

PSZICHOLÓGIA

33

A GYAKORLATBAN

SUGÁRNÉ DR. KÁDÁR JÚLIA

A TV-MESE
HATÁSÁNAK
FEJLŐDÉSLÉLEKTANI
VIZSGÁLATA



SUGÁRNÉ DR. KÁDÁR JÚLIA

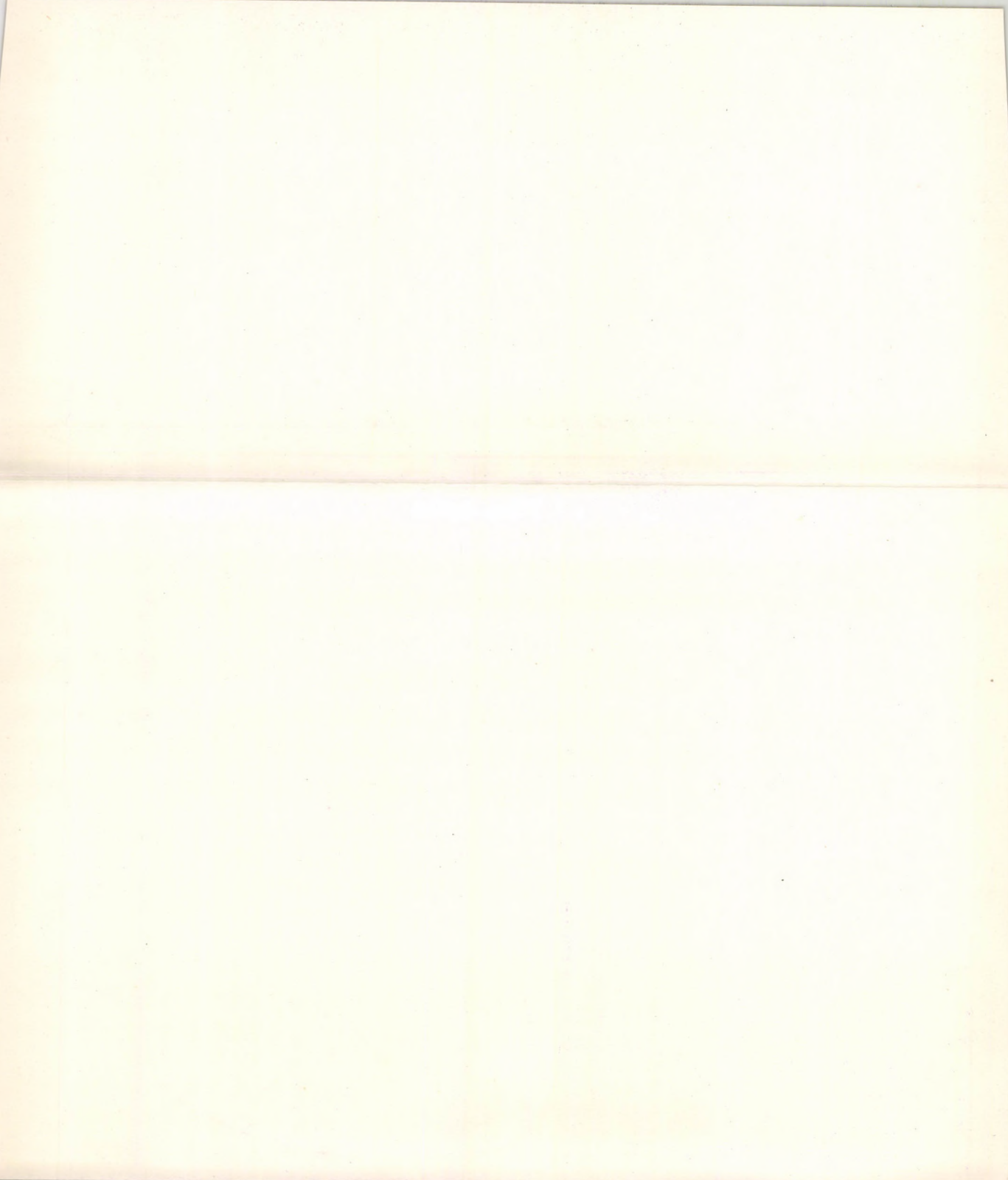
A TV-MESE HATÁSÁNAK
FEJLŐDÉSLÉLEKTANI
VIZSGÁLATA

(Pszichológia a gyakorlatban 33.)

A Televízió legismertebb műsorai közé sorolhatjuk az *esti mese* adásait, illetve a kisgyermekeknek sugárzott hasonló tartalmú műsorokat. Nagy kérdés, és világszerte kutatják az említett adások hatását az óvodás és kisiskolás korú hallgatóságra. A kép, szó és zene esztétikai-intellektuális összhatása — mely legtöbbször erkölcsi tanulságot is hordoz — különböző hatásfokkal mozgósítja és gazdagítja a gyermeki befogadás pszichikus-szellemi hálózatát. A szerző három különböző szerkezetű tv-mese sokoldalú elemzésével és eltérő életkorú kísérleti csoportok vizsgálatával mutat rá azokra az esztétikai és fejlődéslélektani motívumokra, melyek megkönnyítik, illetve gátolják a mese összhatásának felfogását, harmonikus megértését. És bár igaz, hogy egy mesének olykor csak egyetlen részlete marad meg életre szólóan, a könyv mégis hozzásegít a gyermeklélektan jobb megértéséhez.



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST



PSZICHOLÓGIA
A GYAKORLATBAN
HARMINCHARMADIK KÖTET

Szerkesztő bizottság

KARDOS LAJOS (elnök)

ÁKOS KÁROLY

GRASTYÁN ENDRE

HORVÁTH L. GÁBOR

MOUSSONG-K. ERZSÉBET

SUGÁRNÉ DR. KÁDÁR JÚLIA

**A TV-MESE HATÁSÁNAK
FEJLŐDÉSLELEKTANI
VIZSGÁLATA**



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1977

ISBN 963 05 1162 2

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1977 • Sugárné dr. Kádár Júlia

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: Hanzséros György — Műszaki szerkesztő: Erdősi Katalin

Terjedelem: 6,4 (A/5) ív + 4 old. melléklet

AK 1220 k 7779

77.3493 Akadémiai Nyomda — Felelős vezető: Bernát György

Printed in Hungary

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
I. fejezet	8
A téma elméleti háttere, szakirodalmi gyökerei	8
A kísérletben exponált mesék szövege	12
1. A teknősbéka és az elefánt	12
2. Mici cica ajándéka	13
3. Kié lesz az alma?	14
Az exponált mesék összehasonlító elemzése	15
Vizsgálati módszereink	20
II. fejezet	22
A felmérő vizsgálatok eredményeinek elemzése	22
A metakommunikációs készség szintjének vizsgálata	24
A tájékozódó felmérés eredményeinek elemzése	29
III. fejezet	34
Az exponált mesék percepciójának és reprodukciójának összefüggései az intelligenciastruktúra egyes tényezőivel	34
A gyermekek által reprodukált mesék mennyiségi összetevői	34
A reprodukált mesék minőségi elemzése	49
IV. fejezet	72
Az elbeszélőkészség életkori jellemzői vizsgálatainkban	72
Folyamatosság, célszerűség, beszédsebesség	72
Az élmény hatása a beszédprodukciónak formájára	80
V. fejezet	84
Kutatási eredményeink összefoglaló értelmezése	84

Mellékletek	97
I. Az exponált mesék szövege	97
1. A teknősbéka és az elefánt	97
2. Mici cica ajándéka	99
3. Kié lesz az alma?	101
II. A tájékoztató felmérés kérdései	104
III. A meseegységek reprodukált sorrendjének mátrixai	104
IV. Korrelációs együtthatók táblázatai	114
Irodalom	125

„Azt javallom, ne abból induljanak ki, hogy mit tesz a tv a gyermekkel, hanem abból, hogy mihez kezd a gyermek a televízióval.”

W. SOHRAMM

Széles körű tömegkommunikációs vizsgálatok folynak szerte a világban a televízió hatásának, s ezen belül a gyermekekre gyakorolt hatásának a feltárására. Mégis a gyermekekre vonatkozó hatásvizsgálatok szűk, bár társadalmilag lényeges kérdéskörre szorítkoznak: vajon árt vagy használ-e inkább a televízió — okoz-e pszichés vagy fizikai károsodást (pl. szorongást, agressziót, tunyaságot, alvás- vagy látászavart, mozgás hiányából fakadó zavarokat), illetve képes-e a televízió az oktatási intézmények által nyújtott ismeretanyagok hatásos bővítésére.

Tanulmányunkkal a kevésbé feltárt területeken szeretnénk megvilágítani egy kérdéskört: vajon a különböző audiovizuális technikával sugárzott gyermekműsorokat milyen feltételek mellett képesek a gyermekek helyesen felfogni, illetve milyen tényezők befolyásolhatják a hatás létrejöttét — a megértést, a feldolgozást s azt, hogy a gyermeknéző tudatosan fel tudja idézni, rekonstruálni — alkalmazni tudja a televíziós élményét. Mindezt elsősorban abból a szempontból vizsgáljuk, hogy a televíziós meseműsor nézőinek nagy többségét kitevő 5—8 éves gyermekek jellemző pszichés életkori sajátosságai hogyan befolyásolják az illető televíziós élmény befogadását — vagyis a gyermeknéző „mihez kezd a televízióval”.

I. FEJEZET

A TÉMA ELMÉLETI HÁTTERE, SZAKIRODALMI GYÖKEREI

A televízió mint audiovizuális közvetítő eszköz, a tömegkommunikáció egyre általánosabbá váló, jellegzetes indirekt szituációját hozza létre. A tömegkommunikáció — J. JANOUSEK definíciója szerint „egyének közvetítésével megvalósuló információmozgás, társadalmi struktúrák között, melyben a Közlemény adója — legyen az egyén vagy intézmény — tartósan a beszélő szerepét ölti magára, időben és/vagy térben távoli Befogadók halmazához képest” (10.). A Közlemény és a Befogadó között a kommunikációs szituáció háromfázisú viszonya valósul meg MALETZKE (15. 92. o.) szerint: a motivációktól determinált szelekciós fázis, a tulajdonképpeni kommunikációs fázis és a lezajlott kommunikáció hatásának fázisa. (Hatás a viselkedésre, ismeretekre, a véleményekre, attitűdökre, az érzelmekre, a személyiség struktúrájára.)

Ahhoz, hogy létrejöjjön a második fázis, a Közlő és Befogadó „lelkében latens erő feszültségeként” kell hogy éljen „a közös kultúra egységes, tagolatlan képzet formájában” — írja KARÁCSONY SÁNDOR (11. 57. o.). Ahhoz viszont, hogy a harmadik, a hatás fázisa kövesse az előzőt, mint SÁNDOR GYÖRGY (19. 116. o.) ITELSON-ra és BESPALKORA-hivatkozva hangsúlyozza, „alaposan meg kell fontolni, hogy ki, kinek, milyen gondolatokat akar közvetíteni. Ismernünk kell a Címzettek felfogóképességét, beállítottságát, igényeit, ismernünk kell a rendelkezésre álló eszközöket, amelyek segítik vagy nehezítik a megértést”. Ezen ismeretek alapján kell kiválasztani

a Közleményt, megkeresni az illető Közlemény megfelelő mennyiségét, sorrendiségét, struktúráját, a közlés ritmusát stb.

A közvetlen és verbális kommunikációban a Közlemény a Befogadóhoz két csatornán jut el: egyrészt a gondolati tartalmat közvetíti, másrészt, ezzel párhuzamosan, igen komplex ingerként az ún. szupralingvisztikai elemek síkján — mint a prozódikus jelek (hangsúly, ritmus, pauza, hangerő stb.), illetve a metakommunikatív jelek (mimika, gesztus, testtartás stb.) — a Közlőnek a gondolati tartalomhoz, illetve a Befogadóhoz fűződő érzelmi viszonyát tükrözi.

Az indirekt, tömegkommunikációs szituáció általunk vizsgált esetében egyrészt laza, másrészt komplexebb hatásmechanizmus érvényesül. *Lazább* annyiban, hogy mint MALETZKE és JANOUSEK elemzi, a Közlő csak feltételezi a „Befogadók halmazát”, csak megtervezi a Közleményt a Befogadó egy bizonyos rétege számára, de nem tudja, vagy csak egészen közvetett visszajelentést kap arról, hogy milyen mértékben váltotta ki az illető Közlemény annak a nézőrétegnek az érdeklődését, akiknek szánták, illetve bennük milyen hatást váltott ki a műsor.

Komplexebbé teszik az indirekt tömegkommunikációs hatást a tv azon audiovizuális ingerfajtái, amelyek részben a tv fizikai jellemzőinek fiziológiai hatásából erednek (pl.: fény- és hangintenzitás, vibrálás, az ott-hon világosságának és zajfeltételeinek kontrasztja), másrészt az a pszichikai hatás, amelyet a fotómontázsok, a gyors képváltások a fotótechnikai megoldások, a Közlemény térben és időben való kiterjesztése váltanak ki a nézőben. A gyors téma- és képváltások, a téma- és fotómontázsok nagyfokú figyelemkoncentrációt, rugalmas gondolkodást és e tényezők szimbolizmusának megértését, absztrakcióját és az egészben való elhelyezését tételezik fel a nézőben.

Amennyiben a fenti audiovizuális ingert nem teljes komplexitásában észleli a tv-néző, hanem valamely szempontból nem tud lépést tartani — pl.: a verbális szintjével, vagy a képi montázsok szimbolikus értékét nem érti, esetleg az egész komplex Közlemény ritmusa haladja meg a percepciók készségét —, akkor nem érti meg, illetve félreérti a sugárzott műsort, és így a kiváltott hatás — a tartalmi és esztétikai egyaránt — csak leszűkült vagy torzult formában érvényesül.

A fenti okból több szerző is (CAZENEUVE, OULIF, MALETZKE) felhívja a figyelmet arra, hogy nem szabad teljesen a tv képi lehetőségeire, a vizuális hatás dominanciájára építeni, szükség van a párhuzamos verbális közlésre, mert „néha van olyan mondat, amelyet nem lehet képekkel helyettesíteni, és ugyanakkor a tv, a kép segítségével, meg tudja magyarázni a beszédet” (15. 63. o.).

Különösen jelentős a fenti, a tv által sugárzott, komplex audiovizuális Közlemény appercipiálásának problémája a gyermeknézők esetében.

HIMMELWEIT (8. 340. o.) széles körű és mélyreható vizsgálatainak egyik konklúziójaként állapítja meg, hogy az exponálás formájának hatása a gyermekek értelmi fokával függ össze, a téma által kiváltott hatás pedig elsősorban a gyermek érzelmi érettségétől függ.

E gondolatban kifejeződő kettősség arra ösztönzött bennünket, hogy egyrészt megvizsgáljuk, valóban szétválasztható-e a gyermekeknél tartalmi és formai tényezőkre a fizikai és pszichikai értelemben is igen intenzív és összetett audiovizuális inger hatása. Másrészt arra, hogy megállapítsuk, mennyiben függ e hatás a gyermek pszichikus életkori jellemzőitől.

A televíziót hasznos, nagy hatású, ismereteket közlő, szórakoztatóan nevelő tömegkommunikációs eszköznek tekintjük — amely gyors elterjedésénél fogva egyre szélesebben fejti ki hatását a nézők körére. Ebből a

gondolatból kiindulva kezdtük meg a téma vizsgálatát az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont megbízásából. E munkából született korábbi tanulmányunkban* azokat a tapasztalatainkat összegeztük elsősorban, amelyek televíziós—technikai szempontból (az exponálás módja, szimbólumok, közlésritmus, sémák, illetve időrend megbontása stb.) nehezítették az adekvát hatás létrejöttét a gyermeknél.

Jelen könyvünkben a fenti vizsgálati anyag fejlődéslélektani szempontú elemzésével azt kutatjuk, hogy a vizsgált korú gyermekek esetében az életkori sajátosságok — lehetőségek, illetve feltételek — mennyiben befolyásolják a televízió komplex audiovizuális hatásának érvényesülését, különös tekintettel a percepcióra, az emlékezésre, a felidézésre és a verbális kifejeződésre, illetve reprodukcióra.

Vizsgálatunkhoz tájékoztató, kiindulási alapot nyújtott az UNESCO által irányított egyik kutatómunka, amelynek vizsgálati eredményei 1969-ben jelentek meg (23.). E vizsgálatokat, amelyek a televíziós bábfilmek 5—12 éves gyermekekre gyakorolt hatását kutatják, párhuzamosan öt országban (angol, amerikai, francia, cseh és nyugatnémet) gyermeknézőkkel végezték. A kísérletek arra vonatkozóan mutattak ki eredményeket, hogy a vizsgált életkorú gyermekek milyen százalékban jegyzik meg a látott műsort, mit emelnek ki lényegként, és mennyire képesek a szereplők jellemének és funkciójának felismerésére.

Összefoglalóan annyit mondhatunk ezekről az eredményekről, hogy a gyermekek, bár életkorral növekvő arányban, de igen kis százalékban jegyzik meg a látott mesék tartalmi momentumait, és a „tanul-

* SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA: A televízió meseműsorának hatása az 5—8 éves gyermekekre. MRT Tömegkom. Kut. Közp. Tanulmányok V., 1973. 1. sz.

ság” definiálására is csak a gyermekek egyharmada képes.

Az pedig, hogy mit emelnek ki lényeges momentumként a látott meséből, függ az illető részlet helyétől (a mese elején, közepén vagy végén van-e?), és függ a komikumtól és a dinamizmustól.

Vizsgálataink során kísérleti gyermekcsoportjaink három, előre kiválasztott mesét néztek meg a televízióban.

Mindhárom mese állatokról szól, és mindhárom mese tanulsága, eszmei mondanivalója a barátság, a baráti segítségnyújtás. Mindhárom mese ritmikus, ismétlődő felépítésű, dúsan megrakva konvencionális meseelemekkel. Az említett jellemzők megkönnyítik számunkra az elemzés során az összehasonlítást, míg a tartalmi, terjedelmi, formai hasonlóságon túl található számos eltérés lehetőséget nyújt a hatásvizsgálatban alkalmazott változó rendszer kialakítására.

A KÍSÉRLETBEN EXPONÁLT MESÉK SZÖVEGE

Az exponált mesék kódolt szövegét lásd a Mellékletben.)

1. A teknősbéka és az elefánt

Réges-régen barátok voltak a teknősbékák és az elefántok. Az úgy történt, hogy száz évvel ezelőtt egy teknősbéka figyelmeztette az elefántokat: vigyázzatok, ne menjetek a folyó kanyarulatához, oda állították a csapdákat a vadászok. Ha odamentek, beleestek és megfognak benneteket. Az elefántok megfogadták a baráti tanácsot. El is kerülték a veszedelmet. Nem sokkal később az elefántok mentették meg a teknősbékákat: látták az elefántok, hogy a vadászok mákgubó nedvét hullajtották a part fűvére. Ha ebből esznek a teknősbékák, menten elalszanak tőle, a vadászok meg összeszedik őket, és jó pénzért eladják a teknőjüket. Elmondták ezt a barátaiknak. Nem is mentek azok a part fűvének még csak a közelébe sem. Azóta tart a barátság.

De időnként hol a teknősbékák tréfálják meg nagy barátaikat, hol meg az elefántok járnak túl a teknősbékák eszén. Tudós teknős-

békák és tudós elefántok még azt is kiszámították, hogy eddig pontosan kétszázkilencvenkilencszer jártak túl az elefántok a teknősbékák eszén és pontosan kétszázkilencvenkilencszer a teknősbékák az elefántokén. Fogadjunk, hogy a háromszázadik tréfát mi nyerjük meg! — mondták a teknősbékák. Fogadjunk — mondták az elefántok —, ha mi nyerünk, akkor hoztok nekünk krokodiltojást, ha meg ti nyertek, akkor elviszünk benneteket a meleg vizű tóhoz fürödni. Áll a fogadás — szóltak a teknősbékák —, holnap reggel kezdődjék a tréfa! És másnap reggel ott volt Bahama-föld minden elefántja és minden teknőse. És akkor a legöregebb teknősbéka azt mondta: ez így nincs rendjén! Csak egyetlenegy teknősbéka és elefánt lehet itt a parton, máskülönbben nem érvényes a tréfa. El is mentek mindnyájan, csak egyetlenegy teknősbéka és elefánt maradt a parton. Ide hallgass! — szólt a teknősbéka az elefánthoz. Én most átugrom rajtad! Még hogy te ugrasz át rajtam — álmélkodott az óriás állat, és úgy kacagott, hogy még a távolban álló állatok is azt hitték, hogy földrengés van valahol a közelben. Amit mondtam, mondtam, szólt komolyan a teknősbéka. Most pedig jól figyelj! Ezzel nekiiramodott, „hóóó”, kiáltotta és beugrott a bokorba. „Rukk” kiáltotta a másik oldalon egy másik teknősbéka és előugrott a bokorból. Az elefánt csak csodálkozott, sehogyan sem értette a dolgot. Csináld még egyszer — szólt a teknősnek —, nem figyeltem eléggé oda! Szívesen — szólt a teknősbéka, nekirugaszkodott, „hóóó”, és beugrott a bokorba. „Rukk” — kiáltotta a másik teknősbéka, és előugrott a bokorból.

Megnyerted a tréfát — szólt az elefánt, most áruld el, mi volt a csalafintaság, mert hogy csalafintaság volt, az egészen biztos. Jó, jöjjön ide a többi elefánt is, akkor majd megmondom! És amikor minden elefánt együtt volt, akkor elmondta a csalafintaságot. Olyan nevetés lett, olyan kacagás, hogy az egész környék visszhangzott belé! A barátságukon ezután sem esett csorba, sőt, ahogy előre megállapodtak, az elefántok elvitték a hátukon a teknősbékákat a meleg vizű tóhoz fürödni.

(*Ghanai népmese*)

2. *Mici cica ajándéka*

Mici cica anyukája nagy gondban volt, vajon mi történhetett Micivel? Miért járkal olyan fáradhatatlanul fel-alá, olyan sejtelmes arccal? Nem aludtál jól, kedvesem? — kérdezte, szinte félve a választól, hogy Mici cica megbetegedett. Kitűnően aludtam, anyukám, nincsen semmi bajom, de nagyon kérek, most ne zavarj mert éppen gondolkodom! Gondolkodik — hökkent meg a cicamama. Ki hallott már ilyet, egy macska, aki gondolkodik! Mici aztán egyszer csak abbahagyta a fel-alá sétálgatást és elindult a kutyaól felé. Itt lakott

Lumpi, a házőrző kutya. Éppen délutáni álmából ébredezett, mellső lábaira támaszkodva várakozóan tekintett az érkező felé. Mici valamit a fülebe súgott. Lumpi legyintett néhányat a fülével, és mint aki mindent tökéletesen tud, kijelentette: tudod, Mici, az effajta dologban először a juhnyájba tartozó Fánival kellene beszélned. — Mici elindult megkeresni Fánit. Fáni, a hófehér, elegáns juh éppen a rétre indult, amikor Mici megérkezett. Mi bánt, édes Mici cica, miben lehetek segítségedre? Tudod, Fáni, most lesz anyukám születésnapja, arra gondoltam, hogy egy szép gyapjúkendőt kötök neki, annak biztosan nagyon örülne. Értem már, te természetesen rám gondoltál, hát akkor gyere velem, és adok neked gyapjút. Mici két karja majd leszakadt a sok gyapjútól. Dehát ezt még meg is kell fogni. Ki fonja meg? A Pók nővérekre gondoltam — ajánlotta Fáni. Mici hálásan köszönte meg a jó tanácsot, és ugrott egyenesen a háztetőre, már amennyire a csomagja engedte. Itt laknak ugyanis egy eldugott sarokban a Pók nővérek, és szorgalmasan dolgoznak most is. Mici cica elmondta a jövelele célját. A két nővér összenézett és csak ennyit mondott: „meglesz”! És azonnal hozzáláttak a gyapjúfeldolgozásához, mert ennyi pamut még az olyan híres fonómesterek erejét is próbára tette, mint a Pók nővérekét. Mici ragyogott a boldogságtól, amikor megkapta a sok pamutot. Igen ám, de le is kellene gombolyítani. Ki fog segíteni? — A pajta közelében legelészett Kati tehén. Amikor meglátta a tanácstalan kiscicát, lehajtottá két hegyes szarvát, hogy Mici felgombolyíthassa róla a pamutot. Kis idő múlva egy hatalmas gombolyag díszelgett Mici cica karjában. Alig vett búcsút Kati tehéntől, eszébe jutott, hogy még kötőtűre is szüksége lenne, de honnan? Arra repült a szarka. Mi bajod, Mici cica — kérdezte a bánatos cicától. Hiába van sok szép fonalam, ha nincs mivel megkötni — válaszolta a kiscica. Sose búsulj! Éppen a minap jutottam hozzá két ragyogó kötőtűhöz, biztosan jók lesznek. Várj csak, elhozom neked. Azzal elrepült, és pillanatok alatt megérkezett csőrében a két tűvel. Nagyon szép tőled, igazán! Most végre elkezdhetem. Keresett egy nyugalmas helyet, leült és szorgalmasan kötni kezdett.

(Írta: *Haholt Rózsi*)

3. *Kié lesz az alma?*

(Kié lesz az alma? — fa, rajta egy nagy alma, *Nyuszi* jön, meglátja — zene, *Nyuszi* ugrál, hogy elérje az almát, mindig visszapottyan — zene.) *Varjú*: Kár, kár! (Majd megszakad az erőlködéstől.) *Nyuszi*: Ott csüng egy alma a fán, szakítsd le nekem! (*Varjú* leszakítja az almát.) *Nyuszi*: Na, dobd le! (Gyorsabban ugrál érte.) *Varjú*: Ne ugrálj! Ez az alma az enyém! (Beszéd közben kiesik a szájából az alma. Az alma ráesik a *Sünire* és rászúródik a hátára — zene. *Süni*

futni kezd az almával — zene.) *Nyuszi*: Állj meg! Állj meg! *Süni* (megáll). Ez az én almám! Leesett, és én elkaptam. (Kergetőzni kezdenek — zene.) *Nyuszi*: Azonnal add ide az almát! Add ide, add ide az almámat! (Sírós hang.) (*Varjú* leszáll a hempergőkhöz a földre.) Állj, állj! Az az alma az enyém, én téptem le, add ide! (A *Varjú* is bekapcsolódik a birkózásba, zene.) *Nyuszi*: Az enyém az alma! Én láttam meg elsőnek! (Birkóznak, hemperegnek — csak kép és zene.) *Nyuszi* (sírva): Állj! (*Varjú* károg.) *Medve*: Ez micsoda? Miféle zaj ez? (*Varjú* az ágra száll, *Nyuszi* egy farönk mögé bújik, *Süni* kicsire összegömbölyödik.) *Medve*: Miféle zaj ez, azt kérdeztem! *Süni*: Jaj, tisztelt *Medve* bátyó, te, aki az erdő legnagyobb és legokosabb vadja vagy, tégy igazságot közöttünk. Kinek adod ezt az almát? Várjuk választodat! (*Varjú* és *Nyuszi* is előbújik, és mindhárman, félkörben állnak a medve előtt.) *Medve*: Hm, ki találta meg az almát? *Nyuszi*: Én, ott csüngött a fán! *Medve*: És ki tépte le? *Varjú*: Éppen hogy én! *Süni*: És én kaptam el! *Medve*: Na igen, hát rendben van, lássuk csak, lássuk (fejét vakarva gondolkozik). Mindenkinek igaza van, és ezért mindenkinek kell almát kapnia. *Hárman együtt*: Ó, de hisz!... *Nyuszi*: Itt csak egy alma van! *Medve*: Osszátok el az almát egyenlő részekre, és mindenki megkapja a maga adagját. *Süni*: Hogy erre nem jöttünk rá előbb! *Varjú*: Kár! *Medve*: Így, így most már aztán rendben van. (*Süni* fogja az almát, *Varjú* a csőrével négyfelé vágja.) *Süni*: Ez a tied, mert te láttad meg elsőnek; ez pedig a tied, mert te tépted le; ez pedig az enyém, mert én kaptam el; ez pedig a tied, *Medve* bátyó. *Medve*: Hogy-hogy az enyém? *Süni*: Azért, mert kibékítettél és észre tértéttél bennünket. *Medve*: Köszönöm, nagyon köszönöm (visszavonul az erdőbe). (A többiek eszik az almát.) *Nyuszi*: Jaj, de finom! *Varjú*: Pompás! *Süni*: Nagyon ízletes!

(Orosz mese)

AZ EXPONÁLT MESÉK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

A) Műfaji vonatkozású eltérések

1. *A teknősbéka és az elefánt* (a továbbiakban „Teknős”-mese).

Tiszta verbális közlemény, összefüggő, szép stílusú elbeszélés, amelyet csupán néhány rövid, direkt formában idézett párbeszéd szakít meg.

A néző számára vizuális élményt kizárólag az előadóművész nő arcimimikája nyújthatott.

2. *Mici cica ajándéka* (a továbbiakban „Cica”-mese). Szintén összefüggő verbális közlemény, gyakran megszakítva rövid, direkt módon idézett párbeszédes szakaszokkal.

Mind az elbeszélő, leíró, mind a párbeszédes részt férfi előadóművész mondta el. Auditív élmény lehetett még a bevezető képsort kísérő zene.

Vizuális élményt a gyermekek számára a kedves textiltákok s ezek jellegzetes bábmozgása, valamint az egyszerű, szimbolikus értékű színpalak nyújtottak (pl. kerítés és napraforgó szimbolizálta az udvart).

A mesélő arca, alakja azonban nem volt látható.

3. *Kié lesz az alma?* (továbbiakban „Alma”-mese). Teljesen dramatizált mese: a szereplő állatok jellegzetes hangokon maguk beszéltek, egyszerű, rövid, pergő párbeszédekben.

A verbális szünetekben az akciókat élénk, hangulatfestő zene kísérte.

A vizuális élményt a rajzfilm egyszerű bája, humora, hajlékonysága és dinamizmusa nyújtotta.

B) Szerkezeti eltérések

1. *mese* („Teknős”): Három jól elkülöníthető szakaszra osztható.

a) Bevezetés: a teknősök és elefántok barátságának eredetét, történetét elmesélő rész (A, B, C, D egységek).

b) Találkozásukat és fogadásukat leíró szakasz (E, F, G, H, I egységek).

c) A „tréfa” története (I—T egységek).

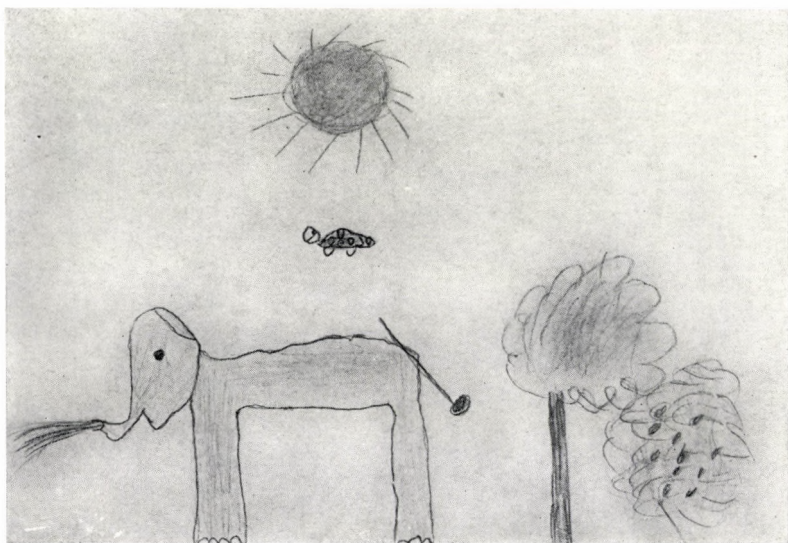
2. *mese* („Cica”): Két szakaszra különíthető el.

a) Az előjáték: kedves, gyermekközeli jelenetek (A, B, C, Cs egységek).

b) A mese lényegi része: az ajándék elkészítéséhez



1. kép. „Átakarja ugrani az elefántot.” (Sz. Zsuzsanna, 2. oszt.)



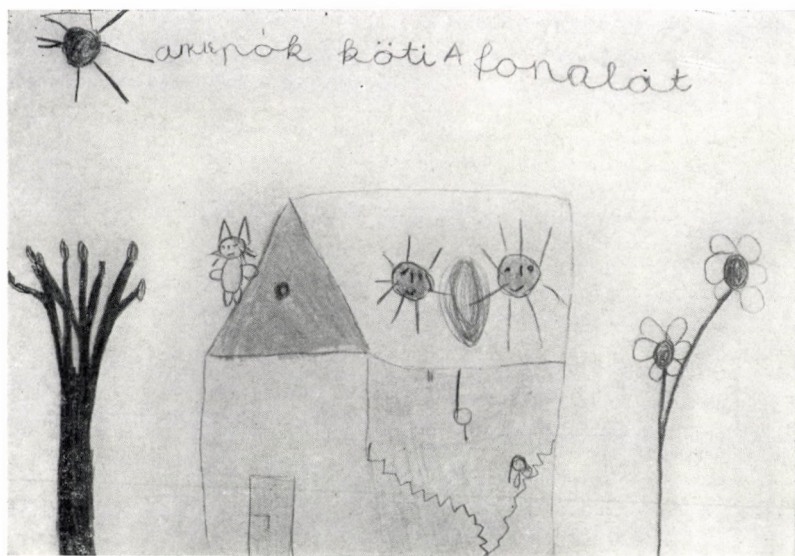
2. kép. „A teknős átugorja az elefántot.” (Sz. Ágnes, 1. oszt.)



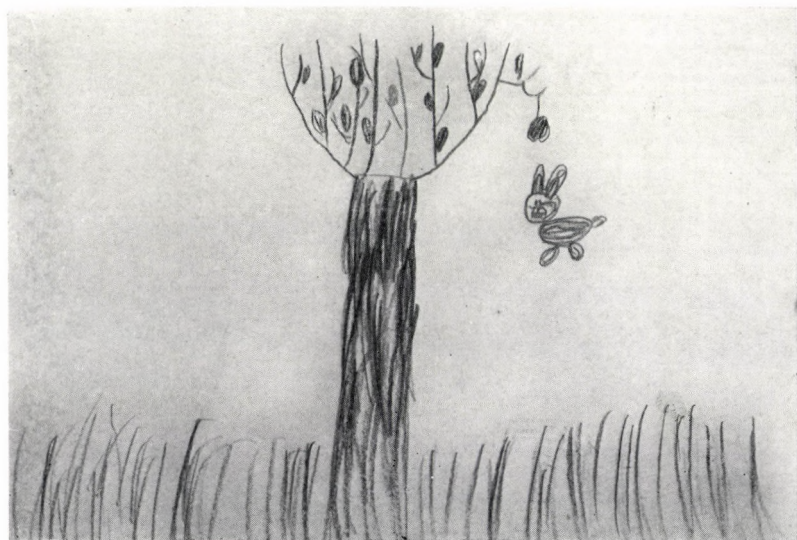
3. kép. „A teknősbéka átugrotta az elefántot.” (V. Gabika, óvodás)



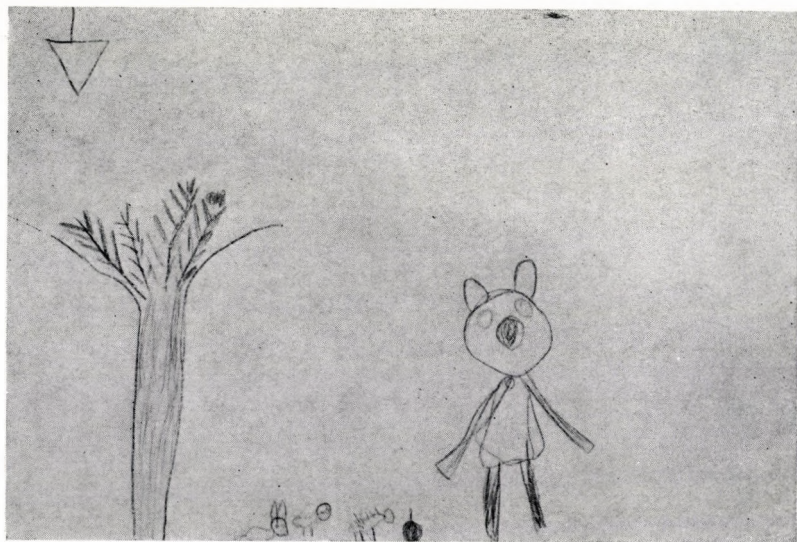
4. kép. „Mici cica elindult a kutyaól felé.” (R. Gábor, 2. oszt.)



5. kép. „A két pók köti a fonalat.” (T. István, 1. oszt.)



6. kép. „A nyuszi ugrál, hogy elérje az almát.” (F. Károly, 1. oszt.)



7. kép. „A macsó bácsi igazságot tett.” (P. Borbála, 2. oszt.)



8. kép. „Az tetszett, hogy a Maci elosztta nekik az almát.”
(N. Ilonka, óvodás)

szükséges dolgok összegyűjtése (D—Y egységek).

3. *mese* („Alma”): Egységes felépítésű.

C) Néhány formai tényező

1. *mese* („Teknős”): A ghanai népmesét a keletiesen lassú meseszöveg, a motívumok vissza-visszatérő, széles hullámszerűsége jellemzi.

A szöveget a magyar gyermekektől távol álló, a víz, a növények, az állatok nagy tömegének, a földrengésnek trópusi hangulata szövi át.

2. *mese* („Cica”): A mese második, lényegi szakasza az, amely Mici cica „vándorútját” írja le egyik állattól a másikhoz, amíg valamennyi segítségével célhoz jut. A gyermekek általában járatosak ezekben, a magyar népmesékben oly gyakori „mi bajod?”, „miben lehetek segítségedre?” — típusú kérdések és az erre adott válaszok ritmikusan visszatérő fordulataiban.

A szereplő állatok és a színhely szintén ismerős a magyar gyermeknéző számára.

3. *mese* („Alma”): Tipikusan orosz népmesei elemeket tartalmaz — színhely az erdő, és egy bölcs medve tesz igazságot az állatok között.

D) Eltérések a mondanivalót alkotó motívumok szempontjából

1. *mese* („Teknős”):

a) Két egymástól tulajdonképpen független motívum köré épül a cselekmény:

a barátság és segítségnyújtás motívuma,

a „többet ésszel, mint erővel” motívum.

b) A fenti motívumok közül az első deklarált,

a második igen hangsúlyozottan, de csak implicite szerepel.

2. *mese* („Cica”):

a) Két egymáshoz kapcsolódó motívum köré épül a cselekmény:

az ajándékkészítés, meglepetés-, örömszerzés motívuma,

a baráti segítségnyújtás motívuma.

b) A fenti motívumok közül az első deklarált, a második hangsúlyozottan, de csak implicite jelentkezik.

3. *mese* („Alma”):

a) Egy motívum köré fonódik a cselekmény: veszekedés helyett baráttan meg kell osztozni azon, amiért mindenki külön-külön tett valamit.

b) A fenti motívum szélesen deklarált: az expozícióban és a konklúzióban egyaránt.

E) Nyelvi vonatkozású eltérések

1. *mese* („Teknős”): Az első szakaszt bonyolult megfogalmazás, sok nehéz, a gyermekek által kevésbé ismert fogalom jellemez. A második szakaszban egyszerű nyelvi formák szerepelnek.

2. *mese* („Cica”): Az első szakasz hétköznapi, egyszerű nyelvi eszközöket használ. A második szakaszban sok erőltetett, bonyolultan megfogalmazott, feleslegesen cikornyázott részlet fordul elő.

3. *mese* („Alma”): Egyszerű, rövid, dinamikus párbeszédek; sok cselekményt kísérő felkiáltás, rövid, tömör megfogalmazás jellemzik.

A fent jellemzett, a kísérleti szituációban exponált három mese elmeséltetése — verbális reprodukciója —

révén nyert anyag elemzésével a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. A több szempontból különbözőképpen exponált, lényegében hasonló mondanivalójú mese értelmi és érzelmi hatásának jellemzői a mesék tartalmi tényezőinek tükrében.
2. Az exponált mesék audiovizuális hatása a gyermekcsoportok percepciókészségének tükrében.
3. Az exponált mesék percepciójának összefüggései az intelligencia-struktúra egyes tényezőivel (performáció, verbalitás) és a metakommunikatív képességgel.
4. A különböző módon exponált tv-mese hatása a képi, illetve verbális emlékezetre és a verbális rekonstrukcióra.
5. Az elbeszélőkészség fejlődésének jellemzői az exponált mesék reprodukciójának tükrében.

A fenti szempontok vizsgálatát a fejlődéslélektani munkák azon megegyező megállapításai sugallták számunkra, amelyek szerint egyrészt a gyermek a verbális közlemények halmazából csak azt veszi igénybe, ami neki megfelel, és figyelmen kívül hagyja azt, ami meghaladja értelmi szintjét (PIAGET, 16. 357. o.). Másrészt, mint WALLON megállapítja (25. 183. o.), az 5—8 éves gyermek „képtelen gondolkodásának elemei között — gyakran rendellenes, páros kapcsolatokon kívül — más összefüggéseket felismerni. Ez készteti arra, hogy az összefüggésnek és a logikai szükségszerűségnek az igényétől hajtva, nyilvánvalóan különmemű egységeket is összetegyen”.

Valószínűnek tartottuk, hogy a gyermeki gondolkodás sajátossága még inkább kiéleződik az erős és komplex érzelmeket kiváltó sokrétű élmény nyomán, s így nagymértékben meghatározza valamely televíziós műsor komplex ingerének befogadását gondolati, érzelmi és esztétikai téren egyaránt.

Az is feltételezhető volt továbbá, hogy a gyermek-

nézőre jellemző érzeni dominancia is messzemenően befolyásolja a televíziós élmény intellektuális hatását. Hiszen sokkal egységesebb érzelmi színezetű élmények is befolyásolják az emlékezést, illetve a felidézést, mint ezt számos emlékezetre vonatkozó pszichológiai vizsgálat igazolja. E jelenséget vizsgálatainkban a mesékre való emlékezés, a mesék felidézése, illetve rekonstrukciója révén szeretnénk megragadni.

VIZSGÁLATI MÓDSZEREINK

A vizsgálatot három budapesti, egyenként húsz fős kísérleti csoporttal végeztük el, kor szerinti eloszlásban: óvodai nagycsoportosok (átlag életkor 6; 5 év), általános iskola első osztályosok (átlag életkor 7; 1 év), második osztályosok (átlag életkor 8; 2 év). A vizsgálatban részt vevő gyermekekkel felmérő vizsgálatként elvégeztük a WECHSLER—HAWIK intelligencia-vizsgálatot és egy metakommunikatív készséget felmérő próbát. (Itt kell megjegyezni, hogy a tanulmányokban szereplő számadatok általában húsz fős korcsoportok teljesítményeire vonatkoznak, azonban ahol a fenti felmérések eredményeivel való összevetést tárgyaljuk, ott minden esetben — technikai okokból: pl. csak a 6. életévét betöltött óvodás gyermekekkel végezhetjük el a WECHSLER—HAWIK-ot — 17 főre csökkent csoportok teljesítményéről beszélünk.)

A fenti korcsoportok tagjaival a kísérlet előtt „tájékoztató felmérést” végeztünk (lásd: Melléklet II.). Ezt követően három alkalommal (1, illetve 2 hét szünet közbeiktatásával) a televízió délelőtti adásának keretében a fent leírt meséket nézték meg a gyermekek.

A televíziós műsor megtekintését megelőzően a gyermekek semmiféle instrukciót vagy tájékoztatást nem kaptak.

A kísérletet megelőzően öt hónapon keresztül kísértük figyelemmel a tv „esti mese” műsorait, s ezen mesék sorából választottuk ki a három fent idézett mesét. A meséknek az „esti mesé”-ben való elhangzása után fél évvel folytattuk le kísérletünket, így az ismétlés nem befolyásolta az eredményeket.

Egy-egy mese megtekintését négy szemközti interjúk követték, amelyeket részben magnetofon-szalagon, részben pedig jegyzőkönyvben rögzítettünk. Az interjúk keretében elbeszéltettük a gyermekkel a látott mesét. Az egyéni beszélgetések alatt a csoport többi tagja lerajzolta a látott mese számára legérdekesebb részletét.

II. FEJEZET

A FELMÉRŐ VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE

A vizsgálatunkban részt vevő gyermekek intelligenciaszintjét a WECHSLER—HAWIK-próbával mértük fel.

Azért választottuk ezt a tesztet, mert egyrészt igen komplex feladatsora egyaránt vizsgálja a kísérleti személy verbális memóriáját és absztrakciós készségét, forma- és szín-, valamint a vizuális szituáció percepciójának készségét. A magyar gyermekekre adaptált feladatsor is előnyös volt.

Másrészt azért esett választásunk erre a próbára, mert azonosítani tudjuk magunkat, sőt témánk szempontjából némely probléma magyarázatához is nyújt elvi támaszt az olyan alapvető gondolat, mint a KUN MIKLÓS és SZEGEDI MÁRTON által idézett wechsleri intelligenciafogalom- és intelligenciastruktúra-meghatározás (13. 12. o.). Eszerint az intelligencia az egyén globális képessége, „amely lehetővé teszi, hogy célszerűen cselekedjék, hogy racionálisan gondolkodjék és eredményesen bánjék környezetével”. Ez a globális képesség pedig azt jelenti, hogy egymástól nem független, de elkülöníthető részfunkciókból áll, s e „globális képesség” minősége nagyrészt a részfunkciók konfigurációjától függ.

Igen lényeges számunkra az a tapasztalati, illetve hipotetikus elv is, amely szerint „az intelligens magatartásnak különböző módozatai vannak, és ezekhez az intellektuális képességek különböző fokai szükségesek”.

A fenti intelligenciateszt által mért összintelligencia-tesztelési eredmény (IQ) és ezen belül a két jellemző faktor (VQ és PQ) körében felmért verbális és cselekvéses intel-

lektuális képességek csoportjának fejlettségi szintje (ez utóbbi teljesítménytípusból, témánknak megfelelően, az idétartozó feladatsoporthoz a vizuális tárgy, illetve rendszer percepciójára, a vizuális benyomás szenzomotoros úton való összerendező képességére vonatkozó jellemzőit vesszük figyelembe), alkotja majd azt a viszonyítási alapot, amelyre munkánk során hivatkozunk (13. 154—160. o.).

1. táblázat

Az elvégzett intelligenciavizsgálat korcsoportonkénti átlagos eredményei

A vizsgált kvóciensek	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos
IQ	112,59	115,82	115,47
PQ	104,65	104,18	109,35
VQ	116,65	122,77	111,35

Mindhárom korcsoport tehát a 110—119 IQ között megállapított „jó intelligencia” osztályba tartozik (uo. 258. o.).

Az óvodás és második osztályos korcsoportban megfelel a $VQ = PQ + 10$ képletű empirikus eredménynek (260. o.), az első osztályban $VQ = PQ + 30$ formát ölt a képlet, amely azonban nem párosul a másik két korcsoporttól eltérő, kiugróan magas IQ-val (161. o.). Ehhez a jelenséghez az első osztályosoknál számos, verbális, grammatikai, szemantikai szempontból a korcsoportra jellemző jelenség társul, és ezek által nyer tartalmat. Erre a későbbiekben visszautalunk, azonban már itt is szeretnénk megjegyezni, hogy az ezzel kapcsolatos adatainkat csupán tendenciának, következtetéseinket hipotézisnek tekintjük, mivel viszonylag kisszámú (17 fő) kísérleti csoportokkal dolgoztunk.

A metakommunikációs jelzések észlelésének és feldolgozásának készsége messzemenően befolyásolja azt, hogy a beszélőnek a közlés szituációjához, a közölt tartalomhoz, az adott kulturális normákhoz való viszonyának kifejeződési formái „megteremtik-e a hallgatót”, illetve nézőt — a befogadót (2a, b; 26.). Ezért egészítettük ki felmérő vizsgálatainkat a metakommunikációs készség szintjének mérésével.*

Öt színes képeslap volt vizsgálatunk eszköze. Az I. számú kép két gyermek közötti játékhelyzetet ábrázol. A gyermekek arca meglehetősen kifejezéstelen, viszont gesztusaik jól felismerhetők.

A felmérés során V.-ként exponált kép gyermek és felnőtt jellegzetes szituációját mutatja. A gesztusok, a testtartás és a kisgyermek mimikája kifejező, könnyen értelmezhető.

A II. és III. kép tevékenység közben ábrázol egy-egy kifejező mimikájú gyermeket.

A képleírást a gyermekek képenként öt kérdésre adott válaszban végezték el. A képekhez kapcsolódó kérdés-sort az elemzés során az alábbi két csoportra bontjuk fel:

A) 1—3. kérdés: Mit láatsz a képen?

Milyen ez a kisgyerek?

Mit csinál ez a kisgyerek?

Ezek a kérdések az interakciók, illetve a metakommunikatív jegyek észlelésére vonatkozó válaszokat váltják ki (mint ezt a korábbi vizsgálat eredménye is bizonyította).

B) 4—5. kérdés: Mit gondolsz, mit mondana ez a kisgyerek, ha mondjuk, most megszólalna?

* SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA: A metakommunikatív vizuális percepció és verbális megfogalmazódásának néhány fejlődéslelektani jellemzője. Magyar Pszichológiai Szemle, 1972. 3—4.

Ha azt képezed, hogy mondjuk, most ott áll mellette a mamája, mit mondhat most éppen a kisgyereknek?

Ezek a kérdések egy aktív, verbális interperszonális kapcsolat elképzelését és annak megfogalmazását várják el a gyermektől. (A 4. és 5. kérdésre adott válaszokat együtt vizsgálva fontos adatot szolgáltatnak, pl. mint a dialógus egyik összetevője.)

A fentiek alapján a továbbiakban „A” és „B” kérdéscsoportra adott válaszokról beszélünk, és röviden felvá-

2. táblázat

Az átlagos IQ és az említett összes metakommunikációs jegy korcsoportonkénti átlaga, valamint a kettő korrelációja

	A			B		
	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos
1	2	3	4	5	6	7
IQ	112,59	115,82	115,47	112,59	115,82	115,47
Összes metakommunikációs jegy	6,5	9,8	9,5	4,8	7,5	7,8
r*	0,74	0,32	0,27	0,52	0,31	0,27

* A továbbiakban a könnyebb értékelhetőség kedvéért az alábbi, valamennyi jelen vizsgálati eredményünkre vonatkozó korrelációs kategóriákat vonjuk meg: $r = 0,1-0,2$: alacsony, $r = 0,2-0,4$: közepes, $r = 0,4-0,8$: magas.

zoljuk azokat az eredményeket, amelyek a metakommunikatív vizuális percepció és verbális megfogalmazódásának fejlődése és az IQ-val — és ezen belül a performációs készséggel (PQ) és a verbalitás szintjével (VQ) — való összetevésből nyertünk.*

Az alábbiakban felbontjuk a fenti értékeket: a performációs kvóciens (PQ) és a verbál kvóciens (VQ) viszonylatában vizsgáljuk meg a metakommunikációs, illetve az interakciós és a verbálkommunikatív válaszok arányát az A, B válaszokon belül a három korcsoportban (3. táblázat).

3. táblázat

A metakommunikációs, interakciós és verbálkommunikatív válaszok aránya PQ viszonylatában

Korcsoport	Átlagos PQ	A		B	
		1. meta-kommunikációs jegyek r	2. interakciós jegyek r	1. meta-kommunikációs jegyek r	2. verbálkommunikatív jegyek r
Óvodás	104,65	0,73	0,32	0,49	0,12
Első osztályos	104,18	0,01	0,49	0,34	0,36
Második osztályos	109,35	0,14	0,01	0,18	0,07

A fenti táblázatokból megállapíthatjuk tehát, hogy az azonos intelligencia-kategóriába tartozó korcsoportok metakommunikációs észlelésének és a metakommunikatív jegyek által sugallt interperszonális kapcsolat verbális

* SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA: A metakommunikatív vizuális percepció és verbális megfogalmazódásának összefüggése az IQ-val 6—8 éves gyermekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1973. 4.

4. táblázat

A metakommunikációs, interakciós és verbálkommunikatív válaszok aránya VQ viszonylatában

Korcsoport	Átlagos PQ	A		B	
		1. meta-kommunikációs jegyek r	2. interakciós jegyek r	1. meta-kommunikációs jegyek r	2. verbálkommunikatív jegyek r
Óvodás	116,65	0,61	0,03	0,37	0,11
Első osztályos	122,77	0,12	0,36	0,24	0,30
Második osztályos	111,35	0,38	0,36	0,33	0,42

megfogalmazásának készsége az életkorral egyenes arányban nő — mennyiségi ugrást az óvoda és az első osztályos korcsoport között észleltünk.

Ezzel szemben ezen készségek korrelációja az IQ-val az életkor növekedése mellett csökken. Úgy tűnik tehát, hogy a praxis révén kialakuló készség, illetve annak mennyiségi jellemzői egyre kevésbé függenek az intelligencia szintjétől.

A performációs kvocienssel az óvodás korcsoport „magas”, illetve „közepes” kategóriájú korrelációt alkot (kivételesen az alacsony szintű B/2. — az aktív verbális kommunikációt tükröző válasz).

Az első osztályban éppen az A/2. és a B/1., 2. válaszok között, tehát a verbális alapú interakciók sorában találunk „közepes”, egy esetben „magas” korrelációjú értékeket.

A második osztályban már csak igen alacsony korrelációt találunk a PQ és a vizsgált metakommunikációs készség között.

A PQ-val való korreláció tehát az életkor növekedésével egyenes arányban csökken — a jelentős értékcsökkenést így inkább az első és a második osztály között találjuk.

A VQ-val való korreláció változatosabb képet mutat.

Az óvodás korcsoportban kiemelkedően „magas” és „közepes” korrelációs értékeket éppen a verbális kommunikációtól függetlenül észlelt metakommunikatív jegyek percepciójával mutat a VQ, míg a verbális alapú, interperszonális kapcsolatra utaló válaszok korrelációs koefficiense ebben a korcsoportban a 0, illetve 0-hoz közeli szinten mozog.

Az első osztályos korcsoportban éppen a verbális jellegű interakciók észlelésének irányába tolódnak el az arányok, és így növekszik a VQ-val alkotott korrelációs koefficiensek értéke.

A második osztályosoknál kiegyenlítődnek a metakommunikációs jegyek észlelésének, illetve az interperszonális kapcsolat alapjául szolgáló jelzésnek, valamint az interakciók észlelésének korrelációs szintjei a VQ-val való viszonylatukban.

Ugyanakkor viszont, mintegy az óvodás korú „magas” r értékű VQ-metajegy észlelés ellenpólusaként, megjelenik ebben a korcsoportban a magas szintű korreláció a VQ és a verbális kommunikációs készség között. Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy ez a „magas” korreláció csupán $r = 0,52$ -ot jelent.

A VQ viszonylatban tehát az óvodás korban a perceptuált metajegyek megnevezése a domináns faktor a magas korrelációban; az első osztályban ez eltolódik az interakciók észlelésének irányába; második osztályos szinten kiegyenlítődik a metajegyek és interakciós viszonyok észlelése, de kiemelkedik a verbális alapú interakció megfelelése a verbális kvócienssel. A második osztályosoknál ugrásszerűen megnő az *egész arc mimika* egységes észlelésének s így — az egyes jegy értelmezése helyett —

az egész, metakommunikatív jegyekre épített kommunikatív szituációnak (interakció, verbális interperszonális kapcsolat) észlelése. Ezt alátámasztja a 8—9 éves gyermekek életkori sajátosságának megfelelően a performációs percepcióra alapozó, de verbális dominanciát tükröző magas VQ korreláció.

Az óvodás korcsoport inkább csak mint cselekvési formákat észleli a metakommunikációs jegyeket. Az első osztályos korcsoport eltolódása a VQ dominancia felé — a PQ korreláció nagymértvű csökkenése mellett — megegyezik a korábbi közleményben leírt, a metajegyeknek a verbális kommunikációban történő felhasználásánál észlelt, minőségi háttér nélküli, csupán mennyiségi ugrásával.

A tájékozódó felmérés eredményeinek elemzése*

A kísérleti csoportok tagjai közül összesen háromnak (2 első osztályos, 1 második osztályos) nincs otthon televíziókészüléke.

A gyermekek túlnyomó többségének van „tv-néző” gyakorlata. Az óvodás korcsoport 100%-ban rendszeresen nézi a tv „Esti mese” c. programját. Az első osztályos korcsoportból a tv-vel rendelkező 18 gyermek is nézi a meseműsort (a 2 gyermek közül, akiknek nincs tv-jük, az egyik néha nézi, a másik nem szokta nézni). A második osztályosok közül 19-ből csak 14 gyermek nézi rendszeresen a meseműsort, néha nézi 4 gyermek, egy nem nézi. Tehát a nyolcéves korcsoportnál csökken a meseműsor iránti érdeklődés.

A mesén kívül rendszeresen néznek bizonyos műsorokat (pl. A tenger titkai, Daktari, Híradó, Magilla gorilla, cirkuszfilmek):

* Melléklet II.

az óvodás korcsoportból	25 ⁰ / ₀ (20 fő = 100 ⁰ / ₀),
az első osztályos kor-	
csoportból	38,4 ⁰ / ₀ (18 fő = 100 ⁰ / ₀),
a második osztályos kor-	
csoportból	52,6 ⁰ / ₀ (19 fő = 100 ⁰ / ₀).

Bármit megnézhet (felnőtt filmek, krimik, táncdalfesztivál stb.):

az óvodás korcsoportból	85 ⁰ / ₀
az első osztályos kor-	
csoportból	55,6 ⁰ / ₀ (100 ⁰ / ₀ -ok, mint előbb)
a második osztályos kor-	
csoportból	94,7 ⁰ / ₀

A fenti adatok közül az első csoport bizonyos egészséges fejlődést tükröz, amennyiben az életkorral egyenes arányban növekszik az olyan műsorok rendszeres megtekintésének aránya, amelyek nem kifejezetten gyermekműsorok, de bővítik a gyerek ismeretanyagát, szélesítik látókörét, és a szórakoztatás mellett érzelmi és esztétikai szempontból gazdagítják. A második csoport viszont már kevésbé pozitív adatokat tartalmaz. Mindhárom korcsoportnál 50⁰/₀ felett van azoknak a száma, akik nézik a felnőtt műsorokat. A százalékos értékek változásának magyarázata abban rejlik, hogy az óvodás gyermekek azért nézhetik a krimiket, felnőtt műsorokat, mert a szülők feltehetően úgy vélik, hogy „még úgysem érti meg.”

A második osztályos korcsoport közel 95⁰/₀-os aránya arról a valószínű szülői véleményről tanúskodik, hogy „már nézheti, elég értelmes hozzá”. Az első osztályosok viszonylag alacsonyabb százalékanak magyarázata éppen első osztályos mivoltukban rejlik: „korán le kell feküdni, mert másnap iskolába kell menni.” A gyermekekre fárasztóan, a szülőkre pedig még újszerűen hat az iskola. Fenti magyarázatunkat alátámasztják a gyermekeknek

azon válaszai, amelyekben az szerepel, hogy csak szombat este nézhetik a felnőtt filmeket, krimiket.

Anélkül, hogy mélyebben érintenénk ezt a kérdést a fenti adatokat érdemes összevetni a felmérő jegyzőkönyv következő egységével, amely a „mik a kedvenc tv-műsoraid” kérdésre adott felsoroló jellegű válaszokat tartalmazza (5. táblázat).

5. táblázat

Korcsoport	Esti mese %	Felnőttek- nek való film %	Rajzfilm %	Egyéb %
Óvodás	75	75	5	10
Első osztályos	44,4	—	11,1	44,4
Második osztályos	63,1	26,3	21	36,8

Az óvodás korcsoport magas százalékos arányú, „mindent néző” amorf élményanyagának megfelelően, differenciálatlan választ adott a fenti kérdésre. Egyformán vonzó számára a gyermekmese és a felnőtteknek való film nyújtotta különböző élmények (a felnőtt élettel való ismerkedés, a felnőttekkel való azonosulás és a felnőttekkel való együttes élmény lehetősége). Az első osztályosoknál az Esti mese mint kedvenc műsor csak 50% alatt fordul elő, azonos százalékban az egyéb műsorokkal (reklám, híradó stb.), ugyanakkor egy gyermek sem említi a felnőtt műsorokat, holott, mint láthattuk, a gyermekek több mint fele nézheti azokat. Úgy tűnik, a 6—7 éves tv-néző korosztálynál már számolhatunk bizonyos tudatos értékelő szelekcióval. A 7—8 éves, az Esti mesét 73,7%-ban rendszeresen néző korcsoporthból 63,1% jelöli kedvenc műsoraként a mesét, amely érdekes módon sokkal magasabb arány, mint a 6—7 évesek 100%-os rendszeres mesenézőinek 44,4%-os aránya. A kor-

csoportok közül a legszórtaabb a kedvenc műsorok listája, és hirtelen megnő a rajzfilmek iránti érdeklődés. A 7—8 éves korcsoportnál hangsúlyozottabbá válik a szelektív, tudatos, értékelő tv-nézés jelensége. Azoknak a gyermekeknek, akik nézik a meseműsort, 86%-a jelöli meg egyik kedvenc műsoraként, viszont a felnőtt műsorokat is néző gyermekeknek alig több mint negyede sorolja kedvencei közé a felnőtt filmeket. A rajzfilmek kiemelése az első osztályhoz viszonyítva ismét megduplázódik. A rajzfilmek iránti érdeklődés nagyfokú fejlődéséről tanúskodó adatok összevethetők W. SCHRAMM és munkatársai (20.) felmérésével, amennyiben a vizsgált korú gyermekek leginkább a rajzfilmeket kedvelik.

Érdekes tájékoztatást nyújtottak a „Miről szeretsz mesét hallgatni?” kérdésre adott válaszok. (A 6. táblázatban már a teljes létszámú vizsgálati csoporttal számolunk — 20 fő = 100%/0.)

6. táblázat

Korcsoport	Csodálatos mese, népmese (%)	Állatokról (%)	Igazi gyerekekről (%)
Óvodás	35	55	55
Első osztályos	66,7	33,3	—
Második osztályos	78,9	36,8	21

A fenti adatokból látható, hogy az életkor növekedésével a „királykisasszonyról”, „sárkányról meg a hős királyfiról”, „a szegény emberről” szóló „igazi” mese iránti érdeklődés nő, míg az életközeli, hasonló gyermekekről szóló történetek iránti érdeklődés a 6—8 éveseknél átmenetileg csökken. Tudjuk jól, hogy az óvodás

gyermek még szereti, ha egy „ugyanolyan” kislányról, kisfiúról hall mesét, mint ő, és később az ismét önmaga felé forduló, másrészt társakat, barátokat kereső serdülő korú gyermek újra a gyermekekről szóló könyveket, filmeket kedveli. A szimbolikus állatmesét is sok gyerek említi — az óvodásoknál a „csodálatos mesé”-t messze meghaladó mértékben. Azonban, mint azt korábbi tanulmányunkban elemeztük, ezt a dominanciát sok esetben inkább csak az állatok iránti érdeklődés mint amesék lényegének, szimbolikájának megértése determinálja. Az első és második osztályos korcsoportban alacsonyabb arányban fordul elő az állatmesék említése, de mint látni fogjuk, már sokkal magasabb szinten értik meg azokat.

Végül a jegyzőkönyv utolsó kérdésére adott válaszok azt bizonyítják, hogy az 5—8 éves gyermekek esetében még annyi aggodalomra sincs ok az egyéb elfoglaltságtól elvonó, az érdeklődést esetleg beszűkítő, talán passzivitásra készítő tv-nézés miatt, mint erről a kérdésről SCHRAMM és HIMMELWEIT felméré adatai számot adnak. — Sőt elgondolkodtató adat, hogy a 60 gyerek közül összesen 1 első osztályos említi a tv-nézést mint legkedvesebb foglalkozását.

7. táblázat

A gyerekek kedvelt foglalkozásainak megoszlása (százalékban)

Korcsoport	Alkotó és szabályjátékok (babával, autóval, társas játékokkal stb.)	Rajz, kézimunka	Házi munka, segítés	Olvasás	Sport, játszótér
Óvodás	85	15	75	—	—
Első osztályos	83,3	61,1	5,6	—	—
Második osztályos	100	26,3	—	15,8	38,6

III. FEJEZET

AZ EXPONÁLT MESÉK PERCEPCIÓJÁNAK ÉS REPRODUKCIÓJÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ INTELLIGENCIASTRUKTÚRA EGYES TÉNYEZŐIVEL

A gyermekek által reprodukált mesék mennyiségi összetevői

1. A reprodukált össz-szó és alkotóelemei

A 8. táblázatról leolvasható az életkor növekedésével egyenes arányban növekvő szómennyiség. Az adatok vízszintes irányú összehasonlítása révén megállapítható, hogy mindhárom korcsoportban, az eredetileg exponált szómennyiséghez viszonyítva, a legtöbb szót az „Alma”-mese reprodukálásánál használták fel, holott ennek a mesének volt a legkevesebb az exponált szómennyisége.

8. táblázat

Az exponált szavak, fő- és alegységek száma, valamint ezek

	Szavak		
	„Teknős”	„Cica”	„Alma”
Exponált elemek (100 %)	446	390	345
Óvodás (átlag ‰)	25,0	32,6	45,2
Első osztályos (átlag ‰)	24,2	40,9	60,6
Második osztályos (átlag ‰)	38,7	44,1	60,6

A három mese közül az első, a „Teknős”-mese volt a leghosszabb, és a fenti adatok tanúsága szerint a gyermekek ezt a mesét reprodukálták a legkevesebb szószámmal.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a felhasznált szavak aránya mindhárom mese és mindhárom korcsoport esetében 25⁰/₀ („Teknős” — óvodás) és 60,6⁰/₀ („Alma” — első és második osztályos) között mozog.

A reprodukált össz-szó, amely a hasznos szavakból, ezen belül az idézetekből és a sallang szavakból tevődik össze (ezekről a későbbiekben még szólnunk), az exponált szavak százalékában kifejezve, az életkorok növekedésének és a mesék nehézségi fokának csökkenésével, a szószám százaléka növekszik. Jelentősebb az eltérés a mesék szempontjából.

Az IQ-val, VQ-val való korrelációt vizsgálva egyrészt azt tapasztaljuk, hogy az óvodás korcsoportban a szó-mennyiség-teljesítmény nem korrelál a fenti intelligenciafaktorokkal.

Az első osztályosoknál a „Teknős” mesében bár magas szintű az össz-szó-teljesítmény és a fenti faktorok között a korreláció ($r = 0,52$), azonban nem szignifikáns. A „Cica” és az „Alma” mesénél viszont mind az IQ-val,

reprodukálási aránya a három mesében és a három korcsoportban

Főegységek			Alegységek		
„Teknős”	„Cica”	„Alma”	„Teknős”	„Cica”	„Alma”
20	26	27	57	64	71
34,0	41,7	45,2	16,4	18,5	22,0
37,8	60,0	53,9	20,5	29,6	31,5
57,3	61,6	59,6	28,3	32,6	32,3

mind a VQ-val szignifikáns magas, illetve közepes szintű korrelációt találunk.

A második osztályosoknál a „Teknős” és a „Cica”-mese esetében van magas, illetve közepes szintű korreláció, míg az „Alma”-mesénél csak az IQ-val alkot szignifikáns korrelációt az össz-szó-teljesítmény.

Az első osztályosoknál némileg szorosabb összefüggést mutat az össz-szó-teljesítmény az IQ-val, mint a VQ-val; a

második osztályosoknál pedig a verbális kvócienssel alkotott korrelációk szintje a magasabb (kivéve „Alma”-mese). Mind az IQ, mind a VQ esetében a nehézségi fok csökkenésével csökkenő tendenciát mutat a korreláció mértéke.

2. A reprodukált meseegységek számának életkori vonatkozásai*

A 8. táblázat kimutatásait követve nyilvánvaló fejlődési tendencia olvasható le. Azt a tulajdonképpen evidens eredményt szögezhetjük le, hogy az életkor növekedésével a gyermekek egyre magasabb százalékban reprodukálják a mesékben előforduló fő- és alegységeket, egyre több jelentős és részletmomentumot észlelnek, illetve idéznek vissza. Adataink további elemzése kapcsán azonban könyvünk mondanivalója szempontjából lényeges eredményekhez jutunk.

Megfigyelhető, hogy bár az alegységek számának abszolút értéke két és fél—háromszorosa a főegységek számának, minden mesénél és mindhárom korcsoportban kb. fele annyiszor fordulnak csak elő a gyermekek által reprodukált mesékben, mint a főegységek.

Az adatok vízszintes irányú összehasonlításakor azt tapasztaljuk, hogy mind a fő-, mind az al-(részlet)-momentumok előfordulási arányát tartalmazó oszlopban a „Cica”- és az „Alma”-mese között csupán néhány százaléknyi eltérés található, két kivétellel az „Alma”-mese irányában növekedve. Ezzel szemben a „Teknős”-mese általában 4—9⁰/₀-kal (sőt 22⁰/₀ is előfordul) lemarad mindhárom korcsoportban a másik két mese mögött.

A fenti táblázat értékeinek függőleges irányú megfigyelése is érdekes eredményhez vezet. Mind a főegységek, mind az alegységek felhasználási aránya a „Cica”-

* A továbbiakban idézett fő-, illetve alegységek kódjelei a Mellékletben közölt kódolt mesék alapján.

és az „Alma”-mese esetében az óvodás és az első osztályos korcsoport között mutat nagy szintemelkedést. Ezzel szemben a „Teknős”-mese esetében az első és a második osztályos korcsoport teljesítménye között található a nagy értéknövekedés.

E szempontból is egyezést találunk a mesék reprodukálásánál alkalmazott szómennyiség értékváltozásaival.

A mennyiségi mutatók szerint a reprodukált főegységek száma (szemben a szószámmal) inkább az életkor növekedésével növekszik egyenes arányban, mintsem a mesék milyenségétől függően. Ennek megfelelően a második osztályosoknál a „Teknős”-reprodukciókban, ahol kisebb korcsoportokhoz viszonyítva 20⁰/₀-kal nő a reprodukált főegységek száma, magas IQ, VQ és közepes PQ korrelációt találunk (jelentéktelen a korreláció az óvodás és az első osztályos korcsoportnál, csak PQ korreláció jelentkezik).

A könnyebb „Cica”-mesénél — ahol a reprodukált főegységek száma minden korcsoportnál magasabb, mint az előző mesénél — már nemcsak a második osztályban, hanem az első osztályosoknál is megtaláljuk a magas, illetve közepes korrelációt a PQ-n kívül az IQ-val és VQ-val is.

Az óvodás korcsoportban is feltűnik a VQ-val való közepes szintű korreláció ennél a mesénél.

Az óvodás korcsoportnál közel 20⁰/₀-kal kevesebb a főegység (a két nagyobb korcsoporthoz viszonyítva), ebben a mesében egy közepes VQ és egy közepes metakommunikáció-korreláció is társul. A második osztályos korcsoportnál magas korrelációt találunk a teljesítmény és a metakommunikációs készség között.

Az „Alma”-mesénél, amelynél a reprodukált főegységek némileg alacsonyabb százalékban fordulnak elő a két nagyobb korcsoportban, csupán egy helyen, az óvodás korcsoportnál mutat az IQ-val közepes szintű korrelációt.

Meg kell azonban itt jegyeznünk az óvodás és a második osztályos korcsoportban jelentkező közepes szintű korrelációt a felidézett főegységek száma és a PQ, valamint az első és második osztályos korcsoportnál a meta-kommunikációs készség között. Ez a jelenség valószínűleg a mese domináns vizualitásának és dinamizmusának a következménye.

9. táblázat

A „Teknős”-mese főegységeinek reprodukálási arányai a három korcsoportban (százalékok)

Főegységek	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos
A	15	40	80
B	35	55	50
C	15	15	5
D	20	50	50
E	20	15	40
F	15	—	15
G	20	10	55
H	20	35	55
I	45	45	60
J	40	40	60
K	45	80	95
L	30	50	95
M	15	15	15
N	100	95	100
O	35	25	90
n	30	25	85
P	75	60	65
R	20	15	30
S	20	30	50
T	65	55	50

Az aleggységek előfordulási százaléka egyértelműen nem túl nagy ugrásokkal növekszik, mind az életkorok növekedésével, mind a mesék könnyebbé válásával.

10. táblázat

A „Cica”-mese főegységeinek reprodukálási arányai
a három korcsoportban (százalékok)

Főegységek	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos
A	35	65	75
B	15	55	70
C	40	90	100
Cs	10	20	10
D	80	95	85
E	10	15	15
F	80	95	95
G	50	75	65
Gy	5	10	45
H	—	25	10
I	60	115	125
J	70	75	75
K	25	25	40
L	20	55	45
M	25	40	35
N	40	45	45
Ny	10	5	10
O	85	100	100
P	25	70	75
R	85	100	95
S	40	65	65
T	65	85	85
U	45	55	50
V	60	90	90
X	10	—	—
Y	95	90	95

Óvodásoknál e viszonylatban mindhárom mese esetében a PQ-val találunk közepes szintű korrelációt. Az első és második osztályosoknál a mesék könnyebbedésével egyenes arányban csökken az IQ, a VQ korreláció értéke (az „Alma”-mesénél már alacsony szintre süllyed).

Az apróbb részletek említése arányának alakulásában tehát az óvodásoknál az intelligencia-struktúra perfor-

11. táblázat

Az „Alma”-mese főegységeinek reprodukálási arányai a három korcsoportban (százalékok)

Főegységek	Óvodás	Első osztályos	Második osztályos
A	15	—	15
B	85	100	100
C	30	40	60
D	75	75	90
E	55	70	95
F	60	50	65
G	85	95	115
H	95	100	105
I	30	60	55
J	60	70	70
K	15	35	60
L	—	40	45
M	—	15	10
N	40	35	50
O	110	85	100
P	25	35	35
R	5	5	20
S	40	65	90
T	—	—	10
U	40	70	65
V	35	60	55
W	85	85	105
X	10	5	5
Y	65	60	75
Z	85	100	95
a	65	80	65
b	10	20	20

mációs faktorának van domináns szerepe. A két nagyobb korcsoportnál a mesék nehézségi fokával egyenes arányban magasabb szintű a részletek említésénél az egész intelligencia-struktúra és ezen belül a verbális faktor szerepe. (A legkönnyebb „Alma”-mesénél már az értékelhető korrelációs szint alá süllyed az együttjárás.)

Összesítés

„A teknősbéka és az elefánt” c. mese reprodukált alegységeinek előfordulásáról százalékban

és korcsoportok szerint

(Egységenként 20 válasz = 100⁰/₀.)

Al-egys.	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Al-egys.	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Al-egys.	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.
B ₁	—	10	5	I ₁	5	10	15	N ₁	15	20	20
B ₂	20	35	25	I ₂	25	15	15	N ₂	60	70	75
B ₃	25	40	20	I ₃	35	25	55	N ₃	25	25	55
B ₄	25	35	40	J ₁	20	30	40	N ₄	5	15	15
B ₅	10	25	5	J ₂	5	5	35	N ₅	50	45	65
C ₁	15	10	5	J ₃	25	30	65	N ₆	50	65	55
C ₂	10	—	5	J ₄	—	10	—	O ₁	15	10	45
D ₁	15	25	10	J ₅	20	30	40	O ₂	20	20	80
D ₂	5	45	30	K ₁	10	10	10	n ₁	5	—	15
D ₃	5	45	20	K ₂	30	65	75	n ₂	10	—	15
D ₄	5	25	20	K ₃	35	75	85	n ₃	15	5	35
D ₅	—	5	—	L ₁	5	15	30	n ₄	5	—	40
D ₆	—	5	15	L ₂	5	—	5	n ₅	10	5	35
D ₇	5	5	10	L ₃	25	40	70	P ₁	55	40	30
F ₁	5	—	15	L ₄	5	5	5	P ₂	15	20	35
F ₂	5	—	15	L ₅	5	15	15	P ₃	—	—	10
H ₁	20	10	25	M ₁	20	10	10	S ₁	15	30	50
H ₂	35	20	30	M ₂	5	5	5	S ₂	10	5	10
								T ₁	5	10	15
								T ₂	10	5	10
								T ₃	60	45	55

(Megjegyzés: az A, E, L, R, T és Y főegységeknek nincs alegységük)

13. táblázat

Összesítés

a „Mici cica ajándéka” c. mese reprodukált alegységeinek előfordulásáról alegységek és százalékban

42

korcsoportok szerint.

(Egységenként 20 válasz = 100%)

Alegység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Alegység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Alegység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.
A ₁	20	10	—	H ₁	—	20	10	P ₁	10	15	35
A ₂	30	60	75	H ₂	—	—	—	P ₂	20	45	45
A ₃	—	—	—	I ₁	20	70	75	P ₃	—	15	5
B ₁	10	40	40	I ₂	35	55	50	R ₁	15	40	70
B ₂	5	15	25	I ₃	—	—	5	R ₂	—	10	15
C ₁	10	35	40	J ₁	10	15	10	R ₃	55	75	90
C ₂	40	70	95	J ₂	15	25	35	S ₁	15	25	35
Cs ₁	5	10	—	J ₃	55	70	70	S ₂	5	15	20
Cs ₂	2	15	10	L ₁	20	30	35	S ₃	40	50	50
D ₁	5	30	30	L ₂	—	25	15	T ₁	45	60	75
D ₂	70	95	80	M ₁	15	40	35	T ₂	30	50	35
E ₁	5	5	15	M ₂	—	5	5	T ₃	45	65	65
E ₂	—	10	—	N ₁	40	45	45	U ₁	15	5	15
E ₃	—	—	—	N ₂	—	—	15	U ₂	20	35	40
E ₄	5	—	—	Ny ₁	5	—	—	U ₃	15	40	45
F ₁	60	70	75	Ny ₂	—	—	—	V ₁	25	35	25
F ₂	—	5	10	Ny ₃	5	5	10	V ₂	60	90	95
F ₃	—	—	—	O ₁	—	5	5	X ₁	10	—	—
F ₄	45	70	75	O ₂	5	20	20	X ₂	—	—	—
F ₅	45	75	80	O ₃	30	50	60	Y ₁	45	20	20
Gy ₁	5	—	15	O ₄	—	—	—	Y ₂	90	95	95
Gy ₂	—	10	35								

(Megjegyzés: a K és C főszereplőknek nincs alegységek)

Összesítés a „Kie lesz az alma” c. mese reprodukált alegységeinek előfordulásáról alegységek és százalékban korcsoportok szerint
(Egységenként 20 válasz = 100%)

Al-egység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Al-egység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.	Al-egység	Óvodás	Első oszt.	Második oszt.
B ₁	60	85	95	K ₁	10	30	45	V ₁	—	—	20
B ₂	45	100	75	K ₂	—	—	5	V ₂	5	15	20
C ₁	—	10	5	K ₃	—	—	10	V ₃	20	20	15
C ₂	—	5	25	K ₄	—	—	20	V ₄	10	50	35
D ₁	10	30	5	M ₁	—	5	5	V ₅	10	20	25
D ₂	70	70	85	M ₂	—	15	—	V ₆	15	25	30
F ₁	50	40	50	N ₁	15	20	45	W ₁	65	75	90
F ₂	30	40	25	N ₂	—	5	—	W ₂	35	30	45
F ₃	—	—	—	N ₃	—	—	—	W ₃	35	15	20
G ₁	15	5	10	O ₁	50	45	45	X ₁	10	5	5
G ₂	30	45	85	O ₂	30	35	45	X ₂	—	—	—
G ₃	70	90	95	P ₁	5	10	20	X ₃	—	—	—
H ₁	90	100	105	P ₂	5	15	20	Z ₁	65	70	30
H ₂	70	90	90	P ₃	10	5	30	Z ₂	65	70	30
I ₁	25	10	40	S ₁	10	—	30	Z ₃	55	70	30
I ₂	10	30	30	S ₂	—	10	—	Z ₄	80	100	90
I ₃	5	10	15	S ₃	5	10	20	a ₁	15	30	20
J ₁	10	25	15	S ₄	20	35	60	a ₂	55	70	60
J ₂	5	15	25	S ₅	10	25	50	a ₃	10	30	20
J ₃	45	20	50	S ₆	5	—	5	a ₄	—	—	15
J ₄	15	20	15	U ₁	30	75	60	b ₁	—	—	—
J ₅	15	20	10	U ₂	35	75	65	b ₂	5	20	5
				U ₃	35	65	60	b ₃	—	20	5
				U ₄	35	70	65	b ₄	—	20	5
				U ₆	30	70	65				

(Megjegyzés: az A, E, G és R főegységeknek nincs alegységük)

Ez kiegészül — az első osztályosoknál a „Teknős”- és a „Cica”-, a második osztályosoknál a „Teknős” és az „Alma”-mese esetében — a performációs készségnek egy közepes, illetve magas szintű korrelációjával.

A reprodukált fő- és alegységeket tartalmazó táblázatokon jól látható, hogy

a „Cica”-mesénél 46,67⁰/₀-ban (42 egység esetében),
az „Alma”-mesénél 38,77⁰/₀-ban (38 egység esetében),
a „Teknős”-mesénél 26,92⁰/₀-ban (21 egység esetében)
az életkor növekedésével párhuzamosan nő azoknak a gyermekeknek a száma, akik az illető egységeket reprodukálják.

Ezen belül a „Teknős”-mesénél 16,67⁰/₀-ban (13 esetben), a második osztályosoknál a „Cica”-mesénél 33,33⁰/₀-ban (30 esetben), az első osztályosoknál ugrásszerű emelkedést látunk az illető egység felidézésében. (A többi esetben egyenletesnek tűnő emelkedés mutatkozik.)

Az „Alma”-mese esetében az életkor növekedésével egyirányú emelkedés mellett megoszlik a számbeli ugrás az első, illetve a második osztályos kor előtt.

A „Teknős”-mesénél nyilvánvalónak tűnik, hogy azért emelkednek nagymértékben az értékek a második osztályos korcsoportnál, mert mint minden egyéb adatból is kiderült, ők mélyebben értették meg, és pontosabban tudták reprodukálni ezt a mesét, mint a két kisebb korcsoport tagjai. Ennek magyarázata valószínűleg a verbális dominancia felé tolódásból fakad; míg a két kisebb korcsoport dominánsan az érzékletes képekre, illetve cselekvések észlelésére építő és gyengébb verbalitása nehezebben tudta rögzíteni, illetve rekonstruálni a tisztán verbálisan exponált és igen nehéz mesét.

A „Cica”-mesénél minden vonatkozásban jobbak az első osztályosok teljesítményei, mint a „Teknős”-mesénél. Ennek megfelelő az is, hogy igen magas százalékban az első osztályosoknál emelkedik meg hirtelen az előfordulási százalék, szemben az óvodás korcsoporttal; és

az, hogy a két nagyobb korcsoport értékei már csak kismértékben térnek el egymástól. Ennek magyarázata a mese tartalmi jellemzőin túlmenően az audiovizuális exponálási módban kereshető.

Az „Alma”-mesénél nincsenek éles ugrások, megvonható határok. Már az óvodás korcsoport is jó teljesítményt nyújt — amellett, hogy elég magas százalékban (38,77⁰/₀) tapasztalunk a kornövekedéssel párhuzamos fejlődési vonalat.

Azzal az érdekes jelenséggel találkozunk azonban e mesénél, hogy 28 egység esetében (28,57⁰/₀) az előfordulási százalék nem emelkedik párhuzamosan az életkorral, hanem az első osztályosoknál éri el a maximális értéket. A másik két korcsoporttal szemben az elsősöknél maximális előfordulást mutató egységeknek szinte mindegyike a dialógus, illetve a mesevégi ismétlődő szövegrészekből álló „igazságtétel” szakasza, amelyet az első osztályos gyermekek közül sokan szó szerint idéznek. A fenti jelenség magyarázata a mese tartalmi és szerkezeti vonásain, valamint az audiovizuális közlési mód pozitív hatásán túl az illető részek nagyfokú dinamizmusában, feszültségében, illetve a feszültséget feloldó tartalomban rejlik.

Emeljünk ki most — csak mintegy illusztrációként — néhány olyan egységet, amelynek kapcsán megpróbálkozunk az életkor növekedésével párhuzamos növekedés fejlődéslélektani indoklásával.

A „Teknős”-meséből, emeljük ki mindjárt az A egység előfordulását: az óvodásoknál 15, az első osztályosoknál 40, a második osztályosoknál 80⁰/₀.

Bármennyire is tömör megfogalmazásban közli ez az egység a mese tulajdonképpeni mondanivalóját, mégis, mivel a történet csak B egységnél kezdődik, szinte elsikkad ez a részlet a két kisebb, különösen az óvodás korcsoport reprodukcióiban. A fent leírt oknál fogva mindhárom korcsoport csak kevéssé érti meg a teknősök és elefántok barátságát megalapozó, a kölcsönös segítség-

nyújtás motívumát tartalmazó szövegrészt, s így korcsoportonként csak 1—2 gyermek említi az első részt lezáró, az A egységet megismétlő barátságmotívumot (D₇). Az A egység említésének százalékos emelkedése tehát a mese tanulásának megértésétől függ.

Az E egység: óvodásoknál és első osztályosoknál 20—15, második osztályosoknál 40⁰/₀.

A fentihez hasonló módon, ismét deduktív utat alkalmaz a következő meseszakasz: deklarálja, megfogalmazza, kiemeli a majdani szövegrész lényegét és utána fejti ki, meséli el a mesét. Ennek az eljárásnak hatása még a második osztályos korcsoportban is csak 40⁰/₀-os reprodukciós szintet jelent.

Az F és H egységek: óvodásoknál és első osztályosoknál 5, második osztályosoknál 15⁰/₀, a másik egység: óvodásoknál 20, első osztályosoknál 35, a második osztályosoknál 55⁰/₀.

Ezeknek az egységeknek alacsony előfordulása, illetve az előfordulási százalék növekedése az életkor növekedésével párhuzamosan bizonyos fogalmakban való járatlanságot, illetve jártasság elsajátítását tükrözi: az F egységeknél a számfogalom, a „kiszámítani” szó, a H egységnél a „fogadás”, a „valamiben fogadni” fogalmak és kifejezések ismeretének hiánya van az alacsony és az életkorral felszaporodó előfordulások háttérében.

Az I, J, P₂ S₁, K, L egységek epikus részeket takarnak — részletezések, ismétlések és az epikus párbajokat megelőző szóváltásokhoz hasonlító szövegrészek. Természetes hát, hogy ezek fontossága csupán a második osztályosoknál éri el a 60—95⁰/₀-os szintet, míg a két kisebb korcsoportnál csak 40—50⁰/₀ között mozog. (Kivétel a K₃-as egység 75⁰/₀-os előfordulása az első osztályosoknál, akik ezen egység sokszor szó szerinti idézetével kezdik el a verseny leírását.)

Az N, N₂, N₃ egységek megértéséhez és reprodukálásához a gyermekeknek meg kellett volna érteni a tréfa

lényegét, másrészt a mozgás folyamatát (felugrás, bokorba beugrás, másik teknős bokorból kiugrása) kellett volna elképzelniük, s végül a „gondolatjel”, illetve „idézőjel” közé ékelt mondatszakaszokat kellett volna egymáshoz illeszteniük, megérteniük. Ezt az összetett feladatot, még a második osztályos korcsoportban is csak maximum 65—75⁰/₀-ban tudják megoldani, és csak 50⁰/₀-ban helyes eredménnyel.

A „Cica”-mesénél ismét a mese szöveges, auditív hatású A egységét kell megemlítenünk elsőként: óvodások 35, első osztályosok 65, a második osztályosok 75⁰/₀. A domináns vizuális élmény (a kiscica gondterhelten felalá járkál a képernyőn) azonban elnyomja az aláfestő szavak hatását. A mesereprodukciók nagy része a fenti vizuális élmény felelevenítésével kezdődik, különösen a két kisebb korcsoportban.

Ezen a ponton ismét szeretnénk utalni arra a fejlődési sajátosságra, hogy az életkorral egyenes arányban növekszik az auditív—verbális inger szerepe — párhuzamosan vagy éppen a vizuális hatást meghaladva a percepcióban éppúgy, mint az emlékezésben. A vizuális és verbál—auditív élmény hatásának életkori vonatkozásaira jellemző példa az F egység reprodukciójának alakulása: a dominánsan vizuális élményű F egység (a „Cica találkozása a kutyával, fülbesúgás-jelenet), mindhárom korcsoportban 80—95⁰/₀-ban fordul elő. Ezen belül azonban az alegységek a következőképpen alakulnak:

Az F₁ kifejezetten vizuális egység (bár rejtett verbális tartalommal) szintén magas 60—75⁰/₀-ban fordul elő mindhárom korcsoportban. Az F₂ és F₃ egységek azonban, amelyek vizuálisan az előbbi rejtett tartalom mintegy metakommunikatív, magatartásbeli válaszát és az azt megfogalmazó aláfestő szövegrészt tartalmazzák, mindhárom korcsoportnál teljesen vagy majdnem teljesen elsikkadnak. Az F₄, F₅ egységek párbeszéd jellegűek ugyan, de kissé nehézkes megfogalmazásúak, ezért a

reprodukciókban ismét jelentkeznek az életkori differencia, különösen az óvodás korcsoport alacsony teljesítménye miatt. Ebben a mesében találunk jó néhány olyan alegységet, melyet az óvodás korcsoport egyáltalában nem említ, és az első—második osztályos korcsoportnál is csak 15—25⁰/₀-os az előfordulásuk. Ilyenek például az L₂, P₃, E, Gy, R₂ stb. Ezek a részletek a „Cica” „morfondírozását”, „szónoki kérdéseket” és felkiáltásokat, gondolatbeszúrásokat, szándékolt cselekvésekről felmerülő gondolatokat tartalmaznak.

Az „Alma”-mese esetében két fő pont köré lehet csoportosítani azon egységeket, amelyek határozott fejlődésvonalat írnak le: a verbalitást nélkülöző, zenei aláfestésű, tisztán vizuális hatású egységeket. Tizenöt ilyen egységet találunk: B₁, B₂, E, G₃, H, H₂, J₃, K₁, L, N₁, P_{1,2,3}, T, Y. Összevonva a fenti egységeket azt tapasztaljuk, hogy az óvodás korcsoport összesen 36,3, az első osztályos korcsoport 50,3 és a második osztályos korcsoport 59,0⁰/₀-ban reprodukálják verbálisan e dominánsan vizuális hatású jeleneteket. Leszűrhető tehát az az igen lényeges tapasztalat, hogy azok a jelenetek, amelyekben nem kap szerepet a beszéd, és a zenei aláfestés auditív élménye mellett főképpen a vizuális érzékelésen alapuló percepcióra építenek, még a második osztályosoknál is alig több mint a gyermekek felénél éri el a kívánt perceptív hatást.

A másik pont, éppen a másik véglet, a — bár feszültséget tartalmazó — de tisztán verbális síkon lefutó párbeszédek, szócsaták egységei (C, D, G, K), vagy a K_{2,3,4} alegységek, amelyeket csak a második osztályosok említenek. Ide tartoznak az olyan „epikus dikciók”-at tartalmazó egységek is, mint pl. az S egység.

Összefoglalva megállapítható, hogy:

1. A deduktív úton levezetett meseszakaszokat az életkorral párhuzamosan növekvő számban értik meg és reprodukálják a gyerekek („Teknős” A, „Cica” A).

2. A tisztán vagy dominánsan vizuális hatásra számító exponálási mód csak akkor eredményes mindhárom korcsoportban, ha igen dinamikus („Cica” B).

Abban az esetben, ha ezek a képi exponálású részletek csak ábrázoló, leíró jellegűek, az óvodás korcsoport figyelmét kevésbé ragadja meg, és a két nagyobb korcsoport tagjai között is észlelhető a fejlődés irányába ható tendencia („Alma” E, G₃).

3. A „gondolatjel közé tett” megjegyzések, a csevegő párbeszédetek vagy hosszabb szóváltások, elmélkedések, udvariaskodó, kényeskedő kifejezések sok esetben csak a második osztályosoknál tűnnek fel (holott ezekben a drámai fordulat, az eszmei mondanivaló vagy egy-egy jellemábrázolás húzódhat meg).

4. Az „aláfestő” meséléssel exponált mesében („Cica”) inkább a tisztán verbális részek reprodukciójánál találunk határozott fejlődési vonalat. A dramatizált mesében („Alma”) is jelentkezik a dominánsan verbális részletek százalékos előfordulásának az életkorról párhuzamos növekedése, de sok esetben, éppen párbeszédés, dinamikus, verbális hatás elnyomja a kevésbé dinamikus képrészleteket. Ezen leíró képességek észlelésében és felidézésében szintén határozott fejlődés tapasztalható az életkor növekedésével megegyező irányban.

A reprodukált mesék minőségi elemzése

1. A reprodukált meseegységek sorrendjének elemzése.

Megvizsgáltuk a gyermekek által reprodukált mesékben előforduló egységek sorrendjét is. Arra voltunk kíváncsiak, vajon a korcsoportokon belül találunk-e a mesék egyes momentumainak elhelyezési rendjére vonatkozó jellemző tendenciát.

Mátrixba írtuk fel, hogy egy-egy mese nagy egységeit az egyes korcsoportokba tartozó gyermekek közül hányan, hányadik helyen említik reprodukciójukban. (Melléklet III. 1—9-ig.)

Majd közelítéssel kiszámítottuk az egységek előfordulási helye és gyakorisága által meghatározott egyenes egyenletét. Mind a mesék, mind a korcsoportok viszonylatában jellemző adatokat nyertünk.

Az egyenest az ún. legkisebb négyzetek módszerével közelítettük.

Az $y = mx + b$ egyenlet együtthatóit az alábbi összefüggések felhasználásával nyertük:

$$m = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{n\sum x - (\sum x)^2},$$

$$b = \frac{\sum y \sum x^2 - \sum x \sum xy}{n\sum x^2 - (\sum x)^2}.$$

A fenti képletek, illetve a mátrixok adatai alapján az egyenesnek a 15. táblázatban összefoglalt egyenleteit kaptuk:

15. táblázat

Korcsoport	„Teknős”-mese	„Cica”-mese	„Alma”-mese
Óvodás	$y = 0,303x + 1,664$	$y = 0,415x + 1,218$	$y = 0,401x + 1,773$
Első osztályos	$y = 0,397x + 0,590$	$y = 0,585x + 0,632$	$y = 0,523x + 0,711$
Második osztályos	$y = 0,596x + 0,08$	$y = 0,578x + 0,908$	$y = 0,639x + 0,840$

A „Teknős”-mese esetében az óvodás korcsoport teljesítményéről készített mátrix teljesen amorf. Az előforduló egységek mindegyike megtalálható az első három helyen (Melléklet III. 1–3.) említett között, és a tizedik sorszám feletti egységek csak elszórtan fordultak elő a tizedik helyen túl.

Ennek az ábrának megfelelően a megrajzolható egyenes lapos. Az első osztályos teljesítményt tükröző mátrix már a mese felépítésének megfelelő képet mutat. A tizedik sorszámú felüli egységek már csak elvétve fordulnak elő az első három helyen. A tizedik sorszámú felüli egységek (1—2 kivétellel!) mind a negyedik—tizedik helyen tömörülnek. Így a megrajzolható egyenes meredekebb, mint az előző korcsoport esetében. A második osztályos mátrix határozott fejlődést mutat. Az első, második, negyedik egység nagy számban szerepel az öt megillető, illetve az ahhoz közel eső helyen. Bár a tízen felüli egységek itt is az ötödik hely közül tömörülnek, sokat javít a képen az, hogy a tizedik—tizennyolcadik között is szép számmal fordul elő tizenhárom—húszas sorszámú egység. Ennek megfelelően a kirajzolható egyenes sokkal meredekebb.

A „Cica”-mese esetében az óvodás korcsoporttól szintén amorf mátrixot kaptunk, mégis jelentős a különbség a „Teknős”-mesében nyújtott teljesítményükhöz viszonyítva.

Ezúttal már az óvodás korúak között is sokkal többen vannak olyanok, akik megtartották az eredeti mese logikájának, felépítésének megfelelő sorrendet. Bár csak néhányan említik meg az első egységeket az őket megillető kezdőpont körül, és néhány esetben az utolsó egységek közül is kerül néhány a harmadik—tizedik helyre, a megrajzolható egyenes mégis meredekebb és hosszabb lefutású, mint ennél a korcsoportnál az előző mese esetében.

A „Cica”-mese első osztályos mátrixán lényeges javulás látható. Az első—tizenkettedik egységek az őket megillető helynek megfelelő vagy azt megközelítő első—tizedik helyen foglalnak helyet, míg a tizenötön felüli egységek a tizenkettedik—huszadik hely között tömörülnek. A megrajzolható egyenesnél már beszélhetünk az átló mint optimális irány megközelítéséről.

A „Cica”-mese második osztályos mátrixa világosan mutatja, hogy ez a korcsoport már jól megértette a sok, egymásra épülő egységek logikai rendjét. Az optimális vonal körül tömörülnek az egységek a mese tizenötödik egységéig, aztán már szétterültebb képet mutatnak, de így is a tizedik—huszadik hely körül csoportosulnak.

Mind az első, mind a második osztályos mátrixon világosan jelentkezik a tizenegyedik („I”) egység szórtsága, az első helyek irányába való eltolódása. Ennek magyarázatára a későbbiekben visszatérünk. (Melléklet III. 4—6.)

A megrajzolható egyenes némileg meredekebb, mint az előző korcsoportnál.

Az „Alma”-mese óvodás korcsoportos mátrixa a „Cica”-mese első osztályos teljesítményéhez hasonló képet mutat. Az elsőől a tizedik egység elhelyezkedése megközelíti az átló vonalát. A mese tizenötön felüli egységei azonban szétterülnek a kettő—tizenhárom hellyel határolt mezőben, és csak elvétve közelítik meg a megfelelő magasabb számú helyeket. A megrajzolható egyenes ennek megfelelően az előző mesék azonos korcsoportjának egyeneseihez képest a legmeredekebb.

Az első osztályos mátrix sokkal egységesebb képet nyújt, mint eddig bármelyik. Itt már csak a tizenhéten felüli egységek bizonyos fokú szétterüléséről beszélhetünk, amely azonban a hetedik—tizennyolcadik hellyel körühatárolt mezőben van, és a tizenegyedik helytől felfelé tömörebb képet mutat. Azonban a megrajzolható egyenes — bár az óvodás korcsoporthoz képest jobban közelíti az optimális egyenest — kevésbé meredek, mint a „Cica”-mese hasonló korcsoportú teljesítményéből nyert egyenes. Ez a kivétel annak is lehet a következménye, hogy — mint azt a 9. táblázat középső oszlopában láthatjuk — az első osztályos korcsoport a „Cica”-mese reprodukálásánál több egységet használt fel, mint az „Alma”-mesében.

A második osztályos mátrix a tizedik egységtől kezdődően egyre szétterültebb képet mutat, bár e terület iránya inkább megegyezik a sorrend előrehaladásával, mint azt az első osztályosoknál láttuk (a 10—20 egységig, a 7—11 mezőben és a 20-tól 27 egység, a 11—24 hely közötti mezőben tömörül — Melléklet III. 1—9.). A kirajzolható egyenes szakasz mind a korcsoportok, mind a mesék viszonylatában leginkább megközelíti az optimális egyenest. (Grafikusan ábrázolva lásd a Mellékletben, a 124. oldalon.) A fenti egyenleteket, illetve azok grafikus ábrázolását megvizsgálva megfigyelhető, hogy mesénként az életkor növekedésével azonos irányban haladva közelítjük meg egyre inkább az optimális $Y = X$ egyenest.

Hasonló tendencia figyelhető meg a „Teknős”, „Cica”, „Alma” viszonylatában is a fenti sorrendnek megfelelően.

A fenti matematikai, átlagteljesítményt illusztráló grafikus kifejezés minősítő elemzéseként két szempontot veszünk figyelembe:

1. Melyek azok az egységek, amelyek 5 kísérleti személynél több esetben az illető egységet megillető helyet foglalják el a reprodukciókban.

2. Melyek azok az egységek, amelyek esetében 5 kísérleti személynél több említi egy bizonyos helyen, amely azonban nem az egység előfordulási helye.

Az első elemzési szempont: a mátrixoktól leolvasható (lásd mint előbb, a Mellékletben), hogy maximálisan az első 7 egység esetében tartják be a gyermekek az exponált mese eredeti, logikai sorrendjét. Továbbá az is nyilvánvaló, hogy mind az életkorral, mind pedig a mese könnyebbé válásával növekszik a megfelelő helyen említett egységek száma.

A második elemzési szempont eredményét a 16. táblázaton foglaljuk össze:

16. táblázat

	Választott egység		Választók száma
	száma	jele	
<i>„Teknős”-mese</i>			
Óvodás	3	N, R, T	29
Első osztályos	2	N, K	20
Második osztályos	3	K, L, O	21
<i>„Cica”-mese</i>			
Óvodás	4	F, I, J, O	28
Első osztályos	5	G, I, J, O, R	44
Második osztályos	4	I, J, T, X	28
<i>„Alma”-mese</i>			
Óvodás	1	O	5
Első osztályos	3	O, S, Z	16
Második osztályos	2	O, W	11

A 16. táblázatból látható, hogy legtöbb egységet a „Cica”-mesében helyezik át a gyermekek a reprodukciókban, és ez a legtöbb kísérleti személy megoldására vonatkozik. Ezen belül is a legmagasabb értéket az első osztályosok képviselik.

A fenti kimutatást azonban csak úgy tudjuk értelmezni, ha az alábbi két csoportba gyűjtve elemezzük:

1. Melyek azok az egységek, amelyek sorszáma 10-nél nagyobb, és a reprodukciókban a 10-en felüli mezőben tolnak el.

2. Melyek azok az egységek, amelyeknek a sorszáma 10-nél nagyobb, és a reprodukciókban az 1—5. sorszámú helyre kerülnek.

a) A „Teknős”-mese esetében nem találunk ilyen megoldást egyik korcsoportban sem.

A „Cica”-mesénél a két nagyobb korcsoportnál, két-két egység esetében fordul elő (17. táblázat).

17. táblázat

Korcsoport	Egység	Sorszám	Helye a reprodukcióban	Alkalmazó k.sz. száma
Első osztályos	O	18.	10.	5.
	N	20.	12.	5.
Második osztályos	T	22.	13.	7.
	X	26.	16.	5.

Az „Alma”-mesénél ismét a két nagyobb korcsoporthál, s újra két-két egység esetében fordul elő:

18. táblázat

Korcsoport	Egység	Sorszám	Helye a reprodukcióban	Alkalmazó ksz. száma
Első osztályos	S	18.	10.	5.
	Z	25.	12.	5.
Második osztályos	O	15.	10.	6.
	W	22.	16.	5.

Megállapítható, hogy az óvodás korcsoporthal a mesék 10-nél magasabb sorszámú egysége esetében nem fordul elő, hogy a gyermekek 25⁰/₀-a valamilyen meggondolás, kapcsolatalapján egy bizonyos helyen említenek az illető egységet. Megoldásaik tehát, mindhárom mese második felére vonatkoztatva, esetlegesek és egyediek.

A „Teknős”-mesénél a két nagyobb korcsoporthal sem találunk egyezést.

A „Cica”- és „Alma”-mesében azonban mindkét korcsoporthal két-két olyan pontot talált (nem egyeznek egymással korcsoporthalok szerint), ahol a gyermekek 25—30⁰/₀-a máshova helyezett egy bizonyos egységet. A 10-en felüli helyek mezejében a 10-en felüli egységekkel való manipulálás azt mutatja, hogy a két könnyebb mese esetében a két nagyobb korcsoporthal már jelentős

százaléka tudja reprodukálni a mese logikai ívét, az események időbeni sorrendjét. Megvizsgálva ugyanis a fent kiemelt egységek tartalmát, azt találjuk, hogy ezek páronként kapcsolódnak egymáshoz: a „Cica”-mese egységei inkább képi, tehát vizuális élményen alapulnak, az „Alma”-mese egységei pedig a „Medve bátyó” vizuális élményéhez kapcsolódó, a verbalitás szintjén ható, a mese problémájának megoldását tartalmazó részletek. Ezeknek az egységeknek az előreugrása azonban nem jelenti a mese fonalának összekuszálását a két nagyobb korcsoportnál, csupán bizonyos közbeeső egységek (részletezések, leírások, epizódok) kihagyásának eredménye.

b) Más a helyzet azoknál a 10-en felüli egységeknél, amelyek több mint 25⁰/₀-ára a gyermekektől 1—5. helyezést kapták. Vegyük sorra ezeket az egységeket, amelyek a gyermekek jelentős százalékát a mese eredeti ívének és ezáltal a mese egész logikai vonalának megtörésére készítetik:

19. táblázat

Mese	Egység	Sorszám	Korcsoport		
			óvodás	első osztályos	második osztályos
„Teknős”	R	18.	5	0	0
	N	14.	17	9	0
	T	20.	7	0	0
	K	11.	0	11	11
	L	12.	0	0	9
„Cica”	I	11.	9	8	0
	J	12.	7	0	0
	O	18.	6	0	0
„Alma”	O	15.	5	0	0

A 19. táblázatból látható, hogy a mese eredeti vonalát megtörő egység előreugrások száma nem a mese szerkezeti komplikáltságának fokától függ — hiszen az események egymásra épülésének, azok sorrendben való reprodukciójának szempontjából a „Cica”-mese volt a legnehezebb —, hanem ugyanazoktól a szempontoktól, amelyeket minden egyéb jelenség vizsgálatánál is megláttunk: a mese mondanivalójának, nyelvezetének és exponálási módjának nehézségi fokától és az életkortól. Elemezzük azonban ezen egységek kiemelt szerepének okait.

A 14-es sorszámú N egység az, amely mint később látjuk, a gyermeknél az egész mese domináns részét (a „hórukk”-jelenet), a legképszerűbb és legdinamikusabb részleteket tartalmazza, és így meghatározza a mese mondanivalóját a gyermekek nagy részénél — természetesen vehető, hogy a két kisebb korcsoportnál ilyen magas százalékban bukkan fel, szinte az első szavak között (sőt, sok esetben nem is tudnak több részletet reprodukálni a meséből). A 20-as sorszámú T egység előfordulása e kategóriában kisebb mértékű, és csak az óvodásoknál fordul elő. A jutalmat tartalmazó — e korcsoporthoz oly közel álló — emocionalitással telített jelenetet (a nagy elefántok elviszik a kis teknősöket a melegvízű tóhoz) emelik ki a gyerekek.

A második osztályos korcsoportnál egyik jelenséggel sem találkozunk a mesereprodukciók elején.

A 11-es és az utána következő 12-es sorszámú egység (K, L) a versenyt megelőző, a „küzdő felek” közötti epikus szóváltást tartalmazza. A két idősebb korcsoportnál jelentős százalékban a fogadás motívumához kapcsolódva — azt lerövidítve és konkretizálva jelenik meg a reprodukciókban ez az egység.

A „Cica”-mesében a 11-es sorszámú (I) egység az, amely a két kisebb korcsoportban az első egységek közé került, az óvodás korcsoportban maga után vonva a

következő egységet is. Ennek okáról a későbbiekben még szólunk, itt csupán annyit, hogy az első néhány egység rejtélyességének a mielőbbi feloldásáról van szó, amely beleillik a két kisebb korcsoportnál a beszédtevékenységben még nagymértékben érvényesülő affektív motorikus magatartási képbe.

Az óvodásoknál még a „Pók nővérekhez” (0—18. sorszám) kapcsolódó egység erős képi és a pókokhoz fűződő negatív érzelmi hatásánál fogva, a fenti affektív motorikus jelleg következtében kerül az első egységek közé.

Ugyanezen okból emelik ki az óvodások az „Alma”-mesében a medve megjelenését és szigorú szavait. Ők is megriadtak a sötét, az egész képmagasságot betöltő, bottal érkező figurától — éppúgy, mint a mesében szereplő kis állatok. Ezt bizonyítják a rajzok is, amelyek ezt a jelenetet ábrázolják.

Az óvodásoknál tehát a fenti egységek — ugyanolyan hatásmechanizmus révén, mint a két nagyobb korcsoportban — megváltoztatják helyüket, előreugranak a mese fonalán. A különbség azonban az, hogy amíg az első és második osztályos korcsoportnál csupán a 10-en fölüli egységekben helyeződnek előre, megőrizve a mese logikáját, az események időrendiségét, addig az óvodások, akik nem tudnak „ellenállni” az erős emóciókat kiváltó vizuális hatásnak, előreragadják ezeket az eseményeket, nem törődve a mese logikájával, eredeti struktúrájával.

2. A mesealkotások tartalmi elemzése

A következőkben áttérünk az egyes mesék reprodukálásában vizsgált teljesítmény részletes, minőségi elemzésére.

Rápillatnva a „Teknős”-meséről készített összesítő 16. táblázatra, rögtön szemünkbe tűnik, hogy az

óvodás korcsoportban az A, C, D, E, F, G, H, M, R, S,
 az első osztályos korcsoportban a C E, F, G M, R,
 a második osztályos korcsoportban az M
 jelzésű egységek képviselik a legalacsonyabb előfordulási
 százalékot (maximum 20%).

A legmagasabb előfordulási százalék (minimum 60%),
 az óvodás korcsoportban az N, P, T,
 az első osztályos korcsoportban K, N, P, T,
 a második osztályos korcsoportban A, I, J, K, L, N, O, P
 jelzésű egységek alatt szerepel.

A tendencia nyilvánvaló: a mese első és második
 szerkezeti szakasza (vö. 16. o.) háttérbe szorul a harmadik
 szakasz mögött, amely sokszor a száz százalékot megköze-
 lítő arányban messze a legmagasabb előfordulási értékeket
 adja. Kivételt képez az A egységgel jelölt első szakasz
 tömör expozíciójának megjegyzése és hangsúlyozásának
 fejlődése:

az óvodás korcsoportban 15%,
 az első osztályos korcsoportban 40%,
 a második osztályosok közül már 80% említi.
 Mivel magyarázható a fenti egyenetlen hatás?

A B—F történetszakasz keletiesen lassú hullámozása,
 bonyolult mondatszerkezetei (pl. a B₄, B₅ vagy a D₃,
 D₄) nehezítették a megértést. Bár említést tesznek ezek-
 ről a részegységekről — innen adódnak az első és második
 osztályosoknál a közepes előfordulási százalékok —,
 a reprodukált mesék szövegéből kitűnik, hogy a gyer-
 mekek csupán két gondolatot értenek meg ezekből az
 egységekből: a vadászok csapdát állítanak, és a teknősök
 páncélját leszedik és eladják.

Különösen sok bonyoldalmat okozott a „mákgubó
 nedvét hullajtották a part fűvére” mondatszakasz.
 Többen értették a „nedvét” szót „medvé”-nek és a
 „hullajtották” szót „hullá”-nak, és úgy mesélték,

hogy a vadászok döglött medvét tettek a partra. Az ilyen nehezen érthető mondatok elterelték a gyerekek figyelmét az egyszerűbben megfogalmazott és a lényeg-tartalmazó mondatokról. Így fordulhatott elő az, hogy a teljes C egység és a D₁ alegység jelentős szerepe ellenére csak 5—25⁰/₀-ban fordul elő a gyermekek reprodukcióiban.

Az E—G meseszakasz alacsony előfordulási aránya azzal magyarázható, hogy a szorosan hozzákapcsolódó és az egész mesét uraló harmadik szakasz lefedi; s ezzel elsikkad a mesében a „kölcsonösségen alapuló tréfálkozás” gondolata, amely a mese helyes értékelésénél lényeges szempontot jelent.

A harmadik szakasz, amely magát a tréfát tartalmazza dinamizmusával, ismétlődő ritmikusságával, szóismétlésével (K—L), (N—n) domináns szerephez jut a mesében, olyannyira, hogy sok gyermek reprodukciójában csak ez szerepel. Ennek ellenére mindhárom korcsoportban megközelítőleg a gyermekek fele rosszul értelmezte a cselekményt. A rajzoknak is kb. fele ezt a meseszakaszt ábrázolja, ugyanolyan hibás értelmezésben. A gyermekek ugyanúgy csodálkoznak a teknős győzelmén, ugyanúgy nem értik a dolgot, mint az elefánt. Mindenféle magyarázattal próbálkoznak — pl. „átmászott az elefánt hátán”, „bement a bokorba és kijött a másik oldalon” stb. — holott a mese szövege világosan közli, hogy mi történt (N egység).

A magyarázat erre a nagy számban előforduló hibás értelmezésre egyszerűnek tűnik: a J_{3, 4, 5} kategorikus kijelentései (csak egy teknősbéka lehet jelen) ellentmondanak a N_{5, 6}, n_{4, 5} alatti szövegnek — ellentmondanak mind logikailag, mind erkölcsileg. Ezáltal a „tréfából” „becsapás” lett. Ezt a hibát igyekeznek a gyermekek korrigálni az egy teknősbéka jelenlétével keresett megoldásokkal.

A következőkben kövessük figyelemmel a „Cica”-mese egységeinek előfordulási arányait.

Rápillantva a 17. táblázatra, egységesebb kép tárul elénk, mint a „Teknős”-mese esetében. Általában magasabbak az előfordulási értékek is, az alacsony százalékok pedig inkább csak elszórtan jelentkeznek, nem egy tömbben, mint a fent tárgyalt mesénél.

A „Cica”-mesénél — kigyűjtve a legalacsonyabb és legmagasabb százalékos értékeket — a következő képet kapjuk.

Maximálisan 20⁰/₀-ban fordulnak elő az alábbi egységek:
Az óvodás korcsoportban B, Cs, E, Gy, H, L, Ny, X,
az első osztályos korcsoportban Cs, E, Gy Ny, X,
a második osztályos korcsoportban Cs, E, H, Ny, X,
Minimum 75⁰/₀-ban fordulnak elő a következő egységek:

az óvodás korcsoportban D, F O, R, Y.
az első osztályos korcsoportban C, D, F, I, O R, T, V, Y
a második osztályos korcsoportban

A, C D, F, I, O, P, R, T, V, Y.

Mint látjuk, négy olyan egység van, amely mind három korcsoportnál igen alacsony számban fordul elő. Vegyük sorra ezeket és elemezzük az okokat.

A Cs magyarázata egyszerű: a kis Mici cica gondterhelten járkal föl-le, ahogy esetleg a gyermekek apukája szokott, ha nagy gondban van, vagy bántja valami. A gyermekek a hiteles kép alapján elhiszik a kiscicáról, hogy gondolkodik — miért nem tudja elképzelni ezt a saját mamája, de főleg miért „csattan fel” emiatt? — ez zavarólag hat a gyermekekre, és többen kihagyják ezt a részletet a meséből.

Az E és Gy egység alacsony előfordulása egészen más okból ered. Egyrészt ezek epikus szakaszok, amelyek nem lendítik előre a mesét, másrészt a feleslegesen túlkomplikált finomkodó szövegrészeket a gyermekek nem értik, és átsiklanak felettük.

Ide kell sorolnunk az $F_{4,5}$ egységeket is, bár ezeket a részeket az első és második osztályosok már igen nagy számban említik, kiszűrve belőle, hogy a kutya a báránéhoz tanácsolja a cicát. Az óvodás korcsoportban ezt a szövegrészt a gyermekek fele sem említi, az $F_{2,3}$ egység pedig szinte alig fordul elő mindhárom korcsoportban. A kutya — azonkívül, hogy kedves figura és jó, ha előfordul a ház körüli állatok sorában — szerepe a mesében nem teljesen tisztázott. A gyerekek közül többen a „csak tanácsadást” nem értékelik, sőt elítélik a kutyát, amiért nem segített a kiscicának.

Funkcióját még homályosabbá teszi a gyermekek figyelmét 60—75%-ban megragadó „súgásos” jelenet (F_1) és a fent említett szövegrészek, mint pl.: „várakozóan tekintett az érkező felé” (E_4), vagy a „tudod, Mici, az effajta dologban először a juhnyájba tartozó Fánival kellene beszélned” ($F_{4,5}$).

A fent leírtakhoz egészen hasonló megjegyzéseket fűzhetünk az Ny igen alacsony és a vele szorosan összefüggő O egység igen magas előfordulásával kapcsolatban: ez a két egység ismét egy epikus részletet foglal magában, amelyből csak az Ny_3 alegység lendíti előre a cselekményt. Ennek azonban oly komplikált, a gyermekek számára nyilván követhetetlen a megfogalmazása („Mici cica elmondta jövele célját”), hogy egyik korcsoportban sem említi egyik gyermek sem. Az O egység 85—100%-os előfordulását részben az $O_{2,3}$ indexelt alegységek világos, egyszerű megfogalmazásának köszönheti; másrészt viszont a motívum kiemelkedő érdekességének, amely nem egyértelműen pozitív hatású (vö. a mátrixok minőségi elemzésével). Mint a vizsgálatot kísérő (jegyzőkönyvben rögzített) beszélgetésből kiderült, az óvodás és első osztályos gyermekek, bár megértik a pókok mesebeli szerepét, funkcióját, mégis kb. 50%-ban az ötödik kérdés alatt említik. (Melyik szereplő nem tetszett neked?)

Ambivalens érzéseket váltott ki a gyermekekből a szarka által nyújtott segítség is. A két kötöttű elnyerése az utolsó lépés, amely eljuttatja Mici cicát a születésnap ajándék elkészítésének lehetőségéhez, s ehhez a szarka baráti segítsége révén jut. Érthető tehát a V egység magas előfordulása. A gyermekek mesereprodukcióiban ez a motívum az alábbi két variációban jelenik meg: vagy egyáltalán nem ismerik a „szarka” figuráját (mindhárom korcsoportban, közel 50⁰/₀-ban más néven említik: pl. varjú, holló, rigó, harkály), azt a tulajdonságát pedig különösen nem ismerik, hogy „ellopja” a fényes tárgyakat. Ezek a gyermekek az eredeti mesében szereplő mondat rejtélyességét („éppen a minap jutottam hozzá két ragyogó kötöttűhöz”) a „vettem”, „kaptam”, „csináltam” — reálisnak tűnő igékkel oldják fel.

Azok pedig, akik ismerik a szarka ezen tulajdonságát, elítélik a mesében szereplő szarkát, mert lopta a tüket. Így ezeknél a gyermekeknél összeütközésbe kerül a szarka segíteni akarása, a kiscica hálája („nagyon szép tőled igazán” — X₁) és a szarkáról kialakult, szimbolikus értékűvé vált konvencionális erkölcsi ítélet. Hasonlóan kétségessé teszi a pozitív hatás lehetőségét ez a kettősség, éppúgy, mint a „Teknős”-mesénél a „barátság” és „rászedés” gondolatainak ütközése. Nem véletlen tehát, hogy a 17. táblázaton azt látjuk, hogy a T és V egység magas százalékszámai között, illetve után az U egység (amely a fenti túszerzést tartalmazza) és főleg az X egység (amelyben a cica megköszöni a tüket) igen alacsony százalékos értékekben fordul elő.

A mesében a legegységelműbb, legkönnyebben megérthető segítségnyújtás a fonal legombolyításának jelenete (R) — érthető, hogy mind a fő-, mind az indexelt alegységek előfordulása igen magas. A tehén szarvára fűzött motring és a gombolyító cica jelenete többször is megjelenik a rajzok között is — világos, szeretettel készített ábrázolásban.

Egy szempontot szeretnénk még érinteni. Az exponált mesében csupán az I egységben derül ki, hogy miről is van szó, hogy miért volt gondterhelt a kiscica, hogy miért szaladt a kutyához, hogy mit súgott a fülébe stb. A gyermekek nagy része ezt a meseszövezi furcsaságot, vagy mondjuk, hibát, úgy javítja ki, hogy vagy már a cím gondolkodási motívumánál, a mese elején elmondják: a cica azon gondolkozott, vajon mivel lepje meg az anyukáját a születésnapján; vagy elmondják, hogy ezt súgta a cica a kutya fülébe. Ezzel magyarázható az I egység 100⁰/₀-ot meghaladó előfordulása az első és második osztályos korcsoportoknál. (Ugyanez volt az oka annak is, hogy a mátrixokon az egységek sorrendjében az I egység szórta jelentkezik, és sok esetben előretolódik az 1—5. helyre.)

Az „Alma”-mese egységeinek százalékos előfordulásáról készített 18. táblázatra tekintve látható, hogy bár a „Cica”-meséhez hasonlóan magas százaléértékek találhatók, eloszlásuk nem olyan egyenletes, mint az előző mesénél: a mese középső szakaszában (I—N egység) viszonylag alacsonyabb értékek találhatók.

Kigyűjtve ezúttal is a legalacsonyabb és legmagasabb számban előforduló egységeket, a következő képet nyerjük:

Maximum 20⁰/₀-ban fordul elő:

az óvodás korcsoportban (A) K, L, M, R, T, X, b,

az első osztályos korcsoportban (A) M, R, T, X, b,

a második osztályos korcsoportban (A) M, X, b

Maximum 75⁰/₀-ban fordul elő:

az óvodás korcsoportban B, D, G₃, H, O, W, Z,

az első osztályos korcsoportban B, D, G₃, H, O, W, Z, a,

a második osztályos korcsoportban

B, D, G₃, H, O, W, Z és E, S, Y.

A fent említett egyenletlenség ellenére is szembevetendő az ennél a mesénél elért jobb teljesítmény mindhárom korcsoport esetében: kevesebb a minimumszázalék és

több a mindhárom korcsoportnál hasonlóan igen magas százalékos érték.

Mi az, amit a gyermekek nagy része kihagy a meséből?

Az A egységet fent zárójelbe tettük, mivel az a címet jelöli, így ennek elemzésétől eltekintünk. Az M egység alatt szereplő szövegrészt a gyermekek általában beolvastották a J egységbe, mivel ott a legélesebb a „küzdelem” az almáért a nyuszi és a sün között.

Különösebb figyelmet inkább az X és a b egység alacsony előfordulása érdemel.

Az X egység tartalma a „belátás”, verbális válasz az igen magas értékeket mutató W egységre (amely a megoldást tartalmazza), s utána a szintén maximális előfordulású összefüggő Y és Z egység következik, amelybe a medve igazságos tanácsa és az állatok belátása tevékenységben realizálódik — valóban szétosztják az almát, s e műveletet a mesében vissza-visszatérő mondatok kísérik. Úgy tűnik, hogy e két nagy hatású, jelentős rész között elsikkadt az X egység — az X egységben csak a mesebeli állatok, a gyerekek a W, Y, Z egységek észlelésekor gondolkodtak el.

A b egység alacsony előfordulására a következő magyarázatot tudjuk adni: a gyermekek számára a mese a Z és ezen belül a Z₄ indexelt egységgel elérte a csúcspontját és befejeződik. Csupán még egyszer, az „a₂” egység esetében emelkedik meg újra az előfordulási százalék, amikor a sün kimondja a tanulság második felét — a kibékülést (az első fele az igazságos osztzkodás, a W egység alatt van). A nagy dinamikájú és feszült-ségű mese végén a záró motívumra — a letelepedő, elmát harapdáló állatokra, akik még olyan „érthetetlen” szavakat is mondanak, mint „pompás”, meg „ízletes” — már nem figyelnek oda a gyerekek.

A maximális számban előforduló egységek közül három — a B, G₃ és H — nélkülözötte a verbalitást az

exponált mesében, csupán zenével kísért, elsősorban vizuális élményt nyújtó jelenetek voltak. Mindháromnak közös vonása a helyzetkomikum, amely a szakirodalom adatai szerint is igen nagy hatással van a gyermekekre. Ugyanakkor a B egység a cselekmény indulását, a $G_3 + H$ egység a „drámai fordulatot” képviseli.

A D egység gyakorisága a B egységhez való szoros kapcsolatában rejlik. Az O egységben jelenik meg az igazságot tevő „Medve bátyó” nagy, sötét figurájával, szigorú, számonkérő hangjával, akiről a mesét reprodukáló gyerekek már tudják, hogy bölcs tanácsot ad az oktalan kis állatoknak. Természetes hát, hogy mind a reprodukciókban, mind az előfordulási számban, mind az előfordulási helyet tekintve is előkelő helyet foglal el — vö. a mátrixelemzéssel, és a rajzokon is sokszor megjelenik a medve hatalmas, sötét alakja, amint osztja az almát.

Az „Alma”-mese tárgyalásának kezdetén megállapítottuk, hogy a mese középső szakaszának reprodukciójánál viszonylag alacsonyabb értékek találhatók. E szakaszban zajlik az állatok veszekedése, birkózása az almáért (I—O egység). Az egységek külön-külön alacsonyabb előfordulási számának oka az, hogy a gyermekek egy, valamelyik nagy egység alatt, összevontan mesélik el az állatok veszekedését, főképpen a J dinamikus egység köré csoportosítva.

A fenti elemzésekben szereplő adatokból, jelenségek-ből is következik, hogy a három meséből milyen mértékben tudták kiszűrni a gyermekek a „tanulságot”, vagyis mennyire értették meg, illetve hogyan értették meg a látott, hallott mesét.

A gyermekekkel folytatott beszélgetés során direkt módon is rákérdeztünk, hogy mit gondolnak, mire akarta őket tanítani az illető mese. E válaszokból, illetve reprodukciókból — megfogalmazva, illetve „rejtve” — az alábbi eredményeket kaptuk:

A *tanulság* megértésének átlaga a „Teknős”-mesén belül az életkorral nő, de második osztályban is csak 50%-os szintet ér el. A három mese közül a legalacsonyabb értékeket mutatja mindhárom korcsoportban.

A „barátság”, „figyelmeztetni kell egymást a veszélyre”, „segíteni kell egymásnak” típusú gondolatokat az óvodások csupán 10%-ban tudták mint, önálló gondolatot megfogalmazni. A mesereprodukciókban 14%-ban olvasható ki, hogy megértették a hallott történetet.

Az első osztályosok 40%-a értette meg a mesét, ezek a gyermekek egyaránt beleszótták a mesébe ezt a tanulságot, és ugyanakkor definiálni is tudták.

A második osztályosok 45%-a tudta meghatározni a mese tanulságát, és még találunk néhány gyermeket (8%), aki beleszótte a mondanivalót a mesereprodukcióba.

Figyelemre méltó adat az is, hogy az óvodásoknak több mint fele (55%) nem tudta megmondani a mese tanulságát, és még az első és második osztályosoknál is a gyermekek 20, illetve 10%-a tanácstalan volt, amikor arról faggattuk, hogy mit tanultak ebből a meséből.

A „Cica”-mese a legmagasabb „tanulság átlagú” a három mese közül. Ezen belül az óvodás és a második osztályos korcsoport azonos teljesítményt nyújt az első osztályosok teljesítménye némileg magasabb. (Óvodás 88, első osztályos 95, második osztályos 90%, ebből definiált válasz: óvodás 40, első osztályos 95, második osztályos 90%.)

Ez esetben tehát a két nagyobb korcsoport igen magas százalékkal egyaránt ki tudja emelni és meg tudja határozni; és elbeszélésében vissza tudja adni a mese lényegét. Ennél a mesénél — az előzőhöz viszonyítva — lényegesen alacsonyabb azok száma, akik a mese tanulságát még nem fogják fel: az óvodások közül 15%-kal kevesebb, és szemben a „Teknős”-mesében előforduló 20, illetve 10%-kal, az első és második osztályosok

ebben a mesében kivétel nélkül megjelölnek valamilyen tanulságot.

A fenti adatok azonban nem egységes tartalmúak. A „Cica”-mese fent jelölt két fő motívuma megosztja a tanulság tartalmát is, így az emocionális dominancia mint életkori sajátosság determinálja azt, hogy az „ajánlékkészítés a mamának” motívuma mindhárom korcsoportnál kétszerese a „baráti segítségnyújtás” motívumának. (Ezzel magyarázzuk a másik két mesét meghaladó tanulság-felismerés arányt is.) Befolyásolhatja azonban ezt az is, hogy míg az előző „tanulság” verbálisan is megfogalmazásra kerül (I egység), és mint a mese eseményeinek végcélja is szerepel, az utóbbi — bár időben, az események számában, a megjelenítés változatosságában és hatásosságában nagyobb szerepet kapott az exponált mesében — verbális megfogalmazást nem nyert.

Az „Alma”-mese tanulságát az óvodások 60⁰/₀-ban tudják definiálni, és még 16⁰/₀-ban fordul elő a mesereprodukciókban.

Valamennyi első osztályos gyermek beleszövi meséjébe a tanulságot, viszont csak 65⁰/₀-ban tudja definiálni. Ez a nagy eltérés nyilván azzal hozható összefüggésbe, hogy ez a korcsoport kiemelkedően nagy arányban idézett szó szerint ebből a meséből, de az idézett szövegrészek tartalmát — úgy tűnik — kevésbé értették meg.

A második osztályosok igen magas százalékban tudják definiálni a mese tanulságát (95⁰/₀), és ugyanilyen magas arányban tudják beilleszteni a mese szövegébe.

A mesék mondanivalójának megértése, illetve nem megértése könnyen összhangba hozható és egyben mélyebben értelmezhető, ha megvizsgáljuk az intelligenciafaktorokkal alkotott korrelációit — együttmozgásait:

Az IQ-val a második osztályos korcsoport „Teknős”-mese tanulsága mutat közepes korrelációt.

Az óvodás korcsoport „Alma”-mese tanulsága szintén közepes korrelációt alkot az IQ-val.

A PQ faktorial a második osztályos korcsoport „Teknős”-mese tanulsága magas, az „Alma”-mese tanulsága közepes szintű korrelációt mutat. Az első osztályos korcsoport „Alma”-mese tanulsága szintén közepes szinten korrelál a fenti faktorial.

A VQ faktorial az óvodás korcsoport „Teknős”-mese és „Alma”-mese tanulsága közepes korrelációt mutat, a második osztályos korcsoport a „Cica”-mese tanulsága esetében mutat közepes korrelációt.

A metakommunikációs készséggel csupán az óvodás korcsoport „Alma”-mese tanulságával kapcsolatban találtunk közepes szintű korrelációt. A reprodukált fő-, illetve alegységek számában megnyilvánuló képi vagy verbális memória tanulsággal az óvodás korcsoportban a „Teknős”-mese és az „Alma”-mese esetében közepes szinten korrelál; az első osztályos korcsoportnál mindhárom mesében közepes, sőt magas („Cica”) korrelációt találunk; a második osztályos korcsoportnál csupán a „Teknős”-mese tanulsága korrelál a fenti tényezővel — a korrelációs koefficiens a közepes kategória felső határán van.

A fentiek alapján a tanulság megtalálása az óvodás korcsoportban a legnehezebb, és a csak verbálisan exponált „Teknős”-mese esetében az intelligenciastruktúra verbális faktorával (VQ), illetve a verbális memóriakészséggel korrelál. Az első osztályosoknál vizsgálati eredményeink szerint a lényeg kiemelésének készsége csupán a verbális memóriára épül. A második osztályosoknál viszont az intelligenciastruktúra IQ-ban kifejeződő egységes szerveződésével mutat szoros kapcsolatot, ezen belül a PQ-val jelölt észlelési; és helyzetfelismerő készséggel, valamint a verbális memóriával. Ez azt jelenti, hogy a második osztályos korcsoport tagjai közül azoknál, akik ki tudják emelni a mese lényegi mondanivalóját, az intelligenciastruktúrának harmo-

nikusabb és tartalmasabb szerveződése jött létre a mesehallgatás, illetve a reprodukálás során.

A magas tanulmányilagú „Cica”-mesénél az első osztályosok teljesítménye ismét csak a verbális, illetve képi memóriakészséggel korrelál.

A második osztályosoknál ismét — bár alacsonyabb szinten — az egységes intelligenciaszerveződésről van szó, ezúttal azonban a verbális faktor (VQ) dominanciájával, amely talán a dialogikus jellegű szövegnek tudható be.

Érdekes módon az óvodások magas tanulmányilag csupán alacsony szinten kapcsolódik az intelligenciastruktúra fenti, általunk vizsgált faktoraival. Ez azzal magyarázható, hogy a nagyrészt az „ajándékozás” motívumát kiemelő kísérleti személyek számára e lényeg kiemelése nem okozott nehézséget, nem volt szükség energiáfordításra.

Az „Alma”-mese volt a legkönnyebb mese, mégis a tanulás megtalálása, kifejezése (igazságtétel) magasabb absztrakciót igényelt, mint a „Cica”-mese fenti motívumai. Az óvodás korcsoport közel az előző tanulmányilagathoz oldotta meg, viszont azt tapasztaljuk, hogy e teljesítményhez ezúttal az egész intelligenciastruktúra harmonikus szerveződése vált szükségessé — ezen belül a verbális faktor (VQ) a verbális és képi memória (fő- és alegységyszám) és a metakommunikatív készség révén érte el a fenti eredményt. Ez az egyetlen mese, ahol az első osztályosok verbális és képi memóriakészségre építő lényegkiemelése kiegészül, és ezáltal tartalmasabbá válik az észlelést és helyzetfelismerést magában foglaló PQ faktorialkotott korrelációval.

A másodikosoknál ezúttal csupán a PQ faktorialvaló korrelációval találkozunk, ami azt jelenti, hogy ennek a korcsoportnak a megalapozott és közel 100%-os jól definiált tanulmányfelismeréséhez csupán ez az intelligenciafaktor aktivizálódott.

Összefoglalva: a három korcsoport viszonylatában azt tapasztaltuk vizsgálataink során, hogy az auditív, illetve audiovizuális közlés tartalmának appercepcióját az óvodás korcsoportban főként a verbális és képi memóriakészség és az intelligenciastruktúra verbális faktorának szintje, az első osztályosoknál a verbális és képi memóriakészség és az intelligenciastruktúra performációs faktora befolyásolja elsősorban a televíziós „közlemény” megértését. A második osztályosoknál az egész intelligenciastruktúra komplex aktivizálódásával találkozunk. Ezen belül a tisztán auditív és a teljesen dramatizált audiovizuális közlés esetén a performációs készség dominanciát találjuk (amelyhez az előző esetben a verbális memóriakészség is társul). A dialógusokban és elbeszélésben realizálódó auditív- és ugyanakkor a vizuális élmény apperceptiálását a fenti komplex aktivizáción belül a verbális dominancia jellemezi.

IV. FEJEZET

AZ ELBESZÉLŐKÉSZSÉG ÉLETKORI JELLEMZŐI VIZSGÁLATAINKBAN

Folyamatosság, célszerűség, beszédsebesség

Az összefüggő beszédprodukciókban a „hasznos” szavak mellett — amelyek valóban a mese tartalmának, illetve a meseszöveg fordulatainak kifejezését szolgálják — nagy számban jelentkeznek azok a szavak, kifejezések, amelyek csak látszólag lendítik előre, sőt, sok esetben éppen lelassítják a beszédprodukció folyamatosságát. Szándékosan nem illetjük ezeket a szavakat vagy szófordulatokat, esetleg szóismétléseket az ismert „parazita kifejezések” névvel, mert tapasztalataink szerint többségükben nem hatnak károsan a tartalmi vonatkozások kifejeződésére, sőt inkább a tartalmi jegyek előhívására szolgálnak. Ezért munkánkban ezeket a gyermekként jellemző, sztereotip nyelvi megnyilvánulásokat, amelyeknek inkább idői funkciója és stiláris vonatkozásai vannak, „sallang szavak”-nak nevezzük.

Az óvodásoknál mindhárom mesénél az össz-szó közel egynegyede sallang. Ezen belül legalacsonyabb a „Cica”-mesénél (24,5⁰/₀), a „Teknős”- és az „Alma”-mesénél 1—2⁰/₀-kal meghaladja a fenti értéket.

Az első osztályosok minden mesében magasabb sallangszámot produkálnak, mint az óvodás korcsoport. Ezen belül nagy eltérések vannak a mesék között is. Azt tapasztaltuk, hogy a mesék nehézségi fokának csökkenésével nő a sallang szavak száma (az „Alma”-mesénél az össz-szónak közel fele sallang szó).

A második osztályosoknál pl. az „Alma”-mesében, amelyben ugyanannyi össz-szót használtak fel, mint az első osztályosok, csak 33,4⁰/₀ a sallang szó — azonban

még itt is igen magas. A „Cica”-mesénél a legalacsonyabb a sallangarány valamennyi korcsoportnál.

A sallang szavak száma kétféle úton adódik. Részenben az olyan szókapcsolatok révén, amelyek láncba fűzik az események sorát a gyermek elbeszélésében. Ezek tulajdonképpen mellérendelő vagy alárendelő kötőszó funkcióját töltik be, 2—4 tagú szerkezettel. A gyermekek nagy részénél egy, kisebb részénél két ilyen szókapcsolat ismétlődik az egész mese, s mindhárom mese elmondása során.

Leggyakoribbak az „és akkor meg”, „és utána meg”, „és akkor utána”, „és utána, akkor meg”, „és akkor meg, mikor”.

Látható, hogy az „és”, „meg” kötőszó az események felsorolására utaló, az „akkor”, „mikor” „utána” időhatározós alárendelést kifejező, a események sorrendiségére, időbeli egymásutániségára utaló kötőszavak variálódnak.

Úgy tűnik, hogy bár jellegük nem változik a korcsoportoknál, de az életkorral a fenti szókapcsolatok egyszerűbbé válnak. A második osztályosoknál többségben van a kéttagú szerkezet („és akkor”, „és utána”).

A másik forrás, ahonnan a sallang szavak száma ered, a szavak, kifejezések, mondattörödékek ismétlése, mégpedig sok esetben nem is összetartozó mondattörödékeké; hanem csupán a mondat tetszőleges helyén kiemelt két-három szó újramondását tapasztaltuk.

A szóismétlés jól ismert jelensége a gyermeki beszédnek. Jelen esetben nyilvánvaló az „időhúzás”, a „hezitáció”, a „hogyan is volt tovább, hogyan is történt?” — a gondolkodási idő haszontalan szavakkal való kitöltése. Erre bizonyíték a következő idézet P. Andrea, óvodás elbeszéléséből: „A tehen azt mondta, azt mondta, a cica magában azt mondta, hogy itt van egy tehen” — „a cica meglátott egy tehenet” helyett.

A reprodukált szavak összetevői és a beszédsebesség

Korcsoport	„Teknős”-mese			
	reprodu- kált össz-szó	sallang- szószám (a reprodu- kált össz- szó szá- zalékában)	idézett szószám. (a reprodu- kált össz-szó százaléká- ban)	beszéd- sebesség (szó/s)
Óvodás	113,36	26,05	7,9	1,02
Első osztályos	107,9	26,5	4,8	0,75
Második osztályos	127,5	33,95	5,94	1,05

Érdekes módon mindhárom korcsoportban — főleg a „Cica”-mesénél, amely ritmikusságával erre inspirálta is a gyerekeket — találkozunk kifejezetten spirálisan haladó mesefűzéssel: minden új esemény előtt szó szerint elismételve az utolsó néhány szót, némileg visszakanyarodik az előző eseményhez „és amikor, akkor” kötőszó-párral térve át a következő eseményre. A sallang szavak fajták szerinti megoszlása: az óvodás és a második osztályos korcsoportnál mindhárom mese esetében többségben a szókapcsolatok vannak. Az első osztályosoknál mindhárom mesénél kevés különbség van a kétfajta összetevő mennyisége között. Az a jellemző sajátosság állapítható meg, hogy általában vagy az egyiket, vagy a másikat használják a gyerekek. Az a gyerek, amelyik nagyon sok szóismétlést vagy nagyon sok sallang kifejezést használ, általában a másik fajtát nem használja. A kiemelkedően nagyszámú sallang szót használó gyermekek pedig főképpen a szókapcsolatokat alkalmazzák. A sallang szavak előfordulásának mértéke csak „alacsony kategóriájú” korrelációt mutat az IQ-val, illetve

„Cica”-mese				„Alma” mese			
reprodu- kált össz-szó	sallang- szószám (a reprodukált össz-szó százalé- kában)	idézett szószám (a reprodukált össz- szó száza- lékában)	beszéd- sebesség (szó/s)	reprodu- kált össz-szó	sallang- szószám (a reprodukált össz-szó százalé- kában)	idézett szó- szám (a reprodukált össz-szó százalé- kában)	beszéd- sebes- ség (szó/s)
127,1		7,8		150,8		7,6	
	24,5	8,4	0,99		27,25	6,7	1,29
159,85				209,15			
	29,1	8,86	0,93		44,9	5,8	1,36
171,9				208,9			
	20,95		1,07		33,35		1,42

a VQ-val, kivétel az óvodások „Cica” és az első osztályosok „Alma” közepes szintű korrelációi.

Megállapítható azonban, hogy a kiemelkedően sok sallang szót (25⁰/₀ felett) használó gyerekek IQ-ja, illetve VQ-ja az átlagos viszonyítva: az óvodás korcsoportban 3 k. sz. negatív irányú, az első osztályos korcsoportban 6 k. sz.-ből 4 pozitív irányú, a második osztályos korcsoportban 3 k. sz. pozitív irányú eltérést mutat.

Azoknál a gyermekeknél pedig, akik csak egyes mesék-nél használnak sallang szavakat, mindhárom korcsoportban többségükben pozitív irányú az IQ, VQ eltérés az átlagostól.

Továbbá megállapítható az is, hogy az óvodás korcsoportban mindhárom mese reprodukációjakor igen magas a sallang szavakat használók száma (69⁰/₀). A két nagyobb korcsoportban viszont a sallang szavakat használó gyermekek száma függ a mesék minőségétől: amíg a „Teknős”- és a „Cica”-mesében az óvodásokhoz hasonlóan nagy számban használnak sallang szavakat

a gyerekek (65⁰/₀), addig a legkönnyebb „Alma”-mese reprodukciójában számuk 45⁰/₀-ra csökken.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy részben más indítékból ered a vizsgált korcsoportok sallang szó használata.

Az óvodás korcsoportnál, ahol mindhárom mesében egyaránt magas a sallang szószám átlaga és az alkalmazó gyerekek száma is — arra kell következtetnünk, hogy e korcsoportba tartozó gyerekeknél mind a tartalmi vonatkozások reprodukciója, mind pedig a verbális kifejezés szerepet játszott e beszédternevező ilyen mérvű alkalmazásában. Az előbbit alátámasztja számos korábban tárgyalt, tartalmi vonatkozású jellemző; az utóbbit bizonyítja a kiemelkedő számban alkalmazó gyermekek negatív irányú eltérése az átlagos IQ-tól, illetve VQ-tól, valamint a fent említett magas szóismétlés-szám és a sztereotip szófordulatok összetettebb jellege is a fenti kettős okra enged következtetni.

A két nagyobb korcsoportnál, úgy tűnik, inkább „időnyerés a gondolkodásra” célt szolgál, és nem annyira a kifejezés nehézsége, mint inkább a tartalom felidézésének nehézsége áll a háttérben. Erre bizonyíték, hogy a legkönnyebb mesénél („Alma”) kevesebb a sallangot használó gyermekek száma, valamint a magas százalékban sallangot használó gyerekek az IQ, illetve a VQ átlagtól pozitív irányú eltérést mutatnak. Ezen túlmenően ki kell emelni, hogy a második osztályosoknál mindhárom mesénél hirtelen csökkenést mutat a sallang szószám átlaga a két kisebb korcsoportéhoz képest.

A reprodukált összes szómennyiség másik jellemző összetevője a szó szerint idézett szavak száma, ezek természetesen egyben a hasznos szavak egy csoportját is alkotják (21. táblázat).

21. táblázat

Korcsoport	Az idéző kísérleti személyek száma			Idézett szavak átlaga százalékban		
	„Teknős”	„Cica”	„Alma”	„Teknős”	„Cica”	„Alma”
Óvodás	6	6	11	4,41	6,71	8,94
Első osztályos	6	12	13	3,82	6,35	13,55
Második osztályos	7	14	8	8,65	5,88	2,12

A 21. táblázatból látható, hogy a „Teknős”-mesénél viszonylag alacsony, és mindhárom korcsoportnál azonos vagy hasonló az idéző kísérleti személyek száma. Az idézett szavak átlagában is csak a második osztályos korcsoport produkál magasabb értéket, amely érték ennél a korcsoportnál a legnagyobb a három mese közül.

A „Cica”-mesénél a két nagyobb korcsoportban megduplázódik az idéző kísérleti személyek száma (itt is a legmagasabb a második osztályosoknál), viszont csak az első osztályosoknál növekszik közel duplájára az idézett szavak átlagértéke, a második osztályosoknál ezzel szemben nagymértékben csökken. Az óvodás korcsoportnál az idézők száma azonos marad és némileg nő az idézett átlag szómennyiség.

Az „Alma”-mesénél a két kisebb korcsoportnál a legmagasabb az idéző k. sz.-ek száma (különösen az óvodásoknál jelentős a növekedés, közel kétszerese az előzőknek). Ugyanakkor a három mese közül a legmagasabb az idézett szavak átlagértéke is ebben a mesében — az első osztályosok teljesítménye itt valamennyi csoport és valamennyi mesében reprodukált eredményét jelentősen meghaladja.

A második osztályos korcsoportnál a „Teknős”-meséhez hasonló az idéző k. sz.-ek száma az idézett szavak átlaga viszont messze elmarad valamennyi érték mögött.

Az első osztályosoknál az idézett szavak mennyiségre vonatkozóan mindhárom esetben jelentős IQ és PQ korreláció állapítható meg.

„Teknős”-nél magas IQ, közepes PQ, „Cicá”-nál közepes IQ, közepes PQ.

A „Cicánál” közepes IQ, közepes PQ, az „Almánál” közepes IQ, magas PQ.

Ezenkívül a „Teknősnél” magas VQ és a „Cicánál” közepes VQ korreláció is jelentkezik.

A második osztályosoknál a „Teknős” és „Cica” esetében magas, illetve közepes VQ korrelációval találkozunk, és csupán a „Teknős”-mesében jelentkezik az IQ korreláció, itt viszont magas kategóriába tartozó értékben.

Az óvodás korcsoportban csupán az „Alma”-mese esetében van közepes szintű PQ és VQ korreláció.

Azt találtuk tehát, hogy amíg az óvodások a legkönnyebb mesénél idéznek a legtöbbet és a legtöbbet, ez közepes szinten az intelligencia-struktúra performációs és verbális faktorainak szerveződésével jár együtt.

Az első osztályosok ugyanennél a mesénél (szintén maximális teljesítmény mellett) az egész intelligencia-struktúra közepes szintű szerveződését mutatják, ezen belül azonban magas kategóriájú korrelációs szinten kiemelkedik a performációs faktor szerepe.

Általában érdemes figyelni arra, hogy az első osztályosoknál a megfelelő átlagértékek mindhárom mesénél a teljes intelligencia-struktúra szerveződésével párosulnak. Ezen belül mindenütt jelentős szerephez jut a performációs faktor, viszont csak a két nehezebb elbeszélésben exponált („Teknős”, „Cica”) mesénél jelentkezik a verbális faktor.

A második osztályosok, mint láttuk, a legkönnyebb, dominánsan vizuális exponálású és dramatizált szövegű meséből idéznek a legkevesebbet, és teljesítményük nem korrelál az IQ-val. A nehéz, csupán verbálisan exponált „Teknős”-mese váltja ki az egész intelligencia-struktúra

szerveződését, ezen belül itt is (a „Cica”-mesében is) a verbális faktor kap jelentős szerepet.

A második osztályosok teljesítménye teljesen nélkülözi a performációs faktor jelentősebb korrelációs szinten való megjelenését.

A *beszédsebességre* vonatkozóan csak megközelítő adataink vannak, mivel csupán a beszédtartam és a szavak számának arányát mutattuk ki, és nem vettük figyelembe a szótagok számát (20. táblázat).

Nyilvánvaló tendencia olvasható le azonban így is a táblázatból. Eszerint a mesék nehézségi fokának csökkenésével növekszik a beszéd sebessége — ezen belül a „Teknős” és „Cica” közelálló értéket mutat (második osztályosoknál egyforma). Az „Alma”-mesénél viszont — a két előző meséhez viszonyítva — mindhárom korcsoport kiugróan magas beszédsebességet produkál.

Az intelligenciafaktorokkal való összevetésből az eddigi részeredményeinkhez hasonló képet nyerünk: az első és második osztályos korcsoportnál a beszédprodukciónak sebessége a két nehezebb mese („Teknős”, „Cica”) esetében magas, illetve közepes szinten korrelál az egész intelligencia-struktúrát képviselő IQ szintjével, s ezen belül a verbális faktoral. A könnyebb „Alma”-mesénél azonban, ahol mint láttuk, a három mese-reprodukció közül a legnagyobb a beszédsebesség, nincs jelentős korreláció e teljesítmény és az intelligencia-struktúra vizsgált faktorai között.

Az óvodás korcsoport, éppúgy, mint egyéb teljesítményeinél, itt is csak a legkönnyebb mese esetében mutat együttmozgást a beszédsebesség és az intelligencia-struktúra megfelelő tényezőjének viszonylatában.

A beszédsebesség mértékét összevetve a sallang szószám százalékos értékével, ismét azt látjuk, hogy mindhárom korcsoportnál a sallang szavak csupán ilyen vagy olyan okból „időhúzásra” szolgálnak, vagyis gyorsabban kimondott, nem teljes értékű szavak ugyanis a táblá-

zatból látható, hogy a magasabb sallang szó százalék nagyobb beszédsebességgel jár együtt (kivétel második osztályosoknál a „Cica-mese”).

Az élmény hatása a beszédprodukciónak formájára

Kísérleti személyeink, amikor reprodukálták a tv-ben látott, hallott meséket, a folyamatos beszéd „elbeszélés” fajtáját alkalmazták.

Az elbeszélés három alapformája közül választhattak spontán módon a gyerekek. Választhatták a „mesélést” vagy „elbeszélést” — amelyet a harmadik személyű személyragok, névmások, a távolba mutató határozók jellemeznek; választhatták a „függő beszédet”, illetve „függő idézetet”, amelyre speciális mondat szerkezet a jellemző: egyik szerkezeti eleme az „idéző mondat”, amelynek igéi a „mond, kiált, szól stb.” és a „hogy” kötőszóval zárul (pl. „azt mondja, hogy”). Ezt a mondat szakaszt követi az úgynevezett „függő idézet”, amely abban különbözik a szó szerinti idézettől, hogy a személyragok, névmások harmadik személyűekké és a határozók távolba mutatókká alakulnak át; végül választhatták az „egyenes idézet” beszédformáját, amelyben az idéző mondat formája megegyezik az előzővel, de nem a „hogy” kötőszó, hanem a kettőspontot imitáló hanglejtés és pauza után következik a szó szerinti idézet. Természetesen az első és második, illetve az első és harmadik forma kombináltan is jelentkezhetett.

A különböző módon exponált mesék esetében különböző nyelvi transzformációt kellett a gyermekeknek végrehajtani ahhoz, hogy „értelmesen” el tudják mesélni, amit láttak és hallottak. Az exponált „Teknős”-mesében az első, elbeszélő forma az uralkodó, amelyet egy-egy rövid párbeszéd szakaszban egyenes és függő idézetek szakítanak meg. Csak a verbális formát tekintve

ez a mese volt a legkönnyebben reprodukálható, nem volt szükség semmiféle nyelvi átalakításra, hiszen eredetileg is elbeszélésként exponálta a tv.

A sok tekintetben könnyebb „Cica”-mese volt talán a legnehezebb ebből a szempontból. A részben elbeszélő, részben dialogikus beszédforma csak mesélő, értelmező aláfestése volt a bábok mozgásának, szereplésének. Ezenkívül ennél a mesénél már a verbalitást nélkülöző képi részleteket is meg kellett a gyermekeknek fogalmazni. Így a gyermekeknek az eredeti formán kívüli lehetőségük is kétfajta volt: vagy dialógussá alakítani a mesét a bábfigurák szájába adva a szót (elszakadva a mesélő szövegformától és összekötő szöveggéként beleszőni a képi részleteket), vagy az egészet elbeszélő formában reprodukálni, s így inkább az exponált forma közelében maradni. Az „Alma”-mese dramatizált formáját átvehették a gyermekek reprodukciójukba, kiegészítve a vizuális élmények leírásával, de visszaadhatták a történetet elbeszélés formájában is.

Az óvodás k. sz.-eknek több mint a fele a „Teknős”-mesét az eredetihez hasonlóan „elbeszélés” formájában reprodukálta. Ez a korcsoport az „Alma” esetében is többségében megőrizte az eredeti dialogikus formát, és „egyenes idézetben” reprodukálta, míg a „Cica”-mesét — a három korcsoport közül a legmagasabb arányban — „függő idézet” formájában adta vissza.

A két nagyobb korcsoportból csak nagyon kevesen alkalmazták a tiszta „mesélő”, elbeszélő formát. A „Teknős”-mesét valamennyi csoport és mese közül az első osztályos korcsoport reprodukálta legnagyobb arányban „függő idézet” formájában. Ugyanabban a megoldásban adták vissza a „Cica”-mesét is. Viszont az „Alma”-mese esetében az első osztályosok ragaszkodtak leginkább az „egyenes beszédben” visszaadott dialogikus formához.

A második osztályosok reprodukcióiban mindhárom

mese esetében dominál az „egyenes idézet”, amely a „Teknős”-mesében a „függő beszéd” háromszorosa; a „Cica”-mesében a „függő beszéd” több mint kétszerese; az „Alma”-mesében a függő beszéd nem egészen kétszerese.

Azt tapasztaltuk tehát, hogy az óvodás korcsoport ragaszkodott a legmerevebben a hallott beszédformához.

Az első osztályosoknál a „függő idézet” dominál — innen adódik a magas sallang százalék is. A két elbeszélést s csak részben képi exponálású mesét, az elbeszéléshöz közelebb álló, bár nehezebb nyelvi transzformációt igénylő beszédformában reprodukálják. A harmadik dramatizált, erős vizuális hatású mesét pedig eredeti formájában, sokszor szó szerint, „egyenes idézet” alakjában mondják el.

A második osztályosok az előbbi korcsoportoktól eltérő, az exponált mese eredeti formájától függetlenebb képet mutatnak. Mint láttuk, főképpen az „egyenes idézet”-et alkalmazzák, és éppen csökkenő mértékben, a „Teknős—Cica—Alma” sorrendjében. Ahogy egyre dramatizáltabb a mese — a szereplők, a vizuálisan is megjelenő figurák maguk beszélnek —, úgy növekszik a függő idézet részaránya az egyenes idézet számának rovására. Mint fentebb leírtuk, e függetlenebb, „kívülállóbb” nyelvi forma velejárója a második osztályos korcsoport által nyújtott jobb teljesítménynek.

Összefoglalva a fentiek alapján azt szűrhetjük le tehát, hogy az óvodás korcsoportot ebben a nyelvi vonatkozásban nem befolyásolta sem az exponálás nyelvi, sem képi módja. Csak igen kis százalékban térnek el az eredeti beszédformától.

Az első és második osztályosokra igen nagy, de úgy tűnik, hogy ellentétes hatást gyakorolt az exponálás módja. Amíg a vizuális élménnyel kombinált dramatizált forma az első osztályosok többségében nagyarányú

szó szerinti bevésődést idézett elő, és ezek egyenes idézetekben való reprodukálását váltja ki, addig a második osztályosoknál a képi megjelenítés a mesétől való bizonyos mértékű távolodást, függetlenedést idéz elő, és kiváltja a spontán nyelvi transzformációt — az átmeneti formát, a harmadik személyű „elbeszélés” irányába haladva.

V. FEJEZET

KUTATÁSI EREDMÉNYEINK ÖSSZEFOGLALÓ ÉRTELMEZÉSE

Vizsgálatainkban, amelyeket 6; 6—8; 6 éves, „jó intelligencia” kategóriába tartozó gyermekek körében végeztünk, a tömgekommunikációs szituáció percepcióra, bevésésre és verbális rekonstrukcióra vonatkozó hatását és e hatás életkori feltételeit kutattuk. A fenti három szempont szerint szintetizáljuk most szerteágazó részleteredményeinket.

1. Nézzük először, hogy mit találtunk a tv-adás lényegének, mondanivalójának appercepciójával kapcsolatban:

A vizsgált életkorú gyermekek az igazi tanulságot a legegységesebb szerkezetű, egyszerű nyelvezetű, dramatizált, dinamizmussal, humorral telt „Alma”-meséből tudták kiszűrni — az életkor növekedésével növekvő arányban.

A különböző tényezők összevetéséből — korrelációszámítás útján — az derül ki, hogy amíg az óvodás és a második osztályos korcsoportnál a lényegkiemelés az egész intelligencia-struktúra és ezen belül a verbális kvóciens együttmozgásával jár, eddig az első osztályos korcsoportban mindhárom mese esetében csupán a felidézett egységek számával — a verbális és képi memória-készség aktivizálódásával találunk szignifikáns összefüggést.

Meg kell jegyeznünk még azt is, hogy bár a második osztályos korcsoport nyújtja ebből a szempontból a legjobb teljesítményt mindhárom mesénél, úgy tűnik, számukra már túl könnyű volt az a lényegkiemelő feladat,

s így a jó teljesítményhez nem társul az intelligencia-
struktúra egyik faktorának szignifikáns korrelációja
sem.

A háromfajta mesére, a háromfajta exponálási módra
vonatkozóan elemzésünkéből kiderül, hogy a vizsgált élet-
korú gyermekek esetében:

a) A lényeg megértése és kiemelhetősége szempontjá-
ból igen fontos, hogy a legnagyobb hatásra, tetszésre
számító jelenet, vagyis az, amiben a legtöbb dinamika,
humor, gyermekekhez közelálló érzelmi motívum van,
azonos legyen a mondanivaló magját tartalmazó jelenet-
tel. (Negatív hatású ellenpéldát a „Teknős”-mesében
találunk, jó megoldása ennek a feltételnek az „Alma”-
mesében valósul meg.)

b) A másik fontos szempont a tanulság egyértelmű-
sége. Olyan mesét értenek meg jól a gyermekek, amely-
ben nincs logikai ütközés az egyes erkölcsi motívumok
között. (A „Teknős”-mesében a teknős barátsága és a
rászedés, a szarka túlopása és segítségnyújtása a „Cica”-
mesében.)

c) Egyfajta tanulság szerepeljen csak a mesében.
A gyermekek csak egy lényeges momentumot emelnek
ki a meséből, így az egységesen felépülő, az egyetlen
tanulságban kicsúcsosodó „Alma”-mese volt a leghatá-
sosabb. A másik két mese mondanivalója több-kevesebb
torzulást szenvedett.

d) Fenti adataink, vizsgálati tapasztalataink azt
mutatják, hogy a megfelelő hatás elérésére szükség van
a tanulság összefoglaló megfogalmazására, kimondá-
sára.

Fenti eredményeink megegyeznek KEILHACKER és
munkatársai (12.) a 6—12 éves gyermekek filmélményét
vizsgáló kutatási eredményeivel, amelyek szerint a
6—7 éves gyermekek még csak izolált jeleneteket,
egységeket fognak fel a filmből (77. o.), továbbá, hogy
a gyermekek akkor értik meg a látott filmet, ha a jele-

netek, képek, események egy bizonyos cselekmény, esemény köré fonódnak, annak létrejöttét készítik elő, illetve abból származnak (107. o.).

HIMMELWEIT tapasztalatai szerint is a kisebb gyermekek inkább a rövid, körülhatárolt epizódokat ragadják ki a látott mesékből, s az egész téma csak akkor hat rájuk mélyebben, ha ismert és ismétlődő motívumokra épül (8., 36. o.).

A gyermekek korábbi mese- és filmélményeikből magukkal hoznak bizonyos sztereotip rendszereket, fogalmakat, értékskálát, ítéletsémákat, és ezeken szűrik át az új élményt, ezek befolyásolják az új élmény hatásának érvényesülését.

KEILHACKER (12. 81., 105. o.) a leghatározottabban aláhúzza: ahhoz, hogy a gyermekek jól megértsék, amit látnak, meg kell tartani azt a sémát, amit eredetileg a felnőttek alakítottak ki bennük.

Összekeverésük vagy ütköztetésük zavarólag hat, megnehezíti a mese modanivalójának egységes fel fogását.

2. Elemzésünk második szempontja a bevésődésben, illetve a felidézésben — a rekonstrukcióban mért hatás elemzése.

Az idézett UNESCO-vizsgálat nyomán készült tanulmányok szerint a látott mese reprodukálásánál — közvetlenül a megtekintés után — a hatévesek 127 eseményből átlagosan csak 10,5 eseményt idéznek (G. NOBLE, 23.), a kilencévesek is az eseményeknek csak 20%-ára emlékeznek (R. GARRY, 23.).

RUBINSTEIN vizsgálatai szerint az óvodás és kisiskolás korú gyermekek esetében a nagyobbak reprodukciói rövidebbek, kevesebb a felidézett elem (18. 477. o.), viszont általában tömörebbek, mert több az általánosítás a reprodukciókban.

HIMMELWEIT (8. 78. o.) tapasztalatai szerint a kisebbek „eltekintenek” azon részletektől, amelyeket nem

értenek, a nagyobbak saját elképzelésük, illetve eddigi tapasztalataik, képzeleteik alapján értelmet kölcsönöznek és kapcsolatot teremtenek az illető részek között.

T. A. KONDRATOVICS a meseillusztrációk szerepét vizsgálta. Kísérleti eredményei nyomán megállapította, hogy a 2,5—3 éves korban igen nagy jelentősége van a mese képi megjelenítésének. A gyermekek által reprodukált momentumok száma nagymértékben megnövekedik az illusztrált mese reprodukálása nyomán. A momentumok számának növekedési aránya, e kutató véleménye szerint is, fordított az életkor növekedésével (6, 252—246. o.).

Vizsgálati eredményeink szerint a 6—9 éves gyermekek közvetlenül a tv-műsor megtekintése után sokkal több részletet tudnak felidézni a látottakból, hallottakból, mint amennyi az idézett tanulmányokban olvasható (óvodás korcsoport 34—45,2⁰/₀, első osztályos korcsoport 37,8—60⁰/₀, második osztályos korcsoport 57,3—61,6⁰/₀-ban idézik fel a mesék főegységeit).

A fenti adatok azt is mutatják, hogy az idézett szerzőktől eltérően az életkor és a felidézett momentumok száma (fő- és alegységszám) között nem fordított, hanem egyenes arányú viszonyt találtunk. A párhuzamos mennyiségi növekedés hátterében pedig olyan fejlődés-lélektani tényezőket vélünk, amelyek felbátorítanak bennünket a mennyiségi mutatók pszichológiai értelmezésére, az audiovizuális közlés hatásának életkori sajátosságokkal való kapcsolatának a megfogalmazására. Emlékeztetőül néhány szóban szeretnénk itt összefoglalni azokat az alapvető jellemzőket, amelyeket munkánk során találtunk.

Az életkor növekedésével nő a felhasznált szómennyiség és a felidézett egységszám, egyre inkább követik a reprodukciók az exponált mesék eredeti struktúráját, és a teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább megtaláljuk a közepes, illetve magas szintű IQ korrelációt.

A mesék könnyebbé válásával („Teknős—Cica—Alma”) növekszik a felhasznált szómennyiség, az idézett egységszám, a reprodukciók egyre inkább követik az exponált mesék eredeti struktúráját, és csökken a teljesítmények IQ-val, illetve azon belül a VQ-val alkotott korrelációja.

A felidézett egységek előfordulási százalékának növekedése a korcsoportok viszonylatában sok esetben nem egyenletes, hanem jellemző kiugró értékeket mutat (a „Teknős”-mesénél a második osztályosok, a „Cica”- és az „Alma”-mesénél az első osztályosok reprodukcióiban).

A felidézett egységek előfordulási százalékából továbbá leolvashatjuk, hogy a deduktív utat követő meseszakaszokat az életkorral egyenes arányban növekvő százalékban tudják reprodukálni a gyerekek.

A dominánsan vagy tisztán képileg exponált, a verbalitást nélkülöző egységek csak akkor fordulnak elő számottevő mennyiségben a mesereprodukciókban, ha igen dinamikusak vagy humorosak voltak. A leíró jellegű képek még a második osztályosoknál is csak maximum 50%-os előfordulásúak (bizonyos fejlődési tendencia tapasztalható ezen belül a korcsoportok között).

A dramatizált mese dinamikus, verbális egységeinek hatása erőteljesebben jelentkezett a felidézésben, mint a leíró jellegű vizuális egységeké. Ugyanakkor viszont a „csevegő”, udvariaskodó vagy hosszabb szóváltásokat tartalmazó, dominánsan verbális egységeket csak a második osztályos korcsoport idézte.

A felidézett egységek sorrendjére vonatkozóan két fontos jellemzőt találtunk. Mindhárom korcsoport közül, mindhárom mesében többnyire az 1—7. egységig megőrzik a mesék eseményeinek eredeti sorrendjét.

Erős vizuális hatás esetén (dinamizmus, humor) a két idősebb korcsoport tagjai előbb említik ugyan

reprodukciójukban ezeket az egységeket, de úgy, hogy általában megőrzik a mesék eredeti struktúráját, tehát előtte kihagynak részletet, tömörítenek, hogy „minél előbb mondhassák” az illető részt. Az óvodás korcsoport tagjai viszont általában, felborítva a mese struktúráját, előrerántják ezeket a részleteket.

Úgy tűnik tehát, hogy a legkisebb korcsoportra érvényes COHEN-SEAT (3. 39. o., 4. 61. o.) a felnőttek audiovizuális észlelésére vonatkozó megjegyzése, mely szerint a film oly mértékben hat az első jelzőrendszerre, hogy képes megfordítani „a percepció és a koncepció arányát”. Ugyanis, mint láttuk, az erős vizuális élmény megnöveli a diszkrepanciát a percepció és felidézés során realizálódó — ebben az életkorban még amúgy is kezdetleges szinten levő — koncepciók gondolkodás között. A HALÁSZ LÁSZLÓ (7.) által említett funkcionális egység — s tegyük hozzá reális arányú és jól értelmezett funkcionális egység a kétfajta észlelés között — a második jelzőrendszer szintjén a két nagyobb korcsoportnál, főleg pedig a második osztályos korcsoportnál tapasztalható.

Nem egyértelmű tehát sem a vizuális hatás domináns szerepe, sem pedig a feltétlen helyes percepciót kiváltó hatása a vizsgált életkorú gyermekeknél. A vizsgált korú gyermekcsoportnak a még emocionálisan determinált észlelése, a tartósság szempontjából laza figyelme, még fejletlen absztrakciós készsége mellett olyan audiovizuális élményben van része a televízió képernyője előtt, amely a képek és hangok szimbolikájának széles skáláját használja fel, s amelyeket a gyermekeknek teljes komplexitásában kell megérteniük ahhoz, hogy valóban jól fogják fel és őrizzék meg a mese mondani- valóját, a szereplők jellemét és funkcióját.

KEILHACKER szintén úgy találta (12. 91. o.), hogy a 6—7 éves gyermek még nem tudja megfejteni a film szimbolikus ábrázolásmódját. Megállapítja, hogy a film

éppen azt követeli a nézőtől, hogy a „képeket jelentéssé, cselekménnyé transzformálja, értse meg a szimbolikus jelentéseket, és kösse össze az egymáshoz tartozó részeket”. A gyermekeknek viszont, mint WALLON írja (25. 217. o.), a dolgokról alkotott fogalmai egyszerű szomszédossági viszonyt tükröznek, melyből egyszerre származhatnak, mind helyes kapcsolatok, mind — és ez nagyon gyakori eset — összefüggés nélküli egyeztetések, egymásba való átültetések, hibás helyettesítések. Különösen érvényesül a gyermeki gondolkodásnak e WALLON által leírt jellemzője az érzelmekkel telített élmények appercipiálása és verbális kifejeződése esetén.

Az audiovizuális élmény verbális felidézését (amelyet RUBINSTEIN [18. 476. o.] „minőségi felidőzésnek”, „rekonstrukció”-nak nevez) a gyermekeknél, a felidőzés különböző formáit — a síkváltozásokat, következtetéseket, áthelyeződéseket és eltolódásokat — vizsgálatainkban messzemenően befolyásolták az életkori sajátosságok és az illető korcsoportok által korábban megszerzett tapasztalati anyag. Ezen belül főképpen az emocionális dominancia, a képi és verbális észlelés készségének az aránya, az absztrakciós készség szintje, a korábbi élmények alapján kialakult sémák, szimbólumok készleteinek nagysága. (Bár ugyanakkor tapasztaltuk azt is, hogy bizonyos esetekben a sémákhoz való ragaszkodás meg is akadályozhatja a gyermeket az adott televíziós műsor megértésében.)

Éppen az jelent tehát nehézséget a gyermek számára, amelyet SÁNDOR GYÖRGY (19. 107. o.) az audiovizuális közlés legfontosabb elemének tart: a montázs, „amelynek segítségével nemcsak tényeket, hanem elvont fogalmakat, állásfoglalásokat is ki lehet fejezni, érzelmek felkelthetők, feszültségek teremthetők”.

Igen fontosnak és sürgetőnek tartjuk G. MALETZKE tanácsának megfogadását arra vonatkozóan, hogy

„... a gyermekeket nemcsak olvasni kell megtanítani, hanem a többi közlési eszköz nyelvére is” (15. 96. o.). Szeretnénk azonban leszögezni, hogy a tömegkommunikációs közlés esetében fokozottan kell figyelniük a „befogadó” gyermek életkori pszichés sajátosságaira is, amelyek befolyásolják azt, hogy egyáltalán be tudja-e fogadni, és hogyan fogadja be a hozzá érkező komplex audiovizuális élményanyagban testet öltött közlést.

3. A felidézés verbális realizációja, a nyelvi rekonstrukciók jellemzőinek számbavétele a harmadik szempont összefoglalásunkban, és egyben módot nyújt a korábbi szempontok áttekintésére is.

Vizsgálati eredményeinkből leszűrhető, hogy az óvodás korcsoport esetében a mese interpretálásának verbális oldalára az exponálási mód nincs különösebb hatással. A felidézés jellemzőire viszont — egységszám, az egységek sorrendje, a mese struktúrája, valamint a mondanivaló megtalálása —, amely jellemzők az emócióktól s főleg a cselekvésészleléstől determináltak (PQ és metakommunikatív interakciókhoz kapcsolódó korrelációk), messzeemenően befolyásolják. Továbbá az élményként szolgáló mese tartalmi, nyelvi és audiovizuális exponálási módja olyannyira hat az észlelésre, hogy egy dinamikus, mozgást leíró szövegrészlet („hó-rukk”) vagy erős, emocionális telt vizuális hatás (a pókok vagy a medve megjelenése) felbontja az egész struktúrát, felborítja a mese eredeti logikáját a felidézésben, és olyan erős hangsúlyt nyer, hogy a mese megértését is befolyásolja, félreértését is előidézhetheti („Teknős”-mese).

Az első osztályosok korcsoportjára a komplex audiovizuális („Cica”- és „Alma”-mese) közlésforma oly nagymértékben hat, hogy főképpen az „egyenes idézet” beszédformát alkalmazzák (igen sok szó szerinti idézettel, igen magas sallang szó aránnyal). E korcsoport verbális teljesítményeire (idézettség, idézők száma, sallangarány) ugyanúgy az intelligencia-struktúra több-

nyire észlelési, szenzomotoros faktorokat tartalmazó performációs kvócienssel való domináns korreláció a jellemző, mint azt a lényeg kiemelésében, a tanulás megtalálásában láttuk. E korcsoportnál mind a percepciót, mind a verbális és képi emlékezést, mind pedig a verbális rekonstrukciót a PQ faktor domináns együttmozgása jellemzi ugyanúgy, mint azt a metakommunikációs percepciót és ezt verbálisan rekonstruáló készséget felmérő vizsgálatunkból is láthattuk. Az intelligenciastruktúra empirikus arányaitól ($VQ = PQ + 10$, amelynek az óvodás és a második osztályos korcsoport átlaga megfelel) eltérő $VQ = PQ + 30$ arány háttérében, tehát részben fejlett verbális memóriakészség, a verbális kifejezésre való igény és törekvés, ugyanakkor viszont sokszor primitív vagy hibás tartalmú, üres verbalitás húzódik meg.

Az első osztályos korcsoport még dominánsan észlelésbe ágyazott gondolkodása és affektív meghatározottsága, valamint a beszédtanulás szintjének életkori jellemzői — fejlett verbális memória, szavak, kifejezések, szövegrészek reprodukálása a jelentés pontos ismerete nélkül — együttesen megvilágítják fenti eredményeinket.

A második osztályos korcsoportra jellemző az exponált mesék eredeti formájától való eltérés az interpretálás módjában. Minél erőteljesebb volt az audiovizuális hatás és a dramatizálás szintje, annál inkább távolodnak a nyelvi formák az elbeszélő megoldás felé, s annál inkább csökken a szó szerinti idézetek és az idéző k. sz.-ek száma. Mindhárom mese esetében a két kisebb korcsoportéhoz viszonyítva — igen alacsony a sallang szó használat. Ugyanakkor ez a korcsoport az, amely leginkább megérti a mesék mondanivalóját, a legtöbb szót használja fel a mesék reprodukálásához, legtöbb momentumra emlékszik a mesékből, és leginkább betartja a mese logikáját — szemben a két kisebb korcsoporttal. Vizsgálatainkban tehát igazoltnak látjuk RUBINSTEIN azon

megállapítását (18. 475. o.), hogy „a fejlődés útja nem a szöveghű felidézéstől (amennyiben ezen szó szerinti idézetet értünk — a szerző) halad az értelem felé, hanem az amorf jellegűtől a szöveghű (s ezen már nem szó szerinti, hanem magasabb szintű interpretálást értünk — a szerző) és az értelmi felidézés felé”. E korcsoportnál az audiovizuális, dramatizált, konkretizált közlésforma már kiváltja a MALETZKE által a tv-közlés érvényesüléséhez, hatásosságához szükségesnek tartott ún. „pszichológiai távolságot” (15. 84. o.), amely ahhoz szükséges, hogy bár együttéreznek a szereplőkkel, de nem azonosulnak velük oly mértékben, hogy a kiváltott emóciót megzavarná a pontos felfogásban, az erkölcsi ítéletek kialakításában (24. 170. o.).

A fent vázolt fejlődési folyamat velejárója — nyilván kölcsönösségi viszony alapján — az egész intelligenciastruktúra (IQ) és ezen belül a verbális faktor háttérében levő verbális készségek magas szintű korrelációja a vizsgált jellemzők 8—9 éves szintjével.

Nyilvánvaló tehát, hogy a verbalitás felé tolódás, amelyet egyébként a metakommunikációs felmérésekből is tapasztaltunk, együtt jár azzal, hogy a „gondolat bekapcsolódik a felidézés folyamatába, és pontosabbá teszi, általánosítja, rendezi, átdolgozza és rekonstruálja a tartalmat” (18. 474. o.) — esetünkben a komplex audiovizuális élményt. Szemben a két kisebb korcsoporttal, ahol inkább a szenzomotoros észlelésen alapuló affektív beállítódás befolyásolja a visszaemlékezést és felidézést.

A fent elmondottakat igazolja az a tény is, hogy nemcsak a korcsoportok viszonylatában tapasztaltuk az IQ és VQ felé tolódó, magasabb szintűvé váló korrelációs összefüggéseket, hanem a második osztályos korcsoport esetében a mesék nehézségi fokának csökkenésével egyenes arányban csökkenő szintű korrelációs együtt hatókat találtunk az egyes vizsgált jellemzők és az

intelligencia-struktúra tényezői között. Hasonló eredményre jutottunk a metakommunikációs készséggel kapcsolatos felmérésünk során, ahol azt találtuk, hogy a rutinosá váló készség a második osztályosoknál alacsonyabb szintű kapcsolatban van az IQ-val. Jelen esetben is ahhoz a tulajdonképpen evidens tapasztalathoz jutottunk, hogy a nehezebb feladat (a „Teknős”-mese reprodukciója) sokkal magasabb szinten mozgósította az intelligencia-struktúrát, mint a könnyebb feladat („Alma”-mese reprodukciója), s emellett az utóbbiban mégis jobb teljesítmények születtek.

Vizsgálataink fenti eredményeiben kirajzolódó kép jól beleilleszthető tehát az ismert fejlődéslélektani jelenségekbe, tendenciákba, amennyiben az 5—7 éves (óvodás, első osztályos korcsoport) gyermek percepcióit és verbális magatartását dominánsan a pontos reprodukálásra való törekvés jellemzi, amely az első osztályosoknál kiegészül a performációs faktor determináló szerepének megjelenésével.

A 8—9 éves (második osztályos) gyermekeknél pedig, a verbalizációs folyamat eredményeként — a verbális memóriakészség felhasználásának viszonylagos háttérbe szorulásával — a performációs faktor aktivitása mellett, a produktív verbalitás (a lényeg megfogalmazásának készsége, a tömörítés és általánosítás nyelvi megoldásai és a folyamatos célszerű beszéd megvalósítása) határozza meg a teljesítményt.

Még egy jelenségre szeretnénk felhívni a figyelmet. A nyelvi és képiles egyszerűbb, a komplex audiovizuális eszközökkel exponált mesében — az általunk vizsgált jellemzők esetében — az első osztályosoknál tapasztaltunk nagy mennyiségi és sok esetben minőségi „ugrást” a teljesítményben.

A csak verbális szinten exponált, tartalmilag és nyelvi leg is nehezebb mesénél pedig a második osztályos kor-

csoport nyújtott kiemelkedő, az előző korcsoportokhoz képest ugrásszerűen jó teljesítményt.

Fenti vizsgálataink célját úgy összegezhetjük, hogy azok az audiovizuális, tömegkommunikatív hatások érvényesülésének feltételeit igyekeztek feltárni az 5—8 éves tv-néző gyermekeknél.

Azokat az appercepciót elősegítő, illetve gátló életkori sajátosságokat kívántuk megragadni, amelyeket a tervezett maximális hatás elérésének érdekében figyelembe kell venni bármely gyermek befogadóval közölt audiovizuális közlemény megtervezésénél — legyen az tv-műsor, film vagy audiovizuális oktatási módszer.

Valamennyi fenti kommunikációs szituáció ugyanúgy aszimmetrikusnak tekinthető, s így „befolyásolóra” és „befolyásolandóra” polarizálódik, mint az egyszerű pedagógiai szituáció (2./a), és ugyanúgy a „befolyásolók” hatására átstrukturálódhat, finomodhat a „befolyásolt” értékrendszere és szabályozó rendszere.

Különösen érvényes ez a gyermek nézőkre, akikről vizsgálatok alapján A. BANDURA és F. J. McDONALD (18. 274—81. o.) megállapítja, hogy a befogadó szituációjához közelálló mintaszituáció ugyanúgy hathat, mint a közvetlen helyzet.

Nyelvi vonatkozású elemzéseink pedig abból a gondolatból fakadtak, hogy a gyermekeknek, az adott pillanatban nem beszélő kommunikátornak, egyre nagyobb mértékben az indirekt tömegkommunikációs eszközök (sajtó, rádió, film, tv) nyújtják a más szituációkban aktívan felhasználható beszédmodelleket, a „beszélő magatartás” modelljét — a nyelv lexikális és grammatikai elemeinek használati módját, az optimális beszédsebesség mintáját, a hangok értékét az intonációs variációkban és a metakommunikatív jelzések (a mimika, a gesztus, a testtartás stb.) értékelésének készségét. E minták hatására fejlődik a gyermek kommunikációs készsége, s ezáltal szociális magatartása is az interperszonális szituációkban.

Ily módon valamely adott tv-műsor közvetlen hatásán túlmenően, egy igen tágan értelmezett, de a fenténél társadalmi szempontból még lényegesebb tömegkommunikációs hatás lehetőségére is kell gondolnunk, amikor a televízió gyermekekre gyakorolt hatását értékeljük.

MELLÉKLETEK

I. AZ EXPONÁLT MESÉK SZÖVEGE

1. A teknősbéka és az elefánt

1. A Réges-régen barátok voltak a teknősbékák és az elefántok.
2. B B₁ Az úgy történt, hogy száz évvel ezelőtt
B₂ egy teknősbéka figyelmeztette az elefántokat:
B₃ Vigyázzatok, ne menjetek a folyó kanyarulatához,
B₄ odaállították a csapdákat a vadászok,
B₅ ha odamentek, beleestek és megfogtak benneteket.
3. C C₁ Az elefántok megfogadták a baráti tanácsot,
C₂ el is kerülték a veszedelmet.
4. D D₁ Nem sokkal később az elefántok mentették meg a teknősbékákat:
D₂ látták az elefántok, hogy a vadászok mákgubó nedvét hullajtották a part fűvére.
D₃ Ha ebből esznek a teknősbékák, menten elalszanak tőle,
D₄ a vadászok meg összeszedik őket, és jó pénzért eladják a teknőjüket.
D₅ Elmondták ezt barátaiknak,
D₆ nem is mentek azok a part fűvének még csak közelébe sem.
D₇ Azóta tart a barátság.
5. E E De időnként hol a teknősbékák tréfálják meg nagy barátaikat, hol meg az elefántok járnak túl a teknősbékák eszén.
6. F F₁ Tudós teknősbékák és tudós elefántok még azt is kiszámították,
F₂ hogy eddig pontosan 299-szer jártak túl az elefántok a teknősbékák eszén, és pontosan 299-szer a teknősbékák az elefántokén.
7. G Fogadjunk, hogy a 300. tréfát mi nyerjük meg, mondták a teknősbékák!

8. H H₁ Fogadjunk! — mondták az elefántok — ha mi nyerünk, akkor hoztok nekünk krokodiltojást,
H₂ ha meg ti nyertek, akkor elviszünk benneteket a meleg vizű tóhoz fürödni.
9. I I₁ Áll a fogadás — szóltak a teknősbékák — holnap reggel kezdődjék a tréfa!
I₂ És másnap reggel
I₃ ott volt (Bahama föld) minden elefántja és minden teknőse.
10. J J₁ És akkor a legöregebb teknősbéka azt mondta:
J₂ Ez így nincs rendjén!
J₃ Csak egyetlenegy teknősbéka és elefánt lehet itt a parton,
J₄ máskülönben nem érvényes a tréfa.
J₅ El is mentek mindnyájan, csak egyetlenegy teknősbéka és elefánt maradt a parton.
11. K K₁ Ide hallgass! —
K₂ szólt a teknősbéka az elefánthoz,
K₃ én most átugrom rajtad!
12. L L₁ Még hogy te átugrasz rajtam!
L₂ Álmélkodott az óriás állat,
L₃ és úgy kacagott,
L₄ hogy még a távolban álló állatok is azt hitték, hogy
L₅ földrengés van valahol a közelben.
13. M M₁ Amit mondtam, mondtam, szólt komolyan a teknősbéka.
M₂ Most pedig jól figyelj!
14. N N₁ Ezzel nekiiramodott,
N₂ „hó”-kiáltotta és beugrott a bokorba,
N₃ „rukk” — kiáltotta
N₄ a másik oldalon
N₅ egy másik teknősbéka,
N₆ és előugrott a bokorból.
15. O O₁ Az elefánt csak csodálkozott, sehogyan sem értette a dolgot.
O₂ Csináld még egyszer — szólt a teknősnek —, nem figyeltem eléggé oda!
16. n n₁ Szívesen — szólt a teknősbéka.
n₂ Nekirugaszkodott:

n_3 „hó” — és beugrott a bokorba,
 n_4 „rukk” — kiáltotta a másik teknősbéka,
 n_5 és előugrott a bokorból.

17. P P_1 Megnyerted a tréfát — szólt az elefánt.
 P_2 Most áruld el, mi volt a csalafintaság,
 P_3 mert hogy csalafintaság volt, az egészen biztos!
18. R Jó, jöjjön ide a többi elefánt is, akkor majd megmondom!
19. S S_1 És amikor minden elefánt együtt volt, akkor elmondta a csalafintaságot.
 S_2 Olyan nevetés lett, olyan kacagás, hogy az egész környék visszhangzott belé!
20. T T_1 A barátságukon ezután sem esett csorba,
 T_2 sőt, ahogy előre megállapodtak,
 T_3 az elefántok elvitték a hátukon a teknősbékákat a meleg vizű tóhoz fürödni.

2. Mici cica ajándéka

1. A A_1 Mici anyukája nagy gondban volt, vajon mi történhetett Micivel?
 A_2 Miért járkál olyan fáradhatatlanul fel-alá
 A_3 olyan sejtelmes arccal?
2. B B_1 Nem aludtál jól, kedvesem? — kérdezte,
 B_2 szinte félve a választól, hogy Mici cica megbetegedett.
3. C C_1 Kitűnően aludtam, anyukám, nincsen semmi bajom;
 C_2 de nagyon kérlek, most ne zavarj, mert éppen gondolkodom!
4. Cs Cs_1 Gondolkodik! — hökkent meg a cicamama,
 Cs_2 ki hallott már ilyet, egy macska, aki gondolkodik!
5. D D_1 Mici aztán egyszer csak abbahagyta a fel-alá sétálgatást,
 D_2 és elindult a kutyaól felé.
6. E E_1 Itt lakott Lumpi, a házőrző kutya.
 E_2 Éppen délutáni álmából ébredezett

- E_3 mellső lábaira támaszkodva,
 E_4 várakozóan tekintett az érkező felé.
7. F F_1 Mici valamit a fülébe súgott,
 F_2 Lumpi legyintett néhányat a fülével,
 F_3 és mint aki mindent tökéletesen tud, kijelentette:
 F_4 Tudod, Mici, az effajta dologban először a juhnyájba tartozó
 F_5 Fánival kellene beszélned.
- [8. G Mici elindult megkeresni Fánit.
9. Gy Gy_1 Fáni, a hófehér, elegáns juh
 Gy_2 éppen a rétre indult, amikor Mici megérkezett.
10. H H_1 Mi bánt édes Mici cica,
 H_2 Miben lehetek segítségedre?
11. I I_1 Tudod, Fáni, most lesz anyukám születésnapja,
 I_2 arra gondoltam, hogy egy szép gyapjúkendőt kötök neki,
 I_3 annak biztos nagyon örülne.
12. J J_1 Értem már, te természetesen rám gondoltál.
 J_2 Hát akkor gyere velem,
 J_3 és adok neked gyapjút.
13. K K_1 Mici két karja majd leszakadt a sok gyapjútól.
14. L L_1 Dehát ezt még meg is kell fonni!
 L_2 Ki fonja meg!?
15. M M_1 A Pók nővérekre gondoltam — ajánlotta Fáni.
 M_2 Mici hálásan köszönte meg a jó tanácsot.
16. N N_1 és ugrott egyenesen a háztetőre,
 N_2 már amennyire csomagja engedte.
17. Ny Ny_1 Itt laktak ugyanis egy eldugott sarokban a Pók nővérek,
 Ny_2 és szorgalmasan dolgoztak most is.
 Ny_3 Mici cica elmondta a jövetele célját.
18. O O_1 A két nővér összenézett,
 O_2 és csak ennyit mondtak: „Meglesz”!
 O_3 És azonnal hozzáláttak a gyapjú feldolgozásához,
 O_4 mert ennyi pamut még az olyan híres fonómesterek erejét is próbára tette, mint a Pók nővérek.

19. P P₁ Mici ragyogott a boldogságtól, amikor megkapta a sok pamutot.
P₂ Igen ám, de fel is kellene gombolyítani...
P₃ Ki fog segíteni?
20. R R₁ A pajta közelében legelészett Kati tehén.
R₂ Amikor meglátta a tanácstalan kiscicát,
R₃ lehajtotta két hegyes szarvát, hogy Mici legombolyíthassa róla a pamutot.
21. S S₁ Kis idő múlva egy hatalmas gombolyag díszelgett Mici cica karjában.
S₂ Alig vett búcsút Kati tehentől, eszébe jutott,
S₃ hogy még két kötőtűre is szüksége lenne — de honnan?
22. T T₁ Arra repült a szarka:
T₂ Mi bajod Mici — kérdezte a bánatos cicától.
T₃ Hiába van sok szép fonalam, ha nincs mivel megkötni — válaszolta a kiscica.
23. U U₁ Sose búsulj!
U₂ Éppen a minap jutottam hozzá két ragyogó kötőtűhöz, biztosan jók lesznek,
U₃ várj csak, elhozom neked.
24. V V₁ Azzal elrepült,
V₂ és pillanatok alatt megérkezett csőrében a két tüvel.
25. X X₁ Nagyon szép tőled igazán!
X₂ Most végre elkezdhetem!
26. Y Y₁ Keresett egy nyugalmas helyet, leült,
Y₂ és szorgalmasan kötni kezdett.

3. Kié lesz az alma?

- A Kié lesz az alma?
- 2.. B B₁ (Fa, rajta egy nagy alma, *Nyuszi* jön, meglátja — zene.)
B₂ (*Nyuszi* ugrál, hogy elérje az almát, mindig visszapottyyan — zene).
3. C C₁ *Varjú*: Kár, kár!
C₂ Majd megszakadsz az erőlködéstől!

4. D D₁ *Nyuszi*: Ott csüng egy alma a fán,
D₂ szakítsd le nekem!
5. E *Varjú* (leszakítja az almát).
6. F F₁ *Nyuszi*: Na, dobd le!
F₂ Gyorsabban!
F₃ (ugrál érte.)
7. G G₁ *Varjú*: Ne ugrálj!
G₂ Ez az alma az enyém! (Beszéd közben kiesik a
G₃ szájából az alma.)
8. H H₁ (Az alma ráesik a *Sünire* és rászúródik a hátára —
zene.)
H₂ (*Süni* futni kezd az almával — zene)
9. I I₁ *Nyuszi*: Állj meg! állj meg!
I₂ *Süni* (megáll): Ez az én almám!
I₃ *Nyuszi*: Hová viszed az almám?
10. J J₁ Ez az én almám!
J₂ leesett és én elkaptam!
J₃ (Kergetőzni kezdenek — zene.)
J₄ *Nyuszi*: Azonnal add ide az almát!
J₅ Add ide, add ide az almát! (sírós hang)
11. K K₁ (*Varjú* leszáll a hempergőkhöz a földre.)
K₂ Állj! állj!
K₃ Az az alma az enyém!
K₄ Én téptem le, add ide!
12. L L₁ (*a Varjú* is bekapcsolódik a birkózásba — zene.)
13. M M₁ *Nyuszi*: Az enyém az alma!
M₂ Én láttam meg elsőnek!
14. N N₁ (Birkóznak, hemperegnek — csak kép és zene.)
N₂ *Nyuszi* (sírva): Állj!
N₃ *Varjú*: (kárrog).
15. O O₁ *Medve*: Ez micsoda?
O₂ Miféle zaj ez?
16. P P₁ (*A Varjú* az ágra száll,
P₂ *Nyuszi* egy farönk mögé bújik,
P₃ *Süni* kicsire összegömbölyödik.)
17. R R₁ *Medve*: Miféle zaj, azt kérdeztem!

18. S S₁ *Süni*: Jaj, tisztelt *Medve* bátyó,
 S₂ te, aki az erdő legnagyobb
 S₃ és legokosabb vadja vagy,
 S₄ tégy igazságot közöttünk!
 S₅ Kinek adod ezt az almát?
 S₆ Várjuk válaszodat!
19. T (*Varjú* és a *Nyuszi* is előbújik, és mindhárman, félkörben állnak a *Medve* előtt.)
20. U U₁ *Medve*: Hm, ki találta meg az almát?
 U₂ *Nyuszi*: Én, ott csüngött a fán!
 U₃ *Medve*: És ki tépte le?
 U₄ *Varjú*: Éppen, hogy én!
 U₅ *Süni*: És én kaptam el!
21. V V₁ *Medve*: Na igen, hát rendben van,
 V₂ lássuk csak, lássuk (fejét vakarva gondolkozik).
 V₃ Mindenkinek igaza van,
 V₄ és ezért mindenkinek kell almát kapnia.
 V₅ Hárman együtt: Ó, de hisz...!
 V₆ *Nyuszi*: Itt csak egy alma van!
22. W W₁ *Medve*: Osszátok el az almát
 W₂ egyenlő részekre,
 W₃ és mindenki megkapja a maga adagját!
23. X X₁ *Süni*: Hogy erre nem jöttünk rá előbb!
 X₂ *Varjú*: Kár!
 X₃ *Medve*: Így, így most aztán rendben van.
24. Y (*Süni* fogja az almát, *Varjú* a csőrével négyfelé végja.)
25. Z Z₁ *Süni*: Ez a tiéd, mert te láttad meg elsőnek,
 Z₂ ez pedig a tiéd, mert te tépted le,
 Z₃ ez pedig az enyém, mert én kaptam el,
 Z₄ ez pedig a tiéd, *Medve* bátyó.
26. a a₁ *Medve*: Hogyhogy az enyém?
 a₂ *Süni*: Azért, mert kibékítettél
 a₃ és észre térítettél bennünket.
 a₄ *Medve*: Köszönöm, nagyon köszönöm (visszavonul az erdőbe).
27. b b₁ (A többiek eszik félkörben az almát.)
 b₂ *Nyuszi*: Jaj, de finom!
 b₃ *Varjú*: Pompás!
 b₄ *Süni*: Nagyon ízletes! (zene)

II. A TAJÉKOZÓDÓ FELMÉRÉS KÉRDÉSEI

1. Otthon van tv-tek?
2. Szoktad a meseműsorokat a tv-ben nézni?
3. A meseműsorokon kívül még szoktál mást is nézni a tv-ben — mit?
4. Mik a kedvenc televízió-műsoraid?
5. Van sok mesekönyved otthon?
6. Szoktak mesélni neked otthon — szoktál mesét olvasni?
7. Miről szeretsz leginkább mesét hallgatni — olvasni?
8. Voltál-e már bábszínházban?
Te szoktál bábozni az óvodában vagy otthon?
9. Mit szeretsz csinálni legjobban, mikkel szeretsz leginkább foglalkozni?

III. A MESEEGYSÉGEK REPRODUKÁLT SORRENDJÉNEK MÁTRIXAI

1. „A teknősbéka és az elefánt” c. mese reprodukciója az óvodás korcsoportban

	Az exponált mese főegységeinek eredeti sorrendje																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A főegységek reprodukcióbeli sorrendje	1	2	4			2			1		1		3							2
	2		1	2	1	3		2	2	1	1	1	4	2						
	3		1	1				2	1	1	2		3	1	1	2				2
	4				2			1	1		1		4		1	2				1
	5		1					1	1			1	1	3		2	5			2
	6								2	1		1			1	4			1	2
	7	1			1					2	1		1		1					1
	8							1			1	1			1					
	9										1	2		1	1	1	1			1
	10									1				2			2			
	11														2			1		
	12																1			
	13															2				
	14																2			1
	15																	1	1	
	16																		1	
	17																			1
	18																			
	19																			
	20																			

3. „A teknősbéka és az elefánt” c. mese reprodukciója a második osztályos csoportban

		Az exponált mese főegységeinek eredeti sorrendje																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A főegységek reprodukcióbéli sorrendje	1	16				1		3													
	2		9		1	3		4	4												
	3		1	1	8		1	1		3	2	3	2								
	4				1	4	1	2		1	3	5	2		2						
	5						1	1	1	3	1	3	5		3	1					
	6							1	1	2	2	4	1	3			1	1			
	7									1	2		4	1	1	2	5	2	1		
	8										1	2	1	3		3	2	4			1
	9											2	1	3		2	2	2	2	2	
	10												2			2	3	3		1	2
	11													1		1	1	2	4	1	1
	12														1	1	1	1	2	2	1
	13															1	1	1	1	3	2
	14																1	1	1		3
	15																	1	1		1
	16																				1
	17																				
	18																				
	19																				
	20																				1

5. A „Mici cica ajándéka” c. mese reprodukciója az első osztályos csoportban

		Az exponált mese főegységeinek eredeti sorrendje																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
A főegységek reprodukcióbeli sorrendje	1											2																
	2	13	2	2		1						1																
	3		8	7		3		1				2																
	4			8	2	4		2	2			2																
	5		1		2	9	1	3	1			1		1			1											
	6			1		2	1	8	3	1		2	2						2									
	7						1	2	5	1		2	3	2						2		1					1	
	8							1	2			2	6	1					2		2	1	1					
	9								2	1		3	5					1		2		2	1	1				
	10									1		1	3	2	2	2	2				2	1	1	1		3		3
	11										1		1	2	2	2	2				1	1	2	1	1	1	1	
	12												1		1	1	2				2	2	5	1	1		1	1
	13												1								2	3	2	2	2		2	2
	14															1					1	2	3	1	3	1	1	2
	15																1				1	2	3	1	3	1	1	2
	16																					1		1	3	1	1	3
	17																						1		2	3	1	1
	18																							1		2	3	1
	19																								1		2	3
	20																										1	2
	21																											1
	22																											1
	23																											1
	24																											1
	25																											1
	26																											1

		Az exponált mese főegységeinek eredeti sorrendje																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
A főegységek reprodukcióbeli sorrendje	1																												
	2	2	15													3													
	3		1	4	9	2					1					3													
	4			2	3	4	4	2	3											1			2						
	5	1			2	3	2	6	3			1					1					2					1		
	6		1			1	3	3	5		2					1							1				1	1	
	7				1		3	4	1	2	1					1	3						1			1	1	1	
	8					1		2	3	1	2					1	3					1		2		3	1	1	
	9								3	2	2					3				2				2		2	1	1	
	10									1	4					2	1	1				1	1	2		2	3	2	
	11											1	2			3						1	1	1	2	2	1	1	1
	12											1	2	1		1	2	1		1			1	1	1	1	3	1	1
	13															1	1		1					2		1	1	2	
	14																1										2	1	
	15																						2					1	
	16																						2	1	1			1	
	17																							1	2			1	
	18																									2		1	
	19																										3		2
	20																												
	21																												
	22																												
	23																												
	24																												
	25																												
	26																												
	27																												

IV. KORRELÁCIÓS EGYÜTTHATÓK TÁBLÁZATAI

1. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	112,88	11,18		
PQ	106,24	12,15		
VQ	115,0	10,48		
Össz-szó	113,77	77,0		
Sallang	10,12	7,01		
Beszédsebesség	1,02	0,48		
Főegység	7,18	4,23		
Alegység	9,59			0,27
		7,51		p < 001
Tanulság	0,24	0,42		
Metakommunikáció	6,47		0,79	0,68
		2,61	p < 001	p < 001

2. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	112,88	11,18		
PQ	106,24	12,15		
VQ	115,0	10,48		
Össz-szó	129,12	74,80		
Sallang	12,82		0,25	
		16,89	p < 001	
Beszédsebesség	1,12	0,67		
Főegység	11,53	5,54		
Alegység	12,47	8,56		
Tanulság	0,88	0,32		
Metakommunikáció	6,47		0,79	
		2,61	p < 001	

Óvodás korcsoport („Teknős”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,21 p < 001 0,65 p < 001				-0,22 p < 001	-0,21 —	

Óvodás korcsoport („Cica”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
-0,25 p < 001 -0,34 p < 001 -0,24 p < 001 0,65 p < 001				-0,39 p < 01	-0,23 p < 02	

3. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	112,88	11,18		
PQ	106,24	12,15		
VQ	115,0	10,48		
Össz-szó	153,18	60,28		
Sallang	11,59	10,64		
Beszédsebesség	1,32		0,34	
		0,37	$p < 001$	
Főegység	12,65		0,25	0,29
		4,01	$p < 001$	$p < 001$
Alegység	16,06	7,24		0,28
				$p < 001$
Tanulság	0,76		0,25	
		0,42	$p < 001$	
Metakommunikáció	6,47		0,79	0,68
		2,61	$p < 001$	$p < 001$

4. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,82	10,27		
PQ	104,18	8,52		
VQ	122,77	10,71		
Össz-szó	107,47	44,83	0,52	
			—	
Sallang	5,65	4,7		
Beszédsebesség	0,82		0,40	
		0,34	$p < 001$	
Főegység	7,71			0,26
		2,95		$p < 001$
Alegység	11,29		0,50	0,37
		6,33	$p < 001$	$p < 001$
Tanulság	0,41	0,49		
Metakommunikáció	9,47		0,30	0,27
		2,40	$p < 001$	$p < 001$

Óvodás korcsoport („Alma”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,32 p < 001						
0,30 p < 001					0,22 p < 001	
0,69 p < 001						0,26 p < 001

Első osztályos korcsoport („Tehnős”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,52 —						
0,32 p < 001						
0,51 p < 001						
0,30 p < 001				0,21 p < 001		

5. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,82	10,27		
PQ	104,18	8,52		
VQ	122,77	10,71		
Össz-szó	150,59		0,48	
		51,61	p < 02	
Sallang	14,0	11,37		
Beszédsebesség	0,92		0,54	
		0,24	p < 001	
Főegység	15,0		0,43	0,46
		3,55	p < 001	p < 001
Alegység	18,24		0,37	0,43
		5,82	p < 001	p < 001
Tanulság	0,94	0,24		
Metakommunikáció	9,47		0,30	0,27
		2,4	p < 001	p < 001

6. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,82	10,27		
PQ	104,18	8,52		
VQ	122,77	10,71		
Össz-szó	209,94	65,94	0,23	
			—	
Sallang	13,18		0,22	
		17,88	p < 001	
Beszédsebesség	1,37	0,24		
Főegység	14,12	2,56		
Alegység	21,76	6,58		
Tanulság	0,65	0,48		—0,26
				p < 001
Metakommunikáció	9,47		0,30	0,27
		2,40	p < 001	p < 001

Első osztályos korcsoport („Cica”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,32 p < 05						
0,34 p < 001						
0,35 p < 001						
0,27 p < 001						
				-0,35 p < 001	-0,55 p < 001	
0,30 p < 001						

Első osztályos korcsoport („Alma”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,22 p < 001						
		-0,43 p < 01				
				-0,25 p < 001	-0,38 p < 001	
0,30 p < 001				-0,48 p < 001	-0,32 p < 001	

7. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,47	9,87		
PQ	109,35	8,38		
VQ	117,35	12,46		
Össz-szó	175,35		0,61	
		76,99	p < 01	
Sallang	6,18	5,16		
Beszédsebesség	1,02		0,45	
		0,34	p < 001	
Főegység	11,29		0,43	0,21
		3,56	p < 001	p < 001
Alegység	15,65		0,59	0,23
		10,09	p < 001	p < 001
Tanulság	0,53		0,34	0,49
		0,50	p < 001	p < 001
Metakommunikáció	9,47		0,27	
		3,29	p < 001	

8. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,47	9,87		
PQ	109,35	8,38		
VQ	117,35	12,46		
Össz-szó	163,0		0,24	
		44,91	p < 001	
Sallang	9,94	6,20		
Beszédsebesség	1,03		0,39	
		0,21	p < 001	
Főegység	15,35		0,49	
		2,32	p < 001	
Alegység	19,88		0,26	
		4,90	p < 001	
Tanulság	0,88		0,32	
		0,32	p < 001	
Metakommunikáció	9,47		0,43	
		3,29	p < 001	

Második osztályos korcsoport („Teknős”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,63 p < 01						
0,34 p < 001						
0,44 p < 001						
0,64 p < 001						
0,43 p < 001				0,41 p < 001	0,39 p < 001	
				0,52	0,62	
				—	p < 05	

Második osztályos korcsoport („Cica”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd-sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,38 p < 001						
0,31 p < 001						
0,58 p < 001						
0,40 p < 001						
0,29 p < 001		-0,47 p < 001				
0,43 p < 001				0,44 p < 001	0,39 p < 001	

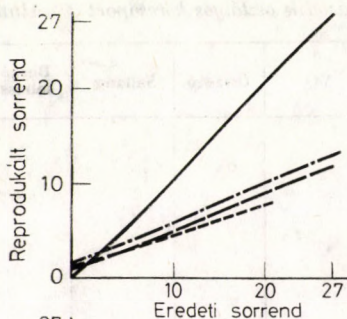
9. Kimutatás a korrelációs együtthatókról

	Átlag	Szórás	IQ	PQ
IQ	115,47	9,87		
PQ	109,35	8,38		
VQ	117,35	12,46		
Össz-szó	209,77	71,41	0,36	
			$p < 001$	
Sallang	6,18	5,16		
Beszédsebesség	1,46	0,28		
Főegység	16,71	3,39		-0,38
		7,68		$p < 001$
Alegység	22,59	0,24		-0,23
				$p < 001$
Tanulság	0,94	0,24		-0,38
				$p < 001$
Metakommunikáció	9,47	3,29	0,27	
			$p < 001$	

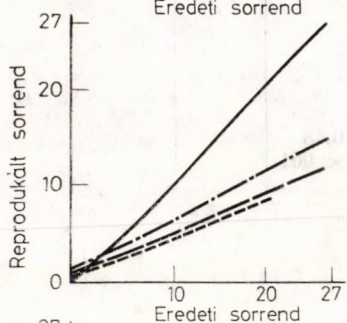
Második osztályos korcsoport („Alma”-mese)

VQ	Össz-szó	Sallang	Beszéd- sebesség	Főegység	Alegység	Tanulság
0,43 p < 001				0,23 p < 001		

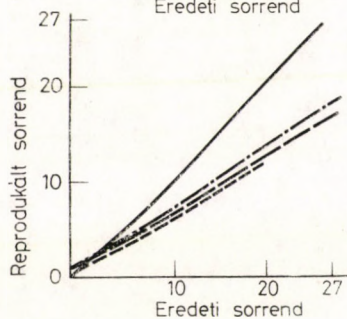
Ovodás korcsoport



1 osztályos korcsoport



2 osztályos korcsoport



„Teknős”=mese -----

„Cica”=mese - - - - -

„Alma”=mese - . - . - .

$Y = X$ —————

1. ábra. A három mese reprodukcióinak regressziós egyenesei korcsoportonként

1. BECKERT, F., 1964, Megjegyzések a televízióról mint pedagógiai és pszichológiai vizsgálatok tárgyáról. *Päd. Beiheft.* OPK. dokumentáció
2. BUDA BÉLA, 1967, a) A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ezek pedagógiai perspektívái. *Pedagógiai Szemle*, 10. b) 1969, A kommunikáció pszichológiai aspektusai, MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár 5.
3. CAZENEUVE, J.—OULIF, J., 1969, A televízió nagy lehetősége. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár 1. Bp.
4. CAZENEUVE, J., 1967, A rádió és televízió szociológiája. TV könyvtár 1. Bp.
5. CSÉPÁNYI LÓRÁND, 1966, A televízió hatása az ifjúságra. *Pszichológiai Tanulmányok IX.* 61. o.
6. ELKONYIN, D. B., 1964, Gyermeklelektan. Tankönyvkiadó, Bp. 219—264. o.
7. HALÁSZ LÁSZLÓ, 1962, G. Cohen-Séat, Problemes actuels du cinema et de l'informationvisuelle. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 494. o.
8. HIMMELWEIT, H. T.—OPPENHEIM, A. N.—VINCE P., 1960, Television and the Child. Univ. Press, Oxford.
9. IGNATYEV, E. J., 1961, A tanulók reprodukív képzetének fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 157. o.
10. JANOUSEK, J., 1969, A társadalmi kommunikáció. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, 3—4, Bp.
11. KARÁCSONY SÁNDOR, 1938, Magyar nyelvtan társaslélektani alapjai.
12. KEILHACKER—BUTHENFRANZ—TRÜGER—VOGG, 1969, A gyermek filmélménye, TV Könyvtár 6. Bp.
13. KUN MIKLÓS—SZEGEDI MÁRTON, 1972, Az intelligencia mérése. Akadémiai Kiadó, Bp.
14. LÉNÁRD FERENC, 1959, A megértés neveléslelektani vizsgálata. Tanulmányok a megértés lélektanából. Tankönyvkiadó, Bp.
15. MALETZKE, G., 1968, A tömegkommunikáció pszichológiája. TV Könyvtár 2. Bp.
16. PIAGET, J., 1970, Válogatott tanulmányok. Gondolat, Bp.

17. ROYMOND, W., 1970, Communications. Penguin Books, 91—163. o.
18. RUBINSTEIN, Sz. L., 1964, Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 443—505. o.
19. SÁNDOR GYÖRGY, 1973, A televízió és a közönség. Gondolat, Bp.
20. SCHRAMM, W.—LYLE, J.—PARKER, E. B., 1961, Television in the lives of our children. Stanford Univ. Press.
21. Cs. SCHÜLLER GABRIELLA—DÉVAI MARGIT—KÁDÁR JÚLIA, 1968, A televízió hatása a gyermekekre. Pszichológiai Tanulmányok XI. Akadémiai Kiadó, Bp. 257. o.
22. STEINER, G. A., 1971, Az emberek televíziót néznek I. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, 13. Bp.
23. Thinkings and Cognitions on the television perception of children and young people. Ed. Internat. Centralinst. für das Jugend und Bildung Fernsehen. 1969, Bosch-Druc, Berlin.
24. VIGOTSKIJ, L., 1968, Művészetpszichológia. V. fejr. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
25. WALLON, H., 1971, Válogatott tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
26. WIESE, A., 1965, Communication in speech. Pitman Education Library, London.
27. SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA, 1973, A televízió meseműsorának hatása 5—8 éves gyermekekre. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Tanulmányok V. évf. 1.

A „PSZICHOLÓGIA A GYAKORLATBAN”
KISMONOGRÁFIA-SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. *Justné Kéry Hedvig:*
Az iskolai osztályközösség kialakítására ható tényezők
2. *N. A. Mencsinszkaja, Z. I. Kalmikova és P. Jakobszon:*
Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában
3. *Dr. Gálfi Béla:*
Munkaterápia a pszichiátriai gyakorlatban
4. *F. N. Semjakin:*
A gondolkodás és a beszéd
5. *Lantosné dr. Dabas Erzsébet:*
A felbomló család gyermeke
6. *Adorjáni Csaba és dr. Gálfi Béla:*
A pszichotikusok csoportpszichoterápiája
7. *D. N. Bogojavlenskij, Z. I. Kalmikova és T. V. Kudrjacev:*
A gondolkodás fejlesztése iskolai feladatok megoldása útján
8. *Dr. Ligeti Róbert:*
Gyermek olvasászavarai (dylexia)
9. *Dr. Várnagy László:*
A személyiségformálás és a szakmaiság elve a munkadarabok megtervezésében
10. *Meixner Ildikó és Justné Kéry Hedvig:*
Az olvasástanítás pszichológiai alapjai
11. *Dr. Tóth Béla:*
Irodalmi érdeklődés az olvasástanítás kezdetén
12. *Justné Kéry Hedvig:*
Az óvodás korú gyermekek gondolkodási sajátosságai
13. *Dr. Pálhegyi Ferenc:*
Formaészlelés tapintással
14. *Kiss Tihamér:*
Az író—rajzoló mozgás fejlettségének vizsgálata iskoláskorba lépő gyermekeknél
15. *Kürti Istvánné és dr. Szilágyi Lilla:*
Új személyiségvizsgáló módszer az óvodások és alsó tagozatos iskolások számára
16. *Halász László és Sipos Kornél:*
Művészi kommunikáció hatása faji előítéletre

17. *Klein Sándor*:
Kísérlet egy új típusú intelligencia-teszt kialakítására
18. *J. I. Ignatyev, M. M. Kolcova, A. N. Znamenszkaja és N. Sz. Lukin*:
Tanulmányok az iskola előtti és a kisiskolás korcsoport pszichológiájából
19. *Kóbor Enikő*:
Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény
20. *Halász László*:
Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához
21. *L. Sz. Cvetkova*:
Lokális agysérülések nyomán keletkező számolási zavarok és megszüntetésük
22. *Hepp Ferenc*:
A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon
23. *Dr. Kozéki Béla*:
Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata
24. *Dr. Szekeres Józsefné*:
Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái (az általános iskola alsó tagozatán)
25. *Dr. Nemes Livia*:
Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban
26. *Pethő Bertalan*:
Technikai javaslatok pszichológiai tesztek alkotására és a vizsgálatok lefolytatására
27. *Dr. Rupp Mária*:
Kísérlet a véletlen átélésének pszichológiai vizsgálatára
28. *Justné Kéry Hedvig*:
Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentőségük
29. *Benson—Galfi—Schenker*:
Pszichofarmakonok klinikai hatásának objektív pszichológiai vizsgáló módszerei
30. *Pálhegyi Ferenc*:
Gyermekek frusztrációs próbája
31. *Herskovits Mária*:
Az igényszintvizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban
32. *Gelléri Péter*:
A vándorló munkások



A Pszichológia a gyakorlatban sorozatban jelent meg:

Justné Kéry Hedvig

ÓSI ÉS NÉPI JÁTÉKOK
ÉLMÉNYLEFOLYÁSA
ÉS JELENTŐSÉGÜK

95 oldal • Fűzve 11,— Ft

Benson Katalin—Gálfi Béla—
Shenker László

PSZICHOFARMAKONOK
KLINIKAI HATÁSÁNAK
OBJEKTÍV PSZICHOLÓGIAI
VIZSGÁLÓ MÓDSZEREI

177 oldal • Fűzve 20,— Ft

Pálhegyi Ferenc

GYERMEKEK
FRUSZTRÁCIÓS PRÓBÁJA

94 oldal • Fűzve 13,— Ft

Ára: 16,— Ft



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

ISBN 963 05 1162 2