

## Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében

*Tanulmányunkban a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáljuk. Elemzésünk arra irányul, hogy a szövegtanban jól ismert gyakori szövegtípusok szemantikai/szintaktikai jegyeinek sora, a szövegszerkezet felépítése miképpen tükröződik a megértés eredményességében.*

Az olvasási folyamatot a szakirodalomban a pszicholingvisztika, a módszertan, a tudománytörténet vagy a nyelvészet szempontjának megfelelően különféleképpen értelmezik. A felfogások különbözősége ellenére leszögezhetjük, hogy az olvasás olyan összetett tevékenység, amely nyelvi és nem nyelvi készségek megfelelő fejlettségét, együttes és hibátlan működését feltételezi, hiszen részt vesznek benne vizuális, nyelvi, kognitív és idegrendszeri folyamatok.

A szövegértési folyamat működését többféleképpen gondolják el és modellálják a kutatók. A pszicholingvisztikai modellek bemutatják, hogy az egyes nyelvi részletek sorozatának dekódolásával nyert adatokból hogyan építi fel az olvasó a szöveget (bottom up típusú modell, *Gough*, 1972; *Bárdos*, 2000). Máskor arra mutatnak rá, hogy a szöveg megértésében milyen szerepe van az olvasó háttérismeretének, tapasztalatának, hiedelemvilágának (top down típusú modell, *Goodman*, 1970), vagy a szövegben található adatoknak és az olvasó tudattartalmainak a szerepét egyaránt hangsúlyozzák (interaktív-kompenzációs modellek, *Just és Carpenter*, 1987; *Stanovich*, 1980). A sémaelmélet (például *Garnham*, 1985) arra ad választ, hogy miképpen alkalmazzuk az előzetes tudást. Widdowson meghatározásában a sémák olyan kognitív szerkezetek (az agyban tárolt tudásstruktúrák), amelyek biztosítják az információk feldolgozását a hosszú távú memóriában. (vö. *Widdowson*, 1983; *Pearson*, 1984) Az úgynevezett szövegsémák a szövegek szerveződésében játszanak szerepet, a tartalom-sémák az olvasónak a témával kapcsolatos ismereteit foglalják magukba. (*Bartlett*, 1932/1985; *Pléh*, 1986) Az elmélet szerint a szöveg jelentését az olvasó alkotja meg, így az olvasás folyamata interakció a nyelvi ismereteink és a világról alkotott tudásunk között. A megértés folyamatát úgy képzelik el, hogy az agy egyezteteti az új információt a már tároltakkal oly módon, hogy közben következtetéseket végez. Így az új információ beépül a megfelelő séma üres helyére, sőt egy aktivált séma lehetővé teszi azt is, hogy minek kell következnie. A szövegértés szempontjából ilyen séma lehet például a jelentésmező vagy a szövegszerkezet. (vö. *Adamikné*, 1991, 1994, 7.) A sémák a szöveg értésében sokféle funkciót töltenek be (például tudásalapot adnak új információk befogadásához, vezetik az olvasót, hogy a szöveg mely részleteire koncentráljon, következtetések levonását biztosítják a szövegből, lehet-tővé teszik az olvasottak rekonstruálását stb.) (vö. *Tóth*, 2002), de magyarázatot adnak arra is, hogy mi lehet az oka, ha nem értünk egy szöveget. (vö. *Rumelhart*, 1990)

Attól függően, hogy mely oldalról közelítik a szövegértés folyamatát, különféle elgondolások születtek arra nézve is, hogy melyek a leginkább meghatározó tényezők. A pszicholingvisztika a szövegértésben elkülöníti az olvasó előzetes tudását; a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egységek (szavak, mondatok, mondattömbök, bekezdések, fejezetek) megértési szintjét, és tekintetbe veszi az olvasás minőségi fokozatait is

aszerint, hogy milyen mélységben kell egy szöveget megérteni (szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív szint). Így hangsúlyozza a jelentéstan és a szövegtan (szöveggrammatika, szövegszemantika, szövegpragmatika) lényeges szerepét az olvasástanításban és a szövegértés fejlesztésében.

Láttuk, hogy egy szöveg pontos feldolgozásában és értelmezésében a szövegre vonatkozatható (a szöveg nyelvi, stiláris jellemzői, szerkezeti sajátosságai), valamint a szöveggel kapcsolatba kerülő olvasóhoz köthető jellemzők egyaránt szerepet játszanak. A vizsgálatunkban alkalmazott szövegek narratív, ismeretközlő és kommentár típusú szövegek, amelyek a szövegszerkezet szintjén más-más felépítést mutatnak, más-más szövegsémát adnak. A narratív szövegek az időbeliségre épülnek, a cselekmény lineárisan halad előre bennük. A „narrációval elbeszélt cselekedetek, történések időbe ágyazottak, tehát természetes egymásutániségük van, sorakoznak maguktól”. (Bal, 1998) A történet legfontosabb részét az események időbeli megrajzolása adja, de lényeges a szereplők jelleme is, amely a szöveg lényegét adó cselekvésekhez, történésekhez kapcsolható. A szöveg stílusát a verbalitás, az igék túlsúlya jellemzi. A leírás viszont a valóság elemeinek statikus megjelenítése, így stílusát a nominalitás uralja. Nyelvi megformáltságára jellemző tehát, hogy benne kevés ige található, és az előforduló igék akciótartalma is csekély. Amíg az elbeszélő szöveg tárgya „a tettek és az események addig a leírásé a „dolgozók, a helyszínek és a szereplők”. (Bal, 1998) A kommentár típusú szöveg egyik lehetséges formája az újsághír. Ez az elbeszélő és a leíró mozzanatokat sajátosan ötvözi, vagyis strukturálisan elbeszélő, verbális stílusú, funkcionálisan leíró, hiszen tárgya alapvetően dolgok jellemzésére irányul. Valószínűsíthető tehát, hogy az említett szövegek eltérő szerkezete (a szövegszerkezeti elemek, például időrend, összehasonlítás, felsorolás stb. különbözősége) más-más módon mutatkozik meg a szövegértési teljesítményekben. Azaz a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatása a szöveg szerkezeti felépítésével szoros összefüggést mutat oly módon, hogy a lineáris szerveződésű cselekménysorozat elemei

---

*Az egyszerűbb szerkezetű narratív szöveg megértése tehát könnyebb és pontosabb, mint a bonyolultabb leíró vagy kommentár típusúé. Mivel egy szöveg megértése több szinten történik, vélhetően lényeges különbségek tapasztalhatók a szöveg szó szerinti megértésében és interpretáló értelmezésében, azaz a szövegben kimondott és a csak implikált gondolatok felfogásában.*

---

könnyebben megjegyezhetők és igazíthatók a korábbi ismeretekhez, mint a leíró vagy kommentár szövegekben közölt információk. Az egyszerűbb szerkezetű narratív szöveg megértése tehát könnyebb és pontosabb, mint a bonyolultabb leíró vagy kommentár típusúé. Mivel egy szöveg megértése több szinten történik, vélhetően lényeges különbségek tapasztalhatók a szöveg szó szerinti megértésében és interpretáló értelmezésében, azaz a szövegben kimondott és a csak implikált gondolatok felfogásában. Elfogadva azt a hipotetikus rendszert, amelyik az olvasottak megértésében is egymásra épülő működéseket feltételez (vö. Gósy, 1989, 1995), ez úgyis megfogalmazható, hogy a szöveg szintaktikai, szemantikai viszonyainak a megértése jobb, mint a magasabb szintű feldolgozás, a meglévő információknak és az olvasottaknak az összekapcsolásán alapuló értelmezés. Kérdés, hogy a szövegértés szintjeiben feltételezett különbségek a vizsgált szövegek típusait tekintve milyen mértékben tapasztalhatók.

E kérdések megválaszolását empirikus vizsgálat alapján nyert adatok elemzésével kíséreljük meg. A vizsgálatban 15 és 18 éves középiskolai tanulók vettek részt. A jó és pontos szövegértés biztos alapot jelent a szöveg értelmezéséhez, amely valamennyi életkor-

ban nélkülözhetetlen feltétele a tanulmányok megértésének. Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy az, aki nem érti biztosan az olvasottakat, hátrányt szenved az élet minden területén. Vélhetően mindezek a felismerések ösztönözték a szakembereket arra, hogy a 2005-ben bevezetett érettségi vizsgarendszerben az olvasott szöveg megértése és értelmezése új elemként jelent meg, s a közép- és emelt szintű magyar nyelvi és irodalom érettségi feladatok megoldásában és minősítésében jelentős részt (40 százalékot) képviselt. A mind hatékonyabb munka érdekében ismernünk kell azokat a stratégiákat, amelyek a középiskolások szövegértését jellemzik. A tanulmányunkban összefoglalt eredmények – noha egy szűkebb csoport szövegértési teljesítményeinek elemzésére épülnek – valamelyest pontosítják a középiskolások szövegértésével kapcsolatos ismereteket.

### Anyag és módszer

A vizsgálathoz a szövegeket Hajas Zsuzsa *Magyar nyelv I., II.* című középiskolai magyar nyelvtan tankönyvéből, illetve Hernádi Sándor *Stílusiskola* című gyűjteményéből vettük. Terjedelmükben, grammatikai, szemantikai/szintaktikai felépítettségükben megközelítőleg egyenértékű szövegeket használtunk. Ehhez a nemzetközi szakirodalomban használt egyik számítási módot alkalmaztuk. (vö. *Crystal*, 1998) A szövegek mondattani felépítése egyszerű, a narratív szöveg 10, az ismeretközlő 14, a kommentár típusú 9 mondatból áll, a mondatösszeírás ugyanebben a sorrendben: 24,6 szó/mondat, 13,9 szó/mondat, illetve 18,6 szó/mondat. Jellemző továbbá az alárendelő és mellérendelő összetett mondatok megközelítőleg egyforma aránya is a szövegekben.

A narratív szöveg Jókai Mór *A magyar nemzet története regényes rajzokban* című írásának a katolikus lengyelek és a pogány pomerán fejedelmek összecsapásáról és a csata kimenetéről szóló részlete. A tudományos/ismeretterjesztő szöveggé alakított leíró szöveg a honfoglaló magyarok fajtajellegzetességeit vette számba. A kommentár típusú szöveggé választott újsághír – az Élet és Tudományban található írás – Moszkva levegőjének megtisztulásáról és annak okairól számol be.

A szövegértést úgynevezett nyílt kérdésekkel ellenőriztük, mivel a kísérletek szerint az ún. zárt típusú kérdőívvel irreálisan megnő a gyermekek jó válaszainak aránya. E tesztek ugyanis jórészt a gyermekeknek ilyen típusú feladatban való jártasságára, tapasztalatára építenek, és nagy a szerepe a véletlen találatoknak is. (vö. *Taylor és Taylor*, 1983; *Laczkó*, 1992) A kérdések a szövegek lényeges elemeire és a kiegészítő információkra vonatkoztak, de tekintetbe vettük a kérdőszók szerinti megoszlást is, így alanyra, tárgyra, helyviszonyra, a cselekvésre, a cselekvés mikéntjére, ok-okozati viszonyok felismerésére és következtetések megfogalmazására kérdezték rá. Mivel a megértés szempontjából igen lényeges az, hogy a szövegben közvetlenül benne fogalmazott vagy csak implikált gondolat megértéséről van-e szó (vö. *Adamikné*, 2002), vizsgáltuk a szövegekben található és abból egyszerűen kiolvasható információk, a szövegekben foglalt ok-okozati viszonyok, a szövegekből kikövetkeztethető összefüggések meglátásának és a szövegekben ki nem mondott gondolat (végkövetkeztetés, tanulság) megfogalmazásának a szintjét is. Alderson, Claphan és Wall munkájára támaszkodva a szövegértés fogalmát összetevőire bontottuk annak alapján, hogy a kérdések milyen rész-készséget mérnek. Így elemeztük a szövegek fő gondolatának a megértését, konkrét információ keresését a szövegekben, számok megkeresését és számok jelentésének értelmezését, szemantikus kapcsolatok megértését, ellenőriztük az ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetését és a szövegekben rejlő (implicit) információ kikövetkeztetését. E vizsgálati szempontok az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szövegértési standardjának elveit közelítik, ami a szövegek megértési szintjének feltárására négyfajta feladattípust különít el: a szövegben készen található információk megértését; a bonyolultabb szövegösszefüggések megértését; a következtetések levonását; az írói szándék

megértését. A kérdések valamennyi szövegben azonos szempont alapján mintázzák a szövegek lényeges eseményeit, részleteit és a kikövetkeztethető információkat.

A szövegeket a tanulók egyszer olvashatták el (ezt előre közöltük velük), a kérdésekhez nem használhatták. A feladatokat az előre elkészített tesztlapokon oldották meg írásban. A kísérletben 30–30 tanuló, az említett két életkori megosztásban szerepelt. A diákok kiválasztásához a 2001-ben az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont megbízásából készült országos hazai szövegértési vizsgálat adatait használtuk fel. (Ebben a vizsgálatban a mintavétel a tanulók véletlen kiválasztásán alapult.) Az eredményeket közzé tevő kiadványból olyan Budapest peremkerületében elhelyezkedő szakközépiskolát választottunk, ahol a szövegértési eredmények az országos átlagokat bemutató diagramokon a középérték körül helyezkednek el. Az adott iskola teljesítményét (524) ebben a jelentésben egy 500-as skálára vetített országos átlaghoz képest nevezhetjük átlag alattinak vagy felettinek. (vö. *OKÉV*, 2001) A tanulókat az iskola két-két első és negyedik évfolyamos osztályából véletlenszerűen választottuk ki. A résztvevők összetétele szociológiai szempontból heterogénnek mondható, a fiúk aránya valamelyest kisebb, mint a lányoké, így e tekintetben az adott középiskolát mindenképpen reprezentálják, de valamelyest korosztályukat is leképezik. Minthogy a kísérletben csak 60 fő szerepelt (összesen 1800 kérdésre adott választ értékeltünk), megállapításaink értelemszerűen elsősorban az adott tanulókra érvényesek.

A szövegértést a 2. vagy 3. tanórán mértük fel, a mérés 2002-ben, április, május hónapokban történt. Először a narratív, majd az ismeretközlő, végül a kommentár típusú szövegeket kapták meg a tanulók, a felmérések között kb. két-két hét telt el.

A narratív szöveg témája egy tervezett csata, az ezzel kapcsolatos probléma megoldása és a csata kimenete. A szöveg leglényegesebb gondolata a helytállás és a segítségnyújtás, amely a főszereplők jelleméhez köthető. A főszereplő cselekvéseit, az eseményeket múlt idejű és elbeszélő múlt idejű igealakok (például „kérdé, felelé, följánlá”) fejezik ki, a szöveg mondataiban a bővítmények között a megértést esetleg nehezítő (vö. *Adamikné*, 2001) határozói igeneves szerkezetek találhatók.

A honfoglaló magyarok jellegzetességeit, három fajtajelleg antropológiai jegyeit sorra vevő ismeretközlő (leíró) szövegben a névszói állítmányok dominálnak. A szöveg egy-egy szempont szerinti összehasonlításokra épül (ezek embercsoportokra vonatkozathatók), így számadatokat is tartalmaz. A kérdések között ezért négy kérdés arra a grafikonra vonatkozott, amelyik a szöveg számadatait, és az azok közötti kapcsolatok megértését tesztelte.

A kommentár típusú szövegeként választott újsághírben elbeszélő és leíró elemek ötvöződnek. Az újsághír Moszkva levegőjének megtisztulását „beszéli el” az automatikus gázelemző készülékek működésének köszönhetően. E szöveg számadatait és jelentésüket nem ábrázoltuk grafikonon, hiszen a számok különböző értelmezést kaptak a szövegben: jelöltek évszámot, a készülékek számát, a magasságokat, ahol elhelyezték őket a városban, vagy a készülékek működésével összefüggésben mérési számot, a mért alkotórész arányát.

## Eredmények

Elemzésünk mennyiségi és minőségi mutatók vizsgálatára egyaránt irányul, a feldolgozásban követjük azokat a szempontokat, amelyeket korábban említettünk.

A háromféle szöveg átfogó megértésére kapott adatokat az *1. táblázat* foglalja össze.

Azt feltételeztük, hogy amennyiben a szöveg típusára jellemző szövegszerkezet a megértési teljesítményt befolyásolja, úgy az az összes kérdésre adott választ tekintve vevő eredményben is megmutatkozik. A három szöveg átfogó megértésére kapott eredmények ezt részben tükrözték, hiszen a 18 évesek eredményei a szöveg típusa szerinti lineáris csökkenést (legjobb a narratív és a leggyengébb a kommentár típusú szöveg meg-

1. táblázat. Az egyes szövegek megértésére kapott átlagértékek (%)

Életkor	15 évesek	18 évesek
Narratív szöveg	47,5	56,7
Ismeretterjesztő szöveg	45,8	51,3
Kommentár típusú szöveg	44,3	44,8

értése) kissé nagyobb mértékben mutatják, mint a 15 évesekéi, az eltérés a legjobban és legkevésbé megértett szöveg eredménye között náluk valamivel több mint 10 százalék. S bár a három szövegben a 18 évesek mindig jobb eredményt értek el, mint a 15 évesek, a két korcsoport között még a legnagyobb különbséget mutató narratív szöveg megértésében sem tapasztaltunk szignifikáns különbséget ( $p < 0,192$ ). A legmagasabb érték, a narratív szöveg átfogó megértésére kapott 12. évfolyamosoktól kapott eredménye sem kielégítő, főleg, ha meggondoljuk, hogy e tanulók a vizsgálat időpontjában az érettségi vizsga előtt álltak. A gyenge eredmények alapján feltételezhető, hogy a szöveg lényegi magva, jelen esetben a csata kimenetele, még érthető a tanulóknak, de a szöveg részletei (például a lengyel csapat kapitányának neve, a küzdelem különféle módozatai) már nem feltétlen. Így az eredmény önmagában is felveti azt a kérdést, hogy egy terjedelmesebb és bonyolultabb felépítésű narratív szöveget hogyan értenének meg a tanulók szintén kísérleti helyzetben, hiszen jól ismert tény, hogy a rövidebb és egyszerűbb szerkesztésű szövegeket könnyebb megérteni. (Brown, 1986)

Az egyéni teljesítmények a narratív szöveg értékekor a 15 éveseknél 5–90 százalék, a 18 éveseknél 20–95 százalék közöttiek voltak. Az ismeretközlő szöveg értékekor ez a sáv valamelyest szűkül a 18 éveseknél, 10 és 80 százalék közötti, és körülbelül ugyanennyivel bővül a 15 éveseknél, akiknél 0 és 90 százalék között ingadozik. A kommentár típusú szöveg megértésekor a sáv nagyjából egyező (15 évesek: 15 és 75 százalék, 18 évesek: 15 és 80 százalék közöttiek), s a narratív és az ismeretközlő szövegben kapott eredményekhez képest mindkét korcsoportban szűkülő, azaz a teljesítmények kiegyenlítettebbek, mint a másik két szövegben.

Saját korcsoportjuk átlagát a narratív és az ismeretközlő szövegben a vizsgált tanulóknak több mint a fele (16 gyermek korcsoportonként) nem érte el. Ugyanezen tanulók aránya a kommentár típusú szövegben kevesebb, de ezúttal is a tanulóknak csaknem fele a korcsoportokban (14 tanuló). Így az átlageredmények jól tükrözték a 2000. évi nemzetközi PISA vizsgálatnak azt a megállapítását, hogy a „magyar diákoknak csaknem a fele található az olvasási-szövegértési képességeknek azon a fokán, hogy problémát jelent számukra például egy elbeszélő vagy magyarázó szöveg értelmezése, vagy egy dokumentum típusú szöveg feldolgozása”. (vö. Vári, 2003, 53.) A narratív szövegben rendkívül gyenge (5–30 százalék) volt a szövegértése a 11 (36,7 százalék) 15 éves és a 5 (16,7 százalék) 18 éves tanulóknak, míg a legjobb (80–95 százalék közötti) teljesítményt 5 (16,7 százalék) 15 éves és 7 (23,3 százalék) 18 éves diáknál tapasztaltuk. (2001-ben ugyanebbe a középiskolába felvett tanulók szövegértési teljesítménye hasonló volt). (vö. Laczkó, 2004a, 2004b) Az ismeretközlő szövegben a leggyengébb teljesítményt (0–30 százalék) 5 15 éves (16,7 százalék), és 4 18 éves (13,3 százalék) tanuló érte el, vagyis a gyengék aránya a fiatalabbaknál a felére csökken, az idősebbeknél nem változik. A legjobbnak számító 80–90 százalékos teljesítmény viszont mind a két korcsoportban egy-egy főre redukálódik. Az eredmények azt sejtetik, hogy az ismeretterjesztő szöveg megértésében sokkal kiegyenlítettebb a tanulók teljesítménye s ez látszólag könnyebb megértést is jelenthet. Azonban a jók rendkívül alacsony aránya s a két szöveg nehézségi fokának (vö. Crystal, 1998) némi eltérése annak a hipotézisünknek a megerősítését sejteti, hogy egy ismeretterjesztő szöveg pontos megértése nehezebb számukra, mint egy narratív szövegé. Az a szövegteni eltérés tehát, hogy a narratív szövegben a tárgy és a szöveg is az idő dimenziójában létezik, a vizsgált tanulóknál e szöveg könnyebb olvashatóságában és

jobb értési teljesítményében tükröződött, míg az, hogy a leírás tárgya és szövege nem egynemű, mert a térbeli tárggyal ellentétben a leíró szövegnek időbeli kiterjedése van (vö. Bal, 1998), a leíró szöveg olvashatóságát megnehezítette, ami gyengébb szövegértési teljesítményhez vezetett. A kapott eredmények azt is valószínűsítik, hogy vizsgálatunkban az ismeretterjesztő szöveg megértésében az életkori különbségek még kevésbé érzékelhetőek, mint a narratív szövegben.

A kommentár típusú szövegben a leggyengébb eredményeket (15 és 30 százalék közötti) a 15 évesek 26,6 százaléka (8 fő) ért el, arányuk a narratív szöveghez képest csökken, az ismeretterjesztőhöz képest emelkedik. Ugyanezen eredményeket mutatók aránya a 18 éveseknél 33,3 százalék (10 fő), a narratív és az ismeretközlő szöveghez viszonyítva is jelentősen növekedik. A legjobb teljesítmények százalékos értékei a másik két szöveghez képest alacsonyabbak, 75, illetve 80 százalék. Ezeket a 15 éveseknél 4 (13,3 százalék), a 18 éveseknél 1 tanuló (3,3 százalék) érte el. Arányuk a narratív szöveghez képest csökken a korcsoportokban, az ismeretközlő szöveghez képest a 15 éveseknél némileg emelkedik, a 18 éveseknél egyezik. A kapott eredmények megerősítik azt a feltételezésünket, hogy noha a jó szintű szövegértés több tényező függvénye, közöttük a vizsgált

*Az elbeszélő és leíró elemeket ötvöző, magyarázatot tartalmazó kommentár típusú szöveg megértése jóval nehezebb nemcsak az időbeliségre épülő, verbális stílusú narratív, de a nominális stílusú, leíró jellegű ismeretközlő szöveg megértéséhez képest is, sokszor még az idősebb tanulóknak is súlyos gondokat okoz(hat).*

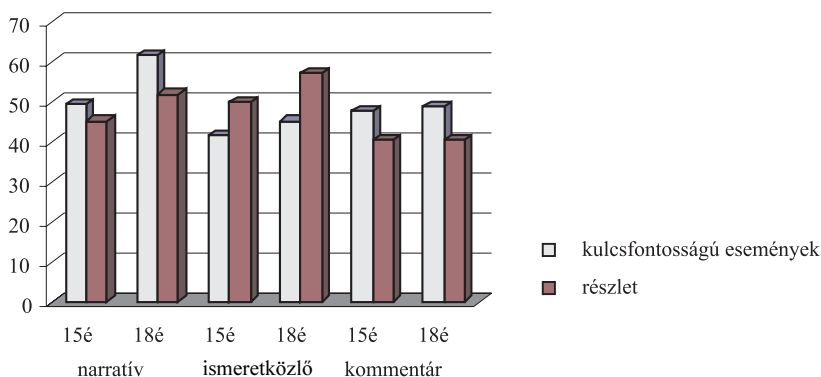
tanulók, s feltehetően az iskolás korosztály teljesítményében is, igen lényeges a szöveg típusa, tehát a nyelvi megformáltságukban, szerkezeti sajátosságaikban eltérő alkalmazott szövegek megértése különböző fokú. Az elbeszélő és leíró elemeket ötvöző, magyarázatot tartalmazó kommentár típusú szöveg megértése jóval nehezebb nemcsak az időbeliségre épülő, verbális stílusú narratív, de a nominális stílusú, leíró jellegű ismeretközlő szöveg megértéséhez képest is, sokszor még az idősebb tanulóknak is súlyos gondokat okoz(hat).

Mivel a szöveg értését nemcsak a szövegértés általános szintje határozza meg, elemeztük a szövegbeli információk részletes megértési szintjét is. A narratív szövegek

szerveződését megszabja az események időbeli sorrendje, amely előre viszi a cselekményt a végkifejlethez, a sorrendiségre gyakran a mű kezdete is utal a cselekmény időpontjának megjelölésével. A választott szövegben azok a mozzanatok, amelyek az időbeliséget mutatják, szinte vázolják a szöveg cselekményét, s így a történet legfontosabb elemeinek tekinthetők. (Ezeket kulcsfontosságú eseményeknek, a rájuk kérdező kérdéseket kulcskérdéseknek nevezem.) Feltételezzük, hogy a szöveg egyes részeire kérdező kérdések nyelvileg és a szövegben betöltött funkciójuk alapján is különböző részt képviselnek a szövegben, így a kulcsfontosságú és az egyéb eseményeknek a megértési szintje nem feltétlenül azonos. Már a megértés folyamata alatt kirajzolódik ugyanis a szöveg globális jelentésszerkezete (egyszerű narratív történeteknél a főszereplő cselekvései), amelynek fontos összetevője a fő ágens és a kiinduló állapot azonosítása, majd olyan eseményeket jelölő kijelentések következnek, amelyek a bonyodalomhoz, valamint a megoldáshoz vezetnek. (Kintsch és Van Dijk, 1980, 319.) Így egy történet felidézésekor a legfontosabb tematikus kifejezések szinte biztosan megőrződnek, míg a szöveg hierarchikus szerkezetében mellékszálnak számító elemek könnyebben törölhetőek. (Kintsch és Van Dijk, 1980, 223.) A jó szintű szövegértés feltétele azonban a kulcsesemények és a kiegészítő mozzanatok megfelelő szintű értése. (vö. Gósy, 1996; Laczkó, 1997) A narratív szövegben az időbeliségen alapuló lineárisan előrehaladó eseménysor megér-

tése tehát feltehetően jobb, mint a kiegészítő információké, amelyek az események végkifejlete szempontjából csaknem elhagyhatók, de a szöveg mélyebb gondolatának a megértéséhez, valamint a tanulás megfogalmazásához mindenképpen szükségesek. A narratív szövegben ugyanis a felidézéskor a szervezés elve az emlékezetben is az események sorrendjét követi. (Pléh, 1986) Az ismeretterjesztő szövegek általában térbeliségre épülő szerkezetűek, a leírás menetében többféle szempontot követhetnek. (Bal, 1998) A választott tudományos ismeretterjesztő szövegben a keletbalti, a turanid és a dinári antropológiai faj jellemzésekor a szerző egy pontból elindulva fokozatosan ismerteti az említett rasszok jellemzőit, sorra veszi a testmagasságukat, testfelépítésüket és egyéb testi jellemzőket (például szemszín, bőrszín, hajszín, szemforma stb.), vagyis a szöveg tulajdonságokat hasonlítja össze. Tartalmában tehát nem az időbeli változás, hanem az állandóság kísérhető figyelemmel, így a kulcsfontosságú információk az összehasonlított jegyeknek a számbavételére vonatkoznak. Bizonyos szám adatok (például a testmagasságok különbségei, a honfoglalás korában az egyes fajok aránya) viszont kiegészítő információk. A választott kommentár típusú szöveg a Moszkvában felállított gázelemző készülékek működését és annak a város levegőjére gyakorolt hatását foglalja össze, így a kulcsfontosságú események azok az időbeliségen alapuló történések, amelyek a készülékeknek a város különböző pontjain történő elhelyezésére, az elhelyezés céljára, a készülékek működésére, eredményességükre az összefoglalására vonatkoznak. A kiegészítő információk a készülékek jellemzésével kapcsolatos adatokat, így a készülékek számát, a működésükre vonatkozó magyarázatokat (a mérések száma, a levegő összetételének változása, a szennyező elegyrészek aránya) jelölik.

Az 1. ábrán a megértett információknak a szövegben betöltött funkciója szerinti bontása látható, a korcsoportokban az átlagértékeket szerepeltettük a három szövegre vetítve.



1. ábra. A kulcsfontosságú eseményeknek és a kiegészítő információknak a megértése a három szövegben

Várható volt, s az ábrán jól látható, hogy a narratív szövegben és a kommentár típusú újsághírben, a kulcsfontosságú eseményeket a tanulók mindkét korcsoportban jobban értették, mint a kiegészítő információkat (a grafikonon részlettel jelöltem). A kétféle információ megértésében az eltérés csak a narratív szövegben a 18 éveseknél szignifikáns –  $p < 0,029$  (18é),  $p < 0,209$  (15é) –, a kommentár típusúaknál viszont egyik korcsoportban sem –  $p < 0,064$  (18é),  $p < 0,234$  (15é). A kulcsesemények megértése a narratív szövegben: 49,7 százalék (15é), 61,3 százalék (18é), a kommentár típusúban: 48 százalék (15é), 49 százalék (18é). A kiegészítő információk megértése ugyanebben a sorrendben 45,3 százalék és 52 százalék, valamint 40,7–40,7 százalék. A kommentár típusú szövegben a kétféle információ értéke közötti különbség a 15 éveseknél kissé nagyobb, mint a narratívban volt, a 18 éveseknél megközelítően egyezik azzal. A kétféle szöveget összevetve azt

tapasztaltuk, hogy a fiatalabbak a kulcsfontosságú és a kiegészítő információkat nagyjából egyező mértékben értették a két szövegben, míg a 18 évesek nem, náluk a narratív szöveghez képest nagyobb „lemaradás” volt megfigyelhető mind a kétféle információ értésében. Vagyis noha hasonló tendencia volt tapasztalható a két szövegben, mégis az idősebbek mindkét információt sokkal jobban értették a narratív szövegben.

Az ismeretterjesztő szövegben a tanulók a kiegészítő információkat értették meg jobban mindkét csoportban, vagyis a másik két szöveg megértésével ellentétes tendencia érvényesült. Az eltérések szignifikánsak:  $p < 0,051$  (15é),  $p < 0,023$  (18é). A korcsoportokban a kulcsfontosságú információk értése csaknem egyező: 41,7% (15é), 45,3% (18é), a kiegészítőké kissé nagyobb eltérést mutat: 50 százalék (15é), 57,3 százalék (18é). A kétféle információ közötti különbség a narratív szövegben tapasztaltakhoz képest mindkét csoportban nagyobb, a kommentár típusúhoz képest a fiatalabbaknál azzal nagyjából egyező, az idősebbeknél valamelyest szintén nagyobb.

Felvetődhet a kérdés, mi lehet a magyarázata annak, hogy ezúttal a tanulók a lényeges információkat kevésbé értették, mint a kiegészítőket. Struktúrájából adódóan a szöveg adatokra, számadatokra épült, utóbbiak megértését négy kérdés vizsgálta a testmagasságokat ábrázoló grafikon alapján. Két kérdés az összehasonlított testmagasságokra vonatkozóan a válaszban a számadatok jelentését tesztelte, kettő viszont a számadatok közötti különbség megkeresését. A szövegben betöltött funkciójuk alapján egy kérdés (a 3., ez számértékek jelentésére kérdezett) kulcsfontosságú, a másik három (a 4., 5., 6.) kiegészítő információ volt. Elbeszélő szövegek vizsgálatából ismert, hogy felidézéskor a szövegértést követő rekonstrukció során gyakran a pontos mennyiségek maradnak el (vö. *Pléh*, 1986), a jelen vizsgálatban azonban éppen ezeknek a megértése volt a legjobb a két korcsoportban. Az is feltételezhető, hogy egy szöveg olvasásakor a fő mozzanatok, tematikus kifejezések jobban megőrződnek, mint a mellékesek, viszont a fő gondolatok a szöveg típusától függően más-más módon szerveződnek. A vizsgálathoz használt ismeretközlő szövegben a fő mozzanatok nem lineárisan épültek egymásra, hanem az állandó elemek (az antropológiai fajták jellemzőinek) összevetéséből, a közöttük levő kapcsolatok (azonosságok és különbségek) meglátása nyomán, s ennek a megértése feltehetően nehezebb, mint az egymás után következő cselekvések felidézése. (vö. *Pléh*, 1986) Így a szöveg szerkezete önmagában is magyarázata lehet annak, hogy a tanulók miért értették rosszabbul a lényeges információkat, mint a kiegészítőket, köztük a számadatokat. De minden bizonnyal magyarázatul szolgál az a tény is (a számok pontos értése, jelentésük értelmezése is ezt sugallja), hogy a grafikon segítséget jelentett a tanulóknak az adatok pontos visszaidézésében. A grafikon szerepét végső soron a kontextus „húzó hatásaként” értelmezhetjük, s ezt az adott ismeretközlő szövegben más számadatok kikövetkeztetését, értelmezését vizsgáló kérdés (vö. 1. és 10.), valamint a kommentár típusú szövegben a számadat értelmezése (lásd később) is mutatja.

Így a kétféle információ megértésére kapott eredmények további bizonyítékai lehetnek a szöveg típusának a megértési teljesítményre gyakorolt hatásáról írt feltevésünknek. Annak, hogy a vizsgálatban részt vevő középiskolásoknak, s feltehetően korosztályuknak is a narratív szövegek megértése a legkönnyebb, és az időbeliségen alapuló eseménysorok, történések megértése szintén egyszerűbb számukra, mint a magyarázaton és/vagy jellemzésen alapuló, adatokat (is) tartalmazó információké. Tehát a különböző felépítés alapján szerveződő szövegek kulcsfontosságú információinak a megértése is különböző mértékű.

A legkevésbé megértett információ a narratív szövegben (vö. 2. táblázat) mindkét korcsoportban ugyanaz a kiegészítő információ (a 9. kérdésre adott válasz), s a két korcsoport eredménye megegyezett (25 százalék). A válaszban azt a következtetést kell megfogalmazni, hogy a győztes miért tudta megnyerni a csatát. A legjobban megértett információ különbségeket mutat. A 15 évesek egy részletinformációt (vö. 1. kérdés, az esemé-



nyeket indító lengyel csapat kapitányának neve) értették meg a legpontosabban (80 százalék), a 18 évesek egy lényeges eseményt, a történet végkifejletét (90 százalék).

2. táblázat. Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok a három szövegben (%)

Narratív			Ismeretközlő			Kommentár		
Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é	Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é	Kérdés sz. / kérdőszó	15é	18é
1. (Hogy?)	80,0	83,3	1. Hány?	3,3	13,3	1. Hol?	65,0	55,0
2. (Miért?)	53,3	73,3	2. Miért?	40,0	41,7	2. Hány?	30,0	26,7
3. (Kik?)	50,0	56,7	3. Kik?	80,0	80,0	3. Ki?	56,7	46,7
4. (Mit?)	35,0	40	4. Mennyi?	76,7	66,7	4. Miért?	43,3	66,7
5. (Miért?)	30,0	40	5. Hol?	50,0	73,3	5. Mit?	38,3	56,7
6. (Miért?)	60,0	63,3	6. Mennyi?	73,3	56,7	6. Mennyi?	73,3	80,0
7. (Mi?)	70,0	90	7. Miben?	41,7	51,7	7. Mitől?	23,3	40,0
8. (Hogyan?)	25,0	48,3	8. Miért?	16,7	30,0	8. Mikor?	20,0	10,0
9. (Miért?)	25,0	25	9. Melyik?	43,3	40,0	9. Melyik?	66,7	43,3
10. (Milyen?)	46,7	46,7	10. Kik?	33,3	60,0	10. Miért?	26,7	23,3
Átlag	47,5	56,7	Átlag	45,8	51,3	Átlag	44,3	44,8

A vizsgálatban az egyes kérdésekre adott helyes válaszok aránya azt sugallja, hogy a narratív szövegben a lényeges mozzanatok elkülönítése az életkorral és/vagy a tapasztalat függvényében változik: az idősebb tanulók a végkifejletre jobban összpontosítanak. Ha feltételezzük a beszédmegértési folyamat és az olvasás összefüggését (vö. Gósy, 1989, 1995), valamint tekintetbe vesszük a beszédmegértési folyamat fejlődésében megfigyelhető minőségi különbségeket is (vö. Gósy és Laczkó, 1987), akkor – hipotézisünk szerint – a szöveg szerkezetének ily módon való feldolgozásában az életkorral párhuzamosan mutatkozó jelentős eltérés valószínűsíthetően a fiatalabb és az idősebb gyermekek eltérő feldolgozási stratégiáinak következménye. Az egyes kérdésekre kapott eredmények másfelől azt sejtetik, hogy egy szöveg alaposabb megértésében igen lényeges a szöveg összefüggéseire irányuló kérdések megválaszolása.

A legkevesbé megértett információ az ismeretközlő szövegben mindkét korcsoportban – meglepő módon – nem a következtetés megfogalmazása (az a második leggyengébb (vö. 8. kérdés)), hanem az 1. kérdésre adott válasz (kulcsfontosságú): 3,3 százalék (15é), 13,3% (18é). A legjobban megértett információ (a megértés mértéke és a kérdés egyezik a korcsoportokban, 80 százalék) a 3. kérdésre adott válasz (szintén kulcsfontosságú), amely egy számadat jelentésének értését követeli meg, az ezt vizsgáló kérdéshez grafikon tartozik. Az 1. kérdésre (Hányféle nép vonásai figyelhetők meg a honfoglaló magyarokon?) adandó válasz részben a szöveg első, részben annak utolsó előtti mondatában található. Az első mondatban a két rassz (a keletbalti és a turanid) megnevezése egy értelmező viszonyt jelöl, amely az alárendelő tagmondat után hiányos mondatként következik. Az utolsó előtti mondatban a rassz (dinári fajta) megnevezése a „nagykunok, jászok, palócok, erdélyiek” antropológiai jellemzőinek összefoglalásaként van jelen. A nem elfogadható válaszok között zömében a számadat tévesztései találhatók, a 15 évesek 76,7 százaléka, a 18 évesek 70 százaléka csak a szöveg első mondatában található két népcsoportot nevezi meg, a későbbi sorra kerülőt nem. A szöveg első mondata azonosító-értelmező viszonyként nemcsak a két legfontosabb és különböző szempontok alapján összehasonlított fajt (a keletbalti és a turanid) nevezi meg, de az első tagmondat (a rasszok megnevezése előtt) utal arra is, hogy a honfoglaló magyarokon „több fajtajelleg” volt megfigyelhető. A tévesztések között ez a határozatlan mennyiség is előfordul (egy 15 éves, s öt 18 éves tanuló válasza ez). Mindez azt sejteti, ha az információt a szöveg különböző részeiben kell megtalálni és összefoglalni – még ha kulcsfontosságú is, és nem kell kikövetkeztetni –, már jelentősen megnehezíti a helyes válasz kialakítását és a

szöveg értelmezését, hiszen összetettebb gondolkodást igényel. Úgy tűnik, nemcsak az összetartozó szerkezetek (vö. Pléh, 1974), de az összetartozó mondatok (tagmondatok) és következésképpen az összetartozó gondolatok közötti távolság növekedése is negatívan hat a szövegértési teljesítményre.

A kommentár típusú szövegben a legkevésbé megértett információ szintén megegyezett a két korcsoportban. Ez a 8. kérdésre adott válasz (kiegészítő információ), amit a szövegből kell kikövetkeztetni, de nem a szöveg végkövetkeztetése. A megértés mértéke is közel egyező volt a korcsoportokban: 20 százalékos (15é), 10 százalékos (18é). Az eredmények a narratív szöveghez viszonyítva a 15 éveseknél azzal nagyjából egyezők, a 18 éveseknél attól valamelyest gyengébbek, az ismeretközlőhöz képest a 15 éveseknél jobbak, a 18 éveseknél azzal közel egyezők. A legkevésbé megértett információ tendenciája a narratív szövegben tapasztalathoz áll közel, hiszen ott is a következtetést (az események szerveződését tekintve kiegészítő információt) értették meg a tanulók a legrosszabbul, míg az ismeretközlőben egy kulcsfontosságú és a szövegben foglalt egyszerű információt. A legjobban megértett információ szintén egyezik a korcsoportokban (a 6. kérdésre a válasz), eredményeik kismértékben térnek el [73,3 százalékos (15é), 80 százalékos (18é)]. A 6. kérdésre a válasz egy, a szövegben található számadat (kiegészítő információ) megkeresése. A legkevésbé megválaszolt 8. kérdés arra vonatkozott, hogy mikor találták a legkevesebb nitrogén-oxidot a levegőben. A szöveg pontosan csak azt tartalmazza, hogy a legtöbb

*Az összefüggések megértése valamennyi szövegben kisebb mértékű volt, mint az egyéb információké. A narratív szövegben az egyéb információk megértési szintjétől a két korcsoportban nagyjából azonos mértékben maradt el.*

nitrogén-oxid melyik napszakban (reggel és este) fordult elő, így a helyes választ a szövegtörzsből kell kikövetkeztetni. Ezáltal a helytelen válaszok aránya a több a hiányzókhöz képest. (A hiányzó válaszok aránya 26,7 százalékos (15é), 36,7 százalékos (18é), a helytelen válaszoké mindkét csoportban 53,3 százalékos.) A helytelen válaszok egy része félreértést mutató következtetésre utal, mert a tanulók a legszembevillóbb változást mutató alkotórésznek (kén-dioxid) a változással kapcsolatos időtartamát (10–15 év) említik. Ez 7 15 éves és 6 18 éves diák vála-

szá volt. (Arra, hogy melyik alkotórész mutatta a legszembevillóbb változást, külön kérdés van, azt a tanulók jól válaszolták meg). Ugyanakkor az a mondat, amelyik utal a legkevesebb nitrogén-oxid előfordulására, tartalmazza azt is, hogy mikor fordult elő a legtöbb kén-dioxid. A mondat a következő: „A legtöbb kén-dioxid, valamint nitrogén-oxid reggel és este található a levegőben; a legtöbb szennyező elegyrész tavasszal és ősszel”. A szöveg másik mondata a kén-dioxidnak a jelentős csökkenését is említi („A legutolsó 10–15 évben az orosz főváros, Moszkva levegőjében jelentős mértékben csökkent a por és mintegy 70 százalékkal a kén-dioxid mennyisége”). Így feltehetően a félreértés azzal állhat összefüggésben, hogy a sokféle és több helyen levő információ közepette a helyes válasz megtalálása bonyolult a számukra. Az a tény tehát, hogy több információ (több alkotórész változása) is szerepel egy mondatban, valamint az, hogy a kérdésben említett alkotórész legkevesebb mennyiségének az időpontját meghatározni következtetést igényel, továbbá az, hogy található egy újabb információ is (az említett nagy mennyiségben előforduló alkotórész jelentős csökkenése), meglehetősen zavaró. Vagyis úgy tűnik, hogy a kontextus ezáltal nem segít, gátló tényezőként hat. Végül soron ez az ismeretközlő szövegben megfogalmazottakat, de a narratívban is tapasztaltakat támasztja alá. Azt, ha a szövegben különböző helyeken kell visszakeresni vagy kikövetkeztetni a helyes választ, egyértelműen nehézséget jelent, hiszen összetett gondolkodást igényel. A téves válaszok másik részében a legtöbb szennyező elegyrész előfordulásának idejét (tavasszal és ősszel) jelöl-

ték meg. (Ez 5 15 éves, 3 18 éves tanuló válasza volt.) Egy 15 éves diák a szennyező elegyrészeknek a legkevesebb előfordulását nevezte meg – egyébként helyesen – a télen és nyáron évszakokkal, ám a kérdés nem erre vonatkozott, így a válasz helytelen. Valószínűsíthetően itt is szerepet játszhattak a kontextusról és az információk egy mondaton belüli előfordulásáról írtak, de nem zárható ki a pontatlan figyelem sem. A tévesztések további része a szövegben pontosan meghatározott napszakra (reggel és este) vonatkozik, s ez – amint írtuk – a legtöbb nitrogén-oxid előfordulását jelöli. Ezt a napszakot 6 18 éves diák és 3 15 éves jelölte meg. A téves válaszok nemcsak arra mutatnak rá, hogy az összetett információk feldolgozása nehézséget jelent a tanulóknak, de arra is, hogy adatokat visszaidézni sem könnyű, míg a legproblémásabb a közöttük levő összefüggések felidézése és/vagy kikövetkeztetése (vö. az ismeretközlő szövegről írtakkal).

A legjobban megválaszolt kérdés (6. kérdés) kiegészítő információ, ez a levegő minták évenkénti méréseinek a száma (30 000). A számadatot a 18 és a 15 évesek is viszonylag magas arányban találták meg jól. Érdekes megvizsgálunk a legszembetűnőbb alkotórész változását vizsgáló kérdésre (9.) adott válaszokat is. Ez kulcsfontosságú, a fiatalabbak viszonylag jól, az idősebbek hozzájuk képest rosszabbul választották meg (66,7, illetve 43,3 százalék). A téves válaszokban a fiatalabbak vagy más alkotórészt jelölnek (por, szénmonoxid), vagy a kén-dioxid mellett a nitrogén-oxidot is megnevezik. A por változása abban a mondatban szerepel (lásd előbb), amelyik a legszembetűnőbb változást mutató alkotórészre (kén-dioxid) utal. Ezek a válaszok a 18 évesek hibázásaiban is előfordulnak, sőt náluk a leggyakoribb rossz válasz a por említése. Mindezek megerősítik a kontextus zavaró hatásáról, valamint az adatok közötti összefüggések értelmezési nehézségeiről írtakat.

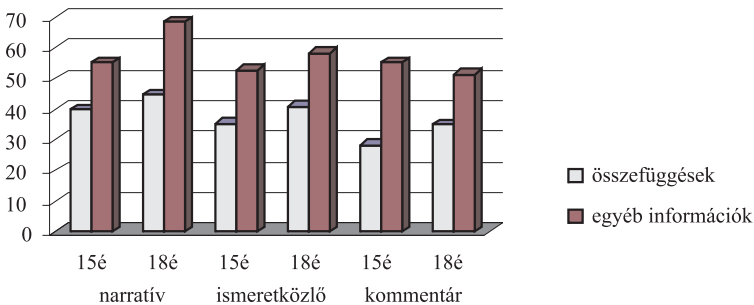
A tanulási folyamat – mint tudjuk – elsősorban az összefüggések felismerésén alapul, ezért nem mindegy, hogy a szövegértés folyamán a tévedések az összefüggésekre vagy a szöveg egyéb információira vonatkoznak-e. A már említett PISA-vizsgálat az olvasási szövegértési műveletek nehézségi szintjeiben öt fokozatot különít el (vö. *Vári*, 2000, 56.), közöttük a harmas képességszintet olyan szintnek tartja, amely szükséges a diákoknak a középiskola befejezéséhez, és a mindennapi élet és a munkaerőpiac elvárásainak teljesítéséhez szükséges minimumszintnek tekinthető tehát. Ez a szint a különböző információk közötti kapcsolatok megtalálását és felismerését jelenti helyenként többszörös kritériumok figyelembe vételével, vagyis az összefüggések felismerését.

Egy kísérleti eredmény szerint 11 éves kortól nem találtak különbséget a hallott és az írott szöveg korrekt értésében, míg a 8–9 évesek a hallott szöveget sokkal jobban értették meg, mint az olvasottat. (vö. *Gósy*, 1996) Ha a hallott és az írott szövegek feldolgozása hasonló módon történik, akkor a szövegértés hierarchikus modelljét (vö. *Gósy*, 1989) alkalmazva megállapítható, hogy az összefüggések felismerésének korrekt értésében a legfelső szintnek, az értelmezés (asszociációk) szintjének a megfelelő működése szükséges. Az asszociatív szerveződésnek a megértésben betöltött szerepét más szövegértéssel kapcsolatos kutatások is hangsúlyozzák. (vö. *Dennett*, 1996; *Pléh*, 2003; *Pléh*; 1998) Ugyanakkor a szöveg teljes megértése szempontjából nem elhanyagolhatók az egyéb információk, amelyeknek a megértéséhez az összetett folyamatnak kell jól működnie, a helyes válaszokhoz személyek, események szemantikai, szintaktikai összefüggéseit kell érteni. Azaz a szöveg értelme a szövegben kifejtett és a ki nem mondott nyelvi egységek észleléséből és a tudással kapcsolatba hozható hierarchikus feldolgozásból áll össze. (vö. *Tolcsvai-Nagy*, 2000) Ha elfogadjuk azt, hogy a szövegértés meghatározza a feladatmegértést, amire a tanulás folyamata épül, akkor az összefüggések vizsgálata az ismeretterjesztő szövegben különösen fontos, hiszen a különböző tantárgyak tananyaga jórészt e szövegtípusra épül. Amíg egy narratív szöveg összefüggéseinek a megértése lényeges a tanulás megfogalmazásához, vagy fejlettebb fokon az írói szándék megértéséhez, a mű értelmezéséhez, addig az ismeretterjesztő (tudományos) szövegben az össze-

függések felismerése nélkülözhetetlen az adott tudomány részleteinek megértéséhez, problémák továbbgondolásához és megoldásához.

Az összefüggésekre és az egyéb információk megértésére kapott eredményeket a 2. ábra mutatja. (Az összefüggések a szöveg lényeges eseményeire és kiegészítő információkra egyaránt vonatkozhatnak, s a lényeges és a kiegészítő információknak a megértését ellenőrző kérdések cselekvő személyre (alanyra), tárgyra, helyre, időre is rákérdezhetnek, ezért a kulcskérdés/részlet és az összefüggés/egyéb információ kategóriák nem azonosak.)

Látható, hogy az összefüggések megértése valamennyi szövegben alacsonyabb mértékű volt, mint az egyéb információké. A narratív szövegben az egyéb információk megértési szintjétől a két korcsoportban nagyjából azonos mértékben maradt el, noha mind a kétféle információ feldolgozásában a 18 évesek eredményei bizonyultak jobbnak. A kétféle információ megértése közti eltérés a korcsoportokban statisztikailag szignifikáns,  $p < 0,0017$  (15é),  $p < 0,003$  (18é). A két korcsoport között az összefüggésekben alig, az egyéb információk megértési szintjében nagyobb különbség volt tapasztalható, ez utóbbiban a 18 évesek jobb eredményt értek el. Az összefüggések megértése: 40 százalék (15é), 45 százalék (18é), egyéb információké: 55 százalék (15é), 68,3 százalék (18é).



2. ábra. A szövegek összefüggéseinek és az egyéb információknak a megértése (%)

Az összefüggések felismerése az ismeretközlő szövegben is elmaradt az egyéb információk megértési szintjétől a korcsoportokban, s a különbségek is közel egyezők. A kétféle információ megértése közti különbség ezúttal is szignifikáns:  $p < 0,006$  (15é),  $p < 0,005$  (18é). Az összefüggések értése: 35,4 százalék (15é), 40,9 százalék (18é), az egyéb információké: 52,8 százalék (15é), 58,3 százalék (18é). Az összefüggések megértése a narratív szövegben tapasztaltakhoz képest a korcsoportokban megközelítőleg egyező mértékű csökkenést mutat. Az egyéb információkat a 15 évesek nagyjából olyan arányban értették meg jól (52,8 százalék), mint a narratív szövegben, a 18 évesek viszont ahhoz képest (68,3 százalék) körülbelül 10 százalékkal teljesítettek rosszabbul (58,3 százalék).

Mínthogy a kommentár típusú szöveg az elbeszélő és a leíró szöveg jellegzetességeit is hordozza, az összefüggések megértése nem csupán az elbeszélő vagy leíró/magyarozó részek ok-okozati viszonyainak a felismerését jelenti, de a strukturális elbeszélő és a funkcionális leíró részek közötti kapcsolat felismerésére is vonatkozik. A szövegben az összefüggések tehát a készülékek elhelyezése, célja és jellemzése, működése közötti kapcsolatok meglátását jelentik. Az összefüggések megértése ezúttal is gyengébb volt az egyéb információk megértéséhez képest mindkét korcsoportban; az eltérések szignifikánsak:  $p < 0,021$  (15é),  $p < 0,003$  (18é). Az eredmények az összefüggésekre: 28,3 százalék (15é), 35 százalék (18é), az egyéb információkra: 55 százalék (15é), 51,4 százalék (18é). A narratív és az ismeretközlő szöveg adataihoz képest az összefüggések megértése ebben a szövegben a legalacsonyabb mind a két korcsoportban. Végül soron a három különböző szöveglmegértésében lineáris csökkenés tapasztalható. Az egyéb információk megértésének adatai a 15 éveseknél a narratív szövegben megfigyelhető értékkel egyez-

nek, a három szövegben náluk közel azonosak az eredmények. A 18 éveseknél viszont ennek az információnak a feldolgozásában is lineáris csökkenés volt tapasztalható, a legjobb eredmény a narratív, a leggyengébb a kommentár szövegben volt. Ezek további bizonyítékai annak, hogy a vizsgált középiskolai tanulóknak az olvasott szöveg értésében az ok-okozati viszonyok felismerése sokkal nehezebb, mint a szöveg egyéb információit megérteni, s így értelmezni és a következtetéseket levonni nyilvánvalóan jóval nehezebb és bonyolultabb, következőképpen súlyosabb problémákat is jelent. A szöveg típusának a megértésre gyakorolt hatása úgy tűnik, főleg az összefüggések feldolgozásában érvényesül náluk.

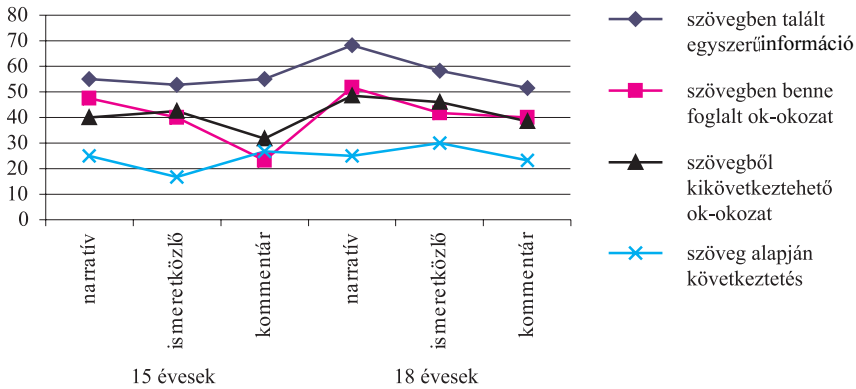
Az összefüggések megértésére kapott eredmények valamennyi szövegben meglepőek, s igen figyelemre méltóak, főleg ha összehasonlítjuk azokat hasonló felmérések adataival. Egy 1997-es keresztmetszeti vizsgálatban alsó tagozatos gyermekek szövegértési teljesítményében a 7, 8 és a 9 évesek az összefüggéseket jóval gyengébben értették meg, mint a szöveg egyéb elemeit, míg a 10 éveseknél mindkettő megértése nagyjából azonos mértékű volt. (Laczkó, 1997) Egy másik vizsgálatban a 11 éveseknél sem mutatkozott különbség a szöveg összefüggései és az egyéb információk megértése között. (vö. Gósy, 1996) A már említett 2001-ben történt beiskolázási felmérésben (ebben 127 középiskolás (15 éves) adatait dolgoztuk fel) viszont az összefüggések felismerése gyengébbnek bizonyult. (Laczkó, 2004b) A kísérleten alapuló eredmények azt sejtetik, hogy a szövegértésben sokszor emlegetett romló tendencia az adott középiskolások teljesítményét illetően az összefüggések alacsonyabb szintű/hiányos megértésének következménye, vagyis – a szövegértés hierarchikus modellje alapján – a szöveg asszociatív kapcsolatainak felismerési nehézségével magyarázható. Minthogy a tanulás alapját jelentő ismeretközlő, valamint a kommentár típusú szöveg összefüggéseinek megértésében hasonló tendencia érvényesült, ez a sejtésünk megerősödhet, s feltehetően a gyakori tanulási nehézségek hátterében is okként szerepel. E feltevésünket az is alátámasztja, hogy a vizsgálatban használt ismeretközlő szöveg adatokra épült, az adatoknak a megértését jórészt a grafikonhoz tartozó kérdések tesztelték, ezek közül az adatok közötti relációk felismerését az összefüggésekre kérdezők. Ha a grafikonhoz tartozó kérdésekre (3., 4., 5. és 6.) adott helyes válaszok arányát vetjük össze, akkor látható, hogy a számadatok keresése vagy azok jelentésének megértése mind a két korcsoportban a legjobb. Igaz a két korosztály között némiképp ellentétes a tendencia, a fiatalabbak a számadatot határozták meg pontosabban, az idősebbek a számadat jelentését értelmezték jobban. Ez alátámasztani látszik azt, hogy a grafikonhoz tartozó ábra segítséget jelentett a tanulóknak a számadatok értelmezésében.

Az eredmények egyúttal irányvonalat adnak a vizsgált középiskola tanulói a szövegértési teljesítményének fejlesztésében. Minden bizonnyal nem a szöveg szó szerinti értésére (amely a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok felismerésén alapul), hanem a szöveg értelmezésére, a háttértudás és a szövegben található információk közötti kapcsolat megláttatására kell a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni. E fejlesztés nemcsak az alsóbb évfolyamon szükséges, de az érettségi vizsgára készülő tanulók esetében is, sőt náluk talán még inkább hangsúlyozandó.

Megnéztük, hogy az összefüggések felismerésének ilyen alacsony eredményei mögött milyen okok húzódnak meg. Így elemeztük az ok-okozati viszonyok különböző típusainak és a szövegben foglalt egyszerű információknak a feldolgozását. (3. ábra)

Látható, hogy a szövegekben foglalt egyszerű információk megértéséhez képest az ok-okozati viszonyok típusainak a helyes felismerése gyengébb a korcsoportokban. (Egyszerű információ az, ha a kérdésre a választ vissza kell keresni a szövegben, függetlenül attól, hogy lényeges esemény-e vagy kiegészítő információ). (vö. Adamikné, 2002)

Az összefüggések egy részét a szövegek egyértelműen tartalmazzák, másik részüket a szintaktikai és szemantikai viszonyoknak a megértése alapján ki kell következtetni, tehát ún. implicit információ, s külön kategóriát állítottunk fel a tanulás (a végkövetkeztetés)



3. ábra. Az összefüggések típusainak és a szövegben talált egyszerű információknak a megértési szintje (%)

megfogalmazásához. Az összefüggések megértésében mutatkoztak fokozati különbségek a tekintetben, hogy az összefüggést tartalmazzák-e a szövegek, vagy ki kell azokat következtetni. Lineáris csökkenés volt megfigyelhető a korcsoportokban valamennyi típusú összefüggés megértésében, a legnagyobb különbség – a feltételezésnek megfelelően – a végső következtetés megfogalmazásában volt tapasztalható. (Az életkori eltérések nem mutatkoztak a korcsoportokban.) Megvizsgáltuk, hogy az összefüggések megértését milyen tényezők befolyásolják. Mivel a kikövetkeztethető információk megértésében a szöveg szintaktikai és szemantikai viszonyainak a pontos megértése egyaránt szükséges, így megnéztük a mondat szerkezet és a szemantikai viszonyok (lexikális jelentések) szerepét is. A mondat szerkezeti elemzések azt mutatták, hogy a narratív szövegben valamennyi típusú ok-okozati viszony helyes megértése jelentősen függ attól, hogy mennyire összetett az a mondat, amelyben a kérdésre a válasz megtalálható, vagy abból kikövetkeztethető. Azaz a mondatok hossza is, de főleg a mondat szerkezet bonyolultsága befolyásolja a szöveg összefüggéseinek megértését. A mondat szerkezetnek a megértésre gyakorolt hatását számos kutatás vizsgálta, s valamennyi megállapítja, ha az egymással szerkezeti kapcsolatban levő elemek között nagy a távolság a mondatban, az a megértését nehezíti. (vö. Pléh, 1974) Kimutatták azt is, ha olvasásnál a sorok úgy vannak megszerkesztve, hogy egy-egy sorban a szorosan összetartozó egységek találhatók, a megértés könnyebb, mint ha a szerkezeti egységeket a sorok megtörik. (Clark és Clark, 1977)

A szövegből kikövetkeztethető összefüggések közül például az 5. kérdésre a válasz egy hat tagmondatos összetett mondat első felére vonatkozik, a mondat második része a szövegben foglalt másik ok-okozati viszonynak a megértéséhez kapcsolható (vö. 6. kérdés). (Az összetett mondat a szöveg 3. bekezdése). A 6. kérdésre adott helyes válaszok aránya csaknem egyező, 60 százalékos (15é), 63,3 százalékos (18é). A helyes válasz kialakításához szükséges tagmondatok egyszerű szerkezetűek, a cselekmény előrehaladásában a leglényegesebb mozzanatot fogalmazzák meg. Azt, hogy a csata azért kezdődik el, mert a lengyel fejedelem helyett egy ismeretlen magyar áll ki. Az 5. kérdésre adandó válasz szintén összetett, a helyes választ a szövegben részben utalás alapján kell visszakövetkeztetni. Az 5. kérdésre (Miért hátrált meg a lengyelek vezére?) a helyes válasz: mert a pomerán óriás láttán megijedt (megrémult az erejétől), hiszen ő már idős (öreg, vén) volt a csatára. A válasznak az első felét kell kikövetkeztetni az említett módon. Erre a kérdésre csak 30 százalékosban (15é), illetve 40 százalékosban (18é) adtak jó választ a tanulók mindkét korcsoportban a visszautalás alapján kikövetkeztetett gondolat megfogalmazása hiányzik. Ebben vélhetően szerepet játszik az, hogy az implicit gondolat kikövetkeztetését tartalmazó mondat fordított szórendű (az igenevet is tartalmazó bővítmények megelőzik a mondat végén található alanyt), és aszimmetrikus szerkezetű is egyidejűleg,

hiszen az állítmányi rész terjedelmesebb, mint az alanyi. (Lásd: „A pomerán óriás láttára megdöbbenve lépett vissza Miksa herceg.”) A mondat szerkezetnek a megértésre gyakorolt hatása az ismeretközlő szövegben nem a mondatok összetettségében mutatkozik meg, hanem a tagmondatok számában oly módon, hogy a több (névszói állítmányokat tartalmazó) rövidebb tagmondatban közölt információk megértése nehezebb, valószínűsíthetően azért, mert a megjegyzendő információk nem cselekvéstartalmat kifejező igékhez, hanem a mondatok alanyához (felsorolt tulajdonságok) kapcsolódnak. Ez jól látható például a 7. és a 8. kérdésekre adott válaszok arányában. A kommentár típusú szöveg zömében két tagmondatos mellérendelő mondatokból épült fel. A tagmondatok közötti viszony általában kapcsolatos hozzátoldó, ám az összefüggéseket tartalmazó mondatok adatokat is tartalmaznak, így a tagmondatok a közöttük levő összefüggéseket is sejtetik. Az adatok (például a levegő összetételét meghatározó elemek, amiket a cikkben említett készülékek képesek meghatározni) ráadásul különböző szövegek környezetben, különböző aspektusokból ismétlődnek a szövegben. Így az összefüggéseket tartalmazó mondatok szerkezete az ismeretközlő szövegben megfigyeltre hasonlít, tehát a látszólagos könnyebbséget jelentő kapcsolatos hozzátoldó viszonyok nehezítik a szöveget, hiszen a bennük felismert összefüggések végső soron magyarázatot tartalmaznak. (Megjegyezzük, hogy a diákok ezt a szöveget is nehezként minősítették.) Jól mutatja ezt a szövegben pontosan megtalálható okozati viszony felismerésére (vö. 7. kérdéstről írtakkal és az idézett mondattal) és a szövegben kikövetkeztethető egyik okozati összefüggés megértésére (vö. 8. kérdés) kapott érték. A 7. kérdésre adandó választ tartalmazó mondat két tagmondata nemcsak kiegészíti egymást, de a 2. tagmondat (ami a kérdésre a választ szemantikai kapcsolat felismerése alapján mutatja) az elsőt tulajdonképpen pontosítja. (A 2. tagmondat: „vizsgálják a levegő káros elegyrészeinek mennyiségét a nap- és évszakok függvényében”.) Ehhez a tagmondathoz logikailag szorosan kapcsolható a következő mondat két tagmondata. („A legtöbb kén-dioxid, valamint nitrogén-oxid reggel és este található a levegőben; a legtöbb szennyező elegyrész tavasszal és ősszel”.) Ezek ugyanis új információként a 2. tagmondatban közöltek (a levegő elegyrészeinek a napszakoktól és évszakoktól függő mennyiségét) értelmezik úgy, hogy olyan elegyrészeket neveznek meg, amelyeknek a változása napszakokhoz vagy évszakokhoz köthető. Tulajdonképpen ez a két tagmondat példával illusztrálja az előző mondat 2. tagmondatában mondottakat. A megnevezett elegyrészek közül a nitrogén-oxid alakulására kérdez rá a 8. kérdés, úgy, hogy a legkevesebb mennyiség időpontját a szöveg nem jelöli, csak a legtöbbit, tehát következtetni kell. A két mondat közötti logikai összefüggés hiányos felismerése is tükröződik a diákok alacsony teljesítményében. (vö. 4. táblázat) Azaz ezúttal nemcsak több mondat párhuzamos feldolgozása (a bennük megfogalmazott információk megértése) nehezíti az összefüggés felismerését, de a mondatok között levő logikai viszonyok felismerése is, így az eredmények még alacsonyabbak. (Vö. az ismeretközlő szöveg hasonló típusú összefüggéseivel, ahol több mondat egyidejű feldolgozására volt szükség, az eredmények is jobbak.) Ezt megerősíteni látszik a szöveg végső következte-

---

*Nem a szöveg szó szerinti értésére (amely a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok felismerésén alapul), hanem a szöveg értelmezésére, a háttértudás és a szövegben található információk közötti kapcsolat meglátására kell a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni. E fejlesztés nemcsak az alsóbb évfolyamon szükséges, de az érettségi vizsgára készülő tanulók esetében is, sőt náluk talán még inkább hangsúlyozandó.*

---

tésére (10. kérdés) adott válaszok aránya is. A válasz részben a szöveg utolsó bekezdésében található mondatok tartalmi és logikai viszonyai, részben a készülékek szövegben leírt funkciójának a megértése alapján következtethető ki. (A hibázások zöme az utóbbi információ hiányán alapul. A legtöbb diák életkortól függetlenül erre a kérdésre nem említi azt, hogy Moszkva azért tartozik a kevésbé szennyezett városok közé, mert a készüléket a város több pontján helyezték el.) A válaszok azt tartalmazzák, hogy a városban a gyárak áttértek a gáztüzelésre, a szöveg szerint ez csupán a kén-dioxid mennyiségnek csökkenését magyarázza, s ennek a szennyezettség mértékének a csökkenése a következménye. A válaszok tehát részlegesen jó válaszok, amelyek vélhetően a mondatok között fel nem ismert, vagy tévesen felismert viszonyokkal magyarázhatók.

### Összefoglalás

A tanulmányban a szöveg típusának a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáltuk egy olyan budapesti középiskola véletlenül kiválasztott 30–30 15 és 18 éves tanulója körében, amelyek egy 2001-es országos szövegértési felmérésben közepes eredményt nyújtott. A bemutatott eredmények ily módon vélhetően a szűkebb közösség, az adott iskola tanulóinak szövegértési jellemzőit mintázzák elsősorban, ám e tanulók valamelyest reprezentálják korosztályukat is, tehát a megfigyelt tendenciák mindenképpen jelzésértékűek.

A vizsgált tanulók teljesítménye a szövegértés általános szintje és a szövegbeli információk részletes elemzése alapján is egyértelműen alátámasztotta azt a feltételezést, hogy az iskolai tevékenységet meghatározó három gyakori szövegtípus eltérő szövegszerkezetének elemei különbözőképpen hatnak az olvasottak megértésére. Az időbeliségen alapuló, lineáris szerveződésű narratív szöveget a vizsgált tanulók a várakozásnak megfelelően a legjobban értették. Az információk részletes elemzésével nyert adatok azt mutatták, hogy az időbeli folytonosság e szöveg könnyen átlátható szerkezetét biztosította, és így pontosabb emlékezést és felidézést tett lehetővé. Ez nemcsak a szöveg egészében, de a történet időbeli egymásutánosságára épülő, lényeges mozzanatainak felidézésében is egyértelműen jól követhető volt. Ugyanakkor az összehasonlításokra épülő leírásban a tartalmi állandóság valamennyi összetevő megértésében a tanulók rosszabb eredményében nyilvánult meg. Jól látható volt ez a szöveg lényeges elemeinek megértésére kapott eredményekben, amelyekben a másik két szöveggel ellentétes tendencia mutatkozott, s a különbség a narratívól eltérő szerkezettel volt magyarázható. Azzal, hogy a leírásban az összehasonlított tulajdonságok (a szöveg állandó elemei) közötti kapcsolatok felismerése bonyolult szerkezetet eredményezett a tanulók számára, megnehezítette a lényeg kiemelését és ezzel a pontos szövegértést. A vizsgált tanulók teljesítményei a kommentár típusú újsághírben voltak a legalacsonyabbak, s az elemzések szerint ebben az elbeszélő és leíró elemek együttes feldolgozásának nehézségeit a köztük levő kapcsolat felismerési bizonytalanságai okozták. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy az életkor növekedéséből várható teljesítménynövekedés anyagunkban szinte nem volt kimutatható. Az is említést érdemel, hogy a legkönnyebben feldolgozható narratív szöveg sem bizonyult problémamentesnek még a legjobb teljesítményt nyújtó 12. évfolyamosoknál sem.

A tanulók a legjobban értett narratív szövegben is a könnyen visszakereshető, szemantikailag és szintaktikailag könnyen feldolgozható, bonyolult gondolkodási műveletet nem igénylő egyszerű információkra kérdező kérdéseket tudták megválaszolni a legbiztosabban. Ugyanakkor az összetett gondolatot tartalmazó információk megértése már a narratív szövegben is problémát okozott nekik. Főként akkor, ha a megértendő gondolat csak implikálva volt a szövegben, illetve ha az összetartozó gondolatok közötti távolság növekedése miatt a szöveg különböző részeiben kellett megtalálni az információt. A jelen kísérlet adatai szintén azt mutatták, hogy a vizsgált diákok szövegértési nehézsége



leginkább az ok-okozati viszonyok típusainak bizonytalanságaiban követhető nyomon, gyakran még a szövegben található összefüggéseket is pontatlanul értelmezték, míg a szöveg tanulságát szinte egyáltalán nem tudták megfogalmazni. Elemzéseink szerint az összefüggések értésében a szintaktikai viszonyok feldolgozási nehézségei sokkal inkább megmutatkoznak, mint a szemantikai viszonyokéi. Azaz a szöveg mondatainak összetettsége sokkal inkább megnehezítette a vizsgálatban részt vevő diákoknak a helyes logikai viszony meglátását vagy kikövetkeztetését, mint például az archaikus szóalakok, szókapcsolatok, igealakok megértése. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a szemantikai viszonyok értelmezési nehézségei a fiatalabbaknál jobban megmutatkoznak a teljes szövegértés folyamatában, s valamennyi szövegben. Az idegen szavak téves szóelőhívást eredményeztek náluk, az ismeretlen szavak jelentését nem tudták a szöveggörnyezetből kikövetkeztetni, s mindezek miatt gyakran a szöveg szó szerinti értési nehézségei is megfigyelhetők voltak. Valamennyi tanuló nehezen tudta értelmezni a mondatok, illetve tagmondatok közötti referenciális viszonyokat, ami szintén megnehezítette a kikövetkeztetendő gondolatok meglátását. Már a narratív szövegek megértésére kapott adataink is alátámasztották a PISA vizsgálat azon megállapítását, hogy „a magyar diákok 77 százaléka az olvasási képességek lehetséges ötfokú skáláján a kettes szinten”. (Vári, 2000, 59.) S noha megítélésünk szerint – s mások és a saját kísérletünk eredményei alapján is – a nagyon gyenge szinten állók számaránya talán ennél kisebb, de tény, hogy ők inkább egyszerű információ-visszakeresési műveleteket vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat tudnak csak felismerni.

A narratív szöveg megértésekor tapasztaltakat az ismeretközlő szöveg megértésekor is megfigyelhettük a szövegbeli információk részletes elemzésekor kapott alacsonyabb százalékos eredmények azt igazolták, hogy a tanulóknál az egyszerűbb narratív szöveg megértésében kimutatható nehézségek a bonyolultabb, nehezebb ismeretterjesztő szöveg megértésekor erőteljesebben jelentkeznek. Az ismeretközlő szöveg megértésekor a legtöbb gondot a tanulóknak a szöveg szerkezetével összefüggésben a párhuzamos információk feldolgozása okozta. Ez a narratív szövegtől eltérően nem a szöveg mondatainak összetettségében, hanem a mondatok/tagmondatok számának alakulásában mutatkozott. A megjegyzendő információk ugyanis ebben a szövegben nem cselekvéstartalmat hordozó igékhez köthetők, hanem a felsorolásokat tartalmazó tagmondatok alanyához, így a tanulók a szöveg mondatait alkotó tagmondatok számának a feldolgozása is nehézkes. A nehézség itt az életkorral úgy függött össze, hogy a 15 éveseknek a narratív és az ismeretterjesztő szöveg megértése egyaránt gondot okozott, a 18 éveseknek főként a tanulás alapját adó ismeretközlő szöveg pontos megértése jelentett nehézséget.

A helyes értést tekintve legnehezebbnek tetsző kommentár típusú szöveg megértésének elemzése is mutatták, hogy ekkor elsősorban az összefüggések meglátása, ami erősen függ a szöveg szerkezetétől, nem volt világos a tanulóknak. A szövegbeli magyarázatok megértése ugyanis a szöveg mondatai között nemcsak a tartalmi összefüggéseknek, de a logikai kapcsolatoknak a pontos meglátását és értését is feltételezte, s éppen ez utóbbi mutatott hiányosságokat a tanulóknál. Vagyis a szöveg felépítése (a mondatok közötti bonyolult kapcsolatok miatt, ami a kontextusnak a megértésre gyakorolt zavaró hatásában nyilvánult meg) nemcsak alaposabb koncentrációt, de összetettebb gondolkodási műveleteket is igényelt.

Sajátosan alakult a számok megértése, a számadatot vissza tudták keresni, s ha ehhez grafikon is tartozott, biztos támpontot, segítséget jelentett a tanulóknak, míg a számok jelentésének értelmezése már nem bizonyult egyszerűnek.

A tanulók a vizsgálatban jellegzetes stratégiákat követtek. Egyszerű szövegbeli információk visszakeresésekor, akkor, ha az úgynevezett mechanikus bevesséssel felidézhető elemekre kellett visszaemlékezni, gyakori volt a hiányzó válasz kategóriája. Ez főként a 15 éveseket jellemezte, náluk a felsorolandó elemek többszöri szövegbeli ismétlődése

sem nyújtott segítséget a felidőzésben, s így nemcsak szövegértési gondjaikat, de az emlékezés nehézségeit is jól mutatta náluk. A vizsgált 18 évesek inkább a háttértudás és az új információ összekapcsolásán alapuló stratégiát követték válaszaikban, ám meglevő tudásuk, ismereteik alkalmazása nem volt mindig volt célravezető, gyakran téves vagy részlegesen jó válaszokat eredményezett.

Noha egyetlen iskola diákjaival végeztük a több szempontú vizsgálatot, a kapott eredmények azt sugallják, hogy a szövegértés fejlesztésében vélhetően nemcsak az adott iskolában van szükség szemléletváltásra. Minden bizonnyal a narratív szöveg megértésének folyamatos gyakorlása a szövegértési teljesítmény tökéletesítéséhez elengedhetetlen, de a diákok számára kevésbé gyakori és kevés motivációt jelentő szövegek olvastatása és az e szövegekre irányuló megértési feladatok még fontosabbak, s valószínűsíthetően az eredményességet illetően sokkal több munkát, gyakorlást is igényelnek. Főképp, ha megmondjuk, hogy napjainkban a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma igen magas. A kapott eredmények, s azoknak másokkal való összevetése azt is valószínűsítik, hogy e középiskolások szövegértésének javításában elengedhetetlenek azok a gyakorlatok, amelyek az ok-okozati viszonyok felismertetését, különösen a végső következtetés levonását segítik. Mindezek begyakorlása valamennyi szöveg esetén fontos, de főképp a leíró, valamint az elbeszélő és leíró elemeket speciálisan ötvöző szövegekben. Nem elhanyagolható az sem, hogy az összetett információk megláttatása, kikövetkeztetése sokkal több gyakorlást igényel, mint egyetlen információé.

### Irodalom

- Adamikné Jászó A. (1991, szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó A. (1994): A szövegértő olvasás fejlesztése. *Tanító*, 1. 7–8.
- Adamikné Jászó A. (1990): *Az olvasástaniás története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Alderson, J. C. – Clapham, C. M. – Wall, D. (1995): *Language Text Construction and Evaluation*. Oxford University Press.
- Bal, M.: A leírás, mint narráció. In Thomka B. (1998, szerk.): *Történet és fikció*. Narratívák 2. Kijárat Kiadó, Budapest. 135–171.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Barlett, F. C. (1985): *Remembering. 1932*. Cambridge. Cambridge University Press. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brown, P. (1992): An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies. In F. Satow, I. Gathener (szerk.): *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 148–155.
- Brown, G. (1986.): Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7/3. 284–302.
- Clark, H. H. – Clark, E. V. (1977): *Psychology and Language*. New York – Chicago – San Francisco – Atlanta.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Dennett, D. (2003): Micsoda elmék. Kulturtrade, Budapest. Pléh Csaba: A gyermeknyelv. In Kiefer F. – Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 451–478.
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge University Press, Cambridge Mass.
- Garnham, A. (1985): *Psycholinguistics: Central Topics*. Methuen, New York.
- Goodman, K. S. (1970): Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H.– Ruedel R. B. (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. DE: International Rreading Association, Newark.
- Gough, P. B. (1972): One Second of Reading. In Kavanagh, M. (eds.): *Language by Ear and by Eye*. MIT. Press, Cambridge. 331–358.
- Gósy M. – Laczkó M. (1987): A beszédmegértési teljesítmény fejlődése óvodáskortól felnőttkorig. *Magyar Nyelvőr*, 111. 444–451.
- Gósy M. (2001): A lexikális előhívás problémája. In Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 128–142.
- Gósy M. (1995): Anyanyelv és olvasási készség. In Szende A. (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Budapest. 59–66.
- Gósy M. (1996c): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 168–178.
- Gósy M. (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Hajas Zs. (1995): *Magyar nyelv I., II*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Hernádi S. (1979): *Stilusiskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Just, M. A. – Carpenter, P. A. (1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Allyn and Bacon, Boston.
- Kintsch, W. – Van Dijk, T.A. (1980): Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In Pléh Cs. (szerk.):

*Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához.* Tankönyvkiadó, Budapest. 311–332.  
Laczkó M. (1997): *Anyanyelv és olvasás.* Kézirat. Budapest. 80.  
Laczkó M. (2004a): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító*, 4. 6–8.  
Laczkó M. (2004b): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító*, 5. 8.–9.  
Laczkó, M. (1992): How to Explore Reading Comprehension? In *Literacy Without Frontiers*. 257–266.  
Nagy F. (1987): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
Pearson, D. P. – Stephens, D. (1994): Learning about Literacy. A 30-year journey. In Ruddell – Ruddell – Singer, 22–44.  
Pléh Cs.(2003): Pszicholingvisztika. In Kiefer F. – Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 425–450.  
Pléh Cs. (1974): Mondat és emlékezet. I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 24–35., 147–158.

Pléh Cs. (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Pléh Cs. (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Osiris Kiadó, Budapest.  
Rumelhart, D. E. (1990): A sémák. A megismerés építőkövei. In Kónya A. (szerk.): *Az emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11. 92–100.  
Stanovich, K. (1980): Toward an Interactive – Compensatory model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16. 32–71.  
Tóth L. (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus tankönyvkiadó. Debrecen.  
Taylor, I. – Taylor, M. M. (1983): *The Psychology of Reading.* Academic Press, New York.  
Widdowson, H.G. (1983): *Learning Purpose and Language Use.* Oxford University Press, Oxford.



Az Iskolakultúra könyveiből