

Oláh Dávid

A magyar diákok szövegértési készségei a PISA-mérések és a kompetenciamérések tükrében. A diákok fogalmazási készségeivel kapcsolatos jelenlegi tudásunk

Bevezetés

Jelen tanulmányban bemutatásra kerül a hagyományok és a készségfejlesztés kapcsolata a jelenlegi hazai irodalomoktatásban. Ezt követően a magyar diákok fogalmazási készségei kerülnek a középpontba, majd a 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai lesznek kifejtve. Dolgozatomban azonban nem csupán a problémák felvetése a cél, inkább a lehetséges megoldások egy részének bemutatása. Ennek jegyében felvázolásra kerül a készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód és egy általános iskolában bevált jógyakorlat. Végül érinteni fogjuk az észtt oktatási rendszer teljesítményének okait.

A hagyományok és a készségfejlesztés

Az irodalmat oktató pedagógusok olyan tevékenységet végeznek, amely fontos ahhoz, hogy a hazai közoktatás elláthassa feladatait. Ezen tantárgy oktatása során a tanárok olyan tudást adnak át a diákoknak, amely része a magyar műveltségnek és identitásnak, sőt a tanórák megfelelő terepet biztosítanak/biztosíthatnak a hazaszeretet kialakításához, erősítéséhez. A hazai irodalomoktatás nagy hangsúlyt fektet a hagyományok ápolására, a műveltség és a kultúra átadására, azonban a közoktatásnak fontos funkciója a szövegértéshez és a szövegalkotáshoz kötődő készségek fejlesztése is. Bár ez utóbbi szükségszerűen jelen van az általános iskola alsó tagozatában, az esetek döntő többségében háttérbe szorul a felső tagozatban és a középfokú oktatásban is. Ennek elsődleges oka az, hogy a tanároknak nagy mennyiségű lexikális tudást kell átadnia rövid időn belül. Ennélfogva a diákok ritkán találkoznak olyan feladatokkal, amelyek felkészítenék őket a PISA-mérésekre, a hazai kompetenciamérésekre, sőt a fogalmazás és a szóbeli

kommunikáció fejlesztése is háttérbe szorul a feszített tempónak köszönhetően. Bár az erősebb iskolákban, osztályokban ez nem okoz jelentős problémát, számos iskolában és osztályban szükség lenne a differenciálásra, sőt a kompetenciamérések rámutatnak arra is, hogy a hazai tanulók egy jelentős része még nem tart ott a készségeket illetően, hogy képes legyen önállóan és hatékony módon tanulni. (PISA 2018, 2019; PISA 2022, 2023; *Az országos mérések...*, é. n.). Ezekből láthatjuk azt, hogy a készségfejlesztés egy rendkívül fontos eleme az oktatásnak. Példának okáért a hatodik évfolyamos tanulók 26,2%-a nem rendelkezik olyan szövegértési készségekkel, amelyek képessé tennék őket az önálló tanulásra, ez pedig minden tantárgyra kihat. Mivel idővel a tantárgyak követelményei megnövekednek, azonban a készségfejlesztés jobbra elmarad, ezen tanulók aránya jelentősen megnő, tehát a nyolcadik évfolyamon a tanulók 41,1%-a nem éri el az önálló tanuláshoz szükséges minimális szintet. A tizedik évfolyamon ez az arány 30%.¹ Ezen számok olvasása közben figyelembe kell venni azt, hogy a diákok tét nélkül írták meg ezeket a felméréseket, így sokan nem a legjobb tudásukat mutatták. Emiatt valószínűleg a számok kedvezőbbek a valóságban.

A magyar diákok fogalmazási készségei

A szövegértés fejlesztését és mérését lényegesen nagyobb figyelem övezi, mint a fogalmazással kapcsolatos tudást. A PISA-mérések és a hazai kompetenciamérések nem mérnek fogalmazást, s bár az IEA-méréseknél erre volt példa, alapvetően ezek a mérések sem foglalkoznak a fogalmazással és a kommunikációs készségekkel. Ezeken túl elmondható az, hogy lényegesen több felmérést és tanulmányt találhatunk a szövegértés területén, a fogalmazási készségekkel kapcsolatos tanulmányok lényegesen kisebb számban fordulnak elő a szakirodalomban. Azonban ezek mellett is felmerülhet a kérdés: mit tudunk a magyar diákok fogalmazási készségeiről? Orosz Sándor 1967–1968-ban a fogalmazási készség fejlődését vizsgálta. A kutatás arra mutatott rá, hogy a tanulók fogalmazáshoz kötődő készségei az általános iskola 5. osztályától a középiskola 12. osztályáig lassan, egyenletesen fejlődtek, azonban minél magasabb évfolyamot vizsgált, a tanulók annál kevésbé feleltek meg a korosztályhoz kötődő elvárásoknak. A lexikális tudásuk sokkalta gyorsabban fejlődött (Szilassy, 2012). Egy 1983-as IEA-mérés is arra jutott, hogy a diákok szövegalkotási készségei elmaradtak a korukhoz köthető követelményszinttől. Lexikális tudásuk sokkalta gyorsabban fejlődött, ennek pedig az volt az oka, hogy az

¹ Felmerülhetne a kérdés, itt miért csökkent ennyire jelentősen az arány. Valószínűleg több változó együttes hatásának köszönhető ez, például az iskolai lemorzsolódás egy része már tizedik évfolyam előtt megtörténik. Azonban más változók is belejátszhatnak ezen arányba, ennek kellően igényes felderítése egy külön utánajárást igényelne.

iskolában nem kapták meg azokat a feladatokat, amelyek segítették volna őket a hatékony kommunikáció kialakításában. Kádárné részletesen írt arról, milyen fogalmazási készségekkel bírtak a magyar diákok az 1983-as IEA-mérés szerint. Tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy a diákok technikailag képesek az írásra, azonban problémát jelentett a kontextus figyelmen kívül hagyása. Azt írták, ami hirtelen eszükbe jutott, sok fogalmazás arra engedett következtetni, hogy a kontextus figyelmen kívül hagyása, a szöveg előzetes felépítése gondolatban, akár vázlatban elmaradt. Ezen tényezők miatt funkcionális analfabetizmusról ír Kádárné, hiszen a diákok technikai szinten megtanulták az írást, ugyanakkor megadott szituációkban nem tudták azt adekvát módon használni (Kádárné, 1999). A Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke az Iskolai Műveltség '99 vizsgálatban kitért a fogalmazás felmérésére is. A kutatás megerősíti a korábbi eredményeket, továbbá rámutat arra a problémára, amelyre már Orosz Sándor is felhívta a figyelmet (Molnár, 2000; Szilassy, 2012). A témában Nagy Zsuzsanna is bemutatott egy vizsgálatot, mely vizsgálta, hogy a 11. osztályosok mennyire képesek megítélni az olvasott szövegek nyelvi és tartalmi erősségét, továbbá ők maguk milyen szövegeket képesek alkotni. A diákok felismerték, mely szövegek erősek, s melyek kevésbé. Bár helyesen azonosították a kritériumokat, amelyekből egy szöveg erősebbé válik, saját fogalmazásaikban nem alkalmazták ezen kitételeket, emiatt a kutatás szerint „közepes” szövegeket alkottak (Nagy, 2000; Szilassy, 2012). Látható az, hogy a kutatások különböző évtizedekben zajlottak, és számos hazai területet érintettek, mégis azonos problémákra mutattak rá.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai

Az eddigieket követően felmerülhet a kérdés, mit is vár el a 2020-as Nemzeti alaptanterv a diákok fogalmazási készségeit illetően. Mire egy diák befejezi az általános iskola alsó tagozatát, tudnia kell verseket alkotni megadott szempontok alapján, vagyis 2–4 soros verseket kell létrehozniuk tanítói segítséggel megadott rímpárok alapján, továbbá az a kíváncsi, hogy megadott szempontok alapján képesek legyenek rövidebb meséket írni, átalakítani, kiegészíteni irodalmi műveket. A plakátok, meghívók készítése is elvárható hagyományos és digitális formában egyaránt. A nyolcadik évfolyamot befejező tanulókkal szemben a szövegalkotás témakörében már magasabb elvárások fogalmazódnak meg. Azok a diákok, akik befejezték a nyolcadik osztályt, célszerű, hogy tudjanak helyzethez illően kommunikálni, ahhoz mérten kifejezni a gondolataikat, véleményüket, érzelmeiket, továbbá képesnek kell lenniük érvekkel megfogalmazni azokat. Az a kíváncsi, hogy figyelembe vegyék mások véleményét, továbbá előírás az is, hogy különböző műfaji követelményeknek megfelelően tudjanak akár kreatív szövegeket is alkotni. Megismert művel kapcsolatban képesek rímes és rímtelen verseket létrehozni (Basch, 2020). A 12. évfolyamot elvégzett diák képes megadott szempontrendszer szerint szóbeli feleletet

előkészíteni. Eltérő műfajú szóbeli szövegek alkotása is benne van az eszköztárban, rendelkezik a korának megfelelő retorikai ismeretekkel. Képes kiselőadást tartani, felismeri és meg tudja nevezni a szóbeli előadásmód hatáskeltő eszközeit, sőt hatékonyan alkalmazza azokat. Tudásának részét képzi az, hogy a kommunikációs helyzetnek megfelelő az írásbeli és a szóbeli nyelvhasználata, stílusa. Mindezekből láthatjuk azt, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv elvárja a fogalmazási készségek rendszeres fejlesztését. Azok kellően fejlett volta nem kizárólag az iskolai tanulmányokhoz, hanem a munkaerőpiacon elvárt teljesítményekhez kívánatos készségek kialakításához is nagymértékben hozzájárul.

A probléma összегzése

Az eddigiekben felvázoltam azt, hogy Magyarországon az irodalom oktatása során rendkívül nagy szerep jut a lexikalitásnak, miközben az általános iskola felső tagozatától fogva háttérbe szorul a készségek fejlesztése. A diákok szövegértéshez kötődő készségei nemzetközileg a középmezőnyhöz sorolhatók, azonban ez többek között arra enged következtetni, hogy a készségfejlesztés a világ számos részén nem jut jelentős szerephez. A lexikalitás jelentős térnyerését erősíti az is, hogy a kutatások szerint a diákoknak az általános iskola 5. osztályától sokkalta gyorsabban fejlődik a lexikális tudása, mint a fogalmazással kapcsolatos készségei. Mindez oda vezet, hogy a tanulók az írás technikai részét elsajátítják, azonban a kontextust figyelmen kívül hagyják, tehát a technikai tudás ellenére nem tudnak adekvát módon írásban kommunikálni. Kádárné ezt funkcionális analfabetizmusnak nevezi. Mindezekon túl a hazai kompetenciamérések rámutattak arra, hogy a magyar tanulók egy jelentős része nem érte el azt a szintet szövegértésből, hogy képes legyen az önálló tanulásra (Kádárné, 1999; Szilassy, 2012; PISA 2018, 2019; PISA 2022, 2023; Változások..., é. n.; Az országos..., é. n.).

A készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód

A probléma megoldásának tekintetében arra jutottam, hogy célszerű három kategóriába sorolni az órákon előforduló kérdéseket és feladatokat. Az első kategória a leggyakoribb, ez a reprodukív kérdések és feladatok csoportja. Ilyenkor explicit információkat, évszámokat, fogalmakat, neveket, egyéb lexikális tudást reprodukív módon visszakérő kérdésekről és feladatokról van szó.² Véleményem szerint ezek erős túlsúlyt képeznek a jelenlegi hazai irodalomoktatásban, s ez hozzájárul az előbb ismertetett problémákhoz. A félig produktív

2 Ide tartoznak a kronológiai sorrendet előtérbe helyező feladatok, továbbá a zárt, egy helyes válasszal rendelkező kérdések.

feladatok esetében nem elegendő a lexikális tudás. A megoldáshoz mozgósítani kell valamely készséget, sőt a fantázia és a kreativitás is teret kap(hat), akár több helyes válasz is elképzelhető, azonban az elfogadható válaszok szűk mezsgyén mozognak.³ A kérdések és feladatok lehetnek produktívak/kreatívak is, ilyen esetben számos helyes megoldás elképzelhető, a fő szerep pedig a készségeknek, a komplex problémamegoldó képességeknek, a kreativitásnak és a fantáziának jut. Ebben az esetben megírhatjuk egy kötelező olvasmány alternatív befejezését, verset írhatunk kedvenc regényünkről, filmünkről, eredettörténetet adhatunk egy kevésbé kidolgozott szereplőnek. Röviden szólva egy szabadnak számító szövegalkotási feladatról van szó, amely lehet írásbeli és szóbeli egyaránt.

Felmerülhet a kérdés, miszerint hogyan különítsük el a félig produktív kérdéseket, feladatokat a produktív/kreatív kérdésektől és feladatoktól. A válasz abban áll, hogy az előbbieknél a feladat leírása egy szűkebb mezsgyre tereli a helyes megoldási lehetőségeket. Például félig produktívnak bizonyul az, ha meg kell fogalmazni saját szavainkkal a *János vitéz* bizonyos sorait. Tény, hogy azt is számos módon meg lehet tenni, azonban egy ilyen feladtnál a diákok döntő többsége egyszerű tartalmi visszaadásra fog törekedni. Hasznosnak tartom ezt a feladatípust, hiszen így is szöveget kell alkotnia a diáknak, ez egyike azon ritka pillanatoknak, amikor ő maga alkotja meg azt. Ugyanakkor a szövegalkotásnak egy más foka az, amikor a tanulónak a történet további ismerete nélkül le kell írnia, mi történt Jancsival, miután elhagyta szülőfaluját. E példát azért mutattam be, hogy jól látható legyen, a produktív/kreatív feladatok nagyobb alkotói szabadságot engednek, és jobban igénybe veszik a fogalmazáshoz kötődő készségeket, a kreativitást és a fantáziát. Az általános iskola 5. osztályos tankönyvét és munkafüzetét tanulmányozva arra jutottam, hogy a feladatok jelentős része félig produktív vagy akár produktív/kreatív mondható (*Radóczné, 2023a; Radóczné, 2023b*).⁴ Abban az esetben, ha a tanárok előnyben részesítik a munkafüzet ezen kategóriába eső feladatait a tanórákon, továbbá a házi feladatok esetében is kellő arányban képviselik magukat ezek a feladatípusok, úgy gondolom, egy jó lépést tettünk egy hatékonyabb irodalomoktatás felé. A jövőt illetően az egyik célom az, hogy részletesebben ki tudjam dolgozni ennek a három feladatípusnak a definícióját, majd modellbe kívánom rendezni ezt a gondolkodásmódot nem mellőzve azon feladatokat sem, melyek akár többféle feladatípust vegyítenek magukban.

³ Ilyen feladatoknál mondatokat kell átfogalmaznunk, címet kell adnunk egy szövegnek, becenevet bizonyos szereplőknek megadott szempontok szerint, esetleg egy szövegrészt kell értelmeznünk, majd saját szavainkkal le kell írunk olvasatunkat.

⁴ A későbbiekben meg fogok vizsgálni több tankönyvet és munkafüzetet is ezen hármas felosztás alapján. Ábrákat fogok készíteni arról, melyik feladatípus milyen arányban képviseli magát. A célom, hogy konkrét számokkal bizonyítsam, hogy kellő számú félig produktív és produktív/kreatív feladat áll rendelkezésre, tehát nem szükséges sok erőt fektetni abba, hogy a diákok kellő mennyiségű készségfejlesztő feladatot kapjanak.

Egy hatékony innovációs nevelési-oktatási eljárás

Az előbb ismertetett problémákra egy lehetséges megoldás az, ha hatékony innovációs nevelési-oktatási eljárást alkalmazunk a készségek fejlesztésének és a motiváció növelésének érdekében.⁵ Ezen fogalom alatt egy innovatív és/vagy hiánypótló eljárást értünk. Ez lehet pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat, eszközhasználat, tevékenység, módszer vagy ezek együttese. Az ilyen gyakorlatok megfelelő esetben pozitívan befolyásolják az intézménynevelési, oktatási eredményességet. Működése fenntartható, alkalmazása dokumentált, eredménye és hatása mérhető (*Metka, Barbarics, Molnár és Reikort*, 2020). Létezik egy olyan innovációs nevelési-oktatási eljárás, amely dokumentáltan hasznosnak bizonyult a szövegértési készségek szempontjából. Ezt egy európai projekt keretein belül valósították meg.⁶ Egy olyan iskoláról van szó, ahol a gyermekek döntő többsége hátrányos, esetleg halmozottan hátrányos helyzetű. Az intézmény a szóban forgó projektet megelőzően többféle eljárással is próbálkozott, ám nem érték el a kívánt hatást, úgy érezték, mintha szélmalomharcot vívnának. Ezen projektnél azonban olyan célokat tűztek ki, melyek meglehetősen közel állnak ahhoz, amiről eddig írtam. Céljuk volt a készségfejlesztés, a szociális készségek, az IKT-hoz tartozó ismeretek, illetve a tanulásmódszertan fejlesztése és a motiválás. Az eljárás hatására a diákok szignifikánsan jobban teljesítenek a projekt bevezetése óta, sőt motiváltabbak, mint az azt megelőző években. Hogyan érték ezt el? A törzsanyagot csökkentették, amennyire az lehetséges, tehát a diákoknak némelyest kevesebb lexikális tudást kellett elsajátítaniuk, illetve már az általános iskola első osztályától elkezdtek arra a szemléletre nevelni a tanulókat, amely a kompetenciamérésekhez szükséges. A tanórákon rendszeresen előkerültek olyan feladatok, amelyek régebbi kompetenciaméréseken fordultak elő, esetleg azokhoz nagyban hasonló kihívásokkal kellett szembenéznie a tanulóknak. A másik fontos újítás abban állt, hogy nem kizárólag a szakos tanárok segítették a készségek fejlesztését, hanem a tanári kar döntő többsége kivette a részét ezen eljárásból. Egyedül az etika-, az ének- és a hon- és népismeret órák képeztek kivételt a készségek fejlesztése alól. Azt vallották, hogy a készségfejlesztés nem kizárólag a szakos tanárok feladata, tehát nem elegendő az, ha a matematika kompetenciamérésre kizárólag a matematika tantárgy oktatása során szánnak időt. Az sem vált be az intézménynél, amikor kizárólag az irodalom- és a nyelvtanórák szolgáltak a szövegértés fejlesztésére. Az etika-, az ének- és a hon- és népismeret órák kivételével mindegyik tanórán bevonták a szövegértést (*Metka, Barbarics, Molnár és Reikort*, 2020). Ezek mellett azonban megemlítették azt is, hogy a pedagógusoknak nem kevés erőfeszítésükbe került a feladatbankok előállítás, mérési

⁵ Az intézmény joggyakorlatnak tekinti ezen innovációs nevelési-oktatási eljárást.

⁶ A projekt azonosítója: EFOP-3.1.7-16-2016-00001.

szakértő segítségével dolgozták azokat ki. Az egyik célom további kutatásaimban, hogy az övékhez hasonló feladatbankok elérhetővé váljanak, így más intézmények pedagógusainak már nem kell annyi többletet vállalnia az újítások jegyében. Személy szerint idővel létre szeretnék hozni egy olyan feladatgyűjteményt is, amely segíti a diákok fogalmazási készségeinek és a szóbeli kifejezési készségeiknek a fejlesztését, mindemellett pedig a differenciálást elősegítő mozzanatokra is figyelni szeretnék ezen a téren. Véleményem szerint célszerű lenne több iskolában alkalmazni ilyen vagy ehhez hasonló eljárást. Különösen a szegregált vagy szegregációval veszélyeztetett iskoláknak lehetne hasznos, azonban a többi intézmény is profitálhatna ebből.

Az észti oktatási rendszerről

Az észti oktatási rendszer kiemelkedően teljesít a PISA-méréseken. Eredetileg a finn oktatást vették alapul, azonban utolérték, sőt bizonyos területeken meg is haladták azt, az alacsony eredményt elérő tanulók száma kiemelkedően alacsony náluk nemzetközi szinten (*Simon, 2015*). Ezek után felmerülhet a kérdés, minek köszönhető a sikerük. Bár ezt számos tényezővel magyarázzák, jelen esetben a tanulmányt leginkább érintőkre szeretnék kitérni. Az észtek jól teljesítenek a gyengébb tanulók felzárkóztatásában is, a kevésbé kedvező családi háttérrel rendelkező tanulók átlaga nem mutat drámai eltérést a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulókhoz képest. Egy doktorandusz évfolyamtársam foglalkozott a témával, s arra jutott, hogy ott már az óvodában elkezdik a készségek fejlesztését. Mindebből látható az, hogy amennyiben kellő teret adunk a készségfejlesztésnek, az kifizetődik. Félreértés ne essék, nem állítom azt, hogy szolgai módon le kell másolni a finnek vagy éppen az észtek példáját. Sőt, el kell ismerjem, amikor az észteket megkérdezték a sikerük okáról, nem a készségfejlesztést említették elsőként. Történelmi gyökereiket, protestáns kultúrájukat és az általánosan jelen lévő versenyszellemet nevezték meg az elsők között, azonban azt is ki szeretném emelni, hogy a tanárok szakmai szabadsága, a készségfejlesztés folytonossága és a jó tanár-diák viszony is hozzájárul eredményeikhez. Szeretném kiemelni azt is, hogy a felmérések szerint az észti diákok mintegy háromnegyede úgy tartja, hogy az iskola felkészíti őket az életre. A személyes tapasztalataim alapján az a hipotézisem, hogy Magyarországon ezen tanulók aránya szignifikánsan kisebb, s ennek fő oka a hétköznapi életben kevésbé használatos lexikális információk túlsúlya. Észtországban a szakma és a közélet egyaránt nagy figyelmet fordít a PISA-mérések és az országon belül zajló mérések eredményeire, ezáltal a készségfejlesztés is kiemelt szerephez jut náluk (*Simon, 2015*).

Összegzés

Tanulmányomban bemutatásra került a hagyományok és a készségfejlesztés kapcsolata a hazai irodalomoktatásban. Ismertettem azt, hogy a magyar oktatási rendszernek számos funkciót el kell látnia, s ezek döntő többségét végre is hajtja, azonban a túlzottan nagy mennyiségű elvárt lexikális tudásanyag miatt háttérbe szorul a készségfejlesztés. Ezt követően a magyar diákok fogalmazási készségei kerültek a középpontba. A témát érintő felmérések különböző évtizedekben és helyeken készültek, mégis mindegyik azonos problémára világított rá. Ezen nehézség abban áll, hogy a diákok az írás technikai részét képesek adekvát módon kivitelezni, azonban a kontextus figyelembevétele és a kommunikációs helyzethez mért adekvát önkifejezés már kevésbé mutatott jó eredményeket. Ezt követően a 2020-as Nemzeti alaptanterv fogalmazással kapcsolatos elvárásai kerültek középpontba, majd bemutatásra került egy készségek fejlesztésének kellő teret adó gondolkodásmód (Kádárné, 1990; Simon, 2015; Bach, 2020; *Az országos...*, é. n.). Végül két általam követendőnek tartott példát mutattam be. Az egyik egy hazai általános iskolában zajló projekt részét képezte, emellett kiemeltém az észtt oktatási csoda vonatkozó részeit.

Felhasznált irodalom

- Basch Éva (2020): *A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. 126. Letöltés: <http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2020/08/Kommunikacio-es-beszedfejlesztes-a-gyakorlatban.pdf> (2023. 02. 14.)
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kúspér Judit (szerk.): *IrKa. Tanulmányok a magyar-tanítás módszertanairól*. Líceum, Eger. 11–21.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>
- Kúspér Judit (2021): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István; Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum, Eger. 205–230.

- Metka Katalin, Barbarics Györgyi, Molnár Ilona Mónika, Reikort Alexa (2020): *Esélyteremtés a köznevelésben. Innovatív jó gyakorlatok gyűjteménye*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_Innovativ_jogyakorlatok_beliv_nyomda.pdf (2024. 07. 25.) 25–31.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, **10.** 8. sz. 49–58.
- Nagy Zsuzsanna (2009): 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, **19.** 11. sz. 19–31.
- Oktatási Hivatal: *Az országos mérések eredményei – 2.0.* (é. n.). Letöltés: <https://okm.kir.hu/fit2/> (2024. 02. 09.)
- PISA (2018) Összefoglaló jelentés. (2019). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2024. 02. 09.)
- PISA (2022) Összefoglaló jelentés. (2023). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf (2024. 02. 09.) 3–6., 9., 22., 26.
- Radócné Bálint Ildikó (2023a): *Irodalom 5. Tankönyv az 5. évfolyam számára*. Oktatási Hivatal, Debrecen. 50–51.
- Radócné Bálint Ildikó (2023b): *Irodalom 5. Munkafüzet*. Oktatási Hivatal, Debrecen, 53–54.
- Samu Ágnes (2004): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó, Budapest. 13.
- Simon Tünde (2015): Az észt információs társadalom és oktatási rendszere. *Információs társadalom*. **15.** 3. sz. Letöltés: <https://real.mtak.hu/148206/1/inftars.XV.2015.3.6.pdf> (2025. 02. 26.) 102., 108., 116–117.
- Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. **5.** 1. sz. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2024. 04. 04.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2012.1.5>
- Változások az országos kompetenciamérés skáláiban (é. n.). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2010/valt_orszmer_skala_110228.pdf (2024. 02. 12.) 1., 3., 7–10.