

# Kisgyermekes és felnőttek hiteles szövegemplékezte

## Tartalom

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Absztrakt .....                                                      | 3  |
| 1. Bevezetés.....                                                    | 4  |
| 1.1 Bartlett és a séma megszületése .....                            | 4  |
| 1.2 Sémaelméletek és szövegemlékezeti vizsgálatok Bartlett után..... | 5  |
| 1.3 A gyermeki szövegemlékezet fejlődése .....                       | 8  |
| 1.4 Összegzés és hipotézisek.....                                    | 11 |
| 2. Első vizsgálat .....                                              | 12 |
| 2.1 Minta .....                                                      | 12 |
| 2.2 Eszközök .....                                                   | 12 |
| 2.3 Eljárás.....                                                     | 13 |
| 2.4 Eredmények.....                                                  | 16 |
| 2.5 Diskusszió.....                                                  | 18 |
| 3. Második vizsgálat.....                                            | 21 |
| 3.1 Minta .....                                                      | 21 |
| 3.2 Eszközök .....                                                   | 21 |
| 3.3 Eljárás.....                                                     | 21 |
| 3.4 Eredmények.....                                                  | 22 |
| 3.5 Diskusszió.....                                                  | 26 |
| 4. Összegzés .....                                                   | 28 |
| 5. Hivatkozások.....                                                 | 31 |
| 6. Mellékletek.....                                                  | 34 |
| 1. számú melléklet: Ingeranyag.....                                  | 34 |
| 2. számú melléklet: Random szólista .....                            | 34 |
| 3. számú melléklet: Kiegészítés - felismerés.....                    | 35 |
| 4. számú melléklet: Peabody Képi Szókincs Teszt .....                | 36 |
| 5. számú melléklet: Szocioökonómiai státusz felmérése.....           | 37 |
| 6. számú melléklet: Tájékoztató a szülőknek .....                    | 44 |

## Absztrakt

A gyerekek az első preverbális kommunikációs aktustól kezdve hosszú utat tesznek meg, mire egy olvasott szöveg dekontextualizált, kivonatolt visszaadására képessé válnak. A nyelvhasználat alapelemét jelenti a történetemlékezethez szükséges narratív struktúra megértésének és ezzel együtt a hatékony epizodikus- autobiografikus memória kialakulásának (KIRÁLY, 2002). A szülők és nevelők természetes pedagógiai érzékkel segítik elő ezt a folyamatot. Óvodáskorú gyerekek esetében a versek, mesék, mondókák hatékony eszközt jelentik a tanításnak.

Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy bizonyos feltételek teljesülése mellett a gyerekek megcáfolják-e azt a legtöbb kutatás által leírt jelenséget, mely szerint hosszú távú emlékezeti kapacitásuk és megbízhatóságuk elnyújtott fejlődési görbét mutat.

Két részből álló kísérletsorozatunkban összesen 23 középosztálybeli magyar család vett részt. Az édesanyák Mosonyi Aliz *Retekorrú király* című meséjét olvasták fel 10 egymást követő estén átlag 4,5 éves korú gyermekeiknek egy 4 értelmes, 4 értelmetlen szót tartalmazó listával egyetemben. A 11. napon mind a gyermekeket, mind a szülőket a szöveg és a szavak minél pontosabb felidézésére kértük (eközben a könyv illusztrációit nézhették, illetve elakadás esetén egy-két szóval segítettük az előhívást). A tesztekéről videofelvételt készítettünk, és azt elemeztük.

Eredményeink szerint a gyerekek könnyedén, a helyes szavak számát tekintve a szülőknél jóval pontosabban tudták felidézni a mesét. Egy-egy kulcsszó elegendő volt, hogy folyékonyan, a szöveg szerkezeti-nyelvi sajátosságait szem előtt tartva végigmondják a történetet. Az anyukáknak ezzel szemben a cue-k nem jelentettek akkora segítséget, és inkább a tartalom összefoglalására fókuszáltak, emellett jóval több szócserevel, az eredeti mesében nem szereplő tartalmi és formai kiegészítéssel éltek. Mivel a szólista felidézésében nem volt különbség a két csoport között, a figyelmi és motivációs eltéréseken alapuló magyarázatot ki tudjuk zárni.

Mindez igazodik a RUBIN (1995) által vázolt elméleti keretbe, mely szerint a mnemotechnikai elemként is szolgáló ritmus és rím korlátozza a lehetséges szavak körét a felidézés során. Ez a pozitív kényszerítő erő az óvodások kisebb mentális lexikonjával kiegészülve merevebb, de a felnőttekénél pontosabb előhívást tesz lehetővé, és az olvasni még nem tudó gyerekek számára egy hiteles belső emlékezeti tár kialakításának lehetőségét adja meg.

## 1. Bevezetés

### 1.1 Bartlett és a séma megszületése

A szövegemlékezettel foglalkozó szisztematikus kutatások története kb. 80 évre nyúlik vissza: 1932-ben jelent meg Frederic C. BARTLETT *Az emlékezés: Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány* (BARTLETT, 1985) című munkája, mely nem csak emlékezetkutatók több nemzedékére gyakorolt jelentőst hatást, de sok szomszédos tudományág gondolkodásmódját is befolyásolta. Az azóta teljesen hétköznapivá vált séma-fogalom a nyelvészetben, az antropológiában és a filozófiában is meghonosodott. Bartlett az ebbinghausi hagyománnyal ellentétben a megismerő embert a maga komplexitásában és a tőle elválaszthatatlan szociális környezetében vizsgálta, így szövegemlékezettel kapcsolatos vizsgálatai is a humán kogníció holisztikus szemléletéről adnak tanúbizonyságot. Az általa bevezetett séma fogalmának jelentése is ezt világítja meg: olyan szervezett struktúrát takar, amely magában foglalja tudásunkat és elvárásainkat a világ bizonyos aspektusaival kapcsolatban, így a séma a belső világunkból származó dinamikus konstruálási folyamat egyfajta tengelyét jelenti (BADDELEY, 2003; PLÉH, 2010). Az emberi megismerés alkotó természetének ilyenfajta leírása pszichológiatörténeti lépés volt, hiszen megvilágította a személy belső mintái és a külvilág – Bartlett által kulturálisan szervezettnek tekintett – ingeranyaga közötti folyamatos, interakcionális kapcsolatot. Szociális emlékezet-konceptiójában a belső konstruktivista munka és a külső társas hatások, stratégiák egymástól elválaszthatatlanok. PLÉH (2010) szerint Bartlett a mai narratív pszichológia előfutárának tekinthető, amennyiben feltételezzük, hogy maga az emlékezeti sematizáció is társas elbeszélési mintákból ered. Leghíresebb kutatása, melyet angol egyetemistákkal folytatott, ezt az elképzelést támasztotta alá. A kísérletében résztvevőknek egy észak-amerikai indián népmesét kellett meghallgatniuk, majd többször egymás után felidézniük. A kutató megfigyelte, hogy a történet visszamondásakor a szövegen jelentős változtatások estek, amikor a mese bizonyos részleteit saját kulturális referenciakeretükkel inkonzisztensnek érzékelték a személyek. Ez tartalmi jegyekben racionalizációra és a konvencionalizációra készítette az kísérleti alanyokat, szerkezetileg pedig sok áthelyezést, kihagyást, betoldást indukált náluk. A kulturális hagyományoknak és a belső sémáknak köszönhetően olyan emlékezeti hibák léptek fel, melyek az emlékezet konstruktív/ rekonstruktív természetét világították meg. Az eredmények fényében 1932-ben lett a szövegemlékezet-kutatás kiindulópontja a következő szállóige: „A szó szerinti értelemben vett pontos emlékezeti reprodukció ritka kivétel és nem szabály.” (BARTLETT, 1932/1985 32. o.)

## 1.2 Sémaelméletek és szövegmélekezeti vizsgálatok Bartlett után

A Bartlett-i alapokon kifejlődött séma-elméletek a következő módon magyarázzák az emlékezet tökéletlenségét: az emberek megszűrik a bejövő információkat és csak a tartalmilag fontos részleteket jegyzik meg, az irreleváns adatokat, köztük a szerkezet specifikumaira vonatkozókat pedig szelektálják. (GUREVICH, JOHNSON, GOLDBERG, 2010) Ez különösen akkor feltűnő, amikor a személyek számára idegen, kulturálisan eltérő történet-sémájú szöveget kell feldolgozniuk - ezt láthattuk Bartlett kutatásaiban. A teóriát alátámasztották azok a vizsgálatok, amelyek séma-szerkezetet megerősítő történetet (pl. ismert népmesét) használtak ingeranyagként, mivel azok felidézésében nem jelentek meg az emlékezeti disztorziók (KINTSCH ÉS GREENE, 1978). Az elképzelést, mely szerint a szó szerinti (más néven verbatim) emlékezet azonnal elveszik, amint a nyelvi kódolt tartalom feldolgozásra kerül, számos kutatási eredmény támogatta (ANDERSON 1974; GERNSBACHER, 1985; JOHNSON-LAIRD ÉS STEVENSON, 1970; SACHS, 1967).

A sémaelméletek egy része a meglévő reprezentációk által kialakított elvárás-rendszerre, másik része pedig a szövegből kivont absztrakciós vázlat mibenlétére helyezte a hangsúlyt (PLÉH, 1979, 1986).

KINTSCH ÉS VAN DIJK (1983) a szöveg megértésének és felidézésének modellálásakor használta fel a Bartlett-i alapokon nyugvó teoretikus keretet. Véleményük szerint a szöveg mentális reprezentációja három szinten zajlik: a felszíni szinten (surface form), a propozicionális szövegbázison (propositional textbase) és a szituációs modell (situation model) alapján. Az első szint tartalmazza a pontos, szó szerinti szöveget (**mikrostruktúra**), mely nagyon törekeny, és a szöveg feldolgozása utáni pár percben vagy akár másodpercben ki is törlődik az emlékezetből, hacsak nem hívják fel a kísérleti személyek figyelmét a tesztelésre, illetve ha a szó szerintiségnek nincsen különösen fontos funkciója pl. viccek vagy gyerekek mondókáinak esetében (RUBIN, 1997). A második szint képezi a szöveg alapját, mely az eredeti szöveggel sok hasonlóságot mutat, ám a megfogalmazásban történt szerkezeti változásokra már nem érzékeny.<sup>1</sup> Az itt tárt szerkezet hosszabb ideig megmarad, de pár percen belül szintén könnyen feledésbe merül. A harmadik szint, a szituációs modell szintje, mely az eseményeket elsősorban időben és térben helyezi el. Ez a sémák szintje, mivel az egyes szimulációk szorosan sémákhoz köthetőek. Az itt tárt információknak a nyelvi megformált konkrét szöveggel már semmilyen formai kapcsolatuk nincs, viszont tartósan megmaradnak az emlékezetben.

---

<sup>1</sup> Például a szintaktikai elemek sorrendjének felcserélése a jelentés megőrzésével, stb.

Kintsch és Van Dijk kutatásaiból tudjuk azt is, hogy az egyes szövegtípusok adott kultúrán belül sajátos, ismétlődő mintázatot mutatnak (KINTSCH ÉS VAN DIJK, 1978, illetve LABOV ÉS WALETZKY, 1967), mely a történetek **makrostruktúráját** adják meg. Ez a – másként történet-sémának nevezett – struktúra egyfajta kultúra-specifikus mintázat, tudás arról, hogy hogyan kell egy történetnek felépülnie. A történet-séma ismerete az újonnan hallott (a felszínen **mikrostruktúrába** burkolt) konkrét szövegek feldolgozásához is szükséges, mivel szervezi a bejövő információkat (POULSEN ÉS KINTSCH, 1979).<sup>2</sup>

A fent ismertetett szövegemlékezeti vizsgálatok szerint az emberi emlékezet tökéletlen, mivel az előzetes elvárások, tapasztalatok és a szociálisan elsajátított narratív stratégiák mentén egyfajta lényegi kiemelést végez. A hallott nyelvi elemek - legyenek azok szavak, mondatok vagy összefüggő szövegek - felszíni jegyei nagyon gyorsan eltűnnek, vagyis a **szó szerinti emlékezet** (*verbatim memory*) gyenge lábakon áll felszíni törékenysége miatt. Ezzel szemben a sémák mentén egyfajta energiatakarékos kivonatolás történik. Az így megőrzött mélyebb tartalmi-logikai kapcsolatban álló elemek az ún. **mag-emlékezetet** (*gist memory*) alkotják. Ez a két kifejezés REYNA ÉS BRAINERD ún. fuzzy trace theory-jában (~ elhalványuló nyom elmélet) kapott kiemelt jelentőséget (1995, 2002, 2011). Az elmélet szerint az emléknymokok egy kontinuumon helyezkednek el a precíz, tény- és szó szerinti emléknymoktól kezdve a pontatlan, homályos, kivonatolt magszerű emléknymokig. A szerzők elképzelése szerint a kontinuumon belül mindemellett két diszkrét kategóriát lehet megkülönböztetni: a gyerekek és a felnőttek is szeparált, párhuzamos emléknymokat tárolnak minden emlékezeti eseményről - verbatim információkat a felszíni és elemspecifikus jegyeiről; mag-emlékezeti információkat a szemantikus, kapcsolati és elaboratív jegyeiről. A szó szerinti emléknymokhoz nehezebb, a mag-szerűekhez könnyebb a hozzáférés, ebből következik, hogy az emberi gondolkodás és problémamegoldás intuitív irányba torzított a logikaival szemben. (COURAGE ÉS HOWE, 2004)

Láthattuk, hogy az emberi emlékezet alapjáraton a mag-emlékezet irányába torzít. Milyen körülmények között tudjuk mégis eredeti formájában, pontosan megjegyezni a feldolgozott szövegeket?

Több kutatás igazolta, hogy ha a személyeknek izolált mondatokat vagy egymással összefüggésben nem lévő elemeket kellett megjegyezniük, akkor javult a szó szerinti emlékezetük (pl. ANDERSON ÉS BOWER, 1973). GERNSBACHER (1985) szerint ennek az az oka,

---

<sup>2</sup> A makrostruktúra kultúr-antropológiai aspektusú kutatójának tekinthető a morfológiai mese-elemzés atyja, PROPP is, 1928, 1975.

hogy alapbeállítódásunk van a mondatok koherens szemantikus reprezentációba való strukturálására, mely a verbatim emlékezettel szemben, a mag-emlékezet irányába hat.

GUREVICH, JOHNSON, GOLDBERG (2010) 5 kísérletből álló kutatás-sorozatukban úgy találták, hogy felnőtt kísérleti személyeknél jelentős incidentális szó szerinti emlékezeti teljesítmény figyelhető meg azonnali és késleltetett helyzetben egyaránt. Véleményük szerint természetes (nyelvi) közegben az emberek jóval több szó szerinti felidézéssel élnek, mint ahogyan azt a szakirodalom hangsúlyozza. A szerzők szerint a nyelvi feldolgozás természetéhez tartozik, hogy bizonyos nyelvi formulákat pontosan, a hallottaknak megfelelően raktározunk el. Fontos megjegyezni, hogy az eredmény csak rövid, fragmentált verbatim elemekre vonatkozott, hasonlóan a mindennapi életben megfigyelt jelenséghez, amikor valóban gyakran vissza tudunk mondani egy-egy hallott kifejezést, rövidebb mondatot – mivel az megragad bennünket, visszacseng a fülünkbe. A magas társas-interakcionális tartalommal teli kifejezések esetében ez a hatás kimondottan jelentős, szemben a semleges tartalmúakkal (MURPHY ÉS SHAPIRO, 1994 id. GUREVICH, JOHNSON, GOLDBERG, 2010)

A szó szerinti emlékezeti teljesítményt bizonyos verbális mnemotechnikai eszközök, pl. a ritmus és a rím fonológiai jellegzetességeinek használata is megnövelheti. Ezek lényegében olyan, a pontos szövegemlékezet kialakítását támogató eszközök, melyeket a formális oktatásból ismert memoriterek is oly gyakran szolgáltatnak. A jelentés és a rím kombinációjának hatékonyságára elsősorban RUBIN kutatásai hívták fel a figyelmet (WALLACE ÉS RUBIN, 1988; RUBIN, 1995). A verses szerkezet facilitálja a felidézést, mivel kötöttsége révén limitálja a választható opciókat, így pontosabbá teszi a történet rekonstrukcióját (RUBIN, 1995, 77. OLD.) BADDELEY (2003) megjegyzi, hogy Lord 1960-as évekbeli vizsgálatai kérdőjelezték meg először azt a nézetet, mely szerint balladaénekesek, epikus költeményeket előadók *szó szerint tudják* a dalokat. Szerinte ők is minden alkalommal újra konstruálják a történetet, amit az elbeszélésben megjelenő apró változások jeleznek (pl. szinonimák és hasonló hangzású szavak használata). WALLACE ÉS RUBIN (1988) kutatása szerint ez valóban lehetséges, de a változások, hibázások száma oly csekély, hogy inkább a személyek kimagasló mnemotechnikai eszköztárára hívja fel a figyelmet.

A ritmus és a rímek hatásának vizsgálatai átlagszemélyekkel– ahogy erre RUBIN (1995) is rámutat– ökológiailag sokszor nem validak, mert laboratóriumi körülmények között a kísérleti személyek figyelmét kifejezetten a megjegyzendő anyagra irányítják. Saját kutatásunkban igyekeztünk a természetes körülményekre fókuszálva, ökológiailag érvényesebb eredményeket produkálni.

### 1.3 A gyermeki szövegmélekezet fejlődése

A szó szerinti- és a mag-mélekezet eltérő fejlődési görbét mutat a kutatási tapasztalatok szerint. Mindkettő kora gyermekkor és fiatal felnőttkor között fejlődik erőteljesen. (GOMES ÉS BRAINERD, 2012). A verbatim mélekezetet tekintve az idősebb gyerekek jobbak a szó szerinti emlényomok előhívásában, noha már a 4 évesek is a véletlen szint felett teljesítenek. A forrásmélekezet 4 és 6 éves kor között jelentősen javul (DRUMMEY ÉS NEWCOMBE 2002), az értelmetlen szavakra való mélekezet pedig 7 és 10 éves kor között mutat fejlődést (BRAINERD, STEIN, REYNA, 1998). A mag-mélekezet lassabban, de jóval látványosabban erősödik meg: a gyerekek először a szó szerinti mélekezetben hatékonyabbak, majd ezután tanulják meg kivonatosolni a szövegek tartalmi lényegét. (HOWE, 2000) Ez a váltás valamikor az általános iskola első évei alatt történik meg, és alapjáraton az mélekezetfejlődés és a nyelvtanulás kisgyermekkori jellegzetességeiből fakadhat. KINTSCH (1979) egy korai vizsgálatában négy és hat évesek történetmondó képességeit hasonlította össze: a gyerekeknek képsorokból álló történet mutattak, amiből maguknak kellett megkonstruálniuk a mesét. Ezt követően a vizsgálatvezető összekeverte a képek sorrendjét és a gyerekeknek így kellett elmondaniuk a történetet. A hat évesek próbáltak értelmet találni a képek között, koherens szöveget igyekeztek alkotni, míg a négy évesek nem tudták megoldani a feladatot vagy csak az egyes képeket írták le. KINTSCH ebből arra következtetett, hogy maga a történetséma hiánya okozhatja a verbatim mélekezet fölényét a mag-mélekezettel szemben óvodáskorban. REYNA ÉS KIERNAN (1994) kísérletben, ahol hat és kilenc éves gyerekeket hasonlítottak össze, azt az eredményt kapták, hogy hat éves korban már a lényeg kiemelése a hangsúlyos, a szó szerinti felidézés rosszabbul, több szünettel és megakadással megy csak a gyerekeknek.

A kisgyerekek az első primer kommunikációs aktusoktól kezdve láthatóan nagyon hosszú utat tesznek meg, mire pl. egy olvasott szöveg dekontextualizált, kivonatoslt visszaadására képessé válnak. A történetekre való mélekezet ugyanis (legyen az önéletrajzi tapasztalat vagy egy közvetített történet, pl. olvasmány) a növekedés során egyre absztraktabbá, a felnőttekéhez egyre hasonlóbbá, *sematizáltabbá* válik. A nyelvi és mélekezetbeli fejlődés tehát igazából egyfajta dekontextualizáció, amelyben a releváns és irreleváns tartalmi jegyek megkülönböztetése egyre pontosabban és automatikusabban zajlik. (NELSON, 1996)

Ebben a természetes tanulási folyamatban a versek, mesék, mondókák tanításának kiemelt szerepe van, hiszen a gyerekek azokon keresztül sajátítják el saját kultúrájuk történet-sémáit, illetve szókincsükben és nyelvi kifejezőkészségükben, szövegértésükben, és érzelmi-szociális készségeikben is rengeteget fejlődhetnek általuk. A világ nagy részén a

történetmondás a nyelvi (nyelv általi) szocializáció legfontosabb eszköze, a kulturális és közösségi szokásokba való beavatás – gyakran *rituális* – módszere. A modern nyugati világban ez a közösséget összetartó rituális átadás-rendszer veszített jelentőségéből, és a mesélést leginkább csak a gyerekekhez, gyermekkorhoz köti. Mindemellett saját nyugati kultúrkörünk is át van itatva mesékből eredő kulturális sémákkal, tipikus forgatókönyvekkel, és ez egyrészt újra összekapcsol bennünket a bartlett-i kiindulóponttal, másrészt igazolja a mesék felnőttekkel történő terápiás felhasználását is.

A mesemondás hagyományaira a kulturális közeg jelentős befolyással bír: a már említett tartalmi-formai jellemzők mellett hatást gyakorol arra, hogy a gyermekek mikor és hogyan találkoznak kultúrájuk történeteivel (BOLDIZSÁR, 2010). A hagyományos nyugati társadalmakban a gyermekközpontú fejlődésmodell a szövegekre is érvényes: a mesekönyveket a kisgyerekek életkorához, fejlettségéhez illesztik. Kezdetben az esti mese sokak által ismert *rituáléja* során a szülő követi a gyermek figyelmét és megnevezi vagy rákérdez annak a tárgynak a nevére, amire a gyermek figyelme összpontosul. A gyermek nyelvi fejlődésével párhuzamban, azt támogatva később megjelenik a szemantikus bővítés és az egyre interaktívabb beszélgetés is. A gyermek a szülő segítségével, az ún. emlékező társalgás egyre komplexebb formái révén tanul meg emlékezni. FIVUSH, HADEN ÉS REESE (1996) az építkező és a kollaboratív spirál modelljével szemlélteti, hogy a nevelő hogyan „állványozza” (VIGOTSKIJ, 1978) a gyermek eseményemlékezetét. A nyelv, miközben a kommunikáció révén önálló reprezentációs rendszerré válik (NELSON, 1996; BRUNER, 1999), lehetővé teszi történetemlékezethez szükséges - vagyis a narratív struktúra megértését és használatát lehetővé tevő - emlékezeti rendszer kiépülését. Három éves kor körül az esti mesék tekintetében is váltás történik: a gyerek lassan megtanulja a hallgató szerepkör mibenlétét, és azt, hogy meg kell jegyeznie a hallottakat. A szerepek később fel is cserélődhetnek, sokszor előfordul, hogy a gyermek mesél a szülőnek. A meseolvasás nagyon fontos szerepet játszik a későbbi iskolai teljesítmény alakulásában, ugyanis a gyermek ez által tanulja meg, hogyan kell feldolgozni és elmondani egy szöveget, a hallgató szerepkör révén pedig gátlási folyamatai és társas interakcióra való képessége fejlődik. Akik mindebből kimaradnak, óriási hátránnyal indulnak az iskolában. Legtöbbször ezek a gyerekek hátrányos helyzetű családokból származnak; mindig fontos meghatározni tehát, hogy a gyermek nyelvi szocializációja milyen társadalmi közegben történik (RÉGER, 2002).

A gyermekeknek a meseolvasás során egyre jobban igénybe kell venniük memóriájukat pl. a szöveg összefüggéseinek megértése vagy kérdéseik fejben tartása végett. Kimutatták, hogy az iskolai szövegértési nehézségek gyakran kapcsolatban állnak a memória

nem megfelelő működésével (NATION ET AL., 1999; CAIN, 2006). Feltételezhető, hogy a problémás gyerekeknek már kisebb korukban is nehézségük volt a szövegértéssel vagy egyszerűen nem volt lehetőségük az alapok begyakorlására. Fordított helyzetben, ha a gyerekek mesélnek, talán még nehezebb feladatuk van: szükségük van arra a tudásra, amit a korábbi mesemondások alkalmával sikerült megszerezniük; fejben kell tartaniuk, hogy mit mondtak már el; eközben beszélniük kell, és kigondolniuk, mi következik a történetben.

A leírt folyamat hasonlít arra az információközvetítési módozatra, amely az írástudatlan társadalmakban létezett. Közösségeikben az orális tradícióknak és az információ minél pontosabb megtartásának nagy szerepe volt az ismeretek, a tudás áthagyományozásában; nem véletlen, hogy a tudást gyakran a jó emlékezőképességgel azonosították (SCRUGGS ÉS MASTROPIERI, 1993; IDÉZI GIBSON, 2009, 57. o.) Elképzelhető, hogy a gyerekek esetében bizonyos szempontból ugyanez a preliterációs mechanizmus működik, melynek eredményeképpen sokszor hihetetlen pontossággal idéznek fel korábban hallott verseket, meséket, történeteket (RUBIN, 1997) Ezt a jelenséget kívántuk pontosabban megvizsgálni, mivel erős ellentétben állt azzal a felfogással, mely a gyerekek esetében elnyújtott fejlődési görbét határoz meg a nyelvi anyagok hosszú távú felidézésében. A szólistákat és szó-asszociációs teszteket alkalmazó (Beardsworth és Bishop, 1994; Heil és Jansen, 2008) és mese-központú felidézései kísérletek (Reyna, Kiernan 1994) azonban tipikusan csak egy bemutatást alkalmaztak, a felidézést néhány perccel vagy egy órával később ellenőrizték és így eredményképpen azt állapították meg, hogy a felidézési kapacitás graduálisan nő az iskoláskor eléréséig.

Saját kutatásunkban a fentiek alapján azt feltételeztük, hogy megfelelő (ritmikus-rímelő, gyerekbarát) szövegválasztással és az orális tradíciókban is alkalmazott ismételt bemutatással (több tréning alkalom) a gyerekek verbatim emlékezeti beállítódásukat is kamatoztatva sokkal jobb teljesítményt fognak elérni, mint ahogy a szakirodalmi ismeretekhez viszonyítva gondolnánk.

## 1.4 Összegzés és hipotézisek

A fenti háttérodalomból kiindulva azt feltételezhetjük tehát, hogy 4-5 éves gyerekek szó szerinti emlékezete jobban működik, illetve prioritást mutat a mag-szerű emlékezethez képest. Ezzel szemben az anyukák az automatikusan kezelt történetsémák miatt rugalmasabb, de szövegemlékezetben pontatlanabb teljesítményt nyújtanak, mivel alapvetően a lényegét, a fő csomópontokat, a belső sémáikhoz illeszkedő információkat szelektálják.

Feltételezésünk szerint amennyiben a két korcsoport számára ugyanazt az inputot kínáljuk, nevezetesen hogy az anyukák 10 estén át olvassák fel ugyanazt a verses mesét gyermeküknek, akkor a 11. napon a gyerekek szabad felidézési teljesítménye a helyes szavak számában szignifikánsan magasabb, a hibás szavak tekintetében szignifikánsan alacsonyabb lesz. Hipotézisünk szerint a gyerekek verbatim emlékezeti beállítódása már ennyi idős korban, komplexebb ingeranyagon is érvényesülhet, mivel a ritmus és a rím mnemotechnikai kényszerítő erejénél fogva biztosabb válogatást tesz lehetővé a gyermekek kisebb mentális lexikonjából.

### **Hipotéziseink:**

- *A gyerekek szabad felidézése pontosabb, teljesítménye magasabb;*
- *Az anyukák többet hibáznak, több hibás vagy felesleges szót hívnak elő;*
- *A különbségek csak a történet tartalmi-formai keretein belül érvényesülnek. Egy random szólistát a két csoport ugyanolyan jól elő tud hívni;*
- *Az előre prezentált mesét ugyanolyan hatékonysággal ki tudják egészíteni, mivel a verses szerkezet korlátozó erői ekkor az anyukák felidézését/ felismerését is pontosabbá teszik;*
- *A gyerekek verbális intelligenciája - normál fejlődésmenetű gyerekek lévén - nem gyakorol hatást a felidézésre, mivel a szemantikus bővítés időszakában vannak, merevebb és kevésbé mély szóemlékezettel rendelkeznek;*
- *A SES csak nagy eltérések esetén differenciál az anyukák teljesítményét illetően.*

## 2. Első vizsgálat

### 2.1 Minta

Első vizsgálatunkat 2011 őszén folytattuk, melynek során az ELTE PPK Babalaborjának adatbázisából kerestünk meg óvodáskorú gyermekkel rendelkező anyukákat, és egy rövid tájékoztató után kértük őket a kísérletben való részvételre. 15 családdal vettük fel a kapcsolatot, de különböző okoknál fogva (az eljárási kíváncsiság be nem tartása, hallási — logopédiai problémás, figyelemzavarral diagnosztizált gyerekek, sikertelen kísérletfelvétel miatt) végül csak 10 szülő-gyermek párt vettünk be az elemzésbe.

A 37,07 év átlagkorú szülők csoportjában 1 férfi- és 9 nőnemű személy volt, akik mindannyian felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. A minta leíró statisztikai adatait az 1. táblázat tartalmazza.

A 4,08 év átlagéletkorú gyermekek csoportjában 7 kislány és 3 kisfiú szerepelt. *(A pilóta kutatások tapasztalatai alapján A második vizsgálatban már jóval pontosabb életkori sávon belül választottunk gyerekeket, kiküszöbölve az esetleges életkori eltérésekből fakadó különbségeket.)*

|                  | Mintasám | Férfiak száma | Nők száma | Átlag életkor | Életkor szórása | Életkor minimum | Életkor maximum |
|------------------|----------|---------------|-----------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Gyerekek</b>  | 10       | 3             | 7         | 4,08          | 0,07            | 03,12           | 05,03           |
| <b>Felnőttek</b> | 10       | 1             | 9         | 37,07         | 1,00            | 30,08           | 48,01           |

1. táblázat: Az első vizsgálat mintájának demográfiai adatai

### 2.2 Eszközök



A kutatás legfontosabb eszköze Mosonyi Aliz: *Retekorrú király* (Móra Kiadó, 1983/2010) című, leporelló- formátumban kiadott verses meséje volt, ezt kellett a szülőknek 10 egymást követő estén felolvasniuk gyermekeiknek, a tesztfázisban pedig ezt kellett mindannyiuknak szabadon felidéznie. A Reich Károly rajzaival gazdagon illusztrált, tíz versszakból álló történet 4-5 éves gyerekek érettségének megfelelő, mindemellett manapság nem kimondottan ismert – ez kritériuma volt a meseválasztásnak acélból, hogy az előzetes tudás ne befolyásolja a résztvevők teljesítményét (1. SZÁMÚ MELLÉKLET: INGERANYAG).

A mesekönyv hátuljára 6 család esetében egy 4 értelmes, 4 értelmetlen szóból álló listát ragasztottunk, mely szorosan kapcsolódott a történethez. A szülők felét arra kértük, hogy a mese előtt, másik csoportját pedig arra, hogy a mese után olvassa fel a kiegészítést. (2. SZÁMÚ MELLÉKLET: RANDOM SZÓLISTA) A teszt során e lista szavait is fel kellett idéznie a személyeknek. A kötött kontextus nélküli szólistát kontrollként kívántuk használni acélból, hogy megvizsgáljuk, bizonyos primácia/ recencia hatások illetve figyelmi/motivációs tényezők befolyásolják-e a csoportok teljesítményét.

A meséből készítettünk egy tesztként szolgáló, hiányos verziót is. (3. SZÁMÚ MELLÉKLET: KIEGÉSZÍTÉS - FELISMERÉS) A kísérletfelvétel során - a szabad felidézést követően - a kísérletvezető olvasta fel a mesét a személyeknek, melyet 10 előre meghatározott helyen nekik kellett kiegészíteniük a megfelelő szóval. Amennyiben ez nem sikerült, két (egy helyes és egy helytelen) opcióból választhattak. A feladat utólag került be a paradigmába, így csak 6 családnál alkalmaztuk.

A vizsgálat során felmértük a gyerekek verbális intelligenciáját a Peabody Képi Szókincs Tesztrel (Dunn, 1959, id. és magyar adaptáció: Csányi, 1976). A *Peabody Picture Vocabulary Test* (a továbbiakban PPVT) a passzív/ receptív szókincs felmérésének legáltalánosabban ismert és használt tesztje, amely 2,5 éves kortól alkalmazható. A teszt összesen 150 fokozatosan nehezedő próbát tartalmaz, három könyvben elosztva. A gyermek feladata, hogy minden próba során 4 ceruzarajz közül mutasson rá a vizsgálatvezető által kimondott hívószót jelképező képre. Ha a gyermek egy nyolcas egységen belül hat alkalommal hibázik, a tesztet le kell állítani. A nyerspontszám úgy számítható ki, hogy az utolsó, még helyesen megoldott próba sorszámából kivonjuk a hibázások számát, így a válaszadó gyerek életkorának figyelembevételével lehet megadni, hogy szókincse az életkori átlaghoz képest magasabb vagy alacsonyabb. (4. SZÁMÚ MELLÉKLET: PEABODY KÉPI SZÓKINCSTESZT)

A szülőknek ki kellett tölteni egy, a szocioökonómiai státuszukra vonatkozó kérdőívet, mely a család szerkezetére, gazdasági helyzetére irányuló kérdéseket tartalmazott. A vizsgálat szempontjából releváns információk elsősorban az életkori adatokra és a szülők végzettségére vonatkoztak (5. SZÁMÚ MELLÉKLET: SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ FELMÉRÉSE)

## 2.3 Eljárás

A telefonos megkeresést követően átadtuk a szülőknek a mesekönyvet egy rövid tájékoztató kíséretében (6. SZÁMÚ MELLÉKLET: TÁJÉKOZTATÓ A SZÜLŐKNEK). Az anyukákat (és az apukát) felszólítottuk, hogy kihagyás nélkül, minden nap olvassák fel a történetet (illetve adott esetben a hozzá kapcsolódó kiegészítő listát), de ezt naponta csak egy

alkalommal tegyék, gyermekük ne találkozzon naponta többször a könyvvel. Az ekvivalens kísérleti inputot azzal biztosítottuk, hogy megkértük őket, szerepüket ne adják át más családtagnak, minden alkalommal ők olvassák fel a mesét.

A 11. napon, egy előre egyeztetett időpontban meglátogattuk a családokat otthonukban, ahol az előzetes tájékoztató szerint kb. egy órás, videóra rögzített beszélgetést folytattunk a gyermekkel és az anyukával a mese kapcsán. Ez egészen pontosan azt jelentette, hogy először a gyermeket, majd a szülőt kértük:

1. a mese minél pontosabb felidézésére (a szólistával egyetemben), melynek során a gyerekek és szülők is nézhették a mesekönyvet, amelyben leragasztottuk a szöveges részeket, a képek viszont a verbális felidézés vizuális vezetőjeként szolgáltak.
2. az általunk felolvasott mese adott helyeken történő, egy-egy szavas kiegészítésére, mely történhetett spontán, illetve ennek elmaradása esetén két általunk megadott, egy helyes és egy helytelen opcióból

Itt még egyszer fontos megjegyezni, hogy a kétféle feltételben történő, kiegészítő szólistás feladat és a kiegészítéses teszt a kísérletnek csak későbbi fázisában került be az eszközök közé, így voltak olyan párosok (4), ahol kizárólag a mese felidézése volt a feladat. A gyerekekkel felvettük a PPVT-t, a szülőkkel pedig kitöltettük szocioökonómiai státuszra vonatkozó tesztet (SES).

A vizsgálatot általában a gyerekekkel kezdtük, egy hosszabb-rövidebb szabad játék, ismerkedés után. A mese felidézésének bevezetése a következőképpen történt: „Az Egyetemen kaptam egy nagyon fontos küldetést, amiben szükségem van olyan ügyes segítőkre, mint Te! Arra vagyok kíváncsi, hogy el tudod-e nekem mesélni a Retekorrú király meséjét? Gyere, segíts a küldetésben – felveszem, ahogyan mondd! Próbáld meg nekem elmondani a történetet olyan pontosan, amilyen pontosan csak tudod! ” A kísérletvezető, ha a gyermek elakadt, alapjáraton nem segíthetett, nem javíthatta ki a hibákat és nem szólhatott az esetleges kihagyások miatt. Három esetben azonban előfordult, hogy a kisebb (4 éves) gyerekek félénksége láthatóan gátolta teljesítményüket, emiatt egy-két hívószóval facilitáltuk a felidézést. A vizsgálat elején még a teljesen kontrollált, egységes kísérleti feltételekre törekedtünk, a cue-k használatát csak később vezettük be, akkor is csak 3 gyermek esetében, így az eredmények értelmezésénél fontos lesz észben tartani, hogy a paradigma menet közben alakult, és nem voltak egységesek a kísérleti körülmények. A külső segítségnyújtásból fakadó torzításokat igyekeztünk a későbbiekben statisztikailag kiküszöbölni *(A Második vizsgálatban már teljesen egységes kísérleti elrendezést alkalmaztunk, így minden szempontból az*

tekinthető a fő kutatásnak). A történet és a szólista szabad felidézése után következett a szöveg-kiegészítős feladat, majd a PPVT felvétele.

Ezután történt a szülők tesztelése: náluk rögtön lehetett kezdeni a mesefelidézéssel. Az instrukció náluk is az volt, hogy próbálják minél pontosabban, lehetőleg szó szerint felidézni a mesét. Ennek azért volt jelentősége, mert a szülők különben sokszor automatikusan kivonatolt tartalmat (*mag-émlékezet*) mondtak volna, de kérésre erőfeszítéseket tettek a pontos felidezés érdekében. Ezután következett a szöveg-kiegészítős feladat, végül a SES és egy rövid, kötetlen beszélgetés a vizsgálatról.

A kutatás címe és célja is implicálta, hogy a gyermekek szövegémlékezetét fogjuk vizsgálni, ez természetesen adódott a helyzetből, az anyukákat ezzel szemben meglepetésként érte, hogy az ő szó szerinti szövegémlékezetükre is kíváncsiak vagyunk. A tájékoztatóban természetesen nem szerepelhetett, hogy a vizsgálat célja egy összehasonlító elemzés, hiszen az a megfelelési vágy miatt esetleg torzította volna az eredményeket az olvasni tudó idősebbek javára. *(A második vizsgálatban, hogy kiküszöböljük a teljesen incidentális émlékezet adta különbségeket, a szülők számára is külön hangsúlyoztuk, hogy velük is fogunk a meséről beszélgetni, illetve számukra is lesznek a történetet illető kérdéseink.)*

### **Az adatok feldolgozása**

A szabad felidézési teljesítményből kétféle mutatót számoltunk: a helyes és a helytelen szavak számát (completeness index és accuracy index).

**Completeness index:** a helyesen felidézett szavak száma (a névelőket is beleértve). A mutató a fel nem idézett szavak számát is kifejezi. A mese teljes szószáma 167 volt, ehhez mértük a személyek teljesítményét. Egy szó akkor volt elfogadható, ha pontosan megegyezett az eredeti szövegben levővel valamint akkor, ha a szótó helyes volt, de a ragozás téves (pl. jelen idő helyett múlt: „ordít” helyett „ordított”). A szinonimákat nem fogadtuk el. Amennyiben egy gyermek kapott néhány hívószót a felidézés során, azt nem számoltuk bele a teljesítménybe.

**Accuracy index:** a hibák és a helytelenül felidézett szavak száma. A mutató a szó szerinti előhívás pontosságát tükrözi. A következő esetekben minden hibázásért egy pont járt (minél magasabb pontszámot ért el valaki ezen a mutatón, annál többet hibázott a felidézés során):

1= szócsere a soron belül hasonló hangzású szóval (ide tartoztak pl. többes szám az eredeti egyes szám helyett stb.)

2= szócsere a soron belül vagy annak az elején szinonimával

3= szócsere a sor végén hasonló hangzású szóval

4= szócsere a sor végén szinonimával

5= szavak sorrendjének cseréje

6= sorok cseréje

7= felesleges töltelék szó vagy ismétlés, teljesen új kifejezések

8= rövidítés= egy összetett szónak csak az egyik fele

A **szólista** felidézésénél az egyes személyek teljesítményét a helyesen felidézett szavak számából határoztuk meg.

A **mese-kiegészítő feladat** pontozása a következőképpen történt:

- a spontán módon helyesen felidézett szavakért 2 pont
- két opció közül a helyes választásért 1 pont
- a helytelen opció választásért 0 pont járt.

A **PPVT** kiértékeléséről korábban, az eszköz bemutatásánál volt szó.

Az adatokat SPSS 19 verziójával elemeztük.

## 2.4 Eredmények

### ▪ Szabad felidézés helyes szavainak száma (completeness index)

A mese összesen 167 szóból állt, melybe a névelőket is beleszámoltuk. A gyerekek átlagosan 30 szóval többet tudtak helyesen felidézni, mint szüleik (lásd a 2. táblázat adatait és az 1. ábra mutatóit)

A helyesen felidézett szavak számát statisztikailag összevetve várakozásainknak megfelelően azt az eredményt kaptuk, hogy a gyerekek több szót tudtak felidézni helyesen, mint szüleik, bár a különbség csak tendenciaszinten jelentkezett:  $t(18) = 1,933$ ,  **$p = 0,069$**

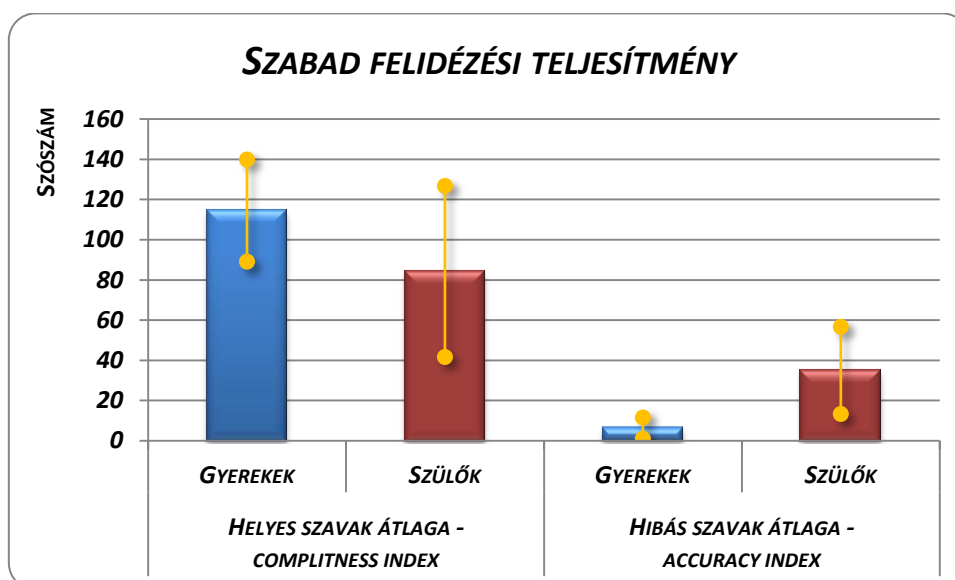
### ▪ Pontossági mutató – a helytelen szavak száma (accuracy index)

A 2. táblázatból látható, hogy amíg a gyerekek átlagosan 6,3 hibát vétettek, addig a szülők csoportjában ez a szám átlagosan majdnem 6-szor akkora, 35,0 volt.

A két csoport közötti különbség statisztikailag is szignifikáns. Mivel a szóráshomogenitás és - az alacsony mintaszám miatt - a normalitás feltétele nem teljesült (Levene  $F = 7,993$   $p = 0,011$ ), non-parametrikus Mann-Whitney próbát futtattunk: ( $U = 6,5$ ;  **$p = 0,001$** )

| Mutató              |          | Mintaszám | Átlag szószámában | Átlag %-ban | Szórás |
|---------------------|----------|-----------|-------------------|-------------|--------|
| Helyes szavak száma | Gyerekek | 10        | 114,5             | 68,5%       | 25,4   |
|                     | Szülők   | 10        | 84,2              | 40,4%       | 42,54  |
| Hibás szavak száma  | Gyerekek | 10        | 6,3               | -           | 5,27   |
|                     | Szülők   | 10        | 35,0              | -           | 21,69  |

2. táblázat: Első vizsgálat: A szabad felidézés helyes szavainak és pontossági mutatójának értékei



1. ábra: A helyesen és a hibásan felidézett szavak átlaga és szórása korcsoportok szerinti bontásban

#### ▪ Random szólista

A kiegészítés csak menetközben került a kísérletbe, így 10-ből csak 6 család részéről van adatunk, akik mind a „mese után” feltételbe kerültek. Az alacsony mintaszám miatt Mann-Whitney próbát futtattunk annak tesztelésére, hogy megvizsgáljuk, van-e különbség a gyerekek és a szülők randomszó-felidezésében. Az eredmények szerint nincs: a gyerekek a 8-ból átlag 4,66, a szülők 4,33 szót tudtak felidézni.  $U = 16,5$   $p = 0,806$

Az alacsony mintaszámra való tekintettel az értelmes-értelmetlen szavak között nem tettünk különbséget.

#### ▪ Mese-kiegészítő feladat

Ez a feladat szintén menet közben került a kutatásba, 7 családdal végeztük el. A tesztben összesen 20 pontot lehetett elérni, abban az esetben, ha az illető minden célszót spontán módon fel tudott idézni. A gyerekek átlag 18,9 pontot ( $s = 2,21$ ), a felnőttek átlag 17,9 pontot ( $s = 1,79$ ) értek el. Nem volt szignifikáns különbség a két csoport között:  $U = 15,0$   $p = 0,218$

#### ▪ Peabody teszt

A 4 és 5 éves gyerekek magyar elő-standard adatai (nyerspontszámokat tekintve) Csányi (1976) szerint a következők:

| 4 évesen                | 5 évesen                |
|-------------------------|-------------------------|
| Fejletlen szókincs: 25  | Fejletlen szókincs: 45  |
| Átlagos szókincs: 26-54 | Átlagos szókincs: 46-71 |
| Fejlett szókincs: 55    | Fejlett szókincs: 72    |

3. táblázat: Peabody teszt elő-standardjai

Látható, hogy viszonylag nagy a két életkori sávhoz tartozó pontszámok közötti eltérés. Az ez alapján történő egyeztetés után elmondható, hogy 6 gyermek átlagos, 2 fejlett, 1 pedig extra fejlett szókinccsel rendelkezett (1 gyereknél pedig nem került sor az adatfelvételre). A Peabody Teszt átlaga: 61,22; szórása: 13,9 volt. Az extra fejlett szókincsű gyermek (5,02 éves) 95 pontot ért el a teszten, így 2 szóráson kívül eső outliernek tekinthető, completeness indexe viszont így is 50,3%-os volt az átlag 68,5%-hoz képest, így az esetleg várttal ellentétben nem hatott a csoporteredményekre pozitív irányban.

Megvizsgáltuk, korrelálnak-e a Peabody-értékek a helyesen felidézett szavak számával. Azt találtuk, hogy nem: **Pearson-R = - 0,126**. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek szókincsé nem áll kapcsolatban a felidézési teljesítményükkel, tehát nem mondhatjuk, hogy a magasabb verbális intelligenciájú gyerekek jobbak voltak a felidezésben, sőt a negatív előjel egy esetleges negatív tendenciát is sejtethet.

#### ▪ SES

A szocioökonómiai státusz kérdőívet elsősorban arra használtuk, hogy megvizsgáljuk, van-e korreláció a szülők végzettsége és a completeness index között. A szülők közül 5-en főiskolai, 4-en egyetem diplomával, egy személy pedig PhD fokozattal rendelkezett. Az eredmény szerint enyhe negatív korreláció mutatkozott a két változó között **Pearson-R= -0,374**. Ez azt jelentené, hogy a magasabb végzettségű egyének helyes szó felidézési teljesítménye alacsonyabb, mint a kevesebb osztályt végzeteké, a korreláció azonban nem erős, de bemutat egy lehetséges összefüggési tendenciát.

## 2.5 Diszkusszió

Az eredmények hipotézisünknek megfelelően alakultak, mely szerint a gyerekek a helyesen és a helytelenül felidézett szavak számát tekintve is jobban fognak teljesíteni szüleiknél. Ez azt jelentette, hogy tendencia szinten több szót tudtak felidézni az eredeti mesének megfelelően, miközben szignifikánsan kevesebb hibát vétettek, vagyis jóval kevesebb módosítással éltek: kevesebb szinonimát, hasonló hangzású szót, szó- és sorcserét alkalmaztak stb. A kutatás szempontjából érdekes lehet, hogy van-e különbség a felnőtt és a gyerek minta hibatípusait illetően, mely még pontosabban megvilágíthatja az eredményeket és a mögöttük lévő emlékezeti- előhívási- nyelvi folyamatokat. A VAN DIJK- KINTSCH (1983) és RUBIN (1995) által vázolt elméleti alapokon feltételezhetjük, hogy a szülők elsősorban szinonima és hasonlósági alapú szócserekkal élnek, mert az elméjükben tárolt tartalmi kivonatot próbálják meg szó szerinti formában visszakeresni, ám mivel a hosszabb távú, mélyebb kódolás nem a felszíni jegyek mentén történt, nagyobb méretű mentális lexikonjuk komplexebb, tágabb, de ezzel együtt pontatlanabb felidézést tesz lehetővé. Mindemellett

feltételezhetjük, hogy a történetsémához tartozó kronológiát a szerkezeti jegyek mentén megtartják így pl. sor- és versszakcserék és egyéb hibák nem lesznek szignifikánsan nagyobb számban náluk, mint a gyerekeknél. *Az accuracy index hibatípusok szerinti elemzését a Második vizsgálatban a fenti elgondolások alapján már górcső alá vettük.*

A felidézési mutató és a pontossági index értelmezésében fontos megjegyeznünk, hogy néhány gyerek külső verbális cue-kat kapott az előhívás során, amit ugyan levontunk teljesítményükből, de a segítség pozitív irányba torzíthatott a kisebbek javára. Hogy valóban valid eredményeink legyenek, ugyanolyan kísérleti elrendezést kell alkalmaznunk mindkét korcsoport esetében. *Ez történt a Második vizsgálatban.*

A vers megjegyzésében a rímek és ritmus segítő szerepét kontrollálta egy random szólista, melyet a kísérleti személyeknél a vers után vezettünk be. A random szólista felidézése mindkét csoportnak hasonlóan jól ment, ami lényegében kizárja a figyelmi és motivációs különbségeken alapuló magyarázatot a felidézési és pontossági indexet illetően. A két csoport teljesítménye közötti nagy különbség magyarázataként ugyanis azonnal felmerülhet, hogy a szülőket jóval kevésbé kötötte le gyerekeknek írt esti mese, így kevésbé figyeltek arra. Azonban az, hogy a mese után következő szólistát ugyanolyan jól fel tudták idézni, kizárja ezt a magyarázatot, így a gyerekek előnyét a történet felszíni jegyeire történő beállítódásuk, kisebb mentális lexikonjuk és az ehhez hozzá járuló ritmus- és rím-orientáltságú nyitott szövegemlékezetük alapján magyarázhatjuk. Ez az eredmény megerősíti a szakirodalomban leírtakat: felnőttek szó szerinti emlékezete megugrik, ha izolált mondatokat vagy egymással összefüggésben nem lévő elemeket kell megjegyezniük (ANDERSON ÉS BOWER 1973). Ezzel szemben a szemantikailag összefüggő mondatokból álló Retekorrú király meséje a történetséma hatása alatt koherens mag-reprezentációba integrálódott. (L. GERNSBACHER 1985)

A mese-kiegészítő feladatban szintén nem kaptunk szignifikáns különbséget. Feltehetőleg az általunk felolvasott eredeti mese sorai szűkre szabták a lehetséges szavak körét és olyan erős verbális cue-k sorozatát adták, melynek révén az anyukák is jól tudtak választani.

A helyesen felidézett szavak száma a gyerekek esetében nem korrelált a Peabody Teszt értékeivel, ebből arra következtettünk, hogy a gyermekek verbális intelligenciája nem volt meghatározó a szó szerinti emlékezeti teljesítmény viszonylatában. A magasabb PPVT-értéket elérő gyerekek nem produkáltak ezzel párhuzamosan magasabb completeness mutatót. Ez jelentheti azt, hogy az ismétléses input felülírta az egyének közötti különbségeket, és esetleg azt is, hogy itt egy olyan általános jelenségről van szó, mely a gyermeki

emlékezetműködést általánosabb módon ragadja meg. Sőt, a negatív előjelű korrelációs együtttható annak a lehetőségét is felveti, hogy a fejletlenebb szókincs jobb felidézési teljesítményhez vezet a szűk mentális lexikon adta rugalmatlanság, választási lehetőségek hiánya révén. A PPVT-ben nem voltak egymástól nagyon elütő értékek, az egyetlen extra fejlett outlier viszont átlag alatt teljesített, amely a negatív előjelű korreláció 3. magyarázatát erősíti. Az alacsony mintaszám azonban korlátját jelenti a további következtetéseknek. *Második vizsgálatunkban újra szemügyre vesszük az összefüggést.*

WANG (2007, 2008) kutatásai szerint a család szocioökonómiai státusa, az édesanya iskolázottsága, kommunikatív stílusa illetve a teljes kulturális környezet alapvető hatással van a gyermekek és a szülők emlékezeti teljesítményére. Jelen esetben azt tapasztaltuk, hogy noha a szülők társadalmi helyzete, egzisztenciális háttere nagyrészt egyező volt, az iskolázottság szerint adódtak különbségek: a kevesebb osztállyal rendelkező szülők jobb completeness indexet produkáltak. A korreláció nem erős, de amennyiben nagyobb mintán is reprodukálódik, felvetődhet a kérdés, hogy a magasabb iskolázottság nem jár-e együtt jóval nagyobb mentális lexikkal vagy esetlegesen eltérő kódolási, előhívási stílussal, mely a szó szerinti emlékezeti teljesítményt a kevésbé iskolázottakhoz képest rontja.

A kutatásra vonatkozó további értelmezések a *Második vizsgálat* után következő *Összegzésben* találhatók.

Második vizsgálatra azért volt szükség, hogy az első kutatásban alkalmazni kezdett mérőeszközökkel több személyt mérni tudjunk (pl. mese-kiegészítés), valamint hogy a kísérleti körülményeket az előzetes tapasztalatok alapján nagyobb fokú hatékonysággal kontrollálni tudjuk (pl. random szólista használata, anyukák incidentális emlékezetének kontrollálása) és hogy a már meglévő adatokat újabbakkal kiegészítve pontosabb képet kapjunk a mérni kívánt jelenségről. (pl. adódik-e valóban szignifikáns különbség a felidezésben, és ez a teljesítmény korrelál-e a SES-sel, PPVT-vel.)

### 3. Második vizsgálat

Második vizsgálatunkat ugyanazzal a felépítéssel folytattuk, mint az elsőt, az egyedüli eltérések abból a törekvésből származtak, hogy egy újabb mintán, a már letisztázott paradigma keretei között, jól kontrollált módszerrel mérjünk anya-gyerek párokat. A fő különbség abban rejlett, hogy az anyukák figyelmét ebben a sorozatban külön felhívtuk arra, hogy őket is kérdezni fogjuk a mesével kapcsolatban, így kívántuk kiszűrni a teljesítménybeli különbségek esetleges okaként részükről az incidentális emlékezet hatását.

#### 3.1 Minta

Vizsgálatunkat 2012. február- szeptember között folytattuk, melynek során szintén az ELTE PPK Babalaborjának adatbázisából kerestünk meg 4,5 éves kor körüli óvodás gyermekkel rendelkező anyukákat. A kutatásban 14 család vett részt, melyből egy anya-gyermek párt kellett kizárnunk, az adatfelvétel ugyanis bizonyos külső problémák miatt nem sikerült az érintett kislánnyal.

A 35,06 éves átlagkorú szülők csoportját 2 középfokú és 11 felsőfokú végzettséggel rendelkező anyuka alkotta.

A 4,08 év átlagéletkorú gyermekek csoportjában 10 kislány és 4 kisfiú szerepelt. A gyermekek száma 1-gyel nagyobb a szülőkénél, mivel egy ikerpár is bekerült a mintába.

A minta leíró statisztikai adatait 4. táblázat tartalmazza.

|                  | Férfiak<br>száma | Nők<br>száma | Átlag<br>életkor | Életkor<br>szórása | Életkor<br>minimum | Életkor<br>maximum |
|------------------|------------------|--------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Gyermekek</b> | 4                | 10           | 4,08             | 0,02               | 4,06               | 4,10               |
| <b>Felnőttek</b> | 0                | 13           | 35,06            | 3,03               | 29,02              | 41,01              |

4. táblázat: A második vizsgálat mintájának demográfiai adatai

#### 3.2 Eszközök

A kísérletben használt eszközök pontosan megegyeztek az első vizsgálat során használtakkal.

#### 3.3 Eljárás

A kísérleti elrendezés is teljesen megegyezett az első paradigmával. A szülőknek ugyanúgy 10 estén keresztül kellett felolvasniuk *Mosonyi Aliz Retekorrú király* című meséjét. A csoport felének a mese előtt, másik felének a mese után kellett felolvasnia a 8 szóból álló kiegészítést. A 11. napon felkerestük a családokat és a fentebb ismertetett módon a következő feladatok elvégzésére kértük - egymástól külön - először a gyerekeket, aztán az édesanyákat:

- a mese szabad felidézése
- a 8 szavas lista felidézése
- az általunk felolvasott mese 10 helyen történő spontán kiegészítése, illetve ennek elmaradása esetén két opcióból történő választás
- gyerekekkel a verbális intelligencia tesztelése PPVT-vel
- SES kérdőív kitöltése

### **Két fontos változás történt az első vizsgálatához képest:**

Az anyukák figyelmét, hogy kivédjük a véletlenszerű emlékezeti teszt esetleg negatív irányba torzító hatását, a tájékoztatóban külön felhívtuk arra, hogy a kísérlet során az ő mesével kapcsolatos tapasztalataikra, tudásukra is kíváncsiak leszünk, velük is szeretnénk majd beszélgetni a történetről. Így némileg csökkentettük az incidentális emlékezeti hatást.

Mind a gyerekek, mind a szülők esetében pontosítottuk, hogy a felidézés során, elakadás esetén soronként maximum két szóval segítjük a teljesítményt. Az első vizsgálat tapasztalatai ugyanis azt mutatták, hogy néhány cue jelentősen megnövelte a helyesen felidézett szavak mennyiségét a gyerekek esetében. (Ez megegyezett a BEARDSWORTH & BISHOP (1994) által leírt jelenséggel, mely szerint azok a gyerekek, akik 45 perc után nem tudták előhívni a korábban bemutatott történetet, egyetlen hívószó révén óriás teljesítményjavulást mutattak. A szerzők ebből arra következtettek, hogy a hívószavas előhívás jobb indexét adja a hosszú távú emlékezetnek, mint a hívószó nélküli.)

Az egyenlő kísérleti feltételek érdekében ez a hívószavak adta segítség az anyukák számára is adott volt. Amennyiben a vizsgálati személy nem állt meg, kihagyás és hibázás esetén sem szakítottuk meg a felidézést – verbális cue-t csak elakadás, non-verbális segítségkérés esetén nyújtottunk.

### **Adatok feldolgozása**

Hasonló módon történt, mint az első vizsgálatban. Az általunk adott cue-kat sem a helyesen, sem a helytelenül felidézett szavak számába nem számoltuk bele. Az egységessé vált elrendezés révén minden személy részéről, ugyanazon a módon sikerült begyűjteni az adatokat, így ezen második kutatás validitása jóval meghaladja az elsőét.

## **3.4 Eredmények**

- **Szabad felidézés helyes szavainak száma (completeness index)**

A mese összesen 167 szóból állt, melybe a névelőket is beleszámoltuk. A gyerekek átlagosan 30 szóval többet tudtak helyesen felidézni (átlag= 121,0), mint szüleik (átlag=90,38) (lásd 5. táblázat értékeit)

A helyesen felidézett szavak számát statisztikailag összevetve várakozásainknak megfelelően azt az eredményt kaptuk, hogy a gyerekek szignifikánsan több szót tudtak felidézni, mint szüleik:  $t(25)= 2,293$ ,  $p=0,031$

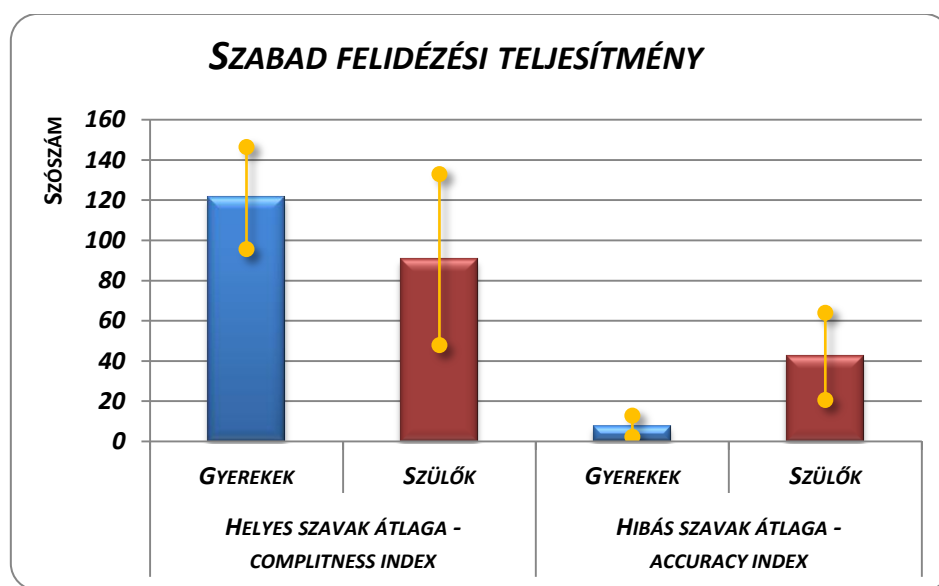
▪ **Pontossági mutató – a helytelen szavak száma** (accuracy index)

A 5. táblázatból látható, hogy amíg a gyerekek átlagosan 7,79 hibát vétettek, addig a szülők csoportjában ez a szám átlagosan most is majdnem 6-szor akkora, 42,0 volt.

A két csoport közötti különbség statisztikailag is szignifikáns. Mivel a szóráshomogenitás feltétele itt sem teljesült (Levene  $F=7,993$   $p= 0,011$ ) és a mintaszám alacsony volt, megvizsgáltuk Welch-féle d-próba értékét:  $t(10,062)=-4,070$   $p=0,002$ , valamint non-parametrikus Mann-Whitney próbát futtattunk. Utóbbi eredményei megerősítették a független mintás t-próba értékét:  $U=23,5$ ,  $p= 0,001$ .

|                            |          | Mintaszám | Átlag szószámban | Átlag %-ban  | Szórás |
|----------------------------|----------|-----------|------------------|--------------|--------|
| <b>Helyes szavak száma</b> | Gyerekek | 14        | <b>121,0</b>     | <b>72,4%</b> | 31,1   |
|                            | Szülők   | 13        | <b>90,38</b>     | <b>54,1%</b> | 38,2   |
| <b>Hibás szavak száma</b>  | Gyerekek | 14        | 7,79             | -            | 4,3    |
|                            | Szülők   | 13        | 42,00            | -            | 35,06  |

5. táblázat: Második vizsgálat: A szabad felidézés helyes szavainak és pontossági mutatójának értékei



2. ábra: A helyesen és a hibásan felidézett szavak átlaga és szórása korcsoportok szerinti bontásban

## ▪ Hibakategorizáció

Az accuracy index számolásakor az alábbi esetekben adtunk egy mínusz pontot a kísérleti személyeknek, és a hibakategorizáció során az alábbi jelöléseket alkalmaztuk:

1= szócsere a soron belül hasonló hangzású szóval (ide tartoztak pl. többes szám az eredeti egyes szám helyett stb.)

2= szócsere a soron belül vagy annak az elején szinonimával

3= szócsere a sor végén hasonló hangzású szóval

4= szócsere a sor végén szinonimával

5= szavak sorrendjének cseréje

6= sorok cseréje

7= felesleges töltelékszó vagy ismétlés, teljesen új kifejezések

8= rövidítés= egy összetett szónak csak az egyik fele

Annak vizsgálatára, hogy különböznek-e a gyerekek és a felnőttek hibatípusai gyakoriságukat tekintve, két nagy hibacsoportot hoztunk létre: I. típusú hiba: 1-4. hibák: mentális lexikonra támaszkodó, indokolt szócserek, és II. típusú hiba: 5-8. hibák: egyéb hibák.

|            |                    |                   | Átlag   | Szórás   |
|------------|--------------------|-------------------|---------|----------|
| <b>I.</b>  | <b>típusú hiba</b> | Gyerekek (14 fő)  | 3.7143  | 1.58980  |
|            |                    | Felnőttek (13 fő) | 19.3846 | 17.06135 |
| <b>II.</b> | <b>típusú hiba</b> | Gyerekek (14 fő)  | 4.0714  | 3.87227  |
|            |                    | Felnőttek (13 fő) | 23.7692 | 24.10793 |

6. táblázat: Hibatípusok kor szerinti csoportbontásban

Összevetettük, hogy statisztikailag van-e szignifikáns különbség a gyerekek és felnőttek hibázási mintázatát illetően. Létrehoztunk egy összetartozó páros faktort az 1-4 és az 5-8 hibák különbségéből, majd vegyes típusú varianciaanalízist futtattunk. Ebből újra kiderült, hogy van főhatás: a gyerekek kevesebb hibával teljesítenek, mint a felnőttek ( $F(1) = 13,095$   $p = 0,001$ ), viszont a hibatípusoknak a várttal ellentétben nem volt hatása:  $F(1) = 0,716$   $p = 0,406$ ). A szabad felidézési mutatót kovariánsként beállítva kijött, hogy akik jobban idéznek fel, kevesebb hibát is vétenek.  $F(1) = 10,278$   $p = 0,004$ . Maga a completeness mutató nem volt szignifikáns hatással a hibatípusok faktorára.  $F(1) = 0,464$   $p = 0,502$

## ▪ Random szólista

A 4 értelmes, 4 értelmetlen szó felidézése: az eredményeket lásd a 7. táblázatban.

- Nem volt szignifikáns eltérés a gyerekek és anyukák felidézési teljesítménye között;

- Nem volt szignifikáns eltérés az értelmes/ értelmetlen szavak tekintetében;
- Nem volt szignifikáns eltérés a csoportok között attól függően, hogy a mese előtt vagy után olvasták a kiegészítést.

| Csoportbontás                 |                    | Átlag | Szórás | t-próba értéke  |
|-------------------------------|--------------------|-------|--------|-----------------|
| <b>Gyerek/ szülő</b>          | Gyerekek           | 5,71  | 1,63   | t(25)= -0,441   |
|                               | Szülők             | 6,0   | 1,73   | <b>p= 0,663</b> |
| <b>Értelmes/ értelmetlen</b>  | Értelmes szavak    | 19,5  | 1,73   | t(6)= -0,293    |
|                               | Értelmetlen szavak | 20    | 2,94   | <b>p= 0,78</b>  |
| <b>Előtte/ utána feltétel</b> | Lista mese előtt   | 5,8   | 1,52   | t(25)= -0,178   |
|                               | Lista mese után    | 5,9   | 1,88   | <b>p= 0,86</b>  |

7. táblázat: A random szólista értékei különböző bontásokban

#### ▪ Mese-kiegészítő feladat

A tesztben 2 pont járt, ha a személy spontán módon kiegészítette a szöveget, 1 pont, ha a megadott két segítség közül a jó opciót választotta és 0 pont, ha a rossz lehetőséget ismerte fel tévesen eredetként. A gyerekek átlaga 17,35 pont (szórás= 1,49), a felnőtteké 18,0 pont (szórás= 2,31) volt.

Nem volt szignifikáns különbség a két csoport között: t(25)= -0,864 **p= 0,396**.

#### ▪ Peabody teszt

A gyerekek ebben a mintában átlag 4,08 évesek voltak, így az 5 éves gyerekek magyar elő-standard adatait (Csányi, 1976) vettük alapul (nyerspontszámokat tekintve), lásd 3. táblázat.

A 14 gyerek közül 8-an átlagos, 6-an fejlett szókinccsel rendelkeztek. Peabody Teszt átlaga: 67,8; szórása: 9,85 volt. Outlier érték nem volt a csoportban. Megvizsgáltuk, korrelálnak-e a Peabody-értékek a helyesen felidézett szavak számával, a szabad felidézés completeness indexével. Azt találtuk, hogy nem: **Pearson-R = - 0,403**. Azt eredményt tükrözi, hogy a gyermekek szókinccse nem áll pozitív korrelációs kapcsolatban a felidézési teljesítményükkel, sőt jelen 14 fős mintánkon enyhe negatív korrelációt tapasztaltunk. Ez azt jelentené, hogy a nagyobb szókinccsű gyerekek felidézési teljesítménye alacsonyabb lenne, mint a kisebb szókinccsűeké, azonban regressziós módszerrel megvizsgálva a két változó közötti kapcsolat inszignifikánsnak bizonyult (p=0,6354)

#### ▪ SES

A szocioökonómiai státusz kérdőívet itt is arra használtuk, hogy megvizsgáljuk, van-e korreláció a szülők végzettsége és a completeness index között. A szülők közül 2-en középfokú, 11-en felsősokú végzettséggel rendelkeztek és középosztálybeli, felső-középosztálybeli családokban éltek. Az eredmény **Pearson-R= -0,126**, vagyis az *Első vizsgálat*tal szemben itt már korrelációs szinten sem mutatkozott összefüggés a két változó között, noha a negatív előjel továbbra is megmaradt.

### 3.5 Diszkusszió

Második vizsgálatunkban törekedtünk arra, hogy minden kísérleti körülmény ugyanaz legyen az anyukák és a gyerekek esetében. Noha GUREVICH, JOHNSON ÉS GOLDBERG (2010) eredményei azt mutatták, hogy felnőtt személyek incidentális verbatim emlékezete is jelentős, ebben a fázisban úgy döntöttünk, csökkentjük ennek a váratlan tesztelésnek az esetleg – gyerekekhez képest – negatív irányba torzító hatását, és a szülők figyelmét külön felhívtuk arra, hogy ők is kapnak a mese kapcsán kérdéseket. Kíváncsiak voltunk, hogy így csökken-e a két csoport felidézési teljesítményében megmutatkozó szignifikáns különbség. Eredményeink szerint nem. Hiába tudták az anyukák, hogy a kísérletnek bizonyos formában ők is részesei lesznek, ez nem mozdította el pozitívabb irányba hatékonyságukat. A helyesen felidézett szavak számában – noha ugyanazokat a verbális segédvezetőket kapták – szignifikánsan kevesebb, a hibázások számában viszont szignifikánsan több pontot értek el. A vizsgálatvezető által adott cue-k a gyerekekből összefüggően hívtak elő egy-egy versszakot, szövegrészletet, az anyukák fluenciájára viszont nem hatottak ilyen irányban a hívószavak. Sokkal több szinonimát, téves illetve felesleges töltelékszót hívtak elő, mely azon próbálkozásuk jele volt, hogy a mag-emlékezeti tartalmi reprezentációjukat visszaalakítsák szó szerintibe (noha a hibatípusok elemzése nem adott szignifikáns különbséget)

A random szólista felidézése most is mindkét csoportnak hasonlóan jól ment. Ezzel kizártuk a figyelmi és motivációs különbségeken alapuló magyarázatot a felidézési és pontossági indexet illetően, magyarázatunkat pedig a felnőtt és a gyermeki emlékezeti működésmód különbségébe ágyaztuk (Lásd az Összegzésben)

Az *Első vizsgálat* negatív irányú összefüggést sejtetett a Peabody értékek és a completeness index között. Ez a korreláció itt már jóval magasabb értéket vett fel: enyhe fordított irányú korreláció volt megfigyelhető, vagyis a magasabb Peabody értékek alacsonyabb completeness indexszel jártak együtt. Az eredmény fakadhat az alacsonyabb mintaszámból, így lehet egyfajta hiba, melléktermék is, de az is elképzelhető, hogy a

fejletlenebb szókincsű gyerekek valóban jobban teljesítenek a felidőzésben, mivel mentális lexikonjuk még hasonló korú társaiknál is szűkebb. A minta kicsi, a korreláció pedig kimondottan enyhe volt, a regressziós vizsgálat pedig nem erősítette meg a két változó közötti kapcsolat szignifikanciáját, így további vizsgálatok lennének szükségesek a kapcsolat tisztázásához.

Az anyukák teljesítménye jelen esetben nem korrelált iskolai végzettségükkel, a negatív irányú enyhe összefüggés nem replikálódott. Ebből arra következtetünk, hogy egyrészt a kísérleti elrendezés tompította a szocioökonómiai státusz bizonyos értékeiből fakadó különbségeket, másrészt hogy az eredmények a felnőtt verbatim emlékezeti előhívás általános, iskolai végzettségtől némiképp független működésmódját tükrözik. A mintaszám növelésével lehetne megvilágítani a kapcsolatot a két mutató között, hiszen továbbra is elképzelhető, hogy hasonlóan a gyerekek magasabb verbális intelligenciájához, a felnőttek magasabb kvalifikációja is hathat a szó szerinti emlékezeti teljesítménnyel szemben (az általuk takart szélesebb mentális lexikon, cizelláltabb nyelvi készségek révén). A SES és a PPVT completeness indexszel való korrelációja a két kutatásban eltérő erősséget mutatott, így együtt járásuk foka nem egyértelmű, iránya azonban minden esetben negatív.

## 4. Összegzés

Kutatásunkban alátámasztást nyert a hipotézisünk, mely szerint egységes input esetén 4-5 éves gyerekek a felnőtteknél jobban meg tudnak jegyezni egy 10 alkalommal hallott verses mesét, mint az azt felolvasó szüleik. A szignifikáns különbség akkor is megmaradt, ha az anyukák is előre tudták, hogy teszteljük őket, illetve ha ugyanolyan verbális cue-kat kaptak egy-két sorkezdő szó formájában, mint a gyerekek. Utóbbiak egy-egy hívószó hatására hosszabb, egybefüggő szövegrészeket voltak képesek fluensen visszamondani, az anyukák teljesítményét ezzel szemben nem növelte meg a segítség: sok elakadással, az eredeti verses szerkezetet gyakran nem tartva, értelmező- zanzásító részeket beszúrva mondták vissza a történetet. Az eredmények értelmezéséből kizártuk, hogy motivációs-figyelmi különbségek okozzák, mivel egy 8 szavas random szólista felidézésében mindkét csoport hasonlóan teljesített. A feldolgozás minősége mindemellett nem lehetett 100%-osan ugyanaz, hiszen a gyerekek hallgatták, az anyukák olvasták a mesét, mely feladatok eltérő kognitív apparátust igényelnek. A különbség mindemellett a random szólista tekintetében nem lehet egy az egyben magyarázó tényezője az eredményeknek, ebben a feladatban ugyanis hasonlóan jól teljesített mindkét csoport.

A szakirodalom fényében a legkézenfekvőbb magyarázat, hogy a gyerekek 4,5 éves korukban még alapvetően verbatim emlékezeti előhívásra vannak beállítva, nincsenek olyan bejáratott történetsémáik, melyek alapján kivonatolni tudnák a hallottakat. (Mivel az olvasás képességének még nincsenek birtokában, bizonyos szempontból motiváltak is lehetnek a nekik tetsző szövegek minél pontosabb elsajátítására, hiszen csak a saját belső emlékezeti tárukra hagyatkozhatnak.) Véleményünk szerint a gyerekek teljesítményét nagyban megnövelte, hogy a verses szerkezet által kínált rím és ritmus megszorító ereje kiegészült a még korlátozott (kevés szinonimát, hasonló hangzású szót tartalmazó) mentális lexikonjukkal, így korlátozva a kandidáns szavak körét.

Az eredmények nem csak a gyermeki emlékezet működését világították meg jobban, de megerősítették, hogy a felnőttek történetemlékezete alapvetően lényegkiemelésen alapszik, így külön erőfeszítést kell tenniük a szó szerinti szöveg előhívására. Az anyukák felidézését szintén korlátozta a mnemotechnikai elemként működő ritmus és rím, ám jóval nagyobb szókincsük és fejlettebb nyelvi apparátusuk ezzel együtt több hibát, szóismétlést, felesleges kifejezést produkált. Teljesen zárt rendszerben, az általunk felolvasott mesét azonban már ők is helyesen ki tudták egészíteni.

A 4-5 éves kisgyermek és felnőttek hiteles szövegemlékeztétét vizsgáló kutatásunk eredménye illeszkedik tehát a Bartlett nyomán kialakult séma-alapú emlékezetkutatások szakirodalmába. A VAN DIJK ÉS KINTSCH (1978, 1983) valamint a REYNA ÉS BREINARD (1994, 1995, 2002, 2011) által kijelölt elméleti keretben fontos szerepe van a kognitív fejlődépszichológiából származó eredményeknek, melyek a gyerekek szó szerinti (verbatim) és mag-szerű (gist) emlékezetével foglalkoznak.

A 4 és 6 éves kor közötti óvodáskor több szempontból is érdekes: a gyerekek már rendelkeznek a beszédprodukció és a beszédértés képességével, meg tudnak érteni és vissza tudnak mondani történeteket (nagyon egyszerű történetsémák mentén), az eseményeket már képesek autonómus formában is reprezentálni (KIRÁLY 2002), kognitív szelfjük pedig olyan érettséget ér el, amely megteremti a kauzális önéletrajzi emlékezet alapjait (HOWE, COURAGE 1997). A gyerekek ebben a korban lényegében napról napra emlékezni tanulnak. Mindemellett érdekes jelenség, hogy korlátozott tapasztalataikból kifolyólag emlékezetük sokszor rigiden, a felszíni jegyekre fókuszálva működik, hiszen még nincsenek birtokában olyan kiemelkedett sémáknak, melyek mentén tapasztalataikat rugalmasan szervezni tudnák. Az óvodásokat naponta külső hatások, új információk tömkelegei érik, ám időre van szükség, míg mindezen a tapasztalatok a megfelelő neurobiológiai változások és szociális hatások révén értelmet nyernek és használhatóvá válnak. Így például több kutatás bizonyította, hogy a gyerekek először szó szerinti emlékezetben teljesítenek jobban, és csak később lesznek képesek pl. egy-egy szöveg magjának kiemelésére vagy egy eseménysor lényegének az összefoglalására. (lásd HOWE 2000) Az *elhalványuló emlékenyom elmélet* és a korábbi sémaelméletek találkoznak azon a ponton, amikor megvilágítják, hogy a mag-emlékezet egy verbatim emlékezethez képest elnyújtottabb fejlődési görbét mutat, mivel nagyrészt tudás-, ismeret- és történetséma-irányított folyamatokat tartalmaz (COURAGE, HOWE 2004)

Vizsgálatunkat nagyobb és részben heterogénebb mintán lenne érdemes folytatni, hogy a szakirodalomban tárgyalt SES és verbális intelligencia emlékezeti teljesítménnyel való kapcsolatát pontosabban lássuk. Az első eredmények után érdekes lenne a személyek közötti különbségek feltérképezésére és azok memóriateljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálatára nagyobb figyelmet fordítani.

A jelenség életkori sávjai sem egyértelműek: a szó szerinti emlékezet szűk életkori övezeten belül működik jobban a mag-emlékezethez képest. Kialakulásához kell egy bizonyos szintű biológiai és kognitív fejlettség; néhány éven át előtérben van a mag-emlékezettel szemben, ám kisiskoláskorban, egy adott fejlettségi szint felett már utóbbi lép előtérbe, a verbatim emlékezet prioritása pedig fokozatosan halványul. Érdekes lenne tehát a kísérletet

fiatalabb és idősebb gyermekekkel is elvégezni, és megvizsgálni, hol vannak a szövegemlékezet alakulásának határhövei.

Az eredmények nem csak azért elgondolkodtatóak, mert megerősítik és kiegészítik a szövegemlékezeti kutatások szakirodalmát, gyakorlati szempontból pedig óvodapedagógiaileg is kiaknázzható relevanciával bírnak, hanem mert rámutatnak a következőre: A fejlődés valóban az ismeretszerzés, strukturálás, szelektálás folyamatában zajlik, melyben az – akár történetmesélések során elsajátított – sémák segítik kiválogatni az információkat és elaborálni a lényegét. Miközben a gyerekek eljutnak a felnőtt kogníció szintjére, sok egymással kontinuos perióduson haladnak át, melyek közül egy-kettő azért érdekes, mert olyan, a felnőttektől eltérő működésmódot produkál, mely bizonyos teljesítményekben éppen a felnőttek szintjét múlja felül.

## 5. Hivatkozások

- ANDERSON, J. R. (1974) Verbatim and propositional representation of sentences in immediate and long-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13. 149–162.
- ANDERSON, J. R., G. BOWER. (1973). A propositional theory of recognition memory. *Memory and Cognition* 2(3). 406–412.
- BADDELEY, A. (2003) *Az emberi emlékezet*, Osiris Kiadó, Budapest
- BARTLETT, F. C. (1985) *Az emlékezés*, Gondolat Kiadó, Budapest
- BEARDSWORTH E, BISHOP D. (1994) Assessment of long-term verbal memory in children. *Memory* (2):129-48.
- BOLDIZSÁR I. (2010). *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest, Magvető.
- BRAINERD, C.J.; STEIN, L., REYNA, V.F. (1998). On the development of conscious and unconscious memory. *Developmental Psychology* 34.
- BRAINERD, C.J.; REYNA, V.F. (2002). Fuzzy-trace theory and false memory. *Current Directions in Psychological Science* 11: 164–169
- BRUNER (1999) *The Culture of Education*, Cambridge MA, Harvard University Press
- CAIN, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14 (5), 553-569.
- CAREY, S. (1985) *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MA: MIT Press
- COURAGE, M. L., HOWE, M. L. (2004) Advances in early memory development research - Insights about the dark side of the moon. *Developmental Review* (24): 6-32.
- DRUMMEY, A; NEWCOMBE (2002). Developmental changes in source memory. *Developmental Science* 5 (4): 502–513.
- FIVUSH, R. (1997) Event memory in early childhood. In Cowan, N. – Hulme, C. (eds.): *The Development of Memory in Childhood*, Hove, Psychology Press
- FIVUSH, R., HADEN, C.A., ADAMS, S. (1995) Structure and coherence of preschoolers personal narratives over time: implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56
- GERNSBACHER, M. A. (1985) Surface information loss in comprehension. *Cognitive Psychology* 17. 324–363.
- GIBSON, H., A. (2009). Using mnemonics to increase knowledge of an organizing curriculum framework. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 56-62.
- GOMES, C.F.A.; BRAINERD, C.J. (2012). Dual processes in the development of reasoning: The memory side of the story. In Gauffroy, J.; Barrouillet, P.. *The Development of Thinking and Reasoning*. Psychology Press.
- GUREVICH, O., JOHNSON, M., GOLDBERG, A. E. (2010) Incidental Verbatim Memory for Language. *Language and Cognition*. 2 1: 45-78. 2010.

- HEIL, M., JANSEN, P. (2008). Aspects of code-specific memory development. *Current Psychology*, 27, 162-168.
- HOWE, M. L. (2000). The fate of early memories: *Developmental science and the retention of childhood experience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- JOHNSON-LAIRD, P., STEVENSON, R. (1970) Memory for Syntax. *Nature* 227. 412
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. (1978) Toward a model of text comprehension and production, *Psychology Review* (85) 363- 394.
- KINTSCH, W., & GREENE, E. L. (1978) The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*: 1, 1-13.
- KIRÁLY I. (2002) *Az emlékezetfejlődése kisgyermekkorban – Utánpótlás és eseményemlékezet*, Gondolat Kiadói Kör, Budapest
- LABOV, W., WALETZKY, J. (1967) Narrativ analysis : Oral versions of personal experience. In: Helm, J. (szerk.) *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, American Ethnological Society, 12-44.
- MANDLER, G. (1980) Recognising: The judgement of previous occurrence. *Psychological Review*, 87, 252-271
- NATION, K., ADAMS, J. W., BOWYER-CRANE, C., A., SNOWLING, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139-158
- NELSON. K. (1996) *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge, Cambridge University Press
- NELSON, K., FIVUSH, R. (2004) The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511
- PLÉH CS. (1986) *A történet szerkezete és az emlékezeti sémák*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- PLÉH CS. (1979) A szövegekre emlékezés kutatása a pszicholingvisztikában, *Pszich. Tankönyv* XV. 133-184.
- PLÉH CS. (2010) *A lélektan története*, Osiris Kiadó, Budapest
- POULSEN, D., KINTSCH, E., KINTSCH, W. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- PROPP, V. J. (1928, 1975) *A mese morfológiája*, Gondolat Kiadó, Budapest
- REESE, E., COX, A. (1999) Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35 (1), 20-28
- RÉGER Z. (2002). *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RUBIN, D. C. (1995) *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of epic, ballads and counting-out rhymes*, New York – Oxford, Oxford University Press
- RUBIN, D., C., CIOBANU, V., LANGSTON, W. (1997). Children's memory for counting-out rhymes: A cross-language comparison. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4 (3), 421-424.

- REYNA, V. F., KIERNAN B. (1994). Development of gist versus verbatim memory in sentence recognition: Effects of lexical familiarity, semantic content, encoding instructions, and retention interval. *Developmental Psychology*, 30(2), 178-191.
- REYNA, V.F.; BRAINERD, C.J. (1995). Fuzzy-trace theory: An interim synthesis. *Learning and Individual Differences* 7: 1–75
- REYNA, V.F.; BRAINERD, C.J. (2011). Dual processes in decision making and developmental neuroscience: A fuzzy-trace model. *Developmental Review* 31 (2): 180–206
- SACHS, J. S. (1967) Recognition Memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics* 2(9). 437–443
- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- WALLACE, W. T., RUBIN, D. C. (1988). Memory of a ballad singer. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, R.N. Sykes (eds.) *Practical aspects of memory : Current research and issues Vol. 01: Memory in Everyday Life*, Chichester, Wiley, 257-262.
- WANG , Q. (2007) „Remember when you got the big, big bulldozer?” - Mother- child reminiscing over time and across culture. *Social Cognition*, Vol. 25, No. 4, 455-471.
- WANG, Q. ( 2008) Emotion knowledge and autobiographical memory across the preschool years: A cross-cultural longitudinal investigation. *Cognition* 108, 117-135

## 6. Melléklet

### 1. számú melléklet: Ingeranyag

#### MOSONYI ALIZ: RETEKORRÚ KIRÁLY

Ha virágzik nyáron a retek,  
kötök a lábamra kerekeket,  
kerekes lábon, lábas keréken,  
vígán karikázok a réten.

De odanézz, ott meg ki áll?  
A réten Retekorrrú király  
hadonászik vára előtt,  
és rettenetes hangon kiabál.

Rőfnyi retekorra méregtől remeg,  
retekváramat ki rágtam meg?  
Ide álljon, ha mer, elibém,  
a fejét rögtön leüttetem én!

Riadó, riadó, retekkatonák!  
Nyihorásznak már a retekparipák,  
rémülten susorog a reteknép,  
mind menekül, ahova lehet még.

Ki lehet, ki lehet,  
ki lyukat harapott,  
ki okozta ezt a szörnyű  
haragot?

És akkor egy egér kiáll:  
Népedet, Retekorrrú király,  
katonáiddal ne fenyegetsd,  
megmondom inkább én egyenest –

hiába váradban a kincs,  
ha sötét és ablaka nincs  
nőnek szomorúan a retekgyerekek,  
nem hány egyik sem cigánykereket.

Váradra falásnyi ablakot  
rágtam, hadd lássák a napot,  
fényt kapjanak és meleget,  
most hát üttesd a fejemet!

Csodálkozik Retekorrrú király,  
nem ordít már, és nem kiabál,  
odainti a bátor egeret,  
kit retekorrával vállon vereget:

Látom, vidámak a retekgyerekek,  
te adtál nekik fényt és meleget,  
cserébe harapj jó nagyot,  
váramra még egy ablakot!

### 2. számú melléklet: Random szólista

A könyv hátuljára ragasztott szöveg a 4 értelmes, 4 értelmetlen szóval, és a szülőknek szóló instrukcióval:

„Retekorrrú királyról mesélek, aki egy nagyon furcsa figura. Így kiabál, amikor mérges:

(1) Kalap!

(3) Ruha!

(5) Csónak!

(7) Tenger!

(2) Irim!

(4) Tentusz!

(6) Kavu!

(8) Bólum!”

A szavakat, mint egy listát kell felolvasni, közöttük rövid szünettel, a szavak elejét nyomatékkal hangsúlyozva, ez jelzi az indulatot.

### 3. számú melléklet: Kiegészítés - felismerés

#### Mosonyi Aliz: Retekorrú király

Ha virágzik **nyáron/ a réten** a retek,  
kötök a lábamra kerekeket,  
kerekes lábon, lábas keréken,  
vígán karikázok a réten.

De odanézz, ott meg ki áll?  
A réten Retekorrú király  
**Hadonászik/harsonázik** vára előtt,  
és rettenetes hangon kiabál.

Rőfnyi retekorra méregtől remeg,  
retekváramat ki **rágta/ harapta** meg?  
Ide álljon, ha mer, elibém,  
a fejét rögtön leüttetem én!

Riadó, riadó, retekatonák!  
Nyihorásznak már a  
retek**paripák/lovacsák,**  
rémülten susorog a retek nép,  
mind menekül, ahova lehet még.

Ki lehet, ki lehet,  
ki lyukat harapott,  
ki okozta ezt a **szörnyű/ rémes**  
haragot?

Jelentés: **félkövér:** eredeti  
**félkövér +dőlt:** hibás új

És akkor egy egér kiáll:  
- Népedet, Retekorrú király,  
**Katonáiddal/ lovagjaiddal** ne fenyegezd,  
megmondom inkább én egyenest –

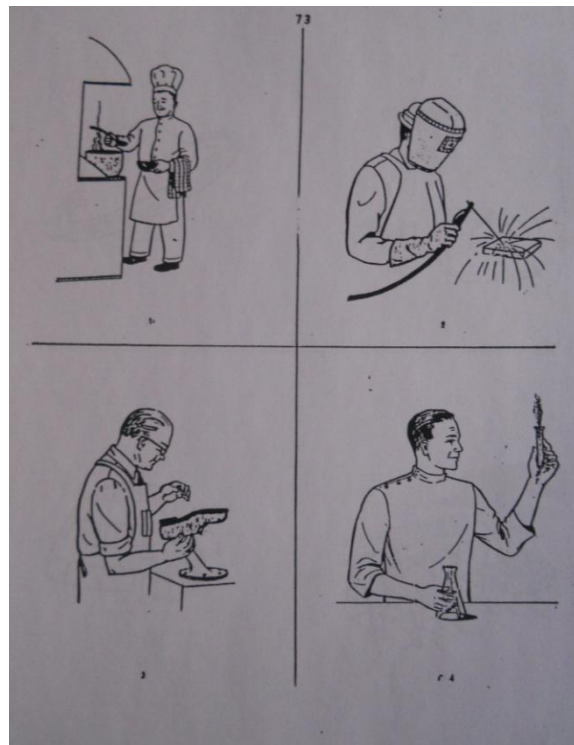
Hiába váradban a kincs,  
ha sötét és ablaka nincs  
nőnek szomorúan a retekgyerekek,  
nem **hány/ vet** egyik sem cigánykereket.

Váradra falásnyi ablakot  
rágtam, hadd lássák a napot,  
fényt kapjanak és meleget,  
most hát üttesd le a **fejemet/ kobakot!**

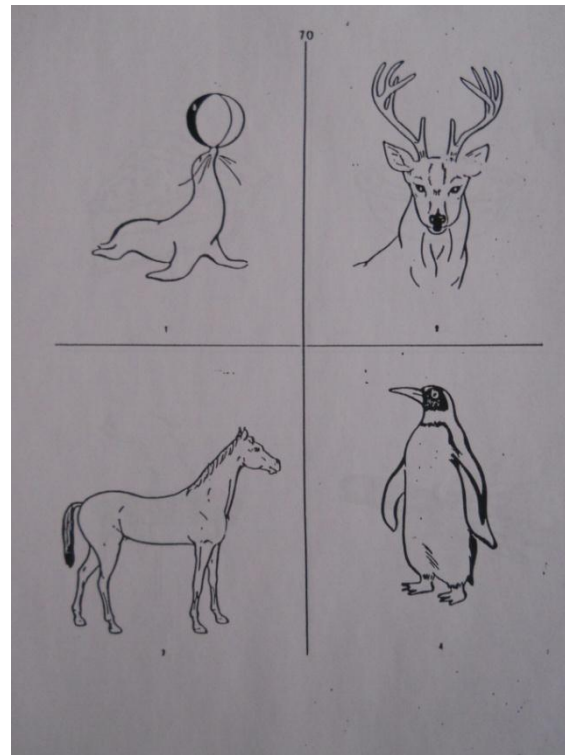
Csodálkozik Retekorrú király,  
nem ordít már, és nem kiabál,  
odainti a **bátor/ kicsi** egeret,  
kit retekorrával vállon vereget:

- Látom, vidámak a retekgyerekek,  
te adtál nekik fényt és meleget,  
**cserébe/ helyette** harapj jó nagyot,  
váramra még egy ablakot.

#### 4. számú melléklet: Peabody Képi Szókincs Teszt



3. ábra: Példa a Peabody Képi Szókincs Tesztből (73. szó: „vegyész”)



4. ábra: Példa a Peabody Képi Szókincs Tesztből (70. szó: „mutatvány”)

## 5. számú melléklet: Szocioökonómiai státusz felmérése

A mai dátum \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ A gyermek azonosítója: \_\_\_\_\_

Szeretnénk néhány háttérinformációt kapni Önről és családjáról.

Ne feledje, minden információt **szigorúan bizalmasan** kezelünk.

*Kérjük, ne írjon azonosítható neveket erre a kérdőívre!*

1. A gyermek születési dátuma: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. A gyermek állampolgársága:      1: Magyar      3. Nem magyar, mégpedig: \_\_\_\_\_  
2: Magyar és külföldi, mégpedig: \_\_\_\_\_  
4: Hontalan

3. A gyermek nemzetisége:      1: Magyar      7: Román  
(Többet is kiválaszthat)      2: Cigány (roma)      8: Szerb  
3: Horvát      9: Szlovák  
4: Lengyel      10: Szlovén  
5: Német      11: Ukrán  
6: Orosz      12: Egyéb: \_\_\_\_\_

- |    |                                                           |                                                                                  |                                                                                    |
|----|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | A biológiai anya állampolgársága:                         | 1: Magyar<br>2: Magyar és külföldi, mégpedig: _____                              | 3. Nem magyar, mégpedig: _____<br>4: Hontalan                                      |
| 5. | A biológiai anya nemzetisége:<br>(Többet is kiválaszthat) | 1: Magyar<br>2: Cigány (roma)<br>3: Horvát<br>4: Lengyel<br>5: Német<br>6: Orosz | 7: Román<br>8: Szerb<br>9: Szlovák<br>10: Szlovén<br>11: Ukrán<br>12: Egyéb: _____ |
| 6. | A biológiai apa állampolgársága:                          | 1: Magyar<br>2: Magyar és külföldi, mégpedig: _____                              | 3. Nem magyar, mégpedig: _____<br>4: Hontalan                                      |
| 7. | A biológiai apa nemzetisége:<br>(Többet is kiválaszthat)  | 1: Magyar<br>2: Cigány (Roma)<br>3: Horvát<br>4: Lengyel<br>5: Német<br>6: Orosz | 7: Román<br>8: Szerb<br>9: Szlovák<br>10: Szlovén<br>11: Ukrán<br>12: Egyéb: _____ |
| 8. | A gyermek helyzete a családban:                           | 0: Egyedüli gyermek                                                              | 2: Középső gyermek                                                                 |

- |                                            |                                                                                                                      |                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9. Az Ön kapcsolata ezzel a gyermekkel:    | 1: A legidősebb<br>1: Édesanya (biológiai)<br>2: Mostohaanya<br>3: Örökbefogadó anya<br>4: Nagymama<br>5: Nevelőanya | 3: A legfiatalabb<br>6: Édesapa (biológiai)<br>7: Mostohaapa<br>8: Örökbefogadó apa<br>9: Nagyapa<br>10: Egyéb: _____ |
| 10. Az Ön állampolgársága:                 | 1: Magyar<br>2: Magyar és külföldi, mégpedig: _____                                                                  | 3. Nem Magyar, mégpedig: _____<br>4: Hontalan                                                                         |
| 11. Az Ön nemzetisége                      | 1: Magyar<br>2: Cigány (Roma)<br>3: Horvát<br>4: Lengyel<br>5: Német<br>6: Orosz                                     | 7: Román<br>8: Szerb<br>9: Szlovák<br>10: Szlovén<br>11: Ukrán<br>12: Egyéb: _____                                    |
| 12. Az Ön születési időpontja:             | _____/_____/_____<br>év      hónap      nap                                                                          |                                                                                                                       |
| 13. Az Ön legmagasabb iskolai végzettsége: | 1: kevesebb, mint 8 osztály<br>2: 9- 11. osztály                                                                     | 5: Gimnázium<br>6: Főiskola, BA, Bsc                                                                                  |

- |  |                                |                               |
|--|--------------------------------|-------------------------------|
|  | 3: Szakmunkásképző, szakiskola | 7: Egyetem, MA, MSc           |
|  | 4: Szakközépiskola             | 8: Doktori fokozat (PhD, DLA) |
14. Az Ön családi állapota:
- |                                       |                                         |
|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1: Házas                              | 4: Külön él a házastársától             |
| 2: Újraházasodott                     | 5: Elvált                               |
| 3: Együtt él valakivel<br>(nem házas) | 6: Egyedülálló (soha sem<br>házasodott) |
|                                       | 7: Özvegy                               |
15. Az Ön munkavállalása:  
(karikázza be a megfelelőt)
- |                                                                |
|----------------------------------------------------------------|
| 1: Teljes munkaidőben dolgozik (35 vagy több órát egy héten)   |
| 2: Részmunkaidőben dolgozik (kevesebb, mint 35 órát egy héten) |
| 3: Tanuló/Hallgató                                             |
| 4: Jelenleg nem dolgozik                                       |
| 5: Egyéb, kéjük írja le: _____                                 |
16. Mennyi volt az Ön háztartásának teljes bruttó bevétele az elmúlt hónapban? (Kérjük, egy választ karikázzon be!)
- |                            |
|----------------------------|
| 1. kevesebb mint 50 000 Ft |
| 2. 50 001 – 90 000 Ft      |
| 3. 90,001 - 140,000 Ft     |
| 4. 140,001 - 200,000 Ft    |
| 5. 200 001 - 350,000 Ft    |
| 6. 350 000 - 600,000       |
| 7. 600 000 FT felett       |
17. Mennyire okoz nehézséget befizetni a számlákat a havi bevételből
- |           |                                    |              |
|-----------|------------------------------------|--------------|
| Nem nehéz | (Kérjük, karikázzon be egy számot) | Nagyon nehéz |
|-----------|------------------------------------|--------------|

|                                                                                      | 0 | 1 | 2      | 3       | 4 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--------|---------|---|
| 18. Az elmúlt évben részesült-e Ön illetve gyermeke az alábbiak közül valamelyikben? |   |   |        |         |   |
| 1: GYES-GYED                                                                         |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 2: Családi pótlék                                                                    |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 3: Rendszeres szociális segély                                                       |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 4: Táppénz                                                                           |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 5: Munkanélküli segély                                                               |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 6: Szociálpolitikai támogatás                                                        |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 7: Természetbeni juttatások (tűzifa, bérlet hozzájárulás, étkezési utalvány stb.)    |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 8: Étkezési támogatás az iskolában                                                   |   |   | 0: Nem | 1: Igen |   |
| 9: Iskolakezdési támogatás                                                           |   |   | 0: Nem | 1: Ige  |   |

19. Önnel együttvéve, hány felnőtt és gyermek élt az otthonában az elmúlt hónapban?

(Kérjük, a kutatásban vizsgált gyermeket is számolja bele az összegbe.)

\_\_\_\_\_ felnőtt 18 év felett      ÉS      \_\_\_\_\_ gyerek 18 év alatt

20. Kérjük, sorolja fel gyermekének testvéreit nevük kezdőbetűjének megadásával, valamint életkoruk, nemük és esetleges betegségeik felsorolásával. (a következő oldalon)

| <u>A keresztnév első két betűje</u> | <u>Születési dátum</u> | <u>Férfi/ Nő</u> | <u>Diagnózis</u> |
|-------------------------------------|------------------------|------------------|------------------|
| 1. _____                            | _____                  | _____            | _____            |
| 2. _____                            | _____                  | _____            | _____            |
| 3. _____                            | _____                  | _____            | _____            |
| 4. _____                            | _____                  | _____            | _____            |
| 5. _____                            | _____                  | _____            | _____            |

6. \_\_\_\_\_

Van házastársa vagy partnere, aki együtt él Önnel és a gyermekkel?

0: Nem → Köszönjük, Ön végzett a kérdőív kitöltésével!

1: Igen → Kérjük válaszoljon az alább látható kérdésekre!

21. Házastársának vagy  
partnerének a születési  
dátuma: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
év                  hónap                  nap

22. Milyen kapcsolatban áll  
házastársa vagy partnere a  
gyermekkel?

1: Édesanya (biológiai)

2: Mostohaanya

3: Örökbefogadó anya

4: Nagymama

5: Nevelőanya

6: Édesapa (biológiai)

7: Mostohaapa

8: Örökbefogadó apa

9: Nagyapa

10: Egyéb \_\_\_\_\_

11: Nincs kapcsolatban a gyermekkel

23. Házastársának vagy  
partnerének legmagasabb  
iskolai végzettsége:

1: Kevesebb, mint 8 orosztály

2: 9- 11. osztály

3: Szakmunkásképző, szakiskola

4: Szakközépiskola

5: Gimnázium

6: Főiskola, Ba, Bsc

7: Egyetem, Ma, Msc

8: Doktori fokozat (PhD, DLA)

24. Az Ön házastársának vagy  
partnerének munkavállalása  
(*karikázza be a megfelelőt*):

1: Teljes munkaidőben dolgozik (35 vagy több munkaórát egy héten)

2: Részmunkaidőben dolgozik (kevesebb mint 35 órát egy héten)

3: Tanuló/Hallgató

4: Jelenleg nem dolgozik

5: Egyéb, kérjük írja le: \_\_\_\_\_

25. Mennyire vesz részt a házastársa vagy a partnere a gyermek nevelésében?

| 0                         | 1                       | 2                         | 3                           |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Egyáltalán nem vesz részt | Valamennyire részt vesz | Nagy mértékben részt vesz | Teljes mértékben részt vesz |

## 6. számú melléklet: Tájékoztató a szülőknek

Kedves Anyuka!

Köszönöm, hogy gyermekével együtt részt vesznek az ELTE PPK Kognitív Pszichológiai Tanszékének fejlődéslélektani kutatásában, és ezzel együtt segítik tudományos munkánkat.

**Vizsgálatom tárgya a kisgyermekek hiteles szövegemlékezete.**

- Arra kérem, hogy *Mosonyi Aliz: A retekorrú király* (ez egy nagyon rövid, 10 versszakos verses mese, felolvasása kb. másfél perc) című művét **10 egymást követő estén**, az esti mese **első** részeként (vagy a teljes esti meseként) olvassa fel gyermekének.
- A mese előtt a könyv hátuljára ragasztott papírról olvassa fel az ott látható szöveget, majd következhet a meseolvasás, ami közben **együtt nézhetik** a könyvet gyermekével.

Mindezek mellett minden maradjon az Önöknél megszokott „esti mesélős módon”.

- Fontos, hogy minden alkalommal **csak egyszer** olvassa el a mesét, és **napközben ne legyen ismétlés**, illetve újbóli felolvasás (vagyis a gyermek mindössze 10-szer – 10 estén találkozzon a történettel, napközben ne forgassa a mesekönyvet.)
- **Kérem, hogy minden este Ön olvassa el a mesét, más személy (férj, nagyszülő) ne vegye át a szerepét!**

Az alábbi táblázatban nyomon tudjuk követni, hogy mikor indult/ zajlott/ zárult a meseolvasási szakasz – ha van kedve, ezen tudja jelölni, megvolt-e az aznapi felolvasás. A legfontosabb természetesen az első és az utolsó, illetve a 11. nap időpontja.

| Alkalom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Időpont |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Pipa    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

A 11. napon egy előre egyeztetett időpontban meglátogatom Önöket és beleegyezésével videóra rögzítem az Önökkel folytatott beszélgetést a mese kapcsán. Ez kb. háromnegyed, de maximum egy órát fog igénybe venni. Kérem, a megbeszélt időpontban Ön is legyen otthon, mivel a történetről, a szereplőkről Önnel is szeretnék egy kicsit beszélgetni (Az első napot is az alapján lenne jó kijelölni, hogy a rá következő 10. alkalmas legyen a családlátogatásra.)

- 1. nap:
- 10. nap:
- 11. nap, találkozó:

Segítségét hálásan köszönöm, remélem, élvezni fogják a mesét. ☺

Ha bármilyen kérdése, gondolata van, kérem, keressen a 06-xx-xxx-xxxx-as telefonszámon vagy a [xxxxxxx@gmail.com](mailto:xxxxxxx@gmail.com) e-mail címen.

**X.Y**

*Budapest, 2012. május 20.*