

A Mesezene módszer mint emocionális híd az óvoda és iskola között

Szűcs Antal Mór¹, Ványi Ágnes²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet Logopédia Szakcsoport

²Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége
Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Budakeszi Tagintézmény

Absztrakt

Jelen tanulmány bemutatja a Mesezene módszer óvoda-iskola átmenetet megsegítő lehetőségét. Ismerteti két kutatás eredményeit, amelyek a metodika hatását vizsgálták a fonológiai tudatosságra, a verbális munkamemóriára, valamint a gyors automatizált megnevezésre.

Kulcsszavak: Mesezene, fonológiai tudatosság, gyors automatizált megnevezés, fonológiai munkamemória

Mi a Mesezene?

A *Mesezene* pedagógiai és gyógypedagógiai innováció. A metodika két modulus: egyrészt az óvoda utolsó évében alkalmazható többek között az olvasás előkészítéséhez (Ványi et al., 2014; Szűcs, 2019; Szűcs & Tar, 2020a,b), másrészt olyan lehetőséget biztosít a betűtanításhoz az általános iskola első évfolyamán, amely komoly érzelmi kötődést, motivációt létesít a gyerekek és az írásbeliség között (Szűcs & Ványi, 2011a,b; Sándor, 2016; Szűcs & Ványi, 2020). A metodika a vizsgált szakmai célkitűzések mellett holisztikus szemlélettel rendelkezik, melyben megjelenik a tanulási motiváció tudatos felhasználása, a kreativitás, valamint az érzelmi és társas intelligencia fejlesztése egyaránt. Ezen túl az egyes modulok a köznevelés szféráján túl terápiás (logopédiai, fejlesztőpedagógiai) rendszerekben is alkalmazhatók.

A programban összefüggő történetlánc, valamint zenés-mozgásos játékok segítik a didaktikai vagy terápiás cél elérését. E két pillér *mesefolyam* és *zenezőrej* terminus alá szerveződnek. A mesefolyam biztosítja a keretrendszert, amelyre felfűzhető minden szakmai cél: a fonológiai tudatosság fejlesztése, a gyorsmegnevezési feladatok, a printtudatosság fejlesztése, illetve a betűtanulás. Ugyancsak a történeti kontextusba kapaszkodik a zenei elemek alkalmazá-

si lehetősége, mely tovább erősíti az érzelmi kötődést, teret biztosíthat a kreativitás fejlesztéséhez, valamint önmagában is releváns zenei élményt nyújt. Fontos jellemzője a *Mesezenének* a csoda átélése: a gyermekek számára hihetetlen események történnek. Az alkalmazó pedagógusok számos ponton lepik meg tanítványaikat olyan eseményekkel, amelyek a megszokott rendben nem történhetnének meg. Így a *Mesezene* világa a 21. század élményekre, impulzivitásra, spontaneitásra vágyó gyermekeit szinte elvarázsolja.

Az intézményváltás kérdésköre

Magyarországon az Óvodai nevelés országos alapprogramja képezi az óvodai nevelés fundamentumát (363/2012. XII. 17. Korm. rendelet). Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig nevelő intézmény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Az alapprogram keretét ad az intézményben folyó szakmai munkavégzéshez, ám az óvodapedagógus számára nagymértékű módszertani szabadságot is biztosít. Alapelve a gyermekközpontúság, s célja a gyermek személyiségének kibontakoztatása az egyéni különbségek és sajátosságok figyelembevételével.

Nagy (2018) tanulmányában összehasonlítja az óvoda-iskola átmenet rendszerét a szerb és a román magyar lakta régiók, illetve a magyarországi köznevelés viszonylatában. A Vajdaság területén az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező, azonban az egész tanéven átívelő iskolaelőkészítő program igen (lásd: az SZK Hivatalos Közlönye, 18/2010. szám). A program nem titkolt célja a gyerekek iskolai kihívásokra való felkészítése, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása. A szerb rendszerhez hasonlóan működik a román közoktatás is, ahol 2012-től kezdve az iskolában úgynevezett nulladik osztályként valósul meg az iskolaelőkészítő program. Célja a gyermekek testi-lelki, szociális, valamint kognitív, érzelmi, nyelvi, kommunikációs és tanulási készségeinek, képességeinek fejlesztése, az írásbeliség megalapozása, a motiváció felkeltése, a fantázia és a kreativitás fejlesztése. Nagy (2018) pedagógusokkal készített interjúk során rámutat a közvetítő év fontosságára, valamint hangsúlyozza az osztályzatoktól mentes, a gyermek tempójához igazodó, játékba integrált tanítás-tanulás elveit. Kvalitatív vizsgálata alapján arra a következtetésre jut, hogy hazánkban a hatályos szabályozások mentén csak az intézmények közötti szorosabb együttműködés kialakítása hozhat a gyermekek számára hatékony és finom intézményközi átmenetet.

A *Mesezene* módszer célja olyan átjárás biztosítása, melyben az óvodás gyermek szocio-emocionális készségei, kognitív képességei, nyelvi tudása, tanulási képességei, illetve kommunikációs készségei játékos körülmények között érhetik el az iskolába lépéshez szükséges szintet. Emellett az iskolai oktatás oldalán olyan pedagógiai attitűdöt, és készségfejlesztési rendszert biztosít a módszer, amely kedvez az óvodából frissen érkezett fiatalok számára. Játékos, mesés, zenés, mozgásos fantáziavilág felépítésével vezeti be a gyermekeket az írásbeliség világába.

Mesezene: híd az óvoda-iskola szakadék között

A Mesezene óvodai programjának célja olyan komplex fejlesztési lehetőség biztosítása, amely lehetővé teszi a nagycsoportos gyerekek számára megfelelő, játékos körülmények közti iskolaelőkészítést. Keretrendszerünk eddigi vizsgálataink alapján pozitív hatást gyakorol a gyerekek printtudatosságának (Szűcs, 2019), valamint fonológiai tudatosságának bizonyos szegmenseire (Szűcs, 2019; Szűcs & Tar, 2020a,b).

A nyelvi képességfejlesztés olyan rendszerben jelenik meg, amely megfelel a nagycsoportos gyermekek életkori sajátosságainak. Élményben, kalandban, mesefigurák segítségével, emocionális hídon járva haladnak az olvasáshoz szükséges háttértudás megszerzése felé. A történeti kontextusban megjelenő karakterek érzelmeket, hangulatokat, tulajdonságokat szimbolizálnak, míg a mesei cselekmény az interszónális kapcsolatrendszerre hívja fel a figyelmet. A metodika gondot fordít ezek elemzésére, megbeszélésére, melyben a gyerekek felfedezhetik saját megéléseiket az egyes szocio-emocionális jelenségekről. Ezzel a mozzanattal a módszer a társas és érzelmi intelligencia fejlesztésének eszközévé válhat, mely a köznevelés fontos feladata (lásd erről bővebben: Björkqvist et al., 2000).

Mivel az empátiás készség serkentése nagymértékben meghatározza a konfliktuskezelési stratégiát, ezért igyekszünk eleget tenni Hartjen (1995) javaslatának, miszerint a későbbi sikeres szociális integráció érdekében fontos a kisgyermek, serdülő empátiás készségeinek, társas intelligenciájának fejlesztése. A mesezenés történetlánc karakterei érzelmeket és emberi tulajdonságokat jelenítenek meg. Minden mesezenés óra, tevékenység vagy terápiás foglalkozás rendelkezik beszélgetési egységgel, ahol a diskurzus során mindenki elmondhatja saját impresszióit az adott témával kapcsolatban. A beszélgetés a gyakorlati tapasztalatok alapján könnyen, olajozottan és oldott hangulatban zajlik. A módszert alkalmazó számára a mesefolyam, illetve annak megbeszélése a szocioemocionális képességek fejlesztésének eszközévé válhat (lásd bővebben: Szűcs & Ványi, 2020).

A zenés-mozgásos játékok hozzájárulnak a gyerekek testi-lelki egészségének ápolásához. S végül mesezenés rendszerismeretük a legmagasabb szintű kreatív tevékenységekhez biztosíthat táptalajt.

A *Mesezene* módszer iskolai moduljának célja a gyerekek zökkenőmentes „átvétele” az óvodából. A programban megvalósuló játékos, mesei keretrendszer világot épít a gyermek köré, melybe dinamikusan integrálható minden fejlesztési elem, ami támogatja az iskolai előmenetelt, valamint minden didaktikai cél. Az első évfolyam mesezenéje „megőrzi” az óvoda játékos, szabad, gyermekközpontú levegőjét, s időt adva engedi meg a kisiskolásoknak az átszokást. A mesék, illetve zenés-mozgásos játékok kedveznek az iskolai szabályok oldásának, emellett olyan fejlesztést biztosítanak, mely kihat a gyerekek szókincsére, szövegértési képességeire, testi-lelki jóllétére, az olvasást megsegítő feladatok pedig a mesés fantáziavilágban játékká válnak.

Eddigi tapasztalataink alapján a metodika a magyar köznevelésben megtalálta a helyét. A Romániához tartozó Partium területén pedig kísérleti jel-

leggel jelent meg a *Mesezene* módszer alkalmazása az előkészítő évfolyamon az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére.

A Mesezene módszer óvodai moduljának olvasáselőkészítő funkciója

Az óvodai mesezene modul alkalmazása megsegíti azokat a képességeket, amelyek az olvasás elsajátításához célzottan szükségesek (Szűcs, 2019; Szűcs & Tar 2020a,b), miközben figyelembe veszi a nagycsoportos gyerekek életteni sajátosságait.

A beszédhangokat vizuális alakokhoz köti, így a *printtudatosság* kialakulásához járul hozzá (Ványi et al., 2014; Szűcs, 2019). A konzonánsokat és a vokálisokat *külön szimbólumrendszer* jelöli. A két kapcsolatrendszer kialakítása időben is elkülönül, s a gyerekek számára összefüggő mesefolyamba csomagolva jelenik meg. Színes, arckifejezéssel rendelkező lufik jelenítik meg a magánhangzókat, míg játéktárgyak a mássalhangzókat (Ványi et al., 2014). A nyelvi fejlesztés következő stádiumaként a vizuális jeleket párba állítva, egységben szemlélteti a gyerekekkel. A két jelenség együtt szótagot idéz fel a gyermek fonológiai mentális tárában, tehát az *összeolvasás képességét* hangolja elő (Ványi et al., 2014; Sándor, 2016; Szűcs, 2019). Ezek minden esetben zárt (VC) szótagok. A magán- és mássalhangzó piktogramok nyomán történő hangösszevonás a printtudatosság fejlődéséhez és a fonológiai tudatosság belül értelmezett *szintézis* kialakulásához járul hozzá.

A program része az explicit fonématudatosság-fejlesztés is, melynek során a gyermek feladata az épp soron lévő *hang azonosítása* szavakban. A módszer játékos kontextusban fejleszti a fonológiai alapon történő verbális fluencia, valamint *gyors megnevezés* képességét.

A Mesezene módszer óvodai moduljának hatása a fonológiai tudatosságra, a gyors automatizált megnevezésre, illetve a rövidtávú verbális memóriára

Szűcs és Tar (2020a) a *Mesezene* módszer fonológiai tudatosságra, a gyors automatizált megnevezésre és a fonológiai rövidtávú memóriára gyakorolt hatását vizsgálták. Tanulmányukban magyarul beszélő, tipikus értelmi fejlettségű, ép hallású, városi körülmények között élő gyerekek vettek részt. 10–10 gyermek teljesítményét elemezték. A kísérleti csoport (három fiú, hét lány) átlagéletkora az első méréskor 6;5 év (6;1–6;7), míg a kontrollcsoport (öt fiú, öt lány) átlagéletkora 6;3 év (6;0–6;7). A teszteket kétszer hajtották végre, 7 hónapos különbséggel. Az input mérést ősszel, a képzési program kezdete előtt, az output mérést közvetlenül a tréning befejezése után vették fel.

A fonológiai tudatosság vizsgálatához saját fejlesztésű feladatsort használtak, melyben az azonosítás és a törlés műveletét szótag és fonéma szinten

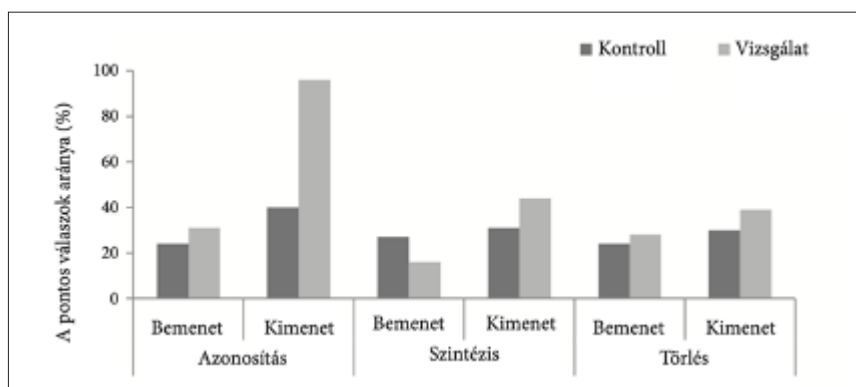
egyaránt, míg a szintézist csak fonéma szinten vizsgálták. A gyors automatizált elnevezés vizsgálatához a Columbia RAN tesztet használták (Marosits, 2007). A fonológiai rövid távú memória kapacitását a magyar álszóismétlési tesztrel mérték (Racsomány et al., 2005).

A fonémák szintjén a kísérleti csoport jobban teljesített az azonosítás ($U = 0,00$, $Z = -3,87$, $p = 0,00$) és a szintézis ($U = 16,50$, $Z = -2,58$, $p < 0,05$) feladataiban önmagához képest. (1. ábra)ugyanakkor nem mutatkozott különbség a törlés területén ($U = 37,50$, $Z = -0,98$, $p = 0,33$). A kísérleti csoport fejlődése a beszédhangazonosítás feladatában nemcsak csoporton belül, hanem csoportközi összehasonlításban is szignifikáns volt ($U = 6,50$, $Z = -3,41$, $p < 0,01$).

1. ábra

Beszédhang-szintű eredmények

(forrás: Szűcs & Tar, 2020a, p. 75)



A szótagszintű feladatok során a csoportközi vizsgálatok nem tártak fel jelentős különbségeket (azonosítás: $U = 43,50$, $Z = -0,50$, $p = 0,62$; törlés: $U = 27,50$, $Z = -1,72$, $p = 0,09$), azonban a kísérleti csoport mindkét vizsgált feladatban matematikailag igazolhatóan magasabb pontszámot ért el az input méréshez képest (azonosítás: $U = 22,50$, $Z = -2,11$, $p < 0,05$; törlés: $U = 23,50$, $Z = -2,03$, $p < 0,05$).

A gyors automatizált megnevezés esetében számottevő különbség csak a kísérleti csoport tárgy megnevezési idejében ($U = 20,50$, $Z = -2,23$, $p < 0,05$) és a szín megnevezés hibaszámaiban található ($U = 30,00$, $Z = -2,16$, $p < 0,05$).

A fonológiai rövid távú memória vizsgálatában nem volt kimutatható különbség a csoporton belüli, vagy csoportközi összevetésben.

A Mesezene módszer vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében

Szűcs és Tar (2020b) halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel is vizsgálta a Mesezene módszer fonológiai tudatosságra, gyors automatizált megnevezésre és fonológiai munkamemóriára gyakorolt hatását. A mérésben

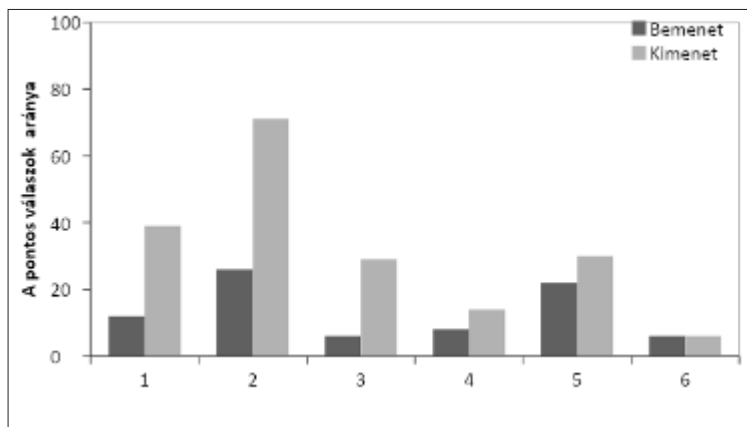
összesen 15 gyermek vett részt. Életkorban illesztett kontrollcsoporthoz ($N = 5$, ebből 3 fiú, 2 lány) viszonyították a vizsgálati csoport teljesítményét ($N = 10$, ebből 3 fiú, 7 lány). Mindkét csoport átlagéletkora 5;4 év (kísérleti csoport = 4; 11–6;3 év; kontroll = 4;10–6;7 év) volt az első szűrés idején. Minden gyermek magyar egynyelvű, ép hallású. A kutatás során a gyerekek egy magyarországi Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei falu óvodájába jártak.

A kísérleti csoport megkapta a *Mesezene* képzési programját, amelyet képzett gyógypedagógus vezetett. A gyerekek 28 héten keresztül vettek részt a képzési programban, amely huszonöt perces tevékenységet tartalmazott. Fontos megjegyzés: a 2020. március 16-án életbe lépő digitális oktatás miatt a Magyarországon hatályos rendelkezéseknek megfelelően, a Covid19 helyzet kezelése érdekében mindkét csoport május 4-ig házi képzésben részesült. Május 4-től személyesen folytatták a fejlesztési programot, amely a tanév végéig tartott júniusban, amikor a második mérést elvégezték. A kontrollcsoport nem kapott más, olyan nyelvi vagy kognitív készségekkel kapcsolatos képzést, amelyet a vizsgálati csoportba tartozó gyerekek sem kaptak volna meg. Így feltételezhetjük, hogy az egyetlen szabályozható különbség a két csoport között az alkalmazott módszer (*Mesezene*). Ugyanazt a mérőszközt használták ebben az esetben, amelyet az előző tanulmány (Szűcs & Tar, 2020b) bemutatása során röviden ismertettünk.

A bemeneti mérés során nem jelentkezett egyik vizsgált szubtesztben sem statisztikailag igazolható különbség. (2. ábra) A program végeztével a két csoport szignifikánsan különbözött a fonéma szintű azonosítás ($U = 4,50$, $Z = -2,53$, $p < 0,05$) és a szintézis ($U = 7,00$, $Z = -2,37$, $p < 0,05$) műveletekben, valamint a szótagazonosítási tesztben ($U = 1,50$, $Z = -2,92$, $p < 0,01$), de a törlésben nem: $U = 14,00$, $Z = -1,39$, $p = 0,16$. A szótagtörlés eredményeit illetően a csoportok közötti különbség trendszerű volt ($U = 10,50$, $Z = -1,85$, $p = 0,06$).

2. ábra.

Eredmények fonéma szinten (Szűcs & Tar, 2020b, p. 70)



A csoportokon belüli kimeneti és bemeneti eredményeket vizsgálva megfigyelhetjük, hogy a kísérleti csoport esetében több művelet esetén mindkét fonológiai szinten (fonéma és szótag) szignifikánsan jobb volt az eredmény. A képzést követően a csoport statisztikailag kimutatható különbséget mutatott a szótagok azonosításában ($U = 12,00$, $Z = -2,90$, $p < 0,01$), a fonéma azonosításban ($U = 9,00$, $Z = -3,12$, $p < 0,01$) és a fonéma szintézisben ($U = 8,00$, $Z = -3,30$, $p < 0,01$) egyaránt. Nem volt kimutatható különbség a szótag-törlésben ($U = 30,00$, $Z = -1,60$, $p = 0,11$) és a fonéma törlésben, bár ez utóbbi trendszerű változást mutat a statisztikai elemzésben ($U = 28,50$, $Z = -1,71$, $p = 0,09$). Ezekkel az eredményekkel ellentétben a kontrollcsoportban bekövetkezett változások nem érték el egyik vizsgált esetben sem a statisztikailag szignifikáns szintet (szótagtörlés: $U = 12,00$, $Z = -0,11$, $p = 0,91$, szótag azonosítás: $U = 10,00$, $Z = -0,54$, $p = 0,59$, fonéma törlés: $U = 10,00$, $Z = -0,55$, $p = 0,58$, fonéma azonosítás: $U = 8,00$, $Z = -0,98$, $p = 0,33$, fonéma szintézis: $U = 12,50$, $Z = 0,00$, $p = 1,00$).

Nem volt számottevő különbség a gyors automatizált elnevezési feladatok egyikében sem, a csoporton belüli összehasonlításokban a bemeneti mértékben (színek: $U = 16,00$, $Z = -1,10$, $p = 0,27$; tárgyak: $U = 21,50$, $Z = -0,43$, $p = 0,67$), sem a második mérésnél (színek: $U = 18,50$, $Z = -0,80$, $p = 0,42$; tárgyak: $U = 19,00$, $Z = -0,74$, $p = 0,46$). Ezek az eredmények összhangban vannak a korábban részletezett vizsgálattal (Szűcs & Tar, 2020a), amely nem talált statisztikailag releváns különbséget a két vizsgált csoport között sem a bemeneti, sem a kimeneti mérés során. A csoporton belüli összehasonlításban a vizsgacsoportba tartozó gyerekek a képzés végén gyorsabban nevezték el a színeket, mint a kezdeti mérésnél ($U = 15,00$, $Z = -2,65$, $p < 0,01$). Hasonló változást nem lehetett észlelni a gyors objektum elnevezési feladatban ($U = 37,0$, $Z = -0,98$, $p = 0,32$). A kontrollcsoport gyors, automatizált elnevezésének üteme a két mérés között nem változott ellenőrizhető módon (szín: $U = 8,00$, $Z = -0,94$, $p = 0,35$; objektum: $U = 7,5$, $Z = -1,05$, $p = 0,29$).

A fonológiai munkamemória területén nem volt szignifikáns különbség sem csoportok között (bemenet: $U = 21,00$, $Z = -0,56$, $p = 0,58$; kimenet: $U = 20,00$, $Z = -0,69$, $p = 0,49$), sem csoporton belül (kísérleti: $U = 45,50$, $Z = -0,40$, $p = 0,69$; kontroll: $U = 11,00$, $Z = -0,34$, $p = 0,73$).

Megbeszélés

A legnagyobb hatás a fonémaazonosítás területén mutatható ki. Ebben a műveletben nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportközi összehasonlítások is szignifikáns különbségeket tártak fel mindkét bemutatott vizsgálatban. A tipikus körülmények között élő gyermekek vizsgálatában a fonéma szintézis feladat jelentős különbségeket mutatott a csoporton belüli összehasonlításokban, míg ez nem jelent meg csoportközi összevetésben. A halmozottan hátrányos helyzetben élő gyermekek esetében azonban a fejlődés mértéke feltehetően magasabb, mivel nem csak csoporton belül, hanem a csoportközi

összehasonlításban is statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott. Az adatok alátámasztani látszanak a módszerben megjelenő fonémaazonosítási és fonémaszintézis feladatok sikerességét. Ez rendkívül fontos, mivel az olvasástechnika kiépítéséhez a fonémákhoz való hozzáférés és a velük végzett szintézisművelet alapvető fontosságú. Fonématörlési feladat nem szerepel a metodikában, így nem meglepő, ha az ismertetett kutatások ezen a területen nem találtak (transzfer)hatást.

Szótagszinten érdekes jelenség figyelhető meg a két vizsgálat eredménye között. Az egyszerűbb azonosítási feladatban a hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálati csoportja jelentős javulást mutat mind a csoportközi, mind a csoporton belüli összehasonlításban. Ebből a szempontból a tipikus körülmények között élő gyermekek csak a csoporton belüli összehasonlításban teljesítettek jobban. Másrészt a szótagtörlés esetében csak a tipikus körülmények között élő gyermekek értek el statisztikailag szignifikáns különbséget a csoporton belüli összehasonlításban. Jelen eredmények úgy értelmezhetők, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek körvonalazottabb és koncentráltabb fejlődést mutatnak az egyszerűbb szótag-azonosításban, míg az összetettebb, nyelvi manipulációt igénylő törlés esetén nincs kimutatható hatás. Ezzel szemben a tipikus körülmények között élő gyermekek esetében a képzés egy bonyolultabb szótagtörlési művelet esetén nagyobb hatást fejt ki.

A két tanulmányt összevetve arra a következtetésre juthatunk, hogy a fonológiai tudatosságra gyakorolt hatás még kifejezettebb lehet a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél, mint a tipikus városi környezetben élő gyermekeknél. A felfedezés jelentősége abban rejlik, hogy a nyelvi képességek fejlesztése hozzájárulhat a készségszintű olvasás elsajátításához, ezáltal az iskolai sikerek megszerzéséhez, támogatva ezzel a későbbi társadalmi mobilitás megjelenését.

A gyors automatizált megnevezés során az összehasonlított csoportok között egyik esetben sem jelentkezett statisztikailag szignifikáns különbség. A városi körülmények között élő gyerekek jobban teljesítettek önmagukhoz képest a szín megnevezés hibaszámait és a tárgymegnevezés tempóját tekintve. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálati csoportja is jobb eredményeket ért el az egyik vizsgált RAN mutatóban: gyorsabban neveztek el a színeket a csoportos összehasonlításban belül. Ez összefüggésben lehet a *Mesezene* módszerben alkalmazott gyors automatizált megnevezési tevékenységgel, amelyet színes lufikkal hajtanak végre. A gyors automatizált elnevezés az olvasási képességek egyik fő előfutára. Mivel az óvodai életkorban kimutatható képességbeli hátrány jó előfutára a későbbi olvasási zavaroknak, a RAN teljesítményének javítása jobb eredményeket hozhat a későbbi olvasási készségekben (Wagner et al., 1997; Wolf et al., 2000; Bowers & Ishaik, 2003; Blomert & Csépe, 2012; Tóth, 2012; Norton & Wolf, 2012;).

Az eddigi vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy a módszer nincs hatással a rövidtávú fonológiai memóriára, mivel egyik vizsgálat sem mutatott ki releváns különbséget a vizsgált csoportok között.

Jelen tanulmányban ismertetett kutatások arra engednek bennünket következtetni, hogy a Mesezene módszer pozitív hatást gyakorol a fonológiai tudatosság több szintjére és műveletére. Mivel a képesség prekürzora a későbbi olvasástechnikai sikerességnek, így fejlesztésük kiemelt jelentőségű. Ezen vizsgálatok tehát alátámasztják azt az elképzelést, miszerint a *Mesezene* módszer alkalmazása nagycsoportos gyermekek esetében hozzájárulhat a sikeres iskolakezdéshez, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében felzárkóztató hatással bír, amely apró lépést biztosíthat a felnőttkori társadalmi mobilitás felé.

Irodalom

- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy= aggression? *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191–200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Blomert, L. & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–86). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bowers, P. G. & Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. In Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 140–157). The Guilford Press.
- Hartjen, C.A. (1995). Legal change and juvenile justice in India. *International Criminal Justice Review*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/105756779500500101>
- Marosits, I. (2007). Szűrővizsgálat. Előrejelző gyorsteszt I. In Juhász, Á. (Ed.), *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó.
- Nagy, A. (2018). Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, 6(1) (pp. 179–194). <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179>
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427–452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Racsmány, M., Lukács, Á., Németh, D. & Pléh, C. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4), 479–505. <https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.4.3>
- Sándor, K. (2016). Mesezene módszer party túra. *Fejlesztő pedagógia*, 27(2–3), 70–81.
- Szűcs, A. M. (2019). Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével. In Bóna, J. (Ed.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 307–323). ELTE BTK.
- Szűcs, A. M. & Tar, É. (2020a). A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire. In Bóna, J. & Krepesz, V. (Eds.), *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig* (pp. 67–82). Eötvös Kiadó. <https://www.eltereader.com>

- hu/media/2020/08/B%C3%B3na-Krepsz-Nyelvfejl%C5%91d%C3%A9s-csecsem%C5%91kort%C3%B3l-kamaszkorig_WEB.pdf (2022. 03. 28.)
- Szűcs, A. M. & Tar, É. (2020b). A Mesezene módszer óvodai moduljának fonológiai feldolgozási műveletekre gyakorolt hatásának vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél. *Fejlesztő Pedagógia*, 31(4-6).
- Szűcs A. M. & Ványi, Á. (2011a). Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe. *Fejlesztő Pedagógia*, 22(4), 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2011b). Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, 22(5–6), 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2020). Jépa, jetek, mogyojó, avagy Mesezene az artikuláció hibáinak terápiájában. *Fejlesztő Pedagógia*, 31(4–6), 158–166.
- Tóth, D. (2012). *Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban*. PhD-értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola.
- Ványi, Á., Sándor, K. & Szűcs, A. M. (2014). Óvodai Mesezene program: hangulatmesék. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(2), 48–64.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.468>
- Wolf, M., Bowers, P. G. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387–407. <https://doi.org/10.1177/002221940003300409>



Szűcs, A. M. & Ványi, A.

Mesezene-method as bridge between kindergarten and school

The paper presents the role of the Mesezene method in the process of transition from kindergarten to school. It describes the results of two studies focusing on the effects of the method on phonological awareness, memory, and rapid automatic naming.

Keywords: Mesezene, phonological awareness, rapid automatic naming



Szűcs Antal Mór: <https://orcid.org/0000-0002-3630-284X>

Ványi Ágnes: <https://orcid.org/0000-0001-5229-1469>