

Lukács Krisztina

A tanári instrukciók szerepe a tanulói szövegek javításában egy kérdőíves vizsgálat tükrében

A szövegalkotás fejlesztése kiemelt feladata nemcsak az anyanyelvi nevelésnek, hanem más műveltségterületeknek is. Ennek ellenére a kutatások több esetben a tanulók szövegalkotási képességének hiányosságait és ezzel összefüggésben a pedagógusok szövegjavítási gyakorlatának a problémáit tárják fel. A tanulmány a tanári instrukcióknak a szövegalkotásban betöltött szerepét vizsgálja egy kérdőíves vizsgálat eredményeire építve. Az elméleti alapokat áttekintő első fejezet a Nemzeti alaptantervnek a szövegalkotás fejlesztésével kapcsolatos tartalmaival foglalkozik, valamint a fogalmazástanítás feladataival. Röviden összehasonlítja a fogalmazástanítás eredményközpontú és folyamatközpontú szemléletét az írás folyamatának kognitív megközelítése alapján. A záró fejezet a tapasztalt és a kezdő pedagógusok szövegjavítási szokásait elemzi egy kérdőíves vizsgálat tükrében.

Bevezetés

A magyar társadalom és benne az iskola hagyományosan kulturális központú műveltségképe a nyelvi kifejezésre, az esztétikai befogadásra, az egyéni produktumra és a nyelvi, irodalmi mintákra helyezi a hangsúlyt. E műveltségkép alapján a pedagógusok elsősorban az eredményeket értékelik, a létrehozáshoz vezető folyamatot kevésbé veszik figyelembe (Tóth 2008; Molnár 2009). A korszerű iskola fontos feladata olyan képességek fejlesztése, olyan ismeretek biztosítása, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat az egész életen át tartó, önszabályozó tanulásra, az önálló gondolkodásra, a sikeres szövegalkotásra. Ebben kiemelt szerepe van a kommunikáció-központú anyanyelvi nevelésnek, a beszélt és az írott nyelvhasználat hatékony fejlesztésének.

A kutatások mégis több esetben a tanulók szövegalkotási képességének hiányosságait és a pedagógusok szövegjavítási gyakorlatának a problémáit tárják fel (Molnár 2000, 2009; Horváth 2003; Csákberényiné 2011; Szilassy 2012). A tanulmány a tanári szövegjavítási hagyományokat, valamint a tanári instrukcióknak a szövegalkotásban betöltött szerepét kutatja egy kérdőíves vizsgálat tükrében. Ebben tapasztalt és kezdő pedagógusok ugyanazt a tanulói fogalmazást javították ki eredményorientált és folyamatközpontú szemléletmód alapján.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv hangsúlyosan foglalkozik az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésével, a kulcskompetenciák közé sorolva ezt a területet. A tanulók életkorának megfelelő szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek fejlesztése minden műveltségterület feladata (Szőke-Milinte 2012). A tanuló e képességek „birtokában 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).

A szövegalkotás fejlesztésének folyamatában a pedagógusoknak különféle pedagógiai feladataik vannak: a közlés tudatának kialakítása, fejlesztése; a mondanivaló tervezésekor a kommunikációs szempontok beépítési igényének a kialakítása; a szerkezeti felépítések megismertetése; a stílusfejlesztés, stílusnevelés

és a szövegkorrigálás tanítása. Ezek nélkül nem alakítható ki a tudatos, a szövegalkotással kapcsolatban biztos tudással rendelkező fogalmazás képessége (Kernya 2008: 257). A diákok egyre több információval szembesülnek, egyre bonyolultabb gondolatokat próbálnak meg kifejezni, a közlésükhöz szükséges eszközök megszerzésében pedig az iskolának, a pedagógusoknak is segíteniük kell őket (Molnár 2009).

Az írásbeli kifejezés képessége kapcsolatban áll a kommunikációs feladatok megoldására szerveződő nyelvi, gondolkodási, együttműködési képességek, valamint az olvasási és írástechnikai készségek együttesével. Fontos arra nevelni a tanulókat, hogy az írás során vegyék figyelembe az olvasó elvárásait, előzetes tudását, a kommunikáció célját, a létrehozott szövegnek pedig tartalmaznia kell a megértéshez szükséges információkat. A szöveg alkotása soktényezős folyamat és egyedi problémahelyzet, de a szövegjavítást támogató tanári tevékenység, a tanulható eljárások támpontot nyújthatnak a tanulóknak nemcsak a szöveg tervezéséhez és megfogalmazásához, hanem a javításához is (Kádárné 1990: 19–21).

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 a pedagógusok (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 szöveg megalkotásáig és felülvizsgálatáig. A kognitív feldolgozási modellek tartalmazzák a tervezés és a felülvizsgálat fázisát is, amelyek rekurzív módon működnek (Chapman 2006). Az író a szövegalkotás egész folyamatában visszatérhet már meglévő szintekre, ha változtatni szeretne a szöveg egyes részein (Szalai 2002).

A produktumorientált fogalmazástanítási metodika kevésbé veszi figyelembe a szövegalkotás rekurzív jellegét és a folyamatszerűséget, és nem tanítja meg a tanulóknak a szövegátdolgozást (Molnár 1996; Bárdossy et al. 2002). Az eredményközpontú fogalmazástanítás során a tanulók első nekifutásra egyetlen 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 elsősorban nyelvtanilag helyes mondatok írása, az olvasóközpontúság nem kap kellő hangsúlyt (Bárdossy et al. 2002: 231). A tanárok kevésbé foglalkoznak az írásstratégiák megtanításával, a feladatoknak nincsen valódi kommunikációs értékük (Szolár 2002: 347–348). Pedig a kutatási eredmények szerint a folyamatközpontú fogalmazástanítás hatékonyabb a képességfejlesztésben, mint az eredményközpontú szemlélet alkalmazása (Tóth 2008; Szilassy 2012). Ez utóbbi szemlélet mellett szól az is, hogy a számítógépes szövegszerkesztésben rutinszerűen alkalmazzuk a szövegjavítási technikákat.

A folyamatorientált írástanítás arra ügyel, hogy a diák megismerje, megtanulja és önállóan alkalmazza a szövegalkotás egyes lépéseit a tervezéstől az átdolgozásig. A pedagógusok arra nevelik a tanulókat, hogy a jó szöveghez szükség van többszöri átírásra. Az írásképeség eredményes fejlesztéséhez tehát szükséges a folyamatok bemutatása, tudatosítása, a folytonos visszacsatolás és a revízióra való igény megteremtése (Tóth 2008; Bárdos 2000, 2002). A folyamatközpontú megközelítés hatékony alkalmazásához elengedhetetlen az írás folyamatjellegének explicitté tétele, a fogalmazások rendszeres bemutatása, a többszöri átdolgozások természetessé tétele, a megbeszélések biztosítása párban vagy csoportban, valamint az érthető és az átdolgozást támogató tanári instrukció (Szilassy 2012).

A tanári szövegjavítás kérdőíves vizsgálata

Ez a rész egy, a fogalmazástanítás gyakorlatával kapcsolatos kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatja be. A felmérésben részint többéves gyakorlattal rendelkező, részint az egyéni összefüggő szakmai gyakorlatot elvégző, kezdő pedagógusok vettek részt. A kérdőíves kutatás célja a tanári szövegjavításoknak és az értékeléseknek a vizsgálata volt. A vizsgálat a következő hipotézisekből indult ki: A fogalmazástanítás eredményközpontú és folyamatközpontú szemléletének alkalmazása meghatározza a tanári instrukciók

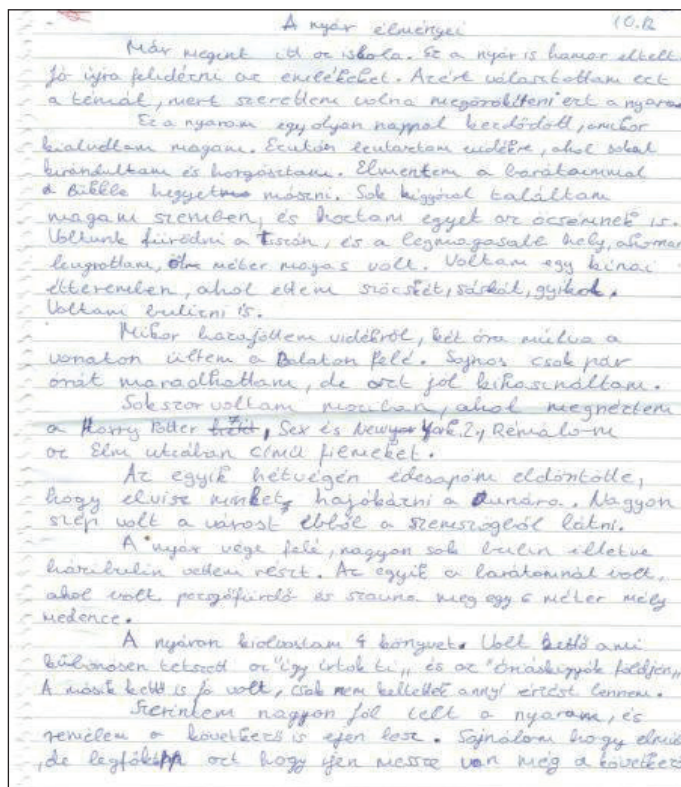
megfogalmazását és az értékelést. A fogalmazástaniítás produktumorientált szemlélete befolyásolja a tanároknak a tanulói szövegek javításához való viszonyát.

A kérdőíves vizsgálat két részből állt, mindegyikben egy-egy fogalmazást kellett javítani az instrukcióknak megfelelően (1–4. számú melléklet). A kérdőív első része a szöveg hagyományos jegy- és szöveges alapú értékelését kérte, a második pedig ugyanannak a fogalmazásnak a folyamatközpontú javítását. Az adatközlők csak az első kérdőív kitöltése után kapták meg a második részt, így nem módosíthatták a korábbi javítást. A fogalmazást egy 10. osztályos, szakközépiskolában tanuló diák készítette nyári élményei alapján. A kutatás nem reprezentatív, az eredményeket abban az esetben vizsgáltam a tanítási tapasztalat ideje szerint is, ha e szerint is mérhető adatokat kaptam (például a fogalmazásra adott jegyek átlagát, a javításhoz szükséges időt).

Az adatközlők és a korpusz jellemzői

A kérdőíveket 20-an töltötték ki, 10 tapasztalt és 10 kezdő pedagógus. A kétféle kérdőívet kitöltő 20-20 pedagógusnak a kitöltött kérdőíven kívül vissza kellett küldeniük a kijavított tanulói fogalmazások szkennelt változatát is. Ezáltal összesen 40 kijavított tanulói szöveg, valamint összesen 40 értékelés és az ezekhez kapcsolódó instrukciók szolgáltak a vizsgálat alapjául.

A 20 adatközlő közül 4 férfi és 16 nő volt (5. számú melléklet). A tapasztalt pedagógusok mindannyian Budapesten tanítanak, öten gimnáziumban és öten szakközépiskolában. Életkoruk alapján hárman 30 év alatt, ketten 31 és 40 között, ketten 41 és 50 között, ketten 51 és 60 között, egy tanár pedig 61 év fölött volt. A kezdő pedagógusok közül gyakorlatukat heten gimnáziumban, ketten szakközépiskolában végezték el. Közülük szintén nyolcan Budapesten voltak gyakorlaton. Egy adatközlő volt, aki mindkét iskolatípust megjelölte. A 20 adatközlő pedagógus, illetve tanárjelölt hallgató az 1. ábrán látható tanulói dolgozatot javította ki kétszer, más-más szemléletmód alapján.



1. ábra
A pedagógusok által javított fogalmazás

Az I. kérdőív tanulságai

Az I. kérdőívben a fogalmazásra adott érdemjegy(ek)re és szöveges értékelésükre, valamint a fogalmazás eredményközpontú javításával kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolni (1. számú melléklet). Az eredményközpontú fogalmazástanítást képviselő I. kérdőív a következő feladatokat fogalmazta meg a gyakorló pedagógusok számára (a teljes kérdőív a mellékletben olvasható). A bevezető tájékoztatta a pedagógusokat, hogy két fogalmazás javítását kéri tőlük. A második fogalmazás akkor jut el hozzájuk a megfelelő instrukciókkal, amikor visszaküldték az első munkát. Azt az információt is megkapták, hogy a fogalmazást egy budapesti szakközépiskola 10. osztályos tanulója írta az őszi félévben, aki a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztályba járt. A feladata az volt, hogy írjon fogalmazást egy szabadon választott témáról, amelyhez nem kapott sem címet, sem műfajt.

Az I. kérdőív kérdései	
1.	Olvassa el a fogalmazást, és javítsa ki az On által használt javítójelekkel!
2.	Ertékelje a fogalmazást jeggyel és szövegesen! Kérem, hogy az osztályozást az On által megszokott módon végezze, ha több jegyet ad egy fogalmazásra, vagy a részjegyeket is fel szokta tüntetni, ezt itt is jelölje. Kérem, hogy a szöveges értékelést ne a dolgozatra, hanem a kérdőíven megadott mezőbe írja. Ha szükséges, növelheti a mező méretét. A fogalmazásra adott érdemjegy: _____ (számmal), _____ (betűvel) A fogalmazás szöveges értékelése: _____
3.	Kérem, hogy a javítás és az értékelés után válaszoljon a következő kérdésekre.
a)	Mennyi idő alatt javította ki ezt a fogalmazást a szöveges értékeléssel együtt?
b)	Hány olyan fogalmazást írat egy tanévben, egy osztályban, amelyet kijavít, és szövegesen, valamint jeggyel is értékel?
c)	Mennyi időt vesz igénybe egy dolgozat kijavítása?
d)	Hogyan és ki választja ki a fogalmazások témáját általában?
e)	Milyen menetet szokott követni a fogalmazások javításában? Kérem, írja le röviden.

A hallgatónak szóló feladatléírás csak két mozzanatban tért el az előzőektől: a tegező formában, valamint abban, hogy a kezdő pedagógusoknak a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalataira kérdezett rá.

A tapasztalt pedagógusok tartalmi jegyeinek átlaga 3,6 volt, a helyesírásé (4 jegyből számítva) 3,75. Közülük egy adott a külalakra is 4-es érdemjegyet. A gimnáziumban és a szakközépiskolában tanítók osztályzatai között nincs szignifikáns különbség. Az adott fogalmazás javítására fordított idő között azonban már nagyobb

eltérések voltak, a skála 10-től 60 percig 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 percig terjed. A kezdő pedagógusok tartalmi jegyeinek átlaga jobb volt: 4,0. A helyesírásra adott érdemjegyük azonban megegyezik a tapasztalt pedagógusokéval: 3,71. Az adott fogalmazás javítására fordított idejük 5 perctől 40 percig mozgott, átlagosan 17,5 és 19 perc között.

A fogalmazások szöveges értékelésében a tapasztalt pedagógusok mindegyike kitért a következő helyesírási és nyelvi hibákra: a számok, a címek, a *j-s* és *ly-os* szavak helyesírása, a központozás, a szleng szavak használata és a szóismétlések. Többen hiányolták a színesebb, élménydúsabb beszámolót, de a fogalmazás egészét és tartalmi sajátosságait kevesen véleményezték. A teljes fogalmazást csak négyen 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”, ebből 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 két esetben említették meg, hogy az élmények felsorolása mellett érdekesebb lett volna ezek részletesebb bemutatására kitérni (egy adatközlő ezt csak a fogalmazás javításában jelezte öt alkalommal, az értékelésében nem). A befejezést szintén csak egy pedagógus értékelte, aki „összecsapottnak” érezte. 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.

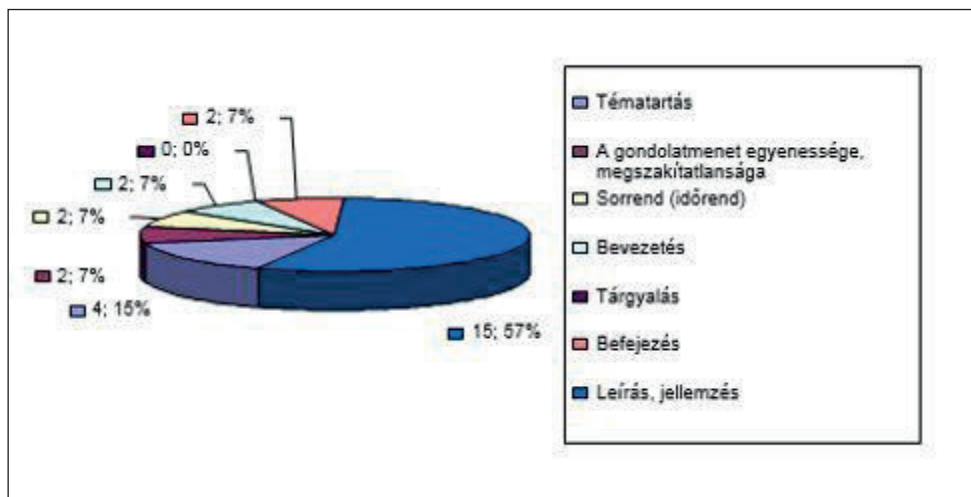
Bár a kezdő pedagógusok sok esetben gyakorlatlanabbak, és nehezebben látják át az oktatási folyamat egészét (Szivák 2003: 494), a fogalmazás szöveges értékelésében mégis nagyobb arányban jelent meg náluk a konkrét tartalmi és szerkezeti hiányosságok felismerése, valamint több tanácsot is írtak ezek javítására.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

Mindkét csoportnál megjelenik az élmények részletesebb leírásának az igénye, de a tapasztalt pedagógusoknál hiányzik, hogy ez miért fontos. A kezdő tanároknál az olvasó-központúság kérdése konkrét elvárások formájában jelent 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, színesebb 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 helyesírás, a központozás kívül nem volt egyértelmű, hogy milyen hibát jeleztek az adatközlők (csak egy helyen szerepelt jelmagyarázat). A helyesírási hibáknál mindenki a szokásos jelölést használta, de a szavak bekarikázása, bekeretezése, aláhúzása (egyenes vagy hullámos vonallal) és a hiányjelek nem mutatták meg, hogy nyelvi, szerkezeti vagy tartalmi hibát jelentenek-e. 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 sikeres. A jelölt helyesírási és a központozási hibák száma eltért több esetben, 5, 7, illetve 8 hibát jelöltek.

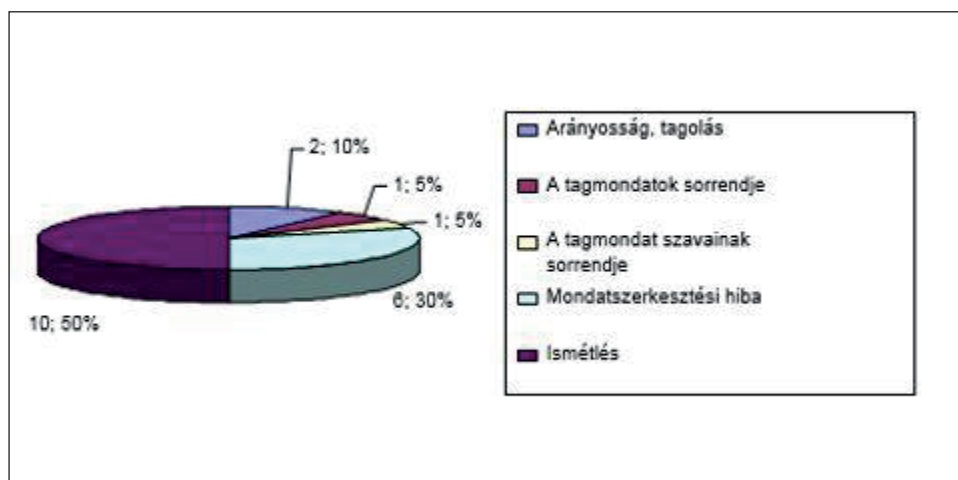
A szöveges értékelésekben előforduló tartalmi és szerkezeti hibák jelzésének kategorizálás nélküli összesítését a 2. és a 3. ábra szemlélteti. Összességében is elmondható, hogy nyári élménybeszámolóból az adatközlők

több mint fele hiányolta az érzések, tapasztalatok részletesebb kifejtését (a diagramon ez a leírás, jellemzés kategóriát jelenti), de a gondolatmenet nem megfelelő megszakítását a húsz adatközlő közül csak ketten jelezték. Szintén két esetben jelent 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 írt az ismétlések gyakoriságáról, és hat esetben jeleztek mondat szerkesztési hibát, ezek a rövidséget és a túlzott egyszerűséget kritizálták.



2. ábra

A szöveges értékelésben a tartalmi hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
(1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás)



3. ábra

A szöveges értékelésben a 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 csak egy tanár ad lehetőséget a teljesen 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 a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalataik alapján kellett válaszolniuk. Mind a tízen azt válaszolták, hogy tanáraik a tananyaghoz és az érettségijhez alkalmazkodva egy vagy három témát adnak meg a diákoknak, a szabad témaválasztást csak egy 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 megvalósulását a szöveges értékelések nem minden esetben támasztották alá.

A II. kérdőív tanulságai

A II. kérdőívben ugyanazt a fogalmazást kellett ismét 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.

A folyamatközpontú fogalmazástani képzést képviselő II. kérdőív a következő kérdéseket és feladatokat tartalmazta a gyakorló pedagógusok számára (2. számú melléklet).

A II. kérdőív kérdései	
1.	Olvassa el ismét a fogalmazást azzal a céllal, hogy ne jeggyel értékelje, hanem adja vissza a szöveget a diáknak szóló instrukciókkal további önálló javításra! Ennek a célnak megfelelően tegyen jelöléseket a szövegbe, és írjon olyan instrukciókat, amelyek segíthetik a tanulót abban, hogy a fogalmazásán tovább dolgozzon, önállóan javítsa, alakítsa a szöveget! Ha szükséges, növelheti a mező méretét.
A fogalmazáshoz írt tanári instrukciók a tanuló számára a szöveg önálló javításához:	
2.	Kérem, hogy a javítás és az instrukciók megfogalmazása után válaszoljon a következő kérdésekre.
a)	Mennyi idő alatt javította ki ezt a fogalmazást a szöveges instrukciók megfogalmazásával együtt?
b)	Hány olyan fogalmazást írat egy tanévben, egy osztályban, amelyet nem osztályoz le, hanem visszaadja a tanulóknak a szöveget (akár többször is) további javításra a megfelelő tanári instrukciókkal?
c)	Mi a véleménye erről a fajta a fogalmazásjavításról?
d)	Hasonlítsa össze a legutóbbi, a jeggyel és szöveges értékeléssel záruló fogalmazásjavítást a most alkalmazott módszerrel! Melyiket tartja megfelelőnek? Miért?

A kezdő pedagógusok számára készült kérdőívváltozatban a tegező formán kívül az volt az eltérés, hogy a 2 b) kérdés a hallgatónak a gyakorlaton szerzett tapasztalataira kérdezett rá.

Az II. kérdőívre adott válaszokban a javítási időhöz képest nem voltak lényegi eltérések (lásd 3. számú melléklet) az I. kérdőívhez képest, 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 hatan írták azt, hogy alkalmazzák ezt a fogalmazástanítási szemléletet, de a kérdésekre adott válaszokból és az instrukciók elemzéséből arra lehet következtetni, hogy csak két tanár alkalmazza valójában a folyamatközpontú fogalmazástanítást. A kezdő pedagógusok 50%-a gondolta úgy, hogy a tanárok nem íratnak ilyen fogalmazásokat, négyen pedig az 1-2, illetve a „kevés” válaszokat adták. Egy kezdő pedagógus viszont azt írta, hogy tanulmányaik alatt maximum 10 fogalmazást írnak a diákok a folyamatközpontú szemlélet alkalmazásával.

A tapasztalt pedagógusok válaszaiból az tűnik ki, hogy számukra a folyamatközpontú fogalmazástanítás a szöveges értékelésből és az érdemjegy hiányából áll. De nem adtak pontos és konkrét javaslatokat a tanulóknak, a válaszok szerint valószínűleg a fogalmazások újraírását, az átdolgozást sem kéri a diákoktól. A tanárok csoportjában csak ketten írták, hogy ilyenkor újraírják a fogalmazásokat, közülük egy 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.-ának meghallgatását is, hiszen egymástól sokat tanulhatnak”. A tapasztalt pedagógusok instrukcióinak elemei megegyeztek a szöveges értékeléssel, többségük a helyesírássra, a nyelvi hibákra, a szóismétlésre és egy-egy élmény kiválasztására hívta fel a figyelmet. 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.

A tanárok instrukciói: „[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 eseményleírásnál. Keresse meg a szóismétléseit, az irodalmi nyelvtől eltérő szó és szóelem alakjait! Gondolja át, hogy az írott nyelv emelkedettebb szokott lenni a beszélt változatnál”.

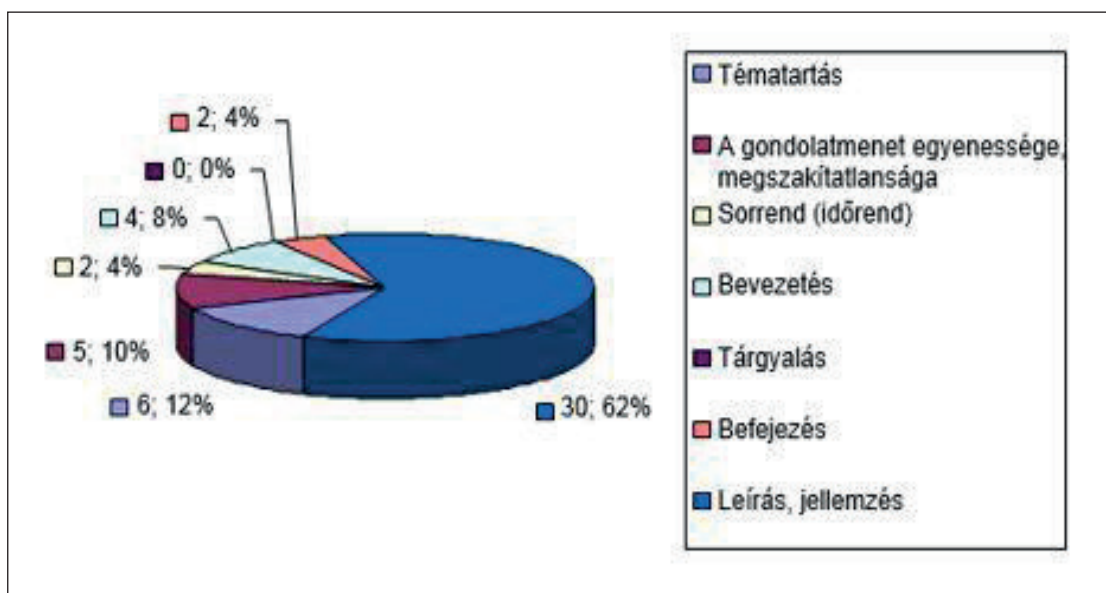
Az idézett instrukciók problémája az, hogy kevés útmutatást adnak, és pontatlanok vagy bonyolultak. A diákok nehezen tudják értelmezni őket, nem segítenek az átdolgozásban, ha csupán a bevezetés gyenge minőségére hívják fel a figyelmet konkrét szempontok nélkül, illetve azt kéri, hogy keressék meg az irodalmi nyelvtől eltérő kifejezéseket. Ezek azonosításához nem rendelkeznek a diákok kellő ismeretekkel és önálló, az írás átalakításához szükséges kritikai gondolkodással, írástapasztalattal. A tapasztalt pedagógusok közül hárman azonban pontosabb javaslatokat is fogalmaztak, de a hozzájuk kapcsolódó részeket a fogalmazásban csak egy tanár jelölte a hiányjelekbe írt kérdésekkel. 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 három kivételével részletesebb instrukciókat írtak. Közülük ketten a hibák típusait számokkal is jelölték a szövegben. A tanácsokban a címadásra, az összetett mondatokra, a szóismétlésekre, néhány pontosan megnevezett kifejezésre, helyesírási és külalaki hibákra hívták fel a figyelmet. A kezdő pedagógusok instrukciói: „3. 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 mindíg új bekezdéssel”; „[a]zonban ezeket a nyári történeteket el lehet mesélni még

színebben 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 kialudtad 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 igeikötős ígék 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”.

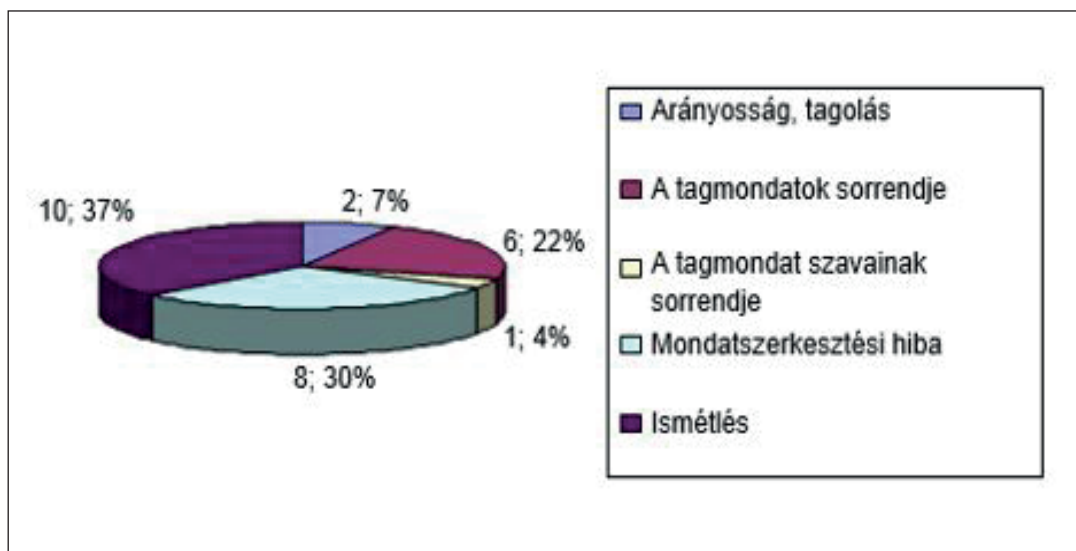
A fenti idézetek jobban értelmezhetők az írásbeli szövegalkotásban gyakorlatlanabb diákok számára is, hiszen az instrukciókban az adott hibát is megnevezték. A bekezdés esetén például jelezték a tanulónak, hogy valójában kettőt írt, és a gondolatmenet megszakítására is felhívták a figyelmét. Az instrukció 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).

Az eredmények összehasonlításból (4. és 5. ábra) kiderül, hogy a II. kérdőívben az adatközlők több hibát jeleztek a tanulónak, mint az eredményközpontú szöveges értékelésben, így a szöveg elemzése is alaposabb volt. A nyári történeteknek a leírásakor továbbra is hangsúlyos elvárás volt annak élményszerűbbé tétele, de a szöveg és a cím viszonya közötti összefüggések jelzése is erősödött. Többen tanácsoltak új cím adását vagy egy élmény részletesebb leírását (így *A nyár élményei* címen is módosítani kellett volna). A kettős bevezetés problematikuságát is kettő helyett négyen vették észre, de a fogalmazás gondolatmenetének megszakítását vagy időrendi sorrendjének felcserélését szintén nem jelezték többen a tanári instrukciókban. Szerkezeti szinten tíz alkalommal tettek javaslatokat a tagmondatok sorrendjének változtatására, és nyolc esetben jeleztek egyéb mondat szerkesztési hibákat. Bár a mondatok rövidegét az adatközlők már az eredményközpontú szöveges értékelésben is jelezték, a folyamatközpontú szemléletet követő tanári instrukciókban csak két ember jelölte a fogalmazásban is ennek pontos helyét. A másik hat adatközlő javaslatai között ezt még mindig csak általánosságban jelent meg. A szöveg hibái közt többen jelezték az ismétléseket is, ennek javítására több ötletet és szinonimát adtak.



4. ábra

A tanári instrukciókban előforduló tartalmi hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
(1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás)



5. ábra

*A tanári instrukciókban előforduló szerkezeti hibákkal kapcsolatos észrevételek összesítése
(1. szám = darabszám, 2. szám = százalékos megoszlás)*

A két kérdőív tanulságai

A két kérdőíves vizsgálat a tanároknak a szöveg egyes szintjeihez kapcsolódó elemzési gyakorlatát kutatta. Bár nem nagy az adatközlők száma, az eredmények elgondolkodtatóak. A kezdő pedagógusoknak a szöveg makro- és mezoszintjéhez kapcsolódóan is voltak észrevételeik, a másik csoport főképpen a helyesírási, stilisztikai és nyelvi hibákra figyelt, és csak ritkán foglalkoztak konkrét tartalmi kérdésekkel. Az adatközlők között a folyamatközpontú fogalmazástanítás megítélésében nem voltak nagy eltérések. Tizennyolc adatközlő szerint nagyon hasznos ez a megközelítés, de közülük nyolc nem tartja megvalósíthatónak az oktatás egészében, leginkább az alsó tagozaton, illetve a 9. osztályban alkalmaznák. Ez a hozzáállás megegyezik a kulturális központú műveltségkép fogalmazási képességének a megítélésével és Tóth kritikájával is: az alsós évfolyamok után a tanárok már nem foglalkoznak tudatosan és megfelelően a szövegalkotás fejlesztésével, a fejlődését természetesnek veszik (Molnár 1996: 139; Tóth 2008). Egy másik gyakorlati jellegű kritika három adatközlőnél merült fel. Szerintük ennek a fogalmazástanításnak az alkalmazásával nem lehet a tananyagot időben befejezni. A húsz adatközlő közül pedig ketten azt írták, hogy nem tartják eredményesnek ezt a fogalmazástanítást negatív tapasztalataik alapján.

Összefoglalás

Magyarországon az eredményközpontú fogalmazástanítás szemlélete számít hagyományos szemléletmódnak, a tapasztalt tanárok közül is sokan ez alapján értékeli a tanulók szövegeit. A helyesírási és a nyelvi hibák mellett nem szentelnek kellő figyelmet a szövegek makroszintű elemzésére és értékelésére, valamint nem hívják fel megfelelően a diákok figyelmét ezekre a problémákra. Bár a kezdő pedagógusok ebben a vizsgálatban több kérdéssel foglalkoztak az értékelésben, a két kérdőív eredményeinek elemzése alapján mégsem állapítható meg, hogy a tapasztaltabb tanárok ne rendelkeznének olyan szövegelemzési, a szövegjavításra vonatkozó szakpedagógiai ismeretekkel, mint fiatalabb kollégáik. A különbség az, hogy milyen mértékben és hogyan támogatják a tanulókat a szöveg egészét érintő átdolgozásban. 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 vizsgálat eredményeinek elemzése azt mutatja, hogy az adatközlők tisztában vannak a módszer hatékonyságával, nehézségei miatt mégis tartanak az alkalmazásától. A módszer említett hátrányai a magyarországi oktatás helyzetét ismerve reálisak. A tanároknak nincs elég idejük a nagy létszámú osztályokban tanuló diákok fogalmazásainak többszöri javítására, és kevés az idő erre a tanórán is a magyar nyelv és irodalom tantárgy csökkenő óraszámja, valamint a tantervi tananyag nagysága miatt. További probléma az is, ha a diákoknak nincs módjuk megtanulni, hogyan tudnak egymásnak hatékonyan segíteni a szövegek javításában, pedig ez nagyban megkönnyítené a fejlesztést. Érdemes lenne olyan konkrét szövegtani, szövegalkotási útmutatókat, illetve feladatlapokat kidolgozni a diákok számára, amelyek a különböző életkori sajátosságokat figyelembe véve segítik a szövegalkotás teljes folyamatát, benne az átdolgozást is.

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 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 nem nagy mintán végzett kutatás eredményei igazolták a két hipotézist is, miszerint a fogalmazástanítás szemléletmódja meghatározza a tanári instrukciók megfogalmazását és az értékelést. A fogalmazástanítás produktumorientált szemlélete befolyásolja a tanároknak a tanulói szövegek javításához való viszonyát.

A produktumorientáltság hatására a javító pedagógusok a fogalmazás makroszintjére nem fordítottak kellő energiát és időt, helyette a diákok szövegeinek stílusára, nyelvhelyességére koncentráltak. A javításokban leginkább a produktumra és a lokális hibákra helyeződött a hangsúly, míg a fogalmazások ötletességére, tartalmára kevésbé figyeltek. Vannak olyan elképzelések, amelyek tanári instrukciók helyett az átdolgozást támogató, informatív kérdéseket javasolnak megfogalmazni a pedagógusoknak, ezáltal a tanulók felelőssége és autonómiája is nő az átdolgozásban, és ebben kiemelik a társak segítő szerepét (Hillocks 1984; Horváth 2003).

A folyamatközpontú szemlélet alkalmazásával, a korosztályhoz igazodó, az átdolgozást támogató tanári hozzáállással a tanulói szövegek minőségi fejlődését segíthetjük elő. Bár ez a fajta szemléletmód, a személyre szabott fejlesztés sok időt és energiát igényel a pedagógusoktól, de rendszeres és következetes alkalmazása a tanulóknak a szövegalkotással kapcsolatos szemléletére is pozitív hatással van.

Irodalom

- 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 kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf (2012. március 5.)
- Chapman, Marilyn L. 2006. Research in writing, preschool through elementary, 1983–2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 6: 2–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.02.04>
- Csákberényiné Tóth Klára 2011. Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301> (2012. január 26.)
- Hillocks, George 1984. What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 1: 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>

- 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 2008. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó. 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 3.)
- 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 2012. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (2012. április 10.)
- 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 9.)
- Szivák Judit 2003. A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 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.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es Nat vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2013. április 16.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógiai* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2011. augusztus 28.)

Lukács, Krisztina

The role of teacher's instructions in the correction of students' texts – in the mirror of a survey

The development of text production is a key task not only for first-language education, but also for other content areas. In spite of this, in many cases research investigates the deficiencies of students' text production skills and also the problems with teachers' text correction practices of in this context. This study investigates the role of teacher's instructions in text production – based on the results of a questionnaire. The first section with an overview of the theoretical bases deals with relevant parts of the National curriculum related to the development of text production and the tasks of composition teaching. It briefly compares the product- and process-oriented perspectives of composition teaching based on the cognitive approach of the writing process. The closing section analyses experienced and novice teachers' text correction practices in the light of a questionnaire survey.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, anyanyelvi nevelés, szövegalkotás, folyamatalapú írás, tanári instrukció

Keywords: first language pedagogy, first-language education, text production, process writing, teacher's instruction

Az írás szerzőjéről

Lukács Krisztina

Országos Rendőr-főkapitányság, Budapest, Magyarország

krisztin1234[kukac]gmail.com