

A tanári instrukciók szerepe a szövegalkotás fejlesztésében

Jelige: öob 023

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. A fogalmazástanítás elméleti kérdései.....	4
2.1. Az anyanyelvi nevelés mint a fogalmazástanítás legfőbb színtere.....	4
2.2. A fogalmazástanítás feladatai, céljai.....	5
2.3. Az írás és a fogalmazás definíciói és összefüggései.....	7
2.3.1. Az írás és a beszéd kapcsolata.....	9
2.3.2. Az írás és az olvasás kapcsolata.....	10
2.4. A fogalmazásmodellek kognitív értelmezése.....	12
2.5. A fogalmazástanítás három szemlélete.....	16
2.5.1. Az eredményközpontú fogalmazástanítás.....	16
2.5.2. A folyamatközpontú fogalmazástanítás.....	17
2.5.3. A kontextusközpontú fogalmazástanítás.....	20
3. A folyamatközpontú fogalmazástanítás a gyakorlatban.....	22
3.1. A kísérlet menete, a tanórák ismertetése.....	23
3.2. Az első szövegváltozatok javítása és elemzése.....	24
3.2.1. Hibalehetőségek a szövegben.....	25
3.2.2. A fogalmazások javítási és elemzési szempontjai.....	26
3.3. A szövegváltozatok összehasonlítása.....	31
3.4. A tanári instrukciók hatékonysága.....	36
4. A fogalmazástanítás dilemmáinak kérdőíves vizsgálata.....	40
4.1. Az adatközlők jellemzői.....	40
4.2. Az I. kérdőív tanulságai.....	41
4.3. A II. kérdőív tanulságai.....	44
4.4. A két kérdőív tanulsága(i).....	48
5. A kutatás konklúziója.....	49
6. Irodalom.....	51
7. Melléklet.....	55

1. Bevezetés

A szövegalkotás fejlesztése kiemelt területe az anyanyelvi nevelésnek, amely nemcsak az érettségi sikeres teljesítésének alapfeltétele, hanem a munkáltatók általános elvárásai közé is tartozik. Ennek ellenére a kutatások rendre a tanulók fogalmazáskéességének súlyos hiányosságait állapítják meg (Molnár 2000; Szilassy 2012).

A kutatás a tanári instrukciók szövegalkotásban betöltött szerepét vizsgálja, az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat tapasztalataira és egy kérdőíves felmérésre építve. A vizsgálat a következő hipotézisekből indult ki: 1. A tanári instrukciók folyamatközpontú alkalmazása hatékonyabban segíti a tanulók fogalmazásainak minőségi javulását. 2. A fogalmazástanítás produktumorientáltsága a tanárok szövegekhez való viszonyát, javítását és a szöveges értékelését is befolyásolja.

Az elmélettel foglalkozó fejezet az anyanyelvi nevelés elveinek és feladatainak ismertetése után a fogalmazástanítás eredményközpontú, folyamatközpontú és kontextusközpontú szemléletét hasonlítja össze, hangsúlyozva az írás folyamatának kognitív megközelítését. A folyamatközpontú fogalmazástanítás gyakorlati alkalmazásáról szóló rész bemutatja a kísérletben részt vett osztályt, a szövegváltozatok elemzési szempontjait, valamint a tanári instrukciók hatását a végleges fogalmazásokra. A harmadik rész pedig a tapasztalt és a kezdő pedagógusok elemzési és javítási szokásainak kérdőíves vizsgálatával foglalkozik.

2. A fogalmazástanítás elméleti kérdései

A fejezet áttekintést nyújt az anyanyelvi nevelés céljairól és feladatairól, a fogalmazás definícióinak közös pontjairól, valamint az írás, a beszéd és az olvasás kölcsönhatásairól. A kutatás elméleti háttere a következő kérdésekre keres válaszokat: Milyen hatásai és eredményei vannak a fogalmazástanítás három szemléletének a közoktatásban? Milyen hatással van a fogalmazások elemzésére, értékelésére és az írás tanítására az írás folyamatának kognitív modellezése?

2.1. A fogalmazástanítás legfőbb színtere, az anyanyelvi nevelés

Az egyén az anyanyelv segítségével határozza meg személyazonosságát, a világhoz való viszonyát, önazonosságát, így ennek fejlesztése kiemelt feladata az oktatási és nevelési folyamatnak, anyanyelvének használatával a diák képes ismereteit tudatosítani, rendszerezni és fejleszteni az iskolán kívüli környezetben is (Honti 1997: 22–23; Zimány 2000: 1). Az anyanyelvi nevelés kapcsán a szakirodalom elsősorban a célokat és a tanítási módszereket vizsgálta, kevés tanulmány foglalkozott az anyanyelvhez kötődő képességek fejlesztésével, annak gyakorlati kérdéseivel. Molnár szerint ennek egyik oka a magyar társadalom hagyományosan kulturális központú műveltségképe, amely a nyelvi kifejezésre, az esztétikai befogadásra, az egyéni produktumra és a nyelvi, irodalmi mintákra helyezi a fő hangsúlyt. Ez a műveltségkép az eredményeket értékeli, a létrehozáshoz vezető folyamat kívül esik az érdeklődési körén (Molnár 2009: 139).

A korszerű iskola fontos feladata olyan képességek, ismeretek biztosítása, amelyek az egész életen át tartó, önszabályozó tanulásra, önálló gondolkodásra készítik fel a tanulókat. A képességek fejlesztése szempontjából kiemelt szerepe van a kommunikáció-szempontú anyanyelvi nevelésnek, amely során a beszélt és az írott nyelvhasználat fejlesztése történik. Elsősorban az anyanyelvi nevelés feladata a diákok anyanyelvi tudása közti különbségek csökkentése; az anyanyelvi ismeretek elsajátítása és folyamatos bővítése; a nyelvhasználati készségek, képességek fejlesztése és a nyelvi és irodalmi eszközökkel megvalósuló személyiségfejlesztés (Kernya 2008: 5–6). Az anyanyelvi nevelés nemcsak a magyar nyelvi órák feladata, hanem minden anyanyelven tanított tantárgy is. Ez a nevelés nyitott és folytonos,

befolyásolják a tanórán kívüli nyelvi hatások (mint a média különböző szinterei, rádió, televízió, internet), amelyek az iskolai képzés elvégzése után is meghatározzák az egyén nyelvhasználatát, implicit nyelvfelfogását. A kedvező szociális háttér biztosításának elve alapján elvárás, hogy a diákok megfelelő környezetben és légkörben sajátítsák el nyelvi tudásukat. Ennek megteremtése az osztályterem felkészültségétől, színvonalától egészen a fogalmazás javításának hangvételéig a tanár feladatai közé tartozik (Kernya 2008: 7–12).

A 2003-as, 2007-es és 2012-es NAT kiemelten foglalkozik a(z) anyanyelvvel, mint az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közegével, alapvető szerepet szánva a kulcskompetenciák kialakításának, fejlesztésének a tanulás teljes folyamatában. Az anyanyelv a (nyelvi) kultúra egyik fő hordozója és a szövegértési, szövegalkotási képességek fejlesztésének, az esztétikai és érzelmi nevelésnek és a viselkedési szabályrendszer átadásának egyik leghatékonyabb eszköze. A NAT az anyanyelv általános alapelveinek megfelelően elvárja a tanulók életkorának megfelelő szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek fejlesztését és fejlődését, amelyek nélkül az önálló ismeretszerzés és az élethosszig tartó tanulás képessége, valamint az arra való igény hiányt szenvedne (NAT 2003; NAT 2007). „Mindezek birtokában [a tanuló] alkalmassá válik a másodlagos, átvitt kifejezésmódból adódó jelentések felismerésére, reflexiójára, és arra, hogy saját szövegek alkotása során maga is éljen velük. A szövegek önálló megalkotásában képes megfelelni a beszédhelyzetet és hallgatóságot figyelembe vevő, az alkotói szándékból, az olvasók igényeiből és a különféle szövegműfajok normáiból fakadó erkölcsi, esztétikai és kulturális elvárásoknak” (NAT 2012).

2.2. A fogalmazástanítás céljai és feladatai

A globalizáció és a mai kommunikációs formák újszerű kihívásokat jelentenek az anyanyelvi nevelésnek, valamint a fogalmazástanítás metodikájának is (Molnár 2000: 49). A fogalmazástanítás feladata kettős, a nyelv elsajátításán kívül a nyelvi anyag megszerkesztésének képességéhez is hozzá kell segítenie a nyelvhasználót a szövegalkotói képesség fejlődése érdekében. A két területet szinkrónban, kölcsönhatásukat erősítve kell tökéletesíteni. A fogalmazástanítás legfontosabb módszertani alapelve a nyelv használatban való alkalmazása. Gyakorlásával a minták átvételét, különböző szabályok követését, a tanult minták újraalkotását, megfigyelését sajátítják el a nyelvhasználók (Magassy 1995: 8–18). Ezekkel az ismeretekkel,

tapasztalatokkal, az írott anyanyelvvel, idegen nyelvi szövegekkel a gyerekek már az iskola előtt is találkoznak az internet vagy a hétköznapi világnak köszönhetően (Gál 2002: 327).

A fogalmazástanításnak számos speciális feladata van, amelynek explicitté tétele elengedhetetlen a diákok írásbeli szövegalkotásakor. A közlés tudatának kialakítása, fejlesztése; a mondanivaló tervezésekor a kommunikációs szempontok beépítésének igénye; a szerkezeti felépítések megismerése; a stílusfejlesztés, stílusnevelés és a szövegkorrigálás tanítása nélkül nem alakítható ki tudatos, a szövegalkotással kapcsolatban biztos tudással rendelkező fogalmazás képessége (Kernya 2008: 257). A NAT fontosnak tartja az anyanyelv-, így a fogalmazástanítás kommunikáció-központú megközelítését. „A fogalmazástanítás és a kommunikációs nevelés szervesen összetartoznak, megfeleltethetők egymásnak. Szóban és írásban egyaránt tanítunk fogalmazni az anyanyelvi nevelés minden szakaszában [...] egymásra épül, egymást kiegészíti a szóbeliség és az írásbeliség fejlesztése” (Antalné 2000: 35). Ahogy a fogalmazástanítás feladata, úgy célja is kettős. Odafigyel mind a szövegértési, mind a szövegalkotási készség fejlesztésére az oktatás teljes folyamatában. Részterületei között találhatók elméleti ismeretek is, mint a kommunikáció folyamata, tényezői; a szövegösszetartó erő; a stílus és az ehhez kapcsolódó gyakorlati feladatok, a szóbeli kommunikációs helyzetgyakorlatok és a szövegszerkesztés (Antalné 2000: 35–39).

Magyarországon az 1970-es évektől kezdve a fogalmazástanítás eredményességének és a fogalmazás képességének átfogó, reprezentatív méréséről, elemzéséről három nagyobb vizsgálat olvasható (Orosz 1972; Kádárné 1990; Horváth 1998). Orosz az 1972-es mérések eredményeit elemmezve arra a következtetésre jutott, hogy a felsőbb évfolyamokon a nyelvi kifejezésrendszer és a fogalmazástechnika nincs szinkrónban a tudattartalom és a gondolkodás fejlődésével. „A diákok egyre több információval szembesülnek, egyre bonyolultabb összefüggéseket vesznek észre, egyre bonyolultabb gondolatokat akarnak közölni, de hiányoznak az eszközeik ezek megfelelő kifejezésére; ebben az iskola sem segíti őket” (Molnár 2009: 144). Fogalmazásaikban sok volt az egyszerű és hiányos mondat, egyeztetési hiba, az *és*, *azután* kötőszavak túlzott használata (Csákberényiné 2011).

Repertoárjuk szűkössége miatt nem tudták a viszonyításokat, mélyebb, bonyolultabb leképezéseket a gondolkodási szintjüknek megfelelően kifejezni. 1990-ben Kádárné a magyarországi IEA-kutatások forrásait elemezte. Az IEA tantárgyakra és tudásterületekre kiterjedő nemzetközi vizsgálatssorozatot indított, ahol a fogalmazás képességének és a

fogalmazástanítás eredményességének tanulmányozását Magyarországon 1981-ben kezdték el. Kádárné elemzése szerint a fogalmazások egocentrikusak voltak, amelyekben a diákok nem törődtek az olvasó elvárásaival (Kádárné 1990: 9). Az első két felmérés az értékelésre és a produktumra fókuszálva elemezte a fogalmazásokat, így a szövegalkotási folyamat feltárása, tanulmányozása nem történt még meg (Molnár 1996: 139).

Horváth 1995. évi méréseket használt fel a kutatásához. Funkcionális szempontú holland–magyar összehasonlítása szerint a magyar diákok kevésbé magabiztosak, mint a holland tanulók, az írásbeli szövegalkotást nem tartják fontosnak, és inkább a befogadói szerep jellemzi őket (Molnár 2009: 145).

2.3. Az írás és a fogalmazás definíciói

A kulturális központú műveltségkép a jó fogalmazási képességet a nyelvhasználók természetes tudásának tarja, ahol az eredeti gondolatok beszélt és/vagy írott formában jelennek meg. „Ez a meghatározás azonban rámutat azokra a gondokra is, amelyekkel a fogalmazás tanításának szembe kell néznie. Ami természetes, ami eredeti, ami megnyerő, az belülről fakad, s hagyományos értelemben vett tanítással nehéz megmutatni, hogyan lehet ilyen szöveget alkotni” (Molnár 1996: 139).

A fogalmazás kompetenciája nem a készségek és képességek „fejlettségének” összege, hanem új minőségű szerveződés, kreatív cselekvés, összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszere, olyan fejlődési folyamat, ahol a technikai és nyelvi megformálás automatizálódik, a közlési attitűd és olvasóközpontúság tudatossá válik (Kádárné 1990: 19–21; Molnár 2009: 140–142). Az írásbeli kifejezés képessége kiterjed a nyelvi, gondolkodási, együttműködési képességek és az olvasási és írástechnikai készségek együttesére, amelyek a kommunikációs feladatok megoldására szerveződtek. Az írás során figyelembe kell venni az olvasó elvárásait, előzetes tudását és kommunikációs célját, a létrehozott szövegnek pedig tartalmaznia kell a megértéshez szükséges információkat. A fogalmazási képesség soktényezős, egyedi problémahelyzet, de a tanult megoldási módok, illetve a készségek fejlesztése támpontot nyújthatnak a szöveg tervezését, véglegesítését illetően (Kádárné 1990: 19–21).

Az írás, szövegalkotás és fogalmazás kifejezések hasonló jelentésűek, bár az írás jelenthet puszta másolást, írástechnikát is, a szövegalkotás és a fogalmazás ugyanakkor tudatosabb szövegek konstruálására is vonatkozik. Vannak olyan kutatók, akik nem tesznek egyenlőségjelet mindegyik kifejezés közé. Nagy József megkülönbözteti az írás(készséget), amelybe mondatszintű írások tartoznak bele, a fogalmazási képességtől, amely összefüggő gondolatrendszerek szabályrendszere. A kettő együttes használata pedig az írásképességet adja (Molnár 2000: 50).

Graves szerint az írás a gondolkodás szintjeinek analízisét, szintézisét teszi szükségessé. Más kutatóknál az írás egyenesen a felfedezés eszköze, mivel egy téma megírásához elengedhetetlen a mondanivaló szűrése, az ismeretet kiegészítése, a nyelvi formák megfelelő kiválasztása. „Az írás során külsővé tesszük, azaz tárgyiasítjuk tudásunk egy részét, ez pedig lehetővé teszi, hogy kívülről tekintsünk rá, mélyebben átgondoljuk, mérlegeljük és árnyaljuk mondanivalónkat” (Tóth 2008). A fogalmazás az egyik legkomplexebb logikai műveletet, amely számos összetevőt integrál: a tárgyi tudást, az olvasottságot, a logikai menet világosságának ismeretét, a fogalomhasználatot, a nyelvi eszközkészletet és az olvasóhoz való viszonyt (Kádárné 1990: 10). A kifejezésnek számos definíciója született, melyek két állítás köré szerveződnek: 1. A fogalmazás tevékenység; 2. A fogalmazás folyamat.

1. A fogalmazás „olyan összetett tevékenység, amely az adott témával és a fogalmazás olvasójával kapcsolatos ismeretek, valamint nyelvi és a műfaji ismeretek egyidejű alkalmazását várja el az írótól” (Csákberényiné 2011). A fogalmazás kognitív tevékenység is, mivel tágabb értelemben gondolatainkat formáljuk meg, általa ugyanakkor jelöljük a tevékenység eredményét is (Kernya 2008: 251). A szövegalkotás olyan kommunikatív cselekvés, ahol fejlesztésekor az íróban nemcsak az üzenet megformálása, de az olvasó szempontjának figyelembevétele is tudatossá válik, továbbá definiálható (világ)alkotó aktivitásnak is, amelyben többféle megoldás lehetséges (Molnár 2000: 50; Kernya 1995; Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 233).

2. A szövegalkotás dialektikus folyamatként is értelmezhető, amelyben „elválaszthatatlan egymástól és kölcsönösen hat egymásra a folyamat két tényezője: a kifejezendő személyiségtartalom és a kifejező technika” (Kernya 2008: 252), másrészt bonyolult kognitív folyamat, párhuzamosan működő összetevőkkel, mint a figyelem, információfeldolgozás, munkamemória. Ezek fogalmazják meg az üzenetet, dolgozzák ki a tartalmat, szűrik meg a gondolatokat, ellenőrzik a nyelvhelyességet, figyelembe véve a műfaji követelményeket és az

olvasó elvárásait (Molnár 1996: 140). De Beaugrande a fogalmazást kiegyenesítési folyamatnak tartja, mivel a szövegalkotás során a „bonyolult struktúrákban tárolt gondolatainkat linearizáljuk, azaz sorba rendezzük” (idézi Tóth 2008). Ugyanakkor interaktív folyamatként is felfogható, mert az író gondolatát az olvasóról alkotott képnek megfelelően alakítja át (több lépésben) szöveggé. Ez három összetevőből áll, a szövegalkotó egyrészt válogat a kifejezhető tartalmakból, másrészt elrendezi őket (hogyan az olvasó követni tudja a gondolatmenetet), harmadrészt megfelelő formával látja el (Gál 2002: 322–325). A fogalmazás sok összetevőt mozgósító, egyéni ütemezésű folyamat, amely „a világról, szövegekről és olvasókról való ismeretekkel együtt adják a szöveget létrehozó folyamatok belső feltételeit, a folyamatok lefolyását pedig az egyén és a környezet kölcsönhatása lényegesen befolyásolja, a fogalmazásképeség [...] elválaszthatatlan az énről és a világra vonatkozó tartalmi tudástól és az egyén motívumrendszerétől” (Molnár 2000: 51; Molnár 2009).

A fogalmazás tehát folyamat, többtényezős tevékenység és eszköz is egyben, amely egy kommunikációs feladatnak a megoldására szervezi újra a gondolkodási, nyelvhasználati és interakciós képességrendszert. Nyitott jellegénél fogva egy adott témában számos jó, kreatív megoldás lehetséges, amelyet a befogadók értelmeznek. Az, hogy egy adott retorikai közösség – például a középfokú iskolai műveltségrel rendelkezők – mi alapján határozza meg a minőségi fogalmazásokat, sok tényező összességének eredménye (Kádárné 1990: 10).

2.3.1. Az írás és a beszéd kapcsolata

A szövegalkotásnak az olvasó elvárásait, az adott téma tartalmi, nyelvi és műfaji ismereteit és kommunikációs feladatait is tartalmaznia kell(ene), ezért írása, értékelése és tanítása komoly tudatosságot és tapasztalatot igényel. Az írás és a fogalmazás különböző definícióinak áttekintése után érdemes foglalkozni a szövegalkotással kapcsolatos egyéb területekkel is, mint az írás és a beszéd, az írás és az olvasás, az írás és a gondolkodás kapcsolata.

Kernya szerint a beszéd és az írás megkülönböztetése bizonyos esetekben szükségszerű, hiszen az írásos fogalmazás nem azonos a szóbeli szöveg rögzítésével. A kódon kívül más a közléshelyzet, a csatorna és a befogadó (olvasó/hallgató). Írásban az üzenetnek érthetőnek, világosnak kell lennie, hiszen nincs mód ennek azonnali helyesbítésére (Kernya 2008: 251). Ugyanakkor ez a szóbeli kommunikációs helyzetben is elvárás.

Lénárd a 70-es években arra a megállapításra jutott, hogy „aki beszélni tud, még nem tud írni, aki azonban írni tud, az gondolatait, érzéseit beszédben is megfelelő módon közölni tudja” (idézi Tóth 2008). Gál szerint a beszéd és az írás fogalma közti ellentét felállítása megalkuvást igényel. Az írás állandóságot, térben a felek távolságát biztosítja, tanult készséget és tudatos tervezést igényel, monológjellegű, és csak írásjelekből áll. A nem rögzített beszéd időtartama ugyanakkor a pillanatnyi memória függvénye, az egyén a szocializáció során sajátítja el, amely lehet spontán és dialóg, többszereplős és számos kifejezőeszközzel élő. Halliday elveti a szélsőséges jellemzést, a két területet egy skála két végpontjának fogja fel, ahol az egyes szövegek elhelyezhetők (Gál 2002: 335–336). Az írás és a beszéd, kommunikációs kompetenciaként működik, ugyanúgy nyelvtani, alaktani és mondattani követelményeknek, a közönség elvárásainak tesznek eleget, az írásnál azonban a fizikai megjelenésre helyeződik a hangsúly, figyelembe véve az írott szöveg sajátosságait. Mindkét területnél számít a befogó, a szituáció, a kommunikatív környezet, de arányaik eltérnek egymástól (Bárdos 2000: 155–159).

Bár az elméletben vannak (árnyalatnyi) különbségek, a gyakorlatban fontos kiemelni az írás és a beszéd közti különbséget (megemlítve az összefüggéseket is). A diákoknak meg kell tanulniuk szétválasztani a két területet, annak ellenére, hogy a mai írott átmeneti szövegformák (e-mail, blog, SMS) nyelvhasználata hasonlít a beszélt nyelvváltozatéra.

2.3.2. Az írás és az olvasás kapcsolata

Az írás és a beszéd összefüggései mellett szintén figyelmet érdemel az írás és olvasás kölcsönhatásainak vizsgálata. A kutatások már kezdetben is felfigyeltek a két készség kognitív szempontú hasonlóságára. „Mind az író, mind az olvasó a szövegből építi fel a jelentést. Mindkét készség interaktív, rekurzív folyamat, mely során a háttértudás elengedhetetlen. Mind az író, mind az olvasó rendelkezik egy mentális vázlattal a jelentésről, melyet a szöveg írása, illetve olvasása közben módosít” (Szolár 2002: 343).

Számos egy- és kétirányú modell született az olvasás és az írás kapcsolatának ábrázolására. Az egyirányú modellekben az írás és beszéd recepciója és a produkciója közös elemekkel rendelkezik, de nincs köztük kölcsönös kapcsolat, mivel az írás itt nem segíti az olvasás fejlődését (a fordított irányú feltételezés viszonylag ritka). A kétirányú modellek esetén a két képesség kölcsönösen függ egymástól. Mindkét képességre elmondható azonban, hogy

kultúrafüggő, kognitív folyamat, amely a sémaelméletnek megfelelően formai és tartalmi sémákból épülnek fel (Gál 2002: 337–338). Stotsky arra a konklúzióra jutott, hogy a jobban író diákok jobb (és többet) olvasók lesznek, mivel „szoros összefüggés van íráskészség, illetve az olvasási készség fejlettségi foka között: a jó írók többet olvasnak, mint a gyengébbek, és a jó olvasók szintaktikailag érettebben írnak, mint a gyengébb olvasók” (idézi Szolár 2002: 343; Tóth 2008)

Takala szerint szükséges, hogy a szövegszerkesztés (mint a fogalmazási képesség egyik fő területe) az első évfolyamban mesehallgatással és olvasással, majd a beszédműveléssel folytatódjon. A szerkesztés az írás- és helyesírási készség alapozása után válik a tudatos képzés és önképzés színterévé, amely ezután már a képzés végéig jelen van (Kádárné 1990: 21). Ezt a gyakorlatot – a tényleges fogalmazástanítás 3. osztályban való elkezdését – bírálja Tóth, aki úgy gondolja, hogy így a diákok túl sok időt veszítenek, az írás adta fejlesztési lehetőségeket pedig kihagyják. Bond és Dykstra a gyakorlatban bizonyította, hogy azok a kezdő olvasástanítási programok, amelyekben írástanítást is alkalmaztak, a diákok az olvasásban is eredményesebbek voltak (Tóth 2008).

A két képesség transzferhatására a konstruktivista megközelítés ad kielégítő válaszokat, amely mindkét képességben közösnek tartja a konstruktív, jelentésteremtő folyamatot, mint az előzetes tudás mozgósítása, a visszatekintés, a relevanciák kiválasztása és grafikus megjelenítése (Tóth 2008). A jelentés (de)kódolását mindkét képességnél meghatározzák az egyén történeti tapasztalatai, sémái, amelyek segítenek (de)kódolni az adott szöveg típusát, formáját, műfaját, nyelvezetét, tartalmát, amely az olvasás és az írás folyamata során is változik, átkonstruálódik, újabb sémákat aktiválva. Mindkét esetben változatokon vagy variációkon keresztül alakul ki a végleges jelentés. A fogalmazásoknál a variációk könnyebben követhetők, de ezek olvasáskor is módosítják a szöveg jelentését – amelyet meghatároz a kulturális háttér, a retorikai tudás és a világról való ismeretek (Bárdos 2000: 159–160). A diákok az írás folyamatai során hasznosítják az olvasások alatt tapasztaltakat (Tóth 2008), így vál(hat)nak író-olvasóvá és olvasó-íróvá. Az írás-olvasás egymással több szálon kapcsolódó viszonyát a néma olvasás (a két képesség transzferhatásának marginálisabb területe) is bizonyítja, amelyet a diák akkor is alkalmaz, amikor saját munkáját (többször is) elolvassa (Bárdos 2000: 159).

Az írás és az olvasás kölcsönhatásának elfogadása és ennek gyakorlati alkalmazása erősíthetné a két terület fejlesztését, valamint a gondolkodás fejlődését is (Tóth 2008). „Az írás-

olvasásnak ezt a belső rokonságát, hogy tudniillik mindkettő üzenetet megfogalmazó folyamat, amely az állandó újraértelmezéseknek is ki van téve, ki kell hogy használjuk az osztálytermi munkában” (Bárdos 2000: 160). A fogalmazástanítással egy időben fejleszthetővé válik a beszéd, az olvasás, valamint a (kritikai) gondolkodás is. Graves szerint az írás a gondolkodás szintjeinek analízisét és szintézisét eredményezi, míg de Beaugrande kiegyenesítési folyamatnak tarja, ahol a gondolatok különböző struktúrák formájában sorba rendeződnek. Az írás által tárgyasíthatjuk tudásunkat, kívülről és távolságot tartva átgondolhatjuk, mit és miről írtunk, akartunk írni.

2.4. A fogalmazásmodellek kognitív értelmezése

A szövegekkel foglalkozó tudományágak vizsgálatainak fókusza, mint az irodalomelmélet, az irodalomkritika, a nyelvészet és a pszichológia területe, számos paradigmaváltáson ment keresztül, a szöveg szerzőjétől eljutott a szöveg fázisain át egészen a befogadó jelentésteremtő folyamatáig. A kognitív pszichológia kutatásai sokat segítettek az írás folyamatának és gondolkodásra gyakorolt hatásának megértésében.

Az 1980-as években a fogalmazásmodelleket a tapasztalt írók szövegalkotási folyamatának megfigyelésével alkották (Molnár 1996: 139). A különböző fogalmazási modellek közös jellemzője, hogy bennük a szöveg alkotását részfolyamatokra osztották, amelyek olyan szakaszokat jelölnek, ahol az egyes fázisok dominanciája érvényesül (Csákberényiné 2011). Az író a szövegalkotás egész folyamatában visszatérhet már meglévő szintekre, ha változtatni szeretne a szöveg egyes részein (Szalai 2003). Az iskolában alkalmazott fogalmazástanítás mellett három klasszikus modell foglalkozik a szövegalkotás folyamatával, Flower és Hayes rekurzív modellje; de Beaugrande interaktív modellje és Bereiter és Scardamaila írásstratégia-modellje. A kognitív modellek eltérnek a produktumorientált fogalmazástanítástól (Molnár 1996; Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002).

A hagyományos fogalmazástanítás a címből indul ki, és a tartalom átgondolása, rendezése adja azt a kész fogalmazást – produktumot – amelyet általában nyelvtani és nyelvhelyességi szempontból ellenőriznek (Molnár 1996: 139–140). Kognitív szempontból azonban az írás bonyolult és rekurzív folyamat, amely számos részfolyamatból épül fel a témaválasztástól a tervezésig, az ötletektől a próbákig, a helyesírás ellenőrzésétől a szerkesztésig, felülvizsgálatig. A

kognitív feldolgozási modellek három fázisból állnak – tervezés, fordítás és felülvizsgálat – amelyek rekurzív módon működnek (Chapman 2006).

Flower és Heyes rekurzív modellje a tapasztalt – sokat és jól író – felnőttek adataiból következtetett a hosszú távú memória és a részfolyamatok kapcsolatára, összefüggéseire. A modell három fő részfolyamatot tartalmaz, a tervezést, a megformálást és az átdolgozást, amelyek nem zárt fázisok, csupán a dominanciára utalnak. A tervezés fázisának három feladata van, a célok kitűzése, anyaggyűjtés és elrendezés. A retorikai cél irányítja a többi tervezési alfolyamatot. Ehhez szükség van a folyamat tervére, amelyek megmutatják, milyen lesz a létrehozott szöveg, de szükségesek annak átdolgozásához is. Az anyaggyűjtéskor a memória előkeresi azokat a gondolatokat, ismereteket, amely az elrendezéskor a legalkalmasabbak (Molnár 1996: 141–143). Az anyagok kiválasztása szisztematikus módon, az időrend és/vagy hierarchia figyelembevételével történik (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 230). A megformálás fázisában mindezek az alfolyamatok szöveggé alakulnak át, ez az írás legkidolgozatlanabb része. A végső fázisban, az átdolgozásban kerül sor a szöveg átolvasására, amikor lokális javítások vagy a nagyobb szövegegész átírásai történnek (Molnár 1996: 141–143). A tapasztalatlan írókat ebben a modellben az jellemzi, hogy általában arról akarnak írni, amit a hosszú távú memóriájukból le tudnak hívni a cél felállítása és a rendszerezés figyelembevétele nélkül. A második szakaszban a mondatok generálása és az ötletek lefordítása számukra nagy kognitív energiát követel, a revízió, átdolgozás szakaszában pedig a nagyobb szövegegység ellenőrzésekor is a lokális hibákat keresik (Chapman 2006). Flower és Hayes szerint a szöveg milyenségét a stratégiák alkalmazása, a folyamatot meghatározó körülmények és kényszerek határozzák meg, amelyet korlátozhat a tudás előhívásának sikeressége, a komplex gondolatok mondatokká absztrahálása, a nyelvi konvenciók betartása és a retorikai problémák (Molnár 1996: 143).

De Beaugrande interaktív modellje a rekurzív modell összetevőiből építkezik, de a kapcsolatokat egyszerűbb formában ismerteti. Célja a szövegalkotási folyamatok tágabb, a diskurzus elméleti keretében való vizsgálata, amely nagyobb hangsúlyt helyez a kommunikatív aspektusra, valamint a kiegyenesítési folyamatok ismertetésére (ahol a memóriában tárolt információk szöveggé alakulnak át). Az emlékezetmodelleket bonyolult hálózatként mutatja be, a fogalmazást ellenben lineárisnak ábrázolja, mivel ennek kapcsolódási száma és módja korlátozott. De Beaugrande modelljében is megjelenik a célok kidolgozása mint részfolyamat

(legmélyebb szint), a kulcsfogalmak aktiválása (a gondolatok összegyűjtése), a fogalmi kidolgozás (gondolatok finomítása, kiszűrése). A következő szinteknek (a nyelvi kifejezés, a frázisok és a hangok, betűk linearizációja) de Beaugrande csak funkcionális szerepet tulajdonít. A kiegyenesítési folyamat az írótól sok energiát igényel, és számos hibalehetőség származhat belőle (Molnár 1996: 141–146).

Bereiter és Scardamaila írásstratégia-modellje a fogalmazást a sémák különböző készségek általi integrációjaként írja le, amely minőségileg is új folyamat (Molnár 1996:142). Bereiter szerint a fogalmazási képesség fejlődése a releváns sémák kidolgozását jelenti. Az írásban megtalálhatók automatizált és koordinált készségek, amelyek a tapasztalt íróknál mennyiségileg is nagyobb számban vannak jelen. A tapasztalatlan íróknál azonban „az egyszerűbb struktúrájú rendszerben kevesebb a párhuzamos és koordinált képesség, így az alacsonyabb rendű feladatok kapnak prioritást, a magasabb rendűek pedig kisebb szerepet játszanak” (Molnár 1996: 147). Bereiter és Scardamaila másik, 1987-es modelljében a szövegalkotók szempontjából két típusát mutatja be a kognitív folyamatoknak, a „tudáselmondót” (knowledge-telling) és a „tudásátalakítót” (knowledge-transforming). A tudáselmondó típussal a tapasztalatlan írókat jelöli. Az írás folyamata a nyelv mindennapi tapasztalatára épül, az írók egy ötletből indulnak ki, átfogó terv vagy fogalmazási cél nélkül (Chapman 2006). A tartalom megírása automatikus, egy adott cím asszociációs sémája kerül bele, így a tudáselmondó, ha úgy érzi, hogy a gondolatai beleillenek az adott témába, leírja és meg is tartja. Az „eszembe jut-kimondom” stratégiával a szűkebb memóriakorlátok sem akadályozzák a szövegalkotást (Molnár 1996: 149). Alkalmazásakor kevesebb a párhuzamos és a koordinált képesség, elsőbbséget az alacsonyabb rendű feladatok kapnak. Nehézséget okoz számukra a téma előzetes áttekintése, ismereteik felszínre hozása és a tartalom lezárása (Csákberényiné 2011). A tudásátalakító típus (Molnárnál tudásátformáló) a szakértő, tapasztalt írókat jellemzi. Ötleteik a fogalmazás folyamatában is alakulnak, kétirányú kölcsönhatáson keresztül, a tartalmi és műfaji elvárások mellett a retorikailag is megfelelnek (Chapman 2006).

A két szélsőséges típus leírása azonban nem ad képet a szövegalkotási képesség alakulásának köztes folyamatáról. Ha az írásképeség fejlettsége (elvben) megfelel az életkornak, akkor Calkins vizsgálata segít árnyalni és leírni a köztes folyamatot. Calkins a „köztes” írókkal kapcsolatban megállapítja, hogy ők fokozatosan sajátítják el a szövegalkotáshoz szükséges tudatosságot, írásfolyamatukat kontrollálják, képesek kiszűrni a több forrásból származó

információkat, beleértve saját tapasztalataikat. Amíg a fiatal gyerekek nagyrészt az írott kódra koncentrálnak, az idősebbek kezdenek nagyobb súlyt fektetni a jelentésre. Az ötletek és tervek generálására egyre jobb stratégiákat használnak, a tervezésen és jelentésteremtésen keresztül (Chapman 2006).

Bereiter öt stádiumot különböztet meg a fogalmazási képességnél. A kisiskoláskor jellegzetessége az asszociatív írás, amely folyékony írástechnika, a gondolatok részben irányított gondolattársítása. A képesség bővül a performatív írás során a stílus és a nyelvhasználat szabályaival, a kommunikatív írás fázisában pedig az olvasóközpontúsággal. Az egységes és az episztematikus íráskor a tartalom és a folyamat magasabb szintű alkalmazása fejlődik tovább, az egységes írás fázisában az író képes kívülről vizsgálni, kritikusan értékelni saját munkáját. Az episztematikus írásnál már a gondolkodás szerves részévé válik, a tudás átrendeződése révén új gondolatok, összefüggések jönnek létre (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 231).

Chapman Zimmerman és Reisemberg modellje kapcsán további fontos tényezőként említi meg az önszabályozó folyamatot. A folyamat három kategóriát foglal magába: környezetit, viselkedését és személyit. A környezeti folyamatok szabályozzák az írást a fizikai vagy társas kontextusban, a viselkedési folyamatok a nyílt motoros folyamatokra hatnak, a személyi pedig a kognitív effektív állapotokra és vélekedésekre. Ezek a folyamatok befolyásolják az írók ellenőrzésére, változtatásokra, kihagyásokra használt stratégiákat (Chapman 2006).

Flower és Hayes modellje a tervezésre és átdolgozásra, de Beaugrande a diskurzus létrehozására, míg Bereiter és Scardamalia – a kognitív folyamatok mellett – a műfajokra jellemző célok és stratégiák ismeretére, alkalmazására, valamint az automatizálás növelésére fókuszált. Ezekből a kognitív folyamatokból következtetni lehet a gyakorlott, tudásátformáló írók stratégiáira. Az írás három szakasza – tervezés, megformálás és átdolgozás – nem különül el élesen egymástól, és nincs köztük olyan fokú hierarchia, amely megakadályozná a visszatéréseket. Ezek a modellek, ellentétben a szöveg linearitását feltételező elméletekkel, a szövegalkotási folyamat komplexitására hívják fel a figyelmet. Az elméleti fejezet egyik fő kérdése a kognitív modellek szövegelemzésre és értékelésre gyakorolt hatásaira irányult. A kognitív modellek iskolai alkalmazhatósága abban áll, hogy rávilágítottak a hagyományos fogalmazástanítás hiányosságaira. Az oktatásban általában csak a megformálást hangsúlyozzák, a tervezés és átdolgozás nem kap különösebb figyelmet. De Beaugrande szerint az iskola bizonyos adottságokat már eleve „természetesnek” vesz, ezeket nem tanítja. Bereiter szerint pedig a diákok

nem sajátítják el az olvasó elvárásait, így azokat nem tudják beépíteni a fogalmazásokba (Molnár 1996: 153).

2.5. A fogalmazástanítás három szemlélete

A kutatás egyik hipotézise szerint a tanári instrukciók folyamatközpontú alkalmazásával minőségi javulás érhető el a fogalmazások színvonalában. A szakirodalmak szerint a folyamatközpontú fogalmazástanítás hatékonyabb a képességfejlesztés szempontjából, mint eredményközpontú társa (Tóth 2008; Szilassy 2012).

2.5.1. Az eredményközpontú fogalmazástanítás

A hazai fogalmazástanításra hagyományosan az eredményközpontúság jellemző, a klasszikus retorikával, nyelvtani helyességgel, stílussal és a produktummal. Az eredményközpontú fogalmazástanításban a tanulók első nekifutásra egy szövegváltozatot készítenek, egy lépésben jutnak el a tartalom strukturálásától a rögzítésig. Ez az írástanítás a produktumot, az eredményt tekinti értékelhetőnek, nem pedig a folyamatot, ahogyan a szöveg létrejött (Tóth 2008). A tanulók feladata nyelvtanilag helyes mondatok írása, az olvasóközpontúság nem kap kellő hangsúlyt (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 231). A tanárok kevésbé foglalkoznak az írástechnikák és stratégiák megtanításával, a feladatoknak nincsen valódi kommunikációs értékük (Szolár 2002: 347–348). Amint Parson rámutatott, az eredményközpontú szemlélet a forma és a helyesség szempontrendszerével él, ahol a tanárok hozzák a főbb döntéseket – a téma, a forma, a terjedelem szempontjából – és ők az egyedüli olvasói és bírálói is a fogalmazásoknak. A diákok egyedül dolgoznak a saját írásbeli feladataikon (miközben megpróbálják kitalálni, mit is akarnak mondani), a tanár pedig az összes mechanikai hibát javítja a produktumon (Cotton 1988). Ez a tapasztalatlan íróknak nagy nehézséget jelent, mivel járatlanok gondolataik kifejezésében, számos készségük még nem automatikus, így nagyobb energiát fordítanak a helyesírási és a lokális hibák javítására, mint a szöveg makroszintjeire, a mondanivalóra, annak felépítésére. A szemléletnek megfelelő tanári értékelés és javítás is erősíti a diákokban azt az attitűdöt, hogy csak a szöveg helyi (mikroszintű)

problémáira figyeljenek (Tóth 2008). A tanári szöveges értékelések és javítások fókuszpontjait a 3. fejezet kérdőíves vizsgálata elemzi részletesebben.

Hillocks az eredményközpontú (presentational mode) fogalmazástanítást viszonylag tiszta és specifikus célokkal jellemzi, ahol az előadás és a tanár által vezetett megbeszélések dominálnak a fogalmak megtanulásával és alkalmazásával egyaránt. A tananyag ezek magyarázatára és illusztrálására épül, a gyakorlatok és a feladatok a minták imitálását és a szabályok követését helyezik előtérbe, a fogalmazások értékelését, visszacsatolását pedig csak a tanár végzi el, aki úgy jelenik meg, mint az írásbeli tudás „megjelenítője”, egyedüli birtokosa (Hillocks 1984: 143–145). Mivel a diákoknak nem kell semmit tenni a (tükör)javítás után, kevés figyelmet szentelnek a tanári megjegyzéseknek. Parson az eredményközpontú tanítás hiányosságainak azt tarja, hogy az túlhangsúlyozza a formát és a helyességet (az ötletek és a gondolatok rovására), a produktumra összpontosít, nem a folyamatra, elhanyagolja a tervezés és átdolgozás folyamatát, és az íráshoz túl sok mesterséges környezetet kínál (Cotton 1988).

2.5.2. A folyamatközpontú fogalmazástanítás

A 70-es és a 80-as években bekövetkező paradigmaváltás során a fogalmazástanítás „a végső szövegről inkább azokra a részletekre fordította a vizsgálódó tekinteteket, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy az író elérje célját. Ez a folyamatorientált írástanítás arra ügyelt, hogy a diák betartsa a megfelelő lépéseket, e folyamatok során sajátítsa el a gyakorlott írókra jellemző szokásokat” (Bárdos 2000: 163). A kutatások alapján kiderült, hogy a hallgatói teljesítmény magasabb volt, amikor a fogalmazástanítás szemlélete az írást mint folyamatot és nem mint produktumot hangsúlyozta. Az osztálytermi tapasztalatok és kutatások során felismerték, hogy az írás komplex és rekurzív, nem lineáris, dinamikus folyamat (dynamic nonlinear process) (Cotton 1988). A folyamatorientált didaktika (Hillocksnál natural process mode) hangsúlyozza az írás szubjektív oldalát is, mivel nagy hatással voltak rá az írás folyamatát ábrázoló kognitív modellek (Szalai 2003: 140–145). A kognitív pszichológiai kutatások bebizonyították, hogy a hivatásos írók más, bonyolultabb szövegalkotói stratégiát követnek, mint a tapasztalatlanabbak (tudáselmondók), többször átdolgozzák az írásukat, amely rekurzívvá válik a visszatérő, ismétlődő lépésektől (Tóth 2008). A kutatók egy része az írás folyamatát nemcsak rekurzívnak, hanem spirálisnak is tarja. Ennek körkörösségéből Bárdos szerint az következik,

hogy „nem néhány nagyobb revízió egy-egy hosszabb szakasz végén a jellemző, hanem a kisebb sorozatban, de többször végrehajtott szövegmeliorizáció” (Bárdos 2002: 224). A folyamatközpontú szemlélet eredményeként nemcsak az írástanítás vált hatékonyabbá, hanem azzal kapcsolatos tevékenységek is, mint az autentikusabb témák, az olvasói igények tudatosítása. A külföldi gyakorlatban az arany középút vált elfogadottá, „amely megőrizte a végső produktum magas minőségi követelményeit, de nem veszítette el a folyamatorientált írástanítás erőit” (Bárdos 2000: 163).

A szövegalkotás folyamatát különböző fázisokra bontották, ezek nagyobb szakaszai a már ismertetett tervezés, a megformálás és az átdolgozás. Tervezéskor a fő feladat az információk, ismeretek, élmények összegyűjtése. Minél változatosabb ez a tevékenység (rajz, beszélgetés, írás, olvasás), annál sokrétűbb szöveget eredményez. A következő fázis az első szövegváltozat és a piszkozat megírása (megformálás), amely leginkább kísérleti jellegű, nem törekszik a végleges forma elkészítésére. Az átdolgozás során kerül sor a javításra, pótlásra, törlésre. A megjelenésre szánt szövegek további két fázisa a szerkesztés – az utolsó átdolgozás a helyesírási, nyelvhelyességi, stilisztikai hibákra összpontosítva – és a közreadás. A nyilvános bemutatás (szóban és/vagy írásban) motiválhatja a diákokat (a közzététel módjáról ld. Tóth 2006). A fogalmazástanítás folyamatközpontú alkalmazása arra neveli a tanulókat, hogy jó szöveghez szükség van többszöri átírással. (Tóth 2008). Bárdos szerint a folyamatközpontú írásfelfogás igazán jól az esszé- és tanulmányírás és hosszabb művek esetén működhet (Bárdos 2000: 178). Ugyanakkor az írásképeség fejlesztéséhez, a tudáselmondó típusú diákok szövegalkotásának segítéséhez szükséges lenne a folyamatok bemutatása, tudatosítása, a folytonos visszacsatolás és a revízióra való igény megteremtése.

Hairston 12 pontban foglalta össze a folyamatközpontú tanítás jellemzőit, amelyek közül kiemelten fontos, hogy a tanár bekerüljön a tanulók írásfolyamatába; a felfedezés és az írás retorikájának stratégiájával a diákok felfedezzék az írás valódi célját (a célközönség szerepét), valamint kiemeli az írás rekurzív és kreatív folyamatát is. A közreadás fázisa során (valamint ha a visszacsatolásokat a diákok is elvégzik egymás közt) az író és az olvasó együttese – mint célközönség – olyan szorosabb kapcsolat létrejöttét eredményezheti, ahol az autentikus kommunikáció segítségével az író az olvasó elvárásainak is megfelel (Szolár 2002: 347–349). Hillocks a folyamatközpontú szemlélet lényegének a szabadírást és a közönségnek való írást tartotta, valamint a pozitív visszajelzést a társaktól, a felülvizsgálat és az írás revíziójának

lehetőségét és a diákok közti magas fokú interakciót. Az eredményközpontú fogalmazástanítás „tudásmegjelenítő” pedagógusával ellentétben a folyamatközpontú gyakorlatban „facilitátorként” viselkedik, akinek az a szerepe, hogy biztosítsa a képzelőerő szabadságát, és fenntartsa a fejlődés érdekében a pozitív légkört (Hillocks 1984: 143–144). Parker szerint célszerű, ha az írásigényt megelőzi egy felfedező beszélgetés arról, milyen témát választottak a diákok, milyen ötletük, frappáns kifejezésük van vele kapcsolatban. Előnye az eredményközpontúval szemben az, hogy itt a diákok valós közönséghez szólnak, és megtanulják alkalmazni az elvontnak tűnő retorikai elveket (Hillocks 1984: 143–144). Kutatásai alapján ezt a módszer Hillocks 50%-kal hatékonyabbnak tartja, mint az eredményközpontú fogalmazástanítást (Cotton 1988).

A folyamatközpontú fogalmazástanításnak ugyanakkor vannak negatívumai is, hiszen a piszkozatok számának megsokszorozódása a tanárok javításra fordított idejét növeli. Bár a diákok egymás fogalmazásait is elolvashatják, és felhívhatják a figyelmet bizonyos problémákra (a társak bevonása segíti az olvasói nézőpont tudatosítását, alkalmuk nyílik a társas összehasonlításra, példák átvételére), a tanárok feladata így is nehezebb. A másik problémát az jelenti, hogy ez a szemlélet a szabad témaválasztás gyakorlatát erősíti, így könnyen tervezhetetlenné válik a tanítás, az óra menete és a diákok munkája. További komplikációt okoz, hogy a tanárok nem tudják, mire figyeljenek a reflexiók során, a javítási útmutatások mennyire legyen konkrétak, általánosak (Tóth 2008). Szintén kritika érte abból a szempontból, hogy alkalmazásakor kizárólag narratív fogalmazások készülnek (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 232). Ezek mellett nehézséget okoz, hogy a diákok nem rendelkeznek olyan nyelvészeti, nyelvhasználati és szövegelméleti ismeretekkel, hogy egymás fogalmazásait kijavíthassák. A gyakorlati órákon is kiderült, hogy a tanulónak kevés véleményük, előremutató kritikájuk volt társaik fogalmazásairól.

A folyamatközpontú megközelítés hatékony alkalmazásához szükség van az írás folyamatjellegének explicitté tételére, a fogalmazások rendszeres bemutatására (kihasználva a tényleges címzett funkcióját), a többszöri átdolgozások természetessé tételére, megbeszélések biztosítására párban vagy csoportban, valamint érthető és hasznos instrukciókra (Szilassy 2012). Bár az írás alapvetően magányos folyamat, de a (még) tapasztalatlan írók is gyorsabban fejlődnek az azonnali visszacsatolások során. Ennek segítségével érthetővé válik számukra, mi az, ami logikus az olvasónak, és ezt hogyan kell elrendezni (Bárdos 2002: 223–224).

2.5.3. A kontextusközpontú fogalmazástanítás

A folyamatközpontú megközelítés után már nemcsak maga az írástanítás folyamata vált fontossá, hanem az írás tananyagba ágyazása is. A kontextusközpontú fogalmazástanításnál az adott tananyag határozza meg a fogalmazás témáját (Bárdos 2000: 168). Ezt a fogalmazástanítást (environmental mode, 'környezeti mód') az anyagok és problémák gondos kiválasztása jellemzi, valamint egymás fejlődési folyamatának nyomon követése, kisebb csoportokban működő problémamegoldó tevékenysége, megbeszélése és magas szintű társas interakciója. A tanár az eredményközpontú szemlélettel ellentétben minimalizálja az előadások és az általa vezetett megbeszélések számát. Rövid bevezetőt, előadást tart az adott témáról, amelyet először a diákok kisebb csoportokban, majd később egyedül, társaiktól függetlenül oldanak meg (Hillocks 1984: 144–146). Hillocks ezt négyszer hatásosabbnak tartja, mint az eredményközpontú tanítást, és háromszor jobbnak, mint a folyamatközpontút (Cotton 1988). A kontextusközpontú fogalmazástanítás a konstruktív tanulási környezet megalapozására törekszik, ahol az írást a tanulás eszközének tekintik, amelyhez komplex stratégiákat sajátítanak el. A témák, problémák mindig „célirányosan kiválasztottak annak érdekében, hogy a tanulók az írás valamely aspektusával foglalkozzanak; a feladat megoldása kiscsoportos munkaformák, problémaközpontú megbeszéléseken, színvonalas páros interakciók keretében történik” (Tóth 2008).

Applebee szerint ugyanakkor a kontextusközpontú és a folyamatközpontú megközelítés között nincsenek lényegi különbségek, csupán a folyamatközpontúnak egy változatáról van szó, hiszen az írás folyamata itt is rekurzív, a visszacsatolások jöhetnek a tanártól és a diákoktól egyaránt. Különbség köztük a tanári irányítás mértéke és az írás mint tevékenység értelmezése. A kontextusközpontú megközelítésnél erősebb és céltudatosabb a tanári jelenlét, az írás pedig a tananyag elsajátításának eszköze, annak van alárendelve. Bár az elméletben és az írás folyamatához való viszonyukban nincsenek nagy különbségek, a kontextusközpontú fogalmazástanítás számára mégis az írás tananyag-feldolgozó funkciója a fontos, ahol a témát az adott tantárgy határozza meg, nem a diák szabad választása. „Az írástanulás afféle kisegítő tárggyá válik, amelynek az a célja, hogy más tárgyak, más curriculumok elvárásainak a jelölt eleget tegyen” (Bárdos 2000: 168). A kontextusközpontú megközelítésnél ezért inkább strukturált folyamatközpontú szemléletről van szó, csoportos problémamegoldással, mintsem önálló szemléletről (Tóth 2008).

Ugyan Hillocks megállapította a három fogalmazástanítás eredményessége közti különbséget, Chapman szerint „az újabb kutatások azt bizonyítják, hogy az írásbeli szövegalkotás a kezdetektől komplex, többdimenziós tevékenység, éppen ezért nem létezik olyan üdvöztető fogalmazástanítási módszer, amely bármely helyzetben, bármely cél esetén adekvát” (idézi Tóth 2008). A kutatásoknak azonban nagy szerepe volt abban, hogy fontossá vált a világosan körülhatárolt célok meghatározása, az irányított és gyakorlati feladatok alkalmazása (Cotton 1988).

3. A folyamatközpontú fogalmazástanítás a gyakorlatban

A folyamatközpontú fogalmazástanítással és a tanári instrukciókkal a féléves egyéni szakmai gyakorlatom során foglalkoztam a Pataky István Fővárosi Gyakorló Híradásipari és Informatikai Szakközépiskolában. Magyar nyelvi és irodalmi órákat a 10. évfolyamon tartottam, egy volt nyelvi előkészítő osztálynak. A diákoknak a 9.-ben emelt óraszámban tanítottak angolt, míg a többi tantárgyi órák a szinten tartásra fókuszáltak. Szeptemberben ezért nehézséget okozott számukra a tananyag mennyiségének növekedése, ráadásul új magyartanár vette át őket, így hozzá (és hozzám is) alkalmazkodniuk kellett. A 31 fős osztályból csupán 2-en voltak lányok, 2 fő magántanuló volt, közülük azonban az egyik hosszas betegségből felgyógyulva 3 alkalommal részt vett az anyanyelvi órákon, így a fogalmazás első szövegváltozatát megírta, de a másodikat a hiányzások miatt már nem tudta folytatni. Az osztályban hivatalosan 3 diszgráfias tanuló van, a táblázatokban ők az 5.; 9. és 17. sorszámot kapták, de valószínűleg még egy vagy két tanulóknak vannak ilyen típusú tanulási nehézségei.

A kísérlet célja a folyamatközpontú fogalmazástanítás során használt tanári instrukciók eredményességének vizsgálata, előnyeinek és nehézségeinek feltárása és a fogalmazásokra gyakorolt hatásainak elemzése volt. A kutatás tanári instrukcióinak hatékonyságával kapcsolatos szubjektivitását a szövegváltozatok hibaszámarányának összehasonlításával ellensúlyoztam. Az instrukciók kutatása és elemzése személyes tapasztalatok nélkül nehézséget és egysíkúságot okozhatott volna, valamint a kérdőíves vizsgálat értékeléséhez is számos szempontot adott.

A hiányzások, a betegségek miatt gondolatábrát 26-an, első szövegváltozatot 24-en készítettek, végleges, letisztázott szöveget 12-en adtak le. Az osztálynak egy tetszőlegesen választott filmrészletről kellett fogalmazást írnia. A 2003-as, 2007-es és 2012-es NAT fejlesztési feladataiban egy kategóriába sorolja a 9. és a 12. évfolyam közti időszakot, ahol elvárja az olvasható, esztétikus, hatékony egyéni írásmódot, a világos szövegalkotást a társadalmi élet minden fontos területén a papíralapú és elektronikus műfajokban egyaránt. A 7–8. évfolyamon továbbá szükséges a különböző nézőpontú elbeszélések és jellemzések gyakoroltatása és vélemények készítése (NAT 2007; NAT 2012). Az elvárások ellenére azt tapasztaltam, hogy az osztályban nem alakultak ki ezek a követelmények. A diákok nagy része az „ami eszembe jut, leírom” gondolatfolyamhoz hasonló szövegeket írt, nem tervezték meg fogalmazásaikat. Gyakran többszörösen összetett mondatokban fejezték ki magukat, ahol szóismétlések, egyeztetési hibák, a

kifejezések helytelen használata, a nem odaillő (szleng) szavak és a mondatok terjedelme nehezítették a megértést, a jelentésképzést. A szövegekből hiányzott az olvasóközpontúság, az olvasó elvárásainak figyelembevétele. Az írás- és olvasási képességek egymást fejlesztő tendenciája a tanulóknál is érvényesült, írásaik alacsonyabb színvonala komoly olvasási nehézségekkel párosult. Az órákon sokan szaggatottan, lassan és szótagolva olvastak, és csak kevesen fordítottak időt kötelező vagy szórakoztató irodalomra.

3.1. A kísérlet menete, a tanórák ismertetése

A tanulóknak egy szabadon választott filmrészlet alapján kellett elbeszélő fogalmazást írniuk, melyet egy elméleti és gyakorlati óra alapozott meg. Elsőként a téma kiválasztására és annak vázlatos rögzítésére került sor gondolatábra segítségével. Az első órán ennek megbeszélése volt a cél. Az elbeszélő szövegek jellemzőinek közös felelevenítése után egy feladatlapot kellett kitölteniük. A tanulóknak nemcsak gondolataik leírásával, a nyelvtani és a nyelvhelyességi szabályok alkalmazásával volt gondjuk, hanem az egyéni témák, ötletek kitalálása is nehézséget okozott. Az első órán több időt kellett hagyni a filmek átgondolására, és a gondolatábra is új volt számukra. Az ábrában a film címe köré épültek a szereplők és azok jellemzése, leírása; a cselekmény (bevezetésre, tárgyalásra, befejezésre osztva); a nézőpont; a helyszín, az időpont. Sokan nehezen tudták a teljes ábrát kitölteni, pl. az 5. tanuló gondolatábrája összesen három elemet tartalmazott (5. tanuló gondolatábrája, 3. számú melléklet). A filmrészlet szereplőinek átgondolása csak a felsorolásig jutott el, jellemző vonásaikat, tulajdonságaikat, egymás közti viszonyaikat nem írták le (1. tanuló gondolatábrája, 4. számú melléklet). Az események közti szelektálás hiánya további probléma forrása volt, mivel a tanulók – 2 kivétellel – nem egy filmrészletről, hanem az egész filmről készítettek gondolatábrát, később fogalmazást.

Az első szövegváltozatok átnézése és az útmutatók megírása után került sor a következő órára, ahol páros munka során először elolvasták egymás fogalmazásait, majd annak előnyeiről és hátrányairól beszélgettek, tettek javaslatokat, javították a fogalmazásokat. A második lépésben megnézték a tanári instrukciókat saját és párjuk munkájával kapcsolatban, együtt értelmezték a tanári útmutatást, és tapasztalták meg, milyen hibáik lehetnek, nemcsak a szöveg mikroszintjén, hanem tartalmi, szerkezeti kérdésekben is. A diákok véleményükben csak a lokális problémák egy szűk körére koncentráltak, mint a külalak vagy a helyesírás, így ezek a páros munkák nem

voltak elég eredményesek a kitűzött célhoz viszonyítva. A hiányosságok okai sokrétűek, a diákok olvasási és szövegalkotási képességeinek kialakulatlanságától a nem megfelelő, nem elég határozott óraszervezésig, a csoport- és páros munkák szokatlanságától a fogalmazástanítás más megközelítésű szemléletének alkalmazásáig. Az óra következő lépése egy feladatlap megoldása volt, amelyben tartalmi és formai szempontok szerint kellett bevezetőnek, párbeszédnek és befejezésnek szánt szövegekhez kötődő feladatokat megoldani (a két óravázlatot az 1. és a 2. számú melléklet tartalmazza). Az írásfolyamat utolsó lépése a letisztázott szövegek beadása, majd bemutatása volt. A felolvasásokra az egyéni szakmai gyakorlatom végén került sor, a végleges szövegek előadására és megbeszélésére csak kevés idő maradt, egy 45 perces óra fele. A tanulók csoportokban elolvastak három, véletlenszerűen kiosztott fogalmazást, amelyek közül kiválasztották azt, amelyik a legjobban sikerült. A megbeszélés során a tanulók elmondták, hogy a feladatok, a példának szánt szövegek, a páros és csoportmunkák tetszettek nekik, de a fogalmazások átírásáról szóló otthoni feladatot fárasztónak és nehéznek találták. Egymás fogalmazásait többnyire érdeklődéssel hallgatták, de még nem alakult ki bennük tudatosabb befogadói attitűd, hogy megfogalmazzák a szövegekkel kapcsolatos észrevételeiket.

3.2. Az első szövegváltozatok javítása és elemzése

Kezdő pedagógusként nehézséget jelentett eldönteni, hogy az olvasott szövegek milyen mértékben felelnek meg az adott korosztállyal szemben támasztott elvárásoknak. A szakirodalmak ritkán közölnek olyan szövegeket, amely különböző életkorban írt, eltérő minőségű szövegeket mutat be. Kádárné és Honffy vizsgálataiban (Honffy 1972; Kádárné 1990) található ilyen fogalmazások, de témájuk és időbeli távolságuk miatt kevés fogódzót adnak. Újabban Veszelszkiné és Szilassy közölt fogalmazásrészleteket gimnáziumi kreatív írásgyakorlatokról és főiskolai dolgozatokról (Veszelszki 2008; Szilassy 2012).

3.2.1. Hibalehetőségek a szövegben

A tanulók többsége a tartalomra figyel, a megformálásra, a megfogalmazásra és a szövegszerkesztésre kevésbé (Gömöri 1995: 228). Az elmélettel foglalkozó munkákban általános

elvárás, hogy a javítások konstruktívak legyenek, „a tanulók ne féljenek a kudarctól. Tanulják meg, hogy a hibákból, a kudarcból is lehet okulni, és bátran vállalkozzanak nyelvi tevékenységek végzésére [...] szöveges minősítéskor differenciált frazeológiára törekedjünk. (Azaz ne csak az »ügyes«, »ügyes vagy« legyen az elismerés formája, ha kifogásolunk valamit, akkor se kezdjük így a mondatot: »már megint...«, »Még mindig...« stb.)” (Kernya:2008: 13.)

A lokális szintű hibák tévesztés, elírás és figyelmetlenség miatt is keletkezhetnek, így nem szerencsés mindegyiket tényleges tévesztésként kezelni. A hibajavítás (szóban és/vagy írásban) folyamatos visszajelzést jelent a diákoknak, akár tudatos vagy ösztönös tanári tevékenységről van szó. Hendrickson hibajavításra koncentráló, eldöntendőnek látszó alapkérdéseinek megválaszolása (kell-e?, kinek?, mikor?, hogyan? és milyen hibákat javítani?) inkább a hangsúlyeltolódások meghatározásában segít (Bárdos 2000: 219–223). A folyamatközpontú fogalmazástanítás az első szövegváltozatokban nem a helyesírási, nyelvhelyességi hibákra koncentrál, hanem az írás szerkezeti és tartalmi problémáira. Hancock szerint, ha a javítás jelzi egy bekezdés szükségtelenségét és törlését, akkor a tanuló céljai marginálissá válnak, mivel az adott bekezdés korrekciójára már nem kap esélyt. Az javító olvasónak figyelembe kell venni a szövegváltoztatás lehetőségét is (Cotton 1988). A javítások célja a tanulók kognitív fejlődése, ahol az önjavítás gyakorlatának fontos szerepe van, ugyanakkor a tapasztalatlan, tudáselmondó írókat a lokális, formai jellegű hibajavítások jellemzik, ahol a felesleges szavak, esetleg mondatok törlődnek, amelyek gátolják a tényleges revízió folyamatát (Szolár 2002: 358).

A kérdőíves kutatás is megalapozta azt a feltételezést, hogy a pedagógusok inkább a lokális hibákra koncentrálnak, mintsem a szöveg makroszintjére. A folyamatközpontú megközelítésben azonban már a kommunikációs funkció is ugyanolyan fontossá vált. Kroll szerint a nyelvtani rendszerek ismerete és szabályszerű használata kevés, ha a retorikai kompetencia nem működik megfelelően. Ilyenkor a tanuló nem tudja tartani az írás témáját, nem használja megfelelően a bekezdéseket, gondolatai nincsenek logikailag rendszerezve és fogalmazásaiban nem megfelelőek a szövegkohéziók (Szolár 2002: 360).

A kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez szükség van a tanári attitűd megváltozására is, amely befolyásolja a fogalmazások értékelését, javítását. „Ehhez az kell, hogy a pedagógus a hibákat a tanulás integráns részének, alkalmasint éppenséggel a fejlődés jelenének tekintse. Nem is olyan abszurd ez az ötlet, ha meggondoljuk, hogy a hiba adódhat abból, hogy a gyermek valamilyen újfajta megoldással próbálkozik” (Tóth 2008). Zamel vizsgálatai alapján a tanárok

magasabbra értékelték azokat a szövegeket, amelyek grammatikailag helyesek voltak, de tartalmilag kevés mondanivaló volt bennük (Horváth 2003). Ha azonban a pedagógus olvasóként, befogadóként tekint a fogalmazásokra, képes lesz őket kommunikációs funkciójuk és hatékonyságuk szerint megítélni (Kernya 2008).

3.2.2. A fogalmazások javítási és elemzési szempontjai

Purves pesszimista állítása szerint „minőség az, amit a bíráló akként értékel” (idézi Molnár 2000: 52). A szakirodalomban számos felosztás olvasható a hibák, elemzési szempontok kategorizálására (Kernya 2008; Molnár 2009; Csákberényiné 2011; Vallent 2008; Gömöri 1994). A diákok érettségire való felkészülése érdekében a Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli érettségi vizsgájának javítási-értékelési útmutatójának szerkezetéhez igazodtam, a hibákat a szöveg tartalmi, szerkezeti és nyelvi szintje alapján csoportosítottam.

A szöveg makroszintű, tartalmi hibájának számított, ha a témátartás nem volt megfelelő, a fogalmazás az egész filmet, nem csak annak egy részét mesélte el, vagy ha a cím és a tartalom közt nem vagy kevés összefüggés volt. További hiba volt, ha a gondolatmenet egyenessége és megszakítatlansága vagy az időrend sérült, ha a fogalmazás nem vette figyelembe az olvasó elvárásait, nem nevezte meg és jellemezte a főszereplőket, illetve nem utalt a bevezetőben az adott részlet előzményeire vagy a választás személyes jellegére, valamint a befejezés tényleges funkciója is hiányzott.

A 2. tanulótól idézett szövegrész több tartalmi hibára is jó példa: „[a] főszereplő^(Griffin) megkéri barátnője kezét de ő elutasítja mert a férfi csak az állatkertjének él és ezt a lány nem nézi jó szemmel. Ezek után Griffin visszamegy az állatkertbe.

Nekem a filmbe az tetszik amikor az állatok segítenek Griffinek. Igen ám de a barátnője nem az állatkerti »én«-jét szereti hanem meg akarja teljesen változtatni. Amikor Griffin rájön erre kissé késő mert elhagyta az állatkertjét” (a 2. tanuló első szövegváltozata, részlet, 5. számú melléklet).

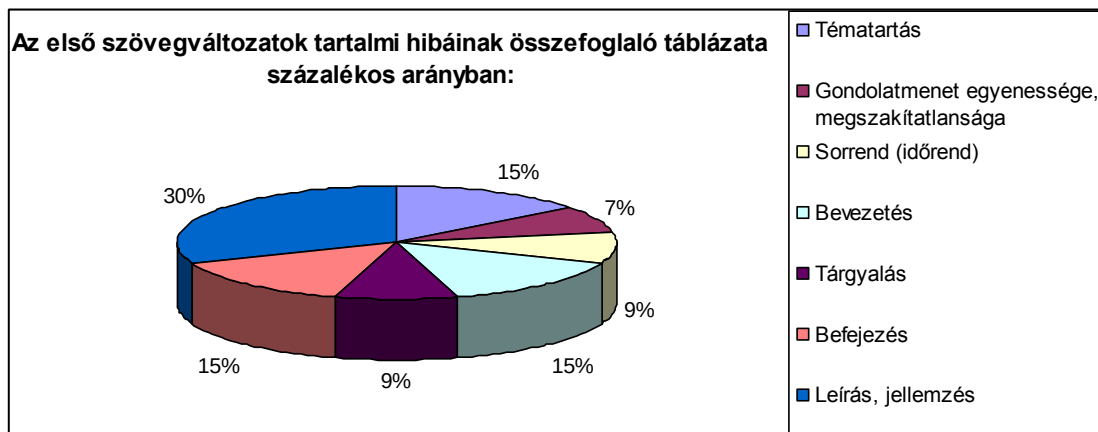
A 2. tanuló bevezetőjében a főhős neve csak zárójeles formában jelenik meg, a „főszereplő” szó fölött, és az 1–3. sor nem felel meg a bekezdés funkciójának, mivel az a tárgyalás elején olvasható, így a szövegben egyszerre két bevezetést írt. Az idézetben a történet időrendi viszonyait is felcserélte. A megértést tovább nehezíti az in medias res-ként írt bevezetés,

ahol a történet előzményeit nem érzékeltette az olvasóval, azokat már „tudottként” kezelte. A szövegből hiányoztak a szereplők viszonyainak ábrázolása is.

A tartalmi hibák tanulókra való felosztását az 1. ábra szemlélteti, a hibák gyakoriságának összesítését pedig százalékos arányban a 2. ábra.

Az első szövegváltozatok tartalmi hibái:							
Tanulók sorszáma	Tartalmi hibák						
	Témataartás	Gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága	Sorrend (időrend)	Bevezetés	Tárgyalás	Befejezés	Leírás, jellemzés
1.							
2.	1	1	1	1	1	1	1
3.				1			1
4.						1	1
5.					1	1	
6.		1					
7.			1			1	1
8.	1			1	1	1	1
9.	1			1	1		1
10.	2			1			1
11.							1
12.	1						1
13.	1	1	1	1			
14.							1
15.							1
16.			1	1	1		1
17.		1	1	1	1	1	1
18.					1	1	1
19.							1
20.	Az első szövegváltozat nehezen értelmezhető						
21.			1				1
22.					1		1
23.	1					1	
Összesítve	8	4	5	8	5	8	17

1.ábra
Az első szövegváltozatok tartalmi hibái



2. ábra
Az első szövegváltozatok tartalmi hibáinak összefoglaló táblázata százalékos arányban

A leggyakoribb hiba a bevezetők és a befejezések sokszor csak formai jelenléte, valamint a leírások és a főszereplők viszonyai bemutatásának hiánya volt. 8 esetben fordult elő, hogy az egész filmről írtak, a viszonyok ábrázolása pedig 17 esetben nem volt elégséges ahhoz, hogy a

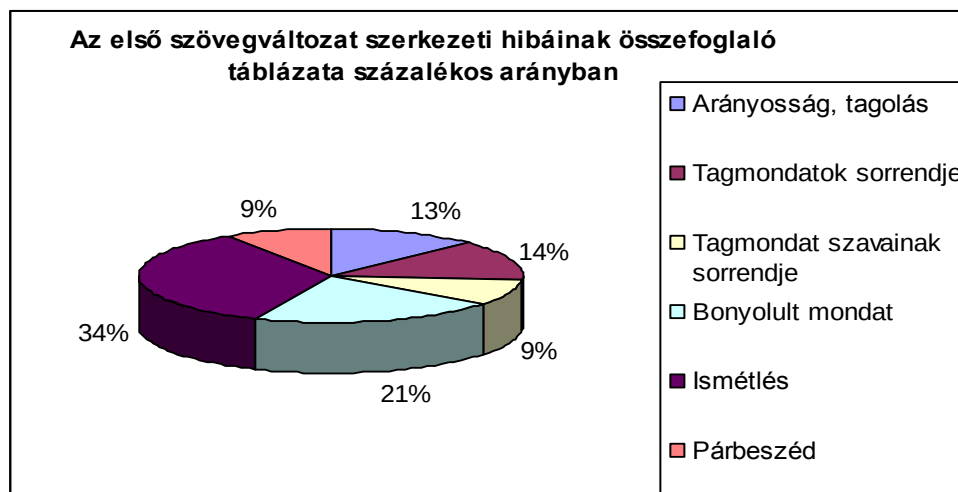
megértést segítse. A fogalmazások címei kevés kreativitást mutattak, 2 szövegnél a cím nem tükrözte a tartalmat (A kedvenc filmem, Fogalmazás), szintén 2 esetben csak utaltak a cselekményrészletre (A Gondozoo (részlet); 300(részlet). Csak 2 esetben történt saját címadás.

Szerkezeti hibának számított (3. és 4. ábra) az egyes részek aránytalansága, nem megfelelő tagolása; a tagmondatok sorrendjének felcserélése; a mondatok, szavak gyakori ismétlése, az egyes tagmondatok beékelődése miatt ezek túlbonyolítása. A fogalmazások egészét tekintve leggyakoribb hiba az ismétlések és a túlbonyolított mondatok esetében voltak. A 24 fogalmazás közül 17 esetben volt probléma a szövegek aránytalanságával, 18 esetben pedig a tagmondatok logikai vagy időrendi felcserélésével, de 12 esetben a tagmondatok szavainak helyes sorrendjének azonosítása is gondot okozott. A 10. tanulótól idézett bevezető ezekre példa: „Sok tragédia, kaland és nagybátyjával, Nizammal való harc után azért, hogy megakadályozza gonosz tervét, miszerint a mágikus tör segítségével visszamenjen a múltba és ne mentse meg testvérét az oroszlán támadásától, hogy testvére halála ő legyen a király, Dastan visszaérkezett a múltba, hogy megakadályozza a jövőben bekövetkező tragédiákat” (a 10. tanuló első szövegváltozata, részlet, 7. számú melléklet). Bár a bevezetés funkciójának eleget tesz az idézet, ismerteti az előtörténetet, részletessége és az előzmények sorrendiségének felcserélése mégis bonyolulttá teszi azt. Sokszor azonban nem a tagmondatok felcserélésével, hanem gondolatfolyamra emlékeztető megfogalmazásukkal volt probléma: „[A parancsnok] Elmondta, hogy elsődleges feladatuk az hogy támogassák a kutatócsoportot azaz Johnékat abban amit a parancsnok négyszemközt közölt vele, ami az volt, hogy az AVATAR-ja segítségével férkőzzön be a Pandora egyetlen még akkor is élő népéhez a Navi-k hoz hogy elvigye őket onnan ahol laknak, mert az előhelyük ott több ezzer milliárd dollárt érő nyersanyag van és azt szerették volna megszerezni” (a 7. tanuló első szövegváltozata, 12. számú melléklet).

Az első szövegváltozatok szerkezeti hibái:

Tanulók sorszáma	Szerkezeti hibák					
	Arányosság, tagolás	Tagmondatok sorrendje	Tagmondat szavainak sorrendje	Bonyolult mondat	Ismétlés	Párbeszéd
1.			1	4	4	1
2.	1	1	1			1
3.		2				1
4.	1	1		3		1
5.		1	1		4	
6.	1				3	1
7.	1	1		2		
8.	1	2			1	1
9.			1	1		1
10.	1			3		1
11.	1	1	1		2	
12.	1		1	5		
13.	1			2		
14.	1	1	1		3	
15.					7	
16.	1	2		1	6	
17.	1	2			3	1
18.	1			1	2	1
19.	1		3	2	5	
20.	Az első szövegváltozat nehezen értelmezhető					
21.		1		4	4	
22.	1		1		2	
23.		3	1			
24.	1					1
Összesítve	17	18	12	28	46	12

3. ábra
Az első szövegváltozatok szerkezeti hibái



4. ábra
Az első szövegváltozatok szerkezeti hibáinak összefoglaló táblázata százalékos arányban

A nyelvi hibákba számos pontatlanság és kategória tartozik, ezekről sokrétőségük miatt csak összefoglaló táblázatot készítettem (5. ábra).

A nyelvi és helyesírási hibák összefoglaló táblázata

Tanulók sorszáma	Nyelvi hiba	Helyesírási hiba	Központozás
1.	10	7	1
2.	11	1	10
3.	6	5	2
4.	18	2	8
5.	5	Diszgráfia	
6.	3	5	12
7.	3	3	10
8.	2	4	1
9.		Diszgráfia	
10.	5	2	1
11.	5	4	5
12.	12	5	8
13.	6	5	3
14.	7	3	1
15.	13	4	0
16.	4	7	12
17.	1	Diszgráfia	
18.	5	3	1
19.	5	8	4
20.	Az első szövegváltozat nehezen értelmezhető		
21.	4	2	4
22.	3	5	3
23.	15	7	5
24.	4	5	3

5. ábra

A nyelvi és helyesírási hibák összefoglaló táblázata

A teljesség igénye nélkül a következő hibatípusok voltak a leggyakoribbak: felesleges szavak, kifejezések („folytatódó háború folytatódik”); hiányos mondatok („Dastan a tömeg furakodott és így kiáltott”; az állandósult szókapcsolatok hibás használata: („a csata az emberek javán volt”); angol hatások a mondat szerkesztésben: („annak az az egy feltétele van, hogy az utcán tilos”); alanyváltás: („[a] Gorilla a saját hátán felviszi Griffint a híd tetejére. Egymásra találunk és együtt vezetik tovább az állatkertet”); valamint egyeztetési és toldalékolási hibák. A szövegekben ezek mellett számos beszélt nyelvi és szleng kifejezés is szerepelt.

A hosszú és túlbonyolított mondatok, az ismétlések nagy száma és a nyelvi hibák arra utalnak, hogy a diákok nem olvasták el és nem tervezték meg az elkészült fogalmazásaikat. A gondolatábra (6. ábra) több helyen hiányos volt, ezért kevésbé segítette a fogalmazások megírását. A 26 gondolatábra közül 19 esetben töltötték ki a nézőpontot (17 alkalommal E/3.), 19-szer az időt, 16-szor a helyszínt. Szereplőket 21 esetben nevezték meg, de jellemzőiket, főbb tulajdonságaikat és egymáshoz való viszonyaikat nem írták mellé. A cselekménynél a tárgyaláshoz 23-an írták oda, miről szól majd a fogalmazásuk, a bevezetést és a befejezést azonban csak 10-en, illetve 11-en.

Cím	Nézőpont	Idő	Helyszín	Szereplők	Cselekmény		
					Bevezetés	Tárgyalás	Befejezés
26	19	19	16	21	10	23	11

6. ábra
A gondolatábrák összesített struktúrája

Molnár több évfolyamot átfogó fogalmazásvizsgálata (Iskolai műveltség '99) azt találta, hogy a „fogalmi kidolgozást tekintve (a tartalom és a szerkezet szempontjából) a szakközépiskolások nem tudják kimutatni a szövegeikben négyévnnyi életkorbeli előnyüket [a 8. évfolyamhoz képest], azt, hogy több ismeretük, tapasztalatuk van a világról” (Molnár 2000: 56). A fogalmazási képesség fejlődésével kevésbé lesz jellemző a tanulókra az átgondolatlan, gondolatfolyam-jellegű írás, és fokozatosan gyakoribbá válnak az átfogó, általános véleményt megfogalmazó vagy előrebetűző bevezetések. A befejezéseknél a magasabb évfolyamokon már nemcsak abbahagyják az írást, hanem lezárják a szövegeket (még ha csak egy mondattal is, helyszűke miatt). Az életkor szerinti vizsgálatok alapján azonban a növekedés kisebb arányú a befejezéseknél. Az Iskolai műveltség '99-nél a tanulók a szöveg egészének strukturálására irányuló törekvése még nem kimutatható (Molnár 2000: 56–58), ahogy ez az előbb vizsgált fogalmazásoknál is szembeötlő.

3.3. A szövegváltozatok összehasonlítása

A szövegváltozatok összehasonlításakor három kérdésre összpontosítottam: 1. Hogyan és milyen mértékben javították a tanulók a hibáikat a tanári instrukciók hatására? 2. Milyen mértékben módosították önállóan fogalmazásaikat? 3. Ejtettek-e újabb hibákat az átíráskor? Az összehasonlítás során nagy segítségemre voltak Simák Viktória *A fogalmazástanítás pedagógiája*, *A folyamatközpontú fogalmazástanítás* című szakdolgozatának szempontjai is (Simák 2011).

A hiányzások, betegségek miatt gondolatábrát 26-an, első szövegváltozatokat 23-an készítettek. A 24 tanuló közül 12-en nem készítették el a végleges szövegváltozatokat. A szövegváltozatok hibáinak alakulását a 9., a 10. és a 11. ábra mutatja be. A tudáselmondó típusnak megfelelően a végleges szövegeknél is főleg a lokális hibákat javították ki a diákok, a makroszintű hibákat kevésbé. A tartalmi hibák közül csak a 10. tanuló változtatott a fogalmazás témáján és címén. Az első szövegváltozatban a film két egymás után következő részletét is leírta,

de a cím csak az egyik eseménysora utalt. A végleges szövegváltozatban a cím átírása is alkalmazkodott a választott filmrészlethez. A bevezetést többen módosították (példának ld. 8. ábra), mint a befejezést, leggyakrabban azonban a szereplők 1-2 szavas vagy mondatos jellemzését, a szereplők viszonyainak érzékeltetését változtatták meg, mint a 18. tanulónál (7. ábra, eredeti formátum a 7. és 8. számú mellékletben). Míg az első szövegváltozatban az olvasó számára nem derül ki, mi Ephialtész és Leonidász közti konfliktus oka, a végleges szövegváltozatban Leonidász reakciója érthetővé válik. Tartalmi szempontból sikerült érthetőbbé tenni a cselekményt, de az új mondatrész beillesztése túl hosszúvá tette az eredeti mondatot, és újabb nyelvi hibák is bekerültek a szövegbe.

Első szövegváltozat	Végleges szövegváltozat
Ephialtész felkeresi Leonidászt, hogy segíthessen a harcban, de a király nem engedte harcolni, mert nem felelt meg a spártai követelményeknek, ezért elárulta őket.	Ephialtész egy púpos spártai, akit szülei megmentettek a hagyományok szerinti csecsemő gyilkosságtól felkeresi Leonidászt, hogy harcolva helyreállíthassa apja nevét, és figyelmezteti őt egy rejtett ösvényről, amit használva a perzsák megadásra kényszeríthetnék őket. Leonidász elutasítja a torzszülöttet, mert képtelensége a pajzs erős tartására gyenge pontot képezne a phalanxban

7. ábra

A 18. tanuló fogalmazásának részlete a két szövegváltozatban

A szerkezeti problémák átalakítását már többen végezték el. Tagolták vagy átírták a bonyolult, gondolatfolyamra emlékeztető mondatokat, és az ismétléseket is javították. Ugyanakkor néhány esetben a nagyobb szintű átalakítás kisebb szintű hibákat eredményezett, ami azt jelzi, hogy a makroszintű átalakítások a diákok figyelmének túl nagy részét kötik le, az átolvasás, az ellenőrzés így kevésbé alapos, vagy teljesen hiányos. A 10. tanuló két szövegváltozatának részletét a 8. ábra mutatja be, eredeti formátumukban a 6. és a 9. számú mellékletben található. A 10. tanulónál a bevezetés átalakítása, az előzmények újraértelmezése és szelektálása tartalmilag javított a fogalmazás elején, de a tárgyalás első mondatának átmásolása miatt a szöveg teljes áttekintése már nem történt meg.

Első szövegváltozat	Végleges szövegváltozat
Sok tragédia, kaland és nagybátyjával, Nizammmal való harc után azért, hogy megakadályozza gonosz tervét, miszerint a mágikus tör segítségével visszamenjen a múltba és ne mentse meg testvérét az oroszlán támadásától, hogy testvére halála ő legyen a király, Dastan visszaérkezett a múltba, hogy megakadályozza a jövőben bekövetkező tragédiákat. Miután Dastan visszaérkezett a múltba egy hang szólította meg	Sok tragédia, kaland és nagybátyjával, Nizammmal való harc után Dastan visszaérkezett a múltba, hogy megakadályozza a jövőben bekövetkező katasztrófákat. Miután Dastan visszaérkezett a múltba, egy hang szólította meg.

8. ábra

A 10. tanuló fogalmazásának részlete a két szövegváltozatban

A nyelvi hibák gyakorisága kapcsán a szövegváltozatok csökkenő tendenciát mutatnak. A diákok javították a jelzett problémák többségét, de a szöveg egészére kiterjedő igeidők egyeztetése ritkán sikerült. Bár a tanári javításon szerepeltek a hibák megnevezései (példákkal), új szövegrész betoldásakor ezeket az ismereteket a gyakorlatban már nem tudták alkalmazni és más kontextusban használni.

A tartalmi hibák típusainak összefoglalója a két szövegváltozat alapján.

Tanulók sorszáma	Tartalmi hibák													
	Témataartás		Gondolatmenet megszakítatlansága, egyenessége		Sorrend (időrend)		Bevezetés		Tárgyalás		Befejezés		Leírás, jellemzés	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
1.														
4.											1	0	1	0
5.									1	1	1	1	1	1
6.			1	1										
7.					1	1					1	2	1	0
8.	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1
9.	1	1					1	0	1	1			1	0
10.	2	0					1	0					1	1
12.	1	1											1	1
15.													1	1
17.			1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
18.									1	0	1	0	1	0
20.				1										
Összesítve	5	3	2	2	2	1	4	1	5	3	6	4	10	5

9. ábra

A tartalmi hibák típusainak összefoglalója a két szövegváltozat alapján
Az 1. szám az első, a 2. szám a végleges szövegváltozatot jelöli.

A szerkezeti hibák típusainak összefoglalója a két szövegváltozat alapján

Tanulók sorszama	Szerkezeti hibák											
	Arányosság tagolás		Tagmondatok sorrendje		Tagmondat szavainak sorrendje		Bonyolult mondat		Ismétlés		Párbeszéd	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
1.					1	0	4	1	4	2	1	1
4.	1	0	1	0		1	3	1		1	1	0
5.			1	1	1	0			4	3		
6.	1	1							3	1	1	0
7.	1	1	1	0			2	2		1		
8.	1	1	2	1		2		1	1	1	1	0
9.					1		1	0			1	1
10.	1	0					3	0		1	1	0
12.	1	0			1	2	5	0				
15.									7	4		
17.	1	0	2	0					3	1	1	0
18.	1	0					1	1	2	1	1	0
20.												
Összesítve	8	3	7	2	4	5	19	6	24	16	8	2

10. ábra

A szerkezeti hibák típusainak összefoglalója a két szövegváltozat alapján
Az 1. szám az első, a 2. szám a végleges szövegváltozatot jelöli.

A nyelvi hibák összefoglalója a két szövegváltozat alapján

Tanulók sorszáma		1		4		5		6		7		8		9		10		12		15		17		18		20	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Nyelvi és helyesírási hibák	Nyelvi	10	7	18	2	5	1	3	0	3	6	2	2	4	3	5	2	12	5	13	4	1	0	5	3	Az első szövegváltozat nehezen értelmezhető	7
	Helyesírás	7	5	2	3	Diszgráfias		5	4	3	6	4	6	Diszgráfias		2	1	5	1	4	3	Diszgráfias		3	5		11
	Központozás	1	0	8	6			12	0	10	10	1	0			1	0	8	1	0	1			1	3		4

11. ábra

A nyelvi hibák összefoglalója a két szövegváltozat alapján
Az 1. szám az első, a 2. szám a végleges szövegváltozatot jelöli.

A végleges szövegek közül 7-en nem hajtottak végre lényegi változtatásokat, csupán a szóismétléseket, a nyelvi hibákat, a szavak vagy tagmondatok sorrendjét javították. 5 fogalmazást alakítottak át önállóan, ezekben voltak kisebb változtatások (bekezdés, befejezés, párbeszéd), illetve nagyobb, a teljes fogalmazást átalakító munkák is. Ezek közül 2 mutatja meg a

folyamatközpontú fogalmazástanítás előnyeit és nehézségeit. A két fogalmazás a 20. és a 7. tanulók munkái (szövegváltozataik a 10–11.; 12–13. számú melléklet tartalmazza, a 20. és 7. tanulóhoz írt tanári instrukciókat a 14. és a 15. számú melléklet). A végleges szövegváltozatok terjedelmükben sem sokat változtak, 4 diáknak kellett a fogalmazásából a felesleges elemeket kiszűrnie, 2 tanulónak pedig új szövegelemeket betoldania az írásukba, amelyek párbeszédok vagy a szereplők viszonyainak árnyalásai voltak. 6 diák fogalmazása terjedelmében nem változott. Összességében elmondható, hogy a diákok a nyelvi hibák többségét kijavították, de újat is ejtettek. Ha a szövegekben nagyobb átalakításra került sor, a nyelvi hibák száma is emelkedett. Ezeket (toldalékolási, egyeztetési hibák, hiányos mondatok) az átolvasáskor nem vették észre.

A 20. tanuló első szövegváltozata az összefoglaló táblázatokban nem szerepel, mivel külalakja és nyelvi megfogalmazása miatt olvashatatlan és érthetetlen volt. A cselekményt a fogalmazásból nem lehetett kideríteni, megértéséhez internetes keresésre volt szükség. Az első szövegváltozathoz nem derült ki, mi vagy ki a millennium, Van Hellsing, ghoulók és a náci vámpírkatonák. A végleges szövegváltozatban ugyanakkor körvonalazódott a történet egy rövid cselekménye, a szereplők viszonyai és a külalak. A bevezető bemutatja a cselekmény idejét, terét és a történet egész kontextusát (vámpírtörténet), valamint a főhős, Alucard fiktív világban betöltött helyét és szerepét. Tartalmi hiba volt a szövegben a két, a gondolatmenetet megszakító logikai ellentmondás, egyrészt Alucard és a vámpírvadászat, másrészt a befejezés esetén, ahol a lány vámpírrá változtatását és a pap megölésének körülményeit nem tisztázta kellőképpen (ld. A 20. tanuló első és végleges szövegváltozata, 10. és 11. számú melléklet). Az első esetben az olvasó számára nem derül ki, hogy a vámpír Alucard miért öl vámpírokat, a másodikban pedig az alanyváltás miatt bizonytalan a megértés és a történet vége. A logikai ellentmondások mellett azonban látszódik annak az igénye, hogy befogadhatóvá váljon a cselekmény. A végleges szövegben számos nyelvi hiba és szóismétlés található, de az első szövegváltozattal összehasonlítva itt figyelhető meg a legnagyobb mértékű javulás, mikro- és makroszinten egyaránt.

A 7. tanulónál is nagymértékű átírás történt, de itt a szöveg minősége romlott. Tartalmi szinten ugyanaz a cselekményrészlet olvasható, mint az első változatban, de a mondatokat sok helyen megváltoztatta. Az első szövegben több, megértést segítő információ szerepel (Genom, AVATAR, Pandora), a szöveg tagoltabb. A végleges fogalmazásból azonban hiányzik a befejezés, az átírást követően 3 helyett 6 nyelvi hiba, ismétlés került bele, és az új mondatok

megőrizték gondolatfolyam-jellegüket (ld. A 7. tanuló első és végleges szövegváltozata, 12. és 13. számú melléklet).

3.4. A tanári instrukciók hatékonysága

A különböző életkorban írt fogalmazások hibalehetőségeiről Magyarországon számos tanulmány foglalkozik, ezek folyamatközpontú javításával, az instrukciók írásának mikéntjével azonban már kevés (Szilassy 2012). Az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat alatt a tanári instrukciók célja a diákok munkájának megkönnyítése volt. Igyekeztem olyan javaslatokat, szempontokat adni, amelyek segítségével a fogalmazások átírása sikeres lehet. A javítások eredményessége azonban nem egyértelmű.

Az előző fejezetben a szövegváltozatok elemzésekor kiderült, hogy a tanulók viszonylag sikeresen javították a lokális és a szerkezeti szintű problémák egy részét, de újabb részek hozzáírásakor a típushibák megismétlődtek. Azoknál a diákoknál, akik a tanári instrukciókat figyelembe véve módosították fogalmazásaikat, jobb minőségű szöveget írtak (1 kivételével), de a változások általában lokálisak vagy szerkezeti szintűek maradtak. Ha a tanári instrukciók eredményességét a 12 átírt fogalmazás alapján vizsgáljuk, a kísérlet eredményesnek mondható, ugyanakkor az első szövegváltozatot megírt 24 tanulóból csak a fele készítette el a végleges változatot, a többiek még a nyelvi hibákat sem javították. Az alacsony részvételi aránynak összetett okai vannak. Sok diák nem értette, miért van szükség fogalmazásuk átírására, az instrukciók elolvasása után sem voltak motiváltak abban, hogy munkájukon változtassanak. Az aktivitás csökkenésére a tanári instrukció szokatlansága, túlzott részletessége és hossza is hatással lehetett. A diákok eddig nem találkoztak ezzel a módszerrel, fogalmazásaikat a tanáraik eredményközpontú szemlélettel javították. A tanulók nem rendelkeztek olyan stratégiával, technikával, amelyek révén a javaslatokat beépíthették volna.

Az instrukciókat Word dokumentumban adtam oda a diákoknak. Az első szövegváltozatban csak a sorok számát jelöltem, a javaslatokat nem írtam bele. A szöveg hibáira külön, a dokumentumban hívtam fel a figyelmet, amelyek azonosítását a sorszámmal segítettem. A hibákat az előző alfejezet elemzési szempontjaihoz hasonlóan 3 nagyobb területre osztottam, ezt megelőzte az általános benyomás ismertetése. Az instrukciók általában tömörek és pontosak voltak, ezeket némely esetben példákkal egészítettem ki (a 20. és a 7. tanulóhoz írt tanári

instrukciók a 14. és 15. számú mellékletben olvashatók). Szilassy szerint a fogalmazások minőségi átírásához szükséges a többszöri visszacsatolás, a szöveges értékelés és magyarázat, hogy az egyes jellemző hiba- és problémátípusok megnevezésével tudatosítsuk a diákokban a problémákat és ezek megoldását. Ezekben a visszacsatolásokban hangsúlyozni kell, hogy miért nem adekvát az adott megoldás az olvasó szempontjából. A tanári instrukciókban nem a hiba kijavítása a cél, hanem a probléma érthető, világos megnevezése, amelyek alapján a diák képessé válik a szöveget átdolgozni és javítani (Szilassy 2012). A következőkben az egyes instrukciótípusok példái következnek:

Általános benyomás: „Ügyes fogalmazás, de túl sok mindenről írtál. Rövidítsd le a fogalmazást egy filmrészletre! Jó ötlet volt, hogy párbeszédekkel átélhetővé tetted a történetet. A fogalmazás szókincse gazdag, választékos”, „Ügyes fogalmazás, jó a bevezetés és a leírás a tárgyalásban. Figyelj oda, hogy a befejezésben zárd is le a történetet!”, „Nagyon jó, hogy figyeltél az olvasóra is, és elmagyaráztad a Genom szó jelentését”.

Tartalmi hibák: (1.) bevezetés: „[m]utasd be, ki vagy mi a Helsing”; (2.) tárgyalás: „[b]ővítsd a tárgyalást! Döntsd el, a történet melyik elemét hangsúlyozod: (a) megismerkedik a lánnyal, (b) a gorillával barátok lesznek, (c) összevesznek a barátnőjével; (3.) befejezés: „[f]ejtsd ki bővebben, hogy milyen erkölcsi győzelemre gondolsz! Pontosítsd, hogy Zeuszra, a pontozásra, vagy Atom kitartására céloztál-e!”; (4.) a gondolatmenet egyenessége: „[g]ondold át újra, miről szól a kiválasztott filmrészlet cselekménye! Írd le a választott részt az időrendnek megfelelően!”, „[t]edd helyes sorrendbe az eseményeket: az apa becsukja az ajtót; a lány látja, hova néz az apja; az apa rázárja a lányra az ajtót. A lány zárt ajtón keresztül hogyan láthatja, merre néz az apja?”

Szerkezeti hibák: (1.) arányosság: „[l]egyenek arányosak a fogalmazás részei. Különítsd el a bevezetést, tárgyalást, befejezést!”, (2.) a tagmondatok helyes sorrendje: „[o]lvasd el a 6–9. sort! Tedd helyes sorrendbe őket!”, „[o]lvasd el a 18–19. és 22–24. sort! Ezek ellentmondanak egymásnak. Döntsd el, melyik a helyes, és pontosítsd!”, (3.) a tagmondat szavainak sorrendje: „11. sor: Tedd a mondat elejére azt, amit hangsúlyozni szeretnél!”, (4.) bonyolult mondat: „1–5. sor: Nagyon bonyolult mondat. Egyszerűsítsd! Döntsd el, melyik részei nem fontosak!”, „1–3. sor: Bonyolult mondat. Írd egy mondatba azokat, amik összetartoznak (lány rosszallása, főszereplő munkája és lánykérés, elutasítás)!”, (5.) ismétlés: „[t]úl sokszor írod le, hogy a 3 szereplő megbeszélte egymással a problémáikat. Írd le csak egyszer, az elején!”.

Nyelvi hibák: (1.) toldalékolás: „[j]avítsd ki a toldalékokat: 10.; 15. és 17. sor. ócskavas → ócskavasat”; (2.) hiányos mondat: „[e]gészítsd ki a mondatokat! 17. sor: kit öl meg a húgon kívül?”; (3.) felesleges kifejezések: „[h]agyd ki a felesleges szót a mondatban: 7. sor”; (4.) egyeztetést: „[d]öntsd el, milyen igeidőben írod le a cselekményt! Ennek megfelelően írd át az egészet!”; (5.) az állandósult szókapcsolatok hibás használata: „[d]öntsd el, melyik kifejezés helyes! 7. sor: gondolatai beigazolódnak, vagy aggodalmi beigazolódnak. 15. sor: valójában vagy valóban”; (6.) túlzott főnevesítés: „[h]elyettesítsd más szóval a 19. sort: a nap elkezdett lemenni → alkonyodik, esteledik, sötétedik, a nap lenyugszik”; (7.) „[h]iányzik a névelő (a, az) a 12. és 26. sorban”.

A szövegváltozatok átírásai azt mutatták, hogy minél kisebb tartalmi hibára fókuszált az adott instrukció, a diákok annál eredményesebben javították. A tanulók könnyebben módosítottak a bevezetésen, mint a tárgyalás hibáin, valamint a cselekmény időrendjének és gondolatmenetének pontatlanságait többen javították, mint a téma szűkítését. A szövegek szerkezeti hibáival kapcsolatban Szilassy is foglalkozik a túlbonyolított, logikailag nem megfelelően felépített mondatokkal. Javítási útmutatójában 3 szempont alapján is értékeli a példamondatokat: a mondatbeli elemek szerepe, a részek közti logikai kapcsolatok és a terjedelem miatti nehéz megértés szerint (Szilassy 2012). A diákoknál instrukcióimból ezek a szempontok részben hiányoznak, ezzel a szerkezeti problémával kapcsolatban (az időkorlátok miatt) kevésbé tudtam tanácsot adni a tanulóknak, csupán a terjedelemre és egyes részek törlésére fókuszáltam.

A nyelvi hibák instrukcióinak írása kevesebb nehézséget jelentett, mivel azok csak egy pontra vonatkoztak, a tartalmi szintű észrevételeket azonban nehezebb volt a diákok tudásszintjének megfelelően, írásban megfogalmazni. Szilassy instrukciói hosszabbak és kevésbé utasításszerűek, a főiskolai diákok tudományos munkáinak megfelelően. A fiatalabb, az írás folyamatában kevésbé jártas diákoknál azonban a tömörebb mondatok hatásosabbak lehetnek, mivel így biztosabban értelmezhetik a javaslatokat. Az instrukciókban – Hancock alapján – arra törekedtem, hogy a nagyobb szintű hibáknál a diákok szabadon döntsék el, milyen javításokat alkalmaznak (Cotton 1988). Ha egyszerre több cselekményt vagy az egész filmet feldolgozták, nem utasítottam őket bizonyos sorok teljes törlésére, a szelektálást rájuk bíztam.

A vizsgálatok fókuszpontjait érdemes lenne kiegészíteni a szövegalkotás folyamatában kulcsszerepet játszó tanári instrukciók korosztály szerinti kutatásával. A különböző

hibatípusokról számos tanulmány olvasható, de az instrukciókról főleg elméleti írások születtek, amelyek kevés támpontot adnak abban, hogyan lehet segíteni a diákoknak hibáik azonosításában és a javítási stratégiák elsajátításában. A több példával szemléltető instrukciók megmutathatják a diákoknak a szövegek különböző szintjeinek felépítését és egymásra hatását, a részletes, hibatípusokat megnevező javaslatok és az érettségi javítási-értékelési útmutatójának tanulmányozása, gyakorlati alkalmazása pedig a diákokat és a tanárokat is tudatosabb íróvá és olvasóvá nevelheti.

4. A tanári instrukciók kérdőíves vizsgálata

A fejezet a fogalmazástanítás gyakorlatával kapcsolatos kérdőíves vizsgálat elemzését tartalmazza. A felmérésben már gyakorlott pedagógusok és az egyéni összefüggő szakmai gyakorlatot elvégző kezdő pedagógusok vettek részt. A kérdőíves kutatás célja a tanári javításoknak és értékeléseknek a vizsgálata volt.

A kérdőív két részből állt, mindegyikben egy-egy fogalmazást kellett kijavítani az instrukcióknak megfelelően (a kérdőíveket a 16–17. és a 18–19. számú, a fogalmazást a 20. számú melléklet tartalmazza). A kérdőív első része a szöveg hagyományos jegy- és szöveges alapú értékelését kérte, a második pedig ugyanannak a fogalmazásnak folyamatközpontú javítását. A tapasztalt pedagógusok és a kezdő pedagógusok kérdőíve nagyrészt megegyezik, különbség néhány kérdés esetén van, de a fogalmazáson nem változtattam. Az adatközlők csak az első kérdőív kitöltése után kapták meg a második részt, hogy ne módosíthassanak a javításokon. A fogalmazást egy 10. osztályos, szakközépiskolában tanuló diák készítette nyári élményei alapján.

Mivel a kutatás nem reprezentatív, ezért a csoportosítást tapasztalt és kezdő pedagógusokra osztottam. Ezt a kategorizálási rendszert azonban csak akkor alkalmaztam, ha könnyen mérhető adatokat hasonlítottam össze (a fogalmazásra adott jegyek átlaga, a javításhoz szükséges idő). Az adatközlők szöveges válaszai esetében az összehasonlítás mellett kategorizálás nélküli összesítéseket is végeztem.

4.1. Az adatközlők jellemzői

A kérdőíveket 20-an töltötték ki, 10 tapasztalt és 10 kezdő pedagógus. A 20 adatközlő közül 4 férfi és 16 nő volt. A tapasztalt pedagógusoknál mindannyian Budapesten tanítanak, 5-en gimnáziumban és 5-en szakközépiskolában. Életkoruk alapján közülük 3-an 22 és 30 év között, 2-en 31 és 40 között, 2-en 41 és 50 között, 2-en 51 és 60 között, illetve 1 tanár pedig 61 fölött volt. A kezdő pedagógusok közül gyakorlatukat 7-en gimnáziumban, 2-en szakközépiskolában végezték el. Közülük szintén 8-an Budapesten voltak kistanárok. Egy adatközlő volt, aki mindkét iskolatípust megjelölte. Az adatközlők adatai részletesen megtekinthetők a 21. számú mellékletben.

4.2. Az I. kérdőív tanulságai

Az I. kérdőívben a fogalmazásra adott érdemjegy(ek)re és szöveges értékelésükre, valamint a fogalmazás eredményközpontú javításával kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk az adatközlőknek (ld. 22. számú melléklet). A tapasztalt pedagógusok tartalmi jegyeinek átlaga 3,6 volt, a helyesírásé (4 jegyből számítva) 3,75. Közülük 1 adott külalakra is 4-es érdemjegyet. A gimnáziumban és a szakközépiskolában tanítók osztályzatai között nincs különbség. Az adott fogalmazás javítására fordított idő közt azonban már nagyobb eltérések voltak, a skála 10-től 60 percre terjedt, így átlagosan 20 percet szántak a fogalmazás elolvasására, javítására és értékelésére. Az egy tanévben íratott fogalmazások száma is különbözik, a 2–3-tól egészen 8-ig. Ezek javítási ideje 5–10 perctől 25–40 percre terjed. A kezdő pedagógusok tartalmi jegyeinek átlaga jobb volt: 4,0. A helyesírásra adott érdemjegyük azonban megegyezik a tapasztalt pedagógusokéval: 3,71 (bár az utóbbi átlagát már 7 érdemjegyből számoltam ki). Az adott fogalmazás javítására fordított idejük 5 perctől 40 percre mozgott, átlagosan 17,5 és 19 perc között.

A fogalmazások szöveges értékelésében a tapasztalt pedagógusok mindegyike kitért a durva helyesírási és nyelvi hibákra, többek közt a számok, a címek, a *j-s* és *ly-os* szavak helyesírására, a központosításra, a szleng szavakra és a szóismétlésekre. Többen hiányolták a színeesebb, élménydúsabb beszámolót is, de a fogalmazás egészét és tartalmi hiányosságait kevesen véleményezték. A teljes fogalmazást 4-en jellemezték: „[a] dolgozat írója helyenként ugyan választékosan is fogalmaz, de sok az »iskolás«, szokványos fordulat a dolgozatban”; „[a] fogalmazás túl rövid és sablonos”, „[a] korosztályánál sokkal »egyszerűbb« a diák gondolata és kifejezőképessége”, abból csak egy volt pozitív: „[ö]sszességében egy szépen felépített fogalmazás”. Az általános észrevételek mellett ritkán, de konkrét tartalmi hibákat is értékelték a tanárok. Az egyik adatközlő röviden írt a bevezetésről: „[a] bevezetés gyengére sikerült”, illetve a szöveges értékeléskor 2 esetben említették meg, hogy az élmények felsorolása mellett érdekesebb lett volna ezek részletesebb bemutatása (egy adatközlő ezt csak a fogalmazás javításában jelezte 5 alkalommal, az értékelésében nem). A befejezést szintén csak egy pedagógus értékelte, aki „összecsapottnak” érezte azt. A szerkezeti hibáknál többségük a mondatok egyszerűségét említette meg, illetve többen dicsérték a fogalmazás tagoltságát, de a szöveges értékelésben egyikük sem jelezte, hogy valójában két bevezetés található a szövegben.

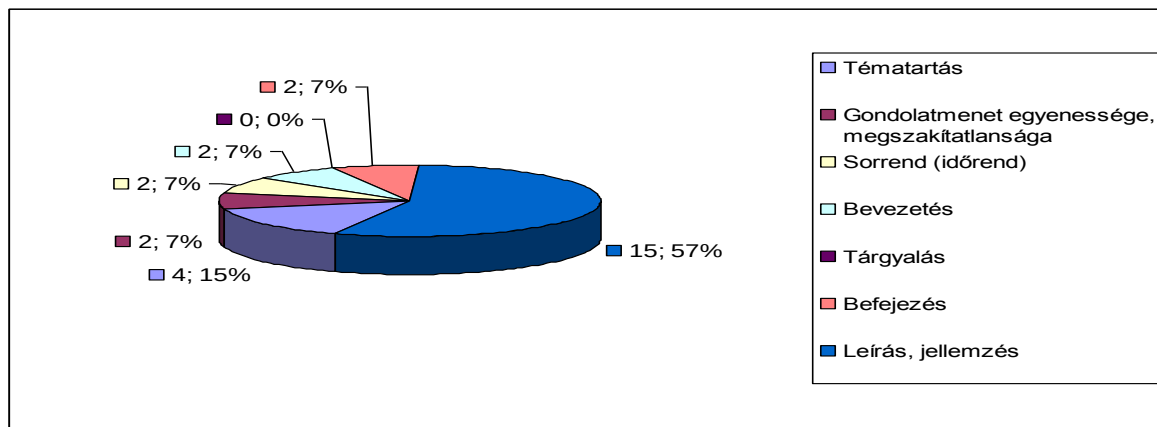
Bár a kezdő pedagógusok sok esetben gyakorlatlanabbak és nehezebben látják át az oktatási folyamat egészét (Szivák 2003: 494), a fogalmazás szöveges értékelésénél mégis nagyobb arányban jelent meg a konkrét tartalmi és szerkezeti hiányosságok felismerése, valamint több tanácsot is írtak ezekről. 8 esetben írták le, hogy a fogalmazás lehetett volna élményszerűbb, ha csak a legfontosabb eseményekre koncentrálna, és 2 esetben jelezték a tárgyalás gondolatmenetének megszakítását. Szintén 2-en javasolták a fogalmazás logikai és nem időrendi szerkesztését, mivel az „a kronologikus rend miatt felsorolásszerű”. A leendő pedagógusok hosszabb értékelést írtak, több dicsérrettel, és hangsúlyosabban emelték ki az olvasó elvárásait, mint tapasztaltabb kollégáik.

Mindkét csoportnál megjelenik az élmények részletesebb leírásának az igénye, de a tapasztalt pedagógusoknál az hiányzik, hogy ez miért fontos. A kezdő tanároknál az olvasóközpontúság kérdése konkrét elvárások formájában jelentek meg: „[h]a meglepő, ám pontos adatokat írsz (6 m mély medence), írd le, hogy miért olyan indokolatlanul mély, magas, nehéz, könnyű stb. az, amiről írsz. Ha ezt megteszed, azzal megelőzöd, hogy az olvasó magában hiteltelennek bélyegezzon, mint író”; „a megvalósultnál élményszerűbben, részletesebben, színeesebb stílusban, nagyobb átéléssel is el tudnád mesélni ezeket a nyári történeteket, pl. milyen élmény volt a kígyókkal való szembesülés?”.

Az I. kérdőív fogalmazásainak javításait nem rendeztem összesített táblázatba, mivel a helyesíráson és központoszáson kívül nem volt egyértelmű, milyen hibát jeleztek az adatközlők (csak egy helyen szerepelt jelmagyarázat). A helyesírási hibáknál mindenki a szokott jelölést használta, de a szavak bekarikázása, bekeretezése, aláhúzása (egyenest vagy hullámos vonallal) és a hiányjelek nem mutatták meg, nyelvi, szerkezeti vagy tartalmi hibát értettek-e alatta. Ez abból a szempontból is érdekes, hogy a tanárok ezekkel a jelzésekkel – elvben – a diákoknak segítenek, de a hibák típusainak dekódolása pontatlanságuk miatt nem lehet elég eredményes. A helyesírási és a központoszási hibákban három esetben vettek észre 5, illetve 7 és 8 hibát. A többi fogalmazásban megközelítőleg azonosak az észrevételek, az eltérések a filmcímeknél és a nehezen olvasható szavaknál voltak.

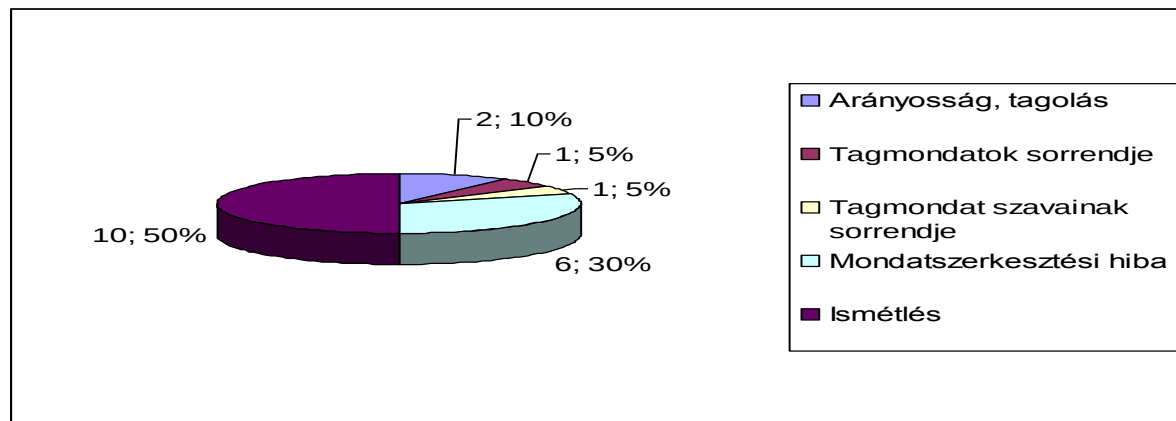
A szöveges értékelésekben előforduló tartalmi és szerkezeti hibák jelzésének kategorizálás nélküli összesítését a 12. és 13. ábra szemlélteti. Összességében is elmondható, hogy a fogalmazás nyári élménybeszámolójával kapcsolatban az adatközlők több mint fele hiányolta az érzések, tapasztalatok részletesebb kifejtését (a diagramon ez a leírás, jellemzés

kategóriát jelenti), de a gondolatmenet megszakítását a 20 adatközlő közül csak 2-en jelezték. Szintén 2 esetben jelenik meg problémaként, hogy az élmények időrendi felsorolása szárazzá és felsorolásszerűvé teszi a szöveget: „[a] tartalmi rész kicsit egysíkú, azaz gyakran ismétled a »voltam« szót, és a kronologikus rend miatt felsorolásszerű a fogalmazásod”. A szerkezeti szintű észrevételeknél 50%-uk jelezte az ismétlések gyakoriságát, és 6 esetben jeleztek mondat szerkesztési hibát, amely ezek rövideységét, egyszerűségét kritizálták.



12. ábra

Az adatközlők szöveges értékelésében előforduló tartalmi hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás



13. ábra

Az adatközlők szöveges értékelésében előforduló szerkezeti hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás

Az I. kérdőív utolsó két kérdése a fogalmazások témájára és a javítások menetére kérdezett rá. A tapasztalt pedagógusok közül egy tanár ad lehetőséget az abszolút szabad témaválasztásra, és három esetben több téma vagy cím közül választhatnak a diákok. A maradék

hat esetben csak az adott tananyaghoz kapcsolódó fogalmazásokat kérnek a tanárok. A kezdő pedagógusoknál erre a kérdésre tapasztalataik alapján kellett válaszolniuk. Mind a 10-en azt válaszolták, hogy tanáraik a tananyaghoz és az érettségihez alkalmazkodva egy vagy három témát adnak meg a diákoknak, a szabad témaválasztást csak 1 személy említette.

A javítások menete mind a kezdő, mind a tapasztalt tanároknál megegyezett. Egy fogalmazást kétszer vagy háromszor olvastak el, a szöveg különböző részeire koncentrálnak. A helyesírásra és a központosításra mindenki figyelt, ahogy a nyelvi hibákra is. Többen a szöveg tartalmi, logikai és szerkezeti kérdései kapcsán is újraolvasták a szöveget, de ezek tényleges megvalósulása a szöveges értékelések összehasonlításával megkérdőjelezhető.

4.3. A II. kérdőív tanulságai

A II. kérdőívben ugyanazt a fogalmazást kellett újból kijavítani, de már nem szöveges értékeléssel, hanem a diáknak címzett instrukciókkal (amelyek segíthetik a tanulót abban, hogy a fogalmazását önállóan javítsa, és később ezekkel az átalakításokkal újra beadhassa). Ebben a kérdőívben is meg kellett adni, mennyi ideig tartott a fogalmazás javítása és az instrukciók írása, milyen gyakran használják ezt a megközelítést, és mit gondolnak róla, valamint a két szemlélet összehasonlítása is a feladatok között szerepelt.

Az I. kérdőív javítási idejéhez képest nem voltak lényegi eltérések (ld. 23. számú melléklet), a tapasztalt pedagógusok átlagosan 17.7 és 18.3 perc alatt látták el instrukciókkal a fogalmazást, míg a kezdő pedagógusok 19.8 és 28.0 perc közötti időt töltöttek a javítással. A tapasztalt tanárok közül 6-an írták azt, hogy alkalmazzák ezt a fogalmazástanítást, de a kérdésekre adott válaszokból és az instrukciók elemzéséből arra következtettem, hogy csak 2 tanár alkalmazza valójában a folyamatközpontú fogalmazástanítást. A kezdő pedagógusok fele gondolta úgy, hogy a tanárok nem íratnak ilyen fogalmazásokat, 4-en pedig az 1-2, illetve a „kevés” válaszokat adták. 1 kezdő pedagógus volt, aki szerint maximum 10 folyamatközpontú fogalmazást írnak a diákok.

A tapasztalt pedagógusok közül sokan valószínűleg a 2. b) kérdés első részére gondoltak, a másodikra már nem. Számukra a folyamatközpontú fogalmazástanítás a szöveges értékelésből és az érdemjegy hiányából áll. Ők nem adtak pontos és konkrét javaslatokat a tanulónak, valószínűleg a fogalmazások újraírását, az átdolgozás fázisát sem követelték meg. A tanárok csoportjában csak 2-en írták, hogy ilyenkor újraíratják a fogalmazásokat, közülük 1 pedig

részletesen leírta az írás folyamatát: „megbeszéljük, hogy milyen szempontokat kell figyelembe venni a fogalmazás megírásakor; készítsen vázlatot, ha szükséges, mert sokat segít; az anyag- és ötletgyűjtés lehetőségei; 1–2 példamondat a »gondolatok beindulásához«; alkalmazom egymás fog-nak meghallgatását is, hiszen egymástól sokat tanulhatnak”. A tapasztalt pedagógusok instrukcióinak elemei megegyeztek a szöveges értékeléssel, többségük a helyesírásra, a nyelvi hibákra, a szóismétlésre és egy-egy élmény kiválasztására hívta fel a figyelmet, a kettős bekezdésre, a gondolat megszakítására és a befejezésre nem. A 4. adatközlő csupán a jelmagyarázatot adta meg, amelyek a nyelvhelyességi, helyesírási és tárgyi/tartalmi hibákra vonatkoztak, a fogalmazás javításánál azonban tartalmi jelzés nem szerepelt.

Instrukciók a tanároktól: „[á]t kellett volna még egyszer írni a fogalmazást, hogy a javítások ne rontsák az írásképet. Sok a szóismétlés. A bevezetés gyengére sikerült”; „[v]álassz a szövegedből legalább egy olyan élményt, amelyet részletesebben is kifejtesz! Fejtsd ki és illeszd be a fogalmazásodba! Javítsd a helyesírási hibákat is!”; „[k]érem, gondolja meg, volt-e olyan élménye nyáron, amely esetleg mélyebben hatott Önre a felszínes esemény-leírásnál. Keresse meg a szóismétléseit, az irodalmi nyelvtől eltérő szó és szóelem alakjait! Gondolja át, hogy az írott nyelv emelkedettebb szokott lenni a beszélt változatnál”.

Az idézett instrukciók problémája, hogy kevés útmutatást adnak, és pontatlanok vagy bonyolultak. Egy olyan diák, aki ezt a fogalmazást írta, nehezen tudja értelmezni és ezért átalakítani írása egyes részeit, ha csupán a bevezetés gyenge minőségére hívják fel a figyelmét, illetve azt kéri tőle, hogy keresse meg az irodalmi nyelvtől eltérő kifejezéseket. Ezek azonosításához nem rendelkezik kellő ismeretekkel és önálló, az írás átalakításához szükséges kritikai gondolkodással, írástapasztalattal. A tapasztalt pedagógusok közül 3-an azonban pontosabb javaslatokat is tettek, de a hozzá kapcsolódó részt a fogalmazásban csak egy tanár jelölte a hiányjelekbe írt kérdésekkel. Ők a következő instrukciókat írták: „[h]a van két olyan egymást követő mondatod, amelyek nem egyértelműen következnek egymásból, vagy szervesen kapcsolódnak össze, próbált megváltoztatni a sorrendjüket, vagy kötőszóval logikusabbá tenni a kapcsolódásukat!”; „mielőtt leírod a megfogalmazott mondataidat, próbáld ki előtte más-más kötőszóval, melyek összehasonlíthatók és a legjobb könnyebben kiválasztható”.

A kezdő pedagógusok 3 kivételével részletesebb instrukciókat írtak. Közülük 2-en a hibák típusait számokkal is jelölték a szövegben. A tanácsokban a címadásra, az összetett mondatokra,

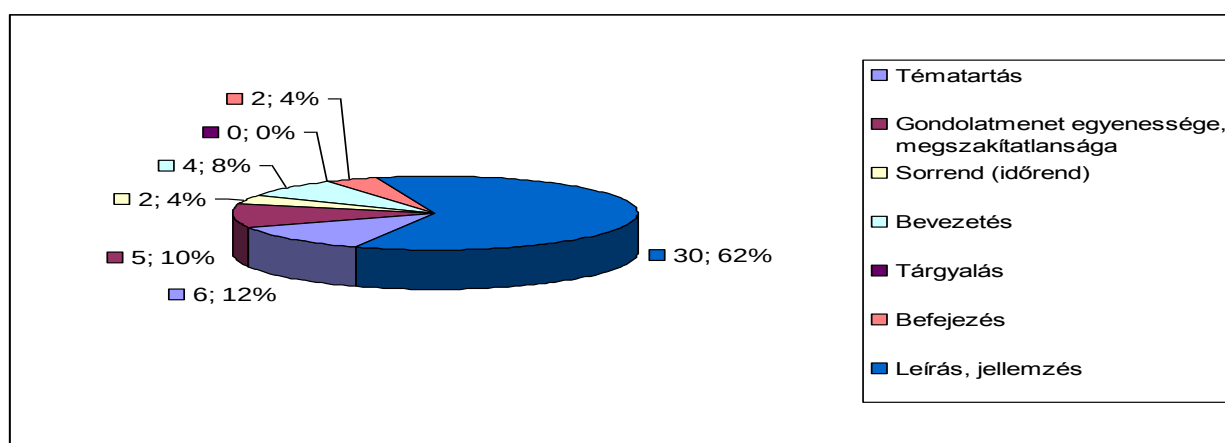
szóismétlésekre, néhány pontosan megnevezett kifejezésre, helyesírási és külső hibákra hívták fel a figyelmet.

A kezdő pedagógusok instrukciói: „3. Köszavakkal ne kezdj mondatot, különösen ne egy új témát. Vezesd be előzményekkel. Pl. Az idei nyár számomra tökéletes volt, ezért választottam fogalmazásom témájaként az élményeim megosztását. 4. Kerüld a szóismétléseket. A nyár szót ebben az esetben lehet a vakáció, szünet, kikapcsolódás szavakkal helyettesíteni, és így máris a gazdagabb szókincsedet tükrözi a fogalmazásod”; „[h]a már egy témáról írtál (bulizás), akkor ne később fejtsd ki annak tartalmát, mert így csapongóvá válik a fogalmazásod. Döntsd el, hogy melyik részben akarsz róla részletesen írni, és azt kezd mindig új bekezdéssel”; „[a]zonban ezeket a nyári történeteket el lehet mesélni még szívesebben és élményszerűbben. Tudom, hogy te ezt meg tudod valósítani, ezért az lesz a következő feladatod a fogalmazásoddal kapcsolatban, hogy kijavítsd. Adok néhány ötletet [...] adj frappáns, figyelemfelkeltő címet [...] találj ki egy találó jelzőt a nyarad jellemzésére, részletezd, hogy miért fontos, hogy kialakítsd magad, állítsd ellentétbe azzal, amikor ez nem sikerült, írd le, hogyan határozza meg a két különböző eset a napod hátralévő részét, illetve a nyarad [...] bátran fejezd ki, fogalmazd meg érzéseidet, reakcióidat a fogalmazásban (szuper, ijesztő, felejthetetlen)”; „az igekötős igék pongyola használatát javítsd: *kiolvastam, *leutaztam → ezeket a beszélt nyelvben használjuk, de írásban nem használjuk”; „[k]étféle módon közelítetted meg a témát, válaszd ki a szimpatikusabb bevezetést”.

A fenti idézetek talán alkalmasabbak a gyakorlatlanabb (tudáselmondó) diákok számára, hiszen az instrukciókban az adott hibát is megnevezték. A bekezdés esetén például jelezték a tanulónak, hogy valójában kettőt írt, és a gondolatmenet megszakítására is felhívták a figyelmét. Az instrukció mellé példákat is írtak, amelyek abban különböznek a hagyományos javítástól, hogy a javítási lehetőségek több változatát is megadták, így a diák szabadon választhat közülük (amíg nem tud önállóan is megoldást keresni a problémákra).

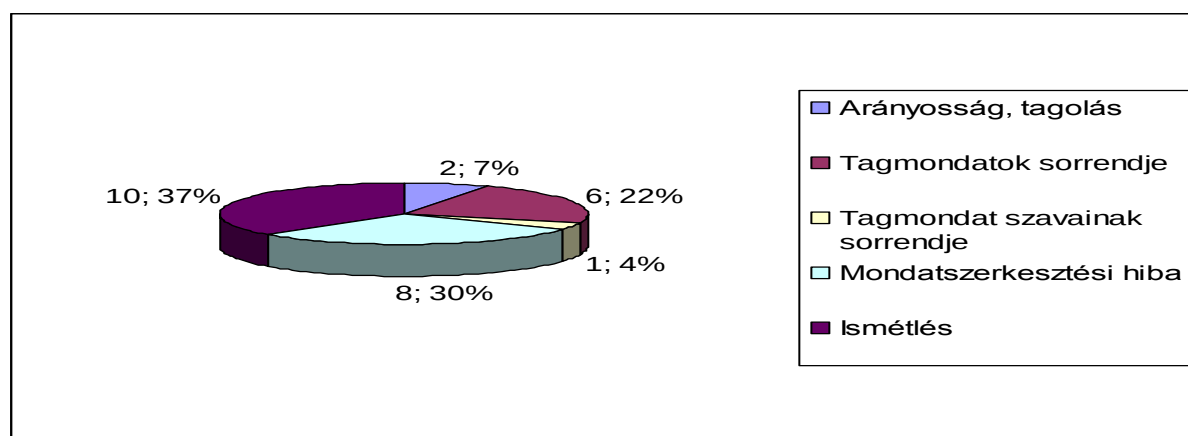
A kategorizálás nélküli összehasonlításból (13. és 14. ábra) kiderül, hogy a II. kérdőívben az adatközlők több hibát jeleztek a tanulónak, mint a szöveges értékelés során, így a szöveg elemzése is alaposabb volt. A nyári történetének leírásakor továbbra is hangsúlyos elvárás volt annak élményszerűbbé tétele, de a fogalmazás és a cím viszonya közti összefüggések jelzése is erősödött. Több tanácsoltak az új címadást, vagy csak egy élmény részletes leírását (így *A nyár élményei* címen is módosítani kellett volna). A kettős bevezetés problematikusságát is 2 helyett

már 4-en észrevették, de a fogalmazás gondolatmenetének megszakítását vagy időrendi sorrendjének felcserélését szintén nem jelezték többen a tanári instrukciókban. Szerkezeti szinten 10 alkalommal jelezték és tettek javaslatokat a tagmondatok sorrendjének változtatására, és 8 esetben jelezték a mondat szerkesztési hibákat. Bár a mondatok rövidegét az adatközlők már a szöveges értékelésben is jelezték, a folyamatközpontú tanári instrukciókban csak 2 ember jelölte a fogalmazásban is ennek pontos helyét. A másik 6 adatközlő javaslatai közt ezt még mindig csak általánosságban tette meg. A szöveg hibái közt többen jelezték az ismétléseket is, ennek javítására több ötletet és szinonimát adtak.



13. ábra

Az adatközlők tanári instrukcióiban előforduló tartalmi hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás



14. ábra

Az adatközlők tanári instrukcióiban előforduló szerkezeti hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás

4.4. A két kérdőív tanulsága(i)

Számos értékeléssel foglalkozó tanulmány vizsgálja a tanári javítások szubjektivitását, de a fenti két kérdőív azonban a tanároknak a szöveg egyes szintjein megjelenő elemzési gyakorlatára helyezte a hangsúlyt. A kezdő pedagógusoknak a szöveg makro- és mezoszintjén is voltak észrevételeik, a másik csoport azonban főleg a helyesírási, stilisztikai és nyelvi hibákra figyelt fel, csak ritkán foglalkoztak konkrét tartalmi kérdésekkel. Az adatközlők közt a folyamatközpontú fogalmazástanítás megítélésében nem voltak nagy eltérések. 18 adatközlő szerint nagyon hasznos ez a megközelítés, de közülük 8 nem tartja megvalósíthatónak az oktatás egészében, inkább az alsó tagozaton, ill. a 9. osztályban alkalmaznák. Ez a hozzáállás megegyezik a kulturális központú műveltségkép fogalmazási képességének megítélésével (ami eredeti, az belülről fakad, így nem tanítható) és Tóth kritikájával is, aki nehezményezi, hogy az alsós évfolyamok után a tanárok már nem foglalkoznak a szövegalkotás fejlesztésével, fejlődését természetesnek veszik (Molnár 1996: 139; Tóth 2008). Egy másik gyakorlati jellegű kritika a 3 adatközlőnél merült. Szerintük ennek a fogalmazástanításnak az alkalmazásával nem lehet a tananyagot időben befejezni. Mivel a tanárok kronologikusan tanítanak, így nem foglalkozhatnak még mindig az év eleji fogalmazásokkal, ha már az év végi irodalmi művekről beszélnek. A 20 adatközlő közül csupán 2-en írták azt, hogy nem tartják eredményesnek ezt a fogalmazástanítást, negatív tapasztalataik alapján.

5. A kutatás konklúziója

Magyarországon az eredményközpontú fogalmazástanítás szemlélete számít hagyományosnak, a tapasztalt tanárok ez alapján értékelik az írásos produktumokat. A helyesírási és a nyelvi hibák mellett kevés figyelmet szentelnek a szövegek makroszintű elemzésére és értékelésére, valamint nem hívják fel a diákok figyelmét ezekre a problémákra. Bár a kezdő pedagógusok több lényegi hiányosságot fedeztek fel, a két kérdőív elemzése alapján mégsem állapítható meg, hogy a tapasztaltabb tanárok nem rendelkeznének olyan széles spektrumú szövegelemzési ismeretekkel, mint fiatalabb kollégáik. A különbség az, milyen mértékben és hogyan hívják fel a figyelmet a szöveg egészének problémáira. A tanárok többéves tapasztalata az értékelésében is folyamatosan mélyül, de ezekről nem mindig tájékoztatják a diákokat. A fogalmazások javításának ideje sem feltétlenül csak a rutint jelzi, hanem a szabadidő mennyiségét is, hiszen a tanárként dolgozó adatközlők a tavaszi szünet előtt töltötték ki a kérdőíveket, amikor sok más határidős feladatuk is volt.

A kérdőívek elemzése azt mutatja, hogy az adatközlők tisztában vannak a módszer hatékonyságával, nehézségei miatt mégis tartanak alkalmazásuktól. A módszer említett hátrányai a magyarországi oktatás helyzetét ismerve reálisak. A tanároknak nincs elég idejük a fogalmazások többszöri javítására, egyrészt adminisztratív feladataik, másrészt a nagyrészt kronologikus irodalomtanítás miatt. További probléma, hogy a diákok nem tudnak egymásnak hatékonyan segíteni a szövegek hibáinak feltárásában, ami nagyban megkönnyítené a tanár feladatát. Érdemes lenne olyan konkrét, szövegtani útmutatókat, illetve feladatlapokat kidolgozni a diákok számára, amelyek a különböző életkori sajátosságokat figyelembe véve segítik az egyes szövegfajták elsajátítását, a lehetséges hibák „felismertetését”.

A kulturális központú műveltségkép és az eredményközpontú fogalmazástanítás hatására a fogalmazási képességet természetesen meglévő és fejlődő területnek tartják, amelynek fejlesztésére a felsőbb évfolyamoktól kezdve a tanárok nem szánnak elég időt (Tóth 2008). A kérdőíves kutatás is igazolta ezt az állítást, a megkérdezett tanárok a folyamatközpontú fogalmazástanítás alkalmazását csak az alsóbb évfolyamon vagy az új iskolatípusok elején tartották fontosnak, viszont külön erre a célra gyakorlóórákat nem tartanak. A dolgozat 2. hipotézisét a kérdőívet kitöltő pedagógusok javításai, szövegekhez való viszonyuk igazolta. A produktumorientáltság hatására a fogalmazás makroszintjére nem fordítottak kellő energiát és

időt, helyette a diákok szövegeinek stílusára, nyelvhelyességére koncentráltak. A javításokban még mindig a produktumra és a lokális hibákra helyeződött a hangsúly, míg a fogalmazások ötletességére, tartalmára kevésbe figyeltek. Az egyéni szakmai gyakorlat során készített tanári instrukciók részben igazolták azt az állítást, hogy a folyamatközpontú szemlélet alkalmazása a javítások során a szövegek minőségi fejlődését segítik elő, ahogy azt az 1. hipotézis is feltételezte. Ugyanakkor az instrukciók hossza és túlzó részletessége sok diákot elriaszthatott fogalmazásuk átírásától. A korosztályoknak megfelelő tanári útmutatások készítéséhez még további kutatás szükséges. A gyakorlóórák és a tanári instrukciók személyre szabott megírása számomra sok időt és energiát igényelt, a jelenlegi oktatási viszonyok és a gyakorlóhelyemen a kronologikus tananyag miatt nehezen alkalmazható a tanév egészében, de gyakori és rendszeres használatával a tanulók szemléleti változása elérhető.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2000. A fogalmazástanítás alapjai. In: Földi Éva – Gadányi Károly (szerk.) *Vox humana. Bolla Kálmán professzor hetvenedik születésnapjára*. ELTE. Budapest. 35–41.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A krtikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf (2012. március 5.)
- Bódi Zoltán 2010. *Kommunikációs stratégiák az információs társadalomban*. http://oldwww.unimiskolc.hu/uni/res/e_publications/2010/bodi_zoltan.pdf (2012. március 4.)
- Chapman, Marilyn L. 2006. Research in writing, preschool through elementary, 1983–2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 6: 2–27.
<http://lled.educ.ubc.ca/sites/lled.educ.ubc.ca/files/pdf/ll2006.pdf> (2012. február 17.)
- Cotton, Kathleen 1988. *Teaching Composition: Research on Effective Practices. Topical Synthesis No. 2*. School Improvement Research Series II. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland
http://www.hawaii.edu/mauienglish/departments/pages/Teaching_composition.pdf (2012. február 17.)
- Csákberényiné Tóth Klára 2011. Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301> (2012. január 26)
- Gál Péter 2002. Az íráskészség fejlesztésének tartalmi vonatkozásai. In: Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 317–341.
- Gonda Zsuzsa 2008. Új irányok, új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=37> (2012. február 20.)

- Gömöri Árpád 1995. Fogalmazási problémák a szakmunkásképző iskolákban. In: Szende Aladár (szerk.) *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 226–234.
- Hillocks, George 1984. What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 1: 133–170. <http://faculty.rcoe.appstate.edu/koppenhaverd/5710/read/write/hillocks84.pdf> (2012. február 17.)
- Honffy Pál 1972. *Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése a középiskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Honti Mária 1997. Anyanyelv és kultúra. In: Gábrityné Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.) *Anyanyelvű oktatásunk*. Magyarságkutató Tudományos Társaság. Szabadka. 21–35.
- Horváth József 2003. Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra* 6–7. 55–58. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_055-057.pdf (2012. február 26.)
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kernya Róza 1995. A fogalmazás stíluskövetelményei. In: Szende Aladár (szerk.) *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 81–86.
- Kernya Róza 2008. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Magassy László 1995. *A fogalmazás tanításának elvei és módszerei*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar pedagógia* 2. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP962.pdf (2011. szeptember 13.)
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00040/pdf/tan3.pdf> (2011. november 03.)
- Molnár Edit Katalin 2009. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> (2011. november 16.)
- Nemzeti alaptanterv 2007. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat> (2011. október 17.)

- Nemzeti alaptanterv 2012. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (2012. április 10.)
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái*. Tankönykiadó. Budapest.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Simák Viktória 2011. *A fogalmazástanítás pedagógiája. A folyamatközpontú fogalmazástanítás*. Tanári szakdolgozat. ELTE. Budapest.
- Szalai Tünde 2002. Gondolatok a tanulói személyiség kognitív dimenzióiról. In: Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 317–341.
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2012. április 09.)
- Szivák Judit 2003. A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönykiadó. Budapest.
- Szolár Bernadett 2002. Az íráskészség fejlesztésének főbb gyakorlati kérdései. In: Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 317–341.
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógiai* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2011. augusztus 28.)
- Tóth Beatrix 2006. *Ötletek a fogalmazás tanításához*. <http://magyartanar.mnyt.hu/upld/Microsoft%20Word%20-%20FogalmazasTothBeatrix.pdf> (2011. október 23.)
- Zimányi Árpád 2000. *Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai*. Eger. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/ZimanyiAnyanyelvpedag.pdf> (2012. március 13.)
- Vallent Brigitta 2008. Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr* 2. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1322/132205.pdf> (2011. március 20)
- Veszelszki Ágnes 2008. Vizuális megoldások a kreatív szövegalkotási gyakorlatokban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=33> (2011. december 12.)
- Veszelszkiné Huszárik Ildikó 2008. Szövegfeldolgozás nyomtatott és digitális eszközökkel. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=45> (2012. február 17.)

(1) <http://krono.inaplo.hu/index.php/inter/inter-halozati-jelensegek/270-blog>

(2012. március 30.)

(2) http://www.market-iq.hu/szakmai_blog.html (2012. március 30.)

(3.) Magyar nyelv és irodalom Középszintű írásbeli érettségi vizsga Javítási-értékelési útmutató.

http://db.nefmi.gov.hu/erettsegi2011/k_magyar_11maj_ut.pdf (2011. szeptember 2.)