

**Laczkó Mária**

## **A központosítás szerepe egy szöveg értelmezésében**

### **Bevezetés**

Az írott szöveg köztudottan nagyobb összefüggő egységekre tagolódik, amelyet tipográfiai szakkifejezéssel bekezdésnek neveznek. Ezeket, továbbá az őket felépítő grammatikai, szintaktikai egységeket (mondatok, tagmondatok, szószerkezetek, szavak) a szóközökön kívül az írásjelek és/vagy kötőszók választják el és kapcsolják össze. Ezek nyelvtani, grammatikai jelzések, amelyek az adott szöveg értelmileg összetartozó részeinek elkülönítését szolgálják. Vagyis a dekódolásra váró üzenet megfelelő tagolását biztosítják, így elsődleges céljuk az olvasó, a dekódoló megértésének segítése. Közöttük meghatározó a szerepe az írásjeleknek.

Amikor írásban fogalmazunk, e jelekkel érzékeltetjük a szöveg ritmusát, tagolását, s a szöveg összefüggő olvasását szintén e jelek segítik. A különböző írásjelek alkalmazását megszabják a szöveget alkotó grammatikai szerkezetek, illetve az e szerkezetek közötti viszony mélysége. Így például a tagmondatok határát vesszővel, a nagyobb összefüggő mondatömböket pontosvesszővel különítjük el, de ugyanezt a jelet alkalmazzuk a szorosan összetartozó tagmondatok határán vagy a felsorolásban is, míg a mondatzáró írásjeleket a grammatikai forma, a mondatfajta figyelembevételével választjuk meg (vö. Keszler 2004, Bakonyiné Kovács 2005). Az írásjelek használatát befolyásolja továbbá a szöveg jelentése és stílusa is, ez utóbbi esetben az írásjeleket rendszerszerűen és következetesen tesszük ki az adott szövegben. Az, hogy az író mit tart fontosnak mondanivalójának megértetése szempontjából, nagyban behatárolja az írásjelek alternatíváinak helyes megválasztását, s minthogy érdeke, hogy megértesse magát az olvasóval, az olvasó szempontjait is szem előtt tartva él az írásjelek adta választás szabadságával. Így például egy mondatnak a szokásos formától eltérő szerepű megjelenítésére is lehetősége nyílik, s ezzel az adott írásjel külön stílusértető erőt kap. A kérdőjellel lezárt mondat ennek megfelelően nem csupán a szokásos kérdést, de bizonytalanságot is tükrözhet, csakúgy, mint a felkiáltójel az indulat erejét. Következésképpen az írásjelek alkalmazása, a központosítás a szöveget befogadó olvasó oldaláról is igen lényeges. Ez biztosítja ugyanis a jelentéssel bíró szöveg/üzenet idő- és térbeli megformálását, vagyis előfeltétele a megfelelő szintű befogadásnak és a rá épülő értelmezésnek. E grammatikai jelzések hangzó

változatát a szövegfonetikai eszközök adják (vö. Wacha 1988). Így például a kettőspontot az élőszóban szünettel jelezhetjük, s hasonlóképpen szünetet tarthatunk a tagmondatokat elkülönítő vesszők esetén, míg a mondatvégi írásjeleket mondatfajtaktól függően hanglejtéssel, illetve hangsúlyozással érzékeltethetjük. S bár a felolvasók hajlamosak a vizuális megerősítéshez igazítani a szünetek tartását, és így például minden vesszőnél szünetet tartani (Goldman – Eisler 1968), megállapítható, hogy egy megfelelően központosított szöveg olvasásakor az értelmileg összetartozó szerkezetek elkülönítése általában nem okoz különösebb nehézséget a befogadónak (Laczkó 1993). Épp ellenkezőleg, az adott egységek helyes megértését segítik, hiszen egyféle értelmezési lehetőséget biztosítanak számára. Ha egy ilyen szöveget olvasunk fel, akkor a felolvasó nagyon tudatosan választhatja meg azokat a szövegfonetikai eszközöket, amelyekkel a hallgató felé az összetartozó egységek jelentését közvetítheti. Kimutatták például azt, hogy a helyes központoszással ellátott, felolvasott szövegekben a hallgatók a mondathatárok percepcióis jelölésére is nagy biztonsággal képesek (Batlinger 1998), vagyis az értelmezéshez meglehetően egyöntetűen tudják elkülöníteni a szöveg egyes grammatikai, szintaktikai egységeit. Ugyanakkor a mondatközi és mondatvégi írásjelek elhagyása a modern lírában nemegyszer a gondolatok partalan áradását érzékelteti, vagy az adott versben, prózai szövegben többféle értelmezési variációt kínálhat. Az írásjelek elhagyásának klasszikus példája a vesszők elhagyása, amelynek hiánya esetén megváltozhat a mondat értelme. Például az *Egy másik városból jött lány kérdezte* mondat jelentése teljesen különbözik az *Egy másik városból jött lány kérdezte* mondat szemantikai tartalmától. Az sem mindegy, hova tesszük ki a tagmondatokat elkülönítő vesszőt, hiszen megjelenési helyétől függően az adott mondat szintén másfajta értelmezési lehetőséget hordoz. A közbeékelés miatt *A diák, mondta a tanár, agresszív* mondatban a főmondat és a neki alárendelt tagmondat jelentése is éppen az ellenkezőjére változik *A diák mondta, a tanár agresszív* mondatban, vagyis akkor, ha a mondat első szavát követő ige után helyezük el a vesszőt. A közbeékelés megszüntetése ugyanis a főmondat és a mellékmondat cseréjét eredményezi.

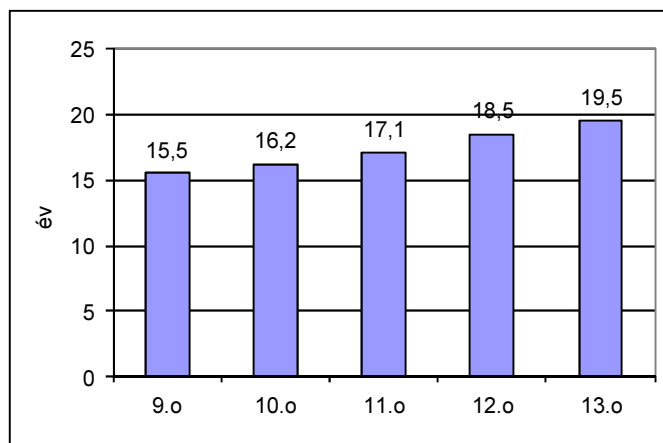
Mínt hogy a szöveg tagmondatainak és mondatainak írásjelekkel történő tagolása az olvasó, a szöveget befogadó minél pontosabb megértése érdekében történik, elmondható, hogy a központosítás a pedagógiában a szövegértő olvasásnak nevezett folyamat szerves részét képezi. Ily módon a szöveget alkotó kisebb egységek (mondatok, mondattömbök) helyes elhatárolása az egész szöveg megfelelő szintű értését és értelmezését befolyásolja.

Jelen tanulmányban a központosítás és a szöveg megértésének kapcsolatát elemezzük. Azt vizsgáljuk, hogy az olvasott szöveg mondatainak észlelésében és megértésében milyen szerepet játszik/játszhat a központosítás. Másképpen fogalmazva: választ keresünk arra a kérdésre, hogy egy központosítás nélküli (prózai) szöveg milyen értelmezési lehetőségeket kínál, és miféle nehézségeket jelenthet. Feltételezzük, hogy egy szövegben a mondatot záró írásjelek és ezzel a mondat-

határok kijelölése, továbbá a tagmondatokat elkülönítő írásjelek megfelelő használata rámutathat a szöveg megértési szintjére. Következésképpen az írásjelek alkalmazási nehézsége jelezheti a szöveg kisebb egységeinek tagolási problémáit és a szövegértési gondokat. Vizsgáljuk továbbá, hogy vajon a szöveg típusa hatással van-e az említett összefüggésre. Azaz a narratív (elbeszélő) szöveg és a leíró szöveg megértési szintje függ-e és hogyan a központosítástól. Empirikus vizsgálatok eredményei szerint a jól központosított s hasonló nehézségi fokot mutató szövegtípusok különbsége a szövegértésben is megmutatkozik. A narratív szöveghez képest csökken a leíró szöveg megértési eredménye (Brown 1986, Laczkó 2006).

### **Anyag, módszer, kísérleti személyek**

A hipotézis ellenőrzéséhez kísérletsorozatot folytattunk tipikus fejlődésű, átlagos értelmi képességű középiskolai tanulókkal. A vizsgálatot 116 diákkal végeztük, valamennyien ugyanabban a középiskolában tanulnak, öt évfolyamon. A kísérletben részt vevő diákok egy-egy évfolyamot megközelítően azonos számban képviseltek. Életkori megoszlásukat az 1. ábra mutatja.



*1. ábra: A tanulók életkori megoszlása*

A tanulóknak két szöveget adtunk központosítás és a mondathatárok jelzése nélkül. Mind a két esetben az volt a feladatuk, hogy a szöveget néma olvasással el kellett olvasniuk, és jelölniük kellett a mondathatárokat a mondatvégi írásjelekkel, illetőleg a mondatkezdő nagybetűket is. Arra kértük továbbá őket, hogy a tagmondatokat is különítsék el a megfelelő írásjelekkel. Az első szöveg leíró, a másik narratív szöveg volt. Az első szövegre tehát a statikus megjelenítés jellemző, stílusát a nominalitás jellemzi, míg a második időbeliségre épül, a cse-

lekmény lineárisan halad előre benne, stílusához a verbalitás kapcsolható (Bal, 1998). A szövegek az eredeti központosításban öt-öt mondatra tagolódtak, s mindkettőben két-két hosszabb, több tagmondatra bontható mondat szerepelt. Az írásjelek tekintetében csupán a mondatokat záró pont, valamint a tagmondatokat elkülönítő vessző szerepel. Ez alól az első szöveg jelent némi kivételt, hiszen ebben egy helyen kettőspontot kell kitenni, ott, amikor a többszörösen összetett, felsorolásokból álló tagmondatokat követően egy lényeges gondolatra hívjuk fel a figyelmet. Az első szöveg 70 szóból, a második 51 szóból állt, mindkét szám tartalmazza a névelőket, kötőszókat is. (A szövegeket központosítás nélkül és az eredeti központosítással is a melléklet tartalmazza.)

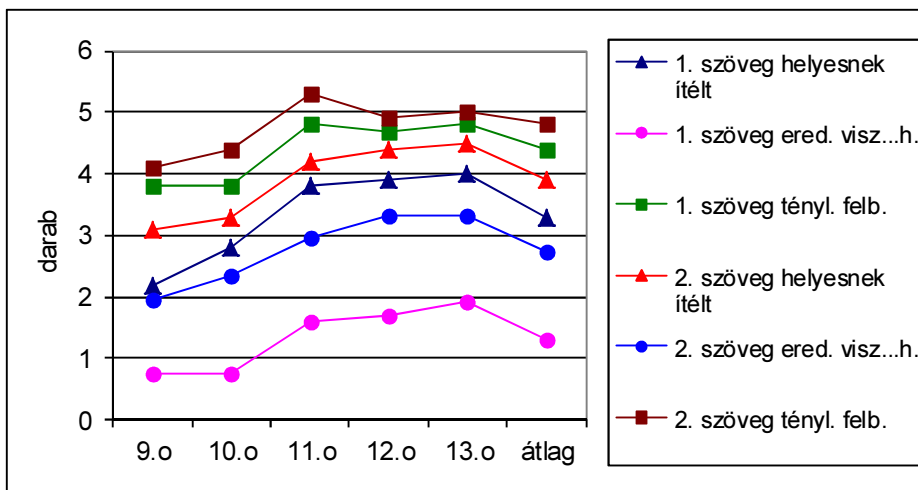
A diákok a feladatot tanórán oldották meg, a feladat megoldására 10 perc időt biztosítottunk nekik a tanórák első részében.

Az értékelésben a szövegek eredeti tagolását tekintettük kiindulópontnak, de jó megoldásként értékeltük azt is, ha egy hosszabb, több tagmondatból álló mondatot a megfelelő helyen megbontanak a diákok, és értelmes, a szövegbe illő egyszerű mondatként értelmezik. Elemeztük a mondatokra tagolást és a tagmondatok elkülönítését is. A statisztikai vizsgálatokat (t-próba) az SPSS 10.0 verziójával végeztük.

## **Eredmények**

Először azt néztük meg, hogy a tanulók hány mondatra különítették el a szöveget átlagosan, valamint ezek közül hány tekinthető helyesnek a szöveg eredeti tagolásához viszonyítva, és hány a szöveg értelmi tagolását, tehát az összetartozó részeket figyelembe véve (2. ábra). (Utóbbira a helyesnek ítélt kifejezéssel utalunk, míg az előbbire az eredetihez viszonyított helyes kifejezést használjuk.) Először tehát csak a mondatzáró írásjelek alkalmazását elemeztük.

A diákok összességében a második szöveget egy kissé több mondatra tagolták, mint az elsőt, s az is elmondható, hogy a helyesnek ítélt és az általuk tagolt mondatok száma között mind a két szövegben hasonló eltérést találtunk. A helyesnek ítélt mondatok száma átlagosan eggyel kevesebb (az első szövegben 3,3, a másodikban 3,9), mint az általuk ténylegesen felbontott mondatok száma (első szövegben 4,4, a másodikban 4,8). (Ez a különbség leíró statisztikai értelemben szignifikáns (egymintás t-próba ( $t(23) = 36,582$ ,  $p = 0,000$ )). A különbség jól követhető az életkori csoportosításban is, valamint ekkor az is látható, hogy az idősebb tanulók mind a két szöveg esetében több helyes mondatot produkáltak.

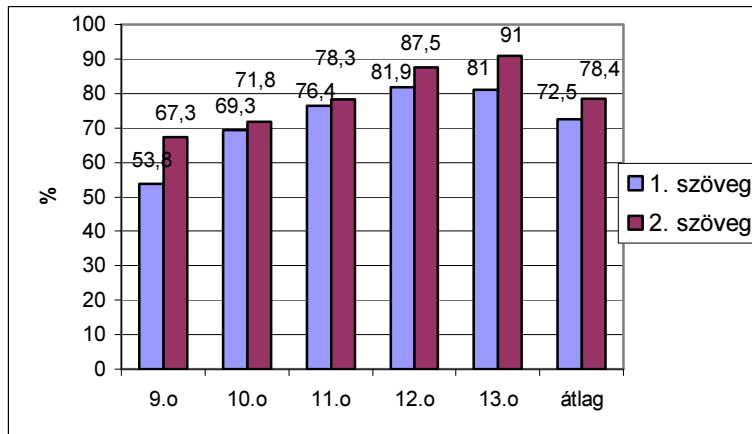


2. ábra: A tanulók mondatainak és helyes mondatainak megoszlása

Az életkor tekintetében a teljesítménybeli eltérés két csoportra tagolódást mutat. A 9–10. osztályosok jelentik a gyengébb teljesítményt nyújtó, míg a 11–13. osztályos tanulók a jobb eredményű csoportot. Megfigyelhető továbbá, hogy az első szöveg helyes mondatainak száma alacsonyabb, mint a másik szövegéi (egymintás t-próba:  $t(11) = 18,193$ ,  $p = 0,000$ ). Az adatok így azt mutatják, hogy a diákoknak mind a két szöveg tagolása nehézséget okozott, ám nem azonos mértékben. Úgy tűnik, a második, a narratív szöveg mondatainak kialakítása valamelyest könnyebbnek bizonyult, mint a leíró szövegé. Ha a szöveg eredeti mondatainak tekintetében nézzük meg a helyes mondatokra kapott megoldásokat, ez a különbség még inkább szembetűnő, s az életkori eltérések is erőteljesebben megmutatkoznak. Az első, vagyis a leíró szöveg eredeti mondatainak írásjelekkel történő elhatárolása még a 12. és 13. évfolyamos tanulóknak is problémát okozott. (Átlageredményeik az említett sorrendben 1,71, illetve 1,94.) A legfiatalabbak gyakorlatilag egyetlen mondatot sem tudtak „megtalálni” a szöveg eredeti formában tagolt mondataiból. (A kapott átlag 0,75 a 9. osztályosok, és 0,76 a 10. osztályosok csoportjában.) Az események egymásutánosságára épülő narratív szövegben a legfiatalabbak a leíró szövegben kapott eredményeikhez képest kétszer olyan jól teljesítettek (9. osztályosok: 1,95, 10. osztályosok: 2,34). Megállapítható továbbá, hogy valamennyi életkori csoportban látszódik, hogy ennek a szövegnek a tagolásában az eredeti mondatok jelölése jóval könnyebb feladat volt számukra. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az író közvetítette üzenet megtalálása ebben az esetben lényegesen egyszerűbbnek bizonyult a diákok számára, ez vélhetően a szöveg típusával és szerkezetével magyarázható. Az elbeszélő szövegben a cselekvések, történések „időbe ágyazottak, tehát termé-

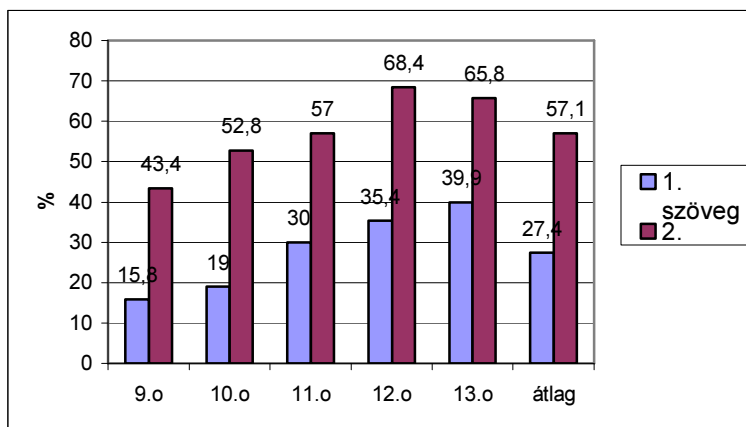
szetes egymásutániségük van, sorakoznak maguktól” (Bal 1998: 136). Jelen esetben a szövegbeli események egyes szám első személyű elbeszélést jelentenek, a beszélő életének fontos állomásait sorolja fel, a történések egymásutániségát a múlt idejű igelakok biztosítják. Ez a szerveződés segítséget jelent számukra a szöveg értelmezéséhez, s így megkönnyíti a szöveg mondatainak írásjelekkel történő helyes tagolását. Ugyanakkor a leíró jellegű szöveg tárgya egy érzelmi állapot megvallása, amelyben tárgyak, helyszínek szerepelnek felsorolós tagmondatokban. A tagmondatok alanyai általános érvényűek, a hozzájuk kapcsolódó állítmányok sem minden esetben igei állítmányok, s ez a felépítés megnehezíti a tanulóknak a mondatok határainak pontos kijelölését. S bár a kötőszók a tagmondatok elhatárolásához és ezzel a mondat lezárásához adhatnának némi támpontot, ez, úgy tűnik, nem segítséget, inkább nehézséget jelent.

A diákok egyéni teljesítménye szintén megerősíti mindezeket. Ha a helyesnek ítélt megoldásokat vetjük össze az életkor és a szöveg típusának tekintetében (3. ábra), akkor a következő megállapítások tehetők. A tanulók az elbeszélő szöveg (második szöveg) mondatainak elhatárolásában biztosabbak voltak, és ezért jobb a teljesítményük, mint a leíró szövegben. A különbségek minden életkori csoportban kimutathatók, és statisztikailag igazolható eltérésnek tekinthetők (egymintás t-próba:  $t(9) = 22,166$ ,  $p = 0,000$ ). Mindkét szövegben jól látszódik, hogy az életkorral haladva lineáris a változás, ennek megfelelően jobbak az eredmények.



3. ábra: A jónak ítélt egyéni eredmények

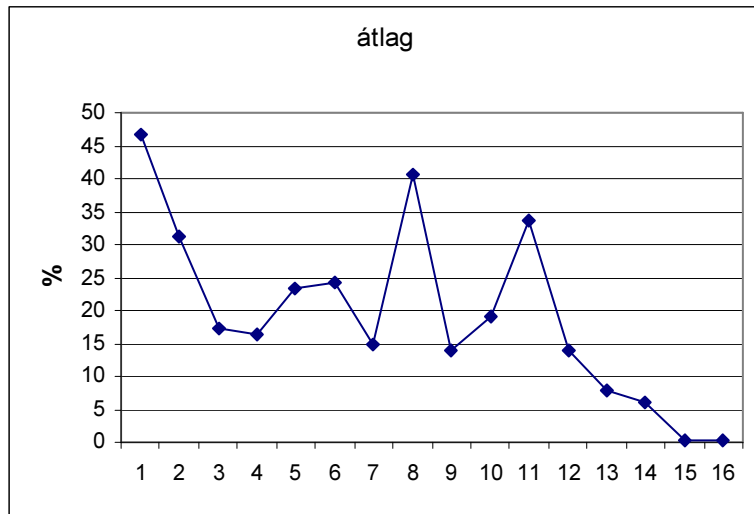
Megnéztük, hogyan alakulnak az egyéni teljesítmények akkor, ha csak a szöveg eredeti tagolásához viszonyított mondatvégi írásjelek alapján tagolt mondatokat tekintjük helyesnek (4. ábra).



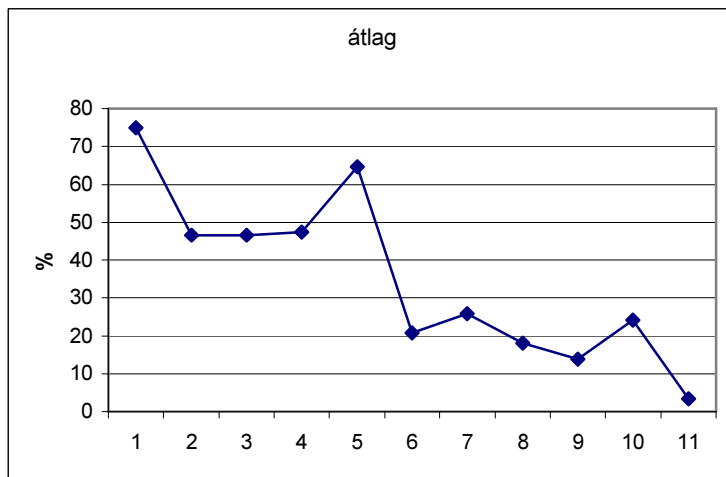
4. ábra: Az egyéni eredmények az eredeti központozáshoz viszonyított értékek alapján

Ebben az esetben a két szöveg közötti eltérések sokkal markánsabbak. A leíró szöveg eredeti mondatainak „megtalálása” minden korcsoportban igen nehéz, a legnagyobb problémát a legfiatalabbaknak, a 9. és a 10. osztályosoknak jelenti. A narratív szöveg eredeti központozásának megfelelő mondathatárok elkülönítése lényegesen jobb minden korcsoportban. A két szöveg mondathatárainak elkülönítésére talált különbség leíró statisztikai értelemben szignifikáns eltérés (egymintás t-próba  $t(9) = 7,394$ ,  $p = 0,000$ ). Az elbeszélő szöveg eredeti mondatainak elkülönítése és az ettől eltérő, de helyes mondathatárok jelölése között sokkal kisebb az eltérés minden korcsoportban, mint a leíró szöveg ugyanilyen összehasonlításakor, noha mindkét esetben szignifikáns különbség mutatkozott az említett összehasonlításban (egymintás t-próba a leíró szövegben:  $t(9) = 6,202$ ,  $p = 0,000$ , a narratív szövegben:  $t(9) = 14,526$ ,  $p = 0,000$ ). Vagyis a leíró szöveg értelmezése, úgy tűnik, sokkal problémásabb a diákoknak, mint a narratív szövegé. Ha a legfiatalabbak eredményeit vesszük tekintetbe, akkor elmondható, hogy ebben a szövegben ők alig tudták megfejtetni az író közvetítette mondanivalót, de az idősebbeknek sem volt ez problémamentes feladat. Ugyanakkor a legfiatalabbaknak a narratív szöveg tagolásán alapuló megértés is sokkal nehezebbnek bizonyult, mint az idősebbeknek, bár teljesítményük lényegesen jobb a leíró szövegben elért teljesítményüknél.

A két szöveg megértése közötti különbség jól követhető a helyesnek ítélt és az eredeti központozáshoz viszonyított egyes helyes mondatok elkülönítésekor is. A 5. ábra a leíró, az 6. a narratív szöveg helyes mondatainak elkülönítésére kapott átlagokat mutatja, mindkét ábrán az eredeti központozásnak megfelelő mondathatárokat a vízszintes tengelyeken az 1–5. sorszámmal tüntettük fel, a többi sorszám a lehetséges mondatok számának feleltethető meg.



5. ábra: A leíró szöveg egyes mondatainak elkülönítése



6. ábra: A narratív szöveg egyes mondatainak elkülönítése

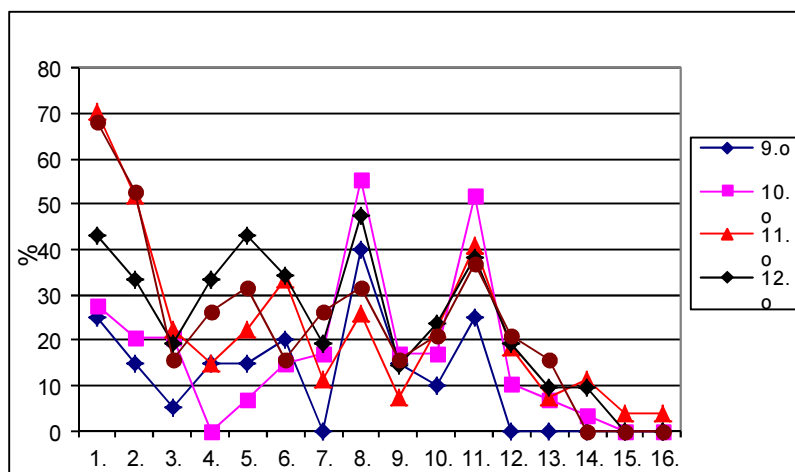
A kétféle típusú szöveg összehasonlítása az alábbiakban következőket mutatta. A leíró szöveg több helyes mondat elkülönítését tette lehetővé, mint a narratív. A leíró szövegben az eredeti központozástól eltérően két olyan egyéb, helyesnek ítélt mondatelhatárolás emelkedik ki, amelynek százalékos értékei a legelső mondat „megtalálásához” hasonlóak. A narratív szövegben az eredeti központozástól eltérő egyéb jó megoldások százalékos megoszlásai sokkal alacsonyabb



értékek. Ilyen módon a narratív szövegben az eredeti központosításnak megfelelő mondatok és az egyéb lehetséges mondatok értelmezése közötti határvonal jól elkülöníthető. Ugyanakkor a leíró szövegben az eredeti központosításnak megfelelő és az ettől eltérő lehetséges jó megoldásokra kapott eredmények között nincs éles határvonal, alacsony vagy jobb eredményeket egyaránt találunk. A szövegek eredeti mondatainak megtalálásakor a százalékos értékek a narratív szövegben jóval magasabbak, különösen a szöveg első és ötödik mondatát illetően. Az ebben a szövegben a közbülső mondatokra kapott gyengébb eredmények a leíró szöveg legjobb eredményeinek feleltethetők meg. A narratív szöveg tehát sokkal egyöntetűbb értelmezést biztosít a diákoknak, ami tükröződik abban, hogy lényegesen könnyebben tudják a szöveget helyes mondatokra tagolni. A leíró szöveg viszont szerkezetéből adódóan, vagyis amiatt, hogy nem elbeszél, hanem felsorolásokkal megjelenít, többféle jó megoldást tesz lehetővé, és így többféle értelmezést enged meg. Ám ez a lehetőség egyúttal meg is nehezíti a tanulóknak a szöveg üzenetének megfelelő mondatokra bontást, és ezzel a szöveg jelentésének „megfejtését”.

A leíró szöveg első mondatát tudták a diákok a legjobban elkülöníteni (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova*). Az életkori csoportok tekintetében (7. ábra) van eltérés, mert a legfiatalabbak (a 9. és 10. osztályosok) ezt is nehéznek találhatták, hiszen megoldásaik sokkal alacsony értéket mutattak az idősebbekénél. Gyakori volt ugyanennek a mondatnak és a szöveg következő mondatának az együttes jelölése, amely értelmileg tekinthető összetartozó résznek, s így jó megoldásnak (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova, egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk*). (Ezt a grafikonon a 8. számnak megfelelő érték jelzi.) Az említett megoldás az életkori bontásban is tükröződött (7. ábra), főleg a fiatalabbakra volt jellemző. Következésképpen az eredeti központosítás szerinti második mondat megtalálásakor alacsonyabbak a százalékos értékek. A legtöbb problémát a harmadik mondat értelmezése jelentette, ezt a korcsoportonkénti bontásban kapott alacsony százalékos eredmények is láttatták (*Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). E mondat több tagmondatra tagolódik, s a nehézség abban nyilvánult meg, hogy a diákok nem tudták pontosan, hol a felsorolások szerkezet vége, vagyis hány tagmondat adhat egy mondatot. Ezért az eredetileg egyetlen mondatot sok helyen bontották meg, és tagolták több mondatra. Így mondathatárt jelöltek a *láttunk* ige után (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk*). Mások a felsorolások szerkezet végét, az összetartozó gondolatok határát a *strófa* szó után gondolták (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady strófa*), s megint mások a *regény* szó után zárták le a mondatot (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény*). (A grafikonokon ezek a 6., a 7. és a 9. sorszámmal jelölt monda-

tok.) E mondatok elkülönítésekor a diákok vélhetően a jelentést vették alapul, és összetartozónak azokat a felsorolásokat tekintették, amelyek földrajzi tájak és élettelen tárgyak egymásutániságára vonatkoznak. Ezt támasztja alá az is, hogy jelölnek egy másik mondatot (a 12. sorszámút), amelyben a felsorolás személyekre irányul (*Csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). A jelentésnek az értelmezésben betöltött szerepét igazolják továbbá azok a tagolások is, amelyek az *Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa* valamint a *Néhány Ady-strófa, csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk* mondatokat eredményezték (14. és 13. mondatok). Utóbbiban vélhetően a *strófa* szó jelentésének ismeretlensége miatt érezték az „élőkre” vonatkozó felsorolások szerkezetbe illőnek az *Ady-strófa* szerkezetet, és ezért összetartozónak a felsorolás többi tagjával. Néhány megoldásban, vagyis az említett mondatnak két mondatra tagolásában a grammatika szerepét valószínűsítjük. Ez látszik igazolódni a *láttunk* ige utáni mondatthatár jelölésekor (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk*), és az ezt követő egység egy mondatként történő értelmezésekor (*Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). (Az utóbbi mondat elhatárolását a grafikonon a 10. sorszám jelzi.) Vagyis ezekben az esetekben a vonatkozó névmások jelenthettek fogódzót a diákoknak, s így a megjelenési helyüket követő egység után mondatvéget érezték. Ugyanakkor e névmások előtt a tagmondatthatárt jelző vesszőt (vö. 9. ábra) mindkét esetben alacsony százalékban tették ki, különösen igaz ez a 9. és a 10. osztályosokra.



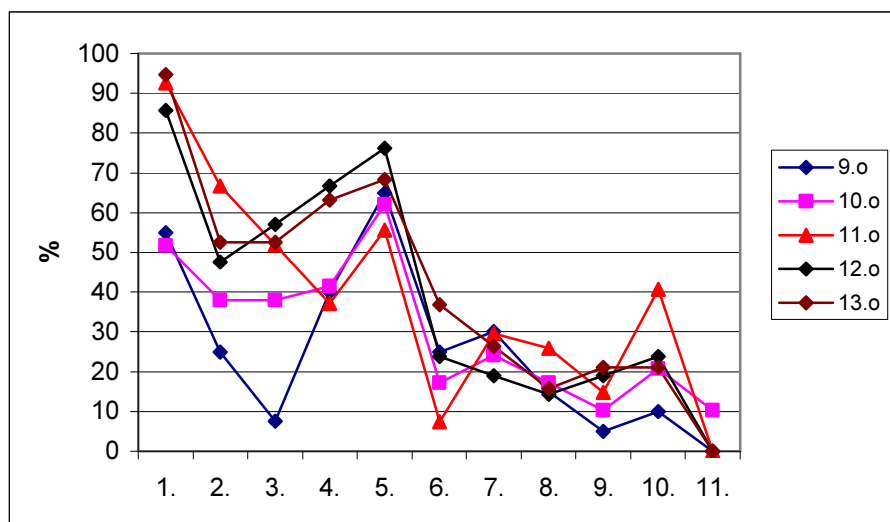
7. ábra: A leíró szöveg egyes mondatainak elkülönítése korcsoportonként

A vízszintes tengelyen a szöveg mondatokra tagolását sorszámok jelzik.)

A leíró szöveg eredeti központosítás szerinti negyedik mondatának értelmezése (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk*) szintén nehézséget jelentett (5. ábra), s ez korcsoportonként is kimutatható volt (7. ábra). Ebben az esetben a probléma egyrészt abból adódott, hogy a *nagyjából* határozószót az előző mondatához tartozónak vélték, ami hibaként értelmezhető (1. hibázások), hiszen az előző mondat értelmét változtatja meg. Másrészt a hasonló szerkezetek (*ez az, amit*; illetve *ez az, amitől*) előfordulása miatt az eredetileg negyedik és ötödik mondatot összetartozónak vélték és egy mondatként értelmezték. Ezt támasztja alá a grafikonon 11. számmal jelölt mondat (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez, az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*) tagolására kapott „magas” százalékos arány, és ez az életkori bontásban is tükröződött. Így a szöveg utolsó mondatának elkülönítésére kapott eredmény szintén alacsony, főleg a 9. és a 10. osztályosok csoportjában.

A narratív szövegben is az első mondat elhatárolása (*1950-ben születtem Pernecepusztán*) bizonyult a legjobbnak (6. ábra), bár az életkor tekintetében (8. ábra) a jó eredmények inkább csak az idősebbeket jellemezték, így számottevő különbség mutatkozott náluk a fiatalabbak eredményéhez viszonyítva. Az eredeti központosításhoz viszonyított második és harmadik mondat értelmezése már problémásabb volt. Ez abból fakadt, hogy a második mondatot (*Apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja*), és az azt követőt (*Anyámmal együtt segítettem neki a munkában*) együtt, egy mondatként értelmezték a diákok. (Ezt a megoldást a grafikonokon a 6. számmal jelölt mondatra kapott érték mutatja.) Egy-egy esetben előfordult olyan variáció is, amelyben az első három mondatot (*1950-ben születtem Pernecepusztán, apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja, anyámmal együtt segítettem neki a munkában*) érezték szorosan összetartozónak a diákok, és jelölték egyetlen mondatként (11. mondat a grafikonokon). A második mondatához képest a harmadikban a fiatalabbak és az idősebbek közötti életkori eltérések (7. ábra) még jobban megmutatkoznak. A negyedik mondat (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) határának kijelölése is nehézséget okozott, s ez minden bizonnyal összefügg a mondatot alkotó tagmondatok felsorolásos jellegével. Annak ellenére, hogy a leíró szöveg felsorolásos szerkezetéhez képest a jobb megoldást ezúttal a tagmondatokat elválasztó kötőszók elősegíthették, inkább csak a 12. és a 13. osztályosok tudták elég nagy biztonsággal együttesen értelmezni az összetartozó tagmondatokat. Ugyancsak az ő jobb teljesítményük látszódott akkor is, ha a tagmondatot nem kötőszó vezeti be. Ezt támasztja alá az a tagolás, amelyben az utolsó tagmondat (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) önálló mondatként értelmeződik, csakúgy, mint a kötőszókkal összekapcsolt egység (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem*). (A 6. és 7. ábrák grafikonjai, ezt a 7. és a 8. mondatokra kapott értékek szemléltetik). A

narratív szöveg utolsó mondatának elkülönítése (*Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*) szintén könnyűnek mutatkozott nemcsak összességében, de életkori bontásban (8. ábra) is. Vélhetően itt ismét inkább a jelentés alapján döntöttek a tanulók, szemben az előző mondatnál, ahol a grammatikai jelzések és a szemantikai jelentés együttes szerepe valószínűsíthető a tanulók megoldásaiban. Ezt erősítheti a jelenre utaló időhatározóval kezdődő tagmondatnak (*Most szeretnék továbbtanulni*) külön mondatként történő értelmezése, valamint a jövőbeli terveket összefoglaló tagmondatok (*Be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*) szintén önálló mondatként történő jelölése. A grafikonokon e lehetséges megoldásokat a 9. és a 10. mondatokra kapott értékek szemléltetik.



8. ábra: A narratív szöveg egyes mondatainak elkülönítése korcsoportonként

(A vízszintes tengelyen a szöveg mondatokra tagolását sorszámok jelzik)

A mondathatárok elkülönítésére kapott hibázások rendkívül széles skálát mutatnak, főleg a leíró szövegben. Utóbbiban összesen 53-féle hibás mondathatárjelölés történt, míg a narratív szövegben 36-féle. Ha életkoronként nézzük meg a hibázásokat, azt találjuk, hogy a leíró szövegben a legfiatalabbak és a 10. osztályosok egyaránt 26-féle, a 11. osztályosok 22-féle, a 12. osztályosok 14-féle, a 13. osztályosok 7-féle hibás megoldást produkáltak. A narratív szövegben a hibázások megoszlása a következőképpen alakul: a 9. osztályosok 13-féle, a 10. osztályosok 20-féle, a 11. osztályosok 18-féle, a 12. osztályosok 9-féle, a 13.

osztályosok 6-féle hibás mondatat jelöltek. A hibás megoldások közül mindkét szövegben csak a leggyakoribb előfordulásukat emeljük ki.

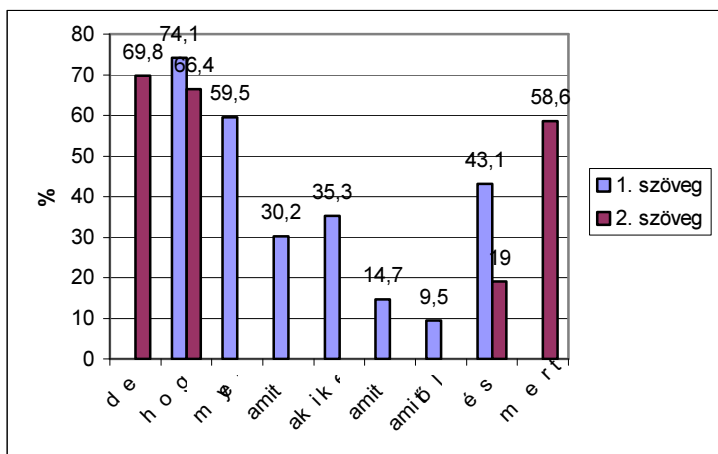
A leíró szöveg leggyakoribb hibázása a szöveg utolsó mondatához kapcsolható. A diákoknak 10,3 százaléka ezt a hosszú, több tagmondatos mondatot lezárta az utolsó tagmondatot bevezető kötőszó előtt, és a kapcsolatos kötőszóval kezdődő részt (és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni haza) önálló mondatként értelmezte. Jellegzetes hibázást mutat az eredeti központosításnak megfelelő negyedik mondatot kezdő *nagyjából* határozószó, ezt ugyanis gyakran jelölik mondatzárónak többféle módon. A diákok egy része az *Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk* mondat végére, egy másik része az eredeti harmadik mondat végére (*Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk.*) teszi. A tanulók egy csoportja az eredeti központosítás szerinti harmadik mondat egy részét (*Csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*) zárja le az említett szóval, azonban mindegyik megoldás az előző mondat értelmét változtatja meg szinte az ellenkezőjére. Ugyancsak e határozószóval függnek össze azok a tagolások és értelmezések is, amelyekben jól kezdik a mondatot vele a diákok, ám a mondat végének megtalálása okozza a nehézséget, és lezárják a mondatot a szöveg utolsó, kapcsolatos kötőszóval kezdődő tagmondata előtt (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni*). Egy másik gyakori értelmezés az, hogy az előbbi mondatot hozzák létre, de a mondat kezdése nem helyes (*Ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni*). Gyakori helytelen megoldás az is, amikor a szövegnek az eredeti központosítás szerinti második tagmondatát felismerik a tanulók, de rosszul „találják meg” a végét (*Egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk, néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk*). Nagy valószínűséggel itt a *miénk* birtokos névmás és az utána következő határozatlan számnévvel kezdődő felsorolás (*néhány mező, domboldal*) az, ami megzavarja őket a mondat értelmezésében, és a *miénk* névmás jelentését a felsorolásra vonatkoztatva gondolják a mondat zárását. Gyakori azoknak a megoldásoknak az aránya (9,5%) is, amikor a szöveg utolsó két mondatát érzik szorosan összetartozónak. Ezt egyetlen mondatként oly módon jelölik, hogy a határozószó (*nagyjából*) az előző mondataikat zárja le helytelenül (*Ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*). A diákok egy kisebb csoportja a felsorolásos szerkezetből álló mondat közepétől a szöveg végéig egyetlen mondatot jelöl (*Csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk, nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megsza-*

badulni, és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza). Vannak olyanok is, akik ugyanezt a mondatkezdést hamarabb (*Csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk, nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk*) vélik lezárni. Néhányan (4,3%) a szöveg legutolsó tagmondatát (*Leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*) jelölik teljesen külön mondatnak.

A narratív szöveg leggyakoribb helytelen megoldása (10,3%) az, amikor a szöveg első két mondatát jelölik együttesen egy mondatként (*1950-ben születtem Pernecepusztán, apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja*). A szöveg negyedik mondatának utolsó tagmondatát némelyek (9,5%) különállónak gondolták, és a szöveg ötödik mondatának első tagmondatához kapcsolták annak ellenére, hogy a tagmondatokat kezdő időhatározó-szók sem sugallják az összetartozást (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz, most szeretnék továbbtanulni*). Egynéhány tanuló ugyanezzel a kezdéssel a szöveg végéig tartó részt összetartozó egységként és egy mondatként jelölte (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz, most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*). Jellemző volt azon diákoknak a száma is, akik a negyedik mondat első két tagmondatánál jelöltek mondatvéget (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt*). E diákok az ellentétes kötőszóval kezdődő tagmondatot a negyedik mondat végéig szintén összetartozónak vélték (*De azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*). A diákok egy másik csoportja a szöveg második mondatának két tagmondatát megbontotta, és az elsőt (*Apám vasutas*) külön jelölte, a másodikat pedig vagy külön jelölte, vagy az utána következő mondathoz kapcsolta.

Összességében a hibázások szintén azt mutatták, hogy a szöveg típusa számottevően befolyásolja egy központosítás nélküli szöveg mondatainak elkülönítését is. A narratív szöveg kevesebb hibája a leíró szövegben talált jóval több hibához képest, továbbá a hibatípusok különbözősége azt támasztja alá, hogy a narratív szöveg jelentése jóval könnyebben felismerhető a leíró szövegéhez viszonyítva.

Megnéztük a tagmondatokat elkülönítő írásjelek alkalmazását is mind a két szövegben (9. ábra).



9. ábra: A tagmondathatárok jelölése a kötőszók esetén

Az előforduló alárendelő kötőszók közül a *hogy* kötőszóval kezdődő tagmondatokat mind a két szövegben biztonsággal tudták felismerni és jelölni, ami minden bizonnyal segítette őket az adott mondatok elhatárolásában is. Ezt láttuk a leíró szöveg első mondatára (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova*) kapott helyes tagolás magas százalékos eredményében, illetőleg a narratív szöveg utolsó mondatának lehetséges értelmezésére kapott megoldásokban (*Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*). Az utóbbi esetben, ahogy írtuk, az előfordult, hogy a mondat első tagmondatát külön értelmezték, ám a *hogy* kötőszóval kezdődő mellékmondatot egyetlen egyszer sem jelölték önállóan. E tagmondatok jelölése az életkori bontásban is jónak mondható. A másik alárendelő kötőszó (*mert*) csak a narratív szövegben fordult elő, felismerése és jelölése összességében szintén elfogadható, a korcsoportokból csak a 9. osztályosoknál gyengébb az eredmény (40%). A szöveg harmadik mondatának (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) értelmezésekor szintén azt tapasztaltuk, hogy csak a *de* kötőszó előtt bontják meg a mondatot, a *mert* előtt soha, vagyis az összetartozó részek megtalálásakor vélhetően az okhatározói alárendelő kötőszó támpontot jelentett a tanulóknak. Az alárendelő kötőszók közül a vonatkozó mellékmondatok megtalálása és jelölése a legproblémásabb, s ez a korcsoportonkénti megoszlásban éles elkülönülést mutat a legfiatalabbak és az idősebbek között, a legfiatalabbak szinte egyáltalán nem jelölik (5-5-5, illetve 10% az eredményük a grafikonon megtalálható vonatkozó kötőszók sorrendjében). A mellérendelő kötőszók közül az ellentétes kötőszóval (*de*) kezdődő tagmondat csak a narratív szövegben fordult elő, jelölése a 9. osztályosokat

leszámítva az átlag körüli vagy afölötti. A kapcsolatos kötőszóval (*és*) kezdődő tagmondatok jelölése különbözött a két szövegben, különösen a narratív szövegben volt alacsony, noha a leíró szövegben sem voltak olyan biztosak a diákok, mint a *hog*y vagy a *mert* alárendelő kötőszóval kezdődő tagmondatok elkülönítéskor. S bár a leíró szövegben jelöltek e kötőszóval kezdődően önálló mondatot, a narratív szövegben nem, vélhetően mindkét szövegben azonos mértékű segítséget nyújtott a diákoknak a szövegek mondatainak egyértelmű elhatárolásában.

## Következtetések

Jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy egy központosítás nélküli szövegben hogyan képesek középiskolás tanulók elkülöníteni a mondathatárokat, és ennek megfelelően hogyan tudják az adott szöveget megérteni és értelmezni. Lehetséges vizsgálati szempontunk volt a szöveg típusa. Azt is elemeztük tehát, hogy az eltérő szerveződésű leíró és narratív szövegben mutatkozik-e eltérés a szöveg központosítását illetően.

Az empirikus kutatás igazolta feltevésünket, azt, hogy a központosítás nélküli szövegek tagolása rámutathat az adott szöveg megértési szintjére és jelezhet szövegértési gondokat. Az eredmények szerint e szövegek értelmezése nehézségeket okoz szinte minden életkorban. Még a legidősebb tanulók sem képesek teljes biztonsággal az eredeti központosításnak megfelelő mondattagolásra és az író közvetítette mondanivaló megtalálására. A középiskola alsóbb évfolyamain tanulók számára a központosítás nélküli szövegek helyes megértése sokkal nehezebb feladat. A kísérlet eredményei azt is megerősítették, hogy mindezeket a szöveg típusa tovább befolyásolja. A narratív szöveg mondatainak elkülönítése és így a szöveg megértése minden életkorban sikeresebb volt, mint a leíró szöveg mondatainak hibátlan elhatárolása és a szöveg üzenetének pontos dekódolása. Mindehhez hathatós segítség a szövegek más-más felépítése és szerveződése. Vagyis a narratív szöveg időbeliségre épülő eseményeinek felsorakoztatása vezérli a tanulókat a megoldás során, szemben a statikus megjelenítésre épülő, nominális stílusú leíró szöveggel, ahol kevésbé tudnak biztos pontra támaszkodni. Azt is láttuk, hogy a legfiatalabb középiskolások még az egyszerűbb narratív szöveg jelentését sem tudták nagyon könnyen megfejteni. Úgy tűnik, a tanulók a mondathatárok elkülönítéskor a szöveg típusától függetlenül inkább a jelentéviszonyokra támaszkodnak, mint a grammatikai relációkra. A hibázások azonban azt mutatták, hogy a szemantikai bizonytalanság szintén vezethet zsákutcába (l. a *nagyjából* határozószóval kapcsolatos tévesztésekről írtakat a leíró szövegben, vagy az időhatározó-szók: *majd*, *most* jelentésének bizonytalanságairól említetteket a narratív szövegben), csakúgy, mint a grammatikai viszonyok föl nem ismerése.

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a központosítás nélküli szövegek nem csupán a helyesírás gyakorlására és a szabályok bevézésére alkalmasak. A jelen kísérlet eredményei szerint megmutathatják egy szöveg megértésének



szintjét és azokat a nehézségeket is, amelyek az adott szöveg értelmezésekor felléphetnek. Ez viszont azt sugallja, hogy a központosítás nélküli szövegek alkalmazhatók és hasznosak a szövegértés gyakorlásához és fejlesztéséhez. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az interpunkciók gyakorlása az integrált anyanyelvi oktatás szerves részeként többféle didaktikai célt szolgálhat. Meggyőződésünk szerint még a középiskolában is rendkívül gyümölcsözőek lehetnek a rendszeres, központosítással összefüggő feladatok (beleértve a mondatok elhatárolásával kapcsolatosokat is). Különösen, ha meggondoljuk, hogy napjainkban a tanulók írásbeli szövegalkotási folyamatában sem jellemző az írásjelek használata, ami a befogadó, jelen esetben a magyartanár számára okoz nehézséget, amikor megpróbálja értelmezni a tanulók hosszúira sikeredett, ám írásjelekkel szinte egyáltalán nem tagolt írásbeli gondolatait.

## **Melléklet**

A vizsgálathoz használt feladatlap

Pótold a megfelelő írásjeleket! Jelöld a mondathatárokat (a mondat kezdete és vége) és a tagmondatokat is a megfelelő írásjelekkel!

Az 1. szöveg (leíró)

*csendesen de erősen érezzük hogy tartozunk valahova egy fizikai és szellemi tájhoz mely elidegeníthetetlenül a miénk néhány mező domboldal amit talán csak a vonatablaktól láttunk egy-két szobor és regény néhány Ady-strófa csendes parasztok külvárosi gyerekek akiket szavak nélkül is megértünk nagyjából ez az amit nem lehet elvenni tőlünk ez az amitől nem tudunk és nem is akarunk megszabadulni és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni haza*

A 2. szöveg (narratív)

*1950-ben születtem Pernecepusztán apám vasutas az ottani állomás alapító tagja anyámmal együtt segítettem neki a munkában keveset jártam iskolába mert nagyon messze volt de azért az általános iskolát befejeztem majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz most szeretnék továbbtanulni be szeretnék iratkozni szakközépiskolába és a tanulás mellett tovább dolgozni hogy eltarthassam magamat*

## A szövegek eredeti központosításai

### 1. szöveg (leíró)

*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova. Egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk. Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk. Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk. Ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza.*

### A 2. szöveg (narratív)

*1950-ben születtem Pernecepusztán. Apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja. Anyámmal együtt segítettem neki a munkában. Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz. Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltart-hassam magamat.*

## Irodalom

Bakonyiné Kovács Bea 2005. Az írásjelek. *Magyartanítás* 5: 36–7.

Bal, M.: 1998. A leírás mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.): *Történet és fikció. Narratívák* 2. Kijárat Kiadó. Budapest. 135–71.

Batlinger, A. – Kompe, R. – Kiessling A. – Mast, M. – Niemann, H. – Nöth, E. 1998. Syntax + prosody: A syntactic-prosodic labelling scheme for large spontaneous speech databases. *Speech Communication* 25: 193–222.

Brown G. 1986. Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics* 7/3: 284–302.

Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics*. London, New York.

Keszler Borbála 2004. *Írásjeltan*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 2–23.

Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.

- Laczkó Mária 1993. A tempó és a szünet viszonya a hangos olvasásban. In: Gósy Mária – Siptár Péter (szerk.): *Beszéd kutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 185–93.
- Wacha Imre 1988. Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz (a gazdagréti kábeltelevízió élő nyelvi felvételei alapján). In: Kontra Miklós (szerk.): *Beszélt nyelvi tanulmányok*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 102–58.