

JORDANIDISZ ÁGNES<sup>1</sup> – MIHÁLY ORSOLYA<sup>2</sup> – BÓNA JUDIT<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Hátország Egyesület, <sup>2</sup>Kós Károly Technikum, <sup>3</sup>ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék  
ajordanidisz@gmail.com  
sakisro@freemail.hu  
bona.judit@btk.elte.hu

Jordanidisz Ágnes–Mihály Orsolya–Bóna Judit: A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében  
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 113–124.  
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.007>

## A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében

Narrative abilities are prerequisites of successful school achievement therefore, it is important to assess them in kindergarten. Although there is no consensus on the best way of measuring the narrative skills, the literature contains articles about examining children's narratives based on pictures. These assessments are static, examining only the actual achievement. This way, we do not know whether the child could provide a more complex story as a response to intervention.

The present pilot research examines the procedure of a dynamic measurement used in the assessment of children's oral narrative skills. We examined the storytelling of 5-6 years old kindergarteners based on a picture series of ten pictures by both static and dynamic methods. We developed a scoring protocol to assess the coherence and the linguistic complexity of the narratives. According to the results, the dynamic method provides a more accurate picture about the narrative skills than the static method.

Keywords: narrative skills, dynamic measurement, preschool children, coherence, linguistic complexity

### 1. Bevezetés

Az iskolába lépő gyermekek narratív készségei megbízható előrejelzői a későbbi iskolai teljesítménynek (Paul & Smith, 1993). A narratívák megalkotása számos mentális képességet igényel a gyermektől, mivel: 1) nemcsak mondatokat kell egymás után mondania, hanem egy koherens szöveget kell létrehoznia; 2) a narratívák dekontextualizált szövegek, tehát az adott pillanattól függetlenek, ezért komplexebb gondolkodást igényelnek (Peterson et al., 1999); illetve 3) létrehozásukhoz szükség van mentalizációs képességekre is, mivel a beszélőnek előfeltételei vannak a hallgató előzetes tudásáról, a narratívákban szereplők gondolatairól, motivációiról stb. (Karmiloff & Karmiloff, 2001; Oers, 2007). Mindezek mellett az aktív és passzív szókincs nagysága, a gyermek expresszív és receptív nyelvtani tudása/képességei is hatással vannak a létrejövő narratíva strukturáltságának, komplexitásának mértékére (Murányi, 2018).

A narratívák két fő komponensből állnak: makrostruktúrából és mikrostruktúrából (Gillem et al., 2017). A makrostruktúra egy adott helyzetből (a történet helye és ideje) és a hozzá kapcsolódó epizódokból áll (Stein–Glenn, 1979). A történetek egy olyan epizóddal (eseménnyel, bonyodalommal)

kezdődnek, amely cselekvésre készíti a főszereplőt, illetve következményekkel jár a cselekményre. A történet akkor lesz koherens, ha a kezdő epizód, a főhős és a többi szereplő cselekedetei és a következmények összefüggnek. A történetekben szereplő ok-okozati összefüggések felismerése nagyon fontos a koherencia létrehozásában.

A narratíva mikrostruktúrája a szöveget alkotó szavakat és mondatokat jelenti. Fontos szervezői a szövegnek a különböző kötőszavak, alárendelések vagy jelzős szerkezetek, illetve a metakognitív és a metalingvisztikai tudatosságról tanúskodó igék (*gondolja, hiszi, mondja*) (Gillem et al., 2017).

A narratív készségek mérésére a nemzetközi szakirodalomban többféle módszer létezik. Vannak olyanok, amelyek elsősorban a mikroszerkezet jellemzőit vizsgálják, és a szókincs változatosságáról, illetve a nyelvtani komplexitásról nyújtanak információt. Ilyen például az Index of Narrative Microstructure (INMIS; Justice et al., 2006), a *The Renfrew Bus Story* (Cowley & Glasgow, 1994), vagy a *The Test of Narrative Language* (Gillam & Pearson, 2004).

Vannak olyan tesztek is, amelyek egyszerre mérik mind a makrostruktúrát, mind a mikrostruktúrát. A Narrative Scoring Scheme (NSS, Heilmann et al., 2010) például iskolás gyermekek narratíváit vizsgálja, és pontozza a bevezetés, a karakterfejlődés, a mentális állapotok (érzések), a konfliktusok megoldása és a következtetések bemutatását, a névmási utalásokat és a kohéziót. A módszerrel mindenféle narratíva vizsgálható, az önállóan alkotott és a képsorok alapján létrehozott történetek is. Szintén iskolás gyermekek narratíváinak vizsgálatára fejlesztették ki az Index of Narrative Complexity tesztet (INC, Petersen et al., 2008). Ez a makrostruktúra mérése során a következő komponenseket vizsgálja: karakter, helyzet, kezdő esemény, belső reakció, terv, cselekvés, következmény. A mikrostruktúra vizsgálata során pontozott tényezők a mellérendelő és alárendelő kötőszók, a határozószók, a metakognitív és metalingvisztikai igék, illetve a kidolgozott főnévi szerkezetek.

Fekonja-Peklaj és munkatársai (2010) egy hat képből álló képeskönyv alapján mondott történeteket pontoztak a koherencia és a kohézió szempontjából. A koherenciára 1 és 5 pont közötti pontszámot adtak, figyelembe vették a struktúrát, a szereplők gondolatainak megjelenítését és az ok-okozati viszonyok elmondását is. A kohézióra két szempontból lehetett pontot kapni: 1) tematikus szervezés és 2) referenciális elemek használata (névmások, hiperonímák, hiponímák stb.). Ezt a pontozási módszert használta Vakula és Bóna (2018) is egy pilótakutatásban, akik megállapították, hogy bár jól használható, a pontozás nem mindig egyértelmű.

Szintén képeskönyvekkel dolgozik a kanadai Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI, Schneider et al., 2004), amely 4 és 9 éves kor közötti gyermekek történetmeséléseit vizsgálja, a dinamikus mérés módszereit is használva. A tesztet magyar gyerekekkel is elvégezte Murányi (2019), aki az

ENNI szempontjai közül három mutatót vizsgált: a szavak számát és a különböző szavak számát, valamint a Narratív Szerkezeti Mutatót. Ez utóbbi pontozza a szereplők megnevezését, az alaphelyzet bemutatását, az esemény/történet indítását, a főszereplő belső reakcióját és tervét, a cselekvés bemutatását és eredményét, illetve a karakter reakcióját. Az eredmények szerint mindhárom mutatóban eltérés volt a középsős és a nagycsoportos óvodások között, és az egyes gyermekek teljesítménye nagy egyéni különbségeket mutatott – sokkal nagyobb szóródást, mint az egyetemisták teljesítménye. Bár a magyar gyermekek teljesítménye a Narratív Szerkezeti Mutatót tekintve elmaradt a kanadai gyermekekétől (a középsősöknél a kanadai sztenderd pontok a könnyebb történet esetében 0,6 ponttal, a nehezebb esetében 4,4 ponttal magasabbak voltak, mint a magyar gyermekek átlagai; a nagycsoportosoknál a különbség 1 és 2,4 pont volt szintén a kanadai sztenderd javára), a szerző megállapítása szerint a teszt jól használható a magyar gyermekek narratív készségeinek mérésére is.

Egy korábbi vizsgálatában Murányi (2018) 3 és 6 éves magyar gyermekek narratív képességeit mérte fel képsorról való történetmesélés alapján. Kutatásában olyan mérőszámokat használt, mint az önállósági mutató (képes-e a gyermek segítség nélkül történetet mesélni, avagy ha nem, akkor mennyi segítségre van szüksége), strukturáltság (megfelel-e a történet a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármas egységének), kronológia (vannak-e időbeli összefüggések a történetben), ok-okozati összefüggések megjelenítése, leíró részek (van-e rövid jellemzés a szereplőkről, a helyszínről vagy a történet elemeiről), illetve a szavak száma. Az eredmények azt mutatták, hogy bár nagy különbség van a kiscsoportosok és a nagycsoportosok történetei között, nem minden vizsgált mutatóban van köztük eltérés. Ilyen például az aktivált szókinccs összetétele: ugyanis a kiscsoportosok is elő tudták hívni a történethez szükséges szavakat – a különbség a két csoport között az volt, hogy a kiscsoportosok még nem tudtak ezekből a szavakból összefüggő szöveget létrehozni.

Ugyanezen kiscsoportosok narratív készségeinek három éven keresztül fejlődéséről ír Murányi (2020). A vizsgálat részletesen bemutatja a fejlődés menetét, amelynek végére a legtöbb gyermek eljutott a szavak felsorolásától a valódi történet létrehozásáig.

Murányi vizsgálatait megelőzően kevés figyelem irányult a hazai kutatásokban a szóbeli szövegalkotás fejlődésének, fejlettségének vizsgálatára, illetve a meglévő eredmények nem illeszkedtek egy szisztematikus rendszerbe, amelynek alapján kidolgozható lenne egy tesztelési eljárás a különböző életkorú gyermekek szövegalkotási képességeinek felmérésére. A szövegalkotás fejlettségének mérésére azonban igény mutatkozik mind a tudomány, mind a gyakorlat oldaláról.

A magyar gyermekekkel végzett kutatások szerint a 3–4 évesek még nem képesek képsor segítségével sem összefüggő történeteket alkotni, ők csak megnevezik a szereplőket vagy egy-egy cselekvést az egyes képek alapján. Koherensebb történeteket hoznak létre a 6–7 évesek, akik már képesek strukturált

szövegeket létrehozni (Murányi, 2018, 2020). Ugyanakkor még ebben az életkorban is jellemző az, hogy a történetek felépítése hiányos, elmarad a bevezetés és/vagy a befejezés (Csákberényiné & Hajdu, 2011). Emellett, ha a történetnek több szereplője van, a 6–7 évesek még nem képesek több perspektíva párhuzamos kezelésére, és előfordulhat, hogy a „mellékszereplők” nem jelennek meg vagy nem alanyként szerepelnek a narratívákban (Schnell, 2016: 235). Váratlan eredmény, hogy Zsák (2017) nem talált különbséget 6, 9 és 17 évesek ugyanazon képsorról alkotott történeteinek hosszában. Ugyanakkor a történetek strukturáltsága, a használt szókincs stb. nagy életkori különbségeket mutatott. Amíg a hatévesek összefüggő egész helyett egyesével nézték és értelmezték a képeket, addig a kilencévesek már gyakrabban említettek ok-okozati összefüggéseket. Ugyanakkor még az ő történeteik sem alkottak mindig koherens egészet. A tizenhét évesek már összefüggő történetként tekintettek a képsorra, narratíváikat gazdagabb szókincs és komplexebb nyelvi megformálás jellemezte. Vakula és Bóna (2018) óvodások és kisiskolások történetmeséléseit vetette össze a tartalmi kohézió és a forma szempontjából. Eredményeik szerint a jobb szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek mindkét életkorban jobban teljesítettek, mint a másik csoportba tartozók, de iskolás korban csökkent a különbség mértéke a gyermekek között. Ez összhangban van Fekonja-Peklaj és munkatársai (2010) eredményeivel szlovén gyerekekre vonatkozóan.

A jelen tanulmányban egy saját fejlesztésű dinamikus tesztet mutatunk be a narratív készségek mérésére. A módszertanunk abból a szempontból novum a hazai vizsgálatokban, hogy a korábbi statikusan mérő vizsgálóeljárások helyett egy dinamikus teszt kidolgozását tűztük ki célul. A dinamikus tesztelés abban különbözik a statikus teszteltől, hogy nemcsak egy pillanatnyi állapotfelmérésre alkalmas, hanem azt is méri, hogy a tesztben résztvevő személy a tesztfeltevő segítségével milyen teljesítményre képes, képes-e a helyzetben tanulni (hasonlóan működik a Meixner szókincspróba is). Ekkor tehát a tesztelő és a gyermek aktív interakcióban vannak egymással a tanulási szakasz folyamán. (A statikus tesztelésnél az interakció behatárolt, sokszor csak igen-nem kérdésekre és válaszokra korlátozódik.) A kiértékelés komplexebb képet ad a gyermek narratív és kognitív képességeiről, ugyanakkor az értékelési folyamat is komplexebb. Szükséges ugyanis a kezdeti állapot felmérése; a tanulási fázis utáni pontszámnyereség kiszámítása; a problémás kognitív funkciók és az egyén gondolkodása metakognitív aspektusainak leírása stb. is (Karpov & Tzuriel, 2009; Bohács, 2010). Magyar nyelven csak néhány olyan teszt ismeretes, amely dinamikus módon mér nyelvi képességeket. A már említett Meixner-szókincspróba mellett ilyen Jordanidisz Ágnes tesztje, a fonológiai tudatosság dinamikus szűrőeljárása (Jordanidisz, 2015), amely lehetővé teszi a megfelelő intervencióra történő reakciónak is mérését. Az intervenció során rálátásunk lesz a figyelmi, stratégiai és memória funkciókra (Jordanidisz et al., 2018).

A jelen kutatás célja, hogy egy új, dinamikus tesztelési módszert próbáljon ki magyar gyermekek narratív készségeinek a vizsgálatára. A vizsgálat pilótakutatásnak tekinthető, az adatközlői csoport öt-hatéves kor közötti óvodások közül került ki. Ez az életkor mérföldkő az anyanyelv-elsajátításban és az intézményesített oktatásban, hiszen az iskolába lépés előtt álló gyermekek nyelvi tudatosságának már olyan szinten fejlettnnek kell lennie, hogy képesek legyenek az írott nyelv elsajátítására.

A fő kérdéseink a következők voltak: 1) Milyen jellemzői vannak az iskolába lépő óvodások történetmesélésének a statikus és a dinamikus mérés alapján? 2) Alkalmas-e az általunk kidolgozott dinamikus tesztelési eljárás a történetmesélés szintjének mérésére?

Hipotéziseink szerint 1) az öt-hatéves óvodás gyermekek még leginkább a képeken illusztrált konkrét tevékenységekről beszélnek, amikor statikus módon vizsgáljuk őket. 2) A segítő kérdések hatására képesek a képek rejtett tartalmának előhívására, és ez a dinamikus mérés utáni pontszámaikon is megfigyelhető. 3) A dinamikus mérés jó módszer arra, hogy feltárja a gyermekek narratív készségeit.

## 2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kérdések megválaszolásához, a szövegalkotási képesség objektív értékeléséhez saját módszert dolgoztunk ki. A vizsgálatához egy tíz képből álló képregényt választottunk ki egy gyermekeknek szóló weboldalról (<https://www.revistatus.ro/hu/kepregenyek/minden-roevid-kepregeny/kepregenyek/a-kisvirag-es-a-hegy.html>). A képregényben szereplő történet szerint két gyermek, akik valószínűleg testvérek, egy könyvben egy szép virágról olvasnak. Elmennek a hegyekbe kirándulni, hogy megnézzék a virágot élőben is. Meglátják, megcsodálják, majd kiássák, és hazaviszik. Lelkesen gondozzák, locsolgatják, és az egész család örül a virágnak. A virág azonban a cserépben és a szobában nem érzi jól magát, és hamar lekókad. Aggodalmukban még orvossal is megvizsgáltatják, aki azt javasolja, hogy vigyék vissza az eredeti élőhelyére. A gyermekek visszaültetik a hegytetőre a virágot, amely azonnal új életre kap. A gyermekek pedig boldogan gyönyörködnek ismét a virágban.

A vizsgálat során a gyermekeket arra kértük, hogy nézzék át a történetet illusztráló képeket, majd a képek alapján mondják el a történetet. A mesemondás során a vizsgálatvezető csak akkor szólalt meg, és biztatta folytatásra a gyermekeket, ha elakadtak. Közben megfigyelte, hogy hagyott-e ki, és ha igen, mely képeket hagyta ki a gyermek a történetből, megértette és elmondta-e a történet ok-okozati összefüggéseit vagy a szereplők gondolatait és/vagy érzelmeit. Ezt az első mesemondást is pontoztuk, ez adta a statikus mérés pontszámát. Az első mesemondás után a vizsgálatvezető kérdéseket tett fel a hiányzó vagy hibás történetelemek kapcsán. Ezután 30 perces szünet következett, amikor a gyermek más tevékenységeket végzett. A 30 perc elteltével a vizsgálatvezető ismét megkérte a gyermeket, hogy mesélje el a történetet. Az

ekkor kapott narratíva pontszámát, amely a dinamikus mérés eredménye volt, összevetettük a statikus mérés pontszámával.

Az első és a második elmondást három fő szempont alapján pontoztuk: 1) nyelvi komplexitás szó- és mondatszinten, 2) kohézió és 3) pragmatikai tudatosság. Mindhárom területen maximum 6 pontot kaphattak az adatközlők. A nyelvi komplexitás kiterjedt a történetmondáshoz használt szófajok számára (kivéve a névelőket és a mellérendelő tagmondatok kötőszavait), valamint a mondatok felépítésére (így 3+3 pontból állt össze a nyelvi komplexitásra adható pontszám). Ez azt jelenti, hogy a szófajokat és a mondatok felépítését egyenként egy-három ponttal értékeltük. Egy pontot adtunk, ha csak igék és főnevek fordultak elő a szövegben, két pontot, ha az ige és a főnév mellett még legalább két szófaj megjelent, és három pontot, ha legalább hatféle szófaj fordult elő a történetben. A mondatok felépítését illetően egy pontot adtunk, ha az adatközlők egy-két szót mondtak minden képhez. Két pontot adtunk, ha egyszerű mondatokat vagy mellérendelő mondatokat használtak, és három pontot adtunk az alárendelő mondatok használatáért.

A kohézió pontozása azon alapult, hogy a) utalt-e minden képkockára a történet, avagy hány képkockára való utalás maradt ki, illetve b) megjelentek-e benne a fő szerkezeti elemek és az azok összefüggéseire utaló szavak (itt is 3+3 pontból állt össze az adható maximális pontszám). Az adatközlők egy pontot kaptak, ha három vagy annál több kép eseményeinek említése hiányzott, két pontot, ha legfeljebb két kép maradt ki, míg három pontot, ha mindegyik képre történt utalás a történetben. További pontokat adtunk a szöveg fő elemeinek és a szövegkohéziót biztosító szavaknak a megjelenésére. Egy-egy plusz pontot ért, ha megjelent a bevezetés és a befejezés szövegrésze, illetve szerepeltek a szövegben olyan kohéziót biztosító nyelvi elemek, mint például az *utána*, *majd* stb.

A pragmatikai tudatosság az ok-okozati összefüggésekre összpontosított, valamint a szereplők gondolatainak és érzelmeinek megjelenítésére is. Ebben az esetben 1-6 pontot adtunk. Egy pontot kapott az az adatközlő, aki csak a képeken látható cselekményt írta le. Két pontot ért, ha megjelent a sztereotip kauzalitás a szövegben (például a virág azért hervadt el, mert nem locsolták – pedig a képek szerint gondosan locsolták a gyerekek). Három pontot adtunk, ha megjelentek a valódi ok-okozati összefüggések vagy a cselekmény elemei, vagy a szereplők közötti viszonyrendszerben. Négy pontot kapott az a történet, amelyben mind a cselekmény ok-okozati összefüggései, mind a szereplők közötti rokoni kapcsolatok megjelentek. Öt pontot ért, ha az előbbiek mellett a szereplők érzelmei VAGY gondolatai is megjelentek a történetben. Végül hat pontot adtunk akkor, ha az adatközlők a szereplők és események közötti kapcsolatokról és összefüggésekről és a szereplők érzelmeiről ÉS gondolatairól is beszéltek.

A vizsgálatban 16 fő (öt-hatéves) nagycsoportos óvodás vett részt, 8 lány és 8 fiú. Mindnyájan magyar anyanyelvűek voltak, és ugyanabba a fővárosi agglomerációban található óvodába jártak. A társadalmi-gazdasági háttérük

hasonló volt. Minden gyermek ép halló, mentálisan ép és tipikus nyelvi fejlődésű volt. Mivel a korábbi szakirodalmi adatok szerint a narratív készségekben nincs számottevő különbség az óvodás lányok és fiúk között (lásd Murányi, 2018), illetve a jelen minta kicsi volt ahhoz, hogy releváns összevetést lehessen végezni a két nem között, a gyermekek eredményeit egy adathalmazként kezeltük, nem végeztünk nemek szerinti összehasonlítást.

A tesztelésre a szülők és az intézmény írásos beleegyezésével került sor. A gyermekek történeteiről (az egész vizsgálat menetéről) hangfelvétel készült, majd a történeteket a fenti szempontok szerint pontoztuk. Az első és a második elmondáskor kapott pontszámokon statisztikai elemzést végeztünk az SPSS 20 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten. Mivel ugyanazon beszélők két különböző időpontban rögzített beszédmintáit vetettük össze, ismétléses próbát használtunk: az adatok nem-normál eloszlása miatt a Wilcoxon-próbát.

### 3. Eredmények

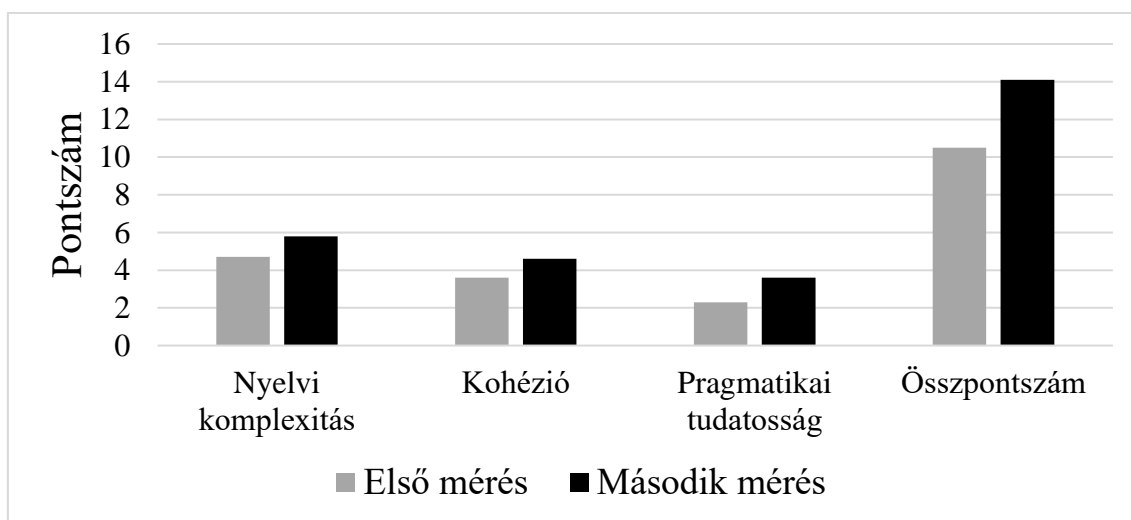
Bár nem pontoztuk a tesztelés során, elsőként a történetek hosszát vizsgáltuk meg. Az első elmondáskor a történetek átlagos hossza 101.4 (szórás: 11.6) szótag volt, míg a második elmondáskor 124.4 (szórás: 8.4) szótag. Az első és a második elmondás során létrejött szövegek hosszában szignifikáns volt a különbség ( $Z = -2,510$ ;  $p = 0,012$ ).

Nemcsak a szöveg hossza nőtt, hanem a pontszámok is azt mutatták, hogy a második elmondáskor komplexebb történeteket hoztak létre az adatközlők (1. ábra). A statisztikai elemzés mindegyik részpontszám és az összpontszám esetében is szignifikáns különbséget mutatott a két elmondás között (összpontszám:  $Z = -2,925$ ;  $p = 0,003$ , nyelvi komplexitás:  $Z = -2,913$ ;  $p = 0,004$ , kohézió:  $Z = -2,351$ ;  $p = 0,019$ , pragmatikai tudatosság:  $Z = -2,568$ ;  $p = 0,010$ ).

Maximális pontszámot egyetlen gyermek sem ért el egyik elmondáskor sem. Az első elmondáskor, a statikus mérés során 14 pont volt az elért legmagasabb pontszám (ezt három gyermek érte el), a második, dinamikus méréskor, az intervenció után 17 lett a legtöbb pont, ezt két gyermeknek sikerült elérnie. A legalacsonyabb pontszám az első méréskor 5 pont volt (két gyermeknél), míg a második méréskor 10 pont (két gyermeknél). Három gyermek teljesítménye nem javult az intervenció hatására, tizenháromé viszont nőtt. A legnagyobb pontszámnövekedés az egyik fiúnál következett be, aki az első méréskor mindössze 5 pontot kapott, míg a másodiknál 17-et. A következő példában az ő két története olvasható (SIL = néma szünet).

*Első elmondás: hogy volt két kisfiú SIL virágot SIL láttak a könyvbe  
elementek szedni egyet SIL egyet SIL meglátták SIL azt kiásták a SIL  
lapáttal SIL hazavitték SIL egy cserépre betették SIL megöntözték SIL  
és kivirágzott*

Második elmondás: *volt két fiú SIL a könyvbe láttak egy virágot SIL elmentek SIL szedni egyet SIL megláttak SIL egyet a h SIL hegy tetején SIL azt kiásták SIL hazahozták SIL az anyukájuk és az apukájuk nagyon SIL örült SIL de a két kisfiú SIL m SIL mérges SIL a SIL az egyik mérges volt a másik szomorú SIL mert SIL nem virágzott ki SIL í SIL találk SIL hívtak egy SIL orvost SIL azt tanácsolta SIL hogy vigyék vissza a SIL nőt SIL visszavitték SIL és vissza is ásták SIL utána kivirágzott és mind a k SIL ettőlük boldog lett*



1. ábra. Az első és a második méréskor kapott átlagos pontszámok. (A nyelvi komplexitásra, a kohézióra és a pragmatikai tudatosságra maximum 6-6 pont volt adható, míg az összpontszám maximum 18 pont volt.)

Az első elmondáskor a nyelvi komplexitásra vonatkozó pontszámok között két gyermek csak 1 pontot kapott a használt szófajokra, ami azt jelenti, hogy csak igéket és főneveket mondott. Nyolc olyan gyermek volt, akinek a történetében az igén és a főnéven kívül csak két további szófajú szó jelent meg, míg heten hat vagy annál többféle szófajt is használtak a történetükben. Az intervenció hatására azonban a tizenhatból csak három gyermek pontszáma nem változott (ők 2 pontot kaptak), a többieké a maximális (3) pont lett. A két előszörre 1 pontot elérő gyermek is 3 pontot kapott a második elmondáskor a szófajok használatára.

Ami a mondatok összetettségét illeti, az első elmondáskor három gyermek csak képenként maximum 2 szót mondott, másik három gyermek csak egyszerű bővített mondatokat használt, és tíz olyan gyermek volt, aki alárendelő mondatokat is mondott a történet során. Ehhez képest a második elmondáskor a tizenhatból tizenötön használtak alárendelő mondatokat (így elérve a maximális 3 pontot), és csak egy gyermek pontszáma nem változott (2 pontos maradt).



Az alábbi példa annak a gyermeknek a két történetét mutatja be, aki a legkevesebb pontot (2 pont) kapta az első elmondáskor a története nyelvi komplexitására (ő volt a másik adatközlő, aki a maximális 18 pontból 5-öt ért el az első méréskor), azonban az intervenciónak köszönhetően a második elmondáskor erre a paraméterre már 6 pontot kapott (SIL = néma szünet, FIL = kitöltött szünet).

*Első elmondás: itt SIL olvasnak SIL itt SIL túráznak itt is SIL itt virágot ültetnek itt SIL megöntözik a virágot SIL itt nő SIL nő a virág SIL itt elhervadt SIL itt SIL túráznak SIL itt fogják a virág SIL levelét SIL itt meg futnak*

*Második elmondás: itt SIL nézegetnek egy SIL könyvet SIL és találtak benne egy virágot itt elmentek SIL túrázni SIL megláttak egy SIL virágot SIL itt kiásták SIL ez egy család és megöntözték itt elhervadt és szomorúak voltak SIL itt meg hívtak egy mentőt SIL és SIL a mentő mondta hogy FIL SIL hogy SIL vigyék vissza eredeti helyére és visszavitték SIL itt meg FIL SIL itt elültették SIL itt meg SIL újra boldogok voltak*

A kohézióra kapható pontszám két elemből állt össze: a kihagyott képek számától függő pontból, illetve az elbeszélő szövegek “kötelező elemeinek” és a kohézióra utaló szavak megjelenésének pontozásából. Az első elmondáskor két olyan gyermek volt, aki legalább három képről egyáltalán nem beszélt, kilenc gyermek egy vagy két képet hagyott ki, és csak öt gyermek volt, aki minden képről beszélt a történetmondás során. A második elmondáskor hét gyermek hagyott ki egy vagy két képet, kilencen az összes képről beszéltek. Az első elmondáskor legalább három képet kihagyó gyermekek a második elmondás során minden képet beleszóttek a történetükbe.

Ami a szöveg bevezetését és befejezését, illetve a szövegkohéziós elemek megjelenését illeti, az első elmondáskor két gyermeknél (a fentebb bemutatott történeteket produkálóknál) sem valódi bevezetés, sem befejezés, sem kohéziós elemek nem jelentek meg (0 pont), nyolcan egy pontot, hatan két pontot kaptak, és egyetlen gyermek sem érte el a maximális három pontot. A második elmondáskor mindegyik gyermek legalább egy pontot kapott erre a kategóriára. Hárman egy pontot, heten két pontot kaptak, míg hatan elérték a maximális három pontot. Az alábbiakban egy lány történetei olvashatók. Az első elmondásakor összesen 6 pontot ért el, ebből 2-t kapott összesen a kohézióra. A második elmondásakor a kohézió pontszáma 5-re nőtt, míg az összpontszám 11 lett.

*Első elmondás: két kisleány SIL nézte az egyik könyvet SIL és láttak benne egy virágot SIL utána SIL fölmentek a dombra SIL és megkeresték SIL kiásták SIL hazavitték SIL meglocsolták SIL mit csináltak vártak*

Második elmondás: *egyszer két fiú olvasott SIL egy könyvet és láttak benne egy szép virágot SIL fölmentek a dombtetőre SIL és ott észrevették SIL kiásták SIL hazavitték egy cserépbe és meglocsolták SIL utána SIL elhervadt SIL és SIL a két fiú nagyon megijedt SIL nem örült neki SIL utána elvitték a doktor bácsihoz SIL utá SIL aztán SIL felvitték megint a dombtetőre beásták és újra SIL FIL SIL kinyílt*

A pragmatikai tudatosságra, azaz a történet megértésére, majd elmesélésére maximum hat pontot lehetett kapni. Az első elmondáskor öten értek el egy pontot, ők csak a konkrét eseményeket mutatták be. Heten két pontot kaptak, náluk megjelent a sztereotip kauzalitás, azaz nem a történetben megjelenő ok-okozati viszonyt nevezték meg, hanem a korábbi tapasztalataikból indultak ki (a virág azért hervadt el, mert nem locsolták – a történet szerint viszont azért, mert az eredeti élőhelyéről eltávolították, másik földre ültették, a napfényes hegytetőről a szobába vitték). Három gyermeknél jelentek meg valódi összefüggések, és ezek a gyermekek már a szereplők közötti viszonyokat is meg tudták nevezni (4 pont), egy pedig a szereplők gondolatairól is beszélt (5 pont). A maximális hat pontot senki sem érte el. Az intervenció hatására a második elmondáskor javult a gyermekek teljesítménye: csak egy egyponthoz tartó történet volt, négyen kaptak két pontot, ketten három pontot (megjelentek az események közötti valódi összefüggések), négy négyponthoz, négy ötponthoz, és egy hatponthoz tartó történet (valódi összefüggések, a szereplők közötti rokoni kapcsolatok, a szereplők érzelmei és gondolatai is megjelentek a mesében) is született.

Az alábbi példa az egyik lány történeteit mutatja be. Az első elmondáskor a pragmatikai tudatosságra mindössze 1 pontot kapott, ez a második elmondáskor 6 pontra nőtt.

Első elmondás: *FIL SIL a SIL kisfiúk néznek könyvet SIL ültetnek egy virágot a kisfiúk SIL elviszik egy orvoshoz a SIL kis virágot mert SIL beteg lett SIL láttak fent a hegyen itt SIL a kisfiúk virágot SIL elkezdtek menni a SIL hegyre a kisfiúk SIL öntözték SIL a virágot SIL és SIL mentek a kisfiúk a hegyre még SIL megnézték az ültetést SIL és SIL végül már meggyógyult a virág*

Második elmondás: *FIL SIL a SIL fiúk olvastak egy SIL olyan könyvet SIL amibe találtak egy virágot SIL elindultak megkeresni egy domboldalon SIL megtalálták SIL megtalálták a virágot a domboldalon SIL hazavitték SIL elültették locsolták SIL a szülei SIL boldogok voltak SIL de másnapra a virág SIL elhervadt SIL elvitt SIL eljött egy orvos SIL s azt javasolta nekik hogy SIL hogy vigyék vissza oda ahova SIL kellett SIL és SIL a fiúk így is tettek elvitték a domboldalra elültették SIL és a virág boldog lett SIL és SIL újra élhetett ott ahol otthon volt*

#### 4. Következtetések

Vizsgálatunkban egy új, dinamikus mérési eljárás kidolgozásának és kipróbálásának első eredményeit mutattuk be. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan alkotnak történeteket magyar nagycsoportos óvodások, és hogy az általunk megalkotott tesztelési eljárás alkalmas-e a narratív készségek feltérképezésére. Az első hipotézisünk az volt, hogy az öt-hatéves óvodás gyermekek nagymértékben támaszkodnak a képeken szereplő illusztrációkra, amikor segítség nélkül, maguknak kell létrehozni a történetet. Azt vártuk tehát, hogy a statikus méréskor (az első elmondás során) a szereplők érzelmeinek és gondolatainak az ábrázolása elmarad, sokkal inkább a konkrét cselekvések megnevezése alkotja a történetet. Ez beigazolódott, mivel a gyermekek 75%-a vagy csak a konkrét eseményeket, vagy ezek mellett téves ok-okozati összefüggéseket jelenített meg, de a szereplők belső történéseiről nem beszélt (az eredmények tehát alátámasztották az első hipotézisünket).

Az első elmondás utáni intervenció, a segítő kérdések pozitívan hatottak a történetmondásra: a kérdésekre adott válaszokból kiderült ugyanis, hogy a gyermekek többet értettek meg a történet összefüggéseiből, mint amit elsőre elmondtak; a kérdések hatására azonban ezeket az elemeket beleszőtték a második méréskor mondott történeteikbe. Az intervenció hatása mindhárom paraméterben megmutatkozott, a másodjára létrehozott szövegek nemcsak tartalmukban, de a kohéziót és a nyelvi komplexitást tekintve is összetettebbek voltak, mint az először mondott szövegek (az eredmények a második hipotézisünket is alátámasztották). Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek a statikus mérés során nem tudják elmondani megfelelően mindazt, amit valójában gondolnak a történetről, de néhány segítő kérdés nagymértékben növeli a narratív készségeinek a pontértékeit. Ezért megállapítható, hogy a dinamikus mérés alkalmasabb módszer a statikus mérésnél arra, hogy feltárja a gyermekek narratív készségeit (a harmadik hipotézisünk is igazolódott).

Pilótakutatásunkban egyetlen életkori csoportból mindössze 16 gyermek vett részt, így az eredményeink csak korlátozottan érvényesek. Ennek ellenére fontos következtetések vonhatók le belőle a narratív készségek mérésének módszertanáról, illetve az iskola előtt álló gyermekek történetmeséléséről. Az eredmények két dologra is felhívják a figyelmet: egyrészt fontos lenne egy sztenderdizált mérőeszköz kifejlesztése a magyar gyermekek narratív készségeinek vizsgálatára, másrészt sok más (főként angolszász) országhoz hasonlóan nálunk is érdemes lenne célzottan fejleszteni már óvodás korban is a gyermekek narratív készségeit.

## Irodalom

- Bohács Krisztina** (2010) A dinamikus értékelés. *Magyar Pedagógia* 110/4. 311–328.
- Cowley, J. & Glasgow, C.** (1994) *The Renfrew Bus Story* (American Ed.). Centreville, DE: The Centreville School.
- Csákberényiné Tóth K. & Hajdu T.** (2011) Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 4/3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>
- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L. & Kranjc, S.** (2010) Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal* 18/1. pp. 55–73.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Fargo, J. D., Olszewski, A. & Segura, H.** (2017) Monitoring indicators of scholarly language: A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills. *Communication Disorders Quarterly* 38/2. pp. 96–106.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A.** (2004) *Test of Narrative Language*. Austin, TX: PRO-ED.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C.** (2010) Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19/2. pp. 154–166.
- Jordanidisz, Á.** (2015) *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Jordanidisz, Á., Mohai, K. & Mihály, O.** (2018) *Dynamic screening of phonological awareness before literacy acquisition among Hungarian 5-6 years old children*. Poster presentation at International Child Phonology Conference, Chania, Greece.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B.** (2006) The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15/2. pp. 177–191.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A.** (2009) *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Karpov, Y. V. & Tzuriel, D.** (2009) Dynamic assessment: Progress, problems, and prospects. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 8/3. pp. 228–237.
- Murányi S.** (2018) A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia* 11/3. 24–39.
- Murányi S.** (2019) A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19/2. [http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Muranyi\\_tan.pdf](http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Muranyi_tan.pdf)
- Murányi S.** (2020) A narratív készség fejlődése óvodáskorban. In: Bóna J. és Krepesz V. (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 175–194.
- Oers, B. van** (2007) Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15/3. pp. 299–312.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B.** (2008) Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in language disorders* 28/2. pp. 115–130.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A.** (1999) Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language* 26/1. pp. 49–67.
- Schneider, P., Dubé, R. V. & Hayward, D.** (2004) *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. <http://www.rehabmed/ualberta.ca/spa/enni>.
- Schnell Zs.** (2016) *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G.** (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. In: R. O. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex. 53–120.
- Vakula, T. & Bóna, J.** (2018) *Characteristics of storytelling in preschool- and schoolchildren depending on family environment*. Presentation at Second International Conference on Sociolinguistics: Insights from Superdiversity, Complexity and Multimodality, Budapest, ELTE.

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal NKFIH-K-120234 számú pályázata és a Tématerületi Kiválósági Program támogatta.