

Egy életmódkalauz szövegének retorikai elemzése és a felnőttek szövegértő olvasása

Bevezetés

Az írott szövegek retorikastruktúra-elmélet szerinti elemzése az utóbbi két évtizedben terjedt el az angol nyelvű szakirodalomban. Hazánkban eddig viszonylag keveset foglalkoztak ezzel – a nyelvészet számos területén használható – elmélettel. Magnuczné Godó Ágnes 2003-ban íródott doktori disszertációjában használja a retorikastruktúra-elméletet. A magyar és az angol nyelvben előforduló, kultúrától függő intellektuális hagyományokkal és az ezekhez kapcsolódó nyelvi sémákkal foglalkozik. Károly Krisztina *A retorikai szerkezet újratemtése a magyar–angol sajtófordításban* című munkája 2014-ben jelent meg a Magyar Nyelv folyóiratban két részben. Ez a dolgozat a teóriának a fordításkutatásban való alkalmazhatóságát mutatja be.

Dolgozatomban az elméletnek a szövegértő olvasás kutatásában betöltött szerepét vizsgálom. Első lépésben az elmélet alapján elemzek egy szöveget, ábrával szemléltetem a különböző szövegegységek összefüggéseit, alá-, fölé- és mellérendelő viszonyait. Ezután, két különböző módszerrel – egy úgynevezett RST-fa megalkotásával és a szövegfajtaból kiindulva, következtetések sorozatával – megkeresem a szöveg legfontosabb egységét, amelyet a retorikastruktúra-elmélet a *hatás helyének* nevez. Munkámban a fentiek mellett a felnőttek olvasásértési képességét kívánom vizsgálni az elemzett szöveg segítségével. A szövegértés vizsgálata az alkalmazott nyelvészeti kutatások egyik fontos területe. A kutatók leggyakrabban a gyermekkorúakat vizsgálják, céljuk általában az iskolai tanítás-tanulás elemzése, javítása a szövegértő olvasás szempontjából. Ebben a dolgozatban a tanulmányaikat már befejezett felnőttek olvasási teljesítményét vizsgálom. A felnőttek olvasásértésével viszonylag ritkán foglalkoznak, annak ellenére, hogy közoktatásunk egyik célja olyan készségek, képességek fejlesztése, tanítása, amelyek nemcsak iskoláskorban fontosak, hanem felnőttkorban is lehetővé teszik a hatékony tájékozódást, a munkavállalást, és ezeken túl megalapozzák az – olyan sokat emlegetett – élethosszig tartó tanulást. A felnőttek teljesítményének kiterjedtebb vizsgálata – véleményem szerint – olyan adatokkal gazdagíthatná a nyelvtudományt, amelyek pozitívan hatnának az általános és középiskolai tanulási-tanítási folyamat tervezésére.

Első hipotézisem szerint a *hatás helyének* megtalálása és a szövegértést ellenőrző egyéb kérdésekre adott válaszok helyessége szorosan összefügg. Második hipotézisem az, hogy a többet és gyakrabban olvasó felnőttek jóval eredményesebben képesek a *hatás helyének* megtalálására. Feltételezem továbbá (harmadik hipotézis), hogy a jobb olvasók nagyobb kritikával olvassák a tanácsokat, mint a többi vizsgálati személy, mivel képesek arra, hogy a „sorok között olvasva” felismerjék az esetleges manipulációt, felfedezzék az író hozzá nem értésére utaló jeleket stb.

Elemző munkám során példaként tekintettem Virtanen 1995-ben megjelent *Analyzing Argumentative Strategies: A Replay to a Complaint* című tanulmányára, amelyben a retorikastruktúra-elmélet segítségével elemez egy rövid, hétköznapi nyelven írott levelet, megkeresi a *hatás helyét*, végezetül angol anyanyelvű vizsgálati személyeket és más anyanyelvű angol szakos egyetemistákat kér meg ugyanerre. Virtanen megállapítja, hogy még az elemzett egyszerű szöveg esetében is van különbség a két csoport olvasásértési teljesítménye között (Virtanen 1995: 539–47). Jelen vizsgálat célja annak bizonyítása, hogy a retorikastruktúra-elmélet a magyar nyelv esetében is igen jól alkalmazható a szövegértés kutatásában. Tudomásom szerint nem alkalmazták még a szövegértés vizsgálatában, ez tehát a kutatásom újdonsága.

A retorikastruktúra-elmélet

A retorikastruktúra-elmélet, angolul Rhetorical Structure Theory (rövidítve RST) kommunikációval, szemantikával és a szöveg koherenciájával foglalkozik. Az RST-analízis számos területen használható, többek között a számítógéppel történő szövegalkotásban, a nyelvelmélet fejlesztésében, az íráskészség fejlesztésében, valamint különböző szövegek elemzési kereteként. Az elméletet Mann

és Thompson dolgozta ki az Amerikai Egyesült Államokban, de később többen bővítették, árnyalták (<http://www.sfu.ca/rst/>).

Az elmélet alapja az a gondolat, amely szerint minden interakciónak célja van: vagy egy, vagy akár több résztvevőre nézve. Amennyiben a beszélő és a hallgató közös nyelvet bírtokolnak, ez a cél rendszerint megvalósul, ellenkező esetben viszont megbukik. A kommunikáció hatékony, ha megteremti a sikeres végkifejlet lehetőségét, azaz a résztvevők célja megvalósulhat. A fentiek magától értetődőnek tűnhetnek, ennek ellenére nem minden nyelvészeti irányzat tekint ebből a szempontból a tárgyára, a retorika, a retorikai elemzés viszont hagyományosan igen (Mann–Matthiessen–Thompson 1992: 40–2).

Az RST-t bemutató egyik tanulmány, amelyet Mann, Matthiessen és Thompson írt 1992-ben, egy levél elemzése kapcsán ismertette az elméletet. Az elemzett levél célja, hogy az olvasók pénzzel támogassanak egy bizonyos szervezetet. Ahhoz, hogy ez a végkifejlet megvalósulhasson, a címzeteknek tisztában kell lenniük azzal, hogy pénzt kértek tőlük, meg kell érteniük, hogyan tehetnek eleget a kérésnek, és motiválnak kell lenniük a reagálásra. A tanulmányban Mann, Matthiessen és Thompson megkísérelte leírni azt, hogy a levélben hogyan manifesztálódnak a fenti követelmények. A szerzők célja egyrészt az volt, hogy bemutassák, milyen út vezet el az adott szituációtól a nyelvhasználatig, megmagyarázva hogyan és miért esett a levél íróinak választása a konkrét nyelvi formákra, másrészt az, hogy leírják, a nyelvből és a szituációból milyen módon következik a hatás, megmagyarázva egyes nyelvi formák sikeres vagy sikertelen mivoltát. Az RST tehát – a retorikai elemzésnek megfelelően – a beszélő, illetve az író szándékát, az általa elérni kívánt hatást állítja a középpontba, ellentétben a diskurzuselemzés más ágaival, amelyek a szándékolt hatást nem vizsgálják.

A szövegek egy része egésznek, koherensnek tekinthető, más szövegek viszont hiányosnak tűnnek az olvasó számára, nem állnak össze kerek egészé. Az RST főként az előbbieket szerkezeti elemzésére alkalmas (Mann–Matthiessen–Thompson 1992: 39–78).

A retorikastruktúra-elmélet nem kísérli meg az egy szövegre jellemző összes lehetséges szerkezet leírását, ehelyett három fő szerkezetfajtát vesz figyelembe. Az első a holisztikus szerkezet, amely a szöveg típusának sajátosságaiból következik, az 1992-es tanulmányban ezt a levélre jellemző formai sajátosságok leírására használták. Második a relációs, vagyis az összefüggő szerkezet, amely a koherens szöveg szerveződését írja le, az eredeti tanulmány a levél és az utóirat belső szerkesztését írta le. A harmadik pedig a szintaktikai struktúra. Az RST a három közül a másodikra, a relációs, vagyis az összefüggő szerkezetre fókuszál, és összefüggést feltételez az egyes szerkezetek között. Az elmélet keretét biztosít a szöveg egyes részei közti retorikai összefüggések leírásához.

Az elmélet kidolgozóinak eredeti célja az 1980-as években az volt, hogy egy szövegalkotó számítógépes program létrehozásához nyújtsanak nyelvészeti háttérrel. Az elmélet az eredeti célkitűzésnél szélesebb körűen hasznosítható: a szövegalkotás mellett a szövegelemzésben is, méghozzá többféleképpen. Az elmélet megalkotásához 400 különböző szöveget analizáltak: adminisztratív jellegű szövegeket, emlékeztetőket, magánleveleket, a kiadóhoz írt leveleket, hirdetések, tudományos cikkeket és összefoglalókat, felhívásokat, hirdetményeket, utazási broszúrákat és recepteket. A szövegeket megvizsgálva a szerzők arra a lényeges következtetésre jutottak, hogy a szövegszerkezet számos jelensége a szöveg két, egymással párt alkotó részének kapcsolatából következik. Két rész kölcsönös relevanciája, szövegbeli elhelyezkedésük és formájuk azonosítható a részeket összetartó mindig visszatérő kapcsolatokkal. Ezek a kapcsolatok időnként, tehát nem mindig, kötésszókkal azonosíthatók. A kapcsolatok a szöveg különféle nagyságú részei között figyelhetők meg egy tagmondatról több bekezdés együtteséig. Az RST-elemzés legkisebb lehetséges egysége általában a tagmondat, de a mellékmondatban kifejtett alanyok és tárgyak, illetve a korlátozó jellegű vonatkozó mellékmondatok nem állnak önmagukban.

A fent említett 400 szöveg elemzése számos olyan feltevés megalkotásához vezetett, amelyek nagy valószínűséggel más szövegekre is igazak. Ezeket a feltevéseket az alábbiakban ismertetem.

Az első feltevés a szöveg szervezettségére vonatkozik, eszerint a szöveg jelentéssel bíró részekből áll, a részek egyfajta rendszer vagy sablon elemei, kombinációjuk teremti meg a szöveg nagyobb részeit, illetve az egész szöveget.

A második feltételezés szerint a szövegek egységesek és koherensek, ellenkező esetben nem tekintjük őket szövegnek.

A harmadik feltevés szerint az egységesség és a koherencia az egyes részek funkciójából, illetve a szöveg egységének tulajdonított funkcióból származik. Az író egy bizonyos cél érdekében

alkotta meg a szöveget, ez annak minden részében és a szöveg egészében is tetten érhető, és ez a tény teremti meg a koherenciát. Egy másik hipotézis szerint az egységességet az adott témához kapcsolódó már megszokott szövegszerkezet teremti meg, mint például az időbeli egymásutánosság vagy az egy szereplőre történő ismételt utalások. Megint mások jóval elvontabb jelentéstani mintázatokat vélnek a koherencia megteremtőjének, például a metonímiát.

A negyedik feltételezés a homogenitásra és a hierarchiára vonatkozik. Az RST leírja a relációs szövegszerkezetet, illetve annak összefüggéseit a holisztikus és a szintaktikai struktúrával. A relációs szerkezeteken belül az RST homogenitást feltételez: a szöveget minden szinten egy sor elérhető szerkezeti mintázat strukturálja, ezek a mintázatok az RST-sémákkal azonosíthatók. A relációs szerkezetek azonosak lehetnek a különböző méretű szövegegységek esetében, gyakoriságuk azonban különbözhet, és függhet a szöveg fajtájától és más tényezőktől is.

A szöveg összefüggésének megalkotását a következőképpen látja az elmélet: a több mondatból álló szövegekben egy sor mindig visszatérő reláció, azaz viszony teremt kapcsolatot a párban álló részek között. Egyes nyelvészek véleménye eltérő ezekről a kapcsolatokról. Egy feltételezés szerint a strukturális mintázatok hasonlóak a grammatikai szerkezetekhez. Egy másik felfogás szerint a strukturális mintázatok lényegében szemantikai jellegűek, és különböző témájú szövegekhez különböző szerkezetek járulnak. Fontos megjegyezni, hogy az RST nem feltételezi, hogy minden szerkezet relációs jellegű, és azt sem, hogy a relációs szerkezetek kizárják a szemantikai szerkezetet. Az elmélet azt sem állítja, hogy minden mintázat szövegpárokra alapul, feltételezi azonban a fentiek dominanciáját.

A következő feltételezés a relációk aszimmetriája, vagyis a szövegekben leggyakrabban előforduló kapcsolat aszimmetrikus, ez a nukleusz-szatellit, az angol eredetiben *nucleus-satellite* kapcsolat. A kapcsolat egyik tagja központi jellegű, ezt nevezik nukleusznak, a másik tagja pedig periférikus, ez a szatellit. A fogalmakat eredetileg a csillagászatban, illetve a fizikában használták. Az előbbiben a bolygó és a körülötte keringő kisbolygó vagy hold jelentésben, a fizikában pedig az atommagra és a körülötte keringő elektronokra vonatkozhatnak a fogalmak. Például:

- (N) Presumably, there is a competition among trees in certain forest environments to become as tall as possible
- (S) so as to catch as much of the sun as possible for photosynthesis (Mann–Matthiessen–Thompson 1992: 73).
- Az angol nyelvű példa jól érzékelteti az aszimmetriát: központi jellegű információ, hogy a fák versengenek, melyikük tud magasabbra nőni, ehhez képest kevésbé fontos a versengés célja, a hatékony fotoszintézis.
- A továbbiakban a nukleusz helyett a *mag* szót használom majd, a szatellit helyett pedig a *függelék* terminust. Például:
- (F) A gyerekeknek nagyon ízlett a gyümölcstorta, amit a múlt héten sütöttél.
- (M) Csinálj ma is egyet!

A fenti példa egy ÖSZTÖNZÉS, LEHETŐVÉ TÉTEL vagy KÉPESSÉ TÉTEL. A mag az olvasó egy cselekedetét mutatja be, amely nem valósul meg a függelék vonatkozásában. A függelék elolvasása megnöveli az olvasó képességét vagy hajlandóságát a magban leírt cselekvésre. A példaszöveg lényege a felszólítás (mag), a többi információ csak ennek a kiegészítése (függelék).

Az RST azt feltételezi, hogy a viszonyok funkcionális jellegűek, kategorizálásuk az általuk kifejtett hatás alapján lehetséges. A viszonyok leírhatók az író céljával, az írónak az olvasóval kapcsolatos feltételezéseivel és bizonyos szerkezetekkel, amelyek a szöveg témájával függenek össze. A viszonyok valójában nem a szövegben előforduló szósorok között vannak, inkább azok között a jelentések és szándékok között, amelyeket a szósorok reprezentálnak.

A mag-függelék párok két csoportba sorolhatók, ezek a következők: bemutató (az olvasóra ható) viszonyok; tárgyi (semleges) viszonyok. Azokat a kapcsolatokat, amelyekben több mag alkot relációs szerkezetet többmagú viszonyoknak nevezzük.

A *bemutató*, azaz az *olvasóra ható viszonyok* szándékolt hatása az, hogy az olvasóban valamilyen hajlandóságot növeljenek. A hajlandóság irányulhat a cselekvés vágyára, pozitív viszonyulásra a cselekvés iránt vagy a magban foglalt mondanivaló elfogadása iránt. A bemutató viszonyok az olvasó

személyére hatnak, a retorikában ez a *pathosz* területe. A *tárgyi viszonyok* vagy *semleges kapcsolódások* az előző csoporthoz képest kevésbé hatnak az olvasó szándékára, motivációjára, hajlandóságára, kevésbé céljuk az olvasó véleményének vagy érzelmi állapotának befolyásolása, inkább logikai jellegek. A semleges kapcsolódások a retorikában a *logosz* területének felelnek meg.

A *többszörös kapcsolatok* esetében a sémák tagjai között egyenrangú kapcsolat, mellérendelés van, ezért mag-függelék viszony helyett mag-mag viszonyról beszélhetünk. A viszonyok csoportosítása az egyes számú táblázatban látható.

Az összes mag-függelék és mag-mag pár bemutatására – terjedelmi okok miatt – itt nincs mód. Szemléltetésképpen kettőt-kettőt mutatok be, ezeken kívül azokról a viszonyokról beszélek, amelyek szerepelnek az elemzett szövegben.

Az első viszony a SZEMBEÁLLÍTÁS vagy ELLENTMONDÁS. Ebben a viszonyban a mag és a függelék egymással ellentétes, az összeférhetetlenség miatt mindkettő elfogadása lehetetlen. A függelék és a viszony megértése növeli az olvasó pozitív viszonyulását a mag iránt. Például:

(M) (mag) *Katival most már tényleg szigorúbbnak kell lennünk;*

(F) (függelék) *különben megbukik az érettségén.*

(M) *Ha sok gyümölcsöt eszel, egészségesebb leszel, mert több vitamin kerül a szervezetedbe.*

(F) *Az sem helyes, ha valaki több kilót fogyaszt egy nap, mert a gyümölcsökben sok a cukor.*

1. táblázat.

(Mann 2005, Károly 2014 nyomán)

Mag-függelék párok		Többszörös viszonyok
Bemutató viszonyok	Tárgyi viszonyok	
Szembeállítás vagy ellentmondás	Körülmény	Összekapcsolás
Háttér	Feltétel	Ellentét vagy
Engedmény	Kidolgozás	neutrális ellentét
Ösztönzés, lehetővé tétel vagy	Értékelés	Szétválasztás
képessé tétel	Értelmezés	Hézag (relációhiány)
Bizonyíték	Eszköz	Felsorolás
Megerősítés, igazolás vagy indoklás	Nem akart ok	Többszörös újbóli állítás
Motiváció	Nem akart eredmény,	Következés vagy
Előkészítés	okozat vagy következmény	egymásutániság
Újbóli állítás	„Máskülönben”	
Összefoglalás	Cél	
	Megoldás	
	Feltételnélküliség	
	„Hacsak nem”	
	Szándékos vagy akart ok	
	Akart eredmény,	
	okozat vagy következmény	

A HÁTTÉR viszony lényege, hogy az olvasó nem érti tökéletesen a magban foglalt mondanivalót a függelék elolvasása nélkül. A függelék elolvasása segíti az olvasót a mag megértésében. Például:

(M) *A gyümölcsfogyasztás egészséges:*

(F) *a rágás erősíti a fogakat, a rostok élénkítik az emésztést, a vitaminok ellenállóbbá teszik az embert a betegségekkel szemben.*

(M) *A kóbor macskáktól érdemes óvakodnunk.*

(F) *Ezek az állatok sajnos karmolhatnak, haraphatnak, és betegségeket terjeszhetnek.*

A KÖRÜLMÉNY viszonyban a függelék egy keretet ad a tárgyon belül. Az író szándéka, hogy az olvasó felismerje, hogy a függelékben lévő szituáció keretet ad a mag magyarázatára. A HÁTTÉR viszonytól eltérően, itt a mag és a függelék is egy bizonyos szituáció. Ez a reláció a magyar és az angol nyelvben is grammatikalizálódott egy főmondat és egy alárendelő mellékmondat formájában. Például:

(M) *Akkor sikerült a legjobban a pörkölt,*
(F) *amikor bográcsban főztétek.*

(F) *Amikor tavaly Párizsban jártam,*
(M) *akkor szerettem meg igazán a francia festészetet.*

A FELTÉTEL viszony esetében a függelék egy feltétel: egy feltételes jövőt vagy egy nem megvalósult szituációt tartalmaz. A mag megvalósulása a függelék megvalósulásától függ, az író szándéka, hogy az olvasó megértse. A reláció kifejezhető feltételes mondat, de más formában is. Például:

(M) *Mindig a hetesnek kell krétát hoznia a portáról,*
(F) *ha elfogy óra közben.*

(M) *Akkor szoktam kitakarítani,*
(F) *amikor vendégek jönnek.*

AZ ÖSSZEKAPCSOLÁSNAK nevezett többmagú kapcsolat esetében a részek mindegyikének összehasonlító szerepe van. Az író szándékának megfelelően az olvasó fölismeri, hogy a részek összekapcsolódtak és összehasonlítás történik. Például:

(M1) *Nem hiszem, hogy emiatt jobban fogsz kedvelni,*
(M2) *de azt sem, hogy meggyűlölsz.*

(M1) *Cégünk 10 éve foglalkozik klímaberendezések gyártásával,*
(M2) *magas teljesítményű porszívókat pedig 8 éve készitünk.*

AZ ELLENTÉT viszonyt NEUTRÁLIS ELLENTÉTNEK is nevezik, ezzel különböztetik meg a szembeállítástól és az engedménytől. A viszonyban két mag van, nem több. A szituációt a két magban több szempontból azonosként kezeljük, néhány szempontból viszont különbözőként fogjuk fel. A különbségeket összehasonlítjuk. Az olvasónak fel kell ismernie a hasonlóságokat és különbségeket, amelyeket az összehasonlítás során végzünk. Például:

(M1) *A madarak fészket építenek,*
(M2) *a rókák föld alatti üreget ásnak.*

(M1) *A felmérések szerint a férfiaknak általában jobb a térbeli tájékozódásuk,*
(M2) *a nőknek ezzel szemben a verbális képességeik magasabb szintűek.*

Anyag, módszer

Elemzésem tárgyául egy gyermekek nevelésével foglalkozó életmódkalauz szövegét választottam. Az életmódkalauzok szövegei hasonlítanak az ismeretközlő szövegekre, hiszen nem fiktív jellegűek, céljuk az olvasó tájékoztatása egy bizonyos témakörben. Mégsem tekinthetők egyszerűen ismeretközlőnek, még hozzá kifejezett tanácsadó szándékuk miatt, céljuk egyértelműen az olvasó magatartásának a megváltoztatása. Az életmód-tanácsadó könyvek általában egyszerűek, lényegre törőek, hiszen céljuk, hogy jól követhető tanácsokat adjanak különbözőképpen iskolázott olvasóiknak. A gyermeknevelés témaköre rendkívül széles olvasóközönséget érint, az erről szóló könyveket nem csak egy szűk, diplomás réteg olvassa.

A szöveget először egységekre bontottam, ezeket számok jelzik. Az RST-elemzés legkisebb egysége általában a tagmondat, külön említem majd azt a helyet, ahol az egység ettől különbözik. Ezután megvizsgáltam az egyes egységek egymáshoz képesti viszonyrendszerét. Az alá- és mellérendelő kapcsolatokat egy, úgynevezett RST-fa szemlélteti. Az RST-fa elkészítése után megkerestem a *hatás helyét*, azaz a szöveg legfontosabb egységét.

A vizsgálat második részében egy – a szerző által kidolgozott – online olvasástesztet használtam, amelyet 50 felnőtt töltött ki. A vizsgálati személyek egy – közösségi oldalakon közzétett – felhívásra jelentkeztek. Feltételezhető, hogy valamennyi vizsgálati személy átlagos vagy a feletti motivációval rendelkezik az olvasás ügye iránt, hiszen a felmérésben való részvétel önkéntes volt, a válaszadók semmilyen jutalomban nem részesültek. Az 50 fő közül 29 nő és 21 férfi volt. Többségük (41 fő) felsőfokú végzettségű, a többiek középiskolát végeztek.

Az online teszt első része egy hosszabb folyamat eredményeképpen nyerte el végleges formáját. Az első változat papíralapú volt, a résztvevők (10 fő, mindegyikük felsőfokú végzettségű) azt az utasítást kapták, hogy keressék meg a szövegben és aláhúzással jelöljék azt a mondatot vagy tagmondatot, amely önmagában helyettesíteni tudná az egész szöveget, vagy más szavakkal: a szöveg lényegét tartalmazza. Ez az instrukció nem volt kellőképpen érthető vagy pontos, ezért az eredmények nem lettek értékelhetők. Ezután módosítottam a tesztet: a szöveg lényegét négy lehetőség közül (a, b, c, d) kellett kiválasztaniuk a vizsgálati személyeknek. Egy lehetőség egy szövegből származó idézetet és annak magyarázatát jelentette. A teszt második változatát – amely szintén papíralapú volt – is próbának vettem alá 10 új, szintén felsőfokú végzettségű résztvevővel. Az így kapott eredmények már értékelhetőnek tűntek, így ezt a tesztet alakítottam online felméréssé.

Az online teszt 50 résztvevője a szöveg lényegének meghatározása után a szövegértést vizsgáló egyéb kérdésekre is válaszolt. Az olvasásteszt utolsó két kérdése a szövegértés kritikai szintjére irányult.

A szövegértő olvasás fokozatait a hazai szakirodalomban először Lénárd Ferenc rendszerezte. Úgy gondolta, hogy az olvasás legalacsonyabb fokozata a szövegben szereplő tények megértése, a legmagasabb pedig az esztétikai szintű olvasás, amikor a szöveg értelmezésén túl annak nyelvi megformáltságára, stílusára is reflektál az olvasó (Lénárd 1979: 48).

Adamikné Jászó Anna szerint a megértés első és legegyszerűbb szintje a szöveg szó szerinti megértése. Ennél magasabb szintet képez az értelmező, azaz interpretáló olvasás. Ennél is magasabb szint a kritikai, azaz bíráló olvasás, majd a kreatív, alkotó olvasás szintje következik. Az olvasási szintek egymásra épülnek, hierarchikus rendszert alkotnak (Adamikné 2003: 95–6, 2006: 310–22). Az Adamikné által leírt olvasási fokozatok a Nemzeti alaptantervbe is bekerültek.

Kritikai olvasás során a befogadó értékeli a szöveget. Az értékelés szempontja lehet például a szöveg igazságtartalma, a leírt gondolatok erkölcsi tartalma, a téma időszerűsége, a valóság és a fikció aránya, a szereplők cselekedeteinek lélektani hitelessége stb. (Adamikné 2003: 99). A kritikai olvasás fokának igen fontos szerepe van napjainkban, hiszen rengeteg, egymásnak ellentmondó, időnként manipulatív célú szöveget olvasunk. Azok, akik nem képesek a magas szintű bíráló olvasásra, könnyen válnak manipuláció áldozataivá, illetve fogadnak el gondolkodás, ellenőrzés nélkül igaznak különböző információkat.

Az online olvasási feladatlap a I. számú mellékletben olvasható. A teszthez egy kérdőív is tartozott, amelyben rákérdeztem a vizsgálati személyek nemére, életkorára, iskolai végzettségére. Ezután az olvasási szokásaikról is nyilatkozniuk kellett. A kérdőív a dolgozat II. számú melléklete.

A szöveg RST-elemzése, az olvasásfelmérés eredményei

A vizsgálati személyeknek az alábbi szöveget kellett elolvasniuk. (A kérdőívben a szövegegységeket jelző számok természetesen nem szerepeltek.)

(1.) Ebben a korban sok szülő és pedagógus életét megkeseríti az úgynevezett hiperaktív gyerek. (2.) A szakemberek különféle terápiákat javasolnak, (3.) de a szülő segítőkész közreműködése nélkül nem számíthatunk eredményre. (4.) Azt tanácsoljuk a szülőknek, hogy rendszeres, megtervezett napirendet biztosítsanak a gyermeknek, (5.) mert ez csökkenti a gyermek tudatában lévő belső kaoszt. (6.) Az is

éppilyen fontos, hogy a szülő közvetlenül és világosan beszéljen csemetéjéhez, (7.) legyen következetes, (8.) és dicsérje gyakran. (9.) Alakítsunk ki egy számára zavartalan helyet, (10.) ahol nyugodtan tud tanulni. (11.) Fontos a mozgás is, (12.) mert támogatja a koncentrációt. (13.) Ajánljuk például a gumiasztalon való ugrálást, a biciklizést, a lovaglást. (14.) Nem ajánljuk viszont az erőgyakorlatokat.

(Horváth Éva – Szepesi Dóra, 2000. *Boldog szülő, boldog gyermek, Életmódkalauz* nyomán)

Az olvasó számára az első mondatok elolvasása és a téma megértése után feltűnhet a szöveg igen rövid terjedelme. Hogyan lehet egy ilyen bonyolult témáról kevesebb mint fél oldalban úgy írni, hogy az ismeretek közlése mellett még tanácsokkal is ellássa az olvasókat? Fontos kiemelni, hogy a téma nem folytatódik a következő fejezetben, és olyan utalásokat sem találunk, amelyek felhívnák a figyelmet a további tájékozódás szükségességére. Ha valaki nem tudná, mi a hiperaktivitás, a szöveg elolvasása után sem lesz okosabb, nem kap ugyanis összegző jellegű definíciót, magyarázatot a jelenség mibenlétére vonatkozóan. Gondolhatjuk azonban, hogy ha valakinek hiperaktív gyermeke van, sokat profitálhat a szövegből, hiszen abban több tanács, javaslat olvasható. A kérdés azonban ismételten felmerül: lehetséges valóban hasznosítható tanácsokat adni egy ilyen rövid terjedelmű szövegben? A fentiek okán érdemes kissé távolságtartóan közelítenünk az íráshoz, természetesen nem elvitatva, hogy egy-egy tanács megfelelően alkalmazva hasznosnak bizonyulhat.

A szöveg egy utalással kezdődik: „Ebben a korban...”. A szerzők itt arra utalnak, hogy az elemzett alfejezet egy a *Fejlődési szakaszok, korcsoportok 6–12 éves korig* című fejezetben található, az alfejezet címe *A hiperaktív gyerek*.

Érdemes megvizsgálni, kinek is szól az alfejezet. A könyv ajánlásában, a második lapon ezt olvashatjuk: „Szülőknek, nagyszülőknek, leendő szülőknek és gyermekekkel foglalkozó felnőtteknek.” Az utóbbiakon minden bizonnyal a pedagógusok értendők. A konkrét alfejezetben inkább csak a szülők figyelmére számítanak a szerzők, ők az üzenet címzettjei, nekik szólnak a gyermeknevelési javaslatok. Az ajánlásban szereplő egyéb szereplők közül az első mondatban megjelennek a pedagógusok is. Mind a szülők, mind a pedagógusok a probléma passzív szemlélőjeként tűnnek fel a szöveg elején: „...sok szülő és pedagógus életét megkeseríti az úgynevezett hiperaktív gyerek”.

Nézzük most meg, kik is a szöveg retorikai értelemben vett írói. A többes szám több okból is indokolt lehet. Egyrészt azért, mert a könyv szerzői valóban ketten voltak, másrészt az általuk használt egyik ige (*számíthatunk*) többes szám első személyű volta miatt. A retorikai értelemben vett írók nagy tudással rendelkező és egyben empátikus egyéneknek látszanak, mivel egyrészt képesek tanácsok megfogalmazására, másrészt, mintegy a szülőkkel együttműködve, az ő oldalukon állva *számítanak* valamilyen eredményre. A többes szám ilyen alkalmazása jellemző egyébként a recept-könyvekre és más tanácsadó jellegű munkák szövegére is. A T/1. alkalmazásának oka hasonló: eredetileg az író (általában egy személyben) a tudás birtokosa, de megosztja tudását az olvasóval, és egy-egy étel elkészítésénél vagy egy más cselekvés végrehajtásakor olyan, mintha az író és az olvasó együtt, egységet alkotva cselekednének.

Megemlítik még a *szakembereket* is. Az ő megjelenésüket többféleképpen magyarázhatjuk, egyrészt harmadik személyeként, akik függetlenek az írótól és az olvasótól. Lehetséges az is, hogy a szerzők magukat is a szakemberek közé sorolják. Ezt támasztja alá, hogy ugyanabban a mondatban esik szóróluk, ahol a *számíthatunk*, T/1. személyű igét is megtalálhatjuk. Sőt a korábban általam passzív szereplőként jellemzett pedagógusokkal való azonosság sincs kizárva.

A retorikai szerkezetek elméletének egyik fontos állítása, hogy minden interakciónak *célja* van. Az elemzett szöveg esetében többféle módszerrel határozhatjuk meg ezt a célt.

Az egyik mód egy RST-fa megalkotása. A szöveg egy bekezdés, értelmét tekintve mégis két jól elkülöníthető részre osztható. Az első három egység témamegjelölésként értelmezhető (a fa bal oldali ága), a továbbiak (a fa jobb oldali ága) a szülők számára ajánlott konkrét cselekvéseket írják le. A szöveg első része *magnak* a második *függelék*nek tekinthető. Az RST-elemzés ábrázolása során mindig egy nyíl irányul a függeléktől a mag irányába. A két nagy egység között lévő retorikai viszony az ÖSZTÖNZÉS. Az ÖSZTÖNZÉS, LEHETŐVÉ TÉTEL VAGY KÉPESSE TÉTEL esetében a mag az olvasó egy cselekedetét mutatja be, amely nem valósul meg a függelék vonatkozásában. A függelék elolvasása megnöveli az olvasó képességét vagy hajlandóságát a magban leírt cselekvésre. Jelen esetben a viszony leginkább a KÉPESSE TÉTELNEK felel meg. Az olvasó akkor tud *közreműködni* a gyermek nevelésében, ha tudja, mit kell tennie, milyen konkrét szabályokat érdemes követnie.

Ha az első egységet tovább elemezzük, további mag-függelék viszonyokat láthatunk. Az első mondat (1.) függelék, előkészíti a másodikat. ELŐKÉSZÍTÉS esetén a függelék a szövegben a mag előtt áll, megértése fokozza az olvasó hajlandóságát arra, hogy elolvassa a magot. Az író szándéka szerint az olvasó érdekeltőbb lesz az olvasás iránt, illetve fokozódik az érdeklődése, kíváncsisága. A második mondat két tagmondatból áll, ezek a szöveg (2.) és (3.) jelzésű egységei. A köztük lévő viszony az ELLENTMONDÁS. Erről a relációról a fentiekben már írtam. A különböző terápiák állnak itt szemben a szülők közreműködésével. A szöveg alapján a szülők szerepe tűnik fontosabbnak, ezért a róluk szóló tagmondat (3.) tekinthető magnak: „de a szülő segítőkész közreműködése nélkül nem számíthatunk eredményre”.

A szöveg második nagy egysége a (4.)-től a (14.)-ig tart, és négy, egymással egy szinten lévő részre bontható tovább: ezek a következők: (4.)–(5.); (6.)–(8.); (9.)–(10.) és (11.)–(14.). A négy egység között nem találunk szoros kapcsolatot, a retorikastruktúra-elmélet ilyen esetben HÉZAGNAK vagy RELÁCIÓHIÁLYNAK nevezi az egységek viszonyát.

A (4.) egység jó példa arra, hogy az RST-elemzés alapegysége nem minden esetben egyezik meg a tagmondatokkal. A főmondat és a tárgyi alárendelő mellékmondat egy egységnek tekintendő, hiszen itt a mellékmondat témája a főmondat mondanivalójának szerves része. „Azt tanácsoljuk a szülőknek, hogy rendszeres, megtervezett napirendet biztosítsanak a gyermeknek”. Ehhez a maghoz függelékként viszonyul az (5.) rész: „mert ez csökkenti a gyermek tudatában lévő belső káoszt”. A viszony az elmélet szerint HÁTTÉRKÉNT értelmezhető.

A (6.), (7.) és (8.) részek egymáshoz képest magok, viszonyuk tehát mellérendelő, méghozzá FELSOROLÁS. A FELSOROLÁS viszony azt jelenti, hogy az egyik mag összehasonlítható a többivel egy lista révén, amelyhez csatlakoznak. A lista ebben az esetben a szülőtől elvárt cselekedetek listája. „Az is éppilyen fontos, hogy a szülő közvetlenül és világosan beszéljen csemetéjéhez, legyen következetes, és dicsérje gyakran.”

A következő mag a (9.), ehhez a (10.) rész kapcsolódik függelékként. A köztük lévő retorikai viszony a CÉL. A CÉL viszonyban a mag egy cselekvés, itt egy zavartalan hely kialakítása, a függelék pedig egy meg nem valósult szituáció, ebben az esetben az, hogy a gyerek nyugodtan tanul. A függelék a mag cselekvése által valósul meg, azaz a gyermek akkor tud nyugodtan tanulni, ha a szülő zavartalan helyet alakít ki számára.

A (11.)–(14.) részből elsőként a (12.) emelhető ki, amely függelékként viszonyul a másik háromhoz, a viszony HÁTTÉR jellegű. A (11.) a (13.) és (14.) egységek mellett magként szerepel, a viszony a KIDOLGOZÁS. A KIDOLGOZÁS viszony lényege, hogy a függelék kiegészítő információkat tartalmaz a magban kifejtett tárggyal vagy annak egy vagy néhány elemével kapcsolatban. A (13.) és (14.) egymással mellérendelő viszonyban van, a viszony jellege ELLENTÉT. Az elemzett egységek: „(11.) Fontos a mozgás is, (12.) mert támogatja a koncentrációt. (13.) Ajánljuk például a gumiasztalon való ugrálást, a biciklizést, a lovaglást. (14.) Nem ajánljuk viszont az erőgyakorlatokat.”

Ha az RST-fáról eltávolítjuk a függelékeket, végül egy mag marad, a (3.) egység: „de a szülő segítőkész közreműködése nélkül nem számíthatunk eredményre”. Ez a szövegben a *hatás helye*. Virtanen a függelékek fokozatos eltávolítását *metszésnek* nevezi (Virtanen 1995: 544). A metszés metaforája valóban tökéletesen alkalmas a lényegkiemelés folyamatának leírására, hiszen fokozatosan távolítjuk el, metszünk le a függelékeket, azaz a kevésbé fontos szövegrészeket, egészen addig, amíg egyetlen egység marad, illetve – más szövegek esetében – néhány fő egység.

Az RST-elemzés mellett kiindulhatunk a szövegfajtájából is: egy tanácsadó jellegű írásról van szó. Az előzőekben megállapítottuk, kiknek szól a könyv, amelyből a szövegrész származik, és azt is, hogy a konkrét alfejezet címzettjei a szülők, tehát a hiperaktív gyerekek szülei. A retorikai értelemben vett írók többlettudással rendelkeznek az adott nevelési kérdésben. Mivel ez tanácsadó szöveg, könnyen belátható, hogy az írók célja a szülők ösztönzése egy bizonyos viselkedésforma kialakítására, azaz a gyermekek hatékony nevelésére. Ezzel a módszerrel ugyanarra a következtetésre jutunk, mint az RST-fával: a szöveg legfontosabb egysége a harmadik tagmondat.

A szöveghez kapcsolódó online olvasástervezésben a *hatás helyét* 4 lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a vizsgálati személyeknek (I. számú melléklet), az 50 főből 40 választotta az elemzésben bemutatott megoldást, tehát azt, hogy a szöveg a szülő szerepéről szól. 8 fő vélte úgy, hogy a szöveg a napirendről szól, és ketten gondolták azt, hogy a kommunikációról.

A bevezetésben bemutatott első hipotézis szerint a *hatás helyének* megtalálása összefügg az egyéb szövegtést ellenőrző kérdésekre adott válaszok helyességével, a szövegben lévő logikai kapcsolatok, ok-okozati viszonyok megértésével. A feladatlap 2. kérdése a következő volt: *Miért fontos a rendszeres napirend a hiperaktív gyerek számára?* A 3. kérdés négy rövid feleletválasztós gyakorlatot tartalmazott, a megfelelő kötőszót kellett kiválasztaniuk az olvasóknak. Mindkét (2. és 3.) feladatban az okozhatott nehézséget, hogy a szöveg alapján kellett őket megoldani, és ez – esetenként – eltérhetett a vizsgálati személyek előzetes ismereteitől, illetve a kötőszavak esetében a nyelvértékük által sugallt megoldástól. A feladatok megoldását a tesztek feldolgozása során pontoztam, a maximális pontszám 5 volt. Az a 40 fő, aki megtalálta a *hatás helyét* átlagosan 4,3 pontot ért el (86%), a többiek átlagosan 4,7-et (94%). Az eredmények alapján a fenti hipotézis nem támasztható alá. Ennek oka lehet a kérdések kis száma. Úgy gondolom, egy későbbi vizsgálatban érdemes lenne egy hosszabb kérdéssorral megkísérelni a feltevés bizonyítását.

Feltételeztem továbbá, hogy azok, akik munkájuk közben vagy szórakozás, információszerzés céljából többet olvasnak naponta, illetve gyakrabban olvasnak ismeretközlő, tanácsadó jellegű szövegeket, sikerebbek lesznek a szöveg lényegének a megtalálásában. Ez a feltételezés sem mutatkozott helyesnek. Ebben az esetben nem valószínű, hogy a mérőeszköz hiányossága miatt nem valósult meg a hipotézis, hiszen az olvasási szokásokra három kérdés is vonatkozott. (*Mennyit olvas egy nap munkavégzésével kapcsolatban? Mennyit olvas egy nap szórakozás, információszerzés céljából? Milyen gyakran olvas ismeretközlő vagy tanácsadó jellegű szövegeket?*) A választ 5, illetve 6 lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a vizsgálati személyeknek, így viszonylag árnyalt képet kaphattunk az olvasási szokásokról. Elképzelhető, de korántsem bizonyos, hogy nagyobb populáció vizsgálatával könnyebben bizonyítható az összefüggés.

Ezen a ponton felmerülhet a kérdés: bizonyítható-e ebben a dolgozatban egyáltalán, hogy van létjogosultsága az RST-elemzésnek a szövegértés kutatásában, ha – a rendelkezésre álló adatok alapján – a *hatás helyének* megtalálása sem a szövegben előforduló logikai kapcsolatok felismerésével, sem az olvasási szokások alapján valószínűsíthető olvasási képességgel nem függ össze? Egyetlen olyan feltételezés maradt, amellyel még nem foglalkoztunk: a jobb olvasók könnyebben megtalálják a *hatás helyét*, és kritikusan viszonyulnak a szöveghez, tehát ez a két képesség összefügg egymással.

A kritikai olvasás képességére két kérdés vonatkozott. Ezek a következők voltak: (4.) *Képzeld el, hogy az Ön gyermeke hiperaktív! Mennyire érezte hasznosnak a szövegrész elolvasását?* (5.) *Milyen mértékben fogadná meg az olvasott tanácsokat?* A válaszadók során a vizsgálati személyeknek egy 1–10-ig terjedő skálán kellett a megfelelő számot bekarikáznuk, de ez csak bevezetésül szolgált a valóban fontos feladathoz, a válaszok indoklásához. Az online teszt előnye, hogy a vizsgálati személyek nem tudták kihagyni az indoklást, mert a program csak úgy engedte őket a következő kérdéshez, ha irtak valamit, így mind az 50 résztvevő megindokolta válaszait. Ebből a 100 válaszból következtettem arra, hogy a vizsgálati személyek kritikusan viszonyultak-e a szöveghez. Az 50 vizsgálati személy közül 27 fogalmazott meg – egy vagy mindkét indoklásában – valamilyen kritikát az olvasottakkal kapcsolatban, tehát a résztvevők több mint fele kritikusan viszonyult a szöveghez. Ez többféle formában is megmutatkozott az indoklásokban. A legnagyobb számban (14) azok a vélemények voltak, amelyek szerint a szöveg túl általános, tartalma közismert, vagy nem csak a hiperaktív gyerekekre vonatkoznak az állítások. Kilenc fő gondolta úgy, hogy a szöveg túl rövid, kevés információt tartalmaz a téma komolyságához képest. A többi kritikát csak egy vagy két vizsgálati személy írta le. Ezek a következők: a szöveg nem hangsúlyozza a fontos és kevésbé fontos tennivalók közötti különbséget; a tanácsok „későiek”, iskolás korra már régen el kellett volna kezdeni a terápiát; konkrét információk hiánya (az étkezés szerepe, az erőgyakorlatok tilalmának indoklása); a probléma kezelése túl könnyűnek tűnik a szöveg alapján; a hiperaktivitás nem is valódi probléma, csak a rosszul értelmezett társadalmi elvárások miatt kezelik annak. Néhány válaszadó több kritikát is megfogalmazott.

Azok közül, akik megtalálták a *hatás helyét* (40 fő) 23 viszonyult kritikusan a szöveghez, ez a válaszadók 58%-a. A többi vizsgálati személy (10 fő) közül mindössze négyen fogalmaztak meg kritikát, tehát 40%-uk. A számok alapján úgy tűnik, van összefüggés a *hatás helyének* megtalálása és a kritikai olvasás között.

Következtetések

A kutatás célja az volt, hogy bizonyítsuk a retorikastruktúra-elmélet alkalmazhatóságát a szövegértés hazai kutatásában. Az elmélet alapján elemeztem egy életmód-tanácsadó szövegét, és bemutattam az egyes szövegegységek összefüggéseit szemléltető RST-fát. Megkerestem a szöveg legfontosabb egységét, azaz a *hatás helyét*. A vizsgálat második részében 50 felnőtt olvasási szokásait és olvasásértését vizsgáltam. A rendelkezésre álló adatok alapján megállapítottam, hogy az RST szerinti hatáshely és az olvasók intuitív megítélése általában egybeesik; emellett a *hatás helyének* megtalálása és a kritikai szintű olvasás képessége is összefügg egymással. Valószínűsítem, hogy több vizsgálati személy részvételével, egy terjedelmesebb mérőeszközzel elvégzendő vizsgálat további, a gyakorlatban hasznosítható összefüggést tárhatna fel a szöveg lényegének kiemelése és az olvasási szokások, valamint a lényegkiemelés és az ok-okozati viszonyok megértésének az összefüggéseiről.

Véleményem szerint a retorikastruktúra-elmélet alkalmazása egy modern, újszerű aspektussal egészíthetné ki a hazai olvasáskutatást. Segíthetne – többek között – a lényegkiemelés képességének a vizsgálatában. Szintén érdekes lenne megnézni, hogy milyen sorrendben alakul ki a retorikai kapcsolatok megértésének képessége az olvasástanulás során; melyek azok a relációk, amelyeket a legtöbbször félreértenek az olvasók stb. Sok olyan eredmény születhetne, amely beépíthető lenne az olvasástanítás módszertanába, ezáltal növelhetné az oktatás, a készségfejlesztés hatékonyságát.

SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4: 4–14.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Hacker, J. Douglas 2004. Self-Regulated Comprehension During Normal Reading. In: Robert B. Ruddell – Norman J. Unrau (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, 755–79.
- Károly Krisztina 2014. A retorikai szerkezet újratertemtése a magyar–angol sajtófordításban. *Magyar Nyelv* 1: 17–29; 2: 144–59.
- Károly Krisztina (megjelenés alatt). *A retorikastruktúra-elmélet a kontrasztív retorikai vizsgálatokban és a fordításkutatásban*.
- Lénárd Ferenc 1979. *A közoktatás fejlesztése és a pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magnuczné Godó Ágnes 2003. *Cross-cultural Perspectives in Academic Writing. A Study of Hungarian and North American Students' L1 Argumentative Rhetoric*. PhD doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Mann, William C. – Matthiessen, Christian M. I. M. – Thompson, Sandra A. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organisation. *Text* 8/3: 243–81.
- Mann, William C. – Matthiessen, Christian M. I. M. – Thompson, Sandra A. 1992. Rhetorical Structure Theory and Text Analyses. In: Mann, William C. – Thompson, Sandra A. (eds.): *Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund-raising Text*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 39–78.
- Mann, William C. 2005. RST – *Rhetorical Structure Theory*. <http://www.sfu.ca/rst/>.
- Paris, G. Scott – Wasik, A. Barbara – Turner, C. Julianne 1991. The Development of Strategic Readers. In: Barr, Rebecca – Kamil, L. Michael – Mosenthal, Peter – Pearson, P. David (eds.): *Handbook of Reading Research*. Volume II. Longman Publishing Group, New York–London, 609–40.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 2002. Process Research: State of the Art and Where to Go Next? *Across Languages and Cultures* 3/1: 5–19.
- Virtanen, Tuija 1995. Analyzing Argumentative Strategies: A Replay to a Complaint. Organisation in Discourse. Proceedings from Turku Conference. Warvik, B., S-K. Tanskanen – Hiltunen (eds). *Anglicana Turkue-nsia* 14: 539–47.

FÜGGELÉK

I. számú melléklet

Egy életmódkalauz szövegének retorikai elemzése és a felnőttek szövegértő olvasása

- 1. Az alábbi szöveg egy életmód-tanácsadó egy alfejezete. Olvassa el figyelmesen a szöveget! Válassza ki azt a részt (A–D), amely Ön szerint a szöveg lényegét, legfontosabb állítását tartalmazza! Egy olyan állítást keressen, amely összefoglalja a szöveget!**

Ebben a korban sok szülő és pedagógus életét megkeseríti az úgynevezett hiperaktív gyerek. A szakemberek különféle terápiákat javasolnak, de a szülő segítőkész közreműködése nélkül kevésbé számíthatunk eredményre. Rendszeres, megtervezett napirendet kell biztosítani a gyermeknek, mert a magatartászavar egy bizonyos belső káoszra adott válaszreakciója. A szülő beszéljen közvetlenül és világosan csemetéjéhez, legyen következetes, és dicsérje gyakran. Alakítsunk ki egy számára zavartalan helyet, ahol nyugodtan tud tanulni. Fontos a mozgás is, mert támogatja a koncentrációt. Ajánlott például a gumiasztalon való ugrás, a biciklizés, a lovaglás. Nem ajánlottak viszont az erőgyakorlatok. *Horváth Éva – Szepesi Dóra, 2000. Boldog szülő, boldog gyermek, Életmódkalauz. Bioenergetic, Budapest, 34–5.*

- A (...) a szülő segítőkész közreműködése nélkül kevésbé számíthatunk eredményre.
 B Rendszeres, megtervezett napirendet kell biztosítani a gyermeknek (...)
 C A szülő beszéljen közvetlenül és világosan csemetéjéhez (...)
 D Nem ajánlottak viszont az erőgyakorlatok.

- 2. Miért fontos a rendszeres napirend a hiperaktív gyerek számára? Válaszoljon a szöveg alapján!**

.....

- 3. Válassza ki a megfelelő kötőszót! Az állítások értelme egyezzen meg a szöveg mondanivalójával! Ne arra figyelje, hogyan hangzik szebben a mondat!**

- a. A szülő beszéljen világosan a gyerekekhez, **és/de/mert/ezért/vagy/sem** fontos a következetesség a nevelésben.
 b. A hiperaktív gyermek számára ajánlott például a biciklizés, **és/de/mert/ezért/vagy/sem** az erőgyakorlatok nem.
 c. A hiperaktív gyerek számára fontos egy zavartalan hely kialakítása, **és/de/mert/ezért/vagy/sem** ott nyugodtan tud tanulni.
 d. A mozgás támogatja a koncentrációt **és/de/mert/ezért/vagy/sem** fontos.

- 4. Képzelve el, hogy az Ön gyermeke hiperaktív! Mennyire érezte hasznosnak a szövegrész elolvasását? 1–10**

Indokolja válaszát!

.....

- 5. Milyen mértékben fogadná meg az olvasott tanácsokat? 1–10**

Indokolja válaszát!

.....

II. számú melléklet

Kérdőív a vizsgálati személyek számára

Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

- 1. Neme:** férfi nő
- 2. Életkora:** 18–25 26–35 36–50 51–65 66–80 80 fölött
- 3. Iskolai végzettsége:** alacsonyabb, mint az általános iskola 8 osztálya
általános iskolai
középiskola
felsőfokú
- 4. Munkavégzésével kapcsolatban átlagosan mennyit olvas egy nap?**
Nem olvasok
10 percnél kevesebbet
10–30 percet
30 percet – 2 órát
2–4 órát
4 óránál többet
- 5. Szórakozás, információszerezés céljából átlagosan mennyit olvas egy nap?**
Nem olvasok
10 percnél kevesebbet
10–30 percet
30 percet – 2 órát
2–4 órát
4 óránál többet
- 6. Milyen gyakran olvas ismeretközlő vagy tanácsadó jellegű szövegeket?**
Nem olvasok
Évente kevesebb, mint 5 alkalommal
Körülbelül havonta
Körülbelül hetente
Hetente többször
- 7. Milyennek értékeli saját olvasásának színvonalát egyszerűbb szövegek esetében?**
Nehezen értem, amit olvasok
Inkább nehezen értem, amit olvasok
Szinte tökéletesen értem a szövegeket
Tökéletesen értem a szövegeket
- 8. Milyennek értékeli saját olvasásának színvonalát bonyolultabb szövegek esetében?**
Nehezen értem, amit olvasok
Inkább nehezen értem, amit olvasok
Szinte tökéletesen értem a szövegeket
Tökéletesen értem a szövegeket

SUMMARY

*Csépány, Nikoletta***Rhetorical analysis of a lifestyle consulting text and adults' reading comprehension**

In this paper I concentrate on using the Rhetorical Structure Theory (RST) in the study of reading comprehension. In the first section of the paper I analyse a lifestyle consulting text within the framework of the theory. As a result of the analysis, the comprehensive locus of effect is identified. The comprehensive locus of effect is the most important portion of the text that represents the essence of the whole text. In the second section of the paper I examine the reading habits and comprehension of 50 adults. They had to read and understand the lifestyle consulting text. Results show that the comprehensive locus of effect according to the RST usually coincides with the intuitive perception of the readers. Furthermore, there is correlation between the ability to find the comprehensive locus of effect and the critical level of reading comprehension.

Keywords: Rhetorical Structure Theory, reading comprehension, comprehensive locus of effect