

GELENCSÉRNÉ Bakó Márta
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Neveléstudományi Intézet
ORCID: 0009-0005-2145-4268
gelencserne.bako.marta@uni-mate.hu

HORTI Eszter
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Neveléstudományi Intézet
ORCID: 0009-0000-3947-3890
hoszter97@gmail.com

Meseolvasási és mesehallgatási szokások vizsgálata tanulásban akadályozott és neurotipikus tanulóknál – fókuszban a mese befejezése

Pilotkutatásunk a mesék hallgatása és a mesék önálló befejezése közötti különbségeket vizsgálja neurotipikus és tanulásban akadályozott tanulók körében. A tanulmány elméleti háttere kiemeli a belső képalkotás képességének fontosságát, a képzelet fejlődésében meghatározó szülői, pedagógusi szerepet és a képzeletet elősegítő módszereket (Kádár 2012; Szekeeres 2014; Boldizsár 2016). Kitér a szóbeli kifejezőképesség alakulására, befolyásoló tényezőire (Kass 2004; Kapitány–Laczkó 2017; Unger–Király – Vass 2021).

A kutatás kvantitatív módszertanra épül, leíró statisztika alapján. A kvalitatív módszertant alkalmazandó mesebefejezés során nem a klasszikus szövegelemzésre tértünk ki, hanem főként a szavak mennyiségi összehasonlítását vettük alapul. Kutatásunk elemszáma: neurotipikus tanulók 5. osztály $n = 58$, tanulásban akadályozott tanulók 4. és 5. osztály $n = 54$ fő, összes elemszám $n = 112$.

A tanulói kérdőív kitöltése és a mese szabad befejezése alapján arra kerestük a választ, hogy milyen különbség mutatkozik a mese lezárásában a mesét hallgatók, a mesét nézők és a tartalmat feldolgozók körében. A különbségek megállapítása során arra tértünk ki, hogy az adott csoportba tartozó tanulók hány szóval, illetve gondolatmenettel fejezték be a történetet, mennyi megadott szereplőt, helyszínt építettek be a történetükbe, és tartalmaz-e új elemeket a mese befejezése.

A kutatás eredményei azt tükrözik, hogy a tanulók között nincs olyan, aki ne nézne televíziót, és csak mesét hallgatna. A megadott szempontok elemzése kapcsán főként az iskola-típus és a fejlődésmenet tekintetében mutatható ki változás, nincs jelentős különbség a mesehallgatási szokásokban.

Kulcsszavak: mesehallgatás, mesenézés, mesebefejezés

Bevezetés

A mese, a mesélés egyidős az emberiséggel, ősi eredőkre épülve hordozza egy-egy kultúra értékeit. A szájhagyomány útján terjedő mesék után évszázadokkal később jelentek meg a műmesék, melyek először elsősorban a felnőtteknek íródtak.

Az olvasási szokások változásairól és azok hatásairól több hazai és nemzetközi kutatást olvashatunk (Castells 2001; Gyarmathy–Kucsák 2012; Gombos 2019; Gombos–Csimas 2019).

Jelen kutatás pilotjelleggel kívánja feltérképezni a tanulásban akadályozott, valamint a neurotipikus tanulók olvasási és tévénézési szokásainak különbségeit, különös tekintettel

a mesék befejezésében fellelhető eltérésekre: a helyszínrre, a szereplőkre és a gondolatmenetre fókuszálva.

A mese jelentősége és a gyermeki személyiségre gyakorolt hatása

A pszichológia fejlődésével a XX. században igazolták, hogy a gyermekeknek szóló mesék jótékony hatással vannak a személyiségfejlődésre. A 3-4 éves gyermek képzeletét az érzelem és nem az értelem irányítja, a valóság elferdítése nem szándékos, hanem az erőteljes fantáziáműködés és a gyenge tudati kontroll eredménye. A 4-5 éves gyermekben már ütközik a mese és a valóság. Ez tükröződik a szerepjátékban, mely során a tárgyakat tulajdonságokkal ruházza fel, komplex szerepet játszik. Rajzaiban a firkálás mellett tárgyakat, embereket, állatokat rajzol, azt jeleníti meg a papíron, amit tud a tárgyról, nem pedig azt, amit lát. Az 5-6 éves gyermek rajzaiban megjelennek a térbeli viszonyok, a rajz készítése során képessé válik több tulajdonság egyidejű figyelembevételére (forma, méret, felület, nagyság, szín). Ez az időszak a szerepjátékok és a szabályjátékok kezdete. Megjelenik a szereppel való érzelmi azonosulás, eszköz nélkül is képes a teljes szerepet eljátszani. Kisiskolás kortól fejlődik intenzíven a reprodukív képzelet, melyet az olvasás jelentős mértékben gazdagít (Komáromi 2001, Boldizsár 2004, Barbainé 2008, Vajda 2025).

A mese keretei között a gyermeknek lehetősége van korlátok nélkül a képzeletére hagyatkozni, beleélni magát helyzetekbe, szerepekbe. A mesék gazdag képi világukkal segítenek a gyermekeknek az életükben bekövetkező eseményeket újra átélni, az élményeket feldolgozni, a problémákra megoldásokat találni. A kettős tudat kialakulását 4-5 éves korra teszi Mérei és V. Binet (2016). Az ő megfogalmazásukban „szimultán kettős tudattal” fogadják be a gyerekek a mesét, ami azt jelenti, tisztában vannak azzal, hogy bizonyos dolgok csak a mesékben léteznek, de kíváncsiak arra, hogy a varázslatok sikeresek lesznek-e a való életben. Molnár (2019) szerint a kettős tudat kialakulása fontos állomás a gyermek életében, tudja, mi a valóság, de képes teljesen beleélni magát a főhős szerepébe. Emellett meghatározó a belső kép kialakulása, amikor a mesehallgatás közben a gyermek „befelé néz”, belülről lát (Szekeres 2014). Segít a feszültség oldásában, feldolgozásában, hozzájárul az önbizalom növeléséhez. Elképzelet, amit hall, befelé figyel, lelki szemei előtt megelevenedik a történet, saját vágyainak megfelelő fantáziaképet alkot, megrajzolja saját történetét, szereplőit, helyszíneit (Komáromi 2001, Kádár 2012, Vajda 2025). Bettelheim (2018) is megerősíti a mesemotívumok jelentőségét a gyermek lelki kiegyensúlyozottságának alakulásában. Véleménye szerint ezek segítik megoldani az ijesztő konfliktusokat, helyzeteket, melyek megértése és lélektani feldolgozása nélkül a gyermek nehezen válhat kiegyensúlyozott lelkületű felnőtté.

A mese funkciói

A mese jelentőségének vizsgálata túlmutat a személyiségfejlődésre gyakorolt hatáson, segít, támogat a társadalmi participációban is.

A *tükrőfunkció* segítségével a gyermekek könnyebben fogalmazzák meg konfliktusait, vágyait, a történet kétszeres tükrörré válik. A gyermek magára ismer a mesében, ennek segítségével könnyebb fejezi ki szükségleteit, a meséről való beszélgetés során önreflexiót gyakorol. A *modellfunkció* a meséket modellekbe sorolja, melyek konfliktusokat és azok megoldási lehetőségeit és következményeit jeleníti meg. Gondolati és érzelmi síkon adhatunk válaszokat a konfliktushelyzetekre. A *közvetítő funkció* által a mese két egyén között képes információt átadni. Így a mese védelme által az egyén bátrabban fejezheti ki azon érzéseit, véleményét, amit egyéb helyzetekben kevésbé vállal fel. A *raktárhatást* transzferhatásnak is nevezhetjük. A mesék képekben jelenítik meg az információkat, így könnyen megjegyezhetők és más helyzetekben is felidézhetők. Általuk az egyén az

aktuális helyzeteken keresztül folyamatosan fejlődhet. A *hagyománykövető funkció*nak a kulturális, a családi, az életközösségi és az egyéni tapasztalatok megosztásában van jelentősége. A családok életében összetartó erőt jelenthet. A *transzkulturális közvetítés* által a mesékben megtalálhatók az adott kultúrában élő emberek viselkedésmintái, az életüket irányító szabályrendszer elemei. Más kultúrák meséit hallgatva új gondolkodási modelleket illeszthetünk be a rendszerünkbe, módosítva, tökéletesítve a meglévőt. A *regresszív funkció*nál a történet az intuíció és a képzelet területét érinti. A teljesítménycentrikus társadalmakban a képzelethez való visszatérés regresszióknak számít. Az *álláspont-változtató funkció*nak a célja, hogy alternatív szemléletmódot adjon a befogadónak. Így a megszokott álláspontjától, hiedelmeitől teljesen eltérő megoldásokat próbálhat ki, megnyitva a változás, a fejlődés útját (Peseschkian 1991; Propp 2005; Papp 2015).

A mese és a nyelvi kifejezőkészség kapcsolata

A nyelvi fejlődésben nagy szerepe van a gyermeket körülvevő közegnek, tapasztalatoknak, érzelmeknek, mert e példákön keresztül képes fejlődni (Rosta 2015). A nyelvi kifejezőkészség fejlődésére két szintéren is meghatározó személyek hatnak. Az elsődleges szocializáció színterén belül a szülők, a másodlagos szocializációs színtérben az óvodában és az iskolában a pedagógusok. A szülő feladata ezzel kapcsolatban az, hogy olyan környezetet teremtsen, ahol a beszédnek, a kommunikációnak helye, ideje és lehetősége van. A pedagógus feladata pedig, hogy a diákok képesek legyenek tisztán, logikusan, összefüggően, kifejezően és szépen beszélni (Kass 2004).

A mesék szerepe meghatározó a nyelvi kifejezőkészség alakulásában a szókincsgazdaság, a változatos nyelvi fordulatok, kifejezések, nyitó- és záróformulák alkalmazásával. A mesék alkalmasak a nyelvi minta közvetítésére és fejlesztésére, mentális és emocionális területen egyaránt (Kapitány-Laczkó 2017).

Az élő mese képi megjelenítése

A mai kor gyermekei a képernyőt nézve nőnek fel, ahol eleve készen kapott képi világ tárul eléjük, szinte gondolkodniuk sem kell ahhoz, hogy befogadják az információkat. Ez komoly problémákat okozhat, mert a külső képek leállítják a belső kép készítésének folyamatát, így a gyermek nem tud különbséget tenni a külső és a belső kép között. További probléma forrása lehet, hogy a képernyő előtt töltött túl sok idő miatt nem tud kialakulni az intim kapcsolat a családtagokkal, pedagógusokkal (Kádár 2014).

Az élő mese mellett a vizuális megjelenítésre is kiváló lehetőségek vannak, melyek segítik, de nem gátolják a gyermekek képi világának fejlődését, fejlesztését. Ilyen lehetőségek a bábszínházak előadások vagy a papírszínházak (Csányi et al, 2016; Boldizsár 2016). A papírszínház „képei egyszerűek, a szövegek rövidek, és hasonlatosak a színházi szövegek struktúráihoz. Rendkívüli módon képes fókuszálni a foglalkozáson résztvevők figyelmét. (...) Mérsékelt vagy súlyos intellektuális képességzavarral élő tanulóknál a papírszínház segíti a figyelem fókuszálását, a mesébe való bekapcsolódást, a fantázia aktivizálását és a foglalkozásokon való csoportos élményszerzést, ezáltal az egymáshoz kapcsolódás lehetőségét is.” (Pechan 2019: 157, 160).

A tanulásban akadályozottság fogalma

Az alapfogalmak rövid ismertetése során indokolt a gyógypedagógiai alapfogalmakba való rövid betekintés.

Egyes jelenségek, állapotok, kórképek, embercsoportok neve, fogalmi meghatározása folyamatosan változott az évek, évtizedek alatt, annak érdekében, hogy a kornak megfe-

lelően, az adott kifejezések minél pontosabb képet adjanak ezekről. Így az értelmi fogyatékos fogalmát az intellektuális képességzavar és fejlődési zavar fogalma váltotta fel, amit hazánkban Lányiné Engelmayer Ágnes 2009-ben vezetett be a szakmai köztudatba (Mesterházi–Szekeres 2021). Az intellektuális képességzavar kifejezés „azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális, kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetők” (Lányiné 2017: 15). Az „enyhe intellektuális képességzavarban érintett személyek az iskolai tanulmányaik tekintetében tanulási nehézségeket mutatnak, ezzel összefüggésben vezették be pedagógiai-gyógypedagógiai szempontból a tanulási nehézséget mutató tanulók meghatározott csoportjára a tanulási akadályozottság fogalmát. Ez a fogalom a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az 1980-as évektől használatos” (Mesterházi–Szekeres 2021: 107).

A kutatás módszertani háttere

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív – kevert módszertant alkalmaztunk. A kutatás elemszámát folyamatosan növeljük, bár a felmérés továbbra sem reprezentatív, de nagyobb populációba nyújt betekintést.

A kvantitatív terület kérdőíves formában, önkitöltős módon valósult meg: integráló iskola 5. osztályos tanulói ($n = 58$) továbbiakban „integráló” és tanulásban akadályozott EGYMI 4. osztály (28 fő), 5. osztály (26 fő) tanulói ($n = 54$) körében. A teljes elemszám $n = 112$. A mintavétel nem véletlenszerű, a kijelölt intézmények tanulói önállóan, beavatkozás nélkül töltötték ki a kérdőívet. A kérdőív saját szerkesztésű, 21 kérdést tartalmazott, 17 zárt és négy nyitott kérdést. A kérdőív egységei: demográfiai adatok (melyből jelen tanulmányban bemutatásra kerül: nemek aránya, testvérek száma), olvasásra vonatkozó szokások (ki olvas otthon a tanulónak: a szülő vagy ő maga; miből olvasnak), mesenézésre és tévénezésre vonatkozó szokások (időkeret; szülői korlátozás).

A kvalitatív módszertan a kérdőív kitöltése után az életrajzi előadott mese önálló befejezésére irányult. Az elemzés elsősorban a szavak mennyiségi egységeire és tartalmi besorolásukra fókuszált. Nem számítottuk be a névelőket és a kötőszókat.

A kutatás pilotjellege alapján kutatási kérdést fogalmaztunk meg: tapasztalható-e eltérés a mesét hallgató/mesét néző és a mese tartalmát megbeszélő tanulók mese befejezésében azokétól, akiknek nem mesélnek és nem beszélnek meg a hallottakat vagy látottakat a helyszínen, a szereplők, illetve a gondolatmenet tekintetében.

Eredményeink kizárólag a megkérdezett populációra vonatkoztathatók, általános következtetések levonására nem alkalmasak. Kutatásunk korlátját az alacsony elemszám és a kérdések szélesebb értelmezése jelenti, például az olvasási szokások vizsgálatakor nem határoztuk meg az olvasás tartalmát, nem zártuk ki a tanuláshoz, tanulóval kapcsolatos olvasási lehetőséget.

Eredmények

Az eredményeket az alábbi felosztásban mutatjuk be: demográfiai adatok, olvasási szokások, tévénezési szokások, mese befejezése és többszemponú elemzése.

A *demográfiai adatok* közül a *nemek aránya* nem mutatott jelentős eltérést, néhány százalékponttal a tanulásban akadályozott tanulóknál magasabb a fiúk aránya. A *testvérek számának* alakulásában jelentősebb különbség fedezhető fel. Az EGYMI-osztályokban jellemzőbbek a nagyobb testvérszámmal rendelkező családok, a tanulók több mint a felének (35 fő) két vagy több testvére van. Két testvérrel 14 fő, illetve három testvérrel 12, négy vagy több testvérrel 9 gyermek rendelkezik. Az integráló iskolában igen magas arányban

vannak az egyedüli gyermekként élők (14 fő), továbbá közel fele válaszadónak (24 fő) egy testvére van (1. táblázat).

1. táblázat: Testvérek száma

	Nincs testvér	Egy testvér	Két testvér	Három testvér	Négy vagy több
EGYMI	7	12	14	12	9
integráló	14	24	13	5	2

Az *olvasási szokások* változatos képet mutatnak, azonban az adatok tendenciája jól értelmezhető. Jóval magasabb azon gyermekek száma az EGYMI-ben és az integráló iskolában is, akiknek nem olvasnak a szülei, a gyermekek összességének háromnegyede, ami igen magas arány. Kiemelendő viszont, hogy az otthon olvasó tanulók száma jelentős mindegyik iskolatípusban (2. táblázat). A válaszok alapján nem elkülöníthető, hogy a tanulói adat a házi feladathoz kapcsolódó olvasásra vagy a hobbiolvasásra vonatkozik.

2. táblázat: Olvasási szokások – otthon

		4. osztály EGYMI		5. osztály EGYMI		integráló	
		igen	nem	igen	nem	igen	nem
Olvasnak otthon?	ott-hon?	10	18	9	17	14	34
Te olvasol otthon?	ott-hon?	21	7	18	8	46	12

Rákérdeztünk arra is, hogy *miből* olvasnak a tanulók, amit a 3. táblázatban szemléltetünk. Mind a két iskolatípusban a nyomtatott könyv kapta a legtöbb választ: EGYMI 4. o. 17 fő; EGYMI 5. o. 12 fő; integráló 5. o. 35 fő. Elektronikus könyvet igen magas arányban választottak mindegyik osztályban. 8 fő EGYMI 4. osztály, 9 fő EGYMI 5. osztály és 11 fő integráló iskola. Hangoskönyvet 3 fő választott az EGYMI 4. és két fő az EGYMI 5. osztályban, 11-en választották az integráló iskolában. Egyéb megjelölést összesen 3 fő többségi tanuló választott, a telefon megjelölésével.

Ezt a kérdéskört tovább bővítettük az olvasottakkal kapcsolatos beszélgetésekre. Az EGYMI osztályaiban 16-16 fővel beszélgetnek erről, ami igen magas arány, míg az integráló iskolában a beszélgetés az olvasottakról hasonló szavazatot kapott 19 fő, de ez arányaiban jóval alacsonyabb.

3. táblázat: Miből olvasol?

Miből olvasol?	4. osztály EGYMI	5. osztály EGYMI	integráló
Nyomtatott könyv	17	16	35
Elektronikus könyv	8	9	11
Hangoskönyv	3	2	10
Egyéb	0	0	3

A *tévénézési szokásokkal* kapcsolatban megállapítható, hogy kivétel nélkül mindegyik gyermek néz tévét, de jóval kevesebben beszélnek meg a látottakat: 14 fő EGYMI 4. osztályban; 10 fő EGYMI 5. osztályban; 9 fő a integráló iskolában. A legkedvezőtlenebb az arány a válaszadók között a tipikus tanulóknál tapasztalható.

Igen magas az *időkeret* is, melyet tévénézéssel töltenek a tanulók bevallása szerint ez napi több órát is jelent, akár 2-3 óránál többet. Az életkor előre haladtával iskolatípustól függetlenül a napi egy-két óra tévénézés a legmagasabb. Ki kell emelni, hogy az integráló iskolában a három óránál több időt tévénézéssel töltő válaszadók aránya igen magas. A *szülői korlátozás* szintén ezeknél a tanulóknál jelenik meg kedvezőtlenül, 37 tanulónál egyáltalán nincs szülői korlát (lásd a 4. táblázatot).

4. táblázat: *Időkeret és szülői korlátozás*

	0–30 perc	31–60 perc	1–2 óra között	2–3 óra között	3 óránál több	korlátozás	
						igen	nem
EGYMI 4. o.	0	13	8	7	0	17	11
EGYMI 5. o.	0	9	10	5	2	13	15
integráló	0	7	19	17	15	21	37

A *mese befejezését* több szempontból elemeztük. Ez a kutatás elsősorban az adatok szintjén hasonlítja össze az eredményeket, azonban a későbbiekben szövegelemző szoftver segítségével tartalmi vonatkozásban is megvizsgáljuk a mese befejezéseit. A szavak számának változását a 5. táblázatban foglaltuk össze. Látható, hogy a tanulásban akadályozott tanulók 40-50 szóig terjedően tudták folytatni a mesét, míg a többségi tanulóknál 60 feletti terjedelemben is kibővült a terjedelemben. A szavak száma az iskolatípustól függően fordított tendenciát mutat, a csökkenést, illetve a növekedést illetően. Az EGYMI-osztályokban 40 szótól csökken, míg az integráló osztályban 40 szótól növekszik a szavak száma, és 60 szó felett mutat csökkenést.

5. táblázat: *A mese befejezése – a szavak száma*

	20 szóig	30 szóig	40 szóig	50 szóig	60 szóig	61 szó felett
EGYMI 4	12	9	4	3	0	0
EGYMI 5	8	7	5	4	2	0
integráló	0	4	15	16	14	9

Az új helyszín, szereplők és gondolatmenet elemzésének összesítése az 6. táblázatban látható. Igen változatos kifejezések kerültek elő mindegyik csoportban. A tipikus tanulók válaszai a szereplőkről és a tárgyakról kevésbé változatosak, inkább a „kötelező” szavak beillesztésére törekedtek: sas, cethal, tűz, gyűrű, palota, kristálygolyó, tenger. A helyszínek esetében sokkal szélesebb skálán jelentek meg a különleges felsorolások.

6. táblázat: *Új szavak a mese befejezésében*

Osztály	új szereplő, tárgy	új helyszín
tan. ak. 4. osztály	delfin, dísz, fészek, asztal, kavics, sas	otthon, föld, sziget

tan. ak. 5. osztály	tea, szivárvány	patak, ház, hegy, világ, varázsló kunyhója, fa teteje,
integráló	kő, fészek, kalap, toll	hegy, varázsló kunyhója, föld, vár, híd, ablak, otthon, királynál, országban, felhő

Az új szereplők és helyszínek megjelenítését összehasonlítottuk abból a szempontból, hogy az olvasottakat megbeszéljük-e a szülők a tanulókkal. Ennek adatai a 7. táblázatban láthatóak. A válaszadók között magasabb elemszámmal rendelkeznek azok a tanulók, akiknek olvasnak, és meg is beszéljük a hallottakat, mint azok, akiknek csupán olvasnak. A különbözőség főként a helyszín megjelenítésében tapasztalható.

7. táblázat: Összesítés – szereplők, helyszínek

	Olvasnak, beszélgetnek a meséről		Nem olvasnak, de beszélgetnek		Nem olvasnak nem is beszélgetnek	
	Szereplő	Helyszín	Szereplő	Helyszín	Szereplő	Helyszín
EGYMI 4	2	1	1	1	0	0
EGYMI 5	3	1	2	1	1	1
integráló	3	4	3	2	3	1

Hasonló eredményeket kaptunk a gondolatmenet (Gm) és a szavak számának (Szs) vizsgálata során, melyet a 8. táblázatban szemléltetünk. Változatos gondolatmenet tapasztalható mindegyik tanulócsoporthoz, de kevésbé voltak eredményesek azok, akik nem olvasnak és nem is beszélgetnek.

8. táblázat: Összesítés – gondolatmenet és szavak száma

	Olvasnak, beszélgetnek a meséről		Nem olvasnak, de beszélgetnek		Nem olvasnak, nem is beszélgetnek	
	GM	SZSZ	GM	SZSZ	GM	SZSZ
EGYMI 4	6	35	5	30	2	28
EGYMI 5	6	32	4	28	2	23
integráló	8	53	6	45	6	35

A következőkben részletesen bemutatunk néhány mesebefejezést a 9 táblázatban. A tanulásban akadályozott tanulóknál és a neurotipikus tanulóknál is talákoztunk egyszerűbb és kidolgozott megoldással és pozitív, illetve kevésbé boldog befejezéssel. A részletek tartalmi elemzése nem készült el, a tanulói sokszínűség azonban mindegyik csoportnál megfigyelhető. A tanulásban akadályozott tanulók meselezárásaiban a szavak száma kevesebb (8. táblázat), de tartalmi szempontból igen változatosak.

9. táblázat: Mesebefejezések teljes szövegkörnyezetben

iskola/osztály	mese befejezése
EGYMI 4.	A legény kalappal a fején a tűzmadár után eredt. Megfogta a madarat és a tojást kettétörte. és a sárgájából kivette a gömböt. Kalappal a fején visszament a tükörhöz, ahol az átkot eltörölte. Összejött a legény meg a gyönyörű királynő. Addig éltek, míg meg nem haltak!
EGYMI 4.	Kirepült a kristálygömb, és leesett a földre. A fiú rohant a kastélyba, kiszabadította a királynőt, és boldogan éltek, éldegéltek.
EGYMI 4.	A tüzes madárnál volt az a golyó, utána elvitte a fészkébe. Dísznek elrakta. A királynő úgy szabadult meg, hogy megölte az állatot a fiú, a madár pedig elvitte a gömböt a királynőhöz.

EGYMI 4.	A madár kirepült a bölényből, elszállt a földre. A föld tüzes lett. A tűzgolyót a fiú elvitte a kastélyba, és aztán odatette valahova, az asztalra. A királylány mérges lett, és mondta a fiúnak, hogy adja vissza a szegény madárnak a tojást, de a fiú nem adta. A királylány dühös lett, és elvette tőle, és visszavitte a madárnak.
EGYMI 4.	Előjött a fiú és megijesztette a madarat. Úgy megijedt, hogy kiejtette. A fiú felkapta, és sietett, hogy megmentse a királylányt. Sikerült neki, összeházasodtak.
EGYMI 4.	A sas rákapaszkodott a körmével a madárra és elvitte a kastélyba.
EGYMI 4.	Kirepült a tűzmadár, kitört a tojás, és bent volt a golyó. A fiú visszament a kastélyba, és odaadta a lánynak, és megtört az átok. Itt a vége, fuss el véle!
EGYMI 4.	A madárból kijött a kristálygömb, és leesett a földre. A fiú elvitte a kastélyba. A fiú kiszabadította a hercegnőt. Boldogan éltek.
EGYMI 4.	A tűzmadárból előjött a gyémánt, és akkor a fiú odaadta a királylánynak a gyémántot, és megszabadult. Vagyis a lány is meg tudott szabadulni.
EGYMI 4.	A kristálygömb repült, nagyon gyorsan és messze, soha nem találták meg. A fiú elvette a királylányt feleségül.
EGYMI 5.	A királyfi Kristálygömböt elvitte a királyhoz, és a királylány megörült. Az óriások is napról napra jól kijöttek, és minden jóra fordult. Itt a vége, aki tudja, az mesélje!
EGYMI 5.	A tűzmadárral harcolt, a bölényt megölte. Harcoltak hosszú órákon keresztül, végül legyőzte a bölényt. Aztán megszerezte a Kristálygolyót, kiszabadította a királylányt, és nagy lakodalmat csaptak. Addig éltek, míg meg nem haltak. Aki nem hiszi, járjon utána! Vége.
EGYMI 5.	A kristálygolyó kirepült, és egyenesen a királyfi elé. Gyorsan felkapta, és egy sas hátán repült a királylányhoz. Megtört az átok, és boldogan éltek.
EGYMI 5.	A tűz, a sas, a kunyhó és a cethal megtalálta a Kristálygolyót. Elmentek sétálni, és a királyfi segített megtalálni a Kristálygolyót, bevinni a házba, és meglátta a sást, és elvitte a golyót.
EGYMI 5.	A golyó kirepült, és apró darabokra tört. Próbálta megmenteni a fiú a királylányt, de nem sikerült. Kis idő múlva újra megpróbálta, nehezen, de a végén sikerült.
EGYMI 5.	A bölömbikát leszúrta, a kismadár kirepült. A házba bement a fiú, hallotta, hogy valami kopog a tetőn. Látott egy sást, elment sétálni. Látott egy patakot, és látott cethalat. [Hiányos befejezés.]
EGYMI 5.	A királyfi a kristálygolyót elvitte a királylányhoz, és megmenekült.
EGYMI 5.	A királyfi a kristálygömböt elvitte a királylánynak, és az óriások kibékültek, és rájöttek, hogy az egyik nap az egyikén van, másik nap a másikon van a kalap.
EGYMI 5.	A bikát leszúrta, a tojás közben széttört, utána csinált reggelit és teát.
EGYMI 5.	A királyfi nagyot varázsolt – abrakadabra –, az átok megszűnt, és boldogok voltak.
integráló	Megszerezte a tojást. Gyorsan sietett volna vissza a királylányhoz, de nem tudott fölmenni a hegyre. És jött a középső testvér, akit átváltoztatott a rossz boszorkány sássá, és felvitte. Fölmutatta a varázslónak a kristálygolyót, és megtört az átok.
integráló	A tüzes golyó kirepült a szörnyből, és a királylány megmenekült. Utána olyan jóléte volt, mint amilyen senki másnak.
integráló	A kristálygolyó repült-repült, de végül leesett. Sajnos el is tört, így nem sikerült megmenteni a királylányt. De majd jön a mese második része.
integráló	A cethal előbukkant a forrásból, és a fiú és a cethal legyőzte a bikát. Aztán jött a tüzes sas, és azt is legyőzték, de a kristálygolyó leesett a földre, és összetört. A királylány sajnos nem szabadult fel az átok alól.
integráló	A fiú ment tovább, meglátott egy kunyhót. Ott volt a sas testvére. A fiú megkérdezte tőle, hogy merre találhatja a kristálygolyót. azt felelte, a varázslónál a vár mellett. Ott aztán elvette a varázslótól, s rákiáltott: Törd meg az átkot! A leány kiszabadult, és boldogan éltek, míg meg nem haltak.
integráló	A tűzmadár felkapta a legényt, és útnak eredt a varázsló kunyhója felé. Ott aztán a legény felmutatta a kristálygolyót, és az átok megtört. És a világszép királykisasszony újra a legszebb lett a világon. És utána a királykisasszony megkedvelte a legényt, és összeházasodtak. És boldogan élnek, míg meg nem halnak.
integráló	A kristálygolyó leesett, és nem volt jó vége. De a sas segített nekik. És jó lett a vége.
integráló	És egyszer csak kirepült a tűz sas. Nagyon sok ideig harcoltak úgy, mint a bölénnyel. A végén a fiú őt is legyőzte, és jó kézügyességével elkapta a kristálygolyót. És kifelé jövet megpillantott egy kunyhót, és mikor bement ott volt előtte a varázsló, akinek a neve cethal volt. A fiú feltartotta a gömböt, a varázsló eltűnt, és ott termett mögötte a királylány. Akkora nagy lakodalmat csaptak, hogy még a varázsló kunyhója is leomlott. A fiú és a királylány boldogan éltek, míg meg nem haltak.

integráló	A sas akkor elejtette a tojást, azonban a fiú futott utána. Elkapta, de majdnem kiejti a kezéből. Elindult vissza a királylányhoz, és a lány úgy örült, hogy felállt, és meglengette a szoknyáját, és belenézett a tükörbe. Egyszer csak a leány visszaváltozott, és a királyfinak táva maradt a szája. Megkérdezte a fiú, hogy lett ilyen a leány, de azt mondta, hogy majd elmondja, először ünnepeljük meg. Azt mondta a legény: jó ötlet! Azután csaptak egy nagy bulit, mindenkit meghívtak, még az óriásokat is. Ők meg mindig a kalapot keresték. Addig élnek, míg meg nem halnak.
integráló	Miután a sas kirepült az ablakon, kiesett a kristálygolyó, és kijutott a királylány, és a tűzbe dobták a boszorkányt.

Konklúzió

Kutatásunk a mesék hallgatása és mesék önálló befejezése közötti különbségeket vizsgálja neurotipikus és tanulásban akadályozott tanulók körében. Kutatási kérdésünk arra fókuszált, hogy tapasztalható-e eltérés a mesét hallgató/mesét néző és a mese tartalmát megbeszélő tanulók mesebefejezésében azon társaikétól, akiknek nem mesélnek, és nem beszélnek meg a hallottakat vagy látottakat a helyszínt, a szereplőket és a gondolatmenetet vizsgálva.

A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy nem mutatkoznak kirívóan eltérő adatok. Az eredmények mégis változatosak abban a tekintetben, hogy kik építettek be a mese befejezésébe több szereplőt, kik fejezték be nagyobb szókinccsel a mesét.

A számokat vizsgálva láthatjuk, hogy azok a tanulók, akik olvasnak, és beszélgetnek is a meséről, magasabb pontszámot értek el a helyszínt, a szereplők, a gondolatmenet és a szavak számának viszonylatában is, iskolatípustól függetlenül. Minden esetben növekvő tendencia látható.

A különbözőséget a vizsgált populációban a mese befejezésének számszerűsítése adta, melyet a tanulói összetétel (tanulásban akadályozott, illetve neurotipikus) eredményezett.

Nem lehetett általános megállapítást tenni arra vonatkozóan, hogy azok a tanulók, akik otthon több mesével találkoznak, fejlettebb képzelőerővel és szóbeli kifejezőképességgel rendelkeznek társaiknál. Kutatásunk tanulsága a jövőre vonatkozóan, hogy a képzelőerő vizsgálatánál ne helyezzük a fókusz az előre megadott szavak beépítésének fontosságára.

Összességében a vizsgált populáció eredményeinek elemzésekor kimutatható az olvasási szokások változása, ami a televízió és egyéb informatikai eszközök használatában is megjelenik.

A szóbeli kifejezőképesség fejlődéséhez, fejlesztéséhez azonban nélkülözhetetlen az élőszavas személyes interakció, melyet a család mellett (helyett?) a másodlagos szocializációs közegben a pedagógus valósít meg. Ezért a pedagógusszerep változásával a pedagógusnak a komplex tanulói személyiségfejlesztés során a szóbeli kifejezőképésre és a kreativitásra is jelentős figyelmet kell fordítani.

Irodalom

- Barbainé Bérczi Klára (2008): *Egyéni fejlődés – egyéni szükségletek : Az életút pszichológiája*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Bettelheim, Bruno (2018): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Boldizsár Ildikó (2016): *Életvágások meséi – Mesekalauz útkeresőknek*. Budapest: Magvető.

- Castells, Manuel (2001): *The Internet Galaxy, Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (2016): *Papírszínház – Módszertani kézikönyv*. Budapest: Csimota.
- Gombos Péter (2019): A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In: Barátné Hajdu Ágnes & Béres Judit (ed.): *Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben. (Módszertani kötetek 2)*. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. (149–191).
- Gombos Péter – Csima Melinda (2019): A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérések tükrében. *ANYANYELVI KULTÚRA-KÖZVETÍTÉS [online]*, 2(2), 45–57. DOI: <https://doi.org/10.33569/akk.2391>
- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja: A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*. 22(9), 43–53.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2. : Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kapitány Dóra – Laczkó Mária (2017): A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból. *Könyv és Nevelés*. 9(3), 16–31.
- Kass Róbertné Pornai Éva. (2004): A nyelvi kifejezőkészség, avagy Széchenyi után szabadon: a „kiművelt emberNYELV”. *Új Pedagógiai Szemle [online]*, 54(12), 117–122. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-mu-Kass-Nyelvi.html> [2025. 03. 11.]
- Komáromi Gabriella (2001): Mesék, meseregények, gyermektörténetek. In Komáromi G. (szerk.) *Gyermekirodalom*. Budapest: Helikon Kiadó. pp. 207–231.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (2021): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. 3. javított kiadás. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Mérei Ferenc – V. Binet Ágnes (2016): *Gyermeklélektan*. Budapest: Libri Kiadó.
- Molnár Edina (2019): Mese vagy rajzfilm? *GRADUS* 6(3), 11–15.
- Papp Ágnes Klára (2015): „Szomorú győztes” A mesei szerepkörök, cselekményszerkezet, elbeszélésmód és világkép összefüggései. *THL2*. 1. 149–159.
- Pechan E. (2019): A metamorphoses meseterápiás módszer és a papírszínház technikájának kísérleti alkalmazása mérsékelt, vagy súlyos intellektuális képességzavarral élő fiatal felnőttek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 152–161.
- Peseschkian, Nossrat (1991): *A tudós meg a tevehajcsár*. Budapest: Helikon.
- Propp, V., J. (2005): *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Rosta Katalin (2015): A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés [online]*, 3(2), 121–130. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.121.130>
- Szekeres Nikoletta (2014): A mese élni tanít- Képzlet- és fantázia-tréning. *Új Köznevelés* 70(1–2), 31–33.
- Vajda Zsuzsanna (2025): *Életkorok pszichológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.

SUMMARY***Examination of story reading and story listening habits in learning disabilities and neurotypical students – focus on the ending of the story***

Our pilot research examines the differences between listening/watching fairy tales and completing fairy tales independently among neurotypical and learning disabled students. The theoretical background of the study highlights the importance of the ability to create internal imagery, the decisive role of parents and teachers in the development of imagination, and methods that promote imagination (Kádár 2012; Szekeres 2014; Boldizsár 2016). It covers the development of oral expressiveness and its influencing factors (Kass 2004; Kapitány-Laczkó 2017; Unger-Király – Vass 2021).

The research is based on a quantitative methodology, using descriptive statistics. In the story completion, which uses a qualitative methodology, we did not resort to classical text analysis, but mainly used the quantitative comparison of words. The number of subjects in our research: neurotypical students 5th grade $n = 58$, learning disabilities students 4th, and 5th grade $n = 54$ people, total number of elements $n = 112$.

Based on the completion of the student questionnaire and the free ending of the story, we sought to answer the question of what difference there is in the ending of the story among those who listen to the story, watch the story or process the content. To determine the differences, we looked at how many words and lines of thought the students in the given group used to finish the story, and whether the ending of the fairy tale contained new elements.

The results of the research reflect that there is no one among the students who would not watch television and would only listen to stories. In connection with the analysis of the given aspects, changes can be detected mainly in terms of school type and development, there is no significant difference in terms of story listening habits.

Keywords: listening to a story, watching a story, ending a story, learning disabilities students, neurotypical students



A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.