

Olvasás = / ≠ szövegértés?

A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben

ZS. SEJTÉS GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája
Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvészeti Tanszék*



Kulcsszavak: olvasás, szövegértés, pedagógiai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti megközelítés

Problémafelvetés

„Az információ tudás, az információ hatalom” szlogent már-már axiómaként fogadjuk el napjainkban. Az információhoz való hozzáférés elsődleges eszközének az olvasás-szövegértést tekintjük. Ennek hozadékaként a fogalom felértékelődött a hétköznapi életben, a kutatásokban és az oktatáspolitikában is. A hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési mérések eredményei által inspirált kutatásokban, a köznevelés alapdokumentumaiban és a mindennapokban az olvasás-szövegértés fogalmát többnyire következetlenül, egymás szinonimájaként használják.

Miért is fontos nekünk, pedagógusoknak az olvasás és szövegértés terminológiájának pontos használata? Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak hatékonyan interpretálni. Ennek következtében minden pedagógusnak tantárgyfeletti célként, a mindennapokban megvalósítandó feladatként kellene tekintenie az olvasási, szövegértési képességfejlesztésre. Ahhoz, hogy az osztálytermi gyakorlatban ez a munka tudatosan, következetesen valósulhasson meg, egyértelművé kell tenni a pedagógusok számára, hogy minek az elsajátítását, kialakulását kell segíteni.

Jelen tanulmányban az olvasás-szövegértés fogalmát szeretném körbejárni interdiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti) környezetben. Az olvasási, szövegértési tevékenységeket lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszerek, képességek ilyen irányú feltérképezésének célja, hogy a pedagógusok fogódzókat kapjanak mindennapi fejlesztő munkájukhoz.

Honnan hová: olvasásfogalom, -elméletek, -modellek?

Babits az olvasás fogalmát a középiskolai tanítás célja felől közelítette meg: „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, an-

nak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia.... Gondolkodni és beszélni tanítunk.” Az 1910-ben megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezéreltsége az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás/szövegértés mérések (OKM PIRLS, PISA) tartalmi kereteinek egyik meghatározó eleme.

Az olvasás pszichológiai, 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) (Csépe 2012, D. Molnár és mtsai 2012).

Cs. Czachesz 1998-as munkájában történetiségében láttatja az olvasás fogalmának alakulását, amely a befogadás-központúságtól a kommunikációban való aktív részvételig terjeszti ki az olvasás folyamatát. Mivel az olvasás tanult folyamat, fogalmi meghatározásaiban követhető a tanulási koncepciók változása, ez pedig maga után vonja a különböző olvasástanítási megközelítéseket is. Az asszociatív észlelési tevékenységen át egyre inkább a megértésre, a kognitív megközelítésre, a társadalmi beágyazottságra esik a hangsúly.

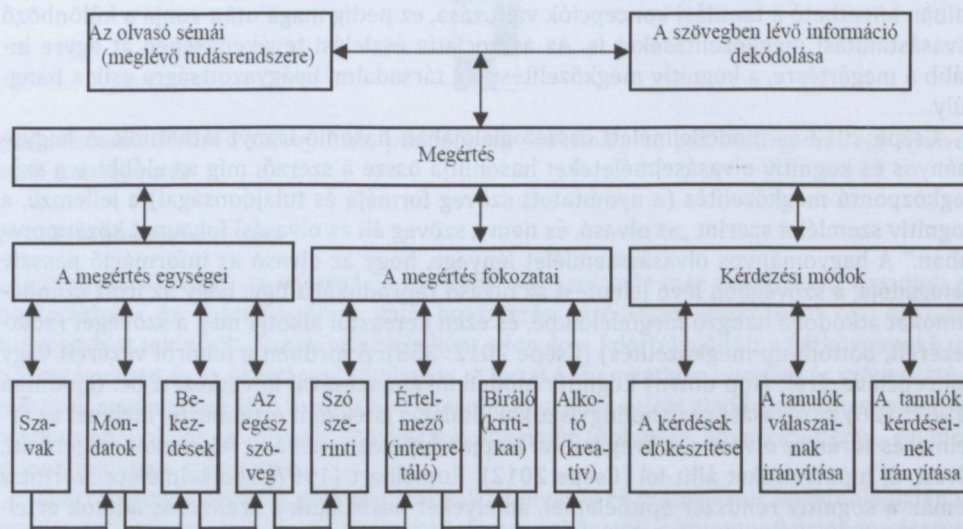
Csépe 2012-es modelleméleti összefoglalójában hasonló irányt láthatunk. A hagyományos és kognitív olvasáselméleteket hasonlítja össze a szerző; míg az előbbire a szövegközpontú megközelítés (a nyomtatott szöveg formája és tulajdonságai) a jellemző, a kognitív szemlélet szerint „az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasási folyamat középpontjában.” A hagyományos olvasásszemlélet 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 2012: 358). A fordulat a felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt (top down) kognitív modell alkalmazásával következett be. Goodman (1967: 126) az olvasást pszicholingvisztikai kitalálás játékként értelmezte, melynél az értelmezés során az olvasó a szöveg mintái alapján hipotéziseket állít fel, ezeket megerősíti, elveti, új hipotéziseket állít fel (Csépe 2012). Rumelhart (1997) sémaelmélete szerint a sémák a kognitív rendszer építőelemei, amelyeket használjuk a szenzoros adatok értelmezési folyamatában, az emlékezeti előhívásban, a célok és részcélok szervezésében... (idézi: Csépe 2012: 341). Csépe (2012: 341) konklúziója, hogy a kognitív elméletek az olvasás interaktív mivoltára és a szövegértés konstruktív természetére hívják fel a figyelmet. Az elméletek sajátja, hogy az olvasás fogalma a szövegértelmezést is magába foglalja. Józsa és Steklács (2009: 377), valamint Csépe (2012) összefoglaló munkáikban arra a következtetésre jutnak, hogy napjainkban a metakognitív megközelítés (a kontroll és a műveleti funkciók szerepe [Csépe 2012: 358]) az irányadó. A metakogníció ebben az értelemben „az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudása, mindaz a tudatosan hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasói stratégia támaszkodik.” (Klein és mtsai 1991, idézi Csépe 2012: 341). „Az olvasás mint mentális folyamat ... feltételezi az olvasó részéről, hogy kiveti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa-Steklács 2009: 377).

Csépe (2012: 341) azonosítja az értő olvasás azon feltételeit, amelyeket a metakognitív elméletek alapnak tekintenek:

- a rész és egész viszony megalkotása
- ok-okozati viszony meghatározása
- összegzés, hipotézisalkotás, predikció, rész- és végkövetkeztetés.

Az olvasás szintjei és folyamata

Adamikné (2006: 310) az olvasás szintjeit (szó szerinti, értelmező [interpretáló], bíráló kritikai) és alkotó [kreatív] olvasást) különbözteti meg. Bevezeti az értelmező olvasás fogalmát, amelynek alapja a szó szerinti olvasás. A bíráló olvasás feltételének tartja a szöveg megértését. Adamikné (2006: 120) funkcionális különbséget próbál tenni a két fogalom között: „Az olvasás célja a leírtak megértése, úgy is mondhatjuk, hogy a szövegértő olvasás megtanítása. Olvasásról akkor beszélhetünk, ha tanítványunk megértette az eléje tett szöveget.” A fogalom-meghatározás első része egyértelmű, megfeleltethető a célvezérelt felfogásnak. A második rész viszont azt sugallja, hogy *olvasás = szövegértés*. Az olvasás szintjeinél az elemi, majd a tájékozódó fokozat után következik az analizáló olvasás, amelyet a szövegértéssel azonosít a szerző Adler alapján. (Adamikné 2006: 269)



1. ábra

A megértés modellje (Adamikné 2006: 267)

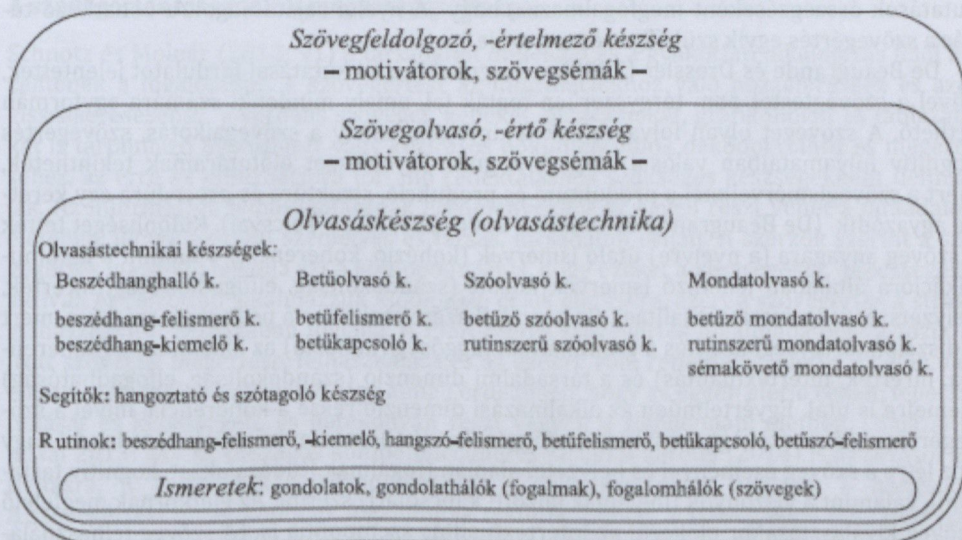
Adamikné megértésmo­dellje érdekes próbálkozás a tekintetben, hogy a megértés fejlesztési módjára (kérdésmódok) is ad lehetséges fogódzót.

A szövegértési képességmérések szintjeinek ismertetése nemcsak meghaladja ezen tanulmány kereteit, hanem az olvasás-szövegértés fogalmainak tisztázásához nem nyújtanak támpontot.

Gósy (2008) azért tartja összetett folyamatnak az olvasást, mert „a megfelelő morfológiai, funkcionális biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását.” A folyamat szakaszolását a vizuális dekódolástól az olvasottak megértéséig képze­li el. Ruddell-Ruddell (1994), Czahesz (1998) és Csépe (2006) munkáiban összefoglalt olvasásmodellek közös tulajdonságának azt tartja, hogy az írott nyelv dekódolásának és a tanulásának két nagy szakaszát különítik el: az első a szimbólumok felismerése (elsajátítása), valamint a jel (pl. szimbólum, karakter, betű) és a beszédhang (vagy beszédjel) megfeleltetése. „A második szakaszban a felismert szimbólumsorokhoz jelentés rendelődik. A gyakorlott ol-

vasó esetében az első szakasz már automatikus, a dekódolás gyakorlatilag együtt jár a jelentés felismerésével.” A valódi olvasás során az első szakasz automatikussá válik, a második szakaszra, az értő olvasásra, helyeződik a figyelem. A szövegértés Gósy meghatározása szerint „azt jelenti, hogy feldolgoztuk (megértettük) a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet.”

Csépe (2012) szerint a nyelvi tudatosság elemei közül a fonológiai tudatosság (a vakakat alkotó beszédhang, szótag, rím) meghatározó szerepet játszik az olvasás folyamatában. Az első szint (szótaghozzáférés) spontán fejlődés, a második szint (hangokra bontás) az olvasástanulás eredménye. Ettől kezdve olvasási rutinok (dekódolási és szóformafelismerési rendszer) elsajátítása zajlik a folyamatban (Csépe 2012: 349). Nagy (2004: 4) a szókincset, a folyékonyt és a szövegértést tekinti az olvasás összetevőinek. Az olvasást tevékenységnek, a szövegértést az olvasással kapcsolatos tevékenységnek tartja, amely valamilyen belső rendszer működésének köszönhető, és ennek a sajátosságait megismerve kellene az olvasásképességet fejleszteni. Jelen tanulmány keretei csak arra adnak lehetőséget, hogy az olvasásképesség szerveződését Nagy (2004: 7) ábrája alapján áttekintsük.



2. ábra

Az olvasás szerveződése (Nagy 2004: 7)

Csépe (2012: 352) Nagy (2004) eredményeivel összhangban arra a következtetésre jut, hogy a szövegértés támaszkodik a rutinokra (dekódolásra, szófelismerésre) – amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei –, valamint a szövegértéshez szükséges általános nyelvi fejlettségre és tudásra. Az ábra az utóbbi évek olvasásmódeljeihez (Csépe 2012: 341) hasonlóan, elkülöníti az olvasástechnika összetevőit – amit tekinthetünk adatvezérelt (bottom-up) szegmensnek – és a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemeket. Nagy (2004)

funkcionális megközelítésű, a pszicholingvisztikai eredményeket is alátámasztó empirikus kutatásokra épülő háromelemű olvasásképesség-modellje:

- olvasáskészség (olvasástechnika)
- szövegolvasó, szövegértőképesség (mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik)
- szövegfeldolgozó képesség (a szöveg olvasása közbeni transzformációkat tesz lehetővé) alapja lehet az osztálytermi fejlesztésnek, mivel a rendszerszintű méréseknek is kiindulópontjául szolgál.

Nagy nyomán D. Molnár és mtsai (2012) az olvasást tevékenységként határozzák meg, olvasási képességnek a pszichikus műveleteket tartják, „azokat a feldolgozó műveleteket, procedurális tudást, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik.” A mérésekhez egyértelműen a szövegértés fogalmát társítják. „A szövegértés folyamatai során az egyre nagyobb szövegegységek explicit és implicit információstruktúrájának a leképezése zajlik az egyén előzetes tudásának, céljainak, társas viszonyrendszerének a kontextusában.” (D. Molnár és mtsai 2012: 18)

Leonard Bloomfield (1942) elképzelését, mely szerint az olvasástanulásban a nyelvi folyamatoknak kiemelt szerepük van, sokan sokféleképp igazolták. Csépe (2012: 358) a kutatások összegzéseként megfogalmazza, hogy „A nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudás a szövegértés egyik szükséges összetevője.”

De Beaugrande és Dressler (2000) szövegnyelvészeti kutatásai fordulatot jelentettek, mivel a szövegtestet nem tárgyyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. A szöveget olyan folyamatnak tekintették, amely a szövegalkotás, szövegértés kognitív folyamataiban valósul meg. A kognitív nyelvészet előfutárainak tekinthetők, mert a szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedura egy keretbe ágyazódik (De Beaugrande és Dressler 2000: 287, idézi: Tolcsvai). Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell azért praktikus a pedagógia számára, mert a diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltóság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak [tudásalakzat, kognitív tartalom], valamint a viszonyok [fogalmak közötti kapcsolat]) szerint. Az életkornak megfelelő szöveg kiválasztásakor előkerül az intertextualitás szempontja is. (A szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől tesszük függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.) Ez a szempont jól illeszkedik a mérések tartalmi kereteihez (EMMI 2012): „a feladatmegoldási helyzetben a diák tárgyi ismereteire, tudására, megszokott olvasási stratégiáira, egyéni jellemzőire, önismereti tényezőire stb. támaszkodik. A szövegértés voltaképpen folyamatát megelőzi a szöveg témájára, műfajára, közlési helyére, formájára, a szerző személyére, a tipográfiára stb. és az ezek által mozgósított előismertekre is támaszkodó előzetes megértés.”

Pléh (2014: 254) szerint a megértés bemenet–feldolgozás–kimenet szakaszainál „a bemeneti jegyek legnyilvánvalóbb része (szegmentális nyelvi információk, íráskép, központosítás) kifejezetten nyelvi mozzanat”. Nyelvészeti megközelítésben különösen érdekes az intralingvális elmélet, „amely szerint arra törekszünk, hogy a kimenetben világos nyelvtani elképzelést kapjon az anyag”, a megértéshez a szöveganyag mutatói alapján ke-

rülhetünk közelebb. A világgözpontú pragmatikai modellek a mondatok tárgyi környezetre való utalását tekintik fontosnak, míg az interperszonális pragmatikai modellek azt vizsgálják, hogy miként vesszük figyelembe a másikat a megértésben, „mennyire szándékrekonstrukció a megértés”. A mikro- és makroszerkezet elkülönítése nyelvészeti és pszichológiai szempontból azért érdekes, mert nyelvi felépítésük és pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh 2014: 287–305). A mikroszerkezethez a nyelv felől az utalások, implikációk, pszichológiailag a gyorsan zajló folyamatok tartoznak, amelyek egyetemesek, szövegtípustól függetlenek. A makroszerkezet a szöveg átfogó sémájára vonatkozik, szövegtípusfüggő. Pléh az elbeszélő (narratív, leíró tudományos, ismeretterjesztő) és magyarázó (nehéz fogalmi viszonyokat tartalmazó) szövegtípusokat különíti el. A pragmatika a szövegeket kommunikációs funkciójuk alapján tipizálja, a PISA-mérések tartalmi keretei funkciók szerint különböztetik meg a szövegtípusokat (elbeszélés, jelentés, kifejtés, érvelés, utasítás és szórakoztatás), az OKM egyrészről a céljuk szerint (élményszerző, magyarázó és adatközlő típusú szövegek), és formai szempontból (folyamatos, nem folyamatos és kevert) szövegeket különböztet meg.

A szövegértés társadalmi meghatározottsága

Schnotz és Molnár (2012: 91) a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás felől közelítenek a fogalomhoz, a szövegértést az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségekként definiálják. Az információk felhasználásának eredményeként az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait. A szerzők szerint a szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk különböző célok elérésére, ezért a szövegértés a stratégiahasználatot is magában foglalja. A PISA-mérés szövegértés-fogalmába beletartozik az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben. (Balázi és mtsai 2013: 21) Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei (2014) is az olvasói aktivitásra, a kommunikációközpontúságra, a célvezéreltségre helyezik a hangsúlyt. A szövegértést olyan komplex fogalomnak tekintik, „amely a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását, az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását is magában foglalja.” „... az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” (Balázi és mtsai 2014: 11)

Összegzés

Az olvasáskutatás pszichológiai, alkalmazási, társadalmi dimenziója egyaránt komplex folyamatnak tekinti az olvasás fogalmát. A kutatások összegzése (Csépe 2012: 341) szerint az olvasás egyszerre adat- és koncepcióvezérelt, tanult folyamat, amelynek szegmense a szövegértelmezés. Elsajátításához spontán fejlődés és az olvasásképesség (rutinok, készségek és ismeretek) tanulása szükséges. Kisgyermekkorban nagyobb hangsúly esik az

adatvezérelt szegmensekre, míg 13-14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelési rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül végezzék (Bánréti–Papp 1991:5), előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalkítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás–tanulás során.

A kutatások eredményei afelé mutatnak, hogy az olvasási stratégia elemeinek azonosítása a pedagógiai (Schnotz–Molnár 2012: 91) és a pszichológiai (Klein és mtsai 1991, idézi Csépe 2012: 341), megközelítés problémakörébe is beletartozik.

A szövegértés nyelvi meghatározottsága alapján kiemelt figyelmet kell fordítanunk azokra a nyelvészeti modellekre, amelyek a szövegeknek az emberi együttműködés során történő előállításáról, befogadásáról és használatáról szóló területeket érintik. A funkcionális kognitív pragmatika nyelvi megismerési tevékenységgel kapcsolatos elemei (intencionalitás, interszubsztivitás és referencialitás [Tátrai 2011: 30–31]) adalékokat szolgáltathatnak a szövegértési stratégia nyelvészeti megközelítéséhez. Mindez összecseng azzal a kognitív szemléletű olvasásfogalommal, mely szerint az olvasó aktív teremtője a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996: 247–248).

A címben feltett kérdésre (Olvasás = / ≠ szövegértés?) a választ a fogalmak interdiszciplináris környezeti áttekintésével igyekeztünk megadni. Megközelítésünkben a nyomtatott szövegek olvasására, értésére fókuszáltunk. Látható, hogy jelen tanulmány keretei csak arra voltak alkalmasak, hogy a probléma főbb csomópontjaira felhívják a figyelmet. A modellelméletekből az olvasástechnika összetevői, az adatvezérelt (bottom-up) szegmensek egyre inkább beépülnek a tanítási–tanulási folyamatba, azonban a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemek kutatásával, amelyek az egyéni szövegértési stratégia lehetséges nyelvi elemei lehetnek, még adós az elmélet. A nyelvi elemek stratégiaelemként azonosításáig, azok osztálytermi gyakorlatban való alkalmazásáig igen hosszú kutatómunkára van szükség.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Babits Mihály 1910: Stilisztika és retorika a gimnáziumban – egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat*, 3. [<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm> – 2016. 07.03.]
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsar Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba 2014: *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal. [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf – 2016. 06.15.]
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013: PISA2012 Összefoglaló jelentés [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf – 2014. 08. 11.]
- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II*. Veszprém: OTTV.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998: *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csépe Valéria 2012: 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 –Csépe Valéria (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- EMMI rendelet (20/2012. (VIII. 31.)): EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 3. melléklet: Az országos pedagógiai mérések 6., 8. és 10. évfolyamra vonatkozó tartalmi keret
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM_ – 2013.07.12.]
- Goodman, K. S. 1967: Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6. 126–135.
[http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGL ESA/GOODMAN_Reading_a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf – 2016. 07.15.]
- Gósy Mária 2008: A szövegértő olvasás [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> – 2016. 06.18.]
- Iser, Wolfgang 1996: Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.) *Testes könyv. I.* Szeged: Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport. 247–248.
- Józsa Krisztián– Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Nagy József 2004: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 2004, 3.
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf – 2016. 07.03.]
- Pléh Csaba 2014: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 251–338.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Tátrai Szilárd 2011: *Bevezetés a pragmatikába Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Reading = / ≠ Text Comprehension

The notions of reading and text comprehension are mostly used as synonyms in research inspired by the results of international surveys of reading and text comprehension, in documents of public education and in everyday usage. This paper will examine the two notions in a multidisciplinary environment (pedagogical, psychological, linguistic). The purpose of exploring the psychic systems, abilities and conventional basic concepts that enable activities of reading and text comprehension (such as phoneme awareness, vocabulary, fluency, components and features of text comprehension, etc.) is to help teachers to see the elements in a system and give them pointers for their everyday work.