

A SZÖVEGMEGÉRTÉS FEJLŐDÉSE KISISKOLÁS KORBAN

Tóth László

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet

Minden első osztályban tanító pedagógus számára szívet melengető érzés az, amikor az olvasás technikájával épp hogy csak ismerkedő kisdíák végigverekedi magát egy-egy szón és megfényesedik a szeme: nini! hiszen ezt én értem! Az olvasástanulás kezdeti időszak után aztán a felismerést kísérő érzelmi reakciók lassacskán eltűnedeznek. Jönnek a mondatok, majd a hosszabb szövegek, és a rácsodálkozást felváltja az elmélyülés természetessége. A technikai nehézségeken túljutván a kisdíák egyre inkább belefeledkeznek a szövegbe, átéli a leírtakat illetve gondolkodik azokon.

Vajon mennyire érti, amit olvas? – teszi fel magának a kérdést a pedagógus. Egyszerű, főként ismeretközlő szöveg esetében ennek a megállapítása nem jelent különösebb gondot. Néhány kérdés vagy feladat adásával az olvasottak megértése könnyűszerrel ellenőrizhető. Más a helyzet azonban a bonyolultabb jelentést is hordozó, rövidebb-hosszabb elbeszélő szövegeknél. Egy látszólag félreérthetetlen, egyenletes ívű és élvezetes stílusban megírt szöveg mögött akár filozófiai mélységű üzenet is rejtőzhet. Az ilyen jellegű narratívumok megértését bizony nagyon nehéz ellenőrizni.

Az általunk indított – szándékunk szerint a 8. osztály befejezéséig tartó – longitudinális kutatás ezt a sok szempontból nehézséget támasztó problémakört kívánja tanulmányozni. Célja, hogy feltárja a reprezentáció változásait, támpontokat adva a narratív szöveg megértésének a megítéléséhez és a pedagógiai elvárások pontosabb megfogalmazásához. Jelentőségét az adja, hogy hasonló jellegű vállalkozásról – akár hazánkban, akár külföldön – nincs tudomásunk. Amint azt *Taylor és Taylor (1983)* írja: „... az olvasási képesség fejlődésére vonatkozóan meglepően kevés kutatási adat áll rendelkezésre, a longitudinális vizsgálatok pedig végképp hiányoznak” (i.m. 390. o.). Jelen tanulmányunkban e longitudinális kutatás első szakaszáról számolunk be.

Elméleti kiindulópontok

Szövegmegértési koncepciók

Már maga a „szövegmegértés” fogalmának értelmezése is számos problémát vet fel, és erősen függ a különböző szerzők megközelítésmódjaitól.

Taylor és Taylor (1983) felfogása például az Atkinson–Schiffirin-féle szakaszos emlékezeti modellre támaszkodik (v.ö.: *Kumar*, 1983), és megértés alatt a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését érti. *Craik és Lockhart* (1980) modellje folyamatos információfeldolgozást feltételez, az anyaggal való műveletvégzés képességét pedig a feldolgozás mélységétől teszi függővé. *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* (1984) szerint a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. Végezetül *Lénárd* (1979) pedagógiai pszichológiai felfogására utalunk. *Lénárd* szerint 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.

Nézetünk szerint e koncepciók különbözősége abból fakad, hogy egy ugyanazon jelenségnek (szövegmegértés) az eltérő oldalaival foglalkoznak. Mind a mai napig nem formálódott ki egy olyan egységes modell, ami a többirányú megközelítést képes lenne integrálni. Az, hogy a szövegmegértés konszenzust tükröző meghatározása nem áll rendelkezésre, még nem jelenti azt, hogy bizonyos vonatkozásait ne tudnánk megragadni. Erről lesz szó a továbbiakban.

A szövegmegértés tényezői

Nincs tudomásunk arról, hogy bárki is kielégítően meg tudta volna határozni a szövegmegértés valamennyi összetevőjét. Az előbb vázolt néhány meglehetősen szerteágazó megértéskoncepció alapján ez nem is meglepő.

Taylor és Taylor (1983) például a következő tényezőknek tulajdonítanak jelentőséget: (1) a főszereplő motívumainak azonosítása, (2) a cselekmény sorrendjének követése, (3) a kimenetel vagy változás előrejelzése, (4) a tanulság levonása. Hozzáteszik azonban, hogy az olvasóra más feladat is hárul. El kell különítenie a tényeket a véleményektől, értékelnie kell az anyagok fontosságát a szerző szándékához, illetve a saját olvasási célhoz viszonyítva, tisztán kell látnia a kifejezések szépségét, alkalmasságát vagy újdonságát, fel kell fognia egy tréfa poénját, az iróniát, a szarkazmust, és legalább a legfontosabb pontjait meg kell őriznie annak, amit olvas.

A megértést lehet vizsgálni az információforrás oldaláról is, a források koordinálására helyezvén a hangsúlyt. *Botel* (1987) szerint ezek a források – iskolai körülmények között – az olvasóban, a szövegben, az osztálytársakban és a tanárban vannak. Az olvasáshoz a tanulók felhasználják a világról és a nyelvről való tudást, a különféle szövegek olvasására szolgáló stratégiákat, tanáraik céljait és elvárásait, valamint saját érdeklődésüket és céljaikat. Az osztálytársak is alkothatnak egy „megértési közösséget”, az interakciók révén képesek megosztani a fontosabb korábbi ismereteiket, a szövegismeretet és az olvasási stratégiákat.

Durkó (1983) szerint az olvasásmegértési folyamat két mozzanatot tartalmaz: (1) automatizált, kognitív, pszichomotoros elemeket (kódjelek felismerése, egységes szóképek

kialakítása stb.), és (2) a szóképek jelentéssel való megtöltését, a jelekkel kifejezett információk kibontását gondolkodási műveletek segítségével. Ez utóbbin belül két összetevő különíthető el: a tudatba való elemi adatbetáplálás és ennek emlékezetbe vésése, valamint olyan gondolkodási műveletek, amelyek segítségével nagyobb összefüggések megfogalmazására, új következtetések levonására, az írói szándék, új információk megértésére válik az ember képessé.

Itt említjük meg *Lénárd* (1979) elképzelését. Ő olyan olvasási szinteket különít el, amelyek nézete szerint egyre magasabb fejlettségi fokot képviselnek az olvasási képességben. Ezek sorrendben: (1) az olvasás technikája, (2) a megértő olvasás, (3) a kritikai olvasás, (4) az alkotó (kreatív) olvasás, (5) az esztétikai olvasás és (6) a világnézeti-politikai-ideológiai olvasás.

Tiszteletre méltó ezekben a megközelítésekben az a sokszínűség, amely a szövegértés tényezőinek feltárására irányul, ugyanakkor be kell látni, hogy gyakorlati vizsgálódásokra nemigen alkalmasak. A következőkben a saját kutatásunkban felhasznált elkülönítést mutatjuk be, amelynek kialakításához *Lengyel* (1988) adott hasznos támpontokat. A szövegértés általunk megragadott kategóriái: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív szféra (OP) és (7) esztétikai-üzeneti szféra (EÜ).

Lényegében az IEA szövegértési standardja is hasonló elveket követ, amikor a különféle szövegek (hétköznapi, humán és természettudományos, művészeti témájú, zsurnalisztikai, tudományos népszerűsítő és szakkönyvszintű) megértési szintjének a feltárására négyfajta bonyolultságú feladattípust különít el (közli *Durkó*, 1983): (1) a szövegben készen talált információk egyszerű megértése, (2) bonyolultabb szövegösszefüggések megértése, (3) a szöveg megértése alapján önálló következtetések levonása és (4) az írói szándék megértése.

Kádárné (1983) is többfajta szövegen végzett megértési vizsgálatokat (hírközlő, útmutatás jellegű, ismeretterjesztő, beleélő olvasást igénylő). Mérésekkel alátámasztott, értékes megállapítása, hogy a szövegértésen belül célszerű két tényezőt elkülöníteni: (1) a szövegértést, ami a szövegből közvetlenül kiolvasható információkra vonatkozik (a gondolat követése, információkeresés, egy-egy szó vagy mondat megértése), és (2) a szövegértelmezést, ami a szöveg közvetett információira vonatkozik (levonható következtetések, az írás célja, az írói szándék).

Módszertani megfontolások

Mint ismeretes, több olvasástanítási programban előre nyomtatott feladatlap áll rendelkezésre a szövegértés meghatározásához. Emellett a gyakorló pedagógusok gyakran állítanak össze szöveggel együtt feladatlapokat, meglehetősen eltérő terjedelemben és színvonalon. Nem vonjuk kétségbe ezek pedagógiai hasznosíthatóságát, csupán arra kívánunk rámutatni, hogy a különböző évfolyamokra járó tanulók olvasásmegértésének az összehasonlítására ezek nem alkalmasak.

Ezen a ponton azonban a kutató dilemma előtt áll. Ha ugyanis végig azonos szöveggel történik az olvasás vizsgálata, akkor az egyre fokozódó ismerősség vet fel problémákat. Ha viszont minden osztályban eltérő szövegekkel dolgozunk, akkor ezeknek a szövegeknek egyenértékűeknek kell lenniük. Ez utóbbi úton haladt *Csirikné* (1989) vizsgálatsorozata, aki az általános iskolai tanulók szövegmegértésének kutatásában négyféle szövegtípusra hat sorozatot tervezett, azért, hogy ismételt felmérés esetén a tanulók ne ugyanazzal a szöveggel találkozzanak. Bár az egyes szövegek terjedelme nagyjából azonos volt (kb. 300–320 szó), véleményünk szerint ez a módszer nem garantálja a szövegek egyenértékűségét.

De vajon létrehozhatók-e egyáltalán különböző, és mégis egyenértékű szövegek úgy, hogy azonos hosszúságúak legyenek, egyezzen meg az epizódok száma, a tartalmi körök száma és jellege, az ismert és ismeretlen fogalmak száma, a szereplők száma és jellege, az események menete, a nyelvtani szintetizettség, a közvetített üzenet tartalmi gazdagsága és mélysége? Ha minden kritérium tekintetében az azonosság igényével lépünk fel, akkor ezek az egyenértékűeknek tekinthető szövegek már nem különbözőek, hanem egybevágók. Éppen ebből a megfontolásból választottuk az azonos szövegen történő mérés módszerét.

Döntésünket alátámasztja az a *Marton* és *Wenestam* (1988) által közölt vizsgálati tény, hogy egy adott szöveg többszöri elolvasása nem feltétlenül vezet annak jobb megértéséhez. Előfordulhat akár megértésbeli romlás is. Ez a szerzők szerint a szöveggel való foglalkozás módjától függ.

Ugyanerre a következtetésre jutott már régebben *Halász* (1966, 1970) is. Bár ő nem kimondottan a megértést, hanem az élménybefogadást tanulmányozta, mégis megemlítjük, hogy versek újraolvasatása során nem tapasztalt lényeges átszerveződést az élményben. Sem a GSR-rel mért aktivációs szint, sem a szemantikus differenciál átlagadatai nem mutattak számottevő különbséget. Újabb, immár elbeszélő szövegekre vonatkozó vizsgálatában (*Halász*, 1983) az olvasói megközelítési szintek tekintetében nem talált különbséget az újraolvasás során.

Miután eldöntöttük, hogy a kutatás során végig azonos szöveggel fogunk dolgozni, megfelelő szöveget kellett találni. Olyan szövegre volt szükség, amely minden osztályfokozatban 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* c. elbeszélésgyűjteményéből (Európa Kiadó, 1973) „A Szerelem Gyöngye” c. történetet (105. o.).

Kétségtől igaz, hogy ez az irodalmi mű nem gyermekeknek íródott, hanem felnőtteknek szóló mese. Finom iróniájával, groteszk elemeivel, a karikatúra mértékletesen alkalmazott eszközeivel olyan többrétegű szöveget alkot, aminek a teljes befogadására a gyermekek nem képesek. Azért választottuk mégis ezt a szöveget, mert fel kívánjuk deríteni, hogy a szövegmegértés meddig korlátozódik pusztán a cselekmény felfogására, mikortól és mennyiben válik összetettebbé a főhős megítélése, továbbá mikor jelennek meg az első értelmezési kísérletek és ezek minősége hogyan változik a továbbiakban. Mindezek megállapítására – úgy véljük – egy egyszerű, „szájbarágós” történet nem adna lehetőséget.

A történetet azonban le kellett rövidíteni, mert a négy teljes könyvoldalni terjedelem meghaladja egy alsó tagozatos gyermek befogadóképességét. A rövidítés során úgy jártunk el, hogy valamennyi főbb eseményt kiváltó okot, összefüggést, szereplőket, epizódokat meghagytuk, kivettük viszont mindazt, aminek nézetünk szerint nincs különösebb jelentősége a mű üzenete szempontjából. Ezek a változtatások csak a szövegrövidülést célozták, és semmiképp sem azonosíthatók a *Halász* (1983) által leírt kivonat készítéssel. *Halász* ugyanis – kutatási céljának megfelelően – 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. Ezt egyébként – bölcsészhallgatók közreműködésével – ellenőriztük is (*Tóth*, 1995).

Az előkísérletek során kétfajta olvasási kérdőívet dolgoztunk ki: egy zárt és egy nyílt változatot és mindkettőt kipróbáltuk. Több, mint kétszeres teljesítménykülönbség adódott a zárt típusú kérdőív javára. Összességében *Taylor és Taylor* (1983) felfogásával egybevágó következtetésre jutottunk: a zárt tesztek alkalmatlanok a narratívum megértésének vizsgálatára, mivel a közlemények lényegének kivonását nem képesek megragadni. Mindezek miatt döntöttünk a nyílt kérdéssor mellett.

Megjegyezzük azonban, hogy a *Durkó* (1983) által ismertetett IEA szövegértési vizsgálat zárt jellegű, feleletválasztásos, ezért is nem használtuk fel támpontként saját kutatásunkban. *Kádárné* (1983) említett vizsgálatában viszont a kérdésekre adható válaszok többfélék voltak (feleletválasztás, egy-egy szó beírása, rajzos válasz), ami az értékelést megnehezíti.

A tényleges vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük: egy „elitnek” tekintett, egy lakótelepi és egy peremkerületi iskolában, 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 természetesen ugyanazok a tanulók vettek részt. Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a szöveget pedig mindvégig tetszésük szerint használhatták.

Pontozás szempontjából a hét területet kétfelé lehet bontani. Az első négy területen szereplő kérdésekre helyes válasz esetén egy pontot kaphattak a tanulók. A pontodaítélésben szigorúak voltunk, mivel ezek a kérdések úgy voltak összeállítva, hogy azokra a szöveg alapján egzakt választ lehetett adni.

A következő három összetevő kérdéseire viszont egyáltalán nincs konkrét válasz a szövegben, hanem külső ismereteket kellett alkalmazni, következtetéseket levonni a szöveg alapján, illetve indoklással egybekötően állást foglalni.

Csirikné (1989) említett kutatásában egyébként a szövegértést vizsgáló nyílt kérdések az egyszerű információ-visszakeresésre vonatkoznak, ennél magasabb szférákat a vizsgáldóság nem ragad meg (mint esetünkben a VA, OP, EÜ).

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 foglaltnak a vonatkozó ismeretek, gondolatok, vélemények, következtetések, érzelmi reakciók, amik a megértés magasabb

minőségét képviselik. Feltételezzük, hogy a helyes szövegértelmezés nem nélkülözheti a közvetlenül kiolvasható információk ismeretét, míg az egyszerű szövegismeret önmagában nem vezet helyes szövegértelmezéshez.

A három utóbbi kategória pontozásánál úgy jártunk el, hogy ezeket a kérdéseket meg is válaszoltattuk a bölcsészhallgatókkal (valamennyien magyar szakosok voltak), és a válaszokból válogattuk ki a tartalmi jegyeket. Ez volt egyébként a legnehezebb feladat a kutató számára, mivel a 2–8. osztályos tanulók vizsgálatát szem előtt tartva el kellett tekinteni az elvont eszmefuttatások felhasználásától. Feltehetően *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 a lehetőséget 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 a biztosítása érdekében az alkalmazott szöveget, a hozzá készített feladatlapot és annak pontozási rendszerét teljes terjedelmükben a longitudinális vizsgálat befejezése után adjuk közre.

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. (Itt jegyezzük meg, hogy a százalékekben kifejezett teljesítmény alatt az egyes területeken illetve az egyes kérdések mentén maximálisan elérhető pontszámhoz való viszonyítást értjük.) Mindhárom évben az idői jellegű kérdések megválaszolása sikerült jobban (1. táblázat).

1. táblázat. Az adatkikeresés területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
tárgy	4,33 %	11,93 %	26,53 %
időtartam	6,86 %	32,98 %	39,80 %
időpont	7,94 %	32,98 %	49,32 %
átlag	6,38 %	25,96 %	38,55 %

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 ES-jellegű kérdés közvetlenül vonatkozott egy markáns, szinte kiabáló eseményre (haláleset), ami az egész történet indító mozzanata. A további két kérdés egy-egy rögzített esemény *előtt* és *után* történt másik eseményre kérdezett rá. Mindhárom évben az *előtt* típusú kérdésre érkezett a több helyes válasz. Mivel az *után* típusú kérdés a történet utolsó eseményére vonatkozott és mindhárom évben itt volt alacsonyabb a teljesítmény, ez arra utal, hogy a történet utolsó mozzanatának az észrevése következetesen nehézséget jelentett. Pedig a főhős utolsó cselekvésének a felismerése olyannyira fontos, hogy ennek híján az üzenet nem fejthető meg. Erre a későbbiekben még visszatérünk (2. táblázat).

2. táblázat. Az események területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
markáns	65,70 %	82,81 %	82,99 %
előtt	10,47 %	23,85 %	43,20 %
után	2,89 %	10,53 %	24,15 %
átlag	26,35 %	39,06 %	50,11 %

A fogalmak területe (FO)

Itt a szövegből kiemelt öt fogalom jelentésére kérdeztünk rá. Előzetes elképzelésünk az volt, hogy ha a tanulók nem ismerték korábban a fogalmak jelentését, akkor a szövegbe való beágyazottságuk némi támpontot nyújt a számukra a tartalmi jegyek kialakításához. Adataink azonban ezt nem igazolták.

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.: $r = 0,221$, $p < 0,001$) két dolgot is jelentenek. Egyfelől azt, hogy a szöveg egyes fogalmainak a megértése híján is lehetséges a mű üzenetének a megfejtése – ha azok nem kulcsfogalmak. Másfelől pedig azt, hogy még az összes szövegbeli fogalom ismerete sem jelent biztosítékot arra, hogy a mű üzenete újraalkotható (3. táblázat).

3. táblázat. A fogalmak területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
„liget”	6,14 %	12,28 %	18,37 %
„halhatatlan”	0,00 %	1,05 %	6,46 %
„emberfeletti”	1,44 %	3,86 %	11,22 %
„szarkofág”	5,50 %	1,05 %	1,70 %
„harmónia”	0,72 %	2,11 %	4,42 %
átlag	2,67 %	4,07 %	8,44 %

Az összefüggések területe (ÖF)

Itt 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. A választ akár át is lehetett másolni a feladatlpra (4. táblázat).

4. táblázat. Az összefüggések területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
a képzelet szárnyalása	0,72 %	6,32 %	11,22 %
a szarkofág kis mérete	3,45 %	20,00 %	35,03 %
a munka befejezetlensége	1,44 %	7,72 %	11,56 %
átlag	1,81 %	11,35 %	19,27 %

A valóságismeret területe (VA)

Itt azt vizsgáltuk, hogy mennyire rendelkeznek a gyermekek a történetmegértés szempontjából mozgósítható ismeretekkel. Elképzelésünk szerint a háttérismeretek segíthetik a megértést, rávezethetik a tanulókat arra, hogy a főhős karrierje végeredményben negatív jellegű.

Itt három dologra kérdeztünk rá: az uralkodó (a főhős) teendőire, az uralkodó esetleges halálának a következményeire, és az alattvaló cselekvési szabadságára. Feltételeztük, hogy az évek során folyamatosan bővül a tanulók valóságismerete, és ez erősödő kontrollt von maga után. Az adatok azonban azt mutatták, hogy 4. osztályban nagyjából

ugyanannyi háttérismerettel rendelkeztek a tanulók, mint egy évvel korábban (5. táblázat).

5. táblázat. A valóságismeret területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
uralkodói teendők	2,35 %	21,75 %	29,76 %
a nép sorsa	3,43 %	13,68 %	9,35 %
az alattvaló lehetőségei	5,05 %	34,39 %	24,15 %
átlag	3,61 %	23,27 %	21,09 %

Operatív-manipulatív terület (OP)

Itt a kérdések olyan önállóan levont következtetéseket kívántak meg, amelyek során a tanuló csak a saját szubjektív szövegértelmezésére támaszkodhatott. 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. Mindhárom szempont mentén a 3. osztályban jelentős fejlődést, míg a 4. osztályban némi visszaesést találtunk (6. táblázat).

6. táblázat. Az operatív-manipulatív területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
jelképertelmezés	6,86 %	33,68 %	24,49 %
a belső változás motívuma	0,00 %	13,33 %	9,18 %
a célra törekvés motívuma	2,71 %	23,51 %	16,84 %
átlag	3,19 %	23,51 %	16,84 %

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 személyiségbeli torzulása fogalmazódik meg. A herceg fokozatosan elveszti minden érzelmi kapcsolatát, amely az elhunyt kedveséhez fűzte. Saját művének – a szerelme sírhelye köré emelt épü-

letnek – a tökéletessége annyira fontos lesz a számára, hogy még a kedvesére emlékeztető utolsó tárgyi utalást, a koporsót 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 koporsó kidobása (a történet utolsó eseménye) olyan fordulatot jelent, amely teljesen megváltoztatja a kontextust és ez a főhős megítélésében nézőpontváltást tesz szükségessé. Adataink szerint 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.

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 e két utóbbi választípus szinte teljesen eltűnt, csak a negatív jelzők száma szaporodott.

A feladatlap utolsó kérdése az épület elnevezésének – a Szerelem 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 a bevezetése ad lehetőséget. A történetet ugyanis átlengi egy hallatlanul finom gunyorosság, a dolgok fonákságát átlátó szellemi fölény, az elnevezés (és történetcím) ennek a kifejeződése. Természetesen azt magunk is sejtettük, hogy a mű igazi 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 azzal, hogy az elnevezés minősítése mellett indoklást is írjon. A minősítések továbbra is kizárólag pozitív jellegűek voltak, az indoklások pedig kezdetleges szinten ezeket támasztották alá.

4. osztályban itt is romlott az értelmezési színvonal. Válaszból ugyan több volt, ezek azonban kevésbé voltak elfogadhatóak (7. táblázat).

7. Az esztétikai-üzeneti területen kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
föhös	1,20 %	19,65 %	8,28 %
épület	0,24 %	19,65 %	6,69 %
elnevezés	0,00 %	7,37 %	3,97 %
átlag	0,48 %	15,56 %	6,31 %

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

8. táblázat. Az egyes területeken kapott eredmények összefoglalása

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
események (ES)	26,35 %	39,06 %	50,11 %
adatok (AD)	6,38 %	25,96 %	38,55 %
fogalmak (FO)	2,67 %	4,07 %	8,44 %
összefüggések (ÖF)	1,81 %	11,35 %	19,27 %
valóságismeret (VA)	3,61 %	23,27 %	21,09 %
operatív szféra (OP)	3,19 %	23,51 %	16,84 %
esztétikai-üzeneti szféra (EÜ)	0,48 %	15,56 %	6,31 %

A megértés egyes összetevői közötti kapcsolat, a szövegértés – szövegértelmezés problémája

A megértési összetevők belső összefüggésvizsgálata

A belső összefüggésvizsgálatok elvégzésével kettős célunk volt. Egyrészt meg akartuk tudni, hogy az általunk felvett megértési összetevők valóban különálló területeket képviselnek-e, másrészt ki akartuk deríteni, hogy az egyes életkorokban mely tényezők között legszorosabb a kapcsolat, ezen belül az üzenet újraalkotását mi befolyásolja a leginkább.

Az egyes területek egymással való kapcsolatának a kimutatásánál úgy jártunk el, hogy ezeket összepárosítva mindegyik párnál külön-külön korrelációt számoltunk és a t-eloszlás alapján megállapítottuk a szignifikancia szintjét.

A 2. osztályos eredmények ($n = 251$)

2. osztályban igen gyenge korrelációt találtunk: a 21 lehetséges párosítás mindegyike az $r = 0,029$ és az $r = 0,315$ közé esett ($p < 0,01$), ami azt jelenti, hogy ezek a területek meglehetősen önállóaknak tűnnek, azaz az olvasott szöveg megértésének más és más aspektusait képviselik. Az, hogy ezek a korrelációk a gyengeségük ellenére mégis csak léteznek, tulajdonképpen nem jelent mást, mint hogy ezek a megértési összetevők tökéletesen tiszta formában nem léteznek, valamilyen mértékben átszövik egymást (Tóth, 1989). A korrelációk közül – relatív nagyságuk miatt – az AD-ÖF ($r = 0,268$, $p < 0,01$) és az ÖF-EÜ ($r = 0,315$, $p < 0,01$) érdemel említést.

Az AD és ÖF közötti kapcsolat hátterében véleményünk szerint hasonló gondolkodási stratégiát kell feltételezni. Ez a stratégia pedig a lépésről lépésre történő keresés és azonosítás, ami az ÖF-nél csak differenciáltabb formában érvényesülhet, mivel itt több szövegelem együttes feldolgozására van szükség. Amikor a kérdés egyetlen adatra vonatkozik (AD), akkor ez egy viszonylag egyszerűbb jelentésmezőt határoz meg, és egy olyan figyelmi beállítódást hoz létre, amely a jelentésmező mentén szelektál. Ez az egyszerűbb mező valószínűleg egy általános és egy speciális komponensből tevődik össze. Az általános komponens határozza meg a jelentésmező természetét, a speciális pedig az azonosítást végzi el. Nézzük meg ezt egy példán! Az AD/2 kérdés így szól: Mennyi ideig tartott a szerelem? A kérdés jelentésmezőjében az az általános, hogy idői jellegű, tehát a keresés során csak az idővel kapcsolatos szövegelemeket kell figyelembe venni. Ilyen azonban a szövegben több is van. A speciális komponens mondja ki a tartalmi azonosításra az igent: az idői követelményeknek mindegyik ilyen szövegelem megfelel, de a szűkített tartalomnak (Mennyi ideig tartott?) csak egyetlenegy.

Ugyanez a stratégia valósul meg az explicit oksági relációknál is, csak hogy a kérdés nyomán kialakuló jelentésmező itt összetettebb, a szűkülésnek tehát több állomáson kell keresztül mennie. Nézzük meg erre példaként az ÖF/1 kérdést! Miért bővült állandóan az épület? Ha a keresést az „épület” általános komponense vezeti, bizonyosan nem hoz eredményt, hiszen a szöveg jelentős része az épülettel foglalkozik. Ezért be kell vezetni az „épülettel” párhuzamosan a „bővülést” is. Ez már jobban leszűkíti a kört. A végső azonosítást az „állandóan” végzi, mert csak egyetlen mondat van a szövegben, ami ezt a specifikumot tartalmazza. Ezzel azonosítottuk a reláció egyik tagját, amihez az egészlegességre való törekvés jegyében hozzárendelődhet a másik. Ez a másik azonban rendszerint nem egy szót tartalmaz, hanem legalább kettőt vagy többet. Így még azt is mérlegelni kell, hogy mi az az elégséges szóegyüttes, aminek a bevonása a relációt teljessé teszi.

Az AD és ÖF esetében a stratégia jellege tehát hasonló, a kettő közötti korreláció mérsékelt voltának az oka inkább az összetettségében keresendő. Ha pedig egy stratégia árnyaltabbá válik, annak végigfuttatása lassúbb és nagyobb nehézséget jelent. Mindez megmagyarázná a két terület mentén kapott jelentős teljesítménykülönbséget.

Az ÖF és az EÜ között viszont van egy lényeges eltérés. Míg az ÖF-nél az azonosítás feladata csupán a szövegelemek felhasználásával hibátlanul megoldható, addig az EÜ-nél a szövegelemek csak a reprezentáció egészes értelmezési kereteit jelölik ki. Itt a hangsúly már nem a szövegben „talált” elemeken van, hanem a „hozott” anyagon, vagyis a

világról való tudáson és a kognitív szintre emelhető érzelmi tapasztalatokon. A szövegelemek csak azt határozzák meg, hogy mi az, amit a fejünkben tárolt anyagból érdemes az értelmezéshez behívni, megmunkálás alá venni. Emellett másfajta gondolkodást is igényel, hiszen itt hipotéziseket kell felállítani és igazolni. Véleményünk szerint a relatíve magas korrelációs érték egyszerűen megtévesztő, mégpedig azért, mert a 2. osztályos EÜ-produkció alig volt értékelhető és ez is mindössze néhány tanulóra korlátozódott. Ezt támasztja alá egyébként az a tény is, hogy ugyanez a kapcsolat a 3. osztályban alacsonyabb, a 4. osztályban még alacsonyabb szintű volt. Azért tehát, mert egy kapcsolat szignifikáns, még korántsem biztos, hogy pszichológiai realitással rendelkezik.

A 3. osztályos eredmények (n = 285)

Itt az ES-OP ($r = 0,388$; $p < 0,001$), az ÖF-OP ($r = 0,360$; $p < 0,001$), a VA-OP ($r = 0,358$; $p < 0,001$), az AD-OP ($r = 0,312$; $p < 0,001$) és az EÜ-OP ($r = 0,337$; $p < 0,001$) közötti korrelációk voltak a legmagasabbak. Minthogy az OP mindenütt szerepel, ez arra utal, hogy a reprezentáció létrehozásában az OP szerepe megnövekedett.

Emlékeztetünk arra, hogy 2. osztályban a szövegkezelés vezető stratégiája a lépésről lépésre való keresés és megfeleltetés volt. Azért lehetett ez a vezető stratégia, mert a tanulók akkor kezdtek megtanulni bánni a szöveggel és ez a stratégia még erőteljesen magán hordozza a cselekvéses eredetet. Ahogy aztán jártasságra tesznek szert ebben, úgy történik meg a leválás a korábbi cselekvéses magról, s az egyre komplexebbé váló gondolkodási tevékenység részmozzanatát képezi. Az OP-teljesítmények növekedése azt jelzi, hogy erősödött az önálló ítéletalkotás és következtetés képessége, s ehhez nyilvánvalóan hozzájárul annak a differenciálási képességnek a fokozódása, amelyet a gyermek a korábbi egyszerűbb stratégiák sokszoros lefuttatása útján szerzett.

Amikor összevetettük az egyes párosításokból származó korrelációs együtthatókat a 2. osztályban kapottakkal, akkor azt láttuk, hogy a legtöbb esetben az együtthatók értéke növekedett. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy a megértés fokozódásával nemcsak az egyes összetevőkben nyújtott teljesítmény növekszik, hanem a megértés összetettebbé is válik, és egyre nehezebb a részmozzanatok elválasztani egymástól.

A 4. osztályos eredmények (n = 265)

A 21 lehetséges összehasonlításból csak három 0,3 fölötti korrelációs értéket találtunk, és ezek mindegyike az ÖF-höz tartozott. Ezzel az összefüggéssel egyszer már találkoztunk (2. o.), később azonban (3. o.) az OP szervező ereje felülkerekedett rajta. 4. osztályba viszont újra az elemibb keresés és megfeleltetés vált a szövegkezelés vezető mechanizmusává, igaz, az OP erejét csak némileg tudta tompítani. Ugyanakkor a kettejük közötti korrelációs érték volt a legmagasabb ($r = 0,364$; $p < 0,001$) valamennyi páros összehasonlítás közül. Ez arra utal, hogy nem valamiféle vetélkedésről van szó, hanem ez a két terület – ha nem is erősen, de – összetartozik. Feltételezhetően az OP is keresési stratégiával dolgozik, csak mélyebb síkon.

Amikor az EÜ mentén összevetettük a 4. osztályos korrelációs értékeket az előző évi-vel, kiderült, hogy 4. osztályban az EÜ-nek az összes többi szférával való kapcsolata gyengült. De a lazább korrelációt nemcsak az EÜ-összevetések jelzik. A 21 egyáltalán lehetséges páros összehasonlításból 14 esetben alacsonyabb volt a korrelációs érték, mint egy évvel korábban. A megértés összetettsége tehát nem fokozódott, sőt inkább vesztett az előző évben elért komplexitási szintjéből. Az természetesen nem állítható, hogy a 4. osztályos tanulók visszatértek volna a 2. osztályos szintre, az azonban igen, hogy bizonyos tekintetben a megértés szétesettebbnek tűnik a 3. osztályos produkcióhoz képest.

A megértés struktúrája

A továbbiakban nézzük meg, hogy a megértési teljesítmények milyen struktúra felvázolását teszik lehetővé. (Figyelem! A százalékos értékek itt nem teljesítményt fejeznek ki, hanem képviseleti arányt!) (9. táblázat)

9. táblázat. A megértés struktúrája

Korcsoport	AD	ES	ÖF	VA	OP	EÜ
2. osztály	12,8 %	53,4 %	3,4 %	14,9 %	12,8 %	2,7 %
3. osztály	18,7 %	28,0 %	8,2 %	16,8 %	17,0 %	11,3 %
4. osztály	19,0 %	24,6 %	9,5 %	20,9 %	16,6 %	9,4 %

Bizonyára feltűnik, hogy a FO képvisellete itt nem szerepel. A FO adatok felhasználásának ugyanis csak akkor volna értelme, ha bizonyosak lehetnének abban, hogy a megjelölt fogalmakat egyetlen tanuló sem ismerte sem a szöveggel való első találkozás, sem a többi előtt. Mivel ezt a körülményt az egyes felmérések előtt nem vizsgáltuk meg külön, az ellenőrizhetetlen forrás miatt a FO adatokat az összevont elemzésben kénytelenek voltunk mellőzni. De a FO adatok kihagyása már csak azért is indokoltnak látszik, mert a velük való párosítások mutatták a legalacsonyabb korrelációt.

2. osztályban a reprezentációnak több, mint a felét az események azonosítása adta, tehát a narratívum megértését ebben az életkorban az események megértése jelenti. 3. osztályban ez a struktúra lényegesen változott: a reprezentációnak alig több, mint a felét tette ki az események azonosítása, míg a többi összetevő a korábbiakhoz képest jóval erőteljesebben képviseltette magát. 4. osztályban a megértés struktúrája gyakorlatilag változatlan maradt.

Összességében a strukturális elemzés megerősítette azt, hogy a narratívum megértése felé vezető úton 3. osztályban egyfajta minőségi előrelépés történik, ennek a fejlődésnek azonban 4. osztályban nincs folytatása.

Szövegértés – szövegértelmezés

Kádárnéhoz hasonlóan (Kádárné, 1983) 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 fentebb részletezett okok miatt a FO-adatokat itt nem vehettük figyelembe.

A 2. osztályban a szövegértésnek és a szövegértelmezésnek a reprezentációban való képviselési aránya 69,6 % : 30,4 % volt, tehát körülbelül 7:3. A számítások szerint a szövegértés – 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, másfelől arra is utal, hogy a szövegből történő elemi információfelvétel szükséges, de nem elégséges feltétele az értelmezésnek. (Összetevőkre bontva ld. a 10. táblázat.)

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

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

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

A 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 be a 11. táblázat.

Mivel a korrelációs együtthatók külön-külön és együttesen is jelentős növekedést mutatnak, ez nem mást fejez ki, mint hogy bonyolultabbá vált az az összefüggésrendszer, amely az egyes összetevők között volt.

11. táblázat. A szövegértés területi és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 3. osztályban

Változók	r	t	p
AD – VAOPEÜ	0,300	5,288	p < 0,001
ES – VAOPEÜ	0,377	6,857	p < 0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,398	7,304	p < 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 (12. táblázat).

12. táblázat. A szövegértés területi és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 4. osztályban

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

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

Összefoglalás

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a narratívum megértése milyen változásokon megy keresztül az általános iskolai tanulóknál. Jelen beszámolómban az alsó tagozatban már befejezett vizsgálatok eredményeit elemeztük. Főbb megállapításainkat az alábbiakban foglaljuk össze.

1) A narratívum megértésének a fejlődése nem egyenletes. Míg a 9 évesek adatai erőteljes mennyiségi és minőségi változásra utalnak, addig a 10 évesek adatai csupán az elemi adatbetáplálás-szövegkezelés területén mutatnak előrelépést.

2) A szövegértelmezés árnyaltabbá válásához a főhős tulajdonságainak a pontosabb megítélése adja a kapaszkodókat (3. o.). Az attribúciós irányban azonban nem történik

jelentős fordulat. A főhős utolsó – kritikus – cselekedetével kapcsolatban néhány tanulónál megjelenik ugyan a zavar élménye, ennek gondolati megmunkálása azonban nagyon kezdetleges, továbbá nem is bír ahhoz elegendő felszólító jelleggel, hogy a személypercepció addigi eredményét átstrukturálja. 4. osztályban ez a helyzet nem változik.

3) A korrelációs elemzések szerint 9 éves korban lényegesen bonyolultabb az egyes területek közötti összefüggésrendszer, egy évvel később azonban ezek a kapcsolatok vesztenek az erejükből. Nem csúsznak ugyan le a 8 éves szintre, de mégis enyhébb fokú szétesettséget mutatnak.

4) Felvetődik a kérdés, hogy nem műtermékről van-e szó, vagyis a teljesítményromlás háttérében nem valamilyen körülményben bekövetkezett változás húzódik-e meg. Ennek a megítéléséhez az alábbiakat kell figyelembe venni:

- A felméréseket mindegyik évben és minden osztályban e tanulmány szerzője személyesen végezte, ugyanolyan feltételek mellett.
- Időközben egyetlen osztályban sem történt más módszerű anyanyelvi tanításra való áttérés.
- Néhány osztályban volt ugyan tanító-váltás, de ennek a hatását nem találtuk jelentősnek.

(Ide kívánczok az a megjegyzés, hogy az összehasonlítást elvégeztük osztályok szerinti bontásban is, tanítási módszer szerint is, iskolák között is és nemek szerint is. Mindezek bemutatására azonban a terjedelmi korlátok miatt itt nincs módunk.)

5) Az eddigi eredmények egybehangzóan arra utalnak, hogy a mű üzenetének a megértése szempontjából nem elengedhetetlen feltétel sem az elemi adatfelvétel pontossága, illetve hiánytalan volta, sem pedig a műben előforduló valamennyi fogalomnak az ismerete. Kétségtelen, hogy ezek meglehetősen segítheti az üzenet újraalkotását, de nem teszi automatikusan lehetővé. Véleményünk szerint a döntőnek az látszik, hogy mennyire képes az egyén olyan hipotetikus rendszereket felállítani, amelyek egyikébe viszonylag ellentmondásmentesen beilleszthető a szövegből felvett és a magával hozott anyag, s így ez a hipotetikus rendszer megmarad – mert az egyén számára az érvényesség erejével bír –, a többi pedig elvetésre kerül.

6) Az alsó tagozatos eredmények teljes mértékben igazolták kutatásunknak azt a legfőbb szakmai hipotézisét, hogy bonyolultabb üzenetet hordozó szöveg esetén a megértést nem az újraolvasások száma határozza meg. A 4. osztályosok harmadjára találkoztak ugyanazzal a szöveggel, ennek ellenére több vonatkozásban alacsonyabb színvonalon oldották meg a megértés feladatát, mint egy évvel korábban.

Elképzelhető, hogy ebben szerepet játszhat a szöveghez való hozzászokásból adódó érdektelenség, a „tudom, hogy miről szól, elég, ha átfutom a szöveget” effektus, csak hogy akkor ennek a későbbi felmérésekben is érvényesülni kellene, márpedig a felső tagozatban kapott, eddig rendelkezésre álló nyers adataink ugrásszerű teljesítményjavulást jeleznek.

7) Végezetül felhívjuk a figyelmet arra, hogy az értelmezést kívánó feladatokban mutatott produkció nem jelenti azt, hogy ezek a minőségek lényegesen hozzájárultak volna a mű üzenetének a megfejtéséhez. Intellektuális humorról lévén szó, ez nem is volt várható. Az itteni teljesítmények csupán arra utalnak, hogy már az alsó tagozatban is

vannak olyan gyermekek, akik az értelmezés feladatával – valamilyen szinten – megpróbálkoznak.

Kutatásunk első szakasza ezzel lezárult. A vizsgálati mintánkban szereplő közel 300 gyermeket a felső tagozatban tovább követjük. A második szakasz remélhetőleg tovább fogja árnyalni a képet a megértés fejlődéséről, és új támpontokkal fogja gazdagítani a pedagógia gyakorlatát is.

Irodalom

- Botel, M. (1987): Reading in the Content Areas. In: C. Reynolds és L. Mann (szerk.): *Encyclopedia of Special Education*. John Wiley and Sons, New York. 1309–1311.
- Craik, F. I. M. és Lockhart, R. S. (1980): A feldolgozás szintjei: elméleti keret az emlékezet kutatásához. In: Kónya Anikó (szerk.): *Tanulás és emlékezet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 179–203.
- Csirikné Chachesz Erzsébet (1989): *14 évesek olvasásmegértése*. Előadás az Országos Gyermeknyelvi Konferencián. Szeged, 1989. jan. 16.
- Durkó Mátyás (1983): Olvasásmegértés fiataloknál és felnőtteknél egy nemzetközi összehasonlító tesztvizsgálat alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **40**, 1. sz. 17–24.
- 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.
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, **33**, 2. sz. 140–150.
- Kumar, V. K. (1983): Az emberi emlékezés szerkezete és ennek néhány pedagógiai implikációja. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest, 71–102.
- Lengyel Zsolt (1988): Személyes közlés.
- Lénárd Ferenc (1979): *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- 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.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH: THE DEVELOPMENT OF COMPREHENSION OF NARRATIVE TEXTS IN THE PRIMARY GRADES

In this paper the author reports on the first stage of a longitudinal study which explored the development of the understanding of a narrative text with elementary schoolchildren. The new feature of the author's conception is that he wants to use the same text throughout. For this purpose he chose a narrative literary text with a more complicated message than a simple story. He has developed a questionnaire of items consisting of the following components: (1) location of data, (2) perception of events, (3) concept formation based on the text, (4) recognition of explicit relations, (5) world knowledge, (6) drawing conclusions and (7) aesthetics and message. According to the author, (1), (2) and (4) constitute the direct components of comprehension, the others the indirect ones. He tried to avoid his own subjectivity by having a group of arts students interpret these items. The resulting interpretation was then used as the basis of the assessment of the children's answers. The research began in three schools of Debrecen, with approximately 300 students in the sample. The most important finding of the study is that primary information processing develops gradually, but interpretation does not. Though interpretation changes significantly in the third grade, such development is not present in the fourth, where improvement was found only in direct comprehension. The author hopes that the next stage of this research will provide new data and further our knowledge on the nature of comprehension.

Magyar Pedagógia, 97. Number 1. 41–59. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, KLTE Pszichológiai Intézet,
H-4032 Debrecen, Tessedik Sámuel u. 176.