

KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
PEDAGÓGIAI KAR



A MESEZENE ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI OLVASÁSTANULÁSI MÓDSZER
HATÁSVIZSGÁLATA
(TDK-dolgozat)

Témavezető:
Dr. Tóth Etelka
főiskolai tanár

Készítette:
Adoryán Emese
tanító szakos hallgató

BUDAPEST
2024

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	3
2. Az olvasás tanítása	5
2.1. Az olvasástanítás alapelvei	6
2.2. Az olvasástanítás szakaszai.....	7
2.3. Olvasástanítási módszerek	8
2.4. Mese az olvasástanítási módszerekben	12
3. A Mesezene élménypedagógiai olvasástanítási program iskolai moduljának bemutatása	15
4. Szövegalkotás	18
5. A kutatás.....	20
5.1. A kutatás célja és lehetséges eredményei.....	20
5.2. A kutatás stratégiája, módszerei és eszközei	21
5.2.1. A kutatás stratégiája	21
5.2.2. Alkalmazott módszerek és eszközök.....	23
5.3. A kutatás eredményei	24
5.3.1. A fogalmazások elsődleges vizsgálatának eredményei	24
5.3.2. A fogalmazások másodlagos vizsgálatának eredményei.....	38
6. Összegzés.....	44
7. Kitekintés, jelen kutatás további lehetőségei	45
8. Irodalom.....	46
9. Mellékletek	49

1. Bevezetés

„Ismeretes, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésnek egyik legnehezebb, legtöbb gondot okozó területe az írásbeli közlő-kifejező képesség fejlesztése” – olvashatjuk Kernya Róza (1988) *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban* című munkájának bevezetőjében. Magyartanárként a felső tagozat osztályaiban is tapasztalva a Kernya Róza által írottakat négy évvel ezelőtt visszaültem az iskolapadba, hogy rálássak többek között a fogalmazástanítás teljes metodikájára is, ilyen módon is segítve diákjaim fejlődését.

Munkahelyemen, a Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola első évfolyamán a Meixner Ildikó gyógypedagógus, pszichológus és pedagógiai szakpszichológus nevéhez fűződő módszert alkalmazva tanítják meg írni-olvasni a kisdíkokat a tanítók. Két tanévvvel ezelőtt napközis tanítóként kísérhettem végig egy elsős osztály olvasás- és írástanulását. A délutáni önálló tanulási időben az olvasást gyakorolva fogalmazódott meg bennem a gondolat, miszerint, ha lesz lehetőségem olvasást és írást tanítani, egy élménypedagógiai módszerrel szeretném ötvözni az analógiákra épülő Meixner-metódust, ugyanis fontosnak tartom az élményekkel dúsított, kíváncsiszkodást, kreativitást, érzelmeket aktivizáló, tapasztalati úton történő tanulást, mivel úgy gondolom, hogy a 21. század gyermekét így lehet a leginkább megérinteni. Nem sokkal ezután találkoztam a Dunakeszi Tankerület szakmai napján a Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes által kidolgozott Mesezene-módszerrel. Amódszer egész tanítási éven átívelő élménypedagógiai opció, amely hatékony módja a motivációs betűtanításnak első osztályos gyermekek számára. Kidolgozói szerint a Mesezene az olvasás és a gyermek között emocionális hidat épít, ami nem csupán serkenti a gyerekek tanulási motivációját, hanem olyan lehetőségeket is tartogat, amellyel megsegítheti az olvasástanulás nehezebb momentumait, valamint egyaránt gyakorol pozitív hatást a gyermekek kreativitására és szocioemocionális képességeire.

A Mesezene-módszer hatásvizsgálata már több szempontból megtörtént: Egresi Vivien és Jankó Judit a fonológiai tudatosság tükrében vizsgálták (Egresi & Jankó, 2019), Sándor Krisztina egy pilotvizsgálat során végezte a metódus nyomon követését (Sándor, 2016), illetve a program egyik kidolgozója, Szűcs Antal Mór is kitér doktori disszertációjában több utókövetéses vizsgálatra (Szűcs, 2023). Bár nagyon sokféle szempontból történt már meg a Mesezene (utó)vizsgálata, egyetlen kutatás sem tért ki azonban a szövegalkotás felőli elemzésre.

Iskolánkban jelenleg két olyan osztály található, amelyekben a Meixner-módszert a Mesezenével színesítve oktatták, illetve oktatják az olvasást: egy az első évfolyamon és egy a negyedik évfolyamon. Dolgozatomban a negyedik évfolyam osztályát vizsgáltam.

Kutatásom célja:

- felmérni a 4. osztályos tanulók szövegalkotási szintjét;
- megvizsgálni, hogy a Mesezene-módszerrel ötvözött olvasástanítási módszer sajátosságai megjelennek-e a tanulók szövegalkotásában;
- összehasonlítani a Mesezene-metódussal nem találkozott diákok fogalmazásait azon tanulókéval, akik első évfolyamon ezzel a módszerrel is találkoztak;
- összevetni a két csoport szövegeit több szempontból, úgy mint mennyiségi és minőségi mutatók, makroszerkezeti egységek konvergenciája, relevancia és kohézió vizsgálata.

Dolgozatom további részében érintem a címben is említett élménypedagógia fogalmának megközelítéseit. Ezt követően az olvasástanítással foglalkozom, majd a kutatásom alapját képező szövegalkotás, fogalmazás kifejezések értelmezéseire térek ki. A következő fejezetekben bemutatom a Mesezene-módszert, majd ismertetem a kutatásom stratégiáját, módszereit és eszközeit, valamint eredményeit, végül pedig kitérek a vizsgálat további folytatására és lehetőségeire.

2. Az olvasás tanítása

A *Magyar értelmező kéziszótár* „olvasás” címszava alatt a következő jelentéseket olvashatjuk:

„olvasás – fn

1. Az olvas igével kifejezett cselekvés. a. Az a cselekvés, hogy valamit olvasnak. b. Az a képesség, mód, hogy valaki tud olvasni. c. Olvasásmód, olvasat.
2. (politika) Polgári törvényhozó testületekben valamely megvitatandó javaslat szövegének többszöri (rendszerint háromszori) ismertetése közül valamelyik.
3. (átvitt értelemben, ritka) Állandósult szókapcsolatokban: valaminek a megsejtése, kitalálása valamiből.
4. (népies) Számolás.” (Bárczi & Ország, 2021).

Vagyis a fentiek tükrében az olvasás nem más, mint az ember azon tevékenysége, amely során valamilyen információhoz jut, többnyire bizonyos szövegek megértésével, dekódolásával. Éppen ezért mondhatjuk, hogy az olvasás és írás tanítása az oktatás, nevelés alapja, mivel ettől függ a szövegértés, a szövegalkotás, valamint az egész további iskolai munka sikeressége. Ezért szükséges nagy hangsúlyt fektetni az olvasás megtanítására. (Adamikné Jászó, 2001).

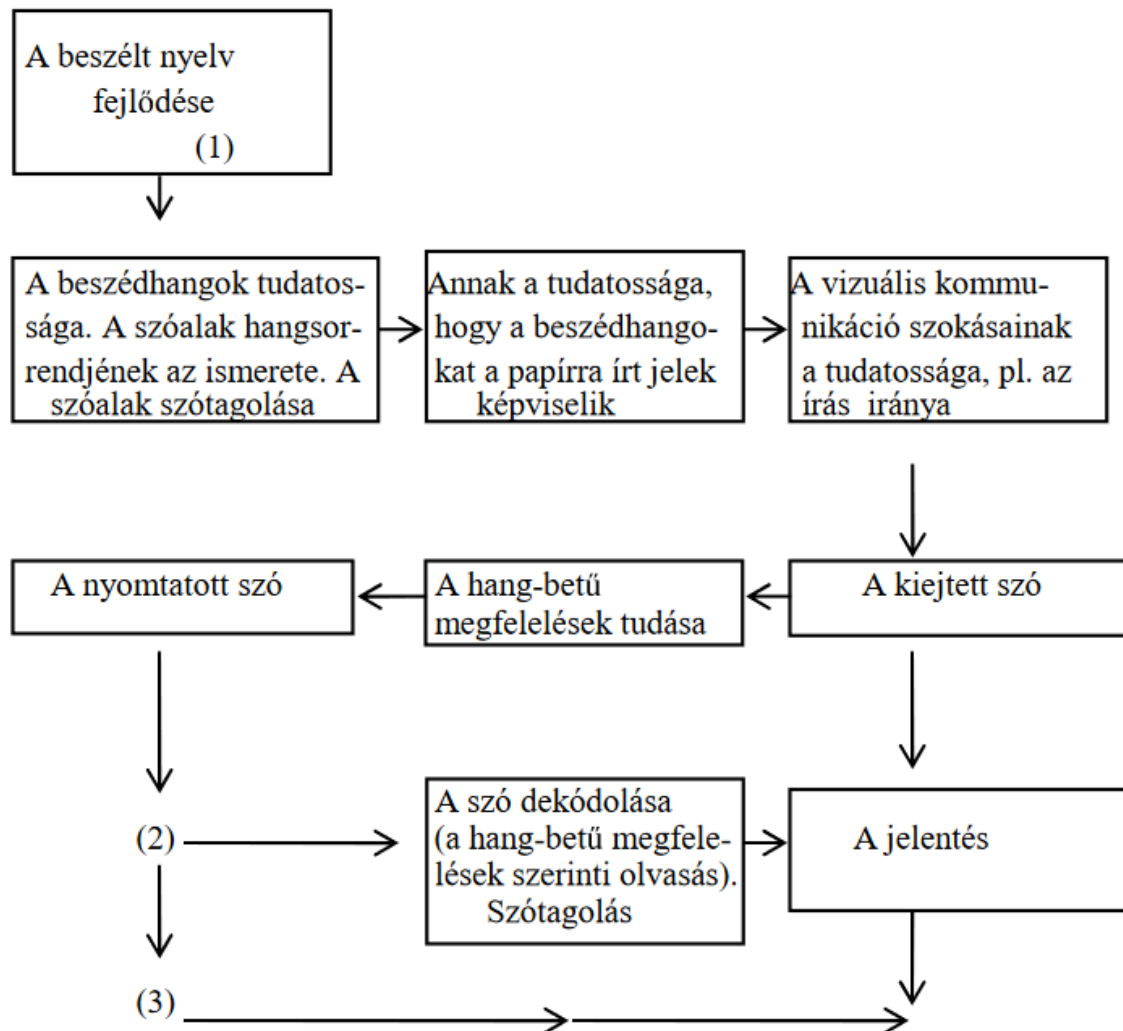
Az olvasástanulás megkezdésekor a gyermek gondolkodásának egy bizonyos fejlettségi szinten kell lennie. Több évszázados tapasztalat alapján a gyermekek hat-hét éves korukban válnak alkalmassá a tanulásra, az olvasástanulás elkezdésére. Ezt nemcsak a magyar gyakorlat követi, hanem más nemzetek oktatása is, bár vannak eltérések, mint például az angolszász oktatásban, ahol ötéves korukban lesznek tankötelezettek a gyerekek. Itt meg kell említeni egy igen fontos és meghatározó tényezőjét a tanulásra érettségnek, mégpedig a gyermek szociális háttérének minőségét, amely nemcsak az egyén tanulmányi előmenetelére, hanem majdani olvasóvá válására is igen nagy hatással van. (Adamikné Jászó, 2001). Fontos azonban megjegyezni, hogy mindig csak az átlagról beszélünk, kivételek mindig vannak.

Mint azt a fentiekben a *Magyar értelmező kéziszótár* szómagyarázatában olvashattuk, az olvasás egyfajta cselekvés, folyamat. Szakaszai a következők: „az írás jeleinek felfogása, azonosítása, összekapcsolása; hipotézisek (előfeltevések) és értékelések (következtetések) alkotása.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 17). Ahhoz azonban, hogy e folyamaton az ember végig tudjon menni, és eljusson a szöveg megértéséig, az információ dekódolásáig, el kell sajátítania az olvasás készségét.

2.1. Az olvasástanítás alapelvei

Adamikné Jászó Anna *Az olvasás és az írás tanítása* című tanulmányában teszi közzé az alábbi modellt, amely az olvasási folyamat felépülését és az olvasástanítás felépítését ábrázolja. (Adamikné Jászó, 2001).

1. Az olvasástanítás modellje



A modell alapján általános didaktikai szempontból az olvasástanulás, olvasástanítás a következő három szakaszban történik:

1. a feladat megértése,
2. az olvasás elsajátítása megtanítás által és
3. az olvasási folyamat automatizálása.

Ezt a három szakaszt jelöli az 1. ábrán a három szám.

Mivel az olvasástanítás alapját a beszélt nyelv képezi, ezért a gyermek beszédprodukciós és beszédpercepciós folyamatainak egyformán jó minőségben kell működniük ahhoz, hogy megfeleljenek az olvasástanítás következő pillérének. A hangoztatás elsődlegessége a következő alapelve az olvasástanításnak. „A hangtanításnak mindig meg kell előznie a betűtanítást.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 37). Erre épül ugyanis a harmadik alapelv, a nyelvi tudatosság alapelve: „a hangok ismerete, a hangok szóban lévő sorrendjének az ismerete, valamint a hang-betű megfelelések ismerete.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 37).

Az olvasás célja a megértés, a jelentés dekódolása. A modell ezen pontjára két úton is el lehet jutni: az olvasás elsajátítása és az olvasási folyamat automatizálása által. A kevésbé gyakorlott olvasó mielőtt eljutna a megértésig, előtte dekódolnia kell a szót, tehát még nincs birtokában minden részkészségnek az olvasást illetően. Azon olvasó, aki számára viszont már az olvasási folyamat automatizált, kevesebb erőfeszítéssel jut el az üzenetig, mivel birtokolja az olvasási készség minden összetevőjét.

2.2. Az olvasástanítás szakaszai

Mint azt a fentiekben érintettem, az olvasás mint készség elsajátításához három szakasz szükséges: „a megismerési, az elsajátítási és az automatizálási szakasz. A megismerési szakaszt előkészítésnek nevezzük, az elsajátítási szakaszban a hang-betű megfelelések és az értő olvasás megtanítása történik [...], az automatizálási szakaszban a gyakorlás történik a folyékony olvasás kialakítása végett.” (Adamikné Jászó, 2006, p. 225).

A kezdeti olvasástanítás során nagy hangsúlyt kell fektetni az előkészítésre, ugyanis ebben a szakaszban történik az általános (emlékezet, logikus gondolkodás, figyelem, tempó, ritmusérzék, érzelmvilág, képzelet és beszéd) és speciális (közvetlenül az olvasás-írás tanítását előkészítő, vagyis a kommunikációs magatartás kialakítása, a nyelvi tudatosság fejlesztése, a szótagolási készség fejlesztése, metakognitív készségek kialakítása, betűelemek ismerete) részképességek fejlesztése. Ezen képességek közül az alábbiakban csak néhányat érintek.

Az olvasás egyik alapfeltétele a beszéd fejlettsége. „Az a kisgyermek, akinek a beszéd-készsége magas szintű, hamarabb és jobban tanul meg olvasni.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 22). Ezért fontos az olvasástanítás elé, illetve az olvasástanítással párhuzamosan egy beszédfejlesztési szakaszt is illeszteni. A beszéd fejlettsége mellett „az olvasás megtanulásához elemi, természetes grammatikai tudás szükséges.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 23). Ez a tudás

minden embernek a sajátja, már magzatkorban szert tesz erre, ezt a tudást fejleszti, tökéletesíti az olvasástanulás is.

Az előkészítő szakaszban elengedhetetlen a nyelvi tudatosság fejlesztése, hiszen az olvasástanításnak egyik előfeltétele. Mivel az olvasás analízist és szintézist is végző művelet, ezért fontos kellő hangsúlyt fektetni gyakorlására. Ebben a szakaszban gyakorolja a gyermek a szótagolást, a szavak és mondatok felismerését, ami egészen a fonématudat kialakulásáig vezet. (Adamikné Jászó, 2006, p. 232–235).

Az előkészítő szakaszt követi a hang- és betűtanítás, melynek menete a következő: 1. hangtanítás, 2. betűtanítás, 3. hang-betű kapcsolat megszilárdítása, gyakorlás.

A hangtanítás kontextusban történik, a mai tanítási gyakorlatokban hívóképek vagy hívómesék segítségével. Ezt hangfelismerési és hangösszevonási gyakorlatok követik, majd következik a hang leírt képének, a betűnek a megtanítása. Ezután betűfelismerési gyakorlatokat végzünk, végezetül pedig összeolvasztatunk. (Adamikné Jászó, 2001, p. 69–70).

Az olvasástanítás folyamatának utolsó része az automatizálási szakasz. Az automatizálás eszköze a gyakorlás. Mind a hangos, mind a néma olvasást gyakorolni kell. Ahhoz azonban, hogy eredményt érjünk el az olvasástechnika fejlődése terén fontos, hogy csak olyan szöveg olvasását szabad gyakoroltatni a gyermekkel, amelyet megértett, tehát tisztában van annak tartalmával.

2.3. Olvasástanítási módszerek

Az első osztályba kerülő gyermekek különböző olvasástanítási módszerek segítségével sajátítják el az írás és olvasás alapjait. Ezek a metódusok a gyakorlatban alakultak ki az évszázadok folyamán.

1. A szintetikus olvasástanítási módszerek először a részeket tanítják meg, majd ezekből építkeznek. A részek alatt a betűket vagy hangokat értik, ezért megkülönböztetnek betűztető vagy alfabetikus, illetve hangoztató vagy fonetikus metódust. Ezek a betűztető olvasástanítási eljárásoknak is nevezett módszerek nagy hangsúlyt fektetnek az összeolvasás tanítására, ezért a hangokat először szótagokká, majd szavakká kapcsolják össze, ezt pedig követi a mondatok és az egyre hosszabbodó szövegek olvastatása. Ez a módszer eleinte értelem nélküli egységekkel (hangokkal, szótagokkal) dolgozik, de gyorsan el lehet vele jutni a szóolvasásig, mivel a magyar nyelvben számtalan egy és két szótagból álló szó található. (Adamikné Jászó, 2001).

2. Az analitikus módszer az előbbiekkel ellentétben az egészből, vagyis a szóból, a mondatból, a szövegből indul ki: egy nagyobb szómennyiség, szókép globális megtanítása után következik a szavak felbontása betűkre, hangokra, azonban ezek kapcsolására, az összeolvasás mikéntjére nem helyez akkora hangsúlyt, mondván, hogy ezt rejtetten amúgy is elsajátítja az olvasni tanuló gyermek. Ez a metódus a kezdetektől a jelentésre összpontosít. (Adamikné Jászó, 2001).

3. Az analitikus-szintetikus vagy kombinált módszer nevéből is következtetni lehet a metódus mikéntjére: egyaránt hangsúlyt fektet a részekre és az egészekre is. Ez a módszer úgy tanítja meg a hangot, hogy a szóból választja le, és azonnal kapcsolja is a gyermekkel korábban megismertetett hangokhoz. (Adamikné Jászó, 2001).

„Tiszta szintetikus módszer volt az évszázadokon át alkalmazott ábécémódszer vagy silabizálás, tiszta analitikus módszer volt az amerikai „look and say” (nézd és mondd) módszer, mely az 1920-as években volt divatban. A kombinált módszerek a 19. század harmincas éveitől terjedtek el, s manapság a legtöbb módszer kombináció, tiszta analitikus vagy tiszta szintetikus módszer kevés van.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 38).

Az alábbiakban a fentiekben összefoglalt módszerekhez kapcsolódó olvasástanítási programok rövid bemutatása következik.

- A szóképes előprogrammal rendelkező hangoztató-elemző-összetevő módszer kidolgozója Romankovics András. A program az előkészítés időszakában szóképekkel dolgozik, amellyel párhuzamosan zajlik a hanganalízis. Ezt követően történik a hang és a betű közötti kapcsolat kialakítása képolvasással, betűismertetéssel, betű- és hangfelismertető gyakorlatokkal. A betűtanulási idő le van rövidítve, mivel betűcsoportokat tanít a program, ezáltal előtérbe kerül a mielőbbi szóalkotás, valamint figyelembe veszi módszer a homogén gátlás elkerülését. Nagyon változatos módszerekkel történik a szövegértő olvasás gyakorlása, fejlesztése.

- A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés program (NYIK-program) továbbfejlesztése és kiterjesztése volt a Zsolnai József és kutatócsoportja által kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő program. Ez a komplex tevékenységcsomag 1–12. évfolyamig illeszkedik a Nemzeti alaptantervben foglaltakhoz.

Zsolnai József „kevert olvasási stratégiának nevezte” a program olvasástanítási módszerét, mivel egyszerre alkalmazza a globális és a szintetikus módszerek jellemvonásait (Adamikné Jászó, 2001, p. 43). Az olvasástanítás tárgykép és szókép összehangolásával kezdődik, ezt követően lépnek be a betűk, majd a továbbiakban szóalakok elemzése és szószerkezetek olvastatása történik. A betűtanulás egy úgynevezett betűtanulási modell szerint történik: „elől

egy tárgykép és egy szókép van, ezt a tanító elolvassa, majd elolvastatja a gyerekekkel; a tanító megnevezi, elolvassa a nyomtatott kisbetűt; majd megnevezteti és elolvastatja a gyerekekkel.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 44). Mivel a program nem szótagoltat, hanem azonnal egész szavakat olvastat, így a betűfelismerés gyakorlása után szóhalmazok olvasása történik.

- A heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer kidolgozása Tolnai Gyuláné nevéhez fűződik. A heurisztikus, vagyis felfedező elnevezés a metódus egyik eszközéhez, a programfalhoz kapcsolódik, amelynek a segítségével történik a szófelbontás, amit az összeolvasás szintetikus tevékenysége követ. A programfal nem jelent mást, mint betűtáblákat, amelyek három részből, háromféle programból állnak, biztosítva ezáltal az olvasástechnika gyakorlását is. A betűtáblák programjai (körprogram, négyzetprogram, háromszögprogram) egy-egy gyakorlási lehetőséget takarnak: „a *körprogram* azt jelenti, hogy olyan szót kell keresni, amelyben az adott hang valahányadik helyen áll. [...] A *háromszögprogram* azt jelenti, hogy olyan szavakat kell keresni, melyekben az adott hangból 2, 3 stb. van. [...] A *négyzetprogram* azt jelenti, hogy olyan szavakat kell gyűjteni, melyeknek bizonyos hangja megegyezik az alapszó bizonyos hangjával.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 47).

A betűtanítás menetében a hang az elsődleges, ezt követi a betű. A hangokat olyan alapszavak elejéről választják le, mint az alma (*a*), árvácska (*á*), esernyő (*e*) stb., a hangoztatást pedig mozgással is kísérik. A betűtanulást ritmikus mozgások, mondókázás és számtalan játék kíséri. (Adamikné Jászó, 2001).

- Esztergályosné Földesi Katalin olvasástanítási módszerében hangsúlyozza, hogy „a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő olvasástanítási módszert alkalmaznak, ami azt jelenti, hogy visszatértek a hangoztató-elemző-összetevő módszerhez és szótagoláshoz.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 49). A hangtanítás megelőzi a betűtanítást. A nyomtatott kis- és nagybetűk tanítása pedig egy játékos, hangutánzáson alapuló hangfelismerési és összevonási feladatokban bővelkedő előkészítő szakasszal kezdődik, ami az összeolvasást készíti elő. „A tanítás lépései a következők: tematikus képről szövegalkotás; szógyűjtés: a tanult hangot tartalmazó szavak keresése; a hang leválasztása a szóból; hangok összevonása; hang és betű megfeleltetése; betűk összeolvasása; nagy- és kisbetűk egyeztetése; egy-, két- és többtagú szavak olvastatása, a szótaghatárok megfigyeltetése; szószerkezetek, mondatok és szövegek olvastatása.” (Adamikné Jászó, 2001, p. 49). Az első osztály első félévében csak szótagolva olvastatnak, valamint a betűtanítás sorrendjét tekintve figyelnek a homogén gátlás elkerülésére.

- A helyes ejtésre alapozott elemző-összetevő olvasástanítási módszer Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna nevéhez fűződik. Ebben a rendszerben is megelőzi a hangtanítás a betűtanítást, fókuszálva a magánhangzók és mássalhangzók helyes ejtésére. A betűtanulást a

nagybetűkkel kezd, pontosabban a nagy betűs magánhangzókkal, ezt követik a mássalhangzók, majd pedig teljesen heterogén módon a kisbetűk következnek. Bár megtanítja a szótagolást, ugyanakkor szavakat, szó szerkezeteket olvastat.

- A Meixner-módszer egy diszlexiapervenciós és reedukációs olvasástanítási módszer. Kidolgozása Meixner Ildikó gyógypedagógus, pszichológus, pedagógiai szakpszichológus nevéhez fűződik. A metódus olyan analógiákra épülő módon tanít, amelyek segítségével az olvasni tanuló gyermek könnyebben kapcsolja össze a hangokat és betűket. Az olvasástanítás során a módszer három elv figyelembevételét tartja szem előtt:

1. az aprólékosan felépített fokozatosság elvét, mely szerint az olvasástanulás folyamatába kisebb lépcsőfokokat, aprólékos módszertani lépéseket építünk be, hogy elérhessük velük a meghatározott tanítási célt;
2. a betűtanításnál nem kettős, hanem hármas asszociációt alakítunk ki, vagyis a hang akusztikus képe és a betű vizuális megjelenése mellé társul a hang beszédmotor emlékképe, amit a beszédhangok kiejtése közben végzett artikulációs mozgások megfigyeltetésével érünk el;
3. a Ranschburg-féle homogén gátlás megelőzése, vagyis annak kiküszöbölése, hogy az azonos, illetve hasonló elemek nehezebben tanulhatók meg, könnyebben téveszthetők össze, és könnyebben felejthetők el.

A módszer szerinti olvasástanítás négy szakaszból áll: az első lépésben az olvasástanítás előtt többféle fejlesztő gyakorlatot végeznek, ezt követően a második szakaszban történik hívóképek segítségével a betűtanítás és -összeolvasás, majd a mondatok olvasása kerül fókuszba, legvégül pedig szövegek olvasásával foglalkoznak a tanulók, ami két értelmileg összetartozó mondat összevonásával kezdődik, és egyre hosszabb szövegek olvasásával fejeződik be. (Meixner, 2015).

- Tomcsányiné Czukrász Róza saját megfigyelései és tapasztalatai alapján dolgozta ki a fonomimikát, amely módszer a hangot összekapcsolta a mozgással, pontosabban „a hanghoz egy kézmozdulatot rendelt, a kézmozdulatot mindig jobb kézzel kellett végezni, s az összeolvasáskor is alkalmazták. Az olvasástanításnak tudniillik két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és rögzítése, valamint az összevonás-kapcsolás vagy összeolvasás. A hanghoz társított kézmozdulat bevitte a cselekedtetést a tanításba (mnemotechnikai szerepe is volt), s az együttmozgással segítette az összeolvasást.” (Adamikné Jászó, 2019, p. 39). Nagyon hatékony módszer, mivel több érzékszervet mozgat meg egyszerre, valamint bevitte a hangtanításba a cselekvést. „Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai előgyakorlatai egy tisztán szintetikus szakaszt képeznek az egyébként analitikus-szintetikus menetű ábécé előtt, de

a kézjeleket nemcsak az előkészítő szakaszban, hanem később is alkalmazta az összeolvasás segítésére.” (Adamikné Jászó, 2019, p. 42).

2.4. Mese az olvasástanítási módszerekben

Dolgozatom témáját tekintve fontosnak tartom, hogy külön szóljak azon olvasástanítási módokról, amelyek módszertanában megjelennek a mesék.

- Adamikné Jászó Anna, Gósy Mária és Lénárd András nevéhez fűződik a holisztikus szemléletű, az 1–6. osztály teljes tananyagára vonatkozó integrált magyar nyelvi és irodalmi program kidolgozása. Az első osztályos *A mesék csodái ábécé és olvasókönyv* a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszer szerint készült a szótagolással kiegészítve.

„A program jellemzői: a gyermek beszédére és beszédértésére való alapozás, a hathetes előkészítői szakasz, a hangoztató-elemző-összetevő módszer alkalmazása, a szótagolás, előbb a kisbetűk, majd a nagybetűk tanítása, [...] gondosan megtervezett kiejtéstánítás, a mesevilágot ábrázoló olvasmányok, funkcionális illusztrációk.” (Adamikné Jászó & Gósy & Lénárd, 1997, p. 10). A hangoztató-elemző-összetevő módszer elsődlegesen a hangoztatásra alapoz, vagyis a szóból indul ki, amit analízis követ, ezután a betűtanítás jön a hang-betű megfeleltetéssel, a folyamatot pedig a szóhoz való visszatérés, vagyis szintézis zárja. A módszer egyszerre tanítja az értő olvasást és a pontos dekódolást.

A mesék csodái ábécé és olvasókönyv kisbetűs részének minden egysége egy-egy eseményképpel kezdődik, amelyek főszereplői törpék. Ezek az eseményképek érzelem- és képzeletgazdagok, a vissza-visszatérő törpeszereplők pedig egyfajta folytonosságot biztosítanak. A tanítói kézikönyv a következő instrukciókat adja a betűtanuláshoz kapcsolódó eseményképek feldolgozását illetően: „Aképolvasáshoz fel kell készülnünk: át kell gondolnunk a számba jöhető szavakat, esetleges csoportosításukat, szószerkezetbe vagy mondatba foglalásukat. Át kell gondolnunk, a kérdéseket és az esetleges válaszokat. A kérdések feladásakor ragaszkodjunk egy bizonyos sorrendhez, pl. Kit látunk a képen? (főnevek gyűjtése), Mit csinálnak? (igék gyűjtése), Hol történik mindez? (a hely megállapítása), Milyenek a szereplők? (melléknevek gyűjtése), Miért történik mindez? (kérdés az okokra) stb.” (Adamikné Jászó & Gósy & Lénárd, 1997, p. 14). Bár a kézikönyv pontosan meghatározza az eseménykép funkcióját és felhasználását, mivel az illusztrációk nagyon igényesen vannak kivitelezve, az illusztrátor a törpék figuráiban egyéni megoldásokra törekedett, kerülve a sztereotípiákat, megjelenítve így egy sajátos és érdekes törpevilágot, számos tanító keretmesébe foglalta a képeken láthatókat, így hozva közelebb a tanulókhoz az új hang-betű tanulását.

- Az intenzív olvasás-, illetve írástanítás módszerét Lovász Gabriella dolgozta ki. A módszer nem dolgozik semmiféle előprogrammal, a hangoztatással egybekötött jelfelfogástól halad a megértés felé. A betűk gyors és biztonságos felismerése „az érzékszervek egyidejű ingerületi állapotán, azaz a vizuális, az auditív és a beszédmozgásos (kinetikus) ingerkapcsolatok erősítésén, a betűcsoportok többszöri, ciklikus ismétlődésén, betű-hang-hívókép asszociációs lánc kiépítésén” alapszik. (Lovász, 2000, p. 9). A program nem alkalmazza a szótagolás módszerét, mivel zavarónak tartja a szótagolást a szóegész felfogását illetően.

A szakaszos olvasáskészség felépítését három részletben építi fel a metódus: a tájékozódási szakaszban, a jártassági szakaszban, majd a készségszintű szakaszban. A képes betűtanítás már a 2. héten megkezdődik, és mindösszesen két hétig tart. Ezalatt az idő alatt kétnaponta hat-hat tárgyképpel társított betűt mutat be a program, ami során „a tárgyképek szavakból leválasztott, majd azokba visszahelyezett betűinek fonémákkal (hangokkal) való azonosítása, tiszta hangoztatása, a kép, a hang és a betű szoros együtthatásában valósul meg.” (Lovász, 2000, p. 20). A módszer figyelembe veszi a homogén gátlás kiküszöbölését. A betűtanítás folyamata egy keretmesébe van elhelyezve a jártassági szakaszban, ehhez kapcsolódnak a tankönyvbeli képek, ezáltal az új betűk minden esetben a keretmese képeiből vannak kiemelve. A kiemelést egy előmesélés vezeti be, ami nem más, mint a tanulók meséje a keretmese bizonyos elemeinek, részeinek a felhasználásával. Ezt követi a tanítói kézikönyvben található mesék pedagógus általi elmondása. A mesét a betűkhöz tartozó szavak első betűinek elvonása követi; a tanulók utánozzák a tanító artikulációját, miközben hanganalízist végeznek.

Mivel a módszer betűcsoportokat tanít, ezért kevés keretmesével, összesen hét történettel dolgozik: *Az írógép meséje*, *A kis fa*, *Örök barátság*, *Az űrhajó*, *Az elégedett róka*, *A becsületes tyúkocska*, *A kíváncsi zsiráf*. (Lovász, 2000). A rövid mesék főszereplői zömében állatok, de megjelenik szereplőként egy írógép, egy almafa és egy kisfiú is. Minden mese tartalmaz valami erkölcsi tanítást, tanulságot. A szereplők változatos tulajdonságokkal vannak felruházva, nemcsak jó, hanem rossz jellemvonásokkal is rendelkeznek.

- „Minden tanításnak, minden oktatásnak a képzeletre kell épülnie.” (Steiner, 2009, p. 37). Rudolf Steiner ezen mondatát tekinthetjük a Waldorf-pedagógia olvasás- és írástanításának az alapjának, mivel a mese, a képek átszövik ezt a folyamatot: mesével vezeti be a betűtanítást „és mesék kísérik végig minden egyes hangot, amelyek betűkké formálódnak.” (Kulcsár, 2004, p. 47). Ezek a mesék lehetnek kitalált vagy népmesékből, műmesékből adaptált történetek, viszont mindefféleképpen olyan szereplővel kell rendelkezniük, „akinek a bőrébe szívesen belebújnak a gyerekek, akivel az érzéseiken keresztül azonosulni tudnak”. (Kulcsár, 2004, p.

58). Hogy a tanulók képzeletét megragadja a tanító, egész táblát betöltő táblarajzot készít, amelyben megjelenik a mese hőse. A betűtanulás folyamatát a mese mellett végigkíséri a táblarajz is, amelyen megjelenik a megtanulandó betű formája, amelyet a következő napon meg is neveznek. Ezekhez a rajzolt betűformákhoz egy-egy versike is társulhat, ami a mese része. A verset megtanulva, ismételve, elmondva történik meg a hanganalízise az újonnan tanult hangnak, illetve betűnek, végül pedig szógyűjtés következik. (Kulcsár, 2004).

A Waldorf-pedagógia olvasástanításában a magánhangzók és a mássalhangzók megközelítése különböző módon történik. Mivel indulatszavainkkal egyszerű kifejezni érzelmeinket, ezért a magánhangzók tanítását innen közelíti meg a pedagógiai módszer beemelve számos verset a hang-betű tanulásba. Ezzel ellentétben a mássalhangzók a látható világ valamilyen jelenségéhez vagy tárgyához vannak kötve úgy, hogy a betű formája fellelhető legyen a tárgy vagy jelenség alakjában, valamint a kezdőhangja, -betűje megegyezzen a tanítandó hanggal, illetve betűvel. (Kulcsár, 2004). Mivel a Waldorf-pedagógiában az olvasás- és írástanítás párhuzamosan zajlik, ezért „a gyerekek *olvasni az általuk a füzetbe leírt* vagy a tanár által a táblára írott szövegekkel kezdenek”. (Kulcsár, 2004, p. 72).

- A külföldi, főképp az angol és német nyelvű szakirodalmat kutatva a mesével történő olvasástanítás témában nem jártam sikerrel. Minden metódus, amit találtam, az olvasástechnika és szövegértés fejlesztésére irányult.

Rátaláltam ellenben egy Törökországban élő pedagógusra, Nada Houmsira, aki angoltanárként dolgozik egy törökországi iskolában. Mivel célja, hogy a gyermekek minél inkább megszeressék az angol nyelvet, az angolnyelv-oktatást, ezért kidolgozott egy Nodee Happy Steps elnevezésű angolábécé-tanuló programot. A programban minden betűhöz tartozik egy történet, ehhez kapcsolódnak tanulókártyák, feladatlapok és színezők. (Houmsi, 2018–2022). A rövid történetek szereplői állatok, akik különböző negatív vagy pozitív tulajdonságokkal vannak felruházva, és valamilyen problémát, nehézséget kell megoldaniuk. Számos történet tartalmaz valamilyen örök érvényű tanulságot.

3. A Mesezene élménypedagógiai olvasástanítási program iskolai moduljának bemutatása

A Mesezene módszert a 2010/11-es tanévben a budapesti Herman Ottó Általános Iskola öt pedagógusának segítségével indították útjára Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes logopédusok, a módszer kidolgozói. Mivel a visszajelzések pozitívak voltak mind az alkalmazó pedagógusok, mind a befogadó tanulók részéről, egy újabb kísérleti évben fókuszba helyezték a metodika és a tanítói kézikönyv finomhangolását. Az elmúlt tíz évben a programot számos iskolában használják az olvasástanítás során, hiszen módszertana folyamatosan megújulva igazodik a különböző betűtanítási módokhoz, sorrendekhez, technikákhoz amellet, hogy valóban eleget tesz a szórakoztatás¹ fogalmának, hiszen szórakoztatva, pontosabban a gyermek és a betű közé emocionális hidat képező mesékkel és a speciálisan értelmezett „zene” jelenlétével, zörejekkel, hangokkal dúsítva vezeti végig az olvasni tanuló kisdíákat.

A módszer kétmodulos rendszerű: első egysége az óvoda utolsó évében, vagyis az iskolába készülő gyermekek körében alkalmazható, második része pedig az általános iskola első évfolyamán. Az első egység feladata az olvasási képességek megalapozása, a fonológiai és a printtudatosság fejlesztése, míg a második modul során már maga a betűtanítás történik.

Mivel jelen dolgozat alapját az általános iskola 4. évfolyamán végzett kutatás adja, ezért a fentiekben említett két modul közül az iskolai egység, vagyis a betűtanítás módját mutatom be részletesebben. A Mesezene program iskolai moduljának alkalmazása a betűtanítási sorrendhez kapcsolódik. A módszerspecifikus elemek minden, jelenleg Magyarország területén alkalmazható tankönyvre, betűtanítási módra adaptációval rendelkeznek.

A módszer egyik pillérét a mesék adják. Minden betűhöz tartozik egy mese: a magánhangzók meséit Lufilak lakói, a lufik jelenítik meg, míg a mássalhangzókét játékok. A mesék egész tanéven át vezetik a gyermekeket a mesevilágba, a szereplők barátai, cinkosai, bizalmasai lesznek a gyermekeknek, s mivel emocionális kötődés alakul ki a kisdíákok és a figurák között, a betűtanulás szinte teljesen természetes, magával értetődő lehetőséggé válik számukra. A mesék főszereplői – Medve Ede, Au Tóni, Sihu Huba, Vau Vali és a többiek – hozzák el a gyermekeknek az új betűt, amelyet az adott órán megtanulnak. Minden szereplő vezeték- és keresztnévet kapott, így is elősegítve azt a plusz érzelmi töltetet, amely megkönnyíti a gyermek számára a betűtanulást, egyben kiegészíti és újabb segítséggel támogatja a Meixner-

¹ A fogalom Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes *Mesezene módszertan* című munkájából származik, ahol a következőket olvashatjuk a kifejezéssel kapcsolatban: „Az angol szakzsargon évtizedek óta használja az „education” (oktatás) és az „entertainment” (szórakozás) szavak kontaminációját az „edutainment”-et. A szó a szórakoztató tanítást jelenti. A terminus átültetése magyarra szükséges és időszerű: szórakoztatás.” (Szűcs & Ványi, 2011c).

féle hármas asszociáció képezését, hiszen a mesék kulcsfiguráinak neve is sugallja a hangot, a betűt, amivel épp meg fognak ismerkedni. A szereplők nevei vagy kezdőbetűikkel (pl. Medve Ede – m, Au Tóni – t), vagy alliterációval (pl. Vau Vali – v), vagy logikus következtetéssel (pl. Lágó Szellő – f, Meleg Lehelet – h) támogatják a tanulás folyamatát.

A mesék rendszere a rend-káosz-rend tengelyén, analógiáján mozog. Kezdetben rend, harmónia uralkodik, megjelenik azonban valamilyen konfliktus, valamilyen probléma, amit meg kell oldani. Ilyenkor indul vándorútra a főszereplő, hogy visszazökkentse a világot a rend állapotába (Szűcs & Ványi, 2011c). Különböző próbák kiállása után, amikor visszaáll a rend, a főhős útjának végére ér, vagyis megérkezik az osztályterembe valódi, fizikai értelemben, ezzel is segítve az olvasni tanulókat az új hang, az új betű élményszerű megtanulásában. A karakterek át- meg átszövik a mesefolyamatot: egyik mesében főszereplők, a másik mesében viszont csak statiszták. Ezzel azonban biztosítva van a folyamatos visszacsatolás és maga a rendszer az olvasástanulás folyamatában. A mesezenés történetek általános értékeket közvetítenek úgy, hogy felvillannak bennük a mai világra jellemző elemek, jelenségek, úgy mint a televízió, az internet, a telefon, de még a logopédiai foglalkozás és a nevelési tanácsadó is (Szűcs & Ványi, 2011c).

A módszer másik alappillére a zene. Ez a zene azonban nem valamilyen komoly- vagy hangszeres zenét jelent, inkább azt a fajta zeneiséget, ami az ősidőkre vezethető vissza, azt az ösztönösséget, ami a zenét mint a közösségteremtés, a kapcsolódás egyik eszközeként határozza meg. „A zene és a beszéd nem más, mint akusztikus jelek realizálódása interperszonális kapcsolatban” – olvashatjuk a Mesezene módszertanában (Szűcs & Ványi, 2011c, p. 6). Ezt jeleníti meg a módszerben a zene, pontosabban a zörej, amellyel együtt szólalnak meg a mesék. Ugyanis a történetek előadása közben a pedagógus hangeffekteket jelenít meg. Például mikor Pipa Pista meséjében nagyapó munkájáról van szó, a hajóács fűrészének hangját a spirálfűzet spirál részén tollat végighúzva meg lehet jeleníteni.

A fentiekben említett interperszonális kapcsolatot teljesíti ki a zörejkórus, ami minden mesezenés foglalkozás része. Ez nem együttes zajkeltést jelent, hanem egyfajta flowélményt, amelyet a gyermekek az elsajátított új tudás, a megtanult újabb betű ismeretében éreznek, és adnak át együtt zörejeléssel. Ugyanis a zörejkórusban azokat a hangeffekteket jelenítik meg, amelyekkel a mesében találkoztak, illetve azoknak a hangoknak a kiejtését tökéletesítik, amelyeket éppen elhozott nekik az új mese szereplője. Ahhoz azonban, hogy mindez tényleg kórus és ne káosz legyen, szükséges a pedagógus mint karmester jelenléte és instrukciói, hogy valóban karban legyen tartva a zörejelés, és tényleges élményt adjon (Szűcs & Ványi, 2011c).

A Mesezene-módszer sajátosságai közé tartozik, hogy nemcsak osztálytermi keretek között használható, hanem terápiás jelleggel is alkalmazható elsősorban a fonológiai tudatosság fejlesztésében.

4. Szövegalkotás

A szövegalkotás, fogalmazás kifejezést többféleképpen értelmezi a szakirodalom. Kernya Róza tanulmányában fogalmazásnak azt a tevékenységet nevezi, „amelyben gondolatainkat nyelvi eszközökkel megformáljuk, és ugyanezzel a szóval jelöljük a tevékenység eredményét is. [...] Amikor fogalmazásról beszélünk, mindig a mondanivaló írásos kifejtésére és rögzítésére gondolunk. Az úgynevezett szóbeli fogalmazást beszédnek nevezzük, s a beszédműfajok alkotására történő felkészítést a beszédfejlesztés feladatának tartjuk”, de „az írásos fogalmazás nem azonos a szóbeli grafikus rögzítésével.” (Kernya, 2001, p. 251). Ezt a fogalommeghatározást egészíti ki, pontosabban tágítja Vajda Zoltán *A magyar fogalmazástanítás rövid történeti áttekintése* című munkájában példaként említve a Zsolnai-féle nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési programot, amelynek a fogalmazástanítása kommunikáció-központú, vagyis „a műfaji ismereteket a címzett figyelembevételével tanítják és gyakoroltatják, de a szövegtan fogalomköréből is ismereteket sajátítanak el a tanulók”. (Vajda, 2003, p. 49).

Számos más módszert, eljárást fel lehetne sorakoztatni a szövegalkotás tanításának mikéntje és hogyanja kapcsán, egyetértek azonban Vajda Zoltánnal, aki tanulmányában a következőképpen fogalmaz: „A fogalmazástanítás az egyik legnehezebb tanítói feladat. Itt nem lehet recepteket adni, egyedül a pedagógus az, aki tanítványai ismeretében eldöntheti, hogy adott esetben melyik a legcélravezetőbb megoldás.” (Vajda, 2003, p. 50).

Dolgozatom ezen fejezetének további részében Kernya Róza megközelítésében foglalkozom tovább a fogalmazás témájával, mivel a kutatásomban vizsgált tanulók tanítói e szemléletben tanítják a szövegalkotást. A fentiekben idézett tanulmányában a szerző a fogalmazást mint folyamatot és tevékenységet közelíti meg, mégpedig olyan többtényezős tevékenységként, ami egyszerre kommunikációs és interakciós feladat. Vagyis a tevékenységelmélet perspektívájából megvizsgálva a szövegalkotásban a szövegtervezés és szerkesztés, valamint a megszövegezés és rögzítés tényezői kapcsolódnak össze (Kernya, 2001). Mivel a szövegalkotás folyamata egy többkomponensű képesség, az anyanyelvi nevelésben kiemelt helyet kell elfoglalnia. Ezáltal a következőkkel jellemezhető:

- „1. Egységesíti, integrálja a más képzési területeken megszerzett ismereteket, készségeket.
2. A közlő, kifejező tevékenység során használt készségeket csiszolva, fejlesztve hozzájárul más képességek fejlődéséhez.

3. Mivel az írásos szövegalkotásban az anyanyelvi és kommunikációs műveltség számtalan eleme ötvöződik, ezért a fogalmazás az általános és szakmai műveltség megszerzésének egyik fontos feltételét és eszközét: az értelmes és célszerű nyelvhasználatot biztosítja.
4. Ezáltal az iskolai képességfejlesztésben – és közvetve a személyiségfejlesztésben is – éppen komplexitásánál fogva van óriási szerepe.” (Kernya, 2001, p. 252–253).

5. A kutatás

5.1. A kutatás célja és lehetséges eredményei

Mint azt dolgozatomban bevezetőjében írtam, a Mesezene-módszer utókövetéses elemzése már többféle szempontból megtörtént, a tanulók szövegalkotását vizsgálva azonban még nem. Munkám erre tesz kísérletet. Ezért kutatásom során a következő célokat határoztam meg:

- felmérni a 4. osztályos tanulók szövegalkotási szintjét;
- megvizsgálni, hogy a Mesezene-módszerrel ötvözött olvasástanítási módszer sajátosságai, úgy mint a szereplők sajátos megnevezése, a vágyakozás az iskolába, az iskolába járás szeretete, az értékközvetítés, megjelennek-e a tanulók szövegalkotásában és összehasonlítani a Mesezene-metódussal nem találkozott diákok fogalmazásait azon tanulókéval, akik első évfolyamon ezzel a módszerrel is találkoztak;
- összevetni a két csoport szövegeit több szempontból, úgy mint mennyiségi és minőségi mutatók, makroszerkezeti egységek konvergenciája, relevancia és kohézió vizsgálata.

Kutatásom lehetséges eredményei:

- A Mesezene élménypedagógiai olvasástanítási módszer hatása kimutatható a negyedik évfolyamos tanulók szövegalkotási módjában.
- A Mesezene-módszerrel is tanuló osztály a szövegalkotás során előtérbe helyezi a módszer során megismert szereplők beemelését fogalmazásaiba, ha arra vonatkozóan kap valamilyen inputot.
- A Mesezenével is tanuló diákok szövegalkotási módja gazdagabb, színesebb, mint azon tanulóké, akik nem találkoztak ezzel a módszerrel az olvasástanulás folyamatában.

Dolgozatomban ezen lehetséges eredményeket szeretném igazolni a kísérleti és kontrollosztályokban végzett szövegalkotási feladatok megoldásának vizsgálatával. Kutatásomban független változónak tekintem a szövegalkotási feladatlapokat, továbbá a mérés során alkalmazott módszereket és tanulásszervezési eljárásokat. A függő változó pedig a tanulók szövegalkotási képességeinek felmérése.

5.2. A kutatás stratégiája, módszerei és eszközei

5.2.1. A kutatás stratégiája

Kutatásom alanyait a Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola 4. évfolyamának osztályai közül jelöltem ki. A kísérleti csoport adott volt: az első évfolyamon Mesezene-módszerrel tanult osztály. A kontrollcsoport kiválasztásakor nemcsak az évfolyam azonosságát és az osztálylétszámokat vettem figyelembe, hanem mivel szerettem volna a lehetőségekhez mérten homogén kutatást végezni, a kontrollcsoport meghatározása az alábbi szempontok szerint történt:

- a tanulók családi háttere,
- a szülők iskolázottsági szintje,
- a tanulók tanulmányi eredménye,
- szakértői véleménnyel rendelkező tanulók száma.

Az adatok szolgáltatásában az osztálytanítók voltak segítségemre, akik közreműködésével sikerült a kísérleti csoporthoz hasonló, a fentiekben felsorolt változókat tekintve szinte azonos kontrollcsoportot találnom az évfolyam osztályai között. Ezek tükrében mindkét osztály tanulóiról elmondható, hogy rendezett körülmények között, kétszülős családokban élnek, több esetben egy háztartásban él három generáció: nagyszülők, szülők, gyermekek. A tanulók 82%-ának van egy vagy több testvére. Érdekessége a csoportoknak, hogy mindkettőnek tagja egy-egy ellenkező nemű ikerpár is. A szülők iskolázottságát tekintve mindkét közösségben legalább érettségivel rendelkezik a gondviselők minden tagja, emellett a Mesezene-osztálybajáró diákok 77%-ának, a kontrollosztályba járóknak pedig 79%-ának felsőfokú végzettséggel is rendelkeznek a szüleik. A Mesezene-csoport féléves tanulmányi átlaga 4,79 volt, a másik csoporté pedig 4,82. Mindkét osztályban 3-3 tanuló rendelkezik szakértői véleménnyel, amelyekben beilleszkedési és magatartási, valamint szövegértési és helyesírási nehézségek vannak kiemelve.

A kísérleti csoport: a Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola 4. évfolyamának Mesezene osztálya.² Az osztály jelenlegi létszáma 31 fő, amelyből 3 fő nem vett részt első osztályban a Mesezene-módszerrel történő olvasástanulásban. Ezen tanulókat a mellékletben található összesítő táblázatokban *-gal jelöltem, valamint mivel szerettem volna megőrizni a csoport homogenitását és a kutatás során nyert adatok egységességét, ezen három tanuló eredményeit

² Az osztály megnevezése saját gondolat alapján történt a személyiségi jogok figyelembe tartásával.

nem vettem figyelembe a feladatlapok vizsgálatánál, így 28 tanuló munkáját vizsgáltam a kutatás során.

Fontos megjegyezni, hogy második évfolyamon tanítóváltás történt az osztályban: a magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógus más munkakörrel lett megbízva, így nem lett folytatása a módszernek, mint ahogy azt tervezte az osztálytanító, ugyanis az új tanító nem járatos a Mesezene-módszer eszköztárában.

Az alábbiakban az ábrákon *M* betűvel jelölöm a kísérleti csoport adatait, utalva ezzel a módszer nevére.

A kontrollcsoport: a Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola 4. évfolyamának Mesezenével nem találkozott osztálya. Az osztály jelenlegi létszáma 30 fő, amelyből 2 fő a korábbi tanévekben más intézményben tanult. Őket a mellékletben található összesítő táblázatokban #³-tel jelöltem, és ugyanúgy, mint a másik osztály esetében, a homogenitás megőrzése érdekében ezen két fő eredményeit nem vettem figyelembe az adatok elemzése és összehasonlítása során, így ebben a csoportban is 28 tanuló feladatmegoldásait monitoroztam a kutatásomban.

Az alábbiakban az ábrákon *N* betűvel jelölöm a kontrollcsoport adatait, utalva ezzel arra, hogy ez az osztály Nem találkozott az olvasástanulás során a Mesezene-módszerrel.

A felmérésben tehát összesen 56 tanuló vett részt. A diákok 50%-a leány (kísérleti csoport: 15 tanuló, kontrollcsoport: 13 tanuló) és 50%-a fiú (kísérleti csoport: 13 tanuló, kontrollcsoport: 15 tanuló).

A kutatás során két szövegalkotást mérő feladatlapot használtam.³ Az első szövegalkotási feladat 2024. december első hetére lett időzítve, a második fogalmazás feladatlapjának megoldására 2025. január harmadik hetében került sor. A feladatlapok megoldásának időzítése során figyelembe vettem az osztálytanítók kérését.

³ A feladatlapok megtalálhatók a mellékletben a 1. és 2. sorszámmal jelölve.

5.2.2. Alkalmazott módszerek és eszközök

Feltáró módszer: tudásmérés.

Eszközök: szövegalkotás feladatlapok.

Kétcsoportos kísérlet: kontroll- és kísérleti csoport.

Feldolgozó módszer: Microsoft Excel statisztikai program segítségével.

A kutatásban alkalmazott feladatlapok

A kutatás alapja két szövegalkotást mérő feladatlap volt:

- az első alapját egy szógyűjtemény alkotó használata képezte,
- a második feladatlap egy képből indult ki.

A két szövegalkotást mérő feladatlap összeállításakor a központi felvételi írásbeli megmérettetésének fogalmazás feladatai szolgáltak mintául. Az első feladatlapon (Melléklet 1.) egy megkezdett fogalmazást kellett folytatniuk a tanulóknak úgy, hogy a megadott húsz szóból legalább ötöt felhasználnak. A fogalmazás bevezetője a következőképpen hangzott: „*Verőfényes napsütésre ébredt aznap reggel mindenki. Az ég kék volt, egy felhő sem táncolt kékségén.*” A megadott szavak a következők voltak: *lufi, lágy szellő, királykisasszony, lovag, cincin, zokni, királyfi, vár, tyúkocska, méh, sárkány, boszorkány, szegény legény, álom, erdő, doktor, hintaló, ördög, fabábu, macskazene*. A szavak a Mesezene-módszer tekintetében három csoportba sorolhatóak:

1. a módszer meséiben megjelenő főszereplők: *lufi, lágy szellő, lovag, cincin, zokni, tyúkocska, méh, doktor, fabábu*;
2. egyes mesékben felbukkannak, de nem főszereplők: *hintaló, vár, sárkány, álom, macskazene, királykisasszony*;⁴
3. nem jelennek meg Mesezene-mesében: *királyfi, boszorkány, szegénylegény, erdő, ördög*.

A második fogalmazás feladatlapához (Melléklet 2.) a Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes által írt tanítói kézikönyv egyik illusztrációját⁵ használtam fel, amelyhez kapcsolódó fogalmazás írása volt a tanulók feladata.

⁴ A szavak kiválasztása során biztosítani kívántam a vizsgálataimhoz szükséges inputot.

⁵ A kép kiválasztása során arra törekedtem, hogy a Mesezene-módszer minél több szereplője megjelenjen az illusztráción.

5.3. A kutatás eredményei

5.3.1. A fogalmazások elsődleges vizsgálatának eredményei⁶

A fogalmazások elsődleges vizsgálata során előtérbe helyeztem:

- a feladatleírás instrukcióinak betartását,
- a cím és a szöveg koherenciáját,
- a fogalmazások kohézióját,
- a makroszerkezeti egységek konvergenciáját,
- a szövegekben megjelenő szereplők feltérképezését annak függvényében, hogy ezek a hősök mennyire kapcsolhatók a Mesezene-módszer szereplőéhez,
- illetve vizsgáltam azt is, hogy a fogalmazások témájában hogyan, milyen mértékben mutatható ki a metódus hatása.

A kutatás első, szövegalkotást mérő feladatlapjának instrukciója a következő volt: *Folytasd a megkezdett fogalmazást hat-hét összefüggő mondatral, amelyekben szerepeljen az alábbi szavakból legalább öt! Ne felejts el címet adni a fogalmazásodnak!* A szavak a következők voltak: *lufi, lágy szellő, királykisasszony, lovag, cincin, zokni, királyfi, vár, tyúkocska, méh, sárkány, boszorkány, szegénylegény, álom, erdő, doktor, hintaló, ördög, fabábu, macskazene*. Mint azt munkám korábbi részében írtam, ezeket a szavakat a Mesezene-módszer tekintetében három csoportba soroltam.

A fogalmazás a következő mondatral kezdődött: *Verőfényes napsütésre ébredt aznap reggel mindenki. Az ég kék volt, egy felhő sem táncolt kékségén.*

A fogalmazások vizsgálata során a következőkre fókuszáltam:

- a tanuló eleget tett-e a feladatleírásban megfogalmazottaknak;
- a fogalmazásnak adott cím és a szöveg kapcsolata;
- a fogalmazások kohéziója;
- a makroszerkezeti egységek, a bevezetés és a befejezés konvergenciája;
- legalább öt szó megjelenik a tanuló által írt szövegben;
- a felsorolt szavak közül a fenti csoportosításnak megfelelően mely szavak használata a döntő többségű;
- a feladatleírásból választott szavak közül melyek válnak főszereplőivé a szövegeknek;
- a fogalmazásokban megjelennek-e a Mesezene-módszerre vonatkozó sajátosságok.

⁶ A 3., 4., 5. és 6. számú mellékletek összesítő táblázatainak adatai szerint dolgoztam.

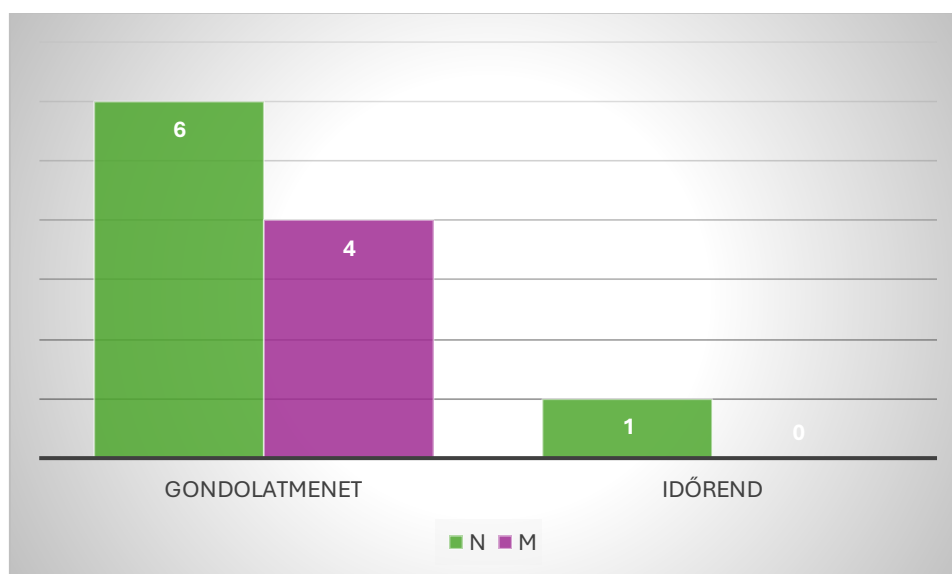
Az első szövegalkotás feladatlapot az N-osztály 28 tanulójából 23, az M-osztály ugyancsak 28 diákjából pedig 25 oldotta meg.

A fogalmazások elsődleges tanulmányozása során megvizsgáltam, hogy a feladatleírás második mondatának, miszerint adjanak címet fogalmazásuknak, eleget tettek-e a tanulók. Ezt az utasítást a kísérleti csoport minden tagja teljesítette, míg a kontrollcsoportból két tanuló nem adott címet szövegének.

A feladatleírás instrukcióinak vizsgálatát követően a fogalmazások címe és a megírt szövegek koherenciáját vizsgáltam. A tanulók által írt fogalmazáscímek zömében előrevetítik a fogalmazások szereplőit, csupán 5 esetben utalnak a történet egyéb körülményeire (*A furcsa álom*, *A harc*, *Kirándulás*, *A buli*). A kísérleti csoport minden tagja koherens címet adott a leírt történetnek. A kontrollcsoportban egyetlen tanuló esetén nem lehet kapcsolatot teremtetni a fogalmazásban leírt történet és a cím között: a tanuló a szövegének *A szegénylegény* címet adta, miközben a történet szereplői között nem említ ilyet.

A fogalmazások kohézióját illetően a szövegek gondolatmenetének egyenességét, illetve a történetek eseményeinek időrendjét vizsgálva megállapítható, hogy a tanulók 23%-ának szövegeire a csapongó, nem egyenes gondolatmenet, a túlbonyolítás, a történetmesélés szempontjából felesleges mondatok beillesztése.

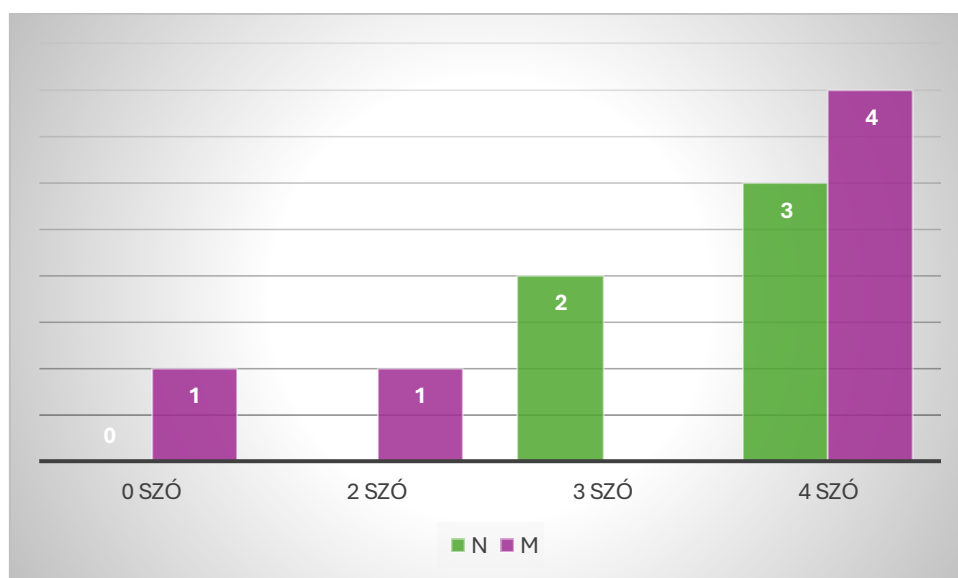
2. A gondolatmenet egyenessége és az időrend



A 2. ábrán megfigyelhető, hogy hasonló számban jellemző mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport tanulóinak a fogalmazásaira a gondolatmenet egyenessége, valamint csupán egyetlen egy tanuló esetén nem haladnak a történet eseményei időrendben.

A makroszerkezeti egységek, vagyis a bevezetés és befejezés konvergenciájának vizsgálatát illetően a tanulói hibaszámok százalékos aránya elenyészővé vált a bevezetés megadása miatt (csupán egyetlen tanuló, az N-osztály egyik diákja nem írt befejezést a fogalmazásához), és bár a gondolatmenet egyenessége és az időrend kapcsán a tanulók egynegyedének fogalmazására nem jellemző a koherencia, a bevezetés és a befejezés tartalmilag vagy logikailag összekapcsolható.

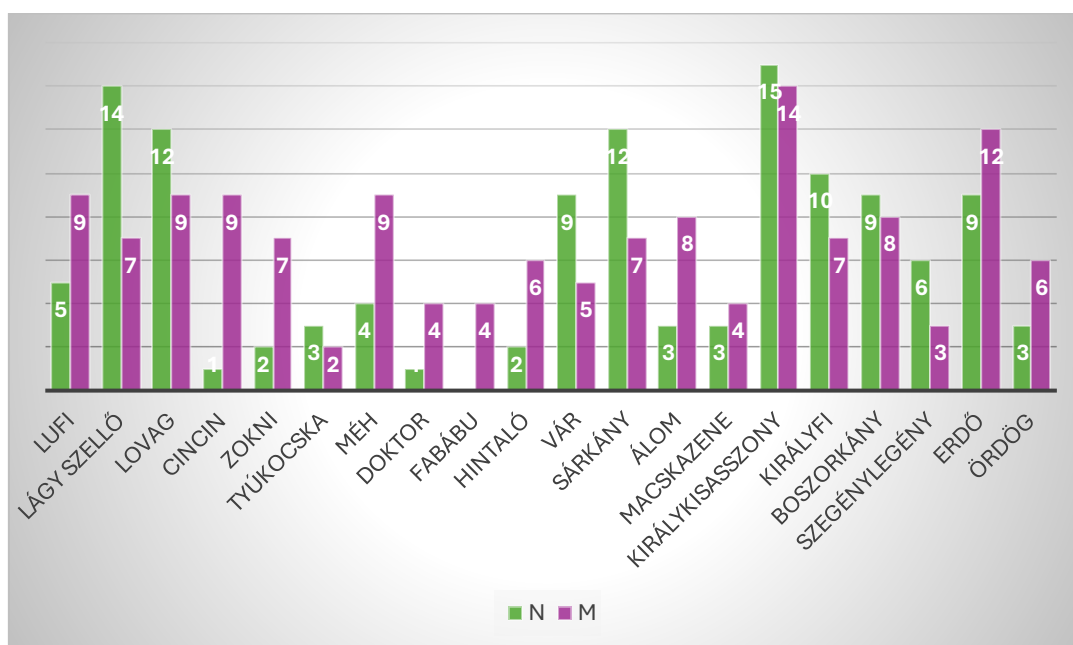
3. A feladatleírásban megadott szavak felhasználása



A feladatleírás első részének minden tanuló eleget tett, vagyis hat-hét mondatot folytattak a megkezdett fogalmazást, de mint ahogy a 3. ábrán is látható, 11 tanuló (6 fő a Mesezene-osztályból és 5 fő a kontrollosztályból) egyetlen egy szót sem, vagy 5-nél kevesebbet használt fel szövegében. Mivel kutatásom szempontjából a szavak előfordulása egyik fő szempont, így a Mesezene-osztályban írt 25 fogalmazásból 24-et vizsgálok tovább. A felhasznált szavak számát tekintve az N-osztályban 11 fő használt fel pontosan 5 szót a felsoroltak közül, míg az M-osztályban 9 tanuló. A legtöbb szót a kísérleti csoport egyik tanulója használta fel: 18-at a 20-ból.⁷ A kontrollcsoportban egyszerre 9 szó felhasználása volt a legtöbb.

⁷ A két fel nem használt szó: vár, macskazene.

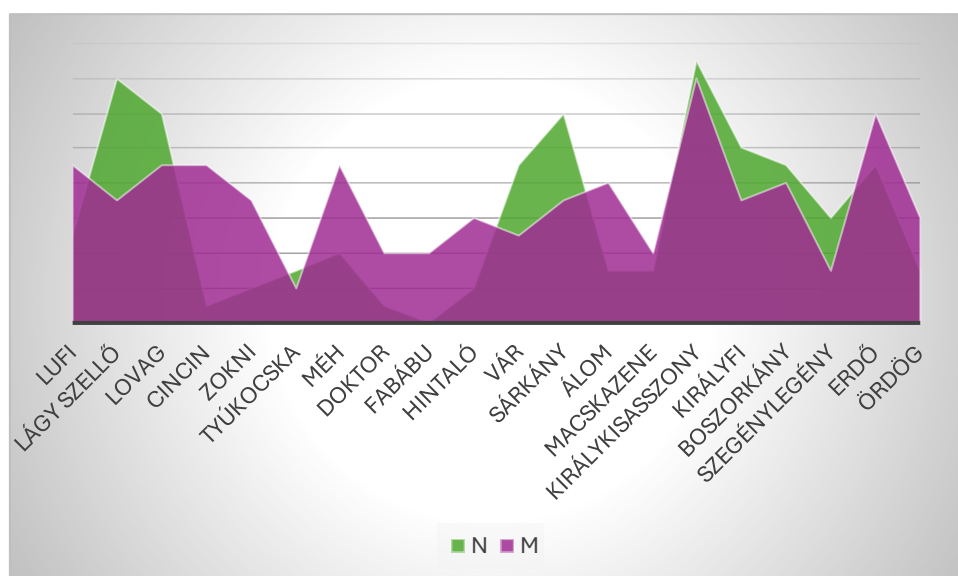
4. A feladatleírásban megadott szavak felhasználásának gyakorisága



A feladatleírásban megadott 20 szó felhasználásának gyakoriságát mutatja meg a 4. ábra. Az N-osztály tanulóinak fogalmazásaiban nem lelhető fel minden szó: nem találtam egyetlen olyan fogalmazást sem, amelyben szerepelt volna a *fabábu* szó. Emellett a *cincin*, a *doktor*, a *zokni*, a *hintaló*, a *tyúkocska*, az *álm*, a *macskazene* és az *ördög* szavak előfordulása is kis számú (egy, kettő vagy három alkalommal fordulnak elő). Ezzel szemben az M-csoportban csupán két ilyen szó van: a *tyúkocska* két fogalmazásban szerepelt, a *szegénylegény* pedig 3 tanuló munkájában.

A legtöbbször előforduló szavak számát tekintve a *királykisasszony* szó az, amelyik mindkét csoport fogalmazásaiban közel azonos számban jelenik meg: a kontrollcsoport esetén 15 alkalommal, a kísérleti csoport fogalmazásaiban pedig 14-szer. Más, az előfordulás számában ennyire közel álló szó nincs is a felhasználható kifejezések között.

5. A feladatleírásban megadott szavak felhasználásának gyakorisága

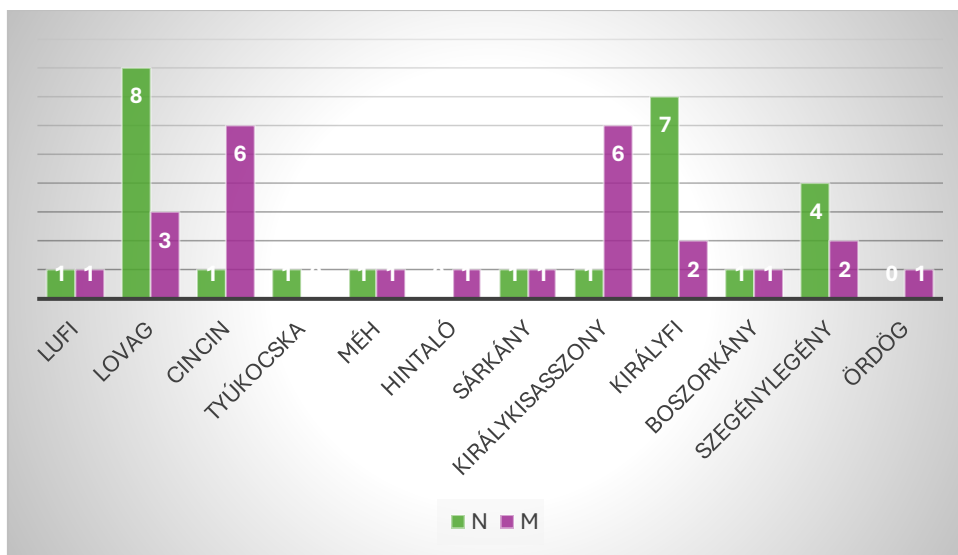


A 5. ábra hasonlatosan a 4. ábrához a 20 szó felhasználásának gyakoriságát mutatja meg. Az 5. ábrán jól látható, hogy míg az N-osztály szófelhasználására alkalmazhatjuk az egysíkú jelzőt, addig az M-csoport sokkal inkább élt a különböző szavak felhasználásával, hiszen esetükben csak a *királykisasszony* és az *erdő* szó az, ami kiugró számot mutat a felhasználás gyakoriságát tekintve. Vagyis a kontrollcsoport esetében több tanuló használta ugyanazon szavakat, úgy mint a *lágyszellő*, *lovag*, *sárkány*, *királykisasszony*, *királyfi*. Ellenben a kísérleti osztály szófelhasználása sokkal változatosabb, hiszen közel egyforma számban alkalmazták a *lufi*, *lágyszellő*, *lovag*, *cincin*, *zokni*, *méh*, *sárkány*, *álom*, *királyfi* és *boszorkány* szavakat a két kiugróan gyakoriak (*királykisasszony*, *erdő*) mellett.

A szövegalkotás feladat során született szövegekben megvizsgáltam azt is, hogy az adott 20 szó közül melyek azok, amelyek főszereplőivé válnak a fogalmazásoknak. Az általam választott szavakat korábban a Mesezene-módszer tekintetében osztottam három csoportba. A kontrollcsoport vonatkozásában azonban ez nem lehet releváns szempont, hiszen nem volt ismert számukra az alaptörténet, viszont esetükben is megvizsgáltam a fogalmazások főszereplőit. Az elemzés során észleltem, hogy az N-csoport által írt szövegek mindegyike egyes szám 3. személyben íródott. A főszereplők pedig a felsorolt húsz szóból lettek kiválasztva. Három fogalmazás esetén két főszereplője (*lovag* és *királyfi*, illetve *tyúkocska* és *méh*) van a fogalmazásoknak, a többi tanuló története egyetlen főhős köré rendeződik, akik nem mások, mint a *lovag*, a *királyfi* vagy a *szegénylegény*. A választott főhősök három csoportba sorolhatók: a magyar népmesék szereplői (*királyfi* és *szegénylegény*), mesei szereplő (*lovag*), egyéb típusú szereplők (*lufi*, *tyúkocska*, *méh*).

Az M-osztály szövegeinek szereplőit vizsgálva azonban sokkal árnyaltabb a kép. Fontos észrevétel, hogy míg az N-csoport tagjainak fogalmazásai egyes szám 3. személyben íródtak, addig a kísérleti osztály 3 tagja egyes szám 1. személyben fogalmazva írta meg történetét: egyikük egy cirkuszi élményét mesélte el, másikuk egy erdei kirándulást, harmadik osztálytársuk pedig egy egérrel való találkozását vetette papírra, akinek megtetszik a mesélő egyik játéka, egy fabábu. Ezek mellett az M-csoport egyik tagja nem elbeszélő fogalmazást írt, hanem leíró, miközben ezzel a típusú szövegalkotási móddal nem foglalkoztak még tanórai keretek között. Ez a tanuló az erdőt választotta szövege helyszínéül, és bár szerepelnek történetében a feladatleírásban szereplő szavak (*lufi, lágy szellő, méh, álom és erdő*), azokat nem szereplőként, hanem a helyszín megnevezéseként, valamint hasonlatokba foglalva jeleníti meg leírásában.

6. A fogalmazások főszereplői



A fentiekén túl a fogalmazások főszereplőit vizsgálva a 6. ábrán látható, hogy az M- és az N-csoport fogalmazásai a szereplőválasztások tekintetében szinte azonos képet mutatnak: a kontroll-, azaz N-csoport 10 szereplőt szerepeltett szövegeiben főhősként, a kísérleti csoport pedig 11-et. Ezen kívül a 6. ábrán azt is láthatjuk, hogy a kiugróan magas számban használt szereplők nem mutatnak azonosságot a két csoportban.

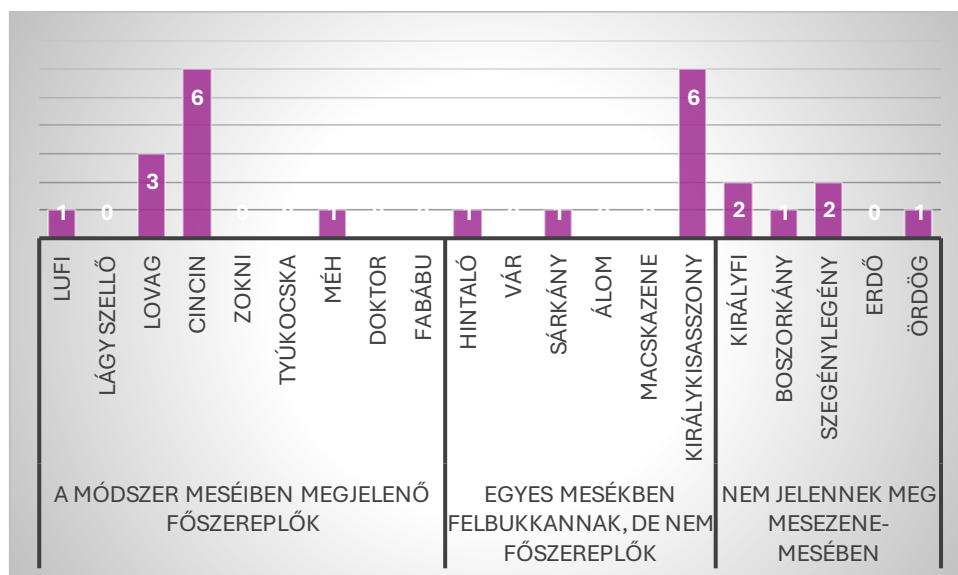
A kísérleti, M-csoport fogalmazásaiban a Mesezene-módszer tekintetében több sajátosságot, egyedi elemet is felfedeztem. Az M-osztály két tanulójának fogalmazásában is felbukkan egy kakas: egyikük története a megszólalásig hasonlít Kakas Lovag történetére, másikuk pedig beemel szövegébe egy olyan szereplőt (egy kakast), akinek a neve nem található

meg a feladatlírásban felsorolt húsz szó között. (Itt megjegyezném, hogy ez a tanuló az egyetlen, akinek fogalmazásában olyan szereplő jelenik meg, aki nincs felsorolva a választható szavak között.)

A Mesezene-metódus korábban említett egyik sajátosságára utal, hogy a Mesezene-módszer meséinek főszereplői játékok, akik ugyanolyan tulajdonságokkal rendelkeznek, mint az emberek. A csoport egy másik tagjának fogalmazása, akinek az írásában az öt főhős egy-egy játék (lufi, lovag, hintaló, királykisasszony, ördög), akik ugyanúgy várják a Mikulást, mint a gyerekek.

Tehát fentebbi megfigyeléseimből fakadó megállapításaim, illetve ezen szövegalkotás-feladatlap eredményeinek összegzése azt mutatja, hogy kutatásom első feltételezése igazolva van, ugyanis a Mesezene élménypedagógiai olvasástanítási módszer hatása – többek között lexikailag, azaz a fogalmazásokban megjelent szavak szintjén – kimutatható a negyedik évfolyamos tanulók szövegalkotásában. Emellett nemcsak első feltételezésem egy részét látom igazolva, hanem a 4.-et is, vagyis a Mesezene-osztály a szövegalkotás során – a kapott input függvényében – beemeli a módszer során megismert szereplőket 3 évvel később is a fogalmazásaiba. Ezt az 7. ábra adatai bizonyítják.

7. A kísérleti csoport fogalmazásainak főszereplői a Mesezene-módszer tekintetében csoportokba sorolva



Mint látható, a Mesezene-módszer meséiben megjelenő főszereplők a kísérleti csoport tagjai által írt fogalmazások döntő többségében – a szövegek 44%-ában – megjelennek főhősként, emellett további 32%-ában bukkannak fel azon szereplők, akik a Mesezene-

mesékben nem főalakként jelennek meg, és csak a tanulói munkák 24%-át teszik ki azok, amelyekben a főszereplő nem mesezenei hős. A Mesezene-szereplők 2/3-os többségben megjelenése a fogalmazásokban akkor sem változik, ha a gyerekek által hallgatott, olvasott, nézett mesék szinte állandó főszereplőjét, a királykisasszonyt kiemeljük az adatokból.

Kutatásom második szövegalkotást mérő feladatlapjának instrukciója a következő volt: *Nézd meg figyelmesen a képet, és írd hozzá hét-nyolc összefüggő mondatból álló történetet! Ne felejtsd el címet is adni fogalmazásodnak!* A feladathoz kapcsolódó kép a Mesezene-módszer kidolgozója, Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes által írt tanítói kézikönyv egyik illusztrációja volt.

8. Kép forrása: Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2012). *Partitúra. Tanítói kézikönyv a Mesezene-módszerhez.* [Nem publikált felhasználói módszertani segédanyag.] pp. 8.



A második fogalmazásfeladatlapot a kontrollosztály (N-csoport) 28 tanulójaiból 23, a kísérleti osztály (M-csoport) ugyancsak 28 diákjából pedig 27 oldotta meg. A fogalmazások vizsgálata során a következőket vettem számba: a tanuló eleget tett-e a feladatleírásban megfogalmazottaknak. Megvizsgáltam emellett:

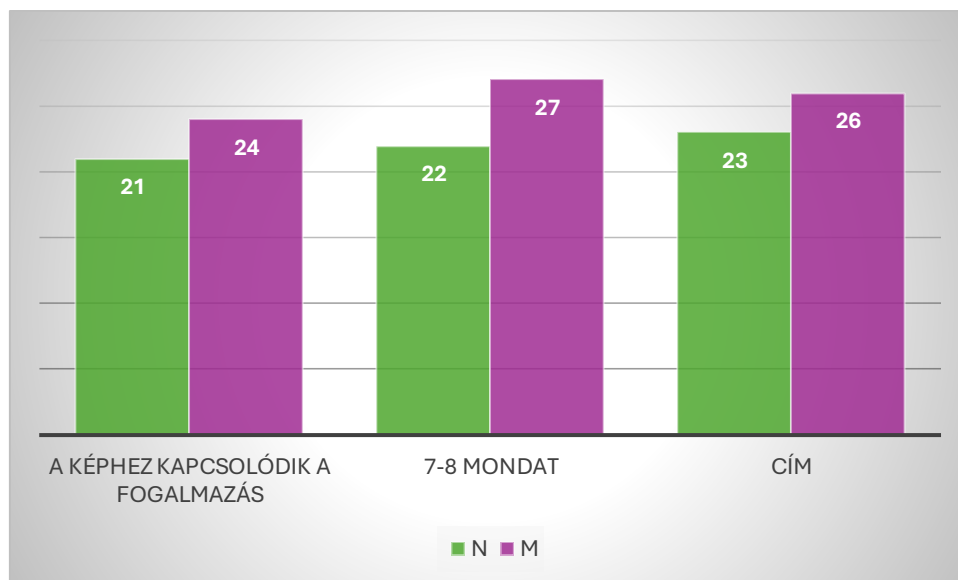
- a fogalmazások típusát,
- a cím és a szöveg koherenciáját,
- a fogalmazások kohézióját,

- a makroszerkezeti egységek konvergenciáját, valamint
- összegeztem a fogalmazások fő- és mellékszereplőit,
- összegyűjtöttem a fogalmazások helyszíneit,
- feltérképeztem a fogalmazásokban megjelenő Mesezene-módszerre vonatkozó sajátosságokat.

A fogalmazások megírásának idején a tanulók még csak az elbeszélő típusú szövegalkotással foglalkoztak, ezért meglepő, hogy mindkét csoportban akadt néhány leíró jellegű fogalmazás is: az N-csoportból 2 tanuló, az M-csoportból pedig 4 tanuló készített ilyen típusú írást.

A vizsgált csoportok nem minden tagja tett eleget a feladatleírásban foglaltaknak, de mint azt a 9. ábra is mutatja, nem számottevő azon tanulók száma, akik az útmutatást nem követték.

9. A feladatleírásnak eleget tett tanulók száma



A kapott képhez nem kapcsolódó szövegek közül három – bár érintőlegesen iskolával kapcsolatos témát jelenít meg – nem illeszkedik az illusztrációhoz. Emellett másik két fogalmazás még érintőlegesen sem kapcsolódik a tanuláshoz, miközben a képen jól kivehetően olvasható a felirat: *Játékkiskola*. Az egyik iskolai témát érintő írás főszereplője egy kisfiú, Petike, aki 1-es dolgozatot ír nyelvtanból, ami miatt a félévi jegye 3-as lesz ebből a tantárgyból. Petike megkéri a tanító nénit, hadd írjon javító dolgozatot, amit természetesen a tanító néni meg is enged. Ez a dolgozat 5-ös lesz, így Peti félévi jegye is jó lesz.⁸ A másik két, az iskolával

⁸ Az említett fogalmazás így hangzik: *Az iskola*

kapcsolatos történet középpontjában egy baleset áll, ami az iskola felé vezető úton vagy az iskolában történik, és amelyek a mentők gyors kiérkezésével szerencsés végkifejlettel záródnak. A három fogalmazás közül kettőt az N-osztály egy-egy tanulója, egyet pedig a kísérleti osztály egy diákja írta. Az iskolai témát nem érintő fogalmazásokat az M-csoport két tagja vetette papírra. Egyikük egy családi napot írt le, amikor a család ellátogat az állatsimogatóba, másikuk pedig a nap eltűnésével járó aggodalmát jegyezte le.

A kép és szöveg koherenciájának vizsgálatán túl a tanulók által adott cím és a fogalmazások kapcsolatát is feltérképezve elmondható, hogy a kontrollcsoport minden fogalmazáscíme kapcsolódik a szöveghez, ellenben a kísérleti csoport munkáiban 3 olyan fogalmazást is találtam, amelyek címe nem társítható a történetekhez. Egyik ilyen fogalmazás címe *A játékkiskola*, a címmel ellentétben azonban nem egy iskoláról van benne szó, hanem egy postáskutyáról. A következő fogalmazás címe *Játékország*, viszont nem egy játékokkal teli ország leírását tartalmazza a fogalmazás, hanem egy iskola két diákjáról és konfliktusuk megoldásáról szól az elbeszélés. A három fogalmazás közül a legmeglepőbb *A legszebb világ* című munka volt, ugyanis nem egy csodás, gyönyörű univerzumot jelenített meg az írója, hanem a címmel ellentétben káosz és összeomlás uralja a leírt világot.

Mindkét csoport minden szövegalkotásában az elbeszélés az események időrendjében halad, miközben ebben a feladatban nem volt mankóként megadva a bevezetés. A kohéziót tekintve azonban a tanulók 22%-ának a fogalmazásában nem érvényesül a gondolatmenet egyenessége. Ezekben a munkákban találunk a leírt történet szempontjából irreleváns mondatokat (például: *Tehát röviden, tömören ez lenne a játékok iskolája.*) vagy a történetészövést illetően hiányos tárgyalást. Ez utóbbi a kontrollcsoport 3 fogalmazásában is megmutatkozik.

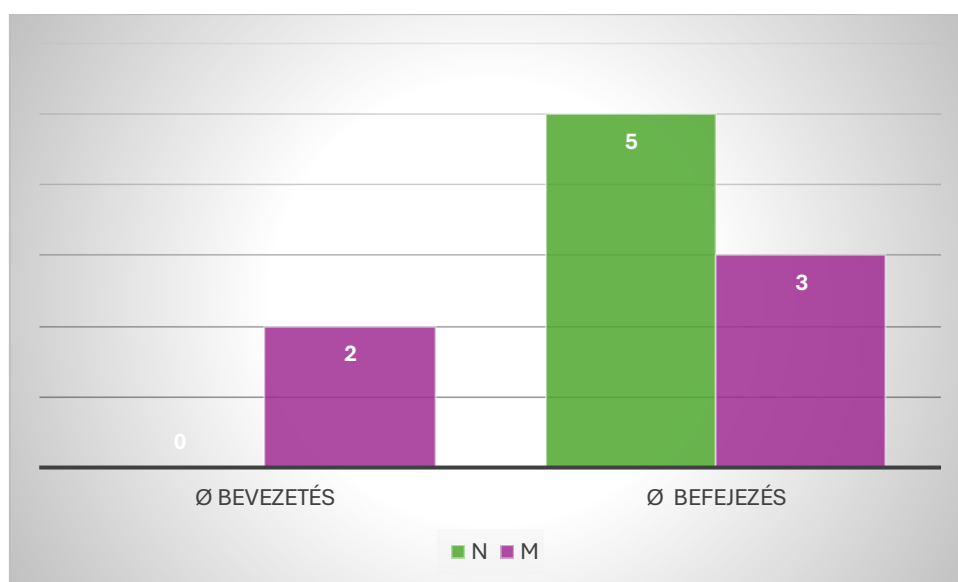
A makroszerkezeti egységek, vagyis a bevezetés és befejezés konvergenciájának vizsgálata során szembetűnő volt, hogy az előző szövegalkotás-feladatlaphoz viszonyítva több tanuló nem fejezte be a fogalmazását.

Egy szép pénteki napon a boldog gyerekek elmentek az iskolába.

Az iskolában az osztálytársam egyest írt magyarból. A tanító néni sajnálattal mondta Petikének, hogy sajnos a félévi jegye hármas lesz. Petike megkérte a tanító nénit, hogy javító dolgozatot írhasson. A tanító néni megengedte és Petike újra megírta.

Másnap a tanító néni örömmel mondta Petinek, hogy ötös lett a dolgozata.

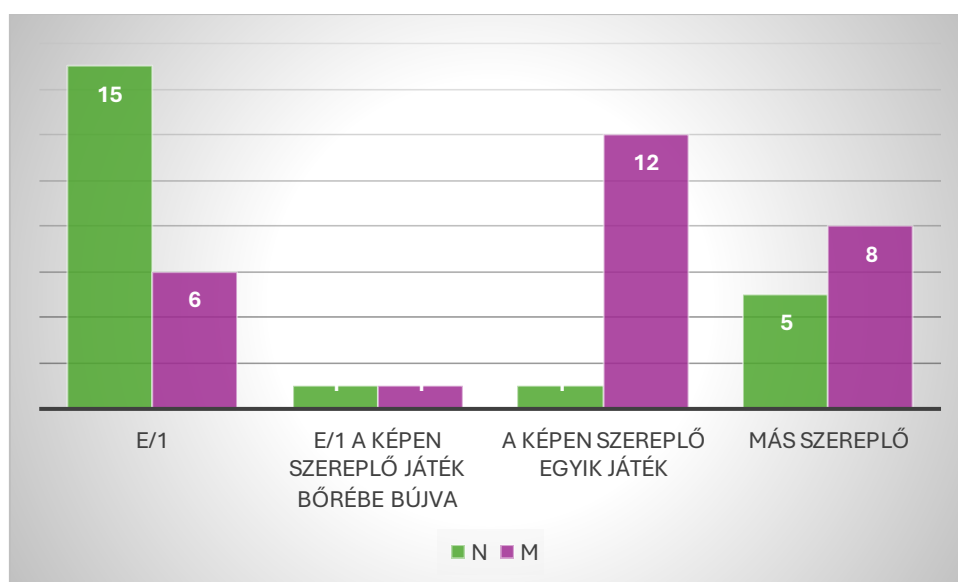
10. A makroszerkezeti egységek hiánya a tanulói fogalmazásokban



Mint az a 10. ábrán is látható, nemcsak a befejezés hiányzik egyes szövegalkotások lezárásaként (az N-csoport 21,7%-ának, az M-csoport 11,1%-ának hiányos ebből a szempontból a munkája), hanem a kísérleti csoport két tanulója in medias res kezdéssel élve írta meg fogalmazását. Ezen két tanuló befejezéssel sem zárta le elbeszélését.

A szövegalkotások főszereplőit megvizsgálva a kontrollcsoport fogalmazásainak 68%-a egyes szám első személyben szólal meg. Ez a kísérleti csoport esetében csupán 22,22%-ára jellemző a tanulók szövegeinek.

11. A fogalmazások szereplői



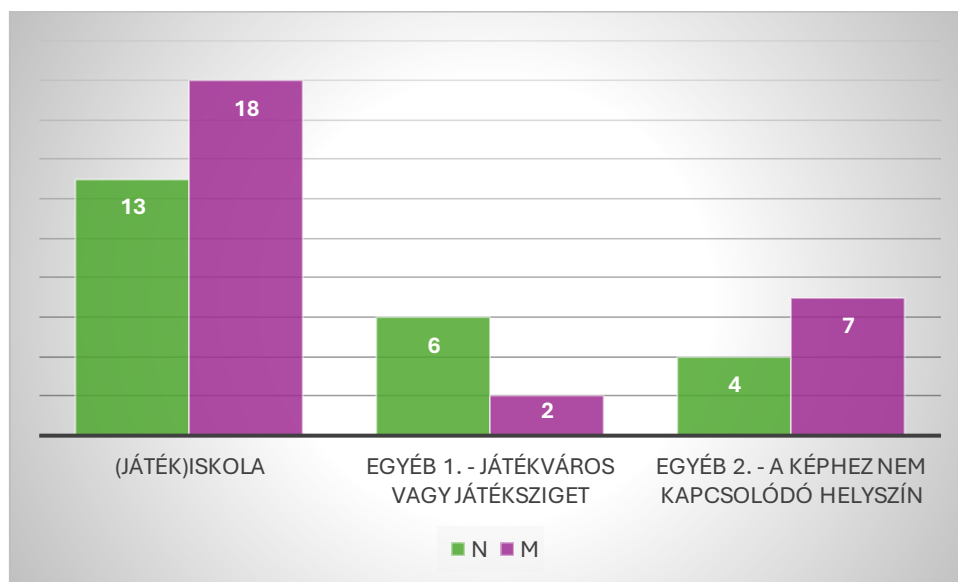
Mint azt a 11. ábra is mutatja, az M-csoport tanulói sokkal szélesebb skálán mozogva választottak főszereplőt fogalmazásaiknak: a képen szereplő figurák egyike a főhőse majdnem felének (48%-a) a fogalmazásoknak, míg a kontroll, N-csoport esetében ez csupán 9%. Érdekes viszont megjegyezni, hogy a 11. ábrán jelölt más szereplők mind gyerekek az írásokban (az egyetlen nem gyerek főszereplő egy tündér, aki egy törött karú gyermeket gyógyít meg).

A fogalmazások főszereplői a legtöbb esetben névtelenek. A kontrollosztály egyetlen fogalmazásában van neve a főhősnek (*Petike*), ellenben a kísérleti csoportban többen is elnevezték szövegeik főszereplőit, mind a képről kiválasztott játékokat, mind a gyerekszereplőket: Lápi, Szisz, Zümzüm, Mézes, Táti, Zümi, Kacsa, Vau Vali – ezek a játéknevek; Laci, Misi, Panna, Lili, Anna – ezek pedig a gyerekszereplők nevei.

Mellékszereplők tekintetében az N-osztály tanulóinak a fogalmazásai sokkal színesebb képet mutatnak, mint az M-csoporté: míg a kísérleti csoport elbeszélő típusú fogalmazásainak 65%-ában jelennek meg mellékszereplők, addig a kontrollcsoport esetén ez a százalékos érték 86%. Ezek a mellékszereplők döntő többségben a képről kiválasztott játékok; a legtöbb esetben a bohóc, a méhecske és a kacsa.

A két osztály fogalmazásaiban a szereplők mellett megvizsgáltam a helyszíneket is.

12. A fogalmazásokban megjelenő helyszínek



A 12. ábra azt mutatja, hogy mindkét csoport előnyben részesítette a kapott képen látható *Játékiskolát* szövegeik színteréül. Az arányokra azonban itt is érdemes figyelmet fordítani: míg a kísérleti osztály (M-csoport) 2/3-ának fogalmazása játszódik a játékiskolában vagy annak környékén, addig a kontrollosztály (N-csoport) esetében csupán a szövegalkotások 57%-áról

mondható ez el, miközben a kép alapján ez lenne a legevidensebb helyszínválasztás. Az egyéb színterek esetében több esetben egy vidámpark a helyszín, de olvashatunk lakásban játszódo fogalmazásokat is.

Mielőtt a Mesezene-módszer sajátosságaira kitérnék a kísérleti, M-csoport fogalmazásaival kapcsolatban, a kontrollosztály (N-csoport) szövegalkotásaiban fellelhető érdekességeket szeretném kiemelni. Több fogalmazás (10 tanulói munka) esetében is megfigyelhető, hogy ugyanazon sémára épülnek: a főszereplő egy álmát meséli el, ami az iskolában vagy az iskolába vezető úton vagy egy vidámparkban történik vele. Egy másik számottevően ismétlődő mozzanata a fogalmazásoknak a mentőautó jelenléte. A feladatlap felső részében elhelyezett kép bal alsó sarkában látható egy suhanó sárga mentőautó, ez 6 tanuló munkájában is megjelenik, amint az egyik megsérült szereplőt kórházba viszi. Ezek a visszatérő momentumok a képen látott konkrét elemekhez kötődnek, tényszerűen azokkal és azokból építkeznek. Ezzel szemben a kísérleti osztály írásai kreatívabbnak, színesebbnek mutatkoznak.

A kísérleti csoport fogalmazásait olvasva többel kapcsolatban is megjegyeztem, hogy a tanuló által írt szöveg „mesezenés”, vagyis megmutatkoznak benne a módszer egyes sajátosságai, amelyek közül a következő tartalmi elemek emelhetők ki a tanulói fogalmazások alapján:

- a szereplők neve,
- vágyakozás az iskolába,
- az iskolába járás szeretete,
- a „zaj”,
- értékközvetítés.

Mint azt a fentiekben is említettem, az M-csoportban többen is nevet adtak történeteik szereplőinek. Ezek a nevek vagy teljesen mesezeneiek (*Vau Vali*), vagy nagyon hasonlítanak a Mesezene-történetek szereplőinek nevéhez: *Lápi* – a Mesezenében Lápi Hápi, *Szisz* – a Mesezenében Kígyó Sziszi, *Zümmüm, Zümi* – Zim Züm a Mesezenében.

Több (13 tanulói munka), a kísérleti osztály (M-csoport) által írt szövegben megjelenik az iskola, az iskolába járás szeretete. Emellett két szövegalkotásban is felfedezhető a Mesezene-történetek szerkezeti felépítése: a fogalmazások főhőse a történetek végére azért szeretne iskolába járni, hogy ott megtanuljon, elsajátítson valamit, amit még nem tud, de biztos benne, hogy az iskolában megtanulhatja.

A Mesezene-módszer történeteinek főszereplői általános értékeket képviselnek. Ez az értékközvetítés a kísérleti csoport tanulóinak fogalmazásaiban is megjelenik. Egyik ilyen

szövegalkotás főszereplője Mézes, a plüssmaci, aki új iskolába fog járni, és izgul, hogyan fogják fogadni. Az új osztálytársai nagyon kedvesek vele, segítenek neki mindenben, Kacsá azonnal a barátja is lesz. Hasonló történetet ír le a *Panna első napja az iskolában* című fogalmazás is: Pannát új iskolába írátták a szülei, a játékiskolába. Vonattal utazik az iskolába, utazás közben megismerkedik Zsófi-val. A két kislány bízik abban, hogy osztálytársak lesznek. A történet természetesen pozitív végkicsengésű: nemcsak osztálytársak lesznek a lányok, hanem az új iskolában minden játék nagyon kedves és segítőkész Pannával.⁹ A barátság, segítőkészség értékein kívül megjelenik a megbocsátás is egyik tanuló *Játékország* című írásában.¹⁰ Ugyanebben a fogalmazásban, a bevezető mondatban jelenik meg a *zaj*, a következőképpen: *Játékország Játékiskolájában mindig hatalmas zaj volt*. A mesezenés mesék a tanítói előadások, bemutatások során zajokkal, zörejekkel szólalnak meg. A tanulói zörejkórus pedig egyfajta interperszonális kapcsolatot teljesít ki a gyermekek és történet szereplői, a tanulandó új hang, betű között (Szűcs & Ványi, 2011).

Kutatásom lehetséges eredményei között említettem a következőt: a Mesezene-osztály a szövegalkotás során előtérbe helyezi a módszer során megismert szereplők beemelését fogalmazásaiba, ha arra vonatkozóan kap valamilyen inputot. Az előbbieken nemcsak ez a feltételezésem vált igazolttá, hanem az is, hogy a Mesezene-módszerrel tanult diákok szövegalkotásaik során használják a mesezenés elemeket, és a módszer sajátosságaival színesítik írásaikat. Nem várt eredmény azonban, hogy ilyen mélységben jelennek meg a metódus elemei, illetve hogy a tanulók hosszú távú memóriájában ilyen pozitív változásokat idéz elő. Ez bizonyítja a tanulók témaismeretét, vagyis a Mesezene-módszer ismeretét és a hozzá való pozitív kötődést. Mint azt Russel K. Durst (2011) is bizonyította: a szövegalkotás folyamatában, pontosabban az írásművek jobb színvonalú, élményszerűbb kidolgozásában

⁹ Az említett fogalmazás így hangzik: *Panna első napja az iskolában*

Egy szép nap korán csörgött az ébresztő. Panna nem értette, hogy miért ébreszti ilyen korán.

Rájött, hogy szeptember elseje van, az első iskolai napja. Panna most lesz elsős. A szülei a Játékiskolába írátták be. Izgatottan várta, hogy milyen lesz az iskola.

Panna elkészönt a szüleitől és felszállt a vonatra. A vonat tele volt új diákokkal. Panna egy Zsófi nevű lány mellé ült. Megismerték egymást és reménykedtek, hogy egy osztályba kerülnek. Panna félt, hogy milyenek lesznek vele az osztálytársai.

Megérkezett a vonat az iskolához. A lányok megtudták, hogy egy osztályba kerülnek. Zsófi és osztálytársai kedvesen viselkedtek Pannával és mindenben segítettek neki.

Panna és Zsófi örök barátságot kötöttek.

¹⁰ Az említett fogalmazás így hangzik: *Játékország*

Játékország Játékiskolájában mindig hatalmas zaj volt. Ide járt Zümi, aki mindenkinél jobban tanult. Mindig elsőnek ért az iskolába és minden dolgozata ötös volt.

Ezt megirigyelte a hintaló. Amikor matek dolgozatot írtak, szándékosan rossz megoldásokat írt a lapjára és kicserélte a Zümiével. A tanító ebből semmit nem vett észre.

Egyik nap a hintaló megkérdezte Zümit, hogyhogy ilyen okos. Zümi megmutatta a gyakorló füzetét és elmondta, hogy régen ő is egyes dolgozatokat írt. De sokat gyakorol, ezért van sok ötöse.

Zümi elmondta a hintalónak, hogy megbocsát a matek dolgozat miatt és szívesen segít neki jó tanulóvá válni.

milyen fontos szerepet játszik az adott témának az ismerete. Ez mutatkozik meg a kísérleti csoport minden tanulójának a szövegalkotásában.

5.3.2. A fogalmazások másodlagos vizsgálatának eredményei¹¹

Kutatásom nem várt eredménye, hogy mekkora mélységben jelennek meg a Mesezene-módszer elemei a tanulói szövegalkotásokban, emellett sokkal élményszerűbbnek is mondhatóak a Mesezene-csoport fogalmazásai, mint a kontrollcsoporté. Hogy ennek okát feltérképezsem, a kötetlenebb típusú második fogalmazásokat újabb vizsgálatnak vetettem alá. A kutatásom módszereinek alapját Deme László (1971) és Keszler Borbála (1985) munkái képezték, amelyek kapcsán vizsgálatom során a következőkre fókuszáltam:

- a fogalmazások mennyiségi mutatói (mondatszám, szószám),
- a mondatok szerkezete,
- a bővítmények fajtái,
- az összetett mondatok adatai,
- szóvizsgálat szófajok tekintetében,
- a lexikailag tartalmas szavak száma.

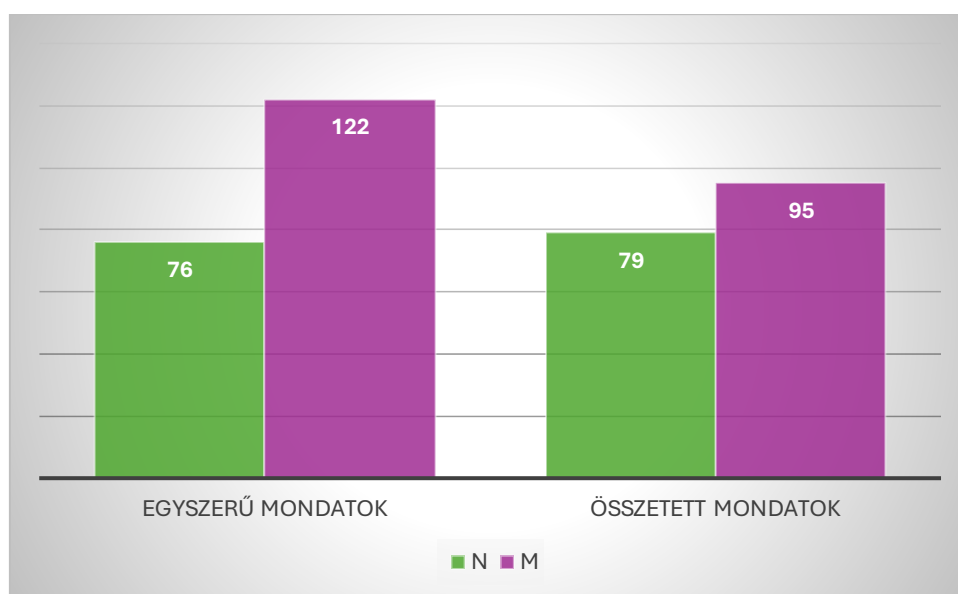
A 9. ábra adatainak elemzése kapcsán bemutattam, hogy a feladatléírásban foglaltaknak – miszerint 7-8 mondatos szöveg formájában fogalmazza meg a tanulók a történetet –, a kontrollosztály (N-csoport) tekintetében számottevő azon diákok száma, akik nem tettek eleget az instrukciónak, ugyanis 18 fő (35%) kevesebb, mint 7 mondatot írt. A kísérleti osztályban (M-csoport) ez csupán 3 fő (11%). Az összmondatszámot nézve a két csoport tekintetében is nagy a különbség: míg az N-csoport 23 fogalmazásában 155, addig az M-csoport 27 szövegében 217 mondat szerepel. Ezt a számottevő különbséget nem indokolja a 4 fő eltérés a feladatot megoldó tanulók számát illetően.

A mondatok száma mellett a szavak száma is eltérést mutat a két osztályt illetően, bár nem akkora arányban, mint az előbbieken: a kontrollcsoport fogalmazásaiban 1207, a kísérleti csoport munkáiban pedig 1621 szó számlálható. Ez diákonként átlagosan 52, illetve 60 szó használatát jelenti fogalmazásonként.

Kutatásom során külön figyelmet szenteltem nemcsak a mondatok számának, hanem a mondatok szerkezetének a vizsgálatára is.

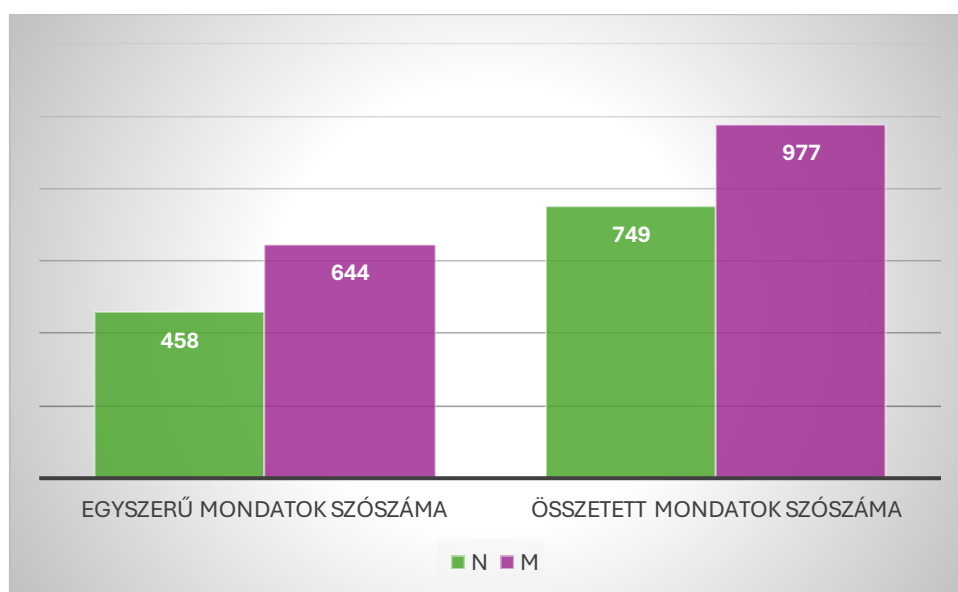
¹¹ A 7., 8., 9., 10. és 11. számú mellékletek összesítő táblázatainak adatai szerint dolgoztam.

13. A fogalmazások mondatainak szerkezete



A 13. ábrán is látható, hogy míg a kontrollosztály (N-csoport) tanulói által írt fogalmazásokban az egyszerű és összetett mondatok száma majdnem megegyezik (76, illetve 79 mondat), addig a kísérleti osztály (M-csoport) esetében sokkal több az egyszerű mondatok száma (122 mondat), mint az összetetteké (95 mondat) (százalékos értékben 22%-kal). Az egyes mondat típusok szavainak számát megvizsgálva azonban sokkal árnyaltabb képet kapunk a fogalmazások mennyiségi mutatóit illetően.

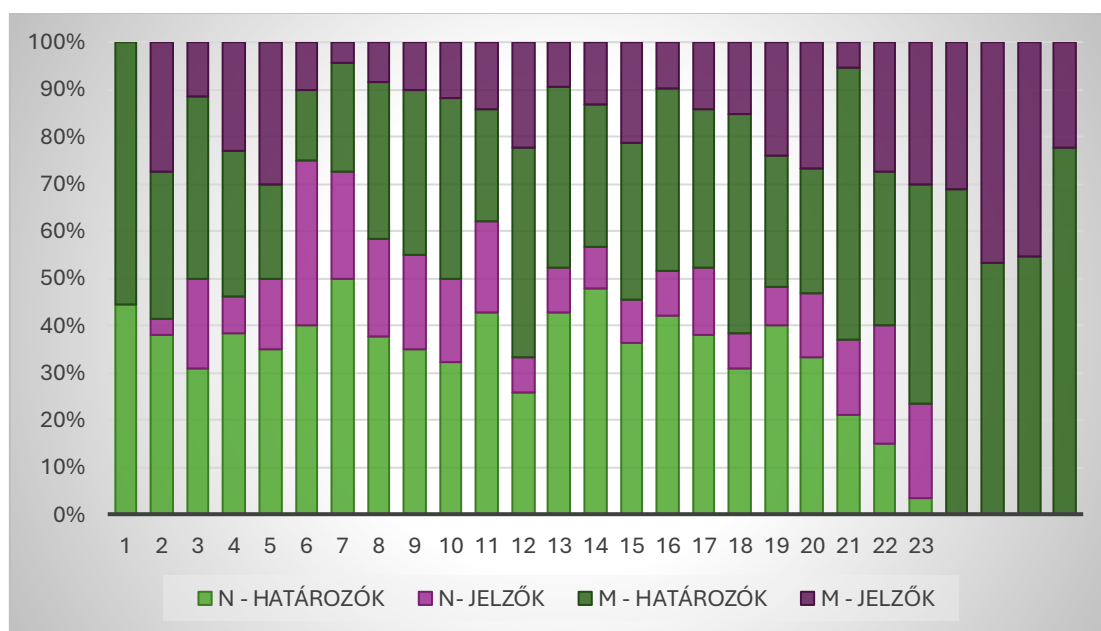
14. A fogalmazások mondat típusainak szószáma



A 13. ábra adatai szerint a kísérleti osztály (M-csoport) összetett mondatainak száma kevesebb, mint a kontrollcsoporté, viszont a 14. ábrán jól látható, hogy ezek az összetett mondatok a szavak számát tekintve több elemből állnak, mint a kontrollcsoport összetett mondatai. A két csoport mondatfajlajonkénti szószámának százalékos értékeit tekintve 39%-kal, illetve 34%-kal több szó szerepel a kísérleti csoport fogalmazásaiban, mint a kontrollcsoportban. Az N-csoportban írt fogalmazások legrövidebb mondata kétszavas (*Péntek van.*), az M-csoportban pedig két egyszavas mondatot is találtam (*Igen.* és *Mesevilág.*). A szavak számát tekintve a leghosszabb mondatok csoportonként 20, illetve 25 szavas többszörösen összetett, három tagmondatból álló mondatok.

A mondatok bővítményeinek vizsgálata során a határozók és a jelzők előfordulását vizsgáltam a tanulói fogalmazásokban.

15. Határozók és jelzők a fogalmazásokban

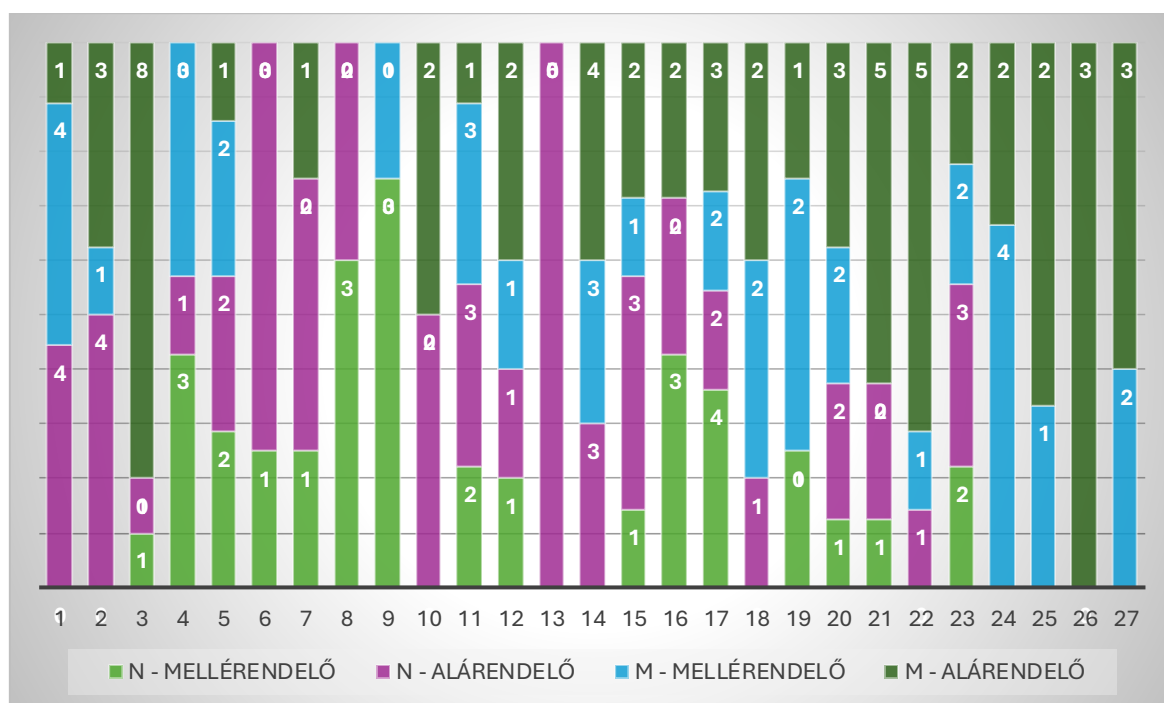


A15. ábra jól szemlélteti, hogy a tanulók fogalmazásaiban a megvizsgált két bővítménytípus közül a határozók vannak döntő többségben a jelzők számához képest: a kontrollcsoport fogalmazásaiban összesen 198, a kísérleti, M-csoportban 243 határozó található. A két csoport egy tanulóra vetített határozóhasználatát nézve az eredmények nagyon hasonlóak: 8,6, illetve 9 határozó fogalmazásonként. Ezek a határozók többnyire hely-, idő- vagy módhatározók; kifejezőeszközeiket tekintve pedig főnevek (*iskolában, osztályban*), helyre és időre utaló határozói névmások (*itt, mindig*), illetve az összetett mondatokban kötőszóként funkcionáló vonatkozó névmások (*ami, ahol, amikor*).

Nagyobb különbséget mutat a jelzők használata a két osztályban: az M-csoport másfélszer több jelzőt írt a szövegeiben, mint az N-csoport. Egy tanulóra vetítve: 4,5 a kísérleti osztályban és 3,7 a kontrollosztályban alkotott fogalmazásokban található jelzők száma. A jelzők tekintetében érdemes megjegyezni, hogy mindkét csoportban volt egy-egy olyan tanuló, aki egyetlen jelzőt sem használt a fogalmazásában, valamint a kontrollosztály tanulói többnyire 2-3 jelzőt jelenítettek meg írásaikban; a kísérleti osztályban ennél jóval szórtaabb a jelzők száma. Ezek a jelzők a legtöbb esetben minőség- vagy kijelölő jelzők, ritkán mennyiségjelzők (a legtöbb esetben a *sok* határozatlan számnév jelenik meg mennyiségjelzőként), és elenyésző számban értelmező jelzők (*Bodri, a kutya*). A leggyakrabban használt jelzői kifejezőeszközök a mellékevek (*gyönyörű, fantasztikus, csodálatos*), illetve jelzőként a fogalmazásokban megjelennek melléknévi igenevek is (*sistergő, szirénázó, menetelő*).

Az összetett mondatok vizsgálat során a két csoport szövegalkotásaiban közel azonos számú mellé- és alárendelő mondat található.

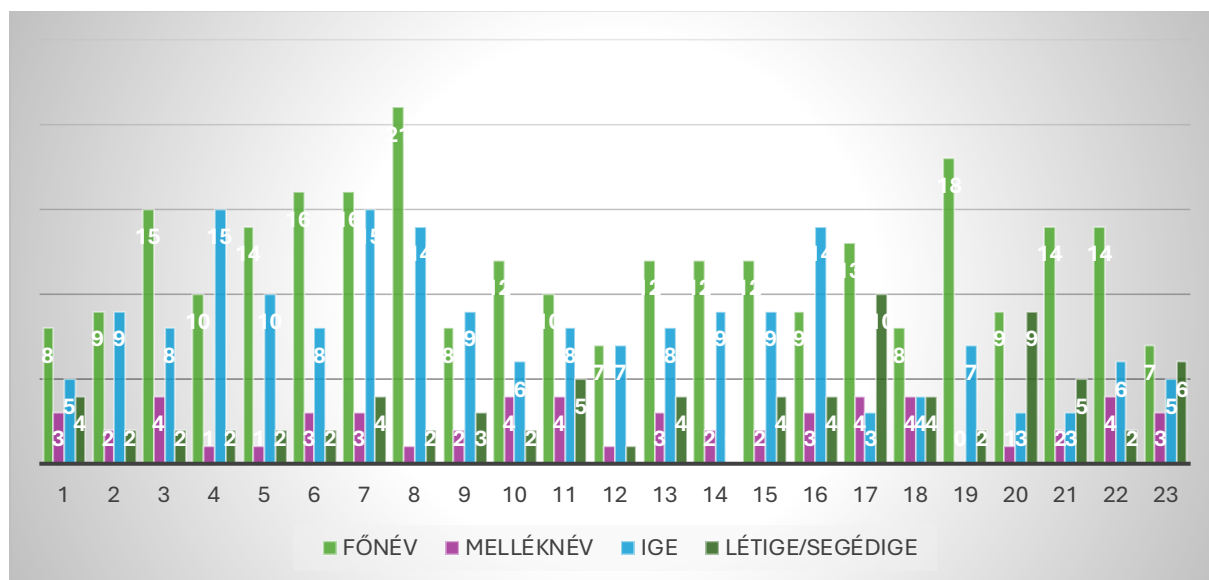
16. Mellérendelő és alárendelő mondatok a fogalmazásokban



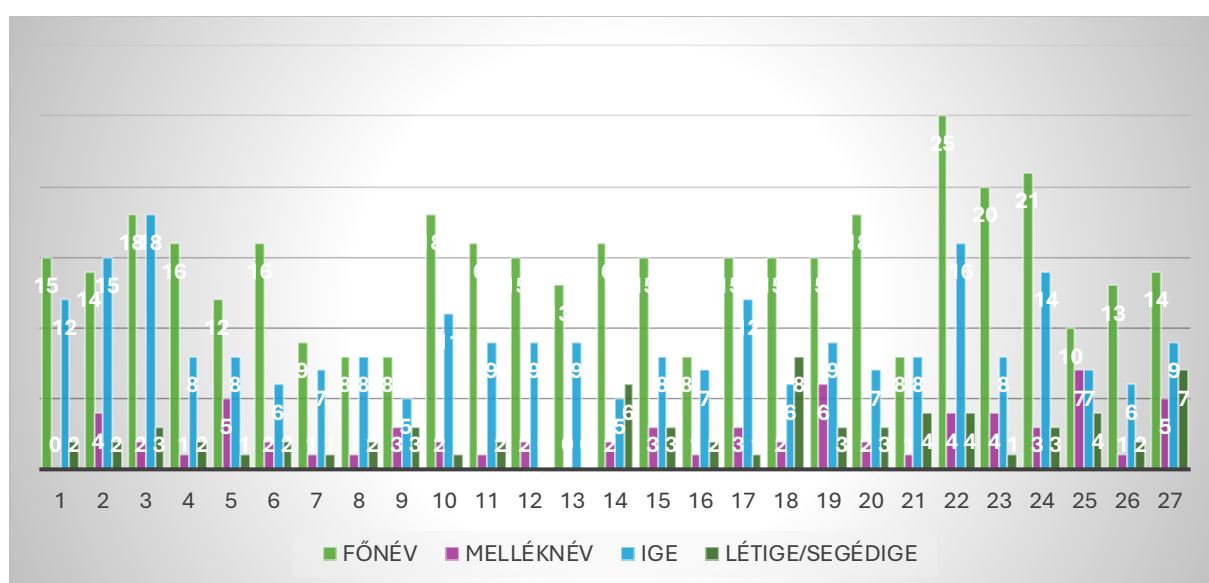
A 16. ábra nagyon jól szemlélteti a mellé- és alárendelő mondatok hasonló számát a csoportokban. Ezek a mondatok a mellérendelő mondatfajták közül legnagyobb hányadban kapcsolatos mellérendelések, elenyésző a száma az ellentétes mellérendeléseknek. Az alárendelő mondatok fajtái közül közel azonos számban vannak jelen a fogalmazásokban az alanyi, a tárgyi és a határozói, pontosabban a helyhatározói alárendelések.

A fogalmazások élményszerűségének feltérképezéséhez elengedhetetlen a fogalmazások szavainak szófaji vizsgálata. A tanulók által írt szövegekben ezért az alapszófajok közül a főneveket, mellékneveket és igéket vettem számba, az igék esetén külön fókuszálva a létigékre és a viszonyszók közül a segédigékre, mivel a további vizsgálatom során az igék ezen kategóriáinak számára is szükségem lesz.

17. Alapszófajú szavak száma a kontrollosztály fogalmazásaiban tanulókra vetítve



18. Alapszófajú szavak száma a kísérleti osztály fogalmazásaiban tanulókra vetítve



A 17. és a 18. ábrán is látható, hogy mindkét csoport fogalmazásaiban nagy számban vannak jelen a főnevek: az N-osztály munkáiban 274 főnevet (ez átlagosan 12 főnév használatát

jelenti tanulónként), az M-osztályában pedig 391 ezeknek a szófajoknak a száma (ami átlagosan 15 főnév használatát jelenti diákonként), vagyis a kísérleti osztály (M-csoport) tanulóinak fogalmazásaiban 30%-kal több főnév jelenik meg, mint a kontrollcsoportban. Ezek a főnevek nagyrészt köznevek, azonban az M-osztályban több tulajdonnév is megjelenik, ugyanis az osztály tanulói több esetben nevet adtak történetük szereplőinek (*Mézes, Vauvali, Hápi*), illetve a helyszínt is nem egy köznévvvel általánosították (*játékkiskola, játékok városa*), hanem gyakran tulajdonnévként megnevezték: *Játék-sziget, Játékváros, Játékkiskola*.

A tanulók fogalmazásában használt melléknévek száma közel azonos számot mutat: az N-csoportban 57, az M-csoportban 68. Mindkét csoportban van egy, illetve két tanuló, akik nem írtak egyetlen melléknévet sem a szövegükbe. Míg ellenben a kontrollcsoportban a legmagasabb melléknévszám a 4, addig a kísérleti osztályban (M-csoport) több olyan fogalmazást is találunk, amelyben 5, 6 vagy 7 melléknév is szerepel.

A főnevek gyakorisága mellett az igék is nagy számban vannak jelen a fogalmazásokban: a kontrollcsoport fogalmazásaiban 266 (ez átlagosan 11,5 igét jelent fogalmazásonként), a kísérleti csoport munkáiban pedig 319 ige (ami átlagosan 12 igét jelent szövegenként) található.

A szavak szófajiságát vizsgálva kíséreltem meg meghatározni a kísérleti csoport által írt fogalmazásokban megjelenő élményszerűséget. Ezt a tartalmas szavak használatában érzem tetten érni, úgy mint a főnevek, illetve az igék száma (Ludányi & Kovács, 2014). Mint a fentiekben is írtam, az M-csoport másfélszer több főnevet használt fogalmazásaiban, mint az N-csoport. Emellett megfigyelhető a csoportok igehasználataiban is a különbség: míg a kontrollcsoport 266 igéjéből 81 létige vagy segédige, addig a kísérleti csoport esetében ezen szófajoknak a száma csupán 72, ami egy tanulóra vetítve 2,7 létige vagy segédige használatát jelenti (az N-csapat esetén ez a szám 3,5). Ez a szám azért is érdekes, mert a kísérleti osztály 10 tanulója is meseszerűen kezdte a fogalmazását, vagyis az *Egyszer volt, hol nem volt* vagy a *Volt egyszer egy népmesei fordulattal* élt. A kontrollosztály esetén ez csupán 5 tanulónál jelent meg. Mindezek mellett pedig a lehangsúlyosabb a cselekvést és történést kifejező igék használatának az aránya: a kísérleti csoport fogalmazásainak élményszerűsége a cselekvést kifejező igék magasabb számában keresendő, szemben a kontrollcsoport igehasználataival, ahol gyakoribbak a történést megjelenítő igék.

6. Összegzés

Kutatásom céljai a következők voltak:

- felmérni a 4. osztályos tanulók szövegalkotási szintjét;
- megvizsgálni, hogy a Mesezene-módszerrel ötvözött olvasástanítási módszer sajátosságai megjelennek-e a tanulók szövegalkotásában;
- összehasonlítani a Mesezene-metódussal nem találkozott diákok fogalmazásait azon tanulókéval, akik első évfolyamon ezzel a módszerrel is találkoztak;
- összevetni a két csoport szövegeit több szempontból, úgy mint mennyiségi és minőségi mutatók, makroszerkezeti egységek konvergenciája, relevancia és kohézió vizsgálata által.

Kitűzött céljaim mellett a kutatásom során a következő eredményeket feltételeztem:

- A Mesezene élménypedagógiai olvasástanítási módszer hatása kimutatható a negyedik évfolyamos tanulók szövegalkotási módjában.
- A Mesezene-módszerrel is tanuló osztály a szövegalkotás során előtérbe helyezi a módszer során megismert szereplők beemelését fogalmazásaiba, ha arra vonatkozóan kap valamilyen inputot.
- A Mesezenével is tanuló diákok szövegalkotási módja sokkal gazdagabb, színesebb, mint azon tanulóké, akik nem találkoztak ezzel a módszerrel az olvasástanulás során.

Kutatásom során igazolódott első feltételezésem, hiszen számos sajátossága a Mesezene-módszernek kimutatható a vizsgált fogalmazásokban, úgy mint a névalkotás, az iskolába vágyakozás, az iskolába járás szeretete és az értékközvetítés. Emellett bizonyítást nyert második feltételezésem is, hiszen mindkét szövegalkotás feladatban megjelenik a Mesezene-program nem egy szereplője.

Dolgozatom 5.3.2. *A fogalmazások másodlagos vizsgálatának eredményei* című alfejezetében jártam körül harmadik feltételezésemet, vagyis megvizsgáltam a fogalmazásokat mennyiségi és minőségi szempontból. A fogalmazások statisztikai (szöveg hossz), mondattani és szófaji vizsgálata során igazolódott azon feltételezésem is, miszerint a Mesezenével tanuló diákok szövegalkotási módja sokkal gazdagabb, színesebb, mint azon tanulóké, akik nem találkoztak ezzel a módszerrel az olvasástanulás során.

7. Kitekintés, jelen kutatás további lehetőségei

Dolgozatom 5. fejezetében, kutatásom stratégiájának és módszereinek leírásában bemutattam a Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola azon két 4. évfolyamos osztályát, amelyeket kísérleti, illetve kontrollcsoportként választottam munkám elkészítéséhez. Mint fentebb írtam, a kísérleti osztály azon tanítója, aki első évfolyamon a Mesezene-módszer használatával vezette be a diákokat az olvasás világába, második évfolyamtól már nem kísérhette tovább az osztályt, így ebben a csoportban a metódus további évfolyamokra történő kiterjesztése megszakadt.

Jelenleg az intézményben az első évfolyam egyik osztályában tanulnak a diákok a Mesezene-módszerrel. Az itt tanító pedagógus célja, hogy bár nincs kidolgozva a program a további évfolyamok tananyagára, bizonyos elemeit beemeli majd a magyar nyelv tantárgy tanításába. Amennyiben ez megvalósul, ezen osztály pilotvizsgálata hasonló rendszerben, mint a kutatásom struktúrája, a 4. évfolyamon sokkal árnyaltabb, pontosabb képet mutathat majd a Mesezene-módszer hatékonyságát, eredményességének nyomon követését illetően.

8. Irodalom

- Adamikné Jászó, A. & Gósy, M. & Lénárd, A. (1997). *Tanítói kézikönyv a Mesék csodái című 1. osztályos taneszközcsohozához*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2019). A helyesírás és az olvasástanítási módszer összefüggéséről. In Bozsik, G. & Ludányi, Zs. (Eds.) *Szabályzat, oktatás, gyakorlat : Helyesírásról sokszíniűen : A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. (pp. 33–49). Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2001). Az olvasás és az írás tanítása. In Adamikné Jászó, A. & Kálmánné Bors, I. & Kernya, R. & H. Tóth, I. (Eds.), *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. (pp. 15–138). Kaposvári Egyetem CSVN Pedagógiai Főiskolai Kar.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition*. (pp. 4–35). Routledge.
- Bikics, G. (2019). Az élménypedagógia kialakulása és fejlődése Németországban és Nagy-Britanniában. In *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 14(1), 13–34.
- Csákberényiné Tóth, K. (2011). Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. In *Anyanyelv-pedagógia*, 4 (1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>
- Deme, L. (1971). *Mondatszerkezeti sajátágok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Durst, R. K. (1987). Cognitive and Linguistic Demands of Analytic Writing. *Research in the Teaching of English*. 21 (4), 347–376. <https://www.jstor.org/stable/40171123>
- Hargitai, K. (2010). *Módszertani kézikönyv a Játék tankönyvekhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. (pp. 19–22, 61–87).
- Houmsi, N. (2018–2022). *Nodee Happy Steps*. <https://www.nodee.online/>
- H. Tóth, I. (2000). Tények, adatok, összefüggések a 10-11 éves tanulók mesealkotási készségéről. *Könyv és Nevelés* 2(4). <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00008/cikk22.html>
- Kernya, R. (2001). A fogalmazás tanítása. In Adamikné Jászó, A. & Kálmánné Bors, I. & Kernya, R. & H. Tóth, I., *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály* (pp. 251–323). Kaposvári Egyetem CSVN Pedagógiai Főiskolai Kar.
- Kernya, R. (1988). *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó.
- Keszler, B. (1983). Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtanivizsgálata. In Rácz, E. & Szathmári, I. (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből* (pp. 164–202). Tankönyvkiadó.

- Kispéter, Andrea & Gratzer-Sövényházy, Edit (2020). *Élménypedagógia*. Bűnmegelőzési és Oktatási Szolgáltató Központ Egyesület.
- Kottmayerné Bálint, E. & Szűcs, A. M. (2015). Mesezenével az élményszintű olvasástanulásért I. In *Tanító*, 53(8), 13–16.
- Kottmayerné Bálint, E. & Szűcs, A. M. (2015). Mesezenével az élményszintű olvasástanulásért II. In *Tanító*, 53(9), 11–13.
- Kulcsár, G. (2004). A betűk bevezetése. In *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. (pp. 47–74). Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kft.
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Lovász, G. (2000). *Útmutató az első osztályos Lovász-tankönyvekhez*. General Press Kiadó.
- Ludányi, Zs. & Kovács, R. (2014). *A tíz leggyakoribb tartalmas szó a magyarban*.
<https://www.helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/tiz-leggyakoribb-tartalmas-szo-a-magyarban>
- Meixner, I. (2015). A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Meixner Műhely.
- Molnár, P. (2013). Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. In *Magiszter*, 11(2), 90–94.
- Sándor, K. (2016). Mesezene módszer party túra. In *Fejlesztő Pedagógia*, 27(2-3), 70–81.
- Sándor, K. (2016). A Mesezene program nyomkövetéses vizsgálata. In *Fejlesztő Pedagógia*, 27(4-6), 129–140.
- Steiner, R. (2009). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. Sieben Vorträge, gehalten in Torquay vom 12. bis 19. August 1924 mit einer Fragenbeantwortung vom 20. August 1924*. Rudolf Steiner Online Archiv.
<http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/311.pdf>
- Steklács, J. (2000). Képsor alapján alkotott szövegek jellemzői. In *Könyv és Nevelés*, 2(4).
<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00008/cikk2.html>
- Szilágyiné Gálos, I. (2008). Ábécés könyvek olvasáspedagógiai és olvasápszichológiai elemzése. In *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig*. (pp. 122–159). Szeretve Tanulni Egyesület.
- Szűcs, A. M. (2023). A Mesezene módszer hatása a fonológiai tudatosságra, valamint a gyorsautomatizált megnevezésre. [Doktori disszertáció.] Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2015). *Hangfestő mesék. Regény elsősöknek*. Kollektív Kommunikációs Stúdió.

- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2011a). Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe, avagy paradigmaváltó törekvés az olvasástanításban. In *Fejlesztő Pedagógia*, 22(4), 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi Á. (2011b). Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata. In *Fejlesztő Pedagógia*, 22(5-6) 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2020). Mesezene módszertan. In *Fejlesztő Pedagógia*, 31(4-6), 13–33.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2011c). *Mesezene módszertan*. [Nem publikált felhasználói módszertani segédanyag.]
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2012). *Partitúra. Tanítói kézikönyv a Mesezene-módszerhez*. [Nem publikált felhasználói módszertani segédanyag.]
- Vajda, Z. (2003). A magyar fogalmazástanítás rövid történeti áttekintése. In *Magiszter*, 1(2), 46–50.

9. Mellékletek

1. Fogalmazás feladatlap 1.

Folytasd a megkezdett fogalmazást hat-hét összefüggő mondatral, amelyekben szerepeljenek az alábbi szavakból legalább öt! Ne felejs el címet adni a fogalmazásodnak!

lufi, lágy szellő, királykisasszony, lovag, cincin, zokni, királyfi, vár, tyúkocská, méh, sárkány,
boszorkány, szegénylegény, álom, erdő, doktor, hintaló, ördög, fabábu, macskazene

Verőfényes napsütésre ébredt aznap reggel mindenki. Az ég kék volt, egy felhő sem táncolt kékségén.

[illegible]

2. Fogalmazás feladatlap 2.

Nézd meg figyelmesen a képet, és írd hozzá hét-nyolc összefüggő mondatból álló történetet! Ne felejtsd el címet is adni fogalmazásodnak!



12

¹² Kép forrása: Szűcs, A.M. & Ványi, Á. (2012). Partitúra. Tanítói kézikönyv a Mesezene-módszerhez. [Nem publikált felhasználói módszertani segédanyag.] pp. 8.

3. A Meixner-csoport által készített első szövegalkotás feladat összesítő táblázata

	lufi	lány szellő	lovag	cincin	zokni	tyúkocska	méh	doktor	fabábú	híntaló	vár	sárkány	álom	macska- zene	királykis- asszony	királyfi	boszor- kány	szegény- legény	erdő	ördög
1			x								x	x			x	x	x	x		
2		x		x		x											x		x	
3		x	x								x	x			x		x			
4		x									x	x				x		x		
5	x	x					x						x	x						
6												x	x		x	x				x
7			x									x			x			x		
8		x								x	x	x			x	x	x		x	
9											x			x	x		x	x		
10		x	x				x								x	x	x			
11	x	x	x												x	x				
12	x	x	x		x							x			x	x	x			x
13		x	x								x	x			x			x		
14		x													x	x	x		x	
15			x								x	x			x	x	x		x	
16	x					x	x						x						x	
17	x	x					x			x									x	
18			x									x			x					
19											x				x			x		
20					x	x		x								x			x	
21			x								x	x			x					
22		x	x											x					x	x
23		x	x									x				x				x

4. A Mesezene-csoport által készített első szövegalkotás feladat összesítő táblázata

	lufi	lány szellő	lovag	cincin	zokni	tyúkocsk	méh	doktor	fabábú	hintaló	vár	sárkány	álom	macska- zene	királykis- asszony	királyfi	boszor- kány	szegény- legény	erdő	ördög
1			x				x										x		x	
2		x	x				x					x			x					
3	x			x	x					x										
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x
5											x	x			x	x	x		x	
6												x	x		x	x				
7											x	x			x	x	x			
8			x	x						x					x					x
9							x				x	x	x				x		x	
10		x	x					x					x	x	x	x	x			
11	x				x			x			x				x	x			x	
12				x			x	x	x					x					x	
13	x	x					x						x						x	
14															x		x	x		x
15			x	x						x					x				x	
16			x	x	x										x	x		x		
17	x		x		x					x					x					x
18	x			x									x	x					x	
19		x	x		x						x								x	
20	x				x					x							x			x
21	x						x						x		x				x	
22	x	x		x			x		x					x					x	
23		x				x	x					x	x		x					x
24				x					x											

5. A Meixner-csoport által készített második szövegalkotás feladat összesítő táblázata

	cím	fogalmazás típusa	főszereplő	helyszín	szereplők
1	Játékiskola	elbeszélés	lány	játékiskola	mentősök, lány barátai
2	Játékváros	elbeszélés	E/1	Játékváros játékiskolája	bohóc, kacsa, madár
3	A kirándulás	elbeszélés	E/1	játékvilág	gyerekek
4	A játékiskola	elbeszélés	E/1	játékiskola	
5	A baleset	elbeszélés	egy gyerek	játékiskola	gyerekek
6	Az iskola	elbeszélés	Petike	iskola	tanító néni
7	Az érdekes álom	elbeszélés	E/1 - a kacsa	játékiskola	bohóc
8	Egy izgalmas nap a Játékiskolában	elbeszélés	E/1	úton a játékiskola felé	Petike, mentősök, Rózsai néni
9	A vonat	elbeszélés	E/1	játékiskola	
10	Kirándulás Játékvárosban	elbeszélés	E/1	Játékváros	szülők, bohóc, macskák, piros kutya
11	A különös álom	elbeszélés	E/1	vidámpark	barátok
12	Játékiskola	elbeszélés	E/1	játékiskola	slimeember
13	Játékiskola megépítése	elbeszélés	bohóc, maci	Játék-sziget	kacsa
14	Játékiskola	elbeszélés	gyerekek	Játékváros	
15	Játékiskola	elbeszélés	E/1	játékiskola	kakas, kutya, vonat stb.
16	A szép rajz	elbeszélés	kislány	lakás, otthon	család, kisöccs
17	Játék-sziget	elbeszélés	E/1	Játék-sziget játékiskolája	Bohóc Jancsi; hintaló, a tanár
18	Játék-sziget	leírás		Játék-sziget	
19	Játékvilág	elbeszélés	E/1	játékiskola	méhek, kutya (Bodri)
20	A kutya és a kacsa	elbeszélés	E/1	játékiskola	kutya (Bodri), kacsa (Csőri)
#21	A csodás álom	elbeszélés	E/1		
22	A legszebb álmom	elbeszélés	E/1	játékiskola	kutya, méhek, lovak, törpék
23	Az álmom	elbeszélés	E/1	város	beszélő tó, szivárvány, Zingili Zungó
24	A furcsa álom	leírás	E/1	színes világ	

6. A Mesezene-csoport által készített első szövegalkotás feladat összesítő táblázata

	cím	fogalmazás típusa	főszereplő	helyszín	szereplők
1	Varázsszivárvány	elbeszélés	bohóc	vidámpark	méhecske, kacsa, gyerekek, varázsszivárvány
2	Játékiskola	elbeszélés	gyerekek	játékiskola	
3	Az iskola	elbeszélés	bohóc	játékiskola	kutya
4	Játékiskola	elbeszélés	Lápi, Szisz, Züzmüm, bohóc	játékiskola	
5	A vidám világ	leírás	E/1	város	
6	A rajz	elbeszélés	E/1	szoba	testvér, anya
7	Az élmény	elbeszélés	gumikígyó	játékiskola	játékok
8	Játékiskola	elbeszélés	E/1	iskola	osztálytárs
9	Játékiskola	elbeszélés	gyerekek	iskola	
10	A Mese csodavilága	elbeszélés	egy fiú	játékiskola	
11	Mesevilág	elbeszélés	tündér	Mesevilág	gyerek
12	Játékiskola	elbeszélés	Laci	játékiskola	
13	Egy gyönyörű szivárvány	elbeszélés	E/1	játékiskola és környéke	játékok
14	Játékiskola	elbeszélés	Mézes, a plüssmaci	játékiskola	játékok
15	Játékiskola	leírás	játékok	játékiskola	
*16	Meseország	elbeszélés	meseország lakói	Meseország	
17	nem adott címet	elbeszélés	E/1	ház, lakás	apu, szomszéd néni
18	A játékok egy reggele	leírás	játékok	játékiskola környéke	
19	Játékiskola	elbeszélés	játékok	játékiskola	
20	A legszebb világ	elbeszélés	Táti, a kis játék	játékiskola	
21	A játékok iskolája	leírás	játékok	játékiskola	
22	A nap	elbeszélés	Misi	egy gyönyörű ország	emberek
23	Panna első napja az iskolában	elbeszélés	Panna	játékiskola	Zsófi
24	Szivárványszínű családi nap	elbeszélés	E/1	állatsimogató	anya, apa
25	Játékország	elbeszélés	Zümi	Játékország játékiskolája	hintaló, tanár
*26	Játékváros	leírás		játékváros	
27	Mindenki lehet színes	elbeszélés	színes kutya	szürke világ	lakók
28	Játékiskola	elbeszélés	E/1 - Vau Vali, a postás	játékiskola	
29	A két legjobb barát	elbeszélés	Lili, Anna	játszótér	osztálytársaik

7. A Meixner-csoport által készített második szövegalkotás feladat összesítő táblázata – mennyiségi mutatók

	MONDATSZÁM	EGYSZERŰ	ÖSSZETETT	SZAVAK SZÁMA MONDATONKÉNT								
1	7	3	4	8	5	5	8	7	7	5	6	
2	7	3	4	7	6	9	6	6	6	8		
3	7	5	2	5	4	12	6	7	14	5		
4	8	4	4	7	5	4	7	4	5	6	13	
5	5	1	4	12	8	13	6	13				
6	6	2	4	10	7	15	10	5	12			
7	7	4	3	5	6	13	12	7	12	6	5	
8	9	4	5	5	6	8	8	6	11	6	8	15
9	7	4	3	6	3	10	9	6	4	8		
10	5	3	2	14	10	9	5	5				
11	8	3	5	7	10	3	4	8	7	8	8	
12	4	2	2	4	6	20	5					
13	6	1	5	10	19	8	8	8	3			
14	5	2	3	7	12	6	15	7				
15	8	4	4	5	6	14	5	5	6	10	12	
16	9	4	5	11	11	10	6	8	11	6	5	7
17	7	1	6	9	10	5	7	7	12	7		
18	7	6	1	4	4	11	7	5	5	5		
19	7	6	1	2	8	9	5	6	6	15		
20	8	5	3	5	4	8	8	3	9	5	4	
21	7	4	3	5	10	4	4	4	5	7	5	
22	6	5	1	6	8	8	10	8	11			
23	5	0	5	9	8	10	10	7				

8. A Mesezene-csoport által készített második szövegalkotás feladat összesítő táblázata – mennyiségi mutatók

MONDATSZÁM	EGYSZERŰ	ÖSSZETETT	SZAVAK SZÁMA MONDATONKÉNT												
1	8	3	5	5	8	7	4	5	10	15	6				
2	7	3	4	5	16	9	12	4	15	7					
3	9	1	8	14	8	7	4	12	25	6	8	11			
4	7	4	3	4	12	9	6	9	4	9					
5	7	4	3	6	8	5	3	2	11	10					
6	8	8	0	4	2	5	15	3	4	2	4				
7	7	6	1	7	5	3	4	4	9	5					
8	10	10	0	4	4	5	2	5	6	5	8	3	3		
9	8	7	1	5	3	4	9	7	4	3	5				
10	10	8	2	5	6	7	7	6	9	6	3	13	4		
11	9	5	4	5	1	4	4	4	13	7	11	12			
12	7	4	3	3	7	6	10	14	9	9					
13	8	8	0	5	5	3	9	5	9	5	6				
14	8	1	7	9	7	9	5	15	12	7	10				
15	6	3	3	6	7	15	17	7	16						
16	7	5	2	4	8	5	8	5	7	4					
17	8	3	5	10	3	8	3	10	9	8	18				
18	9	5	4	11	4	10	7	4	6	9	15	5			
19	9	6	3	5	5	5	3	8	11	4	13	5			
20	9	4	5	11	1	4	6	20	10	8	5	2			
21	5	0	5	15	10	6	7	10							
22	12	6	6	7	8	9	4	7	7	7	6	6	8	7	6
23	6	2	4	10	10	6	9	15	7						
24	10	4	6	6	7	10	22	4	11	10	4	8	5		
25	8	5	3	5	9	4	7	11	8	2	12				
26	7	4	3	6	12	4	4	13	6	8					
27	8	3	5	10	3	12	12	7	3	14	12				

9. Határozók és jelzők száma a Meixner- és a Mesezene-csoportok fogalmazásaiban

	HATÁROZÓK	JELZŐK
1	8	0
2	11	1
3	8	5
4	10	2
5	7	3
6	8	7
7	11	5
8	9	5
9	7	4
10	11	6
11	9	4
12	7	2
13	9	2
14	11	2
15	12	3
16	13	3
17	8	3
18	8	2
19	10	2
20	10	4
21	4	3
22	6	10
23	1	6
	198	84

	HATÁROZÓK	JELZŐK
1	10	0
2	9	8
3	10	3
4	8	6
5	4	6
6	3	2
7	5	1
8	8	2
9	7	2
10	13	4
11	5	3
12	12	6
13	8	2
14	7	3
15	11	7
16	12	3
17	7	3
18	12	4
19	7	6
20	8	8
21	11	1
22	13	11
23	14	9
24	11	5
25	8	7
26	6	5
27	14	4
	243	121

10. Mellérendelő és alárendelő mondatok száma a Meixner- és a Mesezene-csoportok fogalmazásaiban

	MELLÉRENDELŐ	ALÁRENDELŐ
1	0	4
2	0	4
3	1	1
4	3	1
5	2	2
6	1	3
7	1	2
8	3	2
9	3	0
10	0	2
11	2	3
12	1	1
13	0	5
14	0	3
15	1	3
16	3	2
17	4	2
18	0	1
19	1	0
20	1	2
21	1	2
22	0	1
23	2	3
	30	49

	MELLÉRENDELŐ	ALÁRENDELŐ
1	4	1
2	1	3
3	0	8
4	3	0
5	2	1
6	0	0
7	0	1
8	0	0
9	1	0
10	0	2
11	3	1
12	1	2
13	0	0
14	3	4
15	1	2
16	0	2
17	2	3
18	2	2
19	2	1
20	2	3
21	0	5
22	1	5
23	2	2
24	4	2
25	1	2
26	0	3
27	2	3
	37	58

11. Alapszófajú szavak száma a Meixner- és a Mesezene-csoportok fogalmazásaiban

	FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE	LÉTIGE/SEGÉDIGE
1	8	3	5	4
2	9	2	9	2
3	15	4	8	2
4	10	1	15	2
5	14	1	10	2
6	16	3	8	2
7	16	3	15	4
8	21	1	14	2
9	8	2	9	3
10	12	4	6	2
11	10	4	8	5
12	7	1	7	1
13	12	3	8	4
14	12	2	9	0
15	12	2	9	4
16	9	3	14	4
17	13	4	3	10
18	8	4	4	4
19	18	0	7	2
20	9	1	3	9
21	14	2	3	5
22	14	4	6	2
23	7	3	5	6
	274	57	185	81

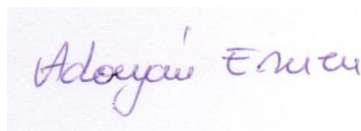
	FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE	LÉTIGE/SEGÉDIGE
1	15	0	12	2
2	14	4	15	2
3	18	2	18	3
4	16	1	8	2
5	12	5	8	1
6	16	2	6	2
7	9	1	7	1
8	8	1	8	2
9	8	3	5	3
10	18	2	11	1
11	16	1	9	2
12	15	2	9	0
13	13	0	9	0
14	16	2	5	6
15	15	3	8	3
16	8	1	7	2
17	15	3	12	1
18	15	2	6	8
19	15	6	9	3
20	18	2	7	3
21	8	1	8	4
22	25	4	16	4
23	20	4	8	1
24	21	3	14	3
25	10	7	7	4
26	13	1	6	2
27	14	5	9	7
	391	68	247	72

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2024. július 23.



Adoryán Emese