

## Olvasási stratégiák a szövegértés szolgálatában

Farkas Beáta<sup>1</sup> – Nagyházi Bernadette<sup>2</sup>

### 1. Bevezetés

A magyar iskolások szövegértési mérésének eredményei hagyományosan rossz értéket mutatnak már bő egy évtizede az ún. PISA-teszteken. A szövegértés mérését szolgáló résztesztek eredményei 2009 óta romló tendenciát jeleznek a hivatalos OECD jelentés szerint<sup>3</sup>. Tudósok és tudományterületek sora foglalkozik azzal, hogyan lehet javítani a középiskolások szövegértési képességén, befoglalva az oktatás széles spektrumát. A legutóbbi mérések szerint sem sikerült még elérni a 2009-es csúcst – amely eredmény még mindig az OECD átlag alatt volt –, és a gyenge eredmények hatása továbbgyűrűzik az oktatás magasabb szintjeire. Éppen ezért a felsőoktatásban tanítók számára – legyen bármi is az oktatás tudományterülete – megkerülhetetlen kérdés olyan módszerek keresése és alkalmazása, amelyek egyrészt megkönnyítik a diákoknak a tanuláshoz szükséges szövegek olvasását és értését, másrészt általában is fejlesztik szövegértési képességüket.

### 2. A szövegértésről

A PISA-mérések hivatalos szakmai leírásában így hivatkoznak a szövegértés fogalmára: „a szövegértés 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” (Balázsi et al., 2010, p. 25). Ez a meghatározás híven tükrözi a PISA-tesztek feladatrendszerét, hiszen ezeken a teszteken elsődlegesen azt mérik, mennyire fejlettek a 15 éves diákok azon kompetenciái, melyek segítik előrehaladásukat az életben, a munkaerőpiacon (Péterfi, 2011). Nem elválasztható azonban ez a kérdés attól, hogy a boldogulás, a munkaerőpiaci siker elsődleges feltétele a megszerzett tudás és képesítés. Egyértelmű, hogy a felsőoktatásban is nemcsak a képesítés megszerzése a cél, hanem megszerzhető tudástartalmak, ismeretek és kompetenciák minél magasabb szintű elsajátítása. Mindezek eredője pedig a reading literacy, másként szövegértő olvasás (Steklács, 2018), amely túlmutat az angol nyelvű kifejezés magyar fordításként alkalmazott szövegértés fogalmán – bár a szakirodalomban szinte egységes a terminus technicus alkalmazása – a szöveg szó szerinti értésén túl olyan egyéb, az olvasóra is jellemző elemeket is tartalmaz, mint pl. „az olvasásra vonatkozó tudás, műveltség, az alkalmazás sokszínű-

---

<sup>1</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék művésztanára, Farkas.Beata@uni-mate.hu, <https://orcid.org/0009-0003-4599-2322>

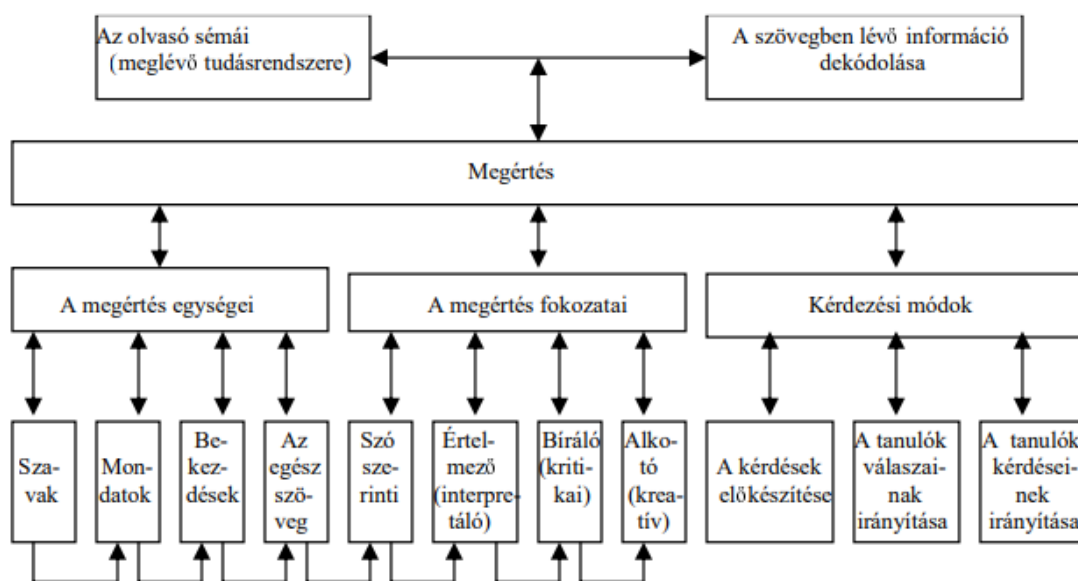
<sup>2</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék docense, Koverne.Nagyhazi.Bernadette@uni-mate.hu, <https://orcid.org/0000-0001-6190-2700>

<sup>3</sup> OECD [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_HUN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf). [2023. 07. 25.]

sége, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklása, több cél elérésének érdekében is” (i.m. 2018, p. 32).

### 1.1. Az olvasás-szövegértés szintjei

Az olvasás technikai elsajátítása hosszú, akár évekig tartó folyamat lehet a kisiskolások számára, azonban már néhány betű megismerése után megkezdődik az olvasás eszközi használata, annak a – később automatikussá váló – folyamatnak a kialakítása, amelyben a grafikus elemek vizuális dekódolása és jelentésük hang-/betű-, szó-, mondat- és szövegszintű megfejtése történik. Írásunkban az olvasás/szövegértésnek azt a modelljét vesszük figyelembe, amely e komplex pedagógiai aspektusait is figyelembe veszi (Steklács, 2013, p. 31):



1. ábra. Az olvasás-szövegértés szintjei

Forrás: A. Jászó, 2006, p. 268.

A szövegértő olvasás részkészségekből tevődik össze (A. Jászó, 2006), amelyek, mint minden készség, fejleszthetők. A szövegértés szó szerinti szintjén képes az olvasó a szövegben tárolt információk felismerésére, kigyűjtésére. Ez elengedhetetlen, de nem elégséges készség a tanulásban. Az értelmező (interpretáló) olvasási készség teszi képessé az olvasót a szövegben rejtett vagy implicit tartalmak, ok-okozati összefüggések kibontására. Magasabb szintű a bíráló vagy kritikai olvasás, amelynek során az olvasó egybeveti az olvasottakat a valósággal, értékeli az olvasott tartalmakat, megérti a megfogalmazott érveket, kiszűri a megtévesztő tartalmakat. Az alkotó (kreatív) olvasás szintjén lép túl az olvasó a konkrét olvasott tartalmakon, fantáziája segítségével továbbviszi, újraalkotja a szöveget (uo.). A felsőoktatásban a szövegértő olvasás mindegyik fokozatának van létjogosultsága, de ezek alkalmazását a szöveg típusa, a szövegolvasás célja, az olvasás beszédhelyzete is befolyásolja.

## **2. Az olvasási stratégiák**

A szövegértő olvasó megtanul és kialakít olyan technikákat, melyek segítségével az értelmezés egyre magasabb szintjére juthat el. A szövegértő olvasáshoz készségek egész sorára van szükség, kezdve a vizuális észlelés pontosságától – amely az olvasástechnikához szükséges – a rövid és hosszú távú memória biztos működésén át olyan konkrét készségekig és képességekig, mint figyelem, koncentráció, lényegkiemelés, összefoglalás, következtetés stb. Ez utóbbiak kognitív, gondolkodási műveleteket kívánnak meg (Horváth, 2009); tudatos alkalmazásukat az ún. olvasási stratégiák segítik. E fogalom értelmezése és meghatározása nem egységes a szakirodalomban; írásunkban Steklács (2013) nyomán olvasási stratégiának nevezünk minden olyan tevékenységet, amelyet az olvasó olvasás előtt, olvasás közben és olvasás után a megértés érdekében végez. Ennek megfelelően beszélünk olvasás előtti, olvasás alatti és olvasás utáni stratégiákról (uo.). A szövegértő olvasás szempontjából Michael Pressley modellje a legelfogadottabb (Steklács, 2013). Modelljében az olvasás előtti stratégiák közé tartoznak az olvasás céljának tisztázása, a szöveg előzetes átfutása, az előzetes tudás aktivizálása. Olvasás közben az olvasó jelentést konstruál, megállapítja a legfontosabb gondolatokat, predikciókat állít, következtet. Olvasás után összefoglal, levonja a következtetéseket, kérdéseket tesz fel, áttekintheti a szöveget és felidézi az alkalmazott stratégiákat (Steklács, 2013, p. 55). E sokrétű stratégiák alkalmazása juttatja el az olvasót a kreatív olvasás szintjére (Bernáth, 2016).

A fenti stratégiákat a felsőoktatás kereteiben akár előadásokon, akár szemináriumokon vagy tanulásmódszertani órákon is alkalmazhatjuk. Az olvasás megkezdése előtt érdemes átfutni a szöveget: döntsük el az olvasás célját (pl. ismeretszerzés, élmény stb.); határozzuk meg, hogy körülbelül mennyi idő alatt leszünk képesek elolvasni azt; határozzuk meg a műfaját; véletlenszerűen olvassunk bele a szövegbe, hogy meg tudjuk határozni a témáját. A címből jósljunk a tartalomra, majd hívjuk elő a témával kapcsolatos ismereteinket.

A szöveg olvasása során végezhetünk szelektív olvasást, amely pl. a kulcsszavak kiemelésére szolgál. A lényegkiemelés segít a fő tartalmi elemek, információk kigyűjtésében, illetve a tartalom összegzésében. A jóslások aktivizálják korábbi ismereteinket, melyekkel egybevetjük az újonnan olvasottakat, és azokból következtetések vonhatunk le. Az érintett szövegrész elolvasása után mindig térjünk vissza korábbi jóslásunkra, és értelmezzük annak beválását. Ezzel mind a következtetés, mind a véleményalkotás és az érvelés képességét fejleszthetjük. A szöveg kulcsszavainak kiemelése mind irodalmi, mind ismeretközlő, mind hétköznapi szövegek esetén közelebb visz a szövegben tárolt információk megtalálásához és megfejtéséhez. Keressük meg – akár kérdések segítségével – azokat a szövegrészeket, amelyekből következtethetünk a szöveg implicit tartalmára, majd értelmezzük, értékeljük ezeket.

Olvasás után tekintsük át újra a szöveget. Fogalmazzunk meg kérdéseket a megértés ellenőrzésére, készítsük el a szöveg tartalmi vázát valamilyen választott stratégia, eszköz segítségével (pl. vázlat, gondolattérkép, szófelhő vagy egyéb grafikai szervező). Tekintsük át, hogy a szöveg olvasása előtt és alatt milyen stratégiákkal közelítettük a szöveghez, és ezekkel milyen eredményekre, milyen információkhoz jutottunk. Érdemes vissza-

tekinteni a szöveg egészére (pl. újraolvasni), hogy rögzítsük a megszerzett információkat, értékeljük a levont következtetéseket. A szöveg műfajától függően itt kap igazán nagy szerepet az alkotó (kreatív) olvasás: továbbgondolhatjuk a szöveget, újraalkothatjuk, akár egyéb (pl. drámapedagógiai) módszerekkel feldolgozhatjuk az olvasottakat.

A következőkben olyan konkrét módszereket mutatunk be, amelyek segítségével bevezethetjük előadásainkba, szemináriumainkba az olvasási stratégiák alkalmazását a szövegértő olvasás érdekében.

### 2.1. Lépések és módszerek az olvasás megkezdése előtt

Legyen szó előadásról vagy szemináriumról, egy-egy előadás vagy óra előtt, egy-egy téma bevezetéseként mindenképpen érdemes feltérképezni, milyen ismeretekkel rendelkeznek a diákjaink a tanítandó anyagrészsel kapcsolatban. Számos olyan módszer létezik, amelyek sikerrel alkalmazhatók a felsőoktatásban is.

A legegyszerűbb módszer a *szógyűjtés*: ennek különböző változataiban egyénileg, párban vagy csoportosan, akár meghatározott időre, akár versenyszerűen összegyűjthetjük azokat a kulcssavakat, amelyeket diákjaink a témával kapcsolatban előzetes felkészülés nélkül aktivizálni tudnak.

A *Szóforgó* változatai kisebb és nagyobb csoportokban is bevethetők. Legegyszerűbb formájában csak egy papírlapra van szükség, amelyre a csoporthoz tartozó diákok egymás alá felírnak egy-egy szót, ami a felvetett témával vagy kulcsszóval kapcsolatban eszükbe jut. Olyan szót nem írhatnak le, ami már szerepel a papíron, így folyamatos újragondolásra, az emlékek közötti keresésre sarkalljuk a diákokat. Ha csak egy kört kérünk, minden csoport a csoport a létszámának megfelelően 4-n szót gyűjt, melyeket aztán az összes csoporttól összegyűjthetünk, egybevethetünk, és így képet kapunk a csoport közös előismereteikről. Játshatjuk a gyűjtést időre, versenyként is: a csoportban annyiszor jár körbe a papírlap, ahányszor a megadott idő (pl. 2 perc) alatt lehetséges úgy, hogy mindenki új szót ír rá. Ebben az esetben azt is láthatjuk, melyik az „erős” csoport, kinek vannak a többi csoportnál bővebb ismeretei a témáról, ami így a differenciálás alapja lehet.

A *Szófelhő* kiváló lehetőség az előzetes ismeretek aktivizálására. Legegyszerűbb formájában a csoportok egy-egy nagyobb papírlapra elszórtan jegyzik fel a témával kapcsolatos előismereteiket, akár minden csoporttag eltérő színnel. Mindenképpen érdemes a feladathoz időkorlátot szabni. Az elkészült a posztereket a csoportok kicserélhetik egymással, jelölhetik a közös pontokat, és kiemelhetik azokat, amiket az adott csoport tagjai nem ismertek. Így ez az előzetes gyűjtés egyúttal motivációra is jó, az érdeklődés felkeltését is szolgálja a téma iránt.

Bonyolultabb formájában a szófelhőt a [mentimeter.com](http://mentimeter.com) oldal segítségével online is elkészíthetjük. Az alkalmazásban kijelölhetjük a kérdést, a válaszadás formáját (*Word Cloud*), az adható válaszok maximális számát, és nyomon követhetjük, hogy a csoportból hányan tudtak hozzászólni a kérdéshez. Előnye, hogy a diákok számára ismerős eszközzel dolgozhatunk (okostelefon), a papíralapú megoldásoknál gyorsabb, viszont korláto-

zott az ingyenes használata, és nem tájékoztat az egyes csoportok, diákok aktív részvételéről.

A *Jut eszembe...* egy szókincs-aktivizáló játék, amit azonban adaptálhatunk egy-egy téma bevezetések az előzetes ismeretek gyűjtésére is. A gyűjtést a tanár kezdi a témához kapcsolódó kulcsszó „bedobásával”: *Jut eszembe (pl. ló)*. Kezdésként le kell szögezni, hogy minden további asszociációnak kapcsolódnia kell a kezdő kulcsszóhoz. A diákok láncban adják egymásnak a szót: pl. *Jut eszembe a lóról: gondozás*. Ha az asszociációk sorozata eltérne a témától, a tanár visszaveheti a szót, hogy a céljainak megfelelő irányba terelje a további asszociációkat. Előnye a módszernek, hogy erősen koncentrálja a diákok figyelmét egy adott témára, és ebben a körben kell keresniük az asszociációkat. Hátránya, hogy csak kisebb létszámú csoportban alkalmazható, és hosszadalmas lehet.

A kooperatív technikák közül a *Kettős kör* különösen alkalmas a megszerzett ismeretek ellenőrzésére, így ott részletesen tárgyaljuk. Kis átalakítással azonban egy-egy új szöveg (téma) bevezetések a módszer segítségével tájékozódhatunk a diákok már meglévő tudásáról.

A *Kettős kör*hez kis előkészületre van szükség: kérdéskártyákat (villámkártyákat) kell készíteni, amikre olyan kérdéseket írunk, melyekkel kapcsolatban feltételezzük, hogy a diákok már rendelkeznek korábbi ismeretekkel. Ebben a változatban a kártyák nem tartalmazzák az elvárt válaszokat. Ezek lehetnek a témával kapcsolatos adatok, szakkifejezések, fogalmak, melyek ismeretét kérdezzük. A játékhoz a diákok két kört alkotnak: a belső körben állók kapják a kérdéskártyákat, a külső körben állók válaszolnak. Amennyiben a megkérdezett tud válaszolni a kérdésre, a válaszadót és a kártyát kiemeljük a körből, a játék tovább halad a többi résztvevővel és kártyával. Amikor minden kártya körbeért, és több választ már nem ismernek a diákok, véget ér a játék. Ekkor azok, akik tudtak válaszolni a kérdésekre, megosztják tudásukat a többiekkel, majd kezdődhet a téma feldolgozása/szöveg olvasása. Ezzel a módszerrel összpontosíthatjuk a diákok figyelmét a feldolgozandó szöveg témájára, és egyúttal a társaktól való tanulást is alkalmazhatjuk.

A szöveg sikeres megértését időnként gátolhatja az is, ha a diákok szókincsé hiányos vagy nem pontos az adott szakterületen. Ennek kiküszöböléséhez szókincsfejlesztésre van szükség. Amennyiben a tanórán – előadáson vagy szemináriumon – feldolgozandó szöveg olyan szavakat, kifejezéseket tartalmaz, amelyek várhatóan kevésbé ismertek, érdemes meggyőződni ezek ismeretéről a diákok között. Erre jó lehetőség egy *szókereső* játék, amelynek számos formáját alkalmazhatjuk. Óra elején *fogalomkereső* játékkal ellenőrizhetjük a szavak ismeretét: a szavak jelentését körülírjuk, megfejtésként az adott szót várjuk. Ha valamelyik szó nem ismert, azokat a magyarázatukkal együtt megbeszéljük. Ugyanezt gyors játék formájába is önthetjük, amilyen pl. egy *keresztretjvény* vagy egy *anagramma*. Ez az előkészítés azonban csak a megértést segítő nehéz szavakat tartalmazza, az újonnan tanítandó szakkifejezéseket ne tegyük közéjük.

Az olvasás megkezdése előtt mindenképpen foglalkozzunk a *címmel*. Irodalmi szöveg esetén a cím a szöveg globális összefüggés-hálózatának részeként utal a szöveg tartalmára: megnevezheti a főszereplőt, a helyszínt, vagy kiemelhet egy eseményt a történetből. E címekből jósolhatunk az irodalmi mű tárgyára, történéseire. Egyetemi óráinkon

elsősorban tudományos-ismeretközlő szövegek feldolgozására kerül sor, melyek esetében a jóslást kevésbé tudjuk alkalmazni a címmel kapcsolatban; a cím azonban kiváló kulcsszó lehet az előzetes ismeretek előhívásához.

## 2.2. Szövegértést segítő módszerek és stratégiák olvasás közben

Tudományos-ismeretközlő szövegek önálló órai feldolgozása esetén kiváló lehetőség az *insert-módszer* alkalmazása. A *széljegyzetnek* is nevezett módszer segíti az eligazodást a szövegben: segítségével elkülöníthetők a szöveg azon elemei, amelyeket az olvasó már ismer, azoktól, amelyek új információt jelentenek, amelyekről az olvasó többet tud, vagy amelyekről többet szeretne tudni. A módszer alkalmazásához egyezményes jelekre van szükség; ezeket a kurzus (vagy az adott óra) elején érdemes rögzíteni. Egy lehetséges megoldás:

- √ már tudom
- + új információ
- ? erről többet szeretnék tudni
- × erről többet tudok

Ezek a jelek nem általánosak és nem kötelezők; a csoport bármilyen egyezményes jelzésben megállapodhat. A módszert legjobb egyéni munkában alkalmazni: miközben a diákok önállóan olvassák a szöveget, minden fontosnak ítélt információnál elhelyezhetik a szövegben a megfelelő jeleket. Fontos, hogy beszéljük is meg a jegyzetelés eredményeit: először gyűjtsük össze, mi az, amit a csoport tagjai már ismernek. Ha egy-egy információ nem mindenki előtt világos, azokat a társak is elmagyarázhatják a többieknek. Ezt követően foglaljuk össze a szövegben talált új ismereteket – ez lesz a tanóra valódi új ismeretanyaga –, majd adjunk lehetőséget arra, hogy a diákok megosszák a témával kapcsolatos többletismereteiket. Végül biztathatjuk diákjainkat arra, hogy ha egy információval kapcsolatban többre is kíváncsiak, végezzenek kutatómunkát, gyűjtést, információkeresést, amelynek eredményét a következő alkalommal bemutathatják társaiknak.

Az insert-módszert csoportban is alkalmazhatjuk: ebben az esetben a csoport készítsen poszttert a csoporttagok közös tudásáról és érdeklődéséről, ami közben ismét lehetőség van a tudásmegosztásra a társak között, illetve az új információk kreatív rögzítésére is.

Ennek a módszernek előnye az is, hogy egyúttal a tanulás tanulására is módot ad: a szövegbeli jegyzetelésnek ez a módja segíti a szövegből gyűjtött információk rendszerezését, a rendszerszintű gondolkodást.

A *szelektív olvasás* szintén olyan stratégia, amelyet a szöveg első olvasása közben alkalmazhatunk. Szemináriumokon, csoportokban érdemes alkalmazni. Minden csoport kap egy-egy megfigyelési szempontot a szöveghez: pl. helyszíne/élőhelyek, megjelenő szereplők/élőlények, tápláléklánc vagy bármilyen, a szöveg esetében releváns kulcsszóhoz kapcsolódó szavakat kell gyűjteni a szöveg gyors átfutásával. Szelektív olvasással azonban „szelektálhatjuk” a szöveg irreleváns információit is, vagy kiemelhetjük, újraolvasathatjuk a szöveg legfontosabb részeit, részleteit (Steklács és Szabó, 2013).

A szövegek tanórai feldolgozásának egyik legjobb kooperatív módja a *Mozaik-módszer*. Ennek sokféle változata létezik, ezeket a rendelkezésre álló idő és a szöveg fajtája és hossza alapján választhatjuk ki.

A módszer olyan szövegek közös feldolgozására alkalmas, amelyek jól elkülöníthető részekből, alfejezetekből állnak. Legegyszerűbb formájában alakítsunk annyi csoportot, ahány részre osztható a szöveg. Legjobb, ha a csoport 4 főből áll. Érdemes a csoporttagoknak szerepet is adni: szószóló, írnok, hírvivő, időfelelős stb. Fontos azonban, hogy a tagok közösen, együtt vegyenek részt a feladat megoldásában.

Minden csoport a szöveg egy jól lehatárolható részletét kapja meg, amelyet közösen elolvasnak, majd megoldják a hozzá kapcsolódó feladatokat. A szövegfajtatól és -tartalomtól függően változatos feladatokat kapcsolhatunk a részletekhez: pl. információgyűjtés, vázlatkészítés, rendszerezés, poszter vagy gondolattérkép készítése. Fontos, hogy a feldolgozás végén a csoport kiválasztott tagja képes legyen úgy beszámolni az olvasott szövegről, hogy az a többi csoport számára – akik az adott részletet nem olvasták – érthető és megjegyezhető legyen. A csoportok az idő letelte után a szövegbeli sorrendben bemutatják az egyes részeket és a hozzájuk készített produktumot (poszter, gondolattérkép stb.). Nehezíthetjük a feladatot úgy, hogy a csoportok nem tudják, hányadik részt kapták a szövegből – ezt a szöveg tartalma alapján nekik kell kitalálniuk, majd a teljes csoportban bejelenteniük. Ha ez nehézséget okoz, megnevezetjük az első részletet, majd a többit a diákok már – az összefüggések, tartalom alapján – ki tudják következtetni.

A mozaik-módszernek számos változata van. Kooperatív tanulásszervezés esetén alkalmazhatjuk a *Szakértői mozaik* vagy a *Fordított szakértői mozaik* módszerét is (vö. Bencéné 2022), ami a csoporttagok még aktívabb közreműködését és a társaktól való tanulást teszi lehetővé. E módszerek további előnye, hogy a csoportok párhuzamosan dolgoznak, így hosszabb vagy több szöveg tanórai feldolgozása valósítható meg.

### 2.3. Olvasás utáni stratégiák

A szövegek elolvasása után – bármilyen módszerrel olvastattuk is el a szöveget – többféle stratégiát érdemes használni. A szöveg információtartalmára vonatkozó konkrét *kérdések* a szó szerinti felismerési szintjén érintik a szöveget, ami a megértés első szintje. A *kérdés-felelet* típusú feladatokat érdemes további olvasás utáni stratégiákkal is kiegészíteni, mint amilyenek a különböző grafikai szervezők (ld. később). A szövegfeldolgozás célja azonban minden esetben az értelmező és a kritikai szövegértési szint elérése, amihez további stratégiákat érdemes bevetni.

Az ok-okozati kapcsolatok felismerését, a következtetési képességet fejlesztik azok a *mondatkiegészítő* feladatok, amelyek a főmondat/első tagmondat után már csak egy kötőszót tartalmaznak – pl. *mert, mivel, ezért, ugyanis, hogy* stb.–, és a kötőszónak megfelelően kell célt, okot, magyarázatot, következményt találni a szövegből az első tagmondat tartalmára. Ez a feladattípus az értelmező olvasást fejleszti.

A lényegkiemelés, tömörítés érdekében alkalmazhatjuk a *kulcsszókeresési* stratégiát: ez szolgálhatja az információgyűjtést, a lényeges és lényegtelen elemek szétválasztását, a

szövegbeli történések és összefüggések felismerését. A kulcsszavak megtalálása egy sor egyéb feladattípusban is segítségünkre lehet, amilyen pl. a *sorba rendezés, válogatás* vagy az *igaz-hamis* feladat.

Az *igaz-hamis* feladat a szövegértés magasabb fokát ellenőrzi, így elérjük a kritikai olvasás szintjét. Az igaz és hamis állítások eldöntéséhez ugyanis mind a szöveg mélyebb, akár rejtett jelentéseit, információit, mind pedig az igaz-hamis állítások jelentését is pontosan fel kell ismerni. Amikor igaz-hamis állításokat készítünk feladatként, nagyon körültekintően kell eljárunk: olyan állításokat tegyünk, amelyek a szövegből egyértelműen kikövetkeztethetők – vagy adjunk lehetőséget olyan választásra is, hogy az adott állítás a szöveg alapján nem dönthető el. Fontos az is, hogy az állítások ne a szöveg explicit tartalmaira vonatkozzanak, tehát pusztán egy kulcsszó segítségével ne legyenek azonnal azonosíthatók. A jó állítások úgy tartalmazzák a szövegre vonatkozó igaz-hamis elemeket, hogy változtatunk a kulcsszavakon, de a jelentés változása nélkül, vagy a szavak, tagmondatok sorrendjén. Beszúrhatunk olyan módosítószókat, mint a *csak, még, már, is, alig* stb., amelyek képesek az – egyébként a szövegre hasonlító mondatok – értelmének megváltoztatására, árnyalására. Ezzel arra készítjük és szoktatjuk a diákokat, hogy ne elégedjenek meg a mondatok felületes elolvasásával.

A *töredékes* vagy *csonkolt szöveg helyreállítása*, illetve a szöveg egyes részleteinek *sorba rendezése* segítségével ellenőrizhetjük a szövegbeli tartalom értését és elsajátítását. Alkalmazhatjuk ezeket a stratégiákat összegzés, ismétlés vagy ellenőrzés céljából. A részekre osztás részletességével, a szövegcsonkolás mértékével állíthatjuk be a feladat nehézségét. A cél a szöveg kiegészítése vagy sorba rendezése, amit elsősorban csoportfeladatként érdemes adni, és mehet akár időre is, így a csoportok versenyezhetnek is.

A kooperatív technikák közül a *kérdésküldés* vagy *feladatcsere* is olyan módszer, amely az elsajátított tudás felidézését, az alkotó szövegolvasás mélységét méri. Mindkét esetben csoportban dolgoznak a diákok. A szöveg elolvasása után minden csoporttag kérdéseket vagy feladatokat ír egy kártyára, majd azok hátoldalára a választ, megoldást is leírják. Így a csoporttagok maguk is foglalkoznak az elsajátított anyaggal. Ezután a kártyákat egy másik csoport tagjaival kicserélik, és a tőlük kapott feladatokat is megoldják. Nagyon hatékony, sok ismeretet, biztos tudást igénylő feladattípus az alkotó szövegolvasás, a tudáselsajátítás érdekében.

### **3. Drámapedagógiai módszerekkel történő szövegértés és szövegfeldolgozás**

Annak ellenére, hogy a drámapedagógiai módszerek gyakran még mindig kritikus fogadtatásban részesülnek, hasznosságuk és sokszínűségük egyre népszerűbbé teszi azokat a diákok és oktatók körében. Hisz épp változatos eszköztára teszi lehetővé azt, hogy a felmerülő témák, tananyagok feldolgozása során lehetőséget biztosítson a kreativitás megélésére, a meglévő tudás mellett az új ismeretanyag gyarapítására és az élmény alapú tapasztalatszerzésre. A korábbi módszertani kötetben részletesen írtunk a drámapedagógiáról mint módszerről, lehetőségről, és gyakorlati példákon keresztül igyekeztünk bemutatni alkalmazási lehetőségeit (Farkas és Gombos, 2022). Fontos hangsúlyozni, hogy a módszer bárki számára elsajátítható, sok feladat már kevés gyakorlati tapasza-



lattal is hatékonyan tud működni, míg más típusúak sok előkészületet és tudatosságot kívánnak meg. A drámapedagógia sokszínű módszertani repertoárját csak akkor tapasztathatjuk meg, ha kellő ismeretekkel rendelkezünk, és felismerjük, hogy alkalmazásának lényege nem önmagában a szórakozás, hanem az élmények segítségével történő tudásszerzés és annak alkalmazása, szükség szerinti tudatos előhívása. A módszerben rejlő élményalapúság biztosítja a motiváltságot, és segítheti elő a tanár-diák és diák-diák közti együttműködést.

A dráma egyik nagy előnye, hogy a sok feladattípust nemcsak típus és téma szerint válogathatjuk meg, de korosztályokra szabhatjuk azokat. Így egyes feladatok jól működhetnek a fiatalabb, akár óvodás korú gyermekeknél, de némi átalakítással alkalmazni tudjuk akár a felnőtt korcsoport körében is. A feladattípusok összeválogatásánál mindig figyelembe kell vennünk az adott korosztályt, a létszámot és azt, hogy mi a célja a feladatnak. A feladatok nagy része aktív részvételt kíván meg a résztvevő diákoktól, és teret enged az önálló problémamegoldásnak, saját tapasztalatokra alapozva jutnak új tudáshoz.

A drámapedagógiai módszerek segítségével történő szövegfeldolgozások során gyakran kap hangsúlyt az önálló munka mellett a páros vagy csoportos munka. Ezek újfajta tanulási stratégiákat kívánnak meg a résztvevőktől. A közös cél (feladat) elérése érdekében megosztják egymással a témához kapcsolódó ismereteiket, ezzel mélyítve és egységesítve a csoport tudását, és fejlesztve a résztvevők szociális kompetenciáit is.

A csoportalakításoknál fontos szempont, hogy a résztvevők folyamatosan cserélődjenek, és minél heterogénebb legyen a csoportösszetétel. Ezek véletlenszerű alakítására rengeteg lehetőség van, akár játékos formában is. A közös munka eredményességét nagyban elő tudja segíteni, ha a tagjai előre meghatározott szerepeket kapnak, és ügyelünk arra, hogy mindenkinek legyen feladata, azaz valamilyen formában bevonódjon a feladatvégzés menetébe. Ilyen szerepek lehetnek például: írnok/jegyző, szószóló, feladatfelelős, csendfelelős, időfelelős stb. A szerepek száma és összetétele mindig a résztvevők számától függ (H. Molnár, 2013).

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladattípusok nemcsak a tanulást segítik elő, de aktívan fejlesztik a tanulók személyiségét és képességeit. Hisz az egymással történő kommunikáció egyszerre fejleszti a gondolkodást, a memóriát, a beszédet, a kreativitást, a szókincset, az érvelési képességeket, a vitakultúrát, az önismeretet, azaz a tudás mellett magát a résztvevő személyiségét is. A feldolgozott szövegek, témák, egyszerre hatnak az értelmi és az érzelmi fejlődésükre. Ennek komplexitása épp abban segít, hogy megtapasztalják a szövegfeldolgozások módjait, tanulási stratégiát alakítsanak ki a maguk számára.

Ilyen feladattípus lehet például az, amikor a résztvevőknek *improvizálniuk* kell. Az oktató a történetnek csupán egy adott részét ismerteti, a befejezést pedig a diákokra bízta. A résztvevőknek rögtönözniük kell, kitalálva a történet befejezését, vagy akár egy kutatás eredményeit elképzelni. A feladat elvégezhető párokban vagy akár csoportokban is. A legkreatívabb vagy legpontosabb (céltól függően) befejezést akár pontokkal is lehet jutalmazni.

A történetek, szövegek megismerését segítheti az *interjú* vagy *riport* készítése is. Ezek forrása lehet egy szöveg, újságcikk vagy akár tanulmány is. A feladatot több módon is el lehet végezni. Például megkérjük az egyik résztvevőt, hogy a szöveget elolvasva helyezkedjen annak írója vagy szereplője bőrébe, és válaszoljon a kérdésekre, amelyeket a csoport többi résztvevője intéz hozzá. Az interjú során célul tűzhetjük ki, hogy a kérdésekből derüljön ki, hogy ki az illető, mivel foglalkozik, mi foglalkoztatja.

A *szómagyarázat* elsősorban az idegen szavak megértésére és azok memorizálására szolgálhat. A feladat kisebb csoportban, de önállóan is elvégezhető, a témától és a csoportösszetételtől függően. A cél, hogy a résztvevők olyan idegen szavakkal ismerkedjenek meg, melyek megértése, megjegyzése nehézséget okozhat. A szavak hangos felolvasása után a résztvevők feladata az, hogy egy minél szakszerűbb definíciót készítsenek hozzá, amely lehetőleg minél tudományosabban van megfogalmazva. Miután mindenki elkészült, a leírt válaszokat össze kell gyűjteni, majd az eredeti jelentéssel együtt felolvasni azokat. A résztvevők feladata, hogy szavazzanak, és kitalálják a szó eredeti jelentését. Ha sikerült eltalálniuk a helyes definíciót, a csapat pontot kap, valamint akkor is pontot szerezhhetnek, ha az általuk alkotott definícióra érkezik szavazat. Ez a módszer nagyban tudja segíteni a nehezebb szövegek, a szakmai nyelvezet, a szakszavak megértését, akár új ismeretként alkalmazzuk, akár ismétlési szándékkal. Az egymással történő kommunikáció, a hallás utáni szövegértés azért is különösen jó módszer, mivel az így hallott szövegek lényegét inkább a hosszú távú memóriában rögzítik a résztvevők, azaz segít megőrizni számukra a szöveg lényegi elemeit, kulcsszavait.

Egy szövegben szereplő kulcsfogalmak kiemelésére, azok megértésére alkalmas módszer lehet a *szókártya*, melynek során egy meglévő szövegből kulcsfogalmakat, kulcsszavakat kell összegyűjteni. Ezt a feladatot többféleképpen is el lehet végeztetni. Az első variációban érdemes előre kigyűjteni a fontosabb szavakat, és azokat felírva lehetőséget biztosítani a résztvevőknek, hogy anélkül húzzanak közülük, hogy látnák a felírt szavat. Miután mindenki kihúzta a saját kulcsszavát, körbe kell írnia a többi résztvevőnek úgy, hogy magát a szót nem mondhatja ki, de hangsúlyoznia kell annak fontosságát a téma szempontjából. A többi résztvevő, meghallgatva az érvelést, eldöntheti, hogy az adott fogalom kellően fontos lehet-e a téma szempontjából. Csak az érvelések és válogatás végén ismerhetik meg a résztvevők a teljes szöveget.

A feladatvégzés másik módja, hogy egy adott szövegből ki kell választani 10–15 kulcsszót (a résztvevők létszáma is meghatározhatja, hogy mennyi szóval kell dolgozni). A szöveg elolvasása után 10–15 kulcsszót alkalmazva le kell írni a szöveg lényegét, majd a következő résztvevőnek már csak eggyel kevesebb kulcsfogalmat használva kell leírnia, törekedve arra, hogy a szöveg értelme minél inkább megmaradjon. Minden következő résztvevő eggyel kevesebb fogalmat alkalmazhat, kihúzva azt, ami szerinte a legkevésbé meghatározó, de továbbra is törekednie kell a minél átfogóbb megfogalmazásra. A feladat addig folytatódik, amíg már csak egy nagyon lényeges fogalom marad meg, melynek segítségével a leginkább visszaadható a szöveg tartalma.

A felsorolt feladattípusok nagyban segíthetik a szövegértést, a szövegfeldolgozási folyamatokat és az esetleges prezentációkészítést vagy a szóbeli beszámolásra való felkészülést. A kulcsfogalmak megismerése, kiválogatása és azok alkalmazása a tanulási fo-

lyamatban nagyban megkönnyítik a tananyagok rögzülését, leegyszerűsíthetik a nagy mennyiségű tartalom befogadását.

Egy nagyon kedvelt módszer a drámapedagógiában az *asszociációs játék a szavakkal*, amikor időkorlátot alkalmazva kell megnyilatkozniuk a résztvevőknek bizonyos témákban. A feladat roppant egyszerű, nagyon pörgős, így nem vesz el sok időt a tanórákból sem. A lényege, hogy 2–4 fős csoportokat alkotunk (a résztvevők számától függően), és a csoportoknak adott ideig kell egy-egy témáról folyamatosan beszélniük. Az időkorlát lehet csupán 1–2 perces. Ezalatt egy résztvevő beszél csak, az idő lejártával a következő veszi át a szót. De jó megoldás lehet az is, ha egyszerre beszélhetnek a résztvevők, egymás gondolatait kiegészítve, de a lényeg az, hogy a témához kell kapcsolódnia a hozzászólásnak, és nem lehet csend a csoportban. Ezt a feladatot célszerű új ismeretanyag előtt alkalmazni, felmérve a csoportok előzetes tudását, vagy épp összefoglalásként, ellenőrizve, hogy milyen tudásanyagot gyűjtöttek össze a diákok a témával kapcsolatban. A feladat könnyen továbbépíthető, de egy közös beszélgetéssel le is zárható, ahol a csoportok néhány mondatban összefoglalják a legfontosabb információkat, amiket megosztottak egymással.

A *Fejezd be a mondatot* elnevezésű feladat sokféleképpen alkalmazható, de vegyünk egy olyan példát, amikor egy már elolvasott szöveget kell visszaidézniük a résztvevőknek. A feladat során az oktató olyan mondatokat emel ki a szövegből, történetből, amelyek fontosak, jelentőséggel bírnak, de félbevágja azokat, így a résztvevők csak a mondatok elejét vagy a végét kapják kézhez, hogy aztán ezeket kiegészítsék, befejezzék. A kiegészítés történhet önállóan, de csoportmunkában is, valamint a mondatok kiosztása lehet véletlenszerű, akár egy borítékból való húzással. A jó megoldások akár pontot is érhetnek, ezáltal a legjobban szereplő személy vagy csoport előnyhöz juthat.

A szövegfeldolgozások másik formája lehet, ha nemcsak szavakkal dolgozunk, sokkal inkább vizuális elemekkel, azaz például képeket használunk a tananyag feldolgozása során, vagy esetleg ismétlés, összefoglalás céljából. Nem véletlenül mondják azt, hogy egy kép akár száz szóval is felér. A tanításban, tanulásban is nagy segítségünkre lehet, akár tananyagok felidézésekor, vagy gondolatébresztőnek, hisz gyakran sokkal gyorsabb üzenetátvitelre, kommunikációra képes, mint az írott szöveg. A *képekkel való asszociációs játék* során a képek lehetnek a témához illeszkedőek, azaz direkt képek, de indirektek is. A hangsúly mind a két esetben az asszociáción, a memórián és a kommunikációs képességeken van. A középre helyezett és témához kapcsolódó kártyák közül minden résztvevő szabadon választhat, majd tartalmát röviden ismerteti a többi résztvevőnek, akik hozzá is szólhatnak, kiegészíthetik a hallottakat. Az indirekt képek esetében nagyobb hangsúlyt kapnak az asszociációs képességek, azaz olyan utasításokat is adhatunk, hogy a résztvevők válasszák ki azt a képet, amelyről a legnehezebb tananyagrészt jut eszükbe. Így alkalom nyílik ezek átismétlésére, megértésére, melyben a csoporttársak segítséget nyújthatnak, közösen idézhetik fel az egyes leckéket, ezzel segítve a kritikus részek befogadását.

#### 4. A szövegértést segítő vizuális eszközök

Az egyes szövegfeldolgozások, prezentációk befogadása esetében hatalmas szerephez jutnak az ábrák, a képi ábrázolások. Ezek értelmezéséhez és feldolgozásához adhatnak segítséget az alábbi feladattípusok.

A *képleírás* elnevezésű feladatnál az első lépés, hogy a résztvevőket csoportokra osztjuk, és minden csoportból egy fő megtekint egy képet, fotót vagy akár egy, a tananyaghoz tartozó ábrát. A cél az, hogy minél alaposabban megfigyelje azt, majd részletesen beszéljen róla a csoporttársainak. A csoport többi tagja, miután végighallgatták a leírást, elkészítik a képet a hallott információk alapján.

A *plakátkészítés* során a kijelölt csoporttagok közösen dolgoznak fel egy témát, és megjelenítik annak lényegét színekkel, képekkel, kulcsfogalmakkal és gondolatokkal. A plakátkészítés elsősorban kreativitást igényel, és nem feltétlenül rajzi tehetséget. A munka során fejlődik a résztvevők szintetizáló, lényegkiemelő, rendező képessége, így alkalmas egy új téma feldolgozására, de akár összefoglalására is. A plakátkészítést többféle módon is lezárhatjuk. Az egyik leggyakoribb, hogy a készítők röviden bemutatják azt, elmagyarázzák a megjelenített részeket. Ugyanakkor lehetőség van arra is, hogy a *képtárlátogatás* elnevezésű módszerrel a többi csoport sorban megtekintse a többiek munkáját, és egy, a csoportnak kijelölt színnel értékeli azokat, ha kell, belejavítsanak. A feladat után lehetőség van arra, hogy megbeszéljük az értékeléseket, javaslatokat, az esetleges javításokat.

A *szerep a falon* (Neelands, 1995) módszer leginkább a rendszerezést, a kapcsolati hálókat, a tulajdonságok felismerését segíti. A résztvevők feladata, hogy az olvasott történet egy szereplőjét kiválasztva, annak alakját (körvonalát) egy nagyméretű lapra felrajzolják, majd az alak belsejébe írva összegyűjtse annak belső tulajdonságait, a körvonalon kívül a külső tulajdonságait. Itt támaszkodhatnak a szövegben olvasott jellemzésekre, de sajátos elképzeléseikre is. A karakter jellemzésén túl a csoport tagjai kitérhetnek a választott szereplő kapcsolati rendszerére is. Kivel állt kapcsolatban, milyen események, érzések kötötték össze a szereplőket. A feladat nagyon jó alkalmat biztosít a beleélésre, az elemzésre, rendszerezésre, érvelésre és a szókincs fejlesztésére is. Miként változtathatja meg a történetet, ha más jellemmel ruházzuk fel a karaktert, vagy más kapcsolati rendszert építünk fel köré, más helyszínbe helyezük el.

A hosszabb vagy nehezen értelmezhető szövegek gyorsabb megértéséhez és feldolgozásához kiválóan alkalmasak lehetnek a *gondolattérképek*, melyek elkészítésénél hatalmas szabadságot kap az alkotó vagy alkotók. Az elkészítésük során nemcsak szöveget, szavakat, fogalmakat vagy mondatokat alkalmazhatunk, de színekkel, képi elemekkel is kombinálhatjuk, épp ezért kiemelten alkalmas azok számára, akik elsősorban vizuális típusok, vagy tanulási nehézségekkel küzdenek. A szövegek és képek együttes megjelenítése nagyban segíti a tananyag megértését és rögzülését. Az egyedi látványvilág, a lehetőségek feltérképezése segít a problémakör körüljárásában, a jó és rossz megoldások szétválogatásában, a meglévő tudásunk összesítésében és az új ismeretanyag elmélyítésében, befogadásában, a rendszerszintű gondolkodás és a kommunikáció fejlesztésében. Elkészítésük nagyfokú bevonódást, aktív részvételt igényel, hiszen a cél az, hogy egy

adott problémát, akár szöveget rendszerezünk a megszerzett tudásunkat felhasználva. Mivel a gondolattérkép létrehozása közben a saját ábráinkat, jelrendszereinket, logikánkat alkalmazzuk, így a tananyag is egyszerűbbé, befogadhatóbbá válik a számunkra.

A gondolattérképek középpontjában mindig a felmerülő probléma, fogalom, tananyag áll. Ebből ágaznak ki a főbb kapcsolódási pontok. Ezek az elágazások további gondolatokhoz, fogalmakhoz, asszociációkhoz vezethetnek, így adva ki a térképszerű szertergázó struktúrát.

A módszer másik nagy előnye, hogy a résztvevők számára sikerélményt nyújt. Mivel a gondolattérkép készítése egyedi, személyre szabott, a középpontjában álló problémakör is befogadhatóbbá válik a saját ábrák, gondolatok révén, és közelebb kerül a résztvevőhöz, segítve a teljes egész átláthatóságát, de mégis rendszerezve az egyes részeket (Anonym).

Bár nagyfokú szabadsággal rendelkezünk a feladatvégzés során, a módszer megalkotója, Tony Buzan a következő szabályokat említi meg, hogy minél hatékonyabbá váljon a munkavégzés:

1. „A rend nem jelent merevséget, a szabadság nem egyenlő a káosszal.
2. Fektetve legyen a papír előttünk – vizuális mezőnknek ez felel meg, az állított lap a listázásos jegyzetelésnek és megjegyzésnek való!
3. Központi kép hordozza a fő témát – automatikusan „beáll” a szem és az agy a központra, figyelmet kelt. Szót is lehet képpé tenni.
4. A nagyobb ágak a központba kapcsolódnak, és a nagyobb témákat jelzik.
5. Csak egy kulcsszó kerüljön egy vonalra – szabaddá teszi a további asszociációkat, és nem folyik egybe a sok szó!
6. Nyomtatott betűket használjunk vonalra írva – a nyomtatott betű képként tud tárolódni!
7. A szónak megfelelő hosszúságú legyen a vonal – tisztaságot, rendet jelent!
8. Kevésbé ferden legyenek a szavak, ábrák (maximum 45 fok), hogy ne akad meg emiatt a tanulásnál!
9. A központi vonalak vastagabbak legyenek (ha később kiderül, hogy valami fontos, és a periférián van, vastagítva fontossá tehető)!
10. Határok ölelhetik körül a nagyobb ágakat (mint a felhők, formájuk emlékeztető lehet)
11. Használjunk minél több képet és színt! A képek tiszták legyenek (külső tisztaság, belső tisztasághoz vezet)!
12. Változó nagyságok, dimenziók segítik a hangsúlyozást.
13. A szervezett és megfelelő térközök teszik átláthatóvá és érthetővé a térképet.
14. A kódok időmegtakarítást jelentenek, a nyilak vezetnek a szemet, irányt adnak a gondolatoknak.
15. A hierarchikus elrendezés logikai rendet teremt
16. Számokat is lehet alkalmazni, ha sorba kell a témákat rendezni” (Egresits, 2021).



2. ábra. Gondolattérkép-minta

Saját készítésű ábra

Manapság léteznek erre specifikálódott szoftverek, mint például az *Inspiration*, mely az egyik legnépszerűbb iskolai változat (Turcsányi és Szabó, é. n.), de még mindig a leginkább a kézzel készített változatokat alkalmazzuk az oktatásban.

A gondolattérképekhez hasonlóan a *szófelhő* (word cloud vagy tag cloud) is inkább egy vizuálisan megjelenített képi összefoglalása egy témának, szövegnek. Szavak segítségével jeleníti meg az általunk választott képet. A *szófelhők* is egy adathalmazt hordozhatnak magukban, kialakításuk pedig teljesen egyedi, kreatív lehet mind a szavak számában, a formájukban, mind a színek tekintetében. A szavak elhelyezkedése, színe, a halmozban elfoglalt mérete mind hangsúlyozhatja azok fontosságát. Gyakran alkalmazzák az oktatásban, bemutatók vagy reklámok során. Bár saját kezűleg, egy lapra is elkészíthetjük, de ma már olyan ingyenesen használható online programokat is ismerünk, melyek segítségével bárki képes elkészíteni a saját szófelhőjét, ráadásul nagyon gyorsan. Az alábbi elérhetőségen 7 olyan ingyenes online programot ismertetnek, melyek alkalmasak a szófelhők elkészítésére (Jobbágy, 2021) <https://honlapszaki.hu/szofelhokeszítése/>. Ilyen például a *WordArt* vagy a *WordClouds*. Segítségükkel személyre szabhatjuk a szófelhőnket, nemcsak színt vagy betűtípust adhatunk meg, de azt is eldönthetjük, hogy milyen irányban legyenek elrendezve a felhőn belüli szavak, és hogy a felhőnek milyen alakja legyen. A variációk sora szinte végtelen, amiben mégis megegyeznek, hogy a szófelhők legtöbbször olyan kulcsszavakat, kifejezéseket tartalmaznak, melyek leginkább visszaadják egy szöveg tartalmát.



jelenítsék meg, majd mutassák be egymásnak a munkáikat, ismertetve az általuk feldolgozott részeket (javasolt a 3–4 fős csoportmunka).

4. A választott tananyag feldolgozásához gyűjtsön olyan képeket, melyek közvetlenül kapcsolódnak a tananyag tartalmához, és olyanokat is, melyek látszólag nem. A résztvevőket érdemes 2–4 fős csoportokra osztani, majd véletlenszerűen húzniuk kell a képek közül. A cél egy olyan plakát készítése, melyen legalább 4 kép kell, hogy szerepeljen, magyarázatokkal, információkkal ellátva, hogy miként köthetőek az adott tananyaghoz. Az elkészült plakátokat érdemes közösen megtekinteni és tartalmukat átbeszélni.

## 7. Irodalom

- A. Jászó, A. (2006). *Az olvasás szintjei*. [online]  
<https://mek.oszk.hu/09400/09498/02006:2689498.pdf> [2023. 07. 26.]
- A. Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balázsi, I.; Ostorics, L.; Szalay, B. és Szepesi, I. (2010). *PISA 2009: Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bernáth, M. (2016). A szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése az irodalomórakon. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 9(4), pp. 62–76. <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.4.5>
- Farkas, B. és Gombos, P. (2022). A drámapedagógia haszna, használhatósága az egyetemi oktatásban. In: Bencéné Fekete, A. és Schlichter Takács, A. (Szerk., 2022), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára*, (pp. 193–204). Gödöllő, MATE Press. <https://doi.org/10.54597/mate.0013>
- Neelands, J. (1995). Konvenciók. In: Kaposi L. (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*, (pp. 153–212). Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Péterfi, R. (2011). PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 20(5), pp. 3–14. [online]  
<http://ki2.oszk.hu/3k/2011/12/pisa-vizsgalat-es-kompetenciameres-a-magyar-diakok-szovegertesi-teljesitmenye/> [2023. 07. 25.]
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. In: *Könyv és Nevelés*, 20(1), pp. 30–49.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács, J. és Szabó, I. (2013). Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetszaládban. In: *Könyv és Nevelés*, 13(3), pp. 54–59. [online] <https://epa.oszk.hu/03300/03300/00007/pdf/> [2023. 07. 26.]

## Internetes források

- Anonym: *Üdvözlök mindenkit a Gondolat Térképek (Mindmapping) világában!* [online]  
<http://matchsz.inf.elte.hu/VUE/Help/Gondolatterkep.pdf> [2023. 07. 27.]
- Egresits, D. (2021). *Hogyan segíthet a tanulásban a gondolatterkép?* [online]  
<https://pemonline.hu/hogyan-segithet-a-tanulasban-a-gondolatterkep/> [2023. 07. 28.]
- H. Molnár, E. (2013). A csoportok megszervezése. Szerepek a csoportban. „Mentor(h)áló 2.0 Program”. [online]



- [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_szvegfeldolgozs\\_elmlete\\_s\\_gyakorlata\\_als\\_tagozaton/6122\\_a\\_csoportok\\_megszervezse\\_szerepek\\_a\\_csoportban.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/6122_a_csoportok_megszervezse_szerepek_a_csoportban.html) [2023. 07. 20.]
- Horváth, Zs. (2009). A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. OFI. Budapest. [online] <http://ofi.hu/szovegertes-mint-koherenciakepzo-tanitasban-es-tanulasban> [2023. 11. 13.]
- Jobbágy, A. (2021). *7 ingyenes online program, amivel gyerekjáték a szófelhő készítés.* [online] <https://honlapszaki.hu/szofelho-keszítése/> [2023. 07. 28.]
- Turcsányi-Szabó, M.: *Gondolattérképek.* [online] [http://matchsz.inf.elte.hu/sdt/tananyag\\_hu/Imagine\\_tananyag/2\\_olvasmany/olvasmany.html](http://matchsz.inf.elte.hu/sdt/tananyag_hu/Imagine_tananyag/2_olvasmany/olvasmany.html) [2023. 07. 28.]