

Pintér Henriett – Gál Franciska

Meseintervenciós vizsgálat konduktív nevelésben részesülő atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében

Több hazai tanulmány foglalkozott a precízen kiválasztott és jól felépített mesék feldolgozásának az eredményességével tipikus fejlődésmenetű óvodások körében. Ugyanakkor elenyésző számban születtek hazai kutatások az atipikus fejlődésmenetű gyermekek számára kidolgozott meseintervenciók hatásairól. Jelen tanulmány egy több éve folytatódó, atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében alkalmazott meseintervenciós kísérletet mutat be, valamint az ebben alkalmazott mérősor érvényességének és megbízhatóságának az eredményeit ismerteti. A meseintervenciós kísérlet öt alkalommal zajlott le három, atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermek körében. Öt ítéletalkotásra átdolgozott mesében kellett a gyermekeknek igaz-hamis megállapításokat tenniük. A jegyzőkönyvek és a videófelvételek alapján végzett tartalomelemzés eredményei szerint a gyermekek válaszvariációinak rögzítésére alkalmasnak bizonyult a kidolgozott mérősor. A vizsgálat hozzájárulhat a bizonyítékalapú gyakorlati intervenciós lehetőségeinek a használatához, amelyet kis létszámú gyermekcsoport körében lehet megvalósítani.

Bevezetés

A hazai szakterületi kutatások széles körben feltárták a mesélés fejlesztő hatását (például Nyitrai 2010, 2016; Ivaskó–Papp 2017), és rendelkezésre áll a tipikus fejlődésmenetű óvodás korosztály fejlődésének diagnosztikus kritériumorientált értékelése és diagnosztikus felmérése is (Nagy 2009). Jelentős feladatgyűjtemény jelent meg az óvodások narratív készségének a fejlesztésére is (Murányi 2019), figyelmet érdemlő továbbá a mesék hallás utáni szövegértésének hatásvizsgálata (Vakula 2015). Ugyanakkor alig vannak adataink arról, hogy az atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében a meséssel fejleszthető anyanyelvi gondolkodás támogatására milyen elgondolások születtek. Elenyésző információáll rendelkezésre arról is, hogyan hatnak a mesék ezekre a gyermekekre (Tülk 2019, 2020).

Intézményes keretek között gyakran használnak eredményességet rögzítő mérőlapokat, mérősorokat a gyermekek fejlődésének a felmérésére; ilyen a DIFER vagy a GMP. Ezek hasznos diagnosztikus értékelési eszközök a gyakorlati szakemberek számára. Hasznosak lehetnek az olyan mérőlapok is a szakemberek számára, amelyek a gyermekek napi vagy heti teljesítményének a rögzítésére, azaz rendszeres nyomon követésére szolgálnak. Hazai viszonylatban kevés példa található az ilyen mérőeszközök empirikus vizsgálatára (például Nagy 2009); atipikus fejlődésmenetű gyermekekre vonatkozóan a Semmelweis Egyetem Pető András Karon születtek egymásra építkező és egymásból továbbfejlődő BA-szintű szakdolgozati kutatások (Tülk 2019; Horváth 2022; Gátas 2023).

A tanulmány egy olyan, intervenciót tesztelő kísérletben alkalmazott mérősor érvényességének és megbízhatóságának az eredményeiről számol be, amelyet három atipikus fejlődésmentű gyermeknél alkalmaztunk. Az elemzés bemutatja, hogyan valósult meg a gyermekek válaszvariációinak a rögzítése, valamint milyen viselkedésmintázatok alapján zajlott a válaszok megítélése, mennyire működött megbízhatóan a gyermekek válaszait rögzítő mérősor. A vizsgálatban részt vevő atipikus fejlődésmentű gyermekek körében a mérősor a kiválasztott mesékkel használhatónak mutatkozott.

A központi idegrendszeri sérült gyermekek mint a sajátos nevelési igényűek egyik csoportja

A komplex tünetegyüttesel rendelkező, központi idegrendszeri sérült óvodásoknak a mesehallgatási tevékenységbe való bevonásához és a meseintervenciós vizsgálatokhoz körültekintő szervezőmunkára van szükség. Ebből következően indokolt, hogy röviden ismertessük a központi idegrendszeri sérülés fogalmát. A fogalom értelmezésére elsősorban az anyanyelvi nevelés kontextusában kerül sor a központi idegrendszeri sérült gyermekek nyelvi és beszédképességeinek a jellemzőit felvázolva.

A központi idegrendszeri sérülés (cerebralis paresis) olyan agyi rendellenesség, amely az élet korai szakaszában alakul ki. Az agyi sérülés következtében motoros károsodás keletkezik, amely mozgás- vagy testtartási problémákat okoz a gyermek életében, mindennapi tevékenységében. A központi idegrendszeri sérültek előfordulási gyakorisága átlagosan ezer élve születettre két újszülött (2 ezrelék) a különböző nemzetközi és hazai regiszterek, felmérések szerint (Blair–Cans 2018; Pintér–Molnár 2019).

A központi idegrendszeri sérültek csoportját többek között az izom- és csontrendszeri problémák, a szenzoros, a hallás- vagy látáskárosodások, a figyelmi, a viselkedési és a kognitív zavarok kölcsönhatásainak a mértéke jellemzi (Rosenbaum et al. 2007). Ily módon előfordul például az alsó két végtag bénulása, a test féloldali bénulása, a mozgás koordinálatlan, akaratlan működése is, ezek a mindennapi cselekvésekben, így az anyanyelvi nevelési helyzetekben is jelentős odafigyelést igényelnek.

A központi idegrendszeri sérült gyermekek anyanyelvi készségének, képességének jellemző vonásai

A motoros károsodás befolyásolhatja a beszédmotoros funkciókat is. A központi idegrendszeri sérülés mértékétől függően a hangok és a szavak kiejtése, a kifejező beszéd és a beszédértés akadályozott lehet, és ez nehezítheti a gyermekek kommunikációját. Egy 2016-ban végzett ausztrál felmérés szerint a központi idegrendszeri sérült 5–6 évesek körében a nyelvi károsodás a vizsgált 84 gyermekből 51 gyermeket érintett (61%-ukat). Közülük 24 (24%-uk) beszédmotoros funkciója nem működött, közel felénél – 37 gyermeknél – a beszéd receptív és expresszív funkciójánál is károsodás mutatkozott: a beszéd megértésének a zavara hat gyermeknél (7%-uknál), a beszéd kifejezése négy gyermeknél (5%-uknál) volt kimutatható. Előfordultak továbbá szemantikai és szintaktikai zavarok is, illetve gyakoriak voltak a fonológiai tudatosságból fakadó nehézségek, például a szavak szegmentálásának a problémái. A kognitív képességek, a nyelvi károsodás és a nagymozgások rendellenességének

a súlyossága között szignifikáns összefüggést mutatott ki a felmérés. A beszéd értését és a beszéd kifejezését is érintő nyelvi károsodások gyakran más kognitív tünetekhez társulnak, ilyen például a munkamemória csökkenése, a figyelemzavar vagy a viselkedészavar (Mei et al. 2016).

A központi idegrendszeri sérülés felügyeletének európai hálózata (Cans 2000; Egészségügyi Minisztérium Szakmai Protokollja 2010) megkülönböztet többek között kétoldali, alsó végtagot érintő károsodást (dipleghiás cereбрalis paresist). Az ebben érintetteknél a beszéd és a kommunikáció zavara súlyos (Pählman et al. 2019), ugyanakkor a beszéd megértése jobbra megmarad az iskolai évek során is. A négy végtag károsodása (tetraplegiás cereбрalis paresis) esetén a beszéd kifejezése és a beszéd megértése is nehezített. Létezik még a féloldali károsodás (hemipleghiás cereбрalis paresis); az ilyen rendellenességűeknél a bal agyfélteke sérülése következtében a tér- és a vizuális érzékelés fejletlensége mellett a beszéd értése és a beszéd motoros működése egyaránt érintett lehet (Lidzba et al. 2006). E csoportba tartoznak még az akaratlan, összerendezetlen mozgás-rendellenességűek (diskinetikus cereбрalis paresis-esek), akiknél a beszéd motorikusan erősen károsodott, ugyanakkor a beszéd megértése normál fejlődésű lehet (Fluss–Lidzba 2020). A mágnesesrezonancia-vizsgálatok (MRI) mintázatai alapján megmutatkoznak a központi idegrendszeri sérültek korai életszakaszában a munkamemória és a nyelvi megértés károsodásai, különösen a súlyosan érintett rendellenességű gyermekeknél (Geytenbeek et al. 2016).

A kommunikációs zavarok nagymértékben befolyásolják a hétköznapi és az iskolai tanulást, ahogyan a társadalmi részvételt is. A nagymotoros funkciókat a motoros rendellenességek súlyossági szintje szerint az akadálytalan járástól (az I. szinttől) a mozgás súlyos akadályozottságáig (az V. szintig) osztályozzák (Palisano et al. 1997). Az enyhe mozgások rendellenességében (az I–III. szintűekig) az intelligenciateszteken a gyermekek gyakran a tipikus fejlődésűekkel közel megegyező eredményt érnek el. A motoros károsodás súlyossága ugyanakkor szignifikánsan összefügg a nyelvfajlódási és a nyelvfeldolgozási zavarok mértékével.

Összességében tehát a központi idegrendszeri sérült gyermekek relatíve kisebb, a percepciót érintő nyelvi-kommunikációs problémái is akadályozhatják őket a teljes társas részvételben, különösen a beszélgetésekben és a társas interakciókban (Fluss–Lidzba 2020).

A központi idegrendszeri sérültek óvodai anyanyelvi nevelése a konduktív pedagógiában

A vizsgálatban részt vevő központi idegrendszeri sérült óvodások konduktív óvodába jártak, és konduktív nevelésben részesültek. Horváthné (2017) elméleti alapvetéseiben megállapítja, hogy a konduktív nevelés céljai megegyeznek az általános pedagógia és az Óvodai nevelés alaprogramjának (2012, 2018) céljaival és alapelveivel. A konduktív pedagógia széles körű tevékenységeket kínál a sérült óvodásoknak, ahol a konduktor a tanult mozgásfunkciókat beépíti az óvodai élet tevékenységeibe. A konduktív pedagógiában az egész napot átfogja az aktív napirend. Ennek kiemelt funkciója van: oda kell figyelni arra, hogy a központi idegrendszeri sérült célját, akaratát nem tudja kielégíteni, és ebből adódóan kialakulhat az érdektelenség, amely a konduktív óvodai közösségen belül inaktivitáshoz és izoláltsághoz vezethet. A nevelési folyamatban a tárgyi környezet, a nagy óvodai fizikai színterek és a saját, konduktív pedagógiai mozgásfeladatokhoz tervezett bútorok

segítik, hogy a központi idegrendszeri sérült óvodásokat bevonják a különböző tevékenységekbe, aktivizálják őket (Horváthné 2017: 111).

A mesemondás és a mesehallgatás a konduktív pedagógia anyanyelvi tevékenységeiben

A mesélés-verselés mint természetes pedagógiai eszköz (Ivaskó–Papp 2017) a konduktív óvodai nevelésben is kiemelten jelen van, figyelembe véve a mese tartalmához szorosan kapcsolódó módszereket, például a gyermekek önálló mesemondását, a mesefolytatást, a mesebefejezést, a meseátstrukturálást, a mesemimetizálást, a mesedramatizálást és a bábjátékot (Tancz 2009). A mesemondás továbbá szem előtt tartja a tipikus fejlődésmentű óvodás gyermekre mint mesebefogadóra ható kognitív és affektív tényezőket is: a mesei élményt, a katarzis átélését biztosító kitartó figyelmet és a transzállapotba jutást (Boldizsár 2010). A konduktív nevelésben részesülő gyermekek gyakran interaktív módon (Szinger 2009) is hallgatják a mesét, segítve ezzel a mesebefogadói magatartás kialakulását (Réger 2002).

A mesemondás-mesehallgatás során a gyermekben mint a mese befogadóján látható jelek a kitartó figyelem, a transzállapotba jutás, a katarzis megélése, valamint a történet megértésébe, az élmény megélésébe fektetett erőfeszítés (Boldizsár 2010). A mesemondó osztrénív stimulusokat hoz létre annak érdekében, hogy a mesehallgatónak megérje kognitív erőfeszítést tenni a történet dekódolásáért (Papp 2018). A mesemondás-mesebefogadás folyamatai a központi idegrendszeri sérült gyermekeknél számos kutatási kérdést vetnek föl, amelyek feltárása hozzásegítené a szakembereket a szofisztikált, személyre szabott gyakorlati megoldások kidolgozásához. A szakmai és a tudományos kérdések között szerepet kap a halmozottan sérült, központi idegrendszeri rendellenességű gyermekek mesebefogadási észlelési folyamatainak a feltárása (például mi zajlik a gyermek fejében a mesehallgatás során), illetve hogy működik-e a mesebefogadási folyamat, és ha igen, ennek milyen jelei mutatkoznak (Pintér 2019).

A gondolkodás és a mese kapcsolata az anyanyelvi képességek összefüggésében

A mesék az összefüggés-kezelések segítésére is alkalmasak, mert események sorozataként összefüggés-láncolatok alkotják. Az ezekben rejlő összefüggések egyediek ugyan, de vannak általános megnyilvánulásai is. Az összefüggés-kezelésben mint gondolkodási képességben az okság és az együttjárás, a valószínűség és a szükségszerűség, valamint a realitás és a fikció alkotják a mesék tartalmi összefüggéseit (Vidákovich 2009; Nyitrai 2010: 133).

Nyitrai (2016) szerint a mese valamennyi kompetencia fejlesztésére szolgál, például hozzásegít új összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez; a történetek hatására fejlődhet a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és a különbözőségek kezelési képessége, osztályozása és sémákba rendezése. A mesélés során a gyermekben felszabadulnak a térbeli és az időbeli viszonyok, mivel a mesékben – mint narratívumokban – gazdagon szerepelnek a tartalomba ágyazva azok a gondolkodási műveletek, amelyek szenzomotoros, manipulatív szinten szituációban valósulhatnak meg (Nyitrai 2009: 22).

A tipikus fejlődésmentű óvodások meseértési és -felidézési sajátosságai a mesemondás osztrénív ingereitől függenek. Erre példa Ivaskó és Papp (2017) vizsgálatának azon megállapítása, hogy a részt

vevő gyermekeket a történet feldolgozásában a mesélő osztenzív stimulusai segítették; például a dajkanyelv, a kifejezésmód, a szemkontaktus vagy a mesélő személye. A dajkanyelv használata és a szemkontaktus intenzív alkalmazása után ugyanis jobban teljesítettek a gyermekek a meseteszteken. A dajkanyelv elhagyásával a gyermekek fókuszált figyelme csökkent, és a meseértési teljesítményük is gyengült. Papp (2018) vizsgálata a mesehallgatás prozódiai mintázatai alapján (például a dajkanyelv és a szemkontaktus, illetve az irreleváns tartalmi elemek megléte vagy hiánya) is felmérte a mesehallgatás viselkedési mintázatait óvodásoknál. A gyermekek a meseértési teszten a dajkanyelvi intonációval és szemkontaktussal közvetített mesemondás esetében érték el a legjobb teljesítményt, míg a leggyengébbet a neutralizált, szemkontaktus nélküli közvetítéssel. Az óvodás mesebefogadók annál több pontot értek el, minél több osztenzív stimulus segítette őket a mesefeldolgozás során. A videófelvétellel készült vizsgálat kvalitatív elemzése viszont feltárta, hogy a monoton szövegmondás szemkontaktus nélkül figyelemvesztéssel járt a gyermekeknél, akiknek a figyelme ennek következtében a környezeti háttérelmekre terelődött.

A mese befogadásának is előfeltétele a beszédészlelés és a beszédmegértés megfelelő fejlettsége, amelyhez ép hallásra, a beszédhangok és a hangkapcsolatok felismerésére, valamint a vizuális és a transzformációs észlelés működésére van szükség (Gósy 1997). A beszédmegértést – hallás utáni szövegértést – vizsgálták hazánkban kontrollcsoportos módszerrel, a mesemondás felhasználásával. A vizsgálat a mesetréning hallás utáni szövegértésre gyakorolt hatására fókuszált (Vakula 2015). Tipikus fejlődésmentű, középső csoportos óvodások vettek részt a tízhetes mesetréningen. Hetente hallgattak meg egy-egy mesét, majd ezt követően beszélgettek az elhangzottakról, a kontrollcsoport pedig az óvodai nevelés megszokott heti és napi rendjében vett részt. A mesetréningben részt vevő gyermekek teljesítménye a hallás utáni szövegértési teszten (GMP 16) összességében javult: a bemeneti szakaszban 53%-os, a mesetréning után 64%-os volt, továbbá a rendszeres mesélés és beszélgetés hatására a csoport teljesítménye átlagosan 9%-kal emelkedett az első méréshez viszonyítva, és mindössze 1%-kal maradt el a teljesítményük az elvárt szinttől.

Az eddigi hazai mesekutatások jellemzői

A mesék fejlesztő hatásait vizsgáló hazai kutatások között vannak diagnosztikus megközelítésűek, például Vakula (2015), Papp és Ivaskó (2017), illetve Papp (2018) a mesélés Nyitrai-féle szándékos fejlődéssegítésének a koncepciójából merítenek. Murányi (2019) ugyanakkor nem a mese és a mesélés, hanem a narratív történetmesélés vizsgálatának a módszertanával foglalkozott. Némelyik kutatásban átdolgozott meséket alkalmaztak (Nyitrai 2009; 2010 Vakula 2015), mások a mesék eredeti változatát használták (Papp–Ivaskó 2017; Papp 2018). A legtöbb mesével Nyitrai (2009; 2010) foglalkozott, viszonylag sok mesét használt Vakula (2015), Papp és Ivaskó (2017) kutatása kevesebb mint egy tucat mesével dolgozott, és Murányi is (2019) hasonló számban építette be a vizsgálatába a történeteket. Az említett munkák között találunk kontrollcsoportos (Nyitrai 2010; Vakula 2015), nem kontrollcsoportos, keresztmetszeti módszert alkalmazókat (Vakula 2015; Papp–Ivaskó 2017; Murányi 2019), és megjelennek a vizsgálatsorozatok (Vakula 2015) is. Az eddigi kutatások eltérő létszámokkal dolgoztak, kisebb-nagyobb csoportokkal, de mindegyik sok gyermeket vont be a kísérletekbe, akik minden esetben tipikus fejlődésmentű óvodások voltak. Léteznek olyan vizsgálatok, ahol a gyermekek

viselkedését és teljesítményét videofelvétellel is végigkísérték a kutatók (Ivaskó–Papp, 2018). A változások ellenőrzésére Nyitrai (2010) és Vakula (2015) kontrollcsoportos vizsgálata elő- és utómérést alkalmazott. Valamennyi kutatásban sztenderdizált mérőlapokkal (DIFER-rel, GMP-vel) dolgoztak, Murányi (2019) a narratív történetmesélési készség módszertanát validálta óvodások körében (lásd ENNI, Edmonton Narrative Norms Instrument). Látható tehát, hogy eddig tipikus fejlődésmentű gyermekek számára tervezhető meseintervenciók foglalkoztak széles körben. A vizsgálatok egy részében a meséket a kísérletvezető vagy egy megbízott szakember olvasta fel, néhányan azonban rögzített felvételt alkalmaztak. Ezek a kutatások felépítésükből és módszertanukból adódóan kevésbé teszik lehetővé kimondottan egy-egy gyermek fejlődésének a mérését. Továbbá ezekben a vizsgálatokban a sorozatos mérés sem került fókuszba.

Jelen vizsgálatot az eddigi hazai kísérletekhez illeszkedően terveztük meg és bonyolítottuk le. Minél pontosabban és árnyaltabban szerettünk volna ismertetni egy olyan – diagnosztikus célú meseintervencióban alkalmazott – mérőeszközt, amely egy-egy gyermek teljesítményének a rögzítésére szolgálhat. Mindezt abból a célból, hogy a mérőeszköz alkalmazható legyen meseintervenciós vizsgálat sorozatokhoz és később egyéni fejlesztésekhez is.

A munka hozzáadott értékét az adja, hogy a hazai meseintervenciós kutatásokban elsőként ismertetünk komplex rendellenességű gyermekek körében alkalmazott vizsgálati elrendezést. A munka további pedagógiai értékét a gyermek saját fejlődési állapotához illeszkedő, óvodai környezetben adaptálható mesefeladatok adják, amelyek segítséget jelenthetnek a szakembereknek, hogy a gyermekek mindennapi cselekvéseit pontosabban megismerjék, és a szülőknek is diagnosztizáló jellegű visszajelzést adhassanak.

Az empirikus kutatás bemutatása

A jelen kutatásunk intervenciókutatás, amely a gyógypedagógiában és az egészségtudományban használt terminus technicus (Pintér–Molnár 2019). Olyan beavatkozás, amely a nevelési és a tanulási folyamatban alkalmazható, és a beavatkozás hatásainak a kimutatására irányul. A gyógypedagógiai kutatásokban, különösen a gyakorlatba ágyazott intervenciókutatásokban számos protokoll és útmutató szolgál az atipikus fejlődésmentűek számára tervezhető vizsgálatok lebonyolítására (Horner et al. 2005). A meseintervenció az ítéletalkotás mérésére átdolgozott mesék hatásait vizsgálja. Jelen kutatás a gyermekek teljesítményének a rögzítésére kidolgozott mérősor alkalmazhatóságát vizsgálta.

A kutatáshoz szakértői csoportot hoztunk létre annak érdekében, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekekre szabott mérőeszközöket lehessen kidolgozni (szakértői validitás). A munkacsoportban a gyermekekkel foglalkozó gyakorlati szakember (konduktor), a vizsgálatot vezető asszisztens (egyetemi hallgató), valamint a kutatás vezetője vett részt. Feladatuk a mérőeszközök alkalmasságának a szakmai elemzése és véleményezése volt a következő kérdések mentén: (1) a kiválasztott mesék a gyermekek számára megfelelők-e, (2) elég jól ismerik-e és értik-e a meséket a gyermekek, (3) a mesék átdolgozhatók-e az ítéletalkotási feladatra úgy, hogy a gyermekek képesek legyenek felismerni bennük a hamis állításokat, valamint (4) a mesékhez elkészített ítéletalkotási feladatok mérősora

használható-e, megfelel-e a vizsgálati céloknak. Mindezeket a szakértői csoport megvitatta, a felmerülő hibákat javította. Az átdolgozott meséket a gyermekek már mindezek figyelembevételével hallgatták.

A kutatás célja a diagnosztikus meseintervenciós mérőeszköz érvényességének és megbízhatóságának a vizsgálata. A szakirodalmi áttekintésből kiindulva a kutatási kérdések a következők:

1. Megbízhatóan működik-e a tervezett mérősor a gyermekek válaszainak a rögzítésére a mesére tervezett ítéletalkotási feladatokban?
2. A mérősor alkalmas-e arra, hogy rögzítse a gyermekek válaszait a meseintervencióban kidolgozott feladatokban?
3. Milyen mintázatai vannak a gyermekek válaszreakcióinak a videófelvételek alapján?

A módszerek és az eszközök

A vizsgálatok során alkalmazott mesék

A mesék kiválasztásában figyelembe vettük, hogy azok a gyermekek mindennapjaiban folyamatosan jelen legyenek, ebből kiindulva tartalmilag számukra jól ismertnek és motiválónak hassanak, hiszen a gyermekek számára a mesék ismétlésének a gyakorisága segít a feladatok teljesítésének az eredményességében is (Nyitrai 2009: 27). Ezen szempont alapján a gyermekekkel foglalkozó szakember és a vizsgálat vezetője egyeztetett, és végül *A három kismalac és a farkas*, *A két kicsi bocs meg a róka*, *A három pillangó*, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című meséket választottuk ki. Ezután a mesélés módját tervezte meg a szakértői csoport. Ennél a szakasznál azt vettük figyelembe, hogy a mesében megjelenített ítéletek igaz-hamis információi értelmezhetők legyenek a gyermekek számára. A vizsgálatok során a mesét eredeti változatban és átdolgozott formában is hallották a gyermekek. Az átdolgozott változatokba hamis állítások (információk) kerültek, amelyekről el kellett dönteniük a gyermekeknek, hogy igazak-e vagy hamisak. Ezek egyszerű, a mesében szereplő konkrét ítéletekben megjelenített hamis információk voltak (1. táblázat). A meséket egy, a gyermekekkel naponta foglalkozó, és egy, a gyermekeket kevésbé ismerő szakember olvasta fel.

1. táblázat

Az ítéletalkotás példái az átalakított mesékben

A vizsgálatban alkalmazott mesék	Példák a meséből
A három kismalac és a farkas	„Az első kismalac megszólította: – Szalmás bácsi, add nekem a szalmádat, hadd építsek belőle házikót/ istálló! ”
A két kicsi bocskor meg a róka	„Az országút göcsörtös/ sima volt.”
A három pillangó	„Volt egyszer három pillangó: egy sárga, egy piros meg egy fehér/ fekete. ”
A kiskakas gyémánt félkrajcárja	„Ereszd ki/ Szidd fel begyem a darázst, hadd csípje meg a farát, ereszd ki begyem a darázst, hadd csípje meg a farát.”

A mesékben egyszerű ítéletek jelentek meg, figyelembe véve az óvodáskorúak anyanyelvi gondolkodását és az erre irányuló anyanyelvi kutatások eredményeit (lásd Nyitrai 2009, 2010; Vidákovich 2009). Az ítéleteket a gyermekeknek ugyanakkor nem logikai szempontból kellett megítélniük. Nem vártuk el tehát tőlük, hogy eldöntsék, logikailag megfelelő-e vagy sem a mesében az adott ítélet, hanem észre kellett venniük bennük a hamis állításokat.

A gyermekek teljesítményét rögzítő mérősor

A mérősort kidolgozásának a célja az volt, hogy rögzítse a gyermekek meseintervencióban elért teljesítményét. A mérősor első sora tartalmazza a feladatok sorrendjét (összesen 11 db feladat), első oszlopa a vizsgálatban részt vevő gyermek nevét, monogramját vagy kódját (a tanulmányban a gyermekeket A1, B1, C1 jelöli).

2. táblázat

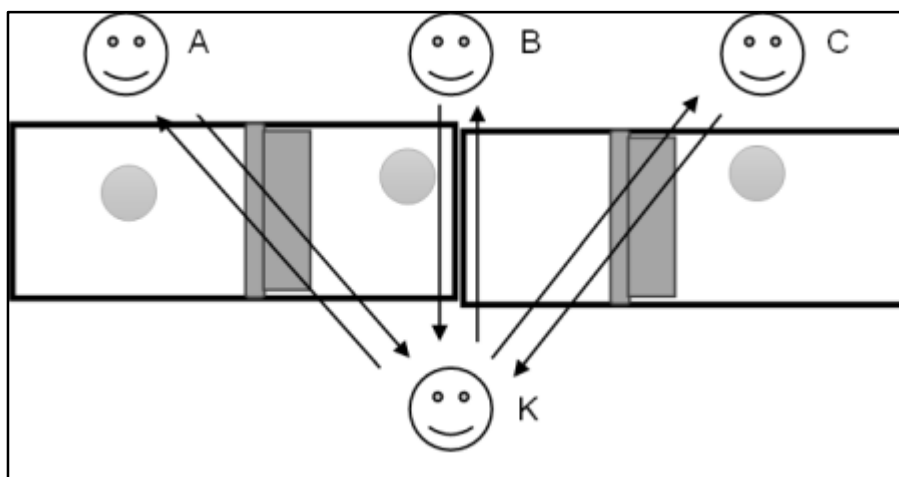
Az ítéletalkotás-feladatban elért eredmények rögzítésére alkalmazott mérősor

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
A1											
B1											
C1											

A gyermekek teljesítményét három szinten tudja rögzíteni a szakember: 0: nem vette észre, 1: észrevette, nem javította, 2: azonnal észrevette, jól javította (2. táblázat).

A vizsgálat elrendezése és folyamata

A vizsgálati elrendezést az első vizsgálat sorozatban alakítottuk ki. A próbateszt után nyilvánvalóvá váltak azok az esetleges részletek, körülmények, amelyek módosításra szorultak. Ennek megfelelően dolgoztuk ki a vizsgálat elrendezését (1. ábra), amely a későbbiekben megfelelőnek bizonyult.



1. ábra

A meseintervenció elrendezése a három vizsgálat sorozatban

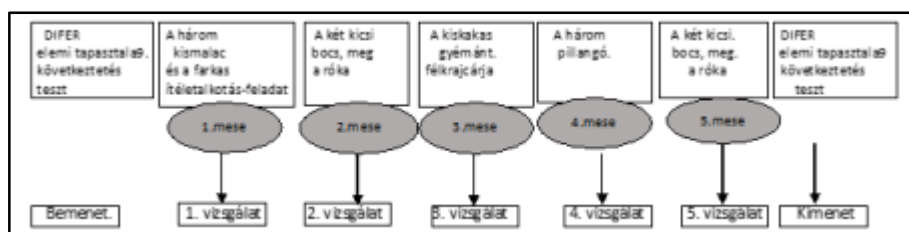
A három gyermek a szakemberrel szemben ül (konduktor [K]) két összetolt asztalnál; minden gyermek előtt az a „tökefejfigura” van (az 1. ábrán a gyerekek előtt látható szürke kör), amelyet a szakemberek arra rendszeresítették, hogy a gyermekek játékos módon adják tudtukra a kívánt reakciókat; jelen esetben a hamis információ elhangzásakor kellett megérinteniük ezt a szimbólumot. A vizsgálat rögzítéséhez alkalmazott videókamera a gyermekekkel szemben helyezkedett el. Így lehetett biztosítani, hogy rögzíteni tudjuk a gyermekek viselkedését, és a felvételt többször vissza lehessen játszani az elemzéshez. A gyermekek szülei szóbeli és írásbeli tájékoztatást kaptak a teljes vizsgálat céljáról, beleértve, hogy a gyermekükről felvétel készül. Mindezen feltételek mellett járultak hozzá gyermekük vizsgálatban való részvételéhez.

A kutatás folyamata

Négy mesét dolgoztunk fel az ítéletalkotási feladathoz, a gyermekek válaszainak a rögzítésére pedig mérősort készítettünk (2. ábra). A vizsgálat sorozat célja a meseintervencióhoz tervezett mérősor érvényességének és megbízhatóságának az ellenőrzése volt.

A feladathelyzet

A bemeneti és a kimeneti szakaszban a DIFER elemi tapasztalati következtetési tesztjét (Nagy et al. 2004) is alkalmaztuk az ítéletalkotási feladatban elért eredmények ellenőrzéséhez, ezzel azonban a jelen tanulmány nem foglalkozik. A vizsgálati elrendezést a 2. ábra mutatja.



2. ábra

A kutatás folyamata a vizsgálsorozatban

A vizsgálat tők formájú sablonokat használt. A gyermekek azt a feladatot kapták, hogy abban az esetben, ha a konduktor „tökfejséget” említ a mesélés közben, tehát hamis információt közöl, akkor ujjukkal mutassanak rá a tökfejre. Így láthatóvá válik, hogy mely gyermekek ítélik meg helyesen a mese hamis részleteit. A korábbi, első próbamérés „bekiabálós”, szinte követhetetlen válaszreakciói után a szakértői csoporttal levontuk a tanulságot. Annak érdekében, hogy a gyermekek ne befolyásolják egymást a válaszaikban, konkrétan ne lássák, hogy a társuk rámutatott a „tökfej” sablonra, elválasztottuk őket egymástól oly módon, hogy ne lássanak rá egymásra.

A mesehallgatási helyzet

A szervezési és az egyéb feladatokat a 3. táblázat összesíti. A meseintervenciót öt alkalomra terveztük. A csoportszoba berendezése, a gyermekek és a mesemondó elhelyezkedése után a szakember ismertette a feladatot. A független megfigyelők a meseintervenció mérősorát használták a gyermekek válaszainak a rögzítésére, emellett jegyzőkönyvet vezettek arról, hogy a mérősorban feltüntetett három szint hogyan mutatkozik meg a gyermekek viselkedésében. Videófelvétel is készült.

3. táblázat

A meseintervenció feladatai

Szervezési feladatok	Instrukció	A gyermek feladata	A független megfigyelők feladata
<ul style="list-style-type: none"> – A csoportszoba berendezése –A gyermekek elhelyezkedése (1. ábra) – A mesemondó elhelyezkedése (1. ábra) – A „tökfejek” kihelyezése 	<ul style="list-style-type: none"> – Ha azt gondoljátok, hogy a mesemondó valamilyen hamisságot („tökfejséget”) rejtett el a mesében, tegyétek a kezeteiket a tökfejekre. – Ha felszólít benneteket a mesemondó, javíthatjátok a hibát. 	<ul style="list-style-type: none"> – A felolvasott mesében a hamisságok észrevétele 	<ul style="list-style-type: none"> – A gyermekek által észrevett hamisságok, – ezek javításának értékelése, – videófelvétel készítése

Szervezési feladatok	Instrukció	A gyermek feladata	A független megfigyelők feladata
– A független megfigyelők elhelyezkedése – A feladatok ismertetése (mesemondó)			

A vizsgálat az első két alkalommal nem a gyermekek csoportszobájában történt, hanem egy erre ideiglenesen kialakított helyiségben. Ennek oka, hogy látogatók érkeztek a csoportba. A további három vizsgálat a gyermekek csoportszobájában történt, de nem a többi óvodástársukkal együtt, nem csoportos körülmények között, hanem csak hármójukkal foglalkoztunk. Ily módon mindhárom gyermek eredményeit egyénileg is lehetett értelmezni (1. ábra). Ezt azért volt fontos, hogy az egyénfókuszú vizsgálatok eredményeit önmagukban is fel lehessen dolgozni és elemezni. Ehhez a vizsgálati körülmények precíz megtervezése és lebonyolítása elengedhetetlen, ugyanis ezzel lehet biztosítani a belső validitást (Pintér–Molnár 2021: 29).

A mesehallgatás sorrendje

A tesztet öt alkalommal vettük fel. Egy foglalkozás alatt egy mesét hallgattak meg a gyermekek, és megoldották a meséhez kapcsolódó ítéletalkotási feladatot. A mesét a mesélő először a hamis információk kiemelésével közvetítette, és a gyermekeknek fel kellett ismerniük és javítaniuk kellett a mesébe rejtett hamis információkat (az ítéleteket). Ezt követően kiemelés nélkül mondta el a mesét a szakember, és így kellett a gyerekeknek a hamis információkat észrevenniük és menet közben javítaniuk (1. táblázat). Végül saját maguknak kellett kitalálniuk, önállóan létrehozniuk hamis ítéleteket („tökfejségeket) a meséből. Ezt a feladatot jelen tanulmány nem elemzi. A mesék sorrendjét a gyermekekkel foglalkozó szakemberrel egyeztettük.

A minta és az adatfelvétel

A vizsgálatban három atipikus fejlődésmenetű, központi idegrendszeri sérült gyermek vett részt. Ez a rendellenesség – ahogyan a tanulmány elméleti része is összegzi – az élet korai szakaszában kialakult agyi sérülés következtében okozott mozgás- és testtartási problémákkal járó motoros károsodás, amely mértékétől függően befolyásolhatja a szenzoros, látási, hallási vagy kognitív, valamint a beszédmotoros és -feldolgozási funkciókat is. A három gyermek kiválasztását a gyermekekkel foglalkozó szakemberek által vezetett fejlődési naplók alapján végeztük el. Ezekben a naplókban a szakemberek minden gyermekről részletes jellemzést készítettek. A kiválasztott gyermekek mozgásrendellenességükből fakadóan alsó végtagjaikat nem tudták használni, felső végtagjaik – karjaik és kezeik – viszont finommotorikus cselekvésekre (rajzolásra, gyurmázásra) alkalmasak voltak. Ez azért volt fontos, hogy képesek legyenek feladathelyzetben használni a kezüket: a gyermekek a képre

(a „tökfejfigurára”) rá tudjanak mutatni, vagy rá tudják helyezni a kezüket. A választás kritériuma továbbá az volt, hogy a beszédképességük ne legyen érintett, jól beszélők és motiválhatók legyenek, és ösztönző hatást fejtsen ki a mese és az ahhoz tervezett feladat is.

A kiválasztott gyermekek konduktív nevelésben részesültek, amelynek központi célja a rendellenesség okozta mozgásszervi és funkcionális problémákból fakadó érdektelenség és inaktivitás megelőzése, illetve az érdeklődés felkeltése, valamint az aktív cselekvés támogatása.

4. táblázat

A vizsgálatban részt vevő gyermekek jellemzői

A gyermekek száma	Diagnózisuk	Beszédképességük, motiválhatóságuk
3 gyermek 6,7 év A1 gyermek	Myelomeningocele, társuló hydrocephalussal és incontinciával.	Rendkívül nyitott és közlékeny, könnyen kapcsolatot teremt gyermekekkel, felnőttekkel, és számára idegen személyekkel egyaránt. Tevékenységekbe bevonható, jól motiválható, figyelme azonban rövid idejű, könnyen elterelhető és sokszor csapongó. A meséket érdeklődéssel végig hallgatja, és igényli, hogy többször is meghallgathasson egy-egy történetet vagy verset.
7,3 év B1 gyermek	Lumbosacralis spina bifida, valamint paraparesis.	Mesét és verset szívesen hallgat, szívesen játssza el a történeteket bábokkal. Kedveli a mesekönyv nézegetését. Rövid történetek lényegi momentumaira és összefüggéseire vonatkozó kérdéseket megválaszolja. Beszédkedve fokozott, szívesen mesél gondolatairól, vele történt eseményekről, és mindezekről összetett mondatokban, grammatikailag életkorának megfelelő szinten beszél.
6,8 év C1 gyermek	Spina bifida, társuló inkontinenciával és paraplégiával	Meséket szívesen hallgat, hosszabb, akár több szálon futó cselekményt is követ és képes belőle a szereplőket felsorolni. A mesék cselekményét kérdésekre választ adva felidézi. Szókincse korának megfelelő, folyamatosan bővül. Beszéde alakilag hibás, de jól érthető. Minden helyzetben szívesen mesél a vele történt eseményekről, családtagjairól. Mimikája kifejező, szituációnak megfelelő. Érdeklődő, jellemző rá, hogy kíváncsisága miatt sokat kérdez.

A gyermekek óvodai mindennapjait kitöltötték a mesék és a hozzájuk kapcsolódó játékok, beszéd kifejezésük és -megértésük megfelelt hat-hét éves koruknak. A mesélés tevékenységébe jól bevonhatók és motiválhatók voltak. A gyermekek adatait a 4. táblázat részletezi. A személyiségi jogok védelmében név nélkül jellemezzük a gyermekeket.

A kutatás módszerei

Jelen kutatás intervenciót tesztelő kísérletként értelmezhető (lásd Szokolszky 2020: 297). Mivel figyelembe veszi, hogy a vizsgálatba bevont résztvevők atipikus fejlődésmenetűek, akik egymással nem vagy alig összehasonlíthatók, és fejlesztésük kis létszámú csoportokban zajlik, egyénfókuszú vizsgálatként (lásd Szokolszky 2020, Pintér–Molnár 2021) is kezelhető a kutatás. Ugyanakkor nem az intervenció hatását és nem is a vizsgálatban részt vevők teljesítményét teszteljük, hanem a mérőeszköz érvényességét és megbízhatóságát. A munka során kvalitatív strukturált megfigyelést alkalmaztunk, amelyben két független megfigyelő vette fel az adatokat. Mindkét megfigyelő előre megkapta a gyermekek teljesítményére kidolgozott mérősort, amelybe a gyermekek helyes és helytelen válaszait írták be (2. táblázat). A mérősor elején a vizsgálati elrendezés szempontjai is szerepeltek, a tanulmány terjedelmi okok miatt viszont ezzel nem foglalkozik, csak a mérősor validitásával és reliabilitásával.

A kutatásban közreműködtek a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Gyakorló Óvoda konduktorai, Csete Lórántné segítette a vizsgálat lebonyolítását. Tülk Bettina, a konduktor-óvoda specializáción végzett szakember végezte részben a vizsgálatot, és szakdolgozatában ennek részeredményeit közölte (Tülk 2020).

Az adatok feldolgozása

A vizsgálatsorozat a gyermekek viselkedésének a megfigyeléséhez videófelvételeket is alkalmazott, ehhez jegyzőkönyvet is vezettek a független megfigyelők. A videófelvételek során keletkezett adathalmazt a jegyzőkönyvekkel összevetve tartalmilag sűrítettük, majd kiszűrtük a lényeges és a lényegtelen elemeket. Ezután szisztematikus kódolással kategóriákat állítottunk fel. A kategóriák mentén kódoltuk a gyermekek meseintervencióban észlelt viselkedésének a változásait. A szisztematikus rendszerezés alapján három kategóriát lehetett azonosítani a gyermekek viselkedése és válaszreakciói szerint: a mese hallgatásakor azonnal észrevette és javította a helytelenséget (2), azonnal észrevette, de nem javította (1), és nem vette észre (0). A három kategória alapján kódolták a független megfigyelők a gyermekek válaszait, majd az egyezések alapján statisztikai eljárással ellenőriztük a megbízhatóságot. A megbízhatóság kiszámításához a Cohen-féle kappa (Cohen, 1960) egyezésmutatót alkalmaztuk. Jelen vizsgálat a kappa értékeit Landis–Koch (1977) besorolása alapján értelmezi: kappa = 0,00–0,20: gyenge, 0,21–0,40: enyhe, 0,41–0,60: közepes, 0,61–0,80: jelentős, 0,81–1,00 majdnem tökéletes az egyetértés a független megfigyelők között.

Az eredmények bemutatása

A vizsgálsorozat eredményeinek a bemutatása a kutatási kérdésekre igyekszik válaszokat adni: megbízhatóan működik-e a gyermekek teljesítményére kidolgozott mérősor, továbbá a mérősorban felállított három forma (nem vette észre – észrevette, nem javította – észrevette, javította) alkalmasnak bizonyul-e az átdolgozott mesében megjelenített igaz-hamis ítéletfeladatok (1. táblázat) teljesítményének a rögzítésére, valamint a három forma megkülönböztetésének és besorolhatóságának milyen mintázatai mutatkoznak meg a gyermekek viselkedésében.

A mérősor érvényessége és megbízhatósága az első vizsgálsorozatban

A mérősor megbízhatósága a meseintervencióban

Az első vizsgálsorozat öt alkalommal zajlott, négy átdolgozott mesével próbáltuk ki a mérősort. A mesék a következők voltak: (1) *A három kismalac és a farkas*, (2) *A két kicsi bocs, meg a róka*, (3) *A három pillangó*, (4) *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, (5) *A két kicsi bocs, meg a róka*. Az öt alkalomból az első a próbamérés volt, amelynek célja a vizsgálat helyszínének, az ismert mese bemutatási módjának, valamint a meséhez kapcsolódó ítéletalkotási feladat működésének a kipróbálása volt. A mérősorban a Cohen kappa-mutató 0,622-nek adódott (standard hiba: 0,072; $p > 0,001$), és ez jelentős egyezést mutat a két független megfigyelő között. A próbamérést külön rész elemzi, a négy intervenció eredményeit egy közös rész ismerteti.

A gyermekek válaszainak rögzítése a mérősorban: a szakértői csoport elemzése a videófelvételek alapján

A gyermekek válaszvariációinak megállapításához próbamesélést végeztünk. Ezt követően a szakértői csoport a jegyzőkönyv és a videófelvételek elemzése alapján egyeztetett arról, hogy mely gyermek viselkedése mutatta azt, hogy azonnal észrevette és jól is javította a mesében megjelent hamis információt. Ebben a vizsgálsorozatban a gyermekekkel foglalkozó szakember a hét minden napján felolvasta a gyermekeknek a mesét. Először annak eredeti változatában, ezután az ítéletalkotásra átdolgozott formában, kiemelve az ebben megjelenített hamis információkat, majd ugyanez történt kiemelés nélkül.

A gyermekek a válaszokat első alkalommal bekiabálással jelezték, ez azonban jelentős mértékben megnehezítette a gyermekek válaszainak a mederben tartását és a független értékelők feladatait is a gyermekek válaszainak a rögzítésében. Ezt mérlegelve második alkalommal a szakember már mindhárom gyermek asztalára elhelyezett egy olyan szimbólumot (tökfej-figurát), amellyel bekiabálás helyett jelezheték, ha hamis információt (a gyermekekhez illeszkedően „tökfejséget”) hallanak. Így már a gyermekek fegyelmezetten követhették a mesét, és fókuszálhattak a hamis információk kiszűrésére. A válaszokat három szinten határoztuk meg, ahogyan az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat

A gyermekek teljesítményét rögzítő mérősor alkalmazása a független megfigyelők videófelvételből kinyert adatainak elemzése alapján

A mérősorban jelölt eredmények	A gyermekek viselkedése, válaszadási jellemzője a független értékelők alapján		
	A hamis információ kiemelésével	Kiemelés nélkül	A gyermekek viselkedésének megfigyelése a videófelvételek alapján
Azonnal észrevette, javította (2)	A gyermek bekiabálta jól érthetően a helyes megoldást, melyet rögzítettek. A gyermek az asztalán lévő figura („tökfej) mutatásával jelezte az észrevételét (1), és érthetően javította (1).	Nehezebben észlelte a hamis információt, 2-3 s várakozási idő után bekiabálta. A gyermek az asztalán lévő figura („tökfej) mutatásával, 2-3 s várakozási idő után jelezte az észrevételét (1), és érthetően javította (1).	<ul style="list-style-type: none"> – Tartották a szemkontaktust, a mesét meghallgatták, észlelték a kiemelést a hamis információknál, így sikerült bekiabálniuk. – Tartották a szemkontaktust, kétszer-háromszor bizonytalanok voltak abban, hogy mely esetben kell a „tökfejre” rámutatniuk. – Többször voltak képesek rámutatni akkor, amikor meghallották a hamis információt.
Azonnal észrevette, nem javította (1)	A gyermek kiabálással jelezte az észrevételt, utána nem válaszolt. A gyermek az asztalán lévő figura („tökfej) mutatásával jelezte az észrevételét (1).	A gyermek az asztalán lévő figura („tökfej) mutatásával jelezte az észrevételét (1).	<ul style="list-style-type: none"> – Többször voltak képesek rámutatni akkor, amikor meghallották a hamis információt.
Nem vette észre (0)	A gyermek hallgatással jelezte, vagy elfordult az asztaltól.	A gyermek hallgatással jelezte, vagy elfordult az asztaltól. A gyermek hallgatással jelezte, vagy elfordult az asztaltól.	Elfordult az asztaltól az egyik gyermek, láthatóan nem érdekelte a feladat. Egyszer sem mutatott rá a „tökfejre”.

A próbamérés videófelvételei alapján látható volt, hogy az a gyermek, aki észrevette a hamis információt, és ezt javította is, végig figyelt a mesére, tartotta a szemkontaktust a szakemberrel. A kiemelést is hamar észlelte, így – első alkalommal – könnyen be tudta kiabálni a hamis információt. A próbamérés utáni második alkalommal – a bekiabálás helyett – az asztalukon lévő „tökfejre” is könnyen és magabiztosan rá tudott mutatni, két-három nem releváns rámutatás kivételével. Aki azonnal észrevette, de nem javította a hamis információt, szintén képes volt végig figyelni a mesére, de – feltételezhetően – nehezen tudott váltani az egyik feladathelyzetről a másikra. Aki pedig nem vette észre a hamis információt, elfordult az asztaltól, és hamar lekapcsolódott a feladatról.

Mindezen mintázatok figyelembevételével alkottuk meg a mérősort a gyermekek válaszaira, ez tartalmazza, hogy a gyerekek észrevették az adott hibát, és azt jól javították (2), észrevették, de nem javították (1), vagy egyáltalán nem vették észre (0). Az első próbateszt után azonban módosítani kellett a mérősort, ugyanis a gyermekektől először a hamis ítéletek javításának a magyarázatát is vártuk („Miért gondolod így?”). Mivel ez a feladat hosszabb procedúrát igényelt, inkább elhagytuk, így végül csak az eredmény maga került bele a táblázatba. Az is előfordult, hogy a gyermek indokolatlanul is hibát jelzett, ezt a táblázat nem jeleníti meg. Ilyen esetben azonban a szakembernek azonnal reflektálni kellett a gyermek helytelen ítéletalkotására. Annak érdekében, hogy ne maradjon hibás emlékkép a gyermekekben, a megoldásokat röviden értékelte, szükség esetén korrigálta a mese közben a szakember.

A gyermekek viselkedésmintázatai a mérősor válaszvariációinak a besorolásában

A próbamérés eredményei: az első vizsgálat

A próbatesztet a gyermekek egyéni fejlesztési idejének keretein belül vettük fel. Betegség miatt a próbatesztet háromból csak két gyermekkel lehetett elvégezni. Ekkor a vizsgálat még a gyerekek öltözőjében történt. A vizsgálat kezdetekor a gyermekek elhelyezkedése után a szakember ismertette a feladatot, amely a próbatesztben még bekiabálással („handabanda” módszerrel) működött: a gyermekek elkiáltják magukat, ha hamisnak ítélik a mese bizonyos részeit. A gyermekek könnyen megértették a játékszabályt, hiszen már játszottak ilyet a korábbi években. A vizsgálat során egy, a gyermekek által nagyon jól ismert mesét hallgattak meg (*A három kismalac és a farkas*).

A gyermekek válaszvariációinak az elemzéséhez a mérősorban rögzített eredményeket a 6. táblázat rendszerezi, amely tartalmazza (1) a gyermekek négy mesében elért eredményeit, (2) a gyermekek részvételét egy-egy mesefoglalkozáson, (3) a mesélés kétféle módját (kiemeléssel – kiemelés nélkül). Mivel a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat egyik kritériuma a résztvevő intervencióban való jelenlétének a figyelembevétele is, így ennek az elvárásnak megfelelően tudunk dolgozni. A mérősor érvényességét a három gyermek meseintervencióban elért teljesítményének a jellemzői alapján elemezzük. A 6. táblázat [itt](#) tölthető le.

A Három kismalac és a farkas című mese első felolvasása kiemeléssel zajlott, és – ahogy a 6. táblázatban látható – a vártnál jobb eredményt hozott. Tíz hamis információból ugyanis hatra azonnal rájöttek, ezekből ötöt helyesen meg is tudtak indokolni. A gyermekek rámutattak a tökfejfigurára, és javították is a hibát. Ezt a teljesítményt jelölte a két független megfigyelő a 2 számmal. A jó megoldások

elhángzása után a gyermekek mindig kaptak pozitív megerősítést. A mesélés közbeni kiemelések (nagyobb nyomaték helyezése az adott szóra) után a szakember várt egy pillanatot azért, hogy a gyermekeknek legyen idejük észlelni a hamis információt. A mesemondás közben többször előfordult, hogy a gyermekek olyankor jeleztek hibát, amikor nem kellett volna, ilyenkor a szakember rákérdezett, miért gondolják hamisnak az adott információt, majd javította a gyerekeket. Emiatt azonban sokszor megakadt a mesélés folyamata, mivel a gyermekek megunták a feladatot, így a továbbiakban ez módosult: elhagytuk az ítéletek indokoltatását. Ebben az esetben a mérősorban a független megfigyelők 0-t jelöltek, ez itt azt jelentette, hogy a gyermek nem vette észre a hamis állítást.

A mesélés második szintjén nem alkalmazott kiemelést a hamis információk észlelésének a segítésére a mesélő. Ebben a helyzetben már nem volt könnyű felismerni a gyermekeknek a hamis információkat, hiszen ezek beleolvadtak a mesébe. A gyermekek közül csak B1 vett részt aktívan a második szinten, a másik gyermek fáradtnak bizonyult, és nem érdekelt tovább a mese. A tevékenységben maradt gyermek éppen annyi hibát tudott javítani, mint az első meséléskor (tízből hatot). Felesleges hibajelzés nem fordult elő. Figyelmet érdemlő volt, hogy a C1 gyermek kiemelés nélkül kétszer hozott helyes ítéletet. Az első vizsgálatban egy alkalommal volt megfigyelhető, hogy ráhelyezte a gyermek a „tökfej” figurára a kezét a hamis állítás elhángzásakor, és pár másodperc várakozás után nem javította. Ilyenkor az 1 számmal jelölte a mérősorban a gyermek teljesítményét a kísérletvezető.

A meseintervenciók eredményei a másodiktól az ötödik vizsgálatig

A két kicsi bocs meg a róka című mesére a következő héten került sor. Kilenc hamis információ szerepelt a mesében, amelyet a gyermekeknek észre kellett venniük. A vizsgálatban szereplő A1 gyermek figyelmét nehezen lehetett lekötöni, mindössze egy hamis információra figyelt fel. B1 számára a kiemelés szintje könnyűnek minősült, hiszen kilencből hat információnál helyesen ítélkezett. C1 gyermek ugyan figyelt a mesemondás során, mégis csak kilencből négy elemet tudott helyesen megítélni.

A próbamérés és a második vizsgálat eredményei is több következtetésre adtak lehetőséget a mérősorban rögzített eredmények jelölésének pontos meghatározásában. A kiemelés szintje már az első alkalom során egyszerűnek tűnt; a legtöbb hamis állítást észlelték a gyermekek. A kiemelés elhagyása azonban nehezebbnek bizonyult. A hamis állításoknak ugyanis csak a töredékét észlelték. A mesére irányuló fókuszált figyelem megtartása is nehéznek bizonyult a mesék többszöri ismétlése ellenére is. Erre példa az A1 gyermek figyelmének gyakori elkalandozása volt: sokszor csak az első szinten mutatott aktivitást. Így nála differenciáltuk a feladatot az első vizsgálatban: időt szántunk a mese meghallgatása után a hamis állítások megbeszélésére.

A harmadik, *A három pillangó* című mesét egy héttel később vettük fel. Ez a vizsgálat kivételes alkalom volt, mert a gyermekekkel foglalkozó szakember (konduktor) helyett a vizsgálat vezetője olvasta fel a mesét, és a gyakorlatra beosztott hallgatók töltötték ki a meseintervenció mérősorát. Ekkor két gyermek (A1 és B1) vett részt a vizsgálatban, mert a harmadik (C1) gyermek beteg volt. A mesélő ismertette a feladatot a 3. táblázat instrukciója szerint. Ebben a mesében 11 hamis információt kellett a gyermekeknek észrevenniük.

A vizsgálat közben kiderült, hogy az, akit kevésbé ismernek a gyermekek, sokkal nehezebben tudja bevonni őket a játékba, mint a mindennapjaikban jelen lévő szakember. Ez a tényező az eredményekben is megmutatkozott. Az A1 gyermek többszöri figyelmeztetésre sem figyelt oda a mesére. Az A1 gyermek egyet sem, a B1 gyermek ötöt ítelt meg helyesen a hamis információkból. A második szinten az A1 gyermek figyelmét a mese elején sikerült lekötni, feltételezhetően ennek köszönhető az egyetlen helyes megoldása. A B1 gyermek figyelmesen hallgatta a mesét, így sikerült öt helyes megoldással befejeznie a második szintet is. A helyes megoldásai azonban nem feltétlenül egyeztek meg az első és a második szinten.

A negyedik vizsgálat két héttel később történt, ebben *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című mesét hallgatták a gyermekek. Ekkor csak a B1-ként jelölt gyermek volt jelen. A mesélést a szakember vezette. A B1 gyermek továbbra is nagyon jól teljesített, a kiemelés szintjén ugyanis a 10 hibás elemből hetet jól ítelt meg, és a második szinten is sikerült jól és aktívan teljesítenie, a 10 hamis információból kettőt ítelt meg rosszul, a többit helyesen javította.

Az ötödik tesztelésre három hét után került sor, amelyben ismét *A két kicsi bocs meg a róka* című mesét olvasta föl a szakember. A mese ismétlődésére azért volt szükség, hogy kiderüljön, az ismert szöveget illetően hogyan teljesítenek újra a gyerekek. Két gyermek vett részt a vizsgálatban (A1 és C1). Kiemelés szintjén az A1 gyermek nem figyelt, a C1 gyermek viszont nagyon jól teljesített, ennek köszönhetően a kilencből hét esetet helyesen ítelt meg. A második szinten – azért, hogy motiváljuk az A1 gyermeket –, ösztönzéseként „varázskavicsokat” osztott ki a szakember minden jó ítélet meghozatalakor. Ez az eljárás bevált, mivel az A1 gyermek több esetet (kilencből hármat) tudott helyesen megítélni. A mese végére azonban mindkét gyermek figyelme elterelődött. A fáradtság feltételezett oka a gyermekek aznapi sűrű és tartalmas programja lehetett.

A vizsgálat sorozatban a hamis állításokra a független megfigyelők a következő viselkedésmintázatok alapján hozták meg a döntésüket: 0 = a gyermek nem vette észre a hamis állítást a mesében (elfordult az asztaltól, vagy nem mutatott rá a „tökfejfigurára”, vagy rámutatott, de nem a hamis állítás elhangzásakor). 1 = a gyermek észrevette, de nem javította a hamis állítást (egyértelműen a hamis állítás elhangzásakor mutatott rá a „tökfejfigurára”), de a hamis állítás javítására nem válaszol, vagy helytelen, nem a mesében pontosan megjelenő választ ad. 2 = a gyermek észrevette, jól javította a hamis állítást (egyértelműen rámutatott a „tökfejfigurára”, és helyesen javította az állítást). Ilyen eredménynek számított az is, ha pár másodperc várakozás után javított helyesen, a helyes válaszra való rávezetés nélkül.

A videófelvételek alapján további szempontok előkerültek, különösen azoknál a gyermekeknél, akik nem vették észre a hamis állításokat. Egyrészt a gyermek fizikai állapotából adódó fáradtság. A másik szempont azoknál a gyermekeknél jelentkezett, akik észrevették és javították a hamis állításokat. Ugyanis érzékelhető volt a szakember pozitív visszajelzése mint affektív tényező, amely akkor jelentkezett, amikor visszajelzést adott a szakember a gyermeknek a helyes megoldásáról. Ez feltételezhetően bátoríthatta a gyermeket a javításban is. Ebben a helyzetben vagy rosszul javította a hamis állítást, vagy jól tudta javítani.

Összegzés, következtetések

A tanulmány egy több éve folytatódó, meseintervenciót tesztelő kísérlet eredményeiről számolt be. Elemezte a meseintervencióban alkalmazott mérőeszköz érvényességét és megbízhatóságát. A mesék szándékos fejlődéssegítése (Nyitrai 2009) kiemelten fontos területe az anyanyelvi nevelésnek, különösen az ítéletalkotás és az összefüggés-kezelés segítésére kidolgozott mesék kínálhatnak jó lehetőséget célzottan a gondolkodás fejlesztésére (Nyitrai 2009). Mindezek eredményeiről hazai empirikus vizsgálatok széles körben beszámolnak. A mesemondás hatásvizsgálatainak eredményei rámutatnak arra, hogy a mesék közvetítésében a dajkanyelv használata segíti a gyermekeket a történetek feldolgozásában (Papp–Ivaskó 2017; Papp 2018). A mesélés hallás utáni szövegértésre gyakorolt hatásának a vizsgálata is új eredményeket hozott, ugyanis az intenzív mesemondás és beszélgetés hatására az intervencióban részt vett óvodások szignifikánsan jobb eredményt értek el a hallás utáni tesztben, mint a kontrollcsoportba járók (Vakula 2015). A narratív történetmesélés óvodai fejlesztésének is kitüntetett a szerepe a 6–7 évesek körében, ők ugyanis képesek koherens, összefüggő narratívát önállóan is létrehozni, ennek felmérésére jól használható teszt is rendelkezésre áll (Murányi 2019).

A mérősor megbízhatóan működött a meseintervencióban a mese ítéletalkotási feladataiban, jelentős egyezés mutatkozott a két független értékelő között. A mérősorban tervezett három szint érvényesnek bizonyult a három gyermek esetében a felállított kutatási elrendezésben. A mesélés során az egyes állításokban a hamis információk kiemelése valószínűsíthetően segít a felismerésben, és ez a beszédészlelés fejlesztéséhez is kapcsolódik (Gósy 1997). Ez ugyanakkor igazolja Papp és Ivaskó (2017) állítását, akik kiemelik a hangsúlymintázat és a dajkanyelvi sajátosságok szerepét a történetek feldolgozásában. Sarkalatos a mesékkel való mindennapi találkozás az óvodás életében, ahogyan Nyitrai (2009) fontosnak tartja a mesék ismétlését is az összefüggések felismerésének a fejlődésében. A mérősorban azoknál a gyermekeknél lehetett tapasztalni azt, hogy észrevették és javították az információkat, akik tartották a mesélővel a szemkontaktust. Ez alátámasztja Papp (2018) empirikus kutatásából származó eredményét a szemkontaktus mesefeldolgozásban betöltött szerepével kapcsolatban.

A kutatás korlátai

A jelen vizsgálat sorozat eredményeiből levonható következtetések jelentős mértékű korlátok között fogadhatók el. Ily módon nem hagyhatók figyelmen kívül a vizsgálati eljárásból adódó torzítások. Az intézet profiljából adódóan az óvodás csoportokban kis létszámú gyermekcsoportokkal foglalkoznak a szakemberek. Mivel a 3–6 főből álló minta nem növelhető, így a kísérlet módszerei is ehhez illeszkednek. Ennek megszervezése és lebonyolítása hosszú ügymenet, amelyet a gyermekek komplex rendellenességéből fakadó, betegség miatti hiányzások megszakítanak. Ezek a hiányzó gyermekek vizsgálatokban elért teljesítményét befolyásolhatják.

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatásokban a gyermekek vizsgálatba való bekerülését több próbafolyamatnak kell megelőznie. Ennek a feltételnek csak részben tudott megfelelni

a vizsgálsorozat, mivel folyamatosan tiszteletben kellett tartani az intézetben folyó nevelő munkát, és alkalmazkodni kellett a szakemberek időbeosztásához. A gyermekek vizsgálatba való bekerüléséhez a szakember véleményére és a gyermekek fejlődési naplójára hagyatkoztunk, és nem végeztünk előzetes állapotfelmérést a bekerülő gyermekek beszédfejlettségéről. Ez a szubjektív tényező is hozzájárulhat az adatok torzításához.

A kutatás tanulságai az anyanyelv-pedagógia számára

A jelen tanulmányban bemutatott eredmények kapcsolódnak azokhoz az anyanyelv-pedagógiai kutatásokhoz, amelyek a mesék szándékos fejlődéssegítésének bizonyítékait igyekeznek feltárni atipikus fejlődésű gyermekek körében. A meseintervenció kutatásaiban a tipikus fejlődésmentű gyermekek körében feltárt eredményeket kívánatos lenne a pedagógusképzés nevelési gyakorlataiban is figyelembe venni, annak érdekében, hogy a pedagógusképzésben tanuló hallgatók és a kezdő pedagógusok ennek tudatában készíthessék el fejlesztési terveiket. A tanulmányokban közölt intervenciók eredményeinek ismeretével hozzájárulhatunk a bizonyítékalapú gyakorlat koncepciójához.

Tanulságként szolgálhatnak az anyanyelv-pedagógiai kutatások számára az olyan vizsgálati elrendezések, amelyek a vizsgálatban részt vevő gyermekek komplex rendellenességéből adódóan a kutatóktól fokozott és körültekintő elrendezést igényelnek. A tanulmányban közölt eredmények közvetlenül a pedagógiai gyakorlatból építkező példákkal szolgálnak, és közvetlenül beemelhetők a gyakorlatban dolgozó szakemberek munkájába.

Irodalom

- Blair, Eve – Chritine, Cans 2018. The definition of cerebral palsy. In: Panteliadis, Christos, P. (ed.) *Cerebral Palsy: A multidisciplinary approach*. Springer. 13–19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67858-0_2
- Boldizsár Ildikó 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Cans, Christine 2000. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe: A collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Developmental Medicine and Child Neurology* 42(12): 816–824. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00695.x>
- Cohen, Jacob 1960. A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 20: 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Fluss, Joel – Lidzba, Karen 2020. Cognitive and academic profiles in children with cerebral palsy: A narrative review. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine* 63(5): 447–456. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2020.01.005>
- Gátas Eszter 2023. *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata mesén keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. Budapest.

- Geytenbeek, Joke, J. – Oostrom, Kim, J. – Harlaar, Laurike – Becher, Jules, G. – Knol, Dirk, L. – Barkhof, Frederick – Pinto, S. Pedro – Vermeulen, R., Jeroen 2015. Language comprehension in nonspeaking children with severe cerebral palsy: Neuroanatomical substrate? *European Journal of Paediatric Neurology* 19(5): 510–520. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.06.001>
- Gósy Mária 1997. A mondatértés és a szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). *Magyar Nyelv* 93: 414–426.
- Horner, Robert – Carr, Edward, G. – Halle, James – McGee, Gail – Odom, Samuel – Wolery, Mark 2005. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children* 71(2): 165–179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Horváth Hanna 2022. *A következtetés fejlesztése ismert mesén keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. Budapest.
- Horváthné Kállay Zsófia 2017. A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának szolgálatában. *Képzés és Gyakorlat* 15: 105–114. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.10>
- Ivaskó Livia – Papp Melinda 2017. A kulturálisan releváns információk átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos formája. In: Szécsényi Tibor – Németh T. Enikő (szerk.) *Stratégiák és struktúrák. Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára*. JATEPress. Szeged. 21–33.
- Landis, Richard, J. – Koch, Gary, G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical databiometrics. *Biometrics* 33: 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lidzba, Karen – Staudt, Martin – Wilke, Marko – Krageloh-Mann, Ingeborg 2006. Visuospatial deficits in patients with early left-hemispheric lesions and functional reorganization of language: consequence of lesion or reorganization? *Neuropsychologia* 44(7): 1088–1094. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.10.022>
- Mei, Christina – Reilly, Sheena – Reddighough, Dina – Mensah, Fiona – Pennington, Lindsay 2016. Language outcomes of children with cerebral palsy aged 5 years and 6 years: a population-based study. *Developmental Medicine and Child Neurology* 58: 605–611. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12957>
- Murányi Sarolta 2019. A gyermekkori narratív készségek vizsgálata: Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19(2). doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.005>
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa, Krisztián – Vidákovich Tibor 2004. *DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy József 2009. *Fejlesztés mesékkel (Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban.)* Mozaik Kiadó, Szeged. 105–210.
- Nyitrai Ágnes 2009. Csoportos beszélgetésre elkészített mesék. Nagy József (ed.): *Fejlesztés mesékkel (Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban.)* Mozaik Kiadó, Szeged. 105–210.
- Nyitrai Ágnes 2010. *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyermekek körében*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged.

- Nyitrai Ágnes 2016. Mese és mesélés. *Iskolakultúra* 26: 75–83. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012. 363/2012 (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2018. 137/2018. (VII. 25.) Kormányrendelet, Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2018(118): 27346–27349.
- Pahlman, Magnus – Gillberg, Christopher – Himmelmann, Karen 2019. One-third of school-aged children with cerebral palsy have neuropsychiatric impairments in a population-based study. *Acta Paediatrica* 108(11): 2048–2055. <https://doi.org/10.1111/apa.14844>
- Palisano, Robert – Rosenbaum, Peter – Walter, Stephen – Russell, Diane – Wood, Ellen – Galuppi, Barbara 1997. Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology* 39(4): 214–223. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1997.tb07414.x>
- Papp Melinda 2018. Az oszténzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia* 4: 24–36. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.4.2>
- Papp Melinda – Ivaskó Livia 2017. Hogyan mesélünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.) *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület. Pécs. 165–177.
- Pintér Henriett 2019. A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. *Tudomány és Hivatás* 2: 11–20.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2019. A cerebrális paresis intervenció-kutatások kirajzolódó problématerületei a nemzetközi folyóiratokban publikált szisztematikus összegző tanulmányok és metaelemzések témamodelljével. *Tudomány és Hivatás* 3: 11–37.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2021. Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában. *Tudomány és Hivatás* 5: 21–34.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest.
- Rosenbaum, Lewis – Paneth, Nigel – Leviton, Alan – Goldstein, Murray – Bax, Martin – Damiano, Diane – Bernard, Dan – Jacobsson, Bo 2007. A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology. Supplement*, 109: 8–14.
- Szinger Veronika 2009. Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>, (2023.május 28.)
- Szokolszky Ágnes 2020. *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2023. május 13.)

Tülk Bettina 2019. Az ítéletalkotás fejlesztése mesén keresztül atipikus fejlődésmenetű óvodások körében. *Tudomány és Hivatás* 3. 131–133.

Tülk Bettina 2020. *Az ítéletalkotás segítése mesén keresztül spina bifida diagnózisú óvodáskorú gyerekeknél (Esetelemzés)*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. Budapest.

Vakula Tímea 2015. Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596> (2023.június 18.)

Vidákovich Tibor 2009. A következtetés fejlődésének segítése. Nagy József (szerk.) *Fejlesztés meséssel (Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése meséssel 4-8 éves korban.)* Mozaik Kiadó. Szeged. 81–103.

Pál, Henriett – Gál, Franciska

A longitudinal study of storytelling interventions among children with conductive education experiencing atypical developmental trajectories

In Hungary, several studies have investigated the effectiveness of processing carefully selected and well-structured stories among typically developing children in kindergarten. However, there are very few studies on the impacts of storytelling interventions on children with atypical developmental trajectories. This study presents a storytelling intervention experiment carried out among children with atypical developmental trajectories for several years, along with the results of the validity and reliability of the measurement tools employed in this intervention. The storytelling intervention experiment has been conducted five times with three children undergoing conductive education and exhibiting atypical developmental trajectories. The children were asked to make true/false statements about five stories rewritten for the purpose of the experiment. Based on the content analysis of protocols and video recordings, the results indicate that the developed measurement tool proves suitable for recording the children's responses. This study may contribute to the use of the intervention possibilities of evidence-based practice that can be implemented in small-sized groups of children.

Kulcsszók: meseintervenció, atipikus fejlődésmenet, konduktív nevelés, mérősor

Keywords: storytelling intervention, atypical development, conductive education, measurement line

Az írás szerzőiről

Dr. Pintér Henriett

főiskolai docens

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

pinterhenriett[kukac]semmelweis.hu

ORCID: 0000-0002-0712-2129

Gál Franciska

főiskolai oktató

mestertanár

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

gal.franciska[kukac]semmelweis.hu

ORCID: 0000-0002-0845-3608