

A tartalmi összegzés vizsgálata pedagógiai kontextusban

A jelen esettanulmány egy iskolai, online közegben végzett empirikus vizsgálat eredményeit mutatja be, és célja egyrészt az, hogy a tartalmi összegzés nyelvi megkonstruálásának adatokra épülő feldolgozásával alapozza meg a tömörítés műveleti oldalának nyelvészeti megközelítését, másrészt hogy a nyelvi konstruálási módok és a kikövetkeztethető műveletek hozzájáruljanak az anyanyelvi nevelés keretében a tömörítéssel kapcsolatos kompetenciák szisztematikus fejlesztéséhez. A kutatás fókuszában 34 kilencedik osztályos gimnazista azonos, környezetvédelmi témájú alapszövegből (T_1) írt tartalmi összegzéseinek (T_2) a kvantitatív és kvalitatív elemzése áll. A kvantitatív vizsgálatok lehangsúlyosabban azokra a kérdésekre keresik a választ, hogy átlagosan milyen mértékű csökkenést mutatnak az összefoglalások, és hogy milyen további szövegstatistikai adatokkal igazolható lenyomatai lehetnek a tömörítési műveletnek. A kvalitatív vizsgálatok azoknak az elsődlegesen szemantikai, pragmatikai és grammatikai változásoknak a megfigyelésére és kategorizálására irányulnak, amelyek a forrásdokumentum és a lényegyet reprezentáló szövegek között mutatkoznak. A szerző mindemellett a tanulói összegzések független tanári értékeléseire is reflektál, és a középszintű érettségi jelenleg hatályos ponthatárainak megfelelően javaslatot tesz a T_2 -k nagyobb minőségcsoportjainak a meghatározására. Bemutatja továbbá, hogy a tanári értékelés szerinti jobb vagy rosszabb minősítés mennyiben függ össze a tanulóknak a szövegtömörítéssel kapcsolatos tapasztalataira vonatkozó önértékelésével, amelyet az adatközlést követő kérdőívben adtak meg; és hogy egymással összehasonlítva a különböző tanári értékelés szerinti kategóriákon belül milyen szövegjellemzők dominálnak. A tanulmány által ismertetett pilotvizsgálat módszertani lépései adalékokkal szolgálhatnak későbbi, hasonló jellegű, ugyanakkor nagyobb mintavételű kutatások számára; az eredmények pedig a tartalmi összegzés mint egy, a szövegértéshez kapcsolódó kompetenciaterület fejlesztéséhez járulhatnak hozzá.

Kulcsszavak: tartalmi összegzés, információtömörítés, esettanulmány, kvantitatív és kvalitatív elemzés, funkcionális kognitív nyelvészet

1. Bevezetés

1.1. A kutatás alapvetése

A tanulmány egy, a hétköznapiakban meghatározó tevékenységtípus, a tartalmi összegzés vizsgálatára vállalkozik. A problémafelvetés alapját az a megfigyelés adja, hogy az alapszövegek (vagy forrásdokumentumok, a tanulmányban alkalmazott jelöléssel: T_1) tömörített szövegváltozatai (másként: a T_2 -k) között – a kisebb mértékű egyezések és hasonlóságok ellenére – olykor jelentős mennyiségbeli, tartalmi, valamint nyelvi-stilisztikai különbségek mutatkoznak.

A vizsgálatok átfogó célja tehát az, hogy a tartalmi összegzéshez kapcsolódó tudássémát indirekt eljárásokkal tárja fel.

Az összefoglalások eddigi vizsgálata nagy vonalakban főként két – egymástól nem mindig élesen elkülönülő – területre terjedt ki. Az egyik a számítógépes programok által készített összegzések optimalizálásával (l. pl. Edmundson 1969; Goldstein et al. 1999; Endres-Niggemeyer 2000; Tikk 2007), míg a másik a tudományos élet szereplői által írt szaktanulmányokhoz kapcsolódó absztraktok minőségének a javításával foglalkozik (l. pl. Cleveland–Cleveland 2013; Cremmins 1982; Koltay 2003).

1.2. A vizsgálat kontextusa és elméleti háttere

Az előbbiekkal szemben a kutatás a tartalmi összegzést iskolai közegben, tanulók által írt szövegeken vizsgálja, ami egyfelől általánosságban is lehetővé teszi a T_1 és a T_2 -k közötti eltérések megfigyelését és kategorizálását; másfelől (specifikusabban) a vizsgálatok eredményeiből következtetések vonhatók le és javaslatok fogalmazhatók meg a pedagógiai hasznosítás számára.

A kutatás elméleti hátterét, amely a jelen tanulmány terjedelmi korlátai miatt kevésbé válik explicitté a kifejtésben, a funkcionális kognitív nyelvészet (l. Langacker 1987; Croft–Cruse 2004; Kövecses–Benczes 2010; Tolcsvai Nagy 2013) képezi. Az említett nyelvelméleti keret az elméletet és az empiriát szoros összefüggésben kezeli – azon belül is a használatalapúságra épít (az adatokból való kiindulás egybefügg az adatok kezelésével); továbbá a nyelvi konstrukciók vizsgálatában a séma–megvalósulás dinamikus viszonyára alapoz (Tolcsvai Nagy 2017: 24).

1.3. Az alapszöveg és az összefoglalás lehetséges medialitása és a kutatásban vizsgált típus

Mind a T_1 , mind a T_2 jellegét, mediális jellemzőit tekintve lehet szóban elhangzó vagy írott, ennek megfelelően az összefoglalások négy alapvető típusáról beszélhetünk (ehhez hasonló felosztásra l. pl. Bańcerowski 2003: 96):

- a) hangzó szövegek szóban elmondott összegzései;
- b) hangzó szövegek írásos összegzései;
- c) írott szövegek szóban elmondott összegzései;
- d) írott szövegek írásos összegzései.

Bár a fentiek mindegyikének vizsgálata és összehasonlító elemzése kétségkívül lényeges a tartalmi összegzés kutatásában, illetve mindezek – legtöbbször egymástól eltérő mértékben és céllal – az oktatásban is megjelennek, a tanulmány által ismertetett vizsgálat a d) típusra, vagyis az írott szövegek írásos összegzéseire fókuszál.

1.4. Az összegzés lehetséges metódusai

Egy írott szöveg tartalmi elemeinek nyelvi reprezentálása (a hagyományos felfogás szerint) két módon végezhető el: kivonatolással vagy összefoglalással. Kivonatoláskor (*extracting*) (Tikk

2007: 166–167) a forrásszöveg eredeti egységeit megtartva, azok (és csak azok) közül válogatva¹ készítünk el egy, az alapidokumentumnál rövidebb, annak lényegét megjelenítő szöveget. Az összefoglalás (*abstracting*) az az eljárás, amikor az információtömörítést végző személy az alapszövegből „a számára fontosnak, hasznosnak tűnő részeket saját megfogalmazásában ismerteti” (Lengyelne Molnár 2011: 21). (Mindkét metódus esetében alapvető kérdés lehet, hogy az adatközlők a forrásszövegnek mely részeit tekintik fontosnak, kevésbé fontosnak vagy teljes mértékben lényegtelennek, az erre irányuló, tüzetesebb feltárás azonban – az összegzésekben ténylegesen megjelenő nyelvi kifejezések vizsgálatán túl – nem célja a jelen tanulmánynak.)

Mivel a fentiekben bemutatott eljárásmodok közül az utóbbi a természetesebb és gyakoribb megoldás, a vizsgálatok is az összefoglalás típusú szövegekre alapoznak – megjegyezve, hogy a kivonatok és az összefoglalások között léteznek átmenetek, ami miatt az alapszöveggel való nagyobb mértékű egyezések esetében a T₂-k a kivonatok irányába mozdulnak el.

1.5. Kutatási kérdések

A kutatás öt alapvető kérdésre keresi a választ:

- 1) Az eredeti szöveghez képest mekkora százalékbán csökken a tartalmi összegzések hossza (alapvetésnek tartva, hogy az összefoglalásnak minden esetben rövidebbnek kell lennie, mint a forrásdokumentumnak, l. Koltay 2003: 7)?
- 2) Azonkívül, hogy csökken a terjedelem, van-e más, az adatközlői megoldások nagyobb részében megjelenő statisztikai jellemzője az összegzésnek?
- 3) Milyen tartalmi egyezések (akármekkora mértékű szó szerinti átvételek) és változtatások figyelhetők meg az alap- és a tömörített szöveg között? Továbbá: hogyan kategorizálhatók ezek a jelenségek, és hol helyezhetők el a változatlanság–változtatás skáláján?
- 4) Feltételezve, hogy az összefoglalás-példányok nem egyformán jól rekonstruálják a forrásdokumentum lényegi mondanivalóját, hogyan lehetséges, illetve hogyan érdemes az adatközlői megoldásokat nagyobb minőségcsoportokra osztani? A szövegjellemzők tekintetében milyen közös tendenciák figyelhetők meg a különböző csoportokon belül?
- 5) Van-e összefüggés a szövegtömörítéssel kapcsolatos tapasztalatokra vonatkozó tanulói önértékelés és a szövegek – szakértői értékelés alapján – jobb vagy rosszabb minősítési kategóriába kerülése között?

1.6. A tanulmány felépítése

A tanulmány legelőször a kutatás anyagát és módszertanát ismerteti, ezután rátér a szövegrövidséget és -tömörséget, valamint a nyelvi konstruálási módozatokat érintő vizsgálatok eredményeinek bemutatására, később a pedagógiai vonatkozásokat helyezi előtérbe, végül pedig összegzi a legfontosabb megállapításokat.

¹ „Ettől eltérni csak összekötő szavak használata során lehet” (Lengyelne Molnár 2011: 14), vagyis amikor a kiemelt, az eredeti szövegben egymástól távolabb lévő részek közötti szintaktikai/logikai kapcsolat megteremtése a cél.

2. Mintavétel

A tartalmi összegzésre irányuló vizsgálatokat egy budapesti, állami gimnázium kilencedik osztályában, 14–15 éves tanulók körében végeztem az összefüggő tanítási gyakorlatom során. A kutatásban a teljes osztály, 34 fő vett részt. Mivel a felmérés során egyik szociológiai változó (iskolatípus, életkor, nem) tekintetében sem törekedtem a reprezentativitásra, itt fontos leszögezнем, hogy a jelen munkámat esettanulmányként (Golnhofer 2001) kezelem, és a később tárgyalt eredmények konklúzióira nem hivatkozom általános érvényű megállapításokként.

Az osztály tanulói – a konzulens tanárommal történt egyeztetés, valamint a diákok szüleinek beleegyezésével – az egyik online magyarórájuk keretében lettek felkérve egy, a hulladéktelen életmóddal (a zero waste-tel) kapcsolatos, 10 bekezdésből, 30 mondatból, 67 tagmondatból, 500 szóból és 3209 (szóköz nélküli) karakterből álló, ismeretterjesztő írás (I. Melléklet) összefoglalására (a beadandó feladatukra a résztvevők nem kaptak értékelést, így ez nem befolyásolta az iskolai előmenetelüket).

A feladat szövegében ez állt: *„Foglald össze röviden a cikk tartalmát!”* Mivel az egyik legfontosabb kérdés, amelyre választ szerettem volna kapni, az volt, hogy a T_1 -hez képest mekkora mértékben rövidülnek a T_2 -k, értelemszerűen nem adtam meg a tanulók számára minimális és maximális karakter-, szó- vagy mondatszámot. Továbbá nem volt megadott időkeret sem – a tanulók (akár napokkal) később is elküldhették a megoldásaikat – így nem kell azzal számolnunk, hogy bármelyikük az időhiány miatt készített volna a többiekénél jelentősen rövidebb vagy kifejtetlenebb összefoglalást.

A diákok tartalmi összegzéseit legelőször kvantitatív szempontból vizsgáltam, összegyűjtve a különböző szövegek egyéni mondat-, szó- és karakterszámaadatait. A mondatokat ezután tagmondatokra bontottam manuálisan, és azok számát is felhasználtam a statisztikai elemzésekhez.

A mennyiségi vizsgálatokat követően a 34 db tartalmi összegzést a MAXQDA tartalom-elemző szoftverbe vittem fel annak érdekében, hogy az összefoglalásokban annotálni tudjam mind a T_1 -ből szó szerint átvett szövegrészleteket, mind pedig a grammatikai és szemantikai változtatásokat, illetve az egyéni hozzászólások nyelvikifejezés-típusait. A tartalmi elemzéshez használt MAXQDA szoftver lehetőséget ad többek között arra, hogy tetszőleges hosszúságú szövegek összes eleméhez kódokat (annotációkat) rendeljünk. A megegyezően annotált szövegrészeket külön is listázza a program, továbbá az egyes annotációs csoportokhoz tartozó szegmensek mérete alapján az általunk összeállított korpusz valamennyi szövegéhez exportálható statisztikai összegzéseket készíti.

A tartalmi összegzések annotációját részben az elemzések során, részben azokat követően véglegesítettem. Mindez azt jelenti, hogy nem dolgoztam a priori kategóriákkal: a különböző nyelvikifejezés-típusok felvételét teljes mértékben a diákok egyéni megoldásai motiválták. (Ebben az elemzőfolyamatban természetes volt az, hogy egy új kód megjelenésekor visszamenőlegesen is módosítottam a korábbi szövegek annotálásán.) Az összefoglalások szövegéből egyetlen elem sem maradt besorolatlanul, ugyanis ez volt a feltétele annak, hogy a szövegek között pontos összehasonlításokat végezzek. A számítógépes program nem csupán az annotálást tette lehetővé – az összesített adatokból tendenciákat is képes voltam meghatározni.

A Bevezetésben megfogalmazott problémafelvetéshez kapcsolódik az a módszertani lépés, hogy független tanári értékelőket is bevontam az összegzések minősítésébe. Az általuk megadott pontszámok átlaga alapján különböző értékelési csoportokat alakítottam ki a diákok szövegei között, ezáltal az is könnyebben meghatározható volt, hogy tipikusan mi eredményezi a jobb vagy a rosszabb kategóriába kerülést. Mindezt szükségesnek tartottam a diákok önértékelésével is összevetni a tartalmi összegzésben mint feladattípusban való jártasságukra vonatkozóan.

A fejezet végén érdemes röviden reflektálnom a kutatás pedagógiai kontextusára. A tanórai feladatként végzett információ-tömörítés a hétköznapi, informális (magánéleti) helyzetekben megkonstruálódó összefoglalásoknál egyértelműen specifikusabb szöveget eredményez. Az említett specifikusság egyfelől abban áll, hogy a diákok aktiválják azt a sémaszintű tudásukat, amely kifejezetten a tanulási folyamat során alkalmazott szövegösszegzésekre vonatkozik, így a korábbi, irányított feladatvégzések során megszerzett minták meghatározóak lehetnek abban, hogy a tanulók miként hajtanak végre ilyen jellegű gyakorlatokat. Másfelől a tanárnak mint potenciálisan értékelést végző személynek való megfelelni akarás szintén befolyásolhatja a diákok munkáinak a minőségét.

3. Vizsgálatok és eredmények

Ebben a részben a bevezető fejezet végén felvetett kérdéseket igyekszem a kutatás eredményeire alapozva megválaszolni. Legelőször a szövegrövidséget és -tömörséget érintő vizsgálatokat ismertetem (l. 1. és 2. kérdés); ezt követően a nyelvi konstruálási módozatok elemzésekre térek ki (l. 3. kérdés), végül az adatközlők tartalomösszegző szövegeinek a minősítő kategorizálására, illetve annak az önértékelésükkel való összefüggéseire térek ki (l. 4. és 5. kérdés).

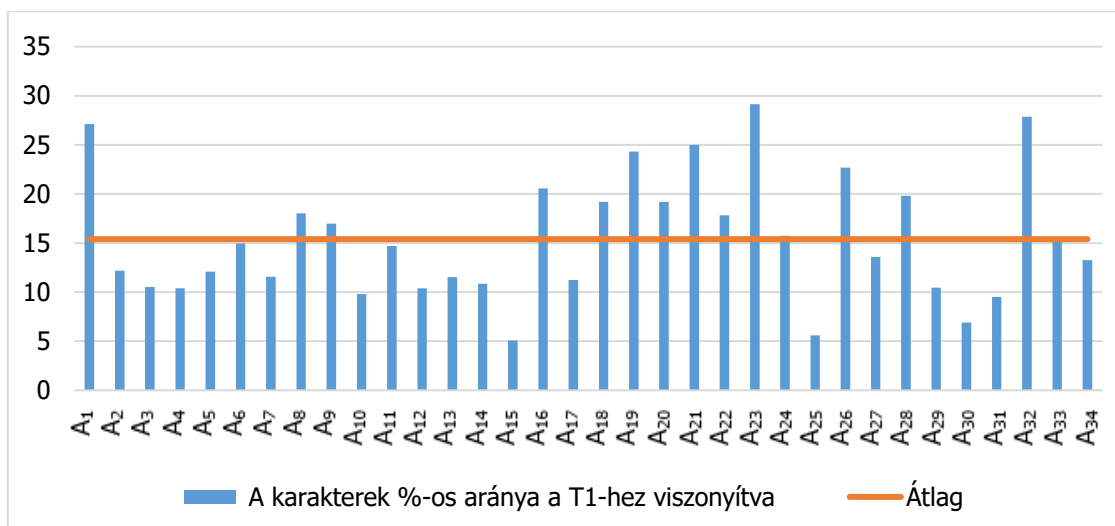
3.1. A szövegrövidség és -tömörség vizsgálata

A szövegrövidséget érintő vizsgálatok – az 1. és a 2. kérdésnek megfelelően – azt helyezik középpontba, hogy a tanulók összegzései (a T_2 -k) mekkora mértékű csökkenést mutatnak a T_1 -hez képest; a tömörséget érintők pedig arra fókuszálnak, hogy a rövidülésen kívül létezik-e bármely más szövegstatistikai adat (arányszám), amely szintén a szöveg-összefoglalás műveletét jellemzi.

3.1.1. A szövegrövidülés mutatói

A zero waste életmódról szóló forrásdokumentum (Kiss 2018, l. Melléklet) szövege 3209 karakterből állt. A diákok a „*Foglald össze röviden a cikk tartalmát!*” utasítással nem csupán a lényeg megragadására lettek fölkérve, hanem (kevésbé expliciten) arra is, hogy a létrehozott szöveg terjedelmén keresztül információt szolgáltatassanak arról, mekkora mennyiségű szöveget tekintenek rövidnek a nagyjából egyoldalas alapdokumentumhoz viszonyítva.

A várakozásaimnak megfelelően az egyes T_2 szövegek mennyiségi adatai között jelentős különbségek mutatkoztak. A válaszadók ($N = 34$) T_2 -inek a T_1 -hez viszonyított százalékos arányát az 1. grafikon szemlélteti.



1. grafikon. A válaszadók T₂-inek %-os aránya a T₁-hez viszonyítva

Az összegzések szóközök nélküli karakterszámainak %-os átlaga a T₁-hez viszonyítva: 15,39 – vagyis a tanulói csoport számára nagyjából ekkorának felelt meg az adott szöveg reális (nem túl hosszú és nem is túl rövid) méretű összegzése. A középértéket 14 diák munkája lépte át: A₁ (27,11%), A₈ (18,01%), A₉ (16,98%), A₁₆ (20,56%), A₁₈ (19,19%), A₁₉ (24,3%), A₂₀ (19,19%), A₂₁ (24,99%), A₂₂ (17,82%), A₂₃ (29,13%), A₂₄ (15,73%), A₂₆ (22,68%), A₂₈ (19,81%) és A₃₂ (27,85%). 20 db olyan összefoglalás volt, amely nem haladta meg az átlagértéket.

Az átlag feletti karakterszámok közül az A₂₃-é volt a legnagyobb (29,13%). A legkevesebb karakterszámot használó tanuló az A₁₅ volt (5,07%). A tömörítést összességében tehát az eredeti szöveg 5 és 30 százaléka között hajtották végre a tanulók. Ha pusztán a szélső értékeket vesszük alapul, megállapítható ugyan, hogy egyes válaszadók rövidségfogalma olykor valóban nagy eltérést mutat; ezt azonban szükséges árnyalnunk azzal, hogy az átlaghoz közeli – 10 és 20% között lévő – összefoglalások száma 22 (64,7%), ezenkívül további három összegzés (8,82%) erősen megközelíti a 10, vagy alig haladja meg a 20%-ot, ekképp a vizsgálati csoport egészére kiterjesztve nem fogalmazható meg általános tendenciaként a jelentős szövegmennyiségi eltérés.

3.1.2. A szövegtömörség mutatói

Az előbbi, karaktermennyiségre alapozó számolások a rövidség–hosszúság összehasonlításában mérvadók; a valódi tömörséget azonban a szöveg különböző méretű alkotóelemeinek az aránytípusai alapján határozhatjuk meg. Ezek három jelentősebbnek mutatózó fajtáját választottam ki a tömörség vizsgálatára: 1) a $\frac{\text{tagmondat}}{\text{mondat}}$, 2) a $\frac{\text{szó}}{\text{mondat}}$ és 3) a $\frac{\text{karakter}}{\text{mondat}}$ arányszámokat. A korábban közölt adatok alapján a T₁ tömörségi adatai a következők:

- $\frac{\text{tagmondat}}{\text{mondat}} = \frac{67}{30} = 2,23$
- $\frac{\text{szó}}{\text{mondat}} = \frac{500}{30} = 16,67$
- $\frac{\text{karakter}}{\text{mondat}} = \frac{3209}{30} = 106,96$

Értelmezésem szerint az ezeknél nagyobb arányszámok a T₂-k nagyobb mértékben sűrítő jellegére utalnak, főként, ha több aránytípus esetében is magasabb az érték. Mindhárom szempontból tömörebbnek összesen 10 adatközlő munkája tekinthető; továbbá 22 azoknak a száma, akik a fenti arányok alapján tömörebb szövegproduktumot alkottak.

Az 1. táblázat a három aránytípus minőségét összesíti az adatközlői megoldások alapján:

Sűrűbb tagmondat / mondat arány	Kevésbé sűrű tagmondat / mondat arány	Sűrűbb szó / mondat arány	Kevésbé sűrű szó / mondat arány	Sűrűbb karakter / mondat arány	Kevésbé sűrű karakter / mondat arány
Σ22 64,71%	Σ12 35,29%	Σ13 38,24%	Σ21 61,76%	Σ12 35,29%	Σ22 64,71%

1. táblázat. Sűrűségi arányszámok (összesítés)

A három típus közül egyedül csak a sűrűbb $\frac{\text{tagmondat}}{\text{mondat}}$ arányt tekinthetjük az összefoglalások gyakoribb jellemzőjeként. Ennek hátterében az áll, hogy az adatközlők nagyobb része egy-egy összetett mondatban több jelenetet figyelt meg, mint az alapszöveg. A jelenetek magasabb fokú integrációja (Kugler 2017: 806) ikonikusan jelöli a szövegtömörítési folyamatot: jelen esetben annak aktusát, hogy egyetlen közlés egységgel minél több információt ki tudjunk fejezni, és ne kelljen azt (formailag) több különálló részre bontanunk.

3.2. A nyelvi konstruálással kapcsolatos stratégiák vizsgálata

Az alább tárgyaltakhoz hasonló, szintén pedagógiai kontextusú elemzést korábban Kis Jenő végzett, ezt egy 1970-es tanulmányában ismertette. Kisnek az volt a célja, hogy alsó tagozatos (3–4. osztályos) diákok összegzésszövegeiben azonosítsa a tömörítés elemeit, részmozzanatait, valamint a feltételezett típushibákat – mindezeket a következő felsorolások szemléltetik (l. Kis 1970: 668):

A tömörítés elemei (részmozzanatai):	Típushibák:
I. Fogalmak főfogalom alá rendelése vagy a fogalom tartalmi jegyeiből a fogalom kifejezése.	1. Nem rövidít, kis változtatással másol
II. Egy mondaton belüli rövidítés	2. A párbeszédet nem vonja össze
III. Egy mondaton belül hosszabb kifejezés rövidítése	3. A szöveg (érdekesebb) kifejezéseire tapad, ezeket nem rövidíti
IV. Mondat(ok) kihagyása	4. Lényeges részt kihagy
V. 2-3-4 mondat kifejezése egy mondattal	5. Lényegtelen részt meghagy
VI. Összetartozó szakaszok (bekezdések) kijelölése	6. Logikai törés
VII. Összetartozó szakasz(ok) kifejezése egy mondattal	7. Fantáziájával átkölti a szöveget
VIII. Párbeszéd összevonása	8. Túl általánosít
	9. Értelmetlen mondat
	10. Szavak ismétlődnek
	11. Teljes szolgai másolás

Kis a fentieket 234 db meseösszegzés elemzéséhez használta fel. Az általa kialakított stratégia- és hibakódok személyes tapasztalatokon alapulnak, így előzetes kategorizáció eredményei – a diákok munkáit ezekkel vetette össze. Elsődlegesen pedagógiai szempontú hibaazonosítást végzett (anélkül, hogy a tanulók tényleges motivációit és tudásszintjét felmérte volna); a tartalmi összegzéseket pedig sokkal inkább az eredeti szövegek szigorú rövidítéseként kezelte, háttérbe helyezve ezáltal a tanulók nyelvi kreativitását. A Kis (1970) által bemutatott annotáció nem terjed ki a vizsgált összegzések minden egyes szövegelemére (hiszen elsősorban a felállított szempontokhoz kívánt példákat gyűjteni); a részmozzanatok bizonyos kategóriái összefolynak (I. pl. II. és III.), a hibák némelyike (főként a 4. és az 5.) pedig erősebben szubjektív megítélésű, nincs kellő pontossággal definiálva. A vizsgálat hatékonynak bizonyul abban, hogy egy következetes elvárásnorma működtetésével rávilágítson az összegzés mint nyelvi-mentális művelet pedagógiai fejlesztésének főbb irányvonalaira, de azzal a korláttal, hogy a hibaközpontúság miatt nem ad finom szemantikai és szövegstatistikai elemzéseket a diákok összefoglalásainak mint alternatív konstruálásoknak a tényleges minőségéről.

A saját kutatásomban az összefoglalásszövegek kvalitatív elemzése során arra voltam kíváncsi, hogy a diákok a T_1 -hez képest hogyan alkotják meg a tartalmi összegzéseiket, hogy azokban milyen jellegű kifejezéseket alkalmaznak. Négy alapvető típusát tudtam megkülönböztetni – az adatközlők megoldásaira alapozva, induktív logika alapján – annak, hogy az egyes szövegrészek hogyan kapcsolódnak a forrásdokumentum szövegéhez, illetve hogy miként térnek el attól:

- Szó szerinti (változtatás nélküli) átvételek a T_1 -ből;
- Formai-szerkezeti változtatások (ebbe a típusba a rövidítések, valamint az olyan megoldások sorolódnak, amikor egy adott mondat(részlet) összes szavát átveszi az adatközlő, de szórendi változtatást alkalmaz);
- Szemantikai változtatások (a T_1 -ben expliciten megjelenő elemek különböző típusú és mértékű helyettesítései);
- Önálló, a T_1 tartalmát tekintve nem leíró hozzátoldások (pl. az adatközlő személyes véleménye a cikkben érintett témáról).

3.3. Az alkalmazott annotációs szisztéma

A fentebb bemutatott négy kategórián belül az összegzések különböző típusú részeit a lehető legpontosabban jellemző annotációkat (kódokat) alakítottam ki. A következőkben ismertetett kódok szétválasztása viszont alapvetően nem e négy főcsoport alapján szerveződik, hanem aszerint, hogy az adott nyelvikifejezés-típus jellemzően kisebb vagy nagyobb fokú változtatást mutat-e az alapszöveghez képest. A fentebbi típuslista első és utolsó csoportja voltaképpen kijelöli a skála két végpontját: a szó szerinti átvételt változatlanságként, az önálló hozzátoldásokat pedig egészes változtatásként aposztrofálhatjuk. Ennek ismeretében egyértelmű, hogy az ezektől különböző megoldások a két végpont között helyezhetők el. (Az általam javasolt szétválasztás a kisebb fokúak közé sorolja a formai-szerkezeti változtatásokat a mondat-szerkezeti változtatás és a rövidítés kódjaival; a másik köztes kategóriát, a szemantikai változtatások csoportját pedig ketté is szeli: míg például a helyettesítések a kisebb fokú változtatások közé sorolódnak, addig az ún. globális utalások a nagyobb fokúba.)

Az annotációs szisztéma könnyebb áttekinthetősége érdekében először a kutatásban alkalmazott kódokat sorolom fel részletezés nélkül; ezt követően pedig – egy másik listában – a felsorolt kódok funkcióját fejtem ki, és ismertetem azokat konkrét, adatközlőktől származó példákkal. A második részben azoknál a kódoknál, amelyeknél szükséges és lehetséges (valamint az összehasonlíthatóság szempontjából releváns), az eredeti szöveg (T_1) vonatkozó részeit is közzéteszem. Ugyanitt kategóriánként arra is reflektálok, hogy az egyes kódtípusok jellemzően milyen kapcsolatban állnak a számszerűsíthető szövegrövidséggel és -tömörséggel.

3.3.1. A kódok listája

I. A változatlanságot, a minimális átalakítást, illetve a tipikusan kisebb fokú változtatásokat felmutató kódok:

- I/1. Megegyező részek
- I/2. Mondatszerkezeti változtatás
- I/3. Rövidítés
- I/4. Helyettesítés
- I/5. Szövegszervező elemek
- I/6. Grammatikai változtatás
- I/7. Központosítás, írásjelek

II. A tipikusan nagyobb fokú változtatásokat felmutató kategóriák:

- II/1. Globális utalás
- II/2. Hozzáátolódás, kikövetkeztetés, önálló megfogalmazás
- II/3. Értelmezés
- II/4. Értékelés
- II/5. A megnyilatkozó vélekedésre utaló nyelvi kifejezések
- II/6. A befogadó tevékenységére utaló nyelvi kifejezések
- II/7. A forrásszövegre (T_1) vagy annak részeire utaló kifejezések
- II/8. A szövegalkotó személyére vonatkozó kifejezés
- II/9. A szöveg tartalmára vagy a szövegalkotó tevékenységére utaló kifejezés
- II/10. Az összefoglalásra mint tevékenységre utaló kifejezés
- II/11. Komplex

3.3.2. A kódok részletező bemutatása

I) A változatlanságot, a minimális átalakítást, illetve a tipikusan kisebb fokú változtatásokat felmutató kódok

- **I/1. Megegyező részek:** azok a szavak, szó szerkezetek, szövegrészletek stb., amelyek a T_1 -ben is megjelennek.
 - (1a) T_1 : *A végső cél az, hogy „2050-re jólétben, bolygónk ökológiai korlátait tiszteletben tartva” éljünk.*
 - (2b) A_6 : *A végső cél, hogy 2050-re sokkal környezetbarátabb hely legyen a Föld.*

- **I/2. Mondatszerkezeti változtatás:** a T₁-ben is megjelenő szavak, szó szerkezetek, szövegrészek stb. felhasználása szórendcserével vagy az igekötős igék szerkezetének megváltoztatásával.
 - (2a) T₁: *Gyűjtsük szelektíven* a szemetet [...]
 - (2b) A₂: *Szelektíven gyűjtsük* a hulladékokat, [...]
- **I/3. Rövidítés:** a T₁-ben is megjelenő szavak rövidített alakjai.
 - (3a) T₁: Az *Európai Unió* [...]
 - (3b) A₃₄: [...] az *EU* [...]
- **I/4. Helyettesítés:** Azok a kifejezések, amelyek szemantikailag megfeleltethetők bizonyos, a T₁-ben is megjelenő szavakkal, szó szerkezetekkel vagy szövegrészekkel, de alakilag nem egyeznek azokkal.
 - Szinonimikus vagy kváziszinonimikus helyettesítések:
 - Funkciótlán szabad alternáció:
 - (4a) T₁: [...] mennyi *fölösleges* [...] tárgyat halmoztak fel [...]
 - (4b) A₁₈: [...] mennyi *felesleges*, haszontalan tárgyat halmoztak fel [...]
 - Azonos etimonú szavak:
 - (5a) T₁: [...] és *különböző* alternatívákat kínálnak a túlfogyasztás ellen.
 - (5b) A₁: *Különféle* ötletek, eszközök és praktikák vannak arra, hogy környezetbarát módon élhessük mindennapjainkat [...]
 - Eltérő szerkezet közös szóelemmel:
 - (6a) T₁: [...] az ezt az életformát választók [...] *a lehető legkevesebb szemetet* termelik [...]
 - (6b) A₁₃: [...] egy olyan életformát mutattak be, melyben az emberek *nélkülözik a felesleges hulladéktermelést* [...]
 - A formai oldal teljes különbözősége:
 - (7a) T₁: Bea a hulladékmentes életet vezette be a *háztartásukban* [...]
 - (7b) A₁₈: Bea bevezette *otthonába* a hulladékmentes életmódot [...]
 (A korábban látott (2a) és a (2b) között ugyanezt példázza a *szemetet* : *hulladékokat* változtatás is.)
 - Kontextuális szinonímia:
 - A funkció szerinti perspektíva működtetése:
 - (8a) T₁: [...] *férje*, *Scott* régi munkahelyét hagyta ott, és alapított egy fenntarthatósági tanácsadói céget, [...] *Bea* az általa használt praktikákat könyvbe is foglalta [...]
 - (8b) A₁₀: Az *apuka* egy céget alapított, ami környezettudatossági tanácsadással foglalkozik, és az *anyuka* meg könyvet írt arról, hogy hogyan éljünk környezettudatosabban.
 - Fölérendelt fogalommal való helyettesítés:
 - (9a) T₁: Például *vászonstatyrot* visz a bevásárlásaihoz, illetve csatos *üvegekbe* és jól zárható *dobozokba* kéri a piacon a zöldségeket [...]
 - (9b) A₆: [...] pl.: újrahasználható *tárolóeszközöket* használunk.

- (10a) T₁: az erőforrás-hatékony, alacsony *szén-dioxid*-kibocsátású gazdaság fellendítése.
- (10b) A₁₉: [...] jelentősen le lehetne csökkenteni a *károsanyag*-kibocsátást világszerte.
- **I/5. Szövegszervező elemek:** azok a nyelvi kifejezések, amelyek (elsősorban) a T₂ szövegkohéziójának megteremtésében és fenntartásában játszanak szerepet, és amelyek nem a T₁ alapján motiváltak.
 - A mondatkezdő vagy a tagmondatok határán álló kötőszók (a *hogya* kivételével):²
 - (11) A₃₄: *Ugyanis* a végső célja [...]
 - A gondolatok logikai kapcsolatának, egymásra következésének egyéb jelölői:³
 - (12) A₁₉: Az egész lényege az, hogy szükségleteinket előrébb helyezzük, mint igényeinket. *Emellett* nem csak a saját kis környezetünkben tudunk változást elérni [...]
 - Szegmensisméltás: egy, a T₂-ben korábban már megjelenő kifejezés újbóli említése.⁴
 - (13) A₂₀: A rengeteg képviselője mellett ki kell emelnünk *Bea* John-sont, az ötlet kezdeményezőjét. [...] *Bea* egy könyvet is kiadott, melyet 26 nyelvre fordítottak eddig, ám *Bea* életmódja még kevésnek tűnt.
 - Koreferenciális (mondatokra, tagmondatokra és fogalomszavakra anaforikusan vagy kataforikusan utaló) névmások:⁵
 - (14) A₂₁: Az Európai Unió már az 1970-es évek óta próbál egyre környezettudatosabb lenni és tagállamait *erre* buzdítani.
 - (15) A₇: Mindemellett megtudhatjuk *azt* is, hogy [...]
 - **I/6. Grammatikai változtatás:** olyan pronominalis / nem toldalékfunkciójú viszony-szói⁶ / morfológiai (többnyire inflexió) változtatások vagy betoldások, amelyeket az adatközlők egyéni megfogalmazásainak a mondatszerkezete és/vagy perspektívája indokol.
 - Névelőbetoldás vagy -csere:
 - (16a) T₁: Zero waste lifestyle, azaz hulladékmentes életmód.
 - (16b) A₃₃: *A* zero waste lifestyle, azaz *a* hulladékmentes életmód bemutatása
 - (17) A₃₀: [...] a program, amit nagyon sokan követnek napjainkban, *egy* *Bea* nevű nőtől indult.

² Másképp: a mellérendelő és a vonatkozó alárendelő mellékmondatokat bevezető; a mellérendelő kötőszók esetében az ún. pragmatikai kötőszói (Németh T. 1998) vagy diskurzusjelölő szerepűek (Dér 2009).

³ L. még: Keszler 1998: 297.

⁴ A legelső előfordulás természetesen nem szegmensisméltásként lett annotálva, hanem aszerint, hogy melyik változástípust valósítja meg. (Jelen esetben az aláhúzott *Bea* lexémát, mivel a T₁-ben is szerepel, megegyező részként vettem fel.)

⁵ Ideértve az ún. diskurzusdeixis eseteit is; az alárendelő tagmondatkapcsolatban működő utalószókat l. a következő csoportban.

⁶ Vö. nem morfológiai típusú szerkezetekben szereplő viszonyzó (Keszler 2017: 69). Ebbe a szófaji csoportba a kötőszók is beletartoznak, ezek közül a mondatkezdő vagy a tagmondatok határán álló kötőszókat az annotáció egy másik (fentebbi) típusba sorolja.

- A tagmondatok határán álló, tartalmatlan kötőszó (*hogy*), valamint az egyszerű mondatokon belül szereplő mellérendelő kötőszók:

(18) A₁: Az emberiség nagy része törekszik arra, *hogy* óvjuk a Földünket [...]

(19) A₈: [...] akik a „zero waste” nevű életvitelt támogatják (létrehozták) és hirdetik.

- **I/7. Központozás, írásjelek:** az adatközlők mondatainak tagolására, valamint azok lezárására szolgáló karakterek, pl.: (), - - ; : . ? ! „ ... ” stb. (Nem kaptak külön jelölést azok az írásjelek, amelyek egy hosszabb (legalább egy tagmondatnyi) önállóan megfogalmazott rész, globális utalás, komplex szegmens (l. alább) után következtek, illetve ha a T₂ egy írásjellel záruló részt vesz át a T₁-ből.)

A megegyező részek (I/1.), főleg a hosszabb, többszavas átvételek nem számítanak sem tömörebb, sem rövidebb megoldásnak, hiszen az adatközlő ezekben az esetekben – akár amiatt, mert fontos szegmensnek tartja, akár azért, mert nincs ötlete más megfogalmazásra – nem foglalkozik az adott szövegrész sűrítésével.

Ugyanez igaz a mondat szerkezeti változtatásra (I/2.) is, hiszen ebben az esetben ugyanannyi szót alkalmazunk, mint az eredeti szöveg megfelelő részlete, csak más sorrendben.

A rövidítések (I/3.) alkalmazása egyértelműen rövidebb szövegrészt eredményez, így ennek a karakterszám (és ritkábban a szószám) csökkenésében is van kvantitatív lenyomata.

A helyettesítés (I/4.) esetében az az általános tendencia, hogy bár a helyettesített elemek a szövegvilágban ugyanarra a megértett dologra vonatkoznak, de azok nyelvi kifejeződése a T₂-ben rövidebb és szemantikailag kevésbé komplex. (Ugyanakkor például az A₁₉-nél nem beszélhetünk lexikai szintű tömörítésről, ugyanis a *szén-dioxid*-nál nem rövidebb az általa használt *káros anyag* szerkezet. A (10b)-ben tehát sokkal inkább az olvasottak továbbgondolásából fakadó önálló megfogalmazásról, a témával kapcsolatos ismeretek/szókincs aktiválásáról van szó. Az A₁₉ esetében a helyettesítést nem az egyszerűsítés vagy a nyelvi takarékoság indokolja, hanem épp a T₁ pontosítására való törekvés.) A helyettesítés alesetei közül valóban tömörebb szöveget elsősorban a főfogalommal való helyettesítés szokott eredményezni (l. a (9a)–(9b) közötti különbséget – *vászonstator, üvegek, dobozok : tárolóeszközök*), hiszen itt több, típusában összefüggő alapfogalom helyett egy magasabb szintű fogalom szó áll.

A szövegszervező elemek (I/5.), a grammatikai változtatások (I/6.), valamint az egyedi központozás és írásjelek (I/7.) kódjaihoz tartozó szegmensek legtöbbször sem tömörítést, sem rövidítést nem jelentenek, hiszen ezek a T₂ felépítéséhez járulnak hozzá, és ugyanebből az okból hasonlókat az eredeti szöveg is tartalmaz. A T₂-n belüli tömörebb megfogalmazásra utal azonban, ha például az adatközlő egy-egy névmással hivatkozik valamely korábban elhangzott információegységre; az olykor felesleges (funkciótlan) szegmensismétlés és a kevésbé jellemző írásjelhalmozás viszont a szöveghossz növekedését idézheti elő.

II) A tipikusan nagyobb fokú változtatásokat felmutató kategóriák

- **II/1. Globális utalás:** azok a szövegrészek, amelyek hosszabb (akár több (tag)mondaton is átívelő és nem feltétlenül egymás mellett elhelyezkedő) szegmenseket helyettesítenek átfogóan a T₁-ből. Az ilyen típusú helyettesítések a T₁ műveleti feldolgozása, szövegszerűségére reflektálnak a fontosabb tartalmi elemek megjelölésével.

- (20a) A₈: Bemutatja az *előzményét*, a „zero waste” *hatásait* és a család *tevékenységét* [...]
- (20b) A₃₀: Az életstílus *részleteit* és *célját* írja le.
- (20c) A₂₉: [...] elmagyarázzák nekünk azt, hogy *mit* javasolnak, ha mi is támogatni akarjuk ezt a mozgalmat. Következőnek megtudhatjuk, hogy *kivel* indult el, miért vágott ebbe bele, és ő *hogyan* támogatja, majd hogy *miből* is keresi a kenyerét. Ezek után olvashatunk arról, hogy az Európai Unió *mit* tesz ennek érdekében, és hogy *milyen* célokat tűzött ki.

A (20a) és a (20b) kurzivált elemei sematikus kifejezéseként a T₁ nagyobb (több mondatnyi, illetve egy-egy bekezdésnyi) részeit sűrítik. Ezeknél jóval magasabb fokú absztrakciót valósítanak meg a (20c) kiemelt részei, amelyek mellékmondati kérdő névmásokként kifejtetlenül utalnak a forrásdokumentum tartalmi szerveződésére. Az általam globális utalásként annotált kifejezések a tartalomjelölő (más néven: indikatív, l. Koltay 2003: 20–23) összefoglalásokban jellemzőek. Az ilyen jellegű szövegtömörítések közös jellemzője, hogy kevés konkrét információt tartalmaznak az alapszövegről, és leginkább csak arra alkalmasak, hogy az olvasó képes legyen vázlatosan tájékozódni a T₁ által közölt, legfontosabb információkról.

- **II/2. Hozzátdóadás, kikövetkeztetés, önálló megfogalmazás:** azok a szegmensek, amelyek nem tekinthetők a T₁ konkrét, helyettesített vagy grammatikailag módosított kifejezéseinek, illetve a T₂ kohéziójához hozzájáruló egyéb elemeknek.

(21) A₃₂: Ezen mozgalom egyik jelentős képviselője Bea Johnson, aki a zero waste lifestyle bemutatásával *szeretne szebb jövőt biztosítani az emberiségnek*.

- **II/3. Értelmezés:** azok a mondatok vagy mondatrészletek, amelyek egy, már korábban (a T₂-ben) közölt információt magyaráznak anélkül, hogy tematikai előrelépés történne a szövegben.

(22) A₈: [...] de a probléma globális kezelése minden országban az adott vezető vagy vezetői csoport kezében van. Példának az Európai Uniót hozza fel, ami 1970 óta céljai között tartja a Föld megóvását. *Ugyan nem egy ország, de több európai ország szövetsége*.

- **II/4. Értékelés:** olyan elem, amely az adatközlő értékelő viszonyulására utal a szöveg tartalmával kapcsolatban.

(23) A₁₉: De *sajnos* hiába van az, hogy akár több millió ember követi ezt, és szeretne tenni valamit a Földért [...]

- **II/5. A megnyilatkozói vélekedésre utaló nyelvi kifejezések**

(24) A₁₉: Attól függetlenül nem szabad feladni, és *úgy gondolom*, hogy mindenkinek ki kéne próbálnia, milyen így élni [...]

- **II/6. A befogadó tevékenységére utaló nyelvi kifejezések:** azok a szegmensek, amelyek a szövegfeldolgozás folyamatát helyezik előtérbe.

(25) A₁₂: Később *megismerhetjük* az életmód előnyeit és egy kezdő fő személyiségét, Bea Johnstont.

- **II/7. A forrásszövegre (T₁) vagy annak részeire utaló kifejezések**

(26) A₁₉: *A szöveg második fele* elmondja, hogy [...]

- **II/8. A szövegalkotó személyére vonatkozó kifejezés**

(27) A₁₄: *Az író* példának Bea Johnstont és férjét hozza fel [...]

- **II/9. A szöveg tartalmára vagy a szövegalkotó tevékenységére utaló kifejezés**
 (28a) A_{31} : A szöveg eleje arról *szól*, hogy ki hogy látja a jövőt [...]
 (28b) A_4 : *Megemlítik* benne Bea Johnsont és családját [...]
- **II/10. Az összefoglalásra mint tevékenységre utaló kifejezés:** azok a szegmensek, amelyek a szövegtömörítési folyamatra, illetve a T_1 összegzett tartalmára utalnak.
 (29) A_{28} : *Összességében* a szöveg szeretné felhívni a figyelmet a környezettudatos életmódra.
- **2/11. Komplex:** minden olyan szegmens, amely egyszerre több (legalább két) kategóriát is megvalósít a fentiek közül, és/vagy nehezen megállapítható, hogy pontosan melyikbe sorolódik (de típusát tekintve nem különül el olyan mértékben a többitől, hogy emiatt újabb kód felvételére volna szükség).

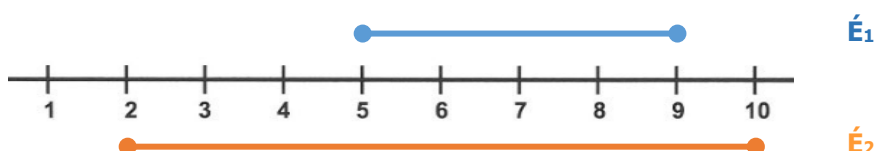
A globális utalásokkal (II/1.) látványos mértékű tömörítés valósítható meg, ugyanis ezek a kifejezések akár több mondatot vagy bekezdést is helyettesíthetnek. Az adatközlők az ilyen típusú szegmensekkel a T_1 szövegalkotási műveleteire, tartalmi szerveződésére is reflektálnak. Ha a tömörítémenyszöveg egészére jellemző ez a stratégia, akkor az összefoglalás indikatív (Koltay, 2003. 20.) jelleget ölt, és a rövidege mind a T_1 -hez, mind az átlagosabbnak számító T_2 -khöz képest feltűnő.

Nem szolgálják a tömörítést és a kisebb szövegmennyiséget a hozzátoldások, az önálló megfogalmazások, a kikövetkeztetések (II/2.), az értelmezés (II/3.) és az értékelés (II/4.) kódjaival jelölt szegmensek, továbbá a megnyilatkozási vélekedésre (II/5.), a befogadó tevékenységére (II/6.), a forrásszövegre vagy annak részeire (II/7.), a szövegalkotó személyére (II/8.), a szöveg tartalmára vagy a szövegalkotó tevékenységére (II/9.), valamint az összefoglalásra mint tevékenységre (II/10.) utaló nyelvi kifejezések sem. Egymástól eltérő funkcióban ugyan, de a fentiek mindegyike az eredeti szöveg kiegészítéseként aposztrofálható, amit nem maga a T_1 tartalmi hálója, hanem a szöveg hatékony közvetítési módja (kezelhetőbbé és értelmezhetőbbé tétele), pontosítása, az adatközlők egyéni perspektívái és a narrativitást érintő preferenciái indokolnak.

3.4. A tanári értékelések és az azok alapján kialakított minőségcsoportok

A tanulói összegzések minőségének megállapításához két független tanári értékelő (a továbbiakban: $\hat{E}_1$ és $\hat{E}_2$) segítségét kértem annak érdekében, hogy az így megvalósuló személyi trianguláció (l. pl. Sántha 2015) által mérsékelhető legyen a különböző megoldások szubjektív megítélése, és hogy ezáltal minél pontosabb képet kaphassak a tanulók teljesítményéről. Az értékelők feladata egyfelől az volt, hogy mindegyik szöveget egy 1-től 10-ig terjedő skálán osztályozzák; másfelől pedig meg kellett adniuk, hogy milyen szempontok alapján végezték az értékelést. A tanári osztályzatok összesítésére (átlagolására) és az ebből kirajzolódó minőségkategóriákra azért volt szükség, hogy a korábban ismertetett adatokkal párhuzamba állítva meghatározhatók legyenek azok a közös kvalitatív és kvantitatív jellemzők, amelyek az azonos csoportba sorolt szövegeknél a gyengébb vagy az erősebb minősítést okozhatták.

Az értékelők által a 10-es skálán adott pontokat átlagolva határoztam meg, hogy egy-egy tanuló összefoglalása hány százalékosnak minősül. Minimális pontozás (1) sem az $\bar{E}_1$, sem az $\bar{E}_2$ esetében nem fordult elő. Az $\bar{E}_1$ az 5 és a 9 közötti intervallumban pontozott, az $\bar{E}_2$ határértékei pedig a 2 és a 10 voltak (1. ábra). A kettejük pontozásának intervallumai ($\bar{E}_1$: 5; $\bar{E}_2$: 9) közötti, viszonylag magas eltérést egyrészt az osztályzatok átlagolása oldja fel, másrészt pedig az, hogy nem minden esetben ugyanazokat az összegzéseket tartották megfelelőnek vagy kevésbé megfelelőnek az értékelők.



1. ábra. Az osztályzatok intervalluma az egyes értékelők esetében

Amikor arra kértem őket, hogy fogalmazzák meg az osztályzás során figyelembe vett szempontjaikat, az alábbiakat adták meg:

- $\bar{E}_1$: Főbb tartalmi elemek megjelenése, pontosság, információban gazdag tömörség.
- $\bar{E}_2$: Szöveghű tartalmi összefoglaló, kulcsszavak használata, személyes vélemények mellőzése (pl.: *véleményem szerint arról szól, hogy...*), a sajátos buzdító hangnem elutasítása.

Mindkét értékelő meghatározónak tartotta a szöveg lényegesebb részeinek az összefoglalásokban való pontos/szöveghű megjelenítését. A magyarázat szintjén az $\bar{E}_1$ -nél jelent meg világosabban a tartalmi összefoglalók informativitása és az alapszövegnek tömörebb formában való reprezentálás mint követelmény. Az $\bar{E}_2$ nyilvánvalóvá tette, hogy a diákok munkáiban a forrásdokumentum kulcsszavainak meglétét várta el, de nem specifikálta, hogy ő maga mit ért *kulcsszón*, illetve hogy mely (konkrét, T_1 -beli) kifejezéseket tekinti annak. Továbbá nála jelent meg az adatközlői véleménykifejtés és a „sajátos buzdító hangnem” elutasítása is. Elvetésüket az összegzésektől a szakirodalom szerint általánosan elvárt objektivitásra törekvés (Koltay 2003: 11) motiválhatta.

Az átlagolt és százalékosított tanári értékelések alapján a középszintű érettségi ponthatárainak megfelelően alakítottam ki a különböző minőségkategóriákat. A ponthatárok közül csak a felső három csoportba (közepes, jó, jeles) voltak besorolhatók az összefoglalások. Mivel a vizsgálat során nem a hagyományos, értékminősítést is magában foglaló osztályzási rendszert tartottam fontosnak, hanem a szövegtömörítési folyamat eredményeként létrejövő T_2 -k szövegtípusnak való megfelelésére voltam kíváncsi, ezeket a kategóriákat – az intervallumukat megtartva ugyan – szerencsésebbnek láttam a „kevésbé megfelelő”, a „megfelelő” és a „legmegfelelőbb” terminusokkal átnevezni. Az alábbi (2.) táblázat az adatközlők eredményeit összesíti százalékok szerint.

KATEGÓRIA	%	ADATKÖZLŐ	db	ÖSSZ.	%
Legmegfelelőbb	90	A ₁₈ , A ₂₃	2	11	32,35
	85	A ₁₁ , A ₂₀ , A ₂₁ , A ₃₂	4		
	80	A ₁ , A ₁₆ , A ₁₉ , A ₂₂ , A ₂₄	5		
Megfelelő	75	A ₉ , A ₂₆ , A ₂₇ , A ₂₈	4	14	41,18
	70	A ₁₂ , A ₁₇ , A ₃₃	3		
	65	A ₇ , A ₈ , A ₁₃ , A ₁₄	4		
	60	A ₆ , A ₁₀ , A ₃₄	3		
Kevésbé megfelelő	55	A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₂₅ , A ₃₁	5	9	26,47
	50	A ₃ , A ₂₉	2		
	45	A ₁₅	1		
	40	A ₃₀	1		
CSOPORTÁTLAG	68,52	ÖSSZESEN	34		100

2. táblázat. Az adatközlők eredményei összesítve százalékok szerint, kategóriákra bontva

Látható, hogy a három különböző kategóriába tartozó munkák száma nem mutat jelentős eltérést, így mindegyikbe az osztály nagyjából egy-egy harmadának a munkája sorolódott be. A legkevesebben a „kevésbé megfelelő” (40–59%-os), a legtöbbben pedig a „megfelelő” (50–79%-os) csoportba kerültek. Az osztályátlag (68,52%) a „megfelelő” kategória középső részén helyezkedik el. A pontozások által kirajzolódó 40 és 90% közötti intervallumon belül mindegyik százalékhöz átlagosan 2,83 (azaz megközelítőleg három) munka tartozott. A példányszám 80%-nál a legtöbb (N = 6), valamint 40 és 45%-nál a legkevesebb (N = 1).

3.5. A szövegrövidséget és -tömörséget, valamint a nyelvi konstruálási módozatokat érintő vizsgálatok eredményei a különböző értékelési kategóriákban

Az értékelési kategóriákra bontás után meghatározható volt, hogy mind a rövidség és a tömörség, mind pedig az annotált nyelvikifejezés-típusok szempontjából milyen közös tulajdonságok jellemzik a diákok szövegeit.

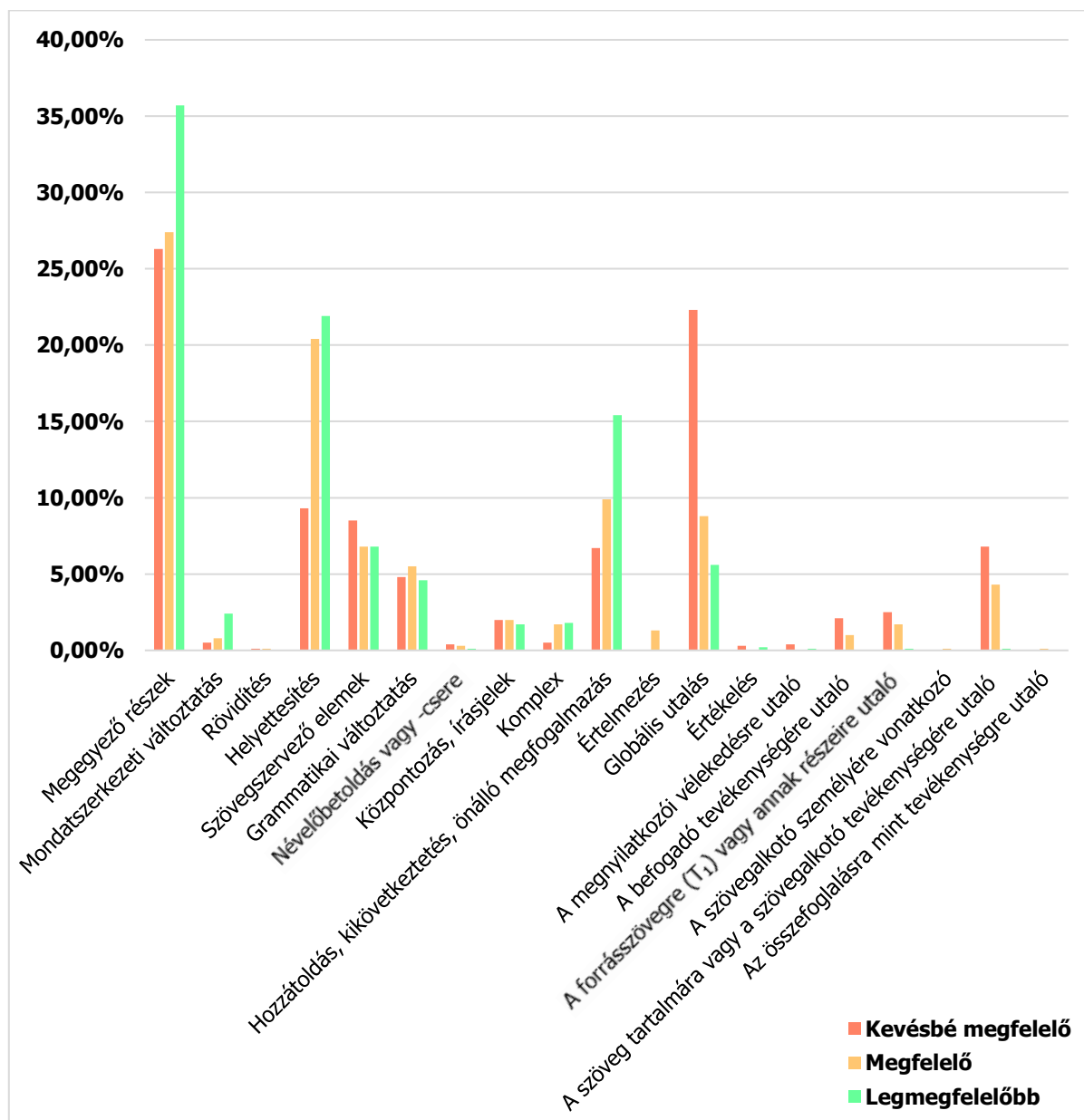
Az alábbi, 3. táblázat az egyes kategóriák átlagolt szövegstatistikai adatait közli, kiemelve és a T₁-gyel összehasonlítva közülük a karakterek, a bekezdések, a szavak, a mondatok és a tagmondatok számát; valamint megadva a tanulói szövegek tagmondat/mondat, szó/mondat és karakter/mondat arányszámait. (A legmagasabb értékeket mindenhol felkövér szedéssel jelölöm.)

Kategória	Karakterszám (szóköz nélkül)	A karakterek %-os aránya a T ₁ -hez viszonyítva	Bekezdések száma	A bekezdések %-os aránya a T ₁ -hez viszonyítva	Szavak száma	A szavak %-os aránya a T ₁ -hez viszonyítva	Mondatok száma	A mondatok %-os aránya a T ₁ -hez viszonyítva	Tagmondatok száma	A tagmondatok %-os aránya a T ₁ -hez viszonyítva	Tagmondat / mondat arányszám (T ₂)	Szó / mondat arányszám (T ₂)	Karakter / mondat arányszám (T ₂)
Leg-megfelelőbb	702	21,9 %	1,9	19,1 %	112,3	22,5 %	7,1	23,6 %	17	25,4 %	2,5	16,5	102,9
Megfelelő	458,6	14,3 %	1,7	16,8 %	74,6	14,9 %	4,9	16,4 %	11,3	16,8 %	2,51	16,7	102,1
Kevésbé megfelelő	294,9	9,2 %	1,3	13,3 %	49,1	9,8 %	3,4	11,5 %	8,1	12,1 %	2,3	14,4	86,4
ÁTLAG	485,2	15,1 %	1,6	16,4 %	78,7	15,7 %	5,2	17,2 %	12,1	18,1 %	2,4	15,8	97,2

3. táblázat. A csoportok kvantitatív adatainak összesítése

A fentiekből kitűnik, hogy a legmegfelelőbb kategóriába tartozó tömörítmények átlagosan hosszabbak, mint a többi csoportban. Mivel a számadatok az összesítések nagyobb részében lentől felfelé fokozatosan növekednek, így általános tendenciaként fogalmazható meg az, hogy a hosszabb (de a T₁ terjedelmének harmadát el nem érő) szövegek jobb értékelést eredményeztek (ezt erősíti az is, hogy a leghosszabb szöveg (A₂₃) a legjobb, 90%-os eredményt érte el, míg a legrövidebb (A₁₅) csak 45%-ot kapott, így az utóbbi volt a második leggyengébb összefoglaló). Bár a kapott számadatok önmagukban semennyire sem reflektálnak a szövegek valódi minőségére, könnyen belátható az az összefüggés, hogy a nagyobb terjedelem részletesebb és informatívabb kifejtést tesz lehetővé. Elmondható továbbá, hogy a szövegsűrűség mértéke nem játszott döntő szerepet a tömörítmények megítélésében, hiszen ez a három vizsgált típusból kettőben is a középso kategóriánál volt a legmagasabb.

A szövegelemzéshez használt kódok (annotációs csoportok) százalékos megoszlásai az előbbi adatokhoz képest árnyaltabb képet adnak az összefoglalók nyelvi konstruálási módzatait jellemző tulajdonságokról. A különböző kifejezéstípusok megléte vagy hiánya (illetve kisebb vagy nagyobb mértékű reprezentáltsága) ugyanis erősen befolyásolja a szöveg jellegét. A 2. grafikon a korábban bemutatott kódok arányait szemlélteti a három értékelési kategóriában.



2. grafikon. A kódtípusok százalékos megoszlása az egyes minőségkategóriákban

A grafikonon érdemes megfigyelnünk néhány szembetűnő adatot, amelyek fokozatos növekedést mutatnak a kategóriák között. Egyfelől látszik, hogy a legmegfelelőbb kategóriában voltak jelen a legnagyobb arányban T₁-ből származó elemek, ami a szövegghűség kritériumának érvényesülésével kapcsolható össze. Ugyanakkor a helyettesítések és az önálló megfogalmazások aránya is itt a legmagasabb, vagyis az értékelők számára láthatólag nem jelentett problémát, ha a diákok a saját szavaikkal foglalmazták újra a forrásdokumentum lényegét, illetve az sem,

ha a témával kapcsolatos tudásukat is megjelenítették a szövegükben, ha az implicit tartalmaikat (értelmezésüknek megfelelően) kifejtették, tehát a kivonatolás mellett többféle átalakítási-tömörítési műveletet is alkalmaztak. A globális utalások aránya a legkevesbé megfelelő összegzések csoportjánál a legmagasabb, vagyis azok a kifejezések, amelyekkel a diákok kifejtetlenebbül hivatkoztak egy-egy nagyobb (vagy akár több kisebb-nagyobb) szövegbeli egység tartalmára, egyértelműen negatívan befolyásolták az összefoglalások megítélését.⁷ Látszólag – bár az eleve alacsonyabb számú előfordulásaik miatt nem állítható biztosan – ugyanez igaz a befogadó tevékenységét, a T₁-et, a szövegbeli tartalmazást, illetve a (szöveg)alkotó tevékenységét kifejező szövegelemekre is,⁸ amelyek nem vagy csak nagyon elenyészően jelennek meg a legmegfelelőbb minőségű összefoglalásokban.

Az adatokat érdemes a két nagyobb annotációs csoport, 1) a változatlanságot, a minimális átalakítást, illetve a (tipikusan) alacsonyabb fokú változtatásokat felmutató; valamint 2) a (tipikusan) magasabb fokú változtatásokat felmutató kategóriák szerint is csoportosítani (4. táblázat).

Kategóriák		Kevésbé megfelelő	dominancia	Megfelelő	dominancia	Legmegfelelőbb	dominancia	ÁTLAG
Változatlanság, valamint a (tipikusan) kisebb fokú változtatások/átalakítások	Megegyező részek	26,3%	51,8 %	27,4%	63,2 %	35,7%	73,2 %	29,8%
	Mondatszerkezeti változtatás	0,5%		0,8%		2,4%		1,2%
	Rövidítés	0,1%		0,1%		0,0%		0,1%
	Helyettesítés	9,3%		20,4%		21,9%		17,2%
	Szövegszervező elemek	8,5%		6,8%		6,8%		7,3%
	Grammatikai változtatás	5,2%		5,8%		4,7%		5,3%
	Központosítás, írásjelek	2,0%		2,0%		1,7%		1,9%
(Tipikusan) magasabb fokú változtatások	Komplex	0,5%	41,6 %	1,7%	29,0 %	1,8%	23,4 %	1,3%
	Hozzáátalakítás, kikövetkeztetés, önálló megfogalmazás	6,7%		9,9%		15,4%		10,7%
	Értelmezés	0,0%		1,3%		0,0%		0,4%
	Globális utalás	22,3%		8,8%		5,6%		12,2%

⁷ Ehhez kapcsolódhat Endres-Niggemeyer (1998) által összegyűjtött szabályok (illetve stratégiák) közül a 345.: „Be as concise as possible without being unclear” (282), amelyet Koltay (2003: 45) a következőképpen fordít: „Légy a lehető legtömörebb anélkül, hogy az az érthetőség rovására menne!”

⁸ Ez azok a kifejezések, amelyek különböző nézőpontokból utalnak a forrásszövegre, valamint a benne foglalt ismeretek megszerzhetőségére/feldolgozhatóságára. Леонюв (1987, id. Koltay 2003: 21) szerint ezek elhagyása ökonomikusabbá teszi az összefoglalásokat, mivel így több tér marad a valóban fontos információk közlésére.

	Értékelés	0,3%		0,0%		0,2%		0,2%
	A befogadó vélekedésre utaló	0,4%		0,0%		0,1%		0,2%
	A befogadó tevékenységére utaló	2,1%		1,0%		0,0%		1,0%
	T₁-re utaló	2,5%		1,7%		0,1%		1,4%
	A szövegalkotó személyére vonatkozó	0,0%		0,1%		0,0%		0,0%
	A szöveg tartalmára vagy a szövegalkotó tevékenységére utaló	6,8%		4,3%		0,1%		3,7%
	Az összefoglalásra mint tevékenységre utaló	0,0%		0,1%		0,0%		0,0%

4. táblázat. Százalékos kategóriaösszesítések az annotációk alapján

A táblázatból kiderül, hogy mindhárom értékelési kategórián belül a változatlanság és a (tipikusan) alacsonyabb fokú változtatások/átalakítások aleteit valósították meg legnagyobb arányban az adatközlők. A két változáscsoport közötti dominanciaviszonyok tehát mindenhol megegyeznek, ezek arányai viszont eltérőek a különböző kategóriákban: a nagyobb fokú (erősebb) változtatások százaléka folyamatos növekedést mutatnak a legmegfelelőbb kategóriától a legkevésbé megfelelőig. Ez tehát arra utal, hogy minél jobban eltávolodott egy adatközlő az eredeti szövegtől, annál nagyobb eséllyel kapott rosszabb értékelést.

3.6. A tanulói önértékelések összefüggése a tanári értékelési kategóriákkal

A diákoknak a feladatmegoldást követően kérdőívben meg kellett jelölniük egy 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy az eddigi tanulmányaik során milyen gyakran végeztek velük tartalomösszegzéssel kapcsolatos feladatokat (a skála megnevezett értékei a következők voltak: 1 – soha; 2 – ritkán; 3 – előfordult; 4 – gyakran; 5 – rendszeresen.) Mivel szándékosan, az adatok torzulásának elkerülése érdekében nem pontosítottam számukra, hogy milyen típusú iskolai gyakorlatok tartozhatnak ide, így a kérdésre kapott válaszok feltehetőleg kevésbé azt tükrözik, hogy korábban ténylegesen milyen gyakorisággal csináltak ennek megfelelő feladatokat, mintsem azt, hogy saját magukat aktuálisan mennyire érezték gyakorlottnak a tartalmi összefoglalás elkészítésében az iskola kontextusában. Az 5. táblázat a három különböző kategória összesített átlagát mutatja be.

KATEGÓRIA	ÁTLAG
Legmegfelelőbb	3,18
Megfelelő	3,07
Kevésbé megfelelő	2,44
ÁTLAG	2,89

5. táblázat. A különböző kategóriába tartozó tömörítmények íróinak az adott feladattípusban való jártassága (összesítés)

A táblázatról leolvasható adatok alapvetően két dologra engednek következtetni. Egyrészt a „megfelelő” és a „legmegfelelőbb” kategória összevetésében arra, hogy a két csoport különbsége elenyésző, itt tehát a gyakorlottság helyett másban keresendő a tartalmi összegzések differenciája. Ha viszont mindezeket a „legkevésbé megfelelő” csoporttal hasonlítjuk össze, egyértelműen kitűnik, hogy a gyengébb minősítésben már jóval fontosabb szerepet játszhat az is, hogy a legalsó kategóriába tartozó összefoglalások szerzői e téren kevesebb tapasztalattal rendelkeznek. Ez utóbbi pedig azt a felvetést erősíti, miszerint a szöveg-összefoglalásra gyakorlással fejleszthető (és fejlesztendő) kompetenciaterületként érdemes tekinteni.

4. Pedagógiai vonatkozások

A tartalmi összegzésekkel kapcsolatos vizsgálatok eredményeit nem csupán a kutatók, a könyvtártudományi szakemberek, valamint a számítógépes nyelvészek hasznosíthatják, hanem a pedagógusok is. Az embereknek az a képessége, hogy tömören, de minél hatékonyabban vissza tudják adni egy hallott vagy olvasott szöveg lényegét, a mindennapokban is meghatározó kompetenciának tekinthető.

A közoktatásban az összefoglalás mint tevékenységtípus elsődlegesen a szövegértés fejlesztésében válik kiemelkedővé. Annak ellenőrzésekor ugyanis, hogy a tanulók mennyire pontosan értették meg egy (többnyire önállóan) feldolgozott szöveget, jóval árnyaltabb képet kaphatunk az összegzésjellegű gyakorlatok előnyben részesítésével, mint az olyan típusú feladatokkal, amelyek az adott szövegnek mindössze egy-egy pontszerű – és a lényegi tartalom szempontjából nemegyszer irreleváns – információját kérdezik vissza.

Az átfogó szövegértés fejlesztéséhez számtalan jó gyakorlat áll rendelkezésünkre az egyszerű összefoglalásoktól és a vázlatírástól/vázlatkiegészítéstől egészen a szöveg témáján alapuló vitaindító szövegek, valamint a tartalomra reflektáló, különféle vizuális ábrázolások elkészíttetéséig, illetve a szövegekkel végzett kooperatív munkáig. Azokról a tevékenységekről sem szabad megfeledkezni ugyanakkor, amelyek eleve szerves részét képezik a számonkéréseknek: a szóbeli feleletek és a prezentációk nemcsak arra nyújtanak lehetőséget, hogy általuk visszakerdezhető és értékelhető legyen a tananyag elsajátítása, hanem egyúttal arra is, hogy a diákok gyakorlatot szerezzenek az ismeretanyagok lényegesebb részeinek a hatékony kiválogatásában és strukturálásában. Ezekhez hasonlóan például az olvasónapló és a jegyzetkészítés is hozzájárul ahhoz, hogy a diákok az információk feldolgozásakor koncentráltabbak legyenek, és lényeglátásukban fejlődjenek.

A tartalmi összegzést érintően a 2020-ban módosított NAT⁹ több helyen is említést tesz az utóbbi tevékenységtípusról. A jegyzetkészítést az 5–8. évfolyam esetében a nevelési-oktatási szakasz végére elsajátítandó kompetenciaként elsősorban a szövegértéshez mint fejlesztési területhez kapcsolja: „11. az életkorának megfelelő szöveg alapján jegyzetet, vázlatot készít” (NAT 2020: 310). Ugyanez az idegen nyelvi ismereteknél az „írásbeli tudásmegosztás” eszközeként is megjelenik: „2. néhány szóból vagy mondatból álló jegyzetet készít írott szöveg alapján” (NAT 2020: 321). A 9–12. évfolyam esetében szintén az idegen nyelvi fejlesztés területénél olvasható először a jegyzetelésre vonatkozó tétel, azzal a különbséggel, hogy ez a középfokú oktatásban már nemcsak az idegen nyelvű írott, hanem a hallott szövegekkel kapcsolatban is elvárásként fogalmazódik meg: „2. összefoglal és lejegyzetel, írásban közvetít

⁹ Online elérés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>.

rövid olvasott vagy hallott szövegeket” (NAT 2020: 325). A jegyzetkészítés emellett a történelmi műveltségterülethez kötődően a szaktárgyi kommunikáció szempontjából hangsúlyos az alaptantervben: „5. képes önállóan vázlatot készíteni és jegyzetelni” (NAT 2020: 351).

A fentiek rávilágítanak arra, hogy az összefoglalás (és azon belül is főként a jegyzetkészítés) mind az írott, mind a hallott szövegek feldolgozásában fontos kompetenciának minősül, valamint hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi fejlesztés során egyaránt meghatározó a lényeges információk (komplexebb) szövegekből való kinyerésének a képessége. Kis (1970) – az alsó tagozatosok oktatásához kapcsolódva – ugyanakkor megjegyzi, hogy bár a vázlatkészítés hasznos tevékenység, „a tömörítés szempontjából nem több egy előgyakorlatnál”. Éppen ezért szükséges, hogy a tanórákon módszeresen begyakoroltassuk a diákokkal azokat a stratégiákat, amelyek ténylegesen közelebb viszik őket ahhoz, hogy hatékony összegzéseket tudjanak készíteni.

5. Összegzés, kitekintés

A jelen esettanulmány egy pedagógiai kontextusú empirikus kutatás eredményeit ismertette a szövegtömörítés problémakörével összefüggésben. A vizsgálat kilencedik osztályos diákok által írásban megalkotott tartalmi összegzések rövidegének és tömörségének, illetve a nyelvi konstruálási módozatainak az elemzésére vállalkozott. Az összegzések egy, a zero waste életmódot bemutató cikk alapján készültek.

A kvantitatív elemzések rámutattak arra, hogy a tanulók átlagosan a forrásdokumentum terjedelmének nagyjából 15%-ában valósították meg a tömörítést. Annak ellenére, hogy egy-egy szöveg között jelentős terjedelmi eltérés mutatkozott, a vizsgálati csoport egészére a kismértékű szövegmenyiségbeli eltérés a jellemző. A terjedelem mellett a szövegsűrűség a másik kiemelkedő mennyiségi mutató. Az osztály nagyobb részénél a szövegsűrűséget leghatékonyabban jellemző arányszámok közül (tagmondat/mondat; szó/mondat; valamint karakter-szám/mondat arány) kizárólag a legelső, vagyis a tagmondatok mint jelenetreprezentációk komplexebb (egy összetett mondatba sűrített) megfigyeltetése számított meghatározónak.

A kvalitatív vizsgálat során olyan annotációs rendszert dolgoztam ki, amely lehetővé tette a tömörítés során alkalmazott nyelvkifejezés-típusok azonosítását, valamint azok skálázását az eredeti szöveggel való egyezés és az attól való eltérés mértéke szerint.

Az összegzések kvalitatív elemzéssel feltárt jellemzőit összevettem a szövegalkotás tanári értékelésével is, hogy azonosíthassam a műfajhoz kapcsolódó implicit elvárásokat. A tanári értékelések alapján – a középszintű érettségi ponthatáira támaszkodva – három csoportra osztottam a szövegeket: 1. kevésbé megfelelő (40–55%); 2. megfelelő (60–75%); 3. legmegfelelőbb (80–90%).

Az eredmények rámutattak, hogy minél hosszabb szöveget alkotott egy diák (az eredeti dokumentum teljes karakterszámának a 30%-án belül), annál nagyobb eséllyel került jobb értékelési kategóriába; ugyanakkor a szövegsűrűséget jellemző arányszámok egyáltalán nem befolyásolták az összegzések megítélését. A nyelvi kifejezések szempontjából elmondható, hogy minél inkább támaszkodott valaki az eredeti szövegre, annál jobb értékelést kapott, és ezt az sem befolyásolta jelentősen, ha alacsonyabb szintű helyettesítéseket, valamint szükséges hozzátoldásokat is alkalmazott az összegzésben. Ezzel szemben a kevésbé jó kategóriákban gyakoribbak az eredeti szöveg bizonyos részeire kifejtetlenebbül reflektáló, ún. globális

utalások, illetve a szövegbeli tartalmazást és a szövegalkotó tevékenységét megjelenítő kifejezések. A fenti eredmények által – azokat további, nagyobb mintavételű kutatásokkal ellenőrizve – közelebb kerülhetünk annak meghatározásához, hogy mik lehetnek a valóban hatékony összegzések mennyiségi és minőségi ismérvei.

A tanári értékelési kategóriák felállításának létjogosultságát ugyanakkor a tanulói önértékelések is alátámasztották. Elmondható, hogy minél jártasabb volt egy adatközlő a tartalmi összegzések készítésében, annál nagyobb eséllyel kapott jobb értékelést.

Az összefoglalás mint változatos formájú tevékenységtípus az oktatás számos területén megjelenik tanulástámogató módszerként. Ezek közül a 2020-as NAT főként a jegyzetkészítést és a vázlatírást helyezi előtérbe. Tapasztalatok alapján – pedagógiai kontextusban – a tartalmi összegzés legkiemelkedőbb szerepe a szövegértés fejlesztésében mutatkozik, és azon belül is a különböző típusú szövegek átfogó, egészes megértésének ellenőrzésében hatékony.

A további kutatásaimban nem csupán az írott alapszövegek írott összegzéseinek a kategóriájában, hanem a három másik medialitástípusban (írott alapszöveg – szóbeli összegzés; szóbeli alapszöveg – írott összegzés; szóbeli alapszöveg – szóbeli összegzés) is szándékozom megvizsgálni a tanulói produktumok kvantitatív és kvalitatív tulajdonságait, hogy a részkutatók eredményeinek összesítését követően meghatározhatók legyenek az eltérő típusok közötti összefüggések és különbségek, valamint hogy ezáltal átfogóbb képet kaphassunk a tartalmi összegzésről mint műfaj(csoport)ról és nyelvi-mentális műveletről.

Források

- Kiss András 2018. *Te tudnál így élni? Zero waste, a legújabb kihívás.* <https://europa.eu/youth/articles/could-you-live-zero-waste-life-style-latest-challenge-en> (Utolsó letöltés: 2020. 11. 30.)
- NAT 2020 = A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020(17): 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Utolsó letöltés: 2020. 11. 30.)

Hivatkozott szakirodalom

- Bańcerowski Janusz 2003. Referátumkészítés, információsűrités: kerekasztal-beszélgetés. *Szemiotikai szövegtan* 15: 91–105.
- Cleveland, Donald B. – Cleveland, Ana D. 2013. *Introduction to indexing and Abstracting*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Cremmins, Edward T. 1982. *The art of abstracting*. Philadelphia: ISI Press.
- Croft, William – Cruse, Alan D. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dér Csilla Ilona 2009. Mik is a diskurzusjelölők? In Keszler Borbála & Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.
- Edmundson, Harold P. 1969. New methods in automatic extracting. *Journal of the ACM* 16(2): 264–285.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte 1998. *Summarizing Information*. Berlin: Springer-Verlag.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte 2000. *Human-style WWW summarization. Technical report*. University for Applied Sciences, Department of Information and Communication.
- Goldstein, Jade – Kantrowitz, Mark – Mittal, Vibhu O. – Carbonell, Jaime 1999. Summarizing text documents: Sentence selection and evaluation metrics. *Proceeding of SIGIR-99, 22nd ACM International Conference on Research and Development in Information Retrieval*. Berkeley, USA. 121–128.

- Golnhofer Erzsébet 2001. *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Keszler Borbála 2017. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 67–75.
- Kis Jenő 1970. A tömörítés képességének fejlesztése az általános iskola alsó tagozatában. *Pedagógiai Szemle* 20(7–8): 660–674.
- Koltay Tibor 2003. *A referálás elmélete és gyakorlata. Továbbképzés felsőfokon*. Budapest: Könyvtári Intézet.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kugler Nóra 2017. Az összetett mondat. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 806–895.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar 1. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lengyelne Molnár Tünde 2011. *Referátumkészítés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. <http://lengyelne.ektf.hu/wp-content/Referatumkeszites.pdf> (Utolsó letöltés: 2024. 12. 12.)
- Леонов, В. П. 1987. Где заканчивается «о чем» и начинается «что»? (О критерии различия аннотаций и рефератов). *Советская библиография* 6: 45–50.
- Németh T. Enikő 1998. A *hát, így, tehát, mert* kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv* 94: 324–331.
- Sántha Kálmán 2015. *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Tikk Domonkos 2007. Kivonatolás. In Tikk Domonkos (szerk.): *Szövegbányászat*. Budapest: Typotex Kiadó. 166–175.
- Tikk Domonkos (szerk.) 2007. *Szövegbányászat*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

MAYER PÉTER
Eötvös Loránd Tudományegyetem
mayer.peter1995@gmail.com

Melléklet

A tanulói összefoglalások alapját képező, általam helyenként módosított alapszöveg (T₁) – forrás: Kiss (2018)

Te tudnál így élni? Zero waste, a legújabb kihívás

Sokan már arról ábrándoznak, milyen is lesz az élet a Marson. Mások azonban inkább maradnának a Földön, és különböző alternatívákat kínálnak a túlfogyasztás ellen. Ezek közül az egyik legelterjedtebb az úgynevezett zero waste lifestyle.

Zero waste lifestyle, azaz hulladékmentes életmód. Természetesen ezt nem kell szó szerint érteni: nem arról van szó, hogy az ezt az életformát választók egyáltalán nem termelnek hulladékot – hiszen ez kivitelezhetetlen lenne napjainkban –, hanem inkább arról, hogy a lehető legkevesebb szemetet termelik, és az igényeik helyett a szükségleteik állnak a középpontban.

Hogy miket is javasolnak a zero wasterek? Például azt, hogy ne igyunk palackozott vizet, hanem használjuk a saját üvegünket. Gyűjtsük szelektíven a szemetet, a zöldhulladékot pedig komposztáljuk. A műanyagban tárolt folyékonyszappan-hadsereget cseréljük le „tömbszappanra”.

Emellett arra is biztatnak, hogy gondoljuk át többször, szükségünk van-e egy újabb pulóverre vagy cipőre. Ugyanígy a főzésnél is érdemes odafigyelni arra, hogy csak annyi ételt készítsünk, amennyit ténylegesen megeszünk, és hogy kész ételek helyett friss hozzávalókat vásároljunk. Lehetőleg keressük mindenből a tartósabbat, a fenntarthatóbbat és az újrahasznosítottat.

A „zero waste”-nek mára már rengeteg Y generációs hirdetője van, azonban minden (vagy legalábbis nagyon sok minden) a 44 éves Bea Johnsontól indult. 2007-ben, egy költözés alkalmával a Johnson család feltette magának a kérdést, hogy valóban szükségük van-e ennyi mindenre. A szelektálást követően az ingóságai több mint felétől megváltak, és rádöbbenek, mennyi fölösleges, haszontalan, értéktelen, helyfoglaló tárgyat halmoztak fel addigi életük során. Míg Bea férje, Scott régi munkahelyét hagyta ott, és alapított egy fenntarthatósági tanácsadói céget, addig Bea a hulladékmentes életet vezette be a háztartásukban. 2008 volt az első „hulladékmentes” évük, és azóta Bea az általa használt praktikákat könyvbe is foglalta, amelyet eddig 26 nyelvre fordítottak le. Ha téged is érdekelnek a tapasztalatai, olvashatsz róluk a Zero Waste otthon című kötetben.

Bea a hangsúlyt a megelőzésre helyezi, ezért csírájában igyekszik elfojtani a hulladéktermelést. Például vászonszatyrot visz a bevásárlásaihoz, illetve csatos üvegekbe és jól zárható dobozokba kéri a piacon a zöldségeket, hogy ne kelljen műanyag szatyrot használnia.

Persze azt sem hagyhatjuk szó nélkül, hogy az asszony az ötleteire alapozva ma már sikeres vállalkozást is vezet. Honlapján bárki megtalálhatja és megrendelheti a zero waste életforma fenntartását megkönnyítő termékeket. Szóval, ahogy láthatod, a takarékos és körültekintő életmód még a konyhára is hozhat!

Fontos azonban hozzátennünk, hogy bár egyetlen ember tevékenysége is vélemény- és hozzáállás-formáló lehet, mindez kevésnek bizonyul, ha egy-egy meghatározó politikai erő nem osztja ezeket az elképzeléseket. Szerencsére az Európai Unió már az 1970-es évek óta kiemelt célkitűzésének tartja a környezetvédelmet. A legutóbbi, hetedik programot 2013-ban fogadta el az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa.

2020-ig több célkitűzésnek kell megvalósulnia, ebben azonban közös felelőssége van a tagállamoknak. Ezek között fellelhető többek között az uniós polgárok megóvása az egészségüket fenyegető kockázatoktól, a természet védelme, valamint az erőforrás-hatékony, alacsony szén-dioxid-kibocsátású gazdaság fellendítése.

A végső cél az, hogy „2050-re jólétben, bolygónk ökológiai korlátait tiszteletben tartva” éljünk. S mindez nem csupán az alulról szerveződő mozgalmak révén érhető el, mint a Bea Johnson által hirdetett zero waste életmód, hanem az Európai Unió tagállamainak a célkitűzései és programtervezetei által is!