

Zs. SEJTES GYÖRGYI
Szegedi Tudományegyetem
sejtes@hung.u-szeged.hu

BOTTOM-UP / TOP-DOWN? / BOTTOM-UP ÉS TOP-DOWN! AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS PSZICHOLOGIAI MEGKÖZELÍTÉSE, LEHETSÉGES HATÁSAI A FEJLESZTÉSRE

1. Bevezetés

Az információhoz való hozzáférés elsődleges eszköze, az olvasás-szövegértés felértékelődött a hétköznapi életben, a kutatásokban és az oktatáspolitikában.

A tanulók szövegértési képességének fejlesztését az intézményesített oktatás felvállalja ugyan, de a pedagógusok olvasás-szövegértéssel kapcsolatos elméleti tudása, valamint a gyakorlati alkalmazás lehetőségei nem rendszerszerűen jelennek meg a tanítási-tanulási folyamatban.

Az 1970-es évek óta zajló szövegértési képességfejlesztéshez kötődő pszicholingvisztikai (fonológiai, morfológiai) nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások eredményei (olvasástechnikai összetevők, adatvezérelt [bottom-up] komponensek) beépültek az olvasástani napi folyamatába az alsó tagozaton.

Probléma azonban, hogy a szövegszinttel kapcsolatos ilyen jellegű kutatások (szöveg-tani, pragmatikai, nyelvi tudatosságvizsgálatok) eredményeinek gyakorlati alkalmazása interdiszciplináris jellege, összetettsége okán várat magára annak ellenére, hogy „a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) szövegszinttel kapcsolatos nyelvi komponensek 13–14 éves kortól elengedhetetlenek a megértés folyamatában” (Pléh 2014b: 287–305; vö. Zs. Sejtes 2018, 2019).

Jelen munka célja azoknak a pszicholingvisztikai megközelítéseknek (szériális-transzformációs, automatikus információ-feldolgozó, tranzakciós-pszicholingvisztikai, interaktív) a bemutatása, amelyek rendszerben láttatják az olvasás-szövegértés adat- és koncepcióvezérelt, illetve interaktív modelljeit kiemelve azokat az elemeket, amelyek hatással lehetnek a fejlesztési folyamatra.

2. Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai, pedagógiai megközelítésben

Olvadni nehéz! – állítják kisiskolások, nagyiskolások, felnőttek. A hazai és nemzetközi olvasás-szövegértési vizsgálatok eredményei (Ostorics et al. 2016; Szabó et al. 2018) is a kiinduló állítás igazságát bizonyítják. De mit is jelent ez az egyszerűnek tűnő megállapítás?

Nehéz az olvasástechnika elsajátítása? Nehéz a/egy jelentést megszerezni a szövegből? (Vö. Block et al. 2002: 4.) Nehéz megérteni a szöveg egészét? (Vö. Pearson–Cervetti 2017: 12–14.) A válasz tudományterületenként más és más, de a kognitív pszichológia, a pszicholingvisztika és a neveléstudomány képviselői egyetértenek abban, hogy

- a) az olvasás-szövegértés az információhoz való hozzáférés elsődleges eszköze,
- b) az olvasás-szövegértés rendkívül bonyolult, több összetevős folyamat.

Az információ tudás, az információ hatalom! szlogent már-már axiómaként kezeljük, mivel információs társadalmunkban az információhoz való gyors hozzájutás, az információk megértése, birtoklása létszükséglet. A hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési mérések eredményei által inspirált vizsgálatokban (Molitorisz 2013; Csapó et al. 2014, Csapó 2015), a köznevelés alapidokumentumaiban (NAT 2012; KTT 2012) és a köznyelvben az olvasás-szövegértés fogalmát gyakran egymás szinonimájaként, kiegészítéseként használják. A funkcionális szemlélet alapján elsődlegesnek tekinthető, hogy az olvasás végső célja a megértés (Laczkó 2008: 12), így nem vonhatunk határt a két fogalom közé. Az egymáshoz való viszony pontosítása azonban szükséges, mert az olvasás-szövegértési folyamat rendszerben való láttatása, összetevőinek azonosítása, a folyamat lépésről lépésre nyomon követése fogódzót adhat a szövegértési képesség fejlesztésének következetesebb, tudatosabb megvalósításához az osztálytermi gyakorlatban. Ahhoz, hogy a pedagógusok tantárgyfeletti célként, a mindennapokban megvalósítandó feladatként tekinthessenek az olvasási, szövegértésiképesség-fejlesztés folyamatára, tevékenységeire, egyértelművé kell tenni a számukra, hogy pontosan minek az elsajátítását, kialakulását kell segíteniük (Zs. Sejtes 2016: 20). Az olvasás-szövegértés komponenseinek azonosítása igen összetett feladat, mivel a különböző tudományterületek más-más nézőpontból közelítenek a problémához, más-más jellemzőre, komponensre helyezik a hangsúlyt (Józsa–Steklács 2009; Józsa–Józsa 2014: 67).

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd. Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. [...] Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. [...] Gondolkodni és beszélni tanítunk” (Babits 1910). Az 1910-ben megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezéreltsége, a gondolkodási műveletek fókuszba helyezése az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás/szövegértés mérések (Országos kompetenciamérés [OKM]: Balázs et al. 2014; Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]: Balázs et al. 2017; Programme for International Student Assessment [PISA]: Ostorics et al. 2016) tartalmi kereteinek meghatározó elemei.

Az olvasás pszichológiai, pszicholingvisztikai, pedagógiai irodalmában nyomon követhető az az irány, hogy az olvasás fogalma a nyelvi képességtől (1970-es évek) miként változott, hogyan alakult, jutott az eszköztudás meghatározásig (1990-es évek) (D. Molnár et al. 2012; Csépe 2014; Nagy 2015; Zs. Sejtes 2016).

Cs. Czachesz 1998-as munkájában történetiségében láttatja az olvasás-szövegértés fogalmának alakulását, amely a befogadás-központúságtól a kommunikációban való aktív részvételig terjeszti ki az olvasás folyamatát (Zs. Sejtes 2016). Ez a szemlélet megegyezik a pszicholingvisztika azon irányzataival, amelyek az asszociatív észlelési tevékenységen át egyre inkább a kognitív megközelítésre, a megértésre, (Schank–Abelson 1977; Beaugrande–Dressler 1981; Van Dijk–Kintsch 1983; Tolcsvai 2001, 2013; Pléh 2014a; Kövecses–Benczes 2010; Csépe 2014), a társadalmi beágyazottságra (Iványi 2001; Andó 2006) helyezik a hangsúlyt a kutatásokban.

2.1. Kognitív szemléletváltás az olvasáselméletekben és az olvasástanításban

Az 1960-as évek kognitív forradalma az olvasáskutatásban is jelentős szemléletváltást eredményezett: az 1970-es évektől megjelentek az olvasási folyamatokat leíró, kognitív modellek, majd előtérbe került a metakognitív megközelítés (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014). A modellek részletes bemutatása¹ nem lehet célja ennek a munkának, az olvasáselméletek leírásaiból a szövegértésiképesség-fejlesztés szempontjából legfontosabb jellegzetességeket emelem ki.

A hagyományos és kognitív szemlélet markánsan különbözik a szöveg- és az olvasóközpontú megközelítésben, valamint a jelentés fogalmának meghatározásában.

A hagyományos olvasáselméletre a szöveggözpontú megközelítés (a nyomtatott szöveg formájának és tulajdonságainak a vizsgálata) a jellemző, a kognitív szemlélet szerint pedig „az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasási folyamat középpontjában”, fókuszba kerülnek „az alapismeretek (előzetes tudás, a szöveg témájához kapcsolódó ismeretek)” (Csépe 2014: 339). A hagyományos olvasásslémélet lényege, hogy az olvasó az információ passzív befogadója, a szövegben lévő jelentést az olvasó reprodukálja úgy, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (adatvezérelt, bottom-up megközelítés) (Csépe 2014: 358; Zs. Sejtes 2016). A szövegalkotó által adott jelentés minden olvasó számára azonos és egyformán elérhető. A kognitív szemléletű olvasáslégfogalom szerint az olvasó aktív teremtoje a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996: 247–248; vö. Csépe 2014; Zs. Sejtes, 2016) (konceptióvezérelt, top-down megközelítés).

A bottom-up és top-down modellek bemutatásakor a részletező elemzés helyett a fejlesztéshez köthető elemekre fókuszálok, elsősorban azokat a jellemzőket emelem ki, amelyek a gyakorlott olvasókra vonatkoztathatók.

2.1.1. Az alulról építkezés elve (bottom-up)

Az alulról építkező (bottom-up) olvasáslégmodellek alapja a dekódolás, a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakítása, majd ezen keresztül a szöveg megértése (vö. Csépe 2014: 340).

¹ Az olvasáslégméleti modellek részletes bemutatása a következő munkákban magyarul is olvasható: Adamikné (2006), valamint Csépe (2014: 339–370).

Gough (1972, 2004) szeriális-transzformációs, bottom-up modellje az információ-feldolgozó folyamatot a lépésről lépésre elvre, az egymásutániságra építi, mely szerint az információ feldolgozása betűről betűre, szóról szóra zajlik transzformációk segítségével. Az olvasástanításban nyomon követhető a modell hatása, Gough azon javaslata, hogy az olvasást a betűk tanításával kell kezdeni, majd ezután következhetnek a szavak (szintetikus-analitikus olvasástanítási módszer). A megértés folyamatát az olvasó lexikai és szintaktikai tudására bízva, azonban a következtetés gondolkodási műveletét nem tudja kezelni a modell (vö. Adamikné 2006: 532).

LaBerge és Samuels (1974) automatikus információ-feldolgozó, bottom-up, két lépéses olvasásmoделlje szerint a megértés első lépése a szavak dekódolása, a második lépés maga a megértés. A gyakorlott olvasónak kevés idő és kis energiabefektetés szükséges az automatikusan működő dekódoláshoz. A mondatmegértés folyamatát a közvetlen összetevős mondatelemzésre építik a sémaelmélet támogatásával (vö. Adamikné 2006: 536).

A hagyományos modellek túlértékelik a nyelvi szerkezeteknek, a nyelv formális tulajdonságainak a szerepét az olvasási folyamatban, olvasásértelmezésük túlságosan leegyszerűsített (Csépe 2014: 340).

2.1.2. A felülről építkezés elve (top-down)

A felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt (top-down) kognitív modellek (Goodman 1967; Smith 1971, 1978) alkalmazása fordulatot jelentett az olvasás-szövegértés kutatásban, mivel abból indultak ki, hogy az olvasás elsajátítása (és nem olvasástanulás) a nyelvelsajátításhoz hasonlóan megy végbe. Chomsky nyelvelméletére építve az olvasást a beszédprodukciónhoz, beszédértéshez hasonlóan aktív folyamatnak tartották, melynek során az olvasó nyelvi kompetenciája segítségével tudatának a mélyéről szemantikai asszociációk működtetésével hozza létre a mondatok jelentését (vö. Adamikné 2006: 172). Goodman Chomskyt sajátosan értelmezve a jelentést a mélyszerkezettel azonosította, és eljutott addig a felismerésig, hogy a felszíni szerkezethez köthető dekódolás szükséges, de nem elégséges feltétele a megértésnek. A szövegértésre olyan tranzaktív folyamatként tekintett, mely a szöveg befogadója és a szöveg alkotója között zajlik abból a célból, hogy az olvasó kikövetkeztesse az író szándékát. A szerző az olvasást pszicholingvisztikai kitalálás játékként értelmezte (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014; Zs. Sejtes, 2016). Az interaktív, kitalálás játék során a gyakorlott olvasók (már a 13–14 éves tanulók is) képesek a szöveg mintái alapján hipotézisek felállítására, ezek megerősítésére, elvetésére, új hipotéziseket felállítására (Goodman 1967: 126).

Goodman tranzakciós-pszicholingvisztikai (top-down) modellje szerint tehát a szöveg jelentése nem a felszíni struktúrában pusztán dekódolással érhető el, hanem szükséges hozzá a gyakorlott olvasó tapasztalataiból épített nyelvhasználati tudás, a befogadó és az alkotó interakciójában megvalósuló tranzaktív kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy a szövegalkotás folyamatában az író mind az alakuló, mind a szándékolt jelentéssel tranzakcióban van. A pszicholingvisztikai modell (Goodman 1985) az 1970-es évektől „egész nyelvi

módszer” néven terjedt el az angol nyelvterületek (Anglia, Kanada, Új-Zéland, USA) oktatási gyakorlatában. A módszer szerint az olvasáselsajátítási folyamat nem a beszédre épülő hang- és betűtanításon alapult, hanem azon, hogy képek alapján kell kitalálni a tanulóknak a szöveg értelmét. Magyarországon globális, olvasási módszerként az 1980-as évektől kísérleti jelleggel kezdték alkalmazni.² Az angol, amerikai minta alapján bevezetett program azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ennek egyik oka, hogy míg a szó-képtanuláson alapuló módszer az angolra flektáló nyelvként könnyen alkalmazható, addig a magyarnál agglutináló nyelvi jellemzői (fonológiai, morfológiai sajátosságai) miatt a szintetikus, szótagoló dekódolási stratégián alapuló olvasástanítási módszer a célravezetőbb (vö. Adamikné 2006).

Az egész nyelvi módszer egyik kritikusának, Adamsnak (1990) a kutatási eredményei azt igazolták, hogy a hangok tanítására kell épülnie az olvasástanításnak, ami a kezdő olvasó esetében igazolható. Ez nem mond ellent annak az állításnak, mely szerint a gyakorlott olvasóra a Goodman-modell (1986: 39–40) kognitív stratégiák működtetésére vonatkozó megállapításai (a kísérletezés, a jóslás, a következtetés, a hipotézisek felállítása, az ellenőrzés eredményeképp létrejövő megerősítés vagy elvetés) alkalmazhatók a szövegértésiképesség-fejlesztés során (vö. Adamikné 2006).

Smith (1971, 1978) top-down modelljének alapja Goodmanhez hasonlóan az, hogy az olvasás lényegét nem a szavak dekódolásában (a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakításában) látta, hanem a globális megértést tekintette elsődlegesnek, az egyes szavak azonosítását a szöveggörnyezettől tette függővé.

Mindkét top-down olvasásmegközelítés Halliday (1975) azon megállapítását alkalmazta a szövegértésre, mely szerint a nyelv és a jelentés elválaszthatatlan, a nyelvelsajátítás során a jelentés megtanulása zajlik. A top-down elméletek szerint az értelmezési folyamat során a szöveg jelentésének a megtalálása a cél. Az olvasó előzetes tudását és tapasztalatát használva jut a jelentéshez a szöveg értelmezése során. Az olvasó célja az író által kifejezett jelentés elérése. Az olvasás során a grafofonetikus (a hang- és betűmin-ták), a szintaktikai (a mondatminták) és a szemantikai (a jelentések) elválaszthatatlanul működnek együtt (vö. Adamikné 2006).

2.1.3. Interaktív modellek (bottom-up és top-down)

Rumelhart (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modellje szerint a gyakorlott olvasók képesek arra, hogy együttesen és egymásra ható érzéki, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információkat használjanak fel az olvasási folyamat során, ahol az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A nyelvi szintek elemeinek percepciója a környezetüktől függ (a betűké a környező betűktől, a szavaké a szintaktikai környezet-től, a mondatoké a kontextustól). Az olvasott jelentés a szöveg általános kontextusától is

2 A kísérleti tankönyveket Ligeti Róbert és Kutiné Sahin-Tóth Katalin írták, *A maci olvas* címmel jelentek meg az 1980-as években a Tankönyvkiadó Vállalat gondozásában.

függ. Rumelhart koncepcióvezérelt modellje harmonizál a nyelv-leírásméletek azon következtetésével, mely szerint az alsóbb nyelvi szintek elemei a felsőbb nyelvi szinteken funkcionálnak. (Adamikné 2006: 537–538). Adamikné (2006) kísérleti eredményei is azt igazolják, hogy a szakértő/gyakorlott olvasók szövegolvasása biztonságosabb az elszigetelt szavak olvasásánál. (Adamikné 2006: 537–538).

Just és Carpenter (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modellje nemcsak az olvasás folyamatát, hanem a szerkezetét is láttatja (Adamikné 2006). A szerzők a feldolgozás lépéseit (a szó kódolása, a lexikális hozzáférés, a szemantikai szerepek kijelölése, az adott mondat információjának viszonyítása a megelőző mondat információjához, valamint a háttértudáshoz) a munkamemória által aktivált reprezentációkhoz (fizikai jegyek, szavak, jelentések, esetszerepek, mondategységek, szövegegységek, a párbeszéd tartománya) kötik (Adamikné 2006). Mindezeket a hosszú távú memória tevékenységeihez (ortográfia, fonológia, szintaxis, szemantika, pragmatika, párbeszéd szerkezete, séma, epizodikus tudás) kapcsolják, így tudják egy keretben kezelni a folyamatot és a szerkezetet (vö. Adamikné 2006: 539).

2.2. A sémaelmélet az olvasás-szövegértésben

A kognitív olvasás-megközelítés újdonsága a sémák értelmezése a megértés folyamatában.

Bartlett (1932/1985) elmélete alapján a séma olyan összetett, agyi tudásstruktúra, a szöveg szerkezetére és tartalmára vonatkozó elvárásrendszer, szervező elv, kulturális minta, amelybe az olvasó egyéni tapasztalatait illeszti a megértés során (vö. Adamikné 2006: 364; Pléh 2014b). A tapasztalat ismétlődő elemeinek beépítése a folyamatba a tárolás tehermentesítése miatt szükséges (Pléh 2014b: 303).

Piaget (1993) szerint az értelmi sémák, az információszerzés eszközei a környezethez való alkalmazkodási folyamat, az adaptáció révén jönnek létre az asszimiláció és az akkomodáció műveletével. Első lépésként az asszimiláció során a környezetből származó információk sémákba (meglévő tudásrendszerünkbe) való beépülése zajlik. Amikor a meglevő sémák már nem tudnak több információt befogadni, átrendeződés, az akkomodáció kezdődik, amelynek során újabb, összetettebb információk elhelyezésére alkalmas sémák jönnek létre (vö. Csapó 2003: 24, Adamikné 2006).

Rumelhart (2004) a sémákra a kognitív rendszer építőelemeiként tekint, amelyek a szenzoros adatok értelmezési folyamatok, az emlékezeti előhívásban, a célok és rész-célok szervezésekor aktiválódnak (Csépe 2014: 341).

A sémákat Pléh (2014b) Piaget és Inhelder (1968) alapján nem egyszerűen „jó formáknak”, tartalmaknak tekinti, hanem az intellektus fejlődéséből származó műveleti stratégiáknak. mivel a szerkezet és a tartalom tervet adhat a megértéshez (Pléh 2014b: 304). „A séma azonos a részét képező szóalakokkal, amelyeket számos szemantikai, fonológiai vagy morfológiai viszony kapcsolhat össze. A lexikon nem véletlenszerű, a tárolást a szabályosságok és hasonlóságok alapján szerveződő sémák strukturálják” (Pléh et al. 2008: 827). „A szavak rendszerben tárolódnak (ez a séma), s előhíváskor az egymással kapcsolatban lévő szavak egyszerre aktiválódnak, s a »felszínen« találkoznak... Az elsődleges sémák

a fogalmak, ezeket állítások, proposíciók kapcsolják össze, s ezek a kapcsolatok hierarchikus rendszerekbe szerveződnek” (Adamikné 2006: 199, 218).

A séma tehát „a tapasztalat általánosításán alapuló tudáscsomag, amely a kognitív folyamatokat aktívan irányítja” (Csépe et al. 2007: 219)., összegzett és szervezett tapasztalatra utaló általánosítás, amelynek során a fogalmak belső jelentésének megragadása a fontos, és nem a részletek felidézése. Az áll a fókuszban, hogy mit jelent az olvasó számára az adott esemény vagy dolog. A sémák a szövegértésben is aktívan megjelennek. A séma (a világról való háttértudás, az értelmezés során megvalósuló szerveződési mód) az észlelésre, a gondolkodásra és a problémamegoldásra is kiterjedve folyamatosan változik (vö. Csépe et al. 2007).

Pléh (2014b: 314) Rumelhart–Ortony (1977), Adams–Collins (1979), Metzing (1979) munkái alapján foglalja össze a sémák azon jellemzőit, amelyek az olvasás-szövegértés folyamatára is alkalmazhatók:

- a) A sémák a változóknak megfelelő üres helyeket tartalmaznak.
- b) Az üres helyekre az olvasónak van alapértelmezése.
- c) A sémák egymásba ágyazódnak és eltérő absztrakciós szinten működnek (tudományos szövegre, az emberi interakció egészére vonatkozó).
- d) A sémák hasznos tudást reprezentálnak (hajlékony módon fontos vagy gyakori összefüggéseket képviselnek, állandóan módosulhatnak).

A szövegek olvasása során az üres helyek információkkal való feltöltése zajlik az olvasó világról való tényszerű és tapasztalati tudása, sémái alapján (vö. Adamikné 2006: 198).

A sémák működése kettős a szövegértés során:

- a) Első lépésben alulról fölfelé zajlik, mert a szöveg kulcsszavai aktiválják a kapcsolódó sémákat.
- b) Majd a sémák a tapasztalat igazolta előzetes feltevésésként (anticipációként) működnek a felülről lefelé folyamat során (Pléh 2014b: 314).

A tanulók kognitív sémái (szerkezeti és tartalmi keretei) különbözőek. Ezért van az, hogy azonos információkat különböző egyének másképp értelmeznek, azoknak nem feltétlenül azonos jelentést tulajdonítanak (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014). A jelentést az olvasó maga konstruálja, így „ugyanazok az információk különböző kognitív hálózatokba beillesztve más értelmet nyerhetnek” (Adamikné 2006: 199).

Norman et al. (1976) sémaelméleti megközelítése nemcsak a köznevelés tanulási-tanítási folyamataira alkalmazható (Pléh 2014b: 315), hanem kissé módosítva a szövegekkel kapcsolatos metakognitív tudás alakítására is.

- a) Vezesd be az olvasandó szöveg általános kereteit!
- b) Építs a korábbi ismeretekre!
- c) A tanulónak tudnia kell, hogyan értékelje és módosítsa sémáit (vö. Pléh 2014b: 315).

Mivel a tanuló 13–14 éves korára rendelkezik háttértudással, abban kell segíteni, hogy a meglévő ismeretek felidéződjenek, a szövegekkel kapcsolatos sémák, szervező elvek az osztálytermi gyakorlat során továbbépüljenek (vö. Adamikné 2006: 272).

2.3. Forгатókönyv-elmélet az olvasás-szövegértésben

A forгатókönyvek olyan sztereotip eseményláncok, amelyek az események tipikus történéseit foglalják magukba, „az események sztereotip lefutását reprezentáló eseménysémák”. (Csépe et al. 2007: 198, 206). A szövegértés során azért fontosak, mert a folyamat aktiválódásakor olyan absztrakt, az emlékezetben tárolt ismeretek kerülnek elő, „amelyek egyben kulturális sztereotípiákat tartalmaznak” (Csépe et al. 2007: 199).

Pléh (2014a) Schank–Abelson (1977) munkájára hivatkozva a folyamatos szövegek megértését az emberi cselekvés szemantikájával hozza kapcsolatba, „mely szerint oksági láncolatok vannak az események között, amelyek fizikai oksági láncokat s emberi indokokat vetítenek a szövegre, ebben segítenek a kész kulturális csomagok és forгатókönyvek” (Pléh 2014a:71).

Adamikné (2006) és Bencze (2014) a történet(szerkezet)sémákat (Schank–Abelson 1977; Lakoff 1987 nyomán) forгатókönyvnek nevezi, és olyan magas szintű tudásstruktúrának tartja, „amely egy sztereotip helyzet akciósorozatait tartalmazza, s így a megértéshez szükséges háttérinformációt képes szolgáltatni” (Bencze 2014: 823).

A forгатókönyvek a tapasztalati úton szerzett specifikus struktúrák: „olyan információforrások, amelyek maguktól alakulnak ki, miután többször is átéltünk egy élményt, az emlékezetben az általános jelenetek prototípusaiként vannak jelen” (Bencze 2014: 825).

A forгатókönyvek sztereotip jellege egységes eseményreprezentációt feltételez, ez nem kedvez a tudástranszfernek. Schank (1999/2004) újragondolta saját forгатókönyv-elméletét, és az események közötti átmenet megvalósulásának megoldására a dinamikus emlékezet-elméletével ad választ. Az újabb információk hatására a tapasztalat során szerzett specifikus struktúrák és az absztrakt információkat tároló általános tudásstruktúrák átszervezhetők, felülírhatók az emlékezetben (vö. Schank 1999/2004; Bencze 2014: 825). Schank javaslata szerint az események általánosabb, különböző absztrakciós szinten lévő emlékezeti struktúrához, a tanuláshoz és a tapasztaláshoz tartoznak (vö. Csépe et al. 2007; Bencze 2014).

Míg Schanknál „az alulról felfelé haladó általánosítási folyamat, az emlékek kategorizálási folyamata kerül előtérbe” (Csépe et al. 2007: 207), addig Rumelhart (1980/1990) elmélete a „felülről lefelé elvvel ad magyarázatot az egyedi esetek megjelenítésére, amely az absztrakt, általános fogalmak értékeinek behelyettesítése által valósul meg” (Csépe et al. 2007: 207).

4. Összegzés: bottom-up és top-down!

Az olvasáselméleti modellek azt az irányt mutatják a fejlesztés számára, hogy az olvasás-szövegértés egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down) folyamat, amely nyelvi folyamatokra és tudásra épül (vö. Csépe 2014: 341). A megközelítésekből az is körvonalazódik, hogy melyek azok az adat- és koncepcióvezérelt modelljellemzők, amelyek a gyakorlott olvasóra vonatkoztathatók:

- Az automatikus információ-feldolgozó (bottom-up) modell alapján a gyakorlott olvasónál az adatvezérelt komponensek (leegyszerűsítve olvasástechnika, dekódolás) automatikusan működnek (LaBerge–Samuels 1974).
- Az olvasás során az olvasó a mondatok jelentését nyelvi kompetenciája segítségével a mélyszerkezetből hozza létre szemantikai asszociációk működtetésével (Goodman 1967).
- Az olvasás kognitív stratégiákra épülő, aktív folyamat (Goodman 1985, 1986).
- A top-down modell alapján a szövegértés folyamatában a globális megértés a fontos Smith (1971, 1978).
- A jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996).
- A gyakorlott olvasók megértési folyamatában az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A jelentés a szöveg általános kontextusában értelmezhető (Rumelhart 2004).
- Az olvasás során a feldolgozás lépései folyamati és a szerkezeti komponenseket tartalmaznak, amelyek tevékenységek (kódolás, hozzáférés, kijelölés, viszonyítás) által aktivizálódnak, kapcsolódnak a munkamemória által aktivizált reprezentációkhoz és a hosszú távú memória tevékenységeihez (Just–Carpenter 2004).
- A kognitív szemléletű pszicholingvisztikai elméletek az olvasás interaktív voltára, a szövegértés konstruktív jellemzőire helyezik a hangsúlyt (Csépe 2014: 341).
- A kognitív elméletek egyetértenek abban, hogy az olvasás épít az előzetes tudásra, ugyanakkor a szövegfeldolgozás folyamatát másként értelmezik (Csépe 2014: 341).
- A szövegek megértése során az adatvezérelt (alulról felfelé, az adatoktól a fogalmakig) koncepció mellett működik a felülről lefelé (séma-, keretközpontú) megértési koncepció. A gyakorlott olvasónál a deduktív, felülről lefelé út a hangsúlyosabb (vö. Pléh 2014b: 315).
- A sémák működésénél is érvényesül az alulról fölfelé elv (a kulcsszavak sémaaktiváló szerepe) és a felülről lefelé (a tapasztalat igazolta előzetes feltevés) elve is (Pléh 2014a).
- Az 1970-es évektől a sémaelmélet hatására az olvasási folyamatra (az olvasó meglévő háttértudására és a jelentés interakciójára) fókuszálnak a kutatások (Adamikné 2006: 265).
- A foratókönyvek azért fontosak a szövegmegértés során, mert egy helyzet fontos eseményeit jelentik, és bizonyos feltételek esetén egészében aktiválódnak. A beérkező információk előhívják a foratókönyv egyes elemeit, s így nem kell mindig az egész következtetési folyamatot elvégezni (vö. Bencze 2014: 824).
- A bottom-up, top-down megközelítések alapján szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket különböztetnek meg a pszicholingvisztikában. A gyakorlott olvasóra az interaktív modell alkalmazható, de az olvasástanulás során, és bonyolultabb szövegek olvasásakor a másik két művelet kerül előtérbe (Ruddel et al. 1994; Adamikné 2006: 280).

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adams, Marilyn Jager 1990. *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge–London: MIT Press.
- Adams, Marilyn Jager – Collins, Allan 1979. A schema-theoretic view of reading. In: Freedle, Roy O. (ed.): *New directions of discourse processing. Multidisciplinary perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex. 1–22.
- Andó Éva 2006. A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 113–156.
- Babits Mihály 1910. Stilisztika és retorika a gimnáziumban – egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat* 3. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm> (2018. 07. 03.)
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba 2014. *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmi_keretei.pdf (2018. 10. 02.)
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Vadász Csaba 2017. *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulóeredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bartlett, Frederic Charles 1932/1985. *Az emlékezés: kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>
- Bencze M. Ildikó 2014. Kísérleti pragmatika. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 813–858.
- Block, Cathy Collins – Gambrell, Mary Latimer – Pressley, Michael (eds.) 2002: *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass. 2–5.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra* 25/7–8: 4–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit 2014. Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. *Társadalmi Ríport 2014*. Budapest: TÁRKI. 110–136.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett 2007. *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–370.

- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012. Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- Goodman, Kenneth 1985. Unity in reading. In: Singer, Harry – Ruddell, Robert B. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark. 813–840.
- Goodman, Kenneth 1986. *What's whole in whole language?* New Hampshire: Heinemann, Portsmouth. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Goodman, Kenneth, 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6: 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, Philip B. 1972. One second of reading. In: Kavanagh, J. F. – Mattingly, I. G. (eds.): *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Gough, Philip B. 2004. One second of reading: Postscript. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Delaware: International Reading Association, Newark.
- Halliday, Michael A. K. 1975. *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London: Arnold. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Iser, Wolfgang 1996. Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I.* Szeged: Ictus Kiadó, JATE Irodalomelméleti Csoport. 247–248.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125/1: 74–93.
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián 2014. A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégia-használat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114/2: 67–89.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109/4: 365–397.
- Just, Marcel Adam – Carpenter, Patricia A. 2004. A theory of reading: from eye fixations to comprehension. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark. 1182–1218.
- KTt = 51/2012. (XII. 21.): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. <http://kerettanterv.ofi.hu/> (2013. 07. 02.)
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- LaBerge, David – Samuels, Jay S. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6/2: 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Laczko Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 58: 12–22.

- Metzing, Dieter (ed.) 1979. *Frame conceptions and text understanding*. Berlin: Walter de Gruyter and Co. <https://doi.org/10.1515/9783110858778>
- Molitorisz Anikó 2013. *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban*. Doktori disszertáció. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/> (2017. 01. 02.)
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 03. 02.)
- Norman, Donald A. – Gentner, Donald R. – Stevens, Albert L. 1976. Comments on learning schemata and memory representations. In: Klahr, David (eds.): *Cognition and instruction*. Hillsdale HJ: Erlbaum. 177–196.
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016. Programme for International Student Assessment. *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2018. 07. 10.)
- Pearson, P. David – Cervetti, Gina N. 2017. The Roots of Reading Comprehension Instruction. In: Israel, Susan, E. (eds.): *Handbook of research on reading comprehension*. New York: The Guilford Press. 12–56.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 1968. *Mémoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh Csaba 2014a. A pszicholingvisztika története. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. 1. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 3–116. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Pléh Csaba 2014b. Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. 1. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 287–338. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008. A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4.: A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 789–852.
- Ruddell, Robert, B. – Ruddell, Martha Rapp – Singer, Harry (eds.) 1994. *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark.
- Rumelhart, David E. – Ortony, Andrew 1977. The representation of knowledge in memory. In: Anderson, Richard C. – Spiro, Rand J. – Montague W.E. (eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Erlbaum. 99–135. <https://doi.org/10.4324/9781315271644-10>

- Rumelhart, David E. 2004. Toward an interactive model of reading. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Delaware, Newark: International Reading Association. 1149–1179.
<https://doi.org/10.1598/0872075028.41>
- Schank, Roger – Abelson, Robert 1977. *Sripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale: Earlbaum.
- Schank, Roger C. 1999/2004. *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest: Vince Kiadó.
- Smith, Frank 1971. *Understanding reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Smith, Frank 1978. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Szabó Livia Dóra – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2018. *Országos kompetenciamérés 2017 Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2017.pdf (2018. 11. 03.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Van Dijk, Teun A. – Kintsch, Walter 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016. Olvasás = / ≠ szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. *Szövegértés. Módszertani Közlemények* 56/3: 20–27.
- Zs. Sejtes Györgyi 2018. Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 203–216.
- Zs. Sejtes Györgyi 2019. Dinamikus szövegmodell, dinamikus fejlesztés! Egy szövegtani elmélet működése az osztálytermi gyakorlatban. In: Karlovicz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 97–104.