



# A gondolkodási műveletek fejlesztése meséken keresztül atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében

*Kiss Kíra Laura<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

A mese szerepe a gyermekek fejlődésében kulcsfontosságú, hiszen nemcsak szórakoztat, hanem fejleszti a nyelvi, az érzelmi és a szociális készségeket is. A mese hatékony fejlesztőeszköz, amely lehetőséget ad a gyermeknek, hogy átgondolhassa döntése következményeit. Az osztenzív stimulusok hatékony eszköznek bizonyulnak a mese közvetítésében, ugyanis az osztenzív kulcsingerek, mint a szemkontaktus és a dallamintázat, segítik a mesék megértését. Az elmúlt öt évben erre irányulóan széles körben foglalkoztak a mesék innovatív hatásaival (például Papp, 2023; Pintér & Gál 2024) ugyanakkor atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek körében – néhány szakdolgozati kutatás kivételével – alig születtek empirikus vizsgálatok.

## Kulcsszavak:

atipikus fejlődésmenet, mesemondás, gondolkodási műveletek, osztenzív stimulusok

## Bevezetés

A mese szerepe a gyermekek fejlődésében kiemelkedő, hiszen nemcsak a szórakoztatás és a gyönyörködtetés eszköze, hanem meghatározó szerepet játszik az anyanyelv fejlesztésében (Dankóné, 2004), a kognitív (Nyitrai, 2017a), illetve a szociális készségek (ÓNOAP, 2018) kialakulásában. A tipikus fejlődésmenetű gyermekek körében több olyan korábbi kutatás áll rendelkezésre, amelyekben a vizsgálatok során a mesék spontán fejlesztőhatásával, hatékonyságával (lásd például Nyitrai, 2016), illetve a jó mesélés eszközeivel (lásd például Zóka, 2017) foglalkoztak. Ivaskó és Papp (2017b) kutatása felhívja a figyelmet arra, hogy a mese közvetítésében kulcsfontosságú szerepet töltenek be az osztenzív stimulusok, a szemkontaktus és a dajkanyelvi prozódia használata, ezek alkalmazása ugyanis fenntartja a gyermekek figyelmét és

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; laurakirakiss@gmail.com; 

elősegíti a mese tartalmi elemeinek felidézését (Papp, 2018). A megértéshez az óvodapedagógusok kommunikációs stratégiája is hozzájárulhat, mivel a mesemondási folyamatban alkalmazkodik az adott gyermekcsoport kognitív és nyelvi érettségéhez (Papp, 2023). A mesélés a gondolkodás spontán fejlesztője is, ami támogatja a gyermekek narratív és értelmező gondolkodásának kialakulását (Nyitrai, 2009, p. 24), ráadásul az írásbeli szövegalkotás értelmező-érvelő képességeinek fejlődéséhez is hozzájárulhat mind a tipikus fejlődésmentű (lásd Pintér, 2009a,b), mind az atipikus fejlődésmentű gyermekeknél (lásd Pintér, 2013). A szemkontaktussal kísért dajkanyelvi mesemondás (Ivaskó & Papp 2017), valamint a mesei tartalomról folytatott csoportos beszélgetés (Nyitrai, 2009) különösen támogatja a gyermekek hallás utáni meseértését.

Atipikus fejlődésmentű, konduktív nevelésben részesülő, különösen központi idegrendszeri sérült gyermekek körében végzett kutatásokról szinte alig számoltak be tanulmányokban (rendszerező munkákban lásd például Pintér & Molnár, 2019; Pintér, 2020; Pintér, et al., 2022). A mesék átadására és a mesék befogadására irányulóan Pintér & Gál (2023) számolt be három, atipikus fejlődésmentű óvodás körében alkalmazott meseintervenció validitásvizsgálatáról. A konduktív nevelésben zajló mesekutatások eredményeiről konferenciákon Pintér & Gál (2024), valamint Pintér, Kovács & Gál (2025) számoltak be. Tülk (2020) szakdolgozati kutatásában az ítéletalkotást, Horváth (2022) az elemi tapasztalati következtetés alkalmazását próbálta ki, Gátas (2023) a mesemondás minőségének eszközeire kereste a választ. Így a korábbi szakdolgozók mérősorát adaptálva és bővítve Németh (2024) nagyobb létszámú csoportban, tipikus fejlődésmentű gyermekekkel végezte el a vizsgálatot.

Jelen tanulmányunk korábbi mesekutatásokra és konduktív óvodai nevelési környezetben folyó validitásvizsgálatokra épül, amelyben kiemelten a mesék innovatív lehetőségeit szeretnénk feltérképezni, kipróbálni atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. Jelen kutatásunk célja (1) a mesék közvetítésének módján keresztül vizsgálni a közvetített mesékben megjelenő következtetések igazságának vagy hamisságának felismerését és azok javítását, (2) a mesekövetkeztetés-feladat validitásának további vizsgálata, valamint annak értékelése, hogy a mesék mennyire alkalmasak az eddig alkalmazott vizsgálati modell keretein belül más óvodáskorú, atipikus fejlődésmentű gyermekek csoportos vizsgálatára.

Eddigi eredményeink azt mutatják, hogy a mesemondás minősége és az osztrénv stimulusok használata valószínűsíthetően segítheti a gyermekek figyelmét a mesék hallgatása során, azonban a szemkontaktus felvétele jelen vizsgálatunkban kevésbé támogatta a mesék befogadását (megfigyelések és saját tapasztalat alapján elmondható, hogy a hibát észreévő gyermekek egy része nem tartotta velem a szemkontaktust, azonban érdeklődését a mese felolvasásának milyensége sokkal jobban befolyásolta).

Munkánk hozzáadott értéke elsősorban abban rejlik, hogy speciális nevelési környezetben – konduktív nevelésben – atipikus fejlődésmentetű gyermekek körében végzett mesekutatásról számol be, amelyről idáig – eddigi ismereteink szerint – szakdolgozati kutatásokon kívül csupán Pintér & Gál (2023) számolt be hazai viszonylatban. Vizsgálatunk igyekszik hozzájárulni azokhoz az anyanyelv-pedagógiai kutatásokhoz, amelyek (1) a mesék kognitív képességekre gyakorolt hatásait (mint például Nyitrai, 2009; 2017b), valamint (2) a mese megértését segítő dajkanyelvi eszközök eredményességét (Ivaskó & Papp, 2017; Papp, 2018) tárják fel.

## Elméleti háttér

### *A mese és a mesélés hatása az óvodás gyermekek anyanyelvi képességének fejlődésére: hazai kutatások*

A meséket a szakirodalomban a gyönyörködtetés eszközeként jelenítik meg, amire nem pusztán csak szöveggként tekintenek, elbűvölő világuk varázslatos hatása megragadja a gyermeki fantáziát (Nyitrai, 2017a). A mese az óvodáskorú gyermekek számára nemcsak élményt nyújt, hanem komplex módon fejleszti a kognitív, a nyelvi, az érzelmi és a szociális készségeiket is (Nyitrai, 2017a). A rendszeres mesehallgatás elősegíti a gondolkodási műveletek, különösen az ítéletalkotás, az összefüggés-kezelés (Nyitrai, 2009), a relációszókincs (Nagy, 2009) és a következtetés fejlődését (Vidákovich, 2009).

Nyitrai (2017a,b) rámutatott arra, hogy a mesék lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára, hogy megismerkedjenek a mindennapi élet történéseivel, napjainkban felmerülő problémákkal, tapasztalatokkal, kapcsolatokkal és a mindennapi élet alakulását befolyásoló összefüggésekkel. Azonban ahhoz, hogy a mesében rejlő fejlesztőhatásokat ki tudjuk használni, számos tényezőt figyelembe kell vennünk, mint például az életkor, a fejlettségi szint vagy a mese tartalma. Napjainkban az életkort és a fejlettségi szinteket tekintve az óvodai csoportok összetétele vegyes. Ezért is kihívás a mesék megfelelő megválasztása, hiszen célunk a fejlődés segítése, amelyhez különböző feltételekre van szükség. Az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan általában még nem tudnak olvasni, így a pedagógus, vagyis a mesélő feladata, hogy élmények közvetítésével létrehozza a hidat, a mesélő és a mesehallgató között és megteremtse a fókuszált figyelmi transzállapotot (Boldizsár, 2010). Ezen keresztül válik a mesélő feladatává a mesélés olyan feltételeinek megteremtése, mint a mesék többszöri felolvasása, a mesélő és a mesék megfelelő megválasztása, a nyugodt környezet megteremtése, illetve a történetmondás módszertanának használata. Ivaskó és Papp (2017a) vizsgálata megállapította, hogy a meghallgatott mese feldolgozását olyan kommunikatív jegek segítik, mint például a dajkanyelv, a szemkontaktus és az osztrénív stimulások. Ezek a hatékony mesemondás alapjai, amelyek hozzásegítik a gyermekeket a transzállapot eléréséhez (Boldizsár, 2010; Pintér, 2019), a történetek feldolgozásához és a magasabb szintű gondolkodási műveletek elvégzéséhez (lásd Nagy, 2009).

Számos hazai szakirodalom (Papp, 2018; Ivaskó & Papp, 2017b; Nyitrai (2017c); Pintér & Gál, 2023) összegzése szolgált bizonyítékalapú eredményként arra, hogy a mesék mind a tipikus, illetve mind az atipikus fejlődésmentű gyermekek körében jelentősen pozitív irányba befolyásolják a beszédértést, az általános és relációs szókinccset, illetve az információk megértését. A kutatások azt is kimutatták, hogy a mesék átadásában és megértésében kiemelkedő szerepe van az osztenzív stimulusoknak (Ivaskó & Papp, 2017a; Papp, 2018).

### **A történetmesélés alatti osztenzív stimulusok szerepe a mese és a figyelem fenntartásában**

A mesemondás hatékonyságát nemcsak a mesélő és a mesehallgató személyes viszonya, hanem annak tartalma és előadásmódja is befolyásolja, amelylyel a gyermekek figyelme felkelhető, megfogható és meg is tartható. A mese élményének közvetítéséhez, a közös kalandra való invitáláshoz a beszéd megfelelő hangzó eszközeinek alkalmazására is szükség van. A mesélő szerepkörében a mese tolmácsolásának módjával és a használt kommunikatív jegyekkel sok információt közlünk magunkról a gyermekekkel (lásd Papp, 2023). A történetmondás hatékonyságát elősegítő tényezők vizsgálatáról különböző tanulmányok születtek, amelyek megerősítették (Ivaskó & Papp, 2017a; Papp, 2018; Pintér, 2019), hogy az osztenzív stimulusok alkalmazása fenntartja a fókuszált figyelmi állapotot és elősegíti a mesélés folyamatának sikeres lefolytatását, miközben támogatja a kognitív erőfeszítést és a mélyebb megértést.

Pintér (2019) hazai kutatásokat és elméleti alapvetéseket összegző tanulmányában mutatott rá arra, hogy a mesehallgatás minősége és a kommunikációs technikák alkalmazása jelentősen befolyásolhatja a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődését. A megfelelő stimulációk alkalmazása nemcsak a mese élményét gazdagítja, hanem hozzájárul a gyermekek figyelmi koncentrációjának és az információk feldolgozási képességének javításához is. Ennek következtében kutatásunkban a dajkanyelvi előadásmód során osztenzív stimulusokat alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a stimulációk, amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek figyelmét.

Papp és Ivaskó (2017b) empirikus vizsgálata tipikus fejlődésmentű óvodáskorú gyermekek körében végzett vizsgálata szintén megerősítette az osztenzív stimulusok kulcsfontosságú szerepét. A mesemondás során kommunikációs folyamat megy végbe, amelynek során egymásra kölcsönösen hat a két fél. A mesehallgató a történet megértéséhez kognitív erőfeszítéseket végez, ami éberségi állapotot hoz létre és készenlétben tartja az idegrendszer aktivitását a feladat végrehajtására (Séra, 2017). Az 1. táblázatban összefoglaltuk a mesemondás során alkalmazott dajkanyelvi eszközöket, illetve azok jelentését és jellemzőit.

## 1. táblázat

*A vizsgálat során alkalmazott osztenzív stimulusok bemutatása*

| A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021)  | Jelentése és dajkanyelvi jellemzői  |
|---------------------------------------|---|
| temporális szerveződés                | A beszéd időbeli szerveződése.<br>A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszéd lassabb.  |
| nagyobb hangterjedelem                | Legmélyebb hang és a legmagasabb közti intervallum.<br>Jellemzően magasabb.   |
| beszédtempó                           | A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszédnek mind az artikulációs, mind a beszédtempója is lassabb, illetve a hosszabbak a beszédszünetek.  |
| frázisvégi nyúlás                     | A prozódiai egységek végén lévő hangzók és szótagok hosszabbak, mint az egységek belsejében lévő megfelelőik.   |
| beszédritmus                          | Beszédtempó.<br>Nyelvfüggő.<br>Magánhangzós szakaszok és mássalhangzós szakaszok időtartamának variabilitása nagyobb dajkanyelvi beszédkor, mint a felnőttekhez szóló.  |
| dallamhangsúly                        | Dallamhangsúlyos szótag alapprofrendenciája meredekebb. A mesében új, megtanítandó elemenként szereplő, ismeretlen neveket jobban.  |
| prozódia                              | Szöveg helyes illeszkedése.<br>Beszédritmusa, hangsúlyozása, hanglejtése, folyamatossága. A beszédritmus váltakozó, általában lassú tempó és hosszabb szünetek jellemzik, az intonáció erősebben ingadozik.                 |
| magasabb alapprofrendencia (hangszín) | Magánhangzók kiejtésekör hangszalagjaink rezegnek, a periodikus rezgés eredményeképpen létrejön a zöng hang.<br>Ez egy összetett hang, amelynek van alapprofrendenciája. Ez jellemzően magasabb a dajkanyelv használatakor. |

## Az atipikus fejlődésmentű gyermekek gondolkodási műveleteire vonatkozó korábbi szakdolgozati kutatások bemutatása

Mesekutatásunk Nyitrai (2009; 2017a,b) kutatásaiból és elméleti alapvetéseiből indultak ki. Ezek a kutatások a mesék esztétikai és anyanyelvi fejlesztésén túl a gondolkodás fejlődéssegítésének feltárására irányultak 4–8 éves tipikus fejlődésmentűek körében. A Semmelweis Egyetem Pető András Karán (SEPAK) atipikus fejlődésmentű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek körében 2020-óta folynak a mese és a gondolkodás kapcsolatában szakdolgozati kutatások, valamint a mese és a beszédértés összefüggésében is folyamatosan zajlanak vizsgálatok (mindezek eredményeiről lásd Pintér & Gál 2024; Pintér et al., 2025). A jelen tanulmányunkban bemutatott vizsgálat előzményét képezik a 2. táblázatban látható, atipikus fejlődésmentű gyermekek körében folytatott korábbi longitudinális mesekutatásaink.

## 2. táblázat

*A mesekövetkeztetés-feladatra irányuló, atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében végzett szakdolgozati vizsgálatok eredményei*

| Vizsgálatok    | A vizsgálatban résztvevők                     | Vizsgálat tárgya   | Vizsgálat körülményei | Eredmények   |
|----------------|---|--|-----------------------|--|
| Tülk (2020)    | Három spina bifida diagnózisú gyermek         | Ítéletalkotás és az ok-okozati összefüggések vizsgálata                      | Csoportos (3 fő)      | A vizsgálat során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága  |
| Horváth (2022) | Három hemiparesis spastica diagnózisú gyermek | Elemi tapasztalati következtetés vizsgálata                                  | Csoportos (3 fő)      | Az eredmények során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága a következtetés fejlesztésére.   |
| Gátas (2023)   | Három központi idegrendszeri sérült gyermek   | Mesemondás minősége és az elemi következtetés közötti összefüggés vizsgálata | Egyéni                | Az eredmények során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága atipikus fejlődésmenetű gyermekeknél, illetve, hogy befolyásolja a gyermekek fejlődését a mesemondás minősége. |

A korábbi és a jelen vizsgálatok konduktív óvodai környezetben, a Semmelweis Egyetem Pető András (SEPA) Gyakorló Óvodában zajlottak. A 2. táblázatban látható, hogy jelen kutatás Tülk (2020) vizsgálatán alapszik, amely az ítéletalkotást vizsgálta, ezt folytatta atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében Horváth (2022), aki az elemi tapasztalati következtetés fejlesztésének módját kívánta vizsgálni. Gátas (2023) kutatása során átvette, illetve adaptálta Tülk (2020) mérősorát és Horváth (2022) meséit, majd a mesékben valódi következtetésfeladatokat helyezett el. Ezek kijelentéspredikátum-logikai következtetések voltak, melyek alkalmazásával a mesemondás minősége és az elemi tapasztalati következtetés között kimutatható összefüggéseket vizsgálta már hangsúlyosabb szerepet fordítva a mesemondás minőségének hatásaira, illetve a szemkontaktus használatára. Azonban jelen kutatásunkban annak vizsgálatát tűztük ki célul, hogy a dajkanyelvi elemeket részletezve az egyes stimulusok, hogyan módosítják a gyermekek figyelmét és befolyásolják a mese megértését, illetve a következtetés feladatban elért teljesítményüket.

## **Konduktív nevelésben részesülő, atipikus fejlődésmenetű gyermekeket érintő mesevizsgálatok vizsgálati körülményeit meghatározó tényezők**

Kutatásunkban három *atipikus fejlődésmenetű*, központi idegrendszeri sérült, eltérő diagnózisú óvodáskorú, *konduktív nevelésben* részesülő gyermek vett részt, akik fejlődése eltér a normál fejlődésmenetű társaikétól. A cerebrális parézis vagyis központi idegrendszeri sérülés, a mozgás és a tartás zavarát okozó, de nem progrediáló tünetcsoport, amely az éretlen agyat érinti (Hollódy, 2019; Pintér et al., 2022). Az idegrendszer károsodása következtében a gyermekek fejlődése elmarad, vagy megváltozik, tehát a normálistól eltérően alakul. Az idő előrehaladtával viszont a tünetek egyre szembetűnőbbé válhatnak és másodlagos diszfunkciók kialakulását idézhetik elő (Kozma & Horváth, 1991; Feketéné, 2023). Az atipikus fejlődésmenet olyan fejlődési zavar, melynek hátterében az idegrendszer fejlődési zavara áll (Györkő, 2020a,b), amely a gyermekek kognitív, szociális, kommunikációs és motoros képességeinek eltérő működését eredményezheti (Hales, 2016; Györkő, 2020a,b), ezáltal jelentős hatással van tanulási és mesehallgatási folyamataikra. A mesebefogadás komplex nyelvi, figyelmi és memóriaműködést igényel, mely képességek sérülése következtében a nyelvfeldolgozási folyamatok akadályozottá válnak (Pintér, 2019).

A konduktív pedagógia pedig holisztikus szemlélettel és a gyermekek egyéni szükségleteinek kielégítésével (lásd Hári & Ákos, 1971; Benyovszky, 2016; Kállay & Pásztorné, 2023) törekszik az általános pedagógiai és konduktív pedagógiai alapvetések összességével biztosítani a gyermekek komplex fejlesztését, melyben a vers-mese tevékenység, mint az Óvodai nevelés alapprogramjában (lásd ÓNOAP, 2012; 2018) műveltségterület kiemelkedő szerepet tölt be az óvodás korosztály nevelésében.

Vizsgálatunkban részt vevő gyermekek kiválasztásakor a korábbi szakdolgozók (Tülk, 2020) kritériumait vettük figyelembe. Mintánkban így a fejlődési lapok alapján három gyermek vett részt, akik iskola kezdés előtt egy évvel állnak, jól beszélők, beszédértésük életkoruknak megfelelő, illetve szívesen vesznek részt vers-mese tevékenységekben.

Jelen kutatásban alkalmazott vizsgálati körülmények a résztvevő gyermekek számára ismerősek és megszokottak voltak, mivel azok a SEPA Gyakorló Óvodájában zajló, iskolára felkészítő foglalkozások rendjéhez igazodtak, így a környezet, az elrendezés, valamint a gyermekeket megfigyelő személyek sem jelentettek számukra újdonságot. A vizsgálat során a gyermekek asztaloknál ültek, a foglalkozást vezető személy pedig számukra jól látható helyen helyezkedett el. A független megfigyelők és a helyszín kiválasztásakor pedig arra törekedtünk, hogy a gyermekek számára ismert személyeket és helyszínt válasszunk, ezzel is megfogadva a korábbi kutatások során tett javaslatokat. Mindezek figyelembevételével a vizsgálat a gyermekek számára jól ismert személyeket, illetve a csoportszokásokat szem előtt tartva a csoport külső termében került megvalósításra.

Kutatásunk kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat volt (Pintér & Molnár, 2021), amelyben három gyermek teljesítményét figyeltük meg csoportos körülmények között, egyénileg értékelve. A beavatkozás hatékonyságát a DIFER elemi- és tapasztalatkövetkeztetés-tesztjeivel vizsgáltuk, a mérési periódusokban a mesekövetkeztetés-feladat pontszámainak összehasonlításával, melyet a gyermekek számára biztonságos, ismerős vizsgálati környezetben végeztünk el.

### **Az empirikus kutatás bemutatása**

Jelen kutatásunkat a Semmelweis Egyetem Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte (engedélyszám: KEB/2024/017). Vizsgálatunkhoz a kutatóesetikai kritériumok betartásához a következő dokumentumok tartoznak: intézményi befogadó nyilatkozat, titoktartási nyilatkozat, szülői hozzájárulási nyilatkozat.

#### ***A kutatás célja***

Kutatásunk célja egy korábban többször alkalmazott vizsgálati modell és mérősor (Gátas, 2023; Németh, 2024) további validitásvizsgálata volt. Vizsgálatunk fókuszában azt szerettük volna feltárni, hogy a mesemondás közvetítésének módja milyen mértékben befolyásolja a figyelmüket, viselkedésüket, továbbá a mesék megértését, így a mesekövetkeztetés-feladatokban elért teljesítményüket. A kutatás fókuszában az iskolakezdés előtt álló, atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek álltak. Hosszútávú célunk, hogy a vizsgálat beilleszthető legyen a konduktív óvodai csoportok anyanyelvi-nevelés tevékenységei közé, illetve, hogy hozzájáruljunk az anyanyelvi-pedagógiai kutatások további bizonyítékalapú alátámasztásához (Pintér & Gál, 2023).

#### ***A kutatás kérdései***

Jelen kutatásunk kérdéseinek megállapításához segítségül szolgáltak a már korábban, ebben a témában folytatott kutatási eljárások (lásd Tülek, 2020; Horváth, 2022; Gátas, 2023; Németh, 2024), melyek alapján 4 kérdést fogalmaztunk meg:

K1. A mesemondás minősége semleges/neutrális hangvételű vagy dajkanyelvi eszközökkel kísérve segíti-e a gyermekek következtetés feladatban elért teljesítményét?

K2. Milyen változtatások szükségesek a mérőeszközben a mesekövetkeztetés feladat csoportos körülmények között történő lebonyolításához konduktív óvodai nevelésben részesülő gyermekek körében?

K3. A kutatási elrendezés megfelelően működik-e a vizsgálatban részt vevő gyermekek számára?

K4. A megfelelően kiválasztott-tudományosan megalapozott-mesék a megfelelő mondat- és szövegfonetikai eszközök közvetítésén keresztül alkalmazható-e ok-okozati összefüggések megállapítására?

A kutatás lefolytatása során további kérdések merültek fel, illetve kerültek megfogalmazásra, mint:

K5. A két meseközvetítés között mutatkozik-e viselkedésváltozás a gyermeknél, ahogyan hallgatja a mesét?

K6. A gyermekek felveszik-e a mesemondóval a szemkontaktust a mesekövetkeztetés feladat elhangzásakor, ekkor milyen viselkedés mutatkozik a részükéről?

K7. Milyen volt a mesemondás stílusa, illetve elkülöníthető-e a két mesemondási mód egymástól?

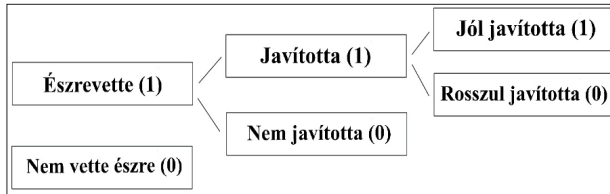
### ***A kutatás módszerei***

A gyermekek mesékben fellelhető hamisságait, Gátas (2023) szakdolgozata alapján „tökfejségeknek” neveztük el, melyeket két meseközvetítési módon keresztül, következtetésfeladatba bújtatva jelenítettünk meg. Vizsgálatunkban elsősorban a kvalitatív megfigyelés módszerét alkalmaztuk, melyet videófelvételeken keresztül tartalomelemzéssel végeztünk el, ehhez jegyzőkönyvet és megfigyelési szempontsört készítettünk. Továbbá a gyermekek teljesítményét és az egyéb viselkedésváltozásokat számszerűsített adatokkal, statisztikai elemzéssel, kvantitatív vizsgálati módszerrel értékeltük.

Az adatokat a független megfigyelők által rögzített jegyzőkönyvekből nyertük, melyhez értékelési pontrendszert alkalmaztunk. A következtetés feladatban elért eredmények értékelésének pontrendszerét az 1. ábra szemlélteti. Egy mesében öt mesekövetkeztetés-feladatot rejtettünk el. Ha a gyermek észrevette: 1 pontot, amennyiben javította, további 1 pontot és ha jól javította, még 1 pontot, tehát összesen 3 pontot kaphatott. Így összességében egyetlen mesélés során maximálisan 15 pont volt kapható. Ezeket az eredményeket először az alábbi pontrendszer alapján számszerűsítettük, majd szövegesen összefoglaltuk. A kvalitatív adatok elemzésére a továbbiakban reliabilitásvizsgálatot végeztünk, ahol két független megfigyelő egyező értékelése és véleménye alapján a vizsgálat során alkalmazott mérőeszköz megbízhatóságát mértük fel. Ebben a pszichometriai mérőeszközben egyetlen pontrendszerben azt összesítettük, hogy hány egyet, és hány egyet nem értés van a megfigyelők között. Az általuk kitöltött mérősort összehasonlítottuk, majd amennyiben a dajkanyelvi előadásmódban elhangzott mesékben megvalósultnak tekintették az adott dajkanyelvi eszköz alkalmazását a mesélő által, akkor 1-1 pontot, vagy 0-0 pontot adtak. Így teljesen egyezett a véleményük, azonban, ha az egyikük 0 pontot adott, másikuk pedig 1 pontot, akkor egyet nem értés alakult ki közöttük.

### 1. ábra

*Következtetés feladatban elért eredmények értékelésének pontrendszere (Gátas, 2023 alapján)*



### A minta és az adatfelvétel

Kutatásunkban három, központi idegrendszeri sérüléssel élő, iskola előtt álló, konduktív nevelésben részesülő gyermek vett részt, akik értelmi képességeikben nem vagy csak enyhén érintettek, így megfeleltek a beválasztás kritériumainak, melyeket a 3. táblázatban szempontoknak megfelelően rendszerezünk. A vizsgálat két héten át zajlott a külső csoportszobában, összesen hat meseolvasási alkalommal: az első héten semleges, a második héten dajkanyelvi előadásmódban. A gyermekek részvétele eltért: D gyermek négy mesélési alkalomról és egy szintfelmérőről hiányzott, így két neutralizált mesehallgatáson és három teszten vett részt, míg E és F gyermek minden meseolvasáson és szintfelmérőn jelen volt.

### 3. táblázat

*A vizsgálatban résztvevő gyermekek bemutatása a korábbi szakdolgozók által meghatározott kritériumok alapján*

|           | Életkor | Diagnózis   | Beszédképesség   | Motiválhatóság, figyelem   |
|-----------|---------|---|--|--|
| D gyermek | 7 éves  | Meningomyelocele, Hydrocephalus, Paraparesis, Arnold Chiari II, Syringomyelia | Jól beszélő gyermek, aki szívesen kezdeményez kapcsolatot. Közlékeny, afeltett kérdésekre, utasításokra adekvátan válaszol. Összetett mondatokban kommunikál, beszédmegértése életkorának megfelelő de beszéde diszfóniás, artikulációja érintett. | Figyelme könnyen felkelthető de terjedelme és annak tartósága, megosztottsága életkorától elmaradott. Feladattudata kialakult. |
| E gyermek | 5 éves  | Spasticus tetraplégia (G8240), Agyi rendellenesség k.m.n. (G9390)             | Jól beszélő gyermek. Beszéde fluens, beszédértése jó, szókincse életkorának megfelelő. Bővített mondatokban, minimális pöszeséggel beszél.   | Figyelme felkelthető de könnyen elterelődik. Egyszerűbb feladatokat megérti, az feladattudata kialakulóban.                    |

|                   |        |   |   |   |
|-------------------|--------|---|---|---|
| F<br>gyer-<br>mek | 6 éves | Spastikus hemiparesis<br>jobb oldali túlsúllyal<br>(G8020), társtünete<br>strabizmus convergens | Jól beszélő gyermek.<br>Összetett mondatok-<br>ban beszél, közlékeny.<br>A feltett kérdésekre<br>életkorának megfele-<br>lően válaszol, de nem<br>mindig adekvátan. | Figyelme felkelthető<br>de rövid ideig tartható<br>fenn. A különböző és<br>sok környezeti inger<br>hatására figyelme ha-<br>mar szóródik, igényli a<br>folyamatos motiválást.<br>Szabálytudata kialaku-<br>lóban. |
|-------------------|--------|---|---|---|

### *A kutatás mérőeszközei*

Jelen vizsgálatunkban a következő mérőeszközöket használtuk: (1) a gyermekek számára kidolgozott mesekövetkeztés-feladat, (2) következtetés feladatok során alkalmazott megfigyelési táblázat, (3) a szemkontaktushelyzeteket elemző táblázat, (4) a DIFER és GMP12 szintfelmérő tesztek és a (5) viselkedés változásának megfigyelésére, illetve a (6) dajkanyelv eszközeinek alkalmazására irányuló megfigyelési táblázatok.

Kutatásunk során Tülk (2020) által megalkotott és Gátas (2023) által továbbfejlesztett mérőeszközöket alkalmaztuk, illetve a kutatási láncban először került kidolgozásra és alkalmazásra a gyermekek viselkedésváltozásainak, valamint a mesélő által használt dajkanyelvi eszközök vizsgálatára készített megfigyelési táblázat.

Horváth (2022) Tülk (2020) ítéletalkotásra készített mérőeszközét adaptálta atipikus fejlődésmentű gyermekek elemi következtetés vizsgálatára, melyet Gátas (2023) a következő évben továbbfejlesztett. Így a mesékbe kijelentéslogikai, és prédikátumlogikai következtetés fajtákat tett, melyekben a “lépés” típust alkalmazta.

A mesekövetkeztetés-feladatok során, a gyermekek feladatban nyújtott teljesítményének megfigyeléséhez egy, a korábbi szakdolgozók által elkészített és megbízhatónak bizonyult megfigyelési táblázatot alkalmaztunk (2. ábra).

### **2. ábra**

*A következtetés feladatok során alkalmazott megfigyelési táblázat (Gátas, 2023, p. 36 táblázata)*

|               | 1. hiba  | 2. hiba            | 3. hiba             | 4. hiba            | 5. hiba      |
|---------------|----------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------|
| Pontos válasz | “bement” | “elmentek sétálni” | “leesett a székről” | “ebédelni kezdtek” | “elmenekült” |
| Értékelés     | ✓✓ R     | ✓✓ R               | ✓                   | ✓✓ H               | ✓✓ R         |

x: Nem vette észre

✓✓ : Azonnal észrevette, jól javította

✓ :Azonnal észrevette, de rosszul javította

Ha a gyermekek észrevették a hibát és jól javították (✓✓), ha a hibát észrevették, de rosszul vagy nem javították (✓), illetve ha a hibát nem vették észre, (X) értékelést kaphattak (a mérőeszköz validitásvizsgálatáról lásd Pintér & Gál, 2023). A Gátas (2023) által alkalmazott plusz sort (ahol a megfigyelők a gyermekek válaszait tudták rögzíteni) megtartottuk, így lehetőségünk volt a gyermekek válaszait később is megtekinteni. Az eredmények összegzésekor a gyermekek válaszait felhasználtuk és kétfajta válaszvარიációval feltüntetve jelöltük: az R betű a rövid, H betű pedig hosszú válaszok kidolgozottságát jelölte (Gátas, 2023), melyet példaként szemléltet a 4. táblázat, ahol megfigyelhető, miként ágyazódik a három felolvasott mese egyikének részlete a mesekövetkeztetés-feladatba.

A mesekövetkeztetéshez Gátas (2023) feladatait adaptáltuk, amelyben a „Ha..., akkor...” predikátumlogikai következtetést alkalmaztuk. A 4. táblázat szemlélteti az egyik meséhez alkalmazott következtetésfeladatot, amelyben láthatók a helyesnek elfogadott válaszvარიációk. Ezek a független megfigyelők számára elfogadható válaszok voltak.

#### 4. táblázat

Részlet Gátas (2023) mesékben elrejtett következtetés feladatai a válaszvარიációkkal feltüntetve (Gátas, 2023, pp.25–26 adaptált táblázata)



| Mese                            | Kijelentés-logikai következtetés, lépés, implikáció (Nyitrai, 2009; Vidákovich, 2009)   | Predikátumlogikai következtetés, lépés, implikáció (Nyitrai, 2009; Vidákovich, 2009)  |
|---------------------------------|---|---|
| Jékely Zoltán: A három pillangó | <p><i>Ha beborul az ég, akkor közeledik a vihar. Az ég bizony beborult, tehát kisértőtt a nap/ közeledett a vihar.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “közeledett a vihar” (H)</li> <li>• “jött a vihar” (R)</li> </ul>   | <p><i>Ha egy ajtó nem nyílik ki, akkor nem lehet bemenni rajta. A három pillangó házának ajtaja nem nyílt ki, tehát bemettek rajta/ nem lehet bemenni rajta.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “nem lehet bemenni rajta” (H)</li> <li>• “nem lehet bemenni” (R)</li> <li>• “nem tudnak bemenni rajta” (H)</li> <li>• “nem tudtak bemenni” (R)</li> </ul> |
|                                 | <p><i>Ha a tulipán nem engedi be a fehér pillangó testvéreit, akkor inkább ő is kint marad az esőben. A szívtelen tulipán nem engedte be a fehér pillangó testvéreit, tehát bebújt a tulipán kelyhébe/inkább ő is kint maradt az esőben.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “inkább ő is kint maradt az esőben” (H)</li> <li>• “inkább ő is kint maradt” (R)</li> <li>• “ő is kint maradt az esőben” (H)</li> <li>• “ő is kint maradt” (R)</li> </ul> | <p><i>Ha az állatok testrészei megszáradnak, akkor újra elkezdenek táncolni és játszani. A pillangók szárnya megszáradt, tehát leültek egy lapulevél alá/újra elkezdtek táncolni és játszani.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “újra táncoltak és játszottak” (H)</li> <li>• “újra táncoltak” (R)</li> <li>• “újra játszottak” (R)</li> </ul>           |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p><i>Ha a három pillangónak elázik a szárnya, akkor nem tudnak tovább repülni. A három pillangónak bizony elázott a szárnya, tehát tovább táncoltak a réten/nem tudtak tovább repülni.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “nem tudtak tovább repülni” (H)</li> <li>• “nem tudtak repülni” (R)</li> <li>• “nem tudnak tovább repülni” (H)</li> <li>• “nem tudnak repülni” (R)</li> </ul> |  |
|--|--|--|

A továbbiakban a vizsgálatban megjelenő szemkontaktushelyzeteket a Gátas (2023) által kidolgozott és validált táblázattal jelöltük, mely során két helyzetet különböztettünk meg: az elsőnél mindkét fél felveszi a szemkontaktust a másik félel, a másodiknál pedig a felnőtt, vagy a gyermek keresi a szemkontaktust a másik félel (3. ábra).

### 3. ábra

*Szemkontaktus helyzeteket elemző táblázat*  
(Forrás: Gátas, 2023, p.31)

|   | Jelentés   | Első mese hallgatás | Második mesehallgatás | Következtetés feladatok közben |   |   |   |   |
|---|--|---------------------|-----------------------|--------------------------------|---|---|---|---|
|   |  |                     |                       | 1                              | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   | Mind a két fél felvette a szemkontaktust a másik félel.                  |                     |                       |                                |   |   |   |   |
|  | A felnőtt keresi a gyermekkel a szemkontaktust, de ez fordítva nem igaz. |                     |                       |                                |   |   |   |   |

✓ : Ha valamelyik szituáció megvalósult, annak a jelölése:

(rubrika üresen hagyása): A szituáció nem valósult meg

Gátas (2023) korábban megfogalmazott szempontjait megtartva, mint, hogy befolyásolja-e a gyermekek eredményeit, figyelmi állapotát és viselkedését, ha felveszik vagy keresik a vizsgálat vezetőjével a szemkontaktust, melyet kibővítettünk a gyermekek egymásra tekintésének számával. Mindezek mellett szintfelmérő tesztek is alkalmaztunk, mint a DIFER tapasztalatikövetkeztetés teszt és a GMP-12, szövegértést vizsgáló mérősor, melyet a 4. és az 5. ábra szemléltet.

**4. ábra**

A DIFER tapasztalati következtetéshez készített értékelési táblázat  
(Gátas, 2023, p. 30 táblázatának adaptált változata)

| Alkalmom  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Mondatok  | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
| Válasz    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
| Értékelés | ✓  | ✓  | X  | X  | X  | X  | ✓  | X  | X  | ✓   |

✓: Helyes megoldás-1 pont

X: Helytelen megoldás-0 pont

-: nem adott választ-0 pont

**5. ábra**

GMP12-szövegértéstezthez készített értékelési táblázat  
(Forrás: Gátas, 2023, p. 30)

| Kérdések | Válasz | Értékelés |
|----------|--------|-----------|
| 1.       |        | -         |
| 2.       |        | -         |
| 3.       |        | -         |
| 4.       |        | -         |
| 5.       |        | -         |
| 6.       |        | -         |
| 7.       |        | -         |
| 8.       |        | -         |
| 9.       |        | -         |
| 10.      |        | -         |

✓: Helyes válasz-1 pont

-: Helytelen válasz vagy nem tudta-0 pont

Mindkét tesztnél helyes válaszadás esetén a gyermekek (✓) kaptak. A DIFER-tesztnél helytelen válasz esetén Németh (2024) által alkalmazott (X) jellel alkalmaztuk, melyet kibővítettünk azzal a lehetőséggel, hogy amennyiben a gyermekek nem adnak választ, akkor azt (-) jellel jelöljük. A GMP12-es tesztnél pedig helytelen válasz esetén (-) értékelést kaptak. A longitudinális kutatás során először alkalmaztuk a viselkedés változásának megfigyelésére, illetve a dajkanyelv eszközeinek alkalmazására irányuló megfigyelési szempontsorokat, melyeket az 5. és 6. táblázatban mutatunk be.

## 5. táblázat

*A viselkedés változásának megfigyelésének szempontjai*

| A megfigyelés szempontjai   | D gyermek | E gyermek | F gyermek |
|---|-----------|-----------|-----------|
| A két meseközvetítés között mutatkozik-e viselkedésváltozás a gyermeknél, ahogyan hallgatja a mesét?  |           |           |           |
| A gyermekek felveszik-e a mesemondóval a szemkontaktust a meseközvetítés feladat elhangzásakor, ekkor milyen viselkedés mutatkozik a részükről? |           |           |           |
| Milyen volt a mesemondás stílusa, illetve elkülöníthető-e a két mesemondási mód egymástól?  |           |           |           |
| Egyéb, a vizsgálat közben tapasztalt viselkedés   |           |           |           |

## 6. táblázat

*A dajkanyelv eszközei, illetve azok alkalmazása a mesemondó általi dajkanyelvi felolvasásokkor*

| A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021) | Mit jelent?   | Alkalmazta-e a mesélő? (0/1) | Hogyan reagált a gyermek? (Felemelte a fejét, mosolygott, szemkontaktust vett fel stb.) |
|--------------------------------------|---|------------------------------|---|
| Temporális szerveződés               | A beszéd időbeli szerveződése. A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszéd lassabb.   | 1.                           |   |
|                                      |   | 2.                           |   |
| Nagyobb hangterjedelem               | Legmélyebb hang és a legmagasabb közti intervallum. Jellemzően magasabb.  | 1.                           |   |
|                                      |   | 2.                           |   |
| Beszédtempó                          | A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszédnek mind az artikulációs, mind a beszédtempója is lassabb, illetve a hosszabbak a beszéd-szünetek. | 1.                           |   |
|                                      |   | 2.                           |   |
| Frázisvégi nyúlás                    | A prozódiai egységek végén lévő hangzók és szótagok hosszabbak, mint az egységek belsejében lévő megfelelőik.                             | 1.                           |   |
|                                      |   | 2.                           |   |

| A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021) | Mit jelent?  | Alkalmazta-e a mesélő? (0/1) | Hogyan reagált a gyermek? (Felemelte a fejét, mosolygott, szemkontaktust vett fel stb.) |
|--------------------------------------|--|------------------------------|---|
| Magasabb alapfrekvencia (hangszín)   | Magánhangzók ki-ejtésekor, hangszalagjaink rezegnek, ennek a periodikus rezgésnek az eredményeképpen létrejön a zöngéhang. Ez egy összetett hang, aminek van alapfrekvenciája. | 1.                           |   |
|                                      |  | 2.                           |   |
| Beszédrítmus                         | Beszédtempó. Nyelvfüggő. Magánhangzós szakaszok és mássalhangzós szakaszok időtartamának variabilitása nagyobb dajkanyelvi beszédkor, mint a felnőttekhez szóló beszédben.     | 1.                           |   |
|                                      |  | 2.                           |   |
| Dallamhangsúly                       | Dallamhangsúlyos szótag alapfrekvenciája meredekebb. A mesében új, megtanítandó elemként szereplő, ismeretlen neveket jobban hangsúlyoznak.                                    | 1.                           |   |
|                                      |  | 2.                           |   |
| Prozódia                             | Szöveg helyes illeszkedése. Beszédrítmusa, hangsúlyozása, hanglejtése, folyamatossága.   | 1.                           |   |
|                                      |  | 2.                           |   |

## ***A kutatás modellje***

Gátas (2023) vizsgálati modelljét alapul véve a következőképpen építettük fel vizsgálatunkat: a gyermekek három mesét hallgattak meg semleges előadás-módban, a másodikban ugyanazokat a történeteket dajkanyelvi stílusban, osztrénív stimulusokkal kiegészítve, melyekből csak 1-1 szakaszt mértünk fel. A vizsgálat lebonyolítása során a gyermekek először a mesék hibátlan változatát hallgatták meg, majd a hibákkal, „hamisságokkal” ellátott változatát, melyben a hibákat játék „tökök” megérintésével jelezték. Amennyiben felismerték a hibákat, abban az esetben a független megfigyelőknek fülbesúgás útján tudták jelezni a mese hibás részét. A gyermekek előzetes tudásának felméréséhez azonban Gátas (2023) vizsgálatához hasonlóan szintfelmérő teszteket alkalmaztunk, mint a DIFER tapasztalati következtetés és a GMP12, szövegértést vizsgáló mérősor. Ezen tesztek eredményei bemeneti, közép és kimeneti értékként szolgáltak, és egyénileg, szakemberek közreműködésével kerültek elvégzésre. A korábbi kutatásokat tanulmányozva figyelembe vettük az abban tett további javaslatokat, illetve a gyermekek jelenlegi napirendjét és a gyermekek diagnózisát, életkorát. A vizsgálati alkalmak lebonyolítására ebédidő után kerítettünk sort a csoport külső termében, melyek körülményei megegyeztek a csoportban tartott iskolára való felkészítő foglalkozásokhoz. A gyermekek U alakban, külön asztaloknál ültek a mesélővel szemben, míg a független megfigyelők kissé hátrébb helyezkedtek el mint az adott foglalkozásokkor a segítők, hogy ne zavarják meg a gyermekeket önálló feladatvégzés közben, azonban szükségesetén megfelelően tudják őket segíteni. Fontos szempont volt számunkra, hogy a kutatás során olyan helyszínt és három olyan független megfigyelőt válasszunk, akik a gyermekek számára nem idegenek, a környezet általuk jól ismert, így mind ezek a tényezők is hozzá tudtak járulni a biztonságos légkör kialakításához.

## **Eredmények**

### ***A meseközvetítés-feladat eredményei az elemi tapasztalati következtetéseszt (DIFER) és a hallgatási szövegértéseszt (GMP12) teljesítményének függvényében***

Vizsgálatunk elsődleges célja annak feltárása volt, hogy a mesemondás stílusa miként befolyásolja a gyermekek következtetési teljesítményét (K1). Az adatokat a mesekövetkeztetés-feladatok és a szintfelmérő tesztek (DIFER, GMP12) eredményeiből nyertük, melyek összességében jelentős egyéni variabilitást jeleztek, amely arra utal, hogy a mesefeldolgozási és következtetési teljesítmény nem értelmezhető egységes mintázatként ebben a populációban.

*A D, az E és az F gyermek válaszai*

A 7. táblázatban mutatjuk a D, az E és az F gyermekek teljesítményét.

**7. táblázat**

*A gyermekek teljesítménye az elemi tapasztalati következtetés, a hallás utáni szövegértés és a mesekövetkeztetés-feladatokban*

| Gyer-<br>mek | DIFER:<br>beme-<br>net | GMP<br>12 | Mesekövetkeztetés-fel-<br>adat: semleges hangvé-<br>telletel |            |                             | DIFER:<br>folya-<br>mat | Mesekövetkeztetés-fel-<br>adat: dajkanyelvi hangvé-<br>telletel |            |                             | DIFER:<br>kime-<br>net |
|--------------|------------------------|-----------|--|------------|-----------------------------|-------------------------|---|------------|-----------------------------|------------------------|
|              |                        |           | Három<br>medve   | Az<br>alma | A<br>három<br>pillan-<br>gó |                         | Három<br>medve  | Az<br>alma | A<br>három<br>pillan-<br>gó |                        |
| D            | 4                      | 2         | 0  | 0          | -                           | -                       | -   | -          | -                           | 6                      |
| E            | 3                      | 4         | 0  | 0          | 0                           | 1                       | 0   | 0          | 0                           | 2                      |
| F            | 3                      | 1         | 3  | 3          | 0                           | 2                       | 0   | 3          | 2                           | 2                      |

D gyermek a semleges hangvételi mesehallgatás során nem észlelt hibát, figyelve könnyen elterelődött, és nehezen volt bevonható a mesélési helyzetbe. A DIFER-teszteken mindkét mérési alkalommal négy mondatot javított helyesen, valamint további két kiegészítése tartalmilag megfelelő volt, míg a GMP12-ben két helyes választ adott. A dajkanyelvi mesélésből betegség miatt kimaradt, így esetében a mesemondás stílusának hatása nem volt vizsgálható.

E gyermek sem a semleges, sem a dajkanyelvi mesék során nem észlelt hibákat. Figyelve mindkét helyzetben gyorsan elkalandozott, külső ingerekre érzékenyen reagált, és viselkedésében csak minimális különbség mutatkozott a két mesélési mód között. A DIFER-mérések során változó, de összességében alacsony számú helyes javítást adott: 3, majd 1 ismételt, végül 2, míg a GMP12-ben négy helyes választ ért el.

D és E gyermek esetében a mesekövetkeztetés-feladatokban nyújtott alacsony teljesítmény és a figyelmi ingadozások egyaránt megjelentek, ami felveti, hogy náluk a feladatmegoldás sikeressége szorosan kapcsolódhatott az aktuális figyelmi állapottal és a bevonódás mértékével. Esetükben a mesemondás stílusa nem járt kimutatható teljesítménybeli különbséggel, ami arra utalhat, hogy számukra a nyelvi-stilisztikai támogatás önmagában nem elegendő a következtetési műveletek elvégzéséhez.

F gyermek azonban eltérő teljesítményt mutatott. Ő volt az egyetlen, aki a mesekövetkeztetés-feladatokban hibákat észlelt és javított, sőt többféle logikai hibát is felismert. A semleges mesehallgatás során figyelve ingadozott, a dajkanyelvi előadáskor viszont fókuszáltabb volt és aktívan reagált. A DIFER-teszteken először 3, majd 2–2 helyes választ adott, a GMP12-ben viszont csak 1 helyes válasza volt. Ugyanakkor a standardizált mérésekben

mérsékeltőbb eredményt ért el, mint társai, így a mesefeladatokban mutatott relatív erőssége nem tükröződött a szintfelmérő tesztek eredményein.

E megállapítások F gyermek esetében arra engednek következtetni, hogy a dajkanyelvi elemek használatával együtt, a narratív kontextusba ágyazottság is támogató tényezővé válhat.

Összességében az eredmények jelentős egyéni különbségeket mutatnak, mivel D és E gyermek nem érzékelt hibákat és teljesítményük közepes maradt, addig F gyermek kiemelkedett a hibajavításban, de a szintfelmérő teszteken alacsonyabb eredményt ért el. Ez a mintázat megerősíti, hogy az atipikus fejlődésű gyermekek következtetési teljesítménye erősen kontextusfüggő, ami a pedagógiai gyakorlatban differenciált és egyéni sajátosságokat figyelembe vevő megközelítést indokol.

### ***A mesebefogadást befolyásoló tényezők összegzése a független értékelők véleménye alapján***

A két független megfigyelő észrevételeinek összegzése alapján a vizsgálati környezet alapvetően megfelelőnek bizonyult, mivel a szobában kevés olyan eszköz volt, ami elvonhatta a gyermekek figyelmét, ugyanakkor a szobán áthaladó személyek zavaróan hathattak a gyermekekre, illetve befolyásolhatták figyelmük fókuszáltságát. A megfigyelők dajkanyelvi eszközökre vonatkozó értékeléseit pedig a 8. táblázatban rendszereztük.

#### **8. táblázat**

*A két független megfigyelő értékelésének eredményei a dajkanyelvi eszközök alkalmazására*

| D. ny. e. (%) | T.sz. | N. hang. terj. | Besz. temp. | F.ny. | Besz. rit. | D. hang. | Proz. | M. a. freq. |
|---------------|-------|----------------|-------------|-------|------------|----------|-------|-------------|
| Mesék         |       |                |             |       |            |          |       |             |
| M4D1          | 0%    | 0%             | 0%          | 0%    | 0%         | 0%       | 0%    | 0%          |
| M4D2          | 100%  | 100%           | 100%        | 100%  | 100%       | 100%     | 100%  | 100%        |
| M5D1          | 0%    | 0%             | 0%          | 0%    | 0%         | 0%       | 0%    | 0%          |
| M5D2          | 100%  | 100%           | 100%        | 100%  | 100%       | 100%     | 100%  | 100%        |
| M6D1          | 0%    | 0%             | 0%          | 0%    | 0%         | 0%       | 0%    | 0%          |
| M6D2          | 100%  | 100%           | 100%        | 100%  | 100%       | 100%     | 100%  | 100%        |

*D. ny. e. = Dajkanyelvi eszközök:*

*T.sz. = Temporális szerveződés*

*N.hang.terj. = Nagyobb hangterjedelem*

*Besz.temp. = Beszédtempó*

*F.ny. = Frázisvégi nyúlás*

*Besz.rít. = Beszédrítmus*

*D.hang. = Dallamhangsúly*

Proz.= *Prozódia*

M.a.frek.= *Magasabb alaphérekencia*

Mesék:

M4D1: *Lev Tolsztoj: A három medve dajkanyelvi stílusban*

M4D2: *Lev Tolsztoj: A három medve dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

M5D1: *Vlagyimir Szutyajev: Az alma dajkanyelvi stílusban*

M5D2: *Vlagyimir Szutyajev: Az alma dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

M6D1: *Jékely Zoltán: A három pillangó dajkanyelvi stílusban*

M6D2: *Jékely Zoltán: A három pillangó dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

A mesekövetkeztetés-feladatok során a szemkontaktus szerepére vonatkozóan a megfigyelők nem tapasztaltak összefüggést a gyermekek teljesítményében, sokkal inkább volt szerintük szerepe elsősorban a figyelem fenntartásában, különösen a dajkanyelvi felolvasások során. A megfigyelői vélemények összegzéséből levonható konklúzió az, hogy a szemkontaktus inkább a figyelem fenntartásában segített és nem bizonyult döntőnek a feladatok megoldásában (lásd Ivaskó & Papp, 2017a).

### Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban egy meseintervenciós kutatás került bemutatásra, melyben három óvaskorú konduktív nevelésben részesülő gyermek vett részt. A vizsgálat során korábbi szakdolgozók által alkalmazott és továbbfejlesztett mérőeszközöket használtunk, melyet kibővítettünk újabb megfigyelési szempontsorokkal.

Kutatásunk fő célja az volt, hogy az alábbi kérdésekre válaszokat adjunk: Segíti-e a gyermekek következtetés-feladatban elért teljesítményét a dajkanyelvi mesélés (K1), valamint miféle változtatások szükségesek a mérőeszközben a mesekövetkeztetés-feladatnál ahhoz, hogy csoportos körülmények között is eredményes legyen a meseintervenció (K2).

Vizsgálatunk megfigyelés alapú eredményei hozzájárulhatnak a dajkanyelvi eszközök tudatosabb alkalmazásához atipikus fejlődésmentű gyermekek esetében, különösen a mesék hallgatása közbeni viselkedés és a fókuszált figyelem kialakításának, illetve fenntartásának támogatásában. A szemkontaktus szerepére vonatkozó tapasztalataink arra utalnak, hogy a gyermekek teljesítményében a szemkontaktus megléte vagy hiánya között nem mutatható ki szignifikáns különbség a mese megértésében, ahogyan ezt Ivaskó és Papp (2017a) kutatása is alátámasztja.

A Gátas (2023) által alkalmazott mérőeszköz csoportos körülmények között történő alkalmazása, jelen kutatásunkban, tehát a csoport külső szobájában, délutáni alkalommal, a „tök” eszköz alkalmazásával és három gyermekkel, a fent bemutatott eredményeket tudtuk elérni.

### ***A kutatás korlátai és hasznosíthatósága***

A vizsgálat lebonyolításában az olyan tényezők jelentettek nehézséget, mint a bonyolult szervezési és előkészítési folyamatok, a csoportos foglalkoztatási forma, a helyszín és a megfelelő idő megválasztása, az óvodai környezet zavaró tényezői, valamint a választott eszköz nem szokás szintű ismerete. Így a vizsgálat további folytatásához és megvalósításához javasoljuk a korábban említett tényezők kiküszöbölését, az egyénfókuszú feladatalkalmazást, illetve a választott eszköz szokás szintű használatává tételét kifejezetten a mesekövetkeztetés feladatokra irányulóan. Ezen szempontok figyelembevételével és megoldásával a jövőben még több konduktív nevelésben részesülő gyermek számára válhat alkalmazhatóvá a mérősor.

Kutatásunk hasznosíthatósága abban áll, hogy az ebben a témában folytatott kutatások jelentős mértékben hozzájárulnak a pedagógusok és szülők munkájához, mivel rávilágítanak arra, hogyan alkalmazhatóak hatékonyabban a mesehallgatás és a mesemondás során a kommunikációs technikák és osztrénv stimulációk, ezáltal támogatva a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődését, valamint elősegítve a figyelmi koncentráció és információfeldolgozási képességek fejlődését.

### **Köszönetnyilvánítás**

A kutatás a Semmelweis Egyetem – Pető András Kar, Anyanyelvi Nevelés és Kommunikációt Támogató Műhely keretein belül valósulhatott meg. Köszönetet mondok a műhely vezetőjének, Pintér Henriettnek és Gál Franciskának, illetve Ispánki Ágnesnek és Somogyi Blankának, valamint a csoportban dolgozó többi konduktornak és szakembereknek, Borsos Adriennek és Kovács-Beszedics Zitának, akik készségesen álltak rendelkezésemre bármilyen kérdéssel fordultam hozzájuk. Továbbá halálával tartozom a vizsgálatban résztvevő független megfigyelőknek és videóelemzőknek, Gál Dorottyának, László Noéminek, Ujhelyi Borókának, Kriston Noéminek, Juhász Kristófnak, Kolos Sárának és Farkas Simonnak, akik segítették a kutatás létrejöttét és megvalósulását.

### **Irodalom**

- Benyovszky, A. (2016). *A konduktív pedagógia jelenléte az Egyesült Államokban*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.
- Dankó, E. (2004). *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER Kiadó.
- Feketéné, Sz. É. (2023). Miért éppen a konduktív nevelés? In Földesi, R., Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.), *A konduktív pedagógiai alapelvei és módszertana* (pp. 5–15). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar.

- Gátas, E. (2023). *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata meséken keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar
- Györkő, E. (2020a). Az atipikus fejlődés alapvető kérdései: (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 83–96. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31868/33225>
- Györkő, E. (2020b). Az atipikus fejlődés alapvető kérdései: (2. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 95–107. [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00238/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2020\\_11\\_095-107.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00238/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_11_095-107.pdf)
- Hales, R. E. (2016). *Neurodevelopmental Disorders*. DSM-5 selection. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585629879>
- Hári, M. & Ákos, K. (1971). *A konduktív pedagógia*. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete.
- Hollódy, K. (2019). Cerebralis paresis. In Hollódy K., *Gyermekneurológia* (p.103). Medicina Könyvkiadó.
- Horváth, H. (2022). *A következtetés fejlesztése ismert meséken keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Ivaskó, L. & Papp, M. (2017a). A kulturálisan releváns információk átadása, mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos lehetősége. In Szécsényi, T. & Németh, T. E. (Eds.), *Stratégiák és kultúrák* (pp. 21–35), (Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára). JatePress.
- Ivaskó, L. & Papp, M. (2017b). Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax, L. & Hoss, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* (pp. 163–174). PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület. [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk\\_v5\\_Papp-Ivasko.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk_v5_Papp-Ivasko.pdf)
- Kállay, Zs. & Pásztoriné, T. I. (2023). A konduktív nevelési program és a napirend kapcsolata, azaz a konduktív nevelési folyamat tartalma és időkerete. In: Földesi, R., Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.), *A konduktív pedagógiai alapelvei és módszertana* (pp. 61–83). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar.
- Kohári, A. (2021). Hogyan beszélünk a gyerekekhez? In Markó A. (Ed.), *Tanulmányok a beszédtudomány alkalmazásának köréből* (pp. 175–199). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kozma, I. & Horváth, J. (1991). Óvodáskorú csoportok konduktív nevelése: A nevelési programok tartalma, szervezése, megvalósulása. In Hári, M., Kozma, I., Horváth, J. & Kóközi, M. (Eds.), *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata* (pp. 93–97). Nemzetközi Pető Intézet.
- Nagy, J. (2009). A relációszókincs fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 32–50). Mozaik Kiadó.
- Németh, E. (2024). *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata mesén keresztül*. Szakdolgozat. Egyetem Pető András Kar.

- Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban* (9–31). Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2016). *Mese és mesélés. Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>
- Nyitrai, Á. (2017a). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel*. (pp. 9–29). Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2017b). Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 58–65). Mozaik kiadó.
- Nyitrai, Á. (2017c). Csoportos beszélgetésre elkészített mesék. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 105–109). Mozaik Kiadó.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012. évi 363/2012 (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés dátuma: 2024.09.03., forrás: Jogszabálykereső: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2018. évi 137/2018. (VII. 25.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny 2018(118): 27346–27349. Letöltés dátuma: 2024.09.03. Jogszabálykereső: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- Papp, M. (2018). *Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. Anyanyelv pedagógia*, 11(4), 24–36. <https://doi.org/1021030/anyp.2018.4.2>
- Papp, M. (2023). *Hogyan meséljünk az óvodás korosztálynak? A mesemondás hatékony módszerei óvodáskorban. Anyanyelv-pedagógia*, 16(3), 5–26. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.3.1>
- Pintér, H. (2009a). Erkölcsei gondolkodás 9–10 évesek írásbeli szövegalkotásában. *Iskolakultúra*, 19(10), 109–116. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20914>
- Pintér, H. (2009b). Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, 47(8), 20–23.
- Pintér, H. (2013a). Az írásbeli kommunikáció fejlesztése a konduktív nevelésben. *Gyógypedagógiai szemle*, 41(2), 140–153. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2013\\_2\\_140-153.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047_gyosze_2013_2_140-153.pdf)
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresises gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. Összegző tanulmány. *Tudomány és Hivatás*, 2, 9–11.
- Pintér, H. & Molnár, P. (2019). A cerebrális paresis intervenció-kutatások kirajzolódó problématerületei a nemzetközi folyóiratokban publikált szisztematikus összegző tanulmányok és metaelemzések témamodelljével. *Tudomány és Hivatás*, 4(2), 11–36. [https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás\\_2019\\_1.pdf#page=11](https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás_2019_1.pdf#page=11)

- Pintér, H. (2020b). Research of evidence based practice in conductive education. *Tudomány és Hivatás*, 5(1), 21–23.
- Pintér, H. & Molnár, P. (2021). Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában. *Tudomány és Hivatás*, 6(1), 21–34. [https://epa.oszk.hu/04100/04185/00007/pdf/EPA04185\\_tudomany\\_hivatas\\_2021\\_01\\_021-034.pdf](https://epa.oszk.hu/04100/04185/00007/pdf/EPA04185_tudomany_hivatas_2021_01_021-034.pdf)
- Pintér, H., Gál, F. & Molnár, P. (2022). *The professional network underlying cerebral palsy intervention research based on systematic reviews and meta-analyses published in international journals: authors' communities, institutional networks, and international collaboration*. *Heliyon*, 8(6), e09718. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09718>
- Pintér, H. & Gál, F. (2023). Meseintervenció vizsgálat konduktív nevelésben részesülő atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(4), 19–38. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.2>
- Pintér, H. & Gál, F. (2024). Nyelvfeldolgozási nehézségekkel küzdő gyermekek számára alkalmazható beszéd- és meseintervenció validitásvizsgálata. In Bocsi, V. & Csók, C. (Eds.), *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet: Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában: Debreceni Egyetem 2024. október 24-26. Debrecen, Magyarország* (p. 185). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. [https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet\\_v7.pdf](https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet_v7.pdf)
- Pintér, H., Kovács, J. & Gál, F. (2025). Mese és beszédintervenció vizsgálat ismételt kipróbálása atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. In Kinyó, L. & Dancs, K. (Eds.) *XXI. Pedagógiai Értékelési Konferencia = 21th Conference on Educational Assessment: PÉK 2025 = CEA 2025: Program és összefoglalók: Program and Abstract* (p. 58). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://www.edu.uszeged.hu/pek2025/download/CEA\\_2025\\_Book\\_of\\_abstracts.pdf](https://www.edu.uszeged.hu/pek2025/download/CEA_2025_Book_of_abstracts.pdf)
- Séra, L. (2017). Percepció és figyelem. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* (pp. 376–385). Osiris Kiadó.
- Tülk, B. (2020). *Az ítéletalkotás segítése mesén keresztül spina bifida diagnózisú óvodáskorú gyermekeknél*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Vidákovich, T. (2009). A következtetés fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 81–103). Mozaik Kiadó.

## **Developing thinking skills through fairy tales among children with atypical development**

Tales play a key role in children's development, as they not only entertain, but also develop linguistic, emotional, and social skills. Fairy tales are also an effective developmental tool, giving children the opportunity to think through the consequences of their decisions. Overt stimuli prove to be an effective tool in the communication of fairy tales, as overt key stimuli such as eye contact and melody patterns aid the understanding of fairy tales. Over the past five years there has been widespread interest in the innovative effects of stories, but with the exception of a few thesis, there have been almost no empirical studies among children with atypical development receiving conductive education.

Keywords:

atypical development, storytelling, cognitive operations, ostensive stimuli