



MURÁNYI
SAROLTA

BESZÉD • KUTATÁS • ALKALMAZÁS

A NARRATÍV KÉSZSÉG
FEJLŐDÉSE ÉS
VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI
GYERMEKKORBAN



ELTE
EÖTVÖS
KIADÓ

*Az ELTE hivatalos
könyvkiadója*

Murányi Sarolta

A NARRATÍV KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE
ÉS VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI GYERMEKKORBAN

Murányi Sarolta

A NARRATÍV KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE
ÉS VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI
GYERMEKKORBAN

Budapest, 2025

A kiadvány megjelenését az ELTE 2024. évi Tankönyv- és jegyzettámogatási pályázata tette lehetővé.

Szakmai lektorok:

Bóna Judit

Andó Éva

Klemmné Gonda Zsuzsa

Sorozatszerkesztő:

Markó Alexandra

© Murányi Sarolta, 2025

ISBN 978-963-489-904-4

ISBN 978-963-489-905-1 (pdf)

ISSN: 2064-4442

DOI 10.21862/BeszKutAlk2025/Muranyi/9044



ELTE | EÖTVÖS
KIADÓ
Az ELTE hivatalos könyvkiadója



ELTE | BTK
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

eltebook.hu

Felelős kiadó: az ELTE Bölcsészettudományi Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Projektvezető: Egresi Nóra

Műszaki szerkesztő, borítótervező: Balázs Andrea

Nyomdai kivitelező: Multiszolg Bt.

Tartalom

Sorozatszerkesztői előszó	11
Előszó	13
1. Bevezetés	15
1.1. A történetmesélés mint kulskompetencia	15
1.2. A narratíva meghatározásai, narratív struktúrák.....	16
1.2.1. Történetnyelvtan.....	17
1.2.2. A narratívák információtartalma	18
1.2.3. Szövegkohézió a narratívákban.....	19
1.3. Az anyanyelv elsajátítása óvodáskorig.....	19
1.3.1. Az anyanyelv elsajátítása hároméves korig.....	19
1.3.2. Az anyanyelv elsajátítása óvodáskorban	20
1.4. A narratív készség elsajátítása, életkori jellemzők.....	22
1.5. A narratív készség lehetséges vizsgálati módszerei.....	27
1.5.1. Frog Story (Békamese)	29
1.5.2. The Renfrew Bus Story / The Bus Story (Buszmese)	30
1.5.3. Edmonton Narrative Norms Instruments (Edmonton-féle narratív-készség-teszt)	31
1.5.4. Narrative Assessment Protocol (Narratívaértékelési protokoll).....	33
1.5.5. Narrative Competence Task (Narratívkompetencia-felmérés)	34
1.5.6. A bemutatott eljárásokban használt feladatok összefoglalása	35
1.6. A kognitív fejlődés és a narratív készség	35
1.6.1. A narratív készség jellemzői különleges populációkban	36
1.6.2. A narratív készség és az iskolai teljesítmény összefüggései	38
1.7. A narratív készség és az otthoni nyelvhasználat összefüggései	39
2. A kutatás célja, a kutatás kérdései és hipotézisei.....	43
2.1. A kutatás célja.....	43
2.2. A kutatás kérdései	43
2.3. A kutatás hipotézisei	44
3. Feltáró vizsgálat a narratív készségek mérhetőségére vonatkozóan.....	45
3.1. Bevezetés.....	45
3.2. Módszertan	45

3.2.1. Résztevők.....	45
3.2.2. Anyag, a felvételek módszertana	46
3.2.3. Mérőszámok és elemzések	46
3.2.3.1. Lexikai elemzés	46
3.2.3.2. Önállósági mutató.....	47
3.2.3.3. Koherenciaszázalék	48
3.3. Eredmények	49
3.3.1. Közléshosszúság	49
3.3.2. Lexikai elemzés.....	50
3.3.2.1. A szófajok vizsgálata	50
3.3.2.2. Lexikai változatosság	54
3.3.3. Önállósági mutató.....	55
3.3.4. Koherenciaszázalék	56
3.3.4.1. A kiscsoportosok eredményei.....	56
3.3.4.2. A nagycsoportosok eredményei	57
3.3.4.3. A két korcsoport összehasonlítása.....	59
3.3.5. A vizsgálatban részt vevő lányok és fiúk teljesítményének összehasonlítása	60
3.4. Következtetések	61
4. Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven.....	63
4.1. Bevezetés.....	63
4.2. Módszer	64
4.2.1. Résztevők.....	64
4.2.2. Anyag, a felvételek módszertana	64
4.2.3. Mérőszámok, elemzések	65
4.3. Eredmények	66
4.3.1. A szavak száma, a különböző szavak száma.....	66
4.3.2. Narratív Szerkezeti Mutató	67
4.3.3. Következtetések.....	73
5. A Narrative Assessment Protocol módszertanának adaptálási lehetőségei magyar nyelvre.....	75
5.1. Bevezetés.....	75
5.2. Módszer	76
5.2.1. Résztevők.....	76
5.2.2. Anyag, a felvételek módszertana	76
5.2.3. Mérőszámok, elemzések	77
5.3. Eredmények	78
5.3.1. A struktúra hagyományos jelzése	78

5.3.2. A történet időbeli elrendezése.....	80
5.3.3. Történetegységek.....	81
5.3.3.1. A főszereplő megnevezése.....	81
5.3.3.2. Az érzelmek megnevezése.....	82
5.3.3.3. Célok, problémák, megoldások, eredmények.....	83
5.3.3.4. Összpontszám.....	84
5.4. Következtetések.....	87
6. Longitudinális vizsgálat – A narratív készség óvodáskori fejlődése.....	89
6.1. Bevezetés.....	89
6.2. Résztvevők.....	89
6.3. Anyag, a felvételek módszertana.....	90
6.4. Mérőszámok, elemzések.....	91
6.4.1. A szavak száma, a különböző szavak száma, a megnyilatkozások száma.....	91
6.4.2. Információtartalom.....	91
6.4.3. Narratív szint.....	92
6.5. Eredmények.....	92
6.5.1. A szavak száma, a különböző szavak száma.....	92
6.5.2. A megnyilatkozások és a bennük szereplő szavak száma.....	94
6.5.3. Információtartalom.....	96
6.5.4. Narratív szint.....	99
6.5.5. A statisztikai elemzés eredményei.....	101
6.6. Következtetések.....	102
7. A koreferencia vizsgálata a gyermekkori történetmesélésben.....	103
7.1. Bevezetés.....	103
7.2. Résztvevők, anyag és módszer.....	104
7.2.1. Résztvevők.....	104
7.2.2. Anyag, a felvétel módszertana.....	105
7.2.3. Mérőszámok, elemzések.....	105
7.2.3.1. A megnyilatkozások száma és hossza.....	106
7.2.3.2. First Mentions – Első Említések (EE).....	106
7.2.3.3. Koreferenciális viszonyok.....	106
7.3. Eredmények.....	107
7.3.1. A megnyilatkozások száma és hossza.....	107
7.3.2. Az Első Említések eredményei.....	108
7.3.3. Koreferenciális viszonyok.....	111
7.4. Következtetések.....	111

8. Az otthoni nyelvi környezet hatása a narratív készség fejlődésére –	
A gyermekirodalmi kérdőív (2022).....	113
8.1. Bevezetés.....	113
8.2. Módszertan.....	114
8.2.1. Résztvevők.....	114
8.2.2. Anyag, módszer.....	114
8.2.2.1. A gyermekirodalmi kérdőív kidolgozása.....	114
8.2.2.2. Gyermekirodalom-ismeret.....	115
8.2.2.3. Narratív készség.....	115
8.2.2.4. A szülők és gyermekek pontszámai közötti lehetséges összefüggések.....	117
8.3. Eredmények.....	117
8.3.1. A gyermekirodalmi kérdőív (2022) pontszámai.....	117
8.3.2. A narratív készség pontszámai.....	118
8.3.3. A szülők és gyermekek pontszámai közötti lehetséges összefüggések.....	120
8.4. Következtetések.....	121
9. A történetmesélés a magyar logopédiai gyakorlatban.....	123
9.1. Bevezetés.....	123
9.2. Módszertan.....	123
9.3. Eredmények.....	124
9.3.1. Logopédiai diagnosztika.....	124
9.3.2. Logopédiai terápia.....	128
9.4. Következtetések.....	128
10. Következtetések.....	131
11. Kitekintés, a vizsgálatok közvetlen hozadékai.....	135
11.1. Narratív-készség-teszt.....	135
11.2. Magyar nyelvű edukációs honlap.....	136
11.3. Intervenció, további kutatási irányok.....	136
Irodalom.....	139
Mellékletek.....	149
1. melléklet: A Narrative Assessment Protocol eredeti, angol nyelvű pontozási útmutatója a <i>Racoon Makes Lemonade (A mosómedve limonádét készít)</i> című történethez.....	149
2. melléklet: A narratív készségek mérhetőségét feltáró vizsgálat során használt képsor (3. fejezet).....	150

3. melléklet: A NSzM értékelési útmutatója.....	150
4. melléklet: <i>A mosómedve limonádét készít</i> című mese magyar fordítása	154
5. melléklet: A gyermekirodalmi kérdőív (2022).....	155
6. melléklet: A logopédusoknak szóló kérdőív.....	158
7. melléklet: A tervezett narratívkészség-teszt képsorai és pontozási útmutatói.....	160
1. képsor.....	160
2. képsor.....	161

Sorozatszerkesztői előszó

Murányi Sarolta szerzőként a jelen kötettel debütál a *Beszéd – Kutatás – Alkalmazás* sorozatban, amelynek 15. darabja a gyermekek történetformálásával kapcsolatos kutatásokat bemutató munka. A könyv több tekintetben hoz újdonságot a gyermeki nyelvhasználatot elemző szakirodalomba. Egyrésztől nagyon kevés adat áll rendelkezésre a magyar gyermekek történetmeséléséről, arról pedig egyáltalán nem, hogy ez a kompetencia hogyan mérhető, és milyen következtetések vonhatók le belőle – például a gyógypedagógiai intervenció számára. Másrészt a vizsgálathoz használható módszerek alkalmasságáról a magyar nyelvű közegben szintén keveset tudtunk eddig.

A kötet vizsgálatai többféle szempontból elemzik a történetmesélést, és bár elsősorban a gyermekek e téren mutatott produkciója és annak fejlődése áll a középpontban, a szerző (egyebek mellett) azt is megvizsgálja, hogy hogyan függ ez össze a szülők jártasságával a gyermekirodalomban.

A könyvben a már sokat tárgyalt anyanyelvi fejlődésmenetet ezúttal a narratívák alakulásának nézőpontjából vehetjük szemügyre. Láthatjuk a történetmesélést a kognitív készséggel és az iskolai teljesítménnyel való összefüggésében, megismerkedhetünk a történetnyelvtan fogalmával, a narratív szintekkel és azzal, hogy milyen életkorban milyen komplexitású történetek jellemzik a gyermeki narrációt. A szerző elénk tárja a produkció vizsgálatának nemzetközi szinten bevált technikáit, és bemutatja az általa magyarra adaptált tesztekkel végzett konkrét vizsgálatokat és eredményeket is, valamint – ahol lehetséges – a nemzetközi adatokkal is összehasonlítja ezeket. A kötet egyik legfontosabb értéke a sok-sok példa, amelyek nem pusztán illusztrálják az elemzések eredményeit, hanem hozzáférhetővé teszik a gyermeki logikát, a nyelvi megformálást: szinte halljuk a gyermeki hangot, amely a képekről mesélve próbálja hozzáférhetővé tenni és megmagyarázni az általa látottakat. Ugyancsak az olvasó figyelmébe ajánlom a mellékleteket, amely a tesztek képsorait, háttéranyagát, a kérdőívek felépítését és kérdéseit felvonultatva egészen közel hozza a befogadóhoz a kutatás elemeit, és akár magunk is kipróbálhatjuk, hogy hogyan mesélnénk el mi (avagy a gyermekünk) egy történetet, illetve mit válaszolnánk egy-egy kérdésre.

A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy mekkora jelentősége van óvodáskorban a narratív készség mérésének és fejlesztésének a későbbi iskolai feladatok teljesítése szempontjából. A könyvhöz honlap is tartozik, amely segít a pedagógusoknak, a szülőknek és az érdeklődőknek a témában való eligazodásban, további elmélyülésben, az itt megszerzett tudásnak a gyakorlatba történő átültetésében.

A kötet tehát mind elméleti, mind kutatásmódszertani, mind gyakorlati szempontból hasznos ismeretekkel szolgál, fontos összefüggésekre hívja fel a figyelmet. Mindeközben jól követhető, olvasmányos, sőt a gyermeki példák révén igazán élő nyelvezettel van megírva, így bárkinek ajánlható, aki többet szeretne tudni erről a témáról, akár szakmai szempontból, akár laikusként.

Markó Alexandra

Előszó

A jelen könyv a narratív készség elsajátításának és a szóbeli történetek elemzésének lehetőségeit mutatja be. A nemzetközi szakirodalomban nagyszámú vizsgálat született a témában, ezeknek jelentős része az angol anyanyelvű gyermekek fejlődéséről, narratív kompetenciájáról szól. A narratív készség elsajátításában, mint az anyanyelv-elsajátítás többi területén, vannak univerzális vonások, de előfordulhatnak nyelvspecifikus jellemzők is. A hazai szakirodalom eddig kevésbé fókuszált a narratív készség vizsgálatára, így nem tudhatjuk, hogy a nemzetközi gyakorlatban használt módszerek, mutatók és vizsgálati protokollok használhatók-e magyar nyelven, ezenkívül az is kérdés, hogy a más nyelvterületeken részletesen leírt fejlődési szakaszok a magyar anyanyelvű gyermekek fejlődésére is igaznak bizonyulnak-e.

Az értekezés a narratív kompetencia és a narratíva fogalmának meghatározásával kezdődik. Ezután áttekintem az anyanyelv-elsajátítás fontosabb állomásait az óvodás korosztályig. Ehhez a folyamathoz kapcsolódva bemutatom a narratív készség fejlődésének sajátosságait, és ismertetem a hazai és nemzetközi szakirodalom azon eredményeit és megfigyeléseit, amelyek elvezettek a könyvben bemutatott vizsgálatok megtervezéséhez és lefolytatásához.

Az értekezés második egységében a témában elvégzett vizsgálatok bemutatása szerepel. Elsőként egy exploratív felmérés, majd két nemzetközi módszer adaptálási lehetőségét vizsgáló elemzés kapott helyet az értekezésben. Ezek után egy olyan longitudinális vizsgálat szerepel, amely 12 gyermek narratív kompetenciájának fejlődését követte nyomon, három éven keresztül. A gyermekek történetalkotásának kohéziós eszközeivel és gyakorlatának kérdéseivel foglalkozom a negyedik vizsgálatban. Az ezt követő elemzésben az a kérdés áll a középpontban, hogy hogyan hat a narratív készségre az otthoni meseolvasás. A könyvben szereplő, hat különböző módszertannal végzett vizsgálatban összesen 219 történet elemzése olvasható, ebből 195 3–7 éves gyermek által elmesélt történet, 24 pedig a felnőtt kontrollcsoport narratívája. A vizsgálatokban összesen 108 gyermek vett részt. A narratívákat elemző vizsgálatokon túl, a 9. fejezetben ismertetem egy logopédusok körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit a történetmeséléssel kapcsolatos hazai gyakorlatokról.

Az értekezés az eredmények összefoglalásával, a vizsgálatok közvetlen hozadékainak ismertetésével zárul. Ebben a fejezetben bemutatom azt, hogy a narratív készséget vizsgáló magyar nyelvű teszt elkészítésének milyen megvalósult lépései vannak, hogyan hasznosultak az eddigi eredmények egy edukációs weboldal formájában, és mik a témával kapcsolatos jövőbeli tervek, melyek a gyakorlati hasznosítás lehetőségei és konkrét lépései.

Az elmúlt időszakban sok olyan ember vett körül, akik nélkül ez a könyv nem jöhetett volna létre. Mindenekelőtt hálával tartozom témavezetőmnek, Bóna Juditnak. Köszönöm

az inspiráló gondolatokat és a rám fordított időt, hogy segített, és bízott bennem, mindig olyan irányba terelt, ami hozzájárult a szakmai fejlődésemhez.

Szeretnék köszönetet mondani Markó Alexandrának és Deme Andreának azokért a visszajelzésekért és a Laborgyakorlat kurzuson elhangzott ötletekért, amelyek mindig továbblendítettek és ösztönöztek, hogy más szemszögből is ránézzek a munkámra.

Köszönöm Andó Évának és Klemmné Gonda Zsuzsának, hogy támogató, értékes és részletes észrevételeikkel jelentősen segítették az értekezés további kidolgozását.

Hálával tartozom a kutatáshoz hozzájáruló óvoda vezetőjének és pedagógusainak, akik nélkül ezek a vizsgálatok nem valósulhattak volna meg. Természetesen köszönettel tartozom a vizsgálatokban részt vevő szülőknek és gyerekeknek is.

Hálás köszönettel tartozom Markó Alexandrának, aki a jelen kötet megjelenését nagyon gondos és alapos szerkesztői munkájával is támogatta.

Köszönöm a barátaimnak, hogy meghallgatták az előadásaimat, elolvasták a munkáimat, drukoltak, ha szükség volt rá.

Nagyon hálás vagyok a férjemnek és szüleimnek, hogy minden ötletemet támogatják, bátorítanak, és erőt adnak a megvalósításukhoz.

Végül a legnagyobb köszönetem a gyerekeimé, Pannáé és Simoné, akik hatalmas türelemmel és folyamatos biztatással segítették, hogy az értekezés elkészülhessen.

1. Bevezetés

1.1. A történetmesélés mint kulcskompetencia

A történetek mesélése és hallgatása születésunktól része életünknek. Elbeszéléseken keresztül ismerjük meg a világot, kultúránkat, anyanyelvünket, majd különböző narratívákat létrehozva érvényesülünk a világban. Az általunk elmondott történetek, narratívák jellege meghatározza a rólunk alkotott képet, sokféle helyzetben ítélnék meg minket az elbeszéléseink alapján.

A történetmesélés a világ és önmagunk megismerésének is elengedhetetlen módja. A narratív készség a csecsemőkortól kezdve fejlődik az anyanyelv megismerésével, használatával együtt, elsajátításának központi szerepe van az anyanyelv-elsajátításban. Egy történet elmesélése komplex nyelvi és kognitív feladat, melynek során a beszélőnek egyszerre kell mozgósítania a tárgyi tudását, ismereteit a világról, az adott beszédhelyzetről, és ezeket a megfelelő nyelvi formába kell öntenie (APPLEBEE 1978; HEDBERG–WESTBY 1993). A szakirodalomban a narratív kompetenciát három összetevő mentén határozzák meg: a narratívák általános struktúrájának ismerete, a narratívák létrehozásának nyelvi készségei és a nélkülözhetetlen szociokulturális tapasztalat szerint.

A gyermekek történetmesélési készségében az óvodáskor kiemelt szerepet tölt be. Ebben az időszakban látványos változásokat figyelhetünk meg abban, hogyan mesélnek el a gyermekek egy fiktív vagy személyesen megélt történetet. A legtöbb gyermek a kezdetleges, struktúra és ok-okozati viszonyok nélküli történetmeséléstől három év alatt eljut arra a szintre, hogy önállóan hozzon létre logikailag jól felépített, kronológiát követő komplex narratívát. A narratíva létrehozásában bekövetkező változások természetesen szorosan összefüggenek az életkorra jellemző kognitív, szociális és nyelvi fejlődéssel is (APPLEBEE 1978).

A narratív készség a nyelvfejlődés egyik olyan területe, mely a nemzetközi szinten számos vizsgálat középpontjában áll. E kutatások tapasztalatainak gyakorlati hasznosítására az oktatásban, gyógypedagógiában követendő példákat találhatunk. A narratív fejlődés tanulmányozása és leírása – különösen angol nyelven – jól feltérképezett területe a nyelvfejlődésnek a nemzetközi szakirodalmat tekintve, de magyar nyelven elérhető információk és magyar anyanyelvű gyermekek fejlődésére vonatkozó releváns adatok nem állnak rendelkezésünkre.

1.2. A narratíva meghatározásai, narratív struktúrák

A narratívákkal foglalkozó irodalomban az 1960-as évek óta számtalan meghatározás és definíció született, köszönhetően annak is, hogy a narratívák több tudományterület felől is megközelíthetők. A narratíva műfaja vizsgálat tárgya a pszichológiában, politológiában, irodalomtudományban, nyelvtudományban (diskurzuselemzés, pragmatika, szociolingvisztika, stilisztika) és más tudományterületeken is. A jelen értekezés elméleti keretein túlmutat a narratívák meghatározásának történeti áttekintése és a terjedelmes, szerteágazó szakirodalmi háttér teljes ismertetése. Így ez a fejezet a gyermekek narratív készségének megismerése és a nyelvészeti vizsgálati módszerek felépítése szempontjából releváns meghatározásokat, narratív struktúrákhoz kapcsolódó elméleteket tartalmazza, a teljesség igénye nélkül.

A narratívák minden esetben történetek egymásutánját mesélik el (PETERSON–MCCABE 1991). Egy narratíva történéseinek tartalma lehet valós vagy képzeletbeli, a történet formáját tekintve lehet szóbeli vagy írásbeli.

Vannak olyan megközelítések is, melyek a történetmondást mint tevékenységet írják le: az elbeszélés, történetek létrehozása olyan tevékenység, melyet a gyermekek arra is használnak, hogy az őket ért tapasztalatokat és élményeket értelmezzék (HYMES 1982).

Ugyanazt az élményt, eseménysort többféleképpen is el lehet mesélni, a kontextustól, a közönségtől és az elbeszélő szándékától függően. Az eseményeknek azonban van egy olyan sorrendje, amely a történet egésze, célja szempontjából logikus. Ez adja az elbeszélés struktúráját. Az elbeszélés úgy is definiálható, mint időbeli és ok-okozati összefüggésben álló valós vagy fiktív események sorozatának nyelvi bemutatása, amely egy téma köré szerveződik, és amelyet a szereplők kognitív és érzelmi állapotai motiválnak (BRUNER 1990; LABOV–WALETZKY 1967).

A jól megformált elbeszélésnek három területen kell eleget tennie az elvárásoknak. Az egyik szempont, hogy a nyelvi felépítése megfelelő legyen. Ez azt jelenti, hogy a beszélő megfelelően használja a grammatikai és lexikai elemeket és szerkezeteket (HALLIDAY–HASAN 1976). Másodikként említhető, hogy a szövegben minden esetben jelen kell lennie az időbeli és oksági összefüggéseknek. A narratívák harmadik jellemzője a kommunikációs helyzetnek való megfelelés, a pragmatikai szempont, amely azt mutatja, hogy a beszélő az információt hogyan strukturálja és helyezi el annak érdekében, hogy segítse a hallgatóság számára a történet feldolgozását és megértését (JOHNSTON 2008; LABOV 1981). BRUNER (1990) meghatározásában a narratívák nélkülözhetetlen alkotóeleme a személyes perspektíva, mellyel a beszélő személye, saját vélekedése is minden esetben helyet kap a történetekben.

Tehát egy komplex elbeszélés létrehozásához a nyelvi készségek különböző területeinek összetett működtetésére van szükség, beleértve a szókincset, a szintaxist, a morfológiát és a pragmatikát is (MCCABE–ROLLINS 1994). Ezenkívül – mivel az elbeszélések a beszélőtől a hallgatónak olyan strukturált információkat közvetítenek, amelyek helye és ideje nem itt és

most van – metanyelvi készségekre is szükség van a narratíva előállításához (CURENTON–JUSTICE 2004).

A narratíva-létrehozás egyik lehetséges formája egy kép alapján alkotott történet elmesélése. Ebben az esetben egy fiktív, szóbeli történetet hozunk létre, a képek meghatározott sorrendje alapján. Ilyen típusú narratívák elemzése szerepelnek a későbbiekben bemutatott kutatássorozatban.

A narratívák globális és tartalmi felépítéséről több elmélet is született (LABOV 1972; LABOV–WALETZKY 1967; MANDLER–JOHNSON 1977; RUMELHART 1975; STEIN–GLENN 1979; THORNDYKE 1977). Az egyik első és legnagyobb hatású narratívaelmélet William LABOV modellje. A szociolingvisztika azon ága, mely a történeteket a hétköznapi kommunikációba ágyazva vizsgálja, LABOV és WALETZKY elméletére építkezik. Ez az elméleti keret a személyesen megélt történetek struktúráját ismerteti, valamint elemzési szempontokat határoz meg az ilyen típusú narratívák vizsgálatához (ANDÓ 2006). A jelen értekezésben személyes narratívák elemzése nem szerepelnek, de LABOV modellje hatással volt a bemutatott modellek kialakulására is. A következőkben azokat a narratívák felépítéséhez kapcsolódó kulcsfogalmakat, meghatározásokat ismertetem, amelyekre a narratívák elemzéséhez kapcsolódó módszertanok többsége épül.

1.2.1. Történetnyelvtan

A narratívák definiálhatók azon szabályszerűségek mentén, ahogyan felépülnek. Ilyen szabályszerűségek összessége a történetnyelvtan (*storygrammar*), amely a történetek narratív szerkezetét írja le. A történetnyelvtani modelleket széles körben használják a narratívák kutatásában és a narratív struktúrák elemzése során. HICKMANN megfogalmazásában (2003) a történetnyelvtanok olyan makrostruktúrát írnak le, melyek meghatározzák a narratívák megértését, befolyásolják a hallgató értelmezését.

Az egyik első történetnyelvtan-meghatározás STEIN és GLENN nevéhez köthető. Az 1979-es elmélet szerint a történetek epizódokból, az epizódok pedig történetegységekből állnak. A történetegységek (pl. a szereplők megnevezése, az alaphelyzet ismertetése, a szereplők reakcióinak bemutatása, az eredmény megfogalmazása) jelenléte nélkülözhetetlen egy teljes epizód megalkotásához. Ezeket a történetegységeket az *1. táblázat*ban látható módon határozták meg.

1. táblázat. Egy epizódban szereplő történetegységek

A történetegység neve	A történetegység leírása
Szereplők	A történet szereplőinek megnevezése.
Alaphelyzet	Helyszín, tevékenység és/vagy szokásos állapot megnevezése (pl. „XY mindig éhes volt”).
Az esemény/történet indítása	A történetet meghatározó esemény, gondolat. Ez lehet párbeszéd, felkiáltás is.
Belső reakció	A szereplők reakciója a megtörtént eseményre. Párbeszédben is kifejezhető, például egy adott helyzetre adott reakció: „Ó, nem!”.
Terv	A szereplők belső terve.
Cselekvés	A cél eléréséért tett kísérlet, konkrét lépések.
Eredmény	A tettek eredményei, következményei.
Reakció	Hogyan érzi magát, mit gondol a karakter, illetve hogyan reagál (ez a reakció fizikai is lehet, pl. „elfut”).

A történetegységek egymásutánisága alkotja az epizódot, az epizódok pedig több epizódból álló, komplexebb történetekké állhatnak össze.

Más elméletek a történetek globális struktúráját a 2. táblázatban ismertetett módon, három kötelező elem meglétével határozták meg. Eszerint minden történet egy alaphelyzettel indul, ami lehet egy probléma vagy a főszereplő egy meghatározott célja, ezután következik a megoldásért, a cél eléréséért tett lépések sora, majd a megtett lépéseknek köszönhető végeredmény, következmény zárja az elbeszélést (BERMAN–SLOBIN 1994).

2. táblázat. A történetek globális struktúrája

1.	Alaphelyzet , cél vagy probléma, mely meghatározza a történet szereplőinek motivációját.
2.	A cél eléréséért, a probléma megoldásáért tett lépések.
3.	A végeredmény , a tettek következményei.

1.2.2. A narratívák információtartalma

A történetmesélés megköveteli, hogy olyan alapvető információk szerepeljenek az elbeszélésben, amelyekből a hallgató számára is egyértelművé és érthetővé válik egy történet. Ezek az információk lehetnek karakterek, helyszínek, bizonyos összefüggések megnevezései. Ez minden esetben az adott történettől függ. Ezek alkotják azt a struktúrát, amely kifejezetten az adott elbeszélésre vonatkozik. A történetek információtartalma fontos mérőszáma lehet egy narratíva szerkezeti felépítésének (ROTH–SPEKMAN 1989).

Az életkor előrehaladtával fejlődés mutatkozik abban is, hogy egy képről való történetmeséléskor vagy egy történet felidézésekor a gyermekek története mennyire informatív, milyen pontosan osztják meg a hallgatósággal az értelmezéshez szükséges adatokat, információkat.

1.2.3. Szövegkohézió a narratívákban

A koherencia és a kohézió gyakran használt fogalmak az elbeszélések elemzése és meghatározása során. A koherencia a történet globális szerveződésére, a történetben használt elemek összefüggéseire mutat rá (VAN DIJK 1997; HICKMANN 2003; HUDSON–SHAPIRO 1991).

A nyelvi elemek koherenciáját mikroszinten általában kohézióknak nevezik. A kohéziót a nyelvi rendszer részének tekinthetjük, mivel ezek a kapcsolatok a nyelvhasználat révén valósulnak meg.

A koherencia és a kohézió összefüggő fogalmak. Míg a koherencia létrehozása során nagyobb szerepet kapnak olyan kognitív működések, mint a végrehajtó funkciók vagy a munkamemória, a kohézió létrehozásához a nyelvi tervezés kerül előtérbe.

Az értekezés 7. fejezetében a mikroszint kohéziós eszközeinek vizsgálatát végzem el.

1.3. Az anyanyelv elsajátítása óvodáskorig

Az óvodáskorra jellemző nyelvhasználat és a nyelvfejlődés szakaszainak megismerése elengedhetetlen a narratív készség elsajátításának bemutatásához. Ebben a fejezetben az anyanyelv-elsajátítás fontos állomásait és folyamatait ismertetem.

1.3.1. Az anyanyelv elsajátítása hároméves korig

A kommunikációnak már csecsemőkorban is meghatározott funkciói vannak. Eleinte a gyermek emocionális, szociális és fiziológiás igényeit elégíti ki, később ezek a funkciók összetettebbekké válnak, és olyan igényeknek is megfelelnek, mint a tudás megszerzése vagy az önkifejezés (HALLIDAY 1979). Az anyanyelv-elsajátítás már az anyaméhben elkezdődik (ANDREK 1997), hiszen az anyanyelvünkről már magzati korban tapasztalatot szerzünk. A gyermek beszédelsajátításában kiemelkedő szerepet játszik az édesanya és a rá jellemző nyelvhasználat. A gyermekek születésük után felismerik édesanyjuk hangját, anyanyelvük prozódiaját és az anyaméhben gyakran hallott történeteket, dallamokat is. A legújabb vizsgálatok alátámasztják, hogy a gyermekek még ennél is több, nyelvvel, beszéddel kapcsolatos

ismerettel, tapasztalattal jönnek a világra. Ezek a tapasztalatok alapvető szerepet játszanak az első években az anyanyelv-elsajátítás során (GERVAIN 2018).

A csecsemő a kezdetektől kommunikációra törekszik, folyamatosan bővíti eszköztárát, ismereteit. A nyelv más beszélőivel való interakció és kommunikáció során történik meg a nyelv elsajátítása. Az anyanyelv-elsajátításnak vannak mérföldkövei, szakaszai, melyek a tipikusan fejlődő gyermekek esetében meghatározott sorrendben követik egymást. A beszédhangok és a hangrendszer megismerése ugyanúgy törvényszerűségek mentén történik, mint később a grammatikai szabályok elsajátítása (RÉGER 1990). Fontos azonban megemlíteni, hogy minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy kétéves korig rendkívül nagy variabilitással, egyéni ütemben történhet a fejlődés (KAS–LUKÁCS 2020).

A nyelvfejlődés első szakaszára (0–1 éves kor) jellemzően a beszédészlelés fejlődése, a hangkészlet gyakorlása a jellemző. A gagyogás során a gyerekek az anyanyelvükre jellemző hangkapcsolatokat, beszédmozgásokat tökéletesítik (például *bababa*, *mamama*). Egyéves kor körül kezdődik az úgynevezett egyszavas szakasz (1–1,5 éves kor), ebben az időszakban gyarapszik mind az expresszív, mind a receptív szókincs. Jellemző az olyan egyszavas mondatok (holofrázisok) használata, melyek az adott kontextustól függően több jelentéssel is bírhatnak. Ebben az életkorban, ha egy gyermek azt mondja, hogy *cipő*, ez jelentheti azt is, hogy sétálni szeretne, szorítja a cipő, vagy meg szeretné mutatni az új cipőjét. Az ilyen egyszavas megnyilatkozások helyzettől függően akár egy egész történetet is elmesélhetnek.

Ezt követi a telegrafikus szakasz (1,5–2 éves kor), melyben a gyermek által ismert és használt szavak száma ugrásszerű növekedésnek indul. A gyermekek által használt néhány szavas mondatokból a grammatikai szerkesztettség még többnyire hiányzik (például *baba isz*). Az ezt követő fejlődési lépésben megjelenik a grammatikai elemek használata, növekszik a mondatok hosszúsága, ez a korai nyelvtani szakasz (2–2,5 éves kor). Ebben az életkorban a gyerekek beszédére még jellemző a beszédhangok pontatlan ejtése és a túláltalánosításból eredő grammatikai hibák jelenléte (PLÉH 2006).

1.3.2. Az anyanyelv elsajátítása óvodáskorban

Óvodáskorban a fiziológiai és pszichés fejlődésen túl komoly változások következnek be a nyelvhasználatban is. A 3–6 éves korosztálynál a nyelvhasználat összes területén folyamatos fejlődés tapasztalható, artikulációban, szókincsben, grammatikai komplexitásban egyaránt. A beszédhangok ejtési hibáinak fokozatos eltűnése, valamint a szintaxis és a pragmatikai készség kialakulása jellemzi ezt az fejlődési szakaszt.

Ebben az életkorban a gyermekek már interakcióba lépnek egymással. Az együtt játszás során valódi beszélgetések, társalgások alakulnak ki. A gyermekek nemcsak kortársaikkal beszélgetnek, hanem felnőttekkel, szüleikkel és egyre gyakrabban önmagukkal is. Sok énközpontú narratívát hoznak létre, ezt nevezzük az egocentrikus beszéd korszakának (VIGOTSKIJ 2000).

A gyermekek különböző tevékenységek közben hosszú monológokat, önmaguknak szóló kommentárokat mondanak hangosan vagy motyogva. Az óvodáskor végére ez a fajta beszéd belső beszéddé, fokozatosan a gondolkodás részévé válik (PIAGET 1970). A gyermekek megjegyzik és használják már a különböző megszólítási, köszönési és udvariassági formákat is. Beszédükkel képesek a hallgató figyelmét felkelteni és fenn is tartani (LENGYEL 1996). Erre a korosztályra jellemző, hogy a gyermekek sokat és szívesen beszélnek, ugrásszerűen sajátítják el a különböző kommunikációs stratégiákat. Fokozatosan felismerik és igyekeznek egyre gyakrabban használni a társalgási fordulatokat és a társalgást szabályozó más tényezőket. Az óvodás életkorban egyre nagyobb szerepet kap a pragmatikai, metapragmatikai képességek alakulásának vizsgálata is (BALÁZS–BABARCZY 2019). Hatéves korra a gyermekek a számukra értelmezhető helyzetekben már képesek metapragmatikai tudatosságra, és arra, hogy bonyolult tudatelméleti feladatokat oldjanak meg (HÁMORI 2019).

Az óvodás gyermekek szókincsét vizsgáló kutatók arra az eredményre jutottak, hogy hároméves korra a gyermekek már 150–1000, négyéves korra 1500–2000 szót ismernek (PLÉH 2006). A szókincsvizsgálatok tapasztalatai azt is mutatják, hogy az óvodáskor végére a gyermekek több szót tudnak aktiválni vizsgálati helyzetben, mint az óvodába lépéskor (NEUBERGER 2008; VAKULA 2013). Kezdetben a gyermekek beszédét a főnevek túlsúlya jellemzi, azonban 3–4 éves kor közé tehető az az időszak, amikor a beszédben hangsúlyossá válik és túlsúlyba kerül az igék használata (GÓSY 2005). Természetesen a szókincs fejlődése nem zárul le az óvodáskorral, a szótanulás iskolás- és felnőttkorban is tovább folytatódik (GÓSY 2005). A szóasszociációs tesztek azt is alátámasztották, hogy a szociokulturális háttér nagyban befolyásolja az aktivált szavak mennyiségét és minőségét is. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei több szót és gyorsabban tudnak aktiválni (NEUBERGER 2008).

Ebben az életkorban a gyermekek képessé válnak összefüggő, hosszabb logikai láncolatokat elmesélni, önmagukat kifejezni. A harmadik életévre jellemző a paradigmatisz rendszerek elsajátítása. Az óvodába lépéskor a gyermekek már majdnem teljes biztonsággal használják a ragokat és a jeleket is (GÓSY 1984). A beszédben megjelennek és egyre gyakoribbá válnak az összetett mondatok (LACZKÓ 2011). Bár az óvodáskorra ezen a területen is általános ugrásszerű fejlődés jellemző, még a hatévesek spontán beszédének grammatikai vizsgálata során is jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg a komplexitás terén (HORVÁTH 2017).

Erre az időszakra tehető a különböző időviszonyok felismerése és az ezekről való beszéd, gondolkodás készségének elsajátítása is. Kezdetben a különböző idősíkok egymáshoz viszonyítása még nehézségekbe ütközik, de a gyermek fokozatosan látni kezdi az összefüggéseket múlt, jelen és jövő, így a különböző igeidők között. Ez a folyamat egészen hatéves korig is eltarthat (LACZKÓ 2011). Hároméves kor körül a gyermek nemcsak észlelni kezdi az időviszonyokat, hanem lassan képessé válik róluk beszélni is.

Az óvodás gyermekek beszédében megfigyelhetők önkorrekcíók, ők már képesek a saját, illetve beszélgetőpartnerük beszédében észrevenni és ki is javítani a hibákat (GÓSY 2002; BÓNA–NEUBERGER 2012). Erre az életkorra jellemző az etimologizálás jelensége. Ilyenkor a gyermek értelmet keres egy számára még ismeretlen hangalakban. Az ismeretlen szót egy

számára értelmessel és kontextusba illővel helyettesíti. Az etimologizálás a 4–5 éves korosztályban a legproduktívabb, ebben az életkorban születnek a legnagyobb számú és legkreatívabb helyettesítések (EGERSZEGI 2012).

A nyelvi tudatosság 6–7 éves korra magasabb szintre lép, a nyelv összes területén (fonológiai, morfológiai, lexikai, szintaktikai, pragmatikai vonatkozásban) megjelenik a metanyelvi tudatosság. A gyermekek ebben az életkorban képessé válnak a nyelvről gondolkodni, beszélni, és műveleteket végrehajtani a nyelvi struktúrákon. Elmondható tehát, hogy a gyermekek 4–6 éves korra egyre nagyobb biztonsággal használják a nyelvet, mondanivalójuk egyre összefüggőbb, kifejezőmódjuk gazdag (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2001).

A nyelvi készségek fejlődésére épül a narratív készség fejlődése. A nyelvi és kognitív fejlődés egyaránt szükséges ahhoz, hogy a narratív készség fejlődhessen.

1.4. A narratív készség elsajátítása, életkori jellemzők

A beszédfejlődés egyik fontos területe a történetmesélési készség fejlődése. A nemzetközi szakirodalomban megoszlanak a vélemények arról, hogy a narratív készség az anyanyelv-elsajátításon belül önálló terület, vagy a pragmatikai fejlődés része. A hazai szakirodalomban a narratív készség fejlődéséről kevés szó esik. A fejezetben áttekintem a narratív készség fejlődésének fontos állomásait és folyamatait.

Már a kétéves és még fiatalabb gyerekek is részt vesznek olyan szociális, interaktív helyzetekben, melyekben a szüleikkel együtt, közösen konstruálnak történeteket (ENGEL 1995). Ebben az életkorban a gyermekek már képesek rövid, forgatókönyvszerű beszámoltat elmesélni a hétköznapi eseményekről (NELSON 1996). A személyes elbeszélések létrehozása, a tapasztalatszerzés a múltbeli vagy szokásos események elmeséléséről hozzájárul a gyermekek személyiségfejlődéséhez. Már ebben az életkorban fejleszti a szociális, érzelmi, nyelvi és kognitív készségeket is. A megfigyelések alapján elmondható, hogy a narratív készség fejlődésének első állomásai 2–3 éves kor közé tehetők (FIVUSH et al. 2006; MCCABE et al. 2008).

Az utóbbi években több nemzetközi kutatás középpontjában a gyermekek által létrehozott szóbeli narratívák, elbeszélések álltak. A pszichológia, logopédia, nyelvtudomány területén végzett vizsgálatok eredményei alapján kimondható, hogy a történetmondás képességében is, csakúgy, mint a nyelvfejlődés többi területén, életkorokhoz kapcsolható fejlődési szintek figyelhetők meg (APPLEBEE 1978; STEIN–GLENN 1979; MERRITT–LILES 1987; BRUNER et al. 1993; SCHNEIDER et al. 2005).

A nemzetközi kutatások eredményei azt támasztják alá, hogy jól elkülöníthető életkori sajátosságok határozhatók meg a gyermekek által létrehozott narratívákban. Elsőként APPLEBEE (1978) írta le a narratív készségek fejlődési szakaszait: a történetek szerkesztési módja szerint határozott meg hat különböző szintet, a struktúrálatlan, egymással lazán összefüggő

mondatsoroktól a valódi, strukturált, összefüggéseket is tartalmazó narratíváig, 2-től 6 éves korig. Az első valódi narratíva sikeres megkonstruálását a gyermekek 5–6 éves korára tette.

STEIN és GLENN (1979) öt fejlődési szakaszt különböztet meg aszerint, hogy hány történetegység (3. táblázat) szerepel az adott történetben. A következőkben a STEIN és GLENN által meghatározott kritériumokat és az APPLEBEE (1978) által leírt narratív szinteket együttesen ismertetem.

3. táblázat. A narratív készség fejlődési szakaszai (APPLEBEE 1978; STEIN–GLENN 1979)

A narratív szint neve	A narratív szint jellemzői
Szóhalmozás (2–2 és ½ év)	A mondatok között nincs nyilvánvaló szervezethez. A történetek ezen a szinten főleg felsorolásból állnak. A mondatok és igék jelen időben szerepelnek a történetben. Sokszor a főszereplőt sem nevezik meg.
Felsorolás (2 és ½–3 év)	Egy központi karakter vagy esemény köré szerveződik a történet, a kapcsolódások asszociáció vagy hasonlóság alapján jönnek létre. Nem jellemző az időbeli vagy oksági szervezethez.
Egyszerű narratíva (3 év)	Egy központi téma köré szerveződnek az események, a szereplőket megnevezi a történetmondó. Megjelennek a történetekben a karakterek, tárgyak, helyszínek jellemző tulajdonságai is. Három történetegység mindenképpen szerepel az elbeszélésben, ezek leggyakrabban az alaphelyzet, a történetet meghatározó legfőbb esemény és a megoldás.
Láncolás (4–5 év)	Láncszerű, egymásból következő történetsszervezés. Az események ok-okozati, logikai vagy időbeli összefüggések mentén szerveződnek. A narratíva legalább 4 történetegységet tartalmaz.
Igazi narratívák (6 év)	Kiterjeszti a láncolás szintjét. A narratívákban a minimum 4 történetegységen és a logikai, ok-okozati összefüggéseken túl minden esetben megjelennek a szereplők belső motivációi, érzelmei. Ezzel válik a narratíva igazivá, teljessé. Természetesen a narratív készség tovább fejlődik az életkor további előrehaladtával.

APPLEBEE (1978) modellje mellett több újabb, a narratív szerkezetet és annak a nyelv elsajátítása során megfigyelhető fejlődési szakaszait, a menetét és jellemzőit leíró elmélet és megfigyelés született. Az életkor előrehaladtával, a magabiztosabb nyelvhasználat és kognitív fejlődés következtében a gyermekek által létrehozott narratívák a mikroszinten és a makroszinten is figyelemre méltó változást mutatnak.

A mikroszerkezet esetében a kutatók általában a produktivitást és a grammatikai komplexitást vizsgálják. A produktivitás tekintetében az 5–6 és a 7 évesek között találtak különbséget, de a 4 évesek és az 5 évesek narratíváit összehasonlítva nem volt szignifikáns különbség (WESTERVELDT et al. 2004). JUSTICE és munkatársai (2010) a Narrative Assessment Protocol fejlesztése során 250 5–12 éves gyermek narratíváiban elemezték a mikroszerkezet mutatóit. Eredményeik az életkor előrehaladtával növekedést mutatnak a produktivitás összes mutatójában (a szavak száma, a különböző szavak száma, a megnyilatkozások száma, a megnyilatkozások átlagos hossza, a tagmondatok száma, a tagmondatok átlagos hossza, a kötőszavak száma).

A makroszerkezet változásai az óvodáskorban és az óvodás- és iskoláskor átmenetekor a legjelentősebbek. Ebben az időszakban az elbeszélésekben szereplő történetegységek száma, az információmennyiség és a kohéziós eszközök használata is növekedést mutat. SCHNEIDER, HAYWARD és DUBÉ (2005) közel 400 kanadai gyermekkel végzett kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a 4–8 éves gyermekek életkorának előrehaladtával szignifikánsan növekedett a narratívák makroszerkezetét értékelő pontok száma.

A gyermekek történetmeselési kompetenciájának fejlődése ezen a ponton nem ér véget. Az általános és középiskola során tovább fejlődik, a narratív struktúra egyre komplexebbé és jobban szervezetté válik az életkor előrehaladtával (STEIN–POLICASTRO 1984), de ennek az életkornak vizsgálata nem képezi a jelen értekezés tárgyát.

Olasz anyanyelvű, 4–10 éves gyermekek narratíváit vizsgáló kutatásában ORSOLINI és munkatársai (1996) a narratív fejlődés 4 szintjét figyelte meg. Ezeket a szinteket a 4. táblázatban ismertetem.

4. táblázat. A narratív fejlődés négy szintje (ORSOLINI 1996)

A narratív szint neve	A narratív szint jellemzői
Krónikák	A probléma megnevezése hiányzik, az események közti ok-okozati összefüggések nem jelennek meg, a történetegységek közötti kapcsolódás csak időrendi.
Hiányos epizódok	Megjelenik a probléma megfogalmazása és a főszereplő reakciója is, de a további események (pl. a probléma megoldása, a megoldás eredménye) még hiányoznak.
Minimális epizódok	Már szerepelnek a probléma megnevezésén túl is események. Jelen van a megoldásra tett kísérlet és az eredmény is.
Teljes epizód	A probléma, a megoldás és az eredmény is megjelenik, ok-okozati sorrendet követve. A történet a szereplők motivációival és érzelmeivel egészül még ki.

BERMAN és SLOBIN (1994) azt elemezte, hogyan változik a gyermekek által elmesélt történetek szerkezete az életkor előrehaladtával. A vizsgálat alapját az a megfigyelés képezte, hogy a történet szerkezeti struktúrája három egységből áll: a problémából, a probléma megoldására tett kísérletből és ennek az eredményéből. A vizsgálatban azt találták, hogy a hároméves gyermekek történeteinek kevesebb mint 20%-a tartalmazta mindhárom egységet. Az ötéves gyermekek többsége meg tudta nevezni a problémás helyzetet, azonban csak 50%-uk narratívái tartalmazták a probléma megoldására tett kísérleteket, és még kevesebben mondták el a történet végkifejletét. A kilencéves gyermekek a történetmesélés során már gyakran elmesélték az alaphelyzetet és a megoldásra tett próbálkozásokat, a történet végkimenetelét azonban gyakran nem fogalmazták meg.

A történetek kohézióját elemző mutatókban is változások figyelhetők meg az életkor előrehaladtával. A kohézió megteremtésének vizsgálatakor a leggyakrabban a névmások és a kötőszavak használata kerül az elemzés középpontjába. A gyerekek viszonylag korai életkorban

képesek kohéziót teremteni, de a kor előrehaladtával egyre változatosabb eszközöket használnak a történeteikben, és egyre gyakrabban használják helyesen ezeket a kohéziós eszközöket (SHAPIRO–HUDSON 1997). Az életkor előrehaladtával az anaforikus stratégiákban is fejlődés mutatkozik. A 3–5 éves gyermekek narratíváiban a mondatok közötti kapcsolatok, utalások még nem egyértelműek, mondataik a legtöbbször nem kapcsolódnak a nagyobb szövegegységhez. Az 5–8 éves korosztálynál már megfigyelhető, hogy a gyermekek névmásokat használnak a szereplők azonosítására. A 8–12 éves gyermekeknél pedig már egy fejlettebb stratégiát láthatunk: ezekben a történetekben a névmásokat már nem csak azonosításra, hanem a hivatkozás fenntartására és a referenciaváltásoknál is használják (KARMILOFF-SMITH 1981).

Az angol nyelvű vizsgálatok alapján elmondható, hogy az életkor mentén eltérések figyelhetők meg abban, hogy a gyermekek milyen nyelvi formával, milyen névelő használatával vezetik be az új referenst a történetben (PETERSON–MCCABE 1991; SCHNEIDER–HAYWARD 2010). A hazai és nemzetközi kutatások eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a tipikus nyelvfejlődésű gyermekek a nyelvelsajátítás korai szakaszában megtanulják a helyes névelőhasználatot. Pszicholingvisztikai, álszavas kísérletek eredményei alapján elmondható, hogy a szavak pontos jelentésének kiválasztásakor már a 2–3 évesek is támaszkodnak a névelőhasználatra (VISZKET 2015). A gyermekek számára mesélt történetekben is fontos, megértést segítő szerepe van annak, hogy az új szereplő, tárgy, helyszín első említésekor a szövegben határozott vagy határozatlan névelő szerepel. Ha egy főnév határozott névelővel áll egy történetben, akkor valamiféle ismertséget, illetve a származására vonatkozó információt várnak a gyerekek, ha pedig a szövegben új referens kerül bevezetésre, a határozatlan névelőre is építenek, mint kontextusra, a jelentésteremtés során (VISZKET 2015). Miután egy történetben a szereplők, helyszínek, tárgyak első alkalommal megnevezésre kerülnek, szükségessé válik a további megnevezéseik során az, hogy valamilyen módon utaljunk rájuk.

A magyar nyelvű gyermekek hároméves kor utáni névelőhasználatáról nem állnak rendelkezésünkre vizsgálatok, adatok (VISZKET 2015). Egy angol nyelvű, 377 gyermek (4–9 évesek) részvételével készült vizsgálat eredményei azonban egyértelműen azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával a gyermekek egyre tudatosabban és meghatározott szabályok szerint választják meg az Első Említések (lásd 1.5.1.3.) nyelvi formáit. A vizsgálatokban szignifikáns különbséget találtak a 4, 6 és 8 éves korosztálynál abban, hogy hogyan vezetik be a referenseket. A gyermekek az eredmények szerint az életkor előrehaladtával egyre gyakrabban használtak határozatlan névelőt az új szereplő, tárgy megnevezésekor. Több, más nyelvre (francia, német, mandarin) irányuló vizsgálat is hasonló eredményre jutott (SCHNEIDER–HAYWARD 2010).

Ellentétben a nemzetközi gyakorlattal, a hazai vizsgálatok kevesebb figyelmet fordítottak a narratív készség vizsgálatára. Az óvodáskorú gyermekek narratíváiban, spontán történeteiben az eddigi magyar nyelvű nyelvészeti kutatások főként az aktivált szókinccset, a szöveg-hosszúságot, a grammatikai szerkezeteket vizsgálták. Néhány vizsgálat azonban a létrejövő történetek makrostruktúrájáról is tett megállapításokat. Az óvodáskori történetmesélés jellemzőit feltérképező elemzések megerősítették, hogy még az iskolába lépő gyermekeknek is kihívás jelent az önálló szóbeli szövegalkotás.

A gyermekek 3 éves kortól, a kezdetben egyszerű, rövid mondatoktól 5–6 éves korra eljutnak a komplex összefüggéseket tartalmazó történetek elmeséléséhez. Ebben a szövegalkotásban az egyik legnagyobb kihívás a szöveget alkotó mondatok logikai kapcsolása, valamint a logikai kapcsolatok pontos jelölése. Schnell Zsuzsanna, *Az elme nyelve* című könyv szerzője szerint a képről való történetmesélés egy „kisgyermek társalgásának és szövegszervező képességének jó mérőeszköze” (SCHNELL 2016: 226). Tanulmányában az óvodás gyermekek történetmesélési stratégiáit elemzi egy 10 képből álló egyoldalas képregény alapján (*A kisvirág és a hegy*). Megállapítja, hogy az óvodás életkorban a gyermekeknek még nehézségük akadhat a tér és az idő azonosításával, valamint a szöveg felépítésével, a kohéziós eszközök használatával. Egy 4–5 éves gyermek történetmesélő készsége elmarad a társalgási képességeitől. A gördülékeny történetmesélés még nem jellemző ebben az életkorban. A koherencia ekkor még kezdetleges, nem fűzik a gyermekek a képeket igazi történetté. A 6–7 éves korosztálynál ezzel szemben már jelentős fejlődés figyelhető meg a kohéziós eszközök, a nyelvi komplexitás és a történetszervezés terén is (SCHNELL 2016). Az óvodások narratíváiról általános jellemzőként az is elmondható, hogy a képről való történetmeséléskor a létrejövő szövegek felépítése hiányos. A klasszikus hármas felosztás szerint elemezve a bevezetés és a befejezés megalkotása nagyrészt elmarad (CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH – HAJDU 2011). Egy másik hazai vizsgálat eredményei szerint 6 és 9 éves kor között az életkor előrehaladtával színesedik és egyre komplexebbé válik a képről való történetalkotás. Az eredmények jelentős egyéni eltérést mutatnak a beszédprodukciónak e területén is (ZSÁK 2017). JORDANIDISZ Ágnes és munkatársai (2021) már kifejezetten a narratív készségek dinamikus mérési lehetőségét vizsgálták. A pilotkutatásban 5–6 éves kor közötti óvodások vettek részt, akik egy 10 képből álló képregényről mondtak el egy történetet. A vizsgálati szempontok a nyelvi komplexitás, a kohézió és a pragmatikai tudatosság voltak. A statikus mérés (első elmondás) során a gyermekek a történet konkrét cselekvéseit nevezték meg, míg a segítő kérdések utáni dinamikus mérés (második elmondás) során már több részletet neveztek meg, és a szereplők motivációit, érzelmeit is könnyebben fogalmazták meg.

Óvodáskorban a hároméves gyermek a kezdeti néhány szavas mondatoktól eljut a narratívák megalkotásáig. A történetmesélés komplex készség, mely megköveteli a gyermektől annak a tudását is, hogy hogyan hozza létre a mondatok közötti viszonyokat, logikai kapcsolatokat. Egy képsor elmesélésekor a mondatokat kötőszavakkal, nyelvi elemekkel kapcsoljuk össze. A 4–5 évesek még nem tartják be azokat a szabályokat, amelyek a koherens történet létrehozásához szükségesek, de bizonyos kohéziós eszközök már megjelenhetnek (pl. a megfelelő ragozás használata) a történeteikben. A 6–7 éves korosztály már összetett, jól szerkesztett mondatokban, logikai következtetéseket beépítve, kohéziós eszközöket használva mesél el egy történetet (SCHNELL 2016).

1.5. A narratív készség lehetséges vizsgálati módszerei

A narratívák elemezhetők tartalmi, illetve formai szempontból. A makroszerkezeti elemzés során a tartalmi elemek jelenléte, sorrendje, struktúrája vizsgálható, míg a mikroszerkezet vizsgálata során főleg a formai, nyelvi elemekre koncentrál az elemzés (5–6. táblázat).

Azokban a vizsgálatokban, ahol a történetek makroszerkezeti elemzése áll a középpontban, kifejezetten a történetek globális szerkezetét, a történetnyelvtan jelenlétét és a nagyobb elemek egymáshoz való viszonyát vizsgálják. Ezek azok az elemzések, megfigyelések, melyek alapján a narratív készség fejlődési szintjei meghatározhatók (BERMAN–SLOBIN 1994; HICKMANN 2003; PETERSON–McCABE 1986; STEIN–GLENN 1979) (lásd bővebben az 1.4. alfejezetben). A történetek makroszerkezetéhez tartozik a konvencionális kezdés és befejezés fordulatainak jelenléte is (JUSTICE et al. 2006). A makroszerkezethez kapcsolódó leggyakrabban használt mérőszámok és elemzési szempontok az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat: A narratívák makroszerkezetének lehetséges elemzési szempontjai
(JUSTICE et al. 2006; NORBURY–BISHOP 2003)

A makroszerkezet elemzési szempontjai	
Történetnyelvtan, történetegységek	Epizód Történetegységek (pl. szereplők, érzelmek, alaphelyzet)
Narratív struktúra	Cím Konvencionális kezdés (pl. <i>Egyszer volt, hol nem volt...</i>) Konvencionális befejezés (pl. <i>Itt a vége, fuss el véle.</i>)
Információtartalom	Információs elemek/egységek

A mikrostruktúra esetén az elbeszélések értékelése a nyelvi megformáltság felől történik. Az elemzés több aspektusból is megközelíthető, ilyen a produktivitás, a komplexitás és a nyelvhelyesség is (JUSTICE et al. 2006; LILES et al. 1995). A produktivitás a narratívákban előállított, számszerűsíthető nyelvi mennyiségre utal (LEADHOLM–MILLER 1992). A produktivitás mérőszámai a következők lehetnek: a megnyilatkozások száma, a szavak száma és a különböző kommunikációs egységek száma, azaz C-units (JUSTICE et al. 2006). A szintaktikai komplexitás mutatói lehetnek a következők: a megnyilatkozások átlagos hossza, az elbeszélésekben használt mondat szerkezetek hossza, összetettsége (BISHOP–DONLAN, 2005; JUSTICE et al. 2006). A mikroszerkezet vizsgálatához kapcsolódó elemzési szempontok összefoglalása a 6. táblázatban látható.

6. táblázat. A narratívák mikroszerkezetének lehetséges elemzési szempontjai
(JUSTICE et al. 2006; NORBURY–BISHOP 2003)

A mikroszerkezet mérőszámai	
Produktivitás	Az összes szó száma A megnyilatkozások száma, hossza A kommunikációs egységek száma A szófajok előfordulása
Komplexitás	A kohéziós eszközök megfelelő használata Az összetett mondatok száma, hossza A különböző szavak száma A megnyilatkozások száma, hossza
Pontosság, helyesség	Grammatikai helyesség A kohéziós eszközök megfelelő használata

Bár a mikro- és makrostruktúrát általában összefüggőnek tekintik, a két szint kapcsolata a különböző életkori csoportokban nem egyértelműen tisztázott (KOŠUTAR et al. 2022; KARMILOFF-SMITH 1981). A szakirodalom tanulságai alapján elmondható, hogy a makrostruktúra nem nyelvspecifikus, kevésbé függ a nyelvi készségektől, nagyban függ azonban a kognitív készségtől (BERMAN et al. 2001; PARADIS et al. 2017; TRABASSO–NICKELS 1992).

A narratívák makro- és mikrostruktúrája közötti kapcsolattal és összefüggésekkel foglalkozó tanulmányok ellentmondásos eredményeket mutatnak. Ez annak is köszönhető, hogy különböző módszertanokat használtak a narratívák létrehozására és azok elemzésére is. A két szint közötti kapcsolat megismeréséhez az atipikus nyelvfejlődési, nyelvi zavarokkal élő populációban végzett vizsgálatok vihetnek közelebb (NORBURY–BISHOP 2003).

A nemzetközi gyakorlatban több olyan elemző, vizsgálati módszer (eszköz, vizsgálati eljárás, felmérés, protokoll) került bevezetésre, melyek a narratív készség szintjét mérik. Ezek nemcsak a gyermek narratív tudásáról, hanem kognitív és nyelvi szintjéről is releváns információt szolgáltatnak.

A narratív készségre vonatkozó elemzésekhez több lehetőségünk is van az adatgyűjtésre. Többféle, általában vizuális inger segítségével lehet a leghatékonyabban motiválni a vizsgálatban résztvevőket arra, hogy szóbeli történeteket hozzanak létre. A használt eszközök között szerepelhetnek képek, képsorok, szöveg nélküli mesekönyvek, filmek és bizonyos esetekben spontán beszélgetés is (HOFF 2011).

A narratívák előhívásakor lényeges kérdés az is, hogy milyen instrukciókat, feladatokat használunk. Kétféle megközelítéssel találkozhatunk a narratív készséget vizsgáló irodalomban: a történet önálló létrehozása, valamint egy történet elismétlése (*retelling*). Annak ellenére, hogy nem született egyértelmű megállapítás arról, hogy melyik módszer lehet előnyösebb a narratív készség felmérése során, több szakirodalmi forrásban is találhatunk állásfoglalást amellet, hogy az önálló szövegalkotás több információval szolgálhat a gyermekek narratív kompetenciájáról. A történet elismételtetésének módszerét kritizáló írások azt hangsúlyozzák, hogy ebben az esetben a vizsgálatvezető egy követhető nyelvi mintát

és struktúrát biztosít a gyermekeknek. Így egy kevésbé jó nyelvi és narratív készségekkel, de jó memóriával rendelkező gyermek is könnyen teljesítheti a feladatot megfelelően. Ezzel szemben az önálló szövegalkotás során a konstruálás folyamatát komplexen lehet megfigyelni. A történetismételtetés módszerét mégis széles körben használják a narratív kompetenciával kapcsolatos vizsgálatokban és a klinikai diagnosztikában is. Atipikus (nyelv)fejlődés esetén ez a feladat könnyebben teljesíthető, így a diagnosztikában fontos szerepe lehet a történetek elismétlésének is (BISHOP–EDMUNDSON 1987).

A nemzetközi gyakorlatban több olyan komplex vizsgálati módszer használatos, melyek a gyermekek narratív készségét vizsgálják (pl. *Narrative Assessment Protocol*, JUSTICE et al. 2010; *Narrative Assessment Protocol II*, BOWLES et al. 2020; *Edmonton Narrative Norms Instrument*, SCHNEIDER et al. 2006; *Narrative Language Measure*, PETERSEN 2010; *Test of Narrative Language*, KADERAVEK et al. 2004; *Bus Story*, RENFREW 1995; *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*, BISHOP 2004). A vizsgálatok mérőszámai között vannak kifejezetten az adott nyelvre vonatkozóak, és olyanok is, melyek nem kifejezetten nyelvspecifikusak. Ezek a tesztek, vizsgálati módszerek legtöbbször a képről vagy képsorról való történetmesélés módszerét használják. Vannak köztük olyanok, melyeket kifejezetten nyelvészeti vizsgálatokhoz terveztek, de a legtöbbjük diagnosztikai, folyamatdiagnosztikai eljárásként is használatos a nemzetközi logopédiai gyakorlatban. Ezek közül bemutatom azt a két legkorábbi módszertant, amelyek a szakirodalomban a leggyakrabban fordulnak elő (*Frog Story* – MAYER 1967; *Bus Story* – RENFREW 1994), valamint a két legkidolgozottabb és leghozzáférhetőbb módszertant felmutató ingyenes vizsgálati eljárást (a kanadai *Edmonton Narrative Norms Instrument*-et és a *Narrative Assessment Protocol*-t), majd végezetül egy olyan vizsgálati protokollt is ismertetek, amely olasz nyelvterületen készült (*Narrative Competence Task* – SCHNEIDER et al. 2006; JUSTICE et al. 2010; ZANCHI et al. 2020).

1.5.1. Frog Story (Békamese)

A kutatók számos vizsgálatban és nyelven használják Mercer MAYER (1967) *Békameséjét*, amely *Frog, where are you?* címmel jelent meg. A szöveg nélküli képeskönyv 24 képpel meséli el a történetet, melyben egy kisfiú és a kutyája egy eltűnt béka nyomába erednek. Először a fiú házában, majd az erdőben folytatják a keresést, ahol az ott élő különféle állatokkal találkoznak. A történet három képét mutatja be az *I. ábra*.

A *Békamesét* Michael BAMBERG (1987) használta először német anyanyelvű 6, 7, 8, 9 és 10 éves gyermekek narratív készségének a vizsgálatához. A képsor megfelelő eszközhöz bizonyult a vizsgált életkorokban arra, hogy a gyermekek létrehozzanak egy koherens, teljes narratívát.

A képeket az 1990-es évek végén kezdték el használni leíró nyelvészeti kutatásokban, de későbbi vizsgálatokban is megjelenik (BOWERN 2008; SAKEL–EVERETT 2012).

A *Békamese* képsora olyan eszközként van jelen, amelynek segítségével a vizsgálatban résztvevők a megadott instrukciók alapján szóbeli történetet hozhatnak létre. Ezekben a történetekben a megfigyelések nem minden esetben a narratív szerkezetre, hanem a szókincsre, grammatikára vagy kognitív készségekre vonatkoznak. Az irodalomban nincs egységes pontozási útmutató vagy instrukció a képsor használatához, ami alapján a *Békamese* képeiről szóló történeteket elemezni lehetne. Ennek ellenére számottevő kutatást találhatunk, melyekben ez a képsor a használt módszertan vizuális eszköze.



1. ábra. A *Frog, where are you?* című könyv 1., 10. és 22. képe

1.5.2. The Renfrew Bus Story / The Bus Story (Buszmese)

A *The Bus Story* azok közt a korai nyelvi tesztek között volt, melyek a gyermekek narratív készségének objektív mérésére törekedtek. A tesztet eredetileg Angliában 1977-ben sztenderdizálták, angol anyanyelvű, 3–6 éves gyermekekkel. Az amerikai változat 1994-ben készült el, ugyanazzal a módszertannal, de az észak-amerikai közönség számára rajzolt képpel és az ott élő gyermekek normáival (RENFREW 1995).

A *The Bus Story* a nyelvfejlődési késés és nyelvi zavarok szűrésére készült eljárás. A vizsgálat vezetője a gyermeknek hangosan felolvassa az előre meghatározott szöveget, miközben a gyermek a tizenkét képből álló képsort követi. A gyermeket ezután arra kéri, hogy mesélje el a történetet, a választ rögzítik és lejegyzik. Tehát a gyermek feladata a képsor alapján megismételni az előzetesen felolvasott elbeszélést. Az így kapott történetet összevetik az eredetileg elhangzott történetből kiválasztott információkkal. A pontozásban szerepelnek a történet mikro- és makrostruktúrájára vonatkozó szempontok is. Az értékelés része a mondatok hosszúsága, a nyelvi komplexitás és a szókincs is. A történetmesélés modelljeit, történetnyelvtant nem használták a pontozás kidolgozásakor.

Az eredeti *Bus Story*-t a szakirodalmi beszámolók hasznos szűrőeljárásnak tartják: a teszt eredményeiben a tipikus kontrollesoporthoz képest eltérés látszik a nyelvfejlődési késés (PAUL–SMITH 1993) és a nyelvfejlődési zavar (BISHOP–EDMUNDSON 1987) jelenléte esetén.

Annak ellenére, hogy a pontozási útmutató könnyen érthető, és jól dokumentált, a teszt bírálói nem tartják egyértelműnek a különböző életkorokra vonatkozó adatokat és az altesztek pontozását. Az útmutató a diagnosztikai kérdésekben magára hagyja a felhasználót.

A *Renfrew Bus Story* módszertana és tapasztalatai alapján később több, narratív készséget vizsgáló eljárás is készült. Az eredeti teszt napjainkban is megvásárolható, és használható a logopédiai diagnosztikában és a kutatásban egyaránt.

1.5.3. Edmonton Narrative Norms Instruments (Edmonton-féle narratív-készség-teszt)

Az *Edmonton Narrative Norms Instrument* (a továbbiakban ENNI) egy kanadai vizsgálati módszer és egyben nyelvi teszt a gyermekek narratív készségének mérésére (SCHNEIDER et al. 2005). A módszer a képről való történetmesélési képességet vizsgálja. A kutatók 377 angol anyanyelvű, 4, 5, 6, 7, 8 és 9 éves gyermek hanganyagát elemezték. A mintában életkoronként 50 tipikusan fejlődő és 10–17 atipikusan fejlődő adatközlő szerepelt. A cél olyan angol nyelvű mérési módszer létrehozása volt, amelyben (addig egyedülálló módon) csak a vizuálisan megjelenített történet adott alapot az önálló szövegalkotáshoz. A már ezelőtt is alkalmazott vizsgálati módszertanoknak minden esetben része volt a szöveg, történet hallás utáni visszamondása. Megállapítást nyert azonban, hogy ezekben a feladatokban a narratív képesség megítélésében a nyelvi készségek mellett nagy szerepet játszik a gyermekek memóriája is (SCHNEIDER et al. 2005).

Az ENNI fejlesztői több előkutatásban vizsgálták a narratív szerkezet elemzésére leginkább alkalmas módszereket, képsorokat. Úgy találták, hogy a történetek makrostruktúrájának vizsgálatára a legalkalmasabbak az úgynevezett történetnyelvtani modellek. Ezek minden esetben történetegységekre bontják az elbeszéléseket, és meghatározzák, hogy melyek azok a szükséges elemek, melyek nélkülözhetetlenek egy történetben. Különböző megközelítések (MANDLER–JOHNSON 1977; RUMELHART 1975; STEIN–GLENN 1979; THORNDYKE 1977) léteznek a történetek narratív szerkezetének leírására, valamint a történetegységek, struktúra meghatározására. Az ENNI-kutatás az 1979-es, STEIN és GLENN által leírt történetnyelvtant, történetegységeket használta a vizsgálati módszer kidolgozásához.

A történetnyelvtani modell által meghatározott történetegységeket figyelembe véve az ENNI-hez három különböző nehézségi szintű képsort fejlesztettek. A fekete-fehér képsorok egyszerű vonalrajzokból állnak. Három A és három B jelű képsort használtak, ezek az 1-es, egyszerű szinttől indulva egyre komplexebb történeteket mutatnak be. Az azonos betűjelű történetekben a helyszínek, főszereplők és a történet megegyeztek. A képsorok adatai a 7. táblázatban láthatók.

7. táblázat. Az ENNI képsorai (SCHNEIDER et al. 2005)

Képsor	Alaphelyzet	Az epizódok száma	A szereplők száma	Szereplők	A képek száma
A1	Uszoda	1	2	Elefánt és zsiráf	5
A2	Uszoda	2	3	Az A1-ben szereplők plusz egy új karakter	8
A3	Uszoda	3	4	Az A2-ben szereplők plusz egy új karakter	13
B1	Park	1	2	Nyúl és kutya	5
B2	Park	2	3	A B1-ben szereplők plusz egy új karakter	8
B3	Park	3	4	A B2-ben szereplők plusz egy új karakter	13

Az ENNI-vizsgálat során a kutatók a narratív szerkezet értékeléséhez a történetegységekhez pontszámokat rendeltek (ennek ismertetése olvasható a jelen kötet kísérletekkel foglalkozó 4. fejezetében, és részletes útmutató található a 3. mellékletben). Az így kapott pontszám a Story Grammar Score, amelyre továbbiakban Narratív Szerkezeti Mutatóként (röviden: NSzM) utalok.

Az ENNI módszertanának része, egy az ENNI elemzési szempontjai közül (PETERSON–McCABE 1991; SCHNEIDER–HAYWARD 2010) a First Mentions, azaz az Első Említések vizsgálata. Az Első Említések (a továbbiakban EE) több nemzetközi vizsgálatban is használt mutató, amely a történetek kohéziós elemeit elemzi, számszerűsíti. Az *első említés* kifejezés arra utal, amikor a történet elmesélése során a beszélő az első alkalommal nevezi meg az addig ismeretlen szereplőt, tárgyat, helyszínt.

Az ENNI képsoraihoz tartozik egy-egy részletes pontozási útmutató, mellyel objektív módon értékelhetők az elhangzott történetek. A kutatók az eredményeket életkoronként összehasonlítva életkori normákat dolgoztak ki, tipikus és atipikus nyelvi fejlődés esetére is. Ezeket a 4 és 9 éves kor közötti életkorokra sztenderdizált eredményeket mindenki számára elérhető formában közzétették a módszertant ismertető weboldalon.¹

Az értekezés 4. és 7. fejezetében az ENNI módszertanával készült vizsgálatokat mutatok be, és részletesen bemutatom a NSzM és az EE adaptálási lehetőségeit magyar nyelvre.

1 Lásd <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians/edmonton-narrative-norms-instrument/index.html>

1.5.4. Narrative Assessment Protocol (Narratívaértékelési protokoll)

A *Narrative Assessment Protocol* (a továbbiakban NAP) egy angol nyelvű, a gyermekek narratív készségét mérő vizsgálati protokoll. A kutatók fő célja a fejlesztésénél az volt, hogy létrehozzanak egy olyan kiegészítő mérést a meglévő nyelvi tesztek mellé, mely kifejezetten a történetmesélés módszerével méri fel a gyermekek nyelvi állapotát. A vizsgálatot 262 tipikus nyelvfejlődésű, 3, 4, 5 és 6 éves gyermek részvételével tesztelték (JUSTICE et al. 2010). A kutatók a NAP megalkotásának előzményeként azt a felismerést hangsúlyozták, hogy annak ellenére, hogy egyértelműen kimondható, hogy a narratív készség a gyermekek nyelvfejlődésének egy kiemelten fontos területe, nagyon kevés megbízható teszt áll rendelkezésre ennek a kompetenciának az objektív mérésére (CURENTON–JUSTICE 2004; MERRIT–LILES 1987).

A NAP eredményei 20 perc alatt adminisztrálhatók, így egyik hangsúlyozott előnye, hogy nem tartozik az időigényes tesztek közé. A módszer teljes leírása megvásárolható, melyben a szerzők tréningvideókkal, adminisztrációs és pontozási segédlettel segítik azokat a gyermekekkel foglalkozó szakembereket, akik használni kívánják a tesztet. Négy egyforma nehézségi szintű képsor közül lehet választani a vizsgálat lefolytatásához (*A mosómedve limonádét készít, A farkas kitakarítja a szobáját, A tigris elalszik, A nyuszi biciklizni megy*). A módszer a képről való történetmesélés, mégpedig úgy, hogy előtte a gyermek egyszer a képeket nézegetve a tesztet rögzítő személytől meghallgatja az adott történetet. Minden képhez tartozik egy megírt mese, melyet a vizsgáló felnőtt felolvas a gyermeknek. Az instrukciók a következők:

„Egy mesekönyvet fogunk együtt megnézegetni, ebben a könyvben csak képek vannak. Először elmesélem neked a történetet, utána pedig arra kérlek, hogy a könyvet újra lapozva te meséld el nekem a történetet.”

Ezután:

„Most te jössz! Meséld el nekem a lehető legrészletesebb, leghosszabb mesét, amit csak tudsz! Nézzük közben a képeket!”

A módszer leírása részletes instrukciókat tartalmaz arra az esetre is, ha a gyermek elakad, vagy nem akarja folytatni a történetet. Az útmutató a legtöbb esetben nonverbális biztatást, ismétlést javasol a képekhez kapcsolódóan. Az értékelés a közzétett értékelőlap szerint történik.

A weboldalon több olyan oktatóvideót is találhatunk, melyek segítenek a kérdéses eseteket a protokoll szerint értékelni. Ezenkívül előzetesen felvett teszthelyzeteket lehet megnézni, majd az elhangzott narratívát értékelni a hozzá tartozó tesztlapon. Az értékelő lap 3 eldöntendő kérdést és 17 olyan kérdést tartalmaz, melyekre pontok adhatók. A szempontok között egyaránt megjelennek a makroszerkezetre és a mikroszerkezetre vonatkozók is.

A mikroszerkezet mérőszámai között szerepel a metaforák használata, a szófajok gyakorisága, a különböző szókapcsolatok előfordulása, a mondatok komplexitása. A makroszerkezetben értékelendő szempontok között találhatjuk a konvencionális kezdés, bevezetés jelenlétét, a célok, problémák, megoldások és eredmények megfogalmazását. (Az eredeti, angol nyelvű pontozási útmutató az 1. mellékletben található.)

A teszt értékelésekor, összesített eredményként egyetlen pontszámot kapunk. Az angol anyanyelvű gyermekekre vonatkozó életkori normákat a honlapon hároméves kortól hétéves korig tették közzé a szerzők, hat hónapos intervallumokban.

A NAP módszertanának magyar nyelvre történő adaptálási lehetőségeit az 5. fejezetben mutatom be.

1.5.5. Narrative Competence Task (Narratívkompetencia-felmérés)

A *Narrative Competence Task* (továbbiakban NCT) azért kapott helyet a narratív készséget vizsgáló eljárások bemutatásában, mert ez, az előzőekben bemutatott tesztekkel ellentétben, nem angol nyelvű gyermekek narratíváinak elemzésére készült. A szerzők (ZANCHI et al. 2016) 3–8 éves olasz anyanyelvű gyermekek narratív kompetenciájának mérésére hozták létre. A teszt olasz sztenderdizálását 240 gyermek részvételével végezték.

Az NCT-hez tartozó 18 képből álló képsor egy kislány és egy kisfiú történetét meséli el, akiknek a labdája fennakad egy fán. Ezt a problémát próbálják többféle módon megoldani, végül a történet lezárásaként egy rendőr segít nekik visszaszerezni a labdát. A szerzők a történetet úgy alakították, hogy a vizsgált életkorú csoportnak ismerős legyen a helyzet, a történet elmeséléséhez szükséges szókincs ne legyen túl bonyolult a számukra.

Az NCT-t a történetek narratív szerkezetére vonatkozó elméletek figyelembevételével dolgozták ki (szereplők, probléma, megoldási kísérletek, problémamegoldás, végeredmény). A vizsgálat során a gyermekek először végignézik a képsort, majd ezután elmesélik a történetet.

Az NCT instrukciói a következők:

„Most egy képeskönyvet fogunk megnézni. Nézd meg figyelmesen a képeket, figyeld meg, mi történik rajtuk!”

Ezután:

„Most meséld el a történetet, újra megnézve a képeket!”

Hasonlóan az eddig bemutatott módszertanokhoz, a vizsgálatvezető itt sem tesz fel kérdéseket, nem szól bele a történetmesélésbe. Az instrukciók alapján a vizsgálat vezetője csak pozitív tartalmú visszajelzésekkel támogathatja a mesélést.

A makrostruktúra elemzése során az információtartalmat, a történetegységeket és a mentális állapotra való utalásokat értékeli a teszt. A mikroszerkezet esetében a lexikai diverzitást és a megnyilatkozások átlagos hosszát szükséges számszerűsíteni a lejegyzett szövegekben.

Az olasz narratív készséget mérő eljárás kidolgozói az angol nyelvű tesztek és előzetes tapasztalataik alapján hozták létre az NCT-t. Az olasz gyakorlatban a teszt a pszichológiai és logopédiai vizsgálatokban és diagnosztikában is használatos (ZANCHI–ZAMPINI 2021).

1.5.6. A bemutatott eljárásokban használt feladatok összefoglalása

A bemutatott vizsgálatok módszertana abban megegyezik, hogy a képről való történetmesélés módszerével vizsgálják a narratív készséget, de abban eltéréseket láthatunk, hogy a narratíva létrehozását milyen típusú, milyen hosszúságú képsorokkal és instrukciókkal váltják ki. A 8. táblázatban egy rövid összefoglaló szerepel a bemutatott eljárásokról.

8. táblázat. A bemutatott eljárásokban használt feladatok összefoglalása

Teszt	A feladat típusa	Vizuális segédanyag
Frog Story	A vizsgálat instrukcióitól függ	Szöveg nélküli képeskönyv
Bus Story	Elhangzott mese ismétlése	Képsor
ENNI Könnyű képsor Nehéz képsor	Önálló történetalkotás Önálló történetalkotás	Képsor könyv formában (5 kép) Képsor könyv formában (13 kép)
NAP	Elhangzott mese ismétlése	Képsor (18 oldal)
NTC	Önálló történetalkotás	Képsor (18 oldal, színes)

1.6. A kognitív fejlődés és a narratív készség

A nyelvi készségek fejlődése elválaszthatatlan a kognitív és szociális fejlődés bizonyos területeitől. Az emlékezet, a figyelem, a tervezés, az ok-okozati és az időbeli összefüggések felismerése, a történet szereplőinek és a hallgatóság nézőpontjának figyelembevétele mind olyan képesség, melyek nélkül nem tudnánk összefüggő, érthető történeteket alkotni (BALABAN–HOHENBERGER 2020).

Az utóbbi évtizedben számos kutatás foglalkozott azzal, hogy a gyermekek kognitív szintje, a végrehajtó funkciók fejlődése hogyan függ össze a nyelvi készségekkel és az anyanyelv-elsajátítással. A szakirodalomban a munkamemória és a gátlófunkciók vizsgálata során összefüggést találtak a narratív készség fejlődésével. A munkamemória-kapacitás lehetővé teszi az elbeszélő számára, hogy a történet korábbi eseményeivel kapcsolatos információkat a későbbiekben is felhasználjon a történetgenerálás során, a gátló kontrollnak köszönhetően a beszélő a történet lényegi elemeire tud fókuszálni, és kizárni a zavaró tényezőket (MOZEIKO et al. 2011). A munkamemóriának nem csak a történetmesélés során van szerepe. Néhány elemzésben rámutattak az összefüggésre a narratívák megértése és a munkamemória kapacitása között (DODWELL–BAVIN 2008).

A stratégiai tervezés és a hatékony szervezés támogathatja a logikusan egymás után következő eseményekkel, epizódokkal és következtetésekkel rendelkező elbeszélések előállítását. Több olyan kutatást találhatunk a vonatkozó szakirodalomban, melyek az idegrendszeri képzővizsgálatok segítségével átfedést mutattak a végrehajtó funkciók, a nyelv és a narratív készségek területei között (MAR 2004; HIRSCH et al. 2001).

1.6.1. A narratív készség jellemzői különleges populációkban

Az egyértelmű összefüggést a kognitív folyamatok és a narratív készség között az is alátámasztja, hogy a narratív készség sajátosságai nemcsak a különböző életkori csoportokban mutatnak eltérést, hanem tipikus és atipikus fejlődés esetén is más a fejlődési ütem, mintázat.

A jelen alfejezetben a teljesség igénye nélkül, a szakirodalomban leggyakrabban előforduló speciális csoportok részvételével készült vizsgálatok tanulságait foglalom össze. A nemzetközi, narratív készséget vizsgáló kutatások tárgya sok esetben az atipikus (nyelv-) fejlődésű gyermekek és tipikus társaik történetmesélésének összevetése. A különböző populációkban végzett elemzések eredményei időnként ellentmondásosak, de összességében elmondható, hogy az atipikus fejlődésmenet a történetmesélés makro- vagy mikroszintjén is megmutatkozik (NORBURY–BISHOP 2003).

A nyelvi fejlődésben elmaradást mutató gyermekek elbeszélései rövidebbek, kevésbé strukturáltak, és szignifikánsan alacsonyabb pontszámokat szereznek a narratív készségeket vizsgáló feladatokban (MCFARLAND 1992; SCHNEIDER et al. 2005).

A kommunikációs zavarok esetén jellemző, hogy a beszélőnek nehézséget okoz a hallgató mentális állapotát, ismereteit, érzéseit felmérnie. A mentalizáció képessége nagyban hozzájárul ahhoz is, hogy a történet szereplőinek motivációit, érzelmeit és vágyait felismerjük. Ebben az esetben egyértelműen kihívást jelent egy olyan történet létrehozása, mely a szereplők mentális állapota köré szerveződik. Az autizmus spektrumzavaros gyermekek esetében a kutatók összefüggést találtak a tudatelméletet tesztelő feladatok eredményei és számos narratív mérőszám között, beleértve a produktivitást, az információtartalmat, a komplexitást, a mentális állapotok megnevezését (NORBURY–BISHOP 2003). A narratívák strukturálása esetén az autizmus spektrumzavaros gyermekek teljesítménye gyengébb a neurotipikus társaikéhoz képest. Egy 2020-as angol nyelvű narratív vizsgálatban részt vevő autizmus spektrumzavaros gyermekek mind a globális, mind a mondatszintű teljesítményekben elmaradtak a tipikus fejlődésű társaiktól (CARLSSON et al. 2020).

A nyelvfejlődési zavar egy olyan fejlődési zavar, amely esetén a gyerekeknek nehézséget okoz a tipikusan fejlődő társaikéhoz hasonló tempóban és minőségben elsajátítani az anyanyelvüket. Ezekben az esetekben a gyermekek tipikus beszédkörnyezetben nevelkednek, és az elmaradás nem magyarázható érzékszervi vagy idegrendszeri eltéréssel, ezenkívül értelmi képességük a normál övezetbe esik (KAS 2020). Ez a zavar egy 1997-es nagymintás elemzés szerint a vizsgálatban részt vevő angol nyelvű gyermekek 7%-át érintette (TOMBLIN et al. 1997).

Ebben a populációban a narratív készséggel kapcsolatos kutatások eredményei ellentmondások. A zavar a nyelv bármely szintjén megjelenhet, sokféle, a beszédprodukción vagy a beszédértésben megjelenő tünettől, így a nyelvrejlődési zavarral diagnosztizálható gyerekek nem feltétlenül alkotnak homogén csoportot. Ennek ellenére több vizsgálatban megerősítést nyert, hogy a narratív készségekben mutatkozó elmaradás fontos előrejelzője lehet a nyelvi (fejlődési) zavar jelenlétének (*Bus Story*, ENNI). A vizsgálatok alapján, a nyelvrejlődési zavaros gyermekek narratív produkcióját összehasonlítva tipikusan fejlődő társaikkal, megfigyelhetjük, hogy a létrehozott narratívák kevesebb történetegységet tartalmaznak (MERRITT–LILES 1987; REILLY 2004). Az elbeszélések szignifikánsan rövidebbek, mint az életkorban illesztett kontrollcsoporté (BOTTING 2002). Ezenkívül a 7–11 év közötti korosztálynál megfigyelték, hogy történeteik kevésbé koherensek, kevesebb nyelvi eszközt használtak a koherencia megteremtésére (STRONG–SHAVER 1991).

A vizsgálatok tapasztalatai és megfigyelések is alátámasztják, hogy a figyelemhiányos hiperaktivitással (ADHD) gyakran együtt jár a nyelvi érintettség, a nem megfelelő nyelvi produkció vagy az észlelés, megértés zavara. Az ADHD-s gyermekek 35–50%-a nyelvi zavarral is diagnosztizált. Ezenkívül az ADHD gyakran társul tanulási nehézségekkel is (AL-DAKROURY 2018).

Egy történet elmesélése, egy összefüggő narratíva létrehozása komplex kognitív és nyelvi tevékenység. Az ADHD-s gyermekek kevésbé jól szervezett és rövidebb történeteket hoznak létre, mint a tipikusan fejlődő társaik. A történeteik a legtöbb esetben nem kidolgozottak, kevésbé koherensek, és az ok-okozati viszonyok is hiányosak (LUO–TIMLER 2008). Ezzel szemben más kísérleti eredmények szerint az ADHD-s gyermekek és a tipikusan fejlődő társaik történetstruktúrázásában nincs szignifikáns különbség. Erre a megfigyelésre a tanulmány szerzői azt a lehetséges magyarázatot adták, hogy a nyelvi zavar és az ADHD főleg a történetmesélés mikroszerkezetére lehetnek hatással (grammatikai szerkezetek, szókincs stb.), és így a makroszerkezeti elemek jól strukturáltak maradhatnak (TANNOCK et al. 1993; LUO et al. 2008; ZENARO et al. 2019).

A szakirodalomban több olyan kísérletet is találhatunk, melyek arra keresik a választ, hogy intellektuálisképesség-zavar esetén milyen jellemzői vannak a történetmondásnak. Ezen kísérletek nagy száma foglalkozik a Down-szindrómában érintett gyermekek narratív készségével. A Down-szindrómás és a tipikusan fejlődő gyermekek teljesítményét összevető tanulmányok nagy része azt találta, hogy a Down-szindrómával élő gyermekek és kamaszok általában olyan elbeszéléseket produkálnak, amelyek kevésbé jól strukturáltak, vagy a fiatalabb, mentális kor szerint illesztett tipikusan fejlődő gyermekekéhez hasonlóak (BOUDREAU–CHAPMAN 2000; MILES–CHAPMAN 2002).

A kétnyelvű gyermekek narratív készségének vizsgálatához kifejezetten a számukra tervezett eszközök állnak rendelkezésre. Ilyen például a *MAIN The Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (GAGARINA et al. 2016), melynek célja az volt, hogy olyan eszköz jöjjön létre, amely alkalmas arra, hogy a különböző társadalmi, szociális és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek elbeszéléseit összegyűjtse, és lehetővé tegye a kutatók számára ezek összehasonlítását. A kétnyelvű gyermekek esetében a történetalkotást mindkét nyelven érdemes

vizsgálni, és a gyakorlat azt mutatja, hogy több narratív készséget vizsgáló feladat elemzését is célszerű elvégezni. Több vizsgálat is alátámasztotta, hogy a makroszerkezeti struktúra nagyon hasonlóan épült fel mind az első, mind a második nyelven, míg a mikroszerkezetben eltérések figyelhetők meg a két nyelv esetében (BITETTI et al. 2020; MAVIŞ et al. 2016).

A különböző populációkban végzett kutatások eredményei alátámasztják, hogy a tipikus, egynyelvű fejlődéstől eltérő esetekben a narratív készség fejlődése is eltérést mutathat. Ezen eltérések megismerésének és elemzésének haszna a különböző nyelveken és populációkban a pszichológiai és logopédiai diagnosztikában és a terápiában is jelentős szerephez juthat.

1.6.2. A narratív készség és az iskolai teljesítmény összefüggései

A szóbeli szövegalkotás készségszintű működtetése elengedhetetlen az írásbeli nyelvhasználat elsajátításában. A történetmeséléshez szükséges készségek, az elbeszélések megalkotása készíti elő már óvodáskorban azt, hogy a gyermekek később az iskolában sikeresen tanuljanak meg írni és olvasni (WESTBY 1989). A gyermekkori szóbeli megnyilvánulások fontos előrejelzői lehetnek a későbbi iskolai teljesítménynek is (HEDBERG–WESTBY 1993).

A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján elmondható, hogy a narratív készség hidat képez a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat között (HEDBERG–WESTBY 1993). Egy történet elmeséléséhez grammatikai ismeretekre, megfelelő szókincsre és a narratívák felépítéséről való tudásra is szükség van. Ezek az ismeretek mind hozzájárulnak a szóbeli nyelvhasználat olyan szintű elsajátításához, mely biztos alapot adhat a későbbi írásbeli nyelvhasználat elsajátításához és a sikeres iskolai teljesítményhez.

Az iskolai életben mind a szóbeli, mind az írásbeli narratívák fontos szerephez jutnak. A második osztályban megjelenő fogalmazási feladatok, a feleletek, az összefüggések megértése, a közép- és felsőoktatásban megjelenő kommunikációs kihívások során a gyermekek és a fiatal felnőttek is mozgósítják azt a komplex tudást, mely a történetek elmeséléséhez is szükséges.

A narratív készségeket megfigyelő vizsgálatok többsége vagy a szóbeli történetek létrehozásának készségét, vagy a történetek megírásához szükséges kompetenciákat elemzi. Kevés olyan elemzést találhatunk a szakirodalomban, melyek a két készség egymásra hatására, összefüggésére irányul. FEAGANS és APPELBAUM (1986) azt találták, hogy a jó elbeszélői készséggel rendelkező hat- és hétéves gyermekek 3 év alatt jobb iskolai teljesítményt nyújtottak, mint a gyengébb elbeszélői készséggel rendelkező gyermekek. Több vizsgálatban is összefüggést láthatunk a narratív makrostruktúrában elért teljesítmény és az olvasási teljesítmény későbbi szintje között. Az összefüggést egy angol nyelven készült longitudinális vizsgálat is alátámasztotta. A vizsgálatban beszédhanghibás gyermekek, nyelvi zavarral küzdő gyermekek és tipikusan fejlődő gyermekek vettek részt. Ebben az esetben a narratív makrostruktúra volt a legjobb előrejelzője az olvasás sikeres elsajátításának.

Az angol nyelven végzett vizsgálatok alátámasztották a gyermekek narratív készsége és a későbbi szövegértése közötti összefüggést is. GRIFFIN és munkatársai (2004) azt

a megfigyelést tették, hogy az ötéves gyermekek azon képessége, hogy hogyan mesélnek történeteket, előrejelezte a nyolcéves korukban mért olvasottszöveg-értési készségüket.

Több vizsgálat is foglalkozott azzal, hogy kimutatható-e különbség a fiúk és a lányok narratív teljesítményében az óvodás és kisiskolás életkorban. Az eredmények ellentmondásosak ebben a kérdésben is. NICOLOPOULOU (2008) óvodások körében végzett kísérletében a lányok elbeszéléseit koherensebbnek, összefüggőbbnek találta a fiúk történeteinél. Más vizsgálatok makro- és mikroszerkezeti összevetésekben nem találtak szignifikáns különbséget a két nem teljesítménye között (MAINESS et al. 2002). Egy longitudinális vizsgálat eredményei azt támasztották alá, hogy a lányok narratív teljesítménye kevésbé jelzi előre a későbbi sikerességet az olvasás elsajátításában, míg a fiúk narratív teljesítménye összefüggést mutatott a későbbi írott nyelv-elsajátítással (GARDNER-NEBLETT – SIDERS 2017).

A narratív készség és az iskolai sikeresség összefüggéseinek ismeretében több szerző is kiemeli, hogy rendkívül hasznos lenne a szóbeli kompetenciák iskoláskor előtt történő fejlesztése. Egy szlovén kutatásban megerősítést nyert, hogy minél több időt tölt a gyermek óvodában (minél korábbi életkorban kezdi), és minél célzottabban fejlesztik is ezen kompetenciáját, annál jobban teljesít a szövegalkotási feladatokban (FEKONJA-PEKLAJ et al. 2010).

1.7. A narratív készség és az otthoni nyelvhasználat összefüggései

A gyermekek történetmeselési gyakorlatára, narratív készségére is nagy hatással van a szocio-kulturális környezet.

Bár az otthoni és az iskolai nyelvi környezet egyaránt fontosak a szókincs és a nyelvhasználat alakulásában, az otthoni környezet változói, mint például a szülő-gyermek verbális interakciók gazdagsága és a gyermekkel való közös olvasás mennyisége jelentős előrejelzői lehetnek az elbeszélői készségnek (DICKINSON–TABORS 2002).

A családi környezet a gyermekek elsődleges szocializációs terepe. Ismert tény, hogy a gyermeket körülvevő tapasztalatok, az otthoni nyelvhasználat elsőségheti vagy akadályozhatja a gyermek nyelvi fejlődését (SÉNÉCHAL et al. 1998). Az anyanyelvi környezet minősége előny vagy hátrány forrása lehet a gyermek számára (BERNSTEIN 1971). Ennek a nyelvi minőségnek fontos összetevője a mese, a történetmesélés, akár valós, a gyerekekkel megtörtént, akár kitalált történet az. Már egészen fiatal kortól az anyanyelv fejlesztő eszköze a mesélés. A mesén keresztül akár olyan tapasztalatokat, nyelvi mintákat is megismerhet a gyermek, amelyek a mindennapjaiban, közvetlen környezetében nem találhatók meg.

Az otthoni nyelvhasználat vizsgálata során a kutatók a családi környezet három olyan aspektusát emelték ki, amelyek befolyásolhatják a gyermek (nyelvi) fejlődését és az írás és olvasás elsajátítását.

Az egyik kiemelt tényező, hogy olvasnak-e a szülők és a gyermekek közösen mesét, ezenkívül az, hogy milyen a szülő viszonya az olvasáshoz, és milyen nyelvi környezetet gondol a gyermekének megfelelőnek. Ezeken kívül kiemelték annak a jelentőségét is, hogy mennyire ösztönzi a szülő a gyermeket a beszédre, milyen helyzetek adódnak a beszélgetésre a családi életben (WEIGEL et al. 2006; FEKONJA-PEKLAJ et al. 2010).

SÉNÉCHAL (2006) az otthoni nyelvi tapasztalatokat formális és informális csoportokra osztotta. A formális tapasztalatok közé sorolja azokat, amikor a szülő kifejezetten oktatási céllal végez nyelvi tevékenységet, és tölt időt gyermekével (például a betűk megtanítása, az olvasás közös gyakorlása). Az informális tapasztalatok közé azok a közös tevékenységek kerültek, amelyeknek elsődleges célja nem valamilyen készség elsajátítása. Ilyen egy közösen kitöltött rejtvény, egy családi beszélgetés vagy az esti mese együtt olvasása is. SÉNÉCHAL és munkatársai vizsgálatainak (2006) alapján elmondható, hogy a két területen szerzett tapasztalatok más készségeket fejlesztenek. A formális tapasztalatok az akadémiai sikeresség, az írás és olvasás hatékony elsajátításában válhatnak a gyermekek előnyére, míg az informális tapasztalatok a gyermekek szókincsére, szóbeli szövegalkotására lehetnek nagyobb hatással.

A közös olvasás minősége, gyakorisága, valamint a gyermek életkora abban az időpillanatban, amikor elkezd a család közösen olvasni összefüggést mutat a gyermek későbbi nyelvi kompetenciájával, szövegértésével (RENFREW 1995; STADLER–McEVOY 2003). Egy longitudinális vizsgálat tanulságai szerint azok a kisgyermekek, akiknek szülei gyakrabban olvastak az első és hatodik életévük között, és a könyv tartalmát meg is beszélték velük, magasabb nyelvi kompetenciát mutattak két- és ötéves koruk között, mint azok, akiknek ritkábban olvastak a szülei (Szerző nélkül 1985).

Számos kutatásban vizsgálták az otthoni nyelvi környezet hatását a nyelvfejlődés különböző területeire. Már a beszéd megjelenése előtti gesztushasználatban is szignifikáns különbségek figyelhetők meg azok között a gyermekek között, akiknél gyakori a közös meseolvasás, illetve akiknél ez a tevékenység nincs erőteljesen jelen (LYYTINEN et al. 2015). Az expresszív és receptív szókincs fejlődését és a megnyilatkozások grammatikai szerkesztettségét mérő tesztekben is jobban teljesítettek azok a gyermekek, akiknek a szülei több időt töltöttek közös történetmeséléssel.

A meseolvasás, a mesék struktúrája, nyelvezete természetesen befolyásolja azt is, hogy a gyermek hogyan mesél történeteket, milyen a narratív kompetenciája (STADLER–McEVOY 2003; MARJANOVIC-UMEK et al. 2005; CHEN et al. 2010).

Azokban a kutatásokban, melyekben az otthoni nyelvi környezet hatását vizsgálták a narratív készségre, a legtöbb esetben a narratív készség vizsgálatához valamely, az *1.5. fejezet*-ben ismertetett vagy azokhoz nagyon hasonló módszertant használtak. Az otthoni nyelvhasználat megítélésére a kérdőíves módszerek a legalkalmasabbak. Ezekben az esetekben vizsgálat tárgya a család szocioökonómiai státusza és a szülők iskolai végzettsége is. A vizsgálatok során a kutatók létrehoztak egy olyan mérési lehetőséget, melyben a szülők irodalomismeretén keresztül, indirekt módon következtethetünk az otthoni nyelvhasználat sajátosságaira. Ezek olyan kérdőívek, melyek a szülők irodalomismeretét mérik fel.

Az első olyan teszt, mely a szülők gyermekirodalom-ismeretét vizsgálta, SÉNÉCHAL (1998) *The Title Recognition Test*-je volt. A kérdőív alapötlete az, hogy fiktív és valós könyvcímek közül kell a szülőnek azokat megjelölnie, amelyeket már olvasott. Ebben a formában indirekt módon kaphatunk képet arról, hogy milyen az otthoni nyelvi környezet. A teszt több verzióban és nyelven elkészült az évek során: *The Title Recognition Test* (FRIJTERS et al. 2000), *Checklist of Children's Books* (UMEK et al. 2005), *Children's Book Title Checklist* (CHEN et al. 2010), *Book Recognition Test* (STANOVICH–WEST 1989), *The Title Recognition Test* (ALLEN et al. 1992). A szlovén nyelven készült kérdőívet (UMEK et al. 2005) a pszichológiai, logopédiai diagnosztikában is használják az anamnézis felvétele során. A bemutatott tesztekhez hasonló magyar nyelven nem készült, így a vizsgálatokhoz a magyar nyelvű adaptációt elkészítettem. A szülőknek szóló kérdőívet és az ehhez kapcsolódó vizsgálatot a 8. fejezetben ismertetem.

Összefoglalóan elmondható, hogy a gyermek narratív készség terén nyújtott teljesítményében kiemelt szerepe van a családi háttérnek, az oktatási intézménynek, valamint a célzott fejlesztésnek is.

2. A kutatás célja, a kutatás kérdései és hipotézisei

2.1. A kutatás célja

Az értekezésben óvodás korcsoportban (3–7 évesek) végzett pilotvizsgálatok sorozatát mutatom be, melyeknek célja a magyar anyanyelvű gyermekek narratív készségének megismerése, egyes nemzetközi módszerek adaptálása és a magyar nyelvű módszertan kidolgozásának előkészítése volt. A vizsgálatoknak egyszerre volt célja a narratívákban megfigyelt jelenségek leírása és a módszertani elemek tesztelése.

2.2. A kutatás kérdései

A gyermekek narratív készségvel kapcsolatban a szakirodalmi ismeretek alapján a következő kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Milyen mérhető sajátosságai vannak a narratív készségnek óvodáskorban?
2. Hogyan konstruálnak történeteket a különböző életkorú óvodás gyermekek, mennyire gördülékeny, önálló a történetmesélés?
3. Van-e különbség a fiúk és lányok narratíváinak jellemzőiben?
4. Milyen életkori sajátosságok figyelhetők meg az óvodások által létrehozott narratívák mikro- és makroszerkezetében?
5. Van-e összefüggés a mikroszerkezeti produktivitás és a makroszerkezet mérőszámai között?
6. Az angol nyelven használt módszertanok bizonyos mutatói használhatók-e magyar nyelven is?
7. Hogyan használja az óvodás és a felnőtt korosztály a kohézió eszközeit a történetmesélés során?
8. Kimutatható-e összefüggés a gyermekek narratív teljesítménye és a szüleik gyermekirodalom-ismerete között?

2.3. A kutatás hipotézisei

A vizsgálandó kérdésekkel kapcsolatban nyolc hipotézist fogalmaztam meg, melyek az alábbiak.

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₂: A történetek létrehozása az életkor előrehaladtával egyre gördülékenyebb és önállóbb. A nagycsoportosok önállóbban hoznak létre történeteket, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₃: Különbség van a vizsgálatban részt vevő fiúk és a lányok nyelvi teljesítménye között.

H₄: Különbség van a korcsoportok teljesítménye között mind a makroszerkezet, mind a mikroszerkezet mutatóiban.

H₅: A produktivitás mutatói és a makroszerkezet pontszámai nem mutatnak összefüggést. A hosszabban elmesélt történetek esetén nem várható, hogy a narratív szerkezet is jobban strukturált lesz.

H₆: A nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertanok elemei használhatók magyar anyanyelvű gyermekek esetén is. A narratív szerkezet pontszámaiban kimutatható különbség várható a különböző korcsoportok teljesítményében.

H₇: Életkori sajátosságok figyelhetők meg a kohéziós eszközök használatában. Az életkori csoportok között megfigyelhető különbség van a kohézióteremtés stratégiájában.

H₈: Az otthoni meseolvasás hatással van a gyermekek narratív készségére. Minél magasabb pontszámot ér el a szülő a gyermekirodalmi kérdőívben, annál magasabb pontszám várható a gyermekétől a narratív készség tesztelésekor.

3. Feltáró vizsgálat a narratív készségek mérhetőségére vonatkozóan

3.1. Bevezetés

A jelen fejezetben egy exploratív kísérletet mutatok be a narratív készségek megfigyelésére, magyar nyelven (MURÁNYI 2018). A vizsgálat célja volt megfigyelni azt, hogy hogyan alkotnak szöveget egy képről, mennyire gördülékeny, önálló a szövegalkotás, valamint milyen a létrejövő szövegek koherenciája, szókészlete az óvodába lépéskor, 3–4 éves gyermekek esetében, és hogyan hajtják végre ugyanezt a feladatot az iskolába lépés előtt álló 6–7 évesek.

A kísérlet hipotézisei a következők voltak:

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₂: A történetek létrehozása az életkor előrehaladtával egyre gördülékenyebb és önállóbb. A nagycsoportosok önállóbban hoznak létre történeteket, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₃: Különbség van a vizsgálatban részt vevő fiúk és a lányok nyelvi teljesítménye között.

3.2. Módszertan

3.2.1. Résztvevők

A vizsgálatban két fővárosi magánóvodába járó gyermekek vettek részt. Mindkét óvodára a vegyes életkorú csoportok jellemzőek, csoportonként 2 pedagógus van a gyermekekkel. Összesen 36 kis- és nagycsoportos gyerek vett részt a vizsgálatban. A gyermekek mind ép hallásúak, ép értelműek, tipikus nyelvfejlődésűek és egy gyermek kivételével magyar anyanyelvűek voltak. A minta tizennyolc 3–4 éves, éppen az óvodát kezdő és tizennyolc 6–7 éves, az iskolába lépés előtt álló gyermekből állt. A nemek aránya mindkét csoportban azonos volt, a kicsik és a nagyok között is 8 fiú és 10 lány volt. A résztvevő gyermekek szüleit írásban és

személyesen is tájékoztattam a vizsgálat körülményeiről, az adatok tárolásának és felhasználásának módjairól. Az óvoda vezetősége és a gyermekek szülei egyaránt írásbeli beleegyezésüket adták a vizsgálathoz.

3.2.2. Anyag, a felvételek módszertana

A történetmesélés vizsgálatához a gyermekek képsorról alkotott szövegeit elemeztem. A képsor kiválasztásakor fontos volt, hogy mindkét korcsoport számára érdekes, átlátható legyen, és a gyermekek nagy valószínűséggel rendelkezzenek a kép leírásához és a történet elmeséléséhez szükséges lexikai ismeretekkel. Olyan képet választottam (lásd a 2. *mellékletben*), amelynek képkockái nem csak mozgalmassak, de leíró részeket is megjelenítenek, így komplex módon tudtam megfigyelni a gyermekek történetmesélési képességét. A képsor hat egymásra épülő színes képből állt, képregényszerűen mesélt el egy rövid történetet.

A vizsgálat mindkét korcsoportban a gyermekek ismert óvodai környezetében zajlott egy külön kis teremben. Egyesével történt a felvétel, a pedagógusok jelenlétében és aktív közreműködésével. A kisebb korcsoportban egyértelműen szükség volt a megszokott pedagógus biztató jelenlétére. A nagyobbak bátrabban, önállóan, az én vezetésemmel is együttműködtek voltak.

A gyermekeknek a feladat „mesélős játékként” lett bemutatva, és a konkrét felvétel előtt néhány kérdéssel, kötetlen beszélgetéssel ismerkedtünk meg. A rövid ismerkedés az esetek többségében nagyon jól oldotta a gyermekek feszültségét, és sikerült őket szóra bírni. A kötetlen beszélgetés után rövid, néhány mondatos instrukciót kaptak, amelyben arra kértem őket, hogy a képet alaposan nézzék meg, aztán mint egy mesét meséljék el. Azok a gyerekek, akik elakadtak, vagy nehezen kezdték el a mesét a képekről, szükség esetén segítő, továbbblendító kérdéseket kaptak.

Az elhangzott szöveget diktafonnal rögzítettem és lejegyeztem.

3.2.3. Mérőszámok és elemzések

A lejegyzett szövegekben lexikai elemzést végeztem, és számszerűsítettem a történetek hosszát (szavak száma, különböző szavak száma, lexikai sűrűség, típus/pédány arány). Emellett további, a szakirodalomban ezelőtt nem próbált mutatókat határoztam meg (önállósági mutató, koherenciaszázalék).

3.2.3.1. Lexikai elemzés

3.2.3.1.1. A szófajok vizsgálata

A lejegyzett szövegekben meghatároztam az összes szó számát, ezután a szavakat szófaji kategóriákba (főnév, ige, névelő, kötőszó, határozószó, névmás, igekötő, számnév, melléknév,

mondatszó, módosítószó) soroltam. Ezt követően összevettem a szófajok előfordulásának gyakoriságát a két korcsoportban.

3.2.3.1.2. *Lexikai változatosság*

A lexikai változatosság vizsgálata során meghatároztam a történetekben megjelenő tartalmas és funkciószavak számát.

Ezenkívül meghatároztam a szógazdagságot a type/token arány kiszámolásával: szám-szerűsítettem a lejegyzett szövegekben előforduló szavak számát, és ezt összevettem a szöveg megalkotásához szükséges különböző lexémák számával.

Az adatokon statisztikai elemzés készült az SPSS 20 szoftverrel (95%-os konfidencia-szinten): az adatok eloszlásától függően UNIANOVA-val, illetve Mann–Whitney-próbával.

3.2.3.2. *Önállósági mutató*

A felvétel tervezett forgatókönyve alapján egy rövid beszélgetés után kizárólag a képről alkotott történeteket terveztem rögzíteni. Azonban hamar kiderült, hogy a kiscsoportos korosztály számára a vizsgálatban tervezett feladat végrehajtása nehézségekbe ütközik, és szükségük van irányított kérdésekre, támogatásra.

Ezt a megfigyelést úgy építettem be a vizsgálatba, hogy kategorizáltam a gyermekek beszédprodukcióit az önállóságuk alapján is. A legkisebbeknél olyan is előfordult, hogy hosszas beszélgetés, játék után sem tudtak vagy nem akartak a képről mesélni, így öt kategóriát hoztam létre, majd a szövegeket a feltett segítő kérdések száma alapján besoroltam ezekbe a kategóriákba.

A kategóriák a következők voltak:

- „Önálló”: segítő kérdés nélkül a feladat ismertetése után elmeséli a történetet.
- „Kis segítséggel önálló”: egy-két kérdéssel, segítséggel meséli el a történetet.
- „Segítségre szorul”: három–öt kérdésre van szüksége a történet elmeséléséhez.
- „Önállótlan”: öt-tíz kérdésre van szükség a történet elmeséléséhez.
- „Nincs történetmesélés”: Nem alkotott önállóan szöveget a vizsgálatban.

A fiatalabb résztvevők esetében egyénileg változó mértékben, de folyamatosan szükség volt a *Mit látsz a képen? Kik ezek? Mit csinálnak? Hova mennek? Szerinted miért? És ezután mi történt?* jellegű kérdésekre. A kérdésfeltevéskor külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a gyermek által már mondott szavakat használjuk, és ne fogalmazzuk meg helyette a történet elmeséléséhez szükséges mondatokat. Látható volt, hogy ha a koherenciát biztosító jellemzőket, struktúrát, időviszonyokat, sorrendiséget a segítő kérdésekbe rejtettük, akkor a feladatot sikeresen végre tudták hajtani.

3.2.3.3. Koherenciaszázalék

A korpusz egyértelműen számszerűsíthető, kategorizálható adatain túl létrehoztam egy olyan mutatót, amely a közlések makroszerkezetére, minőségére, struktúrájára vonatkozik. Négy szempont szerint vizsgáltam az elhangzott szövegeket: struktúra, kronológia, ok-okozati összefüggések, leíró részek jelenléte. Mindegyik szempontot négyfokozatú skálán (0–3 pont) értékeltem, így a leginkább összefüggő szöveget összesen 12 ponttal, 100%-ban koherensnek minősítettem.

Megvizsgáltam, hogy a szöveg struktúrája mennyiben felel meg a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármaskövetelményeinek. A struktúra pontozási szempontjai a 9. táblázatban láthatók.

9. táblázat. A szövegek struktúrájának pontozási szempontjai

Strukturálatlan szöveg, szavak sorolása, értékelhetetlen szöveg.	0 pont
A strukturáltság nyomainak felfedezhetők, funkciószavak megjelenése, használata.	1 pont
A bevezetés/tárgyalás/befejezés hármasközül legalább kettő jelen van.	2 pont
A szerkezet a bevezetés/tárgyalás/befejezés hármaskában valósul meg.	3 pont

A kronológia esetében azt vizsgáltam, hogy a történet vagy egyes szekvenciák időbeli összefüggései hogyan jelennek meg a narratívákban (10. táblázat).

10. táblázat. A szövegek időbeli összefüggéseinek pontozási szempontjai

Kronológiai szempontból értékelhetetlen szöveg, nincsenek időbeli összefüggések az elhangzó szövegben.	0 pont
Időnként követi a cselekmények sorrendjét, de alapvetően sorrend nélkül beszél a képekről.	1 pont
Az első képnél kezd a leírást, néhány cselekményt időrendben mesél el.	2 pont
Az első képtől kezdve (esetleg egy-két köztes képkocka kihagyásával) az utolsó képnél fejezi be a történetet.	3 pont

Elemeztem, hogy a rögzített szöveg hány darab és milyen bonyolult oksági összefüggéssel képezi le a történet ok-okozati összefüggéseit (11. táblázat).

11. táblázat. A szövegek ok-okozati összefüggéseinek pontozási szempontjai

Az ok-okozati összefüggések szempontjából értékelhetetlen szöveg.	0 pont
A résztvevő rámutat a történetben minimum egy ok-okozati összefüggésre.	1 pont
Több ok-okozati összefüggést nevez meg, kötőszavakat használ.	2 pont
A cselekmények többsége egymást ok-okozati összefüggések alapján követi.	3 pont

A leíró részek pontozásakor számszerűsítettem, hogy a cselekmény elmesélése mellett a gyermek hányszor ad rövid jellemzést egy-egy szereplőről, helyszínről, történeti elemről (12. táblázat).

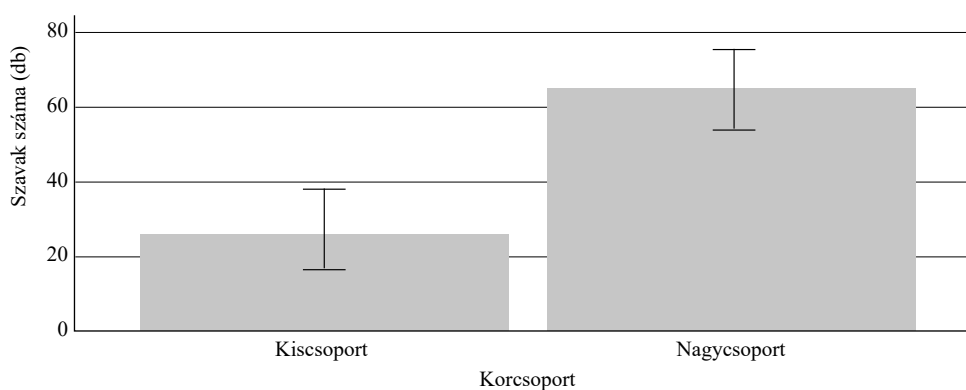
12. táblázat. A szövegek leíró részeinek pontozási szempontjai

Nincs leírás vagy jellemzés, ilyen szempontból értékelhetetlen a szöveg.	0 pont
Egy szereplőről, helyszínről ad egyszavas jellemzést.	1 pont
Egy–három szereplőről, helyszínről ad egyszavas jellemzést.	2 pont
Több szereplőről, helyszínről ad legalább egyszavas jellemzést.	3 pont

3.3. Eredmények

3.3.1. Közléshosszúság

A képsoron szereplő történet elmeséléséhez a kiscsoportosok átlagosan 24 szót, míg a nagycsoportosok átlagosan 64 szót használtak (2. ábra). A statisztikai elemzés szerint szignifikáns különbség volt a két csoport között a történetek hosszában (szószámában): $F(1, 35) = 21,057$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,390$. A hangfelvételek hosszán megfigyelhető volt, hogy a kiscsoportosok hanganyaga a segítő kérdésekkel együtt átlagosan 5–6 perc, míg a nagyobbak átlagosan 2–3 perc alatt végeztek a feladattal.



2. ábra. A szavak száma a két korcsoportban (átlag és szórás)

3.3.2. Lexikai elemzés

A megfigyelt korpuszban összesen 1491 szó hangzott el (kiscsoportban 431, nagycsoportban 1060), ez 456 különböző lexikai elemet jelent. A vizsgálatban megjelenő szavak lehetnek szótövek (*cica, macska, baba, muffin*) és toldalékolt formák (*egerek, futnak, egérlyukat*).

3.3.2.1. A szófajok vizsgálata

A két korcsoport szavait összevettem az előforduló szófajok gyakorisága alapján (13. táblázat).

13. táblázat. A különböző szófajok előfordulása a két korcsoportban (db)

Szófaj	Kiscsoport (%)	Kiscsoport (db)	Nagycsoport (%)	Nagycsoport (db)
főnév	28	106	22	237
ige	30	112	20	210
névelő	17	66	16	174
kötőszó	8	26	18	187
határozószó	5	20	2	24
névmás	4	19	8	95
igekötő	6	30	3	33
számnév	1	3	6	73
melléknév	1	7	3	29
mondatszó	0	0	1	11
módosítószó	0	0	1	5

Mindkét korcsoporttól elmondható, hogy a főnevek és igék aránya a legmagasabb a létrehozott történetekben. A szembetűnő különbség a mennyiségben van. A nagycsoportosok majdnem kétszer annyi főnévvel és igével mesélték el ugyanazt a képsort.

A közlésekben leggyakrabban az *egér* (67), *macska* (40), *enni* (39), *süti* (31), *cica* (28), *baba* (26), *muffin* (25), *kisfiú* (23), *egérlyuk* (15) szavak és ezek toldalékolt alakjai fordultak elő. A felsorolt szavakból kitűnik, hogy a gyermekek leginkább az első képen látható szereplőket, tárgyakat és eseményeket nevezték meg.

Összehasonlítva a 3–4 évesek és a 6–7 évesek aktivált szókincsét kiderült, hogy a tartalmas szavak tekintetében a két korcsoport között nincs jelentős különbség. Megállapítható mindkét korcsoportról, hogy a történet elmeséléséhez szükséges szavak ismeretével rendelkeznek.

A kiscsoportosok szövegeire jellemző volt a becéző, kicsinyítő képzős formák használata (pl. *lukacskája, egérekék*). Szembetűnő volt a kötőszók, névelők, névszók és határozószók

nagyobb számú jelenléte a 6–7 éves korcsoportnál. A kicsoportosoknál összesen 66 alkalommal (17%), a nagyoknál 214-szer (16%) használtak a gyermekek névelőt. Annak ellenére, hogy az összes szóhoz viszonyított arány szinte egyenlő, a névelők használatában észrevehető különbség. A (8) példákban megfigyelhető, hogy a fiatalabbaknál a névelő használata még bizonytalan, gyakran hiányzik, szövegeik inkább felsorolásszerűek.

(8a) beszaladnak a házukba

cica nem fér be

(8b) cica el akarja venni

6–7 éves korra a névelőhasználat megszilárdul. Az erre a korosztályra jellemző egyre hosszabb és komplexebb mondatok szerves részei a határozott és a határozatlan névelők. Jelentősen növelte az előfordulások számát, hogy a nagycsoportosok sokszor más funkcióban is használták a névelőt [lásd (9)].

(9a) középen van egy süti

négy süti egy tálon

egy kék tálon

és ott van egy egérlyuk

és egy egér látszik

(9b) van kettő kisleány

és van egy négy muffin

egy baba mellette

és van egy kis kettő egér

Az egy határozatlan névelő gyakoriságát tovább növelte, hogy a nagycsoportosok többször általánosították a történet szereplőit, így próbálták mesészerűen elmondani a képregényt (10).

(10) Volt egy kisleány, akinek volt egy kistesója, és nagyon szeretett sütit enni és babázni, és egyszer látott egy egeret.

A kicsoportosok szövegeiben összesen 26 alkalommal, míg a nagyoknál 187-szer regisztráltam valamilyen kötőszót. A kicsik leginkább a *hogy* (*Az egerek odaszaladnak..., hogy bújjanak el, hogy a cica ne találja meg.*) kötőszót használják, míg a nagyobb gyerekek szövegében már a kötőszavak változatos típusait figyelhetjük meg (*és, hogy, pedig, akkor, mert*), ezek közül 56%-ban az *és* jelent meg.

A nagyok több esetben azért használtak kötőszavakat, mert igyekeztek a feladathelyzetben magasabb stilisztikai minőségű, változatosabb, színesebb, összetett mondatokban beszélni. Érzékelik a kötőszavak funkcióját, ám gyakran helytelenül vagy túl sokszor használják azokat. A történetben felfedezett ok-okozati összefüggések kifejezésére használták a kötőszavakat.

Az *és*, illetve az *és aztán* gyakori használatával nem csak a képek közötti időbeli viszonyt próbálták meg kifejezni, de több esetben látható úgynevezett kötőszóhalmozás, ismétlés is. A (11)-beli példák is ezt mutatják.

- (11a) nagytesónál meg egy lány és így játszik a lánnyal a nagytesó
 és itt és a mind a kettő
 és a első képen meg a második és a középen van egy süti
 négy süti egy tálon
 egy kék tálon
 és ott van egy egérlyuk
 és egy egér látszik benne
 és itt a házikó
- (11b) itt esznek muffint
 itt esznek muffint
 és a és a kislánynál van egy baba

A kötőszavakat a gyerekek gyakran nem valódi funkciójukban használják, hanem ismételtetésükkor időt nyernek gondolataik rendezéséhez, a megfelelő szó megtalálásához (12).

- (12) A kisbaba adni akar a muffinból a egereknek, és és és ad nekik egyet, és a macska elkezd őket üldözni.

A kicsiknél a leggyakrabban előforduló névmások a történekek helyét határozzák meg: *itt*, *ott*, *hova*. A gyerekek a vizsgálat során kezükkel többször rá is mutattak a képre, és úgy mesélték tovább a történetet, például (13):

- (13a) szerintem **itt** a luk
 egereknek a lukacskája
itt bújócskázna a kisegerek
- (13b) **ennek** és **itt** is **ennek** a sütiye
- (13c) **itt** szaladgálnak
ott az egérlyuk

A nagyobbaknál a helyre utaló névmások mellett nagy számban jelennek meg az időre és az egyéb körülményekre utaló szavak is. *Itt*, *ott*, *aztán*, *már*, *benn* előfordulási sorrendben ezek a leggyakrabban előfordulók, az elhangzott szöveg szavainak majdnem az 5%-át teszik ki. A nagycsoportosok is nagyon gyakran mutatnak még a képre beszéd közben (*itt a macska meg akarja fogni az egereket*), de ebben a korosztályban jellemzően az *itt*, *ott* névmást a képek közötti ugrásoknál, átkötésként használták (14).

(14) itt esznek muffint

itt esznek muffint és a és a kislánynál van egy baba

itt pedig az egerek ellopták a a muffint

és a gyerek pedig nevet

itt a egereket meg akarja enni a cica

itt pedig bele akar nyúlni a fülébe

és itt meg akarja nézni

be akar menni az egerekhez

ő pedig nagyon mérges rájuk

és itt pedig az történt, hogy hogy lopja a muffint

és véletlenül majnem elkapta a cica a kisegereket

A 6–7 éveseknél láthatóan megszorodnak az időre (*aztán, egyszer, most, már*) vonatkozó határozószók. Az *aztán* határozószó megjelenése és gyakorisága a nagyobb korcsoportban rámutat, hogyan fejlődik ki az időbeliség dimenziója a beszédben a kiscsoporttól a nagycsoportig. A 3–4 éveseknél egyetlen egyszer hangzik el a mintában. Ez az egy regisztrált előfordulás a gyermeknek feltett kérdés egy részletének megismétléseként történt, nem az önálló szövegalkotás részeként. A nagyok között pedig a 18 történetben 17 alkalommal szerepelt az *aztán* határozószó. Ezenkívül ebben az életkorban láthatóan megszorodnak az időre vonatkozó határozószavak.

A két korcsoport szövegeiben különböző névmáshasználat figyelhető meg. A kiscsoportosok a képekre való mutatókra használják. Beszéd közben valóban rá is mutattak a beszédük tárgyára. Ez előtt a konkrét rámutatás előtt nem nevezik meg a helyettesíteni kívánt szavakat (15).

(15) **ők** elkapják a kisegereket

ők futnak a padlón

A nagycsoportban a névmások használatának tudatosabb szintje figyelhető meg. Itt is gyakran jelen van a konkrét rámutatás, de itt már a személyes és a mutató névmások mellett megjelennek a névmások egyéb fajtái is (16).

(16a) az egerek bementek a lukba a macska nem bírta kihalászni **őket**

(16b) volt két gyerek **akik** leültek

(16c) volt egy kisfiú **akinek** volt egy kistesója

A 3–4 éves korcsoportban, ha valamilyen szót nem ismertek, akkor jelezték, hogy nem tudják, mi az, a nagyok ebben az esetben névmással helyettesítették a számukra ismeretlen vagy épp az adott pillanatban eszükbe nem jutó szóalakot (17).

(17a) a baba visszavett **valamit**

(17b) baba bekap **valamit**

A 6–7 éves korosztály közléseiben, képleírásaiban már összetett mondatokat, jelzős szerkezeteket is megfigyelhetünk. Így a mellénevek előfordulása is gyakoribbá válik, mint a kisebb korosztálynál. A kiscsoportosok a méretbeli különbségek kiemelésére használták a *pici*, *kicsi*, *kis* szavakat, de nagyon kis számban.

A nagyok már nemcsak a méretbeli különbségekre használnak szinonimákat, fokozásokat (*kis*, *kisebb*, *nagy*, *nagyobb*, *legnagyobb*), hanem már az érzelmekre, lelki állapotokra vonatkozó mellénevek is nagyszámban megjelennek a történet színesítésére, egy-egy szereplő, képsor leírására. A (18)-ban példák olvashatók a 6–7 éves korosztály történeteiből.

- (18a) egy kis gyerek és mérges lett
mert eltűnt az egyik muffin
(18b) kisteső szól neki és a nagyteső meg még dühös lesz
(18c) a nagyobb fiú meg megmondja a macskának
hogy ne menjen az egérlyukhoz

A kiscsoportos korosztály hanganyagában elhanyagolható számú (3 darab), a nagycsoportosokéban pedig 33 számnevet regisztráltam. A számneveket főként a mese szereplőinek, tárgyainak mennyiségi jellemzésére használták. Megfigyelhető, hogy a nagycsoportosok újonnan szerzett számfogalmukat gyakorolva, stilisztikai szempontból túl sokszor használnak számnevet, a történetük színesítésére, pontosítására (19).

- (19) Egy kisfiú és egy és kettő baba és és még egy igazi baba és még kettő kisegér és egy macska.

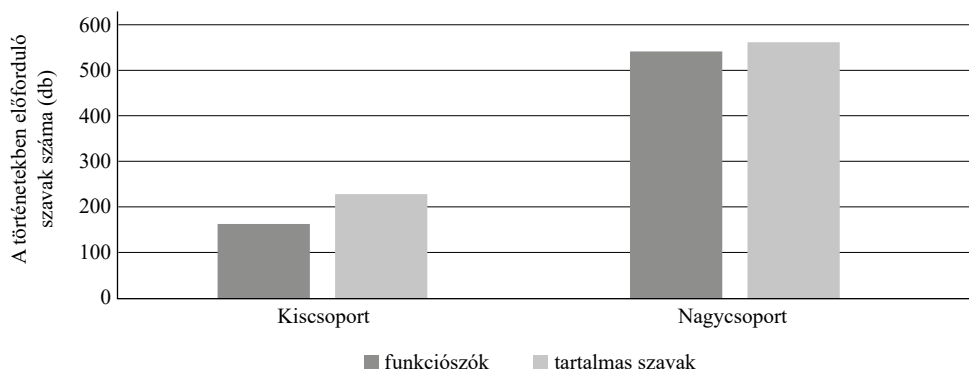
A módosítószók használata a vizsgált szövegekben egyértelműen a nagycsoportosok jellemzője, a kiscsoportban egy módosítószó sem hangzott el. A nagycsoportosok főleg indulatszavakat használnak, ha beleélik magukat a történetmesélésbe, vagy hirtelen más irányba szeretnék terelni mondandójukat (20).

- (20) itt kijönnek az egerek kitenni a sütit
ja nem csak a kisteső
(21) nem, nem, az a macska

3.3.2.2. Lexikai változatosság

A teljes korpuszban a funkció- és tartalmas szavak számát tekintve az látszik, hogy a kiscsoportosok szókészlete 16%-kal több tartalmas szót tartalmaz, mint funkciószót, míg a nagycsoportosok szókészletében ez a különbség 2% (3. ábra). Ez a különbség a fentebb már részletesebben tárgyalt szófajhasználati különbségből adódik. A tartalmas és funkciószavak arányában nem tapasztalható jelentős eltérés a két korcsoport között (kiscsoport 59%, nagycsoport 50%).

A típus/pédány (type/token) arány kiszámítása (kiscsoport: 25%, nagycsoport: 12%) is alátámasztja, hogy a 6–7 éves korosztály nagyobb közléshosszúsága nem jár együtt magasabb lexikai változatossággal, sőt a közlések hosszának növekedésével a szóismétlések aránya is növekszik. Természetesen ennél az adatnál azt is figyelembe kell vennünk, hogy a feladatban szereplő képeken is nagyfokú ismétlés figyelhető meg.



3. ábra. A funkciószók és a tartalmas szavak száma a két korcsoportban

3.3.3. Önállósági mutató

Az önállóság tekintetében jelentős különbség látszott a két korcsoport között. A vizsgálat adatai szerint a kiscsoportosok több mint fele nem tudott önállóan létrehozni és elmesélni egy szóbeli történetet. E téren a legjobb eredményt elérő kiscsoportos adatközlőnek is az instrukciók elhangzása után további három kérdésre volt szüksége, hogy a feladatot végre tudja hajtani. A nagycsoportosok több mint 80%-a már a feladat ismertetése után önállóan vagy egy-két segítő kérdéssel végre tudta hajtani a feladatot. A nagycsoportosok közül összesen három narratíva került az „önállótlan” vagy a „segítségre szorul” kategóriákba, míg a kiscsoportosok narratívái mind ezekbe a kategóriákba tartoznak (14. táblázat).

14. táblázat. Az önállósági mutató eredményeinek eloszlása a két korcsoportban

	Kiscsoport	Nagycsoport
Önálló	0%	61%
Kis segítséggel önálló	0%	22%
Segítségre szorul	17%	6%
Önállótlan	28%	6%
Nincs történet	56%	6%

Ez a mutató nem vizsgálja sem koherencia, sem hosszúság, sem pedig grammatika szempontjából a gyerekek közléseit, mégis nagyfokú összefüggés figyelhető meg ezen kategória és a többi között. Amikor az adatközlő megértette és szívesen, önállóan végrehajtotta a feladatot, azokban az esetekben komplexebb történet született, mint azoknál, akik több segítségre szorultak.

3.3.4. Koherenciaszázalék

Egy történet elmeséléséhez a megfelelő lexikai ismeretek és grammatikai tudás mellett átfogó szerkesztési képességre, strukturált gondolkodásra, az ok-okozati összefüggések felismerésére is szükség van. A történetekben megfigyeltem a struktúra, kronológia, ok-okozati összefüggések, leíró részek jelenlétét.

3.3.4.1. A kiscsoportosok eredményei

A vizsgált fiatalabb korcsoport felének szövege a koherencia szempontjából értékelhetetlen minősítést kapott az előre felállított kategória-rendszer alapján. Az értékelhetetlen történetek egy részében a gyermekek a feladat ismertetése után nem szerettek volna megszólalni, a segítő kérdésekre sem válaszoltak, néhányuk válaszként rámutatott a képek megfelelő részére. A többi adatközlőről elmondható, hogy a feladat ismertetése után felsorolta az első képen látható szereplőket, majd több mint tíz segítő kérdésre sem tudott a szempontok szerint értékelhető szöveget létrehozni, lásd a (22) alatti példákat.

(22a) Kisbaba, kisfiú, esznek. Egerek jönnek.

(22b) Gyerekek, cicák, egerek, muffinok. Megeszik, játszanak velük, megszámolnak őket, szaladgálnak. Kirakóznak, vonatoznak. Nem tudom.

A 3–4 éves korosztály koherenciamutatójának átlaga 21%. A vizsgált koherenciát meghatározó szempontok közül a legalacsonyabb értékeket a szövegek strukturáltsága és a leíró részek jelenléte kapta. Ebben a korosztályban – két gyermek kivételével – a gyermekek mondandójukat a *Mi van a képen? / Mit látsz itt?* kérdésekre való válaszadással kezdték, és azután csak további kérdések feltevése után tudták folytatni a történetet. Ebből is adódik, hogy szinte nem beszélhetünk tudatos strukturáltságról ezekben a szövegekben. A leíró részek osztályozásánál rövid, egy-, néhol két-három szavas részletező szó szerkezeteket lehetett figyelembe venni, ezek szinte kizárólag méretbeli különbségekre tértek ki (pl. *picike egér, kis lukba*).

Az ok-okozat felismerésében teljesített a legjobban a 3–4 éves korosztály, több összefüggést is felismertek és megneveztek [lásd a (23) példáit].

(23a) Cica nem fér be, azért, mert az ilyen picike, az egérke pici a képeken.

(23b) Az egerek odaszaladnak... hogy bújjanak el, hogy a cica ne találja meg.

(23c) Sütit esznek, jönnek az egérkék, azért, hogy megegyék a sütit.

A legjobb eredményt – 75%-ot – elérő gyermek a történetben megjelenő tárgyak megnevezésén kívül, részben a jelen lévő pedagógus kérdéseire válaszolva, kronologikus sorrendben, a főbb eseményeket részletezve mesélte el a történetet. Az általa létrehozott történet a (24) volt.

(24) kisfiú babák sütik házikó
 sütit esznek jönnek az egérkék
 azért hogy megegyék a sütit
 meg is eszik mindet elviszik a sütit
 cica
 el akarja venni
 elviszi
 bevitték oda süteményt a házukba
 a cica meg nem tudja beszerezni tőlük
 keresik az egyik süteményt
 és nem találják
 és nem figyelték hogy az egérke lopta el
 a kisfiú meg csodálkozik
 megtudták hogy az egérkék vitték el
 megtudta a kisfiú
 hogy a cica vitte el

3.3.4.2. A nagycsoportosok eredményei

A nagycsoportos korosztályban minden gyermek létrehozott valamiféle szöveget, itt is születtek nem koherens, strukturálatlan, a kronológiát szinte teljesen nélkülöző történetek. Ezekben az esetekben a gyerekek teljesen önállóan voltak, vagy folyamatosan kellett őket kérdésekkel segíteni. A legkevésbé koherens szövegek összesen 35–50 szóval mesélték el a történetet. Egy tipikus történet leírata a (25) példa.

(25) Ez csak egy kisfiú. Az csak egy kisfiú meg kis muffin. Ez egy kis egérlyuk. Jön kis egér. Ellopnak egy sütit. Utána cica akarja megenni a sütit meg az egereket. Az egerek bebújnak a kiségerlukba. Cica próbál bemenni. Sütit esznek.

Az alacsonyabb koherenciájú szövegek mellett, az eredmények egyértelműen mutatják, hogy a nagycsoportosok szövegei jóval koherensebbek, mint a kicsiké. Az átlagos koherenciaszázalékuk 56%. A két életkori csoport között szignifikáns a különbség: $F(1, 35) = 16,680$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,329$. A koherenciát meghatározó egyes szempontok részletesebb vizsgálata során az látható, hogy az átlagos nagycsoportos szövegek (42–83% koherenciaszázalék között) egyenlő mértékben tartalmaznak leíró részeket, lineárisan szerkesztettek, és több ok-okozati összefüggésre mutatnak rá.

A koherenciát meghatározó (0–3 pont között értékel) szempontok közül átlagosan leginkább az időbeli összefüggésekre vonatkozó kronológiai érték magas a 6–7 éveseknél, (1,83 pont). A szövegekben több helyen megfigyelhető, hogy a gyerekek kifejezetten nagy lelkesedéssel beszélnek a képek, események időrendiségéről. A kronológia érzékeltetésére sokszor az és kötőszót használják, mint a (26) példákban.

- (26a) A nagyfiú ad a babának a muffinból, és akkor a kisbaba adni akar a muffinból a egereknek, és és és ad nekik egyet, és a macska elkezdni őket üldözni ni, az egerek kicselezik, a macska megpróbálja megenni, és akkor mutatja a baba, hogy ott próbálja megenni az egereket a macska, és akkor rászól a fiú, hogy ne egye meg őket.
- (26b) Volt négy muffin, utána az egerek megpróbálták ellopni, de a macs- macska üldözni kezdte őket, és az egerek bebújtak az egérlyukba, a macska megpróbálta őket kihúzni, jött egy kis egy kis gyerek, és mérges lett, mert eltűnt az egyik muffin, utána azt hitte, hogy a cica lopta el a muffint.

A 6–7 éves korosztályra jellemző, hogy történetüket megpróbálták strukturáltan elmondani, odafigyelve a történetmesélés klasszikus formáira is. A bevezetés, tárgyalás, befejezés hármas tagolás sejtetése mellett, néhány gyermek próbált egy-egy díszítő elemet vagy a felnőttek mesemondásából ismerős mondat szerkezetet használni. Ezeket a díszítő elemeket a leírásban nem mindig érzékeltethető hangsúlyozással, szünetek tartásával vagy más metakommunikációs eszközökkel fejezik ki, mint például a (27)-ben.

- (27) **volt egy kisfiú**
akinek volt egy kistesója
és nagyon szeretett sütit enni és babázni
és egyszer látott egy eget

A 80% feletti koherenciájú szövegek tartalmilag kissé eltérnek egymástól (kimarad egy, maximum két képkocka a történetből, egy-egy cselekményre nem tér ki, nem minden ok-okozati összefüggést ismer fel a gyermek, stb.), de belső összefüggéseik, időrendiségük és szerkezeti felépítésük teljes értékű történetként áll össze a hallgató számára. A (28) példákra is jellemző, hogy a szövegek minden esetben teljesen önállóan jöttek létre, közvetlenül a feladat ismertetése után.

- (28a) ezen két kisfiú van
én úgy látom, hogy ezek itt babák
és akarnak etetni ilyen játék muffinnal szerintem
és itt pedig jött két egér
és elvitte az egyik muffint
és beszaladtak a egérlyukba

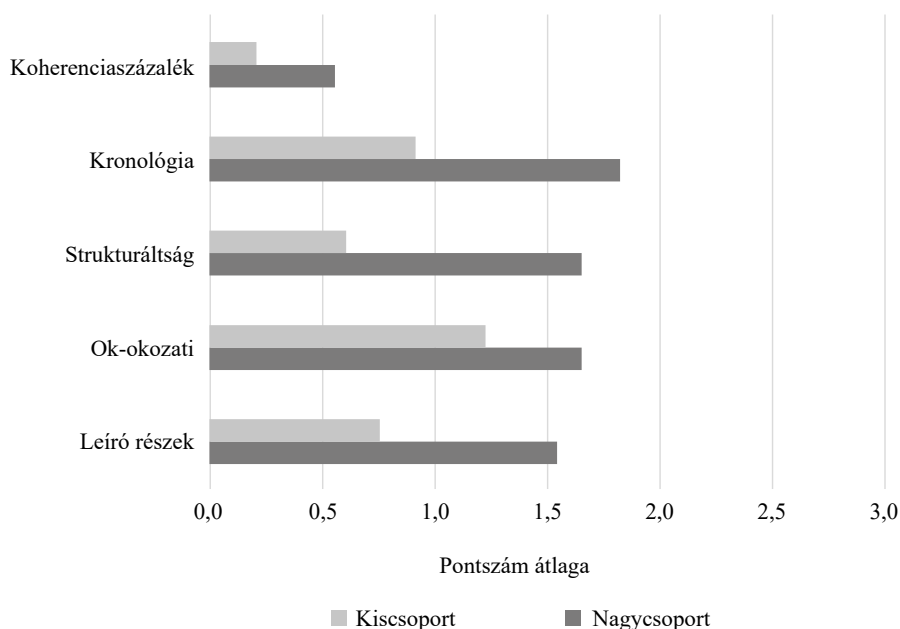
de a macska meglátta őket
 és el akarta kapni
 de aztán az egerek az egerek gyorsan bemásztak
 és a macska már nem tudott utánuk menni
 és itt pedig az a két kisfiú mérges lett azért
 mert elvitték a muffinokat
 mert és megkérdezték a macskát hogy te voltál az
 és vége

(28b) szerintem arról szól

hogy egy kisfiú és egy nagyobb fiú játszanak
 és aztán a nagyobb fiú elmegy
 és a kisebb fiú meg fog kettő egeret
 és aztán jön a macska
 és bekergeti
 vagyis a és az egerek fognak egy muffint
 és jön a macska és bekergeti az egereket a muffinnal a egérlyukba
 és aztán az egerek megmenekültek
 és a macska meg utánuk nézett
 és azzal a nagyfiú meg visszajött
 és a kisebb fiú meg mutatja hogy ott van az egérlyuknál a macska
 és aztán a nagyobb fiú meg megmondja a macskának hogy ne menjen
 az egérlyukhoz
 szerintem erről szól

3.3.4.3. A két korcsoport összehasonlítása

A két korcsoport közötti jelentős koherenciaszázalék-különbség (kicsik 21%, nagyok 56%) mellett megfigyelhető a két mutató nagymértékű eltérése is (4. ábra). A kicsik többnyire mellőzik a leíró részeket, kevés alkalommal jellemzik a szereplőket vagy helyszíneket, míg a nagyobbak már számszerűsítenek, pontos leírást adnak a méretbeli különbségekről, az érzelmekről. A legnagyobb különbség a szövegek strukturáltságában látható, a 3–4 évesek szövegei alig vagy egyáltalán nem strukturáltak. A statisztikai elemzés szerint szignifikáns különbség volt mindegyik mutatóban a két csoport között (15. táblázat).



4. ábra. A koherenciaszázalék összetevői a két csoportban

15. táblázat. A statisztikai elemzés eredményei, a két korcsoport összevetése

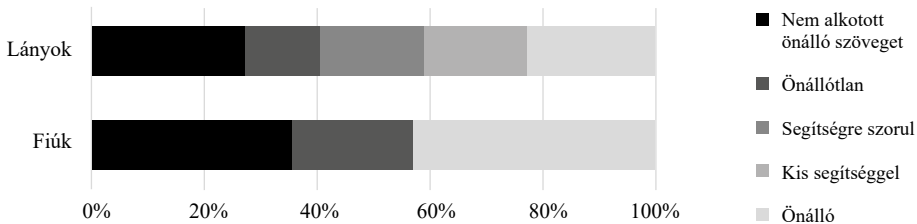
Mutató	Z	p
Strukturáltság	-3,816	< 0,001
Kronológia	-3,153	= 0,002
Ok-okozati összefüggések	-2,310	= 0,021
Leíró részek	-3,100	= 0,002

3.3.5. A vizsgálatban részt vevő lányok és fiúk teljesítményének összehasonlítása

A vizsgálat és az elkészült adatbázis lehetőséget nyújt a résztvevő fiúk és lányok teljesítményének több szempontú összehasonlítására. A mintában a nemek aránya (60% lány, 40% fiú) nem egyenlő, ezt szem előtt tartva mégis érdemes megvizsgálni a különbségeket. A különböző szempontokat összevetve azt találtam, hogy sem a kiscsoportban, sem a nagycsoportban a vizsgálat szempontjai mentén nem mutatható ki jelentős különbség a gyermekek nyelvhasználatá között. A fiúk átlagosan 46 szóval és 39%-os koherenciamutatóval, a lányok pedig 43 szóval és 38%-os koherenciamutatóval mesélték el a képsoron látható történetet.

A kiemelkedő eredmények sem köthetők egyik nemhez sem, a nagycsoportban kiemelkedően jó, 100%-os koherenciát elért két adatközlő közül az egyik fiú, a másik lány. A kiscsoportban a leggyengébben teljesítő adatközlők között 7 lányt és 4 fiút találunk.

Az önállóság terén azonban megfigyelhetők különbségek a két nem között (5. ábra). A lányok által elmesélt történetek az előre felállított osztályozás alapján mind az öt kategóriába kerültek. A lányok mindössze 40%-a került az egyáltalán meg sem szólaló vagy több mint 10 segítő kérdéssel beszédre bírható kategóriákba, a fiúknál ez az arány 57%. Összességében tehát elmondható, hogy a fiúk nagyobb arányban maradtak csöndben, vagy csak nagyon nehezen voltak rávehetők a mesélésre. Ezzel szemben viszont a fiúk 42%-a a feladat ismertetése után segítő kérdés nélkül teljesen önállóan mesélte el a történetet. Mégis a lányokról jelenthetjük ki, hogy az összesített adatok alapján önállóbbak, hiszen a résztvevők 60%-a önállóan vagy néhány segítő kérdéssel tudta teljesíteni a feladatot.



5. ábra. Az önállósági mutató alakulása a fiúk és a lányok esetén

3.4. Következtetések

Az első, narratív készséget feltáró vizsgálatban azt mutattam be az óvodába lépő kiscsoportosok és az iskolába induló nagycsoportosok teljesítményének összehasonlításával több szempont figyelembevételével, hogy milyen jellemzői vannak az óvodáskori történetmesélésnek.

Az exploratív vizsgálat során az elemzési szempontok összeállításakor olyan objektív mutatók létrehozására törekedtem, melyekkel elemezhetővé válik a gyermekek narratív készsége.

Elsőként a szókincs és a szófajok vizsgálatán keresztül figyeltem meg az elhangzott szövegeket. Bár a szófajok előfordulásában és a szövegben összesen használt szavak számában van mennyiségi különbség a vizsgált korcsoportokban, az elemzés azt mutatta, hogy a képek által aktivált szókincsben nincs jelentős különbség.

Mindkét korosztályról elmondható, hogy birtokában voltak a feladat teljesítéséhez szükséges szókincsnek, azonban a történet elmeséléséhez szükséges szavak ismerete és aktiválása

nem volt elég ahhoz, hogy a kiscsoportosok szavai történetekké álljanak össze. Annak a gondolkodást rendszerező képességnek és nyelvi tudatosságnak még nem voltak birtokában, amit a történetek struktúrája, kronológiája, összefüggései megkövetelnek. Elmondható tehát, hogy jelentős változás megy végbe e téren a 3–4 és 6–7 éves korosztály között. Az elért koherenciaszázalékok jól mutatják, hogy szinte ugyanazokat a szavakat használva a képeken szereplők felsorolásától és néhány ok-okozati összefüggés megnevezésétől a legtöbb gyerek nagycsoportra eljut arra a nyelvi szintre, hogy képes egy képsorról koherens, időrendet követő strukturált szöveget létrehozni. A felsorolt eredmények megerősítik azokat a feltételezéseket, miszerint az életkor előrehaladtával egyre komplexebb történeteket hoznak létre a gyermekek (**H₁**), valamint a létrehozott történetek makro- és mikroszerkezeti mutatóiban is életkori különbségek figyelhetők meg (**H₂**).

A vizsgálatban részt vevő fiúk és lányok teljesítményének összehasonlítása nem támasztotta alá a hipotézist (**H₃**), miszerint kimutatható különbség van a két csoport nyelvhasználatában. A szókincs, a szófajok gyakorisága és a strukturáltság vizsgálatának eredményei nem mutattak érdemi különbséget egyik vizsgált területen sem. Az egyetlen kiemelendő különbség a feladat végrehajtásában, vagyis az önállósági mutatóban látszik. Itt összességében a lányok teljesítettek jobban, többségük kevés segítő kérdéssel vagy teljesen önállóan hajtotta végre a feladatot. A csoportok összesített eredményei mellett érdemes azt is kiemelni, hogy nagymértékű egyéni különbségek figyelhetők meg a gyerekek teljesítményében, kifejezetten a koherenciaszázalék vizsgálatakor.

Az első felmérés fontos szempontokat, vizsgálandó területeket jelölt ki a következő vizsgálatok megtervezéséhez. Az ez után következő elemzések tervezésekor a narratív készség fejlődési elsajátításának megfigyelése és a történetek makroszerkezetének vizsgálata került a középpontba. Ezenkívül a bemutatott exploratív felméréssel kezdődött a későbbiekben bemutatásra kerülő longitudinális vizsgálat (lásd *6. fejezet*). A következő két fejezet az ENNI és a NAP magyar nyelvű adaptálását ismerteti, ezt követi a longitudinális vizsgálat bemutatása a *6. fejezetben*.

4. Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven

4.1. Bevezetés

Az 1.5. fejezetben bemutattam, hogy a nemzetközi gyakorlatban milyen módszereket, teszteket és elemzési szempontokat találhatunk. A magyar nyelvű narratív készséget elemző gyakorlatban ezek a módszerek, elemzési szempontok ezidáig nem jelentek meg. Az Edmonton-féle narratív-készség-teszt (ENNI) az egyik legjobban dokumentált módszertannal rendelkező, ingyen hozzáférhető, angol nyelvű, narratív készséget vizsgáló teszt. Az ENNI módszertana a történetnyelvtani modellekre épül.

Az itt bemutatott vizsgálat arra irányult, hogy a kanadai ENNI narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó mérési szempontjai és narratív elemei használhatók-e magyar nyelvű gyermekek elbeszéléseinek vizsgálata során (MURÁNYI 2019). Az anyagok felvétele az ENNI instrukcióinak pontos követésével történt – ezeknek a módszertani instrukcióknak a használatát és a makroszerkezeti mutatók adaptálási lehetőségeit vizsgáltam. A magyar nyelvre történő adaptáláshoz szükség volt tipikus felnőtt beszélők bevonására is a vizsgálatba.

A kutatási kérdés az volt, hogy adaptálható-e az ENNI narratív szerkezetre vonatkozó mutatója magyar nyelvre.

A 2. fejezetben bemutatott hipotézisek közül a jelenlegi fejezet a következőket vizsgálja:

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₄: Különbég van a korcsoportok teljesítménye között mind a makroszerkezet, mind a mikroszerkezet mutatóiban.

H₅: A produktivitás mutatói és a makroszerkezet pontszámai nem mutatnak összefüggést. A hosszabban elmesélt történetek esetén nem várható, hogy a narratív szerkezet is jobban strukturált lesz.

H₆: A nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertanok elemei használhatók magyar anyanyelvű gyermekek esetén is. A narratív szerkezet pontszámaiban kimutatható különbség várható a különböző korcsoportok teljesítményében.

4.2. Módszer

4.2.1. Résztvevők

A vizsgálatban 12 középső csoportos (4 éves) és 12 nagycsoportos (5–6 éves) gyermek vett részt, valamint felnőtt kontrollcsoportként 12 egyetemi hallgató. Minden óvodás ép értelmű, ép hallású, magyar anyanyelvű, és ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába jár. A felnőtt korcsoport tagjai közül minden résztvevő ép hallású, magyar anyanyelvű, tanár szakos egyetemi hallgató, ugyanazon budapesti egyetemen.

4.2.2. Anyag, a felvételek módszertana

A felvétel minden esetben külön szobában, előzetes tréning után zajlott, mely a módszertan meghatározott része. Ennek során az adatközlő megismeri a kísérletvezetőt, valamint az elvégzendő feladatot is. Ezeken az alkalmakon egy kifejezetten erre a célra tervezett, az ENNI adatbázisában szereplő képsorral dolgoztam. Ez egy különálló, 1-es nehézségi szintű képsor, melynek szereplői és helyszíne sem hasonlítanak a későbbiekben a kísérlet során használt képsorokéhoz, de a történet felépítése megegyezik az 1-es nehézségi szintű történetekkel.

A kísérletben az A1-es kétszereplős, egyetlen epizódból álló (a továbbiakban „könnyű”) és a B3-as négyszereplős, három epizódot is magába foglaló (a továbbiakban „nehéz”) képsorokat használtam (a képsorok online elérési útját lásd a 3. mellékletben). Így a második, nehezebb történet mesélésekor sem a szereplők, sem a helyszín nem voltak ismerősek a résztvevőknek. Az ENNI módszertana rögzíti az instrukciókat is, melyeket a kísérletvezető a résztvevőknek adhat. Az alábbi kísérlet során én is ezeket az instrukciókat használtam a feladat ismertetésekor. Ezeknek az utasításoknak a fordítása a (29) példában olvasható.

(29) Hoztam egy képsort, ami egy történetet mond el. Először megmutatom neked az összes képet, aztán visszalapozunk az elsőhöz, és újrakezdjük. Azt szeretném, ha elmesélnéd a történetet, amit a képeken látsz. Én nem látom a képeket, ezért arra kérek, nagyon ügyesen, részletesen mesélj nekem, hogy megérthessem. Rendben?

Már a tréningalkalmak során is ezek az instrukciók hangzottak el. Az adatközlők egymás után beszéltek mindkét képsorról. Az ENNI módszertanának megfelelő módon a képeket lapozható formában, könyvformátumba lefűzve nézhatték az adatközlők. A második lapozás során mondták csak el a történeteket. Eközben a kísérletvezető nem nézte együtt a képeket a kísérleti személlyel, ezzel is kizárva a kisebb gyermekeknél a megnevezés helyetti nonverbális jelek használatát, vagy azt, hogy kérdéseket tegyenek fel a történettel kapcsolatban. A kísérlet vezetője a felvétel előtt minden esetben arra kéri az adatközlőt, hogy a lehető legrészletesebb

mesét, történetet mondja el az egymás után következő képekről, emlékeztetve őt arra is, hogy ezt a feladatot a tréning során már együtt is végrehajtották.

Ha az adatközlő nem tudja elkezdeni a történetet, vagy elakad, esetleg nem szeretné folytatni a mesélést, abban az esetben a kísérletvezető megkérdezheti, hogy mi történik éppen a képen, vagy tovább lapozhat a következő képre. Az ENNI instrukciói szerint fontos folyamatosan nonverbális jelekkel támogatni a gyermek mesélését. Emellett a legjobb stratégia elismételni az utolsó mondatot, ami már elhangzott, és ezzel lendíteni tovább a történetet. Ha a második lapozás után sem sikeres a történet elkezdése vagy folytatása, akkor a kísérletet abba kell hagyni. Az adatközlők által elmondott történeteket diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem. A lejegyzés során nem használtam központosítást, és minden megnyilatkozást külön sorba írtam. Összesen 36 beszélővel két képsorról 72 hangfelvétel készült.

4.2.3. MÉRŐSZÁMOK, ELEMZÉSEK

A lejegyzett szövegekben az ENNI által is vizsgált mutatók közül a szavak számát és a különböző szavak számát határoztam meg, valamint minden szövegben megvizsgáltam a Narratív Szerkezeti Mutatót (NSzM). A kapott eredményekkel életkoronként és a képsor nehézsége szerint összehasonlítását végeztem, valamint összevettem a narratív szerkezetre vonatkozó értékeket a kanadai sztenderdekkel. Ezenkívül Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltam az összefüggést az összes szó száma és a NSzM között. A képsorokban szereplő történetegységek értékelési szempontjai és az azokra adható pontszámok a 16. táblázatban láthatók.

Az elbeszélésekben megjelenő történetegységekre a pontozási útmutató alapján 1 vagy 2 pont adható. Az események megnevezésére 2 pont adható, míg a szereplők, a környezet, a belső reakciók leírására 1. Az ENNI kutatói részletes értékelési szempontokat dolgoztak ki az egyes történetegységek értékeléséhez. Az A betűjelű képsorok közül a könnyű és a legnehezebb képsorhoz tették közzé a sztenderdizált eredményeket és az értékelési útmutatót. A jelen vizsgálatban az A1-es képsor vizsgálatához igazított útmutatót adaptáltam és fordítottam magyar nyelvre, míg a B3-as képsorhoz az A3-as alapján kidolgoztam a magyar nyelvű pontozási lapot. Néhány ponton szükségessé vált a pontozási rendszer magyar nyelvhez való igazítása. Például a szereplők megnevezése a magyar nyelvű adaptációban nem jelentheti azt, ha az adatközlő az igeik ragozása során utal arra, hogy többen is részt vesznek a cselekvésben. Ezen kívül az igeiktők használata sem lehet elégséges arra, hogy helyszínt jelöljön meg. A könnyű, 1-es szintű képsorra összesen 13 pont volt adható, míg a nehéz, 3-as szintű képsor maximális pontszáma 37.

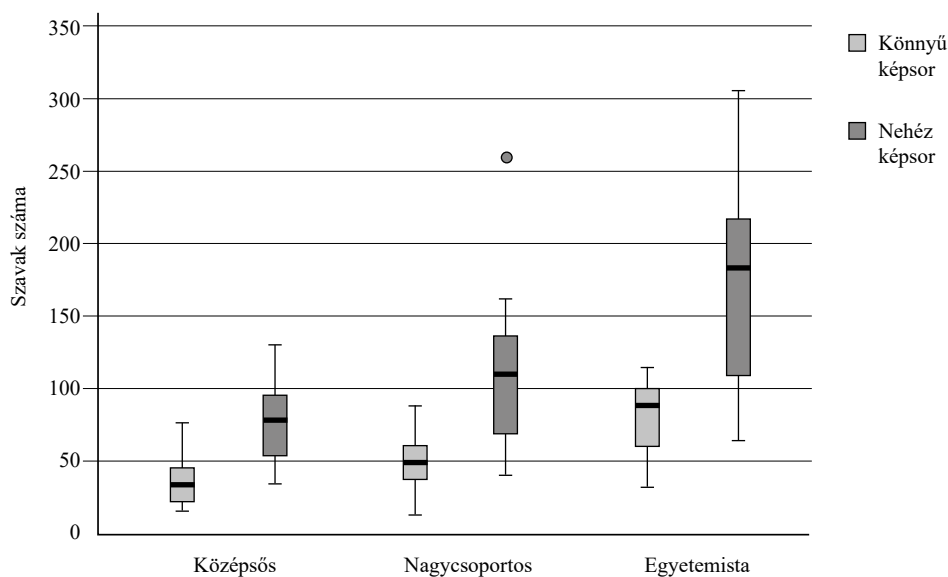
16. táblázat. A Narratív Szerkezeti Mutatóhoz rendelt pontszámok

A történetegység neve	A történetegység értékelési szempontjai	Pontszám
[CH] Szereplők	A történet szereplőinek bármikori megnevezése, főnévvel. Nem elfogadható önmagában a névmással vagy az igeragozással való utalás a szereplőkre. Kivétel, ha beszélő önmagát is szerepelteti a történetben.	1
[SET] Alaphelyzet	Helyszín, tevékenység és/vagy szokásos állapot megnevezése (pl. <i>XY mindig éhes volt</i>).	1
[IE] Az esemény/ történet indítása	A történetet meghatározó esemény, gondolat. Ez lehet párbeszéd, felkiáltás is.	2
[IR] Belső reakció	A főszereplő reakciója a megtörtént eseményre. Párbeszédben is kifejezhető, például: <i>ó, nem!</i>	1
[IP] Terv	A szereplők belső terve.	1
[ATT] Cselekvés	A cél eléréséért tett kísérlet, konkrét lépések.	2
[OC] Eredmény	A tettek eredményei, következményei.	2
[R] Reakció	Hogyan érzi magát, mit gondol a szereplő, illetve hogyan reagál (ez a reakció fizikai is lehet, pl. <i>elfutnak</i>).	1

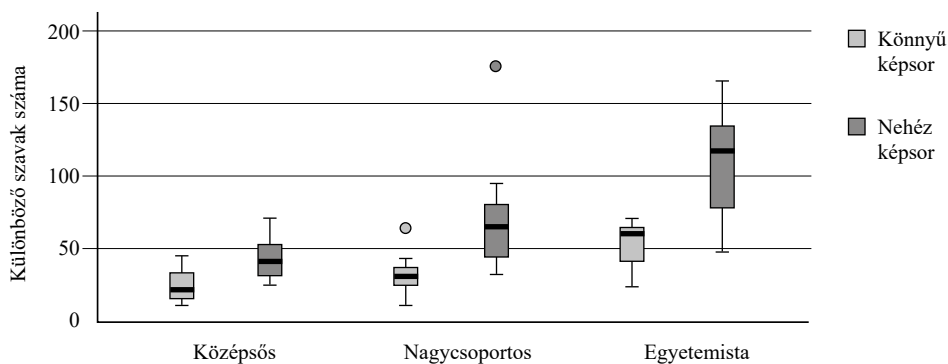
4.3. Eredmények

4.3.1. A szavak száma, a különböző szavak száma

A könnyű képsort a középsősök átlagosan 36 szóval mesélték el, a nagycsoportosok átlagosan 49 szót használtak ugyanazon történet elmesélésére, míg az egyetemista csoportnál ez a szám 89 volt (6. ábra). A különböző szavak száma is emelkedik az életkor előrehaladtával (középsős: 25, nagycsoportos: 33, egyetemista: 56). A nehéz képsornál az elhangzott szavak számának átlaga középső csoportban 79, nagycsoportban 115, az egyetemistáknál pedig 175 szó. A 4 évesek átlagosan 43, az 5–6 éves korosztály 71, a felnőttek 106 különböző szót használtak (7. ábra).



6. ábra. A szavak száma életkoronként (db)



7. ábra. A különböző szavak száma életkoronként (db)

4.3.2. Narratív Szerkezeti Mutató

A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának maximuma az értékelési útmutató alapján 13 pont. A középső csoportos korosztály átlagosan 6 pontot szerzett ennél a képsornál (8. ábra). A legtöbb adatközlő sikeresen megnevezte az alaphelyzetet, a szereplőket, valamint a történet lezárásaként az eredményt, de a szereplők reakcióinak és terveinek megfogalmazása

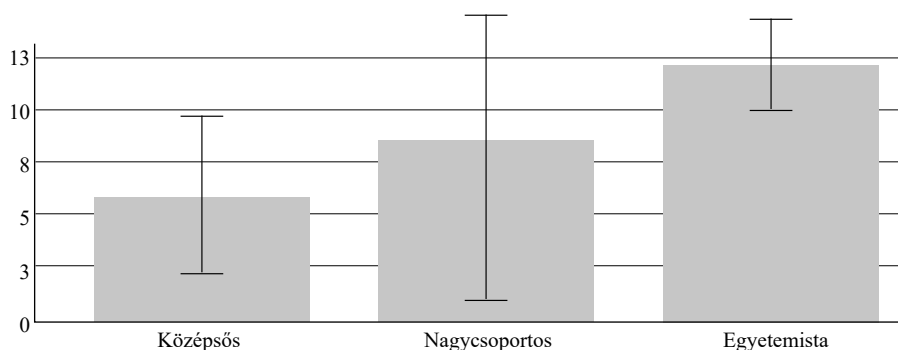
a legtöbbször kimaradt a narratívákból. A (30) példában bemutatott két történet kapta a legalacsonyabb (2 pont) és a legmagasabb (10 pont) pontszámot ebben a korosztályban. A szövegekben félkövérrel jelölöm azokat a részeket, melyek a megadott kritériumok alapján pontot értek a NSzM-ban:

- (30a) **elefánt** meg a **zsiráf** meglátták lezuhanni a folyóba
 beleestek a folyóba
 hihúzta az elefánt a zsiráfot
 elefánt meg egy zsiráf szedtek virágot
- (30b) találkozott az **elefánt** meg a **zsiráf elmentek fürdeni egyet**
 de volt benne egy labda és nem mertek belemenni
 de végül a **zsiráf belement**
 aztán kihúzta aztán talált egy labdát aztán **kihúzta a vízből**
 vége

A nagycsoportos korosztály átlaga 8,4 pont volt, ők többször nevesítették a szereplők reakcióit, és nemcsak az eredményt, hanem a történetet meghatározó eseményt is megnevezték. A legalacsonyabb pontszám itt is 2 volt, míg a csoport több mint egyharmada a legmagasabb pontszámot érte el, vagy ahhoz nagyon közeli pontszámmal teljesítette a feladatot. A korosztály egyik legalacsonyabb (4 pont) és legmagasabb (13 pont) pontszámot elért narratívái olvashatók a (31) példában.

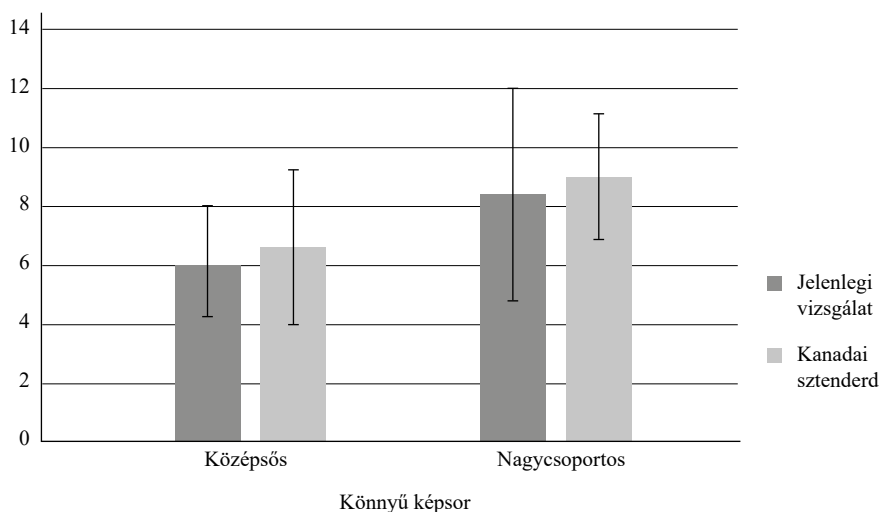
- (31a) nem tudom
 egy **elefánt**
 s ott voltak labdák
 aztán az egyik **golyó beleesett a vízbe** és aztán a **csacsi** is vagy mi
 s aztán az elefánt kivette a golyót
 és aztán a csacsi kijött a vízből
- (31b) egy **elefánt** meg egy **zsiráf** találkoztak és az elefánt hozott három labdát
kimentek a medence szélére és beleesett a vízbe a labda
 és a **zsiráf beleugrott a vízbe** és elkezdte üldözni a labdát **hogyan elkapja**
 és utána az elefánt **megörült** és **kivette a zsiráfnak a kezéből a labdát**
 utána meg örült de a zsiráf csurom **vizesen vigyorgott és hazament**

A (31a) példában, 4 pontosra értékelt elbeszélésben a szereplők megnevezésén túl a történetet meghatározó fő cselekmény megnevezését láthatjuk. A (31b), maximum pontszámra értékelt történetben minden elvárt történetegység megjelenik. A 8. ábrán látható szórásadatok és a bemutatott példák is mutatják, hogy a feladat végrehajtása egy-egy korosztályon belül nagy egyéni eltéréseket mutatott. Az elemzésben kontrollcsoportnak tekintett beszélők átlagosan 12 pontot szereztek. A csoportban 9 pont volt a legalacsonyabb Narratív Szerkezeti Mutató. Náluk nem beszélhetünk nagy egyéni különbségekről ebben a feladatban.



8. ábra. A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatója életkoronként (átlag és szórás)

A jelen vizsgálat könnyű (1-es szintű) történethez tartozó Narratív Szerkezeti Mutatóját összehasonlítva a kanadai sztenderdizált eredményekkel a 4 éves korosztálynál a jelen vizsgálat átlaga 6, a kanadai átlag pedig ennél 0,6 ponttal magasabb (6,6 pont). Az 5–6 éves korosztálynál 1 pont különbség figyelhető meg: a magyar nagycsoportosok narratíváinak átlagos pontszáma ennyivel marad el a kanadai sztenderdtől. A jelenlegi vizsgálat eredményei nagyobb (3,6 pont) szórást mutatnak a nagycsoportosoknál, mint a kanadai adatok (2,6 pont) (9. ábra).



9. ábra. A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának összehasonlítása az ENNI-sztenderddel (átlag, szórás)

A nehéz, 3 epizódból álló négy szereplős történet (B3) Narratív Szerkezeti Mutatójának maximuma az értékelési útmutató alapján 37 pont. A középsősök ebből átlagosan 12 pontot értek el (10. ábra). Ebben a feladatban is a legtöbben a szereplőket és egy fő eseményt tudtak megnevezni. A reakciók és a bonyolultabb események megnevezései itt is a legtöbbször elmaradtak. Ebben a korosztályban a legalacsonyabb pontszám 4 [lásd (32a)], a legmagasabb pedig 19 volt [lásd (32b)].

(32a) a lufi ott van

ott pedig **el akarta kapni**

elkapta

elszállt a lufi elszállt

elgurult a kiskocsi

és visszaadta neki a lufikat a **kutyus**

elszálltak a lufik

megfogta a lufikat

elment sok lufijuk van itt kettő lufi van

(32b) volt egyszer egy **kutya** meg egy **nyúl**

aztán meg **összetalálkoztak**

és a nyúl integetett neki

aztán meg kocsikáztak és odakötött a nyúl egy **nagy lufit**

aztán meg elrepült

és nagyon kiáltottak egy nagyot

aztán meg lehullott a szára amin rajta volt egy lufi

aztán meg szerencsére ott volt egy **öreg nyúlnál sok lufi**

aztán meg rámutat egy nyúl hogy melyikre

aztán meg odaadta neki aztán meg adott **neki pénzt de nem volt neki pénze**

aztán meg sajnos nem tudtak kapni

aztán meg elsétáltak

és aztán meg **a nyúl anyukájával összetalálkoztak**

és az **anyukája adott pénzt**

aztán meg odaadta neki a pénz és **kettő lufit kaptak**

aztán meg megfogták

Az (32a) számú történetben a beszélő a szereplők közül csak az egyiket azonosította, és több történetegység teljesen kimaradt az elbeszélésből. A (32b) számú narratíva ezzel szemben a szereplők megnevezésén túl a legtöbb cselekményt tartalmazza, de a szereplők reakciói, belső tervei itt sem jelennek meg.

A szórásadatok (9,1 pont) a nehéz képsornál a nagycsoportosok teljesítményében mutatják a legnagyobb egyéni eltéréseket. Volt a csoportban három olyan adatközlő is, akik 30 pont fölött teljesítették a feladatot, de a csoportban két résztvevő 10 pont alatt teljesített, történeteikben

a karakterek megnevezésén túl egy-két esemény szerepelt még. A csoport legkevesebb (5 pontot) kapó szövege a (33a) példában, az egyik legmagasabb – 34 – pontot szerzett narratívája a (33b)-ben olvasható.

(33a) lufit árulnak

ki akarják pukkasztani a lufit

eloldozzák

el van oldozva és **repül el**

mérges rá

árul újabb lufit

ki akarja pukkasztani a lufit

de nem szabad

itt akarnak lufit

szalad oda

kér lufit

ad is neki

mind a ketten kaptak lufit

(33b) egyszer volt **egy kutya** meg **egy nyuszi** volt rajta

volt egy talicska amin volt egy lufi

elindultak sétálni

és látták hogy egy picit hogy elkezdett a nyuszi szaladni és nézte közben a léggömböt

a kutya pedig a nézte hogy vajon el fog-e szállni

és és kezdett lelazulni **a kutya megijedt** és ezért a nyuszinak próbálta helyrehozni

elrepült a léggömb és mind a ketten és mind a ketten **szomorúak lettek**

a kutya mérges lett a nyuszira mert ő rosszul kötötte be a talicskához

észrevették hogy láttak **egy léggömbös bácsit** aki egy nyuszi volt

odamentek hozzá és **a nyuszi kért egy léggömböt**

azt mondta a bácsi hogy öt forintba kerül

a nyuszi **kihúzza a zsebét és egy sem volt**

megijedtek mind a ketten és a bácsi azt mondta, hogy úgy nem adhatja oda hogy ha nincsen öt forintjuk

észrevettek **egy nénit**

odaszaladt a nyuszi

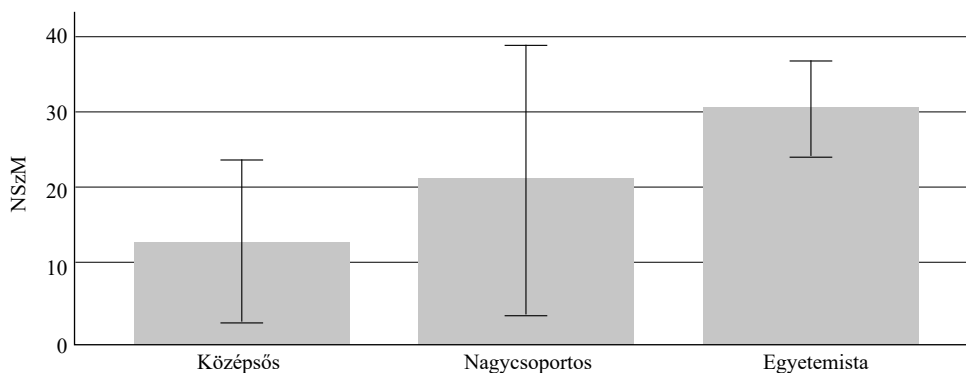
mondta veszel nekünk egy léggömböt

a néni csodálkozott

aztán végül megvette a léggömböt és meg is kapták és **boldogak lettek**

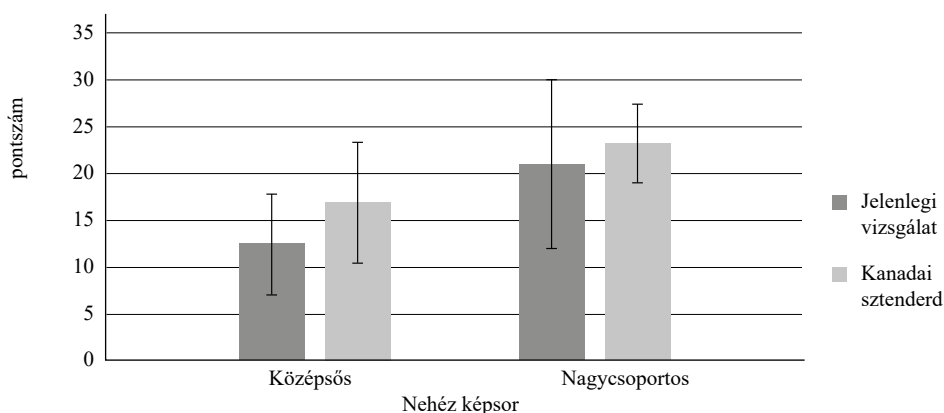
Ebben az esetben is megfigyelhető, hogy a (33a) narratívában az adatközlő a szereplők pontos azonosítása nélkül hozta létre a történetet, míg a (33b)-ben a beszélő a szereplőkön és a főbb eseményeken túl a reakciókat is megnevezve sokkal komplexebb elbeszélést hozott létre.

Az egyetemista kontrollcsoport ezt a történetet is kisebb egyéni teljesítménykülönbséggel (szórás: 3,2) és magas, 30 pontos átlaggal teljesítette (10. ábra).



10. ábra. A B3-as képsor Narratív Szerkezeti Mutatója életkoronként (átlag és szórás)

Ha a nehéz képsor eredményeit összevetjük az ENNI standard értékeivel, azt láthatjuk, hogy a jelenlegi vizsgálatban szereplő óvodások mindkét életkori csoportjában elmarad a NSzM a kanadai sztenderdtől. A 4 éves korosztály a jelenlegi vizsgálatbeli átlaga 12,6 pont, a kanadai sztenderd 17 pont. Az 5–6 éves, nagycsoportos korosztály pontszámai közelebb vannak a kanadai sztenderd értékekhez (a jelenlegi vizsgálatbeli átlag: 21 pont, a kanadai sztenderd: 23,4 pont). Az adatok szórása a nagycsoportosok magyar nyelvű narratíváinál a legmagasabb (11. ábra).



11. ábra. A nehéz képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának összehasonlítása az ENNI sztenderddel (átlag, szórás)

A szavak számán és a NSzM-n korcsoportonként és képsoronként elvégzett korrelációelemzés alátámasztja, hogy nem minden csoportban figyelhető meg egyértelmű összefüggés a történetek hosszúsága és a narratív szerkezet összetettsége között. A középsős, legfiatalabb csoportban nem volt összefüggés a két mutató között egyik képsornál sem, míg az egyetemistáknál szignifikáns az összefüggés a két vizsgált változó között. A legerősebb korrelációt az egyetemista adatközlők történeteinek NSzM-ja mutatta a szavak számával.

A nagycsoportosoknál a könnyű képsornál nincs összefüggés a szövegek hosszúsága és a NSzM között. A nehéz képsornál azonban erős összefüggés figyelhető meg. A korrelációelemzés összesített adatai a 17–18. táblázatban szerepelnek.

17. táblázat. A könnyű képsorhoz tartozó korrelációelemzés adatai

	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Középső csoportos	0,400	0,198	12
Nagycsoportos	0,662	0,190	12
Egyetemista	0,623	0,030	12

18. táblázat. A nehéz képsorhoz tartozó korrelációelemzés adatai

	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Középső csoportos	0,077	0,811	12
Nagycsoportos	0,846	0,001	12
Egyetemista	0,682	0,015	12

4.3.3. Következtetések

A vizsgálat során az adatközlők (főleg a gyermekek) szívesen és hosszan beszéltek a képsorokról, a feladatot minden esetben megértették és teljesítették. Az ENNI vizsgálati módszertanába foglalt pontos instrukciók, a tréningalkalom és a már kipróbált képsorok megkönnyítették a hanganyagok felvételének menetét.

A vizsgálat eredményei alátámasztották az első és a négyes számú hipotézisben megfogalmazott feltételezéseket, miszerint az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák szerkezete egyre komplexebb lesz.

A NSzM egy olyan objektív mutató, mely vizsgálhatóvá és összehasonlíthatóvá teszi a képről való szövegalkotási képességet. A mutató használata a történetek szerkezeti egységekre bontásával lehetőséget biztosít arra, hogy különbséget tegyünk különböző életkorokban létrejövő narratívák között. A jelenlegi vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a kanadai sztxenderdekkel azt mutatja, hogy az ENNI módszertana a szövegalkotási képesség mérésének egy olyan módja, mely nemcsak angol nyelven használható. A NSzM további használata és

magyar nyelvű tesztelése mellett szól, hogy az értékelési rendszer magyar nyelven is jól használható, és a jelenlegi kisebb elemszámú vizsgálat és a kanadai kutatás összehasonlítása-kor nem mutatható ki jelentős különbség. Ennek az lehet az oka, hogy a szakirodalomban univerzálisnak mondott makroszerkezeti elemek vizsgálatára került sor, és ezek az elemek kevésbé nyelvspecifikusak, mint a mikroszerkezet elemei (lásd *1.2. fejezet*). Ezek alapján elmondható, hogy a 6-os számú hipotézis, miszerint a nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára kidolgozott módszertan magyar anyanyelvű gyermekek esetén is alkalmazható, igazolódott.

A hipotézis, miszerint a produktivitás mutatói és a makroszerkezet pontszámai nem mutatnak összefüggést (H_5), részben igazolódott. A történetek hosszúsága (az összes szó száma) nem mutat minden korosztálynál és képnehezéknél összefüggést a NSzM-val. A történetek narratív szerkezetének megítéléséhez, vizsgálatához a szöveg megkonstruáláshoz használt szavak mennyisége önmagában kevés információt hordoz. A későbbiekben a kísérlet nagyobb adatközlőszámmal történő megismétlése, kibővítése tovább pontosíthatná a vizsgálat eredményeit.

5. A Narrative Assessment Protocol módszertanának adaptálási lehetőségei magyar nyelvre

5.1. Bevezetés

Az ENNI adaptálási lehetőségeinek vizsgálata (4. fejezet) után egy más típusú teszt adaptálási lehetőségeit ismertetem ebben a fejezetben. Ez a teszt az 1.3.4. fejezetben a narratív készséget vizsgáló tesztek között ismertetett Narrative Assessment Protocol (narratívaértékelési protokoll).

A NAP módszertani és elemzési szempontokban is eltér az ENNI-től. A NAP egy szakembereknek készült szűrőeljárás, a képről való történetmesélést újrarendeléssel (*retelling*) vizsgálja.

A jelen kísérlet célja megvizsgálni, hogy a NAP makroszerkezetre vonatkozó értékelési szempontjai (struktúra, kronológia, időbeliség, a történetegységek jelenléte) és pontozási rendszere használhatóak-e magyar nyelven. A teszteléshez ebben az esetben is szükség volt egy felnőtt kontrollcsoport bevonására.

A 2. fejezetben bemutatott hipotézisek közül a jelenlegi fejezet a következőket vizsgálja:

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₄: Különbség van a korcsoportok teljesítménye között mind a makroszerkezet, mind a mikroszerkezet mutatóiban.

H₆: A nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertanok elemei használhatók magyar anyanyelvű gyermekek esetén is. A narratív szerkezet pontszámaiban kimutatható különbség várható a különböző korcsoportok teljesítményében.

5.2. Módszer

5.2.1. Résztvevők

A vizsgálatban 60 adatközlő vett részt: 48 óvodás gyermek, korcsoportonként 12 és kontrollsoportként 12, 30–40 év közötti felnőtt (19. táblázat). Minden résztvevő ép értelmű, ép hallású, tipikus nyelvfejlődésű, magyar anyanyelvű személy. A gyermekek ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába járnak. A vizsgálatban résztvevők adatait hozzájárulásukkal, szülői hozzájárulással, álnevesítve tárolom. A részt vevő gyerekek szüleit írásban és szóban tájékoztattam a vizsgálat körülményeiről, az adatok tárolásának és felhasználásának módjairól. Az óvoda vezetősége és a gyermekek szülei egyaránt beleegyezésüket adták.

19. táblázat. A vizsgálatban résztvevők adatai

Csoport	Résztvevők száma	Fiúk/férfiak	Lányok/nők
3 évesek	12	7	5
4 évesek	12	6	6
5 évesek	12	7	5
6 évesek	12	7	5
Felnőttek	12	6	6
Adatközlők összesen	60 (48 óvodás és 12 felnőtt)	33	27

5.2.2. Anyag, a felvételek módszertana

A kísérlet felvétele minden esetben külön szobában zajlott. A NAP leírása pontosan rögzíti az instrukciókat (34) is.

- (34a) Egy mesekönyvet fogunk együtt megnézegetni, ebben a könyvben csak képek vannak. Először elmesélem neked a történetet, utána pedig arra kérlek, hogy a könyvet újra lapozva te meséld majd el nekem a történetet.

Ezután:

- (34b) Most te jössz! Meséld el nekem a lehető legrészletesebben, leghosszabban a mesét! Nézzük közben a képeket is!

A NAP weboldalán az eszközök között közzétett *Raccoon Makes Lemonade* (A mosómedve limonádét készít) mosómedvés mesét magyarrá fordítottam, és minden felolvasáskor ezt használtam. A képsort a megadott módon könyv formátumba fűztem. Az általam választott

történetben a főszereplő egy mosómedve, aki limonádét szeretne készíteni a barátainak, de ehhez különböző, megoldandó problémákkal találja szemben magát. A teljes 16 oldalas képsor néhány képe és a felolvasott szöveg megtalálható a 4. mellékletben.

Az adatközlők által elmondott történeteket diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem, és a megadott szempontok szerint elemeztem.

5.2.3. Mérészámok, elemzések

A jelen vizsgálatban a NAP értékelőlapján szereplő szempontok közül kizárólag a makroszerkezethez kapcsolódóakat igazítottam a magyarra fordított meséhez. Ezek között az értékelési szempontok között szerepelt, hogy a gyermek jelöli-e a történetek hagyományos struktúráját azaz, hogy címet ad a történetnek, valamint használja-e a konvencionális történetkezdés (*egyszer volt, hol nem volt; élt egyszer*, stb.) és befejezés (*itt a vége; fuss el vége; vége*) fordulatait. Abban az esetben, ha ezek szerepeltek a gyermek elbeszélésében, 1 pont volt adható (20. táblázat).

20. táblázat. A hagyományos struktúra pontozási útmutatója

A hagyományos struktúra elemei	Példák	Pont
Cím	<i>A mosómedve limonádét készít</i>	0/1
Hagyományos kezdés	<i>Egyszer volt, hol nem volt...</i>	0/1
Hagyományos befejezés	<i>Itt a vége, fuss el véle!</i>	0/1

Az időbeli elrendezés jelölésére használt szavak mindegyike 1 pontot ér, de nem adható 3-nál több pont a történet kronológiájára abban az esetben sem, ha a gyermek több időhatározót használ (21. táblázat).

21. táblázat. Az időbeli elrendezés pontozási útmutatója

Kronológia	Példák	Pont
Az időbeli elrendezés jelölése	<i>először, ezután, hamarosan, amíg, másodszor, végül, hirtelen</i> Kivétel: és	0/1/2/3

A narratívában megjelenő történetegységek vizsgálata során a NAP a főszereplő megnevezését, az érzelmek megjelenését, valamint a célok, problémák, megoldások és eredmények megfogalmazását pontozza. A mesében 3 epizód van, melyben a főszereplőnek minden esetben van egy célja, szembesül egy problémával, keres egy megoldást, majd az erőfeszítése eredményeképpen megoldódik a probléma (22. táblázat). A történetekben megnevezett főszereplőre és a megfogalmazott érzelmekre 1-1 pont adható (23. táblázat).

22. táblázat. A történetegységek pontozási útmutatója

	Célok	Problémák	Megoldások	Eredmények
1	<i>Limonádéért megy.</i>	<i>Túl magasan van a kancsó.</i>	<i>Hoz egy széket.</i>	<i>Megszerzi a kancsót.</i>
2	<i>Megkóstolja az italt.</i>	<i>Túl savanyú.</i>	<i>Cukrot tesz az italba.</i>	<i>Finom az ital.</i>
3	<i>Kiviszi az italt.</i>	<i>Nincs pohár.</i>	<i>Bemegy pohárért.</i>	<i>Poharakkal tér vissza.</i>
Pont	0/1/2/3	0/1/2/3	0/1/2/3	0/1/2/3

23. táblázat. Érzelmek, a főszereplő megnevezése pontozási útmutató

Történetegységek	Példák	Pont
Az érzelem megnevezése	<i>mérgelődött, boldogan, örömmel</i>	0/1/2/3
A főszereplő megnevezése	<i>Roni</i>	0/1/2/3

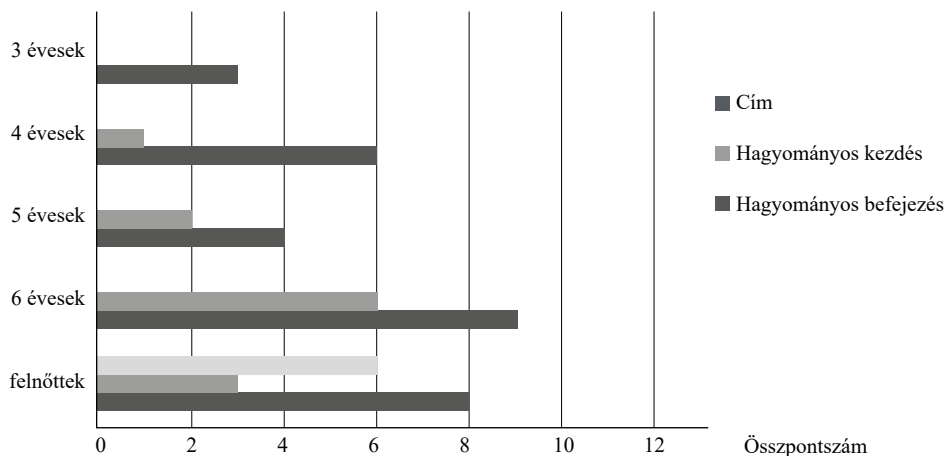
Összesen a struktúrára, kronológiára és a történetegységek megjelenítésére 24 pont volt adható.

A statisztikai elemzést a CogStat programban végeztem el. Az adatok statisztikai elemzésére a Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam, mivel a normalitás feltétele egyik vizsgált változó esetében sem teljesült (Shapiro–Wilk-teszt: $p < 0,001$ minden életkori csoportban). A páros összehasonlításokat Dunn-teszttel végeztem Bonferroni-korrekciónal.

5.3. Eredmények

5.3.1. A struktúra hagyományos jelzése

A konvencionális struktúra jelöléseként a gyermekeknek felolvasott mese tartalmazott címet, valamint kezdő és lezáró nyelvi formulát is (*Egyszer, egy..., Vége*). A 3 éves korosztály beszédprodukciónak csak a befejezés jelent meg, összesen 3 esetben. A 4 évesek történeteiben már egyetlen alkalommal jelen volt a hagyományos kezdés (*Egyszer volt, hol nem volt...*), és a gyermekek fele használt valamilyen történetlezárást. Az 5 éveseknél, hasonlóan a 4 évesekhez, csak a kezdés és a befejezés szerepelt az elbeszéléseikben. A 6 évesek a többi korosztályhoz képest több alkalommal használták az ismert formulákat. A történeteik felében szerepelt konvencionális kezdés, és 9 gyermek zárta hagyományos befejezéssel a mesélést. A kísérlet során egyedül a felnőtt korosztálynál volt megfigyelhető, hogy címmel indították a mesélést, összesen 6 alkalommal (12. ábra).



12. ábra. A hagyományos struktúra elemeinek használata korcsoportonként

A hagyományos kezdés esetében a Kruskal–Wallis-teszt szignifikáns különbséget jelzett az öt életkori csoport között ($\chi^2(4, N = 60) = 10,86, p = 0,028$). A páros összehasonlításokban a korrigált p -értékek alapján szignifikáns különbség figyelhető meg a 3 évesek és 6 évesek között ($p = 0,003$) (24. táblázat).

24. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei a hagyományos kezdésre vonatkozóan

	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,623	0,325	0,003	0,140
4 évesek	0,623	1,000	0,615	0,012	0,315
5 évesek	0,325	0,615	1,000	0,044	0,615
6 évesek	0,003	0,012	0,044	1,000	0,131
Felnőttek	0,140	0,315	0,615	0,131	1,000

A hagyományos befejezés esetén szintén szignifikáns eltérés látszott az életkori csoportok között [$\chi^2(4, N = 59) = 9,94, p = 0,042$]. A Bonferroni-korrekcióval végzett Dunn-teszt alapján két párosítás eredménye mutatott szignifikáns különbséget: a 3 évesek és a 6 évesek ($p = 0,007$), valamint a 3 évesek és a felnőttek ($p = 0,043$) közötti (25.táblázat).

25. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei a hagyományos befejezésre vonatkozóan

	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,225	0,686	0,007	0,043
4 évesek	0,225	1,000	0,418	0,131	0,418
5 évesek	0,686	0,418	1,000	0,021	0,105
6 évesek	0,007	0,131	0,021	1,000	0,472
Felnőttek	0,043	0,418	0,105	0,472	1,000

5.3.2. A történet időbeli elrendezése

A történet eseményeinek sorrendjét a 3 évesek összesen 3 alkalommal jelölték (*most, utána, amikor*), 9 történet esetében egyáltalán nem utaltak az időrendre. A 4 évesek történetei hasonlóan alakultak, mint a fiatalabb korosztályé. Náluk 3 gyermeknél volt 1 megnevezés és 1 gyermeknél 2 megnevezés (*most, azután, utána*). Az 5 évesek fele használt időhatározót, ezzel jelölve a sorrendiséget a létrehozott történetben. A 6 évesek között már nem fordult elő olyan narratíva, melyben legalább egyszer ne lett volna jelölve valamilyen módon az események sorrendisége. A felnőtt kontrollcsoportban 9 narratívában 2 jelölés, 3 narratívában 3 jelölés található (26. táblázat).

26. táblázat. Az időbeli elrendezéshez tartozó pontszámok

Korcsoport	1 megnevezés	2 megnevezés	3 megnevezés	Nincs megnevezve
3 évesek	3	0	0	9
4 évesek	3	1	0	8
5 évesek	4	2	0	6
6 évesek	6	5	1	0
Felnőttek	0	9	3	0

Az időbeli elrendezés jelölésére adott pontszámok elemzéséhez ugyancsak Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam. Az eredmények alapján az életkori csoportok között szignifikáns különbség mutatkozott [$\chi^2(4, N = 60) = 33,71, p < 0,001$], vagyis az életkor szignifikáns hatással van a narratívákban megjelenő kronológiai szerkezet jelölésére. A páros összehasonlításokat ezúttal is Bonferroni-korrekcióval és Dunn-tesztel végeztem. A korrekciót követően szignifikáns eltérés mutatkozott mindhárom óvodás csoport és a felnőttek között, valamint a 6 évesek és a 3 évesek, illetve a 6 évesek és a 4 évesek közötti összevetésben is (lásd 27. táblázat).

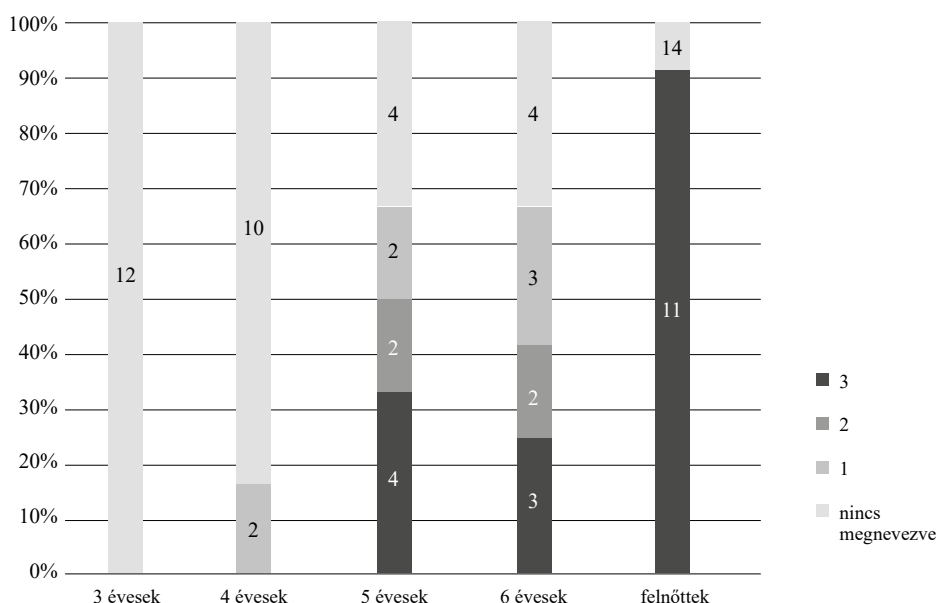
27. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei a kronológia jelölésére vonatkozóan

Korcsoport	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,721	0,206	0,001	0,000
4 évesek	0,721	1,000	0,354	0,003	0,000
5 évesek	0,206	0,354	1,000	0,039	0,001
6 évesek	0,001	0,003	0,039	1,000	0,156
Felnőttek	0,000	0,000	0,001	0,156	1,000

5.3.3. Történetegységek

5.3.3.1. A főszereplő megnevezése

A 3 éves korosztály egyetlen esetben sem nevezte a mesében hallott néven a történet főszereplőjét. A legtöbbször csak az elhangzott igékből lehetett következtetni az alanyra (pl. *hozott, bement, kiviszi*). A 4 éves korosztálynál 10 történetben nem volt megnevezve a főszereplő, 2 gyermek 1-1 alkalommal megnevezte a főszereplőt. Az 5 és a 6 évesek a legtöbb történetben nevet adtak a főszereplőnek, és következetesen így utaltak rá. Az 5 évesek összesen 4 narratívában egyszer vagy kétszer említették a főszereplőt, 4 alkalommal pedig legalább háromszor megnevezték. A 6 évesek elbeszéléseiben is hasonlóan alakult a főszereplők megnevezése (13. ábra). Az életkor előrehaladtával a főszereplő konkrét megnevezése egyre több történetben volt megfigyelhető.



13. ábra. A főszereplő megnevezése életkoronként

A főszereplő megnevezésére adott pontszámok elemzéséhez szintén Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam. Az eredmények szerint az életkor szignifikáns hatással van a teljesítményre ezen a területen is [$\chi^2(4, N = 59) = 31,95, p < 0,001$]. A csoportok közötti páros összehasonlítások Bonferroni-korrektúrával végzett Dunn-tesztel történtek. A korrigált p -értékek alapján szignifikáns különbség mutatkozott a 3 évesek és az 5 évesek, valamint a 3 évesek és a 6 évesek

között, továbbá a 6 évesek és a 4 évesek között is. Emellett a felnőttek teljesítménye is szignifikánsan különbözött a 3, a 4 és az 5 éves gyermekek teljesítményétől is. A részletes p -értékeket a 28. táblázat tartalmazza.

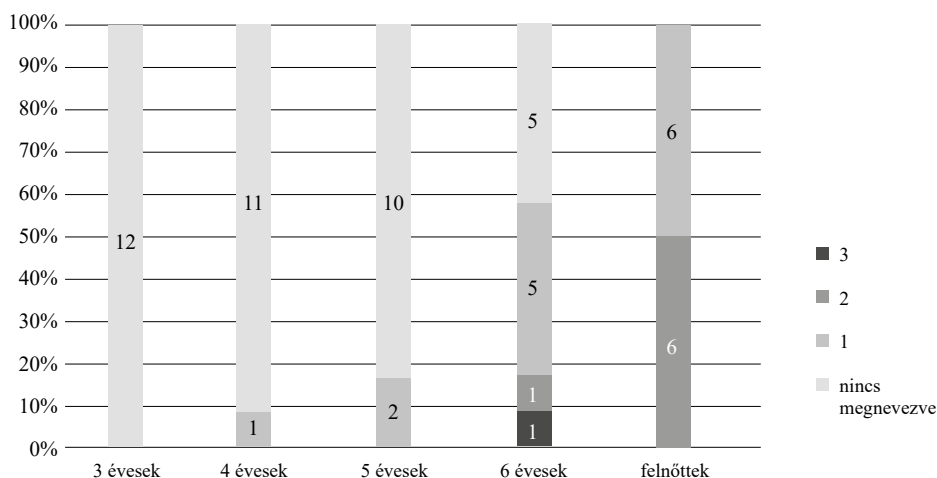
28. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei a főszereplő megnevezésére vonatkozóan

Korcsoport	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,639	0,004	0,008	0,000
4 évesek	0,639	1,000	0,015	0,026	0,000
5 évesek	0,004	0,015	1,000	0,830	0,038
6 évesek	0,008	0,026	0,830	1,000	0,022
Felnőttek	0,000	0,000	0,038	0,022	1,000

5.3.3.2. Az érzelmek megnevezése

43 történetben egyetlen érzelmegfogalmazás sem található. A 3 évesek nem neveztek meg érzelmet. A 4 éveseknél egyetlen esetben az szerepelt, hogy itt most *boldogok*. Az 5 évesek narratíváiban két esetben ugyanannál a képnél utaltak rá, hogy a főszereplő *mérgelődik, szomorú*.

A 6 éveseknél nagy változás figyelhető meg, 7 történetben szerepel legalább egyszer valamilyen érzelmegfogalmazása (pl. *boldogok voltak, örültek neki, elszomorodott*). A felnőttek minden történetükben jelezték a szereplők érzelmeit: 6 esetben kétszer és 6 esetben háromszor (14. ábra).



14. ábra. Az érzelmek megnevezése életkoronként

A Kruskal–Wallis-próba eredményei szerint az életkor szignifikáns hatással van a teljesítményre az érzelemmegnevezés területén [$\chi^2(4, N = 59) = 36,40, p < 0,001$]. A páros összehasonlításokban a korrigált p -értékek alapján szignifikáns különbség mutatkozott a felnőttek és mindhárom fiatalabb óvodás csoport (3, 4 és 5 évesek) között, valamint szignifikáns eltérés volt megfigyelhető a 6 évesek és a 3 évesek pontszámai között is. A részletes eredményeket a 29. táblázat tartalmazza.

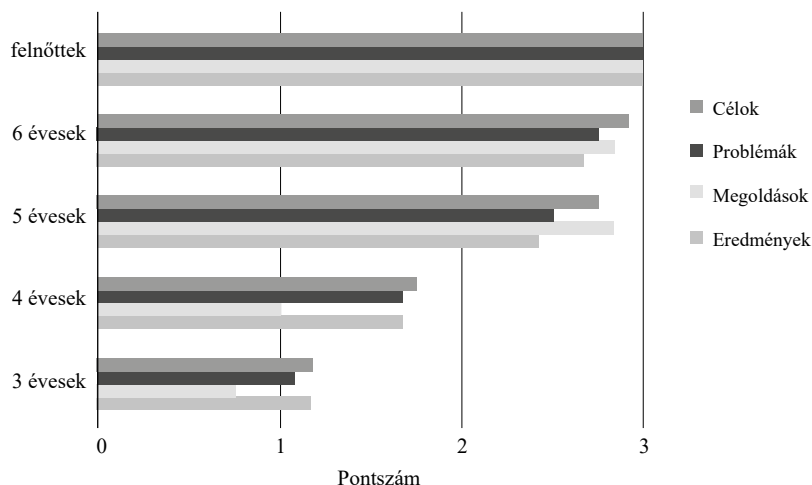
29. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei az érzelmekre vonatkozóan

Korcsoport	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,730	0,490	0,006	0,000
4 évesek	0,730	1,000	0,724	0,014	0,000
5 évesek	0,490	0,724	1,000	0,035	0,000
6 évesek	0,006	0,014	0,035	1,000	0,022
Felnőttek	0,000	0,000	0,000	0,022	1,000

5.3.3.3. Célok, problémák, megoldások, eredmények

A történetben összesen három-három cél, probléma, megoldás és eredmény szerepelt. A 3 éves korosztályban 5 történetben szerepelt egyetlen cél megfogalmazása, 2 esetben 2 és egy esetben 3 cél. A legtöbbször azt fogalmazták meg, hogy a mosómedve limonádéért megy. Az ő történeteikben az eredmények és a célok megfogalmazása szerepelt a legtöbbet, míg a helyzetek megoldása és eredményei a legtöbb elbeszélésből hiányzott. A vizsgálatban részt vevő 4 évesek történeteiről elmondható, hogy az esetek felében megfogalmazták a célokat, a megoldásokat és a problémákat, de az eredmények elmaradtak a narratívákból. Az 5 éveseknél és a 6 éveseknél már a történetek legtöbbszörében szerepelt mind a 4 történetegység. A résztvevők között jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg ezen a területen is.

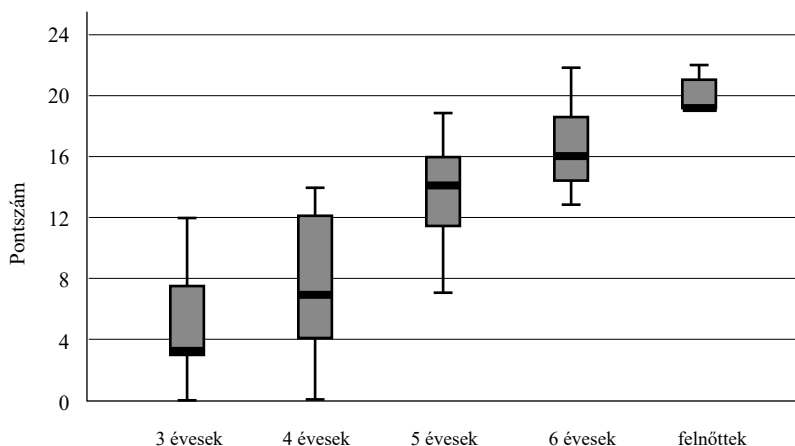
A 6 évesek közt a legtöbben minden célt, problémát, megoldást és eredményt megfogalmaztak, de volt két olyan gyermek, akik csak 1 megoldást és 1 eredményt verbalizáltak. A 15. ábrán az életkori csoportok átlagos pontszáma látszik történetegységenként.



15. ábra. A célok, problémák, megoldások, eredmények megnevezése életkoronként (átlag)

5.3.3.4. Összpontszám

Az értékelt szempontok eredményeit összeadva a maximálisan elérhető pontszám 24 volt. Az életkor előrehaladtával a korcsoportok átlagos pontszáma emelkedett (16. ábra). A háromévesek átlagosan 4,6 pontot értek el (szórás = 3,5), míg a 4 évesek átlaga 7,3 pont (szórás = 4,5) volt. Az 5 évesek átlaga 13,5 pont (szórás = 3,4), a 6 éveseké pedig 16,2 pont (szórás = 3,5) lett. A felnőttek teljesítménye megközelítette a maximálisan adható pontszámot, átlaguk 19,9 pont volt (szórás = 1,2).



16. ábra. Az összpontszám eloszlása életkoronként

A Kruskal–Wallis-próba eredménye alapján az életkor szignifikáns hatással volt a résztvevők által elért összpontszámokra [$\chi^2(4, N = 60) = 44,82, p < 0,001$]. A csoportok közötti páros összehasonlítások korrigált p -értékei alapján szignifikáns különbség látszott a felnőttek és minden gyermekcsoport (3, 4, 5 és 6 évesek) között, valamint a 3 évesek és az 5, illetve 6 évesek teljesítménye között is. A részletes eredmények a 30. táblázatban találhatók.

30. táblázat. A Dunn-teszt p -értékei az összpontszámra vonatkozóan

Korcsoport	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	Felnőttek
3 évesek	1,000	0,422	0,003	0,000	0,000
4 évesek	0,422	1,000	0,033	0,001	0,000
5 évesek	0,003	0,033	1,000	0,255	0,004
6 évesek	0,000	0,001	0,255	1,000	0,084
Felnőttek	0,000	0,000	0,004	0,084	1,000

A vizsgált életkorokban jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg a történetek létrehozásában.

A 3 éves korcsoportban a legalacsonyabb pontszám 3 volt, míg a legmagasabb 17, a 6 éves korosztálynál a legalacsonyabb 8 pont volt, a legmagasabb 24. Az egyéni különbségek szemléltetésére a (35)–(38) példákban minden óvodás korosztály legalacsonyabb és legmagasabb összpontszámú narratíváját mutatom be.

(35a) KSZ13 (3;4 éves, 3 pont)

ők fociznak
neki van egy fehér napszemüvege
ő kinyitotta a ajtót
nem érte el a kancsót
fel akart mászni
le tudta húzni
kezébe van a kancsó
becsukta a szemét
itt megfogták a kancsót
fociznak
hozták a kancsót
hozták a tálcát
öntötte megitták

(35b) KSZ03 (3;6 éves, 17 pont)

hogyan fociztak
fociztak
Roninak volt egy ötlete
bement
kinyitotta a pultot
és le akarta venni
de nem érte el
és egy fellépőre felállt és levette
és utána meg levette a kancsót
és kiment
és megkóstolta
és rossz ízű volt
megszóta
és úgy finom volt
kiment
elosztotta a barátainak
és nincs pohár
szóval Roni bement és hozott ki tálcát
poharakkal
és megitták

(36b) KSZ22 (4;3 éves 3 pont)

leveszi a polcról a teát
megkóstolja
tesz bele cukrot
aztán megint megkóstolja aztán megissza
barátaival megitták

(36a) KSZ14 (4;4 éves 16 pont)

nagyon sütött a nap
és kitalálták
itt nem ismerem ennek a nevét
úgy hallottam hogy Fomi
akkor citrom bement a konyhába,
kancsót,
és próbálta elérni
de nem tudta
itt van egy fellépő
itt el tudta érni és egy picit beleivott
fűj, ez túl citromos
egy picit tett bele cukrot
és megint belekóstolt
ez nagyon finom!
ezt ki hozta?
és pohár nélkül nem lehet a kancsóból inni
gyorsan befutott citrom
pohárért
kihozott három pohárt
egy kettő három, egy kettő három négyet
mindenkinek öntött nagy pohár vizet
és szépen megitták

(37a) KSZ38 (5;9 éves, 3 pont)

fociztak
melegük lett
szerettek volna inni
észrevette a fellépőt
le tudta venni a limonádét
megkóstolta
kivitte
nem volt pohár
nem volt pohár
elment pohárért
hozott poharat
kiöntötte
megitták

(37a) KSZ27 (5;3 éves, 20 pont)

először is
Roni a barátaival udvaron kint a kertben focizott
a meleg nyári napon kimelegedve
egy idő után megszomjazott és
de valami Rominak eszébe jutott
igyunk egy kis limonádét
beszaladt a konyhába
de kinyitotta az hűtőajtót a legfelső polcon vol m
megpróbálta elérni de nem sikerült
mérgeződött de csak addig amíg meg nem talált a pult alatt
a nehéz széket odaemelte
elhelyezte az ajtó előtt
óvatosan levetette
megkóstolta de nagyon rossz ízű volt
elővette a cukrot és három nagy kanállal tett bele
másodszor is megkóstolta akkor már
finom és édes volt
óvatosan kivitte az ajtón de
egy kis gond volt mert nem volt pohár
Roni beszaladt a konyhába
nagyon óvatosan belelöntött mindenkinek
vigyázott, hogy unyanannyi jusson
mindannyian megitták
semmi nincs itt

(38a) KSZ42 (6;4 éves, 8 pont)

elhatározta hogy csinál magának egy
jegestát és megissza
kinyitotta a hűtőt és keres valamit
ezt a pohárt akartja
elhatározta hogy létrán megy
aztán elvette és ivott belőle
nem ízlett neki
de tett bele cukrot és utána meg jeget tett
bele
és utána kivitte a barátainak
pohárba nem szabad beletenni
odaadta a teknősnek
és kihozott mindenkinek
beletöltött mindenkinek és együtt megitták

(38b) KSZ49 (6;7 éves, 23 pont)

egyszer egy forró nyári napon a négy barát
focijátékot játszottak
de olyan meleg volt, hogy hamar megizzadtak
Roninak eszébe jutott valami
várjatok hozok limonádét
Roni bement és kinyitott a hűtőszekrényt benne
a limonádéval
de sajnos túl magasan volt
Roni dühös lett
amig észre nem vette a nehéz sámlit
odavitte a hűtőszekrényhez
és levette a limonádét
óvatosan nehogy kiboruljon
aztán megkóstolta
mondta
hogy ez túl savanyú
Roninak újra eszébe jutott valami
kivette a cukrostálat
szórt bele három kanállal a limonádba
aztán újra megkóstolta
mondta
hogy így már finomabb
kivitte a barátainak
de sajnos nem volt pohár
Roni gyorsan beszaladt poharakért
utána kihozta négy poharat
szépen lassan öntött,
hogy mindenkinek ugyanannyi legyen
és ne ömöljön ki
megitták
és mondták
hogy köszí Roni
vége

5.4. Következtetések

A háromévesek és négyévesek narratíváiról elmondható, hogy a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai ritkán jelentek meg. A történetekben a célokat és az eredményeket nevezték meg, a probléma és a megoldás megfogalmazása azonban még hiányzott. A főszereplő megnevezése a legtöbb esetben szintén elmaradt ebben az életkorban. Kevés olyan narratíva született, melyben a főszereplő pontosan meg volt nevezve, és következetesen így utalt rá a mesélő. Ebben az életkorban az események időrendje ugyancsak a legtöbbször jelöletlen maradt.

Az ötévesek és hatévesek narratíváiban megjelentek a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai. Megnevezték a célokat, eredményeket, és nem okozott nehézséget a problémák, illetve megoldások megfogalmazása sem. A főszereplőt a legtöbb esetben megnevezték, és a történet mesélése során is így utaltak rá. A 6 éveseknél megjelentek a történetekben az érzelmek. Megfogalmazták, mit érezhet a főszereplő az adott szituációban. A 6 éves korosztály az események időrendjét is jelölte a legtöbb történetben. Ezek az eredmények alátámasztják azokat a feltételezéseket (**H₁**, **H₄**), melyek szerint az életkor előrehaladtával a narratívák egyre komplexebbé válnak, és életkori különbségek figyelhetők meg a narratívák felépítésében.

A jelen vizsgálat eredményei alapján a korosztályok nagy hasonlóságot mutatnak a nemzetközi szakirodalom által felállított életkori jellemzőkkel. A fiatalabb korosztály narratívái egyszerű narratívák, míg az idősebb korosztály történetei a láncolás és az igazi narratíva jellemzőit hordozzák magukban.

A vizsgálat alapján elmondható, hogy a NAP makroszerkezetre vonatkozó szempontjai jól használhatók magyar nyelven is, ami megerősíti azt a feltételezést (**H₆**), hogy a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott módszertan magyar anyanyelvű gyermekek esetén is eredményesen alkalmazható. A továbbiakban tervezem a NAP mikroszerkezetre vonatkozó szempontjainak adaptálását. A felnőtt kontrollcsoport történetei alapján összeállítható a mikroszerkezetre vonatkozó értékelési szempontok pontozása.

6. Longitudinális vizsgálat – A narratív készség óvodáskori fejlődése

6.1. Bevezetés

A vizsgálat célja az volt, hogy 12 gyermek fejlődésén keresztül megfigyeljem és a nemzetközi szakirodalomnak a narratív készség elsajátítására vonatkozó megállapításaival (*1.5. fejezet*) összehasonlítsam azokat a változásokat, melyek a magyar anyanyelvű óvodások történetmondásában 3 év alatt bekövetkeznek (MURÁNYI 2020).

A vizsgálat során a *3. fejezet*ben bemutatott exploratív kísérletben részt vevő hároméves gyermekek narratív fejlődését követtem nyomon három éven keresztül. Az első vizsgálatban bemutatott elemzési szempontokon módosítottam, ebben a vizsgálatban a narratívák információtartalma (lásd *1.2.1.2. fejezet*) és a gyermekek narratív készségének fejlődése került a középpontba. A fejezet a megfogalmazott hipotézisek közül az alábbiakat vizsgálja:

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

H₄: Különbség van a korcsoportok teljesítménye között mind a makroszerkezet, mind a mikroszerkezet mutatóiban.

6.2. Résztvevők

A 2017-ben kezdődött longitudinális vizsgálatban 12 magyar anyanyelvű óvoda vett részt. Mindegyikük ép értelmű, ép hallású, tipikus beszédfejlődésű gyermek, és ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába jártak. A vizsgálat sorozat kezdetekor mindannyian kiscsoportosok voltak, míg az utolsó felvételnél, 2019-ben már nagycsoportosok. Az adatközlők jelölése KSZ01–KSZ12-ig betű-szám kombinációval történt, a továbbiakban így hivatkozom rájuk.

6.3. Anyag, a felvételek módszertana

A vizsgálat módszere a képről való történetmesélés volt: a gyermekek ugyanarról a képsorról meséltek történetet 1-1 év elteltével, összesen 3 alkalommal. A képsor kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy az minden óvodás korcsoport számára érdekes, átlátható legyen, továbbá a gyermekek valószínűsíthetően rendelkezzenek a kép leírásához és a történet elmeséléséhez szükséges szókincssel. A feladatban szereplő képsor képkockái nemcsak mozgalmasak, hanem lehetőséget adnak a szereplők, helyszínek leírására is. A képsor hat egymásra épülő színes képből állt, képregényszerűen mesélt el egy rövid történetet. A képsoron szereplő történet egyik lehetséges elmesélési módja a (39) példában olvasható.

- (39) Egy kisfiú a testvéreivel játszott a szobában, éppen készültek az uzsonnára, megszámozták hány darab sütemény van. Mikor a kisfiú elfordult, két egér szaladt a sütemények felé. Gyorsan felkaptak egy muffint, és rohantak is vele az egérlyuk irányába, azonban a család macskája üldözőbe vette őket. Az egerek gyorsabbak voltak, a macska csak az egérlyuk előtt figyelte őket. Amikor a kisfiú visszafordult, csodálkozva látta, hogy egy süteménnyel kevesebb van a tányéron. Kistestvére az egérlyuk felé mutatott, ott azonban a fiú csak a macskát látta, így őt szidta le az eltűnt sütemény miatt.

A vizsgálat mindhárom alkalommal a gyermekek ismert óvodai környezetében zajlott, egy külön teremben. A gyerekek egy rövid beszélgetés után azt az instrukciót kapták, hogy a képsorról mondjanak egy mesét. Az első alkalommal a hangfelvétel során az óvodapedagógus is jelen volt, egyértelműen szükség volt a megszokott személy biztató jelenlétére. A következő két évben a gyermekek már önállóan vettek részt a vizsgálaton. Ha az adatközlő nem kezdte el a mesélést, vagy elakadt abban, akkor segítő kérdéseket (*Mi van a képen? Kiket látsz? Mi történik?*) kaphatott a történet elkezdéséhez vagy folytatásához. Az első, kiscsoportos mérés során 4 kisgyermek a feladat ismertetése, a segítő kérdések feltevése után sem szólalt meg, vagy értékelhetetlen volt az általa létrehozott narratíva. A következő két alkalommal azonban már teljesítették a feladatot, így az ő eredményeik is a longitudinális vizsgálat részét képezik.

6.4. Mérőszámok, elemzések

6.4.1. A szavak száma, a különböző szavak száma, a megnyilatkozások száma

A történetek lejegyzése után számszerűsítettem a szavak és a megnyilatkozások számát, valamint azt, hogy a megnyilatkozásokban hány szó szerepel. A megnyilatkozások határait a tagmondathatároknál, a 2 másodpercnél hosszabb szüneteknél vagy az egyértelmű témaváltásoknál jelöltem ki. A szegmentálás során nem tettem különbséget az alá- és mellrendelő tagmondatok között, valamint minden olyan esetet, ahol 2 másodpercnél hosszabb volt a szünet, új megnyilatkozásnak számoltam, a szünet előtti és utáni szövegrész tartalmától függetlenül. Így – főleg a kiscsoportos hanganyagban – több, egyetlen szóból álló megnyilatkozás is előfordult.

6.4.2. Információtartalom

Minden narratíva esetében információs pontszámot határoztam meg. Ezt az értékelési módszert több angol nyelvű tanulmány is használja a makrostruktúra elemzésekor (ROTH–SPEKMAN 1989; MCFARLAND 1992). Ez a pontszám tükrözi azt, hogy milyen mértékben szerepelnek azok az információk a gyerekek narratíváiban, amelyek a történet elmeséléséhez, megértéséhez nélkülözhetetlenek. Ezek a megértéshez szükséges információk a történet szereplőit, az események, ok-okozati összefüggések és érzelmek megnevezését jelentik. Az információs pontszám maximumának meghatározása érdekében a vizsgálatban részt vett 12 felnőtt. Mindegyikük gyermekekkel foglalkozó szakember (9 óvodapedagógus és 3 logopédus), akik szintén elmesélték a képsor alapján a történetet. Az általuk elmondott történetek alapján állítottam össze azt a pontozási útmutatót, amelyben minden megnevezett egység 1 pontot ér, így az összes információs elemet tartalmazó narratíva 17 pontot ért (31. táblázat).

31. táblázat. Az információs pontszám számítása

Információ	Pont
kisfiú/kislány/gyerek/gyerekek	1
testvérével/barátjával/anyukájával	1
sütit/muffint/uzsonnát	1
eszik/játszanak	1
két egér / egerek	1

Információ	Pont
szeretnének enni/lopni	1
odamennek/szaladnak / megkínálják őket	1
meg akarnak enni / felkapnak/elopnak/csennek egy muffint	1
rohantak/szaladnak	1
a cica/macska	1
üldözőbe vette / észrevette őket / szalad utánuk / el akarja kapni	1
bebújnak / beviszik a lyukba	1
az egerek az egérlyukban vannak / a macska az egérlyuk előtt figyel / nem tud bemenni	1
észreveszik a macskát / hiányzik a süti / meglepődik	1
az egérlyuk felé/macskára mutat	1
az eltűnt sütemény miatt / mert megkergette az egereket	1
így őt szidta le / mérges volt rá	1
Összpontszám	17

6.4.3. Narratív szint

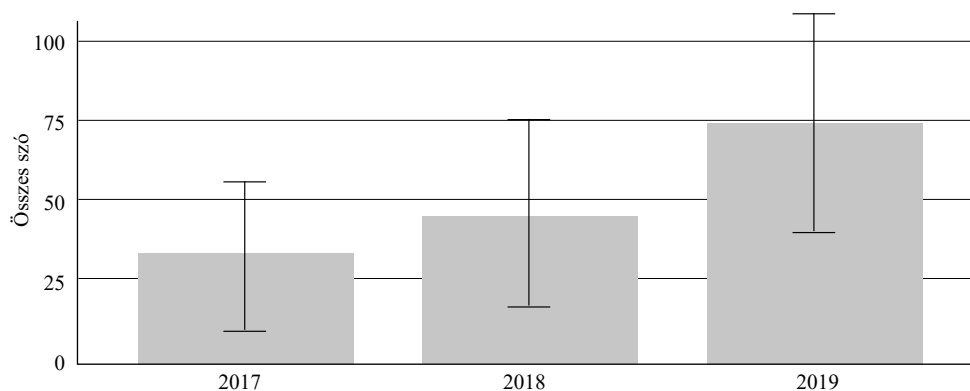
Minden narratíva esetében megállapítottam, hogy az öt narratív szint közül (szóhalmaz, felsorolás, egyszerű narratíva, láncolás, igazi narratíva) melyik szintre sorolható (lásd 1.4. fejezet). A kategóriába sorolás a történetekben megjelenő történetegységek mennyisége, a narratív szerkezet kidolgozottsága és a logikai, időbeli, ok-okozati összefüggések megjelenése alapján történt.

6.5. Eredmények

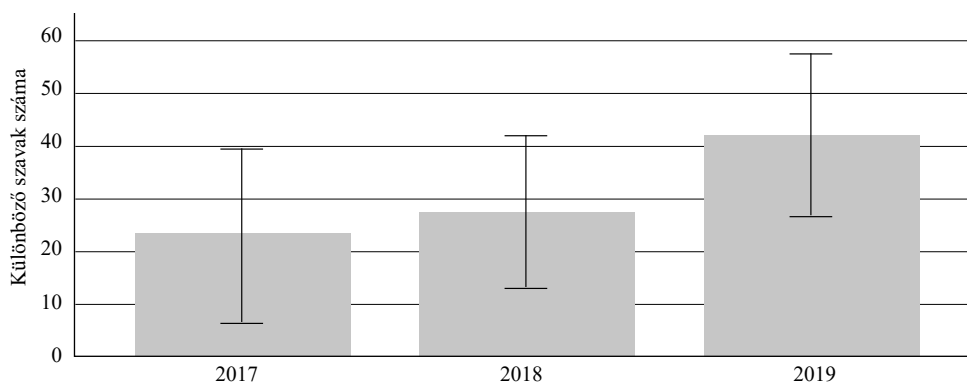
6.5.1. A szavak száma, a különböző szavak száma

Az első, kiscsoportos kori méréskor 8 gyermek hozott létre történetet a képsor alapján. A történet elmeséléséhez átlagosan 33,8 szót használtak. Egy évvel később mind a 12 vizsgálatban részt vevő adatközlő végrehajtotta a feladatot, átlagosan 46,4 szót használva. Az utolsó, nagycsoportos kori méréskor ez a szám 74,5-re nőtt (17. ábra). A kiscsoportosok narratívái közül a legrövidebb 6 szót tartalmazott, míg a leghosszabb 70-et. Nagycsoportra ez a különbség tovább emelkedett. A legrövidebb narratíva 32 szavas volt, a leghosszabb 155. A különböző szavak számában is hasonló tendencia figyelhető meg: az első méréskor átlagosan 23,6 szót használtak az adatközlők, míg az utolsónál ez az átlag 42,5-re nőtt (18. ábra). A vizsgálat

lehetőséget nyújtott a résztvevők személyes teljesítményének figyelemmel kísérésére és összehasonlítására. Minden gyermek egyre komplexebb, változatosabb szókincset használt a történet elmesélésére, azonban a szószám növekedésének az üteme jelentős egyéni eltéréseket mutatott (32. táblázat).



17. ábra. Az összes szó száma a vizsgálat három időpontjában (átlag és szórás)



18. ábra. A különböző szavak száma a vizsgálat három időpontjában (átlag és szórás)

32. táblázat. A szavak számának egyéni változása a három vizsgálati időpontban

KSZ	2017		2018		2019	
	Összes szó	Különböző szavak	Összes szó	Különböző szavak	Összes szó	Különböző szavak
KSZ01	0	0	38	18	62	39
KSZ03	0	0	12	12	155	77
KSZ10	0	0	22	17	32	23
KSZ12	0	0	68	35	70	40
KSZ08	5	3	5	5	59	39
KSZ04	6	4	21	17	49	33
KSZ06	15	11	40	27	95	44
KSZ11	38	23	91	47	42	27
KSZ09	39	32	73	43	88	48
KSZ07	47	35	69	40	111	66
KSZ05	51	35	34	25	70	35
KSZ02	70	46	84	45	61	40

6.5.2. A megnyilatkozások és a bennük szereplő szavak száma

A megnyilatkozások számában nem figyelhető meg jelentős változás a három mérés során. Az első, 2017-es alkalommal átlagosan 7,25 megnyilatkozásból állt egy narratíva, ez a szám nagycsoportra 10,5-re nőtt (19. ábra). Ezzel szemben a megnyilatkozásokban szereplő szavak száma közel a duplájára emelkedett a három mérés során. Az első alkalommal egy megnyilatkozás átlagosan 1,8 szót tartalmazott, az utolsó mérésnél pedig átlagosan 6,8 szó hosszúságú volt egy-egy megnyilatkozás (20. ábra). A (40a–c) példákban ugyanazon kísérleti személy narratíváiból kiemeltem azokat a részeket, melyek megmutatják, hogyan lesz egyre komplexebb a történetnek ugyanarra a mozzanatra vonatkozó megnyilatkozás. A (40a) példát 2017-ben, a (40b) példát 2018-ban, a (40c)-t 2019-ben rögzítettem.

(40a) egerek
 játszik a kisfiú
 baba kislány baba fiúbaba is van
szaladgálnak
 a tortát szeretnék
 megenni
 elszaladnak
 mert a macska kergeti
 beszaladnak a lukba

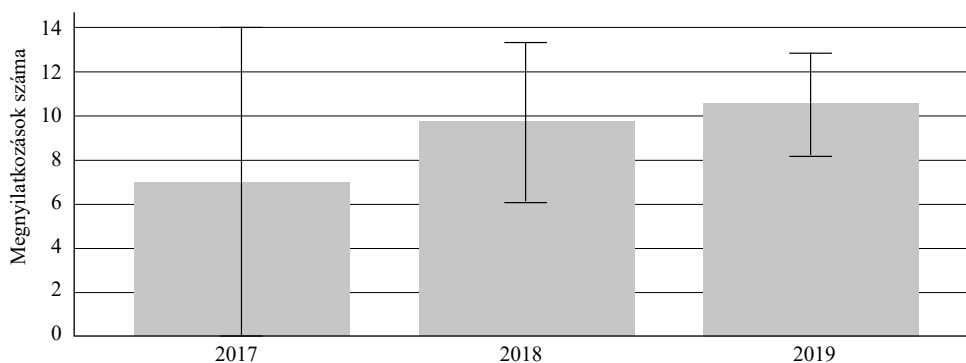
nem láthatta meg a macska
nem tud bemászni oda
megeszik sütit
a macska be akar surranni
néni
a macska mutatja

(40b) megetetik babákat

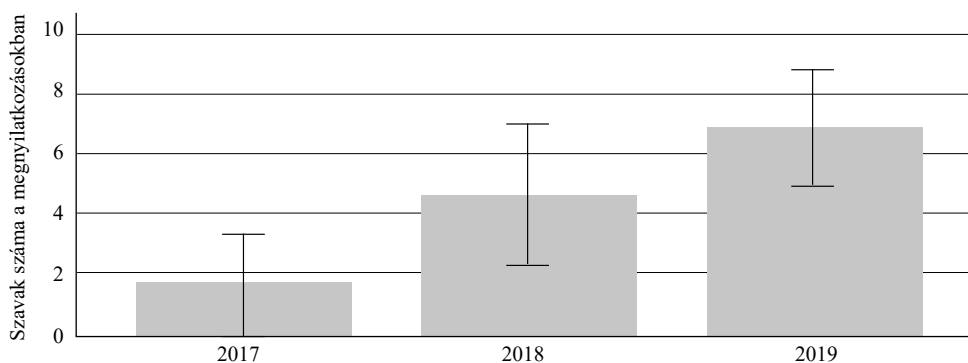
ezen az
hogy odafut két egér
és a kisiú mutatja a babát
ezen az
hogy a cica bemászik az egérlyukba
a macska megy az egér után
mert el akarják vinni a tortát
ezen az van
hogy ők itt ülnek
és ő valamit mutat
és be akar csimpaszkodni az egérlyukba
hogy itt másznak az egerek
és a macska meg figyel

(40c) hogy a kisiú süttött sütit

és odavitte a babáit meg a tesóját
és együtt reggeliztek meg
és odafutott két egér az egérlyukból
és el akartak lopni egy sütit
a macska pedig utánuk rohant
és ők bevitték az egérlyukba
és a macska nem tudott kimászni onnan
amikor adott neki egy sütit
hogy hol van a süti
és a kistesója mutatta
hogy az egereknél
és nagy tesója rámutatott a macskára
és az egerek már az utolsó szeletet ették meg
a macska pedig még mindig ott kapirgált a lyukban
és rámutatott a macskára
és a macska úgy megijedt
hogy elszaladt



19. ábra. A megnyilatkozások száma a három vizsgálat időpontjában (átlag és szórás)



20. ábra. A megnyilatkozásokban szereplő szavak száma a vizsgálat három időpontjában (átlag és szórás)

6.5.3. Információtartalom

Az információs pontszám elérhető maximuma 17 pont volt. Az első mérés során a kiscsoportos narratíváiban a legkevesebb pontszám 3 volt, a legmagasabb pedig 10.

A (41) példa az egyik legkevesebb (5) információs pontot elért narratíva. A pontot érő információs egységeket kiemeltam a szövegben.

- (41) meg akarja enni az **egereket**
 a **macska**
futnak be a kis lukba
játszanak
 szaladgálnak
 esznek sajtot
elvették a sütit

A fenti példában a beszélő a szereplőket, valamint a fő cselekményt (*cica, egér, elfut, kerget*) nevezte meg a történetben, de nem szerepelnek a szereplők érzelmei, motivációi, ezenkívül a képsor más lényeges eseményeit is kihagyja. Egy évvel később már minden gyermek megnevezte a főbb szereplőket, és egy vagy két lényeges esemény is jelen volt. Ezekben a történetekben már megjelentek az ok-okozati összefüggések is (*el akarják vinni a tortát, meg akarja enni az egereket, el akarja kapni*). Átlagosan 6,6 információs egység szerepelt a második mérés során rögzített narratívákban. Az egyik legalacsonyabb információs pontszám 6 volt. Ebben a történetben (42) a beszélő megnevezte a szereplőket és azt, hogy a macska el akarta kapni az egereket, de ezután olyan információs egységeket emelt ki a történetből, melyek a felnőtt csoport elmeséléseiben nem szerepeltek, valamint olyan elemeket is beleszórt a történetbe, melyek egyáltalán nem szerepeltek a történetben. A pontot érő információs egységeket kiemeltem a szövegben.

- (42) hogy a **gyerekek játszottak a babákkal**
 utána a **cica el akarta kapni az egereket**
és nem kapta el mert bementek a lyukba
 utána pedig a fiú megnézte a cicát
 a cica nézett
 és utána meg be akart nyúlni a lyukba
de nem fért be
 utána az egerek jöttek játszani a gyerekekkel
itt a vége fuss el véle

A második méréskor a legmagasabb pontszám 12 volt. A három mérés során ebben a mutatóban is folyamatos emelkedés figyelhető meg. Egy gyermek esetében csökkent az információs pontszám, egy másik gyermeknél pedig mindhárom alkalommal ugyanannyi pontot kapott a narratíva. Ezekben az esetekben valószínűleg ez annak volt köszönhető, hogy az első alkalommal a beszélők a kérdésekre válaszolva több információs elemet emeltek be a történeteikbe, mint később, amikor már teljesen önállóan meséltek.

A nagycsoportos életkorra a legalacsonyabb pontszám 4 volt, a legmagasabb pedig 12, átlagosan 8,5 információs egységet neveztek meg az adatközlők. Az egyik legmagasabb, 12 információs pontot kapott narratíva olvasható a (43) példában. A pontot érő információs egységeket félkövér betűkkel jelöltem.

- (43) hogy a **kisfiúnak**
 hogy a kisfiú sütött **sütit**
 és odavitte a babáit meg a **tesóját**
 és együtt reggeliztek meg
 és **odafutott két egér az egérlyukból**
 és **el akartak lopni egy sütit**

a macska utánuk rohant
és ők bevitték az egérlyukba
 és a macska nem tudott kimászni onnan
 és a nagytesója
 amikor adott neki egy sütit **mérges lett**
 hogy hol van a süti
 és a **kistesója mutatta**
 hogy az egereknél
 és a **nagytesója rámutatott a macskára**
 és az egerek már az utolsó szeletet ették meg
 a macska pedig még mindig ott kapirgált a lyukban
 és rámutatott a macskára
 és a macska úgy megijedt
 hogy elszaladt

A leggyakrabban a szereplők, tárgyak, legfőbb események megnevezése fordult elő (pl. *baba, cica, sütemény, muffin, elszalad, ellop, leszidja*), míg a legtöbb narratívából még hiányzott az érzelmek, motivációk, logikai kapcsolatok megnevezése (pl. *azért, mert mérges volt; szerette volna megszerezni a sütit*). A legmagasabb pontszámokat elért nagycsoportosok már az első mérés során is a csoportban magasnak számító (7 és 10) pontot szereztek. Az egyéni fejlődés a 33. táblázatban követhető nyomon.

33. táblázat. Az információs pontszám egyéni változása a három mérés során

Kísérleti személy	Kezdeti életkor	2017	2018	2019
KSZ01	3;3	0	3	6
KSZ03	3;2	0	4	8
KSZ04	3;8	0	6	9
KSZ08	3;4	3	4	8
KSZ10	3;0	0	3	5
KSZ12	3;7	0	7	10
KSZ06	3;6	5	9	10
KSZ11	3;8	6	8	10
KSZ05	3;5	7	7	7
KSZ07	3;4	7	8	12
KSZ09	4;2	8	9	7
KSZ02	3;6	10	12	12

6.5.4. Narratív szint

A narratívákat a bevezetőben ismertetett kritériumok alapján (APPLEBEE 1978, STEIN–GLENN 1979) a szerkesztés menete, a kronológia megtartása, valamint a történetegységek megjelenése alapján öt kategóriába osztottam. Az első alkalommal, 2017-ben 5 gyermek narratívája értékelhetetlen volt ilyen szempontból, a többi történet pedig a felsorolás vagy az egyszerű narratívák feltételeinek felelt meg. A következő évben a felsorolás és az egyszerű narratíva jellemzőbb volt a létrejövő történetekre, vagyis az események felsorolásszerűen, a legtöbbször ok-okozati vagy logikai összefüggés nélkül követték egymást. Két adatközlő esetében azonban már ebben az életkorban is megjelent az ok-okozati összefüggések megnevezése. Nagycsoportra a legtöbb adatközlő narratívája a láncolás vagy az igazi narratíva kategóriájába volt sorolható. Ez azt jelenti, hogy 6–7 éves korra a legtöbben megneveztek logikai, ok-okozati kapcsolatokat. Ezekben a történetekben legalább négy történetegység (pl. alaphelyzet, a történetet meghatározó esemény, megoldás, terv) szerepelt, és több narratívában megnevezték a szereplő belső motivációját, érzelmeit is (34. táblázat).

34. táblázat. A történetek kategorizálása a narratív szintek szerint

Narratív szint	2017	2018	2019
1. Szóhalmozás			
2. Felsorolás	4 (33%)	4 (33%)	
3. Egyszerű narratíva	3 (25%)	6 (50%)	2 (16%)
4. Láncolás		2 (17%)	5 (42%)
5. Igazi narratíva			5 (42%)
Értékelhetetlen	5 (42%)		

A következőkben mindegyik narratív szinthez ismertetek egy példát az egyik, a vizsgálatban részt vevő gyermektől: a felsorolásra a (44)-et, az egyszerű narratívára a (45)-öt, a láncolásra a (46)-ot, az igazi narratívára a (47)-et.

(44) gyerekek
 cicák
 egerek
 muffinok
 megeszik
 játszanak velük
 szaladgálnak
 vonatoznak
 kirakoznak
 nem tudom
 (2017)

(45) hogy az egerek
még eszegettek
a fiú meg a még egy fiú eszegettek a muffinból
és az egerek neki adták a muffint
és akkor oda szaladtak
és a macska kergette az egereket
a két egér bement a kuckójába
és a macska
és kiköszöntek
és a macska meg így csinálta
felemelte a kezét mancsát
(2018)

(46) az hogy játszottak ők
babáztak ketten
és akkor
és akkor utána jöttek egerek
és akkor meglátta őket a baba
és utána pedig futott a macska
és az egerek futottak be a lyukba
és utána pedig nem tudta a macska me megenni őket
utána pedig megmondta a kislánynak a baba
hogy ott az a macska
és utána pedig bekiabált a fülébe
és mondta hogy ne csinálja ezt
(2019)

(47) egyszer volt egy fiú meg egy kislány
és együtt játszottak sütit
és akkor a babákat megették
és utána pedig a fiú elment a nagyfiú
aztán pedig jöttek az egerek
és aztán meg akarták enni a sütit kislány megengedte
és aztán a cica jött
és el akarta venni a sütit
az egerek bementek az otthonukba bedugták a sütit
és aztán megették
és akkor megjött a fiú
és akkor a kislány megmutatta hogy hogy ki vette el a sütit

és akkor és akkor odament a fiú a cicához
és a cicára mérges volt
(2019)

6.5.5. A statisztikai elemzés eredményei

Az SPSS-ben minden mutatóra elvégzett Friedman-próba egy változó kivételével szignifikáns különbséget jelzett a három mérési időpont között (35. táblázat).

35. táblázat. A Friedman-próba szignifikanciaértékei a vizsgált változóknál

	χ^2	<i>p</i> -érték
A szavak száma	14,596	0,001
A különböző szavak száma	12,298	0,002
A megnyilatkozások száma	2,000	0,368
A megnyilatkozások hossza	14,000	0,001
Információs pontszám	16,233	< 0,001

Az adatsorokon páros Wilcoxon-próbát is végeztem. A különböző mérési időpontokat párosítva elemezve a változók a megnyilatkozások számának a kivételével szignifikáns különbséget mutatnak (36–37. táblázat).

36. táblázat. A Wilcoxon-próba szignifikanciaértékei a 2017-es és a 2018-as adatokat párosítva

	<i>Z</i> -érték	<i>p</i> -érték
A szavak száma	−2,580	0,010
A különböző szavak száma	−2,667	0,008
A megnyilatkozások száma	−1,609	0,108
A megnyilatkozások hossza	−2,825	0,005
Információs pontszám	−2,940	0,003

34. táblázat. A Wilcoxon-próba szignifikanciaértékei a 2018-as és a 2019-es adatokat párosítva

	<i>Z</i> -érték	<i>p</i> -érték
A szavak száma	−2,040	0,041
A különböző szavak száma	−2,278	0,023
A megnyilatkozások száma	−0,666	0,505
A megnyilatkozások hossza	−1,962	0,050
Információs pontszám	−2,411	0,016

6.6. Következtetések

A longitudinális vizsgálat 12 gyermek narratív készségének fejlődését követte nyomon három éven keresztül, a képről való történetmesélés módszerével. Az első évben a gyermekek többsége a feladat ismertetése után a történet elmeséléséhez segítségre szorult. A 3 éves korcsoportban a segítő kérdésekre válaszként adott felsorolások, egyszavas megnyilatkozások alkották a narratívák nagy részét.

A vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy az óvodás életkorban a narratív készség jelentős fejlődést mutat. Elmondható, hogy három év elteltével a szavak felsorolásától a legtöbb gyermek eljutott a valódi narratíva létrehozásáig, vagyis a bevezetőben ismertetett fejlődési lépései zajlanak ebben az életkorban. Emellett a kutatásban részt vevő gyermekek fejlődésében és teljesítményében jelentős egyéni különbségek is megfigyelhetők. Az életkor előrehaladtával minden mért mutatóban emelkedés tapasztalható. A létrehozott narratívák a három év alatt komplexebbek és részletgazdagabbak lettek. Ezek az eredmények igazolják azokat a feltételezéseket (H_1 , H_4), hogy az életkor előrehaladtával a narratívák egyre komplexebbé válnak, és a különböző korcsoportok között megfigyelhető különbség van. Az információs pontszám meghatározása, mint módszer, eltért az értekezésben eddig ismertetett módszertanoktól. Ezt a módszert azokban az esetekben érdemes alkalmazni, amikor nem egy ismert, kipróbált eljárás képsorával dolgozunk. Az információs pontszám is emelkedést mutatott az életkor előrehaladtával.

A narratív készség fejlődése nyomon követhető volt a narratívák fejlődési szintekre való besorolásával. A vizsgálatban részt vevő gyermekek narratív készségének fejlődése megfelelt a nemzetközi szakirodalomban ismertetett folyamatnak. A vizsgálat során létrejött longitudinális adatbázis magyar nyelvű példát szolgáltat a narratív készség fejlődésének bemutatására, további elemzések tervezéséhez hasznos anyag lehet.

7. A koreferencia vizsgálata a gyermekkori történetmesélésben

7.1. Bevezetés

A könyvben az előzőekben az ENNI, a NAP és a Longitudinális vizsgálat esetében is a magyar nyelven létrehozott történetek makroszerkezetének megismerése állt a középpontban. A szövegek makroszerkezeti elemzése során a tartalmi elemek jelenléte, sorrendje, struktúrája vizsgálható, míg a mikroszerkezeti vizsgálat főleg a formai, grammatikai elemekre koncentrál (lásd az 1.5. fejezetben). Egy történet kohéziós elemei a történetek mikroszintjéhez tartoznak.

A következő vizsgálatban a gyermekek által létrehozott szóbeli történetekben megjelenő kohéziós elemek elemzése szerepel az ENNI Első Említések (EE) nevű mutatóját alapul véve.

Az 1.4. fejezetben is ismertetett vizsgálatok tanulságai szerint elmondható, hogy a kohézió megteremtésének vizsgálatakor a leggyakrabban a névmások és a kötőszavak használata kerül az elemzés középpontjába. A gyerekek viszonylag korai életkorban képesek kohéziót teremteni, de a kor előrehaladtával egyre változatosabb eszközöket használnak erre. Az életkor előrehaladtával eltérések figyelhetők meg abban, hogy a gyermekek milyen nyelvi formával, milyen névelő használatával vezetik be az új referenst a történetben.

Egy szöveg megalkotásakor a beszélő a nyelvi és nem nyelvi elemek között kapcsolatokat hoz létre, ezzel megteremtve annak koherenciáját. TOLCSVAI NAGY megfogalmazása szerint „a koreferencia közös utalást jelent, amelynek alapja a referencia, a vonatkozás. A referencia a szövegvilágon belüli vonatkozás egy meghatározott dologra (referensre), tehát valamilyen reprezentáció az alapja, ezért a koreferencia olyan vonatkozás, amelyben két (vagy több) nyelvi elem a szövegvilágon belüli ugyanazon dologra vonatkozik” (TOLCSVAI NAGY 2015, 149).

A szöveg mikroszintjén a koreferenciális viszonyok két szó vagy szóelem között jöhetnek létre.

A koreferencia három összetevőből áll:

- referens: az a dolog, amelyre a szövegben a nyelvi elem utal;
- a referens megnevezése: a nyelvi elem, amely reprezentálja a referenst;
- utalás a referensre: olyan nyelvi elem, mely egyszerre utal a megnevezésre és a referensre.

A koreferenciális viszonyban szerepel a referens megnevezése (főnév) és a referensre való utalás.

A koreferenciális viszony lehetséges típusai:

1. főnév + névmás

A kisfiú meglátta a bácsit. Az odament hozzá.

2. főnév + zéró anafora + igei személyrag vagy birtokos személyjel

Péter bejött a szobába. Leült, és olvasni kezdte az újságot.

3. 2 főnév (ismétlés, szinonima, hiperonima)

A szomszédék a bejárat elé állították kocsijukat. A kocsi még egy hét múlva is ott volt.

(TOLCSVAI NAGY 2015, 150)

A jelen vizsgálat célja annak a feltárása volt, hogy egy történet elmesélésekor hogyan vezetnek be új referenst az óvodás gyermekek, valamint milyen típusú koreferenciális viszonyok fordulnak elő a történeteikben. Emellett elemzem azt is, hogy milyen különbségek vannak a referensek első előfordulásaiban és a koreferenciális viszonyokban az óvodások és a felnőttek történetmesélésében. A vizsgálat további kérdése volt, hogy a referensek első előfordulásának formája mennyire következetes a különböző korcsoportokon belül. A könyv 2. fejezetében megfogalmazott hipotézisek közül a jelenlegi fejezet a következőket vizsgálja:

H₆: A nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertanok elemei használhatók magyar anyanyelvű gyermekek esetén is. A narratív szerkezet pontszámaiban kimutatható különbség várható a különböző korcsoportok teljesítményében.

H₇: Életkori sajátosságok figyelhetők meg a kohéziós eszközök használatában. Az életkori csoportok között megfigyelhető különbség van a kohézióteremtés stratégiájában.

7.2. Résztevők, anyag és módszer

7.2.1. Résztevők

A vizsgálatban 12 középső csoportos (4 éves) és 12 nagycsoportos (5–6 éves) gyermek vett részt, valamint felnőtt kontrollcsoportként 12 egyetemi hallgató (20–25 évesek). Minden óvodás ép értelmű, ép hallású, magyar anyanyelvű volt, és ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába járt. A felnőtt korcsoport tagjai közül minden kísérleti személy ép hallású, magyar anyanyelvű, tanár szakos egyetemi hallgató volt, ugyanazon budapesti egyetemen.

7.2.2. Anyag, a felvétel módszertana

A felvétel módszertana megegyezett a 4. fejezetben bemutatott módszertannal, ebben az esetben is az ENNI módszertanát alkalmaztam. A kísérletben az ENNI képsorai közül az A1-es jelölésű, kétszereplős, egyetlen epizódból álló képsort használtam (lásd a 3. mellékletben). Az ENNI módszertana rögzíti az instrukciókat is, amelyeket a kísérletvezető a kísérleti személyeknek adhat. Az alábbi kísérlet során én is ezeket az instrukciókat használtam a feladat ismertetésekor. Ezeknek az utasításoknak fordítása a (48)-ban olvasható.

- (48) Hoztam egy képsort, ami egy történetet mond el. Először megmutatom neked az összes képet, aztán visszalapozunk az elsőhöz, és újrakezdjük. Azt szeretném, ha elmesélnéd a történetet, amit a képeken látsz. Én nem látom a képeket, ezért arra kérek, nagyon ügyesen, részletesen mesélj nekem, hogy megérthessem. Rendben?

Már a tréningalkalmak során is ezek az instrukciók hangzottak el. Az ENNI módszertanának megfelelő módon a képeket lapozható formában, könyvformátumba lefűzve nézhették az adatközlők. A második lapozás során mondták csak el a történeteket. Eközben a módszertan szerint a felvételvezető nem nézi együtt a képeket az adatközlővel, ezzel is kizárva a kisebb gyermekeknél a megnevezés helyetti nonverbális jelek használatát vagy azt, hogy kérdéseket tegyenek fel a történettel kapcsolatban. A felvétel vezetője a felvétel előtt minden esetben arra kéri az adatközlőt, hogy a lehető legrészletesebb mesét, történetet mondja el az egymás után következő képekről, emlékeztetve őt arra is, hogy ezt a feladatot a tréning során már együtt is végrehajtották.

Ha az adatközlő nem tudja elkezdni a történetet, vagy elakad, esetleg nem szeretné folytatni a mesélést, abban az esetben a felvételvezető megkérdezheti, hogy mi történik éppen a képen, vagy tovább lapozhat a következő képre. Az ENNI instrukciói szerint fontos folyamatosan nonverbális jelekkel támogatni a gyermek mesélését. Emellett a legjobb stratégia elismételni az utolsó mondatot, ami már elhangzott, és ezzel lendíteni tovább a történetet. Ha a második lapozás után sem sikeres a történet elkezdése vagy folytatása, akkor a kísérletet abba kell hagyni.

7.2.3. Mérészámok, elemzések

Az adatközlők által elmondott történeteket diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem. A történetekben számszerűsítettem a megnyilatkozások számát és hosszát, elemeztem az EE-ket és a koreferenciális viszonyokat.

7.2.3.1. A megnyilatkozások száma és hossza

A vizsgálatban a megnyilatkozások elhatárolására a *Wisconsin Guide*-ban (LEADHOLM–MILLER 1994) szereplő grammatikai alapú tagolást használtam. Eszerint a mellérendelő tagmondatok minden esetben külön megnyilatkozásnak számítanak, az alárendelők pedig egy megnyilatkozásnak. A hiányos mellérendelő szerkezetek nem számítanak új megnyilatkozásnak. Emellett a 2 másodpercnél hosszabb szünetek is megnyilatkozáshatárnak számítottak.

A megnyilatkozások átlagos hosszának kiszámításához a történetekben szereplő összes szó számát elosztottam a megnyilatkozások számával.

7.2.3.2. First Mentions – Első Említések (EE)

A First Mentions a nemzetközi szakirodalomban használt mutató, mely a történetek kohéziós elemeit vizsgálja, számszerűsíti. Egy az ENNI elemzési szempontjai közül (PETERSON–MCCABE 1991; SCHNEIDER–HAYWARD 2010). Az Első Említések (EE) több nemzetközi vizsgálatban megjelenő jelenségkör. Az *első említés* kifejezés arra utal, amikor egy történet elmesélése közben a beszélő az első alkalommal nevezi meg az addig ismeretlen szereplőt, tárgyat, helyszínt.

Az EE-ek elemzése során a történetben a két szereplő (SZ1: elefánt, SZ2: zsiráf), valamint a központi szerepet betöltő tárgy (T1: labda) első megnevezéseit vizsgáltam. Az első említéseket öt kategóriába soroltam. Ezek a kategóriák a következők:

- nincs névelő: pl. **Elefánt** és egy zsiráf a medence partján játszottak egy labdával.
- határozott névelő: pl. **Az elefánt** és egy zsiráf a medence partján játszottak a labdával.
- határozatlan névelő: pl. **Egy elefánt** és a zsiráf a medence partján játszottak egy labdával.
- egyéb: pl. *Egy elefánt és egy zsiráf a medence partján labdáztak.*
- nincs megnevezve: ebben az esetben az egyik szereplő vagy tárgy egyáltalán nem lett megnevezve a történetben.

A kategóriákba rendezést követően összevettem a különböző korcsoportban előforduló EE-k típusait, és megvizsgáltam, hogy az adatközlők mennyire következetesen használják az EE formáit.

7.2.3.3. Koreferenciális viszonyok

A lejegyzett szövegekben a három referensre (SZ1, SZ2, T1) történő utalásokat a következő három kategóriába soroltam:

névmás

Egy zsiráf és egy elefánt a medence partján játszottak egy labdával.

Az beesett a vízbe. Elszomorodtak. A zsiráf beugrott a vízbe.

zéró anafora + igei személyrag vagy birtokos személyjel

Egy zsiráf és egy elefánt a medence partján játszottak egy labdával.

Az beesett a vízbe. Elszomorodtak. A zsiráf beugrott a vízbe.

főnév (ismétlés, szinonima, hiperonima)

Egy zsiráf és egy elefánt a medence partján játszottak egy labdával. Az beesett a vízbe.

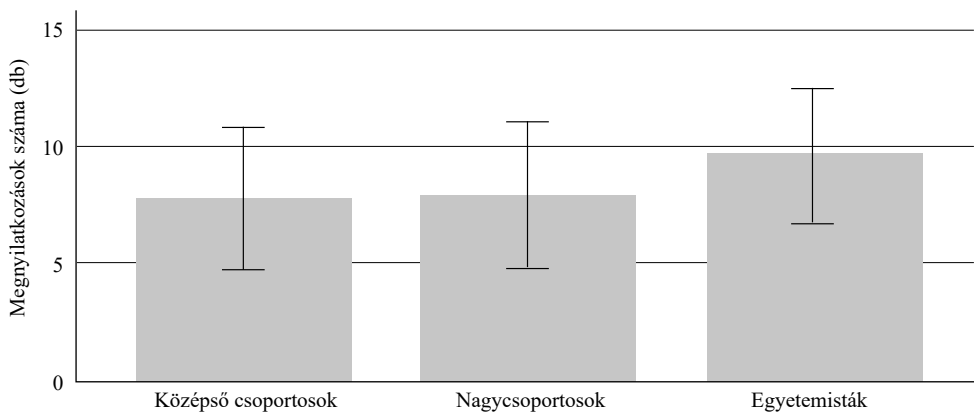
*Elszorodtak. A **zsiráf** beugrott a vízbe.*

7.3. Eredmények

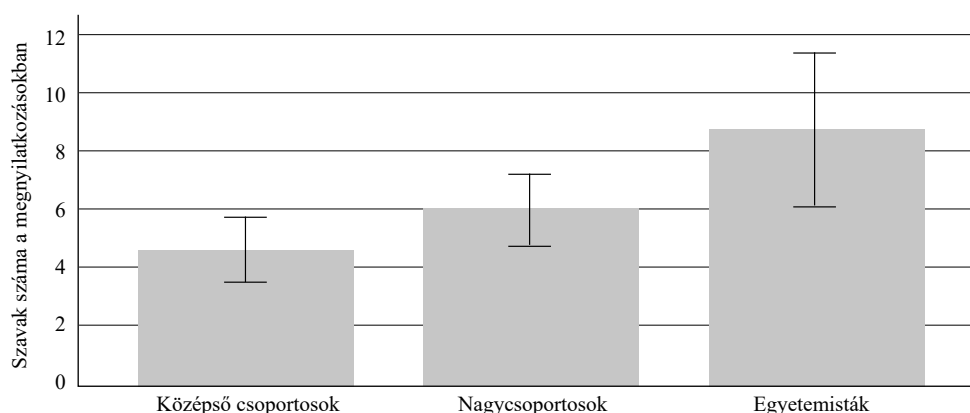
7.3.1. A megnyilatkozások száma és hossza

A megnyilatkozások számát tekintve nem találtam jelentős különbséget a három korcsoport történeteiben. Mindkét óvodás korosztály átlagosan 8 (a szórás 3) megnyilatkozással mesélte el a képsoron látható történetet. A felnőtt korcsoportban ez a szám 10 volt (a szórás 2,6) (21. ábra).

Az egy megnyilatkozásban szereplő szavak száma a középső csoportban 4,7 (a szórás 2,2), a nagycsoportos óvodások esetében 6 (a szórás 2,4) volt. Az egyetemisták szövegeiben egy megnyilatkozásban átlagosan 8,7 szó (a szórás 2,6) szerepelt (22. ábra).



21. ábra. A megnyilatkozások száma korcsoportonként (átlag és szórás)



22. ábra. A megnyilatkozások átlagos hossza korcsoportonként (átlag és szórás)

7.3.2. Az Első Említések eredményei

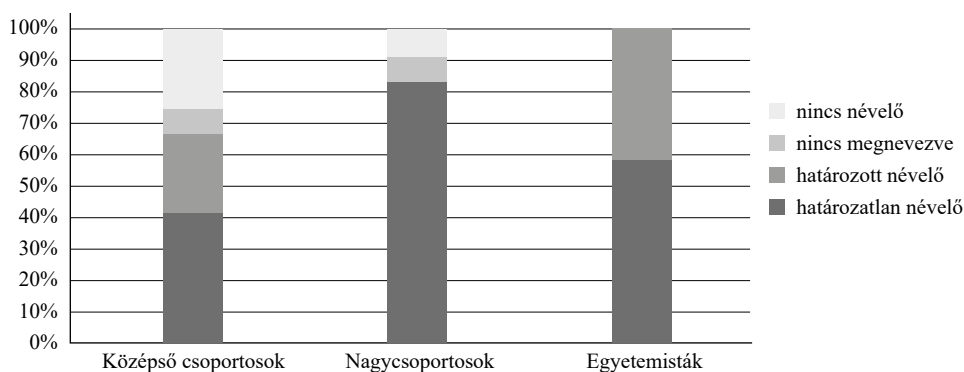
A három referenst a különböző korosztályok összesen ötféleképpen nevezték meg: névelő nélkül, határozott névelővel, határozatlan névelővel, illetve egyéb módon, valamint olyan is előfordult, hogy egyáltalán nem nevezték meg a történet egyik szereplőjét.

A középsős korcsoport az első szereplő (Sz1: elefánt) megnevezésekor a leggyakrabban, 41,7%-ban az *egy elefánt* formát használta, 25%-ban fordult elő az *elefánt* megnevezés is, és az adatközlők 25%-a névelő nélkül nevezte meg az első szereplőt a történetben. Ebben a korosztályban az SZ2 első említésekor a határozott névelővel történő említés fordult elő a leggyakrabban (75%). A nagycsoportosok közül a gyermekek többsége mindkét szereplő megnevezésekor a határozatlan névelős formát választotta. Összesítve: a szereplők első említésekor az óvodás csoportokban a határozott névelővel történő bevezetés fordult elő a leggyakrabban. A nagycsoportosok az SZ1 megnevezésekor 83,3%-ban, az SZ2 megnevezésekor 75,5%-ban ezt a formát választották.

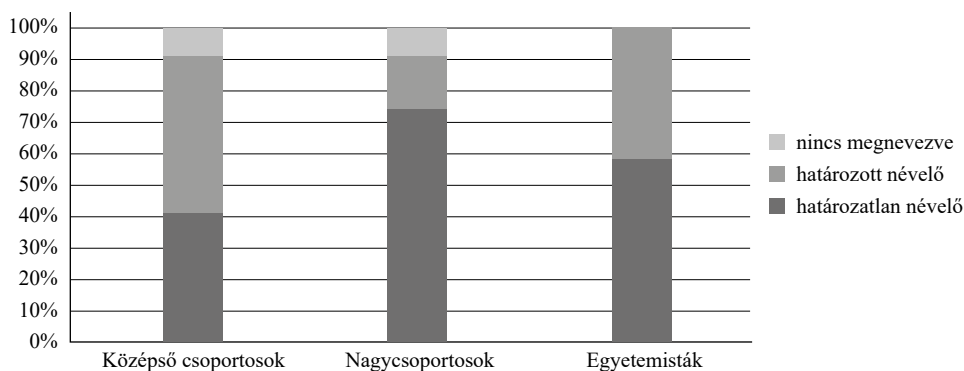
Mindkét óvodás korcsoportban 1-1 gyermek esetében fordult elő, hogy a történetet az egyik szereplő konkrét megnevezése nélkül mesélték el (23–24. ábra).

Az egyetemista csoport minden esetben megnevezte a szereplőket. Esetükben az EE-ben azonos százalékban fordult elő a határozott névelős (41,7%) és a határozatlan névelős alak (58,3%).

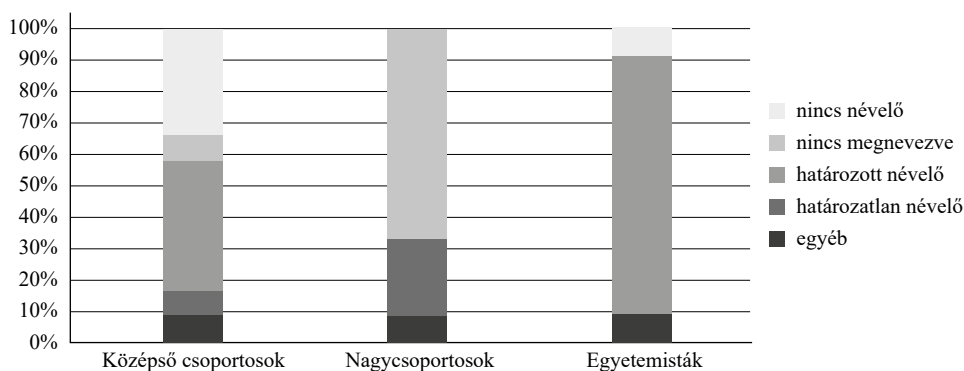
A szereplők és a tárgy első megnevezésének módjában egyértelmű különbség látszik a vizsgált csoportok között. A tárgy megnevezésekor mindhárom korcsoportban a határozott névelő (*a labda*) használata került túlsúlyba, valamint ebben az esetben a felnőtt csoportban is előfordult a névelő nélküli megnevezés. A labda első említése 8,3%-ban mindhárom csoportban „egyéb” módon, a *labdázik* igével történt (25. ábra).



23. ábra. Az SZ1-hez (elefánt) kapcsolódó EE-k aránya korcsoportonként



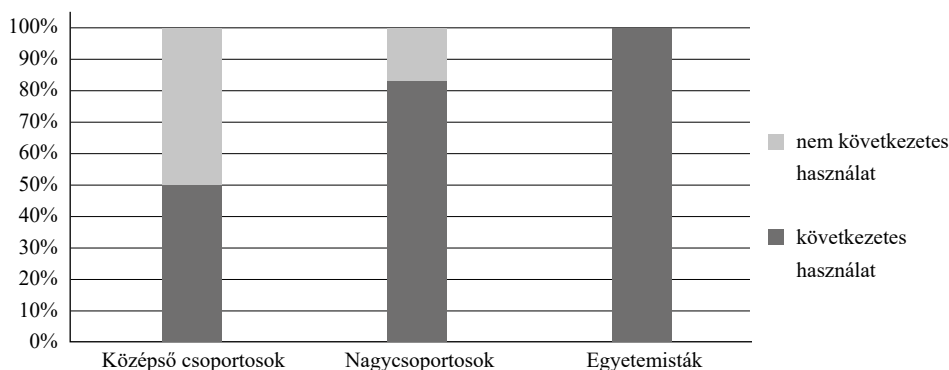
24. ábra. A SZ2-höz (zsiráf) kapcsolódó EE-k aránya korcsoportonként



25. ábra. A T1-hez (labda) kapcsolódó EE-k aránya korcsoportonként

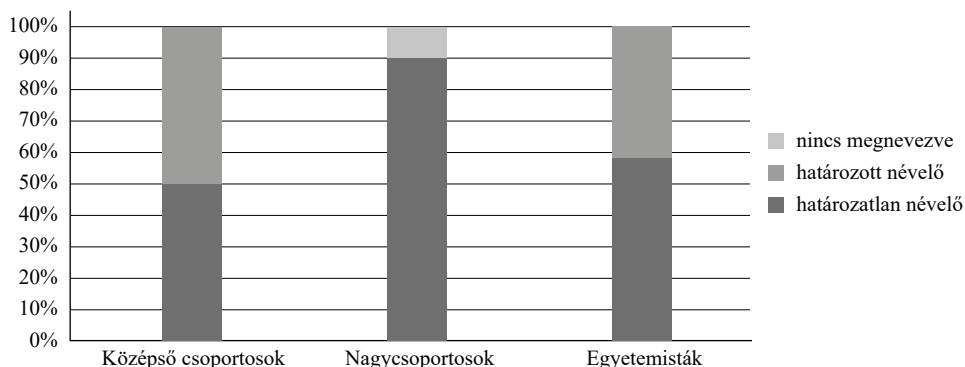
A három referens (SZ1, SZ2, T1) első említéseiben a különböző korcsoportokban egyetlen olyan eset sem fordult elő, amikor az adatközlő ugyanazt a megnevezési formát alkalmazta volna mindhárom esetben. Ezzel szemben a szereplők megnevezésében következetesség figyelhető meg.

A két szereplő megnevezésekor a középsős korosztály fele alkalmazta következetesen ugyanazt a formát mindkét karakternél az EE során (pl. *egy elefánt és egy zsiráf*), míg a nagycsoportosok több mint 83,3%-a használta a második szereplő megnevezésekor is azt a változatot, amit az elsőnél. Az egyetemista kontrollcsoport pedig 100%-ban ugyanazt a nyelvi formát használta a két szereplő első említésekor (26. ábra).



26. ábra. Következetesség a szereplőkre vonatkozó EE-ben korcsoportonként

A középsősök konzekvens első említései 50%-ban határozatlan névelővel és 50%-ban határozott névelővel történtek. Abban az esetben, ha mindkét szereplőt azonos módon nevezték meg, a nagycsoportosok 90%-a határozatlan névelőt használt. Az egyetemista csoportnál közel egyenlő számban fordult elő mindkét névelő következetes használata (27. ábra).



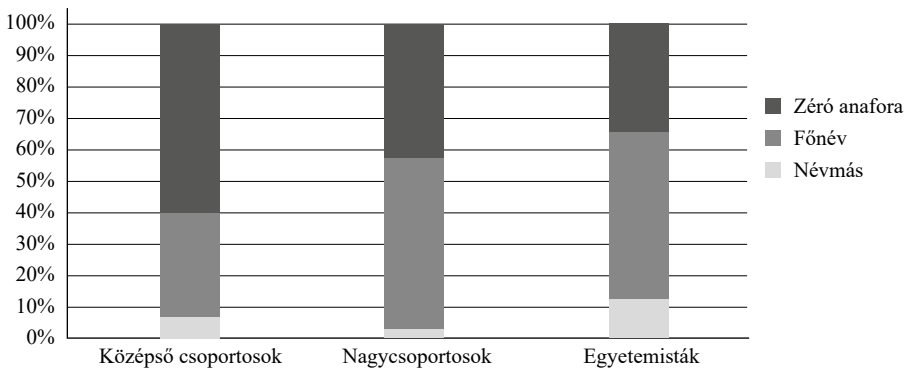
27. ábra. A szereplőkre vonatkozó következetes EE típusai

7.3.3. Koreferenciális viszonyok

A középsős gyermekek narratíváiban a már bevezetett referensekre a leggyakrabban (60%) zéró anafora + igei személyragokkal utaltak vissza. A nagycsoportban az összes anafora 53%-a ismétlés volt. Ezekben az esetekben a gyerekek megismételték a már egyszer megnevezett referenst. Mindkét óvodás csoportban nagyon alacsony százalékban fordult elő, hogy névmással helyettesítették volna a szereplőket vagy a tárgyat (28. ábra).

Az egyetemista csoport szövegeiben a jellemző koreferenciális viszonyt a szereplők, tárgyak ismétlése alkotta (54%). Bár a felnőtt korosztály szövegeiben, összehasonlítva az óvodások narratíváival, többször (12%-ban) fordultak elő névmási anaforák, mindhárom korosztálynál ez a típus szerepelt a legkevésbé a létrejött szövegekben (28. ábra).

Az egyes korcsoportokban a szövegekben található koreferenciális viszonyok arányai nem mutattak jelentős különbséget. A három referensre vonatkozó utalásokat külön-külön elemezve ugyanazokat az arányokat találtam, mint a 28. ábrán látható összesített eredményekben, így azokat nem ismertetem egyesével.



28. ábra. A koreferenciális viszonyok jelölése a történetekben korcsoportonként (SZ1, SZ2, T1)

7.4. Következtetések

Ebben az elemzésben azt vizsgáltam, hogy a képről való történetmesélés során hogyan vezeti be az óvodás (valamint kontrollként a fiatal felnőtt) korosztály a referenseket, és ezután milyen koreferenciális viszonyokat hoz létre a narratívákban.

A vizsgálat eredményei alapján különbség látszik a történet szereplői és a történetben szereplő tárgy EE-iben. Az új referens bevezetésekor minden korcsoportban jelen van a határozott

névelő és a határozatlan névelő is. A felnőtt korcsoportról sem mondható el, hogy valamelyik nyelvi formát jelentősen többször használta volna a másiknál. Az életkor előrehaladtával egyéni következetesség látszik abban, hogy a beszélők hogyan nevezik meg a történet szereplőit.

A legfiatalabb korosztály a legtöbbször az igék ragozásával utalt vissza a referensekre. Az életkor előrehaladtával, az igei személyrag mellett, a koreferenciális viszonyokat egyre többször a főnév ismétlésével, szinonimákkal és névmásokkal fejezték ki a vizsgálat résztvevői.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni, hogy az új referens szövegbe illő bevezetése összefüggésben van azzal, hogy milyen nyelvi ismereteik, tapasztalataik vannak a gyermekeknek a történetek kohéziójáról, a kohézió szabályszerűségeiről. A vizsgálat eredményeinek további elemzése, több adatközlővel történő ismétlése hozzájárulhatna az EE-k, koreferenciális viszonyok szabályszerűségeinek megismeréséhez a magyar gyermeknyelvben is.

8. Az otthoni nyelvi környezet hatása a narratív készség fejlődésére – A gyermekirodalmi kérdőív (2022)

8.1. Bevezetés

A családi környezet a gyermekek elsődleges szocializációs terepe. A családon belüli nyelvhasználat, kommunikációs helyzetek meghatározzák a gyermekek nyelvfejlődését. Ezeknek a helyzeteknek egyik fontos összetevője a közös mesélés, a történetmesélés, akár valós, a gyerekkel megtörtént, akár kitalált történet az. Számos vizsgálat támasztja alá az otthoni nyelvi környezet hatását a narratív készség fejlődésére (lásd 1.7. fejezet).

A korábbi fejezetekben már áttekintettem az otthoni nyelvi környezet szerepét, valamint azokat a nemzetközi tesztek (pl. *Title Recognition Test*, *Book Title Checklist*), amelyek indirekt módon, a könyvcímek felismerésén keresztül, mérik a szülők gyermekirodalmi tájékozottságát (SÉNÉCHAL 2006; FRIJTERS et al. 2000; UMEK et al. 2005; CHEN et al. 2010; STANOVICH–WEST 1989; ALLEN et al. 1992). Ennek a módszernek a magyar változatát dolgoztam ki, majd a kérdőívet egy vizsgálat során alkalmaztam annak feltérképezésére, hogy kimutatható-e összefüggés a szülők gyermekirodalom-ismerete és a gyermekeik narratív teljesítménye között. Az itt bemutatott vizsgálat 2022-ben készült, ezért az annál újabb könyvek nem szerepelnek a kiindulásul alkalmazott népszerűségi listákon (MURÁNYI 2023).

A kísérlet a 2. fejezetben megfogalmazott hipotézisek közül a következőt vizsgálja:

H₈: Az otthoni meseolvasás hatással van a gyermekek narratív készségére. Minél magasabb pontszámot ér el a szülő a gyermekirodalmi kérdőívben, annál magasabb pontszám várható a gyermekétől a narratív készség tesztelésekor.

8.2. Módszertan

8.2.1. Résztvevők

A vizsgálatban 27 óvodás gyermek és a szüleik vettek részt, 15 3–4 éves gyermek és 12 5–6 éves gyermek. Minden résztvevő ép értelmű, ép hallású, tipikus nyelvfejlődésű, magyar anyanyelvű személy. A gyermekek ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába jártak. A vizsgálatban részt vevő gyermekek adatait szülői hozzájárulással anonimizálva tárolom. A részt vevő gyerekek szüleit írásban és szóban tájékoztattam a vizsgálat körülményeiről, az adatok tárolásának és felhasználásának módjairól. Az óvoda vezetősége és a gyermekek szülei egyaránt beleegyezésüket adták. A kérdőívet kitöltő szülők írásban hozzájárultak az adataik tárolásához, a kutatásban való felhasználáshoz. A vizsgálatban nem határoztam meg, hogy melyik szülő töltheti ki a kérdőívet, de minden esetben a vizsgálatban részt vevő gyermek édesanyja volt a kitöltő.

8.2.2. Anyag, módszer

A vizsgálat két részből állt: a szülői kérdőívből és a gyermekek narratív készségének teszteléséből. Elemeztem a két gyermekcsoport pontszámait, majd megvizsgáltam, hogy van-e összefüggés a gyermekek pontszámai és a szüleik kérdőíven elért eredményei között. A szülők és a gyermekek pontszámain korrelációelemzést végeztem.

8.2.2.1. A gyermekirolalmi kérdőív kidolgozása

A szülőknek szóló, saját készítésű kérdőívet a *Children's Book Title Checklist* (CHEN et al. 2010) alapján készítettem el magyar nyelven. Annak érdekében, hogy minél szélesebb merítésű legyen a népszerű gyermekkönyvek listája, három forrásból származó könyvcímeket tettem fel a kérdőívre.

A könyvcímek meghatározásához első lépésként egy online kérdőívben megkérdeztem 100 óvodáskorú gyermek szüleit arról, hogy mi a gyermekük kedvenc könyve. A kérdőívben három címet lehetett megadni.

Ezt követően a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár munkatársaitól kértem egy kimutatást arról, hogy a vizsgálatot megelőző 5 évben (azaz 2016 és 2021 között) melyek voltak a legtöbbször kikölcsönzött, óvodásoknak szóló könyvek. Ezenkívül letöltöttem két népszerű, nagyforgalmú, online is elérhető könyvesbolt (pagony.hu, bookline.hu) gyermekkönyvekre vonatkozó népszerűségi listáit. A listákból kihúztam azokat a címeket, amelyek szereplői, témái eredetileg televíziós vagy filmes területen szerepeltek (pl. *Verdák*). Azoknál a könyvsorozatoknál,

amelyek több különböző kötete is felkerült volna a listára (például a *Bogyó és Babóca* vagy a *Rumini*-sorozat esetében), kizárólag azt a kötetet hagytam meg a végleges listában, amelyik a legtöbbször szerepelt a különböző forrásokban. Ezek után összeállítottam egy olyan, 30 tételes listát, amelyben csak olyan címek szerepelnek, melyek mind a négy listán rajta voltak. Ezekhez a címekhez hozzáadtam 30 olyan címet is, melyek kitalált címek, de hangzásukban, felépítésükben hasonlítanak a gyermekkönyvek címére. Fontos szempont volt, hogy ezek a kitalált címek ne tartalmazzanak valós könyvcímrészt, ismert szereplőnevet, sem pedig közismert szófordulatot, így egyik sem utal konkrét, létező műre. A megszerkesztett kérdőívet, *A gyermekirolalmi kérdőív (2022)*-t (lásd 7. melléklet) kiegészítettem az olvasási szokásokra vonatkozó kérdésekkel is. A könyvcímeknél szereplő instrukció a következő volt: „A felsorolt, gyermekeknek szóló könyvek közül jelölje azokat, amelyeket ismer!” Tehát a szülőknek nem volt arról információjuk, hogy a listában szereplő címek fele kitalált, nem létező könyvcím.

8.2.2.2. Gyermekirolalom-ismeret

A gyermekirolalmi kérdőív (2022)-t a 27, vizsgálatban részt vevő szülő személyesen, az óvodában töltötte ki. Az értékeléskor a jelölt valós címek darabszámából kivontam a jelölt fiktív címek darabszámát, így abban az esetben, ha valaki az összes valós címet bejelölte, és egy kitaláltat sem, összesen 30 pontot szerzett a teszten.

Az olvasási szokásokra vonatkozó kérdések figyelemelterelésként szerepeltek a kérdőívben, így az arra adott válaszokat nem használtam fel.

8.2.2.3. Narratív készség

A vizsgálatban részt vevő gyermekek narratív készségének elemzését a NAP módszertana szerint végeztem el, ugyanúgy, mint a NAP adaptálásával foglalkozó vizsgálatban (3.3. fejezet), és a teszt adaptálásával foglalkozó pilotvizsgálathoz készített eszközöket, fordításokat használtam (4. melléklet).

A vizsgálatban a NAP értékelőlapján szereplő szempontok közül kizárólag a makroszerkezethez kapcsolódóakat használtam. Ezek között az értékelési szempontok között szerepelt, hogy a gyermek jelöli-e a történetek hagyományos struktúráját azzal, hogy címet ad a történetnek, valamint használja-e a konvencionális történetkezdés (*egyszer volt, hol nem volt; élt egyszer*) és befejezés (*itt a vége, fuss el vége; vége*) fordulatait. Abban az esetben, ha ezek szerepeltek a gyermek elbeszélésében, 1 pont volt adható (lásd a 38. táblázatban).

38. táblázat. A hagyományos struktúra pontozási útmutatója

Hagyományos struktúra	Példák	Pont
Cím	<i>A mosómedve limonádét készít</i>	0/1
Hagyományos kezdés	<i>Egyszer volt, hol nem volt...</i>	0/1
Hagyományos befejezés	<i>Itt a vége, fuss el véle.</i>	0/1

Az időbeli elrendezés jelölésére használt szavak mindegyike 1 pontot ér, de nem adható 3-nál több pont a történet kronológiájára abban az esetben sem, ha a gyermek több időhatározót használ (39. táblázat).

39. táblázat. Az időbeli elrendezés pontozási útmutatója

Kronológia	Példák	Pont
Időbeli elrendezés jelölése	<i>először, ezután, hamarosan, amíg, másodszor, végül, hirtelen</i> Kivétel: és	0/1/2/3

A narratívában megjelenő történetegységek vizsgálata során a NAP a főszereplő megnevezését, az érzelmek megjelenését, valamint a célok, problémák, megoldások és eredmények megfogalmazását pontozza (40. táblázat).

A mesében 3 epizód van, melyekben a főszereplőnek minden esetben van egy célja, szembesül egy problémával, keres egy megoldást, majd az erőfeszítése eredményeképpen megoldódik a probléma (40. táblázat).

40. táblázat. A történetegységek pontozási útmutatója

Történetegységek	1. példa	2. példa	3. példa	Pont
Célok	<i>Limonádéért megy.</i>	<i>Megkóstolja az italt.</i>	<i>Kiviszi az italt.</i>	0/1/2/3
Problémák	<i>Túl magas van a kancsó.</i>	<i>Túl savanyú.</i>	<i>Nincs pohár.</i>	0/1/2/3
Megoldások	<i>Hoz egy széket.</i>	<i>Cukrot tesz az italba.</i>	<i>Bemegy pohárért.</i>	0/1/2/3
Eredmények	<i>Megszerzi a kancsót.</i>	<i>Finom az ital.</i>	<i>Poharakkal tér vissza.</i>	0/1/2/3
A főszereplő megnevezése	Roni			0/1/2/3
Az érzelmek megnevezése	<i>Mérgelődött</i>	<i>Boldogan</i>	<i>Örömmel</i>	0/1/2/3

Összesen a struktúrára, kronológiára és a történetegységek megjelenítésére 24 pont volt adható. Az adatok statisztikai elemzésére a Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam, mivel a normalitás feltétele egyik vizsgált változó esetében sem teljesült (Shapiro–Wilk-teszt: $p < 0,001$ minden életkori csoportban).

8.2.2.4. A szülők és gyermekek pontszámai közötti lehetséges összefüggések

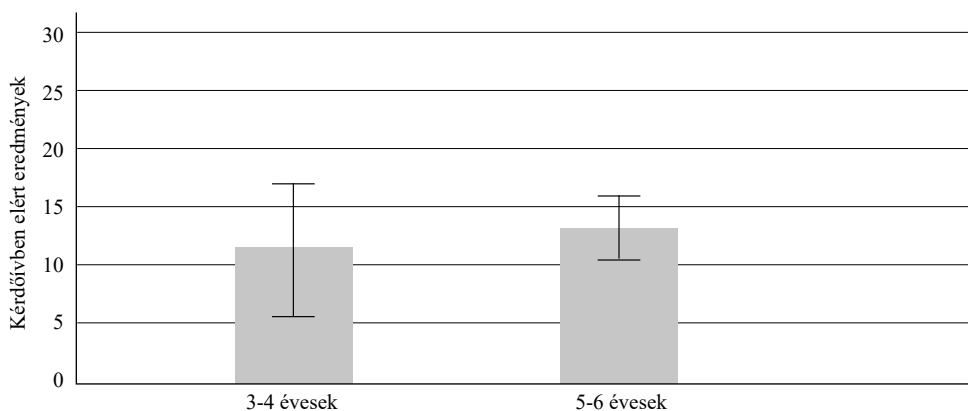
A gyermekek narratív készségére kapott pontszámok és a szülők gyermekirodalom-ismertére adott pontszámok közötti lehetséges összefüggés feltárására az adatokon Spearman-féle korrelációelemzést végeztem, mivel a normalitás feltétele egyik vizsgált változó esetében sem teljesült (Shapiro–Wilk-teszt: $p < 0,001$ minden életkori csoportban).

8.3. Eredmények

8.3.1. A gyermekirodalmi kérdőív (2022) pontszámai

A vizsgálatban részt vevő fiatalabb életkorú csoport szülei a gyermekirodalmi kérdőíven a maximum elérhető 30 pontból átlagosan 11-et kaptak. A résztvevők átlagosan 12 valós címet jelöltek, és összesen a résztvevők egyharmada jelölt fiktív címeket is. Az 5–6 éves csoportnál a szülők átlagosan 13 pontot kaptak a kérdőívben adott válaszaikra. Náluk a valós címek átlaga is 13 volt, a csoportból összesen ketten jelöltek 1-1 kitalált könyvcímet.

A szülők gyermekirodalom-ismeretében a két csoport eredményeit tekintve nem volt jelentős különbség (29. ábra).



29. ábra. A vizsgálatban részt vevő szülők kérdőívben elért eredményei (átlag, szórás)

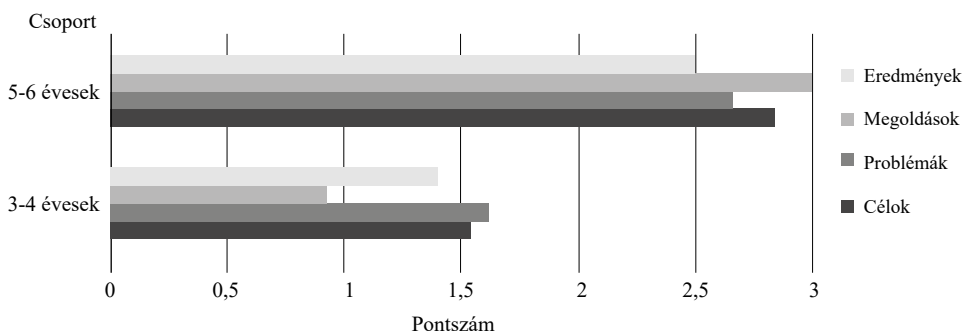
8.3.2. A narratív készség pontszámai

A vizsgálatban részt vevő 3–4 évesek narratíváiban a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai kevésbé voltak jelen. A hagyományos kezdés egy esetben fordult elő, a történetek végét a gyermekek 26%-a jelezte valamilyen nyelvi formával (*Vége! Itt a vége! Itt a vége, fuss el véle!*). Ebben a korcsoportban a történetegységek megnevezése hiányos volt.

A legtöbbszor a főszereplő problémáit és a tettek eredményeit nevezték meg. A megoldásért tett lépések és a probléma megfogalmazása a legtöbb esetben hiányzott. A 30. ábrán látható, hogy a fiatalabb korcsoport tagjai a történetegységek megnevezésére kapható maximum 3 pontból átlagosan mennyit szereztek (az eredmények átlaga: 1,4; a megoldások átlaga: 0,9; a problémák átlaga: 1,9; a célok átlaga: 1,5).

A 3–4 évesek a főszereplőt összesen egy esetben nevezték meg a módszertanban előírt módon, a felolvasott történetben elhangzott nevén. Ugyancsak egyetlen történetben fogalmazták meg a főszereplő érzelmeit (*a maci mérges volt*).

Az 5–6 éveseknél a történetek többségében jelen voltak a hagyományos kezdés (*egyszer; egyszer volt, hol nem volt*) és a hagyományos befejezés (*itt a vége, fuss el véle; vége*) ismert fordulatai. A történetek 40%-ában volt hagyományos kezdés, és a gyermekek több mint 50%-a használta a hagyományos befejezés nyelvi fordulatait. A 30. ábrán látható, hogy a többségnek nem jelentett kihívást megfogalmazni a célokat, problémákat, megoldásokat és eredményeket sem. Az 5–6 éves csoport közel 70%-a megnevezett minden történetegységet az értékelésben felsoroltak közül (az eredmények átlaga: 2,5; a megoldások átlaga: 3; a problémák átlaga: 2,6; a célok átlaga: 3,3).



30. ábra. A narratívák történetegységeinek pontszámai korcsoportonként

Az 5–6 éves korosztályban a főszereplő megnevezése a történetek 58%-ban megtörtént. A főszereplő érzelmeire ebben a korcsoportban a történetek 40%-ában utaltak a résztvevők.

A fiatalabbak az összesen elérhető 23 pontból átlagosan 6,3 pontot szereztek. A legalacsonyabb értékű narratíva 1 pont, a legmagasabbra pontozott narratíva 13 pont volt. Az 5–6 éves

korcsoportban átlagosan 15,1 pontot szereztek a résztvevők, náluk a legalacsonyabb pontszám 8, a legmagasabb 23 volt (*31. ábra*). Mindkét csoportban nagy egyéni eltérések voltak jellemzőek. Az alábbiakban az 5–6 éves csoport legalacsonyabb (49a) és legmagasabb pontszámot kapott (49b) történetei olvashatók.

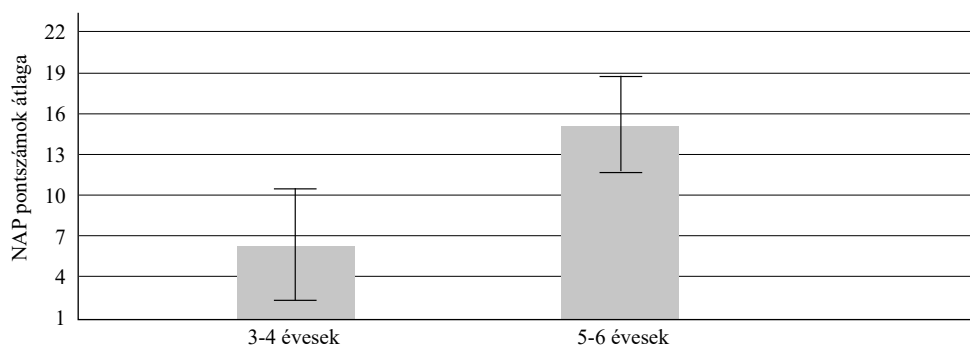
(49a) KSZ42 (6,4 éves; 8 pont)

elhatározta hogy csinál magának egy jegestát
és megissza
kinyitotta a hűtőt és keres valamit
ezt a pohárt akarta
elhatározta hogy létrán megy
aztán elvette és ivott belőle
nem ízlett neki
de tett bele cukrot és utána meg jeget tett
bele
és utána kivitte a barátainak
pohárba nem szabad beletenni
odaadta a teknősnek
és kihozott mindenkinek
beletöltött mindenkinek és együtt megitták

(49b) KSZ49 (6;5 éves, 23 pont)

egyszer egy forró nyári napon a négy barát
focijátékot játszottak
de olyan meleg volt, hogy hamar megizzadtak
Roninak eszébe jutott valami
várjatok hozok limonádét
Roni bement és kinyitotta a hűtőszekrényt benne
a limonádéval
de sajnos túl magasan volt
Roni dühös lett
amig észre nem vette a nehéz sámlit
odavitte a hűtőszekrényhez
és levette a limonádét
óvatosan nehogy kiboruljon
aztán megkóstolta
mondta
hogy ez túl savanyú
Roninak újra eszébe jutott valami
kivette a cukrostálat
szórt bele három kanállal a limonádéba
aztán újra megkóstolta
mondta
hogy így már finomabb
kivitte a barátainak
de sajnos nem volt pohár
Roni gyorsan beszaladt poharakért
utána kihozta négy poharat
szépen lassan öntött
hogy mindenkinek ugyanannyi legyen
és ne ömöljön ki
megitták
és mondták
hogy köszí Roni
vége

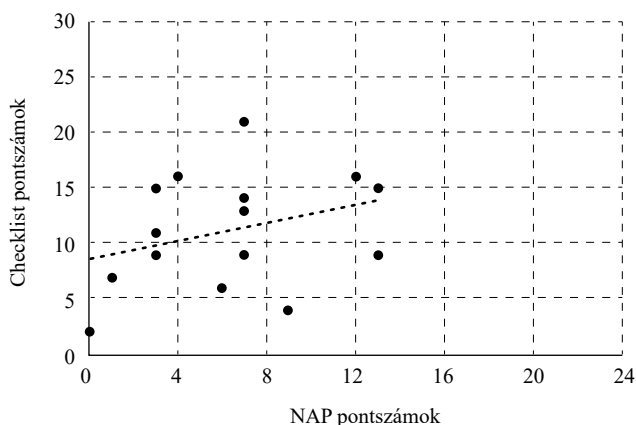
A két csoport teljesítményének összehasonlítására elvégzett Mann–Whitney-féle U-teszt eredménye szerint a két óvodás csoport teljesítménye szignifikáns különbséget mutatott ($Z = -5,810$; $p < 0,001$).



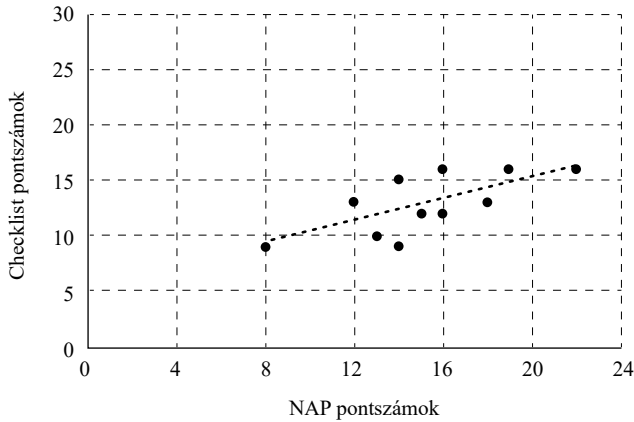
31. ábra. A NAP-pontszámok átlaga és szórása a két korcsoportban

8.3.3. A szülők és gyermekek pontszámai közötti lehetséges összefüggések

A gyermekek narratív készségére kapott pontszámok és a szülők gyermekirolalom-ismeretére adott pontszámok közötti lehetséges összefüggés feltárására az adatokon Spearman-féle korrelációelemzést végeztem. Az elemzést mindkét korcsoportban külön elvégeztem. A fiatalabb életkorban az elemzés nem mutatott összefüggést a narratív teljesítmény és a szülők gyermekirolalom-ismerete között ($n = 15$; $p = 0,255$; $r = 0,314$). Az 5–6 évesek esetében erős pozitív korrelációt figyelhetünk meg: minél magasabb pontszámot ért el a szülő a kérdőívben, annál magasabb volt a gyermeknek a NAP-teszten elért pontszáma ($n = 12$; $p = 0,023$; $r = 0,646$). A két csoport adatainak vizuális megjelenítését a 32–33. ábra mutatja.



32. ábra. A 3–4 évesek NAP-pontszámainak és szüleik kérdőíves pontszámainak összefüggése



33. ábra. Az 5–6 évesek NAP-pontszámainak és szüleik kérdőíves pontszámainak összefüggése

8.4. Következtetések

A vizsgálat egyik célja egy olyan magyar nyelvű kérdőív létrehozása volt, amely indirekt módon képes feltérképezni a szülők gyermekirodalmi ismeretét. A kérdőív elkészült, a nagyobb körben való használat előtt szükséges lenne különböző kulturális és szociális háttérű családok bevonása a tesztelésbe. Az eszköz jól használható a későbbiekben több területen is, az otthoni nyelvi környezet indirekt felmérésére. A kérdőívben az otthoni olvasásra, könyvtárhasználatra és könyvvásárlásra vonatkozó kérdésekre adott válaszok elemzése segítheti további irányok kijelölését az otthoni nyelvi környezet, közös olvasás vizsgálatában.

A jelen vizsgálatban részben kimutatható volt összefüggés a gyermekek teljesítménye és a szülők gyermekirodalom-ismerete között (H_8). A fiatalabb életkorban nem volt összefüggés, ennek oka lehet, hogy ebben az életkorban a nyelvi kompetenciák más területeit fejleszti a közösen olvasott mese, és hatása még nem kimutatható a narratív szerkezet pontszámában. Az idősebb korosztály esetében az összefüggés egyértelműen erős volt. A kiemelkedő gyermekirodalom-ismerettel rendelkező szülők gyermekei is magasabb pontszámot szereztek a teszten. Ez jelentheti azt is, hogy a kiemelkedő gyermekirodalom-ismerettel rendelkező szülők számára az olvasás és a közös kommunikációs helyzet a gyermekükkel fontos. Ez a hozzáállás meghatározza az otthoni nyelvi környezetet, így a gyermekek anyanyelv-elsajátítása és a narratív teljesítménye is kiemelkedő.

A bemutatott pilotvizsgálat folytatása során fontos lenne bevonni a vizsgálatba új vizsgálati szempontokat (pl. a történet mikroszerkezetének mutatói, a szülők olvasási szokásai és vélekedése az olvasásról).

9. A történetmesélés a magyar logopédiai gyakorlatban

9.1. Bevezetés

Egy elmesélt történet elemzése a gyermekek (nyelv)fejlődésének több területére is betekintést enged. A gyermekek narratív készségének fejlettségéből következtethetünk a gyermek nyelvhasználatára, grammatikai ismeretére, kognitív szintjére, memóriájára. A történetmesélés komplex feladatát az angol nyelvű gyakorlatban számos logopédiai tesztben, szűrőeljárásban használják (lásd 1.4. és 1.5. fejezet).

A hazai logopédiai gyakorlatban több olyan tesztet találhatunk, amelyekben képek, képsorok szerepelnek, de nincs olyan, amely kifejezetten a narratív készséget vizsgálja. Ennek ellenére a tapasztalat azt mutatja, hogy a logopédiai diagnosztika során a történetmesélés mint feladat gyakran része a gyermekek beszéd- és nyelvi felmérésének. Ebben a fejezetben egy kérdőíves felmérés eredményeit ismertetem a hazai gyakorlatról. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjam, hogyan használják a hazai logopédiai gyakorlatban a történetmesélést.

9.2. Módszertan

A vizsgálatban 53 magyar anyanyelvű logopédus vett részt, és töltötte ki az online kérdőívet (7. melléklet).

A saját készítésű kérdőív 12 kérdést tartalmazott a logopédiai diagnosztikával és terápiával kapcsolatban.

Az első kérdésben a kitöltők megadták a korosztályt, amellyel az idejük nagy részében foglalkoznak, a további kérdéseket erre a korosztályra vonatkozóan válaszolták meg. A tesztet kitöltő logopédusok többsége (81%) az óvodás korosztállyal foglalkozik. Az 53 logopédus közül 43 fő a 3–6 éves óvodásokkal foglalkozik, 7 fő (13,5%) a 7–10 éves korosztállyal, 3 fő (6%) felnőttekkel.

A kérdőív első részében a diagnosztikára (9 kérdés), a második részében a terápiára (2 kérdés) vonatkozó kérdések szerepeltek. A diagnosztikáról szóló első négy kérdés arra vonatkozott, hogy milyen típusú feladatot használ a kitöltő, valamint arra, hogy a szóbeli történetekről készít-e hangfelvételt, lejegyzi-e őket.

Az ezt követő kérdésekben a történetek elemzési szempontjaira vonatkozóan egy saját választ igénylő és egy többszörös választós kérdés szerepelt a kérdőívben. A nyitott kérdésre adott válaszokat kategóriákba rendeztem aszerint, hogy a válasz milyen nagyobb területhez sorolható. A kategóriákat (grammatika, szókincs, prozódia, összefüggések, tartalom, időrend, lényeglátás) a beérkezett válaszok alapján alakítottam ki.

Egy kérdés kifejezetten a történetelemek kifejtésére kérdezett rá, abban az esetben, ha az előzőekben a válaszadó jelölte azt az opciót, hogy a történetelemek számára megfigyelési szempontot jelentenek. A diagnosztikára vonatkozó nyolcadik kérdés konkrét vizsgáló eljárások felsorolását kérte, az utolsó kérdés pedig arra vonatkozott, hogy a kitöltők szerint hozzájárul-e a történetmesélés készségének vizsgálata a logopédiai diagnosztikához, szűréshez.

A terápiára vonatkozóan két kérdés szerepelt a kérdőívben. Az elsőben a kitöltőknek azt kellett megválaszolni, hogy használják-e a történetmesélést a logopédiai terápia során, a másodikban pedig azt, hogy milyen esetben, milyen eszközöket használnak.

A kérdések összeállításakor a nemzetközi gyakorlatban használt narratív készséget mérő tesztek módszertanát, szempontrendszerét vettem alapul (ENNI – SCHNEIDER et al. 2005; NAP – JUSTICE et al. 2006).

9.3. Eredmények

Az alábbiakban a logopédusok által kitöltött kérdőív diagnosztikai és terápiás gyakorlatokra vonatkozó eredményeit ismertetem.

9.3.1. Logopédiai diagnosztika

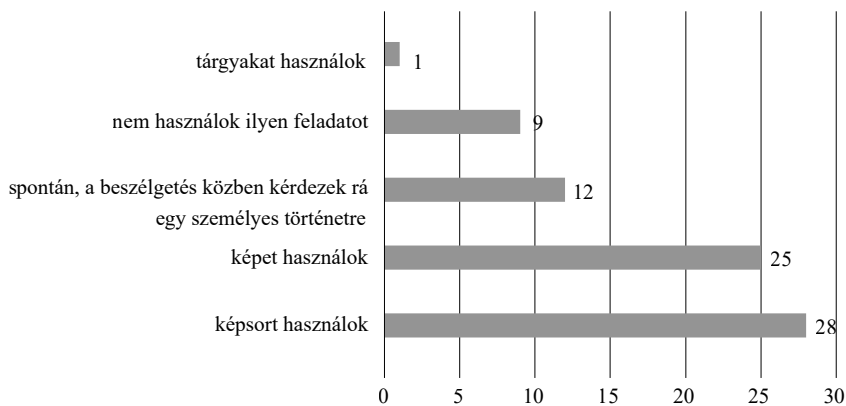
Arra a kérdésre, hogy a logopédiai diagnosztika során használják-e a történetmesélést feladatként, a kitöltők 73%-a igennel válaszolt.

Hangfelvételt az elhangzó történetekről az igennel válaszolók csupán 7%-a készít minden alkalommal. 27%-uk időnként rögzíti a gyerekek által elmesélt történeteket. Azt a lehetőséget, hogy soha nem készít felvételt az elhangzott történetről, a kitöltők 52%-a jelölte. 27%-a a vizsgálatban részt vevő logopédusoknak egyáltalán nem használ ilyen feladatot (34. ábra).

A történetek lejegyzésével kapcsolatos kérdésre a logopédusok 32%-a azt a választ adta, hogy mindig lejegyzzi az elhangzottakat, 42%-uk időnként, és 8% soha nem készít lejegyzést.

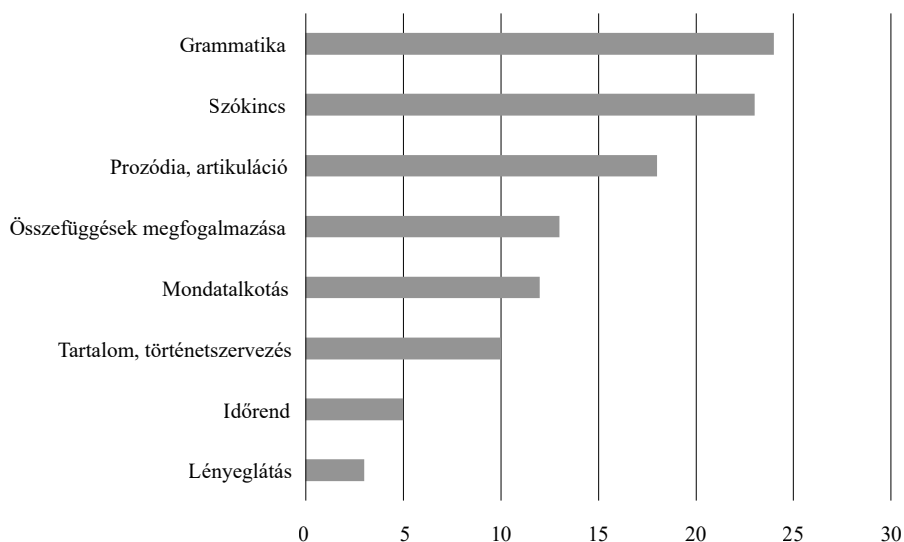
Arra a kérdésre, hogy milyen típusú feladatot használnak a történetmesélés indításához, a legtöbben a képsort jelölték meg (28 fő, 53,8%), ezt követte a képhasználat (25 fő, 48,1%), majd a spontán történetmesélés (24 fő, 46,2%). A válaszadók közül többen több lehetőséget is

megjelöltek. Más típusú eszközöket, például tárgyakat vagy irányított kérdéseket csak kevesen (1–1 fő) használnak. Kilencen jelezték, hogy nem alkalmaznak ilyen feladatot (17,3%) (34. ábra).



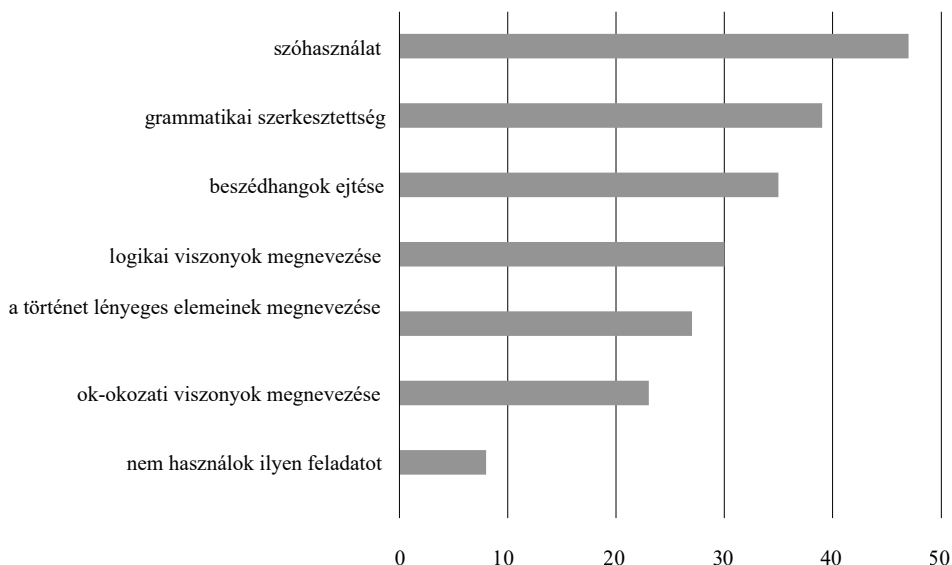
34. ábra. A történetmeséléshez használt feladattípusok megoszlása (3. kérdés)

Arra a nyitott kérdésre, hogy milyen szempontok szerint elemzik az elhangzott történetet, a válaszadók által megjelölt területek (pl. beszédhangok, a mondatok szerkezete, szóhasználat) közül a grammatika, a szókincs és az artikuláció került az első három helyre. Ezután olyan szempontok következtek, mint az összefüggések megfigyelése, az időrend vagy a lényeglátás. A válaszok kategóriába rendezését és eloszlását a 35. ábrán mutatom be.



35. ábra. Az elemzési szempontok alakulása (6. kérdés)

Az előre meghatározott szempontok közül a választás során a leggyakrabban jelölt három kategória (szóhasználat, grammatikai szerkesztettség, a beszédhangok ejtése) megegyezett az előző kérdésben szabadon megadható válaszokkal (36. ábra).



36. ábra. Az előre meghatározott szempontok alakulása (7. kérdés)

A következő kérdés a történetelemek kifejtésére vonatkozott. A vizsgálatban részt vevő logopédusok 51%-a jelölte szempontként a történet lényeges elemeit. A következő kérdés azokhoz szólt, akik bejelölték ezt az elemzési lehetőséget. A feladat az volt, hogy fejtssék ki, határozzák meg, számukra mit jelent ez a kategória. Összesen 17 válasz érkezett erre a kérdésre. A legtöbbször, összesen 8 esetben írták a válaszadók a szereplők, helyszínek, események megnevezését. 3 válaszadó fogalmazta meg, hogy a történetben szereplő oksági összefüggések meglétét tartják megfigyelendőnek a történetekben. A válaszok között szerepeltek a történet nyelvi megformáltságára vonatkozó szempontok is. A feltett kérdésre adott néhány válasz az (50) példában olvasható, a kitöltők által írt formában.

(50) Főnevek, melléknévek, igék.

Szövegkörnyezet. logikai kapcsolatok

Okság, a cselekmény haladása

A mese fő története, ahhoz kapcsolódik-e a további történet, szereplők állandóak-e, vagy csapong, fonalat elveszejt.

Szereplők állandósága, helyszín, történések sorrendje, összefüggések

Különböző szófajú szavak legyenek benne, az életkornak megfelelő szintű toldalék és ragok használatával.

A nyelvi szintek elemzésével. Megvizsgálom, hogy ezeken a különböző szinteken a gyermek milyen fejlettségi jellemzőket mutat a korsztályához mérten. Kik a szereplők, mit tesznek/mi történik velük, hogyan érzik magukat

A 9. kérdés arra vonatkozott, hogy a válaszadók használnak-e olyan logopédiai szűrő-, vizsgálóeljárást, melynek része a történetmesélés. A vizsgálatban részt vevő logopédusok 42%-a nem használ ilyen eljárást, 21% saját készítésű képanyaggal dolgozik, 18% a *Logopédiai vizsgálatok kézikönyvében* (JUHÁSZ 2007) szereplő eseményképet használja, 4% válaszolta, hogy az iskolaérettségi feladat részeként használja a történetmesélést, 6% a Juhász–Bittera: *Képanyag a megkésett/akadályozott beszéd- és nyelvi fejlesztéshez* (2002) című fejlesztőeszközt használja a diagnosztika során.

A 10. kérdésben a kitöltők véleményére voltam kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy szerintük hozzájárul-e a logopédiai diagnosztikához, szűréshez a történetmesélés elemzése. A kitöltők közül 48-an választották meg ezt a kérdést, a válasz 98%-ban igenlő volt, egyetlen válaszoló írta azt, hogy nem igazán gondolja ezt az eljárást hasznosnak a diagnosztikában. A válaszadók többsége meg is indokolta, miért, vagy kifejtette bővebben a véleményét. Többen megfogalmazták, hogy ez a típusú spontán szövegalkotás alkalmas a nyelvi és gondolkodási készségek felmérésére. A válaszok közül néhányat közléstesz az (51) alatt, a válaszadók által írt módon.

(51) Mindenképpen, jól mutatja a nyelvi fejlettséget.

Igen, hozzájárulhat. A gyermekek spontán beszédben sokszor rosszul ejtik azokat a hangokat, amiket feladathelyzetben, egy-egy szóban jól képeznek.

Képet ad a gyermek általános beszédállapotáról szókincséről, gondolkodásmódjáról, összeszedettségéről, kommunikációs készségéről stb.

Igen, megmutatja a gyerek szókincsét, gondolkodását, fantáziáját.

Igen. Jól megfigyelhető a beszédhangok állapota, a mondatszerkesztése, a szókincs, valamint az összefüggések felismerése.

Mindenképpen! Képet kaphatunk a gyermek szókincséről, kifejező készségéről, grammatikai helyzetéről. Mindemellett a vizsgált személy beszédleghzéséről és a prozódiai elemek használatáról is.

Szűrésnél kevésbé, a differenciál diagnosztikához többet ad, de véleményem szerint csak bizonyos beszédproblémák esetén.

Igen, nyelvi fejlettségre, grammatikai készségekre, kreativitásra, ok-okozati összefüggésre lehet belőle következtetni

Igen. Spontán beszéd vizsgálata, gondolkodási folyamatok fejlettségi szintjének mérése

Igen, a főként a nyelvi és kommunikációs képességek felméréséhez nagyon hasznos vizsgáló eljárásnak tartom.

Igen, átfogó képet ad a gyerek nyelvi szintjéről

Nagy mértékben, ugyanis egyszerre több területen lehet felmérni a gyerekek képességeit.

Igen. Gondolkodás és beszéd kapcsolata, szókincs, grammatika megfigyelése.

Mindenképpen. Fel lehet térképezni a szociális, emocionális vonalat, a nyelvi szintek fejlettsége mellett

Igen. Jelző szerepet tölthet be hangzóhibák, grammatikai hibák, szókincsbeli elmaradás tekintetében.

A diagnosztikához mindenképp, hiszen fontos előrejelzés lehet a beszédértéshez és szövegértésihez is. A szűrésnél nem tartom lényegesnek.

9.3.2. Logopédiai terápia

A vizsgálatban részt vevő logopédusok 94%-a használja a történetmesélést a logopédiai terápia során. A kitöltők 88%-a sorolt fel olyan eszközt, játékot, feladatot, melyet a fejlesztés során használ. Ezek között szerepel a különböző módon szerzett vagy saját készítésű képsorok, mesekönyvek, bábozás, böngésző könyvek, gyurmázás, rajzolás, storykockák használata.

A válaszadó logopédusok 37%-a írt olyan esetet, melyről úgy gondolja, a terápia során hatékony lehet a történetmeselési feladat. A legtöbbször a beszédhangok automatizálását és a nyelvfejlődési késést írták, de szerepelt a felsorolásban az autizmus spektrumzavar és a dadogás is. Ezeken kívül a szerialitás, a szövegértés és az auditív figyelem fejlesztése is megjelent a válaszok között.

9.4. Következtetések

A bemutatott kérdőíves felmérésben logopédusok adtak választ arra, hogyan jelenik meg a történetmesélés a hazai logopédiai diagnosztikában és terápiában. A válaszadók többsége mindkét területen használ olyan feladatokat, melyekben a gyermekeknek történetet kell létrehozniuk.

A megjelölt elemzési területekből jól látható, hogy a hazai gyakorlatban nincsenek egységes elemzési szempontok a történetmeselési készség értékelésére. A válaszadók a történetgenerálást eszközként használják a beszédhanghibák felismerésére, a szókincs megismerésére, a nyelvi hibák feltérképezésére. Ennek ellenére a válaszadók szabad szavas válaszaiból az is kiderül, hogy hasznos eszköznek tartják a történetmesélést a gondolkodási és a nyelvi készségek felmérésére. A terápia során a válaszadók több mint 90%-a használ történetmesélést mint fejlesztő feladatot. Ez is azt támasztja alá, hogy a magyarországi gyakorlatban szükség lenne egy olyan szempontrendszerre, mellyel objektíven vizsgálhatóvá válna

a gyermekek narratív készsége. A logopédiai gyakorlatban is hasznos eszköz lehetne egy magyar nyelvű narratív-készség-teszt, mely a történetek mikroszintjén és makroszintjén is kijelöl objektív szempontokat. Ez nem csak a folyamatdiagnosztikában, de a terápiában is segítség lehetne.

10. Következtetések

A könyv kitűzött célja az volt, hogy bemutassa a narratív készség fejlődését, és ismertesse a hazai gyakorlatban eddig nem használt módszertanokat, elemzési szempontokat. A könyvben szereplő hat vizsgálat az óvodás korcsoport narratív fejlődését mutatja be különböző elemzési szempontok szerint. A vizsgálatokban egyszerre volt cél a narratívák sajátosságainak megfigyelése és a módszertani elemek tesztelése, adaptálása. Az első kísérletben (3. fejezet) több szempontot figyelembe véve azt mutattam be, milyen jellemzői vannak az óvodáskori történetmesélésnek az óvodába lépő kiscsoportosok és az iskolába induló nagycsoportosok teljesítményének összehasonlításával. A könyvben szerepel három olyan kísérlet (4., 5., 7. fejezet), melyek nemzetközi mutatók, a NAP és az ENNI makroszerkezeti és mikroszerkezeti mutatóinak adaptálási lehetőségeit vizsgálják, magyar nyelvre. Egy longitudinális vizsgálatban (6. fejezet) három éven keresztül követtem nyomon 12 óvodás gyermek narratív készségének változásait.

Szülők és gyermekeik részvételével vizsgáltam azt, hogy a szülők gyermekirodalom-ismerete hatással van-e arra, hogy gyermekeik hogyan mesélnek történetet.

A 7. fejezetben szereplő kérdőíves vizsgálatban logopédusok válaszai alapján jártam körül azt a kérdést, hogy hogyan jelenik meg a történetmesélés a magyar nyelvű logopédiai gyakorlatban.

A következőkben a kutatás hipotéziseit vizsgálom meg, a kísérletekben kapott eredmények tükrében.

H₁: Az életkor előrehaladtával a létrehozott narratívák egyre komplexebbek. A nagycsoportosok jobban teljesítenek a narratív készséget vizsgáló feladatokban, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

Az első hipotézist az értekezésben bemutatott vizsgálatok egyértelműen alátámasztották. A longitudinális vizsgálat (6. fejezet) és a két teszt adaptálásával foglalkozó kísérletek is alátámasztják, hogy a nagycsoportba járó gyermekek teljesítményéről több mérőszám alapján is elmondható, hogy hosszabb és komplexebb történeteket hoznak létre. A produktivitásra és a narratív szerkezetre vonatkozóan egyaránt különbség volt a nagycsoportosok és a fiatalabb korosztályok teljesítménye között.

H₂: A történetek létrehozása az életkor előrehaladtával egyre gördülékenyebb és önállóbb lesz. A nagycsoportosok önállóbban hoznak létre történeteket, mint a középső és kiscsoportos gyermekek.

A második hipotézist az exploratív vizsgálat megerősítette. Az önállóság tekintetében jelentős különbség látszott a két korcsoport között. A vizsgálat adatai szerint a kiscsoportosok több

mint fele nem tudott önállóan létrehozni és elmesélni egy szóbeli történetet. A nagycsoportosok közül összesen három narratíva került az „önállótlan” vagy „segítségre szorul” kategóriákba, míg a kiscsoportosok narratívái mind ezekbe a kategóriákba tartoztak.

H₃: Különbség van a vizsgálatban részt vevő fiúk és lányok nyelvi teljesítménye között.

Az első, feltáró vizsgálatban (3. fejezet) részt vevő fiúk és lányok teljesítményének összehasonlítása nem támasztotta alá a hipotézist, miszerint kimutatható különbség van a két csoport nyelvhasználatában. A szókincs, a szófajok gyakorisága és a strukturáltság vizsgálatának eredményei nem mutattak érdemi különbséget egyik vizsgált területen sem.

H₄: Különbség van a korcsoportok teljesítménye között mind a makroszerkezet, mind a mikroszerkezet mutatóiban.

Minden elvégzett kísérletben megerősítést nyert, hogy a nemzetközi szakirodalmi adatok alapján feltételezett életkori sajátosságok a magyar anyanyelvű gyermekek narratíváiban is felfedezhetőek, kimutathatóak.

H₅: A produktivitás mutatói és a makroszerkezet pontszámai nem mutatnak összefüggést. A hosszabban elmesélt történetek esetén nem várható, hogy a narratív szerkezet is jobban strukturált lesz.

Az ötödik hipotézis részben megerősítést nyert az ENNI adaptálásával foglalkozó kísérletben (4. fejezet), ahol a szavak számán és a NSzM-n korcsoportonként és képsoronként elvégzett korrelációelemzés alátámasztotta, hogy nem minden csoportban figyelhető meg egyértelmű összefüggés a történetek hosszúsága és a narratív szerkezet összetettsége között. A középsős, legfiatalabb csoportban nem volt összefüggés a két mutató között egyik képsornál sem, míg az egyetemistáknál szignifikáns az összefüggés a két változó között. A legerősebb korrelációt az egyetemista adatközlők történeteinek NSzM-ja mutatta a szavak számával. A nagycsoportosoknál a könnyű képsornál nem volt összefüggés a szövegek hosszúsága és a NSzM között. A nehéz képsornál azonban erős összefüggés volt megfigyelhető.

H₆: A nemzetközi gyakorlatban a narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertanok elemei használhatók magyar anyanyelvű gyermekek esetén is. A narratív szerkezet pontszámaiban kimutatható különbség várható a különböző korcsoportok teljesítményében.

Az értékezésben szereplő kísérletek mindegyike használt olyan mutatókat, amelyeket a nemzetközi gyakorlatban már kipróbáltak. A hatodik hipotézis igazolódott, az elvégzett vizsgálatok alátámasztották, hogy a makroszerkezetre vonatkozó mutatók magyar nyelven is objektíven és megbízhatóan mutatják a különbségeket a különböző életkori csoportok között.

H₇: Életkori sajátosságok figyelhetők meg a kohéziós eszközök használatában. Az életkor előrehaladtával nyomon követhető változás következik be a kohézióteremtés stratégiájában.

A hetedik hipotézist a koreferenciával foglalkozó kísérlet részben megerősítette (7. fejezet). A vizsgálat eredményei alapján különbség látszott a történet szereplői és a történetben szereplő tárgy EE-iben. Az új referens bevezetésekor minden korcsoportban jelen van a határozott névelő és a határozatlan névelő is. A felnőtt korcsoportról sem mondható el, hogy valamelyik nyelvi formát jelentősen többször használta volna a másiknál. Az életkor előrehaladtával egyéni következetesség látszott abban, hogy a beszélők hogyan nevezik meg a történet szereplőit.

H₈: Az otthoni meseolvasás hatással van a gyermekek narratív készségére. Minél magasabb pontszámot ér el a szülő a gyermekirodalmi kérdőívben, annál magasabb pontszám várható a gyermekétől a narratív készség tesztelésekor.

A kísérletsorozat nyolcadik hipotézise részben igazolódott. A témát feldolgozó kísérletben (8. fejezet) a 3–4 évesek esetében nem volt kimutatható összefüggés a teljesítményük és a szüleik gyermekirodalom-ismerete között, míg az idősebb korcsoportnál már erős korreláció volt kimutatható.

Az értekezésben több szempontot és módszertant felhasználva ismertettem, milyen jellemzői vannak az óvodáskori történetmesélésnek. A következőkben a vizsgálat eredményeit a módszertanok tanulságai és az életkori sajátosságok mentén foglalom össze.

A vizsgálatokban kipróbált nemzetközi módszertani instrukcióknak (NAP, ENNI) köszönhetően lehetőség volt megfigyelni, hogy a különböző instrukciók hogyan működnek a gyakorlatban, milyen hatással vannak a létrejövő szövegekre. A gyermekek minden esetben szívesen vettek részt a vizsgálatokban, hosszan és részletesen meséltek. Az első exploratív vizsgálathoz viszonyítva a nemzetközi módszertanok követése megkönnyítette a hanganyagok felvételének menetét. A narratív szerkezetre vonatkozó NSzM és a szövegkohéziót elemző EE olyan új mutatók, melyeknek adaptálásával jobban megismerhetjük a magyar anyanyelvű gyermekek narratív készségét. A NSzM egy olyan objektív mutató, mely vizsgálhatóvá és összehasonlíthatóvá teszi a képről való szövegalkotási képességet. A mutató használata a történetek szerkezeti egységekre bontásával lehetőséget biztosít arra, hogy különbséget tegyünk különböző életkorokban létrejövő narratívák között. Az EE-k elemzése hozzájárulhat a koreferenciális viszonyok szabályszerűségeinek megismeréséhez a magyar gyermeknyelvben is.

A bemutatott vizsgálatokban megfigyelhető életkori sajátosságok nagy hasonlóságot mutatnak a bevezetőben ismertetett fejlődési szakaszokkal. A fiatalabb korosztály narratívái egyszerű narratívák, míg az idősebb korosztály történetei a láncolás és az igazi narratíva jellemzőit mutatták.

A háromévesek és négyévesek narratíváiról elmondható, hogy a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai ritkán jelentek meg. A történetekben a célokat és az eredményeket nevezték meg, a probléma és a megoldás megfogalmazása azonban még hiányzik. A főszereplő

megnevezése is a legtöbb esetben elmaradt ebben az életkorban. Kevés olyan narratíva született, melyben a főszereplő pontosan meg volt nevezve, és következetesen így utalt rá a mesélő. Ebben az életkorban az események időrendje a legtöbbször ugyancsak jelöletlen maradt. A történet elmeséléséhez ebben az életkorban nem elengedő a megfelelő szókincs ismerete, a történetmesélés a kiscsoportban gyakran a képsoron szereplő szavak felsorolását jelentette. Ugyanakkor a történet elmeséléséhez szükséges szavak ismerete és aktiválása nem volt elég ahhoz, hogy a kiscsoportosok szavai történetekké álljanak össze.

Az ötévesek és hatévesek narratíváiban megjelentek a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai. Megnevezték a célokat, eredményeket, és nem okozott nehézséget a problémák, illetve megoldások megfogalmazása sem. A főszereplőt a legtöbb esetben megnevezték, és a történet mesélése során is így utaltak rá. A hatéveseknél megjelentek a történetekben az érzelmek. Megfogalmazták, mit érezhet a főszereplő az adott szituációban. A hatéves korosztály az események időrendjét is jelölte a legtöbb történetben. A gyermekek többsége ebben az életkorban már jól strukturált, összefüggő történetet hozott létre.

Az életkor előrehaladtával a narratív szerkezet egyre kidolgozottabb lett. A narratív készség mutatói is ezt az állítást támasztották alá. A gyermekek fejlődését és teljesítményét az otthoni nyelvi környezet is meghatározza. A kiemelkedő gyermekirodalom-ismerettel rendelkező szülők gyermekei jobban teljesítettek a történetmesélő feladat során, mint azok a gyermekek, akiknek szülei kevésbé jól ismerik az aktuális gyermekirodalmat.

11. Kitekintés, a vizsgálatok közvetlen hozadécai

A nemzetközi vizsgálatok eredményeire támaszkodva biztosan elmondható, hogy a narratív készség fontos mutatója a kognitív és nyelvi fejlődésnek. A narratív készség elsajátításában megfigyelhető eltérések a nyelvi és kognitív működés egyéni sajátosságaira is rámutathatnak.

A könyvben szereplő szakirodalmi adatok alátámasztják, hogy a narratív kompetencia szintje meghatározható és mérhető bizonyos mikroszerkezeti, illetve makroszerkezeti mutatók mentén.

A jövőben hasznos lenne az elemzési módszereket, valamint más, a nemzetközi gyakorlatban már használt vizsgálati módokat nagyobb mintákon végzett vizsgálatokban is felhasználni.

11.1. Narratív-készség-teszt

Az értekezés egyik kézzelfogható hozadéka egy olyan teszt kidolgozása és tesztelése lehet, amelyet a nyelvészeti kutatásokban és a logopédiai diagnosztikában egyaránt hasznosíthatnak a szakemberek.

Az értekezésben is bemutatott szakirodalom és az elvégzett vizsgálatok tanulságai alapján elkezdődtek a magyar nyelvű, narratív készséget vizsgáló teszt kidolgozásának előkészületei. A tervezett teszt a 3–9 éves korosztály történetmeselési készségét méri majd fel. A teszt módszertanának kidolgozásához a nemzetközi szakirodalom ismerete, az értekezésben bemutatott kísérletek eredményei és tanulságai járultak hozzá. Az ismeretek és tapasztalatok alapján egy grafikussal megterveztünk két egyforma nehézségű képsort, melyek alkalmasak a képsorról való történetmeselés vizsgálatára.

Az értékelési útmutató első verziójának létrehozásához 30–40 év közötti magyar anyanyelvű szülőket kértem arra, hogy meséljék el ezt a történetet. Ők azt az instrukciót kapták, hogy meséljék el a képsorról a legrészletesebb mesét, amit csak tudnak. Az általuk elmesélt történetek részletes elemzése még folyamatban van, de a szövegek lejegyzése során az értékelési szempontok egyértelművé váltak. A képsort és a tervezett teszt makroszerkezetére vonatkozó értékelési útmutatót a 7. melléklet tartalmazza. A következő lépésben az elkészült tesztet szeretném a 3–6 éves korosztályban kipróbálni, továbbá a mikroszerkezeti elemzés szempontjait is kidolgozni és használni az értékelés során.

11.2. Magyar nyelvű edukációs honlap

A gyermekek nyelvfejlődésével kapcsolatos információk, új kutatási eredmények mindig nagy érdeklődésre tartanak számot a szülők és a szakemberek körében is. A nemzetközi honlapok között több olyat is láthatunk, kifejezetten logopédusok honlapjait is, melyek felhívják a figyelmet a narratív készség elsajátításának fontosságára, megbízható információt nyújtanak a fejlődés lehetséges menetéről, és ötleteket osztanak meg azzal kapcsolatban, hogy már egészen csecsemőkortól fejleszthető ez a készség. Ezek között a weboldalak között találhatunk olyat is, amely szülőknek, és olyat is, amely szakembereknek szól. 2022-ben a Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium egy pályázat keretein belül támogatta egy olyan online felület létrehozását, mely a narratív készséggel foglalkozik. A célom a weboldal létrehozásával az volt, hogy legyen egy magyar nyelvű edukációs honlap a témában. A lezárult, támogatott projektben a honlap létrehozására és anyagokkal való feltöltésére került sor. A www.mondom.hu-n az érdeklődők hasznos információkat találhatnak a narratív készség kutatásáról és a kutatások eredményeinek gyakorlatban való alkalmazásáról. Ezenkívül az értekezésben szereplő kutatásokra és a nemzetközi kutatások eredményeire támaszkodva létrehoztam és közzétettem olyan képsorokat is, melyek az alapot szolgáltatják a magyar nyelvű narratív-készség-teszt kidolgozásához, valamint fejlesztő gyakorlatként is alkalmazhatóak.

A honlapon a szülők és a szakemberek egyaránt megtalálhatják a számukra fontos és érdekes szakmai anyagokat. Terveim szerint a szülőknek kifejezetten a narratív készség fejlődéséről és fejlesztési lehetőségeiről biztosítok anyagokat, illetve továbbírom őket a megfelelő szakmai oldalakra. A szakemberek számára bemutatom a legfrissebb kutatási eredményeket, vizsgálati módszereket és szakmai anyagokat. A hosszú távú tervek között szerepel, a magyar nyelvű narratív-készség-teszt kidolgozását követően, azt hozzáférhetővé tenni ezen az oldalon. Jelenleg az oldalon folyamatosan frissülő információkat, fejlesztő ötleteket, ajánlókat, ismertetőket és szakirodalmi összefoglalókat találhat az érdeklődő.

11.3. Intervenció, további kutatási irányok

A szóbeli szövegalkotás minden esetben az írás és az olvasás alapjául szolgál. Az iskolába lépés előtti szóbeli szövegalkotás fejlesztése emellett, hogy megalapozhatja az iskolai teljesítményt, más területeken is sikerességet biztosíthat a gyerekeknek.

A gyermeknyelven belül a narratív készség vizsgálata, részletes megismerése hozzásegíthet olyan fejlesztő módszerek kidolgozásához is, amelyek e készség fejlesztése mellett az írás-olvasás elsajátítását alapozzák meg. A történetmesélés képessége az egyike azoknak

a kulcsfontosságú óvodáskori kompetenciáknak, amelyekre a gyermek fejlesztése során később alapozni lehet.

Az óvodai pedagógiai munka során, a későbbi fogalmazási feladatok előkészítéseként érdemes lenne kifejezetten a szóbeli megnyilvánulást, fogalmazást is fejleszteni a percepció és a szókincs erőteljes fejlesztése mellett. A játékos fejlesztőfeladatok az óvodai mindennapok részeként segíthetnek a gyerekeknek hozzászokni a csoport előtti beszédhez, valamint megismerni az elbeszélések struktúrájával. A pedagógusok által bemutatott történetegységek (szereplők, helyszín, alaphelyzet, reakció stb.) és az ok-okozati összefüggések ezekben a játékos mesékkel átszőtt szituációkban biztos alapot adhatnak a fogalmazás tanításához és ezzel a további iskolai sikerességhez.

Az eredmények arra is engednek következtetni, hogy ezt a kompetenciát már óvodáskorban is célzottan lehet és szükséges fejleszteni. A fejlesztés előkészítheti a későbbi fogalmazástanítást, önálló szövegalkotás sikerességét, és nem utolsósorban önbizalmat, magabiztosságot adhat a felnőttkori kommunikációs helyzetekben.

A fejlesztés irányainak meghatározásához és a folyamatdiagnosztika meghatározásához szükséges egy olyan teszt kidolgozása, mely megbízhatóan mutatja a tipikus fejlődésű gyermekek életkori normáit. Emellett azonban fontos a későbbiekben atipikus csoportokban is kísérleteket tervezni. Ezek az eredmények hozzásegíthetnének, hogy teljesebb képet kapjunk a magyar anyanyelvű gyermekek narratív készségéről.

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ALLEN, L. – CIEPLEWSKI, J. – STANOVICH, K. E. (1992): Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4). 489–503. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.489>
- ANDÓ Éva (2006): A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: TOLCSVAI NAGY Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 113–156.
- ANDREK Andrea (1997): A kompetens magzat. In: HIDAS György (szerk.): *A megtermékenyítéstől a társadalomig*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- APPLEBEE, Arthur N. (1978): *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. University of Chicago Press, Chicago.
- BALABAN, Hale – HOHENBERGER, Annette (2020): The development of narrative skills in Turkish-speaking children: A complexity approach. *PLoS ONE*, 15(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232579>
- BALÁZS Andrea – BABARCZY Anna (2019): A pragmatikai kompetencia és nemnyelvi kognitív erőforrások összefüggései. In: BÓNA Judit – HORVÁTH Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–48.
- BERMAN, Ruth A. – SLOBIN, Dan I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Cross-Linguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- BERNSTEIN, Basil (1971): *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, London. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>
- BISHOP, Dorothy V. M. – DONLAN, Chris (2005): The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1). 25–46. <https://doi.org/10.1348/026151004X20685>
- BISHOP, Dorothy V. M. – EDMUNDSON, A. (1987): Language-Impaired 4-Year-Olds: Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2). 156–173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- BITETTI, Dana – HAMMER, Carol S. – LÓPEZ, Lisa M. (2020): The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within- and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, 41(1). 79–106. <https://doi.org/10.1017/s0142716419000419>

- BÓNA Judit (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkortól kamaszkorig. *Gyermeknevelés*, 6(3). 111–122. https://epa.oszk.hu/02400/02411/00024/pdf/EPA02411_gyermeknevelés_2022_01.pdf. <https://doi.org/10.31074/20183111122>
- BÓNA Judit – NEUBERGER Tilda (2012): A spontán beszéd önellenőrzési folyamatainak életkorspecifikus sajátosságai. *Magyar Nyelv*, 108(4). 426–440.
- BOTTING, Nicola (2002): Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1). 1–21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- BOUDREAU, Donna M. – CHAPMAN, Robin S. (2000): The Relationship Between Event Representation and Linguistic Skill in Narratives of Children and Adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5). 1146–1159. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1146>
- BOWERN, Claire (2008): *Linguistic Fieldwork*. Palgrave Macmillan, London. <https://doi.org/10.1057/9780230590168>
- BOWLES, Ryan P. – JUSTICE, Laura M. – KHAN, Kiren S. – PIASTA, Shayne B. – SKIBBE, Lori E. – FOSTER, Tricia D. (2020): Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children’s Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2). 390–404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- BRUNER, Jerome – FELDMAN, Carol – KALMAR, David – RENDERER, Bobbi (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, 36(6). 327–342. <https://doi.org/10.1159/000278220>
- BRUNER, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge.
- CARLSSON, Emilia – JOHNELS, Åsberg J. – GILLBERG, Christopher – MINISCALCO, Carmela (2020): Narrative Skills in Primary School Children with Autism in Relation to Language and Nonverbal Temporal Sequencing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(3). 475–489. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09703-w>
- CHEN, Xiao – ZHOU, Hui – ZHAO, Jindong – DAVEY, Gareth (2010): Home Literacy Experiences and Literacy Acquisition among Children in Guangzhou, South China. *Psychological Reports*, 107(2). 354–366. <https://doi.org/10.2466/04.11.17.21.28.PR0.107.5.354-366>
- CURENTO, Stephanie M. – JUSTICE, Laura M. (2004): African American and Caucasian preschoolers’ use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3). 240–253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)023](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)023)
- CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH Klára – HAJDU Tünde (2011): Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(3). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>. <https://doi.org/10.21030/anyp.2011.3.4>
- DICKINSON, David K. – TABORS, Patton O. (2002): Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. Supporting Language Learning. *Young Children*, 57(2). 10–18.

- DODWELL, Kristy – BAVIN, Edith L. (2008): Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(2). 201–218. <https://doi.org/10.1080/13682820701366147>
- EGERSZEGI Anna (2012): Az etimologizálás jelenségének vizsgálata óvodás korú gyermekek nyelvhasználatában. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=376> <https://doi.org/10.21030/anyp.2012.1.3>
- ENGEL, Susan (1995): *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. W. H. Freeman – Times Books – Henry Holt & Co.
- FEAGANS, Lynne – APPELBAUM, Mark I. (1986): Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5). 358–364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.358>
- FEKONJA-PEKLAI, Urska – MARIANOVIC-UMEK, Ljubica – KRANJIC, Simona (2010): Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1). 55–73. <https://doi.org/10.1080/13502930903520058>
- FIVUSH, Robyn – HADEN, Catherine A. – REESE, Elaine (2006): Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development. *Child Development*, 77. 1568–1588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- FRIJTERS, Jan C. – BARRON, Roderick W. – BRUNELLO, Maria (2000): Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92. 466–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- GAGARINA, Natalia. – KLOP, D. – KUNNARI, S. – TANTELE, K. – VÄLIMAA, T. – BALČIŪNIENĖ, I. – BOHNACKER, U. (2016): MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. 155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- GARDNER-NEBLETT, Nicole – SIDERIS, John (2017): Different Tales: The Role of Gender in the Oral Narrative-Reading Link Among African American Children. *Child Development*, 89(4). 1328–1342. <https://doi.org/10.1111/cdev.12803>
- GERVAIN, Judit (2018): The role of prenatal experience in language development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2018(June). 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.02.004>
- GÓSY Mária (1984): Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében. *Nyelvtudományi Értekezések 119*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GÓSY Mária (2002): A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 126(2). 192–203.
- GÓSY Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GRIFFIN, Terri M. – HEMPHILL, Lowry – CAMP, Linda – WOLF, Dennis P. (2004): Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2). 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>

- HALLIDAY, Michael A. K. (1979): Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. In: PAGE, Glenda – ELKINS, Jonh – O’CONNOR, Barrie (eds.): *Communication Through Reading*. Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference. Australian Reading Association, Adelaide. 37–52.
- HALLIDAY, Michael A. K. – HASAN, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. English Language Series. Longman, London.
- HÁMORI Ágnes (2019): A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In BÓNA Judit – HORVÁTH Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–32.
- HEDBERG, Natalie L. – WESTBY, Carol E. (1993): *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- HOFF, Erika (ed.) (2011): *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (1. kiad.). Wiley–Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444344035>
- HORVÁTH Viktória (2006): A spontán beszéd és beszédfeldolgozás összefüggései gyerekek-nél. *Beszédkutatás*. 134–146.
- HORVÁTH Viktória (2017): Közlések grammatikai szerkesztettsége 6–9 éves gyermekek narratíváiban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(4). <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.1>
- HUDSON, Judith A. – SHAPIRO, Lauren R. (1991): From knowing to telling: The development of children’s scripts, stories, and personal narratives. In: MCCABE, Allyssa – PETERSON, Carole (eds.): *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. 89–136.
- HYMES, Dell (1982): Narrative Form as a “Grammar” of Experience: Native Americans and a Glimpse of English. *Journal of Education*, 164(2). 121–142. <https://doi.org/10.1177/002205748216400203>
- JORDANIDISZ Ágnes – MIHÁLY Orsolya – BÓNA Judit (2021): A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2021(1). 113–124. <https://doi.org/10.18460/ANY.2021.1.007>
- JUHÁSZ Ágnes (2007): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- JUHÁSZ Ágnes – BITTERA Tiborné (2002): *Képanyag a megkészt/akadályozott beszéd- és nyelvi fejlesztéshez*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- JUSTICE, Laura M. – BOWLES, Ryan P. – KADERAVEK, Joan N. – UKRAINETZ, Teresa A. – EISENBERG, Sarita L. – GILLAM, Ronald B. (2006): The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children’s narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2). 177–191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- JUSTICE, Laura M. – BOWLES, Ryan P. – PENCE, Khara – GOSSE, Carolyn (2010): A scalable tool for assessing children’s language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2). 218–234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>

- KADERAVEK, J. N. – GILLAM, R. B. – UKRAINETZ, T. A. – JUSTICE, L. M. – EISENBERG, S. N. (2004): *Test of Narrative Language (TNL)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t75174-000>
- KADERAVEK, Joan N. – SULZBY, Elizabeth (1998): Parent-Child Joint Book Reading: An Observational Protocol for Young Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1). 33–47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0701.33>
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1981): Getting developmental differences or studying child development? *Cognition*, 10(1–3). 151–158. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(81\)90039-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(81)90039-1)
- KAS Bence – LUKÁCS Ágnes (2020): „Hogy mondjam?” – a nyelvfejlődési zavar jelensége és hatása a fejlődésre. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(3). <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.1>
- KOŠUTAR, Sara – KRAMARIĆ, Matea – HRŽICA, Gordana (2022): The relationship between narrative microstructure and macrostructure: Differences between six- and eight-year-olds. *Psychology of Language and Communication*, 26(1). 126–153. <https://doi.org/10.2478/plc-2022-0007>
- LABOV, William (1972): *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LABOV, William (1981): Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, Deborah (ed.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Georgetown University Round Table. Georgetown University Press, Washington, DC. 217–247.
- LABOV, William – WALETZKY, Joshua (1967): Narrative Analysis. In: HELM, June (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. University of Washington Press, Washington, DC. 12–44.
- LACZKÓ Mária (2011): Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr*, 135(4). 440–459.
- LEADHOLM, Barbara J. – MILLER, Jon F. (1992): *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Wisconsin Department of Public Instruction, Madison.
- LEADHOLM, Barbara J. – MILLER, Jon F. (1994): *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. Bulletin 92424. Publication Sales, Wisconsin Department of Public Instruction, Milwaukee. <https://eric.ed.gov/?id=ED371528>
- LENGYEL Zsolt (1996): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- LILES, Betty Z. – DUFFY, Robert J. – MERRITT, Donna D. – PURCELL, Sherry L. (1995): Measurement of narrative discourse abilities in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38. 415–425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- LUO, Fei – TIMLER, GERALYN R. (2008): Narrative organization skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and language impairment: Application of the causal network model. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1). 25–46. <https://doi.org/10.1080/02699200701627430>
- LYYTINEN, Heikki – ERSKINE, Jane – HAMALAINEN Jarmo – TORPPA, Minna – RONIMUS, Miia (2015): Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä

- Longitudinal Study of Dyslexia. *Current Development Disorder Report*, 2. 330–338. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0067-1>
- MAINESS, Karen J. – CHAMPION, Tempi B. – MCCABE, Allyssa (2002): Telling the unknown story: Complex and explicit narration by African American preadolescents – preliminary examination of gender and socioeconomic issues. *Linguistics and Education*, 13. 151–173. [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00060-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00060-2)
- MANDLER, Jean M. – JOHNSON, Nancy S. (1977): Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1). 111–151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- MAR, Raymond A. (2004): The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10). 1414–1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- MARIANOVIC-UMEK, Ljubica – PODLESEK, Anja – FEKONJA, Urska (2005): Assessing the Home Literacy Environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4). 271–281. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>
- MAVIŞ, İlknur – TUNÇER, Müge – GAGARINA, Natali (2016): Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1). 69–89. <https://doi.org/10.1017/s0142716415000429>
- MAYER, Marianna (1967): *A boy, a dog, and a frog*. Dial Books for Young Readers.
- MCCABE, Allyssa – BLISS, Lynn – BARRA, Gabriela – BENNETT, MariBeth (2008): Comparison of Personal versus Fictional Narratives of Children with Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17. 194. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- MCCABE, Allyssa – ROLLINS, Pamela R. (1994): Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1). 45–56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McFARLAND, Lisa (1992): *A study of the narrative skills in kindergarten children with normal, impaired, and late developing language development*. Dissertations and Theses.
- MERRITT, Donna D. – LILES, Betty Z. (1987): Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(4). 539–552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539>
- MILES, Sally – CHAPMAN, Robin S. (2002): Narrative Content as Described by Individuals with Down Syndrome and Typically Developing Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(1). 175–189. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/013))
- MINAMI, Masahiko (2015): Review of Berman, Ruth A. and Slobin, Dan I. (1994): Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study. *Journal of Narrative and Life History*. 191–202. <https://doi.org/10.1075/jnlh.5.2.05boo>
- MOZEIKO, Jennifer – LE, Karen – COELHO, Carl – KRUEGER, Frank – GRAFMAN, Jordan (2011): The relationship of story grammar and executive function following TBI. *Aphasiology*, 2011(25). 826–835. <https://doi.org/10.1080/02687038.2010.543983>

- MURÁNYI Sarolta (2018): A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(3). <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.3.2>
- MURÁNYI Sarolta (2019): A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 19(2). <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/>
- MURÁNYI Sarolta (2020): A narratív készség fejlődése óvodáskorban. In: BÓNA Judit – KREPSZ Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 175–194.
- MURÁNYI Sarolta (2023): Az otthoni nyelvi környezet hatása a narratív készség fejlődésére – A gyermekirolalmi checklist. In: BÓNA Judit – MURÁNYI Sarolta (szerk.): *A nyelvfejlődés folyamata csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–94.
- NELSON, Katherine (1996): Finding oneself in time. In: SNODGRASS, James G. – THOMPSON, Robert L. (eds.): *Annals of the New York Academy of Sciences*. New York Academy of Sciences, New York. 103–116. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48250.x>
- NEUBERGER Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4).
- NICOLOPOULOU, Ageliki (2008): The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18. 299–325. <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.07nic>
- NORBURY, Courtenay F. – BISHOP, Dorothy V. M. (2003): Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3). 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- ORSOLINI, Margherita – ROSSI, Franca – PONTECORVO, Clotilde (1996): Re-introduction of referents in Italian children's narratives. *Journal of Child Language*, 23(2). 465–486. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008886>
- PARADIS, Johanne – JIA, Ruiting (2017): Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12433>
- PAUL, Rhea – SMITH, Rita L. (1993): Narrative Skills in 4-Year-Olds with Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3). 592–598. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.592>
- PEARSON, Barbara (2005): Maya Hickmann, Children's discourse: Person, space, and time across languages. *Journal of Child Language*, 32(2). 463–469. <https://doi.org/10.1017/S0305000905216975>
- PETERSEN, Douglas – SPENCER, Trina (2012): The Narrative Language Measures: Tools for Language Screening, Progress Monitoring, and Intervention Planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4). 119–129. <https://doi.org/10.1044/llc19.4.119>
- PETERSON, Carole – MCCABE, Allyssa (1986): Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. Plenum, New York. 450–454.

- PETERSON, Carole – McCABE, Allyssa (1991): Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: McCABE, Allyssa – PETERSON, Carole (eds.): *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 29–53.
- PIAGET, Jean (1970): *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press, New York.
- PLÉH Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: KIEFFER Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 753–782.
- RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- REILLY, Judy (2004): “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2). 229–247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- RENFREW, Catherine E. (1995): *The Bus Story Test: A test of narrative speech (3rd ed.)*. Routledge, Oxford.
- ROTH, Froma P. – SPEKMAN, NANCY J. (1989): Higher order language processes and reading disabilities. In: KAMHI, Alan – CATTS, Hugh (eds.): *Reading disabilities: A developmental language perspective*. College Hill Press, Boston. 159–197.
- RUMELHART, David E. (1975): Notes on a schema for stories. In: BROWN, Daniel G. – COLLINS, Allan (eds.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. Academic Press, New York. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6>
- SAKEL, Jeanette – EVERETT, Daniel L. (2012): *Linguistic Fieldwork*. Cambridge University Press, Cambridge – New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016254>
- SCHNEIDER, Phyllis – DUBÉ, Rita V. (2005): Story Presentation Effects on Children's Retell Content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1). 52–60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))
- SCHNEIDER, Phyllis – HAYWARD, Denyse (2010): Who does what to whom: Introducing of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41. 459–473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0040))
- SCHNEIDER, Phyllis – DUBÉ, Rita V. – HAYWARD, Denyse (2005): *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. <https://doi.org/10.1037/t75173-000>
- SCHNEIDER, Phyllis – HAYWARD, Denyse – DUBÉ, Rita V. (2006): Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4). 224–238.
- SCHNELL, Zsuzsanna (2016): *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SÉNÉCHAL, Monique (2006): Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1). 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

- SÉNÉCHAL, Monique – LEFEVRE, Jo-Anne – THOMAS, Eleanor M. – DALEY, Karen E. (1998): Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1). 96–116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- SHAPIRO, Lauren R. – HUDSON, Judith A. (1997): Coherence and cohesion in children's stories. In: COSTERMANS, Jean – FAYOL, Michel (eds.): *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. 23–48.
- STADLER, Marie A. – MCEVOY, Mary A. (2003): The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4). 502–512. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008>
- STANOVICH, Keith E. – WEST, Richard F. (1989): Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4). 402–433. <https://doi.org/10.2307/747605>
- STEIN, Nancy L. – GLENN, Christine (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. O. (ed.): *New directions in discourse processing*. Ablex Publishing, Norwood, New Jersey. 53–120.
- STRONG, Carol J. – SHAVER, James P. (1991): Stability of Cohesion in the Spoken Narratives of Language-Impaired and Normally Developing School-Aged Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(1). 95–111. <https://doi.org/10.1044/jshr.3401.95>
- Szerző nélkül (1987): Gordon Wells: *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. pp. 484. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique*, 32(3). 277–279.
- TANNOCK, R. – PURVIS, K. L. – SCHACHAR, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1). 103–117. <https://doi.org/10.1007/BF00910492>
- THORNDYKE, Perry W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1). 77–110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- TOMBLIN, J. Bruce – RECORDS, Nancy L. – BUCKWALTER, Paula – ZHANG, Xuyang – SMITH, Elaine – O'BRIEN, Marlea (1997): Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6). 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- TRABASSO, Tom – NICKELS, Margret (1992): The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3). 249–275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- VAKULA Tímea (2013): Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia*, 6(3). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468> <https://doi.org/10.21030/anyp.2013.3.3>

- VAN DIJK, Teun A. (ed.) (1997): *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction, Vol. 2.* Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446221884>
- VIGOTSKIJ, Szemjonovics L. (2000): *Gondolkodás és beszéd.* Trezor Kiadó, Budapest.
- VISZKET Anita (2015): Határozottan a névelőről. In: PRAX Levente – HOSS Alexandra – NAGY Tamás (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2.* Film-Virage Kulturális Egyesület, PTE BTK, Pécs. 147–160.
- VISZKET Anita – KLEIBER Judit – DÓLA Mónika (2017): *A gyermekirolalmi szövegek névelő-használata mint a nyelvikompetencia-fejlődés egy hipotetikus indikátora.* Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után. Konferencia, 2018. május 24.
- WEIGEL, Daniel J. – MARTIN, Sally S. – BENNETT, Kymberley K. (2006): Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3–4). 357–378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- WESTBY, Carol E. (1989): Assessing and remediating text comprehension problems. In: KAHMI, Alan – CATTS, Hugh (eds.): *Reading disabilities: A developmental language and reading disabilities.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Boston. 259–324.
- WESTERVELD, M. F. – GILLON, G. T. – MORAN, C. (2008): A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3). 132–145. <https://doi.org/10.1080/14417040701422390>
- ZANCHI, Paola – ZAMPINI, Laura (2021): The Narrative Competence Task: A Standardized Test to Assess Children's Narrative Skills. *European Journal of Psychological Assessment*, 37(1). 15–22. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000569>
- ZANCHI, Paola – ZAMPINI, Laura Fasolo M. – D'ODORICO, Laura (2016): Syntax and prosody in narratives: A study of preschool children. *First Language*, 36(2). 124–139. <https://doi.org/10.1177/0142723716639500>
- ZENARO, Mariana P. – ROSSI, Natalia F. – SOUZA, Ana L. D. M. D. – GIACHETI, Célia M. (2019): Estrutura e coerência da narrativa oral de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *CoDAS*, 31(6). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018197>
- ZSÁK Éva I. (2017): Életkori sajátosságok történetmeséléskor. In: BÓNA Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 221–233.

Mellékletek

1. melléklet

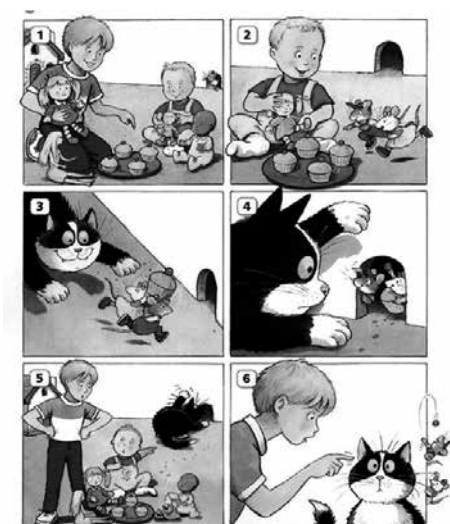
A Narrative Assessment Protocol eredeti, angol nyelvű pontozási útmutatója a *Raccoon Makes Lemonade* (A mosómedve limonádét készíti) című történethez

Item	Score				Example(s)
Title					Raccoon makes lemonade
Conventional Opening		No	Yes		Once upon a time; One day
Character Reference	0	1	2	3+	Rachel; Rachel Raccoon (Exceptions: the raccoon, friends)
Temporal Ordering	0	1	2	3+	First; soon; after; while; a second time; finally; suddenly (Exception: then)
Emotion Reference	0	1	2	3+	Frustrated; happy; silly
Elongations	0	1	2	3+	Loooong
Similes and Metaphors	0	1	2	3+	Quick as a flash
Gratuitous Terms	0	1	2	3+	Really liked the lemonade; very carefully; way too sour (Exception: too)
Time Reference	0	1	2	3+	One spring day; it was morning; it was time to ride
Tier Two Verb	0	1	2	3+	>7 letters: Galloped; returned; grinning; announced; carrying
Tier Two Adverb	0	1	2	3+	>7 letters: Excitedly; carefully; suddenly
Tier Two Adjective	0	1	2	3+	>7 letters: Beautiful; frustrated; puckered lips; refreshing lemonade
Interrogative "wh" Questions	0	1	2	3+	How am I going to get that down?
Conjoined Adverbial Phrase	0	1	2	3+	Carried the pitcher slowly and carefully
Elaborated Noun Phrase	0	1	2	3+	three, best friends; three, heaping spoonfuls; sweet, refreshing lemonade (Exceptions: possessives such as his/her, articles such as a/the)
Sub-Goal	0	1	2	3+	1- Opens fridge to see pitcher/ runs inside for lemonade 2- Takes drink (took a sip) 3- Carries pitcher outside to friends
Sub-Problem	0	1	2	3+	1- Pitcher too high (too far up) 2- Too sour (doesn't taste right) 3- No cups
Sub-Solution	0	1	2	3+	1- Gets step stool 2- Adds sugar (something to change flavor) 3- Runs inside for cups
Sub-Resolution	0	1	2	3+	1- Gets pitcher (reaches it) 2- Tasted yummy (sweet) 3- Returns with cups
Conventional Ending		No	Yes		The end

Forrás: JUSTICE et al. 2010

2. melléklet

A narratív készségek mérhetőségét feltáró vizsgálat során használt képsor
(3. fejezet)



Forrás: *Happy House 1 New Edition Class Book* (ROBERTS et al. 2009)

3. melléklet

A NSzM értékelési útmutatója

Az első kísérletben használt képsorokhoz vezető linkek, valamint az NSzM értékelési útmutatója

A könnyű képsor útmutatóját az ENNI pontozási útmutatója alapján adaptáltam magyar nyelvre. A nehéz képsorhoz az értékelést az ENNI instrukciói alapján dolgoztam ki. A táblázat tartalmazza a történetegységek leírását, és azt, hogy hány pont adható rájuk. Előfordulhatnak azonban olyan egyedi esetek is, amikor a narratív szerkezetbe illeszkedve más válaszok is elfogadhatók (például a jelenlegi vizsgálatban egy adatközlő következetesen *narancs*nak hívta a labdát). A felsorolt lehetséges válaszok közül elég egynek szerepelnie, hogy pontot érjen az adott történetegység. A pontozás során vagy a maximális (1/2) pontot, vagy pedig 0 pontot lehet adni. A szereplők reakciói többször is szerepelnek a pontozási útmutatóban, de

minden képsornál egy szereplőhöz egy epizódban csak egy reakció tartozhat (hiába nevez meg az adatközlő esetleg többet is).

A tréninghez használt képsor: <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/media-library/documents/eni/training-story.pdf>

A könnyű képsor: <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/media-library/documents/eni/story-a1-slide.pdf>

A történetegység neve	Értékelési szempontok	Adható pontszám
Szereplő 1 (SZ1)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: zsiráf/tehén/fiú); saját magát nevezi meg főszereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Szereplő 2 (SZ2)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: zsiráf/tehén/fiú); saját magát nevezi meg főszereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Alaphelyzet	SZ1 és SZ2 játszanak, labdázna, medencénél/vízparton vannak, vagy szeretnek játszani/labdázni/sétálni.	1
A történetet meghatározó esemény	A labda beleesik a folyóba/vízbe/sárba. SZ1 és SZ2 meglátnak egy labdát, a labda a vízben van.	2
Belső reakció	Valaki szeretné megszerezni a labdát, az egyik állat szomorú lett, párbeszéd is elfogadható. Nem fogadható el: szeretnének úszni, bemenni a vízbe (mindenképpen a beesett labdára kell reagálniuk).	1
Terv	SZ2 / a zsiráf eldönti / azt gondolja, hogy bemegy a vízbe / megszerezni a labdát.	1
A cél eléréséért tett lépések	SZ2 beugrik a vízbe, megpróbálja megszerezni a labdát. Nem fogadható el: ha cél nélkül úszni megy valamelyik szereplő, vagy beesik a vízbe.	2
Eredmény, következmény	A labda megszerzése, átadása. Nem fogadható el: ha SZ1 adja SZ2-nek a labdát.	2
Reakció 1	SZ1 / az elefánt boldog/hálás/szerelmes, megköszöni SZ2 / a zsiráf tettét.	1
Reakció 2	SZ2 / a zsiráf büszke/boldog/szerelmes/örül/vizes/fáradt.	1
Mindkét szereplő reakciója	Szerelmesek/boldogok/örülnek.	1
		Maximum 13 pont

A nehéz képsor: <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/media-library/documents/eni/story-b3-slide.pdf>

A történetegység neve	Értékelési szempontok	Adható pontszám
Epizód 1	Elszál a lufi	
Szereplő 1 (SZ1)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: kutya/szamárlány); saját magát nevezi meg főszereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Szereplő 2 (SZ2)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: nyuszi/cica/fiú); saját magát nevezi meg főszereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Alaphelyzet	Elfogadható, ha a leírásban a következők közül valamelyik szerepel: játszanak, találkoznak, köszönnek, együtt vannak, vagy szeretnek játszani/sétálni/parkban lenni.	1
A történetet meghatározó esemény	Megtetszik az egyiknek/nyuszinak/SZ2-nek a lufi.	2
Belső reakció	SZ2 szeretné a lufit megfogni/megszerezni/megnézni/játszani vele.	1
Terv	SZ2 eldönti/kitalálja, hogy megszerzi a lufit.	1
A cél eléréséért tett lépések	SZ2 eloldozza/leszedi/kiköti a lufit. Nem fogadható el: odaköti a lufit.	2
Eredmény, következmény	Elszál/eloldódik a lufi.	2
Reakció 1	SZ1/kutya szomorú/csalódott/haragszik.	1
Reakció 2	SZ2/nyuszi szomorú/haragszik/csalódott/szégyelli magát.	1
Mindkét szereplő reakciója	Mindketten/mindenki szomorú(ak)/mérges(ek).	1
Epizód 2	A lufiárus	
Szereplő 3 (SZ3)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: bácsi/lufiárus/öreg/felnőtt); saját magát nevezi meg szereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Esemény	Észrevesznek/meglátnak egy másik nyuszt/lufiárust/felnőttet.	2

A történetegység neve	Értékelési szempontok	Adható pontszám
Belső reakció	Megörülnek / a nyuszi megörül neki. Szeretnének egy másik lufit. SZ2 szeretné felvidítani SZ1-et.	1
Terv	Elhatározzák / a nyuszi elhatározza, hogy vesz/kér lufit.	1
A célért tett lépések	SZ1 odamegy SZ3-hoz, és segítséget/lufit kér / elmeséli, mi történt. Nem fogadható el: cél nélkül beszélgetnek.	2
Eredmény, következmény	Nem kapnak lufit, mert nincs pénzük / SZ3 nem ad lufit, mert nem tudnak fizetni.	2
Reakció 1	Sír/szomorú/csalódott/gondolkozik.	1
Reakció 2	Sír/csalódott/szomorú/gondolkozik.	1
Reakció 3	SZ3 mérges/szigorú/türelmes.	1
Reakció	Mindannyian/többen szomorúak/csalódottak.	1
Epizód 3	A segítség	
Szereplő 4 (SZ4)	Elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: néni/orvos/anya/felnőtt/nyuszi); saját magát nevezi meg főszereplőként. Nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre; csak névmást használ.	1
Esemény	Észreveszik SZ4-et, SZ2 odamegy SZ4-hez.	2
Belső reakció	SZ2 szeretne segíteni/segítséget kérni, SZ1 reménykedik, SZ4 várakozik.	1
Terv	SZ2 eldönti/rájön/elhatározza, hogy segítséget kér.	1
A célért tett lépések	SZ2 odaszalad/odamegy SZ4-hez, és elmeséli, mi történt / segítséget kér.	2
Eredmény, következmény	SZ4 odamegy SZ3-hoz, és kér/vesz lufit. SZ1 és SZ2 lufit kap.	2
Reakció 1	SZ1 hálás/boldog / örül / nem haragszik / már jobban érzi magát.	1
Reakció 2	SZ2 boldog/büszke.	1
Reakció 3	SZ3 büszke/boldog / örül, hogy segített.	1
Reakció 4	SZ4 örül/boldog / kedvesen mosolyog.	1
Reakció	Mindenki örül a lufinak.	1

4. melléklet

A mosómedve limonádét készít című mese magyar fordítása

A mosómedve limonádét készít

1. Egyszer, egy forró nyári napon Roni mosómedve és a három legjobb barátja fociztak. A nap tűzött, a mozgástól megizzadtak és kimelegedtek. Hamarosan mindenki megszomjazott.
2. Roninak hirtelen eszébe jutott valami: – Igyunk egy kis limonádét! – kiáltott fel.
3. Roni beszaladt, és kinyitotta a hűtőszekrényt. A legfelső polcon volt egy kancsó limonádé.
4. Megpróbálta elérni a limonádét, de az túl magasan volt, sajnos nem sikerült neki. – Hogy fogom ezt megszerezni? – kérdezte magában.
5. Roni dühös volt, amíg észre nem vett egy fellépőt a pult alatt: Ez az! – gondolta. Megragadta a nehéz fellépőt, és a hűtőszekrény elé helyezte.
6. Felmászott, és óvatosan kivette a kancsót a hűtőből.
7. Roni nagyot kortyolt, hogy megkóstolja az italt.
8. Fúj! – kiáltotta teli szájjal. – Ez ihatatlan, túl savanyú! – De Roninak lett egy újabb terve.
9. Kivette a cukortartót a szekrényből, aztán három nagy kanállal tett a limonádéba.
10. Roni másodszor is megkóstolta a limonádét, ezúttal finom és édes volt! – Tökéletes! – mondta boldogan.
11. Nagyon óvatosan kivitte a kancsót, hogy megoszthassa az italt barátaival. Szólt, hogy kész a limonádé. – Juhé! – mindenki vidáman ugrott oda.
12. Gyorsan odamentek az innivalókhoz, de hiányzott valami. Nincs pohár! Hogy fogják így meginni a limonádét?
13. Kézből nem lehet limonádét inni. Miközben a barátai vártak, Roni mint a villám befutott, hogy poharat szerezzen.
14. Egy perc múlva boldogan tért vissza egy tálcával és négy pohárral.
15. Roni lassan és óvatosan öntötte a limonádét a poharakba. Nagyon figyelt arra, hogy mindenki ugyanannyit kapjon.
16. Végül a négy barát megitta a frissítő limonádét – Köszönjük Roni! – kiáltotta mindenki.
17. Itt a vége!



5. melléklet

A gyermekirodalmi kérdőív (2022)

Kérdőív – A gyermekirodalmi kérdőív (2022)

Köszönöm, hogy kitöltésével hozzájárul a gyermekek nyelvfejlődésével kapcsolatos vizsgálathoz.

1. A kitöltéssel ezúton hozzájárulok, hogy Murányi Sarolta az általam rendelkezésére bocsátott adatokat bizalmasan kezelje, azokat semmilyen körülmények között harmadik félnek ne adja ki. A személyes adatokat egymástól független, külön dokumentumokban, saját tárhelyén tárolja, így azokat csak egy speciális kód alapján lehet egymással összefüggésbe hozni.

Soronként csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ igen
- ☐ nem

2. A gyermek neve:

3. A szülő neve:

4. A felsorolt, gyermekeknek szóló könyvek közül jelölje azokat, melyeket ismer!

- | | |
|--|--|
| ☐ 3–5–8 perces mesék | ☐ Babaróka ajándéka |
| ☐ A családom színei | ☐ Barátnőm, Bori |
| ☐ A Cserfelgők | ☐ Berkenye és barátai |
| ☐ A halcirkusz | ☐ Bogyó és Babóca beteg |
| ☐ A majom mamája | ☐ Boribon, a bajnok |
| ☐ A medve | ☐ Boróka meséi |
| ☐ A papírhajó-kikötő | ☐ Boszi seprűnyélen |
| ☐ A szellemkutya | ☐ Boti a robot |
| ☐ A titoktündér | ☐ Brúnó Budapesten |
| ☐ A varázslócica | ☐ Csoda és Kósza |
| ☐ A világ első kuflizenekara | ☐ Doktor Hű de Fáy |
| ☐ Áfonya barátai | ☐ Én már nagyfiú vagyok |
| ☐ Aranyfa | ☐ Flóra és a varázstáska |
| ☐ Az álmok varázslója | ☐ Hella reggelei |
| ☐ Az elveszett szél | ☐ Hisztimesék |
| ☐ Az odú nélküli bagoly | ☐ Hold a padláson |

- Huncutka nem fél
- Kippkopp és Tiptopp
- Kit hallok?
- Kockacukor lovassuli
- Lelle és Fruzsóka - Pizsamaparty
- Lengemesék
- Leszel a barátom?
- Marci és a pókkirály
- Maszat játszik
- Maszatka és az ajándék
- Mazsola és Tádé
- Mesék csak bátraknak
- Mesél az erdő
- Nem szeretem a fagyit
- Nincs más bajom, majom
- Nyársziget lakói
- Nyúl Péter és barátai
- Oli az oktopusz
- Pati és a szivárvány sörényű ló
- Pettson és Findusz
- Pipp és Polli – A kis tócsa Pitypang születésnapja
- Rumini Datolyaparton
- Sárkányovi
- Soha és a Nem
- Szófi tüsszent
- Téli vidámságok
- Vidám mesék

5. Rendelkezik-e jelenleg érvényes könyvtári olvasójeggyel?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

6. Gyermeked rendelkezik-e jelenleg érvényes könyvtári olvasójeggyel?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

7. Milyen gyakran kölcsönöznek könyvet a könyvtárból?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- soha
- hetente
- havonta
- fél évente
- fél évnél ritkábban

8. Milyen gyakran vásárolnak könyvet?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- soha
- hetente
- havonta
- fél évente
- fél évnél ritkábban

9. Jelölje meg az otthon tartott, gyermeknek szóló könyvek számát!

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1–10 db
- ☐ 11–20 db
- ☐ 21–30 db
- ☐ 31–50 db
- ☐ több mint 50 db

10. Egy héten hányszor olvasnak közösen a gyermekkel?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ egyszer sem
- ☐ 1–3 alkalommal
- ☐ 4–6 alkalommal
- ☐ 7–9 alkalommal
- ☐ több mint 10 alkalommal

11. Mennyi idős volt a gyermek, amikor elkezdtek neki mesét olvasni?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1 évnél fiatalabb
- ☐ 1–2 éves
- ☐ 2–3 éves
- ☐ 3–4 éves
- ☐ 4 évesnél idősebb

6. melléklet

A logopédusoknak szóló kérdőív

Kérdőív – A narratív készség vizsgálati lehetőségei

1. Munkája során milyen korosztállyal foglalkozik a legtöbbet? A további kérdéseknél, kérem, erre a korosztályra gondoljon a válaszok megadásánál.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1–3 évesek
- ☐ 3–6 évesek, óvodások
- ☐ 7–10 évesek
- ☐ 11–14 évesek
- ☐ 15–18 évesek, felnőttek

2. A logopédiai DIAGNOSZTIKA során használ olyan történetmesélős feladatot, melyben a kliensnek kell elmesélnie egy történetet?

- ☐ igen
- ☐ nem

3. A történetmeséléses feladathoz...

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ képet használok.
- ☐ képsort használok.
- ☐ spontán, a beszélgetés közben kérdezek rá egy személyes történetre.
- ☐ nem használok ilyen feladatot.
- ☐ Egyéb:

4. Készít hangfelvételt az elhangzott történetről?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ mindig
- ☐ időnként
- ☐ soha
- ☐ nem használok ilyen feladatot

5. Lejegyzí az elhangzott történetet?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ mindig
- ☐ időnként
- ☐ soha
- ☐ nem használók ilyen feladatot

6. Milyen szempontok szerint elemzi az elhangzott történetet?

7. Az alábbiak közül melyik megfigyelési szempontokat használja a történetmesélés során?

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ a beszédhangok ejtése
- ☐ szóhasználat
- ☐ grammatikai szerkesztettség
- ☐ a történet lényeges elemeinek megnevezése
- ☐ a logikai viszonyok megnevezése
- ☐ az ok-okozati viszonyok megnevezése
- ☐ nem használók ilyen feladatot
- ☐ Egyéb:

8. Abban az esetben, ha a történet „lényeges elemei” szerepelt a fentebb megjelölt szempontok között, fejtse ki, hogy mi alapján határozza meg ezeket!

9. Használ olyan logopédiai szűrő-, vizsgálóeljárást, melynek része a történetmesélés? Mi ez? Melyek ezek?

10. Ön szerint a történetmesélés hozzájárulhat a logopédiai diagnosztikához, szűréshez? Hogyan?

11. A logopédiai TERÁPIA során használja eszközként a történetmesélést?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ igen
- ☐ nem

12. Milyen esetekben és helyzetekben, milyen történettel dolgozik (pl. mesekönyv, képsor, bábozás, spontán történetek)?

7. melléklet

A tervezett narratív-készség-teszt képsorai és pontozási útmutatói

1. képsor:



Az 1. képsorhoz tartozó értékelési útmutató:

Értékelési szempontok	Az értékelési szempontok leírása	Adható pontszám
Konvencionális kezdés	A hagyományos mesei kezdés fordulatainak használata, pl. <i>Egyszer volt, hol nem volt.</i>	1
A szereplők megnevezése	A szereplő megnevezése. Elfogadhatók az állatnevek és a szereplők konkrét megnevezése is, pl. <i>Lili cica, cica, cicus.</i>	2
Alaphelyzet	A tevékenység és a helyszín megjelölése, pl. <i>Görkorcsolyáznak a parkban.</i>	2
A történetet meghatározó esemény (probléma)	A probléma megfogalmazása, pl. <i>A nyuszi elesik.</i>	2
A megoldásért tett lépések	A terv vagy a konkrét lépések megfogalmazása, amivel a probléma megoldható, pl. <i>A cica előveszi a sebtapaszt, és beköti a nyuszi kezét.</i>	2
Eredmény, következmény	Bármilyen változás megfogalmazása elfogadható, pl. <i>továbbmennek, nem szomorú már a nyuszi, boldogan állnak.</i>	2

Értékelési szempontok	Az értékelési szempontok leírása	Adható pontszám
Az érzelmek, reakciók megnevezése	Maximum három érzelem megfogalmazása pontozható. Ezek vonatkozhatnak egy szereplőre, de mindkét szereplőre is, pl. <i>Boldogok voltak.</i>	3
Az események egymásutánjának jelölése	A történések egymásutánjának jelölése, pl. <i>ezután, később.</i>	2
Konvencionális befejezés	A hagyományos befejezés használata, a történet lezárása, pl. <i>Itt a vége.</i>	1
A szereplők gondolatainak megfogalmazása	<i>A cica szeretne segíteni.</i>	1
Összesen		18

2. képsor:



A 2. képsorhoz tartozó értékelési útmutató:

Értékelési szempontok	Az értékelési szempontok leírása	Adható pontszám
Konvencionális kezdés	A hagyományos mesei kezdés fordulatainak használata, pl. <i>Egyszer volt, hol nem volt.</i>	1
A szereplők megnevezése	A szereplő megnevezése. Elfogadhatók az állatnevek és a szereplők konkrét megnevezése is, pl. <i>malac, Rőfi Rudi.</i>	2

Értékelési szempontok	Az értékelési szempontok leírása	Adható pontszám
Alaphelyzet	A tevékenység és a helyszín megjelölése, pl. <i>Fagyit esznek a parkban.</i>	2
A történetet meghatározó esemény (probléma)	A probléma megfogalmazása, pl. <i>Kiesik a malac kezéből a fagyí.</i>	2
A megoldásért tett lépések	A terv vagy a konkrét lépések megfogalmazása, amivel a probléma megoldható, pl. <i>Az egyik malac odaadja a fagyiját.</i>	2
Eredmény, következmény	Bármilyen változás megfogalmazása elfogadható, pl. <i>továbbmennek, nem szomorú már a kismalac, boldogan sétálnak.</i>	2
Az érzelmek, reakciók megnevezése	Maximum három érzelem megfogalmazása pontozható. Ezek vonatkozhatnak egy szereplőre, de mindkét szereplőre is, pl. <i>Szomorúak voltak mindketten.</i>	3
Az események egymásutjának jelölése	A történetek egymásutjának jelölése, pl. <i>ezután, később.</i>	2
Konvencionális befejezés	A hagyományos befejezés használata, a történet lezárása, pl. <i>Itt a vége.</i>	1
A szereplők gondolatainak, motivációinak megfogalmazása	<i>A malac kitalálja, hogy odaadja a fagyit a kismalacnak.</i>	1
Összesen		18

A
BESZÉD • KUTATÁS • ALKALMAZÁS
című sorozat eddig megjelent kötetei:

MARKÓ ALEXANDRA:
Az irreguláris zöngé funkciói a magyar beszédben
ISBN 978-963-312-195-5

BÓNA JUDIT:
A spontán beszéd sajátosságai az időskorban
ISBN 978-963-312-199-3

HORVÁTH VIKTÓRIA:
Hezitációs jelenségek a magyar beszédben
ISBN 978-963-312-205-1

NEUBERGER TILDA:
A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban
ISBN 978-963-312-204-4

BEKE ANDRÁS:
Gépi beszélődetektálás magyar nyelvű spontán társalgásokban
ISBN 978-963-312-234-1

DEME ANDREA:
Magánhangzók ejtése és észlelése a szopránénekben
ISBN 978-963-312-261-7

TAR ÉVA:
Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák
ISBN 978-963-312-289-1

AUSZMANN ANITA:
Magyar gyermekek magánhangzóinak akusztikai-fonetikai jellemzői
ISBN 978-963-312-295-2

KOHÁRI ANNA:
Időzítési mintázatok a magyar beszédben
ISBN 978-963-312-296-9

BÓNA JUDIT – HORVÁTH VIKTÓRIA (szerk.):
Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után
ISBN 978-963-312-310-2

MARKÓ ALEXANDRA (szerk.):
Tanulmányok a beszédtudomány alkalmazásainak köréből
ISBN 978-963-489-358-5
ISBN 978-963-489-359-2 (pdf)

DEME ANDREA – KUNA ÁGNES (szerk.):
Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről
ISBN 978-963-489-520-6
ISBN 978-963-489-521-3 (pdf)

KUNA ÁGNES
Az orvos-beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése
ISBN 978-963-489-694-4
ISBN 978-963-489-692-0 (pdf)
ISBN 978-963-489-693-7 (epub)

NEUBERGER TILDA
**Magyar gemináták produkciós és percepciós sajátosságai –
zöngétlen explozívák elemzése**
ISBN 978-963-312-393-5
ISBN 978-963-312-394-2 (pdf)

MURÁNYI SAROLTA
**A narratív készség fejlődése
és vizsgálati lehetőségei gyermekkorban**
ISBN 978-963-489-904-4
ISBN 978-963-489-905-1 (pdf)

Murányi Sarolta könyve több tekintetben hoz újdonságot a gyermeki nyelvhasználatot elemző szakirodalomba. Egyrésztől nagyon kevés adat áll rendelkezésre a magyar gyermekek történetmeséléséről, arról pedig egyáltalán nem, hogy ez a kompetencia hogyan mérhető, és milyen következtetések vonhatók le belőle. Másrészt a vizsgálathoz használható módszerek alkalmasságáról a magyar nyelvű közegben szintén keveset tudtunk eddig. A kötet vizsgálatai többféle szempontból elemzik a történetmesélést, és bár elsősorban a gyermekek e téren mutatott produkciója és annak fejlődése áll a középpontban, a szerző (egyebek mellett) azt is megvizsgálja, hogy hogyan függ ez össze a szülők jártasságával a gyermekirodalomban. A kötet egyik legfontosabb értéke a sok-sok példa, amelyek nem pusztán illusztrálják az elemzések eredményeit, hanem hozzáférhetővé teszik a gyermeki logikát, a nyelvi megformálást, szinte halljuk a gyermeki hangot, amely a képekről mesélve próbálja hozzáférhetővé tenni és megmagyarázni az általa látottakat. A mellékletek segítségével akár magunk is kipróbálhatjuk, hogy hogyan mesélnénk el mi (avagy a gyermekünk) egy történetet, illetve mit válaszolnánk egy-egy kérdésre. A könyvhöz honlap is tartozik, amely segít a pedagógusoknak, a szülőknek és az érdeklődőknek a témában való eligazodásban, a további elmélyülésben, az itt megszerzett tudásnak a gyakorlatba történő átültetésében.

ISBN 978-963-489-904-4



9 789634 899044