

Kreativitás és szövegértés

Tegyük fel, hogy egy mese, történet elolvastatása után annak másféle befejezését kérjük a tanulóktól. Valószínűleg lesznek, akik egészen eredeti ötlettel hozakodnak elő, míg másoknak esetleg semmi nem jut az eszébe. De vajon a kreatívnak bizonyulók jobban is értik, amit olvasnak? Befolyásolja-e a kreativitás a szövegértést? Tanulmányunkban e kérdésnek szegődünk nyomába.

Korábbi írásunkban (Tóth, 2003a) már részben beszámoltunk arról a kutatásról, amelynek keretében a narratív szöveg megértésének fejlődését kívántuk nyomon követni az általános iskolásoknál. Kutatásunk két szempontból is eltér a szakirodalomban fellelhető, általánosan jellemző vizsgálatoktól. Jellemét tekintve longitudinális, aminek jelentőségét az adja, hogy nemcsak hazánkban, de más országokban sem folytak olyan vizsgálatok, amelyek követéses módszerrel tanulmányozták volna a szövegértést. De eltér abban is, hogy bonyolultabb üzenetet (is) hordozó narratív szöveg megértésének tanulmányozását tűzte ki célul, ami nem jellemző az iskolai vizsgálatokra. Valószínűleg a módszertani megragadás nehézségeinek tudható be, hogy – legalábbis iskolai vonatkozásban – az ismeretközlő szövegek megértésére aránytalanul nagyobb figyelem irányult a kutatók részéről, mint a narratív szövegek megértésére, jöllehet ez utóbbi terület elméleti kutatása szélesebb körű.

E tanulmányban munkánknak azt a részét adjuk közre, amely a kreativitás szerepét vizsgálja a narratív szöveg megértésében. Előbb azonban röviden áttekintjük, mit tart a szakirodalom a kreativitásról.

A kreativitás

A kreativitás fogalma

A kreativitás meglehetősen bonyolult és sokarcú emberi jelenség. Mibenlétének tisztázására az évtizedekre visszanyúló kutatások során számos kísérlet történt, ám egységesen elfogadott definíciója mind a mai napig várat magára. Jelen tanulmányban nincs mód arra, hogy az összes eddig született definíciót bemutassuk, így a sok közül csak kettőt emelünk ki – két lexikonból:

„Kreativitás vagy másképpen alkotó gondolkodás. Az egyénnek az a képessége, hogy a problémamegoldó műveletek során új összefüggéseket fedezzen fel, viszonylag folyamatosan és rugalmasan újszerű ötleteket és eredeti megoldásokat produkáljon.” (Fröhlich, 1996, 235.)

„Kreativitás vagy másképpen alkotóképesség. Az embernek az a képessége, hogy túllép a tanulással elsajátított tudásán, ahhoz viszonyítva újat fedez fel, eredeti produktumot hoz létre.” (Kalmár, 1997, 319.)

Mindkét meghatározás a maga nemében tökéletesnek tűnik, némi különbség mégis van közöttük. Az elsőben nincs benne, hogy az új mihez képest új, a második pedig azt sugallja, mintha a kreativitás egyszeri megnyilvánulás lenne. Természetesen nem vitatjuk e két kiváló szakember érdemeit – egy ilyen definícióhoz elmélyült tudás és hogy stíl-

szerűek legyünk: kreativitás szükségeltetik –, a példákkal csupán a meghatározás nehézségeire kívántunk rámutatni. MacKinnon (1978) egyenesen azon az állásponton van, hogy nincs értelme a sokféle értelmezés közül bármelyiket is kitüntetni és a kreativitás egyedüli helyes meghatározásaként elfogadni, a kreativitás ugyanis olyan fogalom, amely az összes eddig javasolt értelmezést hordozza, és ahogya a kutatások folytatódnak, valószínűleg még sokkal többet is fog hordozni.

A meghatározás nehézségét az is okozza, hogy az egyes kutatók más-más elméleti megközelítést részesítenek előnyben. A következőkben ezek közül említünk meg néhányat.

Freud szerint a kreativitás nem más, mint az anyamell elvesztése miatti destrukció szublimációja (Kemenczei, 1990). Másutt azt mondja, hogy a kreativitás olyan tudattalan folyamat, amelynek révén a libidinózus és agresszív energiák kulturálisan szentesített viselkedésbe konvertálódnak (Tóth, 2003b). Egyes pszichoanalitikusok a kreativitást alkotó szublimálási képességnek gondolják, és a tudatlanságba helyezik, úgy vélvén, hogy ez csak kevés ember (főleg a művészek) számára hozzáférhető. Más analitikusok a kreativitást inkább az ödipális kihívásra adandó ego-válasznak értelmezik (Kemenczei, 1990).

Ha az időbeli viszonyokat tekintjük, kézenfekvőnek tűnik, hogy az olvasó először megérti a szöveget, aztán megítéli a tartalom relatív értékét, s végül – ha kedve tartja – eljátszadozik a szöveggel, hipotézisekbe bocsátkozva arról, hogy például amennyiben a főhős másképp cselekedett volna, hogyan alakult volna a történet. Ez utóbbi mozzanat nem szükségszerűen jelenik meg, mivel nem feltétele az író által közvetített üzenet rekonstruálásának. Nem mondhatjuk tehát, hogy aki nem kreatív módon viszonyul a szöveghez, csupán megérteni és megítélni akarja, az alacsonyabb szinten olvas, mint aki a szöveghez kapcsolódóan valami újat talál ki.

A neurológiai felfogás hívei a kreativitást a jobb féltekei funkciókkal kapcsolják össze. A különböző módosult tudatállapotok során bekövetkező arousal-csökkenés miatt a bal félteke aktivitása gyengül, s így a jobb félteke felszabadul a bal féltekei kontroll alól. Szerintük ily módon a jobb féltekében rejlő kreativitás – hiszen itt található az intuíció, a metafora, a képzelet – szabad utat nyer (Tóth, 1998; Balzac, 2006).

Az egzisztencialisták szerint a kreativitás foka a külvilággal való találkozás intenzitásától függ. A kreativitásban tehát nem az akarati erőfeszítés, hanem az elmélyülés a lényeg. Ha Maslow pszichológiai fogalmában gondolkodunk, akkor ez a „csúcstény” fogalmával fejezhető ki. Az egzisztencialisták elkülönítik az álkreativitást az igazi kreativitástól, ami találkozást jelent a külvilággal. Szerintük ez az egészséges, nyitott, külvilággal kommunikáló egyén produktuma.

Külön érdemes szólni C. W. Taylor (1988) munkájáról, aki hozzávetőlegesen 60 definíciót különített el, majd ezeket csoportokba sorolva hat elméleti megközelítésre mutatott rá:

1. Gestalt vagy percepció típusú, ahol a fő hangsúly az ötletek újrakombinálásán, illetve a Gestalt újrastrukturálásán van;

2. végtermék- vagy innováció-orientált definíciók, amelyek esetén valamilyen új dolog létrehozása a lényeges;

3. esztétikai vagy expresszív definíciók, ahol az önkifejezés áll a középpontban;

4. pszichoanalitikus vagy dinamikus megközelítések, amelyekben a kreativitás az id, ego, szuperego meghatározott interakciójából eredő jelenségként kerül meghatározásra;

5. a megoldó gondolkodást hangsúlyozó definíciók, ahol is a lényeg a gondolkodási folyamaton mint egy aktuális probléma konkrét megoldásán van;

6. az „eltérő” csoportba pedig azok a definíciók kerültek, amelyeket nem lehetett sehova egyértelműen besorolni.

Mint látjuk, sokféle elméleti megközelítés létezik, amelyek mást és mást hangsúlyoznak. Sok kutató ezért azon a véleményen van, hogy a kreativitás leginkább az oldalai felől: a folyamat, a személyiség, a produktum és a környezet oldaláról ragadható meg.

A kreativitás oldalai

1. A kreatív folyamat. A legtöbb szerző a kreatív folyamatot négy szakaszból állónak írja le, sőt, az elnevezéseik is hasonlóak. Ezek Wallas szerint: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolódás (idézi: *Tóth*, 2003b); Guilford szerint: előkészítés, inkubáció, belátás és értékelés (idézi: *Landau*, 1976); Kürti (1982) szerint: előkészítés, lappangás, intuíció és az eredmények alátámasztása; Torrance szerint: a problémákra való érzékenyítődés, illetve a problémák tudatosítása, a rendelkezésre álló információk összegyűjtése, a megoldásra való törekvés és az eredmények közreadása (idézi: *Tóth*, 2003b). Újabban Leong (2001) próbált áttekintést adni a témáról. Bár könyvének csaknem felét a kreatív folyamatnak szentelte, az előbbieken leírtakhoz képest igazán új elképzelést az áttekintés nem tartalmaz.

A folyamatra vonatkozó szakaszos elképzelést I. A. Taylor (1960) is támogatta, azzal a kiegészítéssel, miszerint a kreativitásnak öt szintje létezik (kifejező, produktív, feltaláló, újító és teremtő), mindegyik szinthez más-más pszichológiai folyamatok tartoznak, és ezek módosíthatják az egyes lépéseket.

2. A kreatív produktum. Kreatív produktumnak tekinthető – akár a tervezés stádiumában is – minden olyan ötlet, elképzelés, művészi alkotás vagy tudományos elmélet, amely megfelel bizonyos kritériumoknak. MacKinnon (1978) szerint e kritériumokon a produktum eredetiségét, illetve újszerűségét és a probléma, a szituáció vagy a cél szempontjából való jelentőségét kell érteni. A produktumnak esztétikai szempontból kellemesként kell hatnia, továbbá a hagyományos nézetek és tapasztalatok meghaladásával és átformálásával hozzá kell járulnia az emberi létezés újszerű feltételeinek megteremtéséhez.

3. A kreatív személyiség. A legtöbb szerző szerint a kreatív egyének közös jellemzője a környezeti ingerekre való szokatlan érzékenység, a gondolkodásbeli önállóság, a viselkedésbeli nonkonformitás és a feladatvégzésben való kitarás. A kiemelkedően kreatív egyének további közös vonása, hogy kedvüket lelik az ötletek gyártásában, kifejezetten szeretik a humort, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben és a munkájuk során erősen önérvényesítők. Williams (idézi: *Tóth*, 2000) viszont a kiemelkedően kreatív egyének legfőbb sajátosságát abban látja, hogy tele vannak paradoxonokkal: nyitottak és zárkóztak, pedánsak és rendetlenek, komolyak és bolondosak, renitensek és alkalmazkodók – egyszerre. Valójában a paradoxon az, ami a kreativitásukat életti.

4. A kreativitást elősegítő környezet. A kreatív potenciál kioldása szempontjából kritikus tényező a nyitott és elfogadó környezet. Arieti (1976) ebben egészen odáig elmegy, hogy a kreativitást elősegítő társadalom képét is felvázolja. Olyan társadalmat képzel el, amelyik nem a közvetlen kielégülésre helyezi a hangsúlyt, hanem a toleranciára, a divergens szemléletre és a kreativitást előmozdító ösztönzők és jutalmak alkalmazására. Nála jóval mértéktartóbb Torrance (1962), aki azokat a változókat tekinti fontosnak, amelyek szokatlan kérdésfeltevésre ösztönöznek, továbbá az értékelés állandó kényszere nélkül teszik lehetővé a teljesítményt.

A szövegértés

A szövegértés mibenlétére vonatkozóan sem kevésbé tarka a kép a szakirodalomban. Lássunk néhány nézőpontot!

Taylor és Taylor (1983) megértésen a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését értik. Rumelhart (1990) szerint a megértés azonos a megértendő helyzet magyarázatára alkalmas sémák kiválasztásával és igazolásával. Martindale (1990) a megértést a mentális lexikonban tárolt ismeretek hozzáférésekor keletkező szubjektív érzésnek tartja. Bransford és McCarrell (1989) a megértés lényegét a megértendő anyaghoz való kognitív hozzájárulásban látja. Síklaki (1981) a történet-nyelvtanok felől közelíti meg a megértést. E modellek szerint a megértés lényegét az adott történet konkrét kijelentéseinek az ember fejében létező narratív sémához való hozzárendelődése képezi. Nagy (1984) szerint a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. Lénárd (1979) szerint a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni.

A fentiekhez képest egészen más jellegű felfogást tükröz Mansilla és Gardner (1997) meghatározása. Szerintük „a megértés egy adott ismeretkörrel való gondolkodni tudás képessége, aminek meglétét az adott területen helyesnek tartott gondolkodásmód kritériumaival történő összevetés hitelesíti” (*Mansilla és Gardner, 1997, 382.*). E felfogás szerint a megértésnek két dimenziója van: (1) a területspecifikus ismeretek megértése, (2) az adott terület (például matematika, történelem, irodalom, kerámiakészítés, tánc) gondolkodásmódjának megértése, ideértve az ismeretanyag létrejöttének, közreadási formáinak és a vizsgálódást-továbbfejlesztést inspiráló céloknak a megértését. Ez az elképzelés lényegében azt az álláspontot tükrözi, hogy ahány terület van, annyiféle megértéssel kell számolni. Más szavakkal: egy egységes megértés-koncepció megalkotására való törekvés – tévút.

Újabban Kintsch (2004) egy tanulmányában a megértésről úgy ír, mint ami két részből áll: automatikus jelentésadásból és problémamegoldásból. A folyamat maga igen széles skálán mozog: a percepciótól az analitikus gondolkodásig. Szerinte az automatikus jelentésadás szakaszában az egyén egyszerűen csak olvas és felfog, de amikor valamit nem ért meg azonnal, a problémamegoldó gondolkodáshoz folyamodik.

Magunk a szövegértést így határozzuk meg: a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmai segítségével történő újraalkotását jelenti (*Tóth, 2002.*).

Kreativitás, olvasás, szövegértés

A szakirodalomban a kreativitás és az olvasás kapcsolata többnyire az olvasás szintjével összefüggésben merül fel, és 'kreatív olvasás' néven ismert. Sokak szerint az olvasásnak különböző szintjei vannak, és ezek egyike a kreatív olvasás. Például Lénárd (1979) szerint az olvasásnak hat szintje van, melyek egyre magasabb fejlettségi fokot képviselnek az olvasási képességben. Ezek sorrendben:

1. az olvasás technikája,
2. a megértő olvasás,
3. a kritikai olvasás,
4. az alkotó (kreatív) olvasás,
5. az esztétikai olvasás,
6. a világnézeti-politikai-ideológiai olvasás.

Lénárd szerint ezek a szintek egymásra épülnek, vagyis hierarchiát alkotnak. Az egyes szintek közötti különbséget a következőkben látja: (1) Az első szint egyszerűen csak az

olvasás technikájának elsajátítását jelenti. (2) A második szint a szöveg jelentésének megértésére vonatkozik. (3) A kritikai olvasás annyival több ennél, hogy az olvasó észreveszi a szöveg hibáit, ellentmondásait. (4) Az alkotó (kreatív) olvasás elnevezéssel Lénárd arra utal, hogy az olvasó képes a szöveg hibáit, ellentmondásait korrigálni. (5) Az esztétikai olvasás azt jelenti, hogy az egyén véleményét tud formálni a szöveg kifejezésbeli, szerkesztésbeli vagy más vonatkozású szépségéről. (6) A legfejlettebb szint az, amikor az egyén az olvasott szöveget világnézeti-politikai-ideológiai szempontból is értékelni tudja. Véleményünk szerint ez az utolsó szint megkérdőjelezhető, mivel itt Lénárd nyíltan azt vallja, hogy az olvasónak képesnek kell lenni a világnézeti-politikai-ideológiai szempontból elfogadhatatlan szövegtartalom azonosítására és elutasítására, amivel burkoltan arra utal, hogy egyetlen helyes világnézet (politika, ideológia) létezik, és ennek fényében kell a többit értékelni. Bár a felosztás más pontokon is vitatható, most elegendő annyit megjegyezni, hogy a nemzetközi szakirodalomban nem ez, hanem az Adamikné (1997, 2003) által leírt felosztás az elfogadott.

Adamikné az olvasás alábbi szintjeit különíti el:

1. szó szerinti olvasás,
2. értelmező olvasás,
3. kritikai olvasás,
4. kreatív olvasás.

E hierarchiában a legmagasabb szinten lévő kreatív olvasás lényegét Adamikné az olvasottak továbbgondolásában, kiegészítésében látja. Itt nem annyira a logikus gondolkodáson, mint inkább a képzeleten, a fantázián van a hangsúly.

Könnyen észrevehető, hogy a kreatív olvasás Adamikné által leírt felfogásában az a mód a fontos, ahogyan az olvasó a szöveggel foglalkozik. Ha az időbeli viszonyokat tekintjük, kézenfekvőnek tűnik, hogy az olvasó először megérti a szöveget, aztán megítéli a tartalom relatív értékét, s végül – ha kedve tartja – eljátszadzik a szöveggel, hipotézisekbe bocsátkozva arról, hogy például amennyiben a főhős másképp cselekedett volna, hogyan alakult volna a történet. Ez utóbbi mozzanat nem szükségszerűen jelenik meg, mivel nem feltétele az író által közvetített üzenet rekonstruálásának. Nem mondhatjuk tehát, hogy aki nem kreatív módon viszonyul a szöveghez, csupán megérteni és megítélni akarja, az alacsonyabb szinten olvas, mint aki a szöveghez kapcsolódóan valami újat talál ki. Mégis, a hierarchia azért jogos, mert csak az tudja fantáziájában másképpen szőni a szöveget, aki megértette, hogy miről szól.

Tulajdonképpen meglepő, de a kreatív olvasásra vonatkozó szakirodalom leginkább a fejlesztés lehetőségeit és módszereit tárgyalja, figyelmen kívül hagyva azt a tényt, hogy az olvasásban megnyilvánuló kreativitás nem csupán viszonyulás kérdése. Úgy tűnik, a szerzők eleve adottnak veszik a kreatív potenciált, nem számolva az egyéni különbségekkel. Pedig ahogy intellektuális képesség tekintetében jelentős különbség van az emberek között, úgy a kreativitásban sem vagyunk egyformák.

Ugyanígy nem találtunk támpontot a szakirodalomban arra nézve sem, hogy az egyénenként eltérő kreativitás mennyiben befolyásolja magát a szövegértést. Kutatásunknak ez a szála erre a kérdésre kívánt választ adni.

A kutatás módszere

Kutatásunk megtervezésekor mindenekelőtt abban kellett dönteni, hogy azonos vagy eltérő szövegeket használjunk-e. Tapasztalatunk szerint ugyanis az összehasonlítási céllal végzett iskolai szövegértési vizsgálatok mindegyike eltérő szövegekkel dolgozik, vagy azért, mert különböző korosztályokat vetnek egybe (független minták), vagy azért, hogy az ismerettségből származó hatásokat kivédjék (azonos minta). Magunk viszont úgy gondoltuk, ilyen módon a szövegek ekvivalenciája nem biztosítható, emiatt az

összehasonlítások eredményeinek érvényessége megkérdőjelezhető. Ezért úgy döntöttünk, hogy a longitudinális vizsgálatot végig azonos szöveggel folytatjuk le.

Miután döntöttünk a szöveg azonosságáról, megfelelő szöveget kellett találni, olyat, amely minden évfolyamon érdekes lehet a gyermekek számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz. Végül egy mesészerű novellát választottunk ki: H. G. Wells A világirodalom remekei 5. sorozatában megjelent *A bővös bolt* című elbeszélés-gyűjteményéből (*Európa Kiadó*, 1973) *A Szerelem Gyöngye* című történetet (105.). Ezt le kellett rövidíteni, mert a novella négyoldalmi terjedelmű volt. Az eredeti és a rövidített változat megértésbeli egyenértékűségét előkísérletekkel ellenőriztük (Tóth, 1997).

A narratívum megértését Lengyel (1988) tanácsaira támaszkodva hét területen próbáltuk megragadni, ügyelve arra, hogy egyfelől ezeket más narratív szövegeknél is lehessen alkalmazni, másfelől „lekérdezhetőek”, azaz kérdésekbe sűrítethetők, feladatlap készítésére alkalmasak legyenek. E területek a következők: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív terület (OP), (7) esztétikai-üzeneti terület (EÜ).

Szerintünk a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmi segítségével történő újraalkotását jelenti. Ebből világosan kiderül, hogy a megértés során az olvasó nem újat alkot, hanem újraalkot, azaz rekonstruál, a rekonstrukció pedig nem azonos a kreativitással. Ez lehet a magyarázata annak, hogy kutatásunkban nem találtunk összefüggést a kreativitás és a szövegértés között.

Az adatkikeresést igénylő kérdésekkel azt vizsgáltuk, mennyire tudnak a tanulók a szövegben eredményesen keresgélgni, egy-egy nagyon pontosan körülírt konkrétumot megjelölni. Az eseményekre vonatkozó kérdésekkel a történet főbb eseményeinek azonosítását és az események időrendjében való tájékozódást kívántuk felmérni. A fogalmak területén azt néztük, hogy bizonyos, szövegből kiemelt fogalmak jelentését mennyire ismerik a tanulók. Az összefüggések területén kizárólag az explicit (szövegben kimondott) oksági relációk azonosítását vizsgáltuk. A valóságra vonatkozó ismereteket tudakoló kérdések a témára vonatkozó háttértudás tartalmát voltak hivatottak felmérni. Ennek fontosságára egyébként újabban több szerző is felhívja a figyelmet (például *Murphy és*

Alexander, 2002; *Pressley*, 2002). Az operatív-manipulatív területen azt vizsgáltuk, mennyire képesek a tanulók önálló következtetéseket levonni a szöveg alapján. Végül az esztétikai-üzeneti területen szereplő kérdésekkel a mű üzenetének megragadását, az értékelés-véleményalkotás színvonalát próbáltuk feltárni.

Mindgyik területen nyílt technikával dolgoztunk. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert az iskolai szövegértési vizsgálatok általában zárt technikát használnak, ami hasznos lehet a közvetlen megértés tanulmányozására, de – különösen narratív szöveg esetén – a megértés magasabb szintjeinek, így például a lényeg kivonásának megragadására már alkalmatlan. Ugyanígy vélekedik például Fiene és McMahon (2007) is.

A vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük, összesen 11 osztályban, közel 300 fővel. Első alkalommal erre a tanulók második osztályos korában került sor, amikor már birtokába jutottak az olvasás technikájának. A következő években végzett felmérésekben ugyanazok a tanulók vettek részt. Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a tanulók a szöveget pedig mindvégig tetszésük szerint használhatták.

Az egyes területekre pontozási kulcsot dolgoztunk ki. Pontozás szempontjából a hét területet kétféle lehet bontani: közvetlen szövegértésre (AD, ES, ÖF) és szövegértelmzésre (VA, OP, EÜ). A FO az utóbbihoz tartozna, de csak abban az esetben, ha biztosak lehetünk abban, hogy a kiemelt fogalmak jelentését a tanulók előzetesen nem ismerik, a fogalmak tartalmi jegyeinek kialakításához kizárólag a szövegkörnyezetből nyerik a támpontokat. Mivel ezt nem ellenőriztük, a két fő terület összehasonlításakor a FO-adatokat kihagytuk.

A kutatás tisztaságának biztosítása érdekében valamennyi mérést magunk végeztük, továbbá a szöveget, a feladatlapot és annak pontozási rendszerét a longitudinális vizsgálat során nem hoztuk nyilvánosságra. Ezek részletes leírását a szerző habilitációs értekezése tartalmazza (Tóth, 2003c).

Sajnálatos módon a kutatás félidejéhez érkező anyagi támogatás jelentősen megcsappant, így csak részlegesen tudtuk folytatni munkánkat. A részleges folytatás azt jelentette, hogy bár szándékunk szerint felső tagozatban is valamennyi évfolyamon mérni kívántunk, a szűkös támogatásból csak a 6. és a 8. évfolyamra futotta. Ez a magyarázata annak, hogy az eredmények ismertetésekor az 5. és a 7. évfolyam nem szerepel.

Miindert azért írtuk le ilyen részletesen, hogy az olvasó világosan lássa az általunk kidolgozott módszert a szövegértés vizsgálatára. A kreativitás vizsgálatára a Torrance-féle kreativitástesztet alkalmaztuk (Zétényi, 1989).

(Megjegyezzük, hogy a kutatás egyik összetevőjét képezte *A gondolkodás fejlődésének kapcsolata az anyanyelv elsajátításával* című nagyobb ívű longitudinális kutatásnak, melyet az MM és a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet támogatott.)

Eredmények

Az alábbi táblázatok (1., 2., 3., 4., 5.) a vizsgálat eredményeit dokumentálják. A táblázatok második oszlopa a korrelációs értékeket mutatja.

1. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 2. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,061	0,961	n. sz.
ES	0,115	1,832	n. sz.
FO	-0,020	0,317	n. sz.
ÖF	0,009	0,139	n. sz.
VA	0,145	2,311	0,05
OP	0,065	1,021	n. sz.
EÜ	-0,022	0,349	n. sz.
ADESÖF	0,052	0,816	n. sz.
VAOPEÜ	0,121	1,928	n. sz.

2. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 3. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,084	1,266	n. sz.
ES	0,081	1,225	n. sz.
FO	0,109	1,651	n. sz.
ÖF	0,093	1,403	n. sz.
VA	0,097	1,464	n. sz.
OP	0,114	1,728	n. sz.
EÜ	0,050	0,754	n. sz.
ADESÖF	0,119	1,804	n. sz.
VAOPEÜ	0,122	1,861	n. sz.

3. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 4. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,027	0,433	n. sz.
ES	0,023	0,369	n. sz.
FO	0,089	1,442	n. sz.
ÖF	0,027	0,438	n. sz.
VA	0,121	1,974	0,05
OP	0,023	0,381	n. sz.
EÜ	0,144	2,363	0,05
ADESÖF	0,036	0,581	n. sz.
VAOPEÜ	0,142	2,333	0,05

4. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 6. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,194	2,990	0,01
ES	0,112	1,709	n. sz.
FO	0,160	2,450	0,05
ÖF	0,006	0,096	n. sz.
VA	0,126	1,917	n. sz.
OP	0,144	2,195	0,05
EÜ	0,218	3,379	0,001
ADESÖF	0,150	2,296	0,05
VAOPEÜ	0,228	3,543	0,001

5. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 8. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,041	0,621	n. sz.
ES	-0,028	0,419	n. sz.
FO	-0,060	0,903	n. sz.
ÖF	-0,097	1,476	n. sz.
VA	-0,013	0,195	n. sz.
OP	-0,039	0,594	n. sz.
EÜ	0,007	0,108	n. sz.
ADESÖF	-0,057	0,869	n. sz.
VAOPEÜ	-0,014	0,218	n. sz.

Amint a táblázatok mutatják, valamennyi évfolyamnál nulla körüli korrelációs értékeket kaptunk. Amikor a verbális és a performációs kreativitást külön-külön vetettük egybe a megértési összetevőkkel, akkor sem tapasztaltunk mást. A performációs kreativitás tekintetében ez nem okozott meglepetést, minthogy a szövegértés egyik alapvető tényezője a nyelvi megértés, de jogosnak tűnt azt feltételezni, hogy a Torrance-tesztből a verbalitásra építő szubtesztek eredményei (kutatásunkban a verbális fluenciát, flexibilitást és originalitást mértük) némileg magasabban fognak korrelálni a megértési összetevőkkel. A számítások azonban mást mutattak: a verbális kreativitás esetében is nulla körüli értékeket kaptunk. Tekintve, hogy ezek a számítások meglehetősen terjedelmesek, továbbá a kreativitás szerepére vonatkozó alapvető – az itt közölt táblázatok alapján levont – következtetésünket nem érintik, szemléltetésként csupán az egyik évfolyam, a 8. osztályosok eredményeit adjuk közre (6. táblázat).

Az eredmények szerint a kreativitásbeli egyéni különbségeknek nem volt hatása a szövegértés egyik összetevőjében nyújtott teljesítményre sem. Ennek alapján nagy biztonsággal állíthatjuk, hogy a kreativitás képessége és a szövegértés képessége független egymástól. A szövegértés tekintetében tehát nincsenek hátrányban a kevésbé kreatív tanulók, illetve fordítva: attól, hogy valaki erősen kreatív, még nem feltétlenül érti jobban a szöveget.

6. táblázat. Korrelációk a verbális kreativitás és a szövegértés között, 8. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,071	1,083	n. sz.
ES	-0,063	0,954	n. sz.
FO	-0,118	1,799	n. sz.
ÖF	-0,086	1,311	n. sz.
VA	-0,029	0,446	n. sz.
OP	-0,048	0,723	n. sz.
EÜ	-0,045	0,680	n. sz.
ADESÖF	-0,081	1,237	n. sz.
VAOPEÜ	-0,048	0,734	n. sz.
ÖSSZESEN	-0,065	0,989	n. sz.

Ezen a ponton érdemes visszatérni a Lénárd-féle hierarchiára. Mint említettük, Lénárd az olvasásbeli kreativitáson a hibák, inkonzisztenciák korrigálásának képességét érti. Szerintünk ez a felfogás igen messze áll a kreativitás valódi tartalmától. Vegyük a következő példát: „Oszama bin Laden, aki egész életét az erőszakmentes világ megteremtésének szentelte, fontos szerepet játszott az iszlám vallás fanatikusainak megfékezésében.” Ha Lénárd állítása igaz, akkor e tartalmilag hibás mondat kijavítása a kreativitás megnyilvánulása lenne. Itt azonban csupán arról van szó, hogy az olvasó a háttérismeretei alapján felismeri a hibát, majd elveti és korrigálja az állítást. Annak felidézéséről tehát, hogy Oszama bin Laden valójában terroristavezér, az iszlám vallás fanatikusainak első számú képviselője, több ezer ember meggyilkolásának értelmi szerzője, azaz a mondat tartalmának ennek megfelelően történő javítása nem jelent újszerűséget, találékonyt, eredetiséget, szokatlan megoldást, azaz kreativitást. A korrekcióhoz nem kreativitásra, hanem releváns háttérismeretekre van szükség. Ha tehát olvasási szintekben gondolkodunk, akkor az olvasó előbb leírt tevékenysége nem a kreatív olvasáshoz, hanem a kritikai olvasáshoz sorolható.

Más a helyzet az Adamikné által leírt kreatív olvasással, ugyanis itt valóban tág tere nyílik a kreatív megnyilvánulásoknak. Természetesen azzal magunk is egyetértünk, hogy amikor valaki olvas, az olvasottakat továbbgondolhatja, kiegészítheti, egyéni válaszokat adhat, de úgy gondoljuk, ez már túlmutat a megértésen. Szerintünk a megértés befejeződik azzal, hogy az olvasó újraalkotja a művet, felfogja az író üzenetét. Annak nincs akadálya, hogy az olvasó továbbgondolja a művet, kérdés azonban, hogy ez beletartozik-e a mű megértésébe. A továbbgondolás alapja nyilvánvalóan a megértés, hiszen ha valamit nem értünk meg, azt nem is tudjuk másfelé kanyarítani. Tegyük fel, Victor Hugo *A nyomorultak* című regényét elolvassuk, elmerengünk azon, hogy vajon mi lett volna, ha Javert rendőrfelügyelő nem ismeri fel a kisváros köztisztviselőjében álló polgármesterében Jean Valjeant, az egykori fegyencet. E gondolat kétségkívül a mű kapcsán merülhet fel bennünk, de már nincs köze az írói szándékhoz, a mű üzenetéhez. Eljátszozni a gondolattal, hogy hányféleképpen tudnánk folytatni a történetet, valóban a kreativitás megnyilvánulása lenne, de véleményünk szerint ez nem része a mű megértésének. Részét képezi viszont a műre való reagálásnak. Nem azt állítjuk tehát, hogy az olvasással kapcsolatban nem beszélhetünk kreativitásról, hanem azt, hogy ez a kreativitás a műre való reagálás egyik lehetséges megnyilvánulási módja, nem pedig a megértés szerves tartozéka.

Ugyanígy a kritikai olvasásról is úgy véljük, hogy túlmutat a megértésen. Véleményünk szerint a kritikai olvasás végső célja annak eldöntése, hogy az olvasottakat igaznak fogadjuk-e el, vagy nem. Van, amikor csupán azért olvasunk egy adott szöveget, hogy a szerző gondolatait megértsük, s ezzel a dolog számunkra be is fejeződik. De rendszerint nem ez a helyzet. Igen gyakori például, hogy valamilyen probléma megoldásán törjük a fejünket, ehhez kívánunk segítséget kapni hozzáolvasás útján. Ilyenkor elkerülhetetlen, hogy az olvasottakat értékeljük, összevessük mindazzal, amit a világról tu-

dunk. El kell döntenünk, hogy mi az, amit igaznak fogadunk el, és mi az, amit elvetünk. Ehhez szemügyre kell vennünk azokat a bizonyítékokat, amelyekkel a szerző az állításait alátámasztja. Ha meglévő ismereteinkkel összevetve úgy találjuk, hogy ezek meggyőzőek, az állításokat elfogadjuk, ha nem, akkor elutasítjuk (Tóth, 2007). De ezt csak akkor tehetjük meg, ha előbb a szöveget megértettük. Megértés híján nem vagyunk abban a helyzetben, hogy mérlegeljünk. Úgy véljük tehát, hogy a megértés előfeltétele a megítélésnek, azaz a megítélés a megértés után következik.

Végül visszatérünk a szövegértés korábban már definiált fogalmához. Az előbbi két bekezdésben már nagyjából körvonalaztuk az ezzel kapcsolatos felfogásunkat, így akár e tanulmány olvasójára is bízhattuk volna a továbbiakat. Mégsem tettük, jóllehet valószínűleg nem lógnánk ki a sorból. A témába vágó vizsgálatokról tudósító beszámolókat döntő többsége ugyanis egyszerűen kikerüli a szövegértés mibenlétének megfogalmazását, azt sugallva, hogy mindenki tudja, miről van szó. A definíálás kétségkívül nem könnyű, elmaradása viszont parttalanra teheti a róla való értekezést, nem beszélve a szövegértésre irányuló empirikus kutatásokról. A definíálás igénye egyébként a fejlesztés, a gyakorlati pedagógiai munka oldaláról is felmerül, hiszen hogyan lehet valamit úgy fejleszteni, ha nem tudjuk pontosan, mi az, amit fejlesztünk? A most megismertelt meghatározásunkkal természetesen lehet vitatkozni, lehet kritizálni azt, de előbbre mutató lenne ennél jobbat, újat alkotni. Szerintünk a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmai segítségével történő újraalkotását jelenti. Ebből világosan kiderül, hogy a megértés során az olvasó nem újat alkot, hanem újraalkot, azaz rekonstruál, a rekonstrukció pedig nem azonos a kreativitással. Ez lehet a magyarázata annak, hogy kutatásunkban nem találtunk összefüggést a kreativitás és a szövegértés között.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1997): Szövegértő olvasás fejlesztése (szócikk). In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. III. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 421.
- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Arieti, S. (1976): *Creativity: The magic synthesis*. Basic Books, New York.
- Balzac, F. (2006): Exploring the brain's role in creativity. *Neuropsychiatry Reviews*, 7. 5.
- Bransford, J. D. és McCarrell, M. S. (1989): A megértés kognitív felfogásának vázlata. In Pléh Csaba (szerk.): *Gondolkodáslélektan*. I. Tankönyvkiadó, Budapest. 187–212.
- Fiene, J. és McMahon, S. (2007): Assessing comprehension: A classroom-based process. *The Reading Teacher*, 60. 5. 406–417.
- Fröhlich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Kiadó, Budapest.
- Kalmár Magda (1997): Kreativitás (szócikk). In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kemenczei Csilla (1990): *Kreativitás és tanulásban akadályozottság*. Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Kintsch, W. (2004): The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Ruddell, R. B. – Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark. 1270–1328.
- Kürti Jarmilla (1982): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau, E. (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1979): *Képességek fejlesztése a tanítási órákban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt (1988): Személyes közlés.
- Leong, P. (2001): *I can cre8!* Prentice Hall, New York.
- MacKinnon, D. W. (1978): *In search of human effectiveness*. Creative Education Foundation, Buffalo.
- Mansilla, V. B. – Gardner, H. (1997): Of kinds of disciplines and kinds of understanding. *Phi Delta Kappan*, 78. 5. sz. 381–386.
- Martindale, C. (1990): Szemantikus emlékezet. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 244–268.
- Murphy, P. K. – Alexander, P. A. (2002): What counts? The predictive powers of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *Journal of Experimental Education*, 70. 3. 197–214.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pressley, M. (2002): Metacognition and self-regulated comprehension. In Fartstrup, A. E. – Samuels, S. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark. 291–309.
- Rumelhart, D. E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi em-*

lékezet pszichológiai elméletei. Tankönyvkiadó, Budapest. 392–420.

Síklaki István (1981): A történetnyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*, 1. 4. 469–484.

Taylor, C. W. (1988): Various approaches to and definitions of creativity. In Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity.* Cambridge University Press, Cambridge. 99–124.

Taylor, I. A. (1960): The nature of the creative process. In Smith, P. (szerk.): *Creativity: An examination of the creative process.* Hastings House, New York.

Taylor, I. – Taylor, M. M. (1983): *The psychology of reading.* Academic Press, New York.

Torrance, E. P. (1962): *Guiding creative talent.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 97. 1. 41–59.

Tóth László (1998): *A tehetségesek tanítása.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

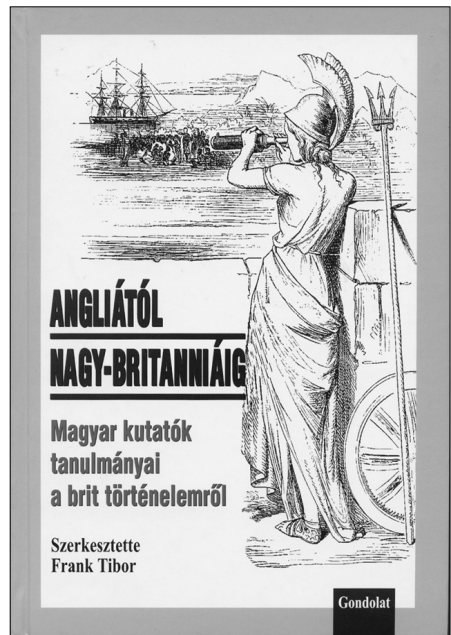
Tóth László (2003a): Ki érti jobban? Nemi különbségek a narratív szöveg megértésében. *Iskolakultúra*, 13. 11. 61–67.

Tóth László (2003b): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2003c): *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulónál.* Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.

Tóth László (2007): *Kritikai olvasás – kritikai gondolkodás.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Zétényi Tamás (1989): *A kreativitás-tesztek teszt-könyve.* I–II. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből