

Emlékezet és szövegértés középiskolások és egyetemisták körében

Jelige: karácsony

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	2
1.1. A szövegek megértésének jelentősége	2
1.2. A kognitív nyelvészet és a sémaelmélet	2
1.3. Az olvasás folyamata.....	3
1.4. A történetek megértése és felidézése	5
1.5. Az olvasás és szövegértés hazai kutatásai	9
1.6. A kutatás célja, hipotézisei	9
2. Anyag, módszer, kísérleti személyek	10
3. Eredmények.....	12
3.1. A szövegek felidezésének hossza	12
3.2. Tartalmi sajátosságok	13
3.3. A cím felidezésének jellemzői.....	16
3.4. A tulajdonnevek felidezésének jellemzői	17
3.5. A szövegváltozatokban megjelenő következtetések.....	17
3.5.1. Férj-feleség viszony	17
3.5.2. Az ötös esemény elemzése.....	18
3.5.3. Birka-bárány motívum	18
3.6. Egy tételmondat elemzése	18
3.7. Önálló szövegalkotások és kiegészítések	19
3.8. Szövegértésre utaló zavarok, az alanyváltás problémája.....	20
4. Következtetések	20
5. Összegzés	21
Irodalom	23
Melléklet.....	25
A Nap lányának gyermeke	25

1. Bevezetés

1.1. A szövegek megértésének jelentősége

A különböző szövegek megértésének, felidőzésének és előhívásának nagy jelentősége van a mindennapok különböző helyzeteiben, legfőképpen a tanulási-tanítási folyamatokban. Az oktatásban való előmenetel során egyre nagyobb hangsúlyt kap az olvasott szövegek tartalmának önálló megértése, megtanulása. Az iskolai évek során a diákok egyre nehezebb nyelvezetű és tartalmú szövegekkel találkoznak. Fontos lenne tudni, hogy a középiskolások és egyetemisták szövegértési teljesítménye, milyen mechanizmusok által valósul meg. A középiskolások meg tudják-e érteni a középiskolai tankönyvek bonyolultabb szövegértelmezési kompetenciát igénylő szövegeit, mielőtt még az egyetemre mennének? Az egyetem a tanulók középiskolában szerzett képességeire, készségeire, tudására alapozva fejleszt. Ilyen módon a két korosztály között rendkívül szoros az összefüggés. Ha a diákok kompetenciája nem megfelelő szintű, akkor félő, hogy a szövegeket helytelenül értelmezik és tanulják meg. Ha teljesebb képet kapnánk a szövegértési kompetencia gyakorlatban megjelenő szintjéről, legfőbb jellemzőiről, akkor ennek a területnek a fejlesztését még célzottabban határozhatnánk meg. Így pedagógusként hatékonyabban alakíthatnánk ki a diákok szövegértési feladatait és segíthetnénk a számukra nehezebben befogadható szövegek könnyebb értelmezésében. Két, a NAT által meghatározott kulcskompetenciát fejleszthetnénk ez által: az esztétikai-művészeti tudatosságot és kifejezőkészséget, valamint a hatékony, önálló tanulást. A NAT a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület fejlesztési feladataként jelöli ki többek között az olvasás és az írott szövegek megértését. (NAT 2012). A szöveg az, amely az emlékezeti működést, és ezáltal a tanulási folyamatot leginkább megnehezítheti. A szövegek megtanulásánál a jelentés, a kategorikus szerveződés, a szintaktikai szerkezet, a mondatközi viszonyok és a szövegszerkezet is középpontban állnak (Pléh 2014: 289).

1.2. A kognitív nyelvészet és a sémaelmélet

A kognitív nyelvészet szerint a jelentés hozzáférhető és ebből lehet a nyelvet megismerni, feltárni. A megismerési folyamatban a jelentés és a nyelv részben egyetemes, részben kultúrához, társadalomhoz kötődik, mert egy közösség a rendelkezésére álló módokból egyféleképpen képezi le saját nyelvében a világot (Tolcsvai 2013: 10). A kutatás elméleti háttéréül szolgáló kognitív alapú sémaelmélet szerint a világ és annak részei rendszerszerűen reprezentálódnak az elménkben.

A sémák olyan elméleti konstrukciók, amelyek a tudás komplex szerveződésére szolgálnak és a világra, eseményekre és cselekvésre vonatkozó integrált ismerettömbökre alkalmazzuk (Eysenck – Keane 2003). Pléh Csaba (2014) szerint a szövegek megjegyzésénél a perceptuális tanulás révén kialakuló rendező sémák úgyszólván felfoghatók, mint a szövegek szerkezetére vonatkozó elvárások, kulturális minták.

A sémaelméleti kutatások alapján megállapítható, hogy a sémák (vagy keretek) több közös tulajdonsággal rendelkeznek:

1. Változóknak megfelelő üres helyet tartalmaznak.
2. Az üres helyekre van alapértelmezésünk, amely betölti az üres helyet.
3. A sémák egymásba ágyazódnak és eltérő absztrakciós szinten működnek.
4. A sémák hasznos tudást reprezentálnak és képesek arra, hogy módosuljanak.

(Rumelart – Ortony – Adams – Collins és Metzing nyomán összeállította Pléh Csaba 2014)

A sémák a felidézési folyamat során csoportokba rendeződnek és beágyazódnak az előzetes tudásunkba. Ez különösen fontos lehet akkor, amikor olvasunk, szöveget értelmezünk és megpróbálunk bizonyos összefüggések segítségével dolgokat megjegyezni, felidézni. Ez a mechanizmus nagy szerepet játszik az egyéni tanulási folyamatban, ahol a megismerés szabályalapú, szintaktikai szimbólumfeldolgozó koncepciója áll a középpontban (Pléh:1996: 15).

1.3. Az olvasás folyamata

Az iskolába járók körében a tanulási folyamatok nagy része az olvasás, a szövegek megértése nyomán valósul meg. Az olvasás sémaelméleti megközelítése szerint a sémák a kognitív rendszer építőkövei, amelyeknek többféle funkciója van: használjuk őket a szenzoros adatok értelmezési folyamatában, az emlékezeti előhívásban, a célok és részcélok szervezésében, a feldolgozás során a forrás hozzárendelésében és a feldolgozórendszer folyamatainak irányításában is (Rumelhart 1977, Csépe 2014). Az olvasás olyan összetett folyamat, amely a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén a vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását (Gósy 2005: 371). Vagyis az olvasás és annak szintje között nagy egyéni különbségek lehetnek például életkor szempontjából, hiszen a középiskolások és az egyetemisták kognitív fejlettségi szintje eltér egymástól.

Az olvasás metakognitív elméletei szerint az értő olvasás feltétele három tényezőn alapul: 1. a rész és egész viszonyának osztályozáson és szakaszokra bontáson keresztüli megalkotása; 2. az ok-okozat összevetése és meghatározása; 3. ezekre épülve az összegzés, hipotézisalkotás, a predikció, a rész-és végkövetkeztetés (Csépe 2014: 341). Az értő olvasáskor szervezett olvasási utak és feldolgozási szakaszok eltérő megismerési funkciókra támaszkodnak és a jelentéshez a globális szóalak és a szó betűzése/szótagolása alapján is hozzá lehet férni. Ezek alkalmazását az olvasó gyakorlottsága, valamint az olvasott szavak, illetve a közvetített információ ismertsége is meghatározza (Csépe 2014).

A kutatások szerint a magyar nyelvben a fonológiai azonosítás az első szint és a szemantikai ezután jelenik meg. Az olvasási utak azonos szintű használata a gyakorlott olvasót jellemzi, aki a leírt szavak vizuális mintázata alapján gyorsan és automatikusan fér hozzá a jelentéshez (Csépe 2014: 348). Az egyén gyakorlott olvasóvá válását segítheti, ha minél többet és többféle szöveget, történetet olvas az élete során. Ennek hatására olyan rutinra tehet szert, amelynek birtokában a szövegek befogadása (értése, értelmezése) egyre könnyebbé válik számára. Az iskola az egyik segítője ennek a folyamatnak azzal, hogy az évek során egyre nehezebb szövegeket ad a diákok számára, segítve ezzel a tanulási folyamatot. Ezáltal az olvasásban kiemelkedő kognitív területek kapcsolatrendszere a gyakorlással együtt változik: a nyelv, emlékezet, figyelem és észlelés kölcsönhatásában változó olvasási rendszer a fejlődés különböző szakaszaiban eltérő működési jellemzőkkel definiálható (Csépe 2014: 349).

Csépe szerint az olvasás interaktív, a szövegértés konstruktív természetű, komplex folyamat, amely egyszerre szófelismerés, hozzáférés a jelentéshez, tudás-és ismeretaktiválás, valamint ezek azonos idejű integrációja, következtetésekből és újraértelmezésekből kialakuló számításoknak a rendszere (Csépe 2014, Nation–Angell 2006). A szövegek megértéséhez megfelelő olvasástechnika szükséges és olyan egyéb tényezők is szerepet játszanak benne, mint a háttérismeretek a világról, a szövegek nehézsége, a szöveg olvashatósága, és a szövegértés mikrokészségei. Ezek közé tartoznak a háttértudás mozgósításának képessége, a szövegegész és a szövegegységek közötti összefüggés megértése, a beszédaktusok feltárásának készsége, az ismeretlen jelentésű szavak iránti tolarencia, a rövid távú memória, a jóslás, a kitalálás mint problémamegoldó képesség, az empátia, a kohéziós eszköztár és a diskurzus folyamatát jelző kifejezések ismerete (Bárdos 2000, Antalné 2003). Az olvasástípusokat többféle módon különböztethetjük meg.

Beszélhetünk szó szerinti, értelmező, kritikai és kreatív olvasásról is (Antalné 2003). Jelen vizsgálat ezek közül a szó szerinti és az értelmező olvasás folyamatait célozza meg. A szó szerinti olvasás a szövegekben lévő információk megértését jelenti, míg az értelmező olvasás olyan dolgok megértését, amelyek implikálva vannak a szövegben s nem nyíltan kimondva (Adamikné 2001). Adamikné szerint az értelmező (interpretáló) olvasás azt jelenti, hogy a szövegek implikált tartalmait is képesek vagyunk megérteni. Ehhez különböző készségek tartoznak, mint például: rejtett ok-okozati viszonyok felderítése, a hiányzó szavak kikövetkeztetése és a költői nyelv megértése. Ezek alapozzák meg a megértésnek a magasabb szintjét. A szövegegész megértésének tanítása azzal segíthető, hogyha tudatosítjuk a tanulóknak, hogy a szövegnek is van egy sémája, szerkezete, amely segítheti a megértést. Adamikné javaslatot tesz arra is, hogy az időrendi sorrendet, az ok-okozati felépítést, összehasonlítást, felsorolást és a tematikus sorrendet ábrák segítségével tanítsuk (Adamikné 2001: 130).

1.4. A történetek megértése és felidézése

Sémaelméleti szempontból a történetek megértéséhez a személyeknek többek között szükségük van arra, hogy a rendelkezésükre álljon egy olyan klasszikus elbeszélői séma, amely már az olvasás előtt az általános ismeretek részét képezi. Ez a séma meghatározó a különféle információk felismerésében, elrendezésében és emlékezetben tartásában. A narratív séma több összetevőből áll: 1. a helyszín és a szereplők bevezetése; 2. a tényállás magyarázata; 3. kezdeti esemény; 4. a főszereplő érzelmi megnyilatkozása vagy céljának megállapítása; 5. bonyodalmak; 6. megoldás; 7. reakciók a megoldásra (Branigan 1992). Az olvasás folyamata alatt jön létre a történet makroszerkezeti váza, az a globális jelentésszerkezet, a szöveg egészének átfogó váza, amelyet később felidézünk (Kintsch–Van Dijk 1980: 321; Pléh 2014: 289). A bonyodalmakhoz, megoldáshoz vezető kijelentéseket eseményeknek nevezzük. Ezekre befolyással van a szövegnek a lokális mikroszerkezete, az egymást követő mondatok szerveződése, amely folyamatos kölcsönhatásban áll a makroszerkezeti egységekkel (Pléh 1986). Ebben a folyamatban makroszabályok vannak segítségünkre, például: összevonási szabályok, általánosítások stb. (Pléh 1986).

A szöveg áll a tanulási és emlékezeti könnyűségi „skála” csúcsán, összefogva az alatta álló többi nyelvi egységet. A szövegek megtanulásánál a jelentés, a kategorikus szerveződés, a szintaktikai tömbösítést segítő volta, valamint a mondatközi viszonyok és a szövegszerkezet is hatással vannak (Pléh 2014).

Kintsch és Van Dijk szerint a történet a makroszerkezeti kivonatolás során a propozíciók bekerülnek egy korlátozott kapacitású puffertárba, amely hasonló a munkamemória-rendszerhez. Amikor ebben a tárban sok propozíció van, akkor az olvasó megpróbálja összekapcsolni őket és a felidézés valószínűsége attól függ, hogy a propozíciók mennyi ideig vannak a tárban. Ennek következményeként a központi jelentőséggel bíró propozíciókat különösen jól fel tudjuk idézni (Eysenck–Keane 2003).

A történetek felidézése során a makroszerkezeti vázon kívül nagy hatással vannak a fejünkben lévő, mesékre is jellemző sém szerkezeti elemek, amelyek a kultúránk részét képezik (Propp 1975). Ezek a felidézés során segítségünkre lehetnek a szövegek hiányos részeinek betöltésében, hiszen az egyének az ismereteiket hasznosítják annak érdekében, hogy az olvasott szöveg fő vonalait meg tudják érteni. Azokat az ismereteket, amelyeket nem tudunk értelmezni a szövegből, következtetések nyomán konstruáljuk. Pléh Csaba szerint azonban az emlékezés nem képes visszaadni az eredeti történetet. A felidézés folyamatában nem visszaadunk valamit, hanem konstruálunk, újra felépítjük az egyszer már elraktározott dolgot. Ezt a mechanizmust azok az ún. nyomok segítik, amelyeket az eredeti történetből megmaradnak az elménkben. Ez egy aktív folyamatot feltételez az egyéntől, aki újra hozzáfér a sémáihoz és újra történetet alkot: a nyomok segítségével koherenciát teremt (Pléh 1986: 40). Ilyen sémáink vannak a szövegek műfaját illetően is. A műfaj fogalmának sémaelméleti vonatkozású kísérletét Cs. Czachesz Erzsébet, Molnár Edit Katalin és Vidákovich Tibor írta le 2008-ban. Eszerint a műfaj az olvasási folyamat különböző aspektusait foglalja egybe: a szöveg közlési funkcióját, az olvasó célját, a kontextust, és a tartalom tárgyalásának hagyományait. A tanulás megghiúsulását jelentheti, ha egy szöveghez nem a megfelelő olvasási-tanulási stratégiával közelítene az olvasó. A hétköznapi kommunikáció egyértelműsége törekvésével ellentétben, a művészi szövegekben a jelentésekkel való játék a meghatározó. A műfaj ebben az értelmezésben a szövegbeli információstrukturálás mintázatára utal, amely az írásbeli és a szóbeli szövegek létrehozásakor és befogadásakor a szövegfeldolgozást irányító sémaként működik, s kulturálisan meghatározott. A műfaji tudás a közlőt, a befogadót, a helyzetet jellemző tényezők által kijelölt szabályrendszer és ennek alkalmazását jelenti (Cs. Czachesz–Molnár–Vidákovich 2008). A jó olvasók támaszkodnak a saját műfaji tudásukra. Korábbi kutatásokra tett utalásukban kiemelik, hogy még a legegyszerűbbnek és legismertebbnek vélt történetekben (mesék) is nehezen vagy hiányosan működik a szövegértés képessége.

A kognitív narratológia felfogása szerint (Füzi–Török 2006) bizonyos történetek megértésében kiemelt szerepet játszik, hogy az események nem jelennek meg explicit módon, hanem a befogadóra van bízva, hogy az „üres helyeket” hogyan egészíti ki, hogyan hozza létre az ún. diegetikus (cselekvési) világot. Az „üres helyek” kitöltései fontosak a történetek megértése miatt. Ez egy olyan olvasói konstrukció, amely az egyes szereplőkhöz, cselekvésekhez kötődő implikatív struktúra (Martinez–Scheffel 1999: 124). Különösen fontos lehet ez a szövegekben megjelenő homály kitöltése kapcsán. A történet a narratívában előforduló események összességének logikai, kauzális és metonimikus sorozatra vonatkozik; a cselekmény az események összességének azon előfordulási formájára, ahogy a narratívában megjelenik (Füzi–Török 2006). Attól függően, hogy milyen műfajjal találkozik az olvasó, a különféle műfajspecifikus jelzések más-más cselekménybonyolítási sémákat mozgósítanak.

A kognitív műveletek, megismerési módok közvetlenül részt vesznek a nyelvi szerkezetek létrehozásában és megértésében. Két nagy csoportjuk van: a kategorizáció és a konstruálás. A kategorizáció által elkülönítő és besoroló folyamatokat végzünk, míg a konstruálás során a beszélő mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban (Tolcsvai 2013). A szöveg mikroszerkezetétől a szöveg makroszerkezetéig különféle makroszabályokat alkalmazunk: 1. törlési 2. általánosítási 3. szelekciós és 4. konstrukciós műveleteket (Pléh 1986: 123). Ezek a folyamatok segíthetik az egyént a megértésben, de véleményem szerint gátolhatják is benne.

A mikroszerkezeti és a makroszerkezeti szerveződés jelentősége: ezek révén a szövegből kialakult reprezentáció egyszerre kevesebb (szelekció) és több (hozzáadás), mint a mondatok összessége, emellett formájában kompaktabb, az összetartozásokat kis képviselő szerkezet (integráció), mintha az egyedi kijelentések pusztá mellérendelése lenne (Pléh 2014: 290). Ezek a többletfolyamatok a makroszerkezet szintjén Pléh Csaba szerint a következőképpen nyilvánulnak meg: az integráció a szövegszervezés szintjén, a szelekció a szerkezeti hierarchia hatásaiban és a hozzáadás az előismeretek, a világmodell és a szövegfeladat szerepében. A makroszerkezet eltérő lehet annak függvényében, hogy milyen szövegtípusról van szó: elbeszélő, leíró vagy magyarázó szövegről. A narratív makroszerkezet természete emlékezeti szempontból könnyebb, mint a leíró vagy magyarázó szövegé. A történetsematizáció tartalmi alapjai szerint a felidézését az oksági láncban elfoglalt hely és a szekvenciális szerveződés határozza meg, amely az események idői sorrendjére vonatkoznak (Pléh 2014: 310).

Pléh szerint ezek megértése kapcsán az emberi társas cselekvés szerkezetére vonatkozó mintáinkat használjuk fel aktívan. A megértés során azonosítani próbáljuk a főhős motívumát s ennek megfelelő célját és ebbe helyezzük el a cselekvést. (Pléh 2014: 310).

Frederic Charles Bartlett 1932-es kísérletének középpontjában is az idegen szövegekre való visszaemlékezés állt, amikor angol kísérleti személyeknek egy észak-amerikai indián mesét mondott el, amely a nyugati gondolkodás számára szokatlan jegyeket hordozott. Ezután arra kérte őket, hogy idézzék fel a történet különböző részeit. Bartlett azt találta, hogy az adatközlők szó szerinti emlékezés helyett, „újraalkották” a történetet, a saját kulturális mintáikon alapuló elvárásaik és feltételezéseik szerint, valamint a szövegeket szelektív módon, hozzáadásokkal és torzításokkal idézték fel (Eysenck–Keane 2003; Pléh 1986). Ezzel bebizonyította, hogy az emlékezetet az egyén korábbi, előzetes tudása nagyban befolyásolja. Vagyis az emlékezeti működés nem csak tárolást és visszakeresést jelent, hanem egyfajta rekonstrukciót is, amelynek során az egyén, a megértés teljessége érdekében hozzáad az eredeti szöveghez (Csépe–Győri–Ragó 2007: 331).

A szövegemlékezetet további egyéni különbségek befolyásolhatják pl.: a munkaemlékezet, amely a mikro-és a markoszerkezet közötti átmenet meghatározója, vagy a tartalmi, személyes érintettség, amely a szövegek hangsúlyozásához vezethet és a tipológiai eltérések, amelyek a kódolást és a felidézési stílusra vannak hatással (Pléh 2014: 326). A rövid távú emlékezetet Baddeley és Hitch szerint munkamemóriaként kell felfogni, amely manipulálja és fenntartja az információt a következtetést, megértést, tanulást igénylő feladatok kivitelezése alatt (Csépe–Győri–Ragó 2007: 184). Jellemzői, hogy időleges tárolásra képes problémamegoldást igénylő feladatok során, független információforrásokat hoz összefüggésbe és korlátozott kapacitású. Ennek két eltérő alrendszere ismert: a verbális információkat tároló fonológiai hurok és a téri-vizuális vázlattömb. Ezeket a központi végrehajtó köti össze, amely a kapacitás eloszlásáért és a két alrendszer összehangolásáért felelős (Csépe–Győri–Ragó 2007: 186; Baddeley–Hitch 1974). A munkamemória szerepe többek között, hogy az emléknymok idéződnek fel általa, így az aktivált lexikális egységek és szerkezetépítő algoritmusok integrálásának lefuttatásához biztosít tárolókapacitást és a nagyobb munkamemória-kapacitás jobb mondat-és szövegértést tesz lehetővé (Gósy 2005: 64).

1.5. Az olvasás és szövegértés hazai kutatásai

Az olvasás és szövegértés körében már több olyan hazai kutatás is született, amely a középiskolás és az egyetemista korosztályban zajlott. Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet kutatása 2–10. osztályig vizsgálta az olvasási képesség fejlődését. Eredményeik szerint 6. osztályig fejlődik az olvasási képesség, de 6. osztály felett sokkal lassabb (Vidákovich–Cs.Czachesz 1999; Józsa 2006). A mondat-és szövegértés szorosan összefüggő folyamatok, amelyeknek zavara során az egyén értelmezése nem lesz megfelelő.

Gósy Mária (1994) végzett kísérlete nyomán a 6 évesek körében arra a következtetésre jutott, hogy már ebben az életkorban a vizsgált adatközlők mintegy fele nem képes az életkorának megfelelő szemantikájú és szintaktikájú meséből a tanulság felismerésére, a beszédmegértési folyamatuk felsőbb szintjei zavartan működnek.

Józsa Krisztián és Pap–Szigeti Róbert (2006) 14 és 18 éves korúak olvasási képességét és írásbeli anyanyelvhasználatának változását elemezte keresztmetszeti és longitudinális technikával. Vizsgálatuk kimutatta, hogy ezek a képességek nem fejlődnek jelentősen, de a tanulók között fellépő egyéni különbségek számottevők. Rámutattak arra, hogy az olvasási képesség fejlesztése a középiskolában már nem kap közvetlen figyelmet, pedig a fejlődés lehetősége 10. évfolyamot követően sem kizárt (Józsa–Pap–Szigeti 2006: 151). Kiemelték továbbá, hogy az olvasási képesség fejlettsége és az írásbeli anyanyelvhasználat hatás-kölcsönhatás viszonyban állnak egymással.

1.6. A kutatás célja, hipotézisei

A jelen kutatásban középiskolások és egyetemisták szövegértési és szövegemlékezeti folyamatait vizsgálom és hasonlítom össze. A kutatás célja az, hogy feltárjam és összehasonlítsam, hogy a középiskolások és az egyetemisták ugyanazon szövegre vonatkozó felidézése milyen fő jellemzők által valósul meg. A kutatás további célja, hogy képet adjon arról, hogy egy művészi értéket képviselő, de az európai kultúrának idegen, újszerű fordulatokat tartalmazó mitológiai történet milyen közös és eltérő folyamatok által épül be a két korosztály emlékezetébe. Tágabb értelemben arról is tudomást szerezhethünk, hogy egy összetettebb tartalmú szöveg bizonyos idő elteltével, milyen változásokat mutat a középiskolások és az egyetemisták felidezésében. A vizsgálat a két korosztály emlékezeti folyamatainak feltárásával kísérli meg körüljárni a szöveg megértésének, értelmezésének és tanulásának lehetséges módozatait.

Hipotéziseim szerint:

1. a középiskolások szövegre való visszaemlékezése pontatlanabb lesz az egyetemistákénál;
2. az egyetemisták szöveghűbben fogják felidézni az olvasottakat;
3. a visszaidézett szövegekben szereplő kauzális viszonyok az eredeti szöveg szerint szerveződnek mindkét korosztályban.

A vizsgálat új információkkal szolgálhat arról, hogy a szövegek milyen sémák szerint maradnak meg az emlékezetünkben és ezek milyen kapcsolódási pontok, oksági viszonyok alapján realizálódnak. Ugyanis ezek a sémák a segítségünkre vannak abban, hogy különböző szövegeket megértsünk és felidézzünk. A felidézést ebben a kísérletben az egyszer már elraktározott dolgok visszaadásának tekintem (Saalfeld 1994: 131). A kutatásban a szövegértés és a szövegértés szemantikai oldalát vizsgálom, ugyanis ez adja a történetnek azt a mögöttes logikai struktúráját, mellyel felidézhetővé válik (Kintsch–van Dijk 1980: 312).

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A szakirodalomban tett utalások szerint a szövegekben megjelenő olvasási nehézséget a mondatok és a szavak hosszúsága teszi bejósolhatóvá (Kintsch W.–Van Dijk 1980: 323), illetve véleményem szerint a bonyolult szemantikai háttértartalmak. Ezért a kutatás anyagául Lőrincz László *Mongol mitológia* (1975) című művének egy fejezetét (lásd: Melléklet) választottam. Ennek a mondanának eredetileg nem volt címe, ezért szubjektív módon jelöltem ki címet (*A Nap lányának gyermeke*), amelyet az adatközlők a kísérlet elvégzésekor a szöveggel együtt megkaptak.

A szöveg meglehetősen összetett, több oksági viszonyt tartalmazó történet, több szereplővel, sok fordulattal. A szöveg lényege szerint Naran Góhonnal, a Nap lányával egy napon csoda történik, gyönyörű nővé változik, felmegy az istenekhez a hegyre a jövőről beszélni, majd visszaváltozik és teherbe esik. Az egyes részek közötti kauzalitás sokszor homályos, így az olvasóra van bízva, hogy milyen egyéb tartalommal ruházza fel ezeket az egységeket. A szöveg teljes megértéshez nagy szükség volt az olvasás közbeni kitartó figyelemre, mert a szöveg grammatikai és lexikai komplexitása bonyolult volt. Olyan mondatokat tartalmazott, amelyeknek az implicit jelentése nagy háttértudást, magas szintű kognitív képességet feltételezett.

A kutatásban összesen 48 fő vett részt. Közülük 27 fő egyetemi képzésben résztvevő hallgató (átlag életkoruk 22 év) és 21 fő középiskolás (átlag életkoruk 16 év). Nemek tekintetében mindkét csoport homogén, mindannyian nők voltak.

A kísérletet mindkét korosztálynál órai keretek között, az anonimitást biztosítva végeztem el. A szöveg kiosztását követően arra kértem őket, hogy *figyelmesen olvassák el* a szöveget. Ezután beszédtem a történetet tartalmazó kiosztmányt és azt az utasítást adtam, hogy *írják le minél pontosabban* az olvasottakat. 30 perc múlva ismét arra kértem őket, hogy idézzék fel az olvasott szöveget. Így személyenként két szövegváltozatot kaptam: az egyik az olvasás után közvetlenül keletkezett, a másik később.

A szövegváltozatokat kódoltam és a következő szempontok szerint elemeztem: 1. a szövegek hossza; 2. a szövegekben megjelenő események száma; 3. a szöveg címe; 4. a tulajdonnevek felidézése; 5. a következtetések megjelenése; 6. egy kiragadott tételmondat sematikus megjelenése.

1. A szövegek hosszát a szavak és a mondatok számával jellemeztem és megállapítottam a két korosztály felidézésben megjelenő szómennyiségi különbséget. Ebből következtettem a két korosztály lehetséges kifejezésbeli különbségeire.

2. Az eredeti szövegben kijelöltem a legfőbb tartalmi csomópontokat, ún. eseményeket.

A szövegben megjelenő fő gondolati szálak, oksági viszonyok alapján, szubjektív módon 6 különböző eseményt jelöltem ki:

1. Naran Góhon és Szengelen nyomorúságosan élt.
2. A csoda: Naran Góhon visszanyerte szépségét.
3. Naran Góhon meglátta a lábnyomokat.
4. Naran Góhon elment az istenekhez.
5. Együtt meghányták-vetették a jövőt.
6. Naran Góhon terhes lett.

Ezek az események a szöveg lehetséges makroszerkezeti vázát jelölik. Eseménynek nevezhető az a változás, ami két állapot közötti átmenetnek tekinthető (Füzi–Török 2006).

Megszámoltam azt, hogy az eredeti szövegből az olvasást követően mely események maradtak meg az első, és melyek a második felidézéskor. Ezáltal százalékos eredményt kaptam arra vonatkozóan, hogy az események megjelenése milyen arányú a két korosztály szövegeiben. Ez azért volt fontos, mert így képet kaphattam arról, hogy mely tartalmi egység megértése és felidézése okozta a legnagyobb nehézséget az adatközlők számára.

Az eredmények által betekintést nyertem abba, hogy a két korosztály figyelmének ingadozása a szövegek olvasásának során hogyan realizálódott. Ezenkívül megvizsgáltam azt, hogy a kihagyott részeket milyen más kiegészítésekkel pótolták. Ezek a hozzáadások ott jelennek meg, ahol a szöveg különösen nehéz volt. Így magyarázatot kaptam arra, hogy a történet koherenciája hol volt a legkevésbé egységes az adatközlők számára (Pléh 1986: 129).

3. A szöveg címének visszaidézése kérdéseket vetett fel arra vonatkozóan, hogy a két korosztály szövegről alkotott felfogásában milyen különbségek merülnek fel. A szöveghez, mint nyelvi konstrukcióhoz, hozzátartozik-e a felidézéseik során a cím.
4. Az elemzés során megvizsgáltam azt, hogy a mondában megjelenő tulajdonnevek milyen formákban tűntek fel az adatközlők szövegváltozataiban. Ez azért fontos, mert a főhősök neve többször szerepel a történet során, s ezért nagyobb a valószínűsége annak, hogy jobban megjegyezzük.
5. A szövegek feldolgozása során kigyűjtöttem az adatközlők következtetéseit, amelyek sem a szöveg formai, sem tartalmi jellemzőivel nem magyarázhatók. Az emlékezet és a szövegértés kapcsolatában a tudásnak kiemelt szerepe van. Az egyéni következtetések vizsgálatával az körvonalazódott, hogy az adatközlők tárolt tudása és a szöveg tartalma között mik a legjellemzőbb különbségek, amelyek arra utalhatnak, hogy a tartalom megértése nehézséget okozott a résztvevők számára, és ezért olyan következtetéseket vontak le, amelyek az adott kontextusba nem illeszkednek (Eysenck–Keane 2003).
6. Az eredeti szöveg egyik nyelvtanilag is összetettebb, átvitt értelmű tételmondatát kiragadtam és tanulmányoztam azt, hogy ez a mondat a két korosztály szövegváltozataiban milyen formákban tűnik fel.

Az adatokon statisztikai elemzést végeztem (az adatok eloszlásától függően one-way ANOVA-t, repeated-measures ANOVA-t, Mann–Whitney *U*-tesztet és Wilcoxon signed-rank tesztet, illetve Pearson-korrelációt) az SPSS 13.0 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten.

3. Eredmények

3.1. A szövegek felidézésének hossza

Az egyetemisták egy főre eső átlagos szószáma 97 szó az első szövegváltozatban, míg a másodikban 90 szó. A középiskolások ehhez képest 49 szóval tudták átlagosan leírni a szöveget az első változatban, míg a másodikban 50 szóval. Az egyetemisták közül a legmagasabb szószámot felidéző adatközlő 174 szóval idézte fel a szöveget a második felidézésekor. A legrövidebb szöveg 27 szavas volt az egyetemisták körében.

A középiskolások körében a legmagasabb szószámot visszaadó diák 122 szóval írta le a történetet, míg a legrövidebb felidézés 10 szóval született. A két korcsoport szószámait egytényezős ANOVA-val vettem össze. Különbőségük szignifikáns; az első változatban: $F(1, 47) = 29,541$; $p < 0,001$, a második változatban: $F(1, 47) = 18,277$; $p < 0,001$. Ugyanazon életkori csoport két szövegalkotásának összehasonlítását repeated-measures ANOVA-val vizsgáltam meg, az adatok nem mutattak szignifikáns különbséget sem szó, sem mondatszinon. Azonban a két korosztály közötti különbség igen nagy, és az eredmények a kifejezőképesség különbségeit támasztják alá. Ennek háttérében a különböző életkori, tanulási, szövegértési és szövegemlékezeti mechanizmusok állhatnak, amelyekhez közelebb kerülhetünk akkor, ha a szöveg tartalmi különbözőségeit is vizsgáljuk a két korosztály között.

A szavak számához hasonlóan a mondatok számát is tanulmányoztam mindkét korosztályban. Mondatnak tekintem a nagybetűvel kezdődő, írásjellel lezárt nyelvi egységet. Az egyetemisták mondatfelidézési aránya az első és a második változatban is átlagosan 8 mondat. A legmagasabb mondatszámot felidéző adatközlő, maximálisan 14 mondatot adott vissza, míg a legkevesebb mondat 3 volt. A középiskolások ehhez képest – a szószámhoz hasonlóan – kevesebb mondattal idézték fel a szöveget. Mind az első, mind a második változatban átlagosan 6 mondattal adták vissza a szöveget. A felidézésekben 11 mondat volt a legtöbb, míg a legkevesebb 1 mondat. A felidézésekben megjelenő mondatszámok közötti különbség kisebb, mint a szószámoknál. A korosztályok adatai közötti eltérés statisztikailag szignifikáns volt; az első változatban: $F(1, 47) = 33,169$; $p < 0,001$, a második változatban: $F(1, 47) = 19,682$; $p < 0,001$.

A középiskolások szövegváltozataiban gyakori volt, hogy a szöveget az adatközlők vázlatosan adták vissza: 5 adatközlő a második szövegváltozatban már csak vázlatot írt. Ezeket az általam mondatként értelmezett kategóriába nem számoltam bele. A vázlatolás megjelenése különösen fontos, hiszen az instrukció, amelyet a szöveg olvasása után kaptak az adatközlők, a minél pontosabb (szövegszerű, szövegű) felidézésre vonatkozott. Azonban a vázlatokból jól kivehető, hogy a középiskolások nagy része a szöveg nagyobb, vélhetően makroszerkezeti vázára emlékezett vissza (Kintsch–van Dijk 1980: 328). Ez a folyamat jelen esetben bizonyos mértékű emlékezeti átalakulásra utalhat.

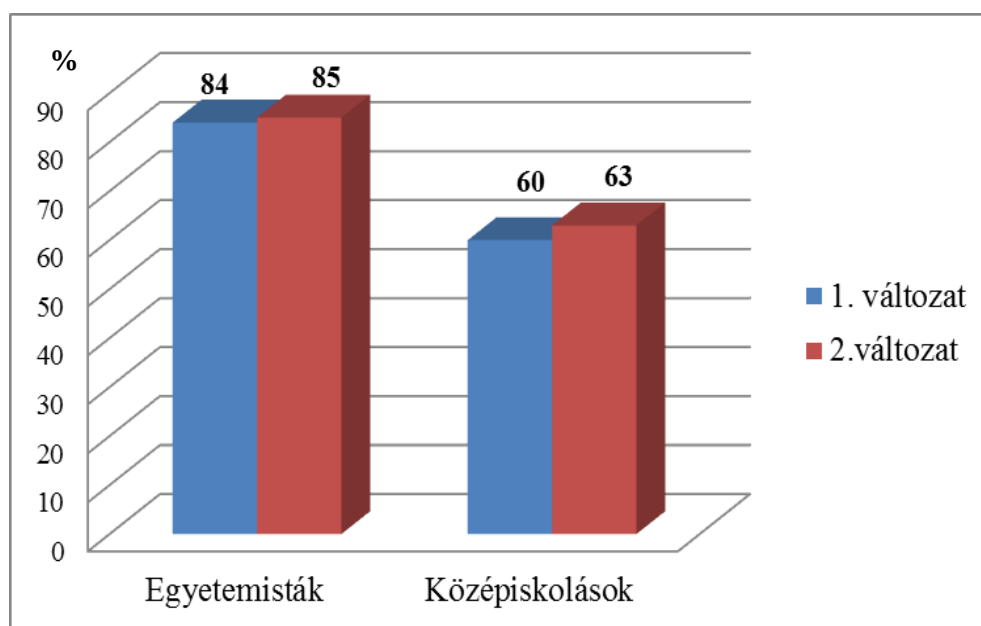
3.2. Tartalmi sajátosságok

Az egyetemisták az első szövegváltozatban az összes lehetséges esemény 84 százalékát idézték fel, míg a második szövegben ez az arány nem sokkal, de nőtt, 85 százalékra.

Ebben az életkori csoportban az első és az utolsó eseményt idézték fel a legtöbben. Az események százalékos megoszlását az *1.ábra* mutatja.

Az emlékezeti működésére utal, s bizonyítja a hosszabb távú hatást, hogy a második szövegváltozatban az utolsó eseményt többen, 26-an (96%) hívták elő, mint az első felidézés során, ahol 24-en (89%). Az eseményeket tekintve az egyetemisták felidézéseiben az 5. esemény okozta a legnagyobb nehézséget, erre csak 16 fő (59%) emlékezett az első szövegváltozatban, a másodikban pedig még kevesebb, 15 fő (56%). A történetnek ezen a pontján volt véleményem szerint az a rész, ahol kevésbé konkrét a történet menete, amikor Naran Góhon az istenekkel a hegyen meghányja-veti a jövőt. A mondat olvasó csak kikövetkeztetheti azt, hogy vélhetően itt döntöttek a nő sorsáról, hogy terhes lesz.

A középiskolások szövegváltozataiban az eseményekre való visszaemlékezés mutatott hasonló tendenciát: a második szövegekben valamivel többen tudtak emlékezni a tartalmi egységekre. Míg az első szövegben 60%-os a felidézési arány, addig a másodikban 63%-ra nőtt.

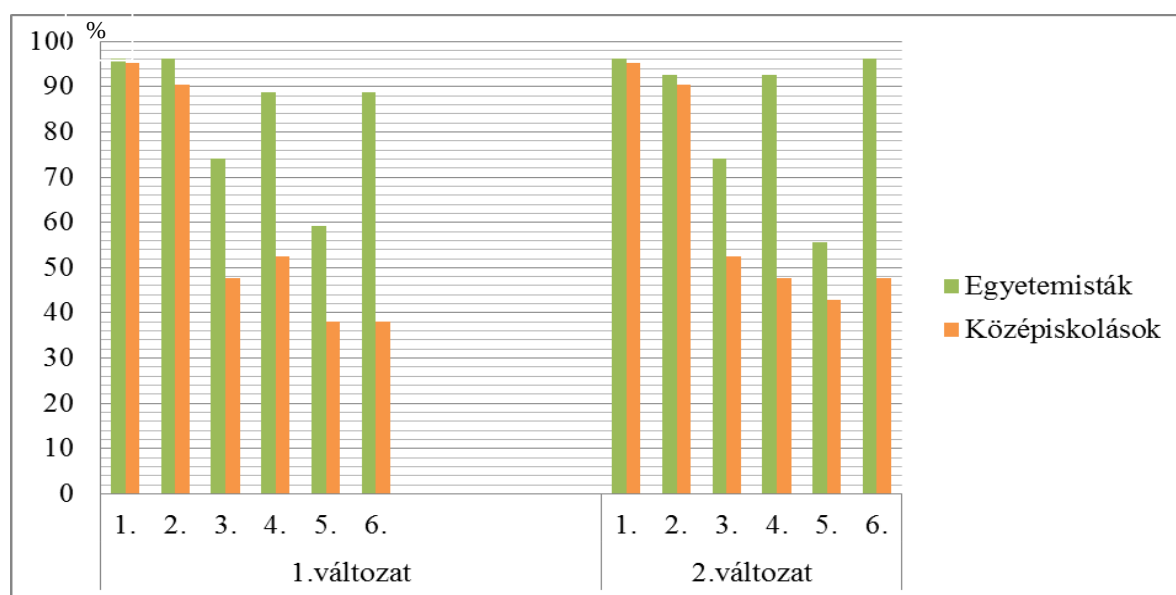


1.ábra
A szöveg eseményeinek felidézése százalékosan

Ez az eredmény jóval alatta marad az egyetemisták 84 és 85 százalékos eseményfelidézési arányának. A két korosztály eredményei nem-normál eloszlásúak voltak, ezért Mann–Whitney U-teszt és Wilcoxon signed-rank teszt segítségével elemeztem őket.

Ugyanazon életkori csoportban az 1. és a 2. szöveg között nincs szignifikáns különbség sem az egyetemisták, sem a középiskolások között. Ugyanakkor mind az első szövegalkotásban $Z = -2,984$; $p = 0,003$, mind a második szövegalkotásban $Z = -2,834$; $p = 0,005$ szignifikáns különbség volt a két korosztály között.

A középiskolások számára más-más események okoztak nehézséget a felidézés során, mint az egyetemistáknak. A szövegváltozatok elemzése során az rajzolódott ki, hogy főként a szöveg elején megjelenő eseményeket tudták a leginkább felidézni: mindkét szövegváltozatban az első (20-20 fő, 95%) és a második esemény (19-19 fő, 90%) maradt meg az eredeti történet tartalmi vázából. A szöveg végén lévő eseményeket az első szövegváltozatban 8 fő (38%), míg a másodikban 10 fő (48%) írta le, írta körül. Ez az első eseményt felidézőknek a fele. Ezek alapján megállapítható, hogy a középiskolások figyelme az eredeti szöveg olvasása során a történet végére lankadt. Megfigyelhető továbbá az, hogy az utolsó eseményt – csakúgy, mint az egyetemistáknál – a második szövegváltozatban többen adták vissza. Vagyis a hosszú távú emlékezetbe beépült. Az adatok alapján, a tartalmi egységek közül az egyetemistákhoz hasonlóan az 5. esemény felidézése okozta a legnagyobb nehézséget. Az első szövegváltozatban 11 fő (52%), míg a második szövegváltozatban 9 fő (42%) idézte vissza. Ezt a legtöbbet egy egyszerű törlési mechanizmussal kihagyták, vagy betoldottak a helyére egy, az implicit jelentést feloldó egységet. Egyik korosztályban sem volt maximális felidézési arány; egy olyan esemény sem volt, amelyet mindenki visszaadott volna. Az egyes események százalékos megoszlását a 2. ábra mutatja.



2. ábra
Az egyes események felidézésének százalékos megoszlása

A szövegekben megjelenő események száma korrelál a szavak számának felidézésével: aki több szóval írta le a történetet, az több eseményt idézett vissza (a Pearson-korreláció szerint közepesen erős szignifikáns pozitív összefüggés volt a szavak száma és a felidézett ideaszám között: $r = 0,527$; $p < 0,001$).

3.3. A cím felidezésének jellemzői

A szövegek elemzése során figyelemfelkeltő volt a címre (A Nap lányának gyermeke) való visszaemlékezés aránya, amelyet a 3.táblázat mutat. Az egyetemisták és a középiskolások szövegváltozataiban nagy eltérés volt abban, hogy a címet hányan adták vissza. A 27 egyetemista adatközlőből csak 8 fő (29%) elevenítette fel. Az eredeti változatot csak ketten (7%) tudták pontosan idézni. Közülük az egyik a második legjobb teljesítményt nyújtó adatközlő a szavak számának tekintetében (158 szó). Váratlan eredmény, hogy ketten a *gyermek* szót a *szem* szóval helyettesítették. Ezt vélhetően a kontextusból megszerzett többletinformáció befolyásolta: *kinőtt a keze, törött lába összeforrott, kitolt szeme helyén ott ragyogott a Nap lányának szeme*.

3.táblázat
A szöveg címének felidézése az egyetemisták szövegváltozataiban

1. változat	2. változat
A Nap lánya	A Nap leánya
A Nap leányának gyermeke	A Nap leányának gyermeke
A Nap leányának gyermeke	A Nap gyermekének szeme
A Nap lányának gyermeke	A Nap lányának gyermeke
A Nap lánya	A Nap lánya
A Nap leányának szeme	A Nap leányának szemei
A Nap lányának gyermeke	A Nap szemének lánya

A középiskolásoknál 21 adatközlőből csak egy fő (5%) idézte fel a címet, helyes formában: *A Nap lányának gyermeke*. Ennek több oka is lehet. Elképzelhető, hogy az eredeti szöveg felidézése annyira lekötötte a figyelmüket, hogy megfeledeztek erről. Lehet, hogy az ő szövegfelfogásukban a cím nem képezi a szöveg szerves részét.

3.4. A tulajdonnevek felidézésének jellemzői

A szövegben szereplő tulajdonnevek hosszúak, többnyire kéttagúak voltak: *Naran Góhon, Szengelen, Szüंबरhegy, Kopasz atya, Eszege Malán, Hán Humasz, Bühe Beligte, Geszer bátor*. Az egyetemista adatközlők közül az első változatban 21 fő (78%) idézte fel a főszereplő nevét. Ebből 12 (44%) volt az olvasottnak megfelelő, a többi olyan próbálkozásnak tekinthető, amelyet vélhetően a szó írásképe idézett fel pl: *Nahan Goron, Nah Gorón, Naam Goszun*. A második változatban 17 fő (63%) tudott az eredeti nevekre emlékezni. Ebben a leiratban is születtek olyan megoldások, amelyek a hangalak szerinti felelevenítést példázták: *Garan Naársz, Nahan Goron*. A középiskolások közül az első változatban 3 fő (14%), a második változatban 2 fő (10%) idézte vissza a főszereplő nevét. Ezekből az első változatban szereplő nevek közül 2 volt az eredetivel egyező alak. Az adatokból jól kitűnik, hogy az egyetemisták sokkal nagyobb arányban emlékeztek vissza a főhős nevére.

A többi szereplő nevét az adatközlők nem idézték fel, de voltak olyan elnevezések, amelyek megközelítették az eredeti olvasatot: *Szürgendejnem, Szeémgen, Szán* (eredeti *Szengelen*); *Szündra, Szügyhegy, szent hegy* (eredeti: *Szüंबरhegy*); *Germen bátor, Geszter bátor, Germen bátor, Gerten pásztor, Szkender bátor* (eredeti: *Geszer bátor*).

A leiratokban szerepeltek olyan felidézések, amelyekből érzékelhető, hogy az adatközlő a szó képeinek nyomaira emlékezett vissza: *valami dühös neve* volt. Továbbá mind az egyetemisták, mind a középiskolások egyes szövegváltozataikban *Naran Góhont* férfinek írták le. Ennek vélhetően a szóhasonlósági hatás lehetett az oka, mert a szó hangzása sokkal inkább férfiasabb nevet idéz fel.

3.5. A szövegváltozatokban megjelenő következtetések

3.5.1. Férj-feleség viszony

A legszembetűnőbb következtetés, hogy *Naran Góhon* és *Szengelen* férj és feleség voltak. Ez a feltevés 9 egyetemista adatközlőnél (33%) és 5 középiskolásnál (23%) jelent meg. A történetből kiderült, hogy a két szereplő együtt élt, és ezért az olvasó feltevése lehetett, hogy ők házastársi viszonyban álltak. Ez azonban a szövegben rejlő implicit információ, amelyet a válaszadók bizonyos hányada egyértelműnek velt – így a jelen vizsgálat szempontjából bizonyíték arra, hogy a szövegből előzetes tapasztalatainkra, tudásunkra támaszkodva többletinformációkat vonunk ki.

3.5.2. Az ötös esemény elemzése

Sokáig beszélgetett az istenekkel, meghányták-vetették a jövőt...

Ezt az eseményt külön eseményként emeltem ki (5-ös esemény), mert ez jelöli, hogy Naran Góhon milyen célból ment fel az istenekhez. Az ott töltött időből ez az egyetlen kontextuális információnk. Az egyetemistáknál és a középiskolásoknál is ez egy mindennapos szófordulatként realizálódott: *mindent megbeszéltek, mindent megvitattak a világ dolgairól, elbeszélgetett az istenekkel, hosszan elbeszélget az istenekkel, elbeszélgettek az istenekkel, többek között a jövőről is, beszélgetett velük az életről, hosszasan elbeszélgetett az istenekkel, megvitatják az élet dolgait.* Sémaelméleti szempontból figyelemfelkeltő, hogy az archaikusnak tűnő *meghányták-vetették a jövőt* az *elbeszélgetni az életről* sémában jelent meg. Ez alapján megállapítható, hogy az *élet* és a *jövő* valamint a *meghányták-vetették* és az *elbeszélget* és a *megvitat* jelentésmezője mindkét korosztályban érintkezik.

3.5.3. Birka-bárány motívum

Több adatközlő is mindkét változatban a birka helyett bárányt idézett fel. Ennek okát nehéz lenne kikövetkeztetni, de gondolhatunk vallási sémákra vagy arra is, hogy a mindennapokban a *bárány* szó elterjedtebb, mint a *birka*. Ezt alátámasztja Bartlett érvelése, miszerint az emlékezetet nem csak a bemutatott információ befolyásolja, hanem a kísérleti személy korábban tárolt releváns ismeretei és sémái is (Eysenck–Keane 2003: 343).

3.6. Egy tételmondat elemzése

...kitolt szeme helyén ott ragyogott a Nap lányának a szeme.

A szövegek elemzése során szembetűnő volt, hogy az adatközlők nagy hányadánál megjelent ez a tételmondat. A történet központi mondata ez, amely azt sejteti, hogy a főszereplő átváltozik a Nap lányává. A Bartlett nyomán később megfogalmazott elméletek azt a következtetést vonták le, hogy a kísérleti személyek jobban emlékeznek azokra a mondatokra, amelyek lényegesek a szöveg megértése szempontjából (Baddeley 2005: 384). Ez a mondat ilyen, a felidézés tekintetében fontos kulcsmondat.

Ezt mutatja, hogy a 27 egyetemista közül 24 fő (89%), a 21 fő középiskolás közül kevesebb, 7 fő (33%) majdnem szó szerint elevenítette föl az eredeti mondatot. Különböző változatok születtek: *kitolt szeme helyén a Nap lányának szeme ragyogott; kitolt szeme helyén pedig ott ragyogott a Nap lányának szeme; kinyomott szeme helyén ott tündökölt a Nap lányának gyermekének szeme; kinyomott szeme helyén a Nap lányának szeme ragyogott*. A legjelentősebb módosítások a következők voltak: *a nap lányának szemét kapja meg; szemét visszakapta, ő lett a Nap leánya; és kinyomott szeme helyén újból ragyogó szemei lettek; üres szeme helyén megjelent a Nap lányának szeme; visszanyerte látását*. A példákból jól látható, hogy az adatközlők olyan következtetések voltak le a tételmondatból, amelyek implicitek voltak. Ezek az állítások arra utalnak, hogy Naran Góhon vak volt és a Nap lányának szemét kapta meg. Ez tovább erősíti Bartlett feltevését, miszerint a szövegből olyan állításokat vonunk ki, amelyek konkrétan nincsenek benne (Pléh: 1986). Továbbá képet kaphatunk ezáltal arról, hogy a nap–fény–látás–vakság milyen szoros jelentésmezőkön keresztül kapcsolódnak össze.

3.7. Önálló szövegalkotások és kiegészítések

Minden szövegváltozat egy új, önálló történetnek tekinthető, hiszen Bartlett szerint az emlékezet produktív módon is dolgozik (Pléh: 1986). Ehhez csatlakozó különleges forma a potenciális memória, amely szellemi erőfeszítések hatására új tartalmakat hoz létre (Saalfeld 1994: 135). A válaszadók – korosztálytól függetlenül – az eredeti szöveg egyes eseményei mentén ilyen, új tartalmakkal rendelkező saját történetet írtak, további jelentéseket konstruálva ezzel. Több szövegben mesei elemekkel átszőtt cselekménysorozat fogalmazódott meg, miszerint *Naran Góhon férje beállt a többi katona közé harcolni a kastélyba és Naran Góhon végül megszülte a Nap lányát*. Ez az eredeti olvasattól a legtávolabb álló önálló szövegproduktum.

További, a mese műfajára utaló, egyéb jegyek jelentek meg a szövegváltozatok egyes részeiben: *ő lett a Napkirály, rámosolygott a szerencse, a végén boldogan éltek valamilyen szép hegy közelében, az átok megszűnik, az átok visszaszáll rá*. Egyes változatokban olyan fordulatokat találtam, amelyek az önálló történetalkotás bizonyítékai. Ilyen például egy szövegben nem szereplő előfeltevés, miszerint Naran Góhont meghívták az istenek a lakomára: *Meghívták az istenek a lakomára, majd amikor hazaindulni készült, újra visszaváltozott öregasszonnyá*.

Olyan adatközlő is volt, aki a történetet egy teljesen új, általa kitalált – vélhetően a szöveg tartalmából kikövetkeztetett – mondattal kezdte: *Élt két idős ember Északon.* Gyakori volt, hogy az egyes eseménypontok között, amelyek homályosak voltak, a komplex jelentésteremtés konstruálása miatt kauzális összefüggéseket alkottak a válaszadók: *a férje ezt felfedezve követte a lábnymait, majd hosszasan elbeszélgetett az istenekkel... ; eldöntötték, hogy minek kell történnie... ; szaladt föl a hegy tetejére, a többi istenség közé, ott nagyon örültek ennek.*

3.8. Szövegértésre utaló zavarok, az alanyváltás problémája

A 27 egyetemista válaszadó közül 6-nál (22%) az eredeti szöveghez képest a szereplők felcserélődtek. Ennek legjellemzőbb jegye az alanyváltás volt. Naran Góhon és férje cselekedeteit cserélték fel az adatközlők, új – az eredetitől távol álló – történetet alkotva ezzel. Úgy vélem, hogy ennek egyik oka lehet a koncentrált figyelem hiánya. Azonban elképzelhető az is, hogy egy komolyabb, akár a globális szövegértést nehezítő rejtett tényező is állhat a háttérben. Ugyanis a 6 válaszadó közül 2-nél az események száma alacsony volt. Vagyis a zavar az egész szövegre vonatkozóan terjedt ki és nem csak a főszereplők szintjén jelent meg. Így érdemes lenne ezekkel a személyekkel további, az egyéni mintázatot tovább differenciáló szövegértési vizsgálatot készíteni.

4. Következtetések

A kutatásban a középiskolások és az egyetemisták ugyanazon szövegre vonatkozó felidézési mechanizmusait vizsgáltam és hasonlítottam össze. A kiinduló hipotézisek csak részben igazolódtak. Első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a középiskolások szövegre való visszaemlékezése pontatlanabb lesz az egyetemistákénál. Ezt mind a szószámok közötti és mondatszámok közötti, mind az eseményszámok közötti szignifikáns különbség bebizonyította. A szószámok és a mondatszámok aránya alátámasztja azt, hogy az egyetemisták komplexebben fogalmaztak a középiskolásoknál. A tartalmi különbségek megállapítására a szövegből eseményeket jelöltem ki, amelyek a legfontosabb egységeket jelölték. Ezek alapján megállapíthatóvá vált, hogy a két korosztály szövegfelidézéseiben milyen elemek maradtak meg az eredetiből, s milyenek változtak. Az események közötti különbség igazolta, hogy a középiskolásoknak sokkal nagyobb nehézséget okozott az eredeti szöveg tartalmának felidézése.

A második kiinduló hipotézis is beigazolódtott, miszerint az egyetemisták szöveghűbben fogják visszaidézni az olvasottakat.

Az egyetemisták nem csak a történet tartalmát, de a benne szereplő tulajdonneveket, a címet is nagyobb százalékban idézték fel. Ezenkívül az egyetemisták törekedtek az eredeti szöveg stílusának visszaadására is.

A harmadik hipotézis azonban csak részben igazolódott be. A szövegben megjelenő kauzalitás nem minden esetben konstruálódott ugyanúgy a szövegváltozatokban. Ez bizonyíték arra, hogy a szövegben lévő egyes események nem, vagy csak alig voltak beilleszthetők az adatközlők eredeti sémái közé. A kísérlet egyértelműen alátámasztotta azt, amit Bartlett kimutatott, hogy az emberek új dolgokra már létező struktúrák, sémák segítségével emlékeznek.

Ha azonban a megtanulandó anyag nem igazán építhető be az sémába, akkor torzítások lépnek fel (Baddeley 2005: 378). A két korosztály közül a középiskolások számára okozott nagyobb nehézséget a szöveg ok-okozati viszonyainak megértése, felidézése. A szövegben megjelenő 5-ös számú esemény idézte elő az eredeti kauzalitás átalakulását. Ebben nagy szerepe lehet a műfaji hatásnak is, hiszen mitológiai történet révén az olvasó a homállyal, mint fontos műfaji jeggyel találkozik. A kutatás bebizonyította, hogy ezt a homályt az adatközlők a legtöbb esetben kihagyják. A történet tételmondata (...*kitolt szeme helyén a Nap leányának szeme ragyogott...*) is zavart okozott és ennek vélhetően az az oka, hogy ez volt a legnehezebben beépíthető az előzetes sémarendszerbe.

A további szövegalkotások-kiegészítések között csoportszinten, mindkét korosztályban azonos korrelációkat fedeztem fel: *férj-feleség viszony, meghányták-vetették a jövőt, birka-bárány* stb. Ezek azt mutatják, hogy vannak azonos változók, amelyek szerint a tudás, az új anyag azonos módon reprezentálódik.

5. Összegzés

A dolgozat bevezető, elméleti részében, a kognitív sémaelméleti szakirodalmak alapján rámutatott a szövegek megértésének jelentőségére, mind a hétköznapi, mind a tanulási folyamatok során. Feltárta azt, hogy a sémaelméleti kutatások középpontjában milyen fő fogalmak és kérdések állnak. A dolgozat bemutatta a sémák kiemelt szerepét a szövegértésben és a szövegre való visszaemlékezésben, valamint az olvasás folyamatát, jellemző típusait. Ezeket szintetizálva érintette a különféle kognitív műveleteket és megismerési módokat: a kategorizációt és a jelentéskonstruálást. Majd olyan közelmúltbeli hazai kutatásokat foglalt össze, melyeknek középpontjában az olvasás és a szövegértés vizsgálata állt, a középiskolás és az egyetemista korosztályban.

Ezt követően a dolgozat, az elméleti részekre alapozva, saját kutatás alapján mutatta be a középiskolások és az egyetemistákra jellemző szövegértési és szövegemlékezeti mechanizmusokat.

A szövegek visszaidézésekor általános tendencia a szószerintiség eltűnése és ezzel párhuzamosan a lényegkiemelés megjelenése, amely az emlékezeti folyamatok működésére is utal. A szövegváltozatokból kitűnik az eredeti történet stílusának felidézése, amely főként az egyetemista adatközlőkre volt jellemző. Az ő sémáik közé jobban illeszkedett az eredeti szöveg. Sok esetben azonban a szöveg értelmének megtalálását egy újabb és más, a felidézés során alkotott történet jelentette. Ez a rekonstrukciós és reprodukciós folyamat egyénenként változott. De kijelenthető, hogy az egyetemisták sokkal inkább reprodukálták a szöveget, mint a középiskolások, akiknél a rekonstrukciós folyamat nagyobb számban jelent meg. Ennek oka lehet vélhetően a figyelem, amely eltérő működési folyamatok szerint valósult meg. Valamint okként jelölhetők meg azon kutatások eredményei, amelyek a felidézést a személyiséghez kapcsolják (pl.: Kintsch, Paul, Síklaki, Gould és Stephenson stb.). Ezek közül a kutatásomra vonatkozóan Gomulicki (1956a) eredményei vonhatóak párhuzamba, miszerint két szövegfelidézési stílus azonosítható: az egyik a pontosabb, szó szerinti, míg a másikat több hozzáadás, átalakítás, kiegészítés jellemzi (Pléh 2014: 324). Ebben a felosztásban a középiskolások szövegeinek nagy része a második csoporthoz, míg az egyetemisták szövegei az első, szó szerinti típushoz sorolhatók. Fontos eredményre jutott Pléh Csaba, Oláh Attila és Zétényi Tamás is, akik a felidézési folyamatok jellegét intelligenciavizsgálattal és kérdőíves személyiségvizsgálattal is összekapcsolták. Azt találták, hogy a magasabb intelligencia több részlet felidezésével jár együtt (Pléh 2014: 324). Ebben az összefüggésben feltételezhető, hogy a tanultság, az olvasottság és az iskola szintje mint tényező ugyanilyen befolyással van a felidézési folyamatokra. Vagyis, aki tanultabb és olvasottabb, vélhetően több részlet visszaemlékezésére lesz képes.

Hasznos lenne, hogyha a tanulók már a középiskolában több, az európai kultúrától idegen, vagy legalábbis a hagyományostól eltérő szöveget olvasnának. Ezzel nem csak az olvasási stratégiájuk és a szövegértési kompetenciájuk fejlődne, hanem a szövegre való emlékezetük is pontosabbá válna. Ez pedig elengedhetetlen feltétele a hatékonyabb tanulási folyamat kialakulásnak.

A kézirat lezárásának ideje: 2015.01.02.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. In: *Magyar Nyelvőr*.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf> (2014. szeptember 15.)
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Baddeley, Alan–Hitch Graham 1974. Working Memory. In: Bower, G. (Ed.): *Recent Advances in Learning and Motivation*. Vol VIII. Academic Press, New York, 47–90.
- Baddeley, Alan 2005. *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó. 378–390.
- Cs. Czachesz Erzsébet–Molnár Edit Katalin–Vidákovich Tibor 2008. *Olvasásmegértés, műfajismerete, jelentéskonstrukció. (A műfajok és szerepük az olvasásmegértésben és a jelentéskonstrukcióban 10–18 éves korban)*. OTKA.
- Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.) 2007. *Általános pszichológia 2. Tanulás–emlékezés–tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 185–196.; 330–347.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.
- Eysenck W. Michael–Keane T. Mark 2003. *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 292–304.; 335–347.
- Füzi Izabella–Török Ervin 2006. Bevezetés az epikai szövegek és a narratív film elemzésébe. In: Füzi Izabella (szerk.) *Vizuális és irodalmi narráció*. Szeged.
<http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mediatar/vir/tankonyv/tortenet/index05.html>
(2014. szeptember 15.)
- Gomulicki, B.R. 1956a Individual differences in recall. *Journal of Personality* 24:387–400.
- Gósy Mária 1994. A mondatértés és a szövegértés összefüggései In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás. Tanulmányok az elmélet és az alkalmazott fonetika köréből*. 94–120.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest 172–192.
- Józsa Krisztián–Pap–Szigeti Róbert 2006. Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.) 2006. *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Kiadó. Budapest. 131–153.

- Kintsch, Walter–Van Dijk, Teun A. 1980. Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: *Pléh Csaba Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Tankönyvkiadó. Budapest. 311–333.
- Martinez, Matias–Scheffel, Michael 1999. *Einführung in die Erzähltheorie*. München, Beck.
- Nation, K.–P. Angell 2006. Learning to read and learning to comprehend. london Review of Education, Special Issue: The psychology of reading 4:77–87.
- Lőrincz László 1975. *Mongol mitológia*. Akadémiai Kiadó. 26–27.
- <http://mek.oszk.hu/09700/09749/09749.pdf> (2014.szeptember 10.)
- Rumelhart, David 1977. Toward an interactive model of reading. In: S.Dornic (szerk.) *Attention and performance IV*. New York: Academic press. 573–603.
- Pléh Csaba 1986. *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 1996. *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó. Budapest. 9–34.
- Pléh Csaba 2014. Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. Budapest 287–338.
- Propp, V.J. 1975. *A mese morfológiája*. Gondolat Kiadó. Budapest
- Saalfeld von Hermenn és Katharina 1994. *SH atlasz. Pszichológia*. Springer-Verlag. Budapest. 105.; 131.; 135.; 225.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Vidákovich Tibor–Cs. Czachesz Erzsébet 1999. Az olvasás-megértési képesség fejlődése. In: *Iskolakultúra*. 9. 6–7. sz. 59–68.

Melléklet

A Nap lányának gyermeke

Az öregasszonnyá változott és nyomorékká tett Naran Góhon egyedül éldégélt ember nem járta vidéken, nyomorúságos kunyhóban az öreg Szengelennel. Nem volt se gyerekük, akit a térdükön ringathattak volna, sem kutyájuk, aki az ólálkodó farkasokat elriaszthatta volna, de még csak egy birkájuk sem volt, amely a kunyhó körül ugrándozott volna. Így éldégéltek nyomorultul, kettecskén.

Egy napon aztán hirtelen csoda történt. Úgy tűnt az öregasszonynak, mintha egyszerre megfordult volna vele a világ. Kaftánja hullámsani kezdett, üresen lógó ruhaujja megtelt, s mire körülpillantott, nyomoréksága úgy elmúlt, mintha elfűjták volna. Kinőtt a keze, törött lába összeforrott, kitolt szeme helyén ott ragyogott a Nap lányának a szeme. Visszanyerte régi formáját és szépségét!

Naran Góhon megértette, hogy elérkezett a cselekvés ideje. Kifutott a kunyhóból, és látta, hogy friss hó borítja a világot, s a kunyhó mellett ismerős lábnyomok vezetnek a Szüंबरhegy irányába. A Nap lánya elindult a lábnyomokat követve, felkapaszkodott Szüंबर hegyére, s elérte az istenek kastélyát, ahol azok éppen lakomához készülődtek a Kopasz atya, Eszege Malán vezetésével. Hán Hurmasz a subájáról verte le a havat, hiszen ő volt a látogató, akinek a lábnyomait Naran Góhon felismerte.

Sokáig beszélgetett az istenekkel, meghányták-vetették a jövőt, majd a Nap lánya ismét visszaváltozott öregasszonnyá és visszatért az öreg Szengelen kunyhójába. Ettől a naptól kezdve a Nap lánya teherben volt, s tőle született később a világra Bühe Beligte, földi nevén Geszer bátor.

Forrás: <http://mek.oszk.hu/09700/09749/09749.pdf>