

Laczkó Mária

Szövegértés alapú narratívaalkotás középiskolás korban

A szövegértés-alapú narratívaalkotás összetett folyamata során a hallott tartalom visszaadása történik saját szavainkkal. Ez olyan félreproduktív beszédhelyzet, amelyben a létrehozott narratíva a spontán beszéd vizsgálatával egyidejűleg a szövegértés elemzését is lehetővé teszi. Ez a feladattípus a közoktatásban az alsó tagozaton is szokásos iskolai gyakorlat. Vizsgálata később, így a középiskolában is fontos lehet, hiszen a produkciós jellemzőkből lehet a percepció sajátosságokra következtetni, valamint számtalan iskolai feladat, így például a jegyzetelés alapját képezheti, előfordul az idegen nyelvű érettségi vizsga részfeladataként és egyes nyelvvizsgák részeként is. Jelen munka 11. osztályos technikumi és szakközépiskolai tanulók szövegértés-alapú narratívaalkotási folyamatát elemzi a létrehozott produktumok hossza, szógazdagsága alapján. Az elemzés kiterjed továbbá a helyesen felidézett tartalmi elemek mennyiségére, minőségére és a tartalmi elemek felidézésekor megjelenő hibák tipizálására. A tanulmány eredményei rámutatnak a feladattípus középiskolai gyakoroltatásának a szükségességére.

Bevezetés

A szövegértés-alapú narratívaalkotás olyan összetett mechanizmus, amelyben a hallott tartalom visszaadása történik anyanyelvünkön a saját szavainkkal. A folyamatban a hallott szöveg tartalmi összetevőit igyekszünk a legpontosabban elmondani a lényeges elemek kiemelésével (Kintsch–van Dijk 1980), a szöveg szerkezeti elemeinek a megtartásával, a szöveg szókincsére támaszkodva. Ekkor a hallott tartalmat a beszélő a saját szavaival interpretálja, így irányított spontán beszédalkotás is történik (Gósy 2010). Mindez félreproduktív beszédhelyzetet teremt, amelyben a szöveg megalkotása megelőzi a szöveg elmondását (Wacha 1974). Az interpretáció alapja a már megírt és egy előadó által tolmácsolt szövegből a beszélő által megértett szövegtartalom. Ebben a beszédhelyzetben a beszédprodukciós folyamat makrotervezési szakasza (a fogalomra Levelt 1989) a beszélő szövegértésén alapszik, míg a mikrotervezés a spontán beszédprodukcióban zajló nyelvi tervezés. A szituációban ezúttal is adott a tartalom, míg a nyelvi forma az adott időpillanatban, előzetes átgondolás nélkül rendelődik hozzá. A tartalomösszegzés tehát olyan beszédhelyzet, amelyben a létrehozott narratíva egyidejűleg teszi lehetővé a spontán beszéd és a szövegértés elemzését (Gósy 2010).

A hallott tartalom pontos visszamondását számos paraméter szabja meg. Ezek a hallgatóhoz, a szöveget tolmácsoló beszélőhöz és a szöveg sajátosságaihoz köthetők. A hallgató szempontjából döntő a beszédészlelési-megértési folyamat jó szintű működése. Ez a beszédészlelés szegmentális és szupraszegmentális szintű mechanizmusainak az épsége és ezzel a beszédhangok, a hangkapcsolatok felismerésének a képessége mellett (Lurija 1979) főleg a jelentéses egységek feldolgozását, azaz a szavak és a mondatok megértését és a magasabb szintű működéseket jelenti. Vagyis a hallott információkhoz kapcsolható jelentés felismerése, tehát a megértés biztosítja az ehhez kapcsolható asszociációk működését (Gósy 1989). A hallásalapú szövegek kellő szintű interpretálásához tehát a beszédészlelési-megértési folyamat alapfolyamatainak, a szóértésnek, a mondatértésnek és

a szövegértésnek (Gósy 2005) a pontos működésére egyaránt szükség van. Az életkornak megfelelő jó szintű beszédészlelés alapja az ép hallás, míg a jó beszédértés és értelmezés alapja a pontos beszédészlelési működéssorozat, továbbá az ezeket a működéseket irányító komplex memóriarendszerek, a hosszú távú és a rövid távú memória működése. A hosszú távú memória a jelentésre épül, a rövid távú emlékezet reprezentációja akusztikus jellemzők összessége (Atkinson et al. 1997). A tartalom visszamondásában igen jelentős a szerepe a rövid idejű verbális memóriának vagy munkamemóriának (Baddley 2005).

A Baddley-féle munkamemória információtár és aktív műveleteket irányító rendszer. Felépítésében elkülöníthető a korlátozott kapacitású és a figyelemre hasonlító központi végrehajtó rendszer, a beszédalapú információk rövid idejű tárolását meghatározó fonológiai hurok és a téri vizuális információt fenntartó alrendszer (Baddley 2005). A fonológiai hurok egyik része a beszédpercepcióval kapcsolatot teremtő passzív fonológiai tár, a másik a beszédprodukcióval összefüggő artikulációs folyamat (Eysenck–Keane 2003). A hallott információk visszamondásában a fonológiai hurok működése és terjedelme a döntő, hiszen ez szabja meg a munkamemória terjedelmét. A munkamemória kapacitása tehát nagymértékben meghatározza azt, hogy milyen típusú közlést vagyunk képesek pontosan visszaidézni, és az adott időben mekkora terjedelmű információt tudunk megismételni (Just–Carpenter 1996; Turi et al. 2014).

A hallott tartalom visszamondását a munkamemóriával szoros kapcsolatban álló hosszú távú memória ugyancsak befolyásolja. A hallgató mindig többet ért meg, mint amennyit az adott szituációban hall. Az emlékezeti kutatások szerint a hiányzó információk pótlásához a hosszú távú memóriában tárolt sémákat használja fel, sokszor következtetések formájában (Bartlett 1932/1985; Widdowson 1983; Pléh 1986; Rumelhart 1990; Eysenck–Keane 2003).

A tartalom jó szintű visszamondásának az életkornak megfelelő szintű figyelem és a háttértudás szintén fontos tényezője (Pléh 1986; Eysenck–Keane 2003). Ezek a paraméterek a beszédprodukció szövegértésen alapuló bemeneti oldalát képezik, ám a meghangosításban döntő szerepe van az egyéni beszédprodukciós képességeknek, ez a mentális lexikon méretének és a lexikon elemeihez történő hozzáférés gyorsaságának a függvénye (Adams et al. 1990). Az elhangzott szöveg nehézségi foka (Moè 2009), a szöveg terjedelme, hírértéke, a szöveg típusa és szerkezeti jellemzői (Gernsbacher 1990; Bal 1998; Laczkó 2006a, 2006b) szintén hatással vannak az elhangzott tartalom visszamondására. A beszélő szempontjai között említendő a beszélő artikulációs és beszédtempója, a beszédstílusa és az is, miképpen alkalmazza a szövegfonetikai eszközöket a beszédében.

A gyermeknyelvi szakirodalomban a szövegviszámolás elemzése párhuzamos a szövegértési vizsgálatokkal. Ez magyarázható azzal, hogy számos kutatásban igazolták az olvasott és a hallott szöveg megértése között zajló párhuzamos működéseket (Gósy 1996; Laczkó 2008). Kimutatták, hogy kezdetben a hallott szöveg feldolgozása jobb, mint az olvasott szöveg megértése, és ez a különbség az általános iskola alsó tagozatában is érzékelhető. Megközelítően 11 éves korban egyenlítődik ki a két folyamatból adódó eltérés (Gósy 1996), a felső tagozatosok körében már az olvasott szöveg megértése mutathat jobb eredményt (Green 1981; Imre 2007).

A magyar gyermeknyelvi vizsgálatokban a szöveg visszamondásainak elemzése csak szórványosan jelenik meg. Egy kutatásban 40 óvodás és kisiskolás gyermek vett részt, a tartalom összegzésekor az óvodások is képesek voltak az elhangzott szöveg interpretálására, ám az iskolások hosszabb szövegeket alkottak meg, és több tartalmi egységet idéztek fel az elhangzottakból. Mivel pontosabb interpretálásra törekedtek, beszédtervezésükben az óvodásokhoz képest több bizonytalansági megakadás is volt (Vakula 2016). A felnőttnyelvi kutatások az életkor meghatározó szerepét igazolták a szövegviszámndásokban (Bata 2010; Bóna 2011). A szövegtípusnak a tartalomösszegzésekre gyakorolt hatását a nemek közti eltérésekben is kimutatták, hiszen a nők és a férfiak eredményei egy történelmi anekdota visszámndásakor jelentős mértékben különböztek (Gósy 2010). Az általános és a középiskolai korosztály szövegviszámndásainak vizsgálata is szórványosnak mondható. Bóna Judit (2012) gimnazisták és szakközépiskolások tartalomösszegzését vizsgálva hangsúlyozta, hogy a szöveg típusa befolyásolja a visszámndásokban a tartalmi elemek felidézését, ám az iskolatípus is meghatározó faktora lehet a tartalomösszegzéseknek (Bóna 2012).

A mindennapi életben ritkán találkozunk olyan esettel, amikor egy narratív vagy ismeretközlő szöveg tartalmát kell visszámndanunk. Iskolai közegben viszont a hallott/olvasott tartalom visszámndása szokásos feladat, különösen az alsó tagozatos tanórákon tekinthető gyakorinak. S bár a felső tagozatban vagy a középiskolai oktatásban ritkábban fordul elő ez a feladattípus, mégis több szempontból fontos lehet, milyen eredményt produkálnak benne a diákok, főként a középiskolások. Egyrészt amiatt, hogy ebben a szituációban az a paradoxon érvényesül, hogy a produkciós jellemzőkből megismerhető a percepció folyamat működése. Másrészt amiatt, hogy a folyamat a középiskolai oktatásban szokásos és gyakori tanórai feladattípus, és a jegyzetelés alapját képezi. Továbbá az idegen nyelvű érettségi vizsgán van olyan részfeladat, amely megköveteli a hallott tartalom pontos visszaadását. Egyes nyelvvizsgák hallott szövegértésen alapuló feladataiban ugyancsak szükséges az elhangzó szöveg tartalmának minél pontosabb összegzése. Ezért igen hasznosak lehetnek azok a vizsgálatok, amelyek a középiskolások szövegviszámndásait több szempontból elemzik, hogy minél pontosabb képet kapjunk a tanulók szövegemlékezeti sajátosságairól.

Jelen vizsgálat azoknak a korábbi kutatásoknak a sorába illeszthető, amelyek az iskolatípus alapján vizsgálják a középiskolások tartalomösszegzését, minthogy kétféle iskolatípusban elemzi a tanulók interpretációit. A kutatás célja, hogy a mai középiskolások szövegviszámndásait tartalmi és formai szempontból elemezze, összevesse korábbi szakirodalmi adatokkal, és így minél több jellemzőt tárjon fel a korosztály szövegalapú narratívaalkotásának a sajátosságairól.

A kutatásba bevont iskolatípusok egyike a közoktatásban újonnan bevezetett ötéves képzési forma, az érettségi és technikusi szakképesítési vizsgát adó technikum. Ebből az iskolatípusból a korábban szakgimnáziumi terv szerint (tehát még a 4 éves képzésben tanuló, érettségi és szakmai vizsgát egyaránt 12. osztályban letevő) tanulók vettek részt. Az ő osztályaikat 2020-tól szintén technikumi osztályoknak nevezték. A másik iskolatípus a szakközépiskola, amely a korábbi szakiskolai képzésnek felel meg, így az itt tanulók érettségi vizsgát nem szereznek, 3 év után szakmai vizsgát tesznek. A kétféle iskolatípus választását egyfelől a közoktatás átalakítása indokolja. Másfelől az, hogy a kétféle iskolatípusba – ez napjainkban is igaz általánosságban, és a tapasztalat is ezt mutatja – eltérő

társadalmi és szociális háttérű diákok jelentkeznek eltérő tanulmányi eredménnyel és a kimenetet tekintve szintén eltérő céllal. A választott intézményben ez igazolható azokkal a beiskolázási adatokkal, amelyek a vizsgált tanulókra jellemzők. A beiskolázásukkor tapasztaltak szerint a szakgimnáziumba jelentkezők tanulmányi eredménye összességében és az egyéni átlagokat tekintve is jóval magasabb, mint a szakközépiskolába jelentkezőké. A szakgimnáziumba a négyes átlagot (vagy annál jobb eredményt) elérők jelentkeztek/jelentkeznek, a másik iskolatípusba a közepes vagy gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkezők. A kimenetet nézve elmondható, hogy a választott intézmény szakgimnáziumi tanulói (újabb elnevezéssel technikumban tanulók) törekednek a jó tanulmányi eredményre és az érettségi/szakmai vizsga jó eredményére, gyakran a továbbtanulás motiválja őket. A hároméves szakközépiskolai képzésben tanulók fő célja a szakma megszerzése. Ők a kétéves képzést követően tehetnek érettségi vizsgát, ez azonban számukra általában nagy kihívás. Ebben szerepet játszhat az, hogy a közismereti tárgyakat jóval kisebb óraszámokban tanulják. Esetükben a felsőoktatásban való továbbtanulás általában nem jellemző. A jelen kutatás technikai diákjai informatika és logisztika szakon, a szakközépiskolások kereskedelmi ágazaton tanulnak. Az is indokolja a választott iskolatípusokat, hogy így a tanulók eredménye objektívan összevethető a korábban vizsgált iskolatípusokba járók eredményeivel, és így valamennyi középiskolai típus diákjainak tartalomösszegzéséről képet kaphatunk.

A szakgimnáziumi tanterv alapján tanuló technikai és a szakközépiskolában tanulók említett különbözősége, a két iskolatípusban a közismereti tárgyak eltérő óraszámjai, valamint középiskolások verbális mondatemlékezetének (Laczkó 2019), illetve hallott szövegviszámolásainak (Bóna 2012) az iskolatípus függvényében talált eltérései alapján feltételezem, hogy:

(1) A technikumban tanulók tartalomösszegzései szignifikáns mértékben különböznek a szövegek formai és tartalmi sajátosságaiban a szakközépiskolások tartalomösszegzéseitől. Az eltérés egyaránt megmutatkozhat a létrehozott interpretációk terjedelmében és a szövegek szógazdagságában.

(2) A tartalmi eltérések a visszamondott információk helyességének mennyiségi különbségét adják, ám mindezek a visszamondások minőségi eltérését is eredményezik, hiszen a cselekménymozzanatokból adódó különbségek a hallott tartalom megértésének a különbségére is utalnak, ami leképeződik a tartalmak visszaadásában. Az interpretálások minőségi különbsége a visszamondáshoz alkalmazott lexémákban szintén követhető.

A kutatás anyaga, módszere, kísérleti személyek

A kutatás anyagát Jókai *Az arany ember* című regényének az a részlete adta, amelyben Tímár Mihályt a vörös félhold többször, többféleképpen megkísérti, majd a főszereplő e kísértések tetőpontján a Hold jelképét piros színű festékekkel festve megtalálja egy kinccsel teli zsákon, amelyet felnyit (Melléklet). A szöveget női bemondásban rögzítettük, a szöveg ideje 56 s. A regényrészlet 31 mondatból, 324 szóból áll, az átlagos mondathosszúság 10,45 szó/mondat. A szöveg három vagy több szótagos szavainak száma 86, ez nem egészen a szöveg egyharmada (26,5%). E paraméterek alapján egy matematikai számítással megadható a szöveg nehézségi foka (Fog-index), amelynek alacsony értéke (5,24) azt sejteti, hogy az elhangzó szöveg nyelvi megformálása nem okozhat megértési nehézséget

(Crystal 1998). A regényrészlet narratív típusú szöveg, lineárisan előrehaladó szövegszerkezettel (Kintsch–van Dijk 1980). Benne az események időbelisége jól követhető, a cselekmény megértését az ismétlődő motívum (a Hold többszöri megjelenése) pozitív irányban befolyásol(hat)ja.

A diákok a rögzített felvételt egyszer hallgatták meg egy lecsendesített teremben. Azt az utasítást kapták, hogy a szöveg meghallgatása után mondják vissza, hogy miről szólt, olyan részletesen, ahogyan csak tudják. A visszamondásokat digitális formában rögzítettem ugyanabban a teremben, ahol a résztvevők meghallgatták a szöveget. Minden diákot egyénileg teszteltem.

A 11. osztályos technikumban tanulók átlagéletkora 17,2 év, a szakközépiskolában 17,3 év volt. Összesen 36 tanuló vett részt a vizsgálatban, mindkét iskolatípusban 18-18 fő. Valamennyien ép hallásúak, tipikus nyelvi fejlődésű középiskolások. Kiválasztásuk szempontja az volt, hogy azonos évfolyamon tanuljanak a két iskolatípusban, és ne mutassanak atipikus nyelvi fejlődést. Tanulmányi eredményüket nem vettem figyelembe, véletlenszerűen válogattam a diákokat, az informatika és a logisztika szakról azonos arányban.

A tanulók rögzített tartalomösszegzéseit a Praat szoftverrel (Boersma–Weenink 1998) felcímkéztem, és az elemzés az alábbi szempontok szerint történt: 1. a narratívák hossza; a szövegek szógazdagsága; 2. a narratívák tartalmi összetevői (helyes/helytelen elemek a narratívákban).

A létrehozott tartalomösszegzések hosszát a szavak és a lexémák arányával jellemeztem. A szövegek szógazdagságához a lexémák (type) és a szóelőfordulások (token) arányát (type/token index) számoltam ki. A szóelőfordulások a beszéd mondatait építik fel, jelentésük az adott mondattól függ. A lexémák szótári szavak, a nyelv elemkészletének a részei (Keszler szerk. 2000). A type/token indexet meg lehet százalékosan határozni, ekkor a lexémák arányát el kell osztani a szóelőfordulások számával, és a kapott értéket kell százzal szorozni. A vizsgálatban ezt a módszert alkalmaztam. A kapott százalékos érték azt jelzi, hogy a narratívák hány százaléka különböző lexéma. Minél magasabb az érték, annál nagyobb a szövegben a különböző lexémák aránya (Williamson 2009). A szóelőfordulások számát a Word programmal, a lexémák típusait egy magyar fejlesztésű, nyílt forráskódú, szabályalapú morfológiai elemzővel (Németh et al. 2002; Trón et al. 2005) állapítottam meg.

A szövegek szógazdagságának elemzésekor megnéztem azt is, hogy az elhangzott regényrészlet lexémáival mennyi egyezik meg teljesen a diákok interpretációiban, és mennyi a szinonima, tehát amelynek a jelentése ugyanaz, mint a szövegbeli lexémának. A számolás alapjául értelemszerűen a lexémák egyszeri előfordulása szolgált.

A tartalmi elemzésekhez a regényrészletben meghatároztam 12 fontos cselekménymozzanatot, amelyek időrendben következnek egymás után, beszámoltam őket a tanulók visszamondásaiban. Elemeztem a tanulók egyéni eredményeit, valamint azt, hogy mely cselekményrészletek érthetőek meg a legjobban, melyek a legkevésbé. A hibásan felidézett cselekménymozzanatokot a hiba típusa és (az esetleges) korrekciója alapján vizsgáltam. A statisztikai vizsgálatokat (párosított *t*-próba) az SPSS 13.00 szoftverrel végeztem.

Eredmények

Terjedelem, szógazdagság, lexikai elemzések

A diákok nagyon szűkszavúan összegezték az elhangzottakat, és a kevés szószámmal jellemezhető interpretációk az iskolatípus alapján jól elkülönülnek. A technikumban tanulók átlagosan 104,1 szóval (szórás:46,37, átlagos eltérés:36,78), a szakközépiskolások még kevesebbel, mindössze átlagosan 61 szóval (szórás: 30,66, átlagos eltérés: 25,25) interpretálták a regényrészletet (1. táblázat). A szakközépiskolások interpretációi majdnem fele olyan rövidek voltak, mint a technikai tanulók interpretációi. Az eredeti szöveg szószámához viszonyítva még inkább látszódik a diákok nagyon tömör összegzése. A technikai tanulók a szöveg szószámának mintegy egyharmadával (32,12%), a szakközépiskolások közel egyötödével (18,83%) ragadták meg a tartalmat.

1. táblázat

A tartalom-visszamondások és a nem ismétlődő lexémák átlagos szószáma (darab)

Korcsoport és iskolatípus	Szószámok		Nem ismétlődő lexéma	
	Átlag (db)	Határérték (db)	Átlag (db)	Határérték (db)
11. évf. technikum	104,1	54–228	62,6	34–123
11. évf. szakközépiskola	61	27–112	36,1	17–48

A nagy individuális eltérések mindkét iskolatípusban megfigyelhetők, és az iskolatípus fel is erősíti a különbségeket. A technikumban tanulók között a leghosszabb tartalomösszegzés 228 szót tartalmaz, a legkevesebb 54 szót. A szakközépiskolásoknál a leghosszabb tartalomösszegzés csak 112 szót, a legrövidebb pedig éppen a felét teszi ki annak, amennyi a technikumban volt, ez 27 szó. A technikai tanulók teljesítményei közötti szórás értéke jóval magasabb, mint a szakközépiskolásoké, és náluk nagyobbak az átlagos eltérés értékei is. Az adatok a szakközépiskolások kiegyenlítettebb gyengébb teljesítményével lehetnek összefüggésben. Bár a statisztikai vizsgálat (párosított t -próba: $t(17) = 2,198$, $p = 0,064$) nem mutatott szignifikáns eltérést a szövegek hosszában az iskolatípus alapján, tendencijelleggel az látszódik, hogy a technikumban és a szakközépiskolában tanulók hallás utáni tartalomösszegzésében lehetnek különbségek.

A nem ismétlődő lexémák aránya ugyanazt a tendenciát követte, amelyet a terjedelemben kapott szószámok. A technikai diákok tartalomösszegzéseiben a nem ismétlődő lexémák aránya átlagosan 62,6, a szakközépiskolásoknál az átlag ennél jóval alacsonyabb, 36,1 volt. A technikumban tanulók interpretációiban a legtöbb nem ismétlődő lexéma száma 123, a legkevesebb 34, a szakközépiskolásoknál a legtöbb 48, a legkevesebb pedig a fele annak, ami a technikai diákoknál adódott, 17. A különbség ezúttal leíró matematikai értelemben szignifikáns (párosított t -próba: $t(17) = 2,537$ $p = 0,039$), és ez megerősíti az eltérő iskolatípusba járó azonos életkorú diákok

tartalomösszegéseiben a szószámmal kifejezett terjedelempre kapott tendenciát, azt, hogy a technikumban tanulók hallás utáni szövegviszamondásai szignifikáns mértékben lehetnek hosszabbak a szakközépiskolásokéhoz képest.

A szövegek szógazdagságára számított type/token indexek hasonlóak voltak a kétféle iskolatípusban. Az index kiszámításához azonos számú beszédrészlet összevetését javasolják, hiszen egy idő után ismétlődhetnek a lexémák. Az összehasonlítandó szövegrészlethez általában a produkciók első 100 szavát szokás kiválasztani és arra megadni a type/token indexet, ám még pontosabb adatok nyerhetők 200 szavas szövegrészletek összehasonlításakor (Koizumi–In'nami 2012). A jelen vizsgálat a 100 szavas beszédrészletek összevetését sem tette lehetővé, mert mind a két iskolatípusban több olyan diák volt, akiknek az összegzésében a szóelőfordulások száma nem érte el a 100-at. Így a teljes szövegre vetítve számoltam ki mindenkinél a type/token indexet. Ez némiképpen „torzít”, hiszen akik kevés szóval összegezték a hallott tartalmat, azoknál az előforduló lexémák és a szóelőfordulások aránya magasabb értékű lehet, mint azoknál, akik sok szóval foglalták össze. Az a tény, hogy mindkét iskolatípusban több olyan diák volt, akiknek az összegzése kevesebb volt, mint 100 szó, magyarázhatja azt, hogy a teljes szövegre számított type/token index értéke hasonló lett a csoportokban. A technikum diákok összegzéseiben átlagosan 61,6% a nem ismétlődő lexémák aránya, és nagyjából ugyanennyi (60,4%) a szakközépiskolásoknál is. További vizsgálatot igényel, hogy a tartalomösszegések szógazdagsága miként alakul akkor, ha azonos hosszúságú (100 vagy 200 szavas) szövegrészletre adjuk meg a type/token indexet.

Érdeemes volt megvizsgálni, hogy az interpretációkban mennyi szó egyezik meg teljes egészében az elhangzott szöveg lexémáival, és mennyi az azokkal egyező jelentést hordozó szinonimák aránya (2. táblázat). Az adatokból ugyanis következtethetünk a tanulók szövegemlékezetére és a mentális lexikon azon műveleteire, amelyek a beszédalkotásukat megszabják.

Az iskolatípus különbsége ezúttal is erőteljesen megfigyelhető volt. A technikumban tanulók átlagosan 31,22 olyan lexémát használnak összegzéseikben, amely a szövegben elhangzott. A szakközépiskolások interpretációiban ennek majdnem a fele, átlagosan csak 17,75 ilyen lexéma fordul elő. A szöveg lexémáit helyettesítő szinonimák aránya hasonló volt. A technikumban átlagosan 8,72 szinonimával helyettesítik őket, a szakközépiskolások 3,35 szinonimával. A talált eltérések leíró matematikai értelemben szignifikáns különbséget adnak az egyező lexémákat és a szinonimákat tekintve is (párosított *t*-próba: egyező lexémákra: $t(17) = 3,043$, $p = 0,019$ szinonimákra: $t(17) = 2,593$, $p = 0,036$).

2. táblázat

A szöveg lexémáival egyező jelentésű és szinonim jelentésű lexémák aránya (darab)

	Egyező		Szinonima	
	Átlag (db)	Határérték (db)	Átlag (db)	Határérték (db)
Technikum	31,22	18–55	8,72	4–16

Szakközépiskola	17,75	9–38	3,35	1–11
-----------------	-------	------	------	------

Az egyéni teljesítmények ezúttal is nagyon különböztek. A technikumi csoportban a legtöbb egyezés száma a szöveg lexémáival 55, a legkevesebb egyezés 18 volt (szórás: 10,07, átlagos eltérés: 7,58). A szakközépiskolai csoportban ezek az adatok 38-nak, illetve 9-nek adódtak (szórás: 9,22, átlagos eltérés: 6,18). A szöveg lexémáival azonos jelentésű szinonimák közül a technikumi csoportban a legtöbb 16, a legkevesebb 4 (szórás: 4,39, átlagos eltérés: 3,48), a szakközépiskolában a legtöbb 11, a legkevesebb 1 volt (szórás: 3,33, átlagos eltérés: 2,21). A szórásstartomány adatai és az átlagos eltérés értékei az egyező lexémák és a szinonimák esetén is a szakközépiskolában kisebbek, és ez azzal a már említett ténnyel lehet összefüggésben, hogy náluk kiegyenlítettebbek a teljesítmények. A technikumi csoport tartalomösszegzéseiben nagyobb arányúak a szövegbeli kifejezések, és sokkal többször választanak szinonimákat. Például: *kereskedelmi bélyeg, kerék öt küllővel feketével festve*, illetve *Tímár kettős bért ígért a munkásoknak*. Ám ugyanezen mozzanatok felidézésére sokszor alkalmazzák a *jelzés/jel, kerék öt küllővel feketén/feketével nyomtatva/nyomva; Timár dupla bért/pénzt ígért; Timár ajánlotta a kétszeres bért a munkásoknak; kétszeres jutalmat ígért, ugye dupla fizetést* szinonim kifejezéseket is. Jóformán csak náluk tapasztalható az is, hogy a kulcsesemények és a részletek lexémáit is sokszor szinonimákkal adják vissza. Szinonimákkal említik például a szöveget záró kulcseseményt: *a vörös félholdas zsákot felhasította* (szünet), *szép aranyszemű búza esett* (szünet) *ki* (szünet) *utána az alsó szegleteket is fel*(szünet)*kutatta, onnan is* (szünet) *szép búza jött ki*. Szinonimákkal idézték a szöveg első két mondatában megfogalmazottakat is: *Timár ott gondolkodott* (szünet) *és* (szünet) *hát nem is tudni, hogy miről gondolkodott mer ő azt mondta, hogy ide-oda cikáztak a gondolatok a fejében; Timár Mihály* (szünet) *ő hosszú gondolatok járták a* (szünet) *a fejét*.

A szakközépiskolások szinonimákat nem alkalmaznak sem a kulcsesemények, sem a részletek említésekor. A szöveg kifejezéseit nemcsak alig használták, de gyakran a szövegtől eltérő szövegkörnyezetbe helyezték, vagy összefüggéstelenül illesztették a szövegbe, amelyek a teljes visszamondásokat tekintve a megértés nehézségeit is sejtet(het)ik. Például: *Timárnak az* (szünet) *valami zacskóba egy kerék öt küllő volt benne; volt* (szünet) *egy-kettő kereke valaminek öö* (szünet) *ő küllő volt; valami hajók* (szünet)*t hajóról, zsákokról* (szünet) *búzáról* (szünet) *ennyi*.

Tartalmi jellemzők az interpretációkban – helyes és helytelen tartalmi elemek

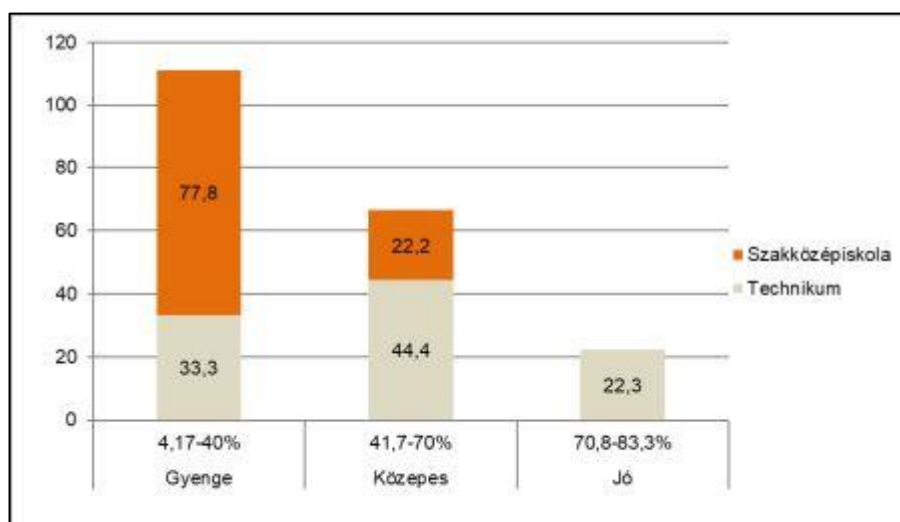
A tartalmi jellemzők elemzéséhez az előzetesen meghatározott cselekménymozzanatokot vettem figyelembe. Az elemzés a felidézett cselekménymozzanatok számára, ezek helyességére, valamint arra koncentrált, hogy a felidézett és a visszamondott cselekménymozzanatok a szöveg megértése szempontjából milyen szerepe van.

A felidézett helyes cselekménymozzanatok aránya a technikumban 50,2%, vagyis ők a meghatározott 12 cselekménymozzanatok felét említették meg az interpretációikban. Már ez a teljesítmény is nagy kívánnivalót maga után, ám a szakközépiskolások 20,1%-os eredménye minden várakozást alulmúló rendkívül gyenge eredmény. Az iskolatípusból adódó markáns eltérések így a felidézett tartalmi

elemekben is jól követhetők, és a különbségeket a statisztikai próba is igazolta (párosított t -próba: $t(17) = 2,808$, $p = 0,026$).

Az individuális eltérések szintén markánsan megmutatkoztak. A technikumban tanulóknál a legjobb eredmény 83,3%, ezt két tanuló, a leggyengébb 20,8%, ezt egy tanuló érte el. A szakközépiskolások csoportjában a legjobb teljesítmény 41,7% (négy diák érte el), a leggyengébb 8,3 % volt (hat diák esetében). A tartalmi elemzésre kapott adatok szintén azt láttatják, hogy a vizsgált azonos életkorú, de eltérő iskolatípust látogató diákok tartalomösszegzéseiben csoportszinten jelentős különbségek lehetnek.

A tanulók elért eredményei alapján gyenge (4,17–40%), közepes (41,7–70%) és jó (70,8–83,3%) teljesítménykategóriákat lehetett kialakítani, és ezekben a kategóriákban volt célszerű megnézni a diákok teljesítményeinek az eloszlását (1. ábra).



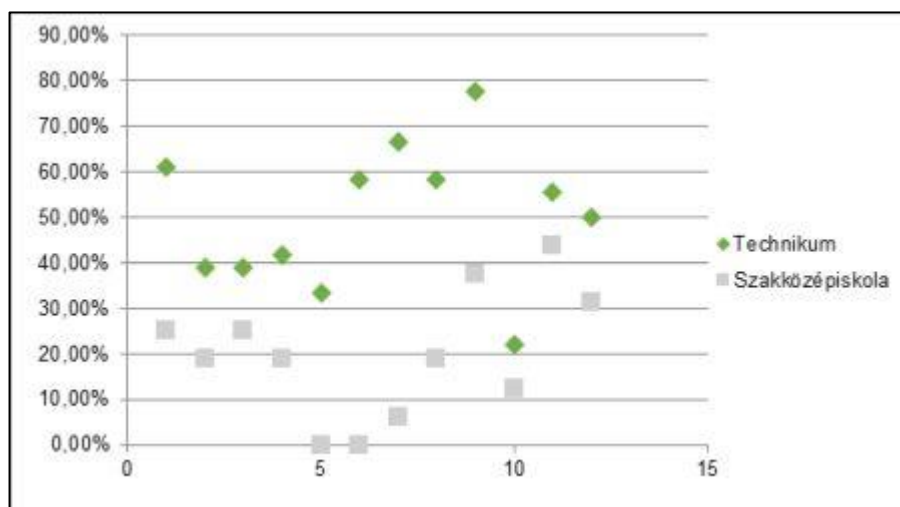
1. ábra

A tanulók eloszlása teljesítményeik alapján (%)

Mind a három teljesítménykategória csak a technikumban volt adatolható, a szakközépiskolások között egyetlen diák sem került a jók kategóriájába. A technikai tanulók közel fele (44,4%) közepes eredményt produkált. A jó teljesítményt nyújtók aránya ennek a százalékos értéknek a fele (22,3%), és arányuk jóval kevesebb a gyengékhez képest is (33,3%). Ez az eloszlás tükrözte az átlageredményeiket, ám alátámasztja a technikai tanulók eredményeinek nem kielégítő voltát is. Az, hogy a szakközépiskolások több mint háromnegyede (77,8%-a) került a gyengének minősített kategóriába, és még az egynegyedük sem (22,2%) a közepesek közé, elgondolkodtató. A közepesek aránya náluk annyi, mint a technikai tanulók csoportjában a jók aránya.

A kapott eredmények szorosan összefüggnek azzal, hogy milyen cselekménymozgatót milyen arányban tudnak felidézni a tanulók (2. ábra). A cselekménymozgatók helyes visszaadási arányának összegzése alapján kapott képzeletbeli görbék első látásra azonos lefutásúnak tűnnek a két iskolatípusban, mégis sok ponton eltérnek egymástól. A technikai tanulók minden egyes

cselekménymozzanatot nagyobb arányban tudtak visszaidézni, mint a szakközépiskolások, és náluk nincs olyan esemény, amely 0%-os lenne, vagyis amit nem tudtak volna visszaidézni.



2. ábra

A helyesen felidézett tartalmi elemek aránya (%)

A szövegben elsőként elhangzott (1. számú) részletet és az utolsóként említett (12. számú) kulcseseményt a technikumban tanulók jóval nagyobb arányban (61,1%) idézték fel, mint a szakközépiskolások (25%). Vagyis a technikumi diákok közül sokkal többen emlékeztek a regényrészlet elejére, arra, hogy Tímár gondolkodik, miközben a munkások búzászsákokat mentenek ki a vízből. Például: *Hát Tímár Mihály ö hajójánál dolgozott a munkásokkal (szünet) mmm eláztak a búzái (szünet) Ééés (szünet) azon töprengett, hogy minél több (szünet) búzát ki tudjanak menekíteni; Tímár Mihály (szünet) ö hosszú gondolatok járták a (szünet) a fejét (szünet) ö miközben ö számlálgatta (szünet) a búzazsákokat.* E két cselekménymozzanatot a szakközépiskolások kisebb arányban említették, és az összetett információt hiányosan is idézték. Például: *Volt az arany ember, akinek sok (szünet)féle gondolat a (szünet) fejébe (ezernyi nyugtalan ilyen (szünet) gondolat és öö (szünet); Gondolatok jártak aaa az ember ö fejében (szünet) ö zsákokat ö (szünet) zsákokat ö vittek.* A szövegrészlet záró eseménysorozata az, hogy Tímár (a kabinban) előveszi a kését, felvágja a zsák kötőjét / felső részét, majd az alját, és mind a kétszer búza ömlik ki belőle (11. számú), majd a teljes zsákot / zsák oldalát is felhasítja, és akkor egy börczacskó esik ki elé (12. számú). A technikumban mind a két fontos cselekménymozzanatot nagyobb arányban (55,6%) idézték fel, bár az utolsó mozzanat (12. számú) náluk is kisebb arányú volt (50%).

A záró információ sokszor a háttértudásuk eredménye, ezért nem a börczacskóra emlékeznek, hanem az abban rejlő kincsekre, amely a szövegben nem hangzik el. Például: *Utána az alsó szegleteket is fel (szünet)kutatta onnan is (szünet) szép búza jött ki, utána az egész zsákot szünet felhasította (szünet) éééésss (szünet) ott (szünet) megtalálta aaa (szünet) kincset.* A szakközépiskolások a záró eseményből a zsák felvágását és a búza kiömlését említették, de ezeket is kevesebbszer (43,8%), mint a technikumban tanulók, noha náluk ez a legnagyobb arányban felidézett

tartalmi elem. Ők az utolsó eseményt, a bőrzacskó megtalálását alig vagy összefüggéstelenül említették (31,3%). Például: *zsák volt benne a lényeg hogy (szünet) a végén ugye azt (szünet) kibontotta, és hogy valami nagy bőr nem tudom mi esett ki belőle.*

A technikumban tanulók legnagyobb arányban (77,8%) felidézett tartalmi eleme az az esemény volt, amikor a munkások távozása után Tímár a hajón marad, hogy összeszámolja a megmentett zsákokat (9. számú). Ez a szakközépiskolásoknál jóval kisebb arányú, ám a második leggyakrabban említett cselekménynek bizonyult (37,5%). A Tímár indoklására vonatkozó részlet, a Hold újabb kísértése akkor, amikor a kabinba bevilágít (10. számú), a technikai tanulóknál is kevésbé felidézett tartalomként jelent meg (22,2%), ez a legkevésbé említett cselekménymozzanatuk. A szakközépiskolások alig (12,5%) említették, gyakorlatilag ignorálták.

A regényrészletben fontos ismétlődő mozzanat a vörös félhold többszöri, több formában történő megjelenése. Először az égbolton (4. számú), illetve az egyik zsákon vörös festékekkel festve bukkan fel a jele (6. számú), majd a cselekmény végén, a Hold fényének a hajókabinba történő bevilágításakor jelenik meg (10. számú). Ez a három ismétlődő motívum a cselekmény kimenetele szempontjából kulcsfontosságú, és ez azt predesztinálja, hogy a diákok megemlítsék az interpretációikban. Ez igazolódott is, ám a technikai tanulók nagyobb arányban emlékeztek ennek a motívumnak a szerepére (4. számú cselekmény: 41,7%, 6. számú: 58,3%, 10. számú: 22,2%), mint a szakközépiskolások. Eredményeik mégis elmaradásra utalnak annak fényében, hogy ők a regényt és annak fő motívumait, így a vörös félhold megjelenését, szerepét ismer(het)ték irodalmi tanulmányaikból. A szakközépiskolásoknak az ismétlődő motívum nem jelentett segítséget, sőt a kulcsfontosságú, a zsákon talált vörös félholdat (6. számú) egyáltalán nem említik (4. számú cselekmény: 18,8%, 6. számú: 0%, 10. számú: 12,5%). Az 5. számú tartalmi elem az, amikor a Hold megjelenik az égen (4. elem), majd kísérti Tímárt, aki meg is kérdezi a Holdtól, hogy vajon miért, majd hátat fordít neki, hogy ne is lássa. Ez fordulatot vezet be a történetben, hiszen ekkor pillantja meg újból a vörös félholdat, de ezúttal a zsákon (6. számú cselekményelem). E fordulópontot jelző esemény a technikai tanulók interpretációiban is szórványosan jelent meg (33,3%), ám egyetlen szakközépiskolás sem tudta felidézni.

A szövegrészletben elhangzik a regény címe. A cím hallott szövegek esetében is a megértés kulcsa. A felidézett cím háttértudásként a regényrészlet mozzanataira való emlékezésben jelent segítséget, főképpen, ha a regény ismert a diákok tanulmányaiból. Meglepő, hogy a címre a technikumban mindössze három tanuló utalt, a szakközépiskolában kettő, ám ők főleg a főszereplő neve helyett használták a regény címét adó jelzős kifejezést.

A pontosan felidézett tartalmi egységek mellett pontatlanságok, máskor kiegészítések jelentek meg a technikai tanulók körében is. A főszereplőnek a szövegben csak a vezetékneve hangzik el (*Tímár*). Ezt a technikumban sokan kiegészítették, és a regényben megismert módon, a keresztnévvel együtt (*Tímár Mihály*) idézték, és ebben háttértudásuk és a hosszú távú emlékezetük játszhat szerepet. Például: *Tíma* (szünet) *Tímár Mihállyal kezdődik a történet.* A szakközépiskolások vagy „arany emberként” utaltak a főszereplőre, vagy a nevében is bizonytalanok voltak, egyszerűen csak „embernek” nevezték. Például: *Én azt jegyeztem meg* (szünet) *hogy valami János* (szünet) *és Tímárról*

szól; Gondolatok jártak aa az ember ö fejében. A technikumban a főszereplőt a részlet elején, amikor szemléli, ahogy a munkások a búzászsákokat a partra mentik, és dupla bért ígérve ösztönzi őket a hatékonyabb munkavégzésre, gyakran tágabb környezetbe helyezve említették úgy, hogy ő is a munkások között dolgozik, ez pedig pontatlanságot eredményez. Például: *Az elsüllyedt hajóról (szünet) pakolták ki a búzát a munkásokkal, Tímár Mihállyal az élen.* A szakközépiskolások hibázásait nem a kiegészítő információk adják, hanem az információk nagyfokú hiánya vagy az információfoszlányok, amelyek miatt a tartalmat nehézkesen, a hallgató számára sokszor követhetetlenül összegzik. Az alábbi példa azt illusztrálja, hogy vélhetően a megértett tartalom, a produkció bemeneti oldala is zavart, így a felidézés is: *Ööö volt aaaz arany ember (szünet) ööö akitő kísértett ö (szünet) valamilyen vörös hold (szünet). És hogy elkezdtek dolgozni (szünet) és mondta nekik az ember, hogy (szünet) ö tolják meg (szünet) és ööö két órával többet (szünet) is maradtak (szünet) ugye (szünet). Ó meg fogta (szünet) ööö és ööö (szünet) elege lett és üm (szünet) elvitte aaa zsákokat magától (szünet) és (szünet) kivezett (szünet) ugye és ööö (szünet) egyszer csak ööö valami (szünet) szó szétszakadt (szünet) és (szünet) előjött belőle aaa (szünet) valamilyen (szünet) kard vagy bútor (szünet), de előjött belőle.* Az sem ritka, hogy néhány kulcsszó marad meg, amelyet egész történeté igyekeznek alakítani, ám a fontos tartalmi elemek szinte egyáltalán nem vagy máshogy jelennek meg az interpretációban. Például: *Voltak zsákok (szünet) ööö (szünet) azokon volt egy ööö csillag? (szünet) Ésss (szünet) azokból szünet kiborult a búza (szünet) Ééés ö (szünet) húha (szünet). Össze kellett szedni (szünet) ééés (szünet) asszem a Tímár ööö szedte össze (szünet) aaa búzát a (szünet) zsákba (szünet) ééés (szünet) húh, de nagyon nem emlékszem.*

Összegzés, következtetések

Jelen kutatás célja az volt, hogy az iskolatípus alapján elemezze adott életkorú (11. évfolyamon tanuló) középiskolások hallás utáni tartalomösszegzéseit a szószámmal kifejezett terjedelem, a létrehozott interpretációk szógazdagsága és a felidézett helyes/helytelen cselekménymozzanatok mentén. A kutatás abból indult ki, hogy a középiskolában számtalan feladattípus végezhető a tanórákon vagy vizsgahelyzetekben, amelyek alapját a hallás utáni tartalom visszaadása adja, illetve amelyhez a szövegértés-alapú narratíva megalkotásának a képessége nélkülözhetetlen. A szövegértés-alapú narratívakutatás a magyar gyermeknyelvi szakirodalomban szórványos, különösen a célzott korosztályban. Így a vizsgálattal nyert adatok nemcsak lényegesek lehetnek e korcsoport tartalomösszegzési sajátosságainak az alaposabb megismerésében, de további kutatások kiindulópontját is jelenthetik a tipikus és az atipikus nyelvfejlődés vizsgálatát illetően.

Az első hipotézis az volt, hogy a technikumban tanulók interpretációi a szószámmal kifejezett terjedelemben és a szógazdagságukban is eltérnek a szakközépiskolások interpretációtól. A hipotézis részlegesen teljesült. A szószámmal kifejezett terjedelem a technikum diákok tartalomösszegzéseiben majdnem a kétszerese volt a szakközépiskolások szószámához képest, ám a talált különbség statisztikailag nem igazolódott. Ennek vélhetően az a magyarázata, hogy a nagy individuális eltérések mindkét iskolatípusban jellemzőek, és hasonlóan alakultak. A nem ismétlődő lexémák aránya

a technikai tanulók interpretációiban volt lényegesen több, ezt a statisztikai próba is alátámasztotta. Összegéseikben szignifikáns mértékben fordult elő több, a szövegben elhangzottakkal teljesen megegyező lexéma, és ugyancsak szignifikáns mértékben több olyan is, amelyeknek a jelentése a szövegbeli lexéma jelentésével rokon (szinonima). Mindez azt jelent(het)i, hogy a szakközépiskolások sokkal kevesebb szót/szinonimát tudtak az adott helyzetben előhívni, mint a technikumban tanuló társaik, és ez hátrányosan érint(het)i az adott szituációban a szövegértésen alapuló bemeneti oldalt, de a beszédproduktív kimeneti oldalt is. Mindez a jelen vizsgálatban a két iskolatípus diákjainak eltérő hosszúságú tartalomösszegéseiben manifesztálódott. Az iskolatípus tehát lehet olyan változó, amely az azonos életkorú középiskolások szövegértés-alapú narratíváinak terjedelmét jelentősen befolyásolhatja.

A megállapítás még inkább helytálló, ha a visszamondott tartalmaknak az elhangzott szöveghez viszonyított százalékos szószámát is megvizsgáljuk. Ez rendkívül alacsony (32,11%) a technikumban, még alacsonyabb (18,83%) a szakközépiskolában, ami azt jelenti, hogy a technikumban tanuló is csupán az elhangzott szöveg szószámának mintegy egyharmadával, a szakközépiskolások közel egyötödével összegezték a hallott tartalmat. Ezek nem kielégítő eredmények, főleg, ha azt is mérlegeljük, hogy a vizsgálat anyaga narratív szöveg volt, ami a középiskolások olvasott szövegeinek megértésében a legjobb teljesítményű (Laczkó 2011; Pléh 2014). Ha az adatokat korábbi hasonló kutatás eredményéhez viszonyítjuk, az iskolatípus szerepére vonatkozó megállapítás megerősíthető. Az interpretációknak a szöveg szószámához viszonyított százalékos értéke a technikai tanulók esetén összevethető a Bóna Judit kutatásában szakközépiskolásokra kapott eredménnyel. A jelen munkában számított százalékos érték (32,11%) alacsonyabb, mint amit Bóna Judit mért a kétféle szövegtípusra (az ismeretterjesztő szövegben az átlagos szószám 41%, a történelmi szövegben 37% volt az eredeti szövegek szószámához képest). Bóna vizsgálatában a 11. évfolyamos szakközépiskolások (a jelen kutatás technikai tanulóit) az ismeretterjesztő szöveget átlagosan 55, a történelmi anekdotát 85 szóval összegezték (Bóna 2012). A jelen munkában a technikai tanulók összegzéseinek átlagos szószáma 104,1 szó, ami Bóna Judit vizsgálatában a gimnazisták történelmi anekdotáinak az átlagához (113 szó) közelít, így első látásra jó eredménynek is mondható. Ám az a már említett tény, hogy narratív szöveg tartalmát kellett a diákoknak összegezniük, amely a legjobban megértett szöveg a középiskolások olvasott szövegértési vizsgálataiban (Laczkó 2006b, 2011), már árnyalja a képet. A technikai tanulók jelen kutatásban kapott eredménye tehát nagyjából azt a tendenciát tükrözi, mint a korábbi vizsgálat.

Az interpretációkra kapott formai jellemzők a szövegmélekezeti nehézségek mellett rámutatnak a vizsgálatban részt vevő középiskolások szövegalkotási nehézségeire is. Ez még inkább igaz, ha az adatokat összevetjük kötetlen témáról alkotott spontán beszédproduktív hosszával (Laczkó 2020b), tanórai feleleteik terjedelmével (Laczkó 2020a) vagy a képi stimulusú, kötött témájú narratíváik hosszával (Laczkó 2021). Ha ezekhez hozzászámítjuk a kutatás további eredményeit, akkor az látszik igazolódni, hogy a hallott tartalom saját szavaikkal történő összegzésében az iskolatípus jellege lehet befolyásoló tényező.

A tartalomvisszamondások szógazdagságára kapott type/token indexeket csak az egész szövegre vetítve lehetett megadni, mivel nagyon sok tanuló összegzése nem érte el a számítható értékhez

szükséges minimális szómennyiséget (100 szót). Ha az értékeket a korábbi kutatásokban teljes szövegre vetített type/token indexekkel vetjük össze, akkor az látszódik, hogy a tartalomösszegzésekre számított type/token indexek nagyobbak, mint a spontán beszédprodukcióikra számított érték, de más félreproduktív beszédhelyzetekben megalkotott narratívákhoz, így a tanórai feleleteikhez (Laczkó 2020a, 2020b) vagy a kötött témájú képleíráshoz (Laczkó 2021) képest is. Az összehasonlítás alapján valószínűsíthető, hogy a hallott szöveg utáni spontán beszédalkotás jelenthet némi könnyebbséget a többi szituációhoz képest, hiszen a narratíva megalkotásában az elhangzott szöveg szavai segítségükre lehetnek a diákoknak. A kapott adatok összességében azonban inkább a diákok szóbeli szövegalkotási nehézségeit erősítik meg. A továbbiakban fontos lehet egy olyan vizsgálat ennek a kérdésnek a tisztázásához, amelyben nemcsak nagyobb számú populáció vesz részt, hanem a létrehozott interpretációkban lehetőség nyílik a legalább 100 szóra vagy 200 szóra számított type/token indexek megállapítására.

A kutatás következő hipotézise az volt, hogy a kétféle iskolatípusban tanulók eltérő hosszúságú tartalomösszegzéseiben a felidézett tartalmi elemek száma és minősége is eltér. A feltételezést az elemzések megerősítették, de egyúttal lesújtó képet is festettek a vizsgált iskolatípusokban tanulók tartalomösszegzési képességéről. A technikumi tanulók 50,2%-os eredménye azt jelzi, hogy az elhangzottaknak a felét tudják felidézni, míg a szakközépiskolások az egyötödét (20,1%). Bóna Judit kutatásában a 11. évfolyamos gimnazisták az ismeretközlő szöveg tartalmi egységeit 53%-ban, a történelmi anekdotáét 56%-ban mondták vissza, a szakközépiskolásainak az adatai: ismeretközlő: 27%, történelmi anekdota 42%. E munkában a technikumi tanulók eredményeit összevetve a szakközépiskolásokéval azt látjuk, hogy a jelen kutatásban kapott érték magasabb, és ez akár jobb eredményt is mutathat. Ám a nagyobb százalékos érték megmagyarázható, hiszen ezúttal az események lineáris egymásutániságára épülő narratív szöveg hangzott el, amelynek a megértésében nemcsak a legjobban teljesítenek a középiskolások (Laczkó 2006b, 2011), de a jobb megértésben a magyar irodalmi órák tananyagának betudhatóan jóval nagyobb is a tapasztalatuk. A szakközépiskolai tanulók nagyon gyenge eredménye mögött vélhetően több tényező húzódhat meg. Elképzelhető, hogy a tartalmat sem értették meg teljesen, vagy megértették, de nagyon gyenge szövegemlékezeti képességük miatt felidézni már nem sikerült. Minden bizonnyal az is szerepet játszhat eredményeikben, hogy náluk a magyarórák száma is kevesebb, így a narratív szövegek feldolgozásában is és a szóbeli beszédalkotásban is kevésbé jártasak lehetnek.

Az egyes cselekménymozzanatok helyes visszamondására kapott eredmény tovább árnyalta a különböző iskolatípusokban tanulóknak a tartalmi elemek felidézésében mutatkozó különbségét. A szakközépiskolások tartalomösszegzéseiben nemcsak az olyan ismétlődő motívumok nem jelentek meg, amelyek meghatározzák az eseményeket, vagy fordulópontot jelentenek, hanem a szöveg egészében kulcsfontosságú események is gyakran kimaradtak, vagy nagyon hiányosak. Megoldási stratégiaként kompenzálnak, ám a kompenzáció gyakran vezet hibás összegzéshez vagy csak összegzésszerű produkcióhoz, amelyben az összerakott kulcsszók információfoslányok formájában jelennek meg összefüggéstelenül. A technikumi tanulók a hiányzó információk pótlásához más stratégiát alkalmaztak. Egyrészt a hosszú távú memóriájukban tárolt információkat, a háttértudást hívják

elő, ami az összegzésekben olyan elemek megjelenését is eredményezi, amelyek a szövegben nem hangzottak el. Másrészt a szövegbeli információt használják fel, de pontatlanul, és ez kisebb félreértésekhez vezet, továbbá ez utóbbi stratégia többnyire a részletinformációkat érinti. Vagyis a helyesen felidézett egyes tartalmi elemek és a hibásan felidézett tartalmak is azt láttatták, hogy az eltérő iskolatípusban tanulók szignifikáns mértékű különbségekkel képesek az elhangzott tartalmi elemeket helyesen megjeleníteni az összegzéseikben. Azaz a technikumi tanulók sokkal sikeresebbek a szöveg kulcsfontosságú, illetve részletinformációinak pontosabb visszaadásában, mint a szakközépiskolások, noha a technikumban tanulók eredményei sem kielégítőek.

Milyen tanulással szolgál az elvégzett kutatás? Mindenekelőtt azzal, hogy újabb adatokat kaptunk a középiskolások félreproduktív helyzetben megalkotott narratíváinak a terjedelmére, tartalmi elemeinek a felidézési stratégiáira, a szövegértés-alapú narratívaalkotási képességeire. Tudjuk, hogy ezek az eredmények főként a vizsgált tanulókra vonatkoznak, ám a tanulók részesei annak a nagyobb populációnak, akiket életkoruk alapján képviselnek.

Érdeemes a kutatás eredményeit a pedagógia oldaláról is összegezni. A kapott eredmények felvet(het)ik azt a kérdést, mennyire eredményesen taníthatók, és mennyire hatékonyan képesek tanulni a diákok a hallás utáni gyenge szövegértési eredményeik tükrében. Továbbá az a metodológiai kérdés is felvethető, vajon milyen tanítási mód lehet a legalkalmasabb a hallott tartalom pontos feldolgozásában kevésbé sikeres tanulók eredményességét illetően. Vajon lehet-e hatékony a szakközépiskolában is gyakori frontális tanítási óra – amely nem vethető el egyértelműen, hiszen fejlesztő szerepe is van – ennyire gyengén teljesítő diákok körében, akiknél vélhetően már a hangzó szöveg megértése, mint a narratívaalkotás bemeneti része, is nehézkes, és ezt tetézheti szövegelemlekezeti és/vagy a mentális lexikon elemei közötti hozzáférési nehézségük. Ha nemleges választ adunk a kutatási eredmények tükrében, akkor nyilvánvaló, hogy náluk a sikerhez vezető út más módszert jelent. A kérdésfeltevés és a helyzet paradoxona azonban az, hogy a szakközépiskolások érettségi vizsgára készítése és a tanulók vizsgára készülése, jegyzetkészítése és az erre épülő egyéni tanulási módja nem nélkülözheti a halláson alapuló jó tartalomösszegzési képességet. Mint ahogy a technikumi tanulók tanórai jegyzetelése vagy az idegen nyelvű érettségi vizsga, illetve bizonyos nyelvvizsgafeladatok sem. A középiskolában tehát minden iskolatípusban szükséges (lenne) a szövegértés-alapú narratívaalkotás folyamatát tudatosan gyakoroltatni.

Irodalom

Adams, Cynthia – Labouvie-Vief, Gisela – Hobart, Cathy J. – Dorosz, Mary 1990. Adult age group differences in story recall style. *The Journal of Gerontology* 45: 17–27. <https://doi.org/10.1093/geronj/45.1.P17>

Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, Daril J. 1997. *Pszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

Baddeley, Alan D. 2005. *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Bal, Mieke 1998. A leírás mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.) *Történet és fikció. Narratívák 2.* Kijárat Kiadó. Budapest. 135–171.
- Bartlett, Frederic C. 1932/1985. *Remembering.* Cambridge University Press. Cambridge. [Az emlékezés]. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Bata Sarolta 2010. A hallott szöveg feldolgozása az életkor és a szövegtípus függvényében. In: Navracsics Judit (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 41–48.
- Boersma, Paul – Weenink, David 1998. Praat: doing phonetics by computer (Version 5.0.1). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html (2023. február 12).
- Bóna Judit 2011. A beszédpercepció és a beszédprodukciónak összefüggései fiatal, idősödő és idős korban. *Gyógypedagógiai Szemle* 3–4: 221–232.
- Bóna Judit 2012. Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379>. (2023. február 16.)
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája.* Osiris Kiadó. Budapest, 1998.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 2003. *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gernsbacher, Morton A. 1990. *Language comprehension as structure building.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. <https://doi.org/10.21236/ADA221854>
- Gósy Mária 1996. Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*: 168–178.
- Gósy Mária 1989. *Beszédészlelés.* MTA. Nyelvtudományi Intézete. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2010. Szövegértés alapú narratívák. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban.* Tinta Kiadó. Budapest. 113–124.
- Green, Ruth 1981. Remembering ideas from text: The effect of modality of presentation. *British Journal of Educational Psychology* 51: 83–89. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02458.x>
- Imre Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kiadó. Budapest. 184–202.
- Just, Marcel Adam – Carpenter, Patricia A. 1996. The capacity theory of comprehension. New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review* 103: 773–780. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.4.773>
- Kintsch, Walter – van Dijk, Teun A. 1980. Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: Pléh Csaba (szerk.) *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához.* Tankönyvkiadó. Budapest. 311–332.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Koizumi, Rie – In'nami, Yo 2012. Effects of text length on lexical diversity measures: Using short texts with less than 200 tokens. *System* 40: 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.012>
- Laczkó Mária 2006a. A beszédprodukciónak és a szövegértésnek összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. *Magyartanítás* 1: 13–21.

- Laczkó Mária 2006b. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.
- Laczkó Mária 2008. A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 8/1–2: 101–120.
- Laczkó Mária 2011. *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Genianet Kiadó. Pécs.
- Laczkó Mária 2019. A verbális mondatemlékezet sajátosságai középiskolás korban. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés* 2/1: 43–61. <https://doi.org/10.33569/akk.2340>
- Laczkó Mária 2020a. A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 297–310. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>
- Laczkó Mária 2020b. Kommunikációs mintázatok kamaszok spontán beszédének tükrében. In: Bóna Judit – Krepsz Valéria (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 153–174.
- Laczkó Mária 2021. Kommunikációs jellemzők tizenévesek kötött témájú képleírásában. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=918> (2023. február 16.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.2>
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. A Bradford Book. Cambridge.
- Lurija, Alekszandr R. 1979. *Jazik i soznanije*. Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. Moszkva.
- Moè, Angelica 2009. Expectations and recall of texts: The more able-more difficult effect. *Learning and Individual Differences* 19: 609–614. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.002>
- Németh László – Halácsy Péter – Kornai András – Trón Viktor 2002. Nyílt forráskódú morfológiai elemző. In: *MSZNY 2004. II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged. 163–171.
- Pléh Csaba 1986. *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 2014. Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 287–338. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Rumelhart, David E. 1990. A sémák. A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.) *Az emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó. Budapest. 392–420.
- Trón Viktor – Halácsy Péter – Rebrus Péter – Rung András – Simon Eszter – Vajda Péter 2005. Morphdb.hu: magyar morfológiai nyelvtan és szótári adatbázis. In: *MSZNY 2005. III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged. 169–179.
- Turi Zsolt – Németh Dezső – Hoffmann Ildikó 2014. Nyelv és emlékezet. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 743–776.
- Vakula Tímea 2016. Óvodás és kisiskolás gyermekek interpretált beszédének vizsgálata. *Szövegi közlés. Alkalmazott nyelvészeti doktorandusz konferencia*. ELTE. Budapest.
- Wacha Imre 1974. Az elhangzó beszéd főbb stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* X: 203–216.
- Widdowson, Henry G. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press. Oxford.

Williamson, Graham 2009. *Type-Token Ratio*. <http://www.speech-therapy-information-andresources.com/type-token-ratio.html> (2023. március 30.)

A melléklet az alábbi linkre kattintva tölthető le:

1. számú melléklet

Laczkó, Mária

Text comprehension-based narrative production in secondary school

During the complex process of comprehension-based narrative production, the heard content is reproduced in our own words. It is a semi-reproductive speaking task in which the analyses of spontaneous speech and text comprehension are possible at the same time. This speaking task is a common school practice in elementary education. It can also be important in later years, such as in secondary school, as it can be used to infer perceptual characteristics from production features, which can be the basis of a number of school tasks, such as note-taking, or a subtest in the foreign language Matura examination or part of some language examinations. The present paper analyses the process of text-based narrative production of 11th-grade technical and vocational school students, based on the length and word richness of the speech samples produced. The analysis also includes the quantity and quality of correctly recalled content elements and the typology of errors in recalling these elements. The results of the study highlight the need for practising this task type in secondary schools.

Kulcsszók: szövegértés-alapú narratívaalkotás, középiskola, beszédprodukción, beszédpercepción

Keywords: comprehension-based narrative construction, secondary school, speech production, speech perception

Az írás szerzőjéről

Laczkó Mária

kutatótanár

Kispesti Deák Ferenc Gimnázium
Érdi SzC. Eötvös József Technikum

laczkoma[kukac]gmail.com