

Szilassy Eszter

## Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái

A tanulmány a magyar diákok szövegalkotási képességét feltáró vizsgálatok eredményeiből indul ki. A problémák két forrását emeli ki: kevésbé ismerik a pedagógusok a hatékonyabb képességfejlesztést segítő elméleti kereteket, és azt, hogy problematikus a szövegalkotási teljesítmény értékelése. A tanulmány röviden bemutatja a fogalmazási képesség folyamatjellegét hangsúlyozó kognitív pszichológiai fogalmazásmodelleket, amelyek segítségével az értékelési problémák egy része is megoldható. Majd a kognitív modellekre épülő, folyamatalapú fogalmazástanítási szemléletű értékelési szempontokat és módszereket javasol. Példákkal mutatja be, hogy a stílustévesztés, az olvasói értelmezést zavaró nyelvtani, mondatszerkesztési és szövegfelepítési problémák tudatosítása hogyan segítheti a tanulók fogalmazási képességének a fejlesztését.

### A magyar diákok szövegalkotási képessége

Magyartanároktól, gyakorló pedagógusoktól, szülőktől gyakran hallható a panasz: gyermekeink nem tudnak írni, nem tudnak fogalmazni. Ha végigtekintünk az elmúlt évtizedekben Magyarországon elvégzett fogalmazásvizsgálatok eredményein, valóban azt tapasztaljuk: nem kevés probléma van a tanulók szövegalkotási képességével, illetve e képesség iskolai fejlesztésével. A tanulmány az első részben – a teljesség igénye nélkül – áttekinti két országos és két regionális felmérés tanulságait, majd a probléma forrásaival és a megoldási lehetőségekkel foglalkozik.

Orosz Sándornak (1972) a fogalmazási képesség fejlődését vizsgáló, 1967–1968-ban végzett felmérése azt mutatta ki, hogy a tanulóknál az általános iskola 5. osztályától a középiskola 12. osztályáig lassú, egyenletes fejlődés tapasztalható. Ám e fokozatos javulás, növekedés ellenére a felsőbb évfolyamok teljesítménye egyre kevésbé felel meg az adott életkorban elvárt követelményszintnek. Pedig az ismeretek gyarapodását, az információfelvétel ütemét az általános iskola felső tagozatán a szakrendszerű oktatás gyorsítja; a középiskola évfolyamain pedig mindehhez hozzájárul a bővülő ismeretanyag, sőt a tömegkommunikációs eszközök nyújtotta információáradat. A fogalmazástechnika fejlődése azonban nem tart lépést ezzel a gyarapodási folyamattal.

A hazánkban 1983-ban elvégzett országos IEA-fogalmazásvizsgálat tanulságait ismertető Kádárné Fülöp Judit (1990) szerint több fogalmazás a funkcionális analfabetizmus jeleiről árulkodik. Szerzőik technikailag tudnak ugyan írni, ám nyelvtudásuk és szövegalkotási képességeik az eredményes írásbeli kommunikációhoz nem elegendők. A fogalmazások gyakran egocentrizmust tükröznek. Sok tanuló úgy ír, ahogyan eszébe jut: írását aszerint építi fel, ahogyan a képzetek a saját tudatában felmerülnek, figyelmen kívül hagyva a címzettet, mellőzve a kommunikációs célok és körülmények mérlegelését.

Molnár Edit Katalin (2000) a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke által végzett Iskolai Műveltség '99 vizsgálat fogalmazási komponensét mutatja be. E vizsgálat célja az volt, hogy feltárja az iskolai fejlesztésnek a tanulók fogalmazási képességére gyakorolt hatását. A minta Szeged általános és középiskoláinak tanulói közül került ki. A két életkori mintát tovább osztották a későbbi továbblépési esélyek alapján az alábbi négy almintára:

- 7. osztály – leszakadók (tanulmányi eredményeik alapján nem lesz esélyük érettségit adó középiskolába továbblépni);
- 7. osztály – továbblépők (továbblépésük érettségit adó középiskolába lehetséges);
- 11. osztály – szakközépiskolások;
- 11. osztály – gimnazisták.

A felmérés két problémára hívja fel a figyelmet. Az egyik a leszakadó hetedikesek fogalmazási teljesítményének nagymértékű elmaradása. A másik pedig az a problémakör, amelyet már Orosz Sándor is hangsúlyozott: a tanulók fogalmazási képességének fejlődési üteme elmarad a gondolkodásukétól.

A Nagy Zsuzsanna (2009) által bemutatott vizsgálat 11. osztályos szakközépiskolás diákok fogalmazási képessége, a szövegekre vonatkozó ítéletei, véleményei, illetve az általuk írt hétköznapi fogalmazások minősége között kereste az összefüggéseket. A diákok jól teljesítettek az értékelési feladatban: a szövegekre vonatkozó ítéleteik egyöntetűek voltak. Ennek ellenére a szövegalkotási feladatban közepes volt az átlageredményük. Az ellentmondás magyarázata az, hogy a középiskolás tanulók, bár tisztában vannak a jó szöveg kritériumaival, saját írásaikban nem követik az általuk ismert szempontokat.

A fentebb bemutatott vizsgálatok közös tanulsága tehát az, hogy a magyar diákok szövegalkotási képessége elmarad az elvárható követelményszinttől; nem tart lépést a tudattartalom bővülésével. Az iskolai fogalmazástanítás nem biztosítja a diákok számára az önálló, hatékony, az élet különféle területein használható írásbeli kommunikáció eszközeit. Különösen elgondolkodtató az, hogy e felmérések között évtizedek teltek el, mégis hasonló hiányosságokat mutattak ki.

## **A problémák forrásai**

### **Az eredményorientált szemléletmód**

Tapasztalataim alapján a pedagógusok kevésbé ismerik a szövegalkotás folyamatjellegét szem előtt tartó, hatékonyabb képességfejlesztést megalapozó elméleti keretet. A fogalmazástanítás alapvető dilemmája ez a kérdés: mi is egyáltalán a fogalmazás, a szövegalkotás? Hogyan lehet ezt az alapvetően nehezen vizsgálható jelenséget meghatározni? Hogyan kell – és egyáltalán: lehet-e – a fogalmazási képességet fejleszteni?

Közkeletű felfogás szerint a jó fogalmazási képesség nem más, mint eredeti gondolatok megnyerő, könnyed közlése írott formában. Ez pedig a műveltség természetes velejárója. Ám ha természetes, ha eredeti, ha belülről fakad e képesség, akkor a hagyományos értelemben vett tanítással nehéz kialakítani; nehéz megmutatni, hogyan kell bizonyos szövegeket megalkotni (Molnár 1996: 139).

A „hagyományos”, a „hétköznapi” – mind a szövegalkotás gyakorlatára, mind ennek tanítására máig ható – elképzelés szerint a fogalmazás, a szöveg megalkotása csupán valamilyen „termék”, „produktum” létrehozása. A szövegalkotó egyszerűen kitalálja szövege tézisé, esetleg készít egy vázlatot, és végül megírja a szöveget. Vagyis nem tesz semmi egyebet, mint hogy követi a tankönyvek, kézikönyvek – meglehetősen általános – tanácsait (Hillcocks 1986: 49). Az efféle megközelítés semmit sem árul el a szöveg elkészülésének mikéntjéről. Olyan kérdéseket hagy megválaszolatlanul, mint:

- Hogyan találja ki a szövegalkotó a tézist? Milyen előzetes ismereteket mozgósít eközben?
- Miért és milyen módon készít (ha készít) vázlatot? Milyen mentális és kognitív folyamatok zajlanak le a vázlatkészítés során?
- Hogyan írja meg a szöveget? Milyen módon formál a tézisből, az esetleges vázlatból szöveget? Milyen technikákat, esetleg stratégiákat alkalmaz az írás során?

- Milyen külső tényezők (pl. írásának kommunikatív funkciója és címzettjei stb.) határozzák meg írása megalkotását?

A produktumorientált, eredményközpontú fogalmazásértelmezés egyik velejárója, hogy mind a szövegalkotó diák, mind a szövegalkotási képességet fejleszteni kívánó pedagógus az írástechnikára, a helyesírásra, a nyelvhelyességre helyezi a hangsúlyt, ezek gyakorlására, gyakoroltatására és az ellenőrzésére koncentrálnak. Így elsikkad a szöveg céljának kidolgozása, a megcélzott olvasóhoz való alkalmazkodás (Molnár 1996: 140–141). Az eredményközpontú szemléletmód kritikájaként azt is meg lehet fogalmazni, hogy szövegalkotáskor a gondolatok és a jelentés helyett a forma és a rögzítés kerül előtérbe. A döntések nagy részét a pedagógus hozza, „többszörre ő dönt a témáról, a műfajról, a megírás idejéről, és ő a fogalmazások egyetlen olvasója, bírálója, értékelője is” (Tóth 2008: 3). Ez a hagyományos szemléletmód nagyrészt előíró jellegű, ezáltal kevésbé alkalmas a kreatív gondolkodás és írás fejlesztésére, pedig fontos lenne, hogy az iskolai írásgyakorlat a gyermekek számára kreatív, élményszerű és motiváló legyen (Raátz 2008: 4).

### **A szövegalkotási teljesítmény hagyományos értékelése**

Az írott szöveg értékelésekor számos problémával szembesülnek a pedagógusok. Mindenekelőtt azzal, hogy egy fogalmazás értéke nehezen számszerűsíthető. Egy adott témáról elkészült, megalkotott szövegben nem – vagy csak csekély mértékben – szerepelhetnek jó és rossz megoldások; így a fogalmazás nehezen pontozható (vö. Hillcocks 1986: 133). Az értékelő inkább valamiféle benyomást szerez a fogalmazásról, és ennek alapján törekszik az értékelésre. Ám döntését erőteljesen meghatározzák saját elképzelései, elvárásai, értékrendje, attitűdje stb. (vö. Molnár 2000: 52).

Ez utóbbiakat alakítják a hagyományok is. A helyesírási-nyelvhelyességi szempontú ellenőrzés, értékelés és minősítés dominanciáján kívül érdemes kitérni egy másik jelenségre is: az úgynevezett kultúraközpontú műveltségképre (Molnár 2009: 139). Ez ugyanis jelentősen meghatározza a szövegalkotásnak a magyar iskolai gyakorlatban jelen levő értékelési szokásait, tendenciáit. A kultúraközpontú műveltségképnek az iskolai fogalmazások értékelésére gyakorolt hatásai a következőképpen összegezhetők:

- az iskolai fogalmazások értékelésében a viszonyítási alapot a kimagasló egyéni teljesítmények, illetve a kitűnő nyelvi és irodalmi minták adják;
- az értékelési kiindulópont a középosztálybeli kulturális milióból érkező diákok kulturális háttérének és előzetes tudásának;
- fontos szempont az értékelésben a gondolkodási képesség, ám ez kizárólag valamiféle bölcséleti gondolkodásként, az értékekről és erkölcsről való tanulás kiteljesedéseként értelmeződik (Molnár 2009: 139).

Egy korábbi holland–magyar szövegalkotási összehasonlító vizsgálatban középiskolai diákok ugyanazon érvelő fogalmazásait több különböző pedagógus javította és értékelte (Horváth 1998). A kutatás egyik tanulsága az volt, hogy a különböző pedagógusok által adott fogalmazásértékelések eltérnek egymástól. A pedagógusok tárgyyszerűbben, objektívabban értékelték azokat a fogalmazásokat, amelyek szerzőivel nem volt személyes kapcsolatuk. Az adatokból azt a következtetést is meg lehetett fogalmazni, hogy „az egyes diákok megítélése, így a diákok önképe, teljesítményének saját megítélése erősen függ a tanárától, ugyanis lényegében csak tőle kap értékelő-minősítő visszajelzéseket. E visszajelzések alapján sorolhatja be önmagát például jónak vagy közepesnek, miközben egy másik értékelő fórumon egészen másnak is minősülhet” (Horváth 1998: 216). Ezek az adatok is azt bizonyítják, hogy igen nagy a pedagógusok felelőssége abban, hogyan javítják, hogyan értékelik a tanulók fogalmazásait.

## A megoldási lehetőségek

### A folyamat alapú írásmodell és a rá épülő tanítási szemléletmód

A magyar pedagógusok már anyanyelvünkön is olvashatnak olyan összefoglaló munkákat, amelyek a fogalmazási képesség folyamatjellegét hangsúlyozzák, és elméleti keretet adhatnak a teljesebb körű és hatékonyabb képességfejlesztéshez (Molnár 1996; Bárdossy et al. 2002; Kádár 2008; Tóth 2008).

A szövegalkotást folyamatként értelmezik a kognitív pszichológiai alapú fogalmazásmodellek: elsősorban Linda Flower és John Hayes rekurzív modellje, illetve Carl Bereiter és Marlene Scardamalia írásstratégia-modellje. A következő összefoglaló táblázatok az említett két fogalmazásmodell jellemzőit összegzik vázlatosan – Molnár bemutatását követve, a leglényegesebb pontokat kiemelve. Linda Flower és John Hayes rekurzív modellje (1. táblázat) a szövegalkotás részfolyamait és ezek viszonyait azonosítja, elemzi (Molnár 1996: 142–143):

1. táblázat  
A szövegalkotás részfolyamatai

Részfolyamatok	A hozzátartozó szegmensek, műveletek
Tervezés	<p>Célok kitűzése → 3 célkitűzési alfolyamat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A szövegalkotó egy, a saját magát, a szövege célját és a címzettjét egységbe fogó retorikai célt határoz meg.</li> <li>– Az író ennek alapján létrehozza a produktum tervét („Mit írjak?”).</li> <li>– Az író ennek alapján megalkotja a folyamat tervét, amely irányítani fogja az anyaggyűjtést és magának a szövegnek a létrehozását („Hogyan írom meg?”).</li> </ul> <p>→ Mindez egyrészt előremutat a szöveg megalkotása felé, másrészt támpontokat ad a szöveg későbbi átdolgozásához.</p> <p>Anyaggyűjtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A szövegalkotó előhívja memóriájából a céljainak megfelelő gondolatokat és nyelvi elemeket.</li> <li>– Ezek közül kiválasztja a legmegfelelőbbeket.</li> </ul> <p>Elrendezés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A fogalmazó a kiválasztott elemeket szisztematikus módon időrendi és/vagy hierarchikus szerkezetbe rendezi.</li> <li>– A mondandót vázlatba szervezi (pl. történetgrammatikai vagy formulaszerű tervbe).</li> </ul>
Megformálás	<p>Az összegyűjtött és elrendezett anyag (gondolatok, feljegyzések, töredékek) szöveggé alakítása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Alapja: esetleg nyelvi töredék vagy kép formájában megjelenő előhívott információ.</li> <li>– Ezekből egész mondatok formálása.</li> </ul> <p>→ Ez a folyamat mintegy hidat képez az első és a harmadik között.</p> <p>NB.: A rekurzív modellnek ez a pontja a legkevésbé kidolgozott.</p>
Átdolgozás	<p>Kétféle formában történhet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Helyi átdolgozás = lokális, az aktuális részfolyamatba ágyazódó javítás → a szöveg megformálása közben történik.</li> <li>– Átfogó átdolgozás = globális, nagyobb szövegegység(ek)et átfogó, szisztematikus vizsgálat és kidolgozás, néha komoly átalakítást magába foglaló átdolgozás → a szöveg megformálását követi.</li> </ul>

Bereiter és Scardamalia írásstratégia-modellje tulajdonképpen az előző két modell egyesítése. Az egyik a fogalmazási folyamat fejlődését mutatja be, amelynek mozgatója az egyre újabb készségek integrációja. A másik a fejlődés kezdő- és végpontját veti össze (Molnár 1996: 146). Carl Bereiter (2. táblázat) a fogalmazási képesség szerveződésének minőségi változásaiban öt fejlődési fázist vagy stádiumot különböztet meg (Molnár 1996: 147).

2. táblázat  
A fogalmazási képesség fejlődési stádiumai

Fejlődési stádium	Jellemzők
1. stádium: asszociatív írás	Folyékony írástechnika; a gondolatoknak az anyaggyűjtés során már valamelyest irányított asszociációja: → Kissikoláskorban következnek be. → A figyelem a produktumra összpontosul.
2. stádium: performatív írás	Létrejön egy funkcionális rendszer, amelyben a stílus és a nyelvhasználat szabályainak elsajátítása változatos mondat szerkezeteket, illetve mindinkább egyértelmű szövegek alkotását eredményezi: → Az író már a tartalomra is tud figyelni.
3. stádium: kommunikatív írás	A címzett kerül a figyelem fókuszába: a cél az olvasóra teendő hatás elérése. → Az előbbi három szinten a fejlődés jellemzője: az író lassan kinyílik a világ felé.
4. stádium: egységes írás	Az író a saját szövegét már valódi olvasóként, kritikusan tudja értékelni: → E visszacsatolás lehetővé teszi a személyes stílus, nézőpont és hitelesség megtalálását.
5. stádium: episztemikus írás	Ismét a fogalmazás folyamatára irányul a figyelem: → Az írás a gondolkodás, a tudás létrehozásának és formálásának szerves részévé válik. → Az írás az intellektuális felfedezés eszközévé lesz: a tudás el-, illetve átrendezése nyomán új gondolat(ok) jelen(het)nek meg.
→ E két felső szint jellemzője a tartalom, illetve a folyamat igényeihez való magasabb szintű visszatérés.	

Carl Bereiter és Marlene Scardamalia a fogalmazási készség fejlődésének kezdő-, illetve végpontjaként a tudáselmondó, illetve a tudásátformáló modellt mutatja be; az előbbi a gyermekek (avagy gyakorlatlan írók), míg az utóbbi a felnőttek (avagy gyakorlott, tapasztalt írók) jellemzője. A kétféle modell – azaz a fogalmazási képesség fejlődésének két végpontja – közötti különbségeket a 3. táblázat szemlélteti (Molnár 1996: 149):

3. táblázat  
A tudáselmondó és a tudásátformáló modell

Tudáselmondó modell (gyermekek, kezdő szövegalkotók)	Tudásátformáló modell (felnőttek, gyakorlott, tapasztalt szövegalkotók)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tartalmi aktiválás automatikus.</li> <li>– Ezt a téma és a műfaj azonosítói indítják el.</li> <li>– Ezek biztosítják a szöveg koherenciáját és a szövegrészek relevanciáját.</li> </ul> <p>Azaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A szövegalkotónak „eszébe jut valami”;</li> <li>– ezt „megtartja”, leírja, ha: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) illik a cím által kijelölt témához,</li> <li>b) megfelel az adott műfajnak.</li> </ul> </li> <li>– A következő gondolat innen indul ki; ugyanezen kritériumok alapján tartja meg vagy veti el.</li> </ul> <p>→ A folyamat lényege: „eszembe jut – kimondom”.</p> <p>→ Nincs szükség általános tervezésre.</p> <p>→ Nincs szükség általános célkitűzésre.</p> <p>→ Nincs szükség a kényszerítő körülmények kezelésére.</p> <p>→ Nincs szükség különösebb problémamegoldó folyamatokra.</p> <p>→ Szűk memóriakorlátok között is koherens szöveg jöhet létre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tartalmi aktiválás szintén automatikus.</li> </ul> <p style="text-align: center;">↑</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Két, egymással kölcsönhatásban álló problématerület egymásra hatása révén formálódik a mondanivaló.</li> </ul> <p>Azaz a szövegalkotó figyelembe veszi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a tartalmi kérdések megformálását („Mit?”),</li> <li>– a retorikai kérdések felvetését („Hogyan?”)</li> <li>– azt tartja meg, írja le, ami: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) megfelel a tartalmi és műfaji kritériumoknak;</li> <li>b) kielégíti a retorikai feltételeket..</li> </ul> </li> </ul> <p>→ Az adott retorikai cél is indíthat el új tartalmi keresést.</p> <p>→ Szükséges a probléma elemzése, az általános tervezés.</p> <p>→ Szükséges a feladat céljainak a kitűzése.</p> <p>→ Szükséges a szöveg folyamatos átgondolása és átdolgozása.</p> <p>→ Szükséges a probléma megoldásának a tervezése.</p> <p>→ A szövegalkotás retorikai problémamegoldás, amely magában foglalja az új ismeretek létrehozásának lehetőségét is.</p>

E két fogalmazásmodell pontosan ahhoz nyújt segítséget, hogy az értékelő meghatározhassa: mi különbözteti meg a sikeres fogalmazókat a kevésbé sikeresektől. A gyakorlott, sikeres írókra jellemző szövegalkotási folyamat a cél meghatározásával indul. Ez a szöveg által előidézendő hatásra, az íróra és a címzettjére, címzettjeire vonatkozik. A tulajdonképpeni szöveg megformálása a nyelvi elemeknek való megfeleltetéssel és ezek kidolgozásával történik. Az átdolgozás, a visszacsatolások révén a cél és az eredmény (az adott pontig elkészült szöveg) egybevetésével módosítások elvégzésére ad lehetőséget. E három szakasz nem különül el egymástól; a fogalmazási folyamat során gyakoriak és szükségesek a váltások, az átlépések e három fő fázis között (Molnár 1996: 152).

A gyakorlatlan, kevésbé sikeres fogalmazók többnyire a helyesírás, a központosítás, a nyelvhelyesség problémáira koncentrálnak. Gyakran képtelenek figyelembe venni a címzett szempontjait: „énközpontúak”, azaz csak a saját nézőpontjukat követik (Molnár 1996: 152–153). Írásaikból hiányzik a közlés tudata, amely „arra indítja az írókat, hogy mondanivalóját az olvasó számára alakítsa. [...] Az, hogy az író valamit előbb mond, vagy később mond, hogy mivel kapcsolatban mond valamit, hogy milyen tónusra hangolja a mondanivalóját [...]. Ezek mind az alakítás modusai; az író pedig azért alkalmazza ezeket a modusokat, hogy az olvasó az ő mondanivalóját megértse, felfogja, hogy abba beleélje magát, hogy az ő igazságát meglássa” (Baranyai-Lénárt 1959: 109–110).

A fenti jellemzők ismerete segíti a gyakorló pedagógusokat abban, hogy szakítsanak a hagyományos – egyfelől a helyesírás- és nyelvhelyesség-centrikus, másfelől a kultúraközpontú műveltségkép által meghatározott – értékelési gyakorlattal, és hogy ehelyett diákjaik szövegeit a fentebb részletezett szempontok alapján (is) értékeljék.

A bemutatott elméleti modellekre épül a folyamatközpontú fogalmazástanítás. Erről szintén számos magyar nyelvű ismertetés olvasható (Bárdossy et al. 2002; Antalné 2003: 420–421; Tóth 2008). E modell szerint az írásfolyamat lépései: a tervezés, a piszkozat elkészítése, a szöveg alakítása és átdolgozása, a szöveg végső megformálása és a közreadás (Bárdossy et al. 2002: 231). Ez a módszer nagy figyelmet fordít az írás előkészítésére, a tervezésre, amely gyakran közös anyaggyűjtésben és viták formájában valósul meg. Továbbá megmutatja, hogy a szöveg alkotása során milyen lehetőségek állnak az író előtt, és ezekből milyen módon választható ki a célnak leginkább megfelelő megoldás.

Az írás folyamatalapú megközelítésének feltételei (Bárdossy et al. 2002: 232) a következők: a tanulóknak rendszeresen legyen lehetőségük érdekes témákról szóló, többfajta műfajú fogalmazások készítésére; ismerjék az írás folyamatjellegét meghatározó lépéseket; a szövegeknek valódi címzettjei legyenek; a tanulók képesek legyenek a formai szabályoktól átmenetileg eltávolodni; szokják meg, hogy többször átdolgozzák a szöveget, ebben nagy szerepe van a társaikkal való megbeszélésnek. A diákok tehát nemcsak a tanár útmutatásai szerint, hanem a csoporttársakkal tartott megbeszélés alapján is alakítják, formálják az általuk írt szöveget. A tanárok nem javítják a tanulók fogalmazásait, hanem tanácsokat, érthető instrukciókat adnak ahhoz, hogy a tanulók hogyan javítsák munkájukat, hogyan dolgozzák át a szöveget. Ennek a fajta fogalmazástanítási és -javítási szemléletmódnak fontos eleme, hogy a diák maga is képes legyen reflektálni saját szövegalkotási folyamatára.

### **A tanulói átdolgozást támogató értékelési alapelvek és módszerek**

Annak érdekében, hogy a diákok sikeres, hatékony, gyakorlott szövegalkotóvá váljanak, kulcsfontosságú tehát, hogy tudatosítsuk bennük a kevésbé sikeres fogalmazók írásaival, írástechnikájával kapcsolatos problémákat: a tervezés – főleg a kommunikatív-retorikai célkitűzés – elhanyagolását, illetve az átdolgozásra fordított kevesebb figyelmet. Hívjuk fel figyelmüket e két problémakör összefüggésére. Egy mondat, szövegrészlet vagy teljes szöveg gyakran nem azért „nem jó”, mert „hibás”, „helytelen”, hanem azért, mert nem adekvát, azaz nem

felel meg a közlés helyzetnek, a címzett(ek)nek, a műfajnak, a kifejezendő tartalomnak. Az is előfordulhat, hogy ha a szöveg nem éri el a kitűzött kommunikációs célt, megzavarja az olvasót a befogadásban, megnehezíti a szöveg értelmezését – egy-egy ponton akár érthetatlenné is teszi a szöveget.

A hiba- és problémátípusok tudatosításához és megnevezéséhez, a javítások megvalósításához és gyakorlásához az egyes átdolgozások során elengedhetetlen a többszöri – akár tanári, akár a diákok által egymásnak adott – szöveges értékelés és magyarázat. Ebben hangsúlyozni kell, hogy miért problémás – nem adekvát és nem hatékony – az adott megoldás. Ugyanakkor nem a hiba kijavítása a pedagógus feladata, hanem a probléma érthető, világos megnevezése, körülhatárolása után olyan instrukciók megfogalmazása, amelyek alapján a diák maga is képes lesz a szöveget átdolgozni, a hibát kijavítani.

### **Példák fogalmazásrészletek javítására**

A szövegek javításakor nemcsak a pedagógiai-pszichológiai elméleti keretből származó alapelveket, hanem a korszerű szövegtani kutatások eredményeit is fontos figyelembe venni. A szövegalkotási jelenségek és szerkezeti egységek megnevezését és leírását célszerű a legújabb szövegtani vizsgálatokra építeni (Tolcsvai Nagy 2001; Laczkó 2010).

A következőkben különböző szövegek szöveges értékelésére adok néhány példát. A közölt szövegrészletek főiskolai hallgatók által készített rövidebb beadandó dolgozatokból, illetve egy esetben egy szakdolgozat első változatából származnak. Mivel az előzőekben megnevezett fogalmazási problémák az egyetemi és a főiskolai hallgatók munkáiban is megjelennek, a szövegalkotási képesség fejlesztését a felsőoktatásban is folytatni kell.

A stiláris inadekvátságot, a műfajhoz, a szövegtípushoz nem illő kifejezések használatát a tanár a következőképpen javíttathatja, kommentálhatja:

*Ha a ranglétra legalsó szakaszát elhagyva egy szinttel feljebb lépünk, azt tapasztaljuk, hogy hatalmas szakadék tátong a legalsó és az azt követő réteg között. Mielőtt elvesznénk az összehasonlító elemzés tekervényeiben, ejtsünk néhány szót a modellekkel kapcsolatos legáltalánosabb előítéletekről és tévképzetekről.*

Tudományos szövegben általában nem használunk efféle figyelemfelkeltő, hatáskeltő nyelvi elemeket, hiszen ebben a szövegtípusban elsősorban információkat közlünk az olvasókkal, így ezek a kifejezések elvonják a figyelmet a tényekről.

A nyelvtani hibák javításakor is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a hiba értelmezési nehézségeket okozhat az olvasó számára, mint a következő példában:

*Ez [ti. a rendszerváltás] megteremtette az igényt olyan képző központok és vállalkozások létrejöttére, amely a megváltozott elvárásokhoz igazított képzéseket.*

Egyeztetési hiba van a mondatban: a második tagmondat egyes számú *amely* kötőszóval utal vissza az első tagmondatban levő többes számú kifejezésre. Ez a nyelvtani hiba megzavarhatja az olvasót a mondat értelmezésében.

Az egyéb mondatszerkesztési problémák, például a túlbonyolított, sőt logikailag sem megfelelően felépített többszörösen összetett mondatok esetében is az olvasó szempontjára érdemes utalni:

*Másik jelentős szakmabeli különbség, hogy bár egy-egy fotózás során, például ha a téma és a fotós úgy kívánja, egy supermodellnek is el kell viselnie az ember számára ösztönösen taszító állatok, például pókok vagy kígyók jelenlétét, esetleg érintését, vagy egy-egy kifacsart mozdulat kínját, veszélyes helyszínt, azért alapvetően e réteg például divatbemutatók próbái alatt testdublőrt használ, ami azt jelenti, hogy egy hozzá*

*hasznos alkatú modellre igazítják a ruhát, és a próbák alatt is ő dolgozik a kifutón, ellenben a show alkalmával már a szupermodell szerepel, mely lényeges könnyebbséget jelent a munka szempontjából.*

Ebben a hosszú mondatban egyfelől olyan logikai-kapcsolási problémák vannak, amelyek eleve nehezítik a megértést. Mire utalnak bizonyos mondatbeli elemek? Milyen logikai kapcsolat van a részek között? Másfelől: a magyarázó közbevetések nem feltétlenül szükségesek, hiszen az olvasó saját előzetes ismeretei alapján tisztában lehet a felvetett példákkal. Harmadrészt: egy ilyen hosszú összetett mondatot a terjedelme miatt is nehéz megérteni, ezért érdemes több mondatra bontani.

A mondatok közötti logikai kapcsolatteremtés hibáit is aszerint érdemes korrigálni, hogy az olvasó számára mennyire nehezíti meg az értelmezést a nem megfelelő logikai kapcsolat:

*A pszichológiai immunrendszer hatékony működése kitüntetett szerepet játszik a felnőttek eredményes tanulásában. Ezért az az aktív védettség, amely épít a tanuló személyiség felhalmozott tapasztalataira, komplex kognitív eszközrendszerére, érdekei és értékei mentén megfogalmazott célkitűzéseire, illetve akarati potenciáljára, az a tanulási folyamatot gátló hatásokkal szemben is képes védelmet nyújtani. Hiszen az eredményes tanulás feltételeinek biztosításakor az egyik legfontosabb tanulásirányítási feladat a pszichológiai immunrendszer erősítése.*

Nem megfelelőek a mondatok közötti viszonyt jelölő kötőszók. Célszerű megvizsgálni, milyen logikai viszony van a mondatok között, majd az ennek megfelelő kötőszót használni.

A szövegszerkesztési, szöveg-felépítési problémák különösen igénylik a pontos magyarázatot. A kezdő fogalmazók figyelmét fontos felhívni arra, hogy a nem megfelelően strukturált szöveg nem tudja a befogadó számára is érzékelhetővé, követhetővé tenni a szövegalkotó gondolatmenetét. Szükség van annak a tudatosítására, hogy az összefüggő szövegben tartalmi kapcsolatot kell teremteni a fő részek, a nagyobb szerkezeti egységek között is. A jól felépített szövegben a bevezetés nyitott a tárgyalás felé, a befejezés pedig a tárgyalásból és a teljes előző szövegrészből következik. A bevezetés és a befejezés egyben közre is fogja a középső részt. A bevezetés ugyanis elindítja a mondanivaló kifejtésének egyirányú folyamatát: utal a témára, illetve alapot ad a részletezéshez. A befejezés pedig nyugvópontra juttatja és – rendszerint – le is zárja a középső részben, hagyományos nevén a tárgyalásban kifejtett gondolatokat, a bevezetéssel együtt keretbe foglalja a szöveget.

Kernya Róza egy korábbi munkájában gyermekfogalmazások alapján vizsgálta a szöveg logikus felépítésének és a globális szövegösszefüggés megteremtésének lehetőségeit (Kernya 1988: 47–51; 131–157). A következőkben ismét főiskolai hallgatók munkáiból idézek egy-egy példát a kevésbé sikeres szövegindításra, illetve -zárásra. Az alábbi bevezetés csak részben nyitott a tárgyalás felé; csak részben utal a kifejtés témájára, és nem nyújt kellő alapot a részletezéshez – ráadásul a stílusa, kifejezésmódja sem megfelelő:

*A sok lehetséges cím közül nehéz volt választani. Hiszen sok nagy pedagógiai gondolkodóval ismerkedhettem meg óráink során. Végül aztán végigolvastam, végignéztem mindent, utána szűkítettem a kört valamiféle szimpátia alapján. Miután ezzel megvoltam, elmentem a könyvtárba, ahol információt kerestem, tájékoztam az általam kiválasztott témához kapcsolódó fellelhető irodalomról, könyvekről. Így maradtam annál, hogy Apáczai Csere Jánosról, a magyar polgári pedagógia klasszikusáról, úttörőjéről szeretnék írni. Dolgozatomat hosszas gondolkodás után úgy állítottam össze, hogy az életrajzzal, életúttal kezdem, utána írok valamit Apáczai műveiről, munkásságáról, és végül pár szóban bemutatom, jellemzem a most is működő, nevével elnevezett gimnáziumot.*

Ez a bevezetés azért nem igazán hatékony, mert nem készíti elő a kifejtő részt, nem vázolja fel a tárgyalás logikai menetét – ezzel is segítve az olvasót a szövegben való tájékozódásban.

Csupán megnevezi a témát az utolsó mondatban, ráadásul a tudományos dolgozathoz nem illő, hétköznapi, beszélt nyelvi stílusban (*hosszas gondolkodás, írok valamit, pár szóban bemutatom* stb.). Célszerű még a bevezetőben az olvasó érdeklődését is felkelteni azáltal, hogy Apáczai Csere Jánosnak mint pedagógusnak a jelentőségére kerül a hangsúly. A sok fölösleges ismétlés nehézkessé teszi a szövegrészt, érdemes ebből a szempontból is átdolgozni a szövegrészletet: *irodalomról, könyvekről; életrajzzal, életúttal; nevéről elnevezett gimnáziumot* stb.

A következő befejező-összegző rész nem következik szervesen a tárgyaló-kifejtő részből; nem zárja le az ott kifejtett gondolatokat; és nem ad megfelelő keretet az írás egészének a bevezetővel együtt, továbbá ebben a szövegrészletben is vannak stiláris problémák:

*A választható témák első elolvasása után már tudtam, hogy nem lesz nehéz dolog voksolnom. Valószínűnek tartom, hogy a hallgatók nagy többsége valamilyen érintettség alapján választ, vagy esetleg azt a témát dolgozza ki, amelyikhez először anyagot talál. Rám az érintettség vonatkozik, mivel a családban, illetve az ismeretségi körömben több börtönviselt ember található, így a börtönérettel kapcsolatos témák nagyon érdekelnek. Az ítékezés nem az én feladatom, bár az igazsághoz hozzátartozik, hogy mindenkinek találtam valamilyen mentséget, és még azt is megállapítottam, hogy akinek szívem szerint ott lenne a helye, az nem mindig kerül oda. Kutatómunkám során rábukkantam egy mondatra, amely a véleményemet tökéletesen tükrözi, illetve célkitűzésként sem utolsó: „A nevelés – mint a társadalomba való visszahelyezés és a bűnisméltés esélye csökkentésének eszköze – tudatos, tervszerű tevékenység, amelynek általános célján túl feladata, hogy egyénileg alakítsa helyes irányba a személyiség antiszociális irányultságát, megváltoztassa a magatartás hibás motivációját, indítékrendszerét” (Czenczer Orsolya: Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteiben).*

Az írás befejezése nem zárja le a szöveget. A bevezetésben megnevezett témához és a kifejtő részben bemutatott problémákhoz képest témaváltás történik: a saját személyes érintettség leírása után egy általánosító, a témához csak igen lazán kapcsolódó idézet következik. Elkanyarodik a témától az az utalás is, hogy ki hogyan választ témát egy dolgozat megírásakor. Sok olyan fordulat szerepel a szövegben, amely a tudományos dolgozatra nem, sokkal inkább a beszélt nyelvre jellemző: *bár az igazsághoz hozzátartozik; szívem szerint; rábukkantam; célkitűzésként sem utolsó* stb. Fontos lenne visszautalni a befejezésben a bevezetésre, keretet adva az írásnak. A problémák összegzése segíti az olvasót abban, hogy a szöveg lényegét megérthesse. Érdemes olyan következtetéseket is megfogalmazni, amelyek az olvasót a kérdések továbbgondolására ösztönözhetik.

Hangsúlyozni kell a szövegszerkesztés mikroszinten érvényesülő problémáit, a kisebb szövegegységek közötti kapcsolatteremtés, a mikroszintű szövegösszefüggés hiányosságait is. Így például azt, ha az adott szövegrészlet egyáltalán nem kapcsolódik a (rész)témához; vagy ha a szövegalkotó hirtelen áttér egy másik (rész)témára. Ez utóbbi esetben a szövegalkotó olyan felesleges részlet(ek)et illeszt az írásába, amely(ek) hiányában is érthető lenne a szöveg. Akadályozza a megértést az is, ha a gondolatok láncszemszerű összekapcsolódásából valamelyik elem hiányzik, így a gondolatmenet megszakad: hézag jön létre. Mindezekben az esetekben sérül a gondolatmenet előremozgása: a (rész)tartalmak sora nem visz közelebb a (rész)téma teljes kifejtéséhez (Kernya 1988: 47–51; 86–111). A következőkben két, nem megfelelően be-, illetve megszerkesztett szövegrészletet elemzek.

Az alábbi bekezdésen belül szerkesztési problémák vannak; emellett a bekezdés az adott szövegrészbe nem megfelelően illeszkedik.

*További problémát okozott az SMS elterjedése, egy időben a mobiltelefonok tömeges megjelenésével. E betűszó a Short Message Service rövidítése, ami magyarul annyit tesz: 'rövid szöveges üzenet'. A név utal*

a kifejezés jelentésére: az ilyen fajta üzenet valóban rövid. Az SMS terjedelme mindössze 160 karakterre korlátozódik. Ebben a három mondatban gyakorlatilag ugyanazt hangzik el többféleképpen. Nem megy előre a gondolatmenet. Az SMS előnye, hogy gyorsan küldhető-fogadható, viszont rövideje akaratlanul is bizonyos szavak és kifejezések rövidítésére kényszerítheti alkalmazóját. A kézírás egyik hátránya, hogy felgyorsulása során az írás minősége romlik. Ez a mobiltelefon esetén nem áll fenn. Erről már volt szó az előző részben. Az alaptémától való eltérés feleslegesen megszakítja a gondolatmenetet, ez az olvasónak is problémát okoz. Nem megfelelő az ez visszautaló névmás használata sem. *Igazán praktikus találmányról van szó, gyors és lényegre törő információcserét tesz lehetővé felhasználói számára.* Az írás egyetlen más pontján sincs szó a mobiltelefon-használat előnyeiről, nem is ez a téma. *Írójának...* Ez kire vonatkozik? *...nem kell attól tartania, hogy írásképe nem felvállalható, viszont igen kreatív kifejezési megoldásokról tehet tanúbizonyságot.* Például a 10x rövidítés jelentése: 'köszönöm, kösz'. Ez a következőképpen magyarázható: angolul a 10 = ten, ehhez kerül az x, így létrejön a tenx alak, ami már közel áll az angol thanks ('kösz') formához. Ez a szempont és ez a példa nem megfelelő, ugyanis nincs köze a dolgozat témájához.

Ez a bekezdés megtöri az írás gondolatmenetét. Felesleges ismétléseket, illetve a témához nem kapcsolódó mondatokat tartalmaz. A végén pedig teljesen eltér az eredeti témától. A negatív példaként említett rövidítésnek nincs köze a gondolatmenethez, és ellentmondás a szövegben az, hogy a rövidítések értékelése máshol pozitívumként, „kreatív kifejezési megoldás”-ként is megjelenik.

A következő vizsgált példa egy készülő szakdolgozat bevezetésének részlete. A részlet a szerző első fogalmazványa, próbálkozása: tipikusan az „eszembe jut – leírom” jelenséget mutatja. Ehhez az első szövegváltozathoz a következő értékelő megjegyzéseket lehet fűzni:

*A demográfiai változások korunkban fokozottan érezhetők, most már nem lehet figyelmen kívül hagyni társadalmunkra való hatásukat. Jelenleg jóval több generáció él egymás mellett, mint bármikor a fejlődésünk során, mindenképpen meg kell találni azt a lehetőséget, amivel ezt a jelenlegi hátrányt előnyünkre lehet fordítani...* Itt hirtelen témaváltás történik: a generációk egymás mellett élése után egyszer csak a munkanélküliségről lesz szó. Szükség lenne egy átvezetésre, hogy az olvasó is tudatában legyen a témaváltásnak. *A munkanélküliség a rendszerváltás után főleg az idősebb és aluliskolázott rétegeket érintette, az új kihívásoknak az idősebb korosztály nehezebben tudott megfelelni. A munkáltatók nagy része is úgy gondolta: minek képezni őket, hiszen hamarosan nyugdíjba mennek.* Itt megint témaváltás van. Az olvasónak ismét igen hirtelen kell átkapcsolnia valami másra. *A jelenleg fennálló sztereotípiák megváltozása nélkül nehéz lesz az „élethosszig tartó tanulás” eszméjét elfogadtatni a társadalommal.* Hézagos a gondolatmenet: az imént csupán egy sztereotípiáról volt szó. Hol a többi? Hogyan kapcsolódik ide az „élethosszig tartó tanulás eszméje”? Majd újabb hirtelen témaváltás történik, és az itt felvetett újabb résztéma részletezése elmarad.

Dolgozatomban szeretnék kitérni az 50 év felettek alacsony iskolai végzettségére és alulmotiváltságára, ami nagyban nehezíti a jelenlegi helyzetet. Ez nincs összekapcsolva a korábbiakkal. Meg kellene teremteni a kapcsolatot az előző (kissé hiányos) témafelvető rész és a dolgozat témaválasztása között. Továbbá a későbbi kifejtést is igazolni kellene: miért indokolt e téma kifejtése? Miért fontos a befogadó számára, hogy tovább olvassa az írást?

Az 50+-os problémakörrel nálunk főleg a geronto-andragógia foglalkozik. *Ezt gyökeresen el kellene tolni a kommunikáció irányába is, ennek megújítása, a társadalom széles köreiből való elfogadtatása nélkül nem lehet komolyabb áttörésre számítani ezen a területen.* Ez a rövid, kétmondatos bekezdés rendkívül hézagos, nem lehet megérteni a gondolatot, részletesebb kifejtésre lenne szükség.

Ezek alapján... Mik alapján? Mire történik itt a visszautalás? Nincs kifejtve, mit kell mindezen érteni. ... *bemutatom az idősödő társadalom problémáit, különös tekintettel az átlagéletkor növekedésére, a munkához*

való viszonyra, a felsőoktatásban való részvételre és a társas kapcsolatok alakulására. A kutatás.. Milyen kutatás? Itt megint váltás van. Eddig nem volt szó kutatásról. ...során kérdőíves módszerrel vizsgálom az interperszonális kapcsolatok alakulását a szülők, gyerekek, munkatársak és a többi kapcsolatok tükrében. Választ szeretnék kapni arra, hogy mi motiválta az idős korúakat a tanulásban.

Ebben a szövegrészletben sok a hirtelen váltás és az értelmezhetetlen visszautalás. Van olyan pont is, ahol túlságosan szűkszavú, és nem lehet megérteni, hogy mi a mondanivaló lényege. Végig kell gondolni, hogy miről szóljon az írás, majd pontról pontra világosan meg kell fogalmazni a gondolatokat úgy, hogy az olvasó is tudja követni: mi, miről és miért kerül a szövegbe.

Az előzőekben közölt javítási útmutatók, szövegátdolgozási tanári instrukciók jelentősen rövidülhetnek, egyszerűsödhetnek, ha a diákok gyakorlottakká válnak a szövegek átdolgozásában, ha ismerik és megfelelően használják a szöveggel, valamint a szövegalkotással kapcsolatos fogalmakat.

## Összegzés

A sikeres és hatékony szövegalkotókra jellemző írástechnika, írásstratégia elsajátítása nem könnyű feladat. A kevésbé sikeres, hatékony írók általában nem vagy kevéssé ismerik és nem alkalmazzák ezeket a szövegalkotási technikákat, stratégiákat, ám mindezek sok-sok gyakorlással tudatosíthatók. Ebben kulcsfontosságú szerepe van annak a fajta értékelésnek, amely nem a hibákat jelöli ki, hanem rávilágít a problémákra, és egyszerű, érthető magyarázatokat, instrukciókat ad az átdolgozáshoz, úgy, hogy az olvasó, a befogadó szempontját, a kommunikációs célt is hangsúlyozza.

A pedagógusoknak úgy kell tanácsokat adniuk a szövegek javításához, hogy megfelelő egyensúlyt tartva segítsék a tanulók szövegalkotási képességének fejlődését, ugyanakkor támogassák személyiségük, egyéni stílusuk és ötleteik érvényesülését is (Antalné 2000: 39). A pedagógusoknak arra is tekintettel kell lenniük, hogy „[n]agyságrendekkel többet írnak [...] a mai tinédzserek, mint mi annak idején. [...] [N]em kézzel írnak, hanem klaviatúrával. Blogot, e-mailt, fórumbejegyzést [...], profiloldalt [...]. Másképp írnak [...], más céllal és más figyelmi sémákat követve” (Bodor 2007). Mindezt szem előtt tartva támogathatják a pedagógusok a diákok minden korosztályát abban, hogy elsajátítsák a hatékony, az élet számos területén használható írásbeli kommunikáció eszköztárát, hogy a tanulók az önkifejezés eszközeiként is tekintsék az írást, hogy szívesen írjanak, fogalmazzanak.

## 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.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*. 407–427.
- Baranyai Erzsébet, dr. – Lénárt Edit, dr. 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest. [http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/KG1.pdf](http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf) (2011. november 16.)
- Bodor Béla 2007. Megy a juhász a gördeszkán. *Élet és Irodalom* 43. [http://www.es.hu/bodor\\_bela;megy\\_a\\_juhasz\\_gordeszkan;2007-10-29.html](http://www.es.hu/bodor_bela;megy_a_juhasz_gordeszkan;2007-10-29.html) (2011. november 16.)
- Hillcocks, George 1986. *Research on Written Composition*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Urbana, Illinois. [http://www.coe.uga.edu/~smago/Books/Hillocks\\_ResearchOnWrittenComposition.pdf](http://www.coe.uga.edu/~smago/Books/Hillocks_ResearchOnWrittenComposition.pdf) (2011. november 16.)

- Horváth Zsuzsa 1998. Anyanyelvi tudástérkép. Mérés – Értékelés – Vizsga 4. *Középiszkolai tantárgyi feladatbankok* III. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Kádár Annamária 2008. *A nyelvi környezet és az oktatási program hatása a kisiskolások fogalmazási képességének alakulására*. PhD-értekezés. [http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd\\_2008\\_kadar\\_annamaria.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_kadar_annamaria.pdf) (2011. november 16.)
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Laczkó Krisztina 2010. Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (2011. november 16.)
- Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia* 2: 139–156.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Molnár Edit Katalin 2009. Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. [http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12\\_15\\_anyanyelv.pdf](http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf) (2011. november 16.)
- Nagy Zsuzsanna 2009. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* 11: 19–31.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Raácz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2011. november 16.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2011. november 16.)

#### Szilassy, Eszter

##### Writing strategies and strategies for composition correction

The starting points of this study are earlier research findings about the text production competence of Hungarian students. Two sources of the difficulties are indicated: teachers are not sufficiently familiar with the theoretical framework facilitating more efficient competence development; and evaluating text production performance is problematic. In order to fill this niche, this study provides a brief theoretical background by introducing cognitive psychological process models of writing, which also help solving some of the evaluation problems. The study proposes evaluation criteria and teaching methods based on cognitive process models too. It illustrates with examples how teachers can improve the development of students' composition competence by raising awareness of stylistic errors and various grammatical, syntactic, and text structuring errors that hinder readers' comprehension.

**Kulcsszók:** szövegalkotási képesség, készségfejlesztés, értékelés, írásstratégia, fogalmazásmodell

**Keywords:** text production competence, competency development, evaluation, writing strategy, writing model

### Az írás szerzőjéről

*Szilassy Eszter*

Zsigmond Király Főiskola, Budapest, Magyarország

szilassye[kukac]hotmail.com