

Ki érti meg jobban a másikat?

**Szocializációs hatások óvodáskorú gyerekek
elmeolvasásának fejlődésére**

jelige: Kacs21

Tartalomjegyzék

Absztrakt	4
I.Elméleti háttér	5
1.Elmeolvasás	5
1.1.Az elmeolvasás egyedfejlődése	7
1.2.Tévesvélekedés-teszt és magyarázatai	8
2.Óvodai csoportok	9
3.A mese szerepe a fejlődésben	11
3.1.A gyermeki gondolkodás	11
3.2.A mese és a gyermek világa	12
3.3.A mese és elmeteória	14
4.A tévé, rajzfilmek hatása a gyerekekre	15
4.1.A tévé pozitív hatásai	15
4.2.A mai rajzfilmek	16
4.3.Rajzfilmek és elmeteória	17
II.Hipotézisek	17
Első hipotézis	18
Második hipotézis	18
Harmadik hipotézis	18
III.Módszertan	18
1.A vizsgálat mintája	18

2.Vizsgálati eszközök	18
3.Az eljárás menete	20
4.Statisztikai eljárások.....	21
IV.Eredmények	21
1.Különbség az óvodai csoportok között	21
2.Különbség a meseolvasás tekintetében	22
3.Különbség a rajzfilmnézés tekintetében	23
V.Megvitatás	24
1.Óvodai csoportok és elmeolvasás	24
2.Meseolvasás és elmeteória	26
3.Rajzfilmnézés és elmeteória	27
VI.Összegzés, kitekintés	28
Irodalomjegyzék	30
Mellékletek	32

Absztrakt

Az elmeolvasás, vagy elmeteória kutatása napjainkban nagy népszerűségnek örvend. Ez nem véletlen, hiszen olyan humánspecifikus képességről van szó, melyet nap, mint nap használunk, amikor másoknak, olyan gondolatokat, vélekedéseket, érzelmeket tulajdonítunk, melyek eltérnek a sajátunktól, ezáltal megjósolhatjuk embertársaink viselkedését, cselekedeteiket. Az elmeteória az evolúció eredményeként alakult ki az embernél, azonban fejlődését számos tényező befolyásolhatja.

Kutatásom során arra kerestem a választ, hogy az óvodai csoportok szerkezete, a szülők által a gyermeknek olvasott mese, valamint a tévében nézett rajzfilmek mennyisége, miként befolyásolják az elmeteória fejlődését az 5-6 évesek körében.

Vizsgálatomban 60 gyerek vett részt, melyek közül 30-an korosztályilag heterogén, 30-an pedig korosztályilag homogén óvodai csoportba járnak.

A kutatásunk elején felállított hipotéziseim a statisztikai elemzések során alátámasztást nyertek. Tehát kimutattam, hogy a vegyes csoportba járók jobban teljesítenek az elmeolvasói feladatokban. Megállapítottam, hogy azok a gyerekek, akiknek minden nap mesélnek ugyancsak magasabb pontszámot érnek el, mint azok a társaik, akiknek ritkábban olvasnak történeteket a szüleik. Arra fényt derítettem, hogy azok a gyerekek, akik minden nap néznek rajzfilmeket a televízióban rosszabbul teljesítettek, mint azok, akik kevesebb időt töltenek a képernyő előtt.

A vizsgálat megerősítette feltevéseimet, azonban a vizsgálatot mindenképpen érdemes lenne megismételni nagyobb elemszámú mintán.

Kulcsszavak: elmeolvasás, óvodai csoportok, mese, rajzfilmek

I. Elméleti háttér

A gyermeknevelésnek a legtöbb kultúrában nagy jelentőséget tulajdonítanak az ember életében. Több szakértő is megfogalmazta, hogy a korai évek során a gyermek olyan meghatározó tapasztalatokra, viselkedésmintázatokra tesz szert, amelyek a későbbiekben is befolyásolni fogják viselkedését, cselekedeteit. Ha kellő energiát és odafigyelést biztosítunk a gyermek számára, akkor az a későbbiekben megtérül. Ugyanakkor az, ha nem foglalkozunk a korai években megjelenő hátrányokkal, megbosszulja önmagát és ez nehezen orvosolható károkat okozhat akár az egyén, akár a társadalom életében.

A következőkben a gyermekkort, valamint a nevelést is érintő kutatásom elméleti háttérét mutatom be, ami a gyermek fejlődésében kiemelkedő fontosságú tényezőket érint, mint az elmeolvasás fejlődése, az óvodai csoportok korösszetétele, a mese, valamint a televízió szerepe a gyermek életében.

1. Elmeolvasás

Az elmeteória kifejezés azt a képességet jelöli, melynek segítségével felfogjuk azt, hogy másoknak is vannak gondolataik, érzelmeik, szándékaik, amelyek eltérnek a mi gondolatainktól, érzelmeinktől, szándékainktól. Ennek alapján próbálunk meg belelátni a másik fejébe, felmérni aktuális állapotát, gondolatait, érzelmeit, szándékait, és kikövetkeztetni azt, hogy vajon mit fog tenni, hogyan irányítják majd a viselkedését ezek az elmetartalmak. Ennek a témának a kutatása Premack és Woodruff 1978-as írására nyúlik vissza, melyben a kutatók azt a kérdést tették fel, hogy a csimpánznak van-e elmeolvasó képessége. (Kiss, 2005). A különböző kutatások során arra a megállapításra jutottak, hogy a főemlősöknél megjelennek az elmeolvasás bizonyos alkotóelemei, de az explicit elmeteória csak az emberekre jellemző sajátosság. Az elmeteória az evolúció eredményeként alakult ki, biztosítva az ember számára, hogy megfelelően tudjon alkalmazkodni az őt körülvevő szociális környezethez és megfelelő társas kapcsolatokat tudjon kialakítani, ami túlélés elengedhetetlen feltétele volt. (Paál, 2010)

Az elmeteória vizsgálata az utóbbi időben nagy népszerűségnek örvend, különösen a fejlődéslélektan területén, a kognitív pszichológiában és az evolúció történetében. Ha egy kicsit belegondolunk nem is meglepő, hogy ennyire kutatott területté vált az elmeolvasás,

hiszen a társas interakcióink alappilléret képezi, hogy megértsük, milyen szándékai, vélekedései, gondolatai, érzelmei vannak embertársunknak. Ez a képesség elősegíti, hogy minél hatékonyabban és eredményesebben tudjunk együttműködni, és megosztani a különböző feladatokat egymás között.

Az elme-olvasást néha „népi pszichológiának” vagy „folk pszichológiának” is nevezik, ami találó elnevezés tekintve, hogy ez az a képességünk, amelynek segítségével eligazodunk a hétköznapi életben megértjük az embereket, viselkedésüket.

Az elme-olvasás van segítségünkre a kommunikáció megértése során is. Ezt a leginkább nyelvfilozófus Grice hangsúlyozta. Amellett érvelt, hogy ahhoz, hogy megértsük mit is mondott valaki döntő jelentőségű annak a megragadása, hogy mi is lehetett a közlő kijelentésének kommunikatív szándéka. (Howlin, Baron-Cohen, és Hadwin, 2007)

A beszéd megértése során nem csupán feldolgozzuk a hallott szavakat, hanem messze túlmegyünk azon, amit hallunk, és hipotéziseket hozunk létre a beszélő mentális állapotairól. Grice nem korlátozta a maga elemzését a verbális kommunikációra, hanem amellett érvelt, hogy pontosan ugyanezek a folyamatok zajlanak a metakommunikáció megértése során is.

Az elmeolvasásnak talán legfontosabb szerepe a társas megértés, valamint a kommunikáció folyamataiban van. Azonban emellett még más funkciója is van elmeolvasási képességeinknek, amelyek megkönnyítik, izgalmasabbá teszik életünket.

Ilyen például a becsapás, amelynek lényege ugyanis, minden esetben, az, hogy rávegyünk valakit arra, hogy olyasvalamit higgyen igaznak, ami valójában nem az. A tipikusan fejlődő gyermekek 4 éves kor körül, nem sokkal a hamis vélekedés fogalmának megértése után kezdik gyakorolni az igen hatékony becsapást. (Howlin, Baron-Cohen, és Hadwin, 2007)

Az elmeolvasásnak ugyancsak jelentős szerepe van az empátia, az együttérzés kialakításában. Természetes módon ruházza fel a gyermekeket azzal a képességgel, hogy kikövetkeztessék, mások miként értelmezhetnek egyes történéseket, eseményeket, és hogyan érezhetik eközben magukat. Például, ha a gyermek 3 éves, képes lehet megérteni egy másik személy érzelmi állapotát, amit egy helyzet okozott, s amikor 5 éves, már igen jártas abban, hogy annak alapján értse meg valakinek az érzelmeit, amit az adott személy gondol a

valószínű eseményekről — függetlenül attól, helyesen tükrözik-e ezek a gondolatok a valóságot.

A harmadik hasznos mellékterméke az elme-olvasásnak az, hogy lehetővé teszi az önreflexiót, én-tudatosságot. Amint egy gyermek képes mentális állapotokat tulajdonítani magának, képessé válik arra, hogy saját elméjéről gondolkodjon, így a 4 évesek már sikeresen különítik el a látszatot a valóságtól, és tisztában vannak azzal, hogy vélekedéseik tévesek is lehetnek. Kezdi megérteni, hogy mik vélekedésük okai és honnan származik a tudásuk.

Egy további előnye ennek, hogy ezzel képessé válnak arra, hogy problémák különböző megoldásait először saját elméjükben próbálják ki, s nem rögtön a valóságban, ezzel energiát és időt is egyaránt megspórolnak.

Az elmeolvasás képességéből származik, a tanításra való képességünk is, illetve az, hogy megkísérelhetjük egy másik személy elméjét alakítani, például meggyőzés, rábeszélés révén. Annak megértése, hogy más emberek gondolatait és vélekedéseit azok az információk alakítják, amelynek ezek a személyek ki vannak téve, lehetővé teszi a számunkra, hogy informálhassunk másokat annak érdekében, hogy megváltoztassuk azt, amit tudnak, és azt a módot, ahogyan gondolkodnak. (Howlin, Baron-Cohen, és Hadwin, 2007)

1.1. Az elmeolvasás egyedfejlődése

A fejlődés-lélektani vizsgálatok során azt állapították meg, hogy a felnőtt elmeteória korábban kialakult fejleményekre, előállapotokra épül, melyekre az egyedfejlődés során tesz szert az egyén, ezek viszonylag jól behatárolható életszakaszokban, életkorokban alakulnak ki. (Kiss, 2005) Ezek a lépcsőfokok a következők: az első a közös figyelem, amikor is a gyermek képes figyelmét a gondviselőjével együtt egy harmadik tárgyra vagy személyre irányítani. Ez kilenc hónapos kor körül jelenik meg. Ezt követően kis idővel a gyermek képessé válik arra, hogy a felnőttet, mint társas vonatkozási pontot használja. A baba felismeri a gondozója érzelmi reakcióit egy tárggyal, helyzettel vagy egy személlyel kapcsolatban és igyekszik ehhez alakítani saját reakcióikat, cselekedeteiket. A következő mérföldkő a szociális utánzás, ami nem csupán azt jelenti, hogy a kisgyerekek lemásolják a felnőttek mozdulatait, amit egy adott tárggyal végeznek, hanem szemmel láthatóan azt is megértik, hogy mi lehet a felnőtt szándéka az adott tárggyal, ez a 14-18 hónapos csöppségekre jellemző.

Végül pedig megjelenik a mintha-játék, amelynek lényege, hogy a gyermek úgy játszik egy tárggyal, mintha az más lenne, de közben tudatában van annak, hogy mi is a tárgy valójában. (Paál, 2010)

A gyermekek többsége 4 és 5 éves koruk között érik el azt a szintet, hogy a másikat, mint mentális tényezőt szemléljék, olyan mentális állapotokat tulajdonítsanak nekik, melyek hatása közvetlenül nem jelenik meg viselkedésükben, ilyen például a vélemény vagy a hiedelem. Ekkortól a gyermek a körülötte lévő embereket nem pusztán intencionális lényeknek látja, hanem azoknak mentalizációs képességet is tulajdonít. Itt már kialakult, valódi elmeteóriáról beszélhetünk. (Bereczkei, 2003)

1.2. Tévesvélekedés-teszt és magyarázatai

Az elmeteória fejlődés-lélektani vizsgálataiban mérföldkövet jelentett a tévesvélekedés-teszt alkalmazása, ami Wimmer és Perner nevéhez köthető. A teszt a következő: Maxi elhelyez egy csokit az „A” helyen, majd elhagyja a helyiséget. Amíg távol van, anyukája áthelyezi a csokit „B” helyre. Amikor Maxi visszatér, akkor felteszik a következő kérdést a vizsgálatban résztvevő gyermeknek: Mit gondolsz, Maxi hol fogja keresni a csokoládét? Azt tapasztalták, hogy a válaszadók között a négy évesek helyesen, azt mondják, hogy az „A” helyen fogja keresni, még a háromévesek többnyire a „B” helyet nevezik meg. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a 4 évesek már megértik, hogy Maxi téves ismerettel rendelkezik, ami eltér az ő ismereteiktől.

Allan Leslie magyarázata szerint a tévesvélekedés-teszt teljesítésében az innát ToM (theory-of-mind) modul és egy ún. szelekciós feldolgozó megfelelő működése szükséges. Szerinte a ToM modul 18-24 hónapos korban aktiválódik és a gyerek ettől kezdve képes lesz a mintha-játék produkciójára és felismerésére is. A szelekciós feldolgozó végzi a „B” helyen való keresés gátlását a tévesvélekedés-teszt során, tehát nem elég a ToM modul rendes működése, a gátlás is szükséges a feladat helyes megoldásához. Leslie szerint a 3 éveseknél még nem működik megfelelően a szelekciós feldolgozó, nem gátolja le a „B” helyen való keresést, és ezért ők még nem tudják helyesen megoldani a feladatot, szemben a 4 évesekkel, akiknél már megfelelően működik a szelekciós feldolgozó.

Leslievel szemben Perner tagadja a ToM modult, és szemben áll azzal, a nézettel, hogy a mentális képességek veleszületettek. A gondolkodás fejlődését hangsúlyozza. Szerinte a gyerekek 4 éves korukra értik meg az elme reprezentációs természetét, és ez teszi lehetővé a hamisvélekedés-teszt helyes megoldását. (Kiss, 2005)

Henry Wellman szerint 3 gyermeki pszichológiát különíthetünk el, 2 éves korban a vágy-pszichológia, 3 éves korban a vágy-vélekedés pszichológia, még 4 éves korban a vélekedés-vágy pszichológia kerül előtérbe, ezzel magyarázhatjuk, hogy a gyerekek 4 évesen helyesen meg tudják mondani, hogy Maxi „A” helyen fogja keresni a csokoládét. Paul Harris azzal magyarázza, hogy a vágy pszichológia előbb alakul ki, mint a vélekedés, hogy a vágyakról való fogalomalkotás a saját vágyak megtapasztalása által jön létre, még a vélekedés fogalmára vonatkozóan a társalgások során szerez ismereteket a gyerek. (Kiss-Jakab, 2010)

Goldman szimulációs magyarázata szerint a gyermek képzeletben azonosul Maxival, és megnézi, hogy abban a képzeleti helyzetben, milyen mentális tartalmakkal rendelkezne, ezáltal felismeri a téves vélekedéseket, melyeket Maxinak tulajdonít.

Charlie Lewis azt mondja, hogy a hamisvélekedés-teszt során a gyermek egy történetet dolgoz fel, melynek helyes megoldása egy narratív fejleménynek könyvelhető el.

Astington viszont, azt vallja, hogy az elmeolvasás szociális közvetítéssel alakul ki, 4 éves korban, már a gyerek megfelelő mennyiségű és minőségű társas kapcsolatot alakított ki és a különböző társas interakciók során szert tett azokra a képességekre, amelyek segítségével sikeresen megoldja tévesvélekedés-tesztet. (Kiss-Jakab, 2010)

A szociális környezet hatását az elmeolvasásra kutatásom során az óvodai csoportok függvényében veszem górcső alá.

2. Óvodai csoportok

Magyarországon a nevelési rendszer manapság lehetőséget biztosít arra, hogy a szülők szabadon választhassanak óvodát gyermekük számára, így arról is dönthetnek, hogy csemetéjük milyen szerkezetű csoportban töltse el óvodás éveit. A szerkezetet tekintve beszélhetünk homogén illetve heterogén korösszetételű csoportokról. Az előbbinél az óvodai csoportokban történő foglalkoztatás során hagyományos kis-, középső-, és nagycsoportokat

hoznak létre a gyermekek korát alapul véve. Itt a gyermek kortársaival együtt fejlődhet és szerezhethet új élményeket. A heterogén, azaz vegyes korösszetételű csoportokra jellemző, hogy a gyerekeket nem különítik el koruk szerint. Itt együtt játszhatnak akár a 3 és 7 éves gyerekek is. Mind a két csoportszerkezetnek megvannak a maga sajátosságai, előnyei és hátrányai.

A korosztályok szerint osztott csoportokban a kezdeti beszoktatás egyszerre zajlik és a gyerekek várhatóan közel hasonló ütemben fognak fejlődni és fogják felfedezni a világot. Az óvodapedagógusok az ilyen jellegű csoportokban több olyan játékot, foglalkozást tudnak tartani, ami megfelel a gyermekek korának. Az azonos korösszetételből adódóan ezekben a csoportokban biztosítva van, hogy senki ne érezze kirekesztve magát a játékokból, azért mert még túl kicsi vagy éppen már túl nagy hozzá. A gyerekek megszokják, hogy velük azonos korú gyerekekkel vannak együtt, így nekik nem lesz olyan nagy váltás az iskola, mint azoknak a gyerekeknek, akik heterogén összetételű csoportokból érkezve ülnek be az iskolapadba.

Ugyanakkor a korosztályos csoportokban a beszoktatás tovább eltarthat, mert a kicsi látja, hogy társai is sírnak és így nehezebben szokja meg az új környezetet. Ezekben a csoportokban nehezebben alakul ki a kicsikben az az érzés, hogy jó helyen vannak, és hogy délután majd érte jönnek a szülei, nem kell félnie.

A heterogén, vegyes összetételű csoportok 3 éves kortól iskolába lépésig szerveződnek. Ennek is megvannak az előnyei és hátrányai is. Az iskolába elmenő gyerekek helyére érkezőknek könnyebbé válhat a beszoktatás, hiszen mivel kevesebb a beszokó gyerek, az óvónő több figyelmet tud szentelni az újonnan érkezőknek. A kicsik, látva, hogy a nagyobbak nem sírnak, hanem jó kedvűen érkeznek az óvodába, ők is előbb otthonosan érezhetik magukat az új környezetben. Az így szerveződő csoportokban természetesen jelenik meg a családi mintára hasonlító összetétel, ami megnyugtató lehet a gyerek számára és felgyorsulhat a szocializáció. Lehetővé teszi, hogy a különböző korú testvérpárok azonos csoportba járhasanak. Amelyik gyermeknek nincs otthon testvére, annak sokféle élményt nyújthat a vegyes csoport. Választhat magának példaképet, egy nagyobb gyerek személyében, aki segítheti őt az új környezetben való eligazodásban, vagy ő maga is mintaadóvá válhat egy kisebb gyermek szemében, így előbb kialakulhat benne a felelősségérzet társai iránt. (Tisza T. óvodapedagógus, személyes beszélgetés, 2014)

Egyes óvodapedagógusok, akiknek lehetőségük nyílt mindkét szerkezetű csoportban dolgozni, úgy tapasztalták, hogy a vegyes csoportokban a kicsik önállóbbak, érdeklődve

fordulnak a nagyobbak tevékenységei felé és ezért előbb ügyesednek. Az idősebbeket követve előbb sajátítják el a csoportszokásokat és előbb tudják ezekhez igazítani viselkedésüket is.

A heterogén csoportösszetétel elsősorban a falusi óvodák sajátja, de számos városi óvodában is indítanak ilyen csoportokat, sőt van ahol kimondottan ezt a csoportszerkezetet preferálják, tartják előnyösebbnek a gyermekek fejlődését tekintve.

Összességében elmondhatjuk, hogy mind a kétféle csoportszerkezet megfelelő környezetet biztosíthat a gyermek megfelelő fejlődéséhez és szocializációjához.

A gyerekek elmeolvasási feladatok során nyújtott teljesítményét, azonban nem csak az óvodai szociális környezet befolyásolhatja, hanem az is, hogy otthon, milyen hatások érik, milyen élményekben van része. Két tényezőt vizsgállok meg, melyeknek feltételezésem szerint nagy szerepe van az elmeolvasó képesség alakulásában, és a gyermek fejlődésében, ezek pedig a szülők által olvasott mesék, valamint a tévében látott rajzfilmek mennyisége.

3. A mese szerepe a fejlődésben

Általánosan elfogadott tény, hogy a mesének fontos szerepet tulajdonítanak a gyermekek életében, fejlődésében. A mese az óvodai pedagógiai program egyik alappillére is. De valójában miért is olyan fontos? Miért ne lehetne meg a gyermek a mese nélkül? A mesék a gyermek világának részét képezik. Mondhatnánk, hogy a gyermek maga a mese, mintha kölcsönösen feltételeznék egymást.

Kádár Annamária *Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel* című könyvében is hangsúlyozza a mesék fontosságát a gyerekek életében, fejlődésében. A mese világa és a gyermek lelki világa közötti hasonlóság, kapcsolat, lehetőséget ad a gyermeknek, hogy a számára félelmetes érzelmeket a mesén keresztül átélje, és megtanulja kezelni. A mese továbbá lehetőséget ad arra, hogy a szülő és a gyerek minőségi időt töltsenek együtt, mely során mindketten gyarapodnak, fejlődnek és jobban megismerik egymást.

3.1. A gyermeki gondolkodás

Ahhoz, hogy megértsük miért is olyan fontos a gyermek számára a mese, kicsit ki kell térnünk a gyermeki gondolkodás sajátosságaira. A gyermek világában egy csöppnyi varázslat segítségével akármi megtörténhet. Az óvodáskorú gyermek nem képes érzésein, érzelmein

felülemelkedni és tárgyilagosan szemlélni a világot. A külső és belső világ közti határok még nem olyan élesek, ezáltal könnyen átjárhatóak, ez a gyermeki realizmus sajátja. Álmai és gondolatai az ő valóságának a részét képezik. A gyermek számára a világ a varázslatok színtere, amely az ő vágyai és szándékai szerint alakul. A kutatók ezt az időszakot a prelogikus gondolkodás fogalmával szokták társítani, ami nem mentes logikától, ám mágikus elemekre épül. A mágikus gondolkodás, a varázslatokkal teli világ kitölti, azt az űrt, ami a gyermek tudatlansága folytán keletkezik és magyarázattal tud szolgálni a gyermek számára. A gyermek magyarázata ebben az időben jóval meghaladja ismeretanyagát. Élményeit gyakran összekapcsolja érzelmeivel, és gyakran jeleníti meg őket sűrített képekben. A gyerek képi szimbólumok formájában rögzíti a világ eseményeit, saját tapasztalatait. Az életkor sajátosságát képezi a gyermeki egocentrikus látásmód, ami azt jelenti, hogy a gyermek nem képes a másik szempontját átvenni, a másik szemszögéből figyelni az eseményeket. Csak fokozatosan ismeri fel és érti meg, hogy más emberek gondolatai, érzései nem azonosak az övéivel.

A gyermek hisz abban, hogy mindent, ami őt körülveszi, az emberek állították elő, így például a tavat és a hegyeket is. Érző lényét rávetíti a körülötte lévő tárgyakra, lényekre és egyéb jelenségekre, megszemélyesíti őket, ez adja a gyermek gondolkodásának animisztikus aspektusát. Ötéves kortól már csupán azt hiszi élőnek a gyerek, ami mozog, ilyen mondjuk a szél, vagy az autóbusz. A gyerek számára a dolgok azok, amiknek látszanak, ők a valóság felszíni lényegét ragadják meg. A gyerek még nem tud ok-okozati összefüggésekben gondolkodni, számára a jelenségeknek céljuk van, ami magába foglalja az okot is, ezt finalizmusnak vagy célokságnak nevezzük, például azért esik az eső, hogy fel tudjam venni az új esőkabátom. (Bettelheim, 1976; Kádár, 2013)

3.2. A mese és a gyermek világa

A mese és a gyermek szoros egységet alkotnak. A gyermek világa és a mese világa párhuzamba állítható. A mese is egyszerűnek és szélsőségesen mutatja a világot, olyannak, amilyennek a gyermek látja. A mesei fordulatok megfelelnek azoknak a gondolati vonásoknak, amelyek a gyermek fejlődésére ebben az időszakban jellemzőek. A mese a gyermek nyelvén szól a hallgatóhoz. Könnyen átlátható, szélsőséges, valamint leegyszerűsített szituációkat jelenít meg. A szereplők szélsőségesen jók vagy rosszak, ez a

polarizált világkép jellemzője, ami a mese és a gyermek világának közös jellemzője, ez a gyermek számára biztonságot nyújt. A gyermek hiszi, hogy a világban rend van, még ha valami meg is billenti a mérleget, az egyensúly helyreáll. A harmónia a mesében is megbomlik, pozitív kimenetele bejósolható, de vannak előre nem látható események, fordulatok, melyek feszültséget hordoznak. A mese egyszerre feszültségteremtő és feszültség-levezető. A mesei optimizmus rímként válaszol a gyermek vágyaira, itt is minden lehetséges, akárcsak a gyermek varázslatos világában. Többek között fontos szerephez jutnak az ellentétek, a veszély, a menekülés motívuma, a kompenzálás és az átváltozás is. A gyermek elfogadja a mesékben jelen lévő irracionálitást, még ha tudja, hogy a valóságban nem is úgy mennek a dolgok, mindezt az „elvarázst tudatnak” köszönhetően tudja megtenni. A mesehallgatás passzív, beleélést kíván meg a gyermek részéről.

A gyermek mesehallgatás során aktív, belső munkát végez. Megeleveníti a mesét és saját vágyai, félelmei, frusztrációi szerint átdolgozza, ez segíti őt a nap során ért hatások feldolgozásában, és félelmeinek megszelídítésében. A mesélő személye is fontos, hiszen a gyermek, akkor tud elmerülni a saját belső világában, ha a külvilág biztonságot nyújt számára. A felnőttek egyik feladata, hogy lehetőséget adjanak a gyermeknek, hogy a mese által megteremtse belső világának képeit és általuk feldolgozhassa az őt ért feszültségeket. (Kádár, 2013)

Piaget szerint a mesében is az asszimiláción van a hangsúly, akárcsak a játék során. A mesehallgatás alkalmával a gyermek építheti személyiségét, méghozzá úgy, hogy annyi információt vesz fel a világból, ami szükséges lelki egységének, harmóniájának megteremtésében. (Nyitrai - Darvay, 2013)

Nelson forgatókönyv-elmélete és Bruner körkörös mimézis-fogalma számos ponton mutat hasonlóságot. Ezek szerint átjárhatóság van a történetek és a valóság között, a mesék és az életesemények között: az élet utánozza a narratívumot, a narratívum utánozza az életet. A történeteknek, meséknek elsősorban a tartalma az, ami hat a gyermekekre. A mondókák, versek, dalok, mesék egyaránt jelentenek örömforrást és nyújtanak biztonságot a kisgyermek számára. A képeskönyv-nézegetés már korán, akár csecsemőkorban is jelen lehet a kisgyermek élményei között, jelentős időszaka az egyéves kor körüli életszakasz, mely során jelentős mértékben fejlődik a szókincs. Buda is hasonlóképpen vélekedik a mese-korszak kezdetéről, ő kiemeli, hogy ebben az időszakban a gyermek elsősorban az előadásmódot, deklamációt értékeli (Buda, 1986). A mesélés új korszakaként jelölhetjük azt, amikor a gyerek

a történetek iránt érdeklődik. A 2-2,5 éves korú gyermek a saját vagy a szülei életének egy-egy epizódját felelevenítő igaz történeteket hallgatja szívesen. Ezt követően, ahogy fejlődik a gyermek, úgy kezdi egyre jobban élvezni az „igazi” meséket, amelyek tovább fejlesztik, fejleszthetik kreativitásukat, képzeletüket.

Az első „igazi” mesék, amelyek magukkal ragadják a gyermekek, azok az állatmesék és a láncmesék. A láncmesék során átélhetik az ismétlődés örömét és a váratlanság élményét egyaránt. Az állatmesék szereplőinek élethelyzete, tevékenysége eléggé rezonál a kisgyerek élményeivel.

Az első életévek élményei vezetnek át a kisgyermeket a tündérmesék világába, mely egy későbbi életszakasz, az óvodáskor második felének az élményvilága. (Nyitrai-Darvay, 2013)

3.3. A mese és elmélet

A gyermek fejlődésében fordulópontként tekinthetünk a mintha-játék megjelenésére, amely sokak szerint az elmeolvasás képességének előhírnöke. Akárcsak a mintha-játék során, a mesehallgatáskor is kettős tudat van jelen, a valóság és a képzelet világa, melyek között a gyermek otthonosan mozog. A gyerek beleéli magát a főhős helyébe, átéli a kalandozásokat, de nem téveszti össze magát vele. Ahogy az életnek, úgy a mesének is fontos eleme a metamorfózis, vagy átalakulás. A mesehőssel való azonosulás lehetővé teszi egyfajta ideiglenes átalakulást, ezek az azonosulások, átváltozások, lehetővé teszik, hogy a gyermek megismerje önmagát.

Kádár Annamária könyvében a mese és az érzelmi intelligencia kapcsolatát, egymásra gyakorolt hatását is részletezi. Az érzelmi intelligencia és az elmeolvasás nem függetlenek egymástól. Az érzelmi intelligencia olyan képességeket foglal magában, amelyek az érzelmek sokszínűsége és megértése által képesek fokozni a kognitív folyamatok hatékonyságát. Hiszen ahhoz, hogy a másik fejével tudjunk gondolkodni, vagy a másik szívével tudjunk érezni, bele kell helyezkednünk az ő helyzetébe, az ő szemével kell szemlélünk a világot.

Az ember érzelmi beleélő-képessége által megértéssel fordulhat másokhoz. A mese az EQ fejlődésében, fejlesztésében alapvetően meghatározó szerepet játszik, hiszen az a gyermek lelki világát testesíti meg, így segít nekik megbarátkozni negatív érzéseikkel is, és kezelni indulataikat.

A képeskönyv-nézegetések és a mesék a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák fejlődéséhez is hozzájárulnak. Bettelheim szerint azok a történetek kötik le legjobban a gyerekeket, amelyek felkeltik kíváncsiságukat és szórakoztatják őket. Azonban csak akkor gazdagítja őket, ha megmozgatja képzeletüket, és fejleszti intellektusukat, segíti őket félelmeik legyőzésében, önmaguk megismerésében. (Bettelheim, 1976)

Cooper, Collins és Saxby azt támasztják alá, hogy mesék szerepet játszanak a kognitív kompetenciák fejlődésében, szerintük a mesék hozzájárulnak az összefüggések felismeréséhez, megértéséhez, segítenek a problémamegoldásban, a hasonlóságok és különbségek kezelésében, a sémákba rendezés és az osztályozás fejlődésére is kedvezően hatnak. (Cooper, Collins, Saxby, 1994)

4. A tévé, rajzfilmek hatása a gyerekekre

Vannak, akik a televíziót egyenesen az ördög találmányának tartják, közöttük Jerry Mander is, aki a televízió megszüntetése mellett foglalt állást már 1977-ben. Ő úgy tartotta, hogy a televízió megrontja mind a testet, mind a lelket, elszakítja az embereket a természetes környezetüktől, felmenti őket a gondolkodás alól, miközben fokozatosan gépekké változtatja őket. (Ranschburg, 2006)

1977 óta sok minden változott, a tévé szerepét és megítélését tekintve is. A televízió beköltözött a családok életébe, sőt mára szinte családtaggá is vált. Előfordul, hogy a szülők, miközben nyugodtan végzik mindennapi, háztartásbeli feladataikat, a gyermekek a televízió felügyeletére vannak bízva, hogy az egy rajzfilmmel szórakoztassa a csöppségeket. De vajon, milyen hatása van a tévének, rajzfilmeknek, a tévében látott meséknek a gyermek fejlődésére?

4.1. A tévé pozitív hatásai

A tévé manapság fontos szerepet játszik a gyermekek szocializációjában. Nem is gondolnánk, de a televíziós nyelv megértését is el kell sajátítanunk, hiszen ennek is megvannak a sajátos szimbólumai, amiket dekódolnunk kell, hogy felfedezhessük a mögöttes tartalmat. A „tévéolvasási” képesség elsajátításához elegendő feltétel maga a tévézés. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok során arra jutottak, hogy a tévézés által elsajátított speciális

képességek, mint a különböző tévés szimbólumok megfejtése, kedvezően hatnak más, a tévéhez nem kapcsolódó, értelmi erőfeszítést igénylő feladatok megoldására pl.: a rész-egész összefüggéseinek megértésére. Továbbá, amit még előnyként fogalmazhatunk meg a televízió kapcsán, az az a sajátosság, hogy egyszerre közvetít információkat a hallásra, a látásra és a mozgásra vonatkozóan, ez elősegíti a későbbiekben is az információk szimultán feldolgozását. (Kósa és Vajda, 1999) Ha a gyerek színvonalas, korának megfelelő minőségű és mennyiségű műsort néz, azzal bővítheti ismeretanyagát és fontos információkra tehet szert. Azokban a családokban, ahol az édesanya iskolai végzettsége alacsony, a televízió pozitívan hat a gyerek intelligenciájának fejlődésére. (Ranschburg, 2006)

4.2. A mai rajzfilmek

Azonban megkérdőjeleződik, hogy manapság a gyerekeket célzó műsorok tényleg megfelelnek-e a gyermek világának, korának. A televíziót ért támadások, vele kapcsolatban megfogalmazott káros hatások valójában a közvetített műsorokra vonatkoznak. Egyre több a gyerekeket célzó műsorcsatorna, melyek nézettsége fokozatosan növekszik. Az ezek által sugárzott rajzfilmek, azonban akciódússágukkal, mozgalmasságukkal és erőszakosságukkal bilincselik a képernyő elé a gyerekeket. Ezek rajzfilmek mellőzik azokat a tulajdonságokat, amelyek lehetőséget adnának frusztrációik levezetésére. A gyorsan váltakozó képek nem adnak lehetőséget és időt arra, hogy a gyermek felismerje a karaktereket és a jellemek közötti mélyebb kapcsolatokat. Ezek a mesék nem adják meg, azt a tanulási lehetőséget, mely során a gyerekek elsajátíthatják, hogy mi tartozik pl.: az anya, az apa vagy a gyerek szerepkörébe. A gyerekek figyelmét elsősorban a mozgalmasság ragadja meg, ezt használták ki a modern rajzfilmek készítői is, akik ezt a mozgalmasságot agresszív jelenetekkel biztosítják, sokszor a konfliktusok megoldása is erőszakos úton történik. Mivel a gyerekek még nem tudnak különbséget tenni a virtuális és a fizikai világ között, számukra minden, amit a tévében látnak, a valóságban történik, ezért ezek a műsorok arra taníthatják, hogy a valódi életben is így kell kezelni a problémákat.

Akik naponta néznek olyan meséket, melyek nagymennyiségben tartalmaznak agresszív jeleneteket, azokat kevésbé érinti meg, ha a valóságban fordul elő erőszak következtében sérülés. Kevésbé mutatnak együttérzést az áldozattal és a segítségnyújtás szükségességét sem érzékelik. Longitudinális vizsgálatok is alátámasztják, hogy a

gyermekkorú tévénézés minősége a későbbiekben is meghatározó lehet a személyiség fejlődését tekintve. Akik kiskorukban sok erőszakos rajzfilmet, műsort néztek, azok nagy valószínűséggel felnőtt korukban is agresszívvá válnak. A rajzfilmek hátráltathatják a gyerekeket bizonyos képességeik fejlődésében, egyrészt azért, mert időt vonnak el, azokról a tevékenységektől, melyek során ténylegesen hasznos ismeretekre tehetnek szert, valamint a társakkal való kapcsolat kialakításának útjában is állhatnak. (Ranschburg, 2006)

4.3. Rajzfilmek és elmélet

A mai rajzfilmek, olyan gyorsan váltakozó képsorokat tartalmaznak, melyek nézése során a gyerekeknek nincs elég idejük, arra, hogy felismerjék a karaktereket működtető hatásokat, indítékokat. Az agresszióból fakadó mozgalmasság magával rántja a gyerekeket, akiknek a képek gyors váltakozása miatt nem nyílik lehetőségük az azonnali reakcióra, ami később a játék során jut kifejezésre, ami emiatt durva és mások érzéseit figyelmen kívül hagyó lehet (Ranschburg, 2006). A túlságosan agresszív rajzfilmek, tehát érzéketlenebbé teszik a gyerekeket mások iránt, kevesebb figyelemmel fordulnak társaik felé, így nem is tartják olyan fontosnak, hogy a másoknak érzéseket, gondolatokat tulajdonítsanak. A tévénézés során manapság nem nagyon érik a gyerekeket, olyan valódi társas hatások, melyek pozitívan befolyásolnák elméleti vonatkozó képességeiket, valamint ez a tevékenység elvonja az időt attól, hogy olyan dolgokkal foglalkozzanak, melyek elősegítik a különböző kognitív képességeik fejlődését, mint például az elmeolvasás is.

II. Hipotézisek

Mint már korábban utaltam rá kutatásom arra keresi a választ, hogy az óvodai csoportok, a szülők által olvasott, valamint tv által sugárzott rajzfilmek nézésének mennyisége hogyan befolyásolja a Wellman-Liu-féle elmeolvasói feladatok során nyújtott teljesítményt.

Első hipotézis

Feltételezem, hogy az óvodai csoportok szerkezete, tehát az, hogy korosztályilag heterogén vagy homogén eloszlásúak, befolyásolja a feladatok során elért pontszámot. Azt várom, hogy azok a gyerekek teljesítenek jobban, akik vegyes csoportba járnak.

Második hipotézis

Feltételezem továbbá, hogy a szülők által olvasott mese mennyisége is hatással van az elmeolvasói képességre. Ezzel kapcsolatban, azt állítom, hogy azok a gyerekek, akiknek minden nap olvasnak mesét a szüleik jobb elmeolvasók, mint azok a társaik, akiknek kisebb mértékben van részük mesehallgatásban.

Harmadik hipotézis

Feltevésém szerint a tévében látott rajzfilmek mennyisége negatívan hat az elmeolvasó képesség fejlődésére. Azt várom, hogy akik minden nap néznek rajzfilmeket a tévében alacsonyabb pontszámot érnek el, mint azok, akik kevesebbet ülnek a képernyő előtt.

III. Módszertan

1. A vizsgálat mintája

A vizsgálatomban 2 városi óvodából összesen 60, 5-6 év közötti gyermek vett részt. A gyerekek átlagéletkora 5,3 év volt. Az egyik óvodából 30 olyan gyermek, akik vegyes korosztályú óvodai csoportba járnak, a másik óvodából 30 olyan gyerek, akik viszont a korosztályt tekintve homogén csoportban töltik óvodás éveiket. A nemek megoszlását tekintve a lányok voltak többségben, ők 36-an, még a fiúk 24-en voltak a segítségemre. A részvétel minden esetben önkéntes alapon, és a szülők, valamint az óvónők beleegyezésével történt, akiket biztosítottam az anonim és bizalmas adatkezelésről.

2. Vizsgálati eszközök

A vizsgálat során egy általam összeállított kérdőív segítségével gyűjtöttem információkat a szülőktől a vizsgálatban résztvevő gyerekek mesehallgatási, illetve mesenézési szokásairól. A gyerekekkel, pedig Henry M. Wellman és David Liu által

összegyűjtött elmeolvasási feladatokat csináltattam meg játékos formában, ezekhez a feladatokhoz különböző tárgyakat, eszközöket használtam, ezeket a következő táblázatban rögzítettem.

Feladat	Eszközök
1. feladat	egy bábu, és egy darab papír, melyre egy répa, és egy süti van rajzolva
2. feladat	egy bábu, és egy darab papír, melyre egy bokor és egy garázs van rajzolva
3. feladat	egy bábu, egy nem átlátszó doboz, amin van egy fiók és egy műanyag kutyafigura
4. feladat	egy bábu, egy sebtapaszos doboz, és egy játék malacfigura
5. feladat	egy bábu, és egy darab papír, amire egy hátizsák és egy szekrény van rajzolva
6. feladat	egy bábu, és egy gabonapelyhes doboz, ami kicsi kövekkel van megrakva
7. feladat	egy darab papír, amin három arc látható (boldog, szomorú, semleges) és egy kivágott papírfigura, akinek nincs megrajzolva az arca

1. táblázat

A gyerekek a feladatok megoldását követően egy kis finomságot kaptak a vizsgálatban való részvételért.

3. Az eljárás menete

Vizsgálatunk két részből állt. Miután megkaptam az engedélyt az óvodák igazgatóitól, hogy mehetek hozzájuk játékos feladatokat csinálni a gyerekekkel és, ezáltal felmérni elmeolvasási képességüket, kiosztottam a kérdőíveket a szülőknek, akiknek gyermekük 5-6 év között volt, ebben az óvónők voltak a segítségemre. A kérdőív elején egy levélben tájékoztattam a szülőket a vizsgálatról, biztosítottam őket az anonimitásról, valamint arról is értesítettem őket, hogy a kérdőív kitöltésével automatikusan beleegyeznek abba, hogy a gyerekekkel elvégezhessem a játékos, elmeolvasási feladatokat. A kérdőív segítségével, arról kaptam információkat, hogy a szülők, milyen gyakran olvasnak mesét a gyermeküknek, illetve, hogy a vizsgálatban résztvevő gyermekek milyen gyakran és mennyi időt töltenek a televízió előtt mese, rajzfilm nézésével. A gyerekek beazonosítása az óvodai jelük alapján történt, amit a kérdőívre a szülők írtak rá, a feladatok során, pedig gyerekek mondták meg nekem. Miután a szülők visszahozták a kérdőíveket és mind a két oviban összejött a 30 fős minta, elkezdtem a Wellman-Liu-féle játékos feladatok felvételét a gyerekekkel. Először abban az óvodában voltam, ahol korosztály szerint alakulnak a csoportok, tehát közel egykorúak járnak egy csoportba. A feladatsor 7 feladatból állt, melyek egyre nehezebbeknek mutatkoztak, ez lehetővé tette, hogy árnyaltabb különbségeket kapjunk a vizsgálati személyeink között. Akik helyesen oldották meg a feladatot, azok egy pontot kaptak így a maximálisan szereshető pontszám 7 volt. Az első óvodában a vizsgálat helyszínéül egy kisebb, fejlesztőterem szolgált. Itt nyugodtan tudtam foglalkozni a gyerekekkel, anélkül, hogy bármi megzavart volna minket. A gyerekek kettesével érkeztek hozzám, így jobban fel tudtak oldódni és egymást sem zavarták. A feladatok megoldása után, a vizsgálat végén gumicukrot kaptak jutalmul. Ebben az oviban a feladatok felvétele 3 napot vett igénybe, és általában a délelőtti folyamán történt. A következő héten a másik oviban foglalkoztam a gyerekekkel. Itt is biztosítottak nekünk egy külön termet, ahol nyugodtan játszhattunk a gyerekekkel, akik most is kettesével érkeztek. A feladatok felvétele hasonlóan történt, mint a másik óvodában. Itt is 3 nap alatt végeztem és ugyancsak általában délelőttönként került sor a feladatok felvételére.

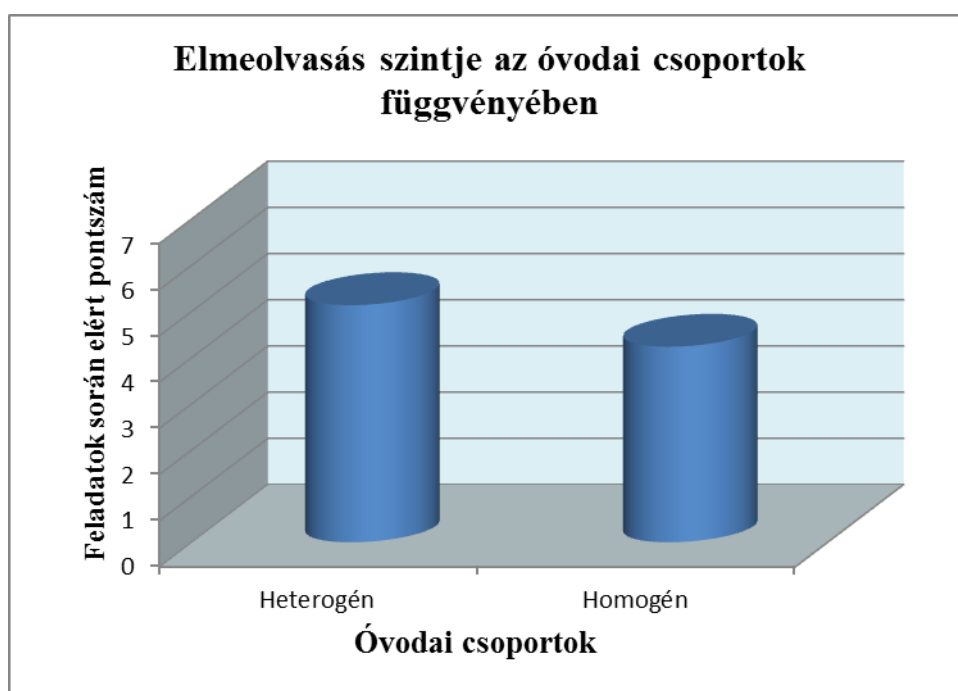
4. Statisztikai eljárások

A statisztikai elemzés IBM SPSS Statistics 20 version for Windows programmal történt. A hipotéziseinket független mintás t-próbával elemeztük, valamint még független mintás kétszemponútú varianciaanalízist is lefuttatunk, hogy minél tisztább eredményt kapjunk.

IV. Eredmények

1. Különbség az óvodai csoportok között

A feladatok elemzése során, ami ebben az esetben független mintás t-próbával történt, a második ($t(45,758) = -2,121$; $p=0,039$; $p<0,05$), a negyedik ($t(56,791) = -3,51$; $p=0,003$; $p<0,05$), az ötödik ($t(45,758) = -2,121$; $p=0,039$; $p<0,05$) és a hatodik ($t(29) = -2,112$; $p=0,043$; $p<0,05$) feladatnál szignifikáns különbséget kaptam a heterogén ($N=30$) és homogén ($N=30$) összetételű óvodai csoportok között. A feladatok során elért összpontszám is szignifikáns különbséget mutatott a két csoport között. ($t(58) = 2,99$; $p=0,004$; $p<0,05$).



1. ábra

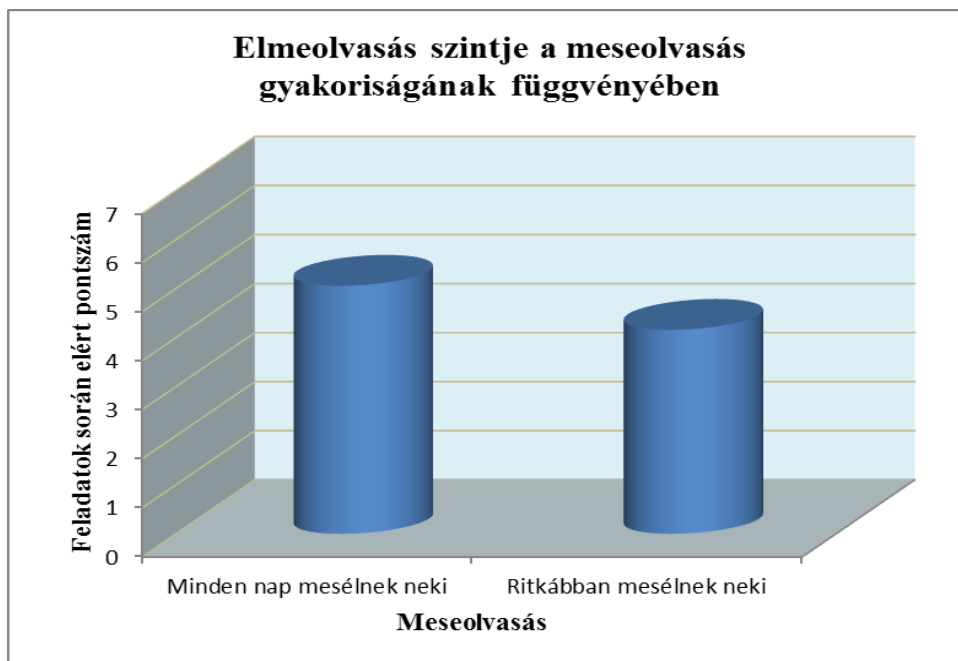
A diagramon is jól látszik, hogy azok a gyerekek, akik korosztályilag vegyes csoportba járnak ($M=5,1333$; $\text{szórás}=1,16658$), átlagosan jobban teljesítettek, a feladatok során és magasabb pontszámot értek el, mint azok a gyerekek, akik korosztályilag homogén csoportba járnak ($M=4,2333$; $\text{szórás}=1,16511$).

Bár nem állítottunk fel hipotézist arra vonatkozóan, hogy a nemek között van-e különbség az elmeolvasási feladatok során nyújtott teljesítményben, megnéztem, hogy vajon a lányok magasabb pontszámot érnek-e el, mint a fiúk. A nemek tekintetében marginális szignifikáns különbséget kaptunk független mintás t-próbával a fiúk ($N=24$; szórás=1,366) és a lányok ($N=36$; szórás=1,094) között ($t(58)=2,048$; $p<0,05$). Az eredmény azt mutatja, hogy a lányok tendenciaszerűen jobban teljesítettek a feladatok során.

Független minták kétszemponútú varianciaanalízisével megnéztem, hogy a nem és a csoport hatása mennyire függ össze, a két érték mennyire befolyásolja egymást. A kapott értékek megerősítették, hogy a nemnek nincs befolyása a csoportok között mutatkozó különbségben ($F(1)=0,024$; $p>0,05$).

2. Különbség a meseolvasás tekintetében

Az a hipotézisem, miszerint a feladatok során azok a gyermekek teljesítenek jobban, akiknek minden nap mesélnek a szüleik, a statisztikai elemzés során szintén beigazolódott. A 60 fős mintánkból 35 gyermeknek minden nap mesélnek, és 25-en voltak azok, akiknek ritkábban mesélnek a szülei. Független mintás t-próbával a harmadik ($t(58)=2,521$; $p=0,014$; $p<0,05$), a negyedik ($t(55,864)=2,481$; $p=0,016$; $p<0,05$) és a hatodik ($t(24)=2,138$; $p=0,043$; $p<0,05$) feladatnál kaptam szignifikáns különbséget meseolvasás tekintetében a két csoport között. A feladatok során elért összpontszámot tekintve is szignifikáns különbség mutatkozott azok között a gyerekek közt, akiknek minden nap mesélnek ($M=5,0571$; szórás=1,136) és akiknek ennél ritkábban ($M=4,16$; szórás=1,214) olvasnak történeteket a szülei ($t(58)=2,931$ $p=0,005$ $p<0,05$).

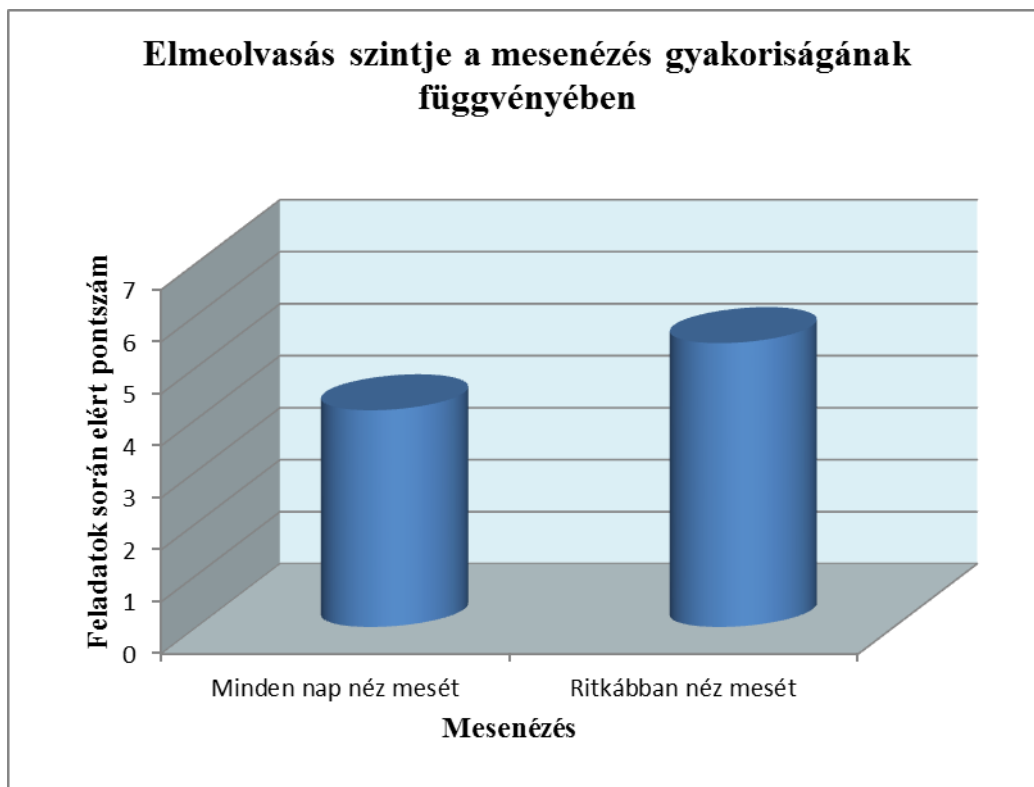


2. ábra

Kétszemponútú variancianálízissel megnéztem, hogy mennyire befolyásolhatja egymást az óvodai csoportok hatása, valamint a meseolvasás hatása. Eredményül, azt kaptam, hogy a két hatás egymástól független, egymást nem befolyásolják. ($F(1)=0,633$; $p>0,05$)

3. Különbség a rajzfilmnézés tekintetében

Ebben az esetben az volt a hipotézisünk, hogy azok a gyerekek, akik minden nap néznek meséket, rajzfilmeket a televízióban ($N=36$) rosszabbul teljesítenek majd a feladatok során, mint azok, akik kevesebb időt töltenek a képernyő előtt ($N=24$). A statisztikai eredmények megerősítették a feltevésünket. Független mintás t-próba lefuttatása során a második ($t(52,906) = -2,474$; $p=0,017$; $P<0,05$), a harmadik ($t(55,327) = -2,911$; $p=0,005$; $p<0,05$), a negyedik ($t(58) = -3,464$; $p=0,001$; $p<0,05$), az ötödik ($t(52,906) = -2,474$; $p=0,017$; $p<0,05$) és a hatodik ($t(35) = -2,092$; $p=0,044$; $p<0,05$) feladat esetében kaptunk szignifikáns különbséget. A feladatok során elért összpontszámot és a mesénézés gyakoriságát összevetve, ugyancsak szignifikáns különbséget kaptunk ($t(58) = -4,562$; $p=0,000$; $p<0,05$).



3. ábra

Az oszlopdiagram is szemlélteti, hogy akik minden nap néznek mesét ($M=4,1667$; $szórás=1,108$), azok a gyerekek átlagosan rosszabbul teljesítettek, mint azok a társaik, akik ritkábban néznek rajzfilmeket ($M=5,4583$; $szórás=1,021$).

V. Megvitatás

1. Óvodai csoportok és elmeolvasás

Kutatásom során részben arra kerestem a választ, hogy az óvodai csoport, abban a tekintetben, hogy vegyes vagy homogén a korosztályt figyelembe véve, hogyan befolyásolja a Wellman-Liu-féle elmeolvasási feladatokban nyújtott teljesítményt. Hipotézisünk, miszerint a vegyes csoportba járó gyerekek teljesítenek jobban, a vizsgálat során beigazolódott.

Ezt az eredményt magyarázhatjuk azokkal a kutatásokkal, melyek során testvérek vonatkozásában vizsgálták az elméletóriát.

Ruffman és társai egy nagyobb volumenű kutatásban, melyben 370 gyerek vett részt megállapították, hogy nem csak a testvérek száma, hanem életkora is befolyásolja az

elmeolvasás fejlődését. A teszteken azok teljesítettek jobban és érték el magasabb pontszámot, akiknek több és idősebb testvéreik voltak (Ruffman, Perner, Naito, Parkin, Clements, 1998). A gyerekek, amikor óvodába lépnek, a vegyes csoportokban 2-3 évvel idősebbek veszik őket körül és ők mutatnak nekik példát a későbbiekben.

Ruffmanék kutatásának eredményét összevetve a kutatásom eredményével arra a következtetésre jutottam, hogy nem feltétlenül a testvéri státusz az, ami elősegíti az elmeolvasás fejlődését, hanem az, hogy a gyerekek náluk idősebbekkel létesítenek mindennapos kapcsolatot, együtt játszanak, énekelnek, verselnek, beszélgetnek.

Lewis és társai egy vizsgálat végén, azt állapították meg, hogy a több generáció együttélése is pozitívan hat az elmeolvasásra. Ezzel is párhuzamba állítható az általam lefolytatott kutatás, hiszen az általunk vizsgált gyerekeket idősebbek és fiatalabbak is egyaránt körülveszik a vegyes csoportokban.

Eredményünket magyarázhatjuk azzal, hogy vegyes csoportba kerülve a gyerekek egy olyan, hierarchikus, rendszerbe kerülnek bele, amelynek tagozódását az életkor, valamint az attól nem független ügyesség határozza meg. A legkisebbek vannak a legkiszolgáltatottabb helyzetben, éppen ezért igyekeznek minél előbb olyan készségeket elsajátítani, amelyek csökkentik alsóbbrendűségi érzésüket, és amelyek feljebb juttathatják őket a ranglétrán. Ezért előbb kezdik el utánozni idősebb társaikat, amit az óvónő sok esetben dicsérettel erősít meg, ez tovább ösztönzi a gyerekeket és egyre bonyolultabb, összetettebb cselekvéseket, viselkedésformákat vesznek át az idősebbektől. A valódi utánzás komplex folyamat, igényli a másik szándékának megértését, perspektívájának átvételét, ami így részben megköveteli, részben elősegíti az elmeolvasás fejlődését. Mivel a homogén csoportokban mindenki azonos korú, hiányzik az a hierarchikus rend, ami a heterogén csoportoknál a vegyes korösszetételből adódik, valamint ezzel együtt hiányzik a követendő példa, a nagyobb gyerek. A vegyes csoportban a nagyok folyamatosan tanítják a kisebbeket, és sokszor ezt tudatosan teszik. A tanításra való képességünk alapját is az elmeolvasás adja. Ahogy az idősebbek tanítják a kicsiket, úgy fejlődnek ők maguk is, mind az elmeolvasás, mind a másokra való figyelés, a gondoskodás tekintetében.

Annak ellenére, hogy úgy tűnik, hogy elmeolvasási képességünk evolúciós eredetű, fejlődését tekintve a társas környezet egyáltalán nem elhanyagolható.

Két fő elmélet látott napvilágot arra vonatkozóan, hogy az idősebb gyerekek miért hatnak inspiratíván az elmeteória fejlődésére. Ruffmanék amellett érvelnek, hogy az idősebbek több tettetős- vagy mintha-játékot kezdeményeznek, amelyek pozitívan hatnak az elmeolvasási készségre, előlendítve annak fejlődését. A másik elmélet szerint viszont a fiatalabbak alsóbbrendűségi érzése arra sarkallja őket, hogy versenybe szálljanak a különböző erőforrásokért. A kisebbek is azokkal a játékokkal akarnak játszani, mint a nagyobbak, ők is azt akarják csinálni, mint idősebb társaik. A küzdelmek során a kisebbek szociális ügyessége fokozódik, mely azt eredményezi, hogy jobb lesz az elmeteóriájuk. (McAlister & Peterson)

Eredményünket magyarázhatjuk egyszerűen azzal is, hogy a vegyes csoportba járó gyerekeket változatosabb szociális környezet veszi körül. Társas kapcsolataik során egyaránt meg kell találnia a közös hangot a nála kisebbekkel, és meg kell értenie, hogy ők még nem képesek azon feladatok elvégzésére, amikre ő már igen, valamint a nagyobbakkal való játék, kommunikáció során, pedig azt kell elfogadnia, hogy ők már olyan dolgokat is meg tudnak csinálni, amiket ő még nem. A változatos szociális interakciók, tehát inspiratíván hathatnak a gyerekek fejlődésére.

2. Meseolvasás és elmeteória

Kutatásom másik része arra irányult, hogy a meseolvasás mennyisége miként befolyásolja, ha befolyásolja, az elmeteória vizsgálatára alkalmazott feladatok eredményét. A felállított hipotézisem, hogy azok teljesítenek jobban, akiknek szüleik minden nap olvasnak mesét beigazolódott. Ezt az eredményt magyarázhatjuk azzal, hogy a mesék a gyermek világával mutatott hasonlóságai mentén, olyan azonosulási lehetőségeket biztosít, melyek során a gyermek jobban megismerheti önmagát és érzékenyebbé válhat mások megértése iránt, így korábban tudnak mentalizációs készségeket tulajdonítani másoknak.

A mese alatt, akárcsak a mintha-játék közben, a gyerek tudatában egyszerre két világ jelenik meg, a mese világa, valamint a valóságos világ, melyek között a gyermek szabadon mozog. Ez a kettős tudat a mentalizáció során is a segítségére lehet, amikor el kell vonatkoztatnia a saját, szubjektív világától, hogy megértse a másik vélekedéseit, gondolatait, érzelmeit.

A mindennapos mesélés egyfajta rutint alakít ki a gyerekekben. Egyre könnyebben és mélyebben merülnek el a hallott történetekben, egyre jobban megértik a szereplőket mozgó mögöttes tartalmakat, egyre jobban és hosszabb ideig tudnak a mesére koncentrálni. Az így szerzett rutint és tapasztalatokat fel tudják használni az elméleti vizsgáló feladatokban, hiszen lényegében azok során is történeteket kell feldolgozniuk. Ez a magyarázat némiképp összecseng Charlie Lewis elméletével, aki szerint a tévesvélekedés-teszt teljesítése egy narratív fordulópontként értelmezhető a gyermek fejlődésében.

A mesehallgatás során a gyermek komplex agyi folyamatokat hajt végre, így fejlesztik gondolkodásukat, kognitív képességeiket. Mint korábban már említettem ennek neuronális háttere is van. A rendszeres, gyakori mesehallgatás olyan neuronális hálózatokat aktivál és erősít meg, amelyek a későbbiekben kulcsfontosságú szerepet töltenek be bizonyos kognitív képességekben, így akár az elmeolvasásban is.

Fonagy kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik biztonságosan kötődnek előbb teljesítik a tévesvélekedés-tesztet. Elképzelhetőnek tartom, hogy leginkább a biztonságosan kötődő gyerekeknek olvasnak minden nap a szüleik, mert leginkább ezek a gyerekek igénylik. A mesélés lehetővé teszi, hogy az anya és gyermeke, olyan minőségi időt töltsenek együtt, melynek során az anya jelenléte biztonságot nyújt a gyereknek, lehetővé teszi, hogy beleélje magát a történetbe, azonosuljon a szereplőkkel és átdolgozza, feldolgozza a benne felgyülemlett frusztrációkat, ellentmondásokat. Lehetséges, hogy a kötődés befolyásolja, azt hogy mennyi mesét olvasnak a gyerekeknek, ugyanakkor úgy vélem, hogy a meseolvasás is hatással lehet a kötődésre.

3. Rajzfilmnézés és elmélet

A következő állításunk, miszerint azok a gyerekek, akik minden nap néznek rajzfilmeket rosszabbul teljesítenek az elmeolvasásbeli feladatokban, statisztikai elemzések során beigazolódott. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy a mesénézés következtében nem jut idő arra, hogy a szülők által olvasott mesét hallgassák a gyerekek, vagy a szülők sem érzik olyan nagy szükségét annak, hogy meséljenek gyermekeiknek, mondván, hogy úgyis néztek már elég rajzfilmet a televízióban. Manapság, a felgyorsult életvitel miatt a szülőknek kevesebb idejük van a gyerekekre, így a televízió által próbálják megadni nekik a mesét, amire a gyerekeknek szüksége van. Azonban sok szülő nincs tisztában azzal, hogy az általa olvasott

mese és a tévé által közvetített rajzfilmek között széles árok húzódik, a gyermek fejlődésére vonatkozó hatásokat tekintve.

A másik magyarázatunk a sugárzott műsorok, rajzfilmek milyenségével kapcsolatos. Már az elméleti háttér tárgyalása során kitértem arra, hogy a mai rajzfilmek nem alkotnak harmonikus kapcsolatot a gyermek világával. Ezek nem adják meg a lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy a fejlődésüknek megfelelő karakterekkel azonosulhassanak. A sok akciójelenet mögött eltűnnek a valódi motivációk és azok a szerepek, amelyek lehetővé tennék a tanulást a gyermek számára. Mivel a modern rajzfilmek rendkívül gyorsan pergő képsorokat tartalmaznak, a gyerekek nem gondolkodnak el a látottakon, hanem passzívan fogadják be a feléjük áramló hatásokat. Egyes kutatók úgy vélik, hogy a passzív tévézés a gyerekeket passzív tanulókká is teszi, ami azt eredményezi, hogy a gyerekek nem tudnak tartósan egy feladatra koncentrálni, ezzel magyarázva a kapott eredményt, arra juthatunk, hogy azok a gyerekek, akik minden nap néznek rajzfilmeket, azért értek el kevesebb pontot a teszten, mert figyelmük a feladatok során többször is elkalandozott.

Korábban említettük már, hogy például Astington szerint a tudatelmélet szociális közvetítéssel alakul ki. Vizsgálatunk ráirányította a figyelmet arra, hogy a rajzfilmek világa nem feltétlenül az a közeg, ami kedvezően hatna a gyermek fejlődésére. Azok a gyerekek, akik szabad idejük nagy részét a képernyő előtt töltik kevesebb kapcsolatot alakítanak ki másokkal, és kevesebb időt töltenek azokkal a tevékenységekkel, melyek pozitívan hatnak elmeolvasói képességeik fejlődésére.

VI. Összegzés, kitekintés

Összességében elmondhatjuk, hogy a kutatásunk során választ kaptunk a feltett kérdéseinkre, azonban a válaszok további kérdéseket szültek. A továbbiakban érdemes lenne megvizsgálni, hogy például a vegyes csoportba járó egyedüli gyerekek és a legalább egy gyermekkorú testvérrel rendelkező, homogén csoportba járó gyerekek elmeolvasói feladatok során nyújtott teljesítménye mutat-e különbséget. Az is érdekes lehet, ha megnézzük, hogy a meseolvasás mennyisége miként függ a gyermek kötődésétől és ennek függvényében mennyire kezdeményezi azt a gyermek. A rajzfilmek esetében, pedig hasznos lenne megvizsgálni azok tartalmát, valamint hatását megnézni más kognitív képességekre is.

Érdekesnek tartanám, ha egy longitudinális vizsgálat keretében megnéznénk, hogy a későbbiekben, hogyan alakulnak a különbségek a gyerekek között az elméleti képességét tekintve. Vajon akik vegyes korosztályú csoportba járnak a későbbiekben is megőrzik-e előnyüket, vagy a homogén összetételű csoportba járó gyerekek felzárkóznak hozzájuk? Ami a meseolvasást illeti, azt feltételezem, hogy akiknek kiskorukban sokat olvasnak a szülei, valószínűleg szívesebben vesznek majd könyvet a kezükbe a maguk szórakoztatására, ami tovább fejleszti elméleti képességüket. Azok, akiknek szülei nem nagyon, vagy csak ritkán olvastak mesét, ugyanakkor sok időt töltöttek a képernyő előtt, szerintem nagyobb eséllyel merülnek el a későbbiekben a virtuális világban, és kevésbé lesznek érzékenyek embertársaik lelki rezdüléseire, viselkedésük hátterében meghúzódó motivációkra, valamint a jövőbeli cselekvéseik kikövetkeztetésére.

Aktuálisnak tartom a média, valamint a különböző technikai fejlemények hatásának vizsgálatát gyerekeknél mind az olvasás, mind egyéb kognitív képességek tekintetében, vagy akár csak, azt vizsgálva, hogy mennyire változtatta meg a gyerekek fejlődését, hétköznapi életét. Hiszen nem csak a felnőttek élete gyorsult fel, hanem az őket körülvevő gyerekek élete is, akiknek ugyanúgy meghatározóvá váltak a technikai eszközök, a televízió, a telefon, a számítógép. Ezek már olyan természetesen vannak jelen a környezetükben, ha nem természetesebben, mint az építőkocka, vagy játékbaba. Ha szélesebb körű rálátást kapunk arról, hogy mit is jelentenek ezek az eszközök, milyen fejlődésbeli változásokat indukálnak, akkor talán arra is felhasználhatjuk őket, hogy ténylegesen is segítsenek a gyerekek fejlődésében.

Irodalomjegyzék

1. Bereczkei T. (2003). Evolúciós pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó
2. Bettelheim, B. (1976) The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Alfred A. Knopf, New York
3. Cooper, P., Collins, R., és Saxby, M. (1994). The Power of Story. Macmillan Education AU
4. Kádár A. (2013). Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Budapest, Kulcslyuk Kiadó KFT.
5. Hawlin, P., Baron-Cohen, S., és Hadwin, J. (2007). Miként tanítsuk az elme olvasását autizmussal élő gyermekeknek? - Gyakorlati kalauz tanároknak és szülőknek. Kapocs Kiadó (Autizmus Alapítvány Kiadója)
6. Kiss Sz. (2005). Elmeolvasás. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
7. Kiss Sz. és Jakab Z. (2010). Az elmeolvasás kutatása napjaink megismeréstudományában. In. Kultúra és Közösség 14.évf. 1. szám, 57-72.o.
8. Kósa É. és Vajda Zs. (1999). Hasznos vagy káros? In. Fordulópont I.évfolyam, 1999/1 (54-58.o)
9. McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. Cognitive Development, 22, 258-270.
10. Nyitrai Á. és Darvai S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. In. Iskolakultúra 23.évf. 11. szám, 73-85.o.
11. Paál Tünde (2010). Az emberi elme eredete. In. Bereczkei T. és Paál T. (szerk.): A lélek eredete (99-122.o.). Budapest, Gondolat Kiadó.
12. Ranschburg J. (2006) Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt Budapest, Saxum Kiadó
13. Személyes beszélgetés Tisza Tünde óvodapedagógussal Mosonmagyaróváron 2014. 03.25. 14óra 30 perckor

14. Wellman, H. M., & Liu, D. (2004) Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, Volume 75, Number 2, 523-541

Mellékletek

Szülők által kitöltött kérdőív, mely a meseolvasási és rajzfilmnézési szokásokról szolgáltat információkat.

Kérdőív

gyermek kora:

gyermek csoportja:

gyermek jele:

I. Szülő iskolai végzettsége:

- kevesebb, mint 8 általános
- 8 általános
- szakmunkásképző
- gimnázium
- főiskola
- egyetem

II. Mese

1. Szokott-e mesét olvasni gyermekének? Milyen gyakran?

- naponta
- hetente néhányszor
- hetente kb. egyszer
- ritkábban

2. Az elmúlt hét napban hány alkalommal olvasott mesét gyermekének?

3. Ez a hét mennyire volt tipikus a gyermek életében, valamint meseolvasás szempontjából?

- tipikus volt
 - nem volt tipikus
 - kevesebb mesét olvastam
 - több mesét olvastam
4. Fel tudna-e idézni néhány olyan mese címet, amelyet az elmúlt héten mesélt gyermekének? Melyek ezek?
5. Gyermeke szívesen hallgat meséket?
- igen
 - nem
 - változó
6. Szokott gyermeke mesét nézni a televízióban?
- minden nap
 - hetente néhányszor
 - ritkábban
 - csak hétvégeken
 - egyéb, éspedig
7. Próbálja megbecsülni: az elmúlt hét napban mennyi időt töltött gyermeke mese nézésével?
- semennyit
 - 1-5 órát
 - 6-10 órát
 - 11-15 órát
 - többet
8. Mennyire mondható mesenézés szempontjából az elmúlt hét nap tipikusnak?

- tipikus volt
- nem volt tipikus
 - i. kevesebb mesét nézett
 - ii. több mesét nézett

9. Meg szokta beszélni gyermekével, hogy miről szólt az olvasott vagy látott mese és mi volt benne a tanulság?

- mindig
- néha
- soha
- egyéb

Wellman-Liu-féle feladatok, melyekkel felmértem a gyerekek elmeolvasási képességeiknek a szintjét.

Elmeteória mérésére szolgáló feladatok (Wellman-Liu)

Különböző Kívánságok (Diverse Desires)

10 órai idő van. A játék figuránk János bácsi is megéhezett. Egy darab papíron a gyermek elé rakunk egy répát és egy süteményt. Megkérdezzük tőle: „Te melyiket szereted jobban?” (saját kívánságra irányuló kérdés) Ő erre válaszol, pl.: „a répát.” Erre így reagálunk: „Ez egy jó választás. János bácsi nem szereti a répát, de a sütit nagyon szereti. (Ha a gyerek sütit mond, akkor János bácsi a répát szereti) Szóval, itt van az ideje annak, hogy János bácsi megtömje a pocakját. Ő is választhat egy ételt. Szerinted melyik harapnivalót fogja választani János bácsi? A sütit vagy a répát?” (célkérdés)

Különböző hit (Diverse Belief)

Van egy lány figuránk, akit Lindának hívnak. Mutatunk a gyermeknek egy papírt, amin egy garázs van és egy bokor. Elmondjuk neki, hogy Linda meg akarja találni a cicáját. A cica

valószínűleg elrejtőzött a bokor mögé vagy a garázsban bújt el. „Mit gondolsz, hol van a cica?” „Bokorban.” (saját hit) „Ez egy jó ötlet, de Linda úgy gondolja, hogy a cicája a garázsban van. (ha a garázst választja, akkor Linda szerint a bokorban van) Hol fogja keresni Linda a cicáját? A garázsban vagy a bokorban?” (célkérdés)

Tudáshoz való hozzáférés (Knowledge Access)

A gyermek lát egy ismeretlen műanyag dobozt egy fiókkal, ami egy kis műanyag kutyát rejt. A fiók csukva van, a gyermek nem tudja, mi van benne. „Itt van egy kis doboz, van rajta egy fiók. Mit gondolsz, mi lehet benne?” A gyerek mond valamit, hogy szerinte mit rejt a fiók, utána kinyitjuk és megnézzük, mi van benne valójában. „Jé, nézd, egy kutyus van benne!” Megnézzük jól a műanyag kutyát, majd visszatesszük a fiókba és becsukjuk azt. Ellenőrzésként megkérdezzük a gyermektől: „Mi van a fiókban?” A gyermek erre valószínűleg válaszol: „Kutya” Ezután megjelenik Anna, egy műanyag figura. „Anna még sosem nyitotta ki a fiókot ezelőtt, így még nem is látta, hogy mi van a fiókban. Anna tudja, hogy mi van a fiókban?” (célkérdés) „Nem.” „Anna, arra gondol, hogy egy műanyag csibe van a fiókban.” „Látta ezt Anna a fiókban?” (memóriára vonatkozó kérdés)

Tartalomra vonatkozó téves vélekedés (Contents false belief)

A gyermek lát egy egyértelműen azonosítható sebtapaszos dobozt, amiben egy műanyag malac figura van, de ezt a gyermek nem tudhatja. „Itt van egy sebtapaszos doboz. Mit gondolsz, mi van a dobozban?” „Sebtapasz.” Ezután kinyitjuk a dobozt. „Jé, egy kismalac van benne.” Miután jól megnéztük a malacot visszarakjuk a dobozba és becsukjuk azt. Ellenőrzésként megkérdezzük a gyermektől: „Mi van a dobozban?” „Kismalac.” Ezt követően érkezik Péter, aki egy műanyag figura. „Péter még nem látta, hogy mi van ebben a dobozban. Mit gondol Péter, mi van a dobozban? Sebtapasz vagy kismalac?” (célkérdés) „Sebtapasz.” „Látni fogja ezt a dobozban?” (memóriára vonatkozó kérdés)

Explicit téves vélekedés (Explicit false belief)

A gyermeknek megmutatjuk Tamás figuráját, valamint egy papírt, amin van egy hátizsák és egy szekrény. „Tamás meg akarja találni a kesztyűjét. Úgy gondolja, hogy a kesztyűje vagy

táskájában, vagy pedig a szekrényében van. Valójában Tamás kesztyűje a táskájában van, de ő azt hiszi, hogy a szekrényben van. Szóval, hol fogja keresni Tamás a kesztyűjét? A táskájában vagy a szekrényben?” (célkérdés) „Szekrényben,” (ez a helyes válasz) „Hol van Tamás kesztyűje?” „Táskában.” (valóságra vonatkozó kérdés)

Érzelem-vélekedés (Belief-emotion)

A gyerekeknek bemutatjuk Balázs figuráját és egy könnyen azonosítható gabonapelyhes dobozt. A gabonapelyhes doboz kövekkel van megpakolva, de ezt a gyermek nem tudhatja. Megkérdezzük a gyerektől: „Mit gondolsz, mi van a dobozban?” „Gabonapehely.” Erre Balázst beszélgetve mondjuk: „Ó, nagyszerű! A gabonapehely a kedvenc élelem! Most elmegyek játszani.” Balázs elment játszani. Ezután kinyitjuk a dobozt és megmutatjuk a gyermeknek, hogy valójában kövek vannak benne és nem gabonapehely. Visszazárjuk a dobozt. „Emlékszel még arra, hogy mi Balázs kedvenc étele?” „A gabonapehely.” Balázs visszajön a játékból és éhes. Odaadjuk neki a dobozt. „Hogy érzi magát Balázs, amikor megkapja a gabonapelyhes dobozt? Boldog lesz, vagy szomorú?” (célkérdés) „Boldog.” Ezután kinyitjuk a dobozt és Balázs belenéz. „Hogy fogja érezni magát Balázs, miután belenézett a dobozba?” (érzelemszabályozásra vonatkozó kérdés) „Szomorúan.”

Tényleges-látszólagos érzelem (Real-apparent emotion)

A gyermeknek mutatunk egy papírt, amin három arc van, három különböző érzellemmel, arckifejezéssel: boldog, szomorú, semleges. Ellenőrizzük, hogy a gyermek felismerte-e ezeket az érzelmeket, ezért megneveztetjük őket a gyermekkel. Ezután félretesszük ezt a papírt. Mutatunk egy fiút ábrázoló rajzot, amin a fiú háttal van nekünk és így nem láthatjuk, hogy milyen érzelem van az arcán. A fiút Bálintnak hívják, ezt a gyermeknek is elmondjuk. „Mesélek neked egy történetet Bálintról. Majd a történet végén megkérdezem tőled hogy, hogy érezte magát Bálint és hogy milyen érzelem lehetett látható az arcán. Lehetséges, hogy valójában mást érez, mint amit az arca mutat? Vagy valóban úgy érzi magát, ahogy azt az arcán látjuk? Hallgasd meg a történetet és mindjárt kiderül! Ez a történet Bálintról szól. Bálint együtt játszott a barátival és vicceket meséltek egymásnak. Egy idősebb gyerek, Luca,

mondott egy viccet Bálintról és mindenki nevetett. Mindenki nagyon viccesnek találta, de Bálint nem. Ugyanakkor Bálint nem akarta, hogy a többiek lássák, hogy érez valójában a viccel kapcsolatban, mert attól félt, hogy kicsúfolják, pisisnek fogják nevezni. Így Bálint megpróbálta elrejteni a valódi érzéseit.” ellenőrzésként, hogy a gyerek tényleg figyelmesen hallgatta-e a történetet, felteszünk kettő, a memóriára vonatkozó, kérdést. „Mit csinált a többi gyerek, miután Luca elmondta a viccet Bálintról? (nevettek.) A történetben mit tett volna a többi gyerek, ha megtudják, hogy érez Bálint?” (kicsúfolták volna) Ezután elővesszük, a korábban félretett, érzelmeket ábrázoló papírunkat. „Mit gondolsz, hogy érezte magát Bálint, amikor mindenki nevetett? Boldog volt, szomorú, vagy semleges (se nem boldog, se nem szomorú)?” (érzelemre vonatkozó célkérdés) „Milyen érzelmet próbált az arcán mutatni Bálint, amikor mindenki nevetett? Boldognak tűnt, szomorúnak vagy semlegesnek?” (látszatra vonatkozó célkérdés). A megoldás, akkor helyes, ha az érzelemre vonatkozó válasz negatívabb, mint a látszatra vonatkozó.

SPSS

1, A vegyes és korosztályos óvodai csoportok elmeolvasói tesztben nyújtott teljesítménybeli különbségeinek mérése során kapott SPSS output

Group Statistics				
iskola	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet1				
korosztályos	30	,9667	,18257	,03333
vegyes	30	,9333	,25371	,04632
Történet2				
korosztályos	30	,7333	,44978	,08212
vegyes	30	,9333	,25371	,04632
Történet3				
korosztályos	30	,5667	,50401	,09202
vegyes	30	,6000	,49827	,09097
Történet4				
korosztályos	30	,2333	,43018	,07854
vegyes	30	,6000	,49827	,09097
Történet5				
korosztályos	30	,7333	,44978	,08212
vegyes	30	,9333	,25371	,04632
Történet6				
korosztályos	30	,8667	,34575	,06312
vegyes	30	1,0000	,00000	,00000
Történet7				
korosztályos	30	,1333	,34575	,06312
vegyes	30	,1333	,34575	,06312

a, Feladatokra lebontva a két csoport közti különbséget:

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Történet1	Equal variances assumed	1,396	,242	,584	58	,561	,03333	,05707	-,08090	,14757
	Equal variances not assumed			,584	52,684	,562	,03333	,05707	-,08115	,14781
Történet2	Equal variances assumed	23,087	,000	-2,121	58	,038	-,20000	,09428	-,38872	-,01128
	Equal variances not assumed			-2,121	45,758	,039	-,20000	,09428	-,38980	-,01020
Történet3	Equal variances assumed	,256	,615	-,258	58	,798	-,03333	,12940	-,29235	,22568
	Equal variances not assumed			-,258	57,992	,798	-,03333	,12940	-,29235	,22568
Történet4	Equal variances assumed	7,162	,010	-3,051	58	,003	-,36667	,12019	-,60724	-,12609
	Equal variances not assumed			-3,051	56,791	,003	-,36667	,12019	-,60735	-,12598
Történet5	Equal variances assumed	23,087	,000	-2,121	58	,038	-,20000	,09428	-,38872	-,01128
	Equal variances not assumed			-2,121	45,758	,039	-,20000	,09428	-,38980	-,01020
Történet6	Equal variances assumed	24,926	,000	-2,112	58	,039	-,13333	,06312	-,25969	-,00698
	Equal variances not assumed			-2,112	29,000	,043	-,13333	,06312	-,26244	-,00423
Történet7	Equal variances assumed	,000	1,000	,000	58	1,000	,00000	,08927	-,17870	,17870
	Equal variances not assumed			,000	58,000	1,000	,00000	,08927	-,17870	,17870

b, A feladatok során nyújtott összpontszámbeli különbségek:

Group Statistics				
iskola	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet_össz	30	4,2333	1,16511	,21272
vegyes	30	5,1333	1,16658	,21299

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Történet_össz	Equal variances assumed	,088	,767	-2,990	58	,004	-,90000	,30102	-1,50256	-,29744
	Equal variances not assumed			-2,990	58,000	,004	-,90000	,30102	-1,50256	-,29744

2, A nemek közti különbség az elmeolvasói tesztek során nyújtott teljesítményben

Group Statistics

	nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet_össz	lány	36	4,9444	1,09400	,18233
	fiú	24	4,2917	1,36666	,27897

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Történet_össz	Equal variances assumed	1,572	,215	2,048	58	,045	,65278	,31873	,01477	1,29079
	Equal variances not assumed			1,959	41,831	,057	,65278	,33327	-,01987	1,32542

3, A nem és az óvodai csoport egymásra gyakorolt hatása

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
iskola	1,00	korosztályos	30
	2,00	vegyes	30
nem	1,00	lány	36
	2,00	fiú	24

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Történet_össz

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	17,222 ^a	3	5,741	4,358	,008
Intercept	1224,031	1	1224,031	929,292	,000
iskola	10,372	1	10,372	7,875	,007
nem	5,059	1	5,059	3,841	,055
iskola * nem	,031	1	,031	,024	,878
Error	73,761	56	1,317		
Total	1407,000	60			
Corrected Total	90,983	59			

a. R Squared = ,189 (Adjusted R Squared = ,146)

4, A meseolvasás mennyisége és a elmeolvasói teszt során nyújtott teljesítmény. (1=minden nap mesélnek neki a szülei; 2=ritkábban mesélnek neki a szülei)

a, Feladatokra lebontva:

Group Statistics					
	Meseolv. gyakr. 1 2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet1	1,00	35	,9429	,23550	,03981
	2,00	25	,9600	,20000	,04000
Történet2	1,00	35	,8571	,35504	,06001
	2,00	25	,8000	,40825	,08165
Történet3	1,00	35	,7143	,45835	,07748
	2,00	25	,4000	,50000	,10000
Történet4	1,00	35	,5429	,50543	,08543
	2,00	25	,2400	,43589	,08718
Történet5	1,00	35	,8857	,32280	,05456
	2,00	25	,7600	,43589	,08718
Történet6	1,00	35	1,0000	,00000	,00000
	2,00	25	,8400	,37417	,07483
Történet7	1,00	35	,1143	,32280	,05456
	2,00	25	,1600	,37417	,07483

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Történet1	Equal variances assumed	,354	,554	-,296	58	,769	-,01714	,05800	-,13325	,09896
	Equal variances not assumed			-,304	56,181	,762	-,01714	,05643	-,13018	,09590
Történet2	Equal variances assumed	1,315	,256	,577	58	,566	,05714	,09897	-,14098	,25526
	Equal variances not assumed			,564	47,209	,575	,05714	,10133	-,14669	,26097
Történet3	Equal variances assumed	2,813	,099	2,521	58	,014	,31429	,12465	,06477	,56381
	Equal variances not assumed			2,484	48,997	,016	,31429	,12650	,06007	,56850
Történet4	Equal variances assumed	11,283	,001	2,420	58	,019	,30286	,12514	,05236	,55335
	Equal variances not assumed			2,481	55,864	,016	,30286	,12206	,05833	,54739
Történet5	Equal variances assumed	6,672	,012	1,284	58	,204	,12571	,09788	-,07021	,32163
	Equal variances not assumed			1,222	41,943	,228	,12571	,10285	-,08184	,33327
Történet6	Equal variances assumed	39,336	,000	2,539	58	,014	,16000	,06303	,03384	,28616
	Equal variances not assumed			2,138	24,000	,043	,16000	,07483	,00555	,31445
Történet7	Equal variances assumed	1,017	,317	-,506	58	,615	-,04571	,09034	-,22655	,13512
	Equal variances not assumed			-,494	46,938	,624	-,04571	,09261	-,23203	,14061

b, Az összpontszámot tekintve:

Group Statistics

	Meseolv_gyakr_1_2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet_össz	1,00	35	5,0571	1,13611	,19204
	2,00	25	4,1600	1,21381	,24276

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
Történet_össz	Equal variances assumed	,071	,791	2,931	58	,005	,89714	,30609		,28444	1,50984
	Equal variances not assumed			2,898	49,698	,006	,89714	,30954		,27533	1,51896

5, Az óvodai csoportok és a meseolvasás gyakoriságának egymásra való befolyásának mértékét meghatározó statisztikai eljárás

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
iskola	1,00	30
	2,00	30
Meseolv_gyakr_1_2	1,00	35
	2,00	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Történet_össz

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	20,118 ^a	3	6,706	5,299	,003
Intercept	1153,452	1	1153,452	911,497	,000
iskola	6,442	1	6,442	5,090	,028
Meseolv_gyakr_1_2	7,526	1	7,526	5,948	,018
iskola * Meseolv_gyakr_1_2	,801	1	,801	,633	,430
Error	70,865	56	1,265		
Total	1407,000	60			
Corrected Total	90,983	59			

a. R Squared = ,221 (Adjusted R Squared = ,179)

6, A mesenézés gyakoriságának hatása az elmeolvasói feladatok során nyújtott teljesítményre
(1=minden nap néz rajzfilmeket; 2=ritkábban néz rajzfilmeket)

a, Feladatokra lebontva:

Group Statistics					
	mesenéz gy 1 2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet1	1,00	36	,9444	,23231	,03872
	2,00	24	,9583	,20412	,04167
Történet2	1,00	36	,7500	,43916	,07319
	2,00	24	,9583	,20412	,04167
Történet3	1,00	36	,4444	,50395	,08399
	2,00	24	,7917	,41485	,08468
Történet4	1,00	36	,2500	,43916	,07319
	2,00	24	,6667	,48154	,09829
Történet5	1,00	36	,7500	,43916	,07319
	2,00	24	,9583	,20412	,04167
Történet6	1,00	36	,8889	,31873	,05312
	2,00	24	1,0000	,00000	,00000
Történet7	1,00	36	,1389	,35074	,05846
	2,00	24	,1250	,33783	,06896

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Történet1	Equal variances assumed	,229	,634	-,238	58	,813	-,01389	,05839	-,13076	,10299
	Equal variances not assumed			-,244	53,605	,808	-,01389	,05688	-,12794	,10017
Történet2	Equal variances assumed	29,185	,000	-2,169	58	,034	-,20833	,09607	-,40064	-,01603
	Equal variances not assumed			-2,474	52,906	,017	-,20833	,08422	-,37727	-,03940
Történet3	Equal variances assumed	15,415	,000	-2,800	58	,007	-,34722	,12403	-,59549	-,09896
	Equal variances not assumed			-2,911	55,327	,005	-,34722	,11927	-,58621	-,10823
Történet4	Equal variances assumed	1,766	,189	-3,464	58	,001	-,41667	,12028	-,65744	-,17590
	Equal variances not assumed			-3,400	46,235	,001	-,41667	,12255	-,66332	-,17002
Történet5	Equal variances assumed	29,185	,000	-2,169	58	,034	-,20833	,09607	-,40064	-,01603
	Equal variances not assumed			-2,474	52,906	,017	-,20833	,08422	-,37727	-,03940
Történet6	Equal variances assumed	15,151	,000	-1,703	58	,094	-,11111	,06525	-,24172	,01949
	Equal variances not assumed			-2,092	35,000	,044	-,11111	,05312	-,21895	-,00327
Történet7	Equal variances assumed	,094	,760	,152	58	,879	,01389	,09109	-,16846	,19623
	Equal variances not assumed			,154	50,720	,879	,01389	,09040	-,16763	,19540

b, Az összpontszámot tekintve:

Group Statistics

	mesenéz_gy_1_2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Történet_össz	1,00	36	4,1667	1,10841	,18473
	2,00	24	5,4583	1,02062	,20833

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Történet_össz	Equal variances assumed	,041	,840	-4,562	58	,000	-1,29167	,28314	-1,85844	-,72489
	Equal variances not assumed			-4,639	52,187	,000	-1,29167	,27844	-1,85035	-,73298