

**Deliberationes tudományos folyóirat**

16. évfolyam 2. szám 2023/2, 69–89. oldal

Kézirat beérkezése: 2023.09.30.

Kézirat befogadása: 2024.04.24.

DOI: [10.54230/Delib.2023.2.69](https://doi.org/10.54230/Delib.2023.2.69)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.16; Ed.No. 2/2023, pages: 69–89

Paper submitted: 30th September 2023

Paper accepted: 24th April 2024

DOI: [10.54230/Delib.2023.2.69](https://doi.org/10.54230/Delib.2023.2.69)

## A SZÖVEGÉRTÉS ÉS A SZÖVEGALKOTÁS KAPCSOLATA

*A reflexió mint közös gondolkodási művelet*

Kiss-Kovács Renáta

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar  
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

### **Absztrakt**

A hazai neveléstudományban kevés a figyelem az anyanyelvi szövegértés-szövegalkotás kapcsolatán, noha nemzetközi szinten a kapcsolat jellemzését vizsgálják és a képességek közös komponenseit azonosítják. A hazai vizsgálatok között is előfordul olyan (főként elméleti jellegű) publikáció, ahol például a reflexiót a szövegértést és a szövegalkotást összekapcsoló gondolkodási műveletként értelmezik.

Feltételezhető, hogy a szövegek megértésének sikere kapcsolatban áll a szövegek megalkotásának illetve megfogalmazásának sikerességével, és fordítva.

Szisztematikus áttekintésünkben a 1984-2015 között keletkezett nemzetközi vizsgálatokból előre definiált szelektálási szempontok mentén tizenkilenc angol nyelven írt, anyanyelvi képességekre vonatkozó, empirikus pedagógiai munkát emeltünk ki és elemeztünk. Továbbá négy nemzetközi áttekintést is ismertettünk.

Eredményeink szerint a szövegértés és a szövegalkotás közötti kapcsolat létezése vitathatatlan, s felértékelődik a közös komponensek, így például a reflexió szerepe. A reflexió fogalma ezáltal szükséges, hogy a hazai szakirodalomban árnyaltabbá váljon. A kétirányú kapcsolat gyakorlati igazolása, valamint a közös komponensek és szerepük azonosítása új feladatokat jelenthet a pedagógiai gyakorlat és kutatás számára.

**Kulcsszavak:** szövegértés, szövegalkotás, szisztematikus áttekintés, reflexió

## SYSTEMATIC REVIEW OF RESEARCH ON READING COMPREHENSION AND TEXT COMPOSING

*Reflection as a common element which certifies the connection  
of these two linguistic skills*

Renáta Kiss-Kovács

Gál Ferenc University, Faculty of Pedagogy  
University of Szeged Doctoral School of Education

### **Abstract**

There has been considerably little interest in the Hungarian pedagogical literature towards the analyses of the connection between text composing and reading comprehension, while there are a number of relevant international experiences, and the common points of these skills were identified. Though, there are contributions from Hungary, which were rather theoretical publications, where the process of reflection was interpreted as a part of thinking, where composing and reading are connected.

It can be supposed that the success of reading comprehension depends on the success of text composing, and vice versa.

In our systematic literature review, we analysed nineteen English studies in detail, which were chosen in an objective, systematic selection process, and which are empirical studies in the topic of mothertongue skills. Moreover, we also presented four international review studies.

Our results confirm the clear connection between text composing and reading comprehension, and the importance of the common points (e.g. reflection) is growing. Because of that, reflection has to be interpreted in a more complex way, and this calls for the need to justify the interactive relationship in practice, and to identify the common components and their role.

**Keywords:** reading comprehension, text composing, systematic review, reflection

## BEVEZETÉS

Az írott nyelvhez kötődő nyelvi produkció és recepció, azaz a szövegértés és a szövegalkotás kérdéseit a hazai kutatóközösség többnyire nyelvészeti (pl. Veszelszki, 2017), pszicholingvisztikai (pl. Pléh, 1998) vagy kognitív idegtudományi (pl. Csépe, 2006) aspektusból vizsgálja. A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatának vizsgálata a hazai neveléstudomány érdeklődését mindeddig szinte teljesen elkerülte. Léteznek ugyan olyan egységes fejlesztési koncepciók, amelyekben megjelenik a szövegek írásbeli kódolásához, valamint a kódolt szövegek megértéséhez, feldolgozásához szükséges készségek és képességek összekapcsolása (pl. Bárdossy et al., 2002; Horváth, 2008; Pusztai, 2008), ez azonban elméleti jellegű feltételezésen alapul, hazánkban mindeddig még nem igazán nyert empirikus igazolást.

A nemzetközi kutatásban az említett nyelvi képességek kapcsolatára vonatkozóan több különböző tudományos nézőpont is született. Racionálisan feltételezhető, hogy a szövegek megértésének sikere kapcsolatban áll a szövegek megalkotásának, illetve megfogalmazásának sikerességével, és fordítva. A képességek kapcsolatát és fejlődési sorrendjét három versengő felfogásban modellezik: (1) a szövegértés fejlődését előtérbe helyező, (2) a szövegalkotás fejlődését priorizáló, valamint (3) a kettő fejlődése között interakciót feltételező megközelítéssel. A nyelvi készségek közötti kapcsolat létét alátámasztják azok a gondolkodási műveletek (így például a reflexió – Fitzgerald & Shanahan, 2000; Marjokorpi, 2023), amelyek mindkét folyamatban megvalósulnak. Tehát a kapcsolatnak főképp a jellege vitatott. A reflexió fogalma a pedagógiában elsősorban a szakmai reflexiót jelenti (Szivák, 2014), kevésbé felismert a reflexió értelmezésének más megközelítése, mint a szövegértésben és a szövegalkotásban való megnyilvánulása egyfajta gondolkodási műveletként.

Vizsgálatunkban azon nemzetközi empirikus kutatásokat tekintettük át, amelyek e két nyelvi képesség, a szövegértés és a szövegalkotás viszonyát vizsgálják. A problémakör részleteit követően a hazai kontextust mutatjuk be. Ismertetjük a tanulmányok szelektálásának folyamatát, és áttekintjük a kiválasztott tanulmányok specifikus kutatási céljait, vizsgálati módszereit, majd az eredményeket. Következtetéseinkhez a kapcsolódó nemzetközi szisztematikus áttekintéseket is felhasználjuk.

## 1. ELMÉLETI HÁTTÉR

### 1.1. Kutatási probléma

A szövegalkotás a szövegek írásban történő megfogalmazását, a szövegértés pedig az írott szövegek megértését jelenti. A szövegalkotás és a szövegértés tehát nyelvi képességek, amelyeket az írásbeli kódolás és dekódolás folyamata, az írás és az olvasás alapkészségek működtetnek (vö. Nagy, 2002). Az anyanyelvi nevelés kezdetének fő feladata az írás és az olvasás tevékenységek megalapozása, képességgé fejlesztése. Kultúra- és hagyományfüggő ugyanakkor, hogy mindez milyen módon, milyen sor-

rendben történik. A nemzetközi szakirodalom két szélsőséges hozzáállásról, fejlődési vagy fejlesztési rangsorról számol be: az egyik a szövegalkotás elsődleges jelentőségét hangsúlyozza, a másik pedig az olvasását. Első példánk a tanítás, második a képességek kapcsolódása szempontjából illusztrálja ezt az ellentétet.

A szövegalkotási képesség előfeltétele az íráskészség. Modernizációs hatások miatt korunk társadalmában a gépirásnak már-már nagyobb szerepe van, mint a kézírásnak. Napjainkban az infokommunikációs eszközök a papír alapú kommunikációs csatornákhöz hasonlóan egészen korai évektől elérhetőek az írásbeliséggel ismerkedő gyermek számára. Ennek értelmében joggal tehető fel a kérdés, hogy vajon szükség van-e még az elemi oktatás hagyományos írásóráira. Az írástanulás működhet olyan módon, hogy a kisiskolások még az olvasástanulást megelőzően interaktív számítógépes írásbeli feladatokkal találkoznak (Takala, 2013). Ezáltal önálló, felfedező kódolási és dekódolási tevékenységet valósítanak meg, mely az eredmények szerint mind a tanulók, mind a tanárok számára motiváló hatású. E módszer hatékonysága neuropszichológiailag megkérdőjelezhető (Berninger, 2006), ugyanis a kézírás kialakulása nélkülözhetetlen a kognitív fejlődés szempontjából. A kézírás egy egyedi mentális és motorikus tevékenység, mely a többi nyelvi formától különböző, sajátos kognitív folyamatokat hoz működésbe.

Nem kezelik egységesen a szövegértés és a szövegalkotás képességek pozícióját a személyiség képességstruktúrájában. A hierarchikus nézetek a szövegértés vagy a szövegalkotás előzetes kifejlődését feltételezik a másik képességhez képest. Egy egyetemisták körében végzett kísérlet (El-Hindi, 1996) ezzel szemben abból az alapfeltevésekből indult ki, hogy a szövegalkotás és a szövegértés azonos metakognitív stratégiákból álló, interaktív folyamat. A képességek közös elemeit, folyamatait helyezik előtérbe. A metakogníció a reflektív gondolkodáshoz hasonló, magasabb rendű gondolkodási folyamat. A vizsgálat elméleti keretében a szövegértés és a szövegalkotás is a tervezés, a vázlatkészítés és a válaszolás szakaszából áll (El-Hindi, 1996). A metakogníciónak – és a reflexiónak – a tudatosság és a szabályozás révén mindhárom szakaszban szerepe van. Az eredmények főként a metakogníció olvasásban betöltött szerepét hangsúlyozzák, ugyanakkor a metakogníció hatékonyabb fejlesztése szempontjából a szövegalkotás stratégiai gazdagodását is megállapítják. Ezek az eredmények ugyanakkor csak korlátoltan értelmezhetők, hiszen a kísérletben kontrollcsoportot nem alkalmaztak. Egy hasonló vizsgálatban később (Goen, 2003) ugyancsak egyetemistáknak szóló integrált szövegértés–szövegalkotás tréning működését ellenőrizték a gyakorlatban, a középpontba pedig a portfólióírás és az önértékelés feladata került. Eredményeik szerint ugyanazt a nyelvi kurzust eredményesen elvégzők jelentősen nagyobb arányban (97%) a kísérleti csoportból kerültek ki (Goen, 2003). Tehát a tudatosság, s így a metakogníció és a reflexió kulcsfontosságú egy olyan fejlesztő folyamatban, ahol mindkét nyelvi készség fejlesztése a cél. Noha a tudományos eredmények nem teszik lehetővé, hogy egyértelmű sorrend legyen felállítható a képességek között, a képességek fejlődését befolyásolja, hogy azok fejlesztése miként történik.

## 1.2. A szövegértés és a szövegalkotás összefüggésének hazai vizsgálata

A szövegértés és a szövegalkotás képességének összekapcsolt vizsgálatait, a tanulmányban feldolgozott valamennyi anyanyelvi kutatás eredményeit kronologikusan foglaljuk össze. A hazai kutatások jobbra vagy a szövegértésre, vagy a szövegalkotásra fókuszálnak, a kettő kapcsolatát többnyire nem céljuk feltárni. Külön a bőséges szövegértésre vonatkozó, s külön a szerényebb számú szövegalkotásra vonatkozó tudományos eredmények ismertetését, részletezését mellőzzük. Fontos ugyanakkor kitérni azokra a hazai vizsgálatokra, amelyekben valamilyen összefüggés rajzolódik ki szövegértés–szövegalkotás között.

Az anyanyelvi neveléssel és a tanulói szövegértéssel, szövegalkotással kapcsolatos, mérőföldkő jellegű hazai munkák áttekintéséből (Molnár & Nagy, 2012) kiemeltük azokat a munkákat, amelyek a nyelvi képességek valamilyen kapcsolatát lehetségesnek tartják. A 8. és 12. évfolyamos tanulók szövegelemzésének eredménye szerint (Kádárné, 1990) a tanácsadás és az érvelés céljából írt szövegek teljesítménye még a közoktatási keretek között eltöltött idő végén sem mutatkozott optimálisnak. A metakognitív hiányosságokra utaló következtetések egyúttal az alacsony szövegértési képesség hatását is valószínűvé teszik (vö. Kádárné, 1990). Egy másik kutatás során az összekapcsolt szövegértési és szövegalkotási feladatok az olvasott szöveggel kapcsolatban véleményalkotást és következtetést kértek a nyolcadik évfolyamos tanulóktól (Forgács & Szabóné, 2000). Az eredmények jelentős iskolatípusonkénti különbségekre világítottak rá. Ilyen, teljesítményekben megfigyelhető eredmények alapján bizonyos összefüggések feltételezhetők, de egyfajta látens kapcsolat expliciten is előkerült egy fejlesztési koncepcióban. Felmerült a szövegértés és a szövegalkotás képességének együttes fejlesztése (Horváth, 2008; Pusztai, 2008). Ennek során az olvasott irodalmi szövegek tartalmi kiindulópontot és egyben motivációs bázist is jelentenek a fogalmazás megalkotásához.

Konkréten a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatait elemző hazai vizsgálatokra csupán kevés példát, elsősorban konferencia-előadásokat találhatunk. Egy szövegértés–szövegalkotás fejlesztőprogram eredményességét bemutató előadásban (Molnár, 2012) igazolták a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatát magyar tanulók körében. Szignifikáns korrelációt találtak az ötödik és kilencedik évfolyamosok, majd az egy évvel későbbi adatfelvételi minta szövegértésre és szövegalkotásra vonatkozó eredményei között (bár az idősebb korcsoportban ez a kapcsolat gyengébbnek bizonyult). A vizsgálat során beigazolódott, hogy az életkor előrehaladtával nem tapasztalható változás az alkotott szövegek jellemzőiben. Sőt, a szövegértés fejlődése független a szövegalkotásától. Egy másik vizsgálatban (D. Molnár & Molnár, 2013) az előbbihez hasonló eszközökkel két nyelvi szinten, a szavak és a szöveg szintjén elemezték az olvasás–szövegértés, valamint a szövegalkotás kapcsolatát kilencedik évfolyamos mintán. Míg a szóolvasás függetlennek bizonyult a szövegalkotástól, a szövegértés és szövegalkotás erős, szignifikáns kapcsolatot mutatott.

Egy pedagógusképzésben és -továbbképzésben való felhasználásra tervezett okta-

tási segédanyagban (Bárdossy et al., 2002) ugyancsak megjelenik a szövegértés és a szövegalkotás összekapcsolása, mégpedig olyan módon, hogy a kurzus során a reflexió elősegítése érdekében különféle kreatív írásbeli (szakirodalom feldolgozásával kapcsolatos vagy tudományos jellegű szövegek megfogalmazására vonatkozó) feladatot kellett elvégezni. A szövegértés–szövegalkotás kapcsolatának bemutatott hazai vizsgálataival mellett szükséges a releváns nemzetközi szakirodalom áttekintése és összehasonlító értékelése is.

## **2. MÓDSZERTANI ALAPOK**

### ***2.1. A szisztematikus áttekintésbe emelt szakirodalom szelektálási szempontjai***

Vizsgálatunk célkitűzése értelmében kizárólag azon angol nyelvű empirikus munkák kerültek az elemzésbe, amelyek a szövegalkotást és a szövegértést összekapcsolódó konstrukciónak értelmezték, vagy legalább feltételezték ezek egyes komponenseinek kapcsolódását. A releváns források azonosításának tudományos adabázisok (ERIC, EBSCO, Science Direct), illetve egyetemi repozitóriumok jelentették az alapját, a következő keresési kulcsszavakkal: *'reading and writing'*, *'reading comprehension and composing'*, *'reading and writing connection'*, *'reading and writing relationship'*. Az adatgyűjtés időpontjában (2017 őszén) a találatok száma összesen 292 volt, ezt a pontos adatok érdekében három szigorú szelektálási szempont értelmében tizenkilenc tanulmányra szűkítettük. Az általunk definiált szűrési feltételek a következők voltak:

1. Legyenek empirikus pedagógiai vizsgálatok. Kizártuk azokat a jobbra szakmódszertani közleményeket, amelyek gyakorlati kérdésekkel vagy módszertani problémákkal foglalkoztak.
2. A vizsgálatok dolgozzanak kvantitatív módszertannal. Kihagytuk a kvalitatív empirikus vizsgálatokat, így törekedve arra, hogy a képességek kapcsolatát feltáró, kutatói szempontból objektív munkák kerüljenek az elemzésünkbe.
3. Legyenek anyanyelvi képességvizsgálatok. Azok a tudományos, empirikus vizsgálatok nem kerültek az elemzésbe, amelyek idegen nyelv tanulását célozták.

### ***2.2. A szisztematikus áttekintésbe emelt vizsgálatok***

Az 1. táblázatban foglaltuk össze az általunk elemzett kutatások általános jellemzőit: a kutatások helyszínét, nyelvét és típusát. A vizsgálatok többsége angol anyanyelvű tanulók körében zajlott, de kutatások indultak pl. Törökországban, valamint Észak- és Dél-Európa szerte is. A vizsgálatunk időpontját megelőző két évre vonatkozóan egyetlen kutatást sem találtunk. Ennek egy lehetséges magyarázata az a tény, hogy abban az időszakban inkább áttekintések születtek (vö. 5. táblázat: jórészt 2016-ban megjelent munkák).

1. táblázat  
A vizsgált tanulmányok általános, nyelvi és kutatási jellemzése

Év	Szerző(k)	A vizsgálat helye	A vizsgálat nyelve	Kutatás típusa (időtartama)
1984	Shanahan	USA	angol	keresztmetszeti
1986	Shanahan & Lomax			
1996	El-Hindi			fejlesztő kísérlet (6 hét)
2001	Frost	Dánia	dán	longitudinális (2 év)
2003	Goen & Gillotte-Tropp	USA	angol	fejlesztő kísérlet (1 év)
2006	Berninger et al.			longitudinális (5 év)
2007	Parodi	Dél-Amerika	spanyol	keresztmetszeti
2008	Koons	USA	angol	
2009	Yangin	Törökország	török	
2010	Abbott, Berninger & Fayol	USA	angol	longitudinális (5 év)
2011	Boscolo, et al.	Olaszország	olasz	keresztmetszeti
	Mateos et al.	Spanyolország	spanyol	
2012	Graham, Berninger & Abbott	USA	angol	
2013	Genlott & Grönlund	Svédország	svéd	kvázi-experimentális kísérlet (1 tanév)
2014	Ahmed, Wagner & Lopez	USA	angol	longitudinális (4 év)
	Niedo Jones, Abbott & Berninger			longitudinális (5 év)
2015	Del Campo et al.			keresztmetszeti
	Jones & Reutzel	fejlesztő kísérlet (1 év)		
	Keskin	Törökország	török	keresztmetszeti

*Forrás: saját szerkesztés.*

*Jegyzet: A kutatás típusa mellett zárójelben jelenítettük meg a vizsgálat időtartamát, ez a keresztmetszeti vizsgálatok esetében nem értelmezhető.*

### 3. A SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS KAPCSOLATÁNAK SZISZTEMATIKUS ÁTTEKINTÉSE

#### 3.1. Az áttekintésbe került kutatások elméleti alapjai és céljai

A vizsgált kutatások célkitűzései igen szerteágazóak voltak. Míg a századforduló előtt inkább a szövegértés–szövegalkotás kapcsolatának fennállása jelentette a kérdéses kiindulópontot, később a legtöbb kutató ezt már tényként kezelte, s az összefüggésrendszer jellegét próbálta meghatározni. Az elméleti keretek bázisa a kognitív forradalomból és a konstruktivizmusból eredeztethető, jóllehet az első kutatások még ateoretikusak voltak (vö. Shanahan, 1984). Ezt a megközelítési módot nagyon hamar kiegészítették, majd felváltották a tudományos alapú modellek (Shanahan & Lomax, 1986). A két képesség közötti lehetséges összefüggések:

1. szövegértés előfeltétele a szövegalkotás tanulásának (*'reading-to-writing', RtW*);
2. szövegalkotás előfeltétele a szövegértés tanulásának (*'writing-to-reading', WtR*); illetve
3. kétirányú kapcsolat vagy interaktív modell (*'interactive model'*).

Az interakciós nézet (Fitzgerald & Shanahan, 2000) a kapcsolat fejlődését írja le az ún. kritikus szintjelölő modellel (*'critical marker stage model'*), melynek alapján azonosították a magasabb rendű gondolkodásban szerepet játszó közös szövegértés- és szövegalkotás-komponenseket (Allen et al., 2014). Ezek a szöveggel kapcsolatos emlékezet, a szövegalapú következtetés, az előzetes ismeretekhez való hozzáférés és az ismeretek integrációja. Felismerhetjük, hogy ezek valójában a metakognícióhoz és a reflexióhoz kapcsolódó mentális tevékenységek (vö. Gibson, Kitto & Bruza, 2016).

Az elméleti bázis tekintetében jelentős fejlődést figyelhetünk meg, egyre komplexebb, a képességek kapcsolatában több nyelvi szinttel is foglalkozó elméleti modellek jelentek meg. Az egyik vizsgálatban (Abbott, Berninger & Fayol, 2010) például három olyan modellt elemeztek, melyek alapján tudományos tényekre alapozottan voltak feltételezhetőek különböző kapcsolatok a szövegértés és a szövegalkotás képessége között a szavak, a mondatok és a szöveg szintjén. Ezek a modellek nyújtottak alapot a későbbiekben valamennyi, tudományos pilléreken nyugvó szövegértés–szövegalkotás vizsgálat számára. A kutatások céljait a 2. táblázat foglalja össze.



2. táblázat  
A szisztematikus áttekintés vizsgálatának fókuszai

Irodalom	A kutatás célja
<b>Olvasás és írás tevékenységekre vonatkozó vizsgálatok</b>	
Shanahan (1984)	Az írás és az olvasás elsajátítása kapcsolatának feltáró elemzése több bemért mérőeszkőzzel, évfolyamokon és teljesítménycsoportokon átívelően.
Yangin (2009)	Első osztályos tanulócsoport iskolaérettsége, olvasás- és írásteljesítménye közötti kapcsolatok feltárása.
Graham, Berninger & Abbott (2012)	Az írás iránti attitűd feltárása, az olvasási attitűdtől való megkülönböztethetőségének vizsgálata alsó évfolyamokon.
Genlott & Grönlund (2013)	Fejlesztő kísérlet az olvasás-írás tanításában a kognitív és a motoros feladat szétválasztására IKT eszközök beiktatásával.
Jones & Reutzel (2015)	Annak vizsgálata, hogy az írásjelekhez kapcsolódó ( <i>code-related</i> ) tényezők az óvodai írásktatás nyomán mennyire transzferálhatók az írásjelekhez kapcsolódó olvasáseredményekké.
<b>Szövegértés és szövegalkotás képességekre vonatkozó vizsgálatok</b>	
Shanahan & Lomax (1986)	A szövegértés–szövegalkotás három elméleti modelljének értékelése és összehasonlítása. A modellek szövegértés-dimenziói: szóelemzés, szókincs, mondat- és bekezdésmegértés; az szövegalkotás-dimenziók: helyesírás, szókincs, mondat- és történet szerkezet.
El-Hindi (1996)	Elsőéves főiskolások szövegértésének és szövegalkotásának hatékonyabbá tétele a metakogníció fejlesztésével.
Frost (2001)	1-2. évfolyamos diákok saját indíttatásból leírt szövegei alapján a fonématurtudosság vizsgálata, s ez utóbbinak a későbbi szövegértés és helyesírás teljesítményre gyakorolt hatásainak nyomon követése.
Goen & Gillette-Tropp (2003)	Integrált szövegértés–szövegalkotás program kidolgozása a felnőttoktatás számára (funkcionális analfabéták oktatására; <i>basic reading; basic writing</i> ).
Berninger et al. (2006)	Longitudinális vizsgálatsorozat a nyelvi képességek összefüggéseinek feltárására: (1) a hallott, a beszélt, az olvasott és a megírt szövegek vizsgálatával; (2) a három írásmódel – kézirás tollal, billentyűzetten és gyorsírás – hatásának vizsgálatával; (3) az álszavak felismerése vizsgálatával.
Parodi (2007)	Az érvelő szövegek megalkotása és megértése közötti kognitív összefüggések vizsgálata.
Koons (2008)	A szövegértés és az alkotott szövegek minősége közötti összefüggések évfolyamszintű vizsgálata.
Abbott, Berninger & Fayol (2010)	A szövegalkotás fejlődésének vizsgálata, valamint a szövegalkotás és a szövegértés fejlődése közötti összefüggések tanulmányozása.
Boscolo et al. (2011)	A fogalmazást előkészítő célú olvasás ( <i>reading-to-write</i> ) esetében az érdeklődés vizsgálata: hogyan befolyásolja a társadalomtudományi szövegek olvasását, és a szövegalkotást.
Mateos et al. (2011)	Az ismeretelmélettel, a szövegértéssel és a szövegalkotással kapcsolatos nézetek feltárása pszichológia szakosok körében.
Ahmed, Wagner & Lopez (2014)	Egyirányú és kétirányú összefüggések vizsgálata a szövegértés és a szövegalkotás között.
Niedo Jones, Abbott & Berninger (2014)	Annak vizsgálata, milyen változók jósolják be a szövegértési és a szövegalkotási teljesítményt tipikusan fejlődő 2. és 5. évfolyamosok esetében.
Del Campo et al. (2015)	A fonológiai feldolgozás és a szövegértés–szövegalkotás közötti összefüggések tanulmányozása 4. és 6. évfolyamon.
Keskin (2015)	A szövegalkotással kapcsolatos motiváció szerepének feltárása a tanuló szövegértési teljesítményében.

*Forrás: saját szerkesztés.*

A fejlesztő kísérletekkel gyakran a szövegértés–szövegalkotás kapcsolatát egy másik készséggel vagy képességgel összefüggésben írták le. Szakirodalmi feltárásunk szerint egészen korai az első ilyen kísérlet, 1996-ban a metakogníció fejlesztésével várták a szövegértési és a szövegalkotási teljesítményekben bekövetkező változást (El-Hindi, 1996). De hasonló példát találunk a keresztmetszeti kutatások között is, amikor a fonológiai feldolgozással összefüggésben elemezték a szövegértés–szövegalkotás kapcsolatát (Del Campo et al., 2015).

Idővel az affektív dimenzió vált hangsúlyossá a vizsgálatokban (vö. Keskin, 2015). Az első ilyen vizsgálatban a szövegértés–szövegalkotás iránti érdeklődést és motivációt, ezek kapcsolatát és hatásukat tanulmányozták (Boscolo et al., 2011). A kutatások eredményei egymásra épülnek, mindig újabb fókuszot helyezve a képességek kapcsolatára.

### **3.2. Az áttekintésbe emelt kutatások módszertana**

A vizsgálati módszereket tekintve is jelentős változatosság tapasztalható az áttekintett kutatásokban. Többnyire – főként longitudinális adatgyűjtés esetén – kora gyermekkori vizsgálatokról van szó, hiszen ezek a követéses vizsgálatok alkalmasabbak a fejlődési összefüggések pontosabb megállapítására. A mintában szereplő tanulók életkorát tekintve többnyire az alapfokú oktatás kezdetének vizsgálata jellemző. Fellelhető ugyan olyan mérés is (Abbott, Berninger & Fayol, 2010), amely ennél szélesebb életkori tartományra terjedt ki. Ebben az oktatás kezdetétől egészen hetedik évfolyamig gyűjtöttek adatokat. Az egyetemista korosztály esetén leggyakoribbak a fejlesztő kísérletek, nem példátlan ugyanakkor a nyolcadik évfolyamon, sőt akár az első osztályos gyermekek körében végzett fejlesztés sem. Mindegyik kísérlet esetében (El-Hindi, 1996; Goen & Gillotte-Tropp, 2003; Genlott & Grönlund, 2013; Jones & Reutzell, 2015) lényeges fejlesztő hatásról számoltak be. A keresztmetszeti vizsgálatok pedig a közoktatást átívelően változatos életkori csoportokat hasonlítottak össze.

Az alkalmazott mérőeszközökben egyre nagyobb egységességet tapasztalhatunk. Ennek oka vélhetően az Egyesült Államokra vonatkozó vizsgálatok felülreprezentáltsága a mintánkban, egy nagyobb kutatócsoport együttműködése nyomán (vö. Berninger et al., 2006; Abbott, Berninger & Fayol, 2010; Graham, Berninger & Abbott, 2012; Niedo Jones, Abbott & Berninger, 2014; Del Campo et al., 2015). A résztvevők száma alapján az egészen kis elemszám (pl. 43 fő – El-Hindi, 1996) éppúgy megfigyelhető, mint a nagymintás vizsgálat (pl. 521 fő – Koons, 2008). Az alacsony elemszám relatív népszerűségét magyarázhatják például a fogalmazás-vizsgálatok mérési nehézségei (összefoglalja pl. Molnár, 2000).

A kutatások módszertani összevetése és az adatelemzési eljárások összegzése a 3. táblázatban látható. Ezek az idő előrehaladtával egyre bonyolultabbá váltak: a konstans, pillanatnyi fázist megragadó korreláció-elemzéseket (pl. Shanahan, 1984) az összetettebb, az összefüggések változásának leírására alkalmas modellek (pl. látens változó modell, *'latent change score model'* – Ahmed, Wagner & Lopez, 2014) vál-

tották fel. A célok és a módszerek alaposabb összevetésekor megfigyelhető, hogy az egyes kutatások a szövegalkotás és a szövegértés más-más komponensével, különböző változókkal dolgoznak. Mindez az összehasonlíthatóságukat, s az eredményeik értelmezését nehezíti.

### 3. táblázat

#### A vizsgált korcsoportok, mérőeszközök és adatelemzési eljárások áttekintése

Irodalom	Minta	Adatelemzés
Shanahan (1984)	$N_1=256$ (2. évf.), $N_2=251$ (5. évf.)	korrelációelemzés
Shanahan & Lomax (1986)	$N_1=256$ (2. évf.), $N_2=251$ (5. évf.)	SEM
El-Hindi (1996)	$N=43$ (elsőéves főiskolások)	t-próba
Frost (2001)	$N=44$ (óvoda), részminták: $N_1=23$ (alacsony teljesítményűek), $N_2=21$ (magas teljesítményűek)	regresszióelemzés
Goen & Gillotte-Tropp (2003)	Kísérleti csoport: $N_1=169$ , $N_2=136$ ; Kontrollcsoport: $N_1=246$ , $N_2=204$ (egyetemisták)	t-próba
Berninger et al. (2006)	1. kohorsz: $N_1=128$ (1. évf), $N_2=122$ (3. évf.); 2. kohorsz: $N_1=113$ (3. évf.), $N_2=106$ (5. évf.)	korrelációelemzés, regresszióelemzés, ANOVA
Parodi (2007)	$N=439$ (8. évf.)	korrelációelemzés
Koons (2008)	$N=521$ (4., 6., 8., 10. és 12. évf.)	Rasch-modell, korrelációelemzés, SEM, megerősítő faktorelemzés
Yangin (2009)	$N=77$ (1. évf.)	regresszió-analízis
Abbott, Berninger & Fayol (2010)	1. kohorsz: $N_1=128$ (1. évf.), $N_2=124$ (2. évf.), $N_3=122$ (3. évf.), $N_4=119$ (4. évf.), $N_5=114$ (5. évf.); 2. kohorsz: $N_1=113$ (3. évf.), $N_2=110$ (4. évf.), $N_3=106$ (5. évf.), $N_4=106$ (6. évf.), $N_5=99$ (7. évf.)	regresszióelemzés, longitudinális SEM, korrelációelemzés
Boscolo et al. (2011)	$N=247$ (11. és 12. évf.)	ANOVA
Mateos et al. (2011)	$N=118$ (negyedéves pszichológia szakosok), ebből az szövegalkotás-feladatot 76 diák töltötte ki, a nők felülreprezentáltak	korrelációelemzés, regresszióelemzés

Graham, Berninger & Abbott (2012)	$N_1=128$ (1. évf.); $N_2=113$ (3. évf.)	faktoranalízis, regresszióanalízis
Genlott & Grönlund. (2013)	Kísérleti csoport: $N=41$ (1. évf.); Kontrollcsoport: $N=46$ (1. évf.)	leíró statisztika
Ahmed, Wagner & Lopez (2014)	$N_1=316$ (1. évf.), $N_2=270$ (2. évf.), $N_3=260$ (3. évf.), $N_4=219$ (4. évf.)	strukturális egyenletek modellje, korrelációelemzés
Niedo Jones, Abbott & Berninger (2014)	$N_1=128$ (2. évf.), $N_2=114$ (5. évf.)	korrelációelemzés, regresszióelemzés
Del Campo et al. (2015)	$N_1=119$ (4. évf.); $N_2=105$ (6. évf.)	többszörös indikátor többszörös okok (MIMIC) elemzés
Jones & Reutzel (2015)	$N_1=38$ (fogalmazás-műhely [ <i>writing workshop</i> ]); $N_2=36$ (szövegalkotás [ <i>interactive writing</i> ]); $N_3=38$ (kontroll csoport)	regresszióelemzés, hatásméret-számítás
Keskin (2015)	$N=156$ (4. évf.)	regresszióelemzés

*Forrás: saját szerkesztés.*

*Jegyzet: évf.=évfolyam*

### 3.3. Az áttekintett kutatások eredményei

A vizsgálatok egyértelmű összhangban igazolják a kapcsolatot a szövegértés és a szövegalkotás között immár több, mint harminc éve. Abban azonban kevésbé egybehangzóak az eredmények, hogy ez a kapcsolat miként jellemezhető.

A kétirányú, interaktív kapcsolatot explicit módon ugyanannyi esetben erősítették meg, mint ahány vizsgálatban az egyirányú kapcsolatot (RtW modell). Összefüggést állapítottak meg a metakognícióval, a fonématudatossággal, valamint rávilágítottak az iskolaérettség és a beszédértés előrejelző szerepére. Más eredmények szerint a szövegértés és a szövegalkotás iránti attitűdök összekapcsoltak. A 4. táblázat a szövegértés és a szövegalkotás között feltárt kapcsolatokat szemlélteti.

#### 4. táblázat

*Az áttekintett vizsgálatok eredményei*

Irodalom	Kapcsolat jellege	Közös elem
Shanahan (1984)	interaktív modell	
Shanahan & Lomax (1986)	interaktív modell	
El-Hindi (1996)		szövegértés–szövegalkotás: metakognitív tudatosság

Frost (2001)		olvasás – helyesírás: fonématuratosság
Goen & Gilotte-Tropp (2003)	interaktív modell	
Berninger et al. (2006)	komplex: nyelvi szintek és modalitások között	
Parodi (2007)	korreláció	
Koons (2008)		szövegértés – fogalmazás minősége
Yangin (2009)		olvasás – írás: iskolaérettség befolyásoló
Abbott, Berninger & Fayol (2010)	nyelvi szinten belül és nyelvi szintek között	
Boscolo et al. (2011)	RtW modell	
Mateos et al. (2011)	attitűdök kapcsolata	
Graham, Berninger & Abbott (2012)	Nincs, az attitűdök külön konstruktumok	
Genlott & Grönlund (2013)	WtR modell	
Ahmed, Wagner & Lopez (2014)	RtW modell	
Niedo Jones, Abbott & Berninger (2014)		beszédértés kapcsolata az olvasás- és fogalmazás- teljesítménnyel
Del Campo et al. (2015)		fonématuratosság hatása az írásbeli kommunikációban
Jones & Reutzel (2015)	WtR modell	
Keskin (2015)		fogalmazási attitűd hatása a szövegértésre

*Forrás: saját szerkesztés.*

#### 4. KITEKINTÉS: EREDMÉNYEINK ÖSSZEVETÉSE MÁS NEMZETKÖZI ÖSSZEGZÉSEKKEL

A szisztematikus áttekintésből kimaradtak azok az ugyancsak nemzetközi munkák, melyek a szövegértés–szövegalkotás kapcsolatának mindaddig felhalmozott eredményeit foglalták össze, a jelen tanulmánytól eltérő fókusszal. Mivel ezek egymástól jelentősen eltérő kutatási célokat tűztek ki, ezért a főbb következtetéseiket szisztematikus áttekintésünk fényében, de már gyakorlati megfontolásokat említve mutatjuk be.

A vizsgálat során a szelekciós szempontjaink alapján négy olyan nemzetközi publikáció (szisztematikus áttekintés vagy metaanalízis) volt azonosítható, melyek a szövegértés–szövegalkotás kapcsolatát, vagy e kapcsolatnak egy-egy szegmensét vizsgálták. Mindegyik az angol anyanyelvi neveléshez köthető, s a vizsgálatunkat megelőző öt évben közzétett összegző munka. Legfontosabb adataikat az 5. táblázat tartalmazza.

##### 5. táblázat

*A szövegértés–szövegalkotás kapcsolatára vonatkozó összegző nemzetközi publikációk*

Publikáció	A kutatás célja	Áttekintett publikációk száma	Áttekintett minta	Időszak	Típus
Hebert, Simpson & Graham (2013)	A szövegalkotási tevékenységek fejlesztő hatásának összevetése a szövegértéssel.	27	1. - 12. évf.	1979-2006	MA
Grabe & Zhang (2016)	A szövegértés, szövegalkotás és a tanulás kapcsolatának feltárása.	42*	2. évf.- egyetem	1963-2013	SZÁ
Kent & Wanzek (2016)	A kézírás, a helyesírás, a szövegértés, a szóbeliség és az írott szöveg minősége közötti kapcsolatok vizsgálata a fejlődés során.	43	óvoda - 10. évf.	1988-2013	MA
Silva & Martins-Reis (2016)	A morfológiai tudatosság, az írás-olvasás, a szövegértés és a helyesírás kapcsolatának tanulmányozása.	10	óvoda - 10. évf.	2011-2014	SZÁ

*Forrás: saját szerkesztés.*

*Jegyzet: SZÁ=szisztematikus áttekintés, MA=metaanalízis, évf.=évfolyam.*

*\*A mintában szerepel idegen nyelv tanulására vonatkozó kutatás is. A kizárólag anyanyelvi vonatkozású vizsgálatok száma 18.*

A szövegértés–szövegalkotás kapcsolatára vonatkozó kutatási kérdések különfélék. Az egyik vizsgálat (Hebert, Simpson & Graham, 2013) huszonhét év kutatását összegző eredményei szerint az írástevékenység, a fogalmazás hatékonyan fejleszti a szövegértést. Négy csoportba sorolták az írásbeli feladatokat, és ezek egymáshoz viszonyított hatását vizsgálták a szövegértésre. A hosszú kifejtést kívánó írásbeli feladatok (*extended writing*) által történő fejlesztés eredményesebben gazdagította a szövegértést, mint az egyszerű, rövid válaszos nyílt végű kérdések megválaszolásával történő írásbeli fogalmazásfejlesztés.

A szövegértési és a szövegalkotási képesség közötti kétirányú kapcsolat igazolódott harmincöt év irodalmának vizsgálatával (Grabe & Zhang, 2016). Ebben kiemelik továbbá a tudományos célú szövegalkotás (*academic writing*) és szövegértés (*academic reading*) egymást támogató voltát. Fontos pedagógiai relevanciájú feladatként fogalmazzák meg a képességek direkt és összekapcsolt fejlesztését (vö. továbbá Pintér & Molnár, 2017). Pontosan ez a szemlélet jelent meg hazánkban az ún. Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért (*Reading and Writing for Critical Thinking*) projektben, ahol pedagógiai tartalmú tudományos szövegekkel valósult meg a reflexió fázisa, amely összekapcsolta a szövegértés és a szövegalkotás folyamatát (Bárdossy et al., 2002).

A fejlődési kapcsolatok vizsgálatának (Kent & Wanzek, 2016) eredménye szerint a szövegalkotási és a szövegértési képesség komponenseinek fejlettsége függ a megfogalmazott szöveg minőségi és mennyiségi jellemzőitől. Munkájuk fontos része a „közvetítő” és a „fékező” hatások elemzése, vagyis hogy például a korral, az évfolyammal lefékeződik-e a képességek közötti transzkripció hatás. A közvetítőhatás-elemzések (*moderator analyses*) alapján csupán a fogalmazás és az olvasás folyamatának kapcsolata volt szignifikáns az elemi oktatás alatt. A szövegértés és a szövegalkotás több esetben igazolt kapcsolata ellenére fejlődésük nem feltétlenül tekinthető paralelnak. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a szövegértés és a szövegalkotás közös komponensei mellett a fejlődésüket olyan komponensek is nagymértékben befolyásolják, amelyek csak az egyik vagy csak a másik képességre vonatkoznak.

Más aspektusból, a szövegértés és a szövegalkotás közös komponensei közül a morfológiai tudatosság kutatásaival (Silva & Martins-Reis, 2016) igazolást nyert, hogy a magasabb fokú morfológiai tudatossággal rendelkező tanulók jobb szövegértési és szövegalkotási teljesítményt nyújtanak valamennyi évfolyamon. A szövegértés és a szövegalkotás közös komponenseinek (így például a reflexiónak – Fitzgerald & Shanahan, 2000; Marjokorpi, 2023) célzott fejlesztésével tehát mindkét képesség együttes gyarapítása érhető el.

A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatára a korábbi nemzetközi kutatások – jelen szisztematikus áttekintéssel összhangban – két fő kutatási irányt jelöltek ki: (1) a képességek közötti fejlődési kapcsolatok azonosítását, valamint (2) a képességek közös komponenseinek vizsgálatát. Ezek a kutatási irányok tehát nemzetközi szinten már ismertek, a magyar nyelvterületen pedig újabb lehetőségeket kínálnak. A szövegértés és a szövegalkotás közös komponenseinek vizsgálataiból pedig kiderült, hogy

azonosíthatók olyan képességek vagy gondolkodási műveletek (pl. reflexió, reflektív gondolkodás), amelyek új megközelítést jelenthetnek az anyanyelvi nevelő- és oktatómunka gyakorlatában.

## ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A szövegértés–szövegalkotás kapcsolatára vonatkozó kutatások külföldön árnyaltabbak és bőségebbek, hazánkban azonban szerényebb a számuk. Szisztematikus áttekintésünk e két nyelvi képesség kapcsolatára vonatkozó vizsgálatokat mutatta be, hangsúlyozva a két képesség közötti kapcsolatot, s különös figyelmet fordítva a közös elemként megjelenő reflexióra.

A nemzetközi kutatásban a kognitív forradalmat követően, a hatvanas-hetvenes évekre datálhatók az első pedagógiai munkák, melyek a szövegalkotás és a szövegértés kapcsolatának vizsgálatára vonatkoztak (vö. pl. Grabe, 2016). A felhalmozódott irodalomból előre meghatározott szempontok szerint végül tizenkilenc empirikus, kvantitatív módszertanú pedagógiai kutatást elemeztünk. Habár a vizsgálati célok és módszerek a vizsgált kutatásokban eltérőek voltak, egységes eredmények körvonalazódtak: a szövegértés–szövegalkotás relációi igazolódtak, a képességek kettős fejlesztése pedig a közös komponensek (pl. reflexió) elősegítésével a legeredményesebbek. Az utóbbi évek nemzetközi metaelemzése és szisztematikus áttekintései ugyanezt támasztották alá. A szövegértés–szövegalkotás viszonyáról tehát az alábbiak összegezhetők:

1. Olyan képességek, amelyek egymással kapcsolatban állnak.
2. Feltételezhető a kétirányú kapcsolat.
3. A képességstruktúrák kapcsolatrendszerre mindegyik nyelvi szinten értelmezhető.
4. Feltételezhető, hogy a szövegértés fejleszthető a szövegalkotás fejlesztésével és fordítva.
5. Mind a szövegértés, mind pedig a szövegalkotás befolyásolható a közös komponensek (pl. reflexió) révén.

A fejlesztőprogramok és fejlődésvizsgálatok összehasonlításai egybehangzóan a szövegértés–szövegalkotás integrációját nyomatékosítják, ezzel pedig a pedagógiai gyakorlat és diskurzus számára jeleznek további lépéseket. Lehetséges kutatási irányt jelent a szövegértés és a szövegalkotás közös komponenseinek feltárása, így például a reflexió újradefiniálása és tágabb értelmezése.



Kapcsolattartó szerző:

Kiss-Kovács Renáta

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

kiss.kovacs.renata@gfe.hu

Corresponding author:

Renáta Kiss-Kovács

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

kiss.kovacs.renata@gfe.hu

Hivatkozás: Kiss-Kovács, R. (2023). A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolata, *Deliberationes*, 16(2), 69–89.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. & Fayol, M. (2010). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2) 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Ahmed, Y., Wagner, R. K. & Lopez, D. (2014). Developmental Relations between Reading and Writing at the Word, Sentence and Text Levels: A Latent Change Score Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2) 419–434. <https://doi.org/10.1037/a0035692>
- Allen, L. K., Snow, E. L., Crossley, S. A., Jackson, G. T. & McNamara, D. S. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 114(4) 663–691. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004047>
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, N. Cs. & Priskinné, R. E. (2002). A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S. & Apel, K. (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1) 61–92. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5)
- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L. & Ballarin, C. (2011). Interest in an Expository Text: How Does It Flow from Reading to Writing? *Learning and Instruction*, 21(3)467–480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.009>
- Cao, F. & Perfetti, C. A. (2016). Neural Signatures of the Reading-Writing Connection: Greater Involvement of Writing in Chinese Reading than English Reading. *PLoS ONE*, 11(12) 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168414>
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó.

- D. Molnár, É. & Molnár, E. K. (2013). A szövegalkotás és a szövegértés összefüggései egy 9. évfolyamos mintán. Előadás: XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2013. 04. 11-13.
- Del Campo, R., Buchanan, W. R., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2015). Levels of Phonology Related to Reading and Writing in Middle Childhood. *Reading and Writing*, 28(2) 183–198. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9520-5>
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*, 36(3) 214–244. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol36/iss3/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/2)
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1) 39–50. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2015). Do Executive Functions Predict Written Composition? Effects beyond Age, Verbal Intelligence and Reading Comprehension. *Acta Neuropsychologica*, 13(4) 331–349. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.003.0006>
- Flower, L. (1988). The Construction of Purpose in Writing and Reading. *College English*, 50(5) 528–550. <https://doi.org/10.2307/377490>
- Forgács, A. & Szabóné, F. A. (2000). Az anyanyelvi képességek mérése a 9. osztály kezdetén. *Budapesti Nevelő*, 36(1) 62–70.
- Frost, J. (2001). Phonemic Awareness, Spontaneous Writing, and Reading and Spelling Development from a Preventive Perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5–6) 487–513. <https://doi.org/10.1023/A:1011143002068>
- Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67. 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Gibson, A., Kitto, K. & Bruza, P. (2016). Towards the Discovery of Learner Metacognition from Reflective Writing. *Journal of Learning Analytics*, 3(2) 22–36. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.32.3>
- Glasser, J. E. (1990). The Reading-Writing-Reading Connection: An Approach to Poetry. *English Journal*, 79(7) 22–26. <https://doi.org/10.2307/818711>
- Goen, S. & Gillotte-Tropp, H. (2003). Integrating Reading and Writing: A Response to the Basic Writing „Crisis”. *Journal of Basic Writing*, 22(2) 90–113. <https://www.jstor.org/stable/43443776>
- Grabe, W. & Zhang, C. (2016). Reading-Writing Relationships in First and Second Language Academic Literacy Development. *Language Teaching*, 49(3) 339–355. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000082>
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are Attitudes toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study with Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1) 51–69. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>

- Hayes, S. M. & Williams, J. L. (2016). ACLT 052: Academic Literacy--An Integrated, Accelerated Model for Developmental Reading and Writing. *NADE Digest*, 9(1) 13–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097459.pdf>
- Hebert, M., Simpson, A. & Graham, S. (2013). Comparing Effects of Different Writing Activities on Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1) 111–138. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Horváth, Zs. (2008). Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése. In Zs. Bánkuti & J. Lukács (Eds.), *Tanulmányok az érettségiről: Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. (pp. 323–351). OFI. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/323-351.pdf>
- Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2015). Write to Read: Investigating the Reading-Writing Relationship of Code-Level Early Literacy Skills. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4) 297–315. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.850461>
- Kádárné, F. J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Kent, S. C. & Wanzek, J. (2016). The Relationship between Component Skills and Writing Quality and Production across Developmental Levels: A Meta-Analysis of the Last 25 Years. *Review of Educational Research*, 86(2) 570–601. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579887.pdf>
- Keskin, H. K. (2015). The Relationships between Dimensions of Writing Motivation and Reading Comprehension. *Educational Research and Reviews*, 10(7) 856–860. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2131>
- Kim, Y.-S. G., Park, C. H. & Wagner, R. K. (2014). Is Oral/Text Reading Fluency a “Bridge” to Reading Comprehension? *Reading and Writing*, 27(1) 79–99. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>
- Koons, H. H. (2008). *The Reading-Writing Connection: An Investigation of The Relationship Between Reading Ability and Writing Quality Across Multiple Grades and Three Writing Discourse Modes*. PhD-disszertáció. Kézirat Doctoral School of Education, University of North Carolina. Online 2017.04.19-i megtekintés, <http://gradworks.umi.com/33/04/3304287.html>
- Lee, J. & Schallert, D. L. (2016). Exploring the Reading-Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language. *Reading Research Quarterly*, 51(2) 143–164. <https://doi.org/10.1002/rrq.132>
- Marjokorpi, J. (2023). The relationship between grammatical understanding and writing skills in Finnish secondary L1 education. *Reading and Writing*, 36, 2605–2625. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10405-z>

- Mateos, M., Cuevas, I., Martin, E., Martin, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011). Reading to Write an Argumentation: The Role of Epistemological, Reading and Writing Beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3) 281–297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x>
- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 10(8) 49–59. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19315/19105>
- Molnár, E. K. (2012). Szövegértési és szövegalkotási teljesítmények összefüggései egy fejlesztőprogram eredményességében. In A. Benedek, P. Tóth & A. Venovatti (Eds.), *A munka és a nevelés világa a tudományban: XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók.* (p. 74). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Molnár, E. K. & Nagy Zs. (2012). Anyanyelvi tudásszintmérések és képességvizsgálatok. In B. Csapó (Ed.): *Mérlegen a magyar iskola.* (pp. 191–240). Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó.
- Niedo Jones, J., Abbott, R. D. & Berninger, V. W. (2014). Predicting Levels of Reading and Writing Achievement in Typically Developing, English-Speaking 2(nd) and 5(th) Graders. *Learning Individual Differences*, 32. 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.013>
- Parodi, G. (2007). Reading-Writing Connections: Discourse-Oriented Research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(3) 225–250. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9029-7>
- Pintér, H. & Molnár, P. (2017). A forrásokra építő tanuláscélú írás. A forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia*, 117(1) 29–48. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.29>
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13. 111–129. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>
- Pléh, Cs. (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Osiris Kiadó.
- Pusztai, K. (2008). *A szövegértés-szövegalkotás mint a kompetenciafejlesztés eszköze.* Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the reading–writing relation: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76. 466–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.466>
- Shanahan, T. & Lomax, R. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading–writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78. 116–123. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.116>
- Silva, A. A. & Martins-Reis, V. O. (2016). The influence of morphological awareness on reading and writing: a systematic review. *Codas*, 29(1) <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016032>
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok.* ELTE Eötvös Kiadó.

- Takala, M. (2013). Teaching Reading through Writing. *Support for Learning*, 28(1) 17–23.
- Veszelszki, Á. (2017). *Netnyelvészet: Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó.
- Yangin, B. (2009). The Relationship between Readiness and Reading and Writing Performances. *Hacettepe University Journal of Education*, 36. 316–326.