

SZÖVEGMEGÉRTÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Tóth László

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

A szövegmegértés tanulmányozása során általában ketté szokták választani a narratív (elbeszélő) és a leíró (ismeretközlő) szövegeket. Jelen kutatásban a narratívum megértésének tanulmányozását tűztük ki célul. Tettük ezt azért, mert az iskolai megértésvizsgálatok többsége nem narratív, hanem leíró szövegek megértésével foglalkozik. Bár *elméleti vonatkozásban* a narratívum megértéséről jóval több szakmunka született, ám ezek a munkák elsősorban a modellalkotást célozzák. Szerzőik a nyelvészet vagy a pszicholingvisztika kutatói, emiatt kevésbé mutatnak érdeklődést az iránt, hogyan lehetne modelljeiket az iskolai szövegmegértési vizsgálatok szolgálatába állítani.

Másfelől a narratív szöveg megértését vizsgáló *iskolai kutatások* szinte mindegyike megelégszik a közvetlen megértés tanulmányozásával, láthatóan kerülve a bonyolult üzenetet hordozó, többféle értelmezést lehetővé tévő szövegeket. Az alkalmazott szövegek főleg egyszerű mesék vagy meserészletek. Sokan utalnak arra, hogy a megértésnek magasabb szintjei is vannak, de arra vonatkozóan már nem szolgálnak útmutatással, hogyan kellene ezeket vizsgálni. A longitudinális kutatások pedig – mint ahogy azt *Taylor és Taylor (1983)* az olvasás pszichológiájáról írt átfogó monográfiájukban elismerik – végképp hiányoznak.

Az általunk indított longitudinális kutatással éppen arra vállalkoztunk, hogy a narratívum megértését kövessük nyomon az általános iskolás tanulónál. Megkíséreltük kideríteni, hogy milyen természetű a reprezentáció mennyiségi és minőségi változása, vannak-e kitüntetett csomópontok ebben a folyamatban, és milyen tényezők befolyásolhatják azt.

E kutatás első részéről a Magyar Pedagógiában már beszámoltunk (*Tóth, 1997*). Akkor az alsó tagozatos eredményeket ismertettük, ígéretet téve arra, hogy a vizsgálati min-tában szereplő közel háromszáz tanulót felső tagozatban tovább követjük, és az újabb eredményekről is beszámolunk. Nos, ígéretünket most valóra váltjuk. Ugyanarról a kutatásról lévén szó, az összehasonlítás okán elkerülhetetlen a korábbi adatok felelevenítése, ugyanakkor ez segíti az olvasót abban, hogy teljes rálátása legyen a kutatásra.

Megértési felfogások

A szövegmegértés mibenlétére vonatkozóan meglehetősen tarka a kép a szakirodalomban. Lássunk néhány nézőpontot!

Taylor és Taylor (1983) megértésen a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését értik. *Rumelhart* (1990) szerint a megértés azonos a megértendő helyzet magyarázatára alkalmas sémák kiválasztásával és igazolásával. *Martindale* (1990) a megértést a mentális lexikonban tárolt ismeretek hozzáférésekor keletkező szubjektív érzésnek tartja. *Bransford és McCarrell* (1989) a megértés lényegét a megértendő anyaghoz való kognitív hozzájárulásban látják. *Síklaki* (1981) a történet-nyelvtanok felől közelíti meg a megértést. E modellek szerint a megértés lényegét az adott történet konkrét kijelentéseinek az ember fejében létező narratív sémához való hozzárendelődése képezi. *Nagy Ferenc* (1984) úgy vélekedik, hogy a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. *Lénárd* (1979) megfogalmazásában a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni.

A fentiekhez képest egészen más jellegű felfogást tükröz *Mansilla és Gardner* (1997) meghatározása. Szerintük „a megértés egy adott ismeretkörrel való gondolkodni tudás képessége, aminek meglétét az adott területen helyesnek tartott gondolkodásmód kritériumaival történő összevetés hitelesíti” (*Mansilla és Gardner*, 1997. 382. o.). E felfogás szerint a megértésnek két dimenziója van: (1) a területspecifikus ismeretek megértése, (2) az adott terület (pl. matematika, történelem, irodalom, kerámiakészítés, tánc) gondolkodásmódjának megértése, ideértve az ismeretanyag létrejöttének, közreadási formáinak és a vizsgálódást-továbbfejlesztést inspiráló céloknak a megértését. Ez az elképzelés lényegében azt az álláspontot tükrözi, hogy ahány terület van, annyiféle megértéssel kell számolni. Más szavakkal: egy egységes megértés-koncepció megalkotására való törekvés – tévút.

Magunk – vállalva az egyoldalúság vádját – a szöveg megértést így határozzuk meg: a szöveg megértés a szövegtartalom értelemmel bíró kognitív reprezentációinak megalkotását jelenti az olvasó hozzáférhető tudattartalmainak alapján (*Tóth*, 2002).

A megértés fogalmának sokszínűségét jól tükrözik a szöveg megértési modellek is. Ezekről lesz szó a továbbiakban.

Szöveg megértési modellek

Általánosságban a szöveg megértési modellek három csoportba sorolhatók.

Az *adatközpontú (data-driven) modellek* a szöveg megértés „alulról felfelé” építkezésének elvét vallják, miszerint a szövegfeldolgozást elsődlegesen a külső ingerek vezérlik. E modellek a dekódolást és a szójelentések egymáshoz illesztését hangsúlyozzák. Az egyik legjobban kidolgozott ilyen modell *Gough* (1972) elképzelése, amely a szemmozgásokkal kapcsolatos kutatások eredményeire támaszkodik. *Gough* szerint az olvasó egyének egy mondat olvasása során mindvégig betűről betűre, szóról szóra haladnak. Amikor egy-egy betű felismerése megtörténik, minden egyes betűnél felidéződik a betű hangbeli reprezentációja, ezek egymáshoz kapcsolódnak, így hozva létre a szó hangalak-

jának reprezentációját. Ha a szó hangbeli reprezentációja teljessé válik, a szó jelentését visszakeressük az emlékezetből, és a folyamat a következő szónál kezdődik előlről. A dekódolt szavak a rövid távú memóriában vannak. Az egész mondat értelme a rövid távú memóriában kerül meghatározásra, s ha a jelentés világos, a jelentés lényege, magva átkerül a hosszú távú memóriába.

A *tudattartalom-központú (concept-driven) modellek* szerint a szövegértés „felülről lefelé” szerveződik, vagyis a szövegfeldolgozást az olvasónak a szöveggel kapcsolatos elvárásai és a témára vonatkozó korábbi ismeretei, hiedelmei határozzák meg. Az egyik legismertebb ilyen modell *Goodman*-tól (1982a, 1982b) származik, mely a gyermekek hangos olvasása közben elkövetett hibáinak megfigyelésére támaszkodik. Ez a modell nem a változatlan sorrendben történő lépéseket hangsúlyozza. Ehelyett *Goodman* úgy gondolja, hogy négy feldolgozási ciklus fordul elő egy időben és interaktív módon. Ez a négy ciklus *Goodman* elnevezésében a következő: (1) optikai (a vizuális ingerek felvétele), (2) perceptuális (a betűk és szavak azonosítása), (3) szintaktikai (a szöveg-szerkezet azonosítása), (4) szemantikai (a jelentés megalkotása az inputhoz). Amikor az egyén hozzákezd olvasni, jelentést konstruál a szöveghez. Ez a jelentés aztán jóslattá válik arra vonatkozóan, hogy a továbbiakban mi várható. Ha a jóslat igazolódik, az olvasás folytatódik, és a konstruált jelentés új információkkal gazdagodik. Ha a jóslat tévesnek bizonyul, az olvasó lassít, újraolvassa az anyagot, vagy kiegészítő információk után néz, hogy a jelentést pontosítsa.

Az *interaktív modellek* a szövegbeli adatoknak és az olvasó előzetes ismereteinek a szerepét egyaránt hangsúlyozzák. Az egyik legismertebb interaktív modell kidolgozása *Just* és *Carpenter* (1987) érdeme. *Gough* modelljéhez hasonlóan ez a modell is a szemmozgások kutatásán alapul. A „bemeneti” oldalon egy sor viszonylag automatikusan lejátszódó folyamatot ír le, ugyanúgy, mint *Gough*. De e folyamatok mindegyike kölcsönhatásba lép az olvasó által konstruált jelentéssel és az olvasó általános tudásával. *Goodman*-hez hasonlóan a jóslások jelentőségét hangsúlyozza (a szavak jelentésének bejósolása a kontextusra, a szakasz jelentésének bejósolása a történetek emlékezetben tárolt általános sémáira támaszkodik), de ezeket a jóslásokat az input és az olvasói ismeretek közötti interakcióval kapcsolatos, folytonosan zajló döntések határozzák meg.

Végül megemlíjtük, hogy az utóbbi időkben egy, az interaktív modellekhez képest általánosabb szemléletet képviselő elképzelés tett szert nagy népszerűsége, mely a szövegértést a *sémaelmélet* irányából próbálja megközelíteni. A sémák olyan emlékezeti képződmények, amelyek egyfelől az együvé tartozó információk elemeit tartalmazzák, másfelől terveket szolgáltatnak a jövőbeli információk begyűjtéséhez. A sémaelmélet azt tartja, hogy az olvasandó anyagok jelentését az olvasók konstruálják meg az új és a már birtokukban lévő információk alapján.

A kutatás módszere

Eszközök

Mint láttuk, léteznek ugyan megértés-koncepciók, megértési modellek, azonban ezek a konkrét vizsgálódáshoz inkább csak elvi útmutatást adnak. Igaz, elvekben nincs hiány. Az alulról felfelé szerveződés, a felülről lefelé szerveződés elve, az interaktív felfogás, a történet-nyelvtanok, a séma elvű megközelítés mind hasznosak lehetnek a kutató számára, csak éppen arra nem adnak választ, hogy pontosan milyen kategóriákban kellene vizsgálni a narratív szöveg megértését.

Magunk a narratívum megértését *Lengyel* (1988) tanácsaira támaszkodva hét területen próbáltuk megragadni, ügyelve arra, hogy ezek „lekérdezhetőek”, azaz kérdésekbe sűrítethetők, feladatlap készítésére alkalmasak legyenek: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív terület (OP), (7) esztétikai-üzeneti terület (EÜ).

Kutatásunk megtervezésekor komoly gondot okozott, azonos vagy eltérő szövegeket használjunk-e. Tapasztalatunk szerint ugyanis az összehasonlítási cézzal végzett iskolai szövegmegértési vizsgálatok mindegyike eltérő szövegekkel dolgozik. Ez kétféleképpen is igaz. Igaz úgy is, hogy amennyiben a kutatók két különböző évfolyam (két független minta) szövegmegértését hasonlítják össze, a két korosztály sajátosságaihoz igazodóan kétféle szöveggel dolgoznak. De igaz úgy is, hogy amennyiben a vizsgálat egy adott évfolyam tanév eleji és tanév végi szövegmegértésének összevetését célozza (azonos minta), szintén kétféle szöveggel dolgozik, azért, hogy az ismerősségből származó hatásokat kivédje. Utóbbi esetben a kutatók azért ügyelnek arra, hogy hasonló jellegű és terjedelmű szövegeket adjanak a tanulók kezébe. Magunk viszont úgy gondoltuk, a fenti eljárásokkal a szövegek ekvivalenciája nem biztosítható, emiatt az összehasonlítások eredményeinek érvényessége megkérdőjelezhető. Ezért úgy döntöttünk, hogy a longitudinális vizsgálatot végig azonos szöveggel folytatjuk le.

De döntésünk nem csupán kutatásmetodikai megfontolásból született. Úgy gondoltuk, hogy ha ugyanazt a szöveget egyre emelkedő életkorokban olvassák a tanulók, a megértés színvonalát nem az befolyásolja elsősorban, hogy adott tanuló a nyolcadik osztályhoz érkezve a szöveggel már sokadik alkalommal találkozik, hanem a gondolkodási szintjének változása is. *Halász* (1966, 1970, 1983), *Marton és Wenestam* (1988), valamint *Bransford és McCarrell* (1989) is úgy vélekedik, hogy az újraolvasás nem feltétlenül vezet jobb megértéshez. Ez a szöveggel való foglalkozás módjától függ.

Miután döntöttünk a szöveg azonosságáról, megfelelő szöveget kellett találni, olyat, amely minden évfolyamon érdekes lehet a gyermekek számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz. Végül egy meseszerű novellát választottunk ki A világirodalom remekei 5. sorozatában megjelent H. G. Wells: A bűvös bolt című elbeszélés-gyűjteményéből (Európa Kiadó, 1973) *A Szerelem Gyöngye* című történetet (105. o.). Ezt le kellett rövidíteni, mert a négy teljes könyvoldalnyi terjedelm meghaladja egy alsó tagozatos gyermek befogadóképességét.

A rövidítés során úgy jártunk el, hogy valamennyi főbb eseményt kiváltó okot, összefüggést, szereplőt, epizódot meghagytuk, kivettük viszont mindazt, aminek nézetünk szerint nincs különösebb jelentősége a lényeg szempontjából. Így például elhagytuk a történet elmondását megelőző írói spekulációt, és kurtítottunk a helyzetleírások terjedelmén.

E változtatások valóban csak a szövegrövidülést célozták, nem azonosíthatók a *Halász* (1983) által leírt kivonatképzéssel. Halász ugyanis olyan történetkivonatokat alkotott, amelyek csak a történet vázát, az elbeszélés „tényanyagát” tartalmazták. Ennek ellenére az irodalmi mű Gestalt-jellege még az ilyen redukált változatban is megmutatkozott. Az általunk átalakított történet ezek szerint még inkább megtartja a Gestalt-jelleget, hiszen átfogalmazást nem tartalmaz, csupán rövidítéseket.

A rövidített változat alkalmazhatóságát bölcsészhallgatók közreműködésével ellenőriztük. Az egyik csoport (25 fő) az eredeti szöveget olvasta el, a másik (26 fő) a rövidített változatot. Ezután válaszoltak az ismertett kategóriák alapján kidolgozott kérdésekre. Mivel nem találtunk lényeges különbséget a két csoport elbeszélés-felfogása között, a rövidített változatot véglegesnek tekintettük.

Az előkísérletek során a korábban felsorolt területek alapján kétfajta olvasási kérdőívet dolgoztunk ki: egy zárt és egy nyílt változatot. Mindkettőt kipróbáltuk egy-egy második osztályban. A tapasztalat szerint több, mint kétszeres teljesítménykülönbség adódott a zárt típusú kérdőív javára. Tulajdonképpen ezt előre sejtettük, mégis csábított a zárt kérdőívtípus könnyű kiértékelhetősége. Erről azonban le kellett mondanunk. Előre megadott válaszlehetőségek esetén ugyanis előfordulhat, hogy véletlenszerűen karikáz be a tanuló egyet a megadott válaszok közül, és pont eltalálja. Nagyon valószínűnek látszik az, hogy ha valaki az esztétikai területen sok pontot ér el, de az alacsonyabbnak tétélezett területeknél nem (pl. nem ismerte fel az eseményeket, nem találta meg az összefüggéseket), akkor véletlenszerű találatról van szó. Összességében *Taylor és Taylor* (1983) felfogásával egybevágó következtetésre jutottunk: a zárt tesztek alkalmatlanok a narratív szöveg megértésének vizsgálatára, mivel a lényeg kivonását nem képesek megragadni. Emiatt a nyílt kérdéssor mellett döntöttünk. Megjegyezzük azonban, hogy az IEA szövegértési vizsgálat (*Durkó*, 1983) zárt jellegű, feleletválasztós, ezért is nem használtuk fel támpontként saját kutatásunkban.

Annak érdekében, hogy a kérdések ne a kutató – esetleg szubjektív – szövegértelmezését tükrözzék, a következőképpen jártunk el. Ismét két bölcsészhallgató csoportot kértünk fel a közreműködésre (34, ill. 27 fő). Mindkét csoport megkapta a végleges szöveget. Az első csoporttal ismertettük az általunk felhasználni kívánt szempontrendszert, és az adott területek mentén minden hallgató annyi kérdést írt össze, amennyit tudott. Ezek közül kihúztuk a kategóriáknak nem megfelelő kérdéseket. A maradékot listázva írásban megkapta a másik bölcsészcsoporthoz a feladattal, hogyha nekik kellene vizsgálni az általános iskolai tanulók szövegértését, akkor területenként melyik hármat választanák (fogalmaknál ötöt). Aláhúzással kellett válaszolni, emellett a területenkénti kérdéseket rangsoroltattuk is nehézség szerint. Az eredményeket összegeztük, és ennek alapján véglegesítettük a kérdéseket.

Végeredményben valamennyi területen három kérdést használtunk, kivéve a fogalmak területét, ahol ötöt.

Az egyes területekre pontozási kulcsot dolgoztunk ki. Pontozás szempontjából a hét területet kétfelé lehet bontani.

Az első négy terület kérdéseire helyes válasz esetén egy pontot kaphattak a tanulók. A pontodaítélésben szigorúak voltunk, mivel ezek a kérdések úgy voltak összeállítva, hogy rájuk a szöveg alapján egzakt választ lehetett adni. Kivételt képeznek a fogalmak, ugyanis a meghatározásukhoz elegendő a szövegkörnyezet helyes értelmezése, viszont itt a „külső” ismereteit is felhasználhatta a gyermek. A fogalmak tartalmi jegyeinek elfogadásakor a Magyar Értelmező Kéziszótár meghatározásait vettük alapul.

A következő három területen szereplő kérdésekre viszont egyáltalán nincs konkrét válasz a szövegben, hanem külső ismereteket kellett alkalmazni, következtetéseket levonni, illetve indoklással egybekötően állást foglalni. Mivel megítélésünk szerint ezek nehezebbek az előzőeknél, ezt a pontozásban is kifejeztük.

Nem nehéz észrevenni, hogy a területeknek ez az elválasztása lényegében megfelel a *Kádárné* (1983) által használt szövegértés-szövegértelmezés elkülönítésének. Nekünk is az a nézetünk, hogy a szövegértelmezésben benne foglaltatnak a vonatkozó ismeretek, gondolatok, vélemények, következtetések, amik a megértés magasabb minőségét képviselik. Feltételeztük, hogy a kettő sajátos viszonyban áll egymással, vagyis a helyes szövegértelmezés nem nélkülözheti a közvetlenül kiolvasható információk ismeretét, míg az egyszerű szövegismeret önmagában nem vezet helyes szövegértelmezéshez.

Felvetődik a kérdés, hogy ha egyszer ezeknél a területeknél nincs konkrét válasz a szövegben, akkor milyen kritériumok alapján kaphattak a tanulók pontokat. Itt úgy járunk el, hogy ezeket a kérdéseket meg is válaszoltattuk a 2. sz. hallgatói csoporttal (valamennyien magyar szakosok voltak), és a válaszokból válogattuk ki a tartalmi jegyeket. Ez volt egyébként a legnehezebb feladat, mivel a 2–8. osztályos tanulók vizsgálatát szem előtt tartva el kellett tekinteni a filozófiai eszmefuttatások, mélylélektani értelmezések felhasználásától. Feltételezhetően *Kádárné* (1983) is ezzel a problémával küszködött, amikor a művészi értékű, sokféle értelmezésre lehetőséget adó írásművek elkerülése mellett döntött.

A pontodaítélés kidolgozásánál szóba jött még egy nyolcadik osztályosoknál végzendő vizsgálat, de ezt azért vetettük el, mert valós veszélynek tűnt az, hogy az így kialakított tartalmi jegyek idejekorán lezárják a megértésben elérhető pontszámot egy adott szinten, és nem tudjuk megállapítani, hogy az esetleg kiemelkedő teljesítményt nyújtó, maximális pontszámot elérő tanulók megértési szintje meddig terjed. Ezért határoztuk meg úgy a kritériumokat, hogy azokat feltehetően egyetlen általános iskolai tanuló sem tudja kimeríteni.

A kutatás „tisztaságának” biztosítása érdekében a szöveget, a feladatlapot és annak pontozási rendszerét – teljes terjedelmükben – a longitudinális vizsgálat során nem hoztuk nyilvánosságra, továbbá valamennyi mérést magunk végeztünk. Nyomós okok késztettek arra, hogy így járjunk el. Azok a pedagógusok ugyanis, akiknek az osztályaiban a mérések folytak, elvárták volna, hogy a szöveget és a feladatlapot bocsássuk a rendelkezésükre. (Legtöbbjük nyíltan megmondta: azért, hogy előre felkészíthessék a tanulókat. Természetesen ebbe nem mehettünk bele, aminek nem egy esetben sértődés lett a következménye, jóllehet pontos tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról.)

Sajnálatos módon a kutatás félidejéhez érkezve az anyagi támogatás jelentősen megcsappant, így csak részlegesen tudtuk folytatni munkánkat. A részleges folytatás azt jelentette, hogy bár szándékunk szerint felső tagozatban is valamennyi évfolyamon mérni kívántunk, a szűkös támogatásból csak a 6. és a 8. évfolyamra futotta. Ez a magyarázata annak, hogy adataink ismertetésekor az 5. és a 7. évfolyam nem szerepel.

Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a szöveget pedig a tanulók mindvégig tetszésük szerint használhatták.

A vizsgálati minta

A vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük, összesen 11 osztályban, közel 300 fővel. Első alkalommal erre a tanulók második osztályos korában került sor, amikor már birtokába jutottak az olvasás technikájának. A következő években végzett felmérésekben ugyanazok a tanulók vettek részt.

Az egyes megértési területeken kapott eredmények ismertetése

Az adatkikeresés területe (AD)

A feladatlapnak ezen a helyén szereplő három kérdés egy tárgyra, egy időtartamra és egy időpontra vonatkozott. Ezekkel azt kívántuk feltárni, hogy milyen eredményességgel tudnak a tanulók a szövegben keresgélni, egy-egy nagyon pontosan körülírt konkrétumot meglegelni.

Mindhárom alsó tagozatos évfolyamon az idői jellegű kérdések megválaszolása sikerült jobban. Felső tagozatban viszont már nem a tárgyra utaló kérdéssel volt gondjuk a tanulóknak, mint inkább az időtartamra vonatkozóval. Ennek okát nem a képességbeli hiányosságban, hanem a figyelmetlenségben látjuk, ami valószínűleg a szöveg ismerőségéből fakadt. Ha ugyanis a (szöveg által pontosan tartalmazott) helyes válaszokat megvizsgáljuk, kiderül, hogy a tárgy és az időpont esetében a válasz egyetlen szóból áll (*téglának, sohasem*), addig az időtartamnál több szóból (*több mint egy évig*). Mivel az *egy évig* elemet szinte mindegyik tanuló válasza tartalmazta, arra kell gondolnunk, hogy a *több mint* elemnek nem szenteltek figyelmet, az *egy évig* elem megtalálásával a feladatot teljesítettnek vették („Én ezt már tudom!”). Itt jegyezzük meg, hogy százalékban kifejezett teljesítményen az egyes területeken, illetve az egyes kérdések mentén maximálisan elérhető pontszámhoz való viszonyítást értjük. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Az adatkikeresés területén kapott eredmények

Adat- kikeresés	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
tárgy	4,33	11,93	26,53	62,28	79,13
időtartam	6,86	32,98	39,80	50,89	52,61
időpont	7,94	32,98	49,32	72,24	83,91
átlag	6,38	25,96	38,55	61,80	71,88

Az események területe (ES)

A kérdőívben szereplő három ES-jellegű kérdés annak a feltárását célozta, hogy a tanulók mennyire pontosan észlelik a történet főbb eseményeit.

Az első kérdés közvetlenül vonatkozott egy markáns, szinte „kiabáló” eseményre (haláleset), ami az egész történet indító mozzanata. Ugyanakkor az azonosításhoz nem volt szükség az eseménysor idői viszonyainak mérlegelésére. Hogy valóban markáns eseményről van szó, ezt az mutatta, hogy már a 2. osztályban is a tanulóknak több mint a fele felismerte, felső tagozatban pedig csaknem valamennyi tanuló hibátlanul oldotta meg a feladatot.

A további két kérdés már megkívánta az idői viszonyok mérlegelését, mivel egy rögzített esemény *előtt* és *után* történt másik eseményre kérdezett rá. Valamennyi évfolyamon az *előtt* típusú kérdésre érkezett a több helyes válasz. Mivel az *után* típusú kérdés a történet utolsó eseményére vonatkozott, és mindegyik évfolyamnál (a felső tagozatban is!) itt volt alacsonyabb a teljesítmény, ez arra utal, hogy az utolsó mozzanat észrevése következetesen nehézséget jelentett. Pedig a főhős utolsó cselekvésének felismerése olyannyira fontos, hogy ennek híján az üzenet nem fejthető meg. Ennek az alacsonyabb teljesítménynek két oka is lehet. Az egyik ok valószínűleg a szövegben itt alkalmazott névmási anaforában keresendő. Ezt a visszautaló koreferens elemet a szöveg az utolsó esemény, a csattanó kiemelésére használja. Megértése csak akkor lehetséges, ha az anafora feldolgozása alá van rendelve a szövegszerkezetnek (vö. *Pléh* és *MacWhinney*, 1987–1988). Mivel a szövegszerkezet feldolgozást vezető ereje az évek során fokozatosan növekedett, kell lenni egy másik oknak is. Ez a másik ok az utolsó esemény meghökkentő jellege. Ezzel azt állítjuk, hogy az utolsó eseményt azért (is) nehezebb észrevenni, mert teljességgel ellentmond az addig történeteknek. A gyökeres fordulatot jelentő utolsó mozzanat az értelmesen olvasó felnőtt embert arra készíti, hogy az események nyomán ellentmondásmentesen szerveződő benyomásait átszervezze. Ez által teljesen új megvilágításba kerül a főhős, valamint az általa végzett addigi összes tevékenység is. Szerintünk azonban ezt az átszervező munkát az utolsó esemény-mozzanat észrevése önmagában nem garantálja, csak lehetőséget biztosít rá, vagyis az átstrukturálásra vonatkozóan kizárólag akkor bír felszólító jelleggel, ha a reprezentációban zavar támad, ha az olvasó átéli az addigi egyensúly megbomlásának élményét, és ha az olvasóban megvan a zavart megszüntető átstrukturálási képesség. Észrevévés híján viszont egyáltalán nem érez zavart az olvasó, következésképpen egyensúlyhiány sem jö-

het létre, így annak megszüntetésére irányuló motiváció sem keletkezhet. 2. osztályban gyakorlatilag ezzel a képpel találkoztunk, de a kongruenciához való ragaszkodás később is erőteljes maradt. Még 6. osztályban is a tanulóknak alig a fele tudta azonosítani ezt a mozzanatot. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Az események területén kapott eredmények

Események	Osztályosok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
markáns	65,70	82,81	82,99	96,80	97,39
előtt	10,47	23,85	43,20	64,41	76,96
után	2,89	10,53	24,15	47,69	61,74
átlag	26,35	39,06	50,11	69,63	78,70

A fogalmak területe (FO)

Az itt szereplő kérdések a szövegből kiemelt öt fogalom jelentésére kérdeztek rá. Elképzelésünk az volt, hogy ha a tanulók nem ismerték korábban a fogalmak jelentését, akkor a szövegkörnyezetbe való beágyazottságuk némi támpontot nyújt a tartalmi jegyek kialakításához. Úgy tűnik azonban, hogy a beágyazottság – az alsó tagozatban mindvégig – korántsem bír ehhez elegendő eligazító erővel. A felmérésekből mindhárom évben az derült ki, hogy ha a tanulók előzetesen nem ismerik az adott fogalom jelentését, a szövegkörnyezetből nem tudnak annyi támpontot nyerni, amennyi csak megközelítőleg is hozzájárulna a jelentés kialakításához. A FO-teljesítmények mindhárom évben mélyen alatta maradtak az összes többi összetevőben nyújtott teljesítménynek. Igaz, hogy az 5 fogalom közül 4 esetében fokozatosan javuló teljesítmények születtek, azonban a *szarkofágnál* visszaeséssel találkoztunk. Pedig az értékelési szempontunkon nem változtattunk: végig csak azokat a válaszokat fogadtuk el, amelyek valamilyen módon utaltak rá, hogy kőből készült koporsóról van szó. A szöveg ugyanis pontosan leírja, hogy a temetéshez három különböző koporsót használtak fel: a belső ólomból készült, a középső fából, a külső (a szarkofág) pedig alabástromból. Természetesen, ha a gyermek a *szarkofág* szó jelentését előzetesen nem ismeri, a meghatározás csak abban az esetben lehet sikeres, ha tudja, hogy az alabástrom valamilyen kőfajtát jelent. Az egyszerű *koporsó* választ itt azért nem fogadhatjuk el, mert megkülönböztető jegy híján a három koporsó bármelyikére vonatkozhat. Arra, hogy a 2. osztályos szinthez képest a későbbi életkorokban ennél (és csak ennél) a fogalomnál csökkent a meghatározási-értelmezési teljesítmény (kivéve a 6. osztályosoknál), semmi más ésszerű magyarázatot nem tudunk adni, mint azt, hogy néhány 2. osztályos tanuló esetében – általunk kontrollálatlan – külső „részegítés” történt. Ennek eredete azonban utólag kideríthetetlen.

Hogy milyen nehéz volt a *szarkofág* jelentését körülírni, arra példa, hogy – a 2. osztályosoktól eltekintve – ennél a konkrét fogalomnál alacsonyabb teljesítmények születtek, mint az elvontak esetében. Ez arra utal, hogy egy adott fogalom meghatározását nemcsak

az befolyásolja, hogy az absztrakt-e vagy konkrét, hanem a tartalmi jegyek hozzáférhetősége is.

De talákoztunk más furcsasággal is a *szarkofág* meghatározásával kapcsolatban. 6. osztályban a tanulók 13,17%-a helyesen határozta meg a fogalmat, míg két évvel később egy sem akadt közöttük, aki helyes választ adott volna. Pedig nehezen képzelhető el az, hogy mindazok, akik korábban helyesen válaszoltak, most tehetetlenül álltak a feladat előtt. Mivel szinte mindenki beírta a *koporsó* szót, valószínűnek tűnik, hogy a feladattal való sokadik találkozás miatt az először felöltő választ ismerősnek, és ezért kielégítőnek találták, így ennek ellenőrzését szükségtelennek tartották.

Ha az alacsony FO-teljesítményeket összevetjük az EÜ-produkciókkal, akkor az a sejtésünk támad, hogy a mű üzenetének a megragadásához nem feltétlenül szükséges valamennyi szövegben szereplő fogalomnak a megértése. A kettő között talált korrelációs értékek (2. o.: $r = 0,040$ n.sz.; 3. o.: $r = 0,223$ $p < 0,001$; 4. o.: $r = 0,221$ $p < 0,001$; 6. o.: $r = 0,295$ $p < 0,001$; 8. o.: $r = 0,285$ $p < 0,001$) két dolgot is jelentenek. Egyfelől azt, hogy a szöveg egyes fogalmainak megértése híján is lehetséges a mű üzenetének a megfejtése – ha azok nem kulcsfogalmak. Másfelől pedig azt, hogy az összes – a szövegben szereplő – fogalom ismeretének birtokában sincs biztosíték arra nézve, hogy a mű üzenete újraalkotható. Ennek a gondolatnak az a pedagógiai konzekvenciája, hogy természetesen helyes, ha a pedagógus az ismeretlen fogalmak jelentését megmagyarázza, azonban a fogalmak megértéséből még nem következik automatikusan az üzenet megértése is.

A válaszok tartalmi elemzése egyértelművé tette, hogy – ha némileg csökkenő mértékben is – alsó tagozatban a tanulók túlnyomó többsége az elvont fogalmakat konkrét-ként kezelte. Felső tagozatban viszont lényegesen csökkent az elvont fogalmak konkrét-ként való felfogása, mintha egy minőségi ugrást értünk volna tetten. Ugyanakkor érdekes, hogy a *halhatatlan* fogalmát 8. osztályban is pontosan annyian határozták meg helyesen, mint két évvel korábban, ami arra utal, hogy ha van is minőségi változás, ez nem mindegyik fogalomnál és nem azonos időpontban következik be. Az eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A fogalmak területén kapott eredmények

Fogalmak	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
liget	6,14	12,28	18,37	30,25	40,87
halhatatlan	0,00	1,05	6,46	28,47	28,26
emberfeletti	1,44	3,86	11,22	39,86	59,13
szarkofág	5,50	1,05	1,70	13,17	00,00
harmónia	0,72	2,11	4,42	26,33	56,96
átlag	2,67	4,07	8,44	27,62	37,04

Az összefüggések területe (ÖF)

Itt kizárólag azokra az oksági összefüggésekre kérdeztünk rá, amelyek nyíltan ki voltak fejtve a szövegben, és az ok-okozati reláció vagy egyetlen összetett mondatban, vagy két egymást közvetlenül követő mondatban szerepelt. A kérdések a reláció egyik tagját tartalmazták, és a másik tagra kérdeztek rá.

Itt felfigyeltünk valamire. Mindegyik évben arra a relációra született a legtöbb helyes válasz, amely a szövegbeli nyelvtani szerkezet szempontjából a legbonyolultabb volt. Ha igaz lenne, hogy az azonosítást elsődlegesen a nyelvtani szerkezet befolyásolja, akkor itt kellett volna a leginkább érvényesülnie. Az eredmények viszont azt valószínűsítik, hogy az azonosítást nem a nyelvi szerkesztésmód, hanem a jelentés szemléletes vagy elvont jellege befolyásolta inkább valamennyi évfolyamon. Eredményeink az alábbiak (4. táblázat).

4. táblázat. Az összefüggések területén kapott eredmények

Összefüggések	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
a képzelet szárnyalása	0,72	6,32	11,22	18,51	23,48
a szarkofág kis mérete	3,45	20,00	35,03	67,97	81,74
a munka befejezetlensége	1,44	7,72	11,56	21,35	21,30
átlag	1,81	11,35	19,27	35,94	42,17

A valóságismeret területe (VA)

Itt azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben rendelkeznek a gyermekek a történetmegértés szempontjából mozgósítható, a valóságra vonatkozó ismeretekkel, azaz háttértudással. A „felülről lefelé” szerveződés elvét valló szövegértési modellek azt sugallják, hogy a háttérismeretek segíthetik a megértést, rávezethetik a tanulókat arra, hogy a főhős kARRIERJE végeredményben negatív jellegű. A kérdések az uralkodói teendők, a nép sorsa és az alattvaló lehetőségei iránt tudakozódtak.

A hibás válaszok tartalmi elemzése azt mutatta, hogy a háttérismeretek elsősorban a mesevilágból valók és a parancsolás-engedelmeskedés mentén szerveződnek. Feltételeztük, hogy az évek során folyamatosan bővül a tanulók valóságismerete, és ez erősödő kontrollt von maga után. Az adatok azonban mást mutattak. Igaz, hogy 3. osztályban mindhárom kérdés tekintetében szembeötlő volt az ismeretek gyarapodása, 4. osztályban viszont csak az uralkodói teendőkről tudtak valamivel többet. Felső tagozatban is csak az uralkodói teendőkre vonatkozó ismeretek bővültek jelentősen. Ennek magyarázatát a történelem tantárgy tanulásában látjuk, vagyis abban, hogy a diákok az iskolai oktatás során tanultak ezekről a dolgokról. Ugyanez állhat a mögött is, hogy a nép sorsára vonatkozó ismeretek alig bővültek, ugyanis a történelem tantárgyban a diákok nemigen

találkoztak ilyen esettel, főleg nem annak taglalásával, hogy mi történik a néppel, ha egy ország uralkodó nélkül marad. Eredményeink az alábbiak (5. táblázat).

5. táblázat. A valóságismeret területén kapott eredmények

Valóságismeret	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
uralkodói teendők	2,35	21,75	29,76	60,32	70,22
a nép sorsa	3,43	13,68	9,35	16,90	17,39
az alattvaló lehetőségei	5,05	34,39	24,15	37,01	44,78
átlag	3,61	23,27	21,09	38,08	44,13

Operatív-manipulatív terület (OP)

Az előzőhöz hasonlóan az idetartozó kérdésekre sem volt meg a válasz a szövegben. A kérdések olyan önállóan levont következtetéseket kívántak meg, amelyek során az olvasó kizárólag a saját szubjektív szövegértelmezésére támaszkodhat, természetesen a rendelkezésre álló szövegelemek alapján. A három kérdés közül az egyik jelképertelmezést kívánt, a másik a főhős személyiségében végbement változás motívumaira kérdezett rá, a harmadik pedig a főhős cselekvését vezérlő motívumokra irányult.

A három kérdés alapján megállapítható, hogy az operatív-manipulatív területen az évek során nagyjából egyenletes volt a fejlődés, jóllehet a tanulók fele még 14 éves korban sem volt képes kielégítő válaszokat adni. Igaza lehet tehát *Konnak* (1979) abban, hogy a viselkedés rejtett determinánsait igazából csak 15 éves kor után kezdi felfedezni a serdülő. Eredményeink a 6. táblázatban olvashatók.

6. táblázat. Az operatív-manipulatív területen kapott eredmények

Operatív	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
jelképertelmezés	0,72	6,32	11,22	37,54	43,48
a belső változás motívuma	3,45	20,00	35,03	26,87	38,04
a célra törekvés motívuma	1,44	7,72	11,56	31,14	41,30
átlag	1,81	11,35	19,27	31,85	40,94

Esztétikai-üzeneti terület (EÜ)

Az itt alkalmazott kérdésekkel azt kívántuk feltárni, hogy a gyermekek mennyire képesek megérteni a mű üzenetét. A három kérdés a főhősnek, az általa emelt épületnek és az épület elnevezésének a megítélésére szólított fel.

A főhőst akkor ítéltük meg helyesen, ha felfedezzük, hogy számos jó tulajdonsága ellenére mégis csak negatív hős. A történetben ugyanis valójában a főhős személyiségbe-

li torzulása fogalmazódik meg. A herceg fokozatosan elveszti minden érzelmi kapcsolatát, amely az elhunyt kedveséhez fűzte, így az emlékmű állítására fordított erőfeszítés teljesen értelmetlen. Saját művének – a szerelme sírhelye köré emelt épületnek – tökéletessége annyira fontos lesz számára, hogy még a kedvesére emlékeztető utolsó tárgyi utalást, a szarkofágot is kidobhatja: arról egyedül a méretbeli differenciák jutnak az eszébe.

Mindezt azért nehéz felismerni, mert az író hallatlan nyelvi leleménnyel úgy tárja elénk az események láncolatát, hogy közben egyetlen elítélő megjegyzést sem tesz a főhősre, sőt látszólag csupa pozitív tulajdonsággal ruházza fel. Csakhogy a szarkofág kidobása teljesen megváltoztatja a kontextust, ami a főhős megítélésében nézőpontváltást tesz szükségessé. Adataink szerint a 2. osztályban ezt a nézőpontváltást a tanulók nem tudták végrehajtani: válaszaikban csak pozitív tulajdonságokat említettek. 3. osztályban a „szép” típusú válaszok száma jelentősen csökkent, és megjelentek a negatív jelzők is. 4. osztályban viszont ezek – változatlan eseményészlelés mellett – csaknem eltűntek, a főhős újra felmagasztosult, vagyis az attribúció minősége romlott, de még a 6. osztályos teljesítmények is alatta maradtak a harmadikosnak. Csökkent a negatív megítélések száma, és újra felerősödött az a szemléleti irány, amely a főhőst a pozitívumok megtestesítőjeként tekinti. Mindez annak ellenére következett be, hogy a történet utolsó – kritikus – eseményét lényegesen többen észrevették, azonban láthatóan ezt a tudást az attribúcióban nem hasznosították. A megítélés feladatát alacsonyabb színvonalon oldották meg, mint korábban. 8. osztályban újból növekedett a negatív megítélések száma, viszont a változást továbbra is csak kevesen tudták megragadni. Ezek szerint a tanulók többségére még 14 éves korban is az jellemző, hogy a főhősről statikus képet alakítanak ki, amihez ragaszkodnak.

Ami az épületet illeti, 2. osztályban a legtöbb válaszoló itt is a „szép” minősítést használta. 3. osztályban már negatív jelzők, valamint zavarra utaló megfogalmazások is megjelentek, sőt egyesek az épület értelmét is megkérdőjelezték. 4. osztályban viszont a két utóbbi választípus szinte teljesen eltűnt, csak a negatív jelzők száma szaporodott. Bár 6. osztályban a zavarra utaló megfogalmazások ismét megjelentek, a válaszok színvonala nem volt magasabb, mint 3. osztályban. Némi előrelépés csak a 8. osztályban volt tapasztalható.

A feladatlap utolsó kérdése az épület elnevezésének – a Szerelme Gyöngyének – a megítélését kérte. Hogy ez mennyire nehéz feladat, az az előkísérletek során adott bölcsészhallgatói válaszokból is kiderült, hiszen szinte valamennyien utaltak az értelmezés összetettségére.

A megközelítés mélysége attól függ, hogy a főhős szándéka szemszögéből mérlegeljük-e az elnevezést, a végeredményt tekintjük-e elsődleges szempontnak (ebben már benne van a szándékkal való összevetés is), vagy megkíséreljük-e a kettő magasabb szinten való egyeztetését, amelyre az ironia szempontjának bevezetése ad lehetőséget. A történetet ugyanis átlengi egy hallatlanul finom gunyorosság, a dolgok fonákságát átlátó szellemi fölény, s az elnevezés (és történetcím) ennek a kifejeződése. Természetesen azt magunk is sejtettük, hogy a mű üzenetét – a tartalom és a forma viszonyát – egyetlen szelíd fintorba sűrítő kifejezés értelmét a legkisebbek képtelenek lesznek kibontani. A jelentés ironikus irányba való torzulását pedig különösen nem, hiszen ezt még a magyar szakos hallgatók egy része sem ismerte fel. Azt azonban nem tudtuk, hogy a kezdetleges

értelmezések milyen életkorban jelennek meg, és hogyan válnak egyre összetettebbé az életkor előrehaladtával, ezért döntöttünk a kérdés alkalmazása mellett.

2. osztályban az erre a kérdésre kizárólag a „szép” válasz született. Természetesen ez nem meglepő, hiszen ha nem értik a főhős motivációját, nem veszik észre a jellembeli torzulást, nem tűnik fel az elkészült épület értelmetlensége, akkor mindezek hiányában aligha remélhető, hogy a mű üzenetét sűrítő elnevezést képesek lennének valamilyen szinten is értelmezni. 3. osztályban a tanulók egy kis hányada már megpróbálkozott az- zal, hogy az elnevezés minősítése mellett indoklást is írjon. A minősítések továbbra is kizárólag pozitív jellegűek voltak, az indoklások pedig kezdetleges szinten ezeket tá- masztották alá. 4. osztályban itt is romlott az értelmezési színvonal. Válaszból ugyan több volt, ezek azonban kevésbé voltak elfogadhatóak. 6. osztályban, és később 8. osz- tályban a teljesítmény némileg növekedett. További különbség volt, hogy majdnem min- denki megpróbálkozott a válaszadással.

Összegezve a megítélés-véleményalkotás színvonalát, egy nagyjából homogén kép tárul elénk: 2. osztályos korban a tanulók képtelenek voltak helyes értelmezést adni, a 3. osztályban nyújtott teljesítményüket a tanulók csak 8. osztályban múlták felül, miközben 4. osztályban egy mélypontnak lehettünk tanúi. Eredmények a 7. táblázatban.

7. táblázat. Az esztétikai-üzeneti területen kapott eredmények

Esztétikai- üzeneti	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
főhős	1,20	19,65	8,28	16,49	26,23
épület	0,24	19,65	6,69	17,79	31,74
elnevezés	0,00	7,37	3,97	12,22	18,55
átlag	0,48	15,56	6,31	15,50	25,51

E gondolati egység lezárásaképpen egyetlen táblázatban (8. táblázat) adunk áttekin- tést az egyes területeken kapott átlageredményekről.

8. táblázat. Az egyes megértési területeken kapott eredmények összefoglalása

Megértési területek	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
adatok (AD)	6,38	25,96	38,55	61,80	71,88
események (ES)	26,35	39,06	50,11	69,63	78,70
fogalmak (FO)	2,67	4,07	8,44	27,62	37,04
összefüggések (ÖF)	1,81	11,35	19,27	35,94	42,17
valóságismeret (VA)	3,61	23,27	21,09	38,08	44,13
operatív terület (OP)	3,19	23,51	16,84	31,85	40,94
esztétikai-üzeneti terület (EÜ)	0,48	15,56	6,31	15,50	25,51

Szövegértés – szövegértelmezés

Korábbi tanulmányunkban (Tóth, 1990) Kádárnéhoz hasonlóan mi is különbséget tettünk a szövegértés és a szövegértelmezés között. Vizsgálatunkban a szövegértéshez tartozónak véljük az AD, ES és ÖF területeket, míg a szövegértelmezéshez a VA, OP és EÜ tartozik. A FO inkább az utóbbihoz tartozna, de a FO adatokat itt nem vehettük figyelembe. A FO adatok felhasználásának ugyanis csak akkor volna értelme, ha bizonyosak lennének abban, hogy a megjelölt fogalmakat egyetlen tanuló sem ismerte sem a szöveggel való első találkozás, sem a többi előtt. Ezt azonban külön nem vizsgáltuk. De a FO adatok kihagyása már csak azért is indokoltnak látszik, mert a velük való párosítások mutatták a legalacsonyabb korrelációt.

2. osztályban a szövegértésnek és a szövegértelmezésnek a reprezentációban való képviselési aránya 69,6% : 30,4% volt, tehát körül-belül 7: 3. A számítások szerint a szövegértés és szövegértelmezés közötti korreláció $r = 0,375$ ($t = 6,381$; $p < 0,01$), ami nem túl magas ugyan, de nem is elhanyagolható. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a két terület nem egybevágó (azaz elfogadható az elkülönítések), másfelől a mérsékeltnek talált kapcsolat arra is utal, hogy a szövegből történő elemi információfelvétel szükséges, de nem elégséges feltétele az értelmezésnek. (Összetevőkre bontva lásd a 9. táblázatot.)

9. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 2. osztályban

Változók	r	t	p
AD – VAOPEÜ	0,259	4,231	0,01
ES – VAOPEÜ	0,248	4,041	0,01
ÖF – VAOPEÜ	0,356	6,020	0,01

Amint látható, a három értési összetevő közül az első kettő nagyjából egyforma erősségű kapcsolatot mutat az értelmezéssel, jöllehet az összteljesítménybeli képviselésük jócskán eltér. Ennek pontos okát eddig nem sikerült tisztázni. Az ÖF-re vonatkozó némileg magasabb korrelációs érték mögött valószínűleg hasonló – bár síkjában eltérő – munkamód húzódhat meg.

3. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés képviselése 54,9% : 45,1% volt, szembeötlő tehát az eltolódás az értelmezés javára. Hogy a szövegértés fokozódása nemcsak mennyiségi, hanem minőségi növekedést is jelent (azaz a gyermek nemcsak többet ért meg a szövegből, hanem jobban is érti azt), azt a két terület közötti korrelációs érték növekedése is jelzi: $r = 0,485$ ($t = 9,330$; $p < 0,001$). Ezt összetevőkre bontva mutatja a 10. táblázat.

Mivel a korrelációs együtthatók külön-külön és együttesen is jelentős növekedést mutatnak a 2. osztályhoz képest, ez nem mást fejez ki – legalábbis akkor még így gondoltuk –, mint hogy bonyolultabbá vált az az összefüggésrendszer, amely az egyes területek között volt.

10. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 3. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,300	5,288	0,001
ES – VAOPEÜ	0,377	6,857	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,398	7,304	0,001

4. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 53,1% : 46,9% volt, ami csaknem azonos az előző évvel. A kettő közötti korreláció értéke némileg csökkent: $r = 0,457$ ($t = 8,327$; $p < 0,001$), ami abból adódott, hogy kivétel nélkül az összes korrelációs érték egy kissé alacsonyabb volt, mint egy évvel azelőtt (11. táblázat).

11. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 4. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,285	4,822	0,001
ES – VAOPEÜ	0,352	6,097	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,348	6,023	0,001

Mindez arra utal, hogy az adatokkal, eseményekkel, explicit összefüggésekkel való bánás képességének fejlődését nem követte az értelmezés képességének fejlődése. Más-képpen fogalmazva: az elemi adatbetáplálás eredményesebb ugyan a 4. osztályosoknál, de ezzel még a mű üzenetéhez nem jutottak közelebb.

6. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 47,3% : 52,7%, vagyis a reprezentáció kezd átbillenni a szövegértelmezés oldalára. Ugyanakkor a kettő közötti korreláció értéke változatlan maradt: $r = 0,450$ ($t = 6,062$; $p < 0,001$). Részletezve lásd a 12. táblázatot.

8. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 43,8% : 56,2%, azaz az értelmezési oldal tovább erősödött. Meglepetés viszont, hogy a kettő közötti korrelációs érték csökkent: $r = 0,383$ ($t = 6,270$; $p < 0,001$), ami lényegében azonos a 2. osztályos értékkel. Részletezve lásd a 13. táblázatot.

12. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 6. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,272	4,723	0,001
ES – VAOPEÜ	0,399	7,272	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,166	2,809	0,01

13. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 8. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,295	4,658	0,001
ES – VAOPEÜ	0,336	5,382	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,164	2,515	0,05

Úgy tűnik tehát, hogy korábbi gondolatunk részben korrigálásra szorul. Nem igazolódott az, hogy az értelmezési teljesítmény növekedésével szorosabbá válna a kapcsolat a közvetlen megértés és az értelmezés között. Vajon akkor hogyan magyarázható az a tendencia, hogy az egyre magasabb évfolyamokon eleinte kissé erősebbé, később újra lazábbá válik a kapcsolat? Véleményünk szerint csak egy módon: egy bonyolult üzenetet hordozó szöveg kielégítő értelmezéséhez a tanulóknak el kell szakadniuk a szövegelemek közvetlen jelentésétől. Hiába dolgozzák fel a szövegelemeket egyre hatékonyabban, az adatbevitel csak olyan mértékben támogatja az értelmezést, amennyire az értelmezés erre igényt tart. Az értelmezés ugyanis olyan új ismereteket hoz létre, amelynek megfelelő szövegelemek nem léteznek a szövegben. Az általunk használt szövegben hiába keresi bárki is a választ például arra a kérdésre, hogy *Mi lehet a „gyöngy” a Szerelm Gyöngyében?*, ennek explicit módon való leírását nem találja meg. Nyilvánvalóan annak megállapításához, hogy nincsenek olyan szövegelemek, amelyek megtalálása választ ad a kérdésre, mindenekelőtt arra van szükség, hogy az olvasó a szövegelemek jelentését pontosan azonosítsa. Amíg ezt nem teszi meg, semmi oka nincs azt gondolni, hogy a választ a szövegelemek nem tartalmazzák. A szövegelemek pontos azonosítása azonban csak addig a pontig támogatja az értelmezést, amíg az olvasó a kérdéssel vonatkozásba hozható szövegbeli információt be nem gyűjtötte. Ezen a ponton túl az sem segít, ha a szöveg összes eleme hiánytalanul feldolgozásra kerül, mert csupán a szövegelemek manipulálásával a feladat nem oldható meg.

Ugyanezt a vizsgálatokban nyújtott teljesítmények oldaláról megközelítve azt láthatjuk, hogy a 2. osztálytól a 8. osztályig a közvetlen szövegértési és szövegértelmezési teljesítmények nagyon eltérő módon növekedtek. A közvetlen szövegértés (ADESÖF) területén 5,56-szoros, míg a szövegértelmezés (VAOPEÜ) területén 15,23-szoros volt a teljesítménynövekedés. Ezek szerint a különbség java része nem a szövegelemek feldolgozásából származott.

Itt érdemes felidézni azokat a szövegértési modelleket, amelyeket az elméleti részben ismertettünk. Jelen vizsgálat adatai inkább az interaktív nézőpontot támogatják, miszerint mind a szövegből felvett adatoknak (szövegelemeknek), mind az olvasó tudattartalmainak meghatározó jelentőségük van, ugyanakkor ennél árnyaltabb elemzésre is lehetőséget adnak a fejlődési aspektus megragadásával. Az alábbiakban saját vizsgálatunk adatainkra támaszkodva röviden kifejtsük, hogyan képzeljük el az interakció fejlődéses vonatkozásait.

Úgy véljük, az olvasás technikájának birtokba vétele után még évekig (a 4. osztállyal bezárólag) a szövegből közvetlenül kiolvasható információk jelentik az elsődleges tám-

pontot a megértés számára. A szövegből felvett adatok és a tudattartalmak között van ugyan interakció, de ez az interakció nem lehet számottevő. Azért nem, mert egyfelől ebben az életkorban a valóságra vonatkozó ismeretek hézagosak (többek között éppen az olvasással bővül a gyermekek tudásalapja!), azaz vagy nem léteznek, vagy nem elég széles, vagy nem a valóságot tükrözi az az ismeretkör, ami az értelmezéshez a szövegen kívüli információt szolgáltatná. Másfelől igen alacsony szintű a gyermekeknek az önálló és a realitásnak megfelelő következtetési képessége. A „realitásnak megfelelő” kritériumot azért kell az önállóság mellett hangsúlyozni, mert önállóan következtetni az óvodás gyermek is képes, például *azért van nyáron meleg, hogy lehessen a strandra menni*. Ezt maga találja ki a saját tapasztalatára támaszkodva (nyáron meleg van, és ilyenkor a strandra szoktak menni a szüleivel), csak hogy a következtetés téves. Ugyanígy, az általunk használt történetnél az a következtetés, hogy a herceg azért változott meg, mert öregebb lett, a szövegelemekből csakugyan összerakható, de nem felel meg a valóságnak. Hiába bővül tehát a gyermek ismeretanyaga, ha a következtetések továbbra sem a valóságnak megfelelően történnek.

Korrelációs elemzéseink szerint is a valóságra vonatkozó ismeretek bővülése nem jár együtt az értelmezés színvonalának emelkedésével. Maguk a teljesítményadatok ugyan párhuzamosságot mutatnak, de a korrelációs értékek ezt nem támasztják alá. Ha az együttjárás igaz lenne, a magasabb évfolyamokon különösen elő kellene tűnnie annak, hogy a valóságra vonatkozó ismeretek összefüggjenek az értelmezés színvonalával. De ilyen összefüggést nem találtunk.

Még inkább elgondolkoztató az a tény, hogy a közvetlen szövegértés – szövegértelmezés (ADESÖF – VAOPEÜ) közötti korreláció 8. osztályban pontosan azonos a 2. osztályban kapottal, holott ugyanazok a tanulók ugyanazt a szöveget 8. osztályban jóval magasabb színvonalon voltak képesek értelmezni, mint sok évvel korábban. Mivel az ADESÖF teljesítmények számottevően nagyobbak a korábbinál, továbbá a valóságismeret szintje és az önálló következtetés képessége is számottevően nagyobb, úgy az interakciónak is erőteljesebbnek kell lennie. De miért nem tükröződik ez a korrelációs értékben? Valószínűleg azért, mert a következtetési képesség fokozódása egy szelekciós mechanizmust indít be: az egyén egymás után kizárja azokat a szövegelemeket, amikre nem támaszkodhat. Minden szövegelemet nem zárhat ki, hiszen ez egyenlő lenne magának a szövegnek a megszüntetésével. Kiválogatja viszont azokat, amik az értelmezés kereteit kijelölik, amik segítséget nyújtanak ahhoz, hogy feltevéseket fogalmazzon meg, és azokat ellenőrizze. Válogatni azonban csak akkor tud, ha a főbb szövegelemek jelentésével tisztában van, mert ennek híján nem dönthető el, hogy mi az, amit nagy valószínűséggel érdemes fontolóra vennie az értelmezésben.

Úgy gondoljuk tehát, hogy a közvetlen szövegértés – szövegértelmezés közötti laza összefüggés a magasabb évfolyamokon már nem azt fejezi ki, hogy a szövegelemek és a tudattartalmak interakciója továbbra sem számottevő. Valójában az interakció erőteljesebbé válik, növekszik a kettő közötti „forgalom”, de ugyanakkor a szelekció is erősödik: az egyén a gyarapodó-szilárduló ismeretei, tapasztalatai, sémái, elvárásai alapján fokozatosan képessé válik arra, hogy adott dolog értelmezéséhez mind inkább csak az azzal vonatkozásba hozható szövegelemeket emelje ki, a többitől pedig eltekintsen. Ez a szelekció viszont csak akkor indul be, ha az olvasó a vonatkozó tapasztalatokkal, sémák-

kal, ismeretekkel már rendelkezik, és a gondolkodása elég fejlett ahhoz, hogy ezeket mozgósítsa.

Összefoglalás

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a narratívum megértése milyen változásokon megy keresztül az általános iskolai tanulóknál. Főbb megállapításainkat az alábbiakban foglaljuk össze.

Általános megállapításunk, hogy a narratív szöveg megértésének fejlődése az általános iskolában nem egyenletes. A szemléletesség kedvéért kiszámítottuk a teljesítménynövekedés nagyságrendjét az egyes évfolyamok között. Nos, az eredmény meglepő: a 2. és 3. évfolyam között 3,2-szeres, a 3. és 4. évfolyam között 1,4-szeres, a 4. és 6. évfolyam között (két év különbség) 1,4-szeres, a 6. és 8. évfolyam között (szintén két év különbség) pedig 1,2-szeres volt a teljesítménynövekedés. Ha csak az arányokat nézzük, úgy tűnik, mintha 3. osztályban erőteljesen nekilódulna a fejlődés, ez a lendület azonban később veszít az erejéből. Valójában az arányszámok megtévesztőek, mert csak az összképet mutatják, arról már nem adnak felvilágosítást, hogy miből származnak. Magunk például a 4. és 6. osztály közötti 1,4-szeres növekedést sokkal értékesebbnek tartjuk, mint a 3. és 4. osztály közötti ugyancsak 1,4-szeres növekedést (pedig két év különbség áll szemben egy év különbséggel), mert előbbinek a nagyobbik hányada az értelmezési képesség fokozódásából származott, utóbbit viszont teljes egészében a közvetlen megértés fokozódása adta. Másképpen fogalmazva a 6. osztályosok közelebb kerültek a mű üzenetének megértéséhez, a 4. osztályosok nem.

Teljes mértékben igazolódott elgondolásunk az azonos szöveggel végzett vizsgálat jogosságáról. A 8. osztályosok már sokadik alkalommal olvasták ugyanazt a szöveget, mégsem akadt közöttük olyan, aki valamennyi területen a lehetséges maximumot nyújtotta volna. Az tehát, hogy egy szöveg valaki számára ismerős, nem feltétlenül jelenti azt, hogy jobban is érti.

Kétségtelenül igaz, hogy a szöveghez való hozzászokás érdektelenséget okozhat („tudom, hogy miről szól, elég, ha átfutom a szöveget”). Tapasztalatunk szerint ez a hatás a figyelmetlenségben nyilvánult meg, ami azonban csak a közvetlen szövegértést igénylő feladatoknál jelentkezett a felsőbb évfolyamokon. Értelmezést kérő feladatoknál figyelmetlenségéből fakadó hibázásokkal nem találkoztunk.

Végezetül egy megjegyzés. A vizsgálat céljára felhasznált irodalmi mű nem gyerekeknek íródott, hanem felnőtteknek szóló mese. Finom iróniájával, groteszk elemeivel, a karikatúra mértékletesen alkalmazott eszközeivel olyan többrétegű szöveget alkot, aminek *teljes* befogadására még a 8. osztályos tanulók sem képesek. Intellektuális humorról lévén szó, ez nem is volt várható. De véleményünk szerint pontosan az ilyen összetett szövegek alkalmazásával válik lehetővé, hogy a narratívum megértésének a fejlődését feltárjuk.

Tóth László

Irodalom

- Bransford, J. D. és McCarrell, M. S. (1989): A megértés kognitív felfogásának vázlata. In: Pléh Csaba (szerk.): *Gondolkodáslélektan I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 187–212.
- Durkó Mátyás (1983): Olvasásmegértés fiataloknál és felnőtteknél egy nemzetközi összehasonlító tesztvizsgálat alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **40**. 1. sz. 17–24.
- Goodman, K. S. (1982a): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Gollasch, F. V. (szerk.): *Language and literacy. Vol. I.* Routledge and Kegan Paul, Boston, 19–31.
- Goodman, K. S. (1982b): The reading process: Theory and practice. In: Gollasch, F. V. (szerk.): *Language and literacy. Vol. I.* Routledge and Kegan Paul, Boston, 33–43.
- Gough, P. B. (1972): One second of reading. In: Kavanagh, F. és Mattingly, I. G. (szerk.): *Language by ear and by eye.* MA: MIT Press, Cambridge, 331–358.
- Halász László (1966): A tetszés és az aktivációs színvonal a versélményben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **23**. 3. sz. 398–408.
- Halász László (1970): A versélmény időbeli szerveződése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **27**. 4. sz. 543–556.
- Halász László (1983): Elbeszélés (illetve kivonat) feldolgozása újraolvasások sorozatában. *Pszichológia*, **3**. 3. sz. 359–384.
- Just, M. A. és Carpenter, P. A. (1987): *The psychology of reading and language comprehension.* Boston, Allyn and Bacon.
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, **33**. 2. sz. 140–150.
- Kon, I. Sz. (1979): *Az ifjúkor pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt (1988): *Személyes közlés.*
- Lénárd Ferenc (1979): *A képességek fejlesztése a tanítási órán.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mansilla, V. B. és Gardner, H. (1997): Of kinds of disciplines and kinds of understanding. *Phi Delta Kappan*, **78**. 5, 381–386.
- Martindale, C. (1990): Szemantikus emlékezet. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest, 244–268.
- Marton Ferenc és Claes-Göran Wenestam (1988): Minőségi különbségek a több alkalommal olvasott szövegek emlékezeti megőrzésében. *Pszichológia*, **8**. 2. sz. 207–214.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba és MacWhinney, B. (1987–1988): A visszautaló (anaforikus) elemek és a megértés pragmatikus tényezői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **87–88**. 1. sz.
- Rumelhart, D. E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest, 392–420.
- Siklaki István (1981): A történetnyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*, **1**. 4. sz. 469–484.
- Taylor, I. és Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading.* Academic Press, New York.
- Tóth László (1990): Kiindulópontok az általános iskolás tanulók szöveg megértésének longitudinális vizsgálatához. *Acta Psychologica Debrecina*, **16**. sz. 65–77.
- Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 41–59.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH: TEXT COMPREHENSION IN THE PRIMARY GRADES

In his paper the author reports on a follow-up study. The purpose of this study was to explore the development of comprehension of a narrative text with elementary and primary schoolchildren. The new feature of the author's conception was that he wanted to use the same text throughout. For this purpose he chose a narrative text with literary value that carried a complicated message over a simple story. He developed a questionnaire the items of which consist of the following components: (1) data seeking, (2) perception of events, (3) concept formation based on the text, (4) recognition of explicit relations, (5) background knowledge, (6) independent inference, and (7) aesthetics and message. According to the author, (1), (2), and (4) form the direct components of comprehension, and the others the indirect components. He tried to avoid his own subjectivity by having a group of arts students to interpret these items, and the total interpretation formed in this way served as the basis of the judgement of the children's interpretation. The research was conducted in three schools of Debrecen, with approximately 300 students. The most important finding of the study was that primary information processing developed gradually, but interpretation did not. Furthermore, correlations between direct and indirect comprehension did not change from the 2nd to the 8th grade. Based on this fact the author has outlined a model to highlight the interactions between the two main areas. The author hopes that his research means a step forward to expand our knowledge on the nature of comprehension.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 355–376. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Melléklet

A Szerelem Gyöngye

A történet színhelye Észak-India. Itt élt egy ifjú herceg, az összes tartományok ura, és egy gyönyörűséges, pompázó szépségű lányra talált. Ilyen édes és csodálatosan nemes szerelemről talán még nem is álmodott senki. Így éltek több mint egy évig. És akkor egy ligetben egy mérges fullánk kioltotta a lány életét.

Igen, meghalt. A herceget pedig sújtotta a fájdalom. Némán és mozdulatlanul szenvedett. Attól féltek, hogy megöli magát, pedig fia vagy testvére sem volt, aki követhette volna a trónon. Két napon, két éjszakán át étlen-szomjan, arca borulva feküdt a pamlag előtt, melyen a kedves kihült teste pihent. Aztán felemelkedett, evett, és olyan nyugodtan járt-kelt, mint aki elszánta magát valamire. És kiadta a parancsot: kedvese testét tegyék ezüsttel ötvözött ólomkoporsóba, ezt finom, illatos fákból faragott, arannyal kivert koporsó borítsa, mindkettőt pedig drágakövekkel kirakott, alabástromból készült szarkofágba helyezték.

A herceg nem szaggatta meg a ruháját, hamuval sem csúfította el magát, ahogy a szokások előírták, mert nagy szerelméhez méltatlannak érezte az ilyen szertelenségeket. A nép előtt kijelentette, hogy soha többé nem fog asszonyt érinteni. Kötelességszerűen elvégzi uralkodói teendőit, de ezen kívül minden erejét, hatalmát és gazdagságát arra áldozza, hogy egyetlen, drága, elvesztett szerelmének méltó emléket állítson. Kecses, tökéletes szépségű épületet, mely minden eddigi és valaha készülő építményt túl fog szárnyalni. Ha az emberek meglátják ezt a csodát, idézni fogják királynéjának hírét és emlékezetét. Az épület neve pedig a Szerelem Gyöngye lesz.

A herceg munkához látott. Évek teltek el, és minden idejét a Szerelem Gyöngyének építésére szentelte, hogy minél ékeesebb legyen. A termésköből készült alap mélyén helyezték el az alabástrom szarkofágot. Körülötte ritka és értékes kövekből oszlopok, faragott és kivert falak emelkedtek. Olyan volt az egész, mint egy hatalmas, csúcsíves ékszerdoboz.

A Szerelem Gyöngyének terve eredetileg nem volt ilyen merész, először sokkal kisebb és tömörebb épületet akartak emelni. A herceg képzelete azonban egyre messzebb szárnyalt, így az épület is egyre bővült.

Már nem az a bájos ifjú volt, aki a királyi lánykát szerette. A komoly, céltudatos férfi már csak a Szerelem Gyöngyének építésével törődött. Már mindent tudott a falak, ívek és pillérek tulajdonságairól, a színek árnyalatairól. A nép megilletődötten és csodálattal látta, miként nő a Szerelem Gyöngye a nagyszerűség emberfeletti méreteire. – A szerelem csodákat művel – suttozták, és szerették a herceget hűség rajongásáért.

A Szerelem Gyöngye pedig csak nőtt, növekedett, de a herceg még mindig elégedetlen volt. Úgy érezte, hogy nem fejezte be, s addig nem teljesítette a feladatát. Hol itt, hol ott változtatott valamit. Az épület szépsége egyre szigorúbbá vált, és bámulói először lelkesedtek, aztán dideregtek, és szívük elszorult.

Egy szép napon a herceg úgy találta, hogy a szarkofág köré épített kicsiny pavilon a roppant méretű palotában csak zavarólag hat. Ezen hosszasan eltűnődött, majd lebontatta a pavilont.

De valami még most is zavarta a tökéletes harmóniát: a szarkofág aránytalan méretei. A koporsót sohasem bővítették, de hát miért is bővítették volna nagyobbra. Pedig a koporsóban helyezték el a királynét, a halhatatlan kedvest, akiért mindez a szépség létrejött. Ámde most a koporsó elenyésző kis téglaként sötétlett csupán, s elűtött a Szerelem Gyöngyének lenyűgöző látványától.

A herceg sokáig töprengett. Végül megszólalt. S intett.

– Ezt pedig vigyétek innét! – parancsolta.