

# Szülő-gyermek kapcsolatot támogató Mesecsomag program kipróbálása szegregált intézményben tanuló gyermekek és elsődleges gondozóik körében: pilotvizsgálat

*Az oktatási rendszerek az elmúlt pár évben jelentős változásokon mehettek keresztül. Jelen vizsgálatunkban a pandémiás helyzet okozta, oktatási rendszerekben történt változásokat vizsgáljuk oly módon, hogy milyen hatással volt ez a családok mindennapi életére. Napjainkban az iskolába készülő gyermekek rengeteg fejlesztésen vesznek részt a szakemberek által. A mi kutatásunk célja, hogy a szülőket aktívan bevonjuk gyermekük fejlesztésébe, így a vizsgált családok mindegyike gyermekükkel vészelte át a Covid-19-helyzet okozta nehézségeket a tanulásban. A mi elvünk a játékos megközelítés gyermekirodalmi művek segítségével. A mese a gyermekek életének mindennapi részre, így kiemelten fontos a meseolvasás közös élménye.*

## Bevezetés

Kutatásunkat a gyermekek anyanyelvi fejlődési területén végeztük, azon belül is a szülők motivációs tényezőit vizsgáltuk a gyermekükkel közösen eltöltött tevékenység közben. A kutatás legfőbb célja egy szülőket ösztönző program kipróbálása és validálása atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő családok körében. Kutatásunk szükségessége és problémafelvetésünk a Covid-19 okozta pandémiás helyzettel szoros összefüggésben áll, hiszen ez az időszak oly sok mindenki számára megterhelő volt, köztük a kutatásunk középpontjában is álló, köznevelésben részt vevők számára. A gyermekek intézményes nevelés helyett szinte kizárólag családi nevelésben részesültek, s ebben a szerepkörben a szülő egyszerre töltötte be a pedagógus, a munkavállaló és a gondoskodó szülő szerepét is. Az addig jól megszokott szerepek és rutinok megváltoztak, az ingergazdag iskolai, illetve munkahelyi környezet egyik pillanatról a másikra szűnt meg, ennek eredményeképpen rövid időn belül kellett alkalmazkodni a kialakult helyzethez. Feltételezhetően sok feszültség, szorongás gyűlt össze a családtagokban, különös tekintettel a tanítási helyzetekre, illetve a meghitt, családi pillanatokra. Fontos kiemelni még, hogy ez a helyzet a gyermekek lelkivilágára is hatalmas nyomást gyakorolt, ezzel kapcsolatban több kutatás is született (Achterberg és mtsai,

2021, idézi Kövesdi, Soltész, Várhelyi, Törő, Csikós, Hadházi, Takács és Földi, 2020), amelyben megfogalmazták, hogy a gyermeki stresszt nagyban befolyásolta a szülő lelki jólléte. Ezen indokokból kiindulva tartjuk szükségesnek, hogy támogassunk egy olyan, családon belüli lehetőséget, ahol a szülő a gyermekével közösen töltött idejében nem pedagógusként tekint magára, nem kényszernek érzi, és újabb teljesítendő feladatnak, hanem örömet lel benne, és élvezi, hogy gyermekével közösen tölthet el egy kis időt.

## Elméleti háttér

### *A mese és a közös mesélés szerepe a családok életében*

A mese és a mesélés gyermekekre gyakorolt hatásainak kutatásáról a hazai szakirodalom széles körű. A mesélés nonverbális és dajkanyelvi elemeinek hatásait többek között Papp (2018) vizsgálta. Atipikus fejlődésmentű gyermekek körében a mesékhez kapcsolódó következtetési feladatok validálásával Pintér és Gál (2023) foglalkozott. A mese megértését hasonlította össze Pintér, Szentgyörgyi és Gál (2024) óvodások körében, illusztráció nélkül és illusztrációval kísérve.

Szakirodalmi feltárásunk egyik fontos részeként a mese és a mesélés szerepéről fogalmazzuk meg a legfontosabb alapvetéseinket. Defináljuk, mit jelent a mesélés, miért fontos kisgyermekkorban a gyermekek, illetve a családok életében. Pintér (2019) a következőképpen vélekedett a mesélésről: a mesélés olyan közös pillanatokat teremt a mesélő és a hallgató között, amely közben fenntartja a két fél közötti állandó éberséget, azaz magas szintű figyelemre van szükség. A mese mint fejlesztési eszköz egészen régre nyúlik vissza, már az ősidőkben felismerték és azóta alkalmazzák fejlesztő hatását. Több nemzetközi tanulmány (mint például Cooper, Collins és Saxby, 1994) és hazai kutatás (mint például Nyitrai, 2016) is azt bizonyítja, hogy a gyermek számos kompetenciájának fejlesztésében kiemelkedő szerepet játszik az otthoni, családi körben folytatott mesélés jelenléte. Segíti többek között a szociális kompetenciák fejlődését, hiszen a mesékben általában a mindennapi életet jeleníti meg a szerző, vagyis minden, a mesében megjelenő motívumot, konfliktust valamilyen módon a saját életében is felfedezhet a gyermek. Ez segíthet neki leküzdeni egy-egy problémát, előremutató lehet számára, hiszen a mesékben minden esetben kibontakozik egy probléma, majd annak megoldása is. A szociális kompetenciákon túl a személyes kompetenciák fejlődése szempontjából szintén fontos műfaj, hiszen a mesékben rendszerint megjelenik valamilyen optimista, motiváló szemlélet, amely arra készíti a gyermeket, hogy ő is könnyedén túljuthat egy-egy problémán. Rendkívül figyelemre méltó még a kognitív funkciókra gyakorolt hatása, ugyanis a mesék segítenek abban is, hogy a gyermek felismerje az egyes összefüggéseket, a hasonlóságokat, az ok-okozati viszonyokat, hogy vajon mi miért történik, illetve, hogy honnan hova jutunk el a cselekményben. Számos kutatás született a családi mesélési szokásokkal kapcsolatban (Cairney, 2003), melyek többek között azt mutatják, hogy szülőként sokkal hatékonyabban átadható a gyermek számára az adott történet, ha azt nem szóról szóra, a leírtakhoz ragaszkodva meséljük el, hanem megpróbálunk a mesélés közben is kapcsolódni a gyermekhez, hiszen ezzel is mélyül a szülő-gyermek közötti kapcsolat. Mindezekből adódóan rajzolódik ki jelen tanulmány egyik lényegi eleme, vagyis a közös mesélés élménye. Cooper, Collins és Saxby (1994) értelmezésében a közös mesélés kapcsolatot teremt az olvasó és a hallgató között, egyfajta ajánlékként hivatkozik arra, amit az olvasó adhat, hiszen a hallgató az, aki elképzei azt a varázslatos vagy éppen titokzatos világot, amelyet éppen hallgat. Sokszor közösen és olykor eltérő módon képzei el a mese egy részletét a két fél. Pontosan ezt a rendkívül sokféle kompetenciára és kapcsolatteremtésre irányuló hatását vizsgáltuk a meséknek,

ugyanis a legfőbb mérőeszközünk egy Mesecsomag, amelynek alapja nagymértékben Haga (2020) nevéhez fűződik. Haga és Pintér (2022) a Mesecsomag validálása előtt feltáró vizsgálatokat végzett a szülők motiválásának lehetőségéről: óvodapedagógusokat kérdezett meg a szülők bevonásának lehetőségeiről. Az óvodapedagógusok véleményéből kiderült, hogy a szülők ösztönzése kiemelten fontos a gyermekükkel közösen folytatott cselekvésekben. Haga, Gál és Pintér (2022) ezt követően a szülők ösztönzésére irányulóan a pandémiás helyzet okozta, családokra gyakorolt nehézségekből indult ki, és érezte szükségességét annak, hogy kipróbáljon egy olyan kötetlen, élményekkel teli programot a szülő és gyermeke között, amelynek a közös mesélés adta örömtől képezik az alapját. A közös mesélés közben ugyanis minőségi időt tölthet együtt a szülő és gyermeke, a szülőnek eszközt ad arra, hogy kapcsolatot teremtsen gyermekével, nem utolsósorban pedig a szülők motivációjának segítségével is hatalmas szerepet játszik (Shoshani és Yaari, 2021).

*A mesélés közben átélt élmény, avagy a flow/áramlat-élmény*

Szakirodalmi feltárásunk következő részeként tehát a közös mesélés élményének jelentőségére, a közben átélt pillanatok fontosságára hívjuk fel a figyelmet. Csíkszentmihályi (1997) a *flow* kifejezést azokra a pillanatokra hivatkozva használta, amikor felhőtlenül jól érezzük magunkat, igazán elmerülünk egy adott tevékenységben akár egyedül, akár közösen, azaz „amikor úgy tűnik, a boldogság tényleg elérhető” (Csíkszentmihályi, 1997). Magyaródi és Oláh (2015) Csíkszentmihályi (1997) elméletét alapul véve a flow-élménynek a társas vonatkozását kutatta, vagyis, hogy egy-egy társas interakcióban hogyan viselkednek a résztvevők, hogyan élik meg a közös élményt. Egyetemistákkal közös munka által vizsgálták az együttműködés és közös feladat elvégzése során átélt tapasztalatokat. A közös munka hatékonyságához feltételezhetően szükség van motivációra, a feladat megoldásához pedig magas szintű együttműködésre. Az új feladat megoldása a társas kapcsolatot, valamint annak minőségét is magasabb szintre emelheti. A kutatók által megalkotott szinkronizációs kérdőívet a szülő-gyermek együttműködésének mérése érdekében Haga (2023) adaptálta a mesecsomag által értelmezhető módon, amely azt jelenti, hogy közvetlenül a szülőnek a gyermekével kapcsolatos együttműködése minőségére és színvonalára reagál a háromnapos program után. A mérőeszköz validálásához szükség van arra is, hogy a szülők eddigi tapasztalatairól árnyaltabb képet kaphassunk, így hát a logikus felépítés az, ha a mesecsomag előtt és közvetlen a mesecsomag hatása után is vizsgáljuk az együttes élmény mértékét, valamint színvonalát a kérdőív által. A számszerű adatok, egyben az eredmények is ezáltal születhetnek meg, illetve a kutatásunk is ezáltal fejlődik. A mesecsomag szerves részét képezik ismert gyermekirodalmi művek (mint például Móra Ferenc: *A nagyhatalmú sündisznócska*), amit a következő szakirodalmi megállapítás indokol: A mesélésnek a szókincs gyarapításában is jelentősége van. A rendszeres olvasóvá válás feltétele bizonyos szókészlet elsajátítása (a leggyakoribb kb. 5000 szó ismerete) (Nagy, 2006). Továbbá fontos a gyermekek iskolai felkészítése, aminek alapja a meseolvasás is lehet, mivel a rendszeresen mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. másfél évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük (Nagy, 1980, idézi Urbanik, 2020). Annak elérésére, hogy a szülőben is belső indíttatás alakuljon ki, szükség van ezen tényezők megfigyelésére és általunk kezdeményezett támogatásra.

*Az otthoni mesehallgatás rutinja és megjelenése nemzetközi tanulmányokban*

A Henderson és Jordan (2010) által írt tanulmány célja egy átfogó kérdőív, a Bedtime Routines Questionnaire (BRQ) kifejlesztése és előzetes validálása volt, amely a gyermekek lefekvés előtti rutinjait méri szülői beszámolók alapján. A tanulmány felveti, hogy bár a gyermekek rutinjainak fontosságát gyakran hangsúlyozzák a gyermeki fejlődés szempontjából, kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre ezen állítások alátámasztására, főként a gyermekek rutinjainak értékelésére szolgáló eszközök hiányosságai miatt. Bizonyított, hogy a rutinok, például a lefekvés szokások, elősegítik a gyermekek biztonságérzetét, stabilitását, és hozzájárulnak a jó alvási szokások kialakításához. Ugyanakkor az alvás és a rutinok közötti kapcsolat tudományos vizsgálata korlátozott, és a meglévő mérőeszközök nem vizsgálják kellő részletességgel a lefekvés szokások előzetes tényezőit. A tanulmány résztvevői 2–8 éves gyermekek gondozói voltak. A BRQ-t 226 gondozóval tesztelték, és a kérdőív tartalmi validálása során 35 tétel került kidolgozásra három skálán: rutinkövetkezetesség, változásokra adott reakcióképesség és tevékenységek. A skálák pszichometriai tulajdonságait Promax rotációval végzett főkomponens-elemzéssel (PCA) vizsgálták. A végleges BRQ 31 tételt tartalmazott, és négy különálló skálát eredményezett: rutinkövetkezetesség (rutinviselkedés és rutinkörnyezet), reakcióképesség, adaptív és maladaptív tevékenységek. Összességében az eredmények azt mutatták, hogy a BRQ megbízható és érvényes eszköz lehet a gyermekek lefekvés szokásainak mérésére, lehetőséget adva a jövőbeli kutatásoknak a gyermekek alvásminőségének és viselkedési problémáinak vizsgálatára. A tanulmány hiánypótló, mivel részletesen vizsgálja a lefekvés rutinokat és azok hatását a gyermekek alvására, valamint hozzájárul a pszichometriai eszközök fejlesztéséhez ezen a területen.

*A szülői motiváció vizsgálatának oka*

A Covid-19 pandémiás helyzet eredményezett egy kultúráváltást az oktatásban részt vevők és részesülők számára (Tímár, 2021). Erre hivatkozva szakirodalmi áttekintések során, illetve saját kutatásaink során nem állt rendelkezésünkre további adat a pandémiás helyzet okozta nehezített tanulási környezet megjelenésére, így elsősorban a pedagógiai munkánkban szerzett fő tapasztalatokra hagyatkoztunk. A korábban is említett szülői szerepek feltételezhetően még nagyobb nyomást tapasztalhattak, hogy egyszerre kellett szülőként, netán oktatóként is helytállni. A pandémia alatt voltak kezdeményezések a szülők segítségével kapcsolatosan, például, hogy milyen játékokkal érdemes játszani a gyermekkel közösen, hogyan érdemes játékosan fejleszteni, azonban volt olyan intézmény, amely nem adott semmilyen jellegű iránymutatást a szülő számára (Villányi, 2021). A gyermek környezetéből és természetéből adódóan szocializációt és tanulási, valamint viselkedési stratégiákat sajátít el. A szülői kompetenciák között az utánzás és az azonosulás útján megtanulható viselkedési és helyzetkezelési minták vannak a legerősebb hatással a szülő-gyermek kapcsolatra (Nyitrai, 2019). Pukánszky (2008) a motivációt a személyiség azon tényezőinek összességére vonatkozóan fogalmazta meg, amelyek a tudatos vagy tudattalan döntéseket irányítják a viselkedés megkezdése és fenntartása során. Kőpatakiné (2003) minderre úgy reflektált, hogy a tanulás is olyan különféle motívumokat tartalmaz, amelyek arra készítik az egyéneket, hogy elkötelezzék magukat a tanulás iránt, és fenntartsák motivációjukat. Desforges és Abouchaar (2003) arra a következtetésre jutottak, hogy fontosabb a szülő támogató szerepe a gyermeke otthoni tanulmányaiban, hiszen a gyermekek iskolai teljesítményére alapvetően a szülő támogató és motiváló magatartásformái hatnak. Tehát a legtöbb szakirodalmi kutatás arra vonatkozik, hogy együttműködés

és nem mellesleg motiváció szükséges a hatékony munka érdekében. A hatékony munkához szükség volna olyan eszközre, amely ennek a kiváltását képes gyakorlatban is megvalósítani. A mese nem mellesleg játékos ötletekkel gazdagított: az oktatásban alkalmazott játékok iránti megnövekedett érdeklődés nyomán számos kutató bizonyította, hogy egy helyesen megválasztott és kivitelezett játék képes a tanulók tartalmi tudásának növelésére (Sabourin, 2014; Nagy, 2020). A jól megválasztott eszköz és egyben játék képessé teheti a tanuláshoz szükséges ösztönző magatartásformák és attitűd kiváltását.

## **Az empirikus kutatás bemutatása**

### **A kutatás célja**

Olyan, szülőket ösztönző, motiváló mesefoglalkozás kipróbálása, amely otthon, családi környezetben a gyermekükkel közösen elvégezhető. Cél még továbbá, hogy a mesefoglalkozással kapcsolatban a szülő motivált legyen az elejétől fogva egészen a végéig. Fontos kiemelni, hogy a mérőeszköz, azaz a Mesecsomag minél szélesebb körben történő alkalmazása a legfőbb feladatunk. Az eddigi atipikus fejlődésmenetű óvodás és iskoláskorú gyermekek és szülei részvételén túl további, akár atipikus, akár tipikus fejlődésmenetű gyermekek és családjaik bevonására is lehetőséget teremtsünk. A pedagógiai munkák során az óvodákban és az iskolákban is jelentős különbségek figyelhetők meg a mesehallgatás területén. A mindennapi munkánk során az óvodáskorú gyermekek mesebefogadásának fejlődését előadásmódunkkal, napirendi rutinokkal (alvás előtti meseolvasás), és vers-mese tervezett foglalkozás keretein belül valósítjuk meg. A gyermekek elsősorban a vers-mese foglalkozásokon saját belső motivációból vesznek részt, melyben a pedagógusnak van a legnagyobb szerepe, hiszen ő kezdeményezi és teremti meg a mesebefogadásra alkalmas teret. A pedagógus kompetenciái közé tartozik a korosztálynak megfelelő mese kiválasztása, valamint sokszínű előadásmódja. A mesemegértéshez eszközöket (bábokat, síkbábót, papírszínházat) esetenként használunk. Amikor a csoport egy jól ismert mesét tartalmában, szövegében képes volt befogadni, értelmezni, abban az esetben a mesét magasabb szintre emelve eljátszhatjuk (dramatizáljuk), szerepekre bontva a mese történetének elmélyítésének érdekében.

Az általános iskolai mesehallgatáshoz, mesebefogadáshoz elengedhetetlenek a megfelelő óvodai alapok, azaz, hogy a gyermek óvodás korában minél többféle mesével, mesélési móddal találkozzon, hiszen az általános iskolában a mesebefogadás már sokkal magasabb szinten történik. Ebben az életkorban (6–12 év) már eleve elkezdődik az olvasás tanítása is, azaz szépen lassan eltűnik az óvodai környezetben ismeretes mesehallgatás és az ahhoz kapcsolódó rengeteg apró pedagógusi segítség. Az iskolai környezetben már egyre kevésbé vannak jelen a pedagógus kezdeményező szándékai, játékos helyzetbe hívásai, eszközei, mindez természetesen a magasabb kognitív funkciók meglétét is feltételezi a gyermekek esetében. Fontos kiemelni, hogy az első egy-két iskolai évben még jelentős szerepet tölt be a hallott mese, hiszen ebben az időszakban még csak tanulják az olvasást, azonban már inkább a dramatizálás, különböző feladatlapok, játékos szituációk segítenek a gyermekeknek az egyes mesék megértésében. Harmadik osztálytól már elkezdődnek az egyszerűbb fogalmazásírások, szövegértési feladatok, amelyek az alsó évfolyam végére már olyan szintre kell hogy lépjenek, hogy a gyermek önmagától, belső motivációból legyen képes a mese befogadására, értelmezésére. Az eddig leírtakból látható, hogy a kisiskolás gyermek életében fokozatosan veszi át a szerepet az írott szöveg a hallott mesével szemben, azonban fontos kiemelni, hogy továbbra is jelen van/lehet a közös, hangos olvasás, amikor is osztályszinten vagy önálló munka során feladatlapok, tankönyvi feladatok által értelmezik a mesét a gyermekek.

Az idei évben azonban készült egy tanulmány, ahol Pintér, Szilágyi és Gál (2025) annak fontosságát emelik ki, hogy miért fontos az olvasóvá nevelés már az otthoni környezetben, milyen pozitív hatása van annak, ha a szülő nemcsak a pedagógusra „bízta” a meseolvasást, hanem ő maga is otthoni környezetben jelen van, és társként együtt éli át a mesék adta örömet gyermekével közösen. Mindehhez azonban fontos, hogy a szülő belső motivációjaként tekintsen erre a közös programra, motivált legyen, ezt pedig egy Mesecsomag segíti, ahol a szülő-gyermek párosok közösen tudnak befogadni, megbeszélni egy adott mesét kérdések és játékos feladatok által. Éppen ezért érdekes a kutatás célja, ahol a mesebefogadás lehetőségét és a történetben való elmélyülést a szülő segíti a gyermekének, ahol aktív résztvevője is egyben a befogadásnak.

### A kutatás előzménye

A kutatásunk három szakaszra tagolt előmérésre vezethető vissza, amely az 1. ábra szerint szerveződött.

1. táblázat. Kutatás előzményei, lépései (2021–2024)

|                               | A kutatás lépései                                              |                                 |                           |                                                                      |                                                                                                                             |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Szakasz                       | 1.                                                             | 2.                              | 3.                        | 4.                                                                   | 5.                                                                                                                          |
| <b>Időszak</b>                | 2021 tavasz<br>(előmérés)                                      | 2021 ősz<br>(előmérés)          | 2022 tavasz<br>(előmérés) | 2023 ősz<br>(vizsgálat)                                              | 2024<br>(vizsgálat)                                                                                                         |
| <b>Módszer</b>                | Tematikus<br>kvalitatív<br>interjú –<br>nyílt végű<br>kérdések | Google<br>űrlap                 | Google<br>űrlap           | Flow-szinkronizációs<br>kérdőív<br>(utólag),<br>Mesejáték<br>program | Flow-szinkronizációs<br>kérdőív<br>(előtte-utána),<br>Mesejáték program<br>+ videófelvétel<br>és szakemberek<br>kikérdezése |
| <b>Résztvevők<br/>(minta)</b> | Óvoda-<br>pedagógus<br>(N = 16)                                | Óvoda-<br>pedagógus<br>(N = 21) | Szülők<br>(N = 21)        | Szülők<br>(N = 8)                                                    | Szülők (N = 13)<br>Szülők (SNI)<br>(N = 9)                                                                                  |

Az első előmérést óvodapedagógusok körében végeztük el: tudomást szándékoztunk szerezni arról, milyen előzetes ismeretük van a gyermeki beszédfejlődésről a 3 és 6 éveseket nevelő pedagógusok körében a szakembereknek. A kérdéskörben átfogó képet szeretnénk volna kapni azon fogalmakról, amelyek a beszédben meghatározóak. A fogalmak közé tartozott a beszédértés, a beszédészlelés és a fonológiai tudatosság is. Továbbá a kérdések mentén szeretnénk volna választ kapni arra, hogy ha lehetőségük lenne, ajánlanának-e olyan programot, amelyet a szülő otthon gyermekével elvégezhet, esetleg ösztönző hatással bír. Az imént említett eredményeket a XXI. Országos Neveléstudományi Konferencián közzétettük, méghozzá az alábbi alcímen: *Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, és szülői beszédprogramokról írásbeli kikérdezés alapján*. Az eljárásunk egy tematikus kvalitatív interjú volt, méghozzá nyílt végű kérdésekkel, amelyre N = 16 óvodapedagógus adott választ az eddigi szakmai munkája során tapasztaltokról. A válaszokban egyértelmű útmutatót kaptunk arra, hogy a szülői



programokat szakemberek örömmel alkalmaznák munkájuk során. A kapott válaszokban többször felmerült a kérdés, miben tudnánk motiválni a szülőket, így meg is alkottuk a következő kérdőívet Google űrlap formájában, hogy mit gondolnak az óvodapedagógusok motivációnak, egyetlen szóval jellemezzék ezt, és vajon a szülőket mi motiválja a gyermekükkel kapcsolatban. A motiváció fogalmaként egészen árnyalt képet kaptunk  $N = 21$  óvodapedagógussal, így célszerűnek tartottuk a motivációs tényezőket független értékelők segítségével átláthatóbban rendszerezni. A motivációs tényezőket öt kategóriára tudtuk sorolni, melynek eredményeit úgy alkalmaztuk, hogy a szülők belső motivációs tényezőjét is ezen mozgatórugók által kérdések formájában megfogalmaztuk. Az eredmények alapján megállapított öt kategória alkategóriáiból szintén írásbeli interjút készítettünk (Google űrlapon). Az űrlapot  $N = 21$  szülő töltötte ki, melyben kétváltozós válaszlehetőségként igen/nem lehetőséggel kellett kinyilatkoztatni, hogy a pedagógusok által megfogalmazott motivációs tényezőkkel egyetértenek-e a szülők is. A pedagógus-szülő vélemény meglepő eredményt hozott számunkra, mivel egyértelműen kiderült, hogy az egyetértés a szakemberek és a családok között igen magas. Az erről kapott eredményeket 2022 tavaszán szintén tanulmány formájában jelenítettük meg a *Tudomány és Hivatás* folyóiratban. Az első mesekutatás-programot 2023 évében indítottuk összesen  $N = 8$  szülővel, melyből két szülő sajátos nevelést igénylő gyermeket nevel. A kutatásunk jelen szakaszában további  $N = 13$  szülőt kértünk fel otthoni meseprogram kipróbálására, majd 2024-ben további  $N = 9$  szülő vett részt sajátos nevelést igénylő gyermekével a meseprogram kibővített változatán, melyben a háromnapos mesélést videófelvétel hozzájárulásával, illetve a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó szakemberek szóbeli kikérdezésével egészítettük ki. A kutatás fontosságának hangsúlyozását végül szintén a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián szimpózium-előadás formájában erősítettük meg.

### A kutatás kérdései

A jelen kutatás fő kérdései magába foglalják a szülők motivációs tényezőit. Az optimális élmény (áramlat, flow) különböző helyzetekben való vizsgálata széles körű kutatási területté vált a pozitív pszichológiában, azonban az interakciókban való működésmódja továbbra is megválaszolandó kérdést jelent (Magyaródi és Oláh, 2015). Az első élesben megvalósított mesecsomag alkalmazása során az alábbi kérdéseket tettük fel magunk irányába:

- Alkalmazható-e a mérőeszköz a szülők motivációjának mérésére?
- A mesejáték-program hatására mérhető-e változás a szülő motiváltságában?

Kutatásunk módszereként az esettanulmányt alkalmaztuk, így számszerűsített adatokban is mérhettük eredményeit, valamint esetenként is értékelhetjük a résztvevők interakcióit, motivációit. [A pozitív pszichológiai megközelítés (Seligman; Csikszentmihályi, 2000) azokra a faktorokra koncentrál, amelyek az embereket – akár individuális, akár csoportos szinteken – elvezethetik a mentális egészséget, azaz az optimális működést jelző virágzás (Keyes, 2002) állapotába] (idézi Magyaródi, Oláh 2015: 271). A mesejáték program előzetes-utólagos kérdőívfelmérése választ adhat majd arra, hogy a szülők a program hatására bármilyen attitűdváltozást észleltek-e, vannak-e hiányosságok a mérőeszközben.

### A kutatásetikai kritériumok

A kutatásunk első fázisát és kezdeti toborzását a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában kezdeményeztük összesen  $N = 8$  szülővel, melyben a program kezdeti alkalmazása és tesztelése volt a célunk. A kutatásunk második toborzását többségi óvodában végeztük tipikus fejlődésű gyermekek körében. A felkérés személyes beszélgetés volt, bemutatva a program sajátosságait, fontosságát, és a hozzá tartozó napi „játékos” feladatokat. A felkért személyek ( $N = 21$ ) közül végül  $N = 13$  szülő vett részt a mesecsomag alkalmazásában. A részt vevő személyek anonimitása és a lehetőség, hogy a program bármikor befejezhető, teljes mértékben szabad teret biztosított a családoknak. A szülőkkal titoktartási dokumentumot írtunk alá a mi részünkről, illetve az ő részükről is, ezzel is biztosítva a gyermekek és szülők jogainak védelmét, valamint az adatok nem etikus felhasználásak kizárását. A kutatásunk harmadik toborzását a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskolájában végeztük. Kutatásunk megkezdéséhez szükség volt kutatásetikai engedélyre, intézményi befogadó nyilatkozatra, a szakdolgozó által hitelesített titoktartási nyilatkozatra, továbbá a részt vevő szülők által aláírt szülői beleegyező nyilatkozatokra; illetve előzetes, majd pedig folyamatos szóbeli egyeztetés történt az egyes csoportokban dolgozó szakemberekkel, konduktorokkal.

### Hogyan vettek részt az alanyok a kutatásban, hogyan zajlott a toborzás?

Az imént említett szülők felkérése a kutatásetikai kritériumoknak megfelelően intézményen belül személyesen zajlott. A munkánk során fontosnak tartottuk a személyes konzultációt, valamint a folyamatos kapcsolattartást. A toborzás menetét a 2. táblázatban szemléltetjük.

2. táblázat. A kutatásban részt vevők toborzása

| Mesecsomag alkalmazása                    | Részt vevő családok | Részt vevő gyermek | Felkérés módja                                                            | Program kezdete  | Program vége  |
|-------------------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------|
| 1. Szülői csoport                         | $N = 8$             | $N = 8$            | Online felület<br><b>Helyszín:</b><br>SE Pető András Gyakorló Óvodája     | 2023. szeptember | 2023. január  |
| 2. Szülői csoport                         | $N = 13$            | $N = 13$           | Személyes<br><b>Helyszín:</b><br>XIII. kerületi Óvodai intézmény          | 2024. február    | 2024. március |
| 3. Szülői csoport                         | $N = 9$             | SNI<br>$N = 9$     | Személyes<br><b>Helyszín:</b><br>SE Pető András Gyakorló Általános Iskola | 2023. november   | 2024. március |
| Összesen felkért családok száma: $N = 30$ |                     |                    |                                                                           |                  |               |

A fent látható táblázat alapján a legelső toborzásunk 2023 szeptemberében indult el egy szakdolgozati munka alapján (Haga, 2023), melyben a szülők felkérése online elektronikus felületen zajlott. Az akkoriban tapasztalt Covid-19 pandémiás helyzet még erős



korlátokat szabott a szülőkkel való személyes kapcsolatfelvételen. A munkánkat ugyan ez befolyásolta, de szerencsésen akadtak olyan bátor jelentkezők, akiket ezen mesecsomaggal együttműködésre buzdíthattunk annak érdekében, hogy kimozdítsuk őket a feltételezhető szülő/tanár/pedagógus szerepkörből, és a tanulás ismét egy élménnyel társuljon. A második csoport felkérése a saját szakmai munkánk során zajlott, amely nem az egyetem falai között, hanem integráló óvodába járó szülők felkérése alapján valósult meg. A személyes kapcsolatfelvétel lehetővé tette számunkra, hogy szóban is alátámaszthassuk azt, hogy milyen pozitív hatással lehet a szülő-gyermek kapcsolatra egy napi szinten eltöltött közös játék/meseolvasás élménye. A személyes kapcsolat és a folyamatos konzultációk, beszélgetés azt támasztották alá, hogy a hozzátartozóknak szükségük van a pedagógusok támogatására. A részt vevő szülők az említett két szakaszban végigcsinálták a mesecsomagot, majd a flow-szinkronizációs kérdőívben fejtették ki a programban való érzéseiket és gondolataikat. A harmadik szakasz ismét egy egyetemi kutatás alapján szerveződött, szakdolgozat formájában (Szilágyi, 2024), mely a mesecsomaghoz a videófelvétel és a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó konduktorok szóbeli kikérdezését mint új elemek beépítését kapcsolta hozzá.

### A mérőeszköz bemutatása

Mivel kutatásunkban a közös mesemondásban rejlő szülői ösztönzés jeleit igyekeztünk feltárni, így alkalmaztuk Magyaródi és Oláh (2015) flow-szinkronizációs kérdőívét, ami az optimális élmény mechanizmusának mérésére szolgál. Tisztában voltunk vele, hogy ez a mérőeszköz nagymintás mérésekre szolgál, vizsgálatunkban viszont kismintásnak tekinthető, ugyanakkor a mérőeszköz változóit szerettük volna alkalmazni arra, hogy a szülő mennyire érezte magát jól és összhangban a gyermekével közösen folytatott mesélés során. Mindezekből fakadóan matematikai statisztikai elemzést nem végeztünk. Leíró statisztikai eljárást alkalmaztunk annak feltárására, hogy a szülők mennyire érezték összhangban magukat a gyermekükkel, illetve mennyire ösztönző számukra a gyermeküknek mesélés. A flow-szinkronizációs kérdőív motivációs és koordinációs tételei mentén gyakoriságot mértünk (hányszor jelölte az „Egyáltalán nem”, hányszor a „Nem”, hányszor a „Semleges”, hányszor a „Valamennyire”, hányszor a „Teljes mértékben” válaszokat), továbbá százalékos eloszlást végeztünk az egyes tényezőkre vonatkozóan. A munkánk során konceptuális keret a flow-élmény, így a mesejáték-program előtti és utáni élményeket vizsgáltuk kérdőívben. A flow-szinkronizációs kérdőív az alábbi területeket vizsgálta:

- Hatékonyság és összehangolódás a partnerrel – 12 item
- Bevonódás-élmény és koncentráció a partnerrel – 5 item
- Motiváció és pozitív hatás a partnerre – 3 item
- Motiváció és tanulás a személyek számára – 4 item
- Koordináció a partnerrel tevékenység közben – 4 item

A kérdőív említett kategóriái összesen 28 kérdést fogalmaznak meg, mindegyiket arra célozva, hogy a mesecsomag alkalmazását és a családokra gyakorolt hatását a szülők hogyan élték meg. A kérdőívet Google űrlap formájában szerkesztettük meg és tettük közzé a részt vevő családoknak. A kérdőív számos eleme azt vizsgálta, hogy a mesecsomag alkalmazása képes volt-e pozitív hatással lenni a szülő-gyermek kapcsolatra és az együtt töltött időre. A mesecsomag felépítését a 3. táblázat szerint alkottuk meg a szülőknek.

3. táblázat. A mesecsomag alakulása

| A kiválasztott mese         | Résztvevők | A mesecsomag fejlesztése                               |
|-----------------------------|------------|--------------------------------------------------------|
| A nagyhatalmú sündisznócska | (N = 8)    | – FSZK kérdőív<br>– Mesére vonatkozó kérdésekkel       |
| A talpas                    | (N = 13)   | – FSZK kérdőív előtte-utána<br>– Rajzokkal kiegészítve |
| A nagyhatalmú sündisznócska | (N = 9)    | – FSZK kérdőív előtte-utána<br>– Videófelvétel         |

A mesecsomag harmadik táblázata alapján mutatjuk be, hogyan fejlődött a mérőeszközünk. Az első alkalmazás során a szülőknek a gyermekirodalomban is jól ismert mesét választottunk, amit feltételezhetően ők is ismertek. A mesélés lényege elsősorban, hogy a mesét három napra osztottuk fel, így a szülőknek minden este újra elő kellett venni a füzetet a mese folytatásához. Kezdetben a három naphoz kapcsolódóan az aktuális mese részletéhez tettünk fel kérdéseket, melyre a szülőnek és a gyermeknek is egyaránt válaszolnia kellett. A második alkalmazás során a mesecsomag háromnapos olvasásához rajzoláshoz és kreatív tevékenységre való ösztönzéshez kreatív feladatokat foglaltunk meg minden egyes nap után. A harmadik szakaszhoz végül a szülőket kértük, hogy vegyék videóra a gyermekükkel töltött közös percek, amely egyben jó emlék is maradhat számukra, másrésről pedig megfigyelhető a társas interakció és a mesecsomag hatékonysága is. Tehát a mesecsomaggá válás megvalósult a mese megfelelő kiválasztásában, a háromnapos meseolvasás szakaszain belül tervezett játékos feladatok és beszélgetés által, valamint új eszközként a videófelvétel került a csomag tartalmába.

### Az eredmények bemutatása

A meseprogram utáni hatást vizsgálva magasabb százalékban volt megfigyelhető a program előtti tapasztalatokhoz képest az együttműködés, egymásra való számíthatóság, jó kommunikáció, a gyermek képességeinek az elfogadása, valamint a közös munka a gyermekkel maximális egyetértést mutatott a tevékenység előtt, és után is. A válaszadó szülők magasabb százalékban érezték úgy, hogy a mesejáték-program hatása után nagyobb részben gyakoroltak pozitív hatást gyermekükre. A gyermek ösztönző tevékenysége egyenlő százalékos arányt mutatott a program előtt és után is. A szülők a mesejáték-program után magasabb számban mutatták, hogy tudtak tanulni a gyermeküktől valami új szemléletmódot. Eltérést mutatott, hogy ötletet ellesni a szülő nem tudott a gyermekétől, illetve a szülők nagyobb része nem érezte, hogy gyermeke motiválná a közös tevékenység során. Vélhetően ennek két oka is lehet. Az óvodás korosztály mindennapi tevékenységét a szülő, adott esetben a pedagógus koordinálja, így részben a szülő, pedagógus feladata is, hogy a gyermek figyelmét felkeltse, a feladatvégzésre fenntartsa. A szülők az előzetes méréshez képest nagyobb arányban érezték úgy, hogy gyermekükkel szinte együtt rezdültek, illetve koordinálni tudták viselkedéses megnyilvánulásait. Az összehangoltság sikerült a résztvevők között, de a feladatvégzés és feladatteljesítés alatt nem voltak összhangban. A koordináció a feladatok elvégzése alatt alacsonyabb értéket mutatott, mint a vizsgálat előtt. Tehát ezen eredmények által még erősen megmutatkozott a pandémiás időszak hátrányos hatása, mivel az otthoni irányított tevékenység nem minden esetben tudta az általunk meghatározott motivációs faktorokat pozitívan befolyásolni. A további eredmények bemutatása a negyedik táblázatban látható. A következtetéseket levonva a mérőeszközbe egy újabb mesét emeltünk be a változatosság kedvéért. A negyedik

táblázat részletesen bemutatja a programot megelőző és a program részvétele utáni eredményeket.

4. táblázat. Az eredmények bemutatása (2023)

| Terület                                                  | Kérdések                                                                    | Program előtt (%) |    |    |    |     | Program után (%) |    |    |           |             |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|----|----|----|-----|------------------|----|----|-----------|-------------|
|                                                          |                                                                             | 1                 | 2  | 3  | 4  | 5   | 1                | 2  | 3  | 4         | 5           |
| Hatékony-ság, és össze-hangolódás a partnerrel (12 item) | 1. Jól tudtunk együttműködni.                                               |                   |    |    | 69 | 31  |                  |    |    | 12,5      | <b>88,5</b> |
|                                                          | 2. Szívesen dolgoznék együtt máskor is a gyermekemmel.                      |                   |    |    |    | 100 |                  |    |    |           | <b>100</b>  |
|                                                          | 3. A jövőben is szívesen olvasnék együtt a gyermekemmel.                    |                   |    |    | 24 | 76  |                  |    |    |           | <b>100</b>  |
|                                                          | 4. Éreztem, hogy számíthatok a gyermekemre.                                 |                   |    |    | 46 | 54  |                  |    |    | 14        | <b>86</b>   |
|                                                          | 5. Éreztem a kettőnk közötti összhangot.                                    |                   |    |    | 75 | 25  |                  |    |    | 42        | 58          |
|                                                          | 6. Éreztem a kölcsönös bizalmi kapcsolatot.                                 |                   |    |    | 8  | 92  |                  |    |    | 28        | 72          |
|                                                          | 7. Jól tudunk kommunikálni a tevékenység alatt.                             |                   |    |    | 46 | 54  |                  |    |    |           | <b>100</b>  |
|                                                          | 8. Automatikusan együtt tudunk működni a gyermekemmel.                      |                   |    | 15 | 77 | 8   |                  |    | 14 | 28        | 58          |
|                                                          | 9. El tudtam fogadni a gyermekem képességeit.                               |                   |    |    | 39 | 61  |                  |    |    |           | <b>100</b>  |
|                                                          | 10. Jól tudtam reagálni a gyermekem viselkedésére.                          |                   |    |    | 76 | 24  |                  |    |    | 28        | 72          |
|                                                          | 11. Éreztem, hogy jól teljesítünk.                                          |                   |    |    | 38 | 62  |                  |    |    | 14        | <b>86</b>   |
|                                                          | 12. Éreztem, hogy jobb lett a kapcsolatunk a gyermekemmel.                  |                   |    |    | 8  | 92  |                  |    |    | 28        | 72          |
| Bevonódásélmény és koncentráció a partnerrel (5 item)    | 1. Teljesen kikapcsolódtam.                                                 |                   |    | 8  | 61 | 31  |                  |    | 14 | 57        | 29          |
|                                                          | 2. Belefeledkeztem a tevékenységbe                                          |                   | 15 | 8  | 46 | 30  |                  | 14 |    | 57        | 29          |
|                                                          | 3. A feladat végzése fel-töltött.                                           |                   |    | 15 | 38 | 47  |                  |    | 14 | 57        | 29          |
|                                                          | 4. A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezde-tekor. |                   | 8  | 24 | 30 | 38  |                  | 14 | 28 | <b>42</b> | 14          |
|                                                          | 5. Csak a közös tevékeny-ségre koncentráltam.                               |                   | 7  | 7  | 46 | 38  |                  |    |    | <b>42</b> | 58          |

| Terület                                              | Kérdések                                                              | Program előtt (%) |   |    |    |    | Program után (%) |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|---|----|----|----|------------------|------|------|------|------|
|                                                      |                                                                       | 1                 | 2 | 3  | 4  | 5  | 1                | 2    | 3    | 4    | 5    |
| Motiváció és pozitív hatás a partnerre (3 item)      | 1. Motiváltam a gyermekem a feladat végzése során.                    |                   |   |    | 15 | 85 |                  |      |      | 57   | 43   |
|                                                      | 2. Éreztem, hogy pozitívan hatok a gyermekem feladatvégzésére.        |                   |   |    | 46 | 54 |                  |      |      | 43   | 57   |
|                                                      | 3. Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a gyermekem teljesítményére. |                   |   |    | 31 | 69 |                  |      |      | 50   | 50   |
| Motiváció és tanulás a személyek számára (4 item)    | 1. A gyermekem teljesítménye ösztönzött.                              |                   |   |    | 15 | 85 |                  |      |      |      | 100  |
|                                                      | 2. A gyermekem motivált a tevékenység végzése során.                  |                   |   | 8  | 38 | 54 |                  |      | 14   | 14   | 72   |
|                                                      | 3. Ellestem néhány ötletet a gyermekemtől.                            |                   |   | 15 | 30 | 55 |                  |      | 14   | 43   | 43   |
|                                                      | 4. Tudtam tanulni a gyermekemtől.                                     |                   |   | 8  | 62 | 30 |                  | 14   | 14   |      | 72   |
| Koordináció a partnerrel tevékenység közben (4 item) | 1. Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a gyermekemmel.          |                   |   | 31 | 61 | 8  |                  | 28   |      | 28   | 44   |
|                                                      | 2. Összhangban éreztem a feladatvégzést a gyermekemmel.               |                   |   |    | 61 | 39 |                  | 12,5 | 12,5 | 37,5 | 37,5 |
|                                                      | 3. Összhangban éreztem a viselkedésemet a gyermekemmel.               |                   |   | 15 | 35 | 55 |                  | 14   |      | 28   | 56   |
|                                                      | 4. Koordináltuk a viselkedéses megnyilvánulásainkat.                  |                   |   | 15 | 61 | 24 |                  |      | 28   | 42   | 30   |

A különböző területeken vizsgált gyermek-szülő kapcsolat a következő szempontok szerint mutatott magasabb változásokat. Az első szempont esetében, melyben a hatékonyság és az összehangoltság vizsgálata volt a partnerrel, elsősorban magasabb változást mutatott a program után a gyermekkel való közös feladatvégzés, a feladat alatt zajlott kommunikációs kapcsolat felvétele, a mese esti programba való beépítése, valamint a gyermek képességeinek elfogadása. Ezek a következtetések számunkra azt az eredményt feltételezték, hogy a részt vevő családok tisztában vannak a gyermeik képességével, így ezáltal könnyebb és oldottabb lehet akár a tanulási környezet. A második szempontban vizsgáltuk a bevonódás élményét és a koncentrációt a gyermekkel a program során. Az eredmények alapján kiemelkedő változást mutat a feladathelyzet és a feladatra való koncentráció. A gyermek a szülőről vett minta alapján rengeteg problémahelyzet megoldását tanulja meg, ami a feladatvégzésekre is jelentős hatással lesz. A harmadik szempont alapján a motiváció és bevonódás a partnerrel szintén csak elenyésző százalékos eredményt hozott a program során. A leginkább kiemelkedő item a gyermekre gyakorolt

pozitív hatás. A szülők megnyilvánulása egy adott helyzetről szintén hatással lehet a gyermekek feladatvégzésére. Az eredmények alapján viszont jelentősen alacsonyabb érték született a gyermek motiválásában. Szülőkben rendszeresen fogalmazódik meg az a tény, hogy a gyermeküknek külső motivációra van ahhoz szüksége, hogy aktívan vegyen részt egy feladatban. A negyedik nézőpont a motiváció és a tanulás. Az eredmények alapján minden szülő úgy gondolta, hogy a gyermeke teljesítménye nagyon ösztönző volt számára, tehát az előbb kifejtett hiányosságok részben kompenzálják ezt a területet. A gyermekeknek nemcsak külső motivációra van szüksége, hanem a szülővel együtt töltött időre is. A személyes pedagógiai munkánk és tapasztalatunk alapján a szülőket örömmel tölti el, ha gyermekük valamely képességterületén fejlődést látnak. Az ötödik és egyben utolsó nézőpont a koordináció a gyermekkel a feladat elvégzése közben. A legkiemelkedőbb terület az összehangoltság volt. Az összehangoltságot vélhetően több tényező is befolyásolja, ezek közé tartozik a szülő és a gyermek aktuális hangulata és állapota. A gyermekek legtöbbször nyitottak az újdonságok iránt, viszont atipikus fejlődésmenetű gyermekek ritkán maradnak kitartóak feladathelyzetben. Számunkra az egyik legfontosabb a meseolvasásban az, hogy a mese magával ragadja a gyermek figyelmét.

A további összefoglaló eredmények a mesecsomag jelenleg utolsó alkalmazását mutatják be, ahol a videofelvétel is a mérőeszköz részéhez kapcsolódott. A jelen eredmények a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Gyakorló Általános Iskola részt vevő családjaira vonatkoznak.

*Szülőkben rendszeresen fogalmazódik meg az a tény, hogy a gyermeküknek külső motivációra van ahhoz szüksége, hogy aktívan vegyen részt egy feladatban. A negyedik nézőpont a motiváció és a tanulás. Az eredmények alapján minden szülő úgy gondolta, hogy a gyermeke teljesítménye nagyon ösztönző volt számára, tehát az előbb kifejtett hiányosságok részben kompenzálják ezt a területet. A gyermekeknek nemcsak külső motivációra van szüksége, hanem a szülővel együtt töltött időre is. A személyes pedagógiai munkánk és tapasztalatunk alapján a szülőket örömmel tölti el, ha gyermekük valamely képességterületén fejlődést látnak. Az ötödik és egyben utolsó nézőpont a koordináció a gyermekkel a feladat elvégzése közben. A legkiemelkedőbb terület az összehangoltság volt. Az összehangoltságot vélhetően több tényező is befolyásolja, ezek közé tartozik a szülő és a gyermek aktuális hangulata és állapota.*

4. táblázat. Az eredmények bemutatása (2024)

| Eredmények: közös időtöltés megélése az egyes esetekben                  |              |             |             |             |             |             |             |             |                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------------------------------|
| Problémakörök                                                            | Eredmény (%) |             |             |             |             |             |             |             | Összesített<br>eredmény (%)<br>a probléma-<br>körök mentén |
|                                                                          | 1.<br>szülő  | 2.<br>szülő | 3.<br>szülő | 4.<br>szülő | 5.<br>szülő | 6.<br>szülő | 7.<br>szülő | 8.<br>szülő |                                                            |
| Hatékonyság és összehangolódás a partnerrel tevékenység közben (16 item) | 100          | 95          | 90          | 100         | 100         | 83,75       | 97,5        | 82,5        | 93,6                                                       |
| Bevonódásélmény és koncentráció a partnerrel (5 item)                    | 100          | 96          | 76          | 100         | 100         | 100         | 92          | 64          | 91                                                         |
| Partnerre gyakorolt pozitív hatás (3 item)                               | 100          | 100         | 86,67       | 100         | 100         | 86,67       | 100         | 73,33       | 93,3                                                       |
| Motiváció a közös tevékenységben (4 item)                                | 100          | 90          | 80          | 100         | 100         | 80          | 80          | 50          | 85                                                         |
| Összességében (28 item)                                                  | 100          | 95,25       | 83,17       | 100         | 100         | 87,61       | 92,38       | 67,46       | <b>90,7</b>                                                |

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy az egyes esetek, azaz a szülők milyen mértékben értettek egyet az adott problémakör itemeivel. Ebben az esetben is az állításokra adott, 1–5-ig terjedő skála válaszai adják meg a válaszokat: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – semleges, 4 – valamennyire, 5 – teljes mértékben. A táblázatban látható adatokat az egyes esetek válaszvariációi alapján számítottuk ki, azaz százalékosan kiszámoltuk azt, hogy a 100%-hoz képest milyen mértékben értett egyet az állításokkal a szülő, vagyis mennyire élvezte a közös időtöltést. Minél közelebb van egy adott százalékos eredmény az összeshez, azaz a 100%-hoz, annál inkább pozitív a visszajelzés. Eredményeinket az egyes problémakörök mentén ismertetjük a részt vevő szülők válaszvariáció szerint, illetve mindezek alapján egy átlagolt eredményt is tudunk közölni a négy problémakörben szereplő itemekre adott válaszok alapján. A nyolc részt vevő szülőt vizsgálva megállapítható, hogy a 8. szülő volt az, akinek esetében a legalacsonyabb százalékos eredményt tudjuk közölni, a négy problémakör közül pedig a motiváció a közös tevékenységben, illetve a bevonódásélmény és a koncentráció kettőseben adta a legalacsonyabb válaszvariációkat. Ebből az eredményből tovább gondolkodván megállapítható az is, hogy a problémaköröket tekintve szintén a motiváció volt az a tényező, amely a legalacsonyabb átlagos eredményt érte el. Mindezekkel szemben a nyolc szülőből három szülő esetében is elmondható: 100%-os eredményt tudunk közölni, azaz ők teljes mértékben azonosultak a négy problémakör minden egyes itemével. A négy problémakört vizsgálva pedig az összehangolódás a partnerrel és a partnerre gyakorolt pozitív hatás volt a leghatékonyabb a részt vevő családok esetében, hiszen ezek rendkívül magas, 93,3 és 93,6%-os eredményt mutatnak.



## Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a szülő szívesen tölt időt gyermekével, kifejezetten igénye is van erre, azonban ehhez hiányoznak a megfelelő eszközök, azaz hogy hogyan tudja mindezt elérni. A mi feladatunk tehát a szülők edukációja, hogy hogyan érdemes kapcsolódni és hasznos időt tölteni gyermekével, miközben mindketten teljes mértékben motiváltak a tevékenység közben. Célunk, hogy minél szélesebb körben kipróbálásra kerüljön a későbbiekben is a Mesecsomag mint mérőeszköz, és motiváljuk a családokat a közös időtöltésre.

Az első kutatási kérdésre, mely szerint *alkalmas-e a mérőeszköz a szülők motivációjának a mérésére*, a válaszunkat az alábbiak szerint fejtjük ki. A szülők motivációját és annak értékelését csak részben tudtuk elemezni, abban az esetben részletesebben, ha a szülő szóban is megosztotta velünk tapasztalatait. A meseprogram hatása összességében pozitív kezdeményezés volt a családok felé, de nem minden területen láthattunk kimagasló értékeket. A résztvevők elemszáma ugyan óvatosságra int bennünket, mégis árnyalt képet kaphattunk egyes területekről. A szülők által megfogalmazott kritika elsősorban az illusztrációk hiányára hívta fel a figyelmet. Az eredmények a szülői motivációt illetően elsősorban csak az otthoni anyanyelvi foglalkozások próbászerű alkalmazására terjednek ki, így az eredményeket érdemes eszerint szűkíteni.

A második kérdésre, miszerint a program hatására *mérhető-e a szülők motivációjában változás*, válaszunkat az alábbiakban fejthetjük ki. A program kezdetekor még a felkért családok egy részénél kevés területen tapasztalhattunk nagyobb kiugrást a motivációs tényezőkben. A program folyamatos frissítése és korszerű változtatása egyenesen arányosan növelte a mesecsomag hatékonyságát is. A második mérésnél, ahol a mesén változtattunk, jelentősen nőtt az összehangoltság, a koncentráció, valamint a legfontosabb tényező: a gyermekre gyakorolt pozitív hatás. A harmadik mérés során a videófelvételt alkalmazhattak a szülők az otthoni meseolvasás során, ahol az összehangoltság mutatta szintén a legmagasabb értéket. Az összehangoltság elsősorban azért szükségszerű, mert a tipikus és atipikus gyermekek körében is a szülőnek jelentős feladata a gyermekével való tanulási környezet megteremtése. A későbbiekben mindenképpen alkalmazni fogunk a meséhez több illusztrációt, mivel a tanulási folyamat megsegítéséhez kell alkalmazkodnunk, ahol ennek a hiányosságát figyelembe szükséges venni. A kutatás további célja tehát a mesecsomag alkalmazásának terjesztése minél szélesebb körben, a szülők belső motivációs tényezőinek a megtalálása és támogatása, valamint az otthoni tanulási környezet kialakításának a támogatása anyanyelvi foglalkozások mentén.

## A kutatás pedagógiai hasznosíthatósága

A résztvevők elemszámának a növekedése folyamatos eredményeket biztosít majd arról, hogy milyen hiányzó elemei vannak a mérőeszköznek. A pedagógiai munkánk során fontosnak tartjuk, hogy a szülő megfelelő körülmények és kommunikációs csatorna segítségével megismerje gyermeke képességeit, és a hiányosságokra még időben hangsúlyt tudjunk fektetni. A munkánk során a célunk a szülő és gyermek edukálása is. A folyamatosan megjelenő sajátos nevelést igénylő gyermekek körében a szülőknek még több segítségre van szükségük. A szülővel éreztetni kell, és támogatni kell őt abban, hogy rendelkezik a megfelelő kompetenciákkal gyermeke fejlesztéséhez, vagy adott esetben ezt a pedagógus segít optimális irányba alakítani olyan ötletekkel, ahol a szülőnek a gyermekével közös tevékenységet kell végeznie. A közös tevékenységbe akkor tudjuk bevonni a családot, ha ők is motiváltak érzik majd magukat. Mindezen tényezők összességében arra engednek

következtetni, hogy a családokat teljes egészében kell megfigyelnünk, és keresni arra a lehetőséget, hogy a gyermekkel töltött idő a legtöbb esetben örömteli hangulatban teljen a felmerülő nehézségek ellenére is. A szülőket sikerélménnyel tölti el, ha gyermekük bizonyos képességterületén fejlődést tapasztalnak.

**Haga Orsolya**

*Semmelweis Egyetem Pető András Kar –  
Anyanyelvi nevelést és kommunikáció támogató kutatási műhely,  
XIII. Kerületi Egyesített Óvodák Gyöngyszem Tagóvoda Budapest óvodapedagógus*

**Szilágyi Dóra**

*Semmelweis Egyetem Pető András Kar –  
Anyanyelvi nevelést és kommunikáció támogató kutatási műhely,  
III. Kerületi Csillagház Gyógypedagógiai Általános Iskola*

### Köszönetnyilvánítás

A kutatásunkhoz felkért SE Pető András Gyakorló Óvoda és Iskola részt vevő szülői közösségének köszönjük a megtisztelő részvételt a munkánk során. Köszönjük azoknak az óvodapedagógusoknak, akik az előmérés során adott válaszaik alapján hozzásegítettek bennünket a program elkészítéséhez. Köszönjük az iskolában dolgozó konduktorok szóbeli kikérdezésben való részvételét és folyamatos segítségét. Végül köszönjük a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely szakmai segítő munkáját.

### Irodalom

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D. & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on well-being of parents and children. *Scientific Reports*, 11, 2971. DOI: [10.1038/s41598-021-81720-8](https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8)
- Bus, A. G. (2002). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (szerk.), *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press. 179–191.
- Cairney, T. H. (2003). Literacy within family life. In Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (szerk.), *Handbook of early childhood literacy*. SAGE. 85–98. DOI: [10.4135/9781848608207.n8](https://doi.org/10.4135/9781848608207.n8)
- Cooper, P. J., Collins, R. & Saxby, H. M. (1994). *The power of story*. Macmillan Education AU.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow – Az áramlat pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). DfES.
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallai, E. & Murray, L. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a crosscultural study. *British Journal of Psychiatry Supplements*, 46, 38–44. DOI: [10.1192/bjpp.184.46.s38](https://doi.org/10.1192/bjpp.184.46.s38)
- Haga, O. (2021). Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, és szülői programokról írásbeli kikérdezés alapján. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Absztraktkötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – SZTE Neveléstudományi Intézet. 52.
- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2022). Szülők véleménye a gyermekükkel otthon, közösen folytatott anyanyelvi játékokba való saját bevonódásuk ösztönzőiről: az előmérések eredményei. *Tudomány és Hivatás*, 6(1), 25–36.
- Haga, O. (2020). A fonológiai tudatosság értelmezése hazai szakterületen. *Tudomány és Hivatás*, 5(1), 103–108.
- Haga, O. & Pintér, H. (2022). Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, a szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról írásbeli kikérdezés alapján. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 30–40. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/UKN\\_2021.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/UKN_2021.pdf)

- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2023). Szülőket ösztönző tényezők vizsgálata: egy otthoni anyanyelvi foglalkozás validitásvizsgálata. In Kasik, L. & Gál, Z. (szerk.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia = 19th Conference on Educational Assessment: PÉK 2023 = CEA 2023, Szeged, 2022. április 20–22.* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. 41–41. [https://www.edu.u-szeged.hu/pek2023/download/PEK\\_2023\\_CEA\\_2023\\_absztraktkotet.pdf](https://www.edu.u-szeged.hu/pek2023/download/PEK_2023_CEA_2023_absztraktkotet.pdf)
- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2024). Mennyire érzik a szülők a gyermekükkel való együttlétet ösztönzőnek? Egy családi környezetben zajló háromnapos mesetevékenység validitásvizsgálata. *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 182.
- Henderson, J. A. & Jordan, S. S. (2010). Development and preliminary evaluation of the bedtime routines questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 271–280. DOI: [10.1007/s10862-009-9143-3](https://doi.org/10.1007/s10862-009-9143-3)
- Kövesdi, A., Soltész-Várhelyi, K., Törő, K., Csikós, G., Hadházi, É., Takács, S., ... & Földi, R. (2020). Rezi-liencia változása és támogató szerepe a szülő-gyermek kapcsolatban–longitudinális vizsgálat COVID19. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(3), 7–29.
- Köptakiné, M. M. (2003). *Motivál az egész világ.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanari-kulcskompetenciak/motiv-al-egesz-vilag>
- Magyaródi, T. & Oláh, A. (2015). Flow Szinkronizáció Kérdőív: az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciók helyzetekben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 271–296. DOI: [10.1556/0406.16.2015.3.4](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.3.4)
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó.
- Nahar, B., Hossain, M. I., Hamadani, J. D., Ahmed, T., Grantham-McGregor, S., & Persson, L.-A. (2012). *Effects of psychosocial stimulation on improving home environment and home-rearing practices: results from a community-based trial among severely malnourished children in Bangladesh.* MBC Public Health. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/622> Utolsó letöltés: 2020. 02. 15. DOI: [10.1186/1471-2458-12-622](https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-622)
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.4.75](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75)
- Nyitrai, Á. (2019). Hogyan tartsunk csoportot szülőknek? Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése. In Cs. Ferenczi, Sz. (szerk.), *Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése.* Katolikus Szeretetszolgálat. 47–55.
- Nyitrai, Á. & Darvai, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85.
- Papp, M. (2018). Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(4), 24–36. [https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018\\_4/Anyp\\_XI\\_2018\\_4\\_2.pdf](https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_4/Anyp_XI_2018_4_2.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 01. 13. DOI: [10.21030/anyp.2018.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2018.4.2)
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. Összegző tanulmány. *Tudomány és Hivatás*, 4(11), 11–20. [https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás\\_2019\\_1.pdf#page=11](https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás_2019_1.pdf#page=11) Utolsó letöltés: 2023. 01. 13.
- Pintér, H. & Gál, F. (2023). Meseintervenciós vizsgálat konduktív nevelésben részesülő atipikus fejlődés-menetű gyermekek körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(4), 19–42. DOI: [10.21030/anyp.2023.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.2)
- Pintér, H., Szentgyörgyi, N. & Gál, F. (2024). Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(4), 16–33. DOI: [10.21030/anyp.2024.4.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.2)
- Pintér, H., Szilágyi, D., Gál, F. (2025). A szülők ösztönzésére és bevonására irányuló meseolvasási program validitásvizsgálata. Várható megjelenés: *Anyanyelv-pedagógia*, 17(3 vagy 4), 1–18. DOI: [10.21030/anyp.2025.4.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2025.4.1)
- Pukánszky, J. (2008). Belső motiváció fejlesztése az iskolai környezetben. *STUDIA CAROLIENSIA*, 9(3–4), 39–51.
- Sabourin, J. (2014). Affect and Engagement in Game- Based Learning Environments. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), 45–56. DOI: [10.1109/T-AFFC.2013.27](https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2013.27)
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)
- Shoshani, A. & Yaari, S. (2021). Parental flow and positive emotions: Optimal experiences in parent-child interactions and parents' well being. *Journal of Happiness Studies*. DOI: [10.1007/s10902-021-00427-9](https://doi.org/10.1007/s10902-021-00427-9)
- Timár, M. 2021. Óvodai élet a pandémia idején. *Módszertani Közlemények*, 61, 125–133.
- Villányi, G. (2021). A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése. *Gyermeknevelés*, 9(2), 378–398. DOI: [10.31074/gyntf.2021.2.378.398](https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.378.398)
- Urbanik, T. (2020). Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai, *kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban.* SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 196–210.

## Függelék

### 1. Móra Ferenc: A talpas (részlet)

#### 1. nap – Hogyan is kezdődött ez a történet?

#### A mese címe: Móra Ferenc – A talpas

Talpas mindig azt tartotta, hogy ő a legnagyobb úr a tanyán. Tyúk, macska, kismalac, mind elment az útjából, ha neki sétálhatnékja támadt az udvaron. A verebek rá nem mertek szállni a kerítésre, ha az ő haragos morgását hallották. Még a kakasnak is torkán akadt a kukorékolás, ha Talpas kidugta a fejét az óljából.

Pedig – tréfa ide, tréfa oda – annak már csakugyan valakinek kell lenni, akitől még a kakas is megijed. Hanem csuda történt valamelyik reggel, ahogy a Talpas körüljárta a birodalmát. Tyúk, macska, kismalac ügyet se vetett rá. A verebek olyan bátran csipogtak a sövényen, mintha Talpas nem is volna a világon. A tarajas kakas pedig nemhogy fölszállt volna a kerítés tetejére, hanem leugrott a szemétdomb tövébe, s akkorát kukorékolt, hogy csak úgy reszketett bele a szakállá:

– Kukorikú, híres Talpas, a te neved most már: hallgass!

Talpas a fogát vicsorgatta. Aligha meg nem szabta volna a kakasnak a gúnyját, ha elő nem ugrik a ketrec mögül valami, amilyent ő még sose látott. Egy nagy fehér madár, földig ér a kékbe úszó haragos-vörös szakállá, piros a sapkája, mérges a nézése, goromba a köszöntője:

– Úr a pulyka, rudrudrud! Talpas kutya rút, rút, rút!

Még ilyet senki sem Talpasnak mondani. Még hogy ő rút volna? Akkor szeme van, mint egy kávéscésze, olyan foga, hogy a vasat elharapná, a farka valóságos lobogó. A bundája úgy ki van cifrázva bogáncssal, hogy alig látszik a szőre. Nincs ilyen derék ... az egész határban.

#### Kedves Óvodás, kedves Szülő!

**Íme hát ez első feladvány! Mit gondoltok, Talpas milyen állat lehetett?**

**A gyermek szerint Talpas.....állat volt.**

**A szülő szerint Talpas.....állat volt.**

*Folytassuk holnap a mesét, kíváncsian várom milyen állat volt Talpas...*

### 2. Móra Ferenc: A nagyhatalmú sündisznócska (részlet)

#### Az első nap: ahogyan a mese kezdődött...

#### Móra Ferenc: A nagyhatalmú sündisznócska

Kerek erdő közepében, jegenyefa tetejében vidoran munkálkodott a piros sapkás Harkály mester. Kis baltácskájával sorra megkopogtatta a hernyőházacskák ajtaját.

– Gyertek ki egy kicsit a friss levegőre, hernyócskák. Fogadom, vissza sem mentek többet, ha egyszer az orrocskákat kidugjátok.

S amilyen jóakarójuk Harkály mester a hernyócskáknak, még most is költögetné őket, ha föl nem dörmög hozzá

valaki a fa tövéből:

– Hallod-e, te erdei ács, ki az úr az erdőben?

Harkály mester máskor erre a kérdésre mindig leugrott a legalsó ágra, szárnya alá dugta a piros sapkáját, s azt

felelte alázatosan: „Tányértalpú, lompos farkú, tipe-topa Mackó!

Most azonban meg se billentette a sapkát. Csak úgy félvállról vetette oda a fahegyről:

– Hogy ki az úr az erdőben?

Vajon mi lehetett a válasz, ki az úr az erdőben?

Szülő válasza: .....

Gyermek válasza: .....

A holnapi napon, a mese folytatásából kiderül, ki az úr az erdőben...

### 3. Flow szinkronizációs kérdőív kérdései

1. Éreztem, hogy pozitívan hatok a gyermekem feladatvégzésére.
2. A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezdetekor.
3. A gyermekem motivált a tevékenység végzése során.
4. Jól tudunk kommunikálni a tevékenység alatt.
5. A gyermekem teljesítménye ösztönzött.
6. Éreztem a kölcsönös bizalmi kapcsolatot.
7. Ellestem néhány fogást a gyermekemtől.
8. Egymás tükörképének éreztem magunkat.
9. Összhangban éreztem a viselkedésemet a gyermekemmel.
10. Éreztem, hogy jól teljesítünk.
11. Csak a közös tevékenységre koncentráltam.
12. Szívesen dolgoznék együtt máskor is a gyermekemmel.
13. Motiváltam a partneremet a feladat végzése során.
14. Éreztem a kettőnk közötti összhangot.
15. Koordináltuk a viselkedéses megnyilvánulásainkat.
16. Éreztem, hogy jobb lett a kapcsolatunk a gyermekemmel.
17. Éreztem, hogy számíthatok a gyermekemre.
18. A jövőben is szívesen dolgoznék együtt a gyermekemmel.
19. Automatikusan együtt tudunk működni a gyermekemmel.
20. Jól tudtam reagálni a gyermekem viselkedésére.
21. Belefeledkeztem a tevékenységbe.
22. Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a gyermekem teljesítményére.
23. Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a gyermekemmel.
24. A feladat végzése feltöltött.
25. Tudtam tanulni a gyermekemtől.
26. El tudtam fogadni a gyermekem képességeit.
27. Jól tudtunk együttműködni.
28. Teljesen kikapcsolódtam.

### Absztrakt

Tanulmányunk egy olyan mesecsomag validálását mutatja be, ami otthon, családi környezetben a szülő és a gyermek közötti interakcióban zajlik, és elsősorban a szülő pozitív élményeinek megélését célozza. Az empirikus tanulmány elméleti háttere feltárja a mese és a közös mesélés szerepét a családok életében, majd ezt követően a mesélés közben átélt élményekkel foglalkozik. Ezt követően ismerteti az empirikus kutatás célját és előzményeit. Az óvodai nevelés szerves részét képezi a gyermekirodalom, valamint az anyanyelvi foglalkozások. Az anyanyelv fejlesztésének lehetősége minden műveltségterületen megjelenik, valamint a gyermekcsoport foglalkozásának tervezését is befolyásolja oly módon, hogy a korosztály kommunikációs kompetenciáit és gondolkodási műveleteit a pedagógus köteles figyelembe venni. A 2020-ban kialakult pandémia és az azzal együtt járó karantén ugyanakkor jelentősen befolyásolta a családok addig jól megszokott életét (Gunnig és mtsai, 2004; Nahar, Hossain, Hamadani, Ahmed, Grantham-McGregor és Persson, 2012), hiszen a tanulás szintere és a szerepek is megváltoztak a családon belül, ami kihívásokat jelentett a szülők számára. A kutatásunk előzménye egy háromnapos mesejáték-foglalkozás kipróbálása tipikus és atipikus fejlődésmentű gyermekek körében a szülők bevonásával. A szülők esetében a program során átélt élményt, bevonódást, azaz

a *flow* élményét (Csíkszentmihályi, 1997) vizsgáltuk, továbbá, hogy mennyire motiváltak ők a gyermekükkel közösen töltött idő kapcsán. Az elsőként próbált mérőeszköz (Haga, 2023) validálását egészítettük ki azzal, hogy a „mesecsomag” mellé a szülőktől videófelvételeket is kértünk (Szilágyi, 2024), hogy szemtanúi lehessünk a kialakult interakciónak és feltételezett aktív részvételnek mindkét fél oldaláról. A mérőeszközt vizsgáltuk továbbá a szülők által kitöltött flow-szinkronizációs kérdőív használatával, amely kimutatta az együtt töltött idő motivációs hatását. Kutatásunk átfogó, azaz az elméleti alapok és a gyakorlati részek összekapcsolása segíti a kutatás összefüggő és eredményes értelmezését, melyből nagy vonalakban megállapítható az, hogy a szülőnek van igénye időt tölteni gyermekével, azonban a motivációja nem megfelelő mértékű mindehhez (Szilágyi, 2024). Eredményeink megállapításához a koordinációt végző pedagógusok tapasztalatait, valamint szülői kérdőívek által feldolgozott számszerűsített adatokat vettük alapul. Célunk tehát egy olyan meseprogram megalkotása, melyben a szülők a gyermekükkel töltött közös tevékenységet örömteli, motivációval egybekötött aktív cselekvésként élik meg, és mindezzel hozzájárulnak a gyermekük fejlődéséhez is.

**Kulcsszavak:** motivációk, élményalapú tanulás, flow élmény, szülő program, otthoni mesélés