell abban segít eligazodni, hogy a kutatások alapján melyek azok az interakciós tényezők, amelyek közvetve, illetve melyek azok, amelyek inkább közvetlenebbül hatnak az írás-olvasás előkészítési folyamatokra, vagyis hogy mely tevékenységnek mi a hatása az egyes területek fejlődésére. A modellben az írásbeliségre való hatás szempontjából elkülönítik az informális és a formális tevékenységeket, amelyeket mostanában inkább a jelentéssel kapcsolatos, illetve a kóddal kapcsolatos tevékenységek közé sorolnak (Hindman et al. 2008). A jelentéssel kapcsolatos tevékenységek azok, amikor az interakció fő fókusza a jelentésre kerül, például amikor a szülő a könyv olvasása közben megáll, hogy megbeszélje a gyerekekkel a történetet. A kóddal kapcsolatos tevékenységek azok, amelyeknél az interakció fő fókusza az írásbeliségre esik: a betűkre, azok használatára és kombinációira, vagy a szavak kiolvasásának, írásának próbálkozására. Fontos megjegyezni, hogy az ezekkel kapcsolatos interakciók nem feltételezik előre azt, hogy ezek a szülő-gyerek interakciók strukturáltak lennének, vagyis ezek az interakciók játékosak: például arra kéri a gyereket, hogy keressen meg egy betűt, ami elbújt egy szóban; mutasson rá egy szóra, amelyben két 's' van, vagy arra bátorítják a gyereket, hogy írjon le egy 'o' betűt, ami úgy néz ki, mint egy kör (Sénéchal et al. 2017).

Az otthoni literációs modellben a szülő-gyerek együttes képeskönyv-nézegetése, ennek a változatossága és a gyakorisága kapcsolódik a jelentéssel összefüggő literációs tapasztalatokhoz, mert a közös olvasgatások alatt a szülők és a gyerekek elsősorban a nyelvre, a tartalomra és a képekre fókuszálnak. A jelentésorientált közös olvasás indirekten segíti elő a gyerekek olvasástanulását azáltal, hogy erősíti a gyerek nyelvi fejlődését. Szignifikáns viszonyt találtak a gyerek szókincsének gyarapodása és a közös olvasás között (Sénéchal–LeFevre 2002, Silinskas et al. 2020).

Sénéchal és LeFevre (1996) három olyan jellemzőjét írta le a közös olvasásnak, amelyek elősegítik a világról és a nyelvről való tudást:

1. A könyvekben használt nyelvezet komplexebb, mint a hétköznapi társalgás során használt nyelvezet (Hayes–Ahrens 1988). Az anyák által használt nyelv komplexebb a közös olvasás közben, mint a szabad játék alatt, vagy amikor visszaemlékeznek valamire (Crain-Thoreson et al. 2001). Így a gyerekek a közös olvasás során új szintaktikai és grammatikai struktúrákat ismernek meg (Montag–MacDonald 2015).

2. A közös olvasások alatt a gyermek osztatlan figyelmet kap a felnőttől, aki el tudja magyarázni a dolgokat, és elő tudja segíteni, hogy a gyermek kérdezzen, amivel új tudás megszerzésére nyílik lehetősége.

3. A közös olvasások során a könyvek újraolvashatók, így a gyerekek ismételtén találkozhatnak az új ismeretekkel (Sénéchal 2017).

A közös olvasások során a szülő a gyerekekkel beszélhet magáról a nyomtatott szövegről, a betűkről, hangokról, de a szülő-gyermek interakciót megfigyelve az derült ki, hogy a szülők a közös olvasás során csak ritkán beszélgetnek a betűkről, a leírt szavakról. Az anyák a gyerek figyelmét inkább a képekre irányították, kitérítettek a történetet, illetve a gyerekek életére vonatkoztatták azt (Stadler–McEvoy 2003, Deckner et al. 2006, Korat et al. 2007, Audet et al. 2008, Hindman et al. 2014, idézi: Sénéchal et al. 2017).

Martini és Sénéchal (2012) arra voltak kíváncsiak, hogy ha a közös könyvnevezetések során a szülők jellemzően nem a betűkkel, a leírt szavakkal foglalkoznak, akkor hogyan szereznek a gyerekek ilyesfajta literációs ismereteket. Kutatásukban arra jutottak, hogy a szülők a gyerekeknek változatos tanulási kontextusokban nyújtottak ismereteket a betűkről, hangokról. A szerzők 18 ilyen tevékenységet találtak, melyekből a szülők átlagosan 14 különbözőt használtak legalább néhányszor. A betűismeretre, olvasástanulásra szolgáló eszközök, lehetőségek Martini és Sénéchal (2012) kutatása szerint kialakult gyakorisági sorrend alapján a következők: könyvek, ábécéskönyvek, családi háztartási eszközök (pólófeliratok, müzlisdobozok), utcai táblák, képeken felirat, munkafüzetek, videók, DVD-ken felirat, literációra irányuló játékok, mágneses betűk, ábécékockák, iskolából hazaküldött üzenetek, üdvözlőlapok, hívóképkártyák, személyhez tartozó betűk, ímél, bevásárlólista, receptek, újságok. Ezek a tanítási pillanatok nem tartanak sokáig, nem strukturáltak, hanem játékosak, informatívak, és jól mutatják, hogy a szülők ügyelnek arra, hogy a gyerekek mennyi ideig tudnak figyelni, és a feladatok nehézségeit is ehhez igazítják. Szignifikáns viszonyt találtak az otthoni literációs tanítások és a gyerekek literációs fejlődése között (Silinskas et al. 2020).

Vizsgálták (Silinskas et al. 2020) még a gyerekek önálló otthoni olvasását, illetve az olvasás iránti érdeklődését óvodáskor végén, első és második osztály után, összefüggésben az anyák közös olvasási, írásbeliségre való tanítási eseményeivel. Megállapították, hogy az otthoni közös olvasások és az olvasásra irányuló tanítások gyakorisága előre jelezte, hogy a gyermek egy évvel később milyen gyakran olvas magától. Azok a gyerekek, akik komolyabb literációs ismeretekkel rendelkeztek óvodáskorukban, gyakrabban olvastak maguktól első osztályban. Ezzel párhuzamosan a szülők igazodtak a gyerekeikhez, vagyis ahogy a gyerek haladt előre az olvasástanulásban, úgy csökkentették a közös olvasási eseményeket. Az a tényező viszont, hogy a gyerekek mennyire érdeklődtek az olvasás iránt, nem állt összefüggésben a többi tényezővel.

Összegzés

A hazai szakirodalomban is egyre több figyelem fordul az olvasástanulás előkészítésére. Jelen tanulmány a mesélést meghatározó tényezők alapján, illetve azok eredményességéből kiindulva közelített a képeskönyvekkel való interakciókhoz. Részleteztem a képeskönyvek interakcióra hívó jellemzőit, majd Sénéchal és munkatársainak kutatásai nyomán vázoltam az Otthoni literációs modell főbb jellemzőit. A modell szerint nem minden tevékenység határozza meg egyformán az olvasásra való előkészülés sikerességét. A jelentésre irányuló, informális tevékenységek a szókincsen és a komplex nyelvi fejlődésen keresztül készítik elő az olvasás sikerességét, míg a képeskönyv-nézegetéshez és az egyéb, olyan mindennapos tevékenységekhez kötődő kódorientált, formális tevékenységek, amelyek során betűket azonosítanak hangokkal, betűismeretet tanítanak, illetve olvasásra ösztönzik a gyerekeket, közvetlenebbül határozzák meg az olvasástanulás sikerességét. Mindkétféle tevékenység meghatározza, hogy a kisgyermek milyen korán, milyen gyakran fog elkezdni magától olvasni.

A jövőben a képeskönyv-nézegetésekkel kapcsolatos interakciós lehetőségeknek itthon is további kutatások tárgyát kell képezniük, hiszen rendkívül fontos szerepük van az olvasástanulás előkészítésében.

Irodalom

- Albertné Herbsz M. 1995. Gyermeknyelv. In: Adamikné Jászó A. (szerk.) *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó. 559–574.
- Andor M. 1999. A könyv mint a kulturális tőke mutatója. *Iskolakultúra* 9/11. 62–70.
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K. és Reynolds, K. 2008. Shared Book Reading: Parental Goals Across the Primary Grades and Goal–Behavior Relationships in Junior Kindergarten. *Early Education and Development* 19/1. 112–137. doi: 10.1080/10409280701839189.
- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B. és Szepesi I. 2010. *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Béres J. 2019. *Az olvasás szerepe a személyiség gazdagításában. A kisgyermekes családok és a helyi fiatalok könyvtári támogatása*. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/B%C3%A9res+Judit.pdf/d15f420b-ab08-4db1-8985-b8954cd2ed4c>. (Letöltés ideje: 2020. 03. 25.)
- Bettelheim, B. 1985. *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Bóna J. és Imre A. 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató* 25. 185–203.
- Bourdieu, P. 1967. A kulturális tőke átadása. In: Ádám Gy. (szerk.) *A műszaki haladás problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 291–292.
- Crain-Thoreson, C., Powell, T. A. és Dahlin, M. P. 2001. Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts: Variations in Style and Strategy. In: Britto, P. R. és Brooks-Gunn, J. (szerk.) *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. San Francisco: Jossey-Bass. 23–37.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B. és Bakeman, R. 2006. Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 27/1. 31–41. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.001.
- Fernald, A., Marchman, V. A. és Weisleder, A. 2013. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science* 16/2. 234–248. doi: 10.1111/desc.12019.
- Goda B. 2019. A „silent book” alkalmazásának lehetőségei könyvtári foglalkozásokon. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 5. 4–10.
- Gombos P. 2019. *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*.
<http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Gombos+P%C3%A9ter.pdf>. (Letöltés ideje: 2021. 02. 15.)
- Gombos P. és Szinger V. 2018. Magyarország (is) olvas a gyerekeknek. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 27/7. 35–41.
- Hart, B. és Risley, T. R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Hayes, D. P. és Ahrens, M. G. 1988. Vocabulary simplification for children: a special case of ‘motherese’? *Journal of Child Language* 15/2. 395–410. doi: 10.1017/S0305000900012411.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. és Morrison, F. J. 2008. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 23/3. 330–350. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. és Foster, T. D. 2014. Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool

- language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing* 27/2. 287–313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4.
- Juhász V. 2017. A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 26/12. 38–44.
- Juhász V. és Radics M. 2019. A szókincs nagysága az olvasási, szövegértési és tanulási képességek tükrében. In: Fehérvári A. és Széll K. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*. Budapest: ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó. 175–196.
- Kádár A. 2012. *Mesepszichológia: az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Korat, O., Klein, P. és Segal-Drori, O. 2007. Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children’s emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing* 20/4. 361–398. doi: 10.1007/s11145-006-9034-x.
- Martini, F. és Sénéchal, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 44/3. 210–221. doi: 10.1037/a0026758.
- Montag, J. L. és MacDonald, M. C. 2015. Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8- and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General* 144/2. 447–468. doi: 10.1037/xge0000054.
- Nagy A. 2001. Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés* 3. 14–22.
- Nagy J. 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Neumann, S. és Bredekamp, S. 2000. Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: Strickland, D. és Morrow, L. (szerk.) *Beginning Reading and Writing*. London, New York: Columbia Teachers College, University. 22–34.
- Nyitrai Á. 1995. *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Doktori értekezés. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3864/1/1995_nyitrai_agnes.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 02. 15.)
- Nyitrai Á. 2010. *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. Szeged.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/590/10/2010_nyitrai_agnes.pdf.

(Letöltés ideje: 2021. 05. 12.)

- Nyitrai Á. 2015. A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat* 1/2. 47–51.
- Nyitrai Á. 2016. Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra* 26/4. 75–83.
- Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. és Vadász Cs. 2016. *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 05. 10.)
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. 2009. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30/6. 677–694.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E. és Lawson, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children’s vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 88/3. 520–536. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.520.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M. és Daley, K. E. 1998. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly* 33/1. 96–116. doi: 10.1598/RRQ.33.1.5.
- Sénéchal, M. és LeFevre, J. A. 2002. Parental Involvement in the Development of Children’s Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development* 73/2. 445–460. doi: 10.1111/1467-8624.00417.
- Sénéchal, M., Whissell, J. 2017. *Starting from home: Home literacy practices that make a difference*. swll.15.22sen. <https://benjamins.com/catalog/swll.15.22sen> . (Letöltés ideje: 2021. 05. 17.)
- Sénéchal, M., Whissell J. és Bildfell, A. 2017. Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In: Cain, K., Compton, D. L. és Parrila, R. K. (szerk.) *Studies in Written Language and Literacy*. 15. köt. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 383–408. doi: 10.1075/swll.15.22sen.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. és Lerkkanen, M. K. 2020. Home Literacy Activities and Children’s Reading Skills, Independent Reading,

- and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology* 11. 1508. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01508.
- Stadler, M. A. és McEvoy, M. A. 2003. The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly* 18/4. 502–512. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.008.
- Szinger V. 2007. Kiváras és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 9/1. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/seged_0701/szv.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 12. 10.)
- Szinger V. 2019. Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve: a gyermekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében. *Studia Litteraria* 58/1–2. 148–165.
- Tóth B. 2019a. Gyermekkönyvek illusztrációi, mesék hatása a gyermek fejlődésére. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. In: Tóth P., Horváth K., Major E., Bartal M. és Duchon J. (szerk.) *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Nagyvárad: Selye János Egyetem. 571–615.
- Tóth D. és Csépe V. 2009. Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia* 29/4. 357–375.
- Tóth M. 2018. A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből. *Könyvtári Figyelő* 64/1. 45–60.
- Tóth M. 2019b. A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 03. 25.)
- Utasi A. 2013. A gyermekkönyv és illusztrációja: a Janikovszky–Réber „képeskönyvekről”. *Létünk* 4. 121–128.
- Vári P., Andor Cs., Bánfi I., Felvégi E., Horváth Zs., Krolopp J., Rózsa Cs. és Szalay B. 2001. Felnőtt írásbeliség vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra* 11/5. 3–20.
- Vigotszkij L. Sz. 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Juró Éva

A szókinccsfelnevtés lehetőségei óvodáskorban – népmesékkal

Óvodapedagógus

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejllesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett.

juro.eva@gmail.com

Absztrakt

Tanulmányomban az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlesztésének egyik lehetőségét mutatom be, s arra keresem a választ, hogy a népmesével sikeresen fejleszthető-e az óvodás gyermekek szókinccse. Dolgozatom elméleti részében foglalkozom a szókinccsvizsgálatokkal, szókinccsmérő eljárásokkal, valamint a népmesék fejlesztő hatásával, a népmesék kiválasztásának szempontjaival. Kidolgoztam egy tréning jellegű szókinccsfelnevtő foglalkozássorozatot. Arra voltam kíváncsi, hogy az általam alkalmazott feladatok mennyiben fejlesztik tartósan az általam kiválasztott gyermekek szókinccsét. A fejlesztés nagycsoportos óvodások körében, öt fő részvételével, tíz héten keresztül történt. A gyermekek – összességében – a várt eredményeknek megfelelően teljesítettek: a fejlődésükben meghatározó tényező volt, hogy az előzetes mérésen hogyan teljesítettek, vagyis a magukkal hozott tudás nagymértékben befolyásolja a fejlődésük mértékét és ütemét.

Kulcsszavak: nyelvi fejlesztés, óvodás gyermekek, szókinccsgyarapítás, népmesék

Bevezetés

Számos szakmai anyagban olvashatunk arról, hogy a mesélés milyen sok területen fejleszti a gyermekek nyelvi-kognitív, nem kognitív, szociális, érzelmi fejlődését. Az óvodás gyermekek életében fontos szerepet játszik a népmese, nagyon szívesen hallgatják ezeket a történeteket, de a bennük található ismeretlen szavak és kifejezések megértése sok esetben problémát okoz nekik. A népmesék, illetve az abban szereplő régies-népies kifejezések, népi szólások, közmondások megismerése nemcsak a gyermekek szókinccsének fejlődéséhez járul hozzá, hanem a magyar hagyományok, gondolkodásvilág megismeréséhez is, amely a későbbi tanulmányaikban is jelentős szerepet fog játszani. Vizsgálatot végeztem annak kiderítésére, hogy mennyire sikeresen fejleszthető a nagycsoportos óvodás gyermekek szókinccse. Ehhez a vizsgálathoz a népmeséket hívtam segítségül a fentebb már említett komplex fejlesztési, fejlődési

lehetőségek miatt. A fejlesztés végén összevettem azt, hogy azok a gyermekek, akik a fejlesztés előtt a DIFER-tesztnek a relációszókinccs-teszt részén jobban teljesítettek, a fejlesztést követő szókinccs-teszten is eredményesebbek lettek-e. A szókinccsfejlesztés komplex feladatsorra épülő mesefoglalkozások keretén belül történt. A foglalkozások célja az volt, hogy a játékos szótanulás után a gyermekek hasznosítani tudják a foglalkozásokon tanult, népmesékre jellemző szavakat, kifejezéseket. A fejlesztés eredményeként azt vártam, hogy a gyermekek szókinccse tartósan gyarapodni fog.

A fejlesztő időszak előtt minden gyermekkel elkészítettem egy viszonyítási alapként szolgáló felmérő tesztet. Ehhez a DIFER-tesztet választottam, amelynek a relációszókinccs-vizsgáló részét használják a szókinccs vizsgálatára. A teszt elvégzése után kiválasztottam a fejlesztőfoglalkozásokon részt vevő csoport tagjait, illetve tíz magyar népmesét. A mesék kiválasztásában lényeges szempont volt, hogy a szövegük érthető legyen a nagycsoportos korosztály számára, a terjedelmüknek pedig – a foglalkozás időkerete miatt – viszonylag rövidnek kellett lenniük.

A megvalósult fejlesztések eredményességének mérésére a szókinccsfejlesztő időszak végén minden gyermekkel felvettem egy szókinccs-tesztet. A tesztben szereplő feladatokhoz azokból a szavakból, kifejezésekből válogattam, amelyekről a foglalkozások alkalmával kiderült, hogy ismeretlenek a gyermekek számára, vagy a megértésük nehézséget okozott.

A szókinccs-teszt kiértékelése után a kapott eredményről elmondható, hogy a gyermekek több, addig számukra ismeretlen szót megtanultak a foglalkozások során. Arra is fény derült, hogy azok a gyermekek teljesítettek jobban a fejlesztés végén elvégzett szókinccs-teszten, akik a szókinccsfejlesztés előtt felvett DIFER-tesztnek a relációszókinccs-teszt részében is eredményesebbek voltak.

Szókészlet, szókinccs

Tanulmányom elején szükségesnek érzem, hogy a szókészlet és a szókinccs fogalmát elkülönítsem, mert használatuk nem következetes sem a szakirodalomban, sem a hétköznapi beszédben (Juhász–Radics 2019c). A szókészlet egy adott nyelv, nyelvréteg közösségi jellegű, társadalmi érvényű szavainak és szóértékű kifejezéseinek összessége, a szókinccs pedig az egyén, az egyes ember által ismert és használt szavaknak és kifejezéseknek az együttese. Egy személynek (felnöttnak vagy gyermeknek) szókinccse van, egy nyelvnek, a közéletnek, egy-egy tudománynak, szakmának, nyelvjárásnak pedig szókészlete. Az egyén a saját szókinccsét a társadalmi szempontból lényeges szavakból alakítja ki, ezért a saját szókinccs lényegesen kisebb, mint a közösségi jellegű szókészlet. Az egyéni szókinccs két részből tevődik össze: aktív szókinccsből, ami a beszélő által használt szavak összessége, valamint passzív szókinccsből, amely az általa megértett, de csak ritkán használt szavak együttese. Az egyéni szókinccs aktív és passzív része is folyamatosan változik, és nagymértékben

függ az illető korától, foglalkozásától, érdeklődési körétől, képzettségétől, környezetétől (Bokor 2007).

A szókincs a szövegértési és tanulási képességek meghatározó összetevője, amely a beszédészlelés és beszédmegértés működése révén alakul ki. A gyermekkorban végzett szókinccsteszték elsődleges célja az adott teszt átlagértékéhez való viszonyítás, amelynek segítségével ki tudjuk szűrni az életkori szinten nem megfelelően teljesítő gyermekeket. Rendszerint a beszédmegértési nehézségek vetik fel azt a kérdést, hogy egy adott életkorban megfelelő számú szót ismer-e a gyermek, és a szókincs nem megfelelő bővülése, a gyér szókincs minden életkorban jelzés arra, hogy a gyermek fejlesztésre szorul (Gósy 2000).

A szövegértő olvasáshoz nélkülözhetetlen, hogy az olvasó ismerje a szövegben levő szavakat, szókapcsolatokat, tekintve, hogy ezeknek a szövegben előforduló aránya meghatározza a szövegértés szintjét (Juhász–Radics 2019b). A megfelelő szókincs ismerete nélkül a gyermekek nem tudnak (eredményesen) boldogulni az iskolában a tankönyvek textusával.

A szókincs fejlődése, fejlesztése nagyon fontos, mert a szókincs nagysága és minősége kiemelkedően hozzájárul a sikeres tanuláshoz, az életben való boldoguláshoz (Juhász–Radics 2019b). Életünkben a legtöbb szót kommunikációs folyamatok során tanuljuk meg úgy, hogy a környezetünkkel kommunikálunk, és a környezetünk kommunikál velünk.

Szókincsvizsgálatok, szókincsvizsgáló eljárások

A szókincsvizsgálatok célja az egyéni mentális lexikon valamely jellemzőjének vizsgálata. Ezekkel a kutatásokkal betekintést nyerhetünk a mentális szótárak szerveződésébe, működésébe, képet nyerhetünk a felépítésükről, ami segít megismerni a szóelsajátítási, tárolási, előhívási folyamatokat (Juhász–Radics 2019b).

A gyermekek szókincsének felmérése segítséget nyújt a tudatos és tervezhető fejlesztőmunkához; nagyságának mérésére számos teszt, vizsgáló-eljárás használható. Az eljárások lehetnek vizuális alapú, képi felismeréshez kapcsolódó, hívóképre vagy verbális hívószóra adott válaszok. A feladatok megoldásait kérhetjük írásban vagy szóban, de esetenként lehet nonverbális válaszokat is kérni. A feladatmegoldás történhet időnyomásra vagy anélkül, lehet kontextusba ágyazott, illetve kontextusfüggetlen. A szókincsvizsgálatok irányulhatnak az aktív vagy a passzív szókincsre és az éppen aktivált szavak csoportjára. Minden szókincsfelmérésnél el kell dönteni, hogy mit tekintünk szóznak (Juhász–Radics 2019a).

A ma használatos szókinccstesztéknek nem az a célja, hogy egy adott életkorban használt lexikai egység mennyiségét megbecsüljék, hanem az adott teszt sztenderd értékéhez való viszonyítás, az, hogy a nem megfelelően teljesítő gyermekeket időben kiszűrjék (Gósy–Kovács 2001). Az ezekben a tesztekben található feladattípusokat a fejlesztésekben is gyakorta használják.

A mese, népmese

A gyermek élete első éveinek tanulási folyamatában a mesének kiemelkedő a szerepe. Hatása van a gyermek beszédfejlődésére, érzelmi gazdagodására, képzelőerejének alakulására, szociális kapcsolatainak fejlődésére. A népmese ősi forrása az adott nemzet kultúrájába való belenevelődésnek, ezen keresztül az anyanyelvi nevelésnek. A gyermek a mesékből olyan szavakat, kifejezéseket tanul meg, amelyeket beleszöhet a mindennapi beszédébe, a szövegekből megismerheti egy gondolat, fogalom többféle nyelvi kifejezését. A mese mintát szolgáltat az árnyalt stílusra, a párbeszédre, a tömör mondatok alkotására; hatása maradandó a szókincs gyarapításában, a kifejezőkészség fejlődésében, a nyelvi illetan alakulásában (Tancz 2009), tehát az óvodáskorú gyermekek a beszéd és kommunikáció legváltozatosabb kellékárát sajátítják el a népmesékből, amelyek gondolatvilágukba is tökéletesen beleillenek.

A mesék kiválasztásának szempontjai

A mese kiválasztásának az egyik meghatározó szempontja, hogy igazodjon a gyermekcsoportok életkorához, összetételéhez. Lényeges szerepe van az élményaktivitásnak, annak, hogy a gyermekek szívesen hallgassák a választott mesét. Az, hogy egy adott életkorban lévő gyermeknek melyik a legmegfelelőbb mese, attól is függ, hogy éppen milyen problémák foglalkoztatják, hogy hol tart a fejlődésben (Tancz 2009).

Arra is tekintettel kell lennünk, hogy a mese szövegében előforduló nyelvi-stilisztikai eszközök ne haladják meg jelentősen a gyermek szövegértésének és gondolkodásának a fejlettségét.

Lényeges kiválasztási szempont a mese terjedelme, hiszen ha túl hosszú, akkor a gyermekek elfáradnak, érdeklődésük, figyelmük lankad. Az, hogy hányszor kerülhet sor ugyanarra a mesére, nincs pontosan meghatározva, de a gyermekek a kedvenc meséiket szívesen hallgatják meg akár naponta többször is, képesek azt egészen a teljes elsajátításig ismételtetni a felolvasóval. Ennek következtében a szavak, az elbeszélő mondat- és szövegsémák beépülnek a tudatukba, beszédükbe, így fejlesztve az anyanyelvet és a gondolkodást. A fejlesztő hatás figyelembevételével az is lényeges, hogy a mesék különböző típusúak, jellegűek, más-más tartalmi sémájúak legyenek (Nagy 2009).

A csoport bemutatása

A fejlesztés megkezdése előtt három, nagycsoportos óvodás kislányt és két kislányt választottam ki a mesefoglalkozásokhoz. Ezek a gyermekek képességeiket és szociális hátterüket tekintve különbözőek.

1. gyermek:

Halmozottan hátrányos helyzetű kislány. Idősebb testvérével együtt nevelőszülőknél nevelkedik. Szociális körülményei jók. Fizikailag életkorának

megfelelő fejlettségű. Magatartása változó, gyakran figyelmetlen, nehezen érti meg, hogy mi a feladat, emiatt kevésbé tud koncentrálni. Figyelme könnyen terelődik. A számára érdektelen feladatok megoldásához biztatást, rábeszélést igényel. Választékosan fejezi ki magát, szeret beszélni, történeteket mesélni. Elmondása alapján szottak neki mesélni otthon.

2. gyermek:

Hátrányos helyzetű kislány, életkorának megfelelő fejlettségű. Négygyermekes család legkisebb gyermeke, szociális körülményei jók. Nagyon játékos, főként a mozgásos játékokat kedveli. Kicsit szétszört, figyelmetlensége, kapkodása miatt gyakran téveszt a feladatok végrehajtásakor, és gyakran igényel megerősítést. Szeret beszélni, történeteket mesélni magáról.

3. gyermek:

Hátrányos helyzetű kislány, kétgyermekes család idősebb gyermeke, életkorának megfelelően fejlett. Szülei nagy odafigyeléssel nevelik. Nagyon fegyelmezett, szorgalmas és kitartó, képes sokáig figyelni, koncentrálni. Szívesen, örömmel végzi a feladatokat. Társas feladathelyzetekben alkalmazkodó, segítőkész. Néha érzelmileg labilisabb, ilyenkor az érzelmi állapota befolyásolja teljesítményét. Szókincse gazdag, választékosan beszél. Elmondása alapján sok könyvük van otthon, amikből mesélnék neki, sok mesét és történetet ismer.

4. gyermek:

Hátrányos helyzetű kisfiú, életkoránál alacsonyabb, vékonyabb testalkatú. A család jó szociális körülmények között él. Két testvére van, ő a legfiatalabb. A szülők sokat dolgoznak, ezért a kisfiú gyakran tartózkodik a nagyszülőknél. Kicsit lassú, ismeretei hiányosak. A feladatokat többszöri magyarázat után érti meg, de türelmes, fegyelmezett és figyel. A feladattartásban kitartó, a koncentrációja megfelelő. Szívesen vesz részt az óvodai tevékenységekben.

5. gyermek:

Kétgyermekes család kisebbik gyermeke, életkorának megfelelő fejlettségű fiú. Jó szociális körülmények között él. Nagyon játékos, a számára kevésbé érdekes feladatoknál a figyelme könnyen elterelődik, koncentrációja szétesik, ezért ilyenkor a feladatmegoldása is pontatlan. Szeret mesélni, társaival beszélgetni, otthon is sokat beszélgetnek vele.

Előzetes eredmények

A fejlesztési időszakot megelőzően a kiválasztott csoport minden tagjával felvettem a teljes DIFER-tesztet, ami hét alapképességet mér. A hét elemi alapképességen belül a szókinccs vizsgálatára a relációszókinccs-teszt szolgál. A relációszókinccs fejlettsége és az aktuális szókinccs fejlettsége között összefüggés van, ezért ennek megfelelő fejlettsége nélkül a gyermekek hátránnyal indulnak az iskolában.

A relációszókincs-teszten – egy kivétellel – a gyermekek előkészítő vagy kezdő szinten teljesítettek. Ennek a teljesítménynek a háttérében több ok is állhat: az általánosan szegényes szókincs, hiányos ismeretek, koncentrációs problémák, a motiváció hiánya vagy esetlegesen a kifáradás. Ezek közül az okok közül, véleményem szerint, az alacsony teljesítmény legfőbb oka a gyermekek alacsony szókincse lehet.

A fejlesztőfoglalkozások célja, módja

A mesefoglalkozások tervezése során a célom az volt, hogy a játékos szótanítás után a gyermekek a későbbi mesehallgatások során tudják hasznosítani a megismert régies-népies kifejezéseket, népi szólásokat, közmondásokat, hogy szókincsük tartósan gyarapodjon. Direkt szótanítást terveztem. Kiválasztottam tíz, a nagycsoportos óvodás korosztály számára megfelelő magyar népmesét. Ebből a tíz meséből meghatároztam azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyeket érdemesnek gondoltam a foglalkozásokon megtanítani, amelyeket fontosnak tartottam a mese megértése szempontjából. Azokat a szavakat választottam ki, amelyekről úgy véltem, hogy ismeretlenek a gyermekek számára, vagy csak kevés szinonimát ismernek velük kapcsolatosan. Az is fontos szempont volt a kiválasztásban, hogy a gyermekek a későbbiekben mennyire tudják majd használni azokat a különböző meseszövegek megértésében.

A fejlesztőfoglalkozások felépítése

A mesefoglalkozások egy előre megtervezett minta alapján épültek fel, a feladatok meghatározott sorrendben követték egymást. Az éppen aktuális meséből kiválasztottam az elsajátítandó szavakat, kifejezéseket, és foglalkozásonként ennek megfelelően alakítottam át a feladatokat. A foglalkozások gyakoriságát heti két alkalomra, esetenként 25-30 percesre terveztem. Minden mesét két foglalkozás során dolgoztunk fel, két különböző bemutatási módszerrel, különböző játékos feladatokkal. A két alkalomra az ismétlés fontossága miatt volt szükség, hogy a tanított és tanult szavak jobban rögzüljenek a gyermekekben. Az első módszer a mesefelolvasás volt, a másik pedig a kiválasztott mese papírszínházis bemutatása.

A mesefoglalkozások feladatai:

- A gyermekek fogadása, bizalomteljes légkör kialakítása.
- Motivációs játék az érdeklődés felkeltésére (beiktatva a kijelölt szavakat, kifejezéseket).
- A kiválasztott szavak, kifejezések, szólások jelentésének megbeszélése.
- Az ismeretlen szavak szótagolása.
- A mese bemutatása (felolvasással vagy papírszínházis bemutatással).

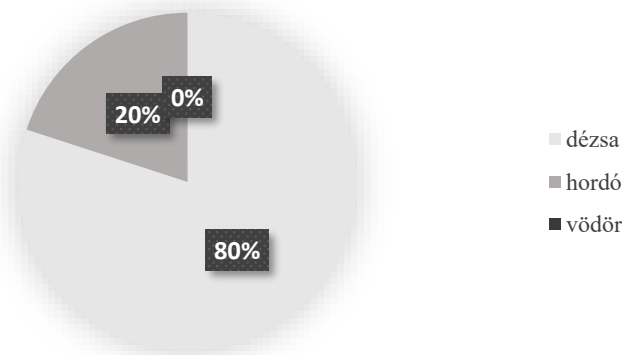
- Felidéző beszélgetés Nagy József (2009): Fejlesztés mesékkel című könyve alapján.
- Feleletválasztós kérdések a szavak, kifejezések, szólások, közmondások jelentésének ellenőrzésére.
- Ismeretlen szavak gyakorlása képi segítséggel.
- Igaz/hamis állítások.
- Szinonimák keresése képi segítséggel.
- Befejezés, a tevékenység lezárása, visszavezetés a játékba.
- Értékelés.

A fejlesztést követő szókinccsteszt elkészítése, értékelése

Az utolsó mese feldolgozása után minden gyermekkel elvégeztem egy szókinccstesztet. A szókinccstesztben azok a szavak, kifejezések szerepeltek, azokat a népmesékre jellemző szavakat, kifejezéseket szerettem volna visszamérni, amelyeket a foglalkozások során tanultunk, és amelyekről kiderült, hogy ismeretlenek voltak, illetve problémát okoztak a gyermekek számára. Azt szerettem volna megtudni, hogy értik-e a tesztben szereplő szavakat, kifejezéseket, hogy tisztában vannak-e a jelentésükkel. A feladatokat úgy alakítottam ki, hogy az óvodások számára lehetőleg változatosak és egyértelműek legyenek. Típusukat tekintve olyan feladatokat választottam, amelyekkel a gyermekek már találkoztak a foglalkozások során, így a feladattípusok megértése nem okozott nehézséget számukra. A szókinccstesztet minden gyermekkel sikerült elkészítenem.

A tesztben az első szó, amelyet képről kellett felismerni, a *dézsza* volt. Az öt gyermek közül 4 fő (80%) helyesen válaszolt, az 5. gyermek a *hordót* jelölte meg válaszként, a *vödör* képét senki sem választotta (1. ábra).

Melyik képen van a dézsza?



1. ábra: A dézsza szó képhez kapcsolása

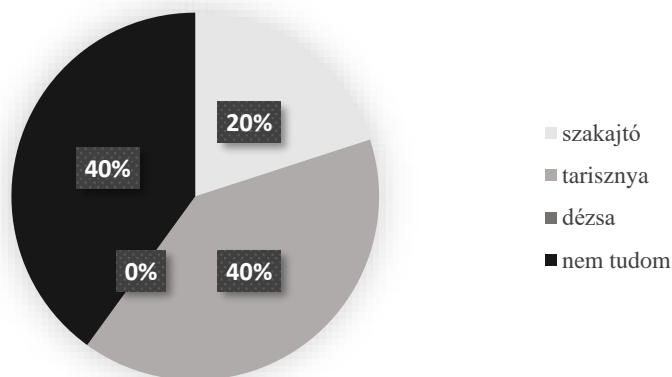
A következő feladatban a *kútágast* kellett felismerni képről. Erre a kérdésre négy gyermek válaszolt helyesen, a 4. gyermek a *szökőkút* képét választotta.

A *lajtorját* a 3. és a 4. gyermek ismerte fel, a 2. gyermek egy másik képet választott ki, az 1. és az 5. gyermek pedig a nem tudom választ adta.

A negyedik tesztkérdésben a *bocskor* felismerése volt a feladat. Erre a kérdésre minden gyermek helyesen válaszolt, a *csizma* és a *papucs* képét egyikőjük sem választotta.

A gyermekek közül a *szakajtó* képét egy gyermek, a 2. ismerte fel. Az 1. és 4. gyermek a *tarisznya* képét választotta, a 3. és 5. gyermek a *nem tudom* választ adta (2. ábra).

Melyik képen van a szakajtó?



2. ábra: Szófelismerés képről – *szakajtó*

A következő kérdés a *sajtár* volt, erre a kérdésre minden gyermek helytelen választ adott. Négyen a *szakajtó* képére mutattak, az 5. gyermek a *nem tudom* választ adta.

A *rokolya* szót mindenki helyesen ismerte fel, senki sem választotta a *nadrág* és a *bocskor* képét.

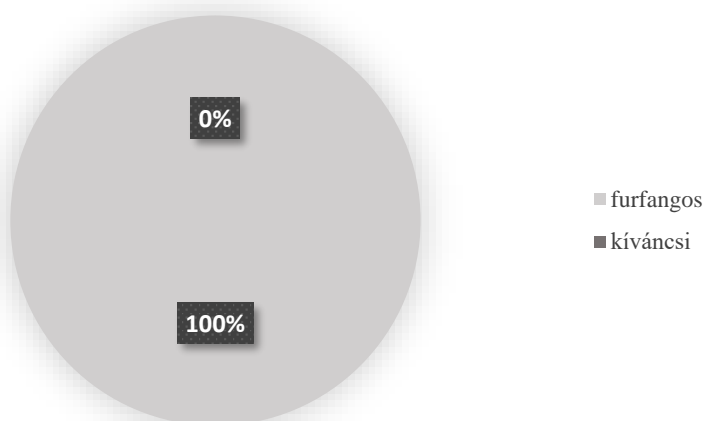
A következő feladatban szereplő *cifraszűr* képét a 3. és 4. gyermek választotta ki helyesen, az 1., 2. és 5. gyermek a *kabát* képére mutatott. A kép itt is, mint az összes többi esetben, megegyezett a foglalkozáson használt képpel.

A *vályú* képét minden gyermek helyesen választotta ki, csakúgy, mint a *tarisznyát* és az *ostort* ábrázoló képet. Azt gondolom, hogy ezeknek a szavaknak a jelentését ismerik, sikerült megfelelően elsajátítaniuk. Ez nem mondható el a *grádics* képéről (amely a feldolgozott mesében a *lépcső* szó szinonimájaként szerepel), erre a kérdésre egyetlen gyermek sem tudott jó választ adni.

A következő feladatban a *korsó* képét kellett felismerni. Az 1., 3. és 4. gyermek helyesen válaszolt, a 2. gyermek a *hordó*, az 5. gyermek pedig a *borsó* képét választotta – talán beszédészlelési problémából adódóan.

A további feladatok során különböző kifejezések jelentését kellett kiválasztani két, általam felolvasott lehetőségből. Az *agyafúrt* kifejezés *Az ördög és a szegény ember* című mesében szerepel. Amint azt a 3. ábra is mutatja, minden gyermek helyesen válaszolt a kérdésre (minden gyermek ismerte a szó jelentését.) Ezzel a szóval több mesében is találkoztak már.

Milyen ember az, aki agyafúrt?



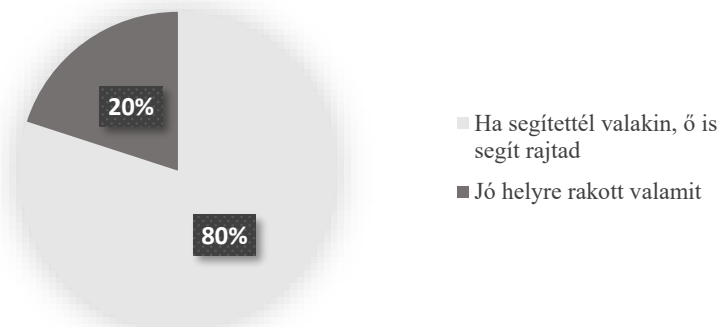
3. ábra: A „Milyen ember az, aki agyafúrt?” kérdésre adott válaszok

Az *ágrólszakadt* kifejezés már problémát okozott, a kérdésre az 1., 3. és a 4. gyermek válaszolt jól, a 2. és 5. a *hiszékeny* lehetőséget választotta.

A következő kifejezés a *kelekótya*, amelynél négy gyermek jelölte meg a helyes *bolondos* választ, az 1. gyermek a *korán kelőt* választotta. A *rikkantott* szó magyarázatával kapcsolatban mindenki jó választ adott, ahogyan a *kopogott a szeme* és a *felkopott az álla* kifejezések esetében is. A *lődörög* szóra csak két gyermek tudta a helyes *járkál* választ. Az 1., a 2. és az 5. gyermek a *dörög az ég* lehetőséget választotta.

A 4. ábrán látható, hogy a *Jó tett helyébe jót várj!* mondás jelentését négy gyermek (80%) ismerte fel helyesen, az 5. gyermek a *nem tudom* választ adta. Ez a közmondás sok mesében szerepel, többször találkozhattak vele a gyermekek.

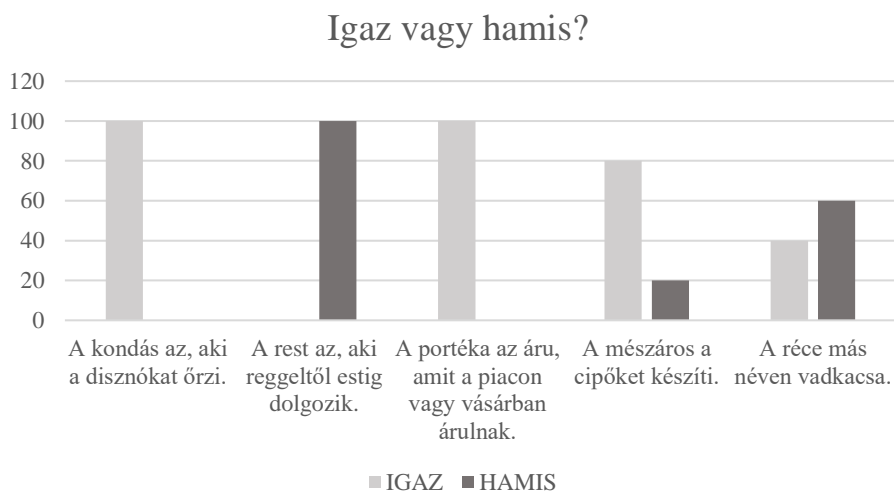
Mit jelent a mondás? Jó tett helyébe jót várj!



4. ábra: A „Jó tett helyébe jót várj!” mondás értelmezésére adott válaszok

A *töviről hegyre* kifejezésnél a helyes megoldás az *elejétől a végéig* jelentés volt. Erre a 3. és a 4. gyermek válaszolt helyesen, az 1., 2. és 5. gyermek a *hegy tetejére* kifejezést jelölte meg.

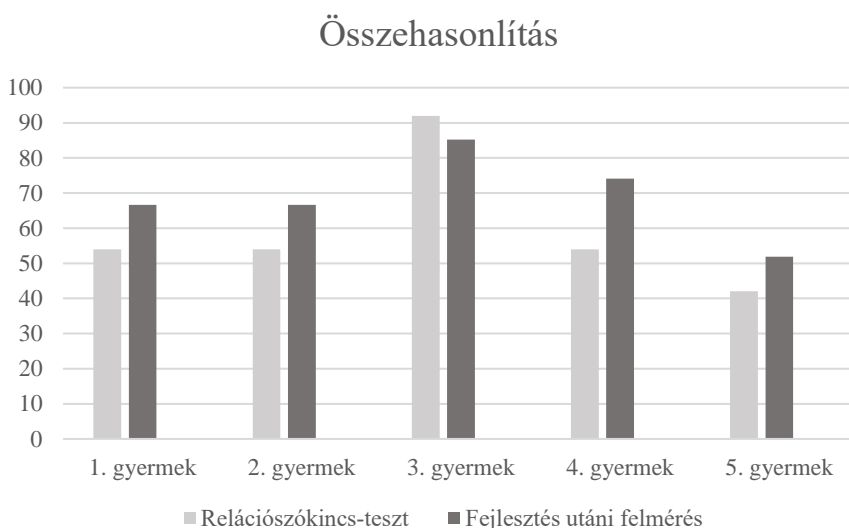
A következő állításokra igaz vagy hamis választ kellett adni. Az állításokban a mesefoglalkozások során megismert szavak: a *kondás*, a *rest*, a *portéka*, a *mészáros* és a *réce* szerepeltek. Az 5. ábra mutatja, hogy a gyermekek milyen arányban válaszoltak igazzal vagy hamissal az állításokra.



5. ábra: Igaz vagy hamis kérdésre adott válaszok a *kondás*, a *rest*, a *portéka*, a *mészáros* és a *réce* szómagyarazátokra

A *kondás* szóval kapcsolatosan minden gyermek helyesen válaszolt, de a *rest* szó esetében egyetlen jó válasz sem érkezett. A *portéka* szóval kapcsolatos állításra minden gyermek helyes választ adott, a *mészáros* szónál egyetlen gyermek válaszolt helytelenül. A *réce* esetében három gyermek (60%) jelölt helyesen, két gyermek (40%) adott rossz választ.

Összességében elmondható, hogy a szókinceszeszten a gyermekek a várt eredményeknek megfelelően teljesítettek. Azok a gyermekek, akik a fejlesztés előtt felvett DIFER-tesztnél a relációszókinces-teszt részén jobb eredményt értek el, a szókincesfejlesztő időszak utáni teszten is jobban szerepeltek (6. ábra).



6. ábra: A relációszókinces-teszt és a szókincesfejlesztés utáni teszteredmények összehasonlítása

Négy gyermekkel, az 1., 2., 4. és 5. gyermekkel kapcsolatosan elmondható, hogy a foglalkozások során a figyelmük könnyen elterelődött, nehezebben koncentráltak, ezért a feladatokra, kérdésekre pontatlanabban válaszoltak. Így feltételezhető, hogy a szavak tartós megjegyzése kisebb sikerrel történt.

A 3. gyermek aktivitása a foglalkozások során kiemelkedőnek bizonyult, szorgalmas, kitartó és együttműködő volt a feladatok megoldása során, gyakran társait is segítette a válaszadásban. Tekintve, hogy a szókinceszeszten többségben voltak a helyes válaszok, úgy gondolom, mindenképpen eredményes volt a szókincesfejlesztő időszak.

Összegzés

A bemutatott fejlesztési időszak viszonylag rövid volt, és a csoport létszáma is alacsony volt ahhoz, hogy általános érvényű következtetéseket lehessen levonni; egy nagyobb létszámú csoporttal végzett kutatás eredménye feltételezhetően szignifikánsabbá tette volna a fejlesztés érvényességét. Sajnos a kialakult járványhelyzet miatt többször el kellett halasztani a foglalkozásokat, ezért nem is tudtunk a tervezettnek megfelelő ütemben haladni. Az eredmények alapján viszont elmondható, hogy összességében a gyermekek a várt eredménynek megfelelően teljesítettek. Azok a gyermekek, akik a fejlesztés előtt felvett DIFER-tesztnek a relációszókincs-teszt részén jobb eredményt értek el, a fejlesztő időszak után felvett szókincsfelmérő teszten is jobban szerepeltek. Ezek alapján összefüggést látok a gyerekek hozott tudása és a fejlesztés eredményessége között. Azok, akik kevesebb háttértudással, szókincssel rendelkeznek, ugyanolyan típusú fejlesztésnél kevesebb új ismeretet, szókincset tudnak beépíteni a tudásukba azokhoz képest, akik a fejlesztés előtt nagyobb tudással, szókincsel rendelkeztek. Munkámból tehát arra a következtetésre jutottam, hogy a fejlesztés sikerességét és ütemét nagymértékben meghatározza a fejlesztést megelőzően a gyerekek mentális lexikonjában tárolt szókincs (morfémák) mennyisége és minősége, valamint a köztük lévő kapcsolataik minősége, mennyisége, valamint erőssége.

A fejlesztési időszak számmal nem mérhető eredményei is megerősítik a tudatosan tervezett fejlesztőfoglalkozások szükségességének és eredményességének tényét. A gyermekek szívesen vettek részt a foglalkozásokon, az idő múlásával egyre aktívabbak lettek, nőtt bennük a mesék hallgatása iránti igény. Egy jól kiválasztott mesének és az arra épülő feldolgozásnak minden szempontból pozitív és fejlődést segítő hatása van. Meglátásom szerint a bemutatott foglalkozások sora hatékony lehet teljes óvodai csoportok és egy hosszabb fejlesztési időszak esetében is.

Irodalom

- Bokor J. 2007. Szókészlettan. In: Adamikné Jászó Anna (szerk.) *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó. 164–196.
- Gósy M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy M. és Kovács M. 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 3: 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm>. (Letöltés ideje: 2020. 05. 11.)
- Juhász V. és Radics M. 2019a. A szókincs szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-fejlődésben, szókincskutatások, szókincsvizsgáló eljárások. In: Barátné dr. Hajdu Á. és Béres J. *Szövegértés-fejlesztés a könyvtárban. Módszertani kötetek* 3. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.

- 93–134. <http://www.azekonyvtaram.hu/documents/11543/49997/Szovegertés+fejlesztés+a+könyvtárban>. (Letöltés ideje: 2021. 01. 03.)
- Juhász V. és Radics M. 2019b. Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771>. (Letöltés ideje: 2020. 10.12.)
- Juhász V. és Radics M. 2019c. Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia* 2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2019_2/Anyp_XII_2019_2_3.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 10.12.).
- Nagy J. 2009. *Fejlesztés mesékkel*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Tancz T. 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>. (Letöltés ideje: 2020. 11. 20.)

Schädt Andrea

Egy kísérleti fejlesztőprogram alkalmazása első osztályos gyermekeknél

Gyógypedagógus, CSCSMPSZ Szegedi Tagintézménye

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett.

andimotk@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány egy – a DIFER-programcsomag alapján – általam kidolgozott fejlesztőprogram hatásait vizsgálja első osztályos gyermekeknél. Munkámmal azt szerettem volna igazolni, hogy egy tervszerűen felépített fejlesztőprogrammal jelentősen meg lehet könnyíteni az első osztályba érkező kisgyermek tanulási folyamatát. Feltevéseim igazolása végett egy általános iskola első osztályos tanulóival a tanév elején és a félév végén is felvettem a DIFER-tesztet. Szeptembertől a két leggyengébben teljesítő gyermeket fél évig fejlesztettem. Az ő eredményeiket vettem össze két átlagosan teljesítő tanulóéval. A fejlesztőmunka során nagy hangsúlyt fektettem – a gyerekek aktuális fejlettségi szintjén túl – a tanulók egyéni szükségleteire, életkori sajátosságaira, érdeklődési területeire, a sikerélmény biztosítására, a játékos, illetve játékba ágyazott fejlesztésre, valamint a lépésről lépésre történő haladás elvére. A félévnyi célirányos fejlesztés hatására az év elején gyengébben teljesítő tanítványaim értékei a félév végére nem lettek ugyan jobbak a nem fejlesztett társaikénál, azonban önmagukhoz mért fejlődésük jelentős lett.

Kulcsszavak: iskolakezdés, DIFER-programcsomag, komparatív vizsgálat, speciális fejlesztőprogram

Bevezetés

A kutatásom témájának egy olyan, a DIFER-fejlesztőprogramon alapuló módszer kidolgozását választottam, mely megkönnyítheti az első osztályos gyermekek iskolai sikerességét. Az eredmények mérése érdekében a tanév elején és a félév végén is felvettem a gyerekekkel a DIFER-tesztet. Vizsgálatom célja az volt, hogy – a DIFER-programcsomag alapján – az „elemi alapkészségeket”⁷ fejlesszem első osztályos kisgyermeknél. A korábbi és a

⁷ A képesség, készség szavakat a hazai szakirodalom változatosan használja, ezért jelen tanulmányomban a DIFER által használt „elemi alapkészségeket” idézőjelbe teszem.

mostani munkám adta az ötletet ahhoz, hogy a külön fejlesztésben nem részesülő (KFNR), illetve a tervezett fejlesztésben részesülő (TFR) gyerekek fejlődését vizsgáljam. Ennek érdekében a tanév elején egy elsős osztállyal felvettem a DIFER-tesztet. Két gyengébben teljesítő tanulóval fél évig egy saját fejlesztésű programmal dolgoztam, az ő eredményeiket vettem össze két, minden területen átlagosan teljesítő tanulóéval. A félév végi mérés alkalmával – a gyerekek aktuális fejlettségén túl – arra is kíváncsi voltam, hogy a külön fejlesztésben nem részesült vagy a tervezett programmal fejlesztett gyerekek eredményei a jobbak, illetve hogy kinek nagyobb az önmagához mért fejlődése.

E munkamódszerem egyrészt a tudásmérés volt, ehhez egy olyan tesztet használtam, amely az eredményes iskolakezdés feltételeit vizsgálja. Ez az óvodákban és az iskolákban is rendszeresen alkalmazott DIFER-teszt, melynek segítségével a tanév elején és a félév végén mérem a gyerekek aktuális fejlettségét, valamint fejlődésük folyamatát. Másrészt a meghatározott céllal és tervszerűen elvégzett megfigyelés módszerét is használtam, mely az óvodás gyermekek megismerésének egyik legfontosabb eszköze. A gyermekek anamnesztikus adatainak feltérképezéséhez pedig szülői interjú segítségével jutottam hozzá.

A pedagógiai kutatásommal azt kívántam megvizsgálni, hogy célirányos fejlesztéssel a gyengébben teljesítő gyerekek jobb eredményt tudnak-e elérni a külön fejlesztésben nem részesült tanulókéval. A feltevésem tehát az volt, hogy félévnyi célirányos fejlesztéssel az év elején a DIFER-teszten gyengébben teljesítő tanítványaim értékei jobbak lesznek a KFNR tanulók eredményeinél. Feltételeztem, hogy a célirányosan fejlesztett diákok teljesítménye önmagukhoz képest is jóval nagyobb lesz, mint a KFNR társaiké. Feltevéseim megvizsgálása végett a teszten a két leggyengébben teljesítő gyermek eredményeit hasonlítottam össze két – minden területen – átlagosan teljesítő tanuló értékével.

A tudásméréshez használt DIFER-programcsomag kidolgozásának elsődleges célja az volt, hogy segítse az óvodai és iskolai fejlesztőmunkát. Az ebben szereplő tesztek segítségével diagnosztikus képet kaphatunk az egyes területek fejlettségéről, így láthatjuk, hogy mely összetevőket sajátította már el a gyermek, és melyek fejlesztése van még hátra.

A DIFER az iskolai tanulás, valamint a személyiségfejlődés szempontjából meghatározó hét „elemi alapkészséget” vizsgálja. Ezek a következők: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás.

Az egyes tesztrészek pontszámait összeadva láthatjuk, hogy a gyermek milyen szinten áll az adott területeken. Így megkülönböztetünk előkészítő, kezdő, haladó, befejező, valamint optimum szintet.

A hét terület fejlődése egymástól nem független, ezért aztán az „elemi alapkészségek” fejlettségét egyetlen számszerűsített mutató, az úgynevezett DIFER-index fejezi ki, mely a hét terület százalékpontban megadott

fejlettségének átlaga. A DIFER-index tehát a 4–8 éves gyermekek értelmi fejlettségének általános mutatója.

A tanév eleji mérés

Az általam kiválasztott gyerekek Szeged egyik legnagyobb tanulólétszámmal rendelkező alapfokú oktatási intézményébe járnak. Az oktató-nevelő munka itt 8 osztályos rendszerben, évfolyamonként 4 párhuzamos osztályban folyik. A tanulólétszám a 2020/21-es tanévben 746 fő, tehát egy osztályba átlagosan 24 fő jár. Az általam vizsgált gyerekek a jelen tanévben ugyanabban a csoportban kezdték meg az általános iskolai tanulmányaikat, összesen 22 tanulóval. A gyerekek egyikénél sem áll fenn sajátos nevelési igény, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség.

Az első tesztfelvételre 2020 szeptemberében került sor az iskolában. Minden egyes gyerekkel egyénileg vettem fel a tesztet, kivéve az írásmozgás-koordináció részt, amit kiscsoportos formában végeztem el a tanulókkal.

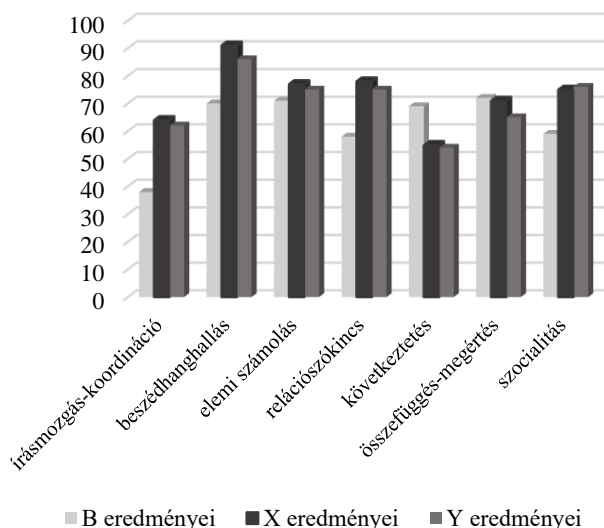
Az év eleji DIFER-teszt eredményeit tekintve az osztályból 4 gyerek optimum, 6 pedig befejező szintet ért el, tehát a DIFER-indexük 76% fölött volt.

Ketten kezdő, tízen haladó szinten álltak. A tesztfelvétel után, az eredmények ismeretében választottam ki azt a négy gyermeket, akikről a kutatásom szól. A tanulók a vizsgált területek többségében átlagosan teljesítettek, ketten – B. és R. – viszont több területen is jóval az átlag alatti teljesítményt mutattak. Ők összességében – az „alapkészségek” elsajátításában – kezdő szinten voltak. Ezt a két tanulót választottam a kutatásom alanyainak.

A gyermekek osztálytanítója az első hét tapasztalatai alapján elmondta, hogy B. számára a késleltetés még nehézséget jelent a játékos feladatok megoldása során. Feladatértése a csoportos munka során megfelelő, az instrukció elhangzását követően mindig nekilát a megoldásnak. Munkatempója azonban igen változó, a feladatok kezdetekor alapos, az idő előrehaladtával viszont egyre inkább a kapkodás, szétesés jellemzi. A feladatok megtartásához még külső pedagógiai segítségre van szüksége. Spontán késztetései vezérlik, külső és belső ingerek még egyaránt könnyen eltérítik.

Az év eleji mérésen B. az írásmozgás-koordináció, a relációszőkincs és a szocialitás területén teljesített a leggyengébben, a beszédhanghallás, elemi számolás és tapasztalati következtetés terén haladó szinten volt; legjobban pedig a tapasztalati összefüggés-megértés teszt részben teljesített, ahol befejező szinten állt szeptemberben. Összességében a kisfiú DIFER-indexe 62% volt, tehát az „elemi alapkészségek” elsajátítását illetően kezdő szintet ért el.

B. és a két átlagosan teljesítő gyermek eredményeinek összehasonlítása

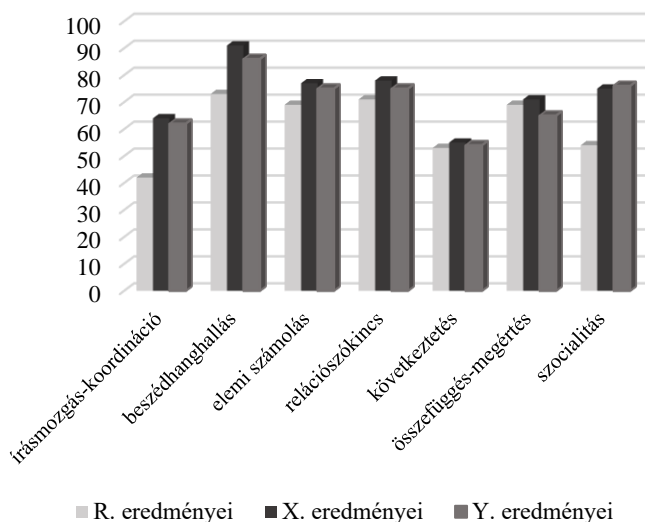


1. ábra: B. és a két átlagosan teljesítő gyermek eredményeinek összehasonlítása

A másik általam választott gyermek R. volt. A tanítónő az első hét tapasztalata alapján arról számolt be, hogy a gyermek nehezen tud koncentrálni: ha elveszíti az érdeklődését valami iránt, akkor könnyen feladja, abbahagyja, de motiválással visszatéríthető a feladathoz. Az iskolai szabályokat elfogadja, betartja. Rajzkészsége elmaradóbb, síkban nehezen tájékozódik.

R. alapkészségei a kezdő és haladó szinten álltak év elején. Az írásmozgás-koordináció, elemi számolási készség, valamint szocialitás területén teljesített a leggyengébben. A többi alapkészsége haladó szinten volt, ami az osztály átlagához és az országos átlaghoz képest is gyengébb eredmény. Összességében a kisfiú DIFER-indexe 61% lett, ami a hét „alapkészség” elsajátításában kezdő szintnek felel meg.

R. és a két átlagosan teljesítő tanuló eredményeinek összehasonlítása



2. ábra: R. és a két átlagosan teljesítő tanuló eredményeinek összehasonlítása

A közös munka

A tanulók számára a foglalkozásokat a gyerekek tanév eleji teszt eredménye, a szülővel való konzultáció, az osztálytanító tapasztalatai, valamint saját megfigyelésem alapján állítottam össze. A tesztfelvétel alapján az általam választott gyermekekről rendelkezésemre állt, hogy melyik készség mely elemét sajátították el eddig, mely összetevőt kell még fejleszteni, erősíteni a foglalkozások során, így a fejlesztési munka egyértelműen kijelölhető, meghatározható volt. Az órákat heti rendszerességgel, délután tartottam a gyerekeknek, kezdetben kiscsoportos formában, majd – a későbbiekben leírt okok miatt – egyéni foglalkozásokkal folytattuk. A szeptemberi mérés segítségével a bemeneti szintet állapítottam meg, tehát azt, hogy a gyermekek milyen képességekkel érkeztek az iskolába. Az év eleji tesztfelvétel segítségével nemcsak a fejlesztést végző szakember, hanem az osztályfőnök, valamint az osztályban tanító pedagógusok is támpontot kaptak a tanulókkal kapcsolatban.

Az adatok elemzése során a gyerekek életkora, valamint DIFER-indexe alapján állapítottam meg, hogy mely területeken fejlettek – tehát csak megerősítést, szinten tartást igényelnek –, illetve mely képességek fejlődése van lemaradásban. A problémás területek esetében fontosnak tartottam az okok keresését, valamint az összefüggések feltárását. Ebben nagy segítségemre volt a szülővel felvett anamnézis. A fejlesztési célok meghatározására fejlesztési tervet írtam B. és R. számára. A fejlesztőmunka során nagy hangsúlyt

fektettem – a gyerekek aktuális fejlettségi szintjén túl – a tanulók egyéni szükségleteire, életkori sajátosságaira, érdeklődési területeire, a sikerélmény biztosítására, a játékos, illetve játékba ágyazott fejlesztésre, valamint a lépésről lépésre történő haladás elvére. Mindezek alapján a legnagyobb fejlesztésre szoruló területek a következők voltak: finommotorika, grafomotoros fejlesztés, beszédészlelés, beszédmegértés, térbeli, időbeli tájékozódás, orientációs készség, számolási készség, figyelemkoncentráció, szociális és érzelmi-akarati képességek. Nagyon fontosnak tartom a fejlesztés során az ügyesebb területek megerősítését, ezáltal a sikerélmény biztosítását. Éppen ezért úgy gondolom, hogy – a fent felsorolt területeken túl – nagy hangsúlyt kell fektetni a következőkre is: fonológiai tudatosság, motoros képességek, gondolkodás, emlékezet, érzékelés-észlelés.

Szeptemberben a gyerekekkel a közös munkát ráhangoló játékokkal kezdtük, melyek a hangulatoldáson túl a kommunikációs készségeket is fejlesztik, valamint csoportépítő funkciót is betöltenek. Ennek ellenére már az első közös foglalkozáson láttam, hogy R. a feladathelyzetek folyamán nehezebben várja ki a sorát, a várakozási időben mással foglalkozik, igyekszik a társa figyelmét magára vonni. B.-t pedig a feladatok végzése közben mindvégig túlzott aktivitás és fokozott beszédkésztetés jellemezte. Ezek miatt döntöttem úgy, hogy kiscsoportos foglalkozások helyett inkább egyénileg fejlesztsem őket. Így sokkal jobban tudtam a gyerekek egyéni szükségleteihez igazítani a terápiát.

A B.-vel végzett munka folyamán a legnagyobb nehézséget a fokozott beszédkésztetése és motoros nyugtalansága okozta. Az előbbi megelőzésére minden foglalkozást azzal kezdtünk, hogy a gyermek elmondta, mi történt vele az előző alkalom óta, ilyenkor én csak hallgattam. Az utóbbi problémát gyakori feladatváltásokkal és többszöri mozgástevékenységek beiktatásával próbáltam minimalizálni, ezzel a gyermek koncentrációját és munkatempóját is igyekeztem serkenteni.

R. fejlesztése során figyelmének fenntartása és túlzott játékosága okozott nehézségeket. Ezért fáradékonyságát, koncentrációjának csökkenését észlelve változatossá, mozgásos tevékenységek beiktatásával, motivációjának fenntartását pedig játékba ágyazott tanulással próbáltam megoldani.

A másik sarkalatos pontot mindkét tanuló esetében a finommotorika és a grafomotoros fejlesztés jelentette. Igyekeztem minél színesebb alkotótevékenységeket kipróbáltatni velük. Minden foglalkozáson újabb és újabb eszközzel és felülettel ismerkedtünk meg. Ezek közül a krétával rajzolást aszfaltra és táblára, a homokba rajzolást ujjal, valamint az ujjfestést élvezték a legjobban. Az írásos, rajzolás feladatokat minden alkalommal mondókával kísért ujjtornával vezettem be, ezeket nagyon szívesen végezték a gyerekek.

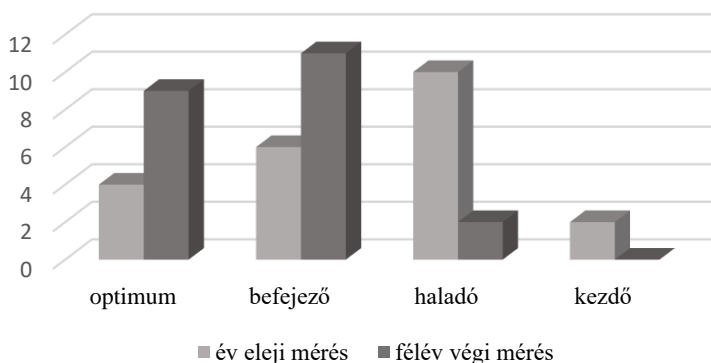
B. és R. esetében is észrevettem, hogyha egy feladatlapot tettem eléjük, az kissé lehangolta őket, ezért ezeket a feladatokat használat előtt belamináltam, így a gyermekek zsirkréttával és filctollal is tudtak írni rá, és ez már kellő motivációt jelentett nekik a feladatmegoldáshoz.

A fejlesztőfoglalkozásokhoz – a jól bevált, saját készítésű eszközeimen túl – számos szakirodalmat is segítségül hívtam, ezzel is biztosítva a tanulók számára a változatosságot. A mozgásos feladatok esetében Kulcsár Mihályné könyve (2005) nagyon megkönnyítette a munkámat, rengeteg hasznos ötletet és kreatív feladatot vettem át tőle. Ezeket nemcsak a foglalkozások végén, hanem két feladat között, a gyermekek figyelmének lankadása esetén is használtam. B. esetében nagyon fontosnak tartottam a szókincsfejlesztést, ehhez nagy segítségemre volt Juhász Valéria, Kálló Veronika és Radics Márta könyve (2019), melyben számos szókincsfejlesztő játék található. A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése mindkét tanuló esetében fontos fejlesztési célom volt, melyhez a fent említett könyvön túl Gósy Mária: A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak és iskolásoknak című kötetei (2014 a, b) is számos ötletet adtak, amelyek kreatívabbá és sokszínűbbé tették a foglalkozásokat.

A félév végi mérés

A második tesztfelvételre 2021 januárjában került sor az iskolában. A félév végi DIFER-teszt eredményeit tekintve az osztályból 9 gyerek optimum, 11 pedig befejező szintet ért el, tehát az ő DIFER-indexük 75% fölött volt. Csak két gyerek állt haladó szinten, de az ő mutatójuk is 70% fölötti, tehát a befejező szinthez sokkal közelebb álltak, mint a kezdőhöz.

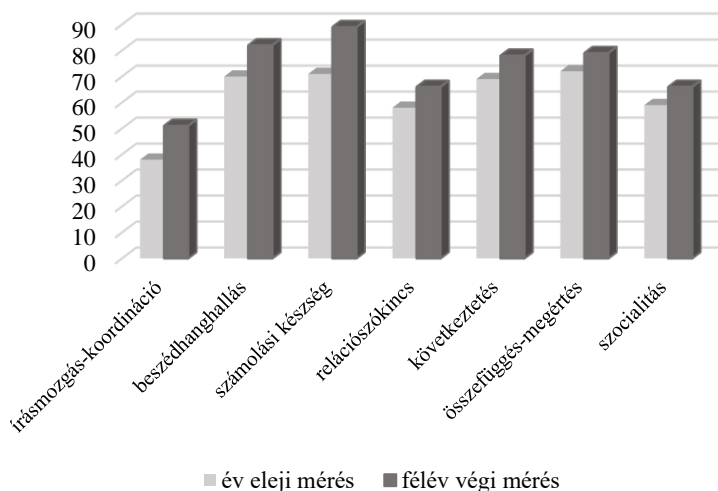
A gyerekek eredményei a DIFER-teszt szintjei alapján év elején és félév végén



3. ábra: A gyermekek eredményei a DIFER-teszt szintjei alapján a tanév elején és a félév végén

B. eredményei a tanév eleji méréshez képest minden területen javulást mutattak. A legerőteljesebb fejlődés az elemi számolási készség területén volt megfigyelhető, ahol B teljesítménye 18%-kal nőtt. Az írásmozgás-koordináció, valamint a beszédhanghallás teszt rész szintén 10% fölötti növekedést jelzett. A legcsekélyebb változás a tapasztalati összefüggés-megértés és szocialitás tekintetében mutatkozott, itt 7%-kal nőtt B. teljesítménye.

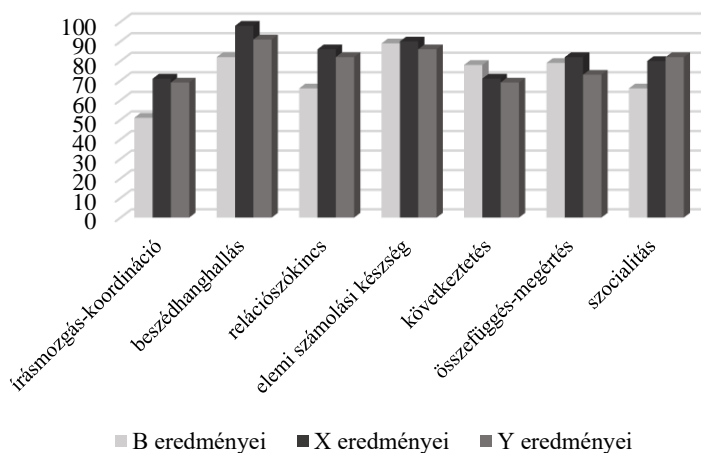
B. év eleji és félév végi eredményeinek összehasonlítása



4. ábra: B. tanév eleji és félév végi eredményeinek összehasonlítása

Összességében a három tanuló DIFER-indexe is javuló tendenciát jelzett az év eleji méréshez képest. B. az év eleji 62%-hoz képest a félév végére 73%-os teljesítményt ért el, ami 11%-os javulást jelentett a szeptemberi eredményekhez képest. X. DIFER-indexe a tanév elején 73% volt, amelyet félév végére 82%-ra javított. Tehát X.-nek összességében 9%-kal javultak a készségei és képességei. Y.-nak ennél egy százalékkal kevesebb változást sikerült elérnie, neki a szeptemberben még 70%-os teljesítményét januárra 78%-ra sikerült feltornáznia. Így a három gyermek közül a legjelentősebb javulást B. esetében sikerült elérnem.

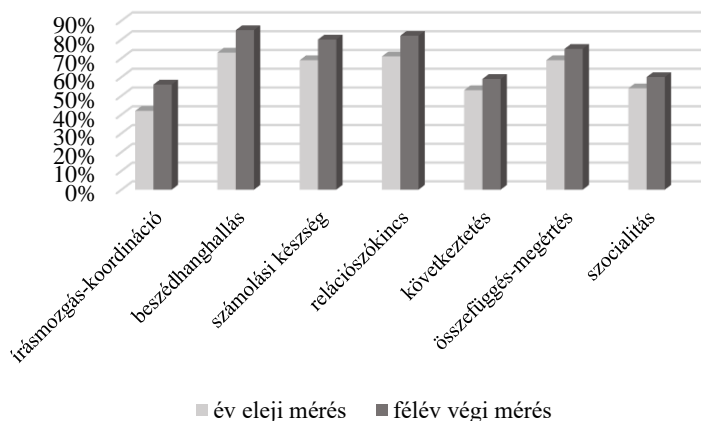
B. és az átlagosan teljesítő tanulók eredményeinek összevetése



5. ábra: B. és az átlagosan teljesítő tanulók eredményeinek összevetése

R. eredményei az év eleji méréshez képest – B.-hez hasonlóan – minden területen javulást mutattak. A legerőteljesebb fejlődés az írásmozgás-koordináció területén volt megfigyelhető, ahol a kisfiú teljesítménye 14%-kal nőtt a szeptemberi méréshez képest. A beszédhanghallás, relációs-zókincs, valamint az elemi számolási készség tesztrész esetében szintén 10% fölötti javulást észleltünk. A legcsekélyebb változás a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás tekintetében mutatkozott, mivel ezeken a területeken R. teljesítménye csupán 6%-kal nőtt.

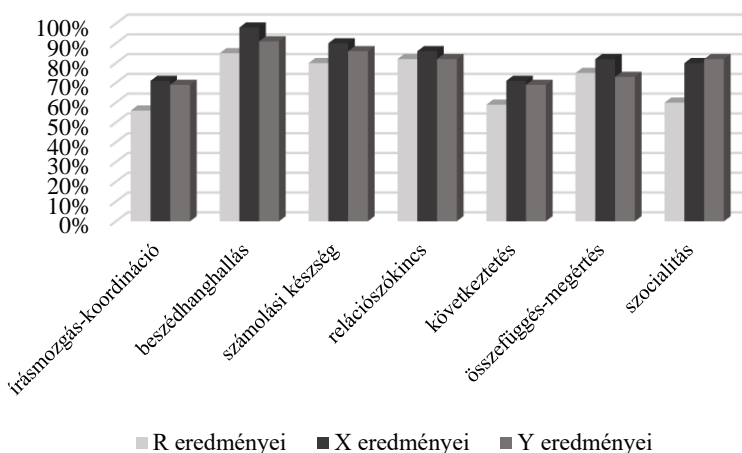
R. év eleji és félév végi eredményei



6. ábra: R. tanév eleji és félév végi eredményei

Összességében mindhárom tanuló DIFER-indexe javult a szeptemberi méréshez képest. R. az év eleji 61%-hoz képest januárra 71%-os teljesítményt ért el, ami 10%-os javulást jelentett a szeptemberi eredményekkel összevetve. X. DIFER-indexe a tanév elején 73% volt, amit január végére 82%-ra javított, tehát neki 9%-kal javultak a készségei és képességei. Y.-nak a szeptemberben 70%-os teljesítményét januárra 78%-ra sikerült erősítenie. Tehát a három gyermek közül a legjelentősebb javulást R.-nek sikerült elérnie.

R. és a két átlagosan teljesítő tanuló januári eredményeinek összevetése



7. ábra: R. és a két átlagosan teljesítő tanuló januári eredményeinek összevetése

Összegzés

A dolgozatom témájának egy DIFER alapján összeállított fejlesztő-program kidolgozását választottam, mely jelentősen megkönnyítheti az első osztályos gyermekek tanulását. Kutatásom célja az volt, hogy a programra kiválasztott gyermekek „elemi alapkészségeit” fejlesszem. Az eredmények mérése érdekében a tanév elején és félév végén is felvettem az általam kiválasztott gyerekekkel a DIFER-tesztet. A programom alapját elsősorban az eddigi tapasztalataimra építettem. Úgy gondolom, hogy fejlesztőpedagógusként, valamint szakértői bizottsági tagként más-más oldalról tapasztaltam meg a tanulói iskolaérettséget. A fejlesztések, a pedagógusokkal való folyamatos kapcsolattartás, a szülőkkel való kommunikáció, a vizsgálatokon tapasztaltak, az olvasott pedagógiai jellemzések mind hozzájárultak a program összeállításához. Az előzőleg felsoroltakon kívül több hasznos továbbképzést is elvégeztem, melyek úgyszintén segítettek a gyermekekkel végzett munkámat. A fejlesztőprogram eredményességét a tudásmérés eszközeként használt DIFER-tesztet mértem. Segítségemre volt továbbá a megfigyelés és a szülői interjú is,

ezek szintén hozzájárultak a tanulók jobb és pontosabb megismeréséhez. A kutatásommal azt szerettem volna bebizonyítani, hogy egy tervszerűen felépített fejlesztőprogrammal jelentősen meg lehet könnyíteni az első osztályba érkező kisgyermek tanulási folyamatát.

Ennek érdekében két gyengébben teljesítő gyermeket fél évig fejlesztettem. Az ő eredményeiket vettem össze két átlagosan teljesítő tanulóéval. A gyermekeket először szeptemberben, majd pedig január végén vizsgáltam, a kapott adatok elemzése során pedig az alábbi eredményeket kaptam.

Az első kutatási kérdésem – miszerint a félévnyi célirányos fejlesztés hatására az év elején a DIFER-teszten gyengébben teljesítő tanítványaim értékei jobbak lesznek a fejlesztésben nem részesült tanulók eredményeinél – sajnos nem igazolódott be. Meglátásom szerint mindkettőjüknél a figyelmi nehézségek okozzák a legnagyobb gondot. Úgy vélem, hogy ez a probléma mindkét tanuló DIFER-teszten nyújtott teljesítményét negatív irányban befolyásolta, ugyanis nem tudták igazán kiadni azt a teljesítményt, ami – észrevételem alapján – érlelődik bennük. A figyelmi nehézség elsődlegesen a szocialitás tesztrészt érintette, ez azonban, feltehetőleg, a többi tesztrészre is igen nagy hatással volt. Ugyanakkor örömmel tölt el, hogy így is jelentős javulást tapasztaltam mindkét gyermek esetében. A másik kutatási feltevésem – a célirányosan fejlesztett diákok teljesítménye önmagukhoz képest is jóval nagyobb lesz, mint a fejlesztésben nem részesült társaik fejlődése – beigazolódott, hiszen mindkét általam fejlesztett tanuló DIFER-indexe a fejlődést tekintve jobb eredményt mutatott, mint a fejlesztésben nem részesült gyerekéi. Az eredmények elemzése számomra azt mutatja, hogy további segítséssel, fejlesztéssel a kezdeti nehézségek időbefektetéssel és foglalkozással leküzdhetőek, és nem feltétlenül lesznek hatással a tanuló további iskolai teljesítményére.

Távlati lehetőségek

A különböző intervenciós programok – mint a fejlesztőfoglalkozás – pozitívan hatnak az iskolai teljesítményre, ráadásul jóval hatékonyabbak, ha strukturáltak, intenzívek, illetve ha azokat képzett pedagógus irányítja (Juhász et al. 2019). Ez a hatás azonban jelentősen csökkenhet, ha nem erősítik meg folyamatosan a tanultakat (Juhász et al. 2019).

Összességében meg vagyok elégedve a fejlesztőprogramom által elért eredménnyel. A fejlesztés során több – korábban említett – nem várt probléma is felmerült, azonban a gyors reagálás miatt ezek nem okoztak hosszú távú nehézséget. Fejlesztést végző szakemberként úgy gondolom, az esetlegesen felmerülő nehézségek mindennaposak, a hangsúly a megoldáskeresésen van, tehát a problémákat a lehető leggyorsabban próbáljuk meg kiküszöbölni.

Irodalom

- Fazekasné Fenyvesi M., Józsa K., Nagy J. és Vidákovich T. 2011. *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Gósy M. 2014a. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy M. 2014b. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak*. Budapest: Nikol Kkt.
- Juhász V., Kálló V. és Radics M. 2019. *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kulcsár M. 2005. *A tanulás öröm is lehet*. Bicske: Magánkiadás.

Kórusné Nagygyörgy Bettina

Az óvodáskorú, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési képességének fejlesztési lehetőségei

Logopédus, CSCSMPSZ Szegedi Tagintézménye

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett.

nagybet08@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány az óvodáskorú, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési képességeit mutatja be, valamint azt vizsgálja, hogyan lehet hatékonyan fejleszteni ezt az anyanyelvi részterületet. Az itt alkalmazott elméleti megközelítés tartalmazza a beszédpercepció folyamatok elsajátítását, felépítését, valamint a működésükben azonosítható zavarokat. A kutatáshoz hat óvodáskorú gyermek bemeneti GMP-diagnosztikai eredményeit vettem alapul, s ezekből kiindulva építettem fel a fél éves időszakot átölelő fejlesztési tervet. A bemeneti és a kimeneti eredmények tárgyilagos összehasonlítása szemléletesen mutatja be az egyéni eredményekben történt változásokat. Az előzetes felvetést – részben – alátámasztó eredmény az, hogy egyes beszédészlelési és -megértési képességek hatékonyabban, mások kevésbé hatékonyan fejleszthetők a BTMN-es gyermekek esetében. Mindezen szempontok ismerete miatt a tanulmány további lehetőségeket vet fel a kutatás folytatására.

Kulcsszavak: óvodáskor, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség (BTMN), beszédészlelés és beszédmegértés, GMP-diagnosztika

Bevezetés

Kutatási munkám során az óvodáskorú beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekek anyanyelvi, azon belül is beszédészlelési és beszédmegértési fejlesztésének lehetőségeit vizsgáltam. Logopédusként minden tanév elején elvégzem az 5. életévüket betöltött óvodásokkal a *Szól-e?* logopédiai szűrőeljárást; az ekkor szerzett tapasztalataim alapján szinte alig találkozom olyan gyermekkel, akinek valamelyik anyanyelvi kompetencia területén ne lenne elmaradása. Munkahelyemen a GMP beszédpercepció diagnosztikai vizsgálat keretein belül sok olyan BTMN-es óvodás- és iskoláskorú gyermekkel találkoztam, akik elmaradást mutatnak ezen a területen.

A BTMN-es gyermekek számára kiemelten fontos a beszédészlelés és -megértés különböző területeinek fejlesztése, hiszen az anyanyelvi kompetencia jelenti a kommunikáció alapját, valamint korai életkorban az egyéni, illetve kiscsoportos fejlesztés segíti az iskolában való érvényesülést, az elhanyagoló környezetből eredő hátrányos helyzet enyhítését.

Céлом az volt, hogy rendszerezem elméleti ismereteimet a beszédészlelés és a beszédmegértés fogalmáról, felépítéséről, fejlesztéséről, illetve bővítssem az ezzel kapcsolatos gyakorlati tapasztalataimat. Mindenképpen szerettem volna, ha az általam használt módszerek változatossága, hatékonysága kiemelten segíti a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek érdeklődésének felkeltését, figyelmének fenntartását.

Hipotézisek

A kutatásommal kapcsolatban munkám kezdetén a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

A bemeneti GMP-tesztben a BTMN-es óvodás gyermekek eredménye kismértékben fog eltérni az életkori átlagtól elvárt szinttől az általam használt szubteszt esetében.

A BTMN-es óvodás gyermekek laterális dominanciája jellemzően még kialakulatlan állapotot mutat a bemeneti tesztben.

A BTMN-es óvodás gyermekek „rövid távú verbális emlékezete” kismértékben fog fejlődni a fejlesztés hatására.

A BTMN-es óvodás gyermekek szeriális észlelése nem fog változni a fejlesztési időszak végére.

A BTMN-es óvodás gyermekek a transzformációs képességet mérő bemeneti szubtesztben jelentősen az életkori átlag alatt teljesítenek.

A BTMN-es óvodás gyermekek a beszédhang-differenciálás területén jelentős mértékben fognak fejlődni a fejlesztés végére.

Kutatás

Kutatási munkámba hat óvodáskorú, BTMN-diagnózissal rendelkező gyermeket vontam be. 2020 augusztusában bemeneti tesztként, egyszemélyes helyzetben, az összes gyermekkel elvégeztem egy GMP-diagnosztikai eljárást. A GMP8, GMP10, GMP13, GMP17, GMP18 eredményeit elemeztem, és a fejlesztendő területeknek megfelelően állítottam össze egy fejlesztési tervet. A gyermekek hat hónapon keresztül hetente egy alkalommal vettek részt ezeken a kiscsoportos anyanyelvi fejlesztő foglalkozásokon.

Az anyanyelvi fejlesztés végén, 2021 februárjában a résztvevőkkel egy újabb GMP diagnosztikus tesztet végeztem el, ezáltal képet kaptam arról, mennyire voltak eredményesek a fejlesztőfoglalkozások. Végül összevettem a Bertalan (2005) tanulmánya alapján meghatározott releváns szubteszt bemeneti és kimeneti eredményeit.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekekről

A Köznevelési törvény alapján:

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §. 3. bekezdés).

A BTMN-diagnózisú gyermekek valamilyen területen alulteljesítenek, ami kihat a tanulási, társas és szociális kapcsolataikra, tehát a viselkedésükben is megmutatókozó tüneteket produkálhatnak. A nehézség lehet átmeneti jellegű, vagyis nem egész életen át fennmaradó, a háttérben pedig nem valószínűsíthető idegrendszeri, organikus okok (Hegedűsné 2018). A tanulási nehézségek mögött gyakran részképességzavarok húzódnak meg, amelyekre jellegzetes tünetek utalhatnak már óvodáskorban (Bárányné et al. 2015).

A beszédészlelési folyamat és zavarai

A beszédészlelés a jelentéssel bíró és az önálló jelentéssel nem rendelkező hangok, hangkapcsolatok felismerését jelenti. A pontos észlelés nélkülözhetetlen feltétele az ép hallás, ami a hallószerv és a hallási folyamat során aktiválódó idegpályák megfelelő működésén alapul. Az ép hallásból és az ép beszédészlelésből még nem feltétlen következik jó beszédmegértés (Gósy 2000).

Három nagy részfolyamatot különböztetünk meg a beszédészlelés területén: akusztikai, fonetikai, fonológiai folyamatot, valamint beszélhetünk még egyéb kapcsolódó részfolyamatokról is. Az egyéb kapcsolódó részfolyamatok a következők: szeriális észlelés, transzformációs észlelés, beszédhang-differenciálás, beszédritmus, vizuális észlelés (Gósy 2000).

Az észlelés területén bekövetkező hibás mechanizmusok félrehallást, hibás észlelést eredményezhetnek, melynek következtében a mentális lexikonból az elhangzott akusztikai-fonetikai jegyek alapján egy hasonló hangzású szó kerülhet elő (Bóna 2004). Komolyabb problémáról beszélhetünk akkor, ha a beszédészlelés részfolyamatainak működésében zavart azonosítunk. Ezek a következők lehetnek:

Az akusztikai-fonetikai-fonológiai szint zavara gyenge szintű beszédprodukciónak eredményezhet, illetve nehézséget okozhat az írás és az idegen nyelv tanulásában, elsajátításában is.

A szeriális észlelés zavara nyelv- és beszédzavart jelez, ami az olvasási nehézségek területén is megmutatkozik.

A transzformációs észlelés zavara is szoros összefüggésben áll az olvasási nehézségekkel.

A beszédhang-differenciálás zavara diszkriminációs tévedéseket eredményez, ami még tiszta beszédprodukción is előfordulhat.

A beszédritmuszavar fennállásának esetén beszélhetünk a mentális lexikon fejlődésének zavaráról, amely az olvasás, írás és helyesírás elsajátítása során okoz elmaradásokat.

A vizuális feldolgozási folyamat csökkent működése a vizuális integrálás bizonytalanságához vezet (Gósy 2000).

A beszédmegértési folyamat és zavarai

A beszédmegértés a használt nyelvi jelrendszer szó-, mondat- és szöveg-szintű feldolgozását jelenti. A gyermekek beszédmegértési zavarai gyakran rejtve maradnak a megfelelően alkalmazott kompenzációs stratégiáik vagy magas intellektusuk miatt. Rendkívül fontos azonban ezeket felderíteni, mert komoly tanulási problémához, viselkedés- és személyiségzavarhoz vezethetnek. A beszédmegértési zavarnak három típusa különíthető el: ép szövegértés mellett elmaradó mondatértés; ép mondatértés mellett elmaradó szövegértés; elmaradó mondatértés és szövegértés (Gósy 2000).

A GMP-diagnosztika

A GMP-diagnosztika célja a beszédfeldolgozási folyamat egyéni jellegének feltérképezése, valamint az egyes tesztrészek fejlettségi szintjének megállapítása. Bertalan tanulmányában kritikusan elemzi a diagnosztikai eszközt. Mérései alapján csupán a kisebb beszédészlelési és beszédmegértési területeket vizsgáló GMP8, GMP10, GMP13, GMP17, GMP18 és GMP19 a releváns mérőeszközei a diagnosztikai tesztorozatnak (Bertalan 2005).

GMP8: A rövid távú verbális emlékezetet úgy ismerjük meg, hogy a gyermeknek 12 szót mondunk, majd arra kérjük, ismétlje meg az összes olyan szót, amire emlékszik. Az értékelés során figyelünk a visszamondott elemszámra és azok sorrendjére is, azaz a rendezettségre.

GMP10: A szeriális észlelés működésének ellenőrzéséhez értelmetlen szavak utánmondására kérjük a gyermeket. Ez képet ad a beszédészlelési és beszédprodukción rendszer összehangolt működéséről.

GMP13: Különböző szituációs helyzetekben megfigyeljük, hogy a gyermek melyik kezét, lábát, szemét, fülét részesíti előnyben, melyik a domináns oldala.

GMP17: A beszédhangok megfelelő differenciálása során a gyermeknek két értelmetlen hangsorról kell döntést hoznia, hogy a kettő egyforma-e – vagy sem.

GMP18: A transzformációs észlelés megfelelő működéséről kapunk komplex képet, melyben a hibátlan kivitelezéshez a gyermeknek biztosnak kell lennie a szerialitásban, a beszédhang-azonosításban és -differenciálásban, valamint az irányfelismerésben (Gósy 1996).

A gyermekek bemutatása

A fejlesztésben részesült BTMN-diagnózissal rendelkező gyermekek a Szegedi ÓVI tagintézményeibe járnak; a kutatásba bevont személyek kiválasztásában elsődlegesen az óvodapedagógusok segítségét kértem. A vizsgálati személyek között három fiú és három lány volt. A gyermekek átlagéletkora a bemeneti teszt felvételekor 5,68 év (a legfiatalabb 5, a legidősebb 6,4 éves) volt. A lányok átlagéletkora: 5,93 év, a fiúké 5,36 év volt. A gyermekek mindegyike egyaránt nagycsoportos volt. A vizsgálati személyek között négy beszédhibás gyermek volt, két lány és két fiú.

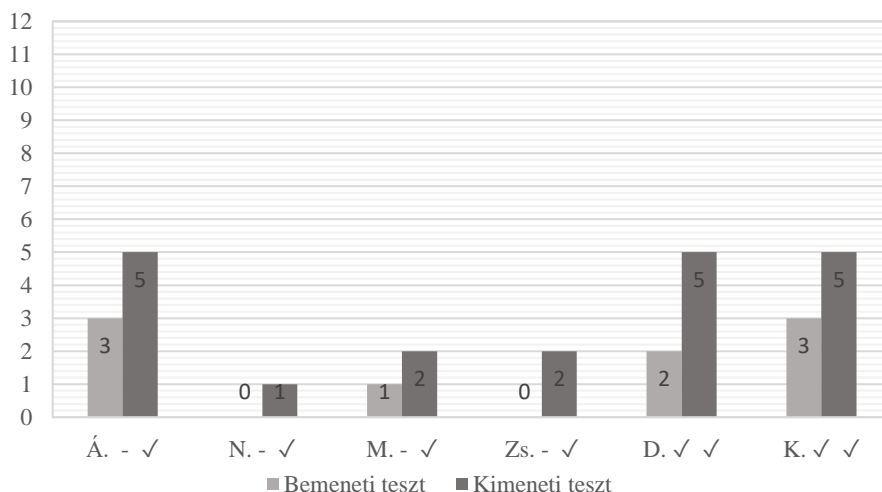
Fejlesztési ütemterv

A féléves kiscsoportos foglalkozások megkezdése előtt havi bontású ütemtervet készítettem. Legfőbb fejlesztési iránynak a beszédpercepciós bázist határoztam meg, részterületként pedig a következők fejlesztését tűztem ki: verbális emlékezet, verbális-szeriális észlelés, testséma, térbeli-síkbeli tájékozódás, finommotorika, beszédhang-differenciálás és transzformációs észlelés. A feladatokat úgy alakítottam ki, hogy változatosak és következetesek, tehát egymásra épülők legyenek. Az egyes részterületek fejlesztésére alkalmazott játékos ötletek nem különültek el élesen egymástól, egyik hatással volt a másakra is, azaz több fejlesztendő terület alá is be lehetett sorolni őket. A tervezés során kiemelt szerepet kaptak a gyermekekről készített szakértői véleményben foglaltak, a bemeneti GMP-vizsgálatok tapasztalatai, valamint az általam összegyűjtött megfigyelések.

A fejlesztés követő GMP-diagnosztika eredményei

GMP8 – Rövid távú verbális emlékezet

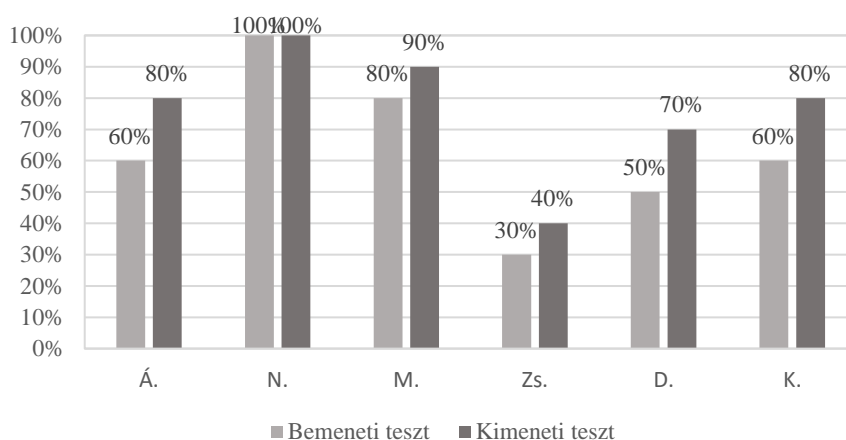
Az eredmények alapján elmondható, hogy a gyermekek teljesítménye közel megduplázódott a hat hónapos időszak végére, azonban ez csoportszinten egyéves elmaradást jelez. A vizsgált személyek egyéni eredményeit elemezve megállapítható, hogy három gyermek teljesített életkorától elvártan a korábbi 0-hoz képest. Noha a fejlődés mértéke minimális volt, a korcsoporton belüli egyéni különbségek pedig nagyok, mégis úgy gondolom, hogy sikerült egy kisebb előrelépést elérnünk a verbális rövid távú emlékezet területén. Pozitívumként emelem ki azt is, hogy az óvodások mind a hat esetben rendezett emlékezeti működést mutattak (ezt a jelmagyarázatban pipával jelöltem).



1. ábra: A GMP8 összehasonlító eredményei gyermekenként

GMP10 – Szeriális észlelés

A csoport átlagértéke a kimeneti méréskor a beszédhangok és kapcsolataik azonosításában, sorrendiségük megítélésében 76,6% volt, a szórás pedig 40% és 100% közötti. Az egyéni eredményeket elemezve megállapítható, hogy szinte minden gyermek (N. már a bemeneti tesztben is 100%-ot ért el) minimálisan bár, de fejlődött, azonban így is csak két gyermek (N. és M.) tudta reprodukálni életkorának megfelelő szinten az értelmetlen hangsorokat. A bemeneti méréshez hasonlóan a hibázások nagy része hanghelyettesítésekből és metatézisekből tevődött össze.



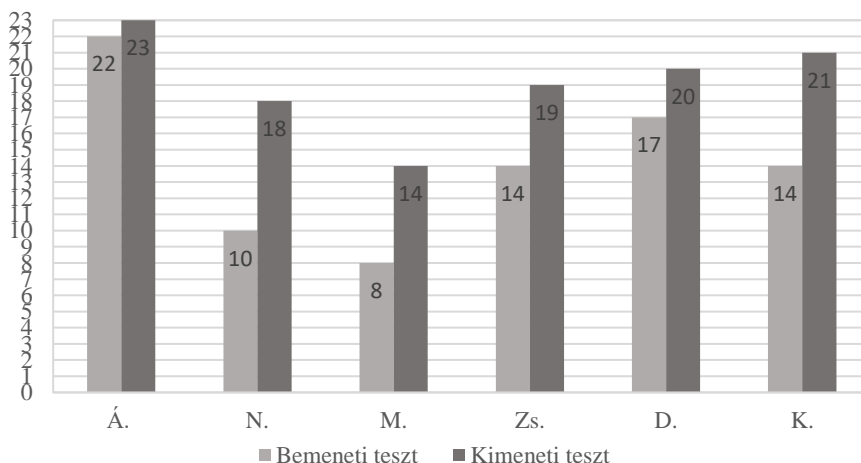
2. ábra: A GMP10 összehasonlító eredményei gyermekenként

GMP13 – Kezesség, kézdominancia

A fejlesztési időszak lezárása után elvégzett szubtesztben azt tapasztaltam, hogy egy gyermek esetében történt változás a lateralitás viszonylatában: M.-nek kialakult a jobb oldali dominanciája. Az íróeszköz fogásának tekintetében pozitív irányú változást figyeltem meg, mivel két gyermeknél (N. és Zs.) is sikerült a helytelen ceruzafogást korrigálni a fejlesztő időszak alatt. Á. esetében a marokfogás átalakult ujjakkal történő ceruzairányításra, azonban az eszközt még négy ujjal fogja kezében. A gyermekek a kért házikó rajzolását nagyobb eltérés nélkül kiviteleztek, csupán kisebb vonalvezetési bizonytalanságot tapasztaltam. A fejlesztésbe bevont összes gyermekről elmondható, hogy kialakult a testsémájuk. Ehhez képest a síkbeli tájékozódás területén kismértékű fejlődést tapasztaltam, a bementi mérés óta két gyermeknek (Zs., K.) sikerült ezen orientációs fogalmakat pontosan elsajátítania.

GMP17 – Beszédhang-differenciálás

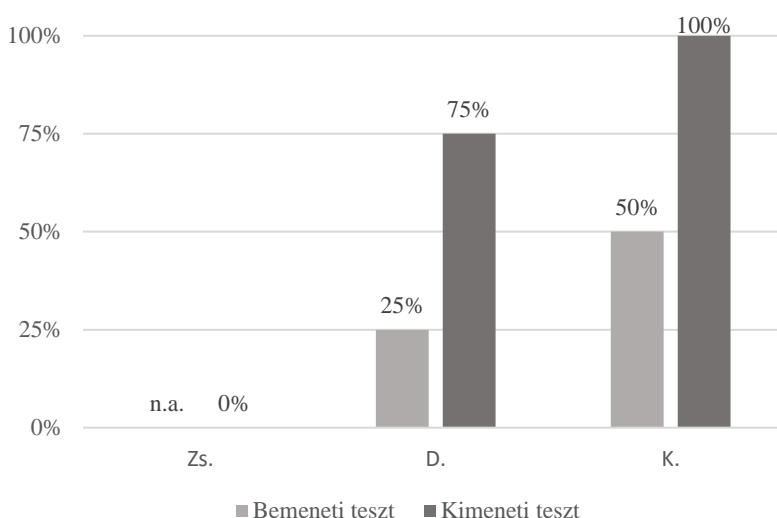
A BTMN-es gyermekek beszédhang-megkülönböztetésének átlagértéke 83,3% volt a kimeneti szubtesztben, vagyis átlagosan körülbelül négy esetben vétettek hibát. A hibázások típusait elemezve a leggyakoribb hiba a magánhangzók és a mássalhangzók időtartamának megkülönböztetése volt; lényegesen kevesebbet tévesztettek a zöngés-zöngétlen, illetve az eltérő képzési helyű hangpárokban. Az elért pontszámok és a hibázások típusai alapján megállapítottam, hogy az anyanyelvi beszédhangok megkülönböztetésének képességét vizsgálva három gyermek (Á., D., K.) teljesített az életkorától elvárt szinten. Ugyan D. és K. pontszámait megfigyelve látható a hibázás, azonban ők csak fonológiai időtartambeli hibát vétettek, ez életkoruknak megfelelő teljesítmény.



3. ábra: A GMP17 összehasonlító eredményei gyermekeként

GMP18 – Transzformációs észlelés

2021 februárjában három gyermekkel (D., K. és Zs.) végeztem el a transzformációs észlelés szubtesztet. Zs. esetében ez egy teljesen új felvételt jelentett a közben betöltött 6. életéve miatt, korábbi eredménye nincs. A korcsoport átlagértéke 58,3% volt úgy, hogy Zs. 0%-ot ért el, egyetlen részfeladatot sem tudott sikeresen kivitelezni. Az életkorának megfelelő szintet két gyermek (D. és K.) is teljesítette, ami azt jelenti, hogy képesek a beszédhangnyi időtartamú hangjelenségek azonosítására, a vizuális ingerek felismerésére és ezek összehangolt, ismételt működtetésére. Valószínűsíthető, hogy számukra az olvasás és írás technikájának elsajátítása nem fog problémát okozni az 1. osztályban.



4. ábra: A GMP18 összehasonlító eredményei gyermekenként

Az eredmények összegzése

Az első feltételezésem szerint a bemeneti GMP-tesztben az általam vizsgált BTMN-es óvodások eredménye kismértékben el fog térni az érintett szubtesztben az életkori szinttől. A hipotézisemet egyértelműen cáfolták az eredmények, mivel a GMP8-ban többéves elmaradást és a csoport felénél rendezetlen emlékezeti működést mértem. A szeriális észlelésnél (GMP10) a gyermekek – kettő kivételével – jelentősen az életkori átlag alatt teljesítettek, a gyermekek közötti szórás pedig igen nagy (30% és 100% közötti) volt. A kezesség, orientációs képességek mérésénél (GMP13) is jellemzően bizonytalanságot, pontatlanságot állapítottam meg. A beszédhangok differenciálásában (GMP17) mindössze két gyermek teljesített életkori szinten, a szórás itt is széles skálán (8–22 pont) mozgott. A GMP18 szubtesztel vizsgált három gyermek közül ketten is jelentősen az életkori átlag alatt teljesítettek.

A második feltételezésem, hogy a BTMN-es óvodás gyermekek lateralitása jellemzően még kialakulatlan a bementi szubtesztben, szintén nem igazolódott. A vizsgált csoportból csupán egyetlen gyermeknek nem alakult még ki a dominanciája 2020 augusztusában. A szakirodalmi kutatások mára már cáfolják azt a korábbi véleményt, amely szerint a keresztezett lateralitás (ez három gyermeknél volt jellemző) összefüggésben állna a tanulási zavarokkal (Vig 2019).

A harmadik hipotézisem az volt, hogy a BTMN-es óvodás gyermekek rövid távú verbális emlékezete kismértékben fog fejlődni. Az állításom beigazolódott, mivel a fejlesztési időszak végére összességében csak 1-3 ponttal tudtak jobban teljesíteni, ezzel az eredménnyel pedig csak az életkori minimumot tudták elérni.

A negyedik feltételezésem, hogy a BTMN-es óvodás gyermekek szeriális észlelése nem fog változni a fejlesztési időszak végére, nem teljesen igazolódott, bár a fejlődés mértéke rendkívül alacsony volt, csupán 10-20% minden gyermek esetében.

Az ötödik hipotézisem az volt, hogy a BTMN-es óvodás gyermekek a transzformációs észlelést mérő bemeneti szubtesztben jelentősen az életkori átlag alatt teljesítenek. A 6. életévet betöltött gyermekek eredményeit vizsgálva elmondható, hogy a hipotézisem beigazolódott, mivel egyik gyermek sem tudta életkorától elvártan teljesíteni a feladatot. Ezzel párhuzamosan megállapíthatom, hogy a hang-betű megfeleltetési készség az elmúlt hat hónap alatt megfelelően fejlődött, két gyermek is behozta az elmaradását.

Az utolsó hipotézisem, mely szerint a BTMN-es óvodás gyermekek a beszédhang-differenciálás területén a fejlesztés végére jelentős mértékben fognak fejlődni, beigazolódott. A fejlesztésben részesült gyermekek beszédhang-differenciálási képessége jelentősen javult, ép hallás mellett ezen anyanyelvi terület hatékonyan fejleszthető.

Összegzés

Kutatásom során a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő óvodás gyermekek anyanyelvi, beszédpercepciós fejlesztésének eredményességét vizsgáltam. A téma feldolgozása és az elvégzett kutatás alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a célzott beszédpercepciós területek fejlesztése jelentős hatást gyakorol a BTMN-es gyermekek anyanyelvi képességeire, mivel az elmúlt hat hónapban kisebb-nagyobb pozitív irányú előrelépést tapasztaltam. A felállított hipotéziseim nem teljes mértékben igazolódtak be, úgy gondolom, hogy könnyebb dolgom lett volna az egyes eredmények elemzésekor, ha konkrétabb és pontosabb feltételezéseket fogalmazok meg.

Az általam kiválasztott gyermekeknél elmondható, hogy a grafomotoros, orientációs, beszédhang-differenciálási és transzformációs észlelési készségeik hatékonyan fejleszthetők voltak, az ezekre a területekre tervezett

feladatok eredményesnek bizonyultak. Megfigyeléseim alapján a gyermekek társas kapcsolatai mind a felnőtt, mind a gyermek korosztállyal javultak. A gyermekek a folyamatos támogató, nyugodt légkör hatására bátrabban osztották meg másokkal érzéseiket, gondolataikat. A feladatok kivitelezése során figyelmük egyre jobban fenntartható és bizonyos mértékben terelhető volt, természetesen BTMN-diagnózisuk nem változott, mindössze kisebb előrelépést értünk el.

Munkámat jelentősen megkönnyítette, hogy napjainkban a beszédpercepciót fejlesztő kiadványok tárháza igen széles körű, így volt miből válogatnom. Ezeket az anyagokat felhasználva úgy gondolom, hogy ötletes, színes foglalkozásokat sikerült megvalósítanom, ezt a szülői visszajelzések is alátámasztották, a gyermekek szívesen vettek részt ezeken a játékos alkalmakon.

Fejlesztőtevékenységem során nehézséget okoztak a járványhelyzet fennállásából fakadó korlátozások, rendkívüli helyzetek. A karantén miatt egész óvodai csoportok, gyermekek több alkalommal is hiányoztak a foglalkozásokról, így igyekeztem ezt a helyzetet megfelelően kihasználni, és a jelen levő gyermekekre még nagyobb figyelmet fordítani.

Az összehasonlító-elemző munkám során számos új ismerettel lettem gazdagabb a BTMN-es gyermekek anyanyelvi fejleszhetőségével kapcsolatban, melyeket majd a gyakorlatban is alkalmazni tudok.

Úgy gondolom, hogy további, tipikus fejlődési ütemű gyermekekkel történő kutatások is hasznosak lennének számomra a jövőben, így az elért eredményeket össze tudnám hasonlítani egymással. A következő tanévben ezt előreláthatólag meg is tudom valósítani, mivel a munkahelyemen – egyelőre kísérleti jelleggel – egy olyan kezdeményezés indult el, amely a négyéves gyermekek anyanyelvi képességeinek fejlesztésére irányul, s amelynek keretében hangsúlyt fog kapni a beszédészlelés és -megértés területe is. Meglátásaim szerint ezzel a munkánkkal – bizonyos esetekben – megelőzhetjük az olvasás és írás elsajátításakor jelentkező nyelvi zavarok kialakulását.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>. (Letöltés ideje: 2021. 05. 05.)

Bárányné Jámbori Sz., Horvát-Militityi T. és Ráczné Török E. 2015. *Tanulók és tanulócsoporthok megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók.* [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulok_s_tanulo csoportok_megismerese - kiemelt figyelmet ignyl tanulok/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulok_s_tanulo csoportok_megismerese_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulok/index.html). (Letöltés ideje: 2021. 05. 05.)

Bertalan R. 2005. A GMP diagnosztikai eljárás bemutatása és kritikus próbája. *Beszédgyógyítás* 16/2. 7–26.

- Bóna J. 2004. A beszédészlelési folyamat megakadásai. *Beszédkutató* 12. 223–230.
- Gósy M. 1996. *GMP-diagnosztika – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol Kkt.
- Hegedűsné Tóth Zs. (szerk.) 2018. *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés – Módszertani útmutató a differenciáláshoz és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek neveléséhez*. Budapest: Raabe Klett Kiadó.
- Vig J. 2019. Tények és neuromítoszok a keresztkezett laterálisról. *Logopédia* III., 2018–2019. 4–13.

Újhegyi Éva

A szövegértési képesség fejlesztése kisiskoláskorban olvasási stratégiák alkalmazásával szépirodalmi szövegeken keresztül

Tanító, Bleyer Jakab Német Nemzetiségi Általános Iskola, Budaörs
Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett
ujhegyievi@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány a szövegértő olvasási képesség fejlesztésének gyakorlatával foglalkozik, és bemutat egy vizsgálatot, amely az olvasási stratégiák módszerének alkalmazására épült. A vizsgálat arra a kérdésre keresi a választ, hogy az olvasási stratégiák fokozatos bevezetése és alkalmazása milyen hatást vált ki rövid távon a harmadik osztályos tanulók szövegértésében. A módszer elméleti háttere Steklács János (2013) kísérleti fejlesztőprogramján alapul. A vizsgálat 13 fős mintán történt. Az előzetes feltevést – miszerint a módszer hatékonysága és pozitív hatásai egy tizenkét héten át tartó fejlesztési időszak után már megmutatkoznak – az eredmények igazolták. A tanulmány egy kis mintán elvégzett vizsgálat eredményeinek és következtetéseinek alapján az olvasási stratégiák tanítási gyakorlatban való hosszú távú alkalmazásának célszerűségét erősíti meg.

Kulcsszavak: szövegértő olvasás, olvasási stratégiák, kísérleti fejlesztőprogram, kismintás vizsgálat

Bevezetés

Egy budaörsi általános iskolában dolgozom tanítóként. A nyelv- és beszédfejlesztés szakirányú továbbképzésen írt szakdolgozatom kapcsán végeztem el az osztályomban azt a fejlesztést, amelyet az alábbiakban ismertetek. Évek hosszú során át azt tapasztaltam, hogy az értő olvasás elsajátítása komoly nehézséget jelent a gyerekek nagy részének, akiknek így kevesebb sikerélmény jut ezen a téren. A szövegértésnek meghatározó szerepe van a gyerekek tanulásában, személyiségfejlődésében, majd később, a felnőtté válás során a személyiség kiteljesedésében. Ugyanakkor ez a képesség, készség a felsőbb osztályokban való tanulási teljesítményt is meghatározza. A fejlesztés, amelyben harmadik osztályos gyermekek vettek részt, tizenkét héten át tartott. Az általam kiválasztott tizenhárom tanuló a fejlesztési időszak előtt és után egy-egy szövegértési felmérőt írt. A fejlesztőprogram az olvasási stratégiákkal

való megismerkedést és azok gyakorlását tartalmazta. A cél a szövegértési képesség a korábnál hatékonyabb és intenzívebb fejlesztése volt. A feltevésem az volt, hogy ha tudatosan és célirányosan tudom beemelni a tanítási órákba az olvasási stratégiákat, miközben megfigyelem és alakítom azokat, ennek pozitív hatásai rövid távon is megmutatkoznak a gyerekek szövegértő olvasásának fejlődésében. A fejlődés mértékéről a fejlesztési időszak megkezdése előtt megírt bemeneti, majd a befejezését követően készült kimeneti felmérők eredményének kiértékelésével és összevetésével kívántam képet kapni. Az olvasási stratégiákkal való tanítás fejlesztő hatása abban mutatkozott meg, hogy a tanulók többsége eredményesebben oldotta meg a fejlesztési időszak befejezése után megírt, az első felmérőt nehézségi szintben lényegesen meghaladó második felmérés feladatait.

Az olvasásról való gondolkodás változásai

Az utóbbi évtizedek társadalmi változásai, a nemzetközi felmérések hatására megélnékvált kutatások fokozatosan formálták át az olvasásról alkotott fogalmainkat.

Az olvasást más-más aspektusból vizsgálva több meghatározás is született. Pressley és munkatársai szerint „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (Block et al. 2002: 4, idézi: Steklács 2013).

A folyékony, hangos olvasás elsajátítása ma már nem meríti ki a jó olvasási készség fogalmát, márpedig a tudásalapú társadalmak kialakulásával ez utóbbi mára létszükségletté vált. A globalizációs világversenyben láthatóan azok a nemzetek, egyének sikeresek, akik eléggé felkészültek erre, s ez az egyik markáns mutatója az oktatás hatékonyságának (Adamikné 2006). A mai információs társadalmakban az önálló ismeretszerzésre való képesség létkérdés, s az ismeretszerzés egyik legfontosabb eszköze az olvasás. Az olvasástánítás hagyományos felfogása szükségszerűen kiegészült az értelmező olvasás és az olvasás gondolkodásfejlesztő szerepének felismerésével. Ez azonban az írás-olvasás iskolai felfogását még nem hatotta át kellő mértékben (Steklács 2013). Ezzel szembesítenek bennünket a nemzetközi felméréseken elért eredményeink. Csíkos Csaba (2006) foglalta össze a magyar tanulók nemzetközi méréseken – melyekbe hazánk a 70-es években kapcsolódott be – produkált eredményeit. A vizsgálatok egyik szembetűnő tapasztalata a családi kulturális háttér és a tanuló olvasási képessége közötti szoros összefüggés volt, továbbá az a felismerés, hogy az iskola nem tudja kompenzálni a társadalmi helyzetből fakadó hátrányos helyzetet. Egyértelművé vált, hogy oktatásunk modernizálásra szorul, ehhez pedig olvasáskonceptió-váltásra van szükség. Ez nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy változtassunk az iskolai gyakorlaton a szövegértő olvasás tanítása terén (Steklács 2009).

A jó olvasók által alkalmazott stratégiák

Tudomásul kell tehát vennünk, hogy a megváltozott társadalmi körülmények az olvasási készség magasabb szintjét követelik meg az egyéntől, ennek eléréséhez a hagyományos tanítási módszerek már nem elegendők. A szövegértési szintek közül az iskolai gyakorlatban többnyire a szó szerinti és az értelmező (interpretáló) szint kerül túlsúlyba. Megoldásként az kínálkozna, ha – a szövegértés tanításának hagyományos elmélete és gyakorlata mellett – olvasási stratégiákat tanítanánk meg a tanulóknak, először hangos gondolkodással történő bemutatással, majd ellenőrzött, később önálló gyakorlással (Csíkos–Steklács 2006). Ennek meghatározásához a szakemberek a gyakorlott olvasók által alkalmazott stratégiákat vették alapul (Zsigmond 2008).

A gyakorlott vagy jó olvasó tudja, mi a célja az olvasással: élményhez vagy információhoz akar jutni általa. Képes átfutni a szöveget és eldönteni, hogy az releváns-e céljai eléréséhez, ki tudja szűrni a számára fontos részeket. Olvasás közben értelmezi a szavakat, mondatokat, a kontextusból képes kikövetkeztetni az ismeretlen szavak jelentését. Tudatosítja, mennyire érti az olvasottakat, ha szükséges, segítő stratégiákat alkalmaz. Összegezi és értékeli az olvasottakat, képes eldönteni, hogy az mit nyújtott számára, illetve hol tudja alkalmazni azokat.

Ezek tehát azok az eljárások, amelyeket az értő olvasáshoz meg kellene tanítanunk.

Az olvasási stratégiák kialakítása nem egyik napról a másikra, hanem hosszabb folyamat eredményeképp születik meg. Az olvasás szabályozó mechanizmusa az életkor előrehaladtával fejlődik, a diákok jobban tudnak tervezni, összegezni felsőbb évfolyamokon. Az olvasási stratégiák tanításának bevezetése – a vizsgálatok alapján – a harmadik osztálytól látszik eredményesnek (Steklács 2013).

A fejlesztőfoglalkozások előzményei, tervezése és céljai

Hazánkban 2005-ben Csíkos Csaba vezetésével lezajlott már egy kísérleti program, mely az olvasási stratégiákra épült. Erre és külföldi kutatásokra alapozva dolgozott ki Steklács János munkatársaival egy módszert, amelyet aztán kísérleti fejlesztőprogram keretében ki is próbáltak (Csíkos–Steklács 2006). A program során a leghatékonyabbnak tartott szövegértési stratégiák készségi szintű kialakításán dolgoztak közel kétszáz negyedikes tanulóval. Ennek a programnak a leírását vettem alapul az olvasási stratégiák tanításához, a foglalkozások megtervezéséhez.

A végső cél, a tudatos szövegértő olvasás kialakítása nem valósulhat meg néhány hét alatt, de a szisztematikusan felépülő foglalkozásokkal elkezdődhet egy fokozatos fejlődés. Közvetlen célom annak vizsgálata volt, hogy a tanulók szövegértésének fejlődésére rövid távon milyen mértékben vannak hatással az olvasásstratégiai módszerek. Arról kívántam képet kapni, mennyit fejlődött vagy romlott egy-egy tanuló saját magához képest a vizsgálat kezdetétől a

befejezésig, illetve arról, hogy a csoportban milyen tendenciák mutatkoztak a foglalkozások hatására.

A foglalkozások ütemezése

Az eredetileg nyolchetes programot tizenkét hétre bővítettem, hat-hat héten át tartott a téli szünet előtt és után. Ebben az időszakban heti három órában dolgoztunk fel szépirodalmi szövegeket a harmadik osztályos korosztálynak javasolt szövegértési stratégiák tanításával és alkalmazásával (Steklács 2013). A heti három alkalommal megtartott fejlesztőfoglalkozásokon az osztály minden tanulója részt vett. A gyerekek a foglalkozásokon lépésről lépésre ismerkedtek meg az olvasási stratégiákkal, majd gyakorolták azokat. Az osztály 13 tanulója a foglalkozások előtt és után szövegértés-felmérést írt, amelyeket azután értékeltem és összevettem az előzőekkel. A 13 fős minta kiválasztásában az a szempont vezetett, hogy az mind a nemek, mind a képességek és a szociokulturális háttér tekintetében tükrözze az osztály összetételét.

A hét fennmaradó magyaróráin mással foglalkoztunk, ám ezek gyakran kapcsolódtak az olvasási stratégiákkal eltöltött órákhoz, pl. dramatikus játékokkal vagy a feldolgozott mesékhez kapcsolódó ismeretterjesztő szövegek feldolgozásával.

A foglalkozásokon alkalmazott olvasási stratégiák

A legfontosabb olvasási stratégiák megnevezésében többnyire egységes a szakirodalom (Zsigmond 2008). A Steklács-féle kísérleti programban (2013), melynek célja az alsó tagozatos írott nyelvi szöveg megértésének hatékonyabb tanítása volt, a nemzetközi tapasztalatokat adaptálták a magyar iskolai gyakorlatra. A következő stratégiákat alkalmazták: a séma aktiválása, szövegvizsgálat, előzetes áttekintés (átfutás), szöveganticipáció (jóslás), feltevések vizsgálata és korrekciója, belső képek alkotása, verbalizálása, összefoglalás, következtetések levonása, szintézis. Az általam folytatott vizsgálatban is ezekkel dolgoztunk. A gyerekek ismerték már a program egy-egy elemét, mivel ezeket eddig is alkalmaztuk, a nagyobbik része azonban új volt. A foglalkozások közvetlen előzménye a tanév eleji ismétlés és az azt követő bemeneti felmérő megírása, kiértékelése volt.

A csoport bemutatása

A vizsgált csoport 9–11 éves korú gyerekekből áll, négy kislányból és kilenc fiúból. Ez az arány jellemző a fiúk-lányok arányára az osztályban. Kiválasztásukban azt tartottam szem előtt, hogy különböző fejlődési sávokban lévő gyerekek legyenek közöttük, ehhez a bemeneti felmérők eredményét vettem alapul. A gyermekek szociális háttere széles skálán mozog. Van közöttük jelenleg otthonban élő és osztályt ismétlő, van sokgyermekes családban

élő, nevelőszülők által nevelt, vannak elvált szülők gyermekei és úgynevezett mozaikcsaládban élők, továbbá vannak teljes családban élő gyerekek is. A szülők iskolázottságát tekintve is változatosnak mondható a kép. A gyerekek érdeklődési köre, motiváltsága is nagy szóródást mutat. A többség az ebben a korban elvárható szinten olvas hangosan, ketten korukat meghaladó folyékonysággal, ketten lassabban, nekik még szófelismerési gondjaik vannak.

A fejlesztőfoglalkozások anyaga

A foglalkozások tanítási anyagának összeállítása a tanterv alapján történt, a gyerekek saját könyvének (OH 2020) szövegeire épült. Időtartamuk 45 perc volt, ez egy-egy tanítási órának felelt meg. A feldolgozott szövegek között állatmesék, népmesék és műmesék, elbeszélések és regényrészletek követték egymást. A mesék között verses mesék is szerepeltek. A gyerekek a szépirodalmi szövegek segítségével önmagukról, társaikról, az emberi tulajdonságokról és cselekedeteikről szereztek tapasztalatokat, a beszélgetések során tanultak gondolkodni, véleményt alkotni, kérdezni és vitatkozni, mindezt az olvasási stratégiák fokozatos bevezetésével, megismerésével majd gyakorlásával.

A fejlesztőfoglalkozások bemutatása, tapasztalatai

A foglalkozások első periódusában két héten át az olvasás előtti stratégiákkal foglalkoztunk, megismerkedtünk velük, majd gyakoroltuk őket. Ezek között szerepelt az előzetes tudás felidézése, a szöveg vizsgálata és az előzetes áttekintés, átfutás technikája. Az előzetes tudás aktiválásához gyakran használtuk a gyerekek által már ismert grafikus szervezőt, a gondolatterképet. Például a témakör elején így szemléltettük mindazt, amit már tudnak a meséről, máskor a Kacor király meséhez a valóságos macskáról és a kitalált macskaszereplőkről is készítették buborékábrát a gyerekek. A másik, gyakran alkalmazott módszer a beszélgetés volt. A szöveg egy-egy nehezebb kifejezése ebben a részben került előzetes felvetésre, a gyermekek szinonimákat gyűjtöttek hozzá, mondatokat alkottak vele. Használtuk a szókincspróbamódszert, amelynek során a gyermekek párban vagy csoportokban tippelhetek az elolvasandó szöveg nehezebb kifejezéseinek jelentésére. Máskor képeket és szavakat kellett párosítani vagy a feldolgozandó szöveghez kapcsolódó szólásokat, közmondásokat értelmezni.

A szöveg vizsgálata során már a könyvben dolgoztak a gyerekek, megfigyeltek mindent, amit a szövegről ránézésre meg tudtak állapítani. Ilyenkor a bátortalanabb tanulók is szívesen vettek részt a beszélgetésben. Ez esetben a cím és a szöveg hosszára, az elolvasás várható időtartamára, a szövegbeli párbeszédre, a szerző kilétére, a szereplőkre, az illusztrációkból levonható következtetésekre vonatkozó kérdések merültek fel.

A harmadik, olvasás előtti stratégia az előzetes áttekintés volt, ami eleinte furcsa volt a gyerekeknek. Többen ezt valamiféle versenynek gondolták,

amikor villámgyorsan el kell olvasni a mesét, és az győz, akinek ez a leggyorsabban sikerül. A jó olvasóknak könnyebb dolguk volt, ők hamarabb ráéreztek, mit kell tenni, amikor elolvasás helyett csak átfutnak egy szöveget. Tanácsom alapján a gyermekek azt a szót, esetleg mondatot választották ki, amelyre elsőként figyeltek fel. Ez többnyire egy-egy, színes betűvel kiemelt kifejezés lett, így mindjárt meg is tudtuk beszélni az ismeretlen szavakat.

A fenti három elemet egy órán vezettem be, majd utána a hagyományos módon folytatódott az óra, és ez így ismétlődött a hét másik két foglalkozásán is.

A következő két héten az olvasás közbeni stratégiákra került sor, a folyamatolvasásra, a szöveganticipációra, a feltevések vizsgálatának, korrekciójának technikájára. Ez a három, szorosan összetartozó technika jelentett leginkább újdonságot a gyerekeknek.

Az anticipációt eleinte a szöveg megismerése előtt alkalmaztuk, majd idővel a szöveg olvasása közben is. Ez a technika hamar népszerű lett a gyerekek körében, de azt többször is tisztázni kellett, hogy nem az a cél, hogy eltalálják, mi lesz a szövegben, következésképpen nem kell előre elolvasni, hogy aztán azt jósolják meg, amiről már úgylátjuk, hogy benne lesz. A gyerekek örültek, hogy szabadon lehet fantáziálni, az órának ez a része igen időigényesnek bizonyult. Többen lubickoltak a feladatban, és kitaláltak egy-egy új mesét. Idővel sikerült rövidebben, lényegre törőbben megfogalmazni ezeket. A leggyakrabban elhangzottakat vagy a legérdekesebbeket felírtam a táblára, így könnyebb volt az összevetés, miután elolvastuk a szöveget.

A folyamatolvasás bevezetése előtt attól tartottam, ha meg-megszakítom a felolvasást, elveszik a történetbe való belefeledkezés élménye. A gyerekek azonban rugalmasnak bizonyultak. Partnerek voltak abban, hogy a közbevetett kérdésekre válaszoljanak, elmondják, mire számíthatunk a következőkben, vagy a kontextusból megpróbálják kitalálni egy-egy ismeretlen szó jelentését. Ebben a szakaszban én olvastam fel a szöveget, később, a második olvasásnál ez már a gyerekek feladata volt. Megbeszéltük, hogy amikor egyedül találkoznak egy szöveggel, akkor is érdemes meg-megállni és végiggondolni, amit addig olvastak, elgondolni, mi lesz a folytatás, mert így jobban vissza tudnak emlékezni az olvasottakra. Azt tapasztaltam, hogy több tanuló igen rutinos már a jóslatok, majd az elvárásokkal való összevetések megfogalmazásában.

A gyerekek a fent ismertetett három, olvasás közbeni stratégiát két hétig tanulták, gyakorolták. Ezután következett még egy, olvasás közbeni stratégia bevezetése, amit egy hétig gyakoroltunk a már korábban megismertekkel együtt. Ez a stratégia a belső képek alkotása, annak kifejezése, verbalizálása volt. Bevezetésére és gyakorlására tehát a program ötödik hetében került sor. A stratégia lényege, hogy a lehető legtöbb érzékszervet mozgassuk meg a szövegfeldolgozás során. Steklács (2013) szerint ez az elem a szövegfeldolgozás minden fázisában alkalmazható. Ezt már korábban is felhasználtuk, amikor a gyerekek a szereplőkről bábokat, a helyszínekről pedig rajzokat, makettet készítettek. Ebben a módszerben az volt az újszerű, hogy amikor a gyerekek

elképzelték pl. a Pincérfrakk utcát, nemcsak arról beszélgettünk, hogyan nézhet ki a meredek utca, az elhagyatott ház, az udvar, ahol a macskák élnek, hanem arról is, milyen színeket, szagokat látnak, éreznek, amikor ezeket elképzelik, illetve milyen zörejeket, zajokat társítanak ezekhez a képekhez, milyen lehet a cicák bundájának érintése stb. Ezek a kérdések – az addig megszokotthoz képest – érzeteik lényegesen pontosabb megfogalmazására készítettek a gyerekeket, s ez jó gyakorlásnak bizonyult mind a szóbeli fogalmazás, mind a szókincsbővítés terén.

Azokon a foglalkozásokon, amelyeken egy-egy új stratégiát tanultunk, az újdonságra fordítottam a legtöbb időt, majd a következő órákon ismét igyekeztem minden addig megismert stratégiát gyakoroltatni.

Ezt követően került sor az olvasás utáni stratégiák bevezetésére. Mind az összefoglalás, mind a tanulságok, következtetések levonása része a hagyományos szövegfeldolgozásnak is. Mivel egyre hosszabb meséket olvastunk, egy-egy részt olvastunk el, megkerestük az adott egység legfontosabb mondatait, és szóban összefoglaltuk a lényegét. Ebben a szakaszban a gyerekek vázlatkört készítettek, hiányos vázlatot egészítettek ki, vagy közösen fogalmaztuk meg és írtuk le a szövegek vázát. A gyerekeket leginkább a „mi a véleményed?” kezdetű kérdések mozgatták meg, az idő olykor kevésnek bizonyult, így a következtetések levonása és a szintézis gyakran a következő foglalkozásra maradt. Ekkor – többnyire szerepenként – még egyszer elolvastuk a szöveget, és dramatizáltunk is egyes jeleneteket. Az „azt tanultam meg ebből a meséből, hogy...”, „az a véleményem az olvasottakról, hogy...”, „én azt tettem volna a szereplő helyében, hogy...” kezdetű mondatok megfogalmazásával fejeződtek be a foglalkozások.

A következő négy héten át a gyerekek igen változatos szövegeken keresztül gyakorolták a megismert stratégiákat, egyes elemeket párban és csoportmunkában végeztek. A négyhetes gyakorló időszak után írták meg a kimeneti felmérőt.

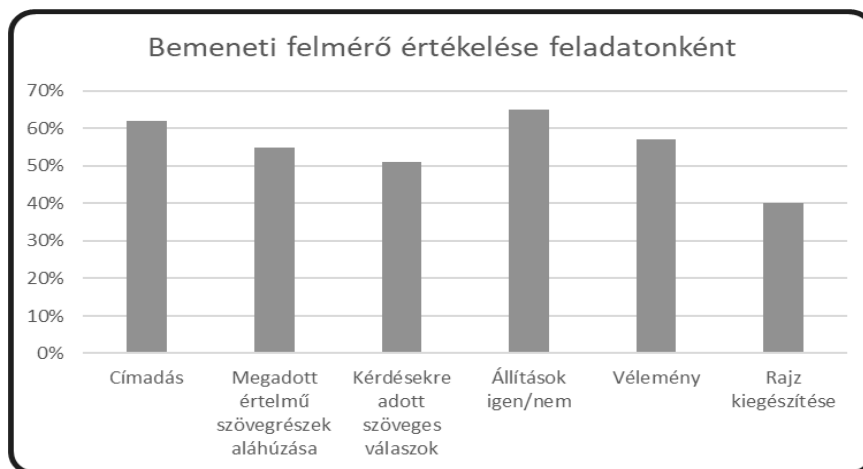
A vizsgálatban alkalmazott mérések

A Meixner Pedagógiai Egyesület által közzétett felméréseket (2020) használtam bemeneti és kimeneti mérésekre. A második osztályosoknak ajánlott a vizsgálat előtt októberben, a harmadikosoknak javasoltat pedig a foglalkozások befejezése után írtam meg. Számos felmérő áttekintése után úgy véltem, ezek felelnek meg leginkább annak az elvárásnak, hogy minél pontosabb képet kaphak a gyerekek szövegértési képességéről. Átgondoltnak találtam a szövegválasztást, a kérdéseket, a feladatok egymásra épülését. Az is megnyugtató volt számomra, hogy a felmérő készítői részletes javítási útmutatót állítottak össze. A 2019/2020-as rendkívüli tanév miatt az év eleji ismétlésünk jóval hosszabbra nyúlt a szokásosnál, hiszen hat hónap telt el úgy, hogy nem találkoztam személyesen a gyerekekkel, akikkel a második év végi felmérőt írtam meg bemeneti felmérőként. Erre közvetlenül az év eleji

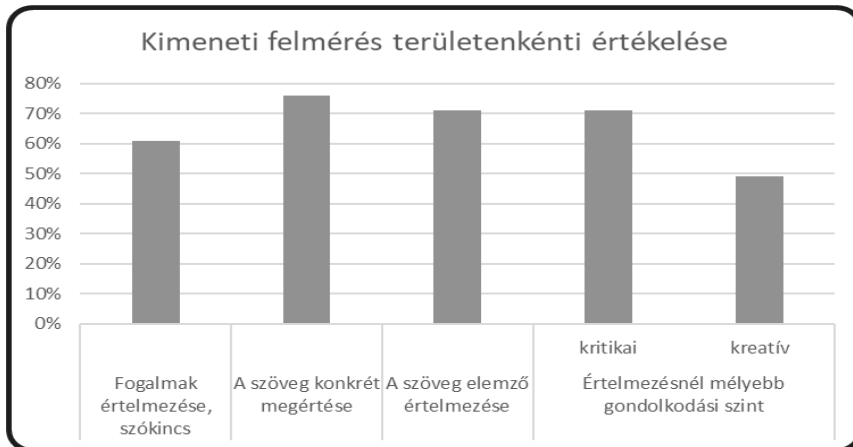
ismétlést követően került sor. Mivel ez a szövegértést mérő részen kívül egy olvasástechnikai és egy hallás utáni mondatértési mérést is tartalmazott, a foglalkozások megkezdése előtt fontos információkkal szolgált az alacsonyabb olvasási szintekről. Mind a bemeneti, mind a kimeneti felmérés tartalmaz a szöveg konkrét megértésére és a szöveg elemző értelmezésére irányuló feladatokat. Az általam kimeneti felmérőként alkalmazott, harmadik osztályos felmérő a szövegértés három különböző szintjét (konkrét, értelmező, kritikai) vizsgálja, és lényegesen magasabb elvárásokat támaszt a tanulókkal szemben, mint a bemeneti felmérőként használt második osztályos. Ezt a fejlesztő-program lezárásakor, február közepén írták meg a tanulók. Minden egyes tanuló fejlődését a saját korábbi teljesítményéhez tudtam viszonyítani, amiből megállapítható volt a fejlődés vagy épp a megtorpanás mértéke, illetve kirajzolódott egy, a csoportra jellemző tendencia is. A Meixner Pedagógiai Egyesület a beérkezett adatok alapján teljesítményövezeti listákat tett közzé, ezek alapján az egyes tanulók és az osztályok szövegértési szintje összevethető az országos tendenciákkal is. A vizsgálatomban kimenetiként szereplő harmadik osztályos szintű felmérők adatai még nincsenek feldolgozva, de amint lehetőség nyílik egy ilyen jellegű összevetésre, az is szolgálhat majd tanulságokkal.

A bemeneti és kimeneti felmérők összevetése

Az alábbi táblázatban a bemeneti felmérő csoporteredményei láthatók egy-egy feladatra lebontva, alatta a kimeneti felmérő eredményei szintén egy-egy területre lebontva.



1. ábra: Bemeneti felmérő értékelése feladatonként



2. ábra: Kimeneti felmérés területenkénti értékelése

A bemeneti felmérő táblázatának második oszlopában látható, hogy a megadott értelmű részek kikeresése és aláhúzása mennyire volt eredményes. A gyerekek nagy része a hat, konkrétumra utaló szövegrészből hármatot tudott beazonosítani.

A kimeneti felmérőben a szövegrészek megtalálásához részben összefüggéseket is fel kellett ismerni, a gyerekek többsége a jellegzetes mesei fordulatokat megtalálta, de a szövegben lévő utalások megértése csak keveseknek sikerült. Ennek a feladatnak az eredményei a második területet jellemző százalékban jelennek meg.

A bemeneti felmérő harmadik oszlopa a kérdésekre adott válaszok eredményét mutatja. A kérdések részben a konkrét szintek megértésére, részben a mélyebb értelmezésre vonatkoztak. A gyerekek ezzel a feladattal birkóztak meg a legnehezebben, itt érték el a legkevesebb pontszámot. A kérdésekre választ adó konkrétumokat legtöbbször a szöveg mondataival választották meg. A kutya és a gazdája kapcsolatára irányuló kérdésre viszont már nehezebb volt válaszolni, mivel erre csupán egy fél mondat utal a szövegben. Ezt egy gyermek vette észre.

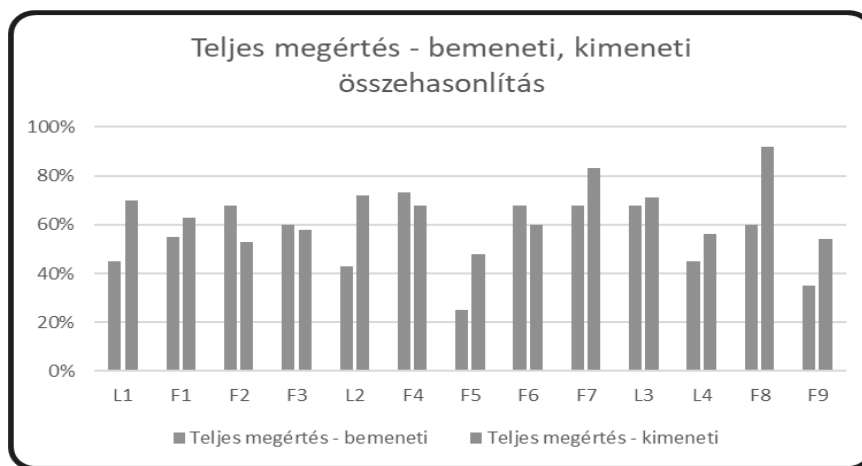
A kimeneti felmérőben a konkrétumokra irányuló, az értelmezést igénylő és a mélyebb szintekre vonatkozó kérdések szétválaszthatók voltak, ezért három külön oszlopban jelennek meg. A viszonylag kis különbségeknek az az oka, hogy egy-egy magasabb érték megemeli a számokat, de ha egyenként vizsgáljuk, látható, hogy a mélyebb megértés mutatói a legalacsonyabbak. Az elemző szint egyetlen gyermeknél magasabb a konkrét szint megértésénél, ennek okát abban látom, hogy a gyermek megérti ugyan a szöveg lényegét, logikusan következtet, de amikor konkrét részletekre irányul egy-egy kérdés, nem keresi ki azokat a szövegből, így felületesen válaszol.

A bemeneti felmérő ötödik oszlopában a személyes állásfoglalást kérő feladat eredményét látjuk. A csoport fele konkrét indokot fogalmazott meg

véleménye alátámasztására. Általánosítást, kritikai szempontú indoklást kevesen írtak.

A kimeneti felmérőben ezt a táblázat utolsó oszlopában a kritikai olvasás alatt látható érték mutatja, amiből az látszik, hogy a gyerekek véleményalkotásai nagyobb számban mozdultak el a konkrét síktól, mint az előző felmérésben.

A bemeneti és a kimeneti teszt egyes eredményei a feladatok különbözősége miatt természetesen nem hasonlíthatók össze, de egyfajta összevetés miatt érdemes megtekinteni az egyes tanulók bemeneti és kimeneti teszteredményeit (3. ábra).



3. ábra: Teljes megértés – bemeneti, kimeneti összehasonlítás

Összességében elmondható, hogy a gyerekek többsége eredményesebbnek bizonyult a tizenkét hetes program után egy lényegesen nehezebb szöveg megértésében, mint a foglalkozások előtt egy rövidebb és kevésbé összetett szöveg megértésében. Meglepetés volt az idei tanév szeptemberében érkezett gyerekek fejlődése az elmúlt évhez képest (43%–72%, 60%–92%). Egyikük egy helyi gyermekotthonból jár az iskolánkba, logopédus is foglalkozik vele. Biztató, hogy a nehezebb helyzetben élő, problémás családi háttérrel bíró gyerekek szövegértése javuló tendenciát mutat. Fejlődésükben a logopédiai foglalkozásoknak is szerepe van. Négy tanulónak lett alacsonyabb a százalékos értéke. Számításba kell ugyan venni, hogy a nehézségi fok nem ugyanolyan volt, de tény, hogy ők kevesebbet fejlődtek a társaiknál. Egyikük sem tekinthető hátrányos helyzetűnek, teljes családban, edukált környezetben élnek, olvasási nehézségeik nincsenek. Az ő esetükben inkább a motiváció hiányában, a szöveghez való negatív viszonyulásban és az erkölcsi érzék terén látom az okokat. A vártnál jóval gyengébb teljesítmény elsődleges okát egy gyermek esetében a nem kellő motiváltságban látom. Nehezen viseli a kötöttségeket, az

órákon is passzívan vett részt, oda kellett figyelnem, hogy hártó attitűdjével ne zárja ki magát a tanulásból. Egy másik gyermek, aki szintén gyengébben teljesített az első felmérőhöz képest, bár megértette, hogy a róka szavai nincsenek összhangban a cselekedeteivel, de abból, ahogyan a mesét befejezte, úgy tűnt, a rejtett utalásokat, az erkölcsi üzenetet nem tudta megfejteni. A másik két gyermek esetében a két százalékos különbséget nem visszacsúszként, hanem inkább megtorpanásként kell értékelnem, mivel a második felmérő lényegesen nehezebb volt. Ám a kérdésekre megfogalmazott válaszokban esetükben is tetten érhető az érdeklődés hiánya, ami hosszabb távon visszavetheti őket a fejlődésben. Feltételezem, ha olyan szövegekkel találkozunk, amelyek felkeltik az érdeklődésüket és jobban megmozgatják őket, akkor jobb teljesítményre képesek, ezt támasztja alá a foglalkozásokon való változó aktivitásuk is. Megítélésem szerint az olvasási stratégiák alkalmazása eredményes volt, mivel – a bemeneti és kimeneti felmérők eredményét tekintve – fejlesztőleg hatott a tanulók többségének szövegértési képességére.

Összegzés

A tizenkét héten át tartó fejlesztőórák arról győzték meg, hogy érdemes az olvasási stratégiák gyakorlását beépíteni a napi gyakorlatba, mert hasznosak, hatékonyak. Nem állítom, hogy tökéletesen sikerült mindent megvalósítanom, a stratégiák tanítása nem könnyű feladat, nekem is tanulnom kell, hogyan lehet velük minél eredményesebben dolgozni. Olyan tapasztalatokat szereztünk általuk, amelyek frissítőleg hatottak az órákra, a gyerekek nyitottak voltak az új módszerek iránt, többségük aktívan vett részt a foglalkozásokon. Az idő olykor kevés volt arra, hogy minden eltervezett feladatot elvégezzünk. A program során fontos tapasztalat volt az is, hogy a stratégiák tanítása gyakorlatot, nagy fokú tudatosságot és állandó önreflexiót igényel. Tudni kell, mi az, amit az adott eljárás tanításával el akarok érni, és ezt a gyerekekkel is meg kell osztani. Az olvasási stratégiákkal való tanítás fejlesztő hatása abban mutatkozott meg, hogy a tanulók többsége eredményesebben oldotta meg a fejlesztési időszak befejezése után megírt, az első felmérőt nehézségi szintben lényegesen meghaladó felmérés feladatait. Arra törekszem, hogy a tizenkét hét során megismert módszerek gyakorlását tovább folytassuk, mert csak akkor lehetnek hosszú távon hatékonyak. Céлом, hogy ismeretterjesztő szövegeken is alkalmazzuk őket, továbbá, hogy a gyerekek minél többet gyakorolják ezeket párokban és csoportokban is.

Irodalom

- Adamikné Jászó A. 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Block, C. G., Gambrell, L. B. és Pressley, M. 2002. *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco: Josey-Bass.

- Csíkó Cs. 2006. Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasás-tanítás számára. In: Józsa K. (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Csíkó Cs. és Steklács J. 2006. Metakogníció és olvasás. In: Józsa K. (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Meixner Pedagógiai Egyesület 2020. *Olvasás és szövegértés felmérés*. <http://meixnerped.hu/felmeres.html>. (Letöltés ideje: 2020. 09. 09.)
- Oktatási Hivatal 2020. *Olvasókönyv 3. osztályosoknak 1. kötet*. Central Dabasi Nyomda.
- Steklács J. 2009. Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban. *Olvasás-pedagógia* 3. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00043/sj_0903.htm. (Letöltés ideje: 2020. 09. 29.)
- Steklács J. 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásról való meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Zsigmond I. 2008. *Az értő olvasás fejlesztése*. Cluj-Napoca: Editura Abel.

Vig Annabella

A szövegértést segítő grafikus rendezők hatékonyságának vizsgálata

Gyógypedagógus, CSMP SZ Mórahalmi Tagintézmény

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett.

vig.annabella@gmail.com

Absztrakt

Munkámban a grafikus rendezők szövegértésre gyakorolt hatékonyságát vizsgáltam egy pilotkutatás keretein belül, szövegértési nehézséggel diagnosztizált tanulók körében. Számos kiadványban olvashatunk a különböző típusú grafikus rendezők tanulást támogató hatásairól, többek között a diszlexiás tanulók körében is, azonban ezek empirikus alátámasztására hazánkban eddig csupán egy példát találtam.

A vizsgálatomban 7. és 8. osztályos tanulók vettek részt, akik a bemeneti mérést követően négy szöveghez kapcsolódóan 3-3 szövegértési tesztet töltöttek ki. A szövegértés hatékonyságát elő- és utótesztekkel mértem minden egyes szöveghez kapcsolódóan, továbbá hogy láthatóvá váljon, hogyan segítik a grafikus rendezők az információk hosszú távú spontán rögzülését, a vizsgálatot egy késleltetett felidézés típusú feladattal egészítettem ki. A vizsgálati személyek különböző kontrollfeltételek között oldották meg a szövegértési teszteket – kettőt megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozással, kettőt grafikus rendezők segítségével –, így láthatóvá válhattak a tanulók egyéni teljesítményében mutatkozó különbségek a két szövegfeldolgozási mód között.

Jelen kutatás eredményei nem támasztották alá a grafikus rendezők előnyét a csupán megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozással szemben sem a feldolgozást követő méréseken, sem a késleltetett felidézés feladatokban.

Kulcsszavak: grafikus rendezők, szövegértés, szövegértési nehézség, hatékonyságvizsgálat

Bevezetés

Munkám során a Pedagógiai Szakszolgálatnál utazóellátás keretein belül tanulási nehézséggel diagnosztizált gyermekek gyógypedagógiai fejlesztését végzem. Hosszú távú fejlesztésük során ezeknél a tanulóknál különösen fontos a szövegértés, az önálló szövegfeldolgozás elsajátítása, a megfelelő tanulási stratégiák kialakítása. A mindennapi gyakorlatban, műhelyeken, továbbképzéseken egyre többet lehet hallani a grafikus rendezőkről, azok hatékonyságáról,

amelyek segítik a szövegek feldolgozását, az információk átlátását, megjegyzését és így a tanulást is. Szívesen bővítem az ismereteimet különböző technikák elsajátításával, többek között elvégeztem egy NILD Tanulási Terápia tanfolyamot is, melynek során, illetve a NILD Hungary gondozásában megjelent kiadványon keresztül (Hargitai 2019) – számos egyéb terület mellett – a grafikus rendezők alkalmazását is elsajátíthattam a képzés keretein belül.

Igaz, hogy egyre több tankönyvben kapnak szerepet ezek a módszerek, azonban elméleti háttérükről kevés szó esik, hatásvizsgálatukkal hazai viszonylatban pedig alig foglalkoznak (Habók 2009). Fontosnak tartom az új módszerek hatékonyságának empirikus alátámasztását, ez motiválta jelen munka témaválasztását is.

Kutatásom keretein belül igyekeztem egy olyan vizsgálati elrendezést létrehozni, amelyben képet kaphatunk a grafikus rendezők használatának hatékonyságáról, arról, hogy ez mennyiben jelent mást, többet a – szövegértés során – megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozáshoz képest a szövegértési nehézséggel diagnosztizált tanulók körében. Ugyanazon 7. (7 fő) és 8. osztályos (6 fő), szövegértési nehézséggel diagnosztizált tanulók részvételével a bemeneti mérést követően vezetéssel feldolgoztunk négy szöveget, kettőt megbeszélés, kettőt pedig grafikus rendezők segítségével. Minden szöveghez háromszor vettem fel a rövid szövegértési tesztet: első alkalommal közvetlenül a szöveg felolvasása után, másodszor a szövegfeldolgozást követően, harmadszor pedig egy hét késleltetéssel. A késleltetett felidézés típusú feladat segítségével arra kerestem a választ, hogy az információk hosszabb távú rögzülésében, azaz magában a szöveghez kapcsolódó spontán tanulási folyamatban van-e különbség a közös megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás, illetőleg a grafikus rendezők bevonásával történő feldolgozás között.

A szövegértésre vonatkozó feladatlapokon három szinten: az információ-visszakeresés, a kapcsolatok és összefüggések felfedezése és az értelmezés szintjén vizsgáltam a megértést. Ez lehetőséget adott arra, hogy a szöveg megértésének minőségi különbségeire is rávilágíthassak a két szövegfeldolgozási módhoz kapcsolódóan.

A célkitűzésnek megfelelően a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Azok a tanulók, akik az előzetes mérésen jobb eredményeket értek el, a teszteken is jobb eredményeket fognak elérni mindkét szövegfeldolgozási mód esetében.

2. A 8. osztályosok jobban fognak teljesíteni a teszteken, mint a 7. osztályosok, mivel nagyobb tudásanyaggal rendelkeznek.

3. A tanulók azokon a teszteken érnek el jobb teljesítményt, amelyek a grafikus rendezőkkel feldolgozott szövegekhez kapcsolódnak.

4. A grafikus rendezők elősegítik a szöveg teljes átlátását, így mindhárom kérdéstípusban – az információ-visszakeresés mellett a kapcsolatokra és összefüggésekre, illetve az értelmezésre vonatkozó kérdésekben is – magasabb pontszámot érnek el, mint a csak megbeszéléssel feldolgozott szövegek esetében.

5. A tanulók jobb eredményeket érnek el a késleltetett felidézés feladatban, mint az önálló feldolgozás utáni feladatsorban.

6. A tanulók a grafikus rendezőkkel feldolgozott szövegek utáni késleltetett felidézés típusú feladatban magasabb eredményeket érnek el, mint a megbeszéléssel feldolgozott feladatok után.

Mit értünk szövegértés alatt?

Az olvasás és a szövegértés egyben kognitív és szociális képesség, mely meghatározza az egyén életpályáját és iskolai eredményességét azáltal, hogy hatást gyakorol az esélyegyenlőség, az informáltság és műveltség szintjére és fejlődésére (Steklács et al. 2015).

Az írott nyelv elsajátításának két pszichikus alapfolyamatát különböztetik meg. Az egyik a kódolás-dekódolás, melynek segítségével olvasás során a betűt beszédhanggá, illetve a beszédhangot betűvé alakítjuk, a másik a szövegértés-szövegfeldolgozás, melynek során a már dekódolt szöveg tartalmát tudjuk felfogni, amit összevetünk korábbi ismereteinkkel és tapasztalatainkkal, összekapcsolhatjuk különböző gondolkodási műveletekkel. A kódolás-dekódolás folyamatának 4. osztályra kell megszilárdulnia, míg a szövegértés-szövegfeldolgozás fejlesztésének a teljes iskoláskoron át kell ívelnie (Bíró 2020).

A szövegértés alapvetően a szöveg megértéséből és értelmezéséből tevődik össze. A kettő közötti különbség abban ragadható meg, hogy a megértés spontán, és az az olvasással általában egyidejűleg valósul meg – változóan tudatos figyelemmel. Az értelmezés azonban egy utólagos, tudatos folyamat, ahol a háttérismeretek felhasználásával tárjuk fel a szöveg összefüggéseit (Pléh 2006).

A RAND Reading Study Group a szövegértés három elemét határozza meg. Az első az olvasó, aki magát a szövegértést végzi. A második a szöveg, amit meg kell értenünk. A harmadik pedig maga a tevékenység, melynek a megértés a része (Snow 2002). A kutatócsoport létrehozott egy definíciót is a szövegértő olvasáshoz, mely szerint: „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow 2002: 33, idézik Steklács et al. 2015: 17).

Néhány gondolat a szövegértési nehézségről

Mivel a kutatásom fókuszában a szövegértési nehézséggel küzdő tanulók állnak, így fontos azt is tisztáznunk, hogy mit is jelent ez pontosan. Olvasási-szövegértési nehézségről akkor beszélünk, ha a két alapfolyamat közül valamelyikben vagy mindkettőben átmeneti nehézség jön létre. Az elsajátítás folyamata lassulhat vagy megtorpanhat: nehézségekbe ütközhet a hang-betű megfeleltetés vagy az összeolvasás kialakulása; esetenként az olvasás betűző marad, betűcserék, kihagyások, sorrendi tévesztések jöhetnek létre. Ennek a

szövegértés nehezítettsége lehet a következménye, hiszen ha a dekódolás sérül, az olvasó nehezebben fér hozzá az írott nyelvi információkhoz, s ez a tartalom megértését akadályozza. Azonban előfordul az is, hogy megfelelő olvasástechnika mellett is elmarad a szövegértési teljesítmény, melynek hátterében az előzetes tudás hiányosságai vagy a gondolkodási műveletek gyengesége állhatnak (Bíró 2020).

Mik is azok a grafikus rendezők?

A grafikus rendezők tulajdonképpen olyan – tanulást segítő – módszerek, melyek információkat, ismereteket, véleményeket, gondolatokat, illetve ezek közti kapcsolatokat jelenítenek meg vizuálisan. Segítséget nyújtanak az információk, gondolatok, fogalmak közti kapcsolatok feltárásában, a régi és az újonnan szerzett információk közötti összefüggések átlátásában, a gondolatok formálásának és rendszerezésének modellálásában, a gondolataink vizuális formában történő visszatükrözésében, illetve a gondolkodás menetének rögzítésében (Makádi et al. 2013). A grafikus rendezők, mint például a gondolat-terképek, olyan nagy, összetett képek, amelyek egyszerre adnak lehetőséget a téri ingerre, az asszociációra és a csoportosításra. A magunk alkotta elemek biztosítják az aktív részvételt, az ábrán lehetőségünk van a hangsúlyok alkalmazására is (Gyarmathy 2001). Novak (2006) a fogalomterképek esetében kiemeli az elkészült egyéni munkák megosztásának fontosságát, ugyanis a fogalomterképek a humán kommunikáció elősegítésére készülnek, továbbá lehetőséget biztosítanak az egyéni értelmezések összevetésére, az azok közti különbségek feltárására.

Jelen munkában a grafikus rendezőket gyűjtőfogalomként értelmezem, minden olyan módszert belevéve, mely egy adott témával kapcsolatos gondolatokat, összefüggéseket vizuálisan jelenít meg, így a különböző töről származó fogalomterkép (Novak 1977), elmetérkép (Buzan 2018) és szemantikai térkép (Jonassen 2003) is e fogalomkörbe vonható.

A grafikus rendezők hatékonysága

A fogalomterkép technikáját az 1970-es években Joseph D. Novak (1977) dolgozta ki – bár a „mind mapping” alapötlete Tony Buzantól (2018) származik az 1960-as évek közepéről – a pedagógiai konstruktivizmus jegyében. Novak (2006) szerint a fogalomterkép és a gondolattérkép különbsége abban áll, hogy a gondolattérkép egy központi fogalomra fókuszál, míg a fogalomterkép a különböző fogalmak közötti kapcsolatok ábrázolását teszi lehetővé. Úgy gondolom, a gyakorlati használatuk során nem válnak ilyen élesen külön egymástól.

Novak (2006) új oktatási módszerének alapja, hogy az előzetes ismereteket az új ismeretek környezeteként, magát a tanulást pedig a fogalom újrászervezési folyamatoként fogja fel. Tehát a gondolkodás hatékonyságának a

háttérben ezek a neuropszichológiai tényezők állnak. A gondolkodás asszociációkra épül, a különböző fogalmak közötti asszociáció pedig erősödik a minél gyakoribb előhívással. Akkor vagyunk képesek minél gyorsabban és hatékonyabban megjegyezni, majd előhívni egy új, megtanulandó információt, ha azt már meglévő, erős asszociációkra építjük rá (Gyarmathy 2003). Véleményem szerint az új gondolat régihez történő társításakor a fogalmak közötti megfelelő logikai, gondolati kapcsolatra is szükség van, hiszen az befolyással lehet arra, hogyan és miként konstruáljuk újra a tudásunkat.

Szekeres Diána (2014) munkájában kifejti, hogy Rogers W. Sperry Nobel-díjas kutatásai nyomán tudjuk: a jobb és bal agyféltekénk különböző funkciókat ellátva egymástól különbözően működik. Szekeres (2014) szerint azonban a grafikus rendezők lehetővé teszik a jobb és bal agyfélteke egyszerre történő, globális aktivációját, így a nonverbális és érzelmi potenciálok felhasználásával fokozhatók a verbális funkciók. A jobb agyféltekei heurisztikus feldolgozással megindulnak az asszociációk és a spontán gondolati szerveződés.

Hilbert, Nücker és Matzel (2008) a fogalomtérkép használatának négy fontos funkcióját különböztetik meg, ezek: a szöveg mennyiségének redukálása, a koherencia megteremtése, az elaboráció és a metakognitív funkció.

Találkozhatunk több – elsősorban külföldi – kutatással, melyek a grafikus rendezők hatékonyságát próbálták feltárni a tanulás, illetve az iskolai eredményesség tekintetében, azonban eredményeik több vonatkozásban is bizonytalanságot mutatnak (Osman-Jouchoux 1996, Hilbert–Renkl 2005, Cunningham 2005, Hilbert et al. 2008, Habók 2009, Adlaon 2012, Adodo 2013).

Osman-Jouchoux (1996) egyetemisták körében végzett kutatása arra vonatkozott, hogyan használhatók a fogalomtérképek a szövegekből történő összefoglalók írásának minőségi javítására. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akik elsajátították a fogalomtérképezés technikáját, jól szervezett összefoglalókat írtak, képesek voltak az összefüggések feltárására. Eredményei arra is rávilágítanak, hogy azok, akik nem jelenítették meg a gondolatok közötti összefüggéseket fogalomtérképükön, sikertelenséget mutattak az összefoglalók írásakor.

Hilbert és Renkl (2005) szintén egyetemisták körében végzett kutatást arra vonatkozóan, hogy a fogalmi térképek használatának van-e pozitív hatása a tanulásra, illetve hogy a fogalmi térkép készítése közben létrejövő kognitív folyamatok meghatározzák-e a tanulási eredményeket. Azt találták, hogy a résztvevők tudása növekedett a fogalomtérkép megalkotását követően, így megállapítható, hogy a fogalomtérkép elősegítette a több, különböző forrásból történő tanulást. Ennek egy kiemelten fontos aspektusa a fogalmak közti precíz kapcsolat meghatározására irányuló erőfeszítés, melyet Osman-Jouchoux (1996) is kiemelt kutatásában.

Cunningham (2005) tanulmányában arra a kérdésre kereste a választ, hogy javíthatók-e a 9. és 10. osztályosok természettudományos tantárgyakban elért eredményei gondolatátérképek használatával. A kontrollcsoportos vizsgálat

eredményei azt mutatták, hogy nem volt szignifikáns eltérés az utóteszteken a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között.

Adlaon (2012) Cunninghamhez hasonlóan azt vizsgálta 10. osztályos tanulók körében, hogy a fogalomtérképek használata javítja-e a biológia tantárgyban elért eredményeiket a hagyományos oktatási módszerekhez képest. A vizsgálat azt mutatta, hogy a fogalomtérképpel dolgozó diákok nem értek el sokkal jobb eredményeket a folyamat végén, mint a hagyományos oktatási módszerben részesülő társaik.

Hilbert, Nückles és Matzel (2008) kutatásukban a fogalomtérkép hatását vizsgálták a szövegből történő tanulásra vonatkozóan, azonban módszertanuk jelentősen eltér a korábbiakétól. A résztvevőket négy csoportba osztották. Az első csoportban önállóan hoztak létre fogalomtérképeket a tanuláshoz, a másodikban a résztvevőknek hibás fogalomtérképeket kellett kijavítaniuk a tanulás során, a harmadik csoport tagjai helyesen kidolgozott fogalomtérképet kaptak a tanuláshoz, a negyedik csoport pedig egy kontrollcsoport volt, ahol semmilyen fogalomtérképet nem használtak. Eredményeik azt mutatták, hogy a teszteken a helyesen kidolgozott fogalomtérképet használók teljesítettek a legjobban, míg a másik három csoport eredményei között nem volt számottevő különbség. A legtöbb hibás választ abban a csoportban tapasztalták, ahol a hibás fogalomtérkép kijavítása volt a tanulás során a feladat. Ez a kutatás rávilágít arra, hogy a különböző grafikus rendezők felhasználásának és megalkotásának módja jelentősen befolyásolhatja az elért eredményeket.

Habók (2009) doktori munkájában 3 időintervallumban, 10–14 éves tanulókkal végzett kontrollcsoportos vizsgálatokat a fogalomtérképek technikájára vonatkozóan, a magyar nyelvtan tantárgyhoz és a természettudományokhoz kötődően. A kutatási eredmények vegyes képet adtak a program hatékonyságáról. Azt tapasztalták, hogy a fogalmi térképezéssel sem lehet megoldani minden problémát, a módszer nem egyformán eredményes minden tanuló esetében. Eredményeinek birtokában Habók Anita azt is feltételezi, hogy az általa használt tesztek nem elég érzékenyek, mivel azok nem derítenek fényt a jobban megértett tudásra. Továbbá úgy véli, a tanulóknak több időre lenne szükségük ahhoz, hogy a berögződött memorizáló technikák felülíródjanak, és ezáltal a diákok értelmezve tanulják meg a tananyagokat.

Módszerek

A vizsgálat szövegértési feladatlapon kitöltésével történt. A témában készült más kutatásokhoz hasonlóan a szövegértés hatékonyságát elő- és utótesztekkel mértem (Osman-Jouchoux 1996, Hilbert–Renkl 2005, Cunningham 2005, Habók 2009, Adlaon 2012, Adodo 2013), azonban ezt annyiban módosítottam, hogy nem egy hosszabb folyamat végén, hanem minden egyes szöveghez kapcsolódóan vettem fel az utótesztekkel. Továbbá, hogy láthatóvá váljon, hogyan segítik a grafikus rendezők az információk hosszú távú spontán rögzülését, a vizsgálatot egy késleltetett felidézés típusú feladattal egészítettem

ki; erre csak egy esetben láttam példát a grafikus rendezőkkel kapcsolatos kutatásokban (Adodo 2013). Ami újdonság a megelőző kutatásokhoz képest (Osman-Jouchoux 1996, Hilbert–Renkl 2005, Cunningham 2005, Hilbert et al. 2008, Habók 2009, Adlaon 2012, Adodo 2013), hogy nem kontrollcsoportos elrendezést alkalmaztam, hanem ugyanazok a vizsgálati személyek különböző kontrollfeltételek között oldották meg a szövegértési tesztek – kettőt megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozással, kettőt pedig grafikus rendezők segítségével –, így láthatóvá váltak a tanulók egyéni teljesítményében a két szövegfeldolgozási mód közötti különbségek.

A szövegeket a kompetenciamérés szövegei közül választottam ki. Mivel a vizsgálatban részt vevő 7. és 8. osztályos tanulók (a minta elemszáma 13 fő, melyből 7 fő 7. osztályos és 6 fő 8. osztályos tanuló) szövegértési nehézséggel küzdenek, illetve azért, hogy minden tanuló számára egyforma szöveget biztosítsak, a 6. osztályos kompetenciamérés feladatait használtam fel. A szövegek kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy olyan szövegek kerüljenek a vizsgálatba, melyekkel az érintett tanulók nem találkozhattak a korábbi években lezajlott kompetenciamérésük során. A választott szövegek a felvétel sorrendjében a következők:

Szintfelmérő szöveg: „Titkos hadművelet palántáival” (kompetenciamérés 6. osztály, 2011).

1. szöveg (megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás): „Louis Braille” (kompetenciamérés 6. osztály, 2013).

2. szöveg (grafikus rendezők segítségével történő szövegfeldolgozás): „Indul a fura világversenyek szezonja Finnországban” (kompetenciamérés 6. osztály, 2017).

3. szöveg (megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás): „Libalányom – Martina” (kompetenciamérés 6. osztály, 2011).

4. szöveg (grafikus rendezők segítségével történő szövegfeldolgozás): „142 éves a Budapesti Állatkert” (kompetenciamérés 6. osztály, 2010).

Minden szöveg magyarázó típusú volt, s mindegyikhez hat ellenőrző kérdés tartozott, melyek közül kettő az információkeresés, kettő a kapcsolatok és összefüggések, kettő pedig az értelmezés szintjét vizsgálta. A kérdések típusát tekintve találhatók köztük zárt és nyílt végűek, alternatív választást, sorba rendezést és rövid válaszokat igénylők is.

A szövegek megbeszélése és a grafikus rendezők elkészítése során minden esetben fontos szempont, hogy a feldolgozás ne az ellenőrző kérdések mentén valósuljon meg, ne történjen rátanítás, hiszen az torzítaná az eredményeket. Hipotézisem szerint a grafikus rendező a szöveg koherensen jobb megértésén keresztül jobb teljesítményeket eredményez azon kérdések mentén is, melyek nem kerülnek be a készített ábrákba. Az ábrákat Hargitai Beáta (2019) Szövegértés grafikus rendezők használatával c. könyvéből választottam ki.

A tesztek pontozása során arra törekedtem, hogy a különböző megértési szintek objektív módon összehasonlíthatók legyenek, így minden item 1 pontot ért, így mind az információkeresés, mind a kapcsolatok és következtetések,

illetve az értékelések szintjén 2 pontot kaphattak a tanulók. Ebben a pontozási rendszerben a „Számozással állítsd időrendbe!” típusú feladatoknál (kapcsolatok és következtetések szintje) a teljes helyes sorrend felállítása esetén járt az 1 pont.

A vizsgálatot egy szintfelmérő szövegértési teszttel kezdtem a tanulók teljesítményének meghatározásához. A kérdések megválaszolásához a diákok végig használhatták a szöveget, a továbbiak esetén – a szintfelmérő méréssel ellentétben – minden alkalommal én olvastam fel azokat, mivel szerettem volna kizárni az esetleges olvasási problémák szövegértésre gyakorolt hatását, hisz a dekódolási képességek vizsgálata jelen kutatásban nem volt cél. A tanulók a felolvasás közben, majd a megértésre vonatkozó kérdőív kitöltésekor is segítségül használhatták a szöveget. Ezt követte a közös feldolgozás. A grafikus rendezőkkel történő szövegfeldolgozás esetén a diákokkal együtt, közösen készítettük el a rendezőket.

A szöveg megbeszélése, illetve a grafikus rendezők elkészítése után a tanulók újra kitöltötték a szövegértő tesztet; a szöveget és a grafikus rendezőt ebben az esetben is használhatták, hogy kizárhassam a gyengébb emlékezeti teljesítmények torzító hatását. A teszt harmadik felvételére egy héttel később került sor. A tanulók ez alkalommal már nem kapták segítségül sem a szöveget, sem a grafikus rendezőt, mert arra voltam kíváncsi, hogy az információk hosszabb távú rögzülését jobban segítik-e a grafikus rendezők, mint csupán a szöveg megbeszélése. A már korábbiakban is kitöltött kérdések közül három maradt a késleltetett felidőzés típusú feladatban, míg másik három újonnan került bele a tesztbe, ezáltal láthatóvá vált, hogy csupán a kérdésekre való rátanulás történt-e, vagy valóban van eltérés a hosszú távú rögzülésben a grafikus rendezők és a hagyományos szövegfeldolgozás tekintetében.

Eredmények

Az adatok elemzéséhez az SPSS 24 statisztikai elemzőprogramot használtam. Az első hipotézisemet, miszerint azok a tanulók, akik az előzetes mérésen magasabb eredményeket értek el, a teszteken is magasabb eredményeket fognak elérni, mindkét szövegfeldolgozási mód esetében korrelációelemzéssel teszteltem. A bemeneti mérések eredményei és a szövegek felolvasását követő első mérés eredményei között nem tártam fel szignifikáns összefüggést ($r=-0,35$; $p=0,25$). A bemeneti mérés eredményeit a megbeszéléseken alapuló szövegfeldolgozást követő teszteredményekkel ($r=-0,48$, $p=0,11$), illetve a grafikus rendezőkkel történő feldolgozást követő tesztek eredményeivel ($r=-0,21$; $p=0,50$) összevetve sem mutatkozott szignifikáns összefüggés a változók között. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy jelen esetben a bemeneti mérés eredményei és a további mérési eredmények között nincsen összefüggés, így nem igazolódott az első hipotézisem.

A második hipotézisem arra vonatkozott, hogy a 8. osztályosok jobban teljesítenek a szövegértő mérések során, mint a 7. osztályosok. A hipotézis

tesztelésére elvégzett független mintás t-próba eredményei szerint a 8. osztályosok (átlag pontszám: 2,00; szórás: 1,78) összességében magasabb pontszámot értek el, mint a 7. osztályosok (átlag pontszám: 1,71; szórás: 0,48), azonban ez a különbség nem tekinthető szignifikánsnak ($t(5,64) = -0,38$; $p = 0,72$).

A megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás és a grafikus rendezőkkel történő feldolgozást követő teszteredményeket páros mintás t-próbával összehasonlítva nem mutatható ki szignifikáns különbség a két szövegfeldolgozási mód eredményei között ($t(12) = 1,23$; $p = 0,24$), így azon hipotézisem, miszerint a tanulók azokon a teszteken érnek el jobb teljesítményt, amelyek a grafikus rendezőkkel feldolgozott szövegekhez kapcsolódnak, nem sikerült igazolnom. Kérdéstípusonként megvizsgálva a különbségeket megállapítható, hogy ezt a tendenciát a kapcsolatok és összefüggések szintjét érintő kérdések okozzák, hiszen ezen kérdéstípus esetén a tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el a megbeszéléssel történő szövegfeldolgozás során ($t(12) = -5,02$; $p < 0,001$). Az eredményeket az 1. táblázat szemlélteti, ahol a szignifikáns eredmények félkövér betűvel láthatóak.

| | p érték | t érték | Átlag | | Szórás | |
|-------------------------------------|------------------|--------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | | | Megbeszélés | Grafikus rendezők | Megbeszélés | Grafikus rendezők |
| Összpontszám | 0,24 | 1,23 | 8,38 | 7,54 | 1,0 | 1,98 |
| Információkeresés | 0,39 | 0,90 | 3,23 | 3,46 | 0,73 | 0,66 |
| Kapcsolatok és összefüggések | <0,001 | -5,02 | 3,0 | 1,54 | 0,71 | 0,97 |
| Értelmezés | 0,26 | 1,20 | 2,08 | 2,54 | 1,04 | 1,05 |

1. táblázat: Páros mintás t-próba eredményei a megbeszélés útján és a grafikus rendezőkkel feldolgozott szövegeken elért eredményekről

Azon hipotézisemet, miszerint a tanulók jobb eredményeket érnek el a késleltetett felidőzés típusú feladatban (3. mérés), mint az első felolvasást követő önálló feldolgozás utáni feladatsorban (1. mérés), páros mintás t-próbával teszteltem (2. táblázat, szignifikáns eredmények félkövér betűvel jelölve). A hipotézistesztelés eredményei ezt részben megerősítették a „Louis Braille” ($t(12) = -2,89$; $p = 0,014$) és a „Libalányom – Martina” ($t(12) = -3,96$; $p = 0,002$) szöveg esetében. Az „Indul a fura világversenyek szezonja Finnországban” c. szöveg ($t(12) = -1,46$; $p = 0,17$), illetve a „142 éves a Budapesti Állatkert” esetében ez a különbség nem mutatkozott szignifikánsnak ($t(12) = -1,99$; $p = 0,07$).

| Szövegek | p érték | t érték | Átlag | | Szórás | |
|--|---------|---------|----------|----------|----------|----------|
| | | | 1. mérés | 3. mérés | 1. mérés | 3. mérés |
| Louis Braille | 0,014 | -2,89 | 2,69 | 3,92 | 1,44 | 1,75 |
| Libalányom – Martina | 0,002 | -3,96 | 3,08 | 4,46 | 1,26 | 0,88 |
| Indul a fura világversenyek szezonzja Finnországban | 0,17 | -1,46 | 2,54 | 3,08 | 1,76 | 1,44 |
| 142 éves a Budapesti Állatkert | 0,07 | -1,99 | 3,08 | 3,77 | 1,26 | 1,01 |

2. táblázat: Páros mintás t-próba eredményei az első felolvasást követő és késleltetett felidézés feladatokban elért eredmények összehasonlításáról

A késleltetett felidézés feladatokban a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás előnye mutatkozott meg. A tanulók szignifikánsan jobban emlékeztek azokra a szövegekre, melyeket megbeszéléssel dolgoztunk fel ($t(12) = 2,38$; $p = 0,04$). Ezen eredmény cáfolja azt a hipotézisem, miszerint a tanulók a grafikus rendezőkkel feldolgozott szövegek utáni késleltetett felidézés típusú feladatban érnek el magasabb eredményeket.

Összegzés

Kutatásomban a grafikus szervezők hatékonyságát vizsgáltam a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozással való összehasonlításban, szövegértési nehézséggel diagnosztizált tanulók körében. Az elemzések – összességében – nem támasztották alá a kitűzött célokat és hipotéziseket.

Az elemzések eredményei alapján nem volt igazolható, hogy azon tanulók, akik a szintfelmérőn jobban teljesítettek, a további mérések alkalmával is jobban fognak teljesíteni. Úgy gondolom, hogy az eredményeket többek között a diákok változó motiváltsága torzíthatja. Ugyan a szövegek mindegyikét a magyarázó szövegek közül választottam ki, azonban azok különböző témákat öleltek fel, így valószínűsíthetően nem volt egyforma a gyermekek különböző témákba való bevonódása, ami az elért eredményeiken is tükröződhetett.

Jelen mintán a korcsoportok között nem mutatkozott teljesítménybeli különbség, így azon hipotézisem sem igazolódott, miszerint a 8. osztályosok jobban teljesítenek a teszteken, mint a 7. osztályosok. Ezen eredményeket azonban befolyásolhatta a minta nagysága. Mivel a résztvevők száma alacsony, és a legtöbb vizsgált teszten és kérdéstípuson ugyan csak nagyon kis mértékben, de a 8. osztályosok magasabb pontszámokat értek el, elképzelhetőnek tartom, hogy magasabb elemszámú minta esetén az osztályok közötti teljesítménykülönbség szignifikáns lehet. Előfordulhat azonban az is, hogy a

kutatásban részt vevő tanulók szövegértési nehézségük miatt lassabban gyarapodó tudásanyaggal rendelkeznek, a szövegértési képességeik nem változnak olyan mértékben az évek során, mint azon társaiké, akiknek nincsen problémáik ezen a területen. Nagyobb mintás kutatás esetében, melynek résztvevői csak szövegértési nehézséggel diagnosztizált tanulók, lehetséges, hogy ugyanerre az eredményre jutunk.

A grafikus rendezők eredményességét ezen a mintán jelen vizsgálatban nem sikerült igazolnom, sőt a kapcsolatok és összefüggések megértését célzó kérdések esetében a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás előnye mutatkozott meg. A késleltetett felidézéssel típusú feladatban szintén a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás előnyét láthattuk. Ezen eredmények háttérében számos tényező állhat. A tanulók a mindennapos oktatásuk során a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozási módszereket alkalmazzák, verbális csatornán érkezik hozzájuk a szöveg értelmezésével kapcsolatos legtöbb információ. Igaz, a résztvevők ismerték már a vizsgálatban alkalmazott grafikus rendezőket, azonban ezekkel valószínűleg csak a fejlesztőfoglalkozásokon találkoztak. Láthatjuk, hogy a tanulóknak jóval nagyobb rutinja van a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozásban, mint a grafikus rendezők használatában, így előfordulhat, hogy a grafikus rendezők elkészítéséhez és értelmezéséhez használt gondolati utak nem voltak még elégszer bejárva a résztvevők esetében. További nehézséget jelenthet a tanulók számára, hogy az órai vázlatokat lineáris formában készítik el, míg a grafikus rendezőkön ez a fajta linearitás nincs jelen, így lehetségesnek tartom, hogy a mindennapos rutin hiányában magának a grafikus rendezőnek a leolvasása és értelmezése is többletfeladatot jelent, más gondolkodási eljárások szükségesek hozzá. Ahhoz, hogy a rutintalanságot mint torzító tényezőt kizárhassuk, átfogóbb longitudinális vizsgálatra lenne szükség.

Előfordulhat azonban az is, hogy a grafikus rendezők előnye azért nem mutatkozott meg, mert maga a stratégia és a jelentésteremtés még külön struktúráként működik a résztvevők gondolkodásában, és további érési folyamatok szükségesek a kettő összekapcsolódásához. Ennek feltárására is további longitudinális vizsgálat lenne szükséges.

Azt is egy lehetséges oknak látom az eredmények háttérében, hogy a tanulók számára a grafikus rendezők információi túlságosan lecsupaszítottak. A diákoknak egy-egy szóba és néhány jelbe kell beleszorítaniuk a nagyobb információhalmazokat és gondolatokat, illetve az azok közti kapcsolatokat. Ehhez külön gondolkodási műveletekre van szükség, ezáltal valósul meg a Hilbert, Nücker és Matzel (2008) által leírt redukáló funkció. Elképzelhetőnek tartom, hogy ez nehézséget okoz a tanulóknak, és mire az ábra megszületik, a szavak és jelek által már nem hívódnak elő teljes mértékben az általuk hordozott tartalmak. A gondolatokról és az azok közti kapcsolatokról elveszi a fókusz az ábrakészítés folyamata, az erőfeszítések arra koncentrálnak, hogy a tanulók megfelelő szavakká szűkítve ábrázolják gondolataikat. Erre a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozás során nincsen szükség, ott inkább a

gondolatok minél pontosabb körülírása a cél, mely segítő és tisztázó kérdések alkalmazásával történik. Tehát a gyermek újra és újra meg tudja fogalmazni és szabadon tovább tudja fűzni ugyanazt a gondolatot, úgy, ahogy a többletinformációk hatására eszébe jut, anélkül, hogy a megszorításokkal kellene foglalkoznia.

Itt érdemes azt is megemlíteni, hogy az osztálytermi szintű megbeszélések már bizonyították hatékonyságukat. Juhász (2018) tanulmányából kiderül, hogy az osztályszintű megbeszélések magas hatékonyságúak a mélyebb megértés és a kritikai gondolkodás szempontjából. A tanulók beszélgetése lehetőséget ad a tudás konstruálására és újrakonstruálására, melyeket nyílt végű kérdésekkel serkent a tanár. Hattie kutatásaiban azokat a tényezőket igyekezett feltárni, melyek hozzájárulnak a literációs ismeretek fejlődéséhez. 2018-ban 252 tényezőre bővítette a listáját, melyben az osztálytermi megbeszélés a 15. a rangsorban, míg a gondolatterképek csak a 39. helyen szerepelnek (Hattie 2018). Ennek tükrében azt látjuk, hogy a megbeszélés mint szövegfeldolgozási módszer hatékonyabb a gondolatterképezés technikájánál, ami alátámasztja a jelen kutatásban kapott eredményeket.

Fontos megjegyeznünk azt is, hogy a grafikus rendezők alkalmazási módja is nagy befolyásoló erővel bírhat. Lehetséges, hogy hatékonyabb lett volna az „Indul a fura világvversenyek szezonja Finnországban” c. szöveghez készített asszociatív típusú fűrtábra – amit az előzetes ismeretek aktivizálására alkalmaztam – átírásával létrehozni a szöveg tényleges feldolgozása során felrajzolt, hierarchizált típusú fűrtábrát. Így nem kettő, hanem egy ábrát kapunk, mely egyaránt tartalmazza az előzetesen aktivizált ismereteket, és arra építi rá a szöveg valós tartalmát.

További módszertani módosításokkal előfordulhat, hogy más eredményeket érünk el. A tanulók maximális aktivizálását és saját gondolkodási útjaik szabadabb bejárását tette volna lehetővé, ha a szöveg alapján először minden tanuló egyedül alkotja meg saját grafikus ábráját. Így a készülő ábra alkotója számára jelentéstelibb lehetne. Ezt követően azonban a tanulók által készített ábrákat egy közös jelentésteremtési folyamatban egy ábrává lehetne „gyúrni”, ahol a saját maguk által felfedezett logikai kapcsolatok mellett megismerhetik a többiek által felvázolt kapcsolatokat, melyek megerősíthetik vagy módosíthatják az önálló jelentésteremtés eredményeit. Ezen a ponton lehetőség van a pedagógus korrekciójára is, ami erősítheti a metakognitív tanulást. Novák (2006) az általa kidolgozott fogalomterkép esetén kiemeli az egyéni munkák megosztásának fontosságát a folyamatban. Ezt jelen kutatásom során figyelmen kívül hagytam, így lehetséges, hogy értékes részt hagytam ki a módszerből, ami a kapott eredményekre is hatással lehet.

További kérdésként merült fel bennem, hogy vajon az előzetesen (a szövegek megismerését megelőzően, csupán a cím alapján) előhívott ismeretek felülíródnak vagy kiegészülnek-e valóban a szövegfeldolgozás hatására, hiszen azokhoz élmények, tapasztalatok vagy érzelmek is kapcsolódhatnak, míg a szöveg információihoz nem feltétlenül. Érdemes lehet megfontolni azt

is, hogy a szöveg feldolgozásával párhuzamosan kapcsoljuk a szöveghez és hangsúlyozzuk ki a tanulók korábbi ismereteit és tapasztalatait, és nem a szövegfeldolgozás megelőzően.

Swestyani és munkatársai (2018) kutatása is rávilágít, maga a gondolat-térkép megmutatja többek között a logikai gondolkodás folyamatát, de kérdés-ként merül fel bennem, hogy vajon önmagában a gondolat-térkép használata fejleszti-e is azt? Erre az általam ismertetett kutatások nem szolgálnak egyértelmű bizonyítékokkal (Osman-Jouchoux 1996, Hilbert–Renkl 2005, Cunningham 2005, Hilbert et al. 2008, Habók 2009, Adlaon 2012, Adodo 2013), annak ellenére, hogy a szakirodalmakat fellapozva gyakorta találkozhatunk ezzel a gondolattal. További nyitott kérdés marad, hogy vajon melyek azok a lépések a gondolat-térképezés/grafikus rendezők használata során, amelyek döntően meghatározzák annak hatékonyságát. Érdemes lenne-e a gondolat-térképet más aspektusból – mint egy lehetséges számonkérési formát vagy meglévő számonkérési formák kiegészítőjét – szemlélni?

Összességében elmondható, hogy jelen kutatás nem tudta igazolni azt, hogy a grafikus rendezők használata hatékonyabb lenne a megbeszélésen alapuló szövegfeldolgozásnál, azonban nagyobb mintán végzett, több kognitív tényezőt figyelembe vevő, a felvetett kérdések megfontolásával tervezett longitudinális vizsgálat lenne szükséges ahhoz, hogy alátámasztható legyen: van-e, és ha igen, akkor milyen előnye van a grafikus rendezők alkalmazásának a szövegértés során.

Irodalom

- Adlaon, R. 2012. *Assessing effectiveness of concept map as instructional tool in high school biology*. Louisiana, Louisiana State University. Master's Theses. https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3424&context=gradschool_theses. (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)
- Adodo, S. 2013. Effect of Mind-Mapping as a Self-Regulated Learning Strategy on Students' Achievement in Basic Science and Technology. *Mediterranean Journal Of Social Sciences* 4/6. 163–172.
- Bíró E. (szerk.) 2020. *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)

- Buzan T. 2018. *Elmetérképezés mesterfokon*. Budapest: Bioenergetic Kiadó Kft.
- Cunningham, G. E. 2005. *Mindmapping: Its effects on student achievement in high school biology*. Austin: University of Texas Libraries.
- Gyarmathy É. 2001. Gondolatok térképe. *TaniTani* 18–19. 108–115.
- Gyarmathy É. 2003. Gondolattérkép. In: Oroszlány P. (szerk.). *Tanulásmódszertani évkönyv 2003–2004*. Budapest: Metódus-tan Kiadó. 167–174.
- Habók A. 2009. *A fogalmi térképek alkalmazása az értelemgazdag tanulás elősegítésére*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatáselmélet program. PhD-értekezés. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/habok_ertekezes.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)
- Hargitai B. 2019. *Szövegértés grafikus rendezők használatával*. Budapest: Háttország Egyesület.
- Hattie, J. (é. n.) Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 08.)
- Hilbert, T. S. és Renkl, A. 2005. Individual differences in concept mapping when learning from texts. In: Bara, B. (szerk.) *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah: NJ. Erlbaum. 947–952.
- Hilbert, T. S., Nückles, M. és Matzel S. 2008. Concept mapping for learning from text: evidence for a worked-out-map-effect. *ICLS'08: Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences*. 1. 358–365.
- Jonassen, D. 2003. Using cognitive tools to represent problems. *Journal of Research on Technology in Education* 35/3. 362–381.
- Juhász V. 2018. A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szovegertes-fejlesztési-strategiak-hatekonysagarol>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)
- Makádi M., Farkas B. P. és Horváth G. 2013. *Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Novak, D. J. 2006. *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*. New York: Cornell University.

- Novak, J. D. 1977. *A Theory of Education*. Ithaca New York: Cornell University Press.
- Oktatási Hivatal (é. n.) *A 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében tartott országos kompetenciamérések feladatsorai és javítókulcsai, tanévenként összegyűjtve, rendszerezve*. <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/feladatsorok>. (Letöltés ideje: 2020. 11. 4.)
- Osman-Jouchoux, R. 1996. Linking Reading and writing: Concept mapping as an organizing tactic. In: *VisionQuest: Journeys Toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association 28th*, Cheyenne, Wyoming, October. 109–117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408955.pdf>. (Letöltés ideje: 2021. 03. 20.)
- Pléh Cs. 2006. Pszicholingvisztika. In: Kiefer et al. (szerk.) *A magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 515–535.
- Snow, C. 2002. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: CA: RAND. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)
- Steklács J., Molnár Gy. és Csapó B. 2015. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In: Steklács J., Molnár Gy. és Csapó B. *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Olvasas_framework.pdf (Letöltés ideje: 2020. 12. 10.)
- Swestyani, S., Masykuri, M., Prayitno, B. A., Rinanto, Y. és Widoretno, S. 2018. An analysis of logical thinking using mind mapping. *Journal of Physics: Conference series*, 1022 (01), 1–8. Open Access proceedings Journal of Physics: Conference series (iop.org) (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)
- Szekeres D. 2014. A Mind Map módszer alkalmazásának gyakorlata és tendenciái a jogi tárgyak oktatása kapcsán. In: *Alkalmazott tudományok I. fóruma*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 888–914. http://real.mtak.hu/32567/1/mind_map_modszer_alkalmazasanak_gyakorlata_full_SZD_alktud1_konfkot.pdf. (Letöltés ideje: 2020. 12. 08.)

Tari Anna

A kreatív írás szerepe és vizsgálata az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében

Logopédus, CSCSMPSZ Szegedi Tagintézménye

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést végzett.

tariancsi@hotmail.com

Absztrakt

A tanulmány egy általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében elvégzett, a kreatív írás szerepére és vizsgálatára irányuló kutatás eredményeit mutatja be. A vizsgálat feltérképezte, hogy vajon az ötödikesek, akik felkerültek a felső tagozatba, kevésbé tartanak-e a saját érzéseiket, gondolataikat írásban kifejezni, mert ez idáig kevesebb negatív kritikával szembesültek. A vizsgálat arra is igyekezett fényt deríteni, hogy a tanulók szívesebben végeznek-e kreatív írást igénylő feladatokat akkor, ha a produktumot az osztálytársaikkal nem kell megosztaniuk, illetve érdemjegyet sem kapnak a feladatra. A kutatás arra is választ keresett, hogy azok a tanulók, akik szabadidejükben sokat és gyakran olvasnak, jobban teljesítenek-e a kreatív írást igénylő feladatokban, illetve hogy a nyolcadik évfolyamba járók írásaiban előfordulnak-e szlengekifejezések, idegen eredetű szavak, aminek háttérében a korosztály nyelvhasználata és az idegennyelv-oktatás húzódik meg. A kutatás 50 diák bevonásával valósult meg, kérdőíves felmérés formájában, amely során különböző, kreatív írást igénylő gyakorlatot oldottak meg a tanulók. A gyermekek válaszai az előzetes feltételezéseket szinte kivétel nélkül alátámasztották.

Kulcsszavak: kreatív írás, általános iskola, ötödik és nyolcadik évfolyam, kérdőíves kutatás, olvasás és kreativitás

Bevezetés

Kutatásom témája a kreatív írás szerepe és vizsgálata az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében. A célom az volt, hogy feltérképezem, napjainkban mennyire kap hangsúlyt a kreatív írás oktatása az általános iskola felső tagozatán, továbbá a diákok mennyire kreatívak a szövegalkotás során. A kutatásom alapját képező kérdőív feladatait úgy állítottam össze, hogy a változatos írásgyakorlatok révén a gyermekek lehetőséget kapjanak arra, hogy fantáziájuk szabadon szárnyalhasson, megfogalmazhassák saját érzéseiket, gondolataikat.

Négy hipotézist állítottam fel. Úgy véltem, hogy az ötödikesek, akik felkerültek a felső tagozatba, szívesebben kifejtik írásban a saját érzéseiket, gondolataikat, mert ez idáig kevesebb negatív kritikával szembesültek.

Felvetésem szerint a tanulók szívesebben végeznek kreatív írást igénylő feladatokat, ha a produktumot az osztálytársaikkal nem kell megosztaniuk, illetve érdemjegyet sem kapnak a feladatra.

Feltételezésem szerint azok a tanulók, akik szabadidejükben sokat és gyakran olvasnak, jobban teljesítenek a kreatív írást igénylő feladatokban. Szókincsük gazdagabb, mint a kevésbé olvasott társaiké, és árnyaltabban fogalmazzák meg gondolataikat.

Negyedik hipotézisem szerint a nyolcadik évfolyamba járók írásaiban előfordulnak szlengkifejezések, illetve angol szavak, aminek háttérében a korosztály nyelvhasználata és az idegennyelv-oktatás húzódik meg.

A 2020/21-es tanévben végzett vizsgálatomban a szegedi Rókusi Általános Iskola ötödik és nyolcadik évfolyamába járó diákjai vettek részt. Mindkét évfolyamról két-két osztályt kértem fel a válaszadásra. A kutatás kérdőíves formában valósult meg. A járványhelyzet miatt az adatgyűjtés online zajlott.

A kérdőív kitöltése három ülésben valósult meg. Ahhoz, hogy az egyes kérdőívrészleteket össze lehessen kapcsolni, a diákoknak egy jeligét kellett választaniuk maguknak, amit mindhárom részletnél feltüntettek. Az egyes írásgyakorlatok kiértékelése során a tanulóktól származó válaszok szó szerinti idézésével támasztom alá hipotéziseim bebizonyosodását vagy éppen megcáfolódását.

A kreatív írás

A kreatív írás Raátz Judit megfogalmazása szerint alapvetően olyan írásgyakorlást jelent, amely meghatározott keretek között, a különböző irodalmi műfajokban történő alkotás előírásait tanítja meg – sokszínű technikával. Az ilyen jellegű írásgyakorlás célja, hogy az egyén el tudjon szakadni a megszokott szabályszerűségektől, miután elsajátította a korábban kialakult szöveg-szerkesztési és alkotási módszereket (Raátz 2008).

A kreatív írásgyakorlat egyrészt az íróknak, másrészt az iskolába járó diákoknak nyújt lehetőséget az egyéni kifejezésmód elsajátítására. Haase Zsófia szóhasználata is ezt a megosztottságot jelzi: a leendő írók vonatkozásában a creative writing (CW), a közoktatással összefüggésben pedig a KÍ kifejezést használja, ez utóbbit az anyanyelvi vagy az idegen nyelvi módszertanban alkalmazzák (Haase 2017), ugyanakkor Haase azt már nem definiálja, pontosan hol húzódik a határ a kétféle kreatívírástípus között.

A kreatív írás megjelenése a Nemzeti alaptantervben

A Nemzeti alaptanterv a felső tagozatra vonatkozóan a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület szövegalkotás témakörében az alábbi elvárásokat

fogalmazza meg: „1. Érthetően, a kommunikációs helyzetnek megfelelően beszél; 2. gondolatait, érzelmeit, véleményét a kommunikációs helyzetnek megfelelően, érvekkel alátámasztva fogalmazza meg, és mások véleményét is figyelembe veszi; 3. a tanult szövegeket szöveghűen és mások számára követhetően tolmácsolja; 4. az általa tanult hagyományos és digitális szövegtípusok megfelelő tartalmi és műfaji követelményeinek megfelelően alkot szövegeket; 5. a szövegalkotás során alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt; 6. az egyéni sajátosságaihoz mérten tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel, egyértelmű javításokkal alkot szöveget; 7. tanári segítséggel kreatív szöveget alkot a megismert műhöz kapcsolódóan hagyományos és digitális formában; 8. egyszerű rimes és rímtelen verset alkot” (NAT 2020: 310).

A kreatív írás szerepe a közoktatásban

A kreatív írásgyakorlatok az anyanyelvi és az idegennyelv-oktatás során kapnak hangsúlyt az oktatási rendszerben. Általuk fejlődnek az íráshoz kapcsolódó olyan komponensek is, mint a központosítás vagy a helyesírás, ezek egyszerre mind hozzájárulnak a nyelvi fejlődéshez is. A különböző nyelvi szintek, a szókincs egyaránt pozitív irányba mozdul előre az ilyen jellegű gyakorlatok révén. A kreatív írás iskolai gyakorlásával a gyermekek azt is elsajátítják, hogy az élet egyéb területein hogyan viselkedjenek kreatívan (Tok–Kandemir 2015).

A kreatív írás ismérvei és értékelése

A kreatív írás az egyéntől bizonyos fokú kreatív gondolkodást, képzelőerőt és szubjektív nézőpontot igényel. A kreativitást tükröző írásra jellemző az egyediség, a sajátos elgondolások felszínre hozása és a kliséken túllépő gondolkodás. Mivel az olvasás, olvasottság nagymértékben hozzájárul a kreatív íráshoz, fontos, hogy a diákokat a saját érdeklődési körükön kívüli olvasmányokkal is megismertessük (Akkaya 2014).

A kreatív írásmű értékelése – éppen erős szubjektív vonatkozásai miatt – nem könnyű feladat. Nagy Zsuzsanna (idézi Takács 2018) néhány szempont figyelembevételét javasolja a minősítés kapcsán, ezek: a tartalom, a szövegtípus, a hangneme, a szerkezet – és kidolgozás vonatkozásában a feladattartás, valamint stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás és központosítás, olvashatóság és összbenyomás.

Kreatív írásgyakorlatok

A kreatív írásgyakorlatok tárháza rendkívül gazdag. Benő Eszter az irodalmi szövegeket helyezi a gyakorlatok középpontjába. Javasolata szerint a diákoknak vagy egy adott szöveg értelmezése alapján kell a hiányzó részeket kitölteniük, vagy egy elkezdett történetet kell befejezniük. Kérhető perspektí-

vaváltás is, illetve egy szereplő belső monológjának megfogalmazása is (Benő 2012).

Ingrid Bötcher (1999 idézi: Benő 2012) az asszociatív eljárások két típusát ismerteti: a fantáziautazás során a tanulók csukott szemmel hallgatják tanárukat, aki egy képzelt utazásra viszi őket, majd a történet végeztével a diákok papírra vetik az élményeiket. A másik típust pedig azok a gyakorlatok jelentik, ahol például adott hívószóra történik az írás. A nyelvi játékok segítik a szókincs, a kifejezőkészség gazdagodását, ami hozzájárul a későbbi kreatív szövegalkotás sikerességéhez. Az írás történhet impulzus hatására is, s ez lehet szövegen kívül akár kép vagy zene is.

Raátz számos kreatív írásgyakorlatot javasol. Ilyen például a *Miért zöld a fű?* kérdésre írandó eredetmítosz, egyfajta magyarázat, valamint meghatározott cím alapján is lehet rövid novellát vagy akár verset íratni (Raátz 2008).

A kutatási módszer ismertetése

Empirikus kutatással térképeztem fel a kreatív írás szerepét és megvalósulását az általános iskola felső tagozatos tanulóinak körében. Ezek vizsgálatára kérdőívet készítettem, melyet a szegedi Rókusi Általános Iskola ötödik és nyolcadik évfolyamára járó diákok töltöttek ki a 2020/21-es tanév során.

A járványhelyzet miatt az adatgyűjtés online valósult meg. A válaszadás anonim módon történt. Kérdőívemet 50 fő töltötte ki. A tanulók szüleitől hozzájárulást kértem, hogy gyermekük részt vehessen a vizsgálatban.

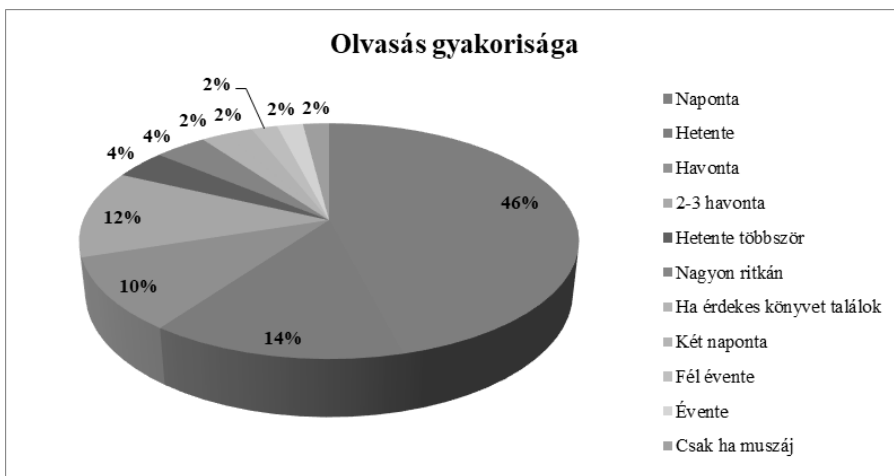
A kérdőívek kiértékelése

A válaszadók 56%-a lány, a fiúk aránya pedig 44%. Az osztályfokokat tekintve egyenlő számú kitöltés érkezett mindkét évfolyamból.

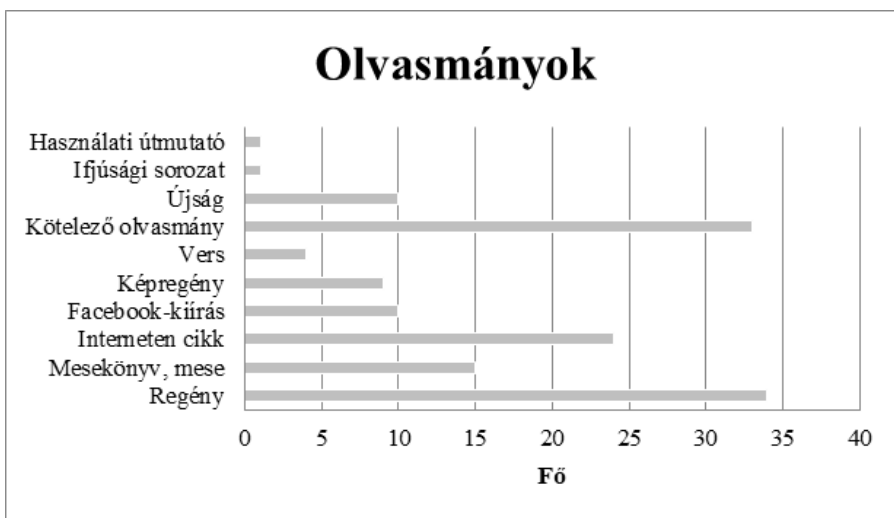
Az olvasáshoz való viszonyulás feltérképezése meglepő eredményt hozott, ugyanis a válaszadók többsége, 19 fő – saját szóhasználatukat idézem – „imád” olvasni. Egyetlen nyolcadikos tanuló jelölte meg az ötfokú Likert-skálán azt, hogy egyáltalán nem szokott olvasni, a köztes értékeket egyaránt 10-10 fő választotta. A kitöltők közel fele naponta olvas, de nagy arányban jelölték meg a hetente, havonta történő olvasást is. Az évfolyamok között nincs szignifikáns különbség az olvasásra fordított idő tekintetében.

A tananyagon felüli olvasásra tízen naponta legalább fél órát fordítanak. Hat fő válaszolta azt kérdésemre, hogy nem sok időt szán az olvasásra, és egyenlő arányban, öten vannak olyanok, akik naponta legalább egy órát és legfeljebb öt órát töltenek olvasással. A nyolcadik évfolyamba járó diákok töltenek kevesebb időt olvasással a szabadidejükben.

Az olvasmányok jellegét, forrását tekintve megállapítható, hogy nagyon sokan forgatják a kötelező olvasmányokat és különböző regényeket. Viszonylag nagy arányban jelölték meg az internetes cikkeket és a Facebook-kiírásokat, illetve többen választották azt, hogy szoktak újságot és mesekönyveket olvasni.



1. ábra: Az olvasás gyakorisága



2. ábra: A diákok által olvasott szövegtípusok

A válaszadók 41%-a – túlnyomó többségben a nyolcadik évfolyamra járók – szokott az iskolában fogalmazást írni, a többség (57%) azonban csak házi feladatként kap ilyen jellegű feladatokat. A fennmaradó 2% pedig sem otthon, sem az oktatási intézményben nem ír fogalmazást.

Érdekes eredményt hozott a referátumokra való felkészülés is. A diákok többsége, 54%-a nem vállal kiselőadást, csupán a válaszadók 46%-a (túlnyomó többségében ötödik évfolyamosok) mutat be egy adott témát a társainak.

Abban az esetben, ha a fogalmazásukat tanáruk és osztálytársaik előtt kell felolvasniuk, 24 fő örömmel osztja meg gondolatait a nyilvánosság előtt,

19-en pedig szorongást éreznek. Vannak olyanok, akik bizonytalanságot vagy éppen izgatottságot élnek át közben, de akad olyan is, akit nem zavar, ha mások előtt kell szerepelnie. A nyolcadik osztályba járók túlnyomó többsége kellemtelenül érzi magát ilyen esetben, míg az ötödikesek szinte kivétel nélkül örömmel vagy izgalommal állnak ki társaik elé.

Abban az esetben, ha tanórai feladatként fogalmazást kell írniuk egy meghatározott témában, és előre tudják, hogy tanáruk érdemjeggyel fogja értékelni munkájukat, a tanulók között a két évfolyamból egyaránt csupán 3-3 fő biztos a sikerében. 40 fő válaszolta azt, hogy törekszik jól megoldani a feladatot, egy nyolcadik osztályos tanulót pedig nem kifejezetten érdekli az, hogy tanára osztályozni fogja a munkáját, célja, hogy legyen túl a feladaton. Az ötödik évfolyamba járók közül 19-en válaszolták, hogy igyekeznek megfelelni a tanáruknak, míg a középiskolába készülők közül csak 14 fő akar a tanárának megfelelni. 11 fő, akik közül tízen nyolcadik osztályosok, az esetleges következményektől tartva írja le gondolatait. Három nyolcadikos diák válaszolta azt, hogy a fogalmazás témája befolyásolja érzéseit. Továbbá egy társuk úgy fogalmazott, hogy próbálja nem nyersen leírni a véleményét.

Feltérképeztem, hogy a tanulók mennyire merik felvállalni érzelmeiket, véleményüket, ha tudják, hogy tanáruk és diáktársaik előtt kell felolvasniuk írásukat. Egyetlen nyolcadik osztályos tanuló válaszolta azt, hogy ennek tudatában egyáltalán nem mer megnyílni. Három ötödikes és egy nyolcadikos válaszadó számára okoz kifejezett nehézséget önmaga felvállalása. Ezzel szemben 9 fő válaszolta azt, hogy teljes mértékben fel merik vállalni magukat, közülük heten ötödik évfolyamba járnak. 20 fő szinte teljesen őszintén írja le gondolatait, míg 16 főnek időnként gondot okoz a társai előtti önkifejezés. Az ötödikes tanulók bátrabban nyilvánulnak meg, mint a nyolcadikos diákok.

Ezt követően az előző kérdést úgy fogalmaztam meg, hogy mennyire merik felvállalni önmagukat abban az esetben, ha tudják, csak tanáruk olvassa el írásukat, de nem kapnak rá érdemjegyet. Ebben az esetben sokkal nagyobb arányban válaszolták azt, hogy teljes mértékben fel merik vállalni önmagukat: kilenc főről huszonhétre emelkedett a tanulók száma, amiben már jelentős arányban szerepelnek nyolcadikos diákok is.

A diákok 68%-a, vagyis 34 fő került már olyan helyzetbe, hogy tanáruk vagy osztálytársaik nem értettek valamiben egyet velük, és emiatt rosszul érezték magukat. A nyolcadikos tanulók gyakrabban kerülnek ilyen helyzetbe. Csupán 16 fő adott nemleges választ. Közülük tízen ötödik évfolyamra járó diákok.

Arra a kérdésre, tartanak-e attól, hogy rosszul válaszolnak tanáruk kérdésére, a válaszadók közel fele, vagyis 21 fő igennel válaszolt. Közülük 14-en nyolcadik évfolyamra járnak. Kilenc ötödikes tanuló válaszolta azt, hogy előfordul, hogy félnek a hibázástól. A két évfolyamról két-két válaszadó fogalmazott úgy, hogy kicsit tartanak a rossz felelettől. Csupán 16 fő, többségében ötödik osztályos diák adott nemleges választ erre a kérdésre.

A kreatív írást igénylő feladatok előtt a tanulóknak meg kellett határozniuk, hogy mi jut eszükbe a *kreatív* szóról. Több gyermek olyan személyre gondolt, aki környezettudatos. Mindkét évfolyamon jellemző volt, hogy valamely családtagjukra vagy osztálytársukra asszociáltak.

Ezt követően a gyerekeknek egy doboz képét látva kellett elgondolkodniuk azon, hogy a pakoláson, tároláson kívül mire lehet azt használni. Mindkét évfolyamon többen bunkerként vagy várként hasznosítanak újra, sokan pedig jelmezként tekintettek rá.

A tanulóknak át kellett gondolniuk és fel kellett sorolniuk, hogy mi lehet *fekete*. Az ötödik osztályos diákok nagyobb arányban neveztek meg kézzelfogható dolgokat, mint például *tévé, bicikli, festék, zokni*. Ezzel szemben a nyolcadikos gyermekek inkább érzéseket társítottak a színhez: *szomorúság, magány, gyász, bánat, sírás*.

Az első írásgyakorlat során a diákoknak egy négy mondatból álló történet megjelölt szavaira kellett minél több rokon értelmű szót felsorolniuk. Három ötödikes tanulónak nehézséget okozott a feladat. Az általuk írt szavak nem tekinthetők hasonló jelentésűeknek, sőt nem is kapcsolódnak a történethez.

A *kutyus* szó kapcsán az egyik nyolcadikos diák az angol megfelelőjét, a *dog* szót adta meg, illetve két évfolyamtársánál a *barát* szóra napjainkban használatos szleng kifejezés, a *skac* és a *span* jelent meg szinonimaként. Az alábbi táblázatban olvashatók a leggyakrabban előforduló szinonimák. A gyermekek feladatmegoldásait mindvégig betűhíven közlöm.

| Leggyakoribb szinonimák | | | | |
|-------------------------|-------------|--------|---------|----------|
| SÉTÁL | KUTYUS | FIÚ | BARÁT | VIDÁM |
| gyalogol | kis kedvenc | srác | haver | boldog |
| mászkal | blöki | férfi | cimbora | jókedvű |
| kutyagol | kutya | pasi | pajtás | örömteli |
| bandukol | eb | legény | skac | víg |
| csavarog | jószág | bácsi | span | derűs |
| baktat | kutyuli | hím | koma | életeli |

1. táblázat: Leggyakoribb szinonimák

Kreatív írásgyakorlatként a diákokat arra kértem, hogy az alábbi, általam írt rövid versnek adjanak címet:

A tölgy lombja már barnás,
 benne él két kis pajtás.
 A kis mókusok farka tarkás,
 azzal takarózva jó az alvás.
 Reggel mindkettő dió után ás,
 este jöhet az odúba bújás.

Kétféle megközelítés jellemezte a diákokat. Voltak, akik az őszt emelték ki belőle, és akadtak olyanok, akik a vers szereplőit helyezték a fókuszba. Négy diák adta „Az ősz” címet a versnek, azonban úgy gondolom, hogy azok oldották meg igazán kreatívan a feladatot, akik megpróbálták a rövidke vers lényegét megragadni. Az alábbi táblázatban olvasható néhány frappáns címadás.

| Címadás | |
|--------------------------------------|---|
| Ötödik évfolyamra járó diákok | Nyolcadik évfolyamra járó diákok |
| „Mókusok egy napja” | „Élet a fában” |
| „A kis mókusok egy napja” | „Őszi tölgyfa” |
| „Mókus pajtás” | „Az ősz szépsége” |
| „Mókus-nap” | „A mókus-pajtások napja” |
| „Miki mókus reggele” | „Mókás páros” |

2. táblázat: Címadás

A következő feladatban a gyerekeknek a hobbijukról kellett írniuk egy irányított, rövid fogalmazásban, először olyan stílusban, mintha a barátaikkal, majd mintha a tanárukkal osztanák meg a gondolataikat. A nyolcadik évfolyamos diákoknál lehetett nagyobb arányban tapasztalni az írások közötti különbséget. Azonban a gyermekek többsége egy-egy mondatot írt, ezeket többnyire változtatás nélkül másolták be mindkét helyre.

A beérkezett válaszok közül egy nyolcadikos diák írását érdemes kiemelni.

| Hobbi ismertetése egy nyolcadik osztályos diáknál | |
|--|--|
| Barátnak | Tanárnak |
| „Nagyon sok hobbi van de akkor mesélek az alkotásról. Az alkotás alatt elég sok dolgot lehet érteni, mert alkotni bárhol, bármit lehet. Sok eszközzel lehet alkotni, ami lehet ecset, toll, vagy akár laptop is. Én általában otthon szoktam origamizni. Használok hozzá ollót, tea papírt, színes papírt is. Egyszer együtt is hajtogathatunk.” | „Nagyon sok hobbi van de kiemelném az alkotást. Az alkotás elég sok körű dolog hiszen alkotni bármilyen helyen, bármilyen dolgot lehet. Sok eszköz lehet segítségünkre egy alkotás során, ami lehet ecset, filctoll, vagy akár laptop is. Én általában otthon szoktam hajtogatni. Segítségemre vannak az olló, tea papírok, színes papírok. Ha lesz lehetőségem megmutathatom milyen teavirágot hajtogattam tegnap.” |

3. táblázat: Hobbi ismertetése egy nyolcadik osztályos diáknál

A mindenki által jól ismert Boci-boci tarka kezdetű gyermekvers kapcsán perspektívaváltásra kértem a diákokat: a boci szemszögéből kellett átírniuk a sorokat. Az előző fogalmazásokkal ellentétben a gyermekek szinte száz százaléka kreatívan oldotta meg a feladatot, csupán néhány ötödikes tanulónak okozott még nehézséget a nézőpontváltás.

A nyolcadik évfolyamra járó diákok közül többen háttértörténettel tarkították a versikét. Esetükben elmondható, hogy nagyon szeretnek olvasni, és napi szinten sok időt töltenek könyvek forgatásával. A táblázatban olvasható átírást egyikük készítette.

| Perspektívaváltás a nyolcadik évfolyamon |
|---|
| „Én egy boci vagyok és szép tarka a szőröm de nincs fülem és farkam. Egyszer nagyon megfáztam, tüsszögtem és fájt a torkom is. A gazdám kedves akart velem lenni és varrt nekem egy szép nadrágot, mert az is lehet hogy a hidegtől fáztam meg. Én egy boci vagyok és nem szeretem a nadrágokat ezért nem is akartam felvenni. De mivel továbbra sem akartam gyógyulni ezért a gazdám lefektetett az ágyba hogy meggyógyuljak.” |

4. táblázat: Perspektívaváltás a nyolcadik évfolyamon

Az ötödik évfolyamos tanulók között is vannak olyanok, akik szabadidejükben hosszabb időt fordítanak az olvasásra, ők is kreatívan oldották meg a feladatot.

| Perspektívaváltás az ötödik évfolyamon |
|--|
| „Jajj! Se fülem nincs, se farkam nincs. És még meg is fáztam! A gazda rám akart adni egy nadrágot! De az olyan kényelmetlen. Így hát nem akartam felvenni, ezért ágyba kellett feküdnöm.” |
| „Az úgy történt, hogy a gazdám keresett egy tehenet és elmentek egy tanyára, ahol találtak engem és sok más társamat. Megvettek, aztán megfáztam, varrtak nekem egy nadrágot, de makacs voltam felvenni, így addig kergettek, míg fel nem vettem.” |
| „Én egy boci vagyok. Nincsen fülem és farkam se. Jöttek hozzám páran tejért és nagyon örültem. Egyszer megfáztam és varrtak nekem egy nadrágot, de nem akartam felvenni, ezért ágyba fektettek.” |

5. táblázat: Perspektívaváltás az ötödik évfolyamon

A tanulókat az alább látható kép kapcsán arra kértem, hogy fogalmazzák meg, számukra milyen üzenetet hordoz a fényképész által elkapott pillanat.



1. kép: A kép üzenetének megfogalmazása.

A kép forrása: Lazy Penguins

A diákok szinte kivétel nélkül a barátságra asszociáltak. Egy ötödik osztályos gyermek válaszolta csupán azt, hogy „*Nézik a tájat*”. Hosszabb gondolatmenet összesen kilenc diáktól érkezett, közülük öten nyolcadikosok, négyen pedig ötödik évfolyamosok. Mindannyian az állatok és emberek közötti barátságot emelték ki a kép üzeneteként.

| A kép üzenete | |
|---|---|
| 5. évfolyam | 8. évfolyam |
| „A barátság jut eszembe. Az az üzenete számomra hogy a barátság nagyon fontos, mint ahogy a képen is látható (legalábbis én úgy látom) hogy a kisfiú még ilyen »sötétségben« is a kutyája mellett van.” | „Szomorú gondolkodás. A lánynak meghalt valakije és elvonult gondolkodni. A kutyája ott van, hogy segítsen neki. Mintha azt mondaná „gazdi megértelek”. |
| „Szeretet, együtt levés, eggyé válás, hűség, a kutya mindig ott van a gazdájával jóban-rosszban. Ha szomorú, ha boldog, mindig vele van, vele tart; hűség. Soha nem hagyná el. Bármit megtenne érte.” | „Egy eldugott kis nyugodt erdő, ahol csak béke és rejtély létezik na meg persze két jóbarát. Számomra azt üzeni hogy milyen különleges is lehet egy állat és egy gyerek közötti kapcsolat.” |

6. táblázat: A kép üzenete

Egy nyolcadikos diáknál olvasható szlengkifejezés a fényképésre vonatkoztatva, aki *baromi ügyes*. Egy ötödik osztályos tanuló pedig a *nemzedék* szót használta, ami az ő életkorában nem mondható általános szóhasználatnak. Egy középiskolába készülő gyermek pedig már-már költőien fogalmazta meg a kép üzenetét: „*Szeretet, bizalom, csendben megértett gondolatok*”. Ő adta a legjobb megoldást.

A gyerekeknek a következő írásgyakorlat során – a verses feladathoz hasonlóan – címet kellett adniuk az itt látható képnek.



2. kép: Kép címadási feladathoz.
A kép forrása: Your Teen for Parents

Az 50 diák közül csupán 11-en adtak olyan címet a fényképnek, ami nem a szünettel, a tanítás végével kapcsolatos. Ők oldották meg kreatívabban a feladatot, hiszen nem a legegyszerűbb választ adták. Az alábbi táblázatban olvasható néhány címadás.

| Címadás egy képhez |
|---------------------------|
| „Öröm” |
| „A szabadulás” |
| „Hazugság” |
| „Végre kirándulás” |
| „A barátok az iskolában” |
| „Öröm kontra bandázás” |
| „A hét legjobb barát” |
| „Az osztálytársak” |

7. táblázat: Címadás egy képhez

Két nyolcadikos diák válaszában értelmezése nehézséget okozott. Egyikük a „*Hazugság*” elnevezést adta a képnek. Címadására magyarázatként szolgálhat esetleg az, hogy a diákok többnyire nem hatalmas mosollyal az arcukon lépnek ki az iskola kapuján, hanem fáradtan, elgyötörtén. A másik talányos cím pedig az „*Öröm kontra bandázás*”. Feltételezhető, hogy a tanuló nem teljesen ismeri a kontra szó jelentését, hiszen ezzel a címmel azt üzeni, hogy a bandázás nem jár együtt az örömmel, a gyermekeknek választaniuk kell a két dolog közül.

Az előbbi címadásban, „*Öröm kontra bandázás*”, illetve egy másik nyolcadikos diák válaszában, miszerint „*Vakáció van Skacok!!!*”, is fellelhető egy-egy szlengkifejezés.

A képes feladatokat követően a tanulóknak egy rövid történetet kellett írniuk. A tartalom szempontjából előre meghatároztam, hogy a *krumpli*, a *sapka* és a *szék* szavaknak szerepelniük kell az írásaikban. Egyéb kikötést nem kaptak.

A diákok közül többen megszemélyesítették az előre megadott szavakat, illetve akadtak olyanok is, akik kifejezetten humoros vagy éppen tanulságos történetet alkottak. A megszemélyesítést tartalmazó történetek közül olvasható kettő az alábbi táblázatban.

| Rövid történet írása célszavakkal, megszemélyesítéssel |
|---|
| 5. évfolyam |
| „A krumpli, a szék és a sapka a legjobb barátok voltak, egy házban éltek és a széken ugyanaz a gyerek szokott ülni, mint amelyik a sapkának a tulajdonosa. A krumpli irigykedett rájuk, hogy nekik van gazdájuk, őt meg csak leszedték a földeken, eladták és megfőzik. De ezt nem akarta elmondani senkinek. Egyszer megfőzték őt és az a kisfiú ette meg aki a székeknek és a sapkának a gazdája. Végül a krumplinak is lett gazdája és nagyon örül, hogy segíthet a kisfiúnak felnőni. Egyél te is krumplit!” |
| 8. évfolyam |
| „Egyszer volt egy krumpli és egy sapka. Elmentek sétálni és szembetalálkoztak egy székkal. A szék megkérdezte, hogy lehetnek-e barátok. A krumpli és a sapka természetesen igent mondták. Másnap hozott a szék 2 db csokit. Az egyiket odaadta a sapkának, a másik pedig az övé lett. Krumpli megkérdezte, hogy van-e neki is. A szék azt mondta, hogy sajnálom és elkezdett sírni. Sapka egyből oda ment hogy megvigasztalja a széket, és krumplit vádolta az egészért. Sapka és szék elmentek és otthagyták krumplit. Eltelt egy pár év, és szék visszajött krumplihoz, és ezt mondta neki: »sajnálom hogy ilyen voltam veled, mert sapka elhagyott, hadd legyek a barátod.« Krumpli erre azt mondta, hogy »Sajnálom, amikor ti otthagytatok, nekem sem volt senkim, hogy megvigasztaljon.« Ebből szék megtanulta, hogy nem szabad becsapni a barátokat.” |

8. táblázat: Rövid történet írása célszavakkal, megszemélyesítéssel

Meglátásom szerint azok a tanulók, akik legalább heti gyakorisággal fordítanak időt az olvasásra, sokkal árnyaltabban, gazdagabban fejezték ki gondolataikat, úgy tűnik, arra is ügyeltek, hogy ne legyenek szóismétléseik, és kerek történetet alkossanak.

| Rövid történet írása előre megadott célszavakkal, szinonimákkal |
|---|
| <p>5. évfolyam</p> <p>„-Anya, hol van a sapkám?-kérdzte egyszer egy fiú az óvodába menet az anyukájától. -Úgy emlékszem, a széken láttam, Andris.- felelte az. Andris pedig -mivel így hívták- odament a konyhába, és meg is találta a keresett fejfedőt. Fel is húzta volna, de akkor... -Anyu, ebben van egy... krumpli!- kiáltott fel döbbenet. -Micsoda? Egy krumpli? -Igen, igen! -Na, mutasd- sietett oda a fiú anyukája. És tényleg. Ott volt benne egy krumpli. -Hogy kerül ez ide!?- csodálkozott.- De most nem ez a fontos! Elkészünk az oviból. Induljunk! A burgonya az asztalra került, a rejtély pedig, hogy hogy került a krumpli a sapkába, örökre megfejtetlen maradt. Viszont Andris egész nap lelkesen mesélte a történeteket társainak.”</p> |
| <p>8. évfolyam</p> <p>„Volt egyszer egy örült tudós aki a krumplikon kísérletezik. Abból az okból, hogy úgy gondolja a burgonya egy távoli faj leszármazottja, ami többre is képes. Azt a tervet eszelte ki, hogy a pityókát az eredeti ürlény alakba változtatja vissza egy gép segítségével. Ahogy próbálgatta a krumplik visszaváltoztatását többször sikertelenül volt hogy székké, sapkává egyéb tárgyakra változott át a burgonya. Végül sikeresen bebizonyította elméletét és elismert tudóssá vált.”</p> |

9. táblázat: Rövid történet írása célszavakkal, szinonimákkal

A nyolcadikosok fogalmazásában elszórtan lehet találkozni szlengkifejezésekkel, mint például *punnyad, nem izgultam túl a dolgot.*

Egy ötödikes diák írása a Magyar népmesék világát idézi meg: *„Volt egyszer egy asszony. Volt egy fia aki nagyon szerette a krumplit. Egyszer aztán magához hivatva az anya a fiát. Gyere ülj le a a székre. Menj próbáld szerencsét! A fiú fogta a sapkáját és elszaladt...”* Egy korábbi kérdésre adott válaszából kiderül, hogy szívesen olvas meséket szabadidejében.

Egy más alkalommal a gyerekeknek az előző írásgyakorlathoz hasonló feladatot kellett megoldaniuk, ahol az alábbi történet folytatását kellett kitalálniuk: *„A pincérnő a tányérra tette a várva várt süteményeket. 750 forintot kért*

a gyerekektől. Peti és Nóri éppen fizetni készültek, mikor észrevették, hogy nincs náluk a pénztárcájuk.”

Mindkét évfolyamon jellemző volt, hogy a történetben szereplő gyerekek felhívták a szüleiket, kérve őket, hogy vigyenek nekik pénzt. Párbeszédes és leíró jellegű fogalmazások is születtek. Az alábbiakban olvasható mindkét évfolyamról egy-egy tanulónak az írása, ők szabadidejükben napi rendszerességgel olvasnak.

| |
|---|
| Elkezdett történet folytatása |
| 5. évfolyam |
| <p>„Ezt jelentették a tanárnőnek. Az először tanácstalanul nézett, végül úgy határozott, hogy kölcsön ad a gyerekeknek. -Az összesen 1500 forint lesz. Szóljatok anyukátoknak, és hétfőn átadhatjátok nekem a pénzt. Peti és Nóri szépen megköszönték, és boldogan fogyasztották el a mennyei édességet. Hétfőn pedig becsületesen visszaadták a tanárnőnek a sütemény árát.”</p> |
| 8. évfolyam |
| <p>„Nóri odasúgott valamit Petinek, amire a kisfiúnak felragyogott a szeme és megkérte a pincéernőt tegye férre egy kicsit a sütitet. Kirohant a két kisgyerek az utcára és összemosolyogtak. Kiálltak a térre és Nóri leterítette a sálát a járdára, Peti pedig a zsebében talált szalvétára ennyit firkantott: Sütire gyűjtünk :)! A kislány rá is zendített csengő hangján egy nótára és táncrea perdült a kisfiúval, aki nagyokat nevetett az előadás közben. Olyan jó hangulat kerekedett, hogy nem csak összegyűjtötték a kellő pénzt bájukkal de még a felnőttek is beálltak ők is a multságba. Ezután a süti már csak hab volt a tortán.”</p> |

10. táblázat: Elkezdett történet folytatása

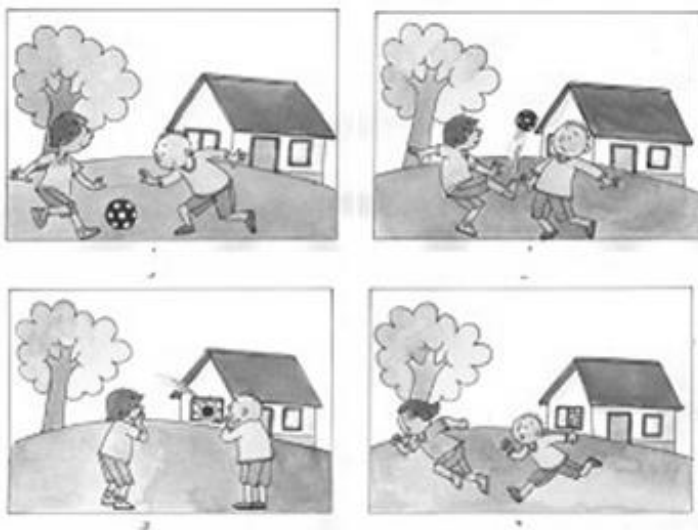
Ebben a feladatban is egy nyolcadik évfolyamos diák írásában található szlengkifejezés, hiszen a történetében Nóri és Peti *beparáztak*.

A következő gyakorlatban a diákoknak egy mese első mondatát kellett kitalálniuk. A címet előre meghatároztam: *Az elveszett zokni*, ezen kívül nem volt más megkötés. Mindkét évfolyamra járó gyerekek esetében tapasztalható volt a mesékre jellemző kezdés, az *Egyszer volt, hol nem volt... és Volt egyszer egy...* népmesei fordulatok használata. Az alábbi táblázatban látható néhány megoldás a történet elkezdésére.

| Mesekezdés |
|--|
| „Volt egyszer Zoltán a zokni aki nem szerette a munkáját ezért világgá ment.” |
| „Mint minden reggel most is félálomban rohantam és kerestem valamit hisz nálunk vagy egy manó vagy egy feketelyuk, de mindig el nyel valamit.” |
| „Mindig is éreztem, hogy fontos vagyok, amíg egyszer csak az ágy alatt nem találtam magam.” |

11. táblázat: Mesekezdés

A következő két feladatmegoldás összekapcsolódott. A diákoknak először arról kellett írniuk, hogy – a képen szereplő barna hajú kisfiú helyébe képzelve magukat – milyen érzések, gondolatok kavarnának bennük menekülés közben. Ezt követően pedig arra kértem őket, hogy fogalmazzák meg, hogyan mesélnék el szüleiknek a betört ablak esetét.



3. kép: A betört ablak története képekben.
A kép forrása: ABC Akadémia

Az előző írásgyakorlatokhoz képest mindkét évfolyamon az volt tapasztalható, hogy nehézséget okozott a menekülés közbeni érzések, gondolatok kifejezése.

| A betört ablak esete |
|--|
| <p>„-Jajj, nekem anyyi! -Hogy a fenébe sikerült pont ilyen rosszul? -Valahogy muszáj lesz bocsánatot kérnem -Azt hiszem ez murphy volt, hogy pont ilyenkor tudok célozni - Hátha egy szál virágot is viszek és bociszemekkel bocsánatot kérek nem fog nagyon haragudni -Segítenem kéne feltakarítani”</p> |
| <p>„Betörtem egy ablakot ez büncselekmény, magamat és egy barátomat is bajba sodortam, lehet hogy kihívják a rendőrséget, felírják az adataimat, talán jobb lenne ha gyorsabban tudnék futni”</p> |
| <p>„A szüleimnek biztos el kell majd mondanom, hogy én törtem be az ablakot, mert nem akarom a barátomra fogni hiszen már kis korunk óta elválaszthatatlanok vagyunk és szeretném ha ez így is maradna.”</p> |

12. táblázat: A betört ablak esete

Az első sorban egy nyolcadikos diák eszmefuttatása látható, aki Murphy említésével humort is csempészett a feszültséggel teli helyzetbe. Azok, akik kevés időt töltenek olvasással, többnyire négy-öt szóból álló mondatokat fogalmaztak meg.

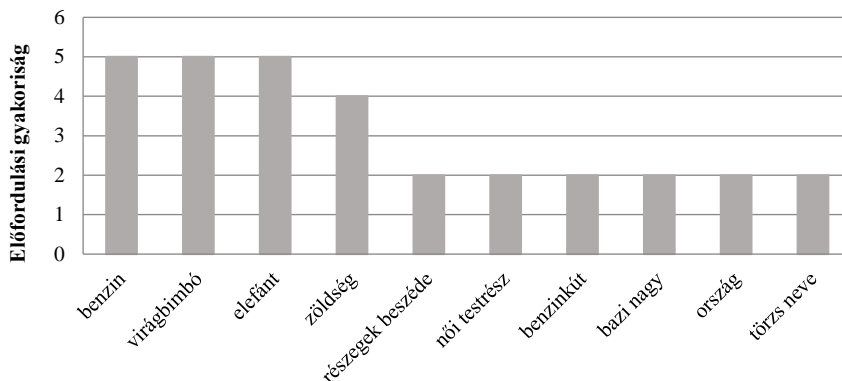
A feladat második részében a gyermekeknek azt kellett megfogalmazniuk, hogyan mesélnék el ugyanazt a történetet a szüleiknek. Mindkét évfolyamra járó diákok esetében tapasztalható gyakori mondatkezdő szó a *hát*, ami jól tükrözi az élőbeszédet.

| A betört ablak esetének elmesélése |
|--|
| <p>„Ott voltunk a ház előtti dombon, és fociztunk. Akkor véletlenül... Jaj, de én tényleg nem akartam!... Szóval, akkor véletlenül túl nagyot rúgtam a labdába, de csak mert majdnem elestem! És akkor... akkor pont oda repült! Én tényleg nem akartam.”</p> |
| <p>„Hát anya az úgy volt hogy menjen tudod az úgy volt hogy amikor játszottunk Peti a barátom az a szőke hajú kisfiú el akarta venni a kezemből a labdát de én nem akartam odaadni mert most én voltam a soros és kicsúszott a kezemből és öt méterre és betört az ablak de tudjátok ez nem az én hibám hogy ha Peti nem akarta volna elvenni a labdát a kezemből ez nem történt volna meg.”</p> |

13. táblázat: A betört ablak esetének elmesélése

Az utolsó kreatív írásgyakorlat során a tanulóknak egy értelmetlen szó, a *bezimbó* jelentését kellett kitalálniuk. A leggyakoribb asszociációk az alábbi ábrán olvashatók.

Bezimbó szó jelentése



3. ábra: A bezimbó szó jelentése

A kiegészítő kérdések kapcsán megállapítható, hogy az ötven válaszadó közül húszan nagyon élvezték a kreatív írásgyakorlatokat, és ugyanennyien jelölték meg a Likert-skála negyedik fokozatát is. Hat fő közepesnek értékelte, négyen pedig kevéssé élvezték a feladatmegoldást.

Továbbá megállapítható, hogy a tanulók többsége, 39 fő szívesebben oldotta meg úgy a feladatokat, hogy tudták, sem osztálytársaik, sem tanáraik nem fogják elolvasni írásait. Csupán 9 fő válaszolta azt, hogy nem oldotta meg szívesebben ennek tudatában a feladatokat. Egy tanuló válaszait pedig nem befolyásolta volna, ha mások is elolvasták volna írásait, egy társát pedig kicsit zavarta volna, ha tudja, kitudódnak gondolatai, érzései.

Összegzés

A kreatív írás célja, hogy az egyén megmozgassa a képzelőerejét, elszakadjon a kialakult és elfogadott szabályszerűségektől. Az oktatási rendszerben például a versek, rövid történetek, novellák részét képezik az írásgyakorlatoknak, ugyanis ezek mind személyes jellegű megnyilvánulásokat tesznek lehetővé.

Kutatásomban a kreatív írás szerepét térképeztem fel egy általános iskola felső tagozatának négy osztályában, a tanulók kreativitását vizsgálva különböző írásos feladatok során. A részt vevő diákoknak különböző kreatív írásgyakorlatokat kellett megoldaniuk. Az olvasási szokások feltérképezése alapján megállapítottam, hogy a diákok túlnyomó többsége szeret olvasni, és akár napi rendszerességgel képes időt szakítani erre a tevékenységre. Meglepő eredményt hozott az olvasmányok jellege is. A diákok főként a regényeket és kötelező olvasmányokat forgatják, majd ezeket az internetes cikkek és a mesekönyvek követik.

A kutatásom során négy hipotézist állítottam fel.

Az első felvetésem az volt, hogy az ötödikesek, akik elkezdtek felső tagozatos tanulmányaikat, kevésbé ódzkodnak a saját érzéseiket, gondolataikat írásban kifejteni, mert ez idáig kevesebb negatív kritikával szembesültek. A beérkezett válaszok alapján feltételezésem beigazolódott.

A második feltételezésem szerint a tanulók szívesebben végeznek kreatív írást igénylő feladatokat, ha a produktumot az osztálytársaikkal nem kell megosztaniuk, illetve érdemjegyet sem kapnak a feladatra. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a tanulók, függetlenül attól, hogy melyik évfolyamra járnak, szívesebben nyílnak meg úgy, ha tudják, nem fognak érdemjegyet kapni, és csak a tanáruk fogja elolvasni írásukat.

A harmadik feltevésem, miszerint azok a tanulók, akik szabadidejükben sokat olvasnak, jobban teljesítenek a kreatív írást igénylő feladatokban, mert a szókincsük gazdagabb, mint a kevésbé olvasott társaiké, így képesek gondolataik árnyaltabb megfogalmazására, nem igazolódott be egyértelműen. A diákok változóan teljesítettek a különböző típusú gyakorlatokban. Eleinte nem volt tapasztalható az általam feltételezett eltérés a két csoport között. A harmadik kérdőív-részben azonban voltak olyan feladattípusok, amelyekből egyértelműen kiütközött a különbség. Azok a tanulók, akik napi szinten vagy legalább heti rendszerességgel fordítanak időt az olvasásra, sokkal árnyaltabban, gazdagabb szókincsel, szinonimák felhasználásával írtak fogalmazást az előre meghatározott célszavak segítségével. Ugyanez volt tapasztalható azokban az írásgyakorlatokban is, amelyekben egy elkezdett történet folytatására, illetve egy mese kezdőmondatának kitalálására kértem a diákokat.

Negyedik hipotézisem, amelyben azt feltételeztem, hogy a nyolcadik évfolyamba járók írásaiban előfordulnak szlengkifejezések, idegen szavak, beigazolódott. Ennek hátterében döntően a korosztály nyelvhasználata, a korszellem, illetve az idegennyelv-oktatás húzódnak meg.

A Nemzeti alaptanterv a felső tagozatos diákok esetében a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület szövegalkotás témakörében többek között azt az elvárást is megfogalmazza, hogy a diákok a szövegalkotás során alkalmazzák a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat. A kutatásomnak ugyan nem volt célja a helyesírás vizsgálata, de óhatatlanul feltűnt, hogy a feladatmegoldások meglehetősen sok helyesírási hibát tartalmaztak, ami főként a központosítás, a mondatvégi írásjelek területén volt észlelhető, de nehézséget jelentett a j-ly használata, illetve a szóelemző írásmód hiányos ismerete is.

A tapasztalatok birtokában elmondható, hogy a kreativitás előtérbe helyezésére lenne szükség a hazai oktatási rendszerben, és a hatékonyság érdekében a szokványos frontális munka helyett a különböző projekt módszereket, kooperatív technikákat kellene előnyben részesíteni.

A Nemzeti alaptanterv ajánlásában az anyanyelv- és az idegennyelv- oktatás keretei között szerepel az ilyen jellegű írásgyakorlatok alkalmazása. Meglátásom szerint más tantárgyakba is be lehetne építeni kreatív írásgyakorlatokat. Ének-zene órákon az egyes népdalok átíratát lehetne elkészíteni, akár

élőbeszédbe kifejezéseket csempészve a dalszövegbe. Vizuális kultúra műveltségi területen képi impulzus hatására történő írásra kérhetnék a diákokat. A nézőpontváltás alkalmazható lenne a történelemoktatás során is, ahol a diákok egy-egy hadvezér bőrébe bújva írhatnák le a történeteket.

Bízom abban, hogy a jövőben változás fog bekövetkezni a tanári szemléletben, és a gyermekeknek nem kell tartaniuk egy kevésbé sikeres szóbeli vagy írásbeli feladatmegoldás következményeitől. Annak érdekében, hogy a diákok a felnőttek világában minél eredményesebben tudjanak majd boldogulni, fontos lenne bátorítani őket a kreativitásra, amire a különböző kreatív írást igénylő feladatok is remek lehetőséget nyújtanak.

Irodalom

- Akkaya, N. 2014. Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory and Practice* 14/2. 1499–1504. https://www.researchgate.net/publication/286151204_Elementary_Teachers'_Views_on_the_Creative_Writing_Process_An_Evaluation. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)
- Benő E. 2012. *Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban*. http://epa.niif.hu/03900/03976/00026/pdf/EPA03976_magiszter_2012_02_013-025.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)
- Böttcher, I. 1999. *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Carter, C. (é. n.) *9 Signs It's Almost The End of the School Year*. <https://yourteenmag.com/family-life/communication/9-signs-its-almost-the-end-of-the-school-year>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 23.)
- Haase Zs. 2017. Szövegnyelvészet és Kreatív Írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E. és Andor J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20. Debrecen: Kapitális Kft. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf>. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)
- Kovács Á. 2016. *A nagy kedvenc – Képtörténetek*. <http://www.abcaademia.hu/jo-tudni-84/a-nagy-kedvenc---keptortenetek-kovacs-agnes-irasa.html>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 23.)
- Lazy Penguins 2015. *Russian Photographer Takes Amazing Photos of Her Kids With Animals*. <https://lazypenguins.com/russian-photographer-takes-amazing-photos-of-her-kids-with-animals/>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 23.)
- Nemzeti alaptanterv 2020. *Magyar Közlöny 2020/17*.

- Raátz J. 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)
- Takács N. 2018. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalom-oktatásban. *Iskolakultúra* 28/3–4. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22788/22510>. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)
- Tok, Ş. és Kandemir, A. 2015. Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia – Social and Behaviora Sciences* 174. évf. 1635–1642. https://www.researchgate.net/publication/273743178_Effects_Of_Creative_Writing_Activities_On_Students'_Achievement_In_Writing_Writing_Dispositions_And_Attitude_To_English. (Letöltés ideje: 2021. 03. 29.)

Erdei Tamás

A *na* diskurzusjelölő korpuszalapú vizsgálata

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*
erdei.tamas@szte.hu

Absztrakt

A *na* szót a szótáriróadalomban és a korpuszok annotációiban többnyire indulatszóként határozzák meg. A tanulmány célja megmutatni, hogy a szó diskurzusjelölőként funkcionál, és magyar nyelvű korpuszokon végzett diakrón és szinkrón vizsgálattal feltérképezni a funkcióit. A diskurzusjelölő terminus a szakirodalomban nem egyértelműen meghatározott, a fő törésvonal a szemantikai-pragmatikai és a szociolingvisztikai-interakciós-társalgáselemzés-alapú nézőpontok között húzódik. A *na* diskurzusjelölő beszélt nyelvi eszköznek tekinthető, mely önállóan és más elemekkel együtt is képes diskurzusjelölői funkciót betölteni. Eredeti funkciója a szóbeli idézetek kezdetének jelzése volt. Ma elsősorban a diskurzusban szereplő logikai-kognitív kapcsolatok, továbbá szubjektív tartalom és bizonyos beszédtek jelzésére, másodsorban érzelemkifejező és társalgásszervező funkciókban használjuk. Egyéb korpuszok és korpuszeszközök, valamint a *na*-t tartalmazó többszavas kifejezések újabb vizsgálódások kiindulópontjai lehetnek.

Kulcsszavak: *na*, diskurzusjelölő, korpusz, korpuszalapú, történeti korpusz

Bevezetés

A diskurzusjelölők kutatása a nyelvészetben belül viszonylag rövid időre nyúlik vissza, azonban néhány évtized alatt jelentősen megnőtt az érdeklődés a téma iránt, és számos nyelvvel kapcsolatban folytattak vizsgálatokat (lásd pl. a részletes listát Maschler–Schiffrin 2015-ben). Fraser, a jelenség jelentős kutatója a kilencvenes években a témát a nyelvészet növekvő piacának nevezte (Fraser 1998), amely piac azóta tovább gyarapodott. A diskurzusjelölők igen sokféle funkcióval bírnak, így nemcsak a legkülönbözőbb nyelvészeti diszciplínák számára érdekesek, hanem olyan gyakorlati szempontokból is, mint a kommunikációs eszközök fejlesztése, vagy a stilisztikailag megfelelő szövegalkotás és az idegen nyelvek tanítása.

Számos, a témába vágó munka jelent meg a közelmúltban a magyar diskurzusjelölőkről is. A *na* szóról és annak ilyen jellegű funkcionális megközelítéséről azonban tudomásom szerint nem jelent még meg ilyen vonatkozásban szakmai anyag. Az alábbi tanulmányban ezt igyekszem pótolni, és

elsősorban arra keresem a választ, hogy ennek a szónak milyen diskurzusjelölői funkciói vannak.

Megmutatom, hogy a szó minden előfordulásának tulajdoníthatunk valamilyen diskurzusjelölői funkciót; illetve hogy habár a szótáriródalom és a korpuszok annotációi a *na* szót egyaránt indulatszónak tekintik, és az érzelmekifejező funkcióját hangsúlyozzák, valójában eredetileg idézetkezdet-jelölő funkciója volt (ez a fajta használat azóta megszűnt). Ma pedig elsősorban a diskurzusban szereplő logikai-kognitív kapcsolatok, továbbá szubjektív tartalom és bizonyos beszédtek jelzésére használjuk; másodsorban érzelmekifejező és társalgásszervező funkciókban. (A tanulmányban a más kötőelemekkel alkotott olyan kifejezéseket, mint a *na és*, *na de* vagy *na most* kevésbé vagy egyáltalán nem vizsgálom, ezeknek vélhetően más funkciói (is) vannak, melyek újabb vizsgálatot igényelnek.)

Előbb a diskurzusjelölő fogalomról, a terminussal kapcsolatos módszertani kérdésekről lesz szó, illetve bemutatok háromféle megközelítést a témában. Ezután ismertetem, hogy a szónak milyen korábbi meghatározásai találhatók a szótárakban, majd a *na* funkcióinak diakrón vizsgálatát végzem el két történeti korpuszon. Ezután korpuszeszközökkel vizsgálom a tárgyalt szó alkorpuszok szerinti megoszlását és jellemző környezetét, majd véletlenszerű mintán vizsgálódva listázom az általam talált funkciókat. A tanulmányt a funkciók szöveges összefoglalása és a kitekintés zárja.

Problémák a diskurzusjelölő terminus meghatározásával

A diskurzusjelölők megközelítése a téma szakirodalmában igen sokféle, így még abban sincs egyetértés, hogy minek nevezzük ezeket az elemeket, és abban sincs konszenzus, hogy pontosan miket is sorolhatunk ide. Dér Csilla (2009) 42 angol és 29 magyar terminust számolt össze. A leggyakoribbak a *diskurzusjelölő*, *pragmatikai jelölő*, *diskurzuspartikula* és *pragmatikai partikula* terminusok. Dér szerint a partikula terminus a magyar nyelvtanokban már foglalt egy szintaktikai kategória számára (lásd pl. Kugler 2000), másrészt az is inkább afféle „szemétkosár kategória”, azaz azt rakták bele az adott grammatika készítésekor, amit máshova nem tudtak. Schirm Anita (2009) szerint a partikula és a diskurzusjelölő kategóriáknak van metszete, de nem minden partikula lehet diskurzusjelölő, és fordítva. Szófaj és szintaktikai kategória tekintetében igen sokfélék, többnyire kötőszókat, határozószavakat, partikulákat, módosítószókat, prepozíciós frázisokat és néhány idiomatikus szókapcsolatot (állandósult kifejezést) sorolnak ide. Schirm felhívja rá a figyelmet, hogy ha egy szót vagy kifejezést besoroltunk a kategóriába, az nem azt jelenti, hogy ezek minden esetben diskurzusjelölők, csak azt, hogy képesek diskurzusjelölőként funkcionálni.

Maschler és Schiffrin (2015) szerint az, hogy hogyan közelíti meg őket egy adott kutató, nagyban függ attól, hogy általában a nyelvet hogyan közelíti meg, illetve milyen nyelvészeti diszciplína hatott rá. A fő törésvonal a

szemantikai-pragmatikai és a szociolingvisztikai-interakciós-társalgáselemzés-alapú nézőpontok között húzódik. Míg előbbi csupán az üzenet egységeinek egymáshoz való viszonyával foglalkozik, az utóbbi szerint a nyelv és azon belül a diskurzusjelölők a kontextust, a kommunikáló feleket és azok kognitív folyamatait is tükrözik; így ez a nézőpont a multifunkcionalitást és az egyszerre több síkon való működést hangsúlyozza. (Mint látni fogjuk, a *na* szó funkcióinak vizsgálata során is szembevetendő az utóbbi nézőpontnak megfelelő funkciók nagy száma). Maschler és Schiffrin (2015) úgy vélik, a nyelvhasználat, illetve a diskurzusok létrehozása során expresszív, szociális, kognitív és textuális tudást éppúgy felhasználunk, mint az adott nyelvvel kapcsolatos hangtani, formai és jelentésbeli tudást, éppen ezért a diskurzusjelölők feltételezhetően ezeket tükrözik. Dér (2009) is rámutat, hogy a diskurzusjelölők textuális-diszkurzív és interperszonális-interakciós funkcióval is rendelkeznek, és ezek nem diszkrét funkciók, nem különülnek el egymástól élesen.

A témával foglalkozó szakirodalomban három fő megközelítéssel találkozhatunk: a diskurzusközpontú, a pragmatikai és a metanyelvi megközelítéssel.

Schiffrin (1987) megközelítésére a diskurzuselemzés, a szociolingvisztika és a variációs nyelvészet hatott leginkább. Fontos állítása, hogy a diskurzusjelölők megjelenését a diskurzusban legalább annyira befolyásolja az adott emberi interakció és annak kontextusa, mint a nyelvi tudás. Schiffrin kötőszavakat, beékelődő szavakat, határozószókat és lexikalizálódott szavakat vesz ide. Szerinte a diskurzusjelölők öt síkon működhetnek: a részvételi keretrendszer, az információs állapot, a fogalmi struktúra, a nyelvi cselekvések struktúrája és a nyelvi cserék (pl. társalgási fordulók szervezése) síkján. Minden diskurzusjelölőnek van egy elsődleges síkja, amellyel a fő funkciója kapcsolatos, de általában egyszerre több szinten is működnek.

Fraser (1990) megközelítése elsősorban pragmatikainak mondható. A pragmatikai jelölő terminust használja, és fő funkciójuknak a szövegegységek jelentéseinek összekapcsolását tekinti. Eleinte három típusba sorolja őket (alapvető, kiegészítő, párhuzamos), ezt később (Fraser 2009) kiegészíti egy negyedikkel, a diskurzuskezelő pragmatikai jelölők típusával. Diskurzusjelölőnek a kiegészítő pragmatikai jelölők egy altípusát nevezi, amelyek azt mutatják meg, hogy az újabb szövegegység tartalma az előzőt értelmileg hogyan egészíti ki, milyen viszonyban kapcsolódik hozzá. Képlete: S1. DM S2, ahol a DM-mel jelölt diskurzusjelölő az S2 szövegegység részeként azt az S1 megelőző szövegegységhez (tipikusan mondathoz) kapcsolja. Magyarazatát kiegészíti néhány megjegyzéssel: a diskurzusjelölő nem biztos, hogy az S2 elején van, valahol a belsejében is lehet; nem biztos, hogy testes formában van jelen; illetve az S1 egység nem biztos, hogy a szöveg korábbi részében található, lehet a diskurzus kontextusában is. Maschler és Schiffrin (2015) megjegyzik, hogy Fraser megközelítésének van egy hátránya. Egy adott diskurzusjelölő egyes funkcióit, pragmatikai jelentéseit egymástól élesen elválasztott kategóriákba sorolja, pedig ezek egymástól nem függetlenek,

sokszor egyik a másikból alakul ki. Fraser (1990) szerint ha egy elem a diskurzus egy pontján diskurzusjelölőként funkcionál, akkor ott ez a kizárólagos funkciója, Schiffrin (1987, Maschler–Schiffrin 2015) szerint viszont nem zárható ki, hogy azon a ponton a szemantikai-fogalmi jelentéshez is hozzájárul.

Maschler (1994, 2009, Maschler–Schiffrin 2015) az interakciós nyelvészet nézőpontjával és eszközeivel közelíti meg a fogalmat. Schiffrinnel ellentétben csak három működési síkot sorol fel: a szöveg, a személyközi kapcsolatok és a kognitív folyamatok szintjeit; bár abban egyetért vele, hogy egy diskurzusjelölő ezek közül egyszerre többön is működhet. Számos olyan megállapítást is tesz, ami a korábbi megközelítésekhez képest (pl. Schiffrin vagy Fraser megközelítése) újdonságot jelent. Maschler a diskurzusjelölőket minden esetben metanyelvi eszköznek tekinti, és elsődlegesnek tekinti a metanyelvi funkciót. Figyelemreméltó az a megállapítása, hogy a diskurzusjelölők igenis tekinthetők önálló szintaktikai kategóriának, mivel sokszínűségük ellenére rendelkeznek azokkal a disztribúciós, funkcionális és strukturális tulajdonságokkal, amelyek révén egy kategóriába sorolhatók, és megkülönböztethetők más szófajoktól vagy szintaktikai kategóriáktól. Végül, bár Schiffrin (1987) is utal rá, hogy prozodiájuk változatos, Maschler (2009, Maschler–Schiffrin 2015) mutat rá, hogy jellegzetes prozódiai szerkezetet alakítanak ki maguk körül, melynek prozódiai tulajdonságai korrelációt mutatnak a diskurzusjelölő adott előfordulásának funkciójával. A fentiek alapján áll össze definíciója: a diskurzusjelölő olyan diskurzuselem, ami szemantikailag az adott megnyilatkozás metanyelvi értelmezését mutatja, strukturálisan pedig az adott intonációs egység elején áll. Ez Maschlernél a prototipikus diskurzusjelölőre vonatkozik, a kategória (és az alkategóriák) határai nem élesek.

A *na* korábbi meghatározásai a magyar szótárirodalomban

A szó a magyar szótárirodalomban többnyire nem szerepel. Czuczor Gergely és Fogarasi János szótárában (1867) nem találjuk meg. A Magyar értelmező kéziszótár (Pusztai et al. 2009) bizalmasnak, kevésbé udvarias használatnak tartja a szót, és a *no* címszóhoz irányít. A Magyar szinonimaszótár (O. Nagy–Ruzsiczky 2006) szintén a *no*-t tartja a *na* szinonimájának. Bár ennek vizsgálata túlnőne ennek a tanulmánynak a keretein, feltételezhető, hogy a *no* és a *na* funkciói, pragmatikai jelentései nem egyeznek meg, nem lehet őket ekvivalensnek tekinteni. A magyar nyelv nagyszótára (Ittész 2011) munkálatai még tartanak, az n-nel kezdődő szavakat tartalmazó kötet egyelőre nem készült el. A WikiSzótár.hu szerint a *na* „lelki hozzáállást fejez ki annak kifejezésére, hogy az eddigi közlést, tevékenységet lezártuk, és egy új dologba kezdünk.” A szó eredetéként szintén a *no* szót adja meg.

Az egyetlen szótár, amelyikben részletes meghatározást találunk a tárgyalt kifejezésről, az A magyar nyelv értelmező szótára (Bárczi–Országh 1961), amely szófajilag a mondatszók közé sorolja. Összesen kilenc fő jelentést ad meg, de az első jelentéshez tizenegy, a harmadikhoz pedig már tizenhét

aljelentés tartozik, így széles és árnyalt képet kapunk a kifejezés használatáról. Az egyes jelentések meghatározásánál elsősorban arra koncentrálok, hogy milyen érzelmet fejez ki, de igen megfontolt elemzésnek tekinthető, hogy felismerték bevezető szó jellegét („csalódottság, lehangoltság, elkeseredés bevezetésére”, „a közelben levő v. jelen levő személyre, tárgyra mutató bevezetésére”, „búcsúzó formula bevezetésére” stb.). Ez a diskurzusjelölők egyik lehetséges funkciója (lásd Schiffrin (1987) információs struktúra síkját, vagy Maschler (1994, 2009) szövegszintű síkját), de itt nem csupán bevezetésről van szó: a kifejezés az utána következőket nemcsak bevezeti, hanem a korábbiakhoz kapcsolja valamilyen értelemben (lásd a jelen tanulmányban az erre vonatkozó példákat a *na* I. funkciójánál). A szótár a stílusréteg meghatározása szempontjából sem mindig pontos. A *na meg* kifejezést népiesnek minősíti, ám a mai nyelvvezetben is használatos, még a közösségi oldalakon is előfordul, amint ezt a *na* későbbiekben listázott funkcióinál, pontosabban az I. funkcióinál láthatjuk a (27)-es és (28)-as példában. A szótár *na* szócikkének teljes elemzése meghaladná e tanulmány kereteit, de a fenti példákból látható, hogy ez a szócikk újragondolásra szorul.

Diakrón vizsgálat

17. és 18. század

Az ó- és középmagyar kor nem hivatalos nyelvhasználatának a lehetőségekhez képest jó forrása a Történeti Magánéleti Korpusz (Dömötör et al. 2017, Novák et al. 2018), mely 1772 előtti peres eljárások (főképp boszorkányperek) jegyzőkönyveiből és magánlevelekből épül fel. A források jellege miatt némely szöveg töredékes, néhol mondatok és szövegegységek részei is hiányoznak. A *na* kifejezésre öt olyan találatot kapunk, amely vélhetően nem csak szótöredék, hanem valóban a *na* kifejezés. Mind az öt boszorkányperek jegyzőkönyveiből, pontosabban lejegyzett tanúvallomásokból származik. Ez alapján feltételezhetjük, hogy a *na* a szóbeli nyelvhasználatnak a 17. században már része lehetett. Ebből a századból egyetlen példát találunk, egy 1631-es jegyzőkönyvből. Az idézett mondat sajnos hézagosan maradt fent, a mondat végét nem ismerjük. (A továbbiakban az ebből a korpuszból származó példák eredeti, és a korpusz készítői által normalizált verzióját is megadom.)

- (1) *12. Tanu beke miklos annorum circiter 26 estendő taiban leuö m. e. es hiti utan [...] hogj halota az biro hazanal. hogi na ianos nezol [...]*
12. tanú: Beke Miklós annorum circiter 26 esztendő tájban levő megesküdütt, és hite után [...], hogy hallotta a bíró házánál, hogy na, János, nézel [...]

Az (1) példa nemcsak azért érdekes, mert a legkorábbi példa a tárgyalt korpuszokból. Olyan funkcióban láthatjuk itt a tárgyalt szót, amelyhez legközelebb a magyar nyelv értelmező szótárában a harmadik jelentés („érzelmi mondatok kifejező, színező szavaként”) tizenhetedik (utolsónak listázott)

aljelentése áll legközelebb: „párbeszédet kezdő hangulatkeltő szóként, bizalmas beszédben.” Csakhogy a fenti példában a tanú nem maga kezd párbeszédet, hanem idéz valakit. A diskurzusjelölők egyik lehetséges funkciója a diskurzusban a szövegszintek közötti váltás jelzése, így pl. az idézés kezdetének jelölése. (Lásd pl. az *úgymond* idézetkezdet-jelölő szerepéről Dömötör (2008), ezt a kifejezést szintén ebben a funkcióban használták először, legalábbis a fennmaradt források alapján.)

A másik négy, a korpuszból származó példa mindegyike a 18. századból való. A (2) példa a legkorábbi a négyből, 1715-ös; a (3) példa pedig időben a legkésőbbi, 1751-ből való. Figyeljük meg, hogy a *na* mind a két esetben a fentihez hasonló idézetjelölői funkcióban áll. (A maradék két, itt nem idézett példában is ugyanez a funkció figyelhető meg!)

- (2) *Mikor az Ura meg jöt mondottam na Ilona Asszony bizony meg eölly az Urad ha meg mondgyak neki*
Mikor az ura megjött, mondtam: „Na, Ilona asszony, bizony megöl az urad, ha megmondják neki.
- (3) *az melyre Bencsáne mondotta na látom hogy csak te ölsz meg*
Amelyre Bencsáné mondta: „Na látom, hogy csak te ölsz meg!”

A források jellege alapján arra is következtethetünk, hogy a *na* ekkor kizárólag beszélnyelvi fordulat lehetett. A beszélők valahogy jelezni szerették volna, hogy idézet következik, de szóban írásjel nem áll rendelkezésre, ezért ezzel a szóval jelölték. (Írásban ez külön diskurzusjelölő nélkül megoldható idézőjellel, de a tárgyalt korszakban az emberek többsége nem tudott írni, így feltételezhetően a boszorkányperek idézett tanúi sem.)

A Magyar Történeti Szövegtár (Csengery 2006) az újmagyar kor kezdetétől (1772-től) tartalmaz szövegeket, a továbbiakban a példák ebből a korpuszból származnak. A 18. századi példák szinte mindegyike színművekben található, ami szintén a beszélt nyelv fordulataként mutatja a szót. Az egyik kivétel egy naplóból származik, ahol szintén idézet kezdetének jelölésére használják; a másik, a század végéről való viszont sajtócikkből, és az első példa a *na* kapcsolóelemkénti használatára, ahol a közlés egy pontjához, tartalmi eleméhez kapcsolja az utána következőket:

- (4) *Meg akarnátok e' Ti azt engedni, hogy a' mi országunknak Constitutziója fel-forgattódyék? a-vagy inkább annak védelmezésire nem ragadnátok e' fegyvert? Na, láttjátok, éppen azt akarta a' vádoltatott személly a' Constitutzió ellen el-követni, a' mit Ti, annak védelmezésire, tselekedni kéfztek volnátok .*

19. század

A 19. századi források többnyire szintén színművek, a század második felében pedig egyre több egyéb műfajú irodalmi mű található, az ezekben szereplő párbeszédekből származnak a példák. A korábbi századokban a szinte

kizárólagos idézetkezdő-jelölő funkció teljesen háttérbe szorul, a példák nagyon kis hányada ilyen:

- (5) *De le kell írnom, mert hallottam, a mint Bartal György, a ki a hangadó lett, mondá: „na csakhogy kézre kerítettett” s utána hangoztatták nyomorúltan a többiek is.*

A *na* kapcsoló funkciója viszont igen erőteljesen jelenik meg. Az alábbi példában vélemény, értékítélet kapcsolását láthatjuk.

- (6) *Ez valóságos rezes, vagy talán annál is erősebb. Na ebből egy pohárka fölér egy félkupával a Piskótiné ángyoméból!*

A század közepe táján jelenik meg a *na* bizonyos típusú beszédteketeit jelző funkciója, az alábbiakban például javaslat / ajánlat / felszólítás elején áll.

- (7) *Na hát ülj fel édes követtárs az én szekerekre Nagy-Sinkig, tudom te sem mész már ma odább.*

Mivel a korpuszokban a tárgyalt szót többnyire indulatszóként azonosítják (lásd a szinkrón korpuszvizsgálatnál), meglepő lehet, hogy az egyértelműen expresszív, érzelmkifejező használat igen ritka.

- (8) *Na! csak hogy meg van, Átkozott terhes foglalkozás.*

A 20. század első fele

A 20. század legelejéről származik az alábbi példa. Érdekessége, hogy az idézetjelölő funkció továbbélését mutatja, bár a *na* összes használatának nagyon kis százaléka lehetett ilyen. Ráadásul itt a beszédteketeit jelölő funkció is láthatjuk megjelenni, így az idézetjelölő funkció nem kizárólagos.

- (9) *Majd megint sógoromhoz fordul, s kezdte ismét a többi pénzért zaklatni, mire én, hogy figyelmét sógoromtól elvonjam, azt mondtam neki: – Na jöjjön csak, én is odaadom a pénzem, mely nem sok ugyan, de annyival is többje lesz.*

A szó önállóan való használatára is látunk példát. Itt egymagában szolgál beszédteketeitként, illetve társalgásszervező eszközként. A beszélő ezzel az egyetlen szóval jelzi, hogy a csatorna él, figyel, és a beszédjog újra a másiké, azaz Jóska kezdhet új fordulót.

- (10) *Jóska: (utánakiált): Manczi ! // Manczi: (visszajön): Na.*

Ez a *na* funkcióinak erős bővülését mutatja. Az alábbi példában önállóan állva, emocionális funkcióban, valamint vélemény, értékítélet, összefoglalás bevezetőjeként is láthatjuk.

- (11) *Bíró: Akkor én vagyok! Na. Püff neki. Mír nem fogtátok itt az ebugattát, hogy ki ne kürtölje legalább hónapig. Jóska: Ídesanyám lebecsmelte, hogy rossz a nótája, oszt a félkótyó csak megmírgeskedett, itt hagyott. Bíró: Na. Ez az asszonysegítség. Két kézzel keservesen megfosztja a talut, oszt egy szájjal mind elfújja: fi! vót -- nincs.*

Figyelemreméltó az alábbi, 1935-ből származó példa is. Mint megfigyelhető, a *na* kapcsolóelemként nemcsak szubjektív tartalom bevezetésére, kapcsolására használatos, hanem szóbeli narratív szövegben a szubjektív kitérő (vélemény, a történetekkel kapcsolatos hiedelem) után a narratívához való visszatérést is jelezheti.

(12) *Az én társam, Soma, jól tudta, ki volt a gyilkos. Mert a Soma hálókamrájában dugta el a dinamitot, amivel a felőrt felrobbantotta az a bányász. Úgy az! Na és Soma macája, egy bányászasszony kileste, amint a gyilkos Somával sugdolózott a dinamitról. Így aztán szökni kellett nekünk abból a finom helyből.*

Az emocionális funkció az összes használatnak továbbra is csak egy kis részét teszi ki, és az adott előfordulásnak többnyire nem az egyetlen funkciója. Az alábbi példában az utána következő mondatban szereplő (szubjektív) állításnak az előző beszélő által mondottakhoz való kapcsolását is elvégzi.

(13) *Boronkay: Na nem! A maga-? Erőltetetten nevet. Magának nincs is férje. Özvegy asszony... A Vig özvegy! ... // Juci: Na hallja! Maga nem is tudja, ki vagyok.*

A *na* korpuszalapú vizsgálata szinkrón, illetve újmagyar korpuszokon

A Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) a magyar nyelvet hivatott reprezentálni, jelenlegi verziója már több mint egymilliárd szövegszót tartalmaz. Az 1. ábrán láthatjuk azt, hogy készítői milyen szófajkódokkal jelölték a *na* előfordulásait. Megjegyzendő, hogy a korpuszok annotációiban a szófaj fogalma nem azonos a grammatikában alkalmazottal. A korpusznyelvészetben szófajkódok szélesebb skáláját alkalmazzák abból a célból, hogy az adott elem nyelvtani vagy egyéb funkciója minél alaposabban azonosítható legyen. Ezen felül cél az is, hogy minden elem (token) azonosítva legyen, és kategóriába tudják sorolni. Így a tárgyalt korpuszban „szófaj” pl. a központozás vagy a szimbólum (szmájli) is.

A tárgyalt szó döntő többségében indulatszóként került azonosításra (ISZ). Előfordul azonban mint magyar elemzésből kihagyott idegen nyelvű szó (SKIP) és mint alanyesetű főnév (FN.NOM) is. Utóbbiak többsége téves azonosítás, pl. az alábbi példában alanyesetű főnévnek jelölték.

(14) *Na de félretéve a tréfát, nemcsak a lányok, hanem az emberek többsége magasabbra nőtt, mint apáik, nagyapáik.*

De ilyen alanyesetű főnévnek jelölték olyan mondatokban is, melyekben hiányoztak az ékezetek (internetről származó példák). Vélhetően az elemzőszoftver ezért nem tudta a mondat összetevőit pontosan meghatározni és helyesen címkézni. Előfordul a nátrium vegyjeleként, illetve kínai származású személy neveként is. Többségében azonban a *na* diskurzusjelölő téves címkézéséről van szó. Ezeket a példákat nem szerettem volna kihagyni a további

elemzésekből, és mivel a 64 példa közt található valódi főnevek nem torzítják jelentősen a 241.477 példát, ezért ezeket meghagytam a mintában. A 15.998 db idegen nyelvű szónak címkézett előfordulásban azonban nagy számban vannak tényleges idegen nyelvű mondatok, ezért ezeket negatív szűréssel eltávolítottam, a továbbiakban tehát a fennmaradó 225.479 találat alapján történik az elemzés.

| msd | Freq |
|--------|--------|
| ISZ | 225415 |
| SKIP | 15998 |
| FN.NOM | 64 |

1. ábra: A *na* szófaji címkéi a Magyar Nemzeti Szövegtárban (Oravecz et al. 2014)

A 2. ábrán láthatjuk a *na* szónak a Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) regiszter szerinti alkorpuszaiban való előfordulását. Az alkorpuszok (eltérő méretük miatt) nem a találatok száma, hanem a *na* relatív gyakorisága (Rel[%]) szerint vannak rendezve, azaz aszerint, hogy arányaiban mennyire jellemző rájuk ez a szó. Korunkra jellemző adat, hogy az interneten megjelenő, személyes jellegű szövegekben (fórumbejegyzések, közösségi oldalak) ugyanúgy gyakori elem a *na*, mint a beszélt nyelvi példákban. Ezekben a felhasználók nagyszámú beszélt nyelvi fordulatot használnak. Érdekes adat a *na* relatíve kiemelkedő gyakorisága fórumbejegyzésekben. Ez magyarázható azzal, hogy ezeken a felületeken a felhasználók sokszor komolyabb témákkal kapcsolatban is megnyilvánulnak (politikai, társadalmi, szakmai, tudományos stb. témák), emiatt összetettebb és hosszabb diskurzusokban fejezik ki magukat, ezekben pedig a diskurzus egyes részei közötti kapcsolatok erősebb jelzést kívánnak meg.

| doc.style | Freq | Rel [%] |
|---------------------|-------|---------|
| személyes-fórum | 52562 | 1042.3 |
| beszéltnyelvi | 25321 | 552.3 |
| személyes-közösségi | 98788 | 439.8 |
| sajtó | 16337 | 51.3 |
| szépirodalom | 26144 | 21.3 |
| tudományos | 3657 | 19.5 |
| hivatalos | 2670 | 13.4 |

2. ábra: A *na* megoszlása a Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) alkorpuszaiban

Gyakran használt korpuszszó adott szó vagy kifejezés kollokációjainak, azaz a keresett kifejezés környezetében jellemzően (statisztikai eljárások szerint szignifikánsan) előforduló szavak, jellemző szomszédok vizsgálata. (A korpuszszóhoz ismertetéséhez lásd pl. McEnery–Hardie 2012.) A *na* eseté-

ben sok tanulsággal szolgál jellemző „jobbszomszédainak” megkeresése. A 3. ábrán láthatjuk a leggyakoribb jobbszomszédokat a Magyar Történeti Szövegtárban, a 4. ábrán pedig a Magyar Nemzeti Szövegtárban. Az 5. és 6. ábrán a szó kollokátjai találhatóak a két korpuszból, mindkét esetben ötsugarú körrel dolgozva (vagyis minden szópéldány előtti és utána lévő öt-öt szót tekintettem a környezetének), és a találatokat T-érték szerint rendezve. Mind a négy ábrán az első tizenöt találat szerepel.

| <u>word</u> | <u>Freq</u> |
|-------------|-------------|
| , | 1767 |
| és | 220 |
| de | 158 |
| . | 148 |
| jó | 144 |
| ! | 141 |
| most | 92 |
| látod | 72 |
| ? | 66 |
| hát | 62 |
| ja | 49 |
| mi | 45 |
| látja | 43 |
| igen | 43 |
| persze | 40 |

3. ábra: A *na* jellemző jobbszomszédai a Magyar Történeti Szövegtárban (Csengery 2006)

| <u>word</u> | <u>Freq</u> |
|-------------|-------------|
| , | 49966 |
| most | 20893 |
| de | 13790 |
| jó | 10213 |
| és | 7776 |
| meg | 6830 |
| ez | 6456 |
| akkor | 4695 |
| nem | 3681 |
| mindegy | 3671 |
| . | 3039 |
| ! | 2767 |
| az | 2681 |
| igen | 2576 |
| persze | 2492 |

4. ábra: A *na* jellemző jobbszomszédai a Magyar Nemzeti Szövegtárban (Oravecz et al. 2014)

| | Freq | T-score | MI | logDice |
|------|------|---------|-------|---------|
| . | 3021 | 50.494 | 3.620 | 5.542 |
| , | 3106 | 48.588 | 2.964 | 4.887 |
| - | 1485 | 37.336 | 5.005 | 6.915 |
| ! | 866 | 28.738 | 5.415 | 7.305 |
| a | 1226 | 28.415 | 2.408 | 4.329 |
| : | 781 | 26.780 | 4.583 | 6.486 |
| ? | 734 | 26.388 | 5.266 | 7.154 |
| az | 533 | 19.561 | 2.711 | 4.627 |
| nem | 445 | 19.181 | 3.462 | 5.370 |
| és | 412 | 17.278 | 2.749 | 4.662 |
| is | 340 | 16.413 | 3.186 | 5.092 |
| most | 272 | 16.201 | 5.822 | 7.607 |
| meg | 263 | 15.241 | 4.054 | 5.935 |
| de | 256 | 15.194 | 4.312 | 6.183 |
| ez | 246 | 15.084 | 4.708 | 6.559 |

5. ábra: A *na* jellemző kollokációjai a Magyar Történelmi Szövegtárban (Csengery 2006)

| | Freq | T-score | MI | logDice |
|------|--------|---------|-------|---------|
| , | 130204 | 314.122 | 2.949 | 5.505 |
| . | 112977 | 307.705 | 3.564 | 6.117 |
| a | 78762 | 234.239 | 2.596 | 5.151 |
| ! | 32452 | 175.221 | 5.193 | 7.688 |
| most | 30997 | 174.804 | 7.131 | 9.448 |
| ? | 27965 | 162.985 | 5.301 | 7.780 |
| az | 34087 | 158.801 | 2.838 | 5.385 |
| nem | 28567 | 157.154 | 3.833 | 6.363 |
| - | 27015 | 152.563 | 3.800 | 6.329 |
| ... | 22707 | 148.013 | 5.816 | 8.237 |
| : | 24390 | 145.059 | 3.813 | 6.339 |
| ez | 21200 | 142.281 | 5.454 | 7.897 |
| is | 23947 | 141.147 | 3.508 | 6.040 |
| de | 21158 | 140.819 | 4.971 | 7.446 |
| hogy | 21156 | 127.805 | 3.043 | 5.580 |

6. ábra: A *na* jellemző kollokációjai a Magyar Nemzeti Szövegtárban (Oravecz et al. 2014)

Mind a két korpusz esetében kiemelkedően a leggyakoribb jobbszomszéd a vessző, a listákban pedig további írásjeleket is találunk. Ebből jól látszik, hogy a tárgyalt szó szintaktikailag elkülönülő kifejezés, amely a diskurzusjelölő státusz egyik feltétele (Schirm 2009). Kiemelkedően gyakran áll önálló mondatként vagy tagmondatként. Utóbbi esetben gyakran az első tagmondat, tehát az adott diskurzusegységet bevezeti, illetve feltételezhetően az előzőhöz kapcsolja valamilyen értelemben. Ezen felül, úgy tűnik, összetett kifejezést, diskurzusjelölőt is alkot (*na és*, *na de*, *na most* stb.). A *na most* használatának elterjedése különösen szembevetendő, a szinkrón korpuszban a *most* már a

második leggyakoribb jobbszomszéd. Megfigyelhető azoknak a kifejezéseknek az előfordulása is, amelyek elsősorban expresszív, interperszonális funkcióval bírnak: *na jó, na mindegy, na látod/látja, na persze* stb.

A *na* mint diskurzusjelölő funkciói véletlenszerű szinkrón mintán vizsgálva

A *na* jelenkori használatával kapcsolatos funkciókat a következőképpen vizsgáltam. A Magyar Nemzeti Szövegtárban (Oravecz et al. 2014) található előfordulásoknak a fentebb említett módon 225.479 példára szűkített gyűjteményét vettem alapul. Ebből a találati listából lekértem 100 darab véletlenszerű példát, és ezeket osztályoztam típusokba. Az alábbiakban felsorolt funkciók mindegyikére hozok példát a vizsgálati anyagból. Valamennyi példa az eredeti írásmódjával szerepel.

I. Kapcsolóelemként: logikai-kognitív kapcsolat jelzése a diskurzus egységei között:

- kapcsolódási pont jelzése (pontosan mihez kapcsolódik az újabb megnyilatkozás):
 - (15) *Gyurcsány is hazudott („hazugságbeszéd” – erről szól a link) és orbán is hazudik – erről szól a poszt. Na, innen indul a mondatom: „Hazugság és hazugság között nem azonos”. Ennyi.*
 - (16) *Na, ekkor gondoltam, hogy ez bizony már tébolyda, azonnal földhöz vágom...*
 - (17) *Na, de vissza térve a blogra a következő részt, majd csak azután jön, hogy 6 komi össze jött.:)*
 - (18) *Szóvala keverőgép na azza baj volt mer a Kucberger aszonta hogyv ketőhuszas de hármonyócvannal kelet végül de ahoz le kelet vágni az oszloprol egy fázis még hozá de megoldotam.*
- következmény, ok-okozati kapcsolat:
 - (19) *Na el lehet képzelni mi jön ki az uniformizált szerep csoportosulásából: agyrém.*
 - (20) *na akkor a minimum, h ezt a gyökeret kirúgják*
 - (21) *Na így keletkeznek a gyilkolós részek a Guardian-bexDDD*
- (valamilyen értelemben vett) ellentét:
 - (22) *Azért mert ma Magyarországon akinek a mozgó tőkéje van azok tudják, hogy Magyarországon ma 10-15 s százalékos hasznót tudnak vagy tőzsdén, vagy az államkincstár jetgyekkel befektetve hozamot elérni. Na a termőfölddel azzal 8-szoros, hasznót tudnak elérni minimum, és akkor még Angliában 40-szeres a termőföld ára.*
 - (23) *En minden szállast így foglaltam! Hatalmas a választék minden arkategoriában, na persze mi az olcsobbakat kerestük.*
 - (24) *SebastiAn a Justice-féle francia elektróban nyomul, sőt a (valaha szebb napokat látott) irányzat világsztárjaihoz hasonlóan ő is ezernyi*

apró hangmintából rakja össze zenéjét. Na nem mintha ez az agyament bulizás közben annyira számítana, inkább lemezen.

(25) Mondjuk ha ezeket az órákat össze adom és havi szinten nézem akkor megduplázná a számlám összegét. Na de természetesen ennyit megér nekem az egészségem!

- pontosítás:

(26) Ma nőnapot tartunk az ajánlóban, hiszen mind a három film, amit javallunk, erős női főszereplővel bír. Na jó csak kettő.

- felsorolásnál további elemek hozzáadása, kiegészítés:

(27) A temerini tökfesztivál idén is bizonyította: kellő néprajzi ismerettel és némi fantáziával, na meg persze sok-sok bátorsággal szinte bármilyen étel elkészíthető a zöldségek óriásából.

(28) egyedül Batánovics Lili tetszett, na meg a ByTheWay és Csordás Ákos:)

II. A korábbiakhoz szubjektív tartalom (összefoglalás, vélemény stb.) csatolása (nem feltétlenül a beszélő sajátjáé, lásd (37)-es példa):

- összefoglaló vélemény bevezetése:

(29) Na ugye, hogy nem így van.

(30) namármost Woody Allan bemutatja azt hogy milyen is a nagyvárosi ember igazából, mennyire beteg, mennyire neurotikus, és mennyire tud ezzel együtt élni na az alényeg, hogy nállam o. k. a csávó

(31) Na, ebből sem lesz kormányfikázós topic.:))

(32) Nem tudom elképzelni, hogy Anonymus és Kézai, akik 200-250 év távlatából nem látták és tudták hitelesebbnek a történeteket, mint például a ma élő „krónikások”, azzal együtt, hogy bizony ők is tévedhettek! Na de egyszerre ketten is!?

(33) De tavaly, amikor már a 354. tanár adott le minket(németből)akkor beugrott a könyvtárosnéni (vmi Zsuzsanna, akiről beszéltek) na az is jó volt..

(34) Földönkívüliek? Itt? Na, szép...

- a másik félről, vagy az általa mondottakról való vélemény bevezetése:

(35) Na szép vagy, mondhatom.:) És még én vagyok a barátságatlan...?!?!?;:))))

(36) Az első nagy szemét ember, aki Brüsszelben feljelentette a hazáját, és kérte a támogatások befagyasztását a mocskos orbán volt. Na ennek nyalod a seggét.

- más véleményének bevezetése:

(37) Na, de minden esetre a Telekom szerint ez normális dolog teljes mértékben.

- egyetértés bevezetése:

(38) – Gyönyörű ez a hintó. – Na ja.

III. Bizonyos beszédtek (felszólítás, javaslat, kérdés, verbális agresszió stb.) bevezetése, kezdésének jelzése:

- a beszélő önmagára vonatkozó felszólítása, cselekvésindítás (a (40) példában önjavításra vonatkozik):
(39) *Jó reggelt **na** indulás a melloba:*
(40) ***Na** meg egyszer:)))) A kedvenc (underground:))) kepregenyem*
- közös tevékenységre való felszólítás, illetve a közös figyelem irányítása:
(41) ***Na**, gyerünk, Mari... Felsúroljuk...*
(42) ***Na** de nézzük ezt a videót!*
- kérdés bevezetése, válaszadásra való felszólítás, kérdéssel való felszólítás
(43) ***Na**, mennyit ad érte? - kérdezi a piacon a síruhába, vastag sapkába öltözött asszonyság, orrom elé tartva a melegítőt.*
(44) ***Na**, mikorra készül el az újabb gazdasági megszigorító csomag? - kérdezte a minap tőlem egy Budapesten dolgozó nyugati diplomata.*
(45) ***Na**, mi az, te még nem vetköztél le?*
- homlokzatsértő felszólítás, verbális támadás bevezetése:
(46) ***Na** tunes a picsaba, amig finomvagyok meg udvarias. Te faszfej.*

IV. Érzelem kifejezése, expresszív, emocionális funkció

- nyomatékosítás:
(47) *Nem mondanam, **na** ...*
- indulat kifejezése:
(48) *Éppen vitatkoztunk, mikor Bartusek odafutott, és végtelen kíváncsisággal körülszaglászott bennünket. – **Na**, az anyád! – mondtam, és egy félős lábmozdulattal próbáltam elkergetni.*
(49) ***na** tessék most meg már kikapcsolják a kimenőm! gusztustalan amit mostanában csinálnak...*

V. A társalgás és a fordulók szervezése (lásd még a (10)-es példát fentebb):

(50) – *Mi lenne az az öt könny és az az öt zenemű, amit elvinnél magaddal arra a bizonyos lakatlan szigetre? – **Na** várjál... Öt könnyv...*

A fentiekhez célszerű néhány megjegyzést fűzni. Természetesen számos példa több funkcióban, több szinten is működik egyszerre. Például a (16)-os és a (46)-os példának érzelemkifejező funkciója is van, a (48)-as pedig beszédtek is jelez. A fenti osztályozásban a II. funkció tekinthető teljes egészében az I. altípusának. Amiatt vettem külön, hogy az I-essel ellentétben igen sok esetben nemcsak kapcsolódás jelzéséről, hanem a diskurzussíkok közti váltásról van szó, például narratívából szubjektív értékelésbe való váltásról (vagy akár ennek ellenkezőjéről, lásd a (12)-es példát).

A fenti példákban (valamint az itt nem szereplő többi példában az elemzett százból) idézetjelölő funkciót már nem találunk. Bár ennek vizsgálatához szükséges lehet a korpusz anyagának jóval nagyobb mintán való vizsgálata, a fentiek alapján úgy tűnik, ez a funkciója a 20. század első felére megszűnt.

A *na* mint diskurzuszjelölő – összefoglalás

A *na* használatára már a 17. századi forrásokban is találunk példát. A közelmúltig szinte kizárólag a beszélt nyelvre jellemző fordulat lehetett: szóbeli közlések lejegyzett verzióiban, szóbeli előadásra szánt szövegekben (színdarabok), illetve irodalmi művekben szereplő párbeszédekben fordul elő. Fokozatosan jelenik meg a személyes jellegű írott szövegekben (napló, személyes hangvételű és konkrét célközönséghez szóló publicisztika stb.), ma pedig az interneten keresztül zajló kommunikáció szerves része.

Funkciója eredetileg a diskurzusz síkjai közötti váltás, azon belül az idézet kezdetének jelzése lehetett. Ez a funkciója fokozatosan szorult vissza, valószínűleg a 20. század elejére tűnt el véglegesen.

A 18. és 19. század fordulója környékén jelent meg a kapcsoló, illetve kapcsolódási pontot jelző funkciója, amely napjainkig a legfőbb funkciónak tűnik. A témánk szempontjából rendkívül fontos hangsúlyozni, hogy ez a kapcsolóelem funkció nem csupán szövegszinten érvényesül, hanem a beszélőnek/írónak a diskurzuszban megjelenített kognitív tartalmai közötti kapcsolódási pontjait jelzi a befogadó számára.

A 19. század közepén jelenik meg a funkciók között bizonyos beszédtek jelzése, bevezetése; illetve (az idézet kezdetének jelzésén túl) egy másik funkció a diskurzusz síkjai közötti váltás jelzésével kapcsolatban: szubjektív tartalom, pl. vélemény, összefoglalás jelzése. A 20. század első felében ennek az ellentétére is látunk példát: a szubjektív tartalom után a narratívához való visszatérést jelzi a *na* szó.

Az expresszív, érzelemkifejező, emocionális funkció szintén jelentős, de közel sem olyan mértékben, mint ezt a korábbi összefoglalók, szótári szócikkek alapján gondolhatnánk. Az összes használatnak csak egy kis része ilyen.

A legkésőbbi (a 20. század elején megjelent), és a jelenkori nyelvhasználatban legritkább, de létező funkció a társalgás, a fordulók szervezésével, a beszédjog megtartásával vagy a másiknak való átadásával, a csatorna fennállásának jelzésével kapcsolatos.

A fenti funkciók nem kizárólagosak, a *na* egy adott használata egyszerre több funkciót is betölthet. A fenti funkciók Schiffrin (1987) síkjai (részvételi keretrendszer, információs állapot, fogalmi struktúra, nyelvi cselekvések struktúrája, nyelvi cserék) és Maschler síkjai (szövegsík, személyközi kapcsolatok, kognitív folyamatok) közül valamennyit érinti. Nem találni példát olyan használatra, amelynek ne lenne valamilyen diskurzuszjelölői funkciója. A *na* az egyik legtöbb féle célból és funkcióban alkalmazott diskurzuszjelölő, amely méltó a további vizsgálódásokra.

Kitekintés

A pontosabb kép kialakításához célszerűnek tűnik újabb korpuszok és korpuszeszközök bevonása. Árnyalhatja a képet a mára igen jelentős méretűvé nőtt magyar netkorpuszok, pl. a másfél milliárd szövegszavas Magyar

Webkorpusz (Halácsy et al. 2004., Kornai et al. 2006) bevonása. Ezek a korpuszok nagy mennyiségű adatot tartalmaznak a weblapok, közösségi oldalak, fórumok, kommentszekciók, blogok stb. nyelvhasználatából. További érdekes kérdés az, hogy a *na* és a hozzá hasonló diskurzusjelölők mikor jelennek meg a gyermeki nyelvhasználatban, ezt a magyar gyermeknyelvi korpuszokon lehet ellenőrizni. Az annotált korpuszok további tanulsággal szolgálhatnak: milyen jellegű és szófajú elemek, illetve ezeknek milyen kombinációi fordulnak elő a *na* közelében? Ha megnézzük, hogy milyen más kifejezések környezete hasonló ehhez, arra is választ kaphatunk, hogy melyek a *na*-hoz leginkább hasonló kifejezések.

A fentiekhez kapcsolódó téma a *na* szót tartalmazó leggyakoribb kifejezések, mint pl. a *na és*, *na de* vagy a *na most* vizsgálata. Milyen plusz funkciói lehetnek ezeknek a *na* kifejezéshez képest? Van-e olyan funkció, amellyel a *na* önmagában állva rendelkezik, de ezek a kétszavas kifejezések már nem, és fordítva?

Bizonyos szempontból a *na most* vizsgálata tűnik a legérdekesebbnek. Mint fentebb láttuk, a *na* egyik legfontosabb funkciója a diskurzusban a kapcsolódási pontok jelzése. A *most* szó is sokszor bír hasonló diskurzusjelölői funkcióval, nem mindig időhatározóként van jelen. Erre jó példa a Monty Python Repülő Cirkusza szállóigévé vált mondata: „*And now for something completely different...*” („*És most valami egészen más...*”) (MacNaughton 1969). Feltételezhető, hogy a két hasonló funkciójú elem egymás mellé kerülése nem fölösleges szószaporítás, hanem a *na most* szókombináció valamilyen plusz funkcióval bír. Hasonlóan a *de viszont* esetéhez, amelyről Schirm Anita (2014) mutatta meg, hogy egyrészt a két elem funkciója nem egyezik meg teljesen, másrészt így egy kifejezésként olyan funkciói vannak, melyekkel külön-külön sem a *de*, sem a *viszont* nem rendelkezik. A *na most* vizsgálatával tehát a *na* diskurzusjelölő további funkcióira derülhet fény.

Irodalom

- Bárczi G. és Országh L. (1961) *A magyar nyelv értelmező szótára. V. kötet: Mo–S.* Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/n-40903/na-4090F/>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 05.)
- Czuczor G. és Fogarasi J. 1867. *A magyar nyelv szótára.* Negyedik kötet. Pest: Emich Gusztáv.
- Csengery K. 2006. Az elektronikus korpusz. In: Ittész N. (szerk.) *A magyar nyelv nagyszótára I. Segédletek.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Dér Cs. 2009. Mik is a diskurzusjelölők? In: Keszler B. és Tátrai Sz. (szerk.). *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.

- Dömötör A. 2008. Az úgy mond-tól az úgymond-ig : Egy diskurzusjelölő elem története az ómagyar kortól napjainkig. *Magyar Nyelvőr*. 1. 37–52.
- Dömötör A., Gugán K., Novák A. és Varga M. 2017. Kiútkeresés a morfológiai labirintusból – korpuszépítés ó- és középmagyar kori magánéleti szövegekből. *Nyelvtudományi Közlemények* 113. 85–110.
- Fraser, B. 1990. An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics* 14. 383–395.
- Fraser, B. 1998. Contrastive discourse markers in English. In: Jucker, A., Ziv, Y. (szerk.). *Discourse markers: Description and theory*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 301–326.
- Fraser, B. 2009. Topic orientation markers. *Journal of Pragmatics* 41/5. 892–898.
- Halácsy P., Kornai A., Németh L., Rung A., Szakadát I. és Trón V. 2004. Creating open language resources for Hungarian. In: Lino, M. T. et al. (szerk.). *Proceedings of the 4th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC2004)*. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/pdf/525.pdf>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 30.)
- Ittész N. 2011. *A magyar nyelv nagyszótárának lexikográfiai koncepciója, különös tekintettel a szemantika és a grammatika összefüggésére a szótárírásban*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kornai A., Halácsy P., Nagy V., Oravecz Cs., Trón V. és Varga, D. 2006. Web-based frequency dictionaries for medium density languages. In: Kilgarriff, A. és Baroni, A. (szerk.) *Proceedings of the 2nd International Workshop on Web as Corpus*. <https://aclanthology.org/W06-1701.pdf> (Letöltés ideje: 2021. 04. 30.)
- Kugler N. 2000. A partikula. In: Keszler B. (szerk.) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 275–281.
- MacNaughton, I. 1969. *Monty Python's Flying Circus* (Monty Python Repülő Cirkusza). London: BBC.
- Maschler, Y. 1994. Metalinguaging and discourse markers in bilingual conversation. *Language in Society* 23. 325–366.
- Maschler, Y. 2009. *Metalinguage in interaction: Hebrew discourse markers*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins.
- Maschler, Y. és Schiffrin, D. 2015. Discourse markers: Language, meaning and context. In: Tannen, D., Hamilton, H. E. és Schiffrin, D. (szerk.) *The*

- handbook of discourse analysis*. Second edition. Chichester: John Wiley & Sons Inc.
- McEnery, T. és Hardie, A. 2012. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novák A., Gugán K., Varga M. és Dömötör A. 2018. Creation of an Annotated Corpus of Old and Middle Hungarian Court Records and Private Correspondence. *Language Resources and Evaluation* 52/1. 1–28.
- O. Nagy G. és Ruzsiczky É. 2006. *Magyar szinonimaszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Oravecz Cs., Váradi T. és Sass B. 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, N. et al. (szerk.). *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2014)*. Reykjavík: European Language Resources Association. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681_Paper.pdf. (Letöltés ideje: 2021. 04. 05.)
- Pusztai F., Gerstner K. és Bíró Á. (szerk.). 2009. *Magyar Értelmező Kézi-szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirm A. 2009. Partikula és/vagy diskurzusjelölő? In: Keszler B. és Tátrai Sz. (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 304–311.
- Schirm A. 2014. A deviszont viszontagságai. *Nyelv és tudomány*. <https://m.nyest.hu/hirek/a-deviszont-viszontagsagai>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 30.)
- Wikiszótár.hu. <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Na>. (Letöltés ideje: 2021. 04. 05.)

Pető Bálint

Marketingkommunikáció az 1870-es években egy dél-alföldi város sajtójában

Történész

*SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Szakképzési, Felnőttképzési és Továbbképzési Intézet*
peto.balint@szte.hu

Absztrakt

Magyarországon a nyomtatott sajtó a XIX. század utolsó harmadában élte első virágkorát: a főváros, illetve a nagyobb helységek mellett – ahol ekkorra a sajtó lapkiadás általában már sok évtizedes hagyományokkal bírt – az 1867-es kiegyezést követően a vidéki településeken is megjelentek az első közéleti újságok. Az Osztrák–Magyar Monarchia létrejötte évtizedekig stabil, kiszámítható és folyamatosan erősödő gazdasági hátteret teremtett a Kárpát-medencében, számos vállalkozó pedig a nyomtatott tömegtájékoztatásban látta meg a kínáló piaci lehetőséget. Nem volt ez másképpen a dél-alföldi Szentesen sem, amely harmincezeres lakosságával a régió egyik meghatározó központja, 1883-tól ráadásul Csongrád vármegye székhelye volt. A helyi modern sajtó elindulása a kalandos életű Cherrier János nevéhez fűződik, aki 1871-ben költöztette át nyomdaüzemét Gyöngyösről Szentesre, és ugyanebben az évben már lapot adott ki a városban. Két sikertelen orgánus után, 1872 nyarán megjelentette a Szentesi Lapot, amelynek hosszú távú fennmaradásában az elsődleges szerepet nem az előfizetők száma, hanem a hasábokon közölt hirdetések mennyisége játszotta. Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy felvázoljam, hogyan próbálta egy vidéki sajtóvállalkozás a hirdetéseken keresztül nyereségessé tenni magát, illetve a lapban megjelent reklámok segítségével némi bepillantást nyerhetünk a település korabeli hétköznapjaiba is.

Kulcsszavak: XIX. századi nyomtatott sajtó, Szentesi Lap, újsághirdetések, reklám, lapkiadás mint üzleti vállalkozás

Bevezetés

A tanulmány a *Szentesi Lap* marketingkommunikációjára, hirdetési stratégiájára fókuszál, amely orgánus az 1870-es években szinte végig monopolhelyzetben volt a dél-alföldi városban. Három kérszéletű elődje – a *Szentesi Füzetek*, a *Szentesi Lapok* és az *Alföldi Figyelő* – után az első olyan modern, közéleti hetilap volt, amely tartós üzleti vállalkozásnak bizonyult, és kisebb-nagyobb megszakításokkal egészen a következő évszázad közepéig megjelent. Kutatásaim a lap 1872-es indulásától kezdődnek és 1883-ig tartanak. Az idő-

intervallum végpontjának meghatározása több szempontból is indokolt: egyfelől, 1883-ban költözött el a településről a szentesi hírlapkiadás megteremtője, Cherrier János nyomdász, lapkiadó és könyvkereskedő. Másrészt, a *Szentesi Lap* ekkor új tulajdonos kezébe került, akinek köszönhetően az újság jelentős átalakuláson ment keresztül, és véglegesen lezárult útkereső, kísérletező korszaka. Harmadrészt pedig, az említett esztendő végén lett Szentes Csongrád vármegye székhelye, amellyel gyökeresen új korszak kezdődött a helység politikai, gazdasági és társadalomtörténetében.

Hirdetések a kiegyezés utáni közéleti lapokban; a sajtó mint üzleti vállalkozás

A korabeli hírlapok általában egyívnyi terjedelemben és félíves formátumban, tehát négy oldalon jelentek meg (Kosáry–Németh 1985: 32). Az elsők általában a vezércikk található, amelyek hangneme a kiegyezés megszilárdulásával egyre durvábbá vált, hiszen a fokozatosan élesedő parlamenti viták stílusa rátelepedett a hírlapokra is. Ezután esetleg egy második vezércikk, valamint a szépirodalmi témájú tárcarovat következett. A második és harmadik oldalon aktuális híreket vagy azokat feldolgozó, kisebb publicisztikákat találunk. A híreket általában külön rovatba csoportosították, attól függően, hogy bel- vagy külföldi eseményről volt szó, bár ez a rovatszerkezet nem volt egységes, nem egy esetben akár egy lapon belül is történhetett változás. Az országos lapokban tekintélyes részt foglaltak el a parlamenti tudósítások, míg vidéki társaik – érthető módon – inkább a helyi közgyűléseknek és a megyegyűléseknek szenteltek nagyobb figyelmet. Emellett állandónak tekinthető a közgazdasági rovat, amely aktuális tőzsdei hírekről, gabonajegyzési árakról stb. tudósított.

A lapok utolsó oldala többnyire csak hirdetéseket tartalmazott. A figyelemfelkeltő grafikák a tárgyalt időszakban kevésbé terjedtek el a politikai lapokban, mivel ekkor még a szövegnek tulajdonítottak elsődleges fontosságot, sőt általános vélekedés volt, hogy a képek elvonják a figyelmet az igazi mondanivalóról, vagyis a szavakról, tehát „komoly” közéleti lap nem tartalmazhat ilyesmit (Tasnádi 2014: 35). A szerzői jogokkal eleinte nemigen törődtek: 1884-ig a képes újságok fametszetes illusztrációit elsődlegesen a külföldi sajtóorgánumokból vették át, ezt követően viszont Magyarország is aláírta a nemzetközi szerzői jogi egyezményt. Az illusztrált lapoknál ekkor technikai szempontból hatalmas fejlődés következett be (Buzinkay 1993: 64–65). Az 1880-as években megjelenő sajtófotók is kezdetben csak a képes családi lapokat gazdagították, a politikai sajtóban széles körű alkalmazásuk már a XX. századra tehető (Tasnádi 2014: 45–47). A képes illusztrációk fontosságát egyre jobban felismerték a szerkesztőségek, mivel azok az analfabéták számára is vonzóvá teheték az adott orgánumot (Révész 2012: 10).

A modern sajtóban a piaci életképességhez nem elegendő az egyes példányszámok eladásából befolyt összeg: a tartós fennmaradáshoz alapvető

feltétel a hirdetések közzététele. Már az 1850-es évektől rendszeresen találkozhatunk hirdetésekkel a nyomtatott hazai sajtótermékekben, de ekkor még elég kis számban, ráadásul ezek többnyire az adott lap kiadója vagy sokszorosítója egyéb üzleti vállalkozásainak népszerűsítését, illetve a különböző állami szervek hivatalos közleményeit tartalmazták (Kókay et al. 1994: 141).

A hirdetések egyik közkedvelt típusa volt az ún. átalányhirdetés: ezzel azok az intézmények éltek, amelyeknek kötelességük volt rendszeresen értesíteniük a nagyközönséget bizonyos információkról (például a bankházak a mérlegkimutatásokról). Ez mindkét fél számára előnyös volt, hiszen a hirdető kedvezményesen jelenhetett meg a lapban, míg a kiadónak az átalányhirdetések állandó bevételt jelentettek. Az állami intézmények nem fizethettek a közzétett hirdetményekért, viszont megjelentetésük népszerűbbé tette az újságot az olvasók körében. A másik típusú hirdetési forma az egyedi sajtóhirdetés volt. A nagyobb lapok saját ügynököt alkalmaztak hirdetésgyűjtés céljából, a többiek számára pedig az erre szakosodott vállalkozások biztosították a megrendelőket. A vidéki sajtótermékek esetében a hirdetések nagy részét a helyi vállalkozások tették ki (Kókay et al. 1994: 142–143).

Ha a sajtót üzleti vállalkozásként vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy a legtöbb lap részvénytársaság vagy társas tulajdon formában működött: a főrészvényesek, valamint a kiadótulajdonosok sok esetben maguk a szerkesztők voltak. Mivel a befektetést az 1870-es években még elsősorban pártpolitikai érdekeknek rendelték alá, a részvényeket nem jegyezték be a tőzsdén. A jövedelmet a hirdetésekől befolyt összeg és az előfizetési díjak jelentették, azonban ez a legtöbbször nem volt elegendő a nyereséges működéshez. Számos kormánypárti lap például állami szubvencióra szorult a fennmaradás érdekében. A szerkesztőségi iroda költségeit a kiadó finanszírozta, emellett általában egy meghatározott összeget átadott a felelős szerkesztőnek, aki azt a munkatársak között bérköltség címén osztotta el (Kosáry–Németh 1985: 31). A tárgyalt időszakban a sajtó – kivéve néhány országosan terjesztett fővárosi lapot – kevésbé számított jövedelmező vállalkozásnak. Mindez az 1880-as évektől a tömegsajtó fokozatos elterjedése miatt megváltozott (Kosáry–Németh 1985: 39).

A fővárosi és a vidéki sajtó szembenállása a kiegyezés után

A vidéki sajtó mind mennyiségi, mind minőségi értelemben jelentős elmaradottságot mutatott a fővárosi lapokhoz viszonyítva. Ez természetesen nem feltétlenül jelenti azt, hogy a vidéki lakosság kevésbé mutatott érdeklődést a közélet, a friss információk iránt: az egyes településeken működő olvasókörök, egyletek, kávéházak rendszeres előfizetői voltak a fontosabb országos hírlapoknak. Mindenesetre sokatmondó, hogy az 1870-es években Magyarország megyeszékhelyeinek kétharmada még nem rendelkezett saját újsággal (Vitéz 2003: 95). A hagyományosan ellenzéki beállítottságú területeken – az Alföld nagy részén, illetve Erdélyben – a magyar nyelvű politikai sajtó nagyobb mértékben erősödött meg, ezzel szemben a Dunántúlon és a németek lakta

tömbökben a német nyelvű orgánumok még hosszú ideig meghatározók maradtak. A kormánnyal szemben álló területek magyar nyelvű politikai sajtóját az ellenzéki pártok támogatták, példányszámuk ezer körül mozgott, míg az államilag szubvencionált, kormánypárti orgánumok ennek általában csak a felét voltak képesek elérni; a lapok mindkét esetben a pártok hiányzó vidéki szervezeteit igyekeztek pótolni, illetve a helyi politikai erőket maguk mellé állítani (Kókay 1994: 136). Általános volt, hogy minden politikai irányzatnak megvolt a fővárosi vezető napilapja mellett a saját vidéki hetilapja is (Kosáry–Németh 1985: 33).

A fővárosi lapokhoz viszonyítva jelentős különbség volt, hogy ebben az időszakban a vidéken megjelenő politikai újságok nem kecsegtettek számottevő üzleti haszonnal. Szerkesztői főleg hivatalnokok vagy ügyvédek voltak, akiket elsősorban a különböző kedvezmények – például utazás, ingyenes reklám – érdekelték. Emellett sokan a politikai karrier lehetőségét látták meg a sajtóban, ezért az egyes orgánumok kiadásában részt vevő pártok még nagyobb befolyást gyakoroltak rájuk, mint a fővárosban. A vidéki sajtó persze próbált lépést tartani a pesti lapokkal – formai szempontból is ottani társaikat tartották követendőnek –, de mind tartalmilag, mind pedig a példányszámukat tekintve alulmaradtak; nyomdáik technikai színvonalát, a szerkesztőségekben dolgozók szaktudását többnyire össze sem lehetett hasonlítani a fővárosiakéval. Mindemellett az országos lapok a vidéki történekekről általában csak többnapos csúszással számoltak be, így gyakran érte őket az a vád, hogy tudatosan elhanyagolják a vidéket. Ez részben tudatos stratégia volt, mivel ekkoriban az országos lapok felesleges konkurenciát láttak vidéki versenytársaikban, és gyakran azok színvonalbeli hiányosságait hozták fel érvként (Fleisz 2005: 9, Kosáry–Németh 1985: 37–51).

Hirdetések a Szentesi Lap hasábjain

A *Szentesi Lap* első számát 1872. augusztus 11-én vehette kézbe az érdeklődő nagyközönség. Az újságban, a korabeli sémához igazodva, a negyedik oldal volt a hirdetési rovat helye, azonban megfigyelhető, hogy az évek során fokozatosan emelkedett a hirdetések száma, így egyre inkább általánossá vált, hogy a reklámok már a harmadik, sőt esetleg a második vagy akár a címoldalon is megjelenhettek. Amennyiben a *Szentesi Lap*ban 1872 és 1883 között megjelent hirdetéseket az egyes megrendelőkhez köthető mennyiség szempontjából vizsgáljuk, a következő összesítő táblázatot kapjuk eredményül⁸:

⁸ A táblázatban terjedelmi okokból csak azokat a vállalkozásokat, valamint magán-személyeket tüntettem fel, amelyek, illetve akik legalább húsz darab hirdetést jelentettek meg a lapban a tárgyalt időszakban.

| Hirdető | Hirdető székhelye | A hirdető profilja, a hirdetés tárgya(i) | Hirdetések száma (db) |
|---|--------------------------|--|------------------------------|
| Várady Lajos | Szentes | gyógyszerek, gyógyszerész-állás | 119 |
| Zsoldos Ferenc | Szentes | téglagyár, tűzifa, kályha | 72 |
| Lázár és Sonnenfeld | Szentes | malomipari szolgáltatás, deszka, tűzifa, szén | 71 |
| Felsenburg Benedek | Szentes | varrógépek, órák | 61 |
| Broglye J. és Müller | Budapest | gép- és rostalemez | 61 |
| Török József | Budapest | gyógyszer | 56 |
| Cherrier János | Szentes | nyomda, papír- és könyvkereskedés, rum, tea | 53 |
| Batthyány Karoline | Szentes | rágcsálóméreg | 51 |
| Handler Mór, dr. | Budapest | orvos | 48 |
| Wellesz Jakabné, Wellesz Jakab | Szentes | eladó föld | 47 |
| Cicatricis Pál főjegyző (= Szentes város) | Szentes | föld, állat, állás, birtok | 44 |
| Csuray Ferenc | Szentes | kalapkereskedés | 42 |
| Weisz Bernát, Weisz Bernátné | Szentes | edénykereskedés, kiadó bolt és lakás, eladó ház, rőfös áruk, adósságátvállalás, nádszékek, bútorok, sírkoszorú, lámpa, tűkőr, savanyúvíz | 42 |
| Zsoldos János | Szentes | ruhakereskedés | 41 |
| Weill Salamon | Szentes | tűzifa, liszt, deszka, téglá, szén, építkezési kellékek, korpá, köles, malomipari szolgáltatás | 40 |
| Krausz Márk | Szentes | sírkő, koporsó | 39 |
| Rambovszky József | Szentes | vendéglőnyitás, eladó bor, varrógép, kiadó üzlethelyiség | 38 |
| Friedmann A. | Bécs | fejőgép | 34 |
| Hamburger Adolf | Budapest | női ruha | 34 |
| Füchsl József és fia | Szentes | malomipari szolgáltatások, liszt, tűzifa | 33 |
| Temesváry Mór | Budapest | cipőkereskedés | 33 |
| Groszmann Adolf | Szentes | varrógépek, férfiszabó-üzlet | 32 |
| Laurentius | Bécs | könyv | 29 |

| | | | |
|--------------------------------|----------|--|----|
| Steiner Adolf | Budapest | szálloda | 29 |
| Grossmann J. | Budapest | mezőgazdasági gépek | 27 |
| Hoff János | Bécs | gyógyszer | 27 |
| Lázár Dávid | Szentes | szikvíz | 27 |
| Czukermann Bernát | Szentes | ruhakereskedés | 26 |
| Grünwald József | Szentes | szeszes ital, kiadó bolthelyiség | 26 |
| Dr. Rix özvegy | Bécs | arckrém | 24 |
| Szentesi Takarékpénztár Egylet | Szentes | kiadó föld és épületek, közgyűlésre való felhívás, kamatláb-kedvezmény | 24 |
| Schwarzkopf Fülöp | Szentes | tánciskola | 23 |
| Winkelmayer J. | Bécs | hajnövesztő szer | 23 |
| Czukermann Soma, dr. | Szentes | orvos, sebész | 22 |
| Győri József | Szentes | eladó ház | 22 |
| Schrantz György | Szentes | mezőgazdasági gépek, bor | 22 |
| Gissfeld Imre | Szentes | tégla | 21 |
| Wiese és Társa | Budapest | pénzszekrény, műlakat, másológép | 21 |
| Popp J. G., dr. | Bécs | szájápolási termékek | 20 |
| Jakó Mihály, Jakó Mihályné | Szentes | ruha, kalap, jelmezek | 20 |

1. táblázat: Az egy hirdetőhöz köthető hirdetések száma

Mint láthatjuk, a legtöbb hirdetést Várady Lajos gyógyszerész adta fel a lapban. A település köztisztelőben álló polgárának⁹ (Labádi 2008) hirdetói súlyát tovább növeli, hogy több külföldi reklám közvetve szintén az ő gyógyszerétárát népszerűsítette: számos, más országból származó gyógyászati, illetve kozmetikai termék csak nála volt megvásárolható, vagy nála is kapható volt, például a Popp-, a Dr. Rix-féle termékcsalád, a G. Hell kátrányszappan, valamint a Brady-gyomorceppék – utóbbinál a hirdetések külön felhívják a figyelmet, hogy az orvosság minden szentesi gyógyszerertárban megvásárolható, de a Várady-féle patikát külön is megemlítik.

⁹ A deszki születésű Várady Lajos gyógyszerész az 1848/49-es szabadságharcban hadnagyként szolgált, a Vitézségi Érdemrend tulajdonosa. Később Szentesen telepedett le, és 1867-ben átvette a városközpontban lévő, legrégebbi szentesi gyógyszerertár működtetését. Volt megyei és városi képviselő is, valamint a Szentesi Takarékpénztár Rt. alapító tagja, illetve tizenkét éven keresztül (1886–1898) igazgatója.

Rendszeres hirdető volt a Lázár- és Sonnenfeld-féle gőzfűrésztelep és malomipari cég, valamint a Zsoldos Ferenc tulajdonában lévő, 1856-ban alapított gőzmalom és téglagyár (Kováts 1928: 302), emellett kiemelkedik a helyi hirdető sorából Felsenburg Benedek kisvállalkozó, aki főleg a jelentékeny szentesi háziipart kiszolgáló varrógépek, kisebb részben pedig órák forgalmazásával és javításával foglalkozott. A rovat érdekes színtöltja a Wellesz házaspár, akik nem sajnálták az anyagi áldozatot, hogy földjüket közel egy éven keresztül, kitartóan kínálják eladásra a hasábokon. A kiadótulajdonos, Cherrier János is gyakran élt a számára ingyenes reklámot jelentő lehetőséggel, és – korábbi két helyi lapjával ellentétben – jelentős számú hirdetést helyezett el saját orgánumban.

Szentesen is jellemző volt, hogy számos élelmes vállalkozó igyekezett megragadni a kiegyezés utáni kedvező gazdasági lehetőségeket, és eleve több – egymástól igencsak eltérő – profillal kísérletezett. Ilyen volt például a szintén gőzfűrésztelepet és malmot üzemeltető Weill Salamon, aki ezenkívül árult téglát, szentet, építkezési kellékeket, gabonát; de megemlíthetjük Schleier Istvánt is, aki 1878. április 28-án (VIII. évf. 17. sz.) még egy vas-, fűszer- és festékkereskedés átvételét jelentette be az olvasóközönségnek, majd három évvel később, 1881. július 30-tól (XI. évf. 31. sz.) immáron „főügynökként” különféle biztosításokat ajánlott a lakosoknak, egészen 1883 júniusáig.

Üzlet-átvétel,
Van szerencsém tudatni a tisztelt közönséggel, hogy
Pacher Sámuel urnak a kispácz téren lévő **vas-, fűszer-
és festék-kereskedését** átvettem és azt
„Schleier István“
cég alatt vezetni fogom. Felkérem tehát a tisztelt vevőket,
hogy elődöm iránt eddig tanusított bizalmukkal engem is sze-
rencsétetni sziveskedjenek, részemről pedig a legjobb minő-
ségű áruknak pontos, gyors és jutányos áron leendő kiszol-
gáltatásaért kezeskedem. — Szentesen, 1878. évi april 28.
SCHLEIER ISTVÁN,
vas-, fűszer- és festék-kereskedő.

1. kép: Schleier István hirdetése a Szentesi Lapban (1878. április 28.)

Az 1867. évben alapított, legfelsőbb helyen engedélyezett

„DUNA“

biztosító társaság

8.224.000 frtnyi kezességi tőkével

elfogad minden összegű biztosításokat jutányos díjak mellett:

a) **tűzkárok ellen**, ingó és ingatlan vagyokra.
Biztosít tehát templomokat, palotákat és gazdasági épületeket, gyárakat, áruraktárakat, házbutorneműeket és gazdasági készleteket, aratási terményeket és marhát, tűz- és villámokozta károk ellen;

b) **jégkárok ellen**, mindennemű mezei terményekre és végre

c) **élet-, jövedéki- és kiházasítási biztosításokat**, az ezen biztosítási osztályok mindegyikére nézve nyomtatásban kiadott biztosítási feltételek szerint.

A károk azonnal megbeesülteinek és rögtön készpénzben kiűzetteknek. Azon csekély díj, mely a biztosítást fiztetendő, alkalomat szolgálhatna arra, hogy minden vágyon szerencsétlenségek ellen biztosítsassék.

Aláírott főigényök a legfelsőbb helyen engedélyezett „DUNA” biztosító társaságot a legmelegebben ajánlja és teljes készséggel ad a biztosításra vonatkozólag felvilágosításokat.

Schleier István,
főigényök Szentesen

1-3

2. kép: Schleier István hirdetése a Szentesi Lapban (1881. július 30.)

A tárgyalt korszakban minden bizonnyal Weisz Bernátné volt a legsokoldalúbb helyi vállalkozó, aki férjével együtt elsősorban edénykereskedést működtetett, azonban kínált rőfösárukat, különféle bútorokat, lámpákat, sírkoszorút, tükröt, savanyúvizet, sőt még adósságvállalást is; ezenkívül szintén rendszeresen hirdettek ingatlanokat eladás vagy bérbeadás céljából.

A helyi kisvállalkozók és magánszemélyek jellemzően öt-tíz alkalommal helyeztek el hirdetést az újságban. Források híján arról kevés információnk van, hogy mindez milyen eredménnyel járt, azonban néhányszor előfordul, hogy egy adott vállalkozás sorsa egyértelműen nyomon követhető a hasábonkon. Gombos Károly újonnan nyitott vas- és fűszerkereskedésével például az 1875. augusztus 15-i számban (V. évf. 33. sz.) találkozhatunk először. A tulajdonos azonban nem egészen egy esztendővel később (1876. július 2., VI. évf. 27. sz.) végeladást hirdetett, majd ugyanezen év augusztus 27-től, három számon keresztül (VI. évf. 35–37. sz.) már csak kiadó üzlethelyiséget és lakást reklámoz, és ezt követően nem szerepel többet a lapban. Levonhatjuk a logikus következtetést: üzlete feltehetően tönkrement, vagy legalábbis nem volt érdemes azt tovább működtetni. Hasonló példa lehet Reichlinger Henrik, az ő vállalkozásának alakulása szintén jól kirajzolódik a *Szentesi Lap* hirdetési rovatából. Reichlinger 1874. október közepén díszes hirdetésben hívta fel a szentesiek figyelmét rőfös üzlete megnyitására:

Üzlet megnyitás!

Van szerencsém a n. é. közönséget tisztelettel értesíteni miszerint **Germánus Dezső** ur üzletvezetése alatt, a szentesi takarékpénztár eddigi helyiségében (a görög-egyház átellenében) egy jól berendezett

RÖFÖS KERESKEDÉST

nyitottam.

Tágas ösmeretség a kereskedelmi téren, valamint elegendő alaptőke azon kellemes helyzetbe juttattak, hogy a legnagyobb gyárakkal való összeköttetésem által a n. é. közönség igényeinek minden tekintetben megfelellehetek.

Legfőbb törekvésem leendő szilárd és pontos kiszolgáltatás által a n. é. vevő közönség becses bizalmát kiérdemelni, valamint sikerült olcsó bevásárlásaim által a n. é. közönségnek alkalmat nyújtani olcsó árértéke legújabb és divatosabb árukat beszerezhetni.

Midőn kérem a n. é. közönséget áruim jószágáról és rendkívüli olcsóságáról magának meggyőződést szerezni.

Ajánlom magamat a n. é. közönség becses figyelmébe
Reichlinger Henrik.

3. kép: Reichlinger Henrik hirdetése a Szentesi Lapban (1874. október 11.)

Hiábavalónak bizonyult azonban a „tágas ösmeretség a kereskedelmi téren, valamint elegendő alaptőke”, két és fél évvel később, 1877. márciusban a tulajdonos már végeladást hirdetett:

V é g e l a d á s !

V é g e l a d á s !

Tisztelettel tudatom a nagyérdemű közönséggel, miszerint **végeladás** miatt nagyválasztéku raktáramban a rőfös-áruk szakmájába vágó minden cikkek **tetemesen leszállított, gyári áron alól** kaphatók. Midőn ezt a nagyérdemű közönség szives tudomására hozom, vagyok Szentesen, 1877. évi március 10.

Tisztelettel **Reichlinger Henrik.**

Bolthelyiség: Pollák-féle ház, görögtemplom átellenében.

i s z p u l e s z e n

4. kép: Reichlinger Henrik hirdetése a Szentesi Lapban (1877. március 18.)

Azonban, miután a végeladást négy egymást követő alkalommal (VI. évf. 10–13. sz.) közölte a *Szentesi Lap* hasábjain, tett még egy kísérletet üzlete újbóli beindítására, s április végén már nem végeladásról, hanem boltja más helyre való költözéséről jelentetett meg hirdetést:

Üzlethelyiség változtatás!!

Tisztelettel hozom tudomására a nagyérdemű közönségnek,
miszerint üzletemet a Pollák-féle házból

SZUKKERMANN BERNÁT HÁZÁBA,
a lutheránus templom átellenében, hol eddig Gibba László kávéháza volt — tettem át.

Magamat a nagyérdemű közönség szives pártfogásába továbbra is ajánlva, vagyok

Szentesen, 1877. április 27-én.

Tisztelettel
Reichlinger Henrik.

5. kép: Reichlinger Henrik 1877. április 29-i hirdetése a Szentesi Lapban

A vállalkozás azonban az új helyiségben sem bizonyult hosszú életűnek, s Reichlinger Henrik fél esztendővel később véglegesen elbúcsúzott a szentesiektől:

VÉGLEGES VÉGELADÁS.

Tisztelettel tudatom a n. é. közönséggel, miszerint elköltözés miatt mindenemű **rőfös-árakat**

tetemesen leszállított áron

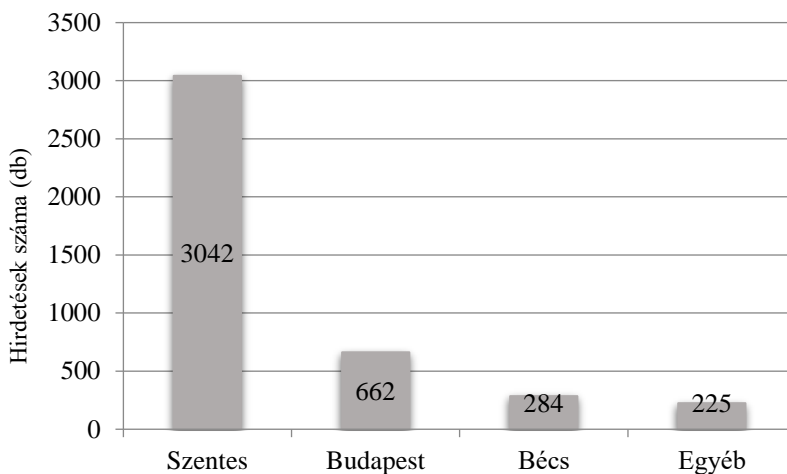
adom. Ugy szintén mindennemű kész **férfi-ingekeket és női-cipőket.**

Tisztelettel **REICHLINGER HENRIK.**

6. kép: Reichlinger utolsó hirdetése a Szentesi Lapban (1877. december 9.)

Érdeemes megfigyelnünk, hogy az egymást követő hirdetések külalakja – talán akaratlanul is – utal a vállalkozás aktuális állapotára: az üzlet megindulását bejelentő első reklám keretezése még feltűnően díszes, szinte már giccsbe hajló, majd fokozatosan egyszerűsödik, s végül eljutunk az utolsó, komor, vastag fekete körvonalig.

A *Szentesi Lap* tárgyalt korszakunkban (1872–1883) megjelent számai összesen 4213 darab hirdetést tartalmaznak. A következőkben vizsgáljuk meg őket a hirdetőik lak-, illetve székhelye, vagyis területi megoszlásuk alapján!



1. ábra: A Szentesi Lap hirdetéseinek település szerinti megoszlása (1872–1883)

Amennyiben nem számítjuk a Szentesről, Budapestről és Bécsből beérkező hirdetéseket – lásd az 1. ábra „Egyéb” oszlopát –, a következő helységeket találjuk:

| Település | Hirdetések száma (db) | Település | Hirdetések száma (db) |
|----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Csongrád | 30 | Makó | 4 |
| Szeged | 23 | Svájc ¹⁰ | 4 |
| Berlin | 18 | Trieszt | 4 |
| Kunszentmárton | 15 | Ehrenfeld | 3 |
| Derekegyház | 14 | Gyalu | 3 |
| Hamburg | 9 | Hont megye ¹¹ | 3 |
| Troppau | 9 | Kistőke | 3 |
| Mindszent | 7 | Orosháza | 3 |

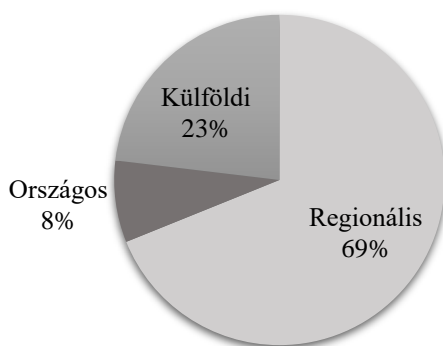
¹⁰ A hirdetés nem nevez meg konkrét települést.

¹¹ A hirdetés itt sem nevez meg települést.

| | | | |
|------------------------|---|------------|---|
| Nagymágocs | 7 | Öcsöd | 3 |
| Nagytóke | 7 | Szegvár | 3 |
| Hódmezővásárhely | 6 | Szelevény | 3 |
| Bánfalva ¹² | 5 | Temesvár | 3 |
| Kisszénás | 5 | Tiszaug | 3 |
| Marillavölgy | 5 | Csépa | 2 |
| New York | 5 | Békéscsaba | 1 |
| Szarvas | 5 | Csany | 1 |
| Eperjes ¹³ | 4 | Sebesfok | 1 |
| Kiskunfélegyháza | 4 | | |

2. táblázat: A Szentesi Lap hirdetéseinek – kivéve a szentesi, a budapesti és a bécsi érdekeltségűeket – település szerinti megoszlása (1872–1883)

Ha a 2. táblázatban szereplő településeket földrajzi megoszlás szerint csoportosítjuk, a következő eredményt kapjuk:



2. ábra: A 2. táblázat településeinek földrajzi megoszlása

¹² Bánfalva a Szenteshoz közeli Gádoros település korábbi neve.

¹³ A Szenteshoz közeli, ma is létező kistelepülésről, nem pedig az azonos nevű, híres felvidéki városról van szó!

Az 1. ábra egyértelműen mutatja, hogy a *Szentesi Lap* döntően a helyi vállalkozásokra alapozta hirdetéseiből származó bevételeit (3042 db hirdetés, 72%), ezenkívül pedig az Osztrák–Magyar Monarchia két fővárosára (Budapest: 662 db hirdetés, 16%; Bécs: 284 db hirdetés, 7%) koncentrált.¹⁴ Ha a fennmaradó hirdetéseket vesszük górcső alá, a 3. ábrán jól látszik, hogy a szerkesztőségnek elsősorban a Szentes közvetlen, illetve tágabb vonzáskörzetében működő gazdasági szereplők közül sikerült sokakat meggyőznie, hogy reklámozzák magukat az újságban: a regionális hirdetések több mint kétharmad (69%) részben vannak jelen a hasábokon. Emellett viszonylag csekély számú (8%) hirdetést találunk az ország távolabbi részeiről – például Marillavölgyből vagy Hont vármegyéből –, viszont elég nagy a külföldi vállalkozások aránya: utóbbiak közel negyedét (23%) teszik ki a Szentesen, Budapesten és Bécsen kívüli hirdetéseknek.

Végül, de nem utolsósorban meg kell említenünk, hogy nagy fokú következetlenséget tapasztalhatunk a hirdetőik neveinek helyesírásában, így sok esetben több alakváltozat tűnik fel az oldalakon, például: Dobrai–Dobray, Csurai–Csuray, Dósai–Dósay, Grünvald–Grünwald, Groszman–Groszmann, Kolodinszki–Kolodinszky, Sarkadi–Sarkady, Rambovszki–Rambovszky, Temesvári–Temesváry vagy Weiss–Weisz. A legkínosabb tévedéssorozat e tekintetben egyértelműen a helyi táncoktató tanárhoz kapcsolódik, akinek német eredetű vezetékneve öt változatban is megjelenik: Schwarzkopf, Schwarczkopf, Svarckopf, Swarczkopf, Schwartzkopf. Mindez jelentős mértékben rontja a hirdetési rovat és ezáltal az egész lap hitelességét, bár – mint korábban említettük – a vidéki sajtó nagy részére jellemző volt ez a típusú igénytelenség a korszakban.

Összességében elmondható, hogy a *Szentesi Lap* a reklámok tekintetében – mind mennyiségi értelemben, mind pedig földrajzi szórás szempontjából – rövid idő alatt viszonylag magas szintet ért el, ami professzionális hirdetés-szervezői tevékenységre utal. A megrendelők nagyrészt a helyi cégek, illetve lakosok közül kerültek ki, akik közül sokan rendszeres hirdetőkké váltak, így nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a lap néhány év alatt stabil üzleti vállalkozássá nője ki magát, majd évtizedeken keresztül a dél-alföldi város első számú tömegtájékoztatói eszköze maradjon. Mindemellett az újságban megjelent reklámok fokozatosan emelkedő száma jól mutatja a kiegyezés utáni, egyre inkább élénkülő gazdasági fejlődést, illetve a növekvő vállalkozói aktivitást mind országos, mind pedig helyi szinten.

¹⁴ Több, ma már nagy múltúnak minősülő cég is feltűnik a *Szentesi Lap*ban, például Dreher Antal sörgyára (XIII. évf. [1883] 15–26. sz.) vagy a Ganz és társa (IX. évf. [1879] 9–38. sz.), emellett több alkalommal találkozhatunk a Károlyi grófokkal is, akik derekegyházi birtokukat kínálták el- és kiadásra (III. évf. [1873] 18. sz.; XIII. évf. [1883] 34–36. sz.)

Irodalom

- Buzinkay G. 1993. *Kis magyar sajtótörténet*. Budapest: Haza és Haladás Alapítvány.
- Fleisz J. 2005. *Az erdélyi magyar sajtó története 1890–1940*. Pécs: Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Kókay Gy., Buzinkay G. és Murányi G. 1994. *A magyar sajtó története*. Budapest: Magyar Újságírók Országos Szövetsége – Bálint György Újságíró-iskola.
- Kosáry D. és Németh G. B. (szerk.) 1985. *A magyar sajtó története II/2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kováts J. 1928. A nagyipar és kisipar. In: Nagy I. (szerk.) *Szentes*. Budapest: Magyar Városok Monográfiája Kiadóhivatal. 301–305.
- Labádi L. 2008. Az „Angyalhoz” címzett gyógyszerár a Felsőpárton – Száz-hús éves a város negyedik gyógyszerára. *Szentesi Élet XL/22*.
- Révész E. 2012. *A képes sajtó Magyarországon 1780–1880*. Budapest: Budapesti Történeti Múzeum – Bibliotheca Nationalis Hungariae.
- Tasnádi K. 2014. Sajtó és fotó a sajtófotó előtt – A nyomtatott fotók megjelenése a magyar képes lapokban az 1880-as években. *Médiakutató* 4. 35–48.