

Csákberényiné Tóth Klára

Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban

A kutatások tanúsága szerint jelentős különbség figyelhető meg a gyakorlott és a gyakorlatlan fogalmazásírók szövegalkotási folyamatában és az elkészült szövegek jellemzőiben egyaránt. A tanulmány első két fejezete a külföldi és a hazai fogalmazáskutatások eredményeit összegzi. Bemutatja a szociális környezetnek, a motivációnak, a munkamemóriának, a hosszú távú memóriának és a kognitív folyamatoknak a gyakorlott és a gyakorlatlan (9–10–11 éves) írók szövegalkotásában betöltött szerepét. A harmadik fejezet öt település – egy nagyváros, két kisváros és két falu – 4. osztályos tanulóinak fantáziafogalmazásait vizsgálja az alkalmazott szövegalkotási stratégia, a tématarítás, a témafejlődés, valamint a makroszerkezeti egységek összefüggéseinek a szempontjából. Ezek ismeretében biztosabb képet kaphatunk az adott korosztály szövegalkotási jellemzőiről.

Bevezetés

Az írásbeli szövegalkotás olyan összetett tevékenység, amely az adott témával és a fogalmazás olvasójával kapcsolatos ismeretek, valamint a nyelvi és a műfaji ismeretek egyidejű alkalmazását várja el az írótól. Ezért nemcsak a fogalmazás írása, hanem a kutatása is meglehetősen nehéz feladat, hiszen a kognitív pszichológiai, a nyelvészeti, a szociológiai és a metodikai szálak olyan sokféleségben és olyan szoros kapcsolatban jelennek meg egy-egy írásműben, hogy nehezen található hiteles kutatási módszer a jellemzők felderítésére. Közismert, hogy a mérés lebonyolításának feltételei, a vizsgálat alanyának pillanatnyi állapota és a kiadott feladatok egyaránt befolyásolják a mérés eredményét. Nem véletlen tehát, hogy kevés kutató vállalkozik az írásbeli szövegek elemzésére. Még ennél is kevesebb, adatokkal alátámasztott ismerettel rendelkezünk a gyakorlatlan vagy kezdő íróknak minősülő 3. és 4. osztályos korcsoport fogalmazási jellemzőiről.

Hazánkban nincs rendszeres fogalmazási mérés. Minden eddigi felmérés általános célja az írásbeli szövegalkotás képességének feltérképezése volt ugyan, de mind a részt vevő korosztályok, mind a megközelítési módok tekintetében jelentős eltérés található közöttük (Baranyai–Lénárt 1959; Orosz 1972; B. Fejes 1981; Kernya 1988; Kádárné 1990; Molnár 2002). Az alábbiakban először összefoglalom a szövegalkotás részfolyamatait elemző kognitív pszichológiai kutatások eredményeit, ezután bemutatom a külföldi és hazai vizsgálatoknak a 9–10–11 éves korosztályra vonatkozó legfontosabb megállapításait, majd az utolsó fejezetben a 4. osztályosok fantáziafogalmazásainak a jellemzőit keresem.

Az írásbeli szövegalkotás részfolyamatai

A különböző fogalmazási modellek létrehozói (Flower–Hayes 1980; de Beaugrande 1984; Bereiter–Scardamalia 1987) megegyeznek abban, hogy a szöveg alkotása részfolyamatokra bomlik. A részfolyamatok olyan szakaszokat jelölnek ki, amelyekben egyes folyamatok dominanciája a jellemző. Az egyik legismertebb amerikai kutató, Hayes (2001) egyén–környezet modellje azt mutatja, hogy a környezet oldaláról a szociális és a fizikai környezet, az egyén oldaláról a motiváció, a munkamemória, a hosszú távú memória és a kognitív folyamatok játszanak meghatározó szerepet a szövegalkotás folyamatában.

A szociális környezetnek a beszédre és az írásra gyakorolt hatását évtizedek óta vizsgálják a kutatók. Bernstein (1996) az alacsonyabb és magasabb társadalmi-gazdasági státuszú családok kódrendszerét vizsgálva állapította meg, hogy az eltérő családi szerepvizonyok eltérő kommunikációs kódok használatához vezetnek. Heath (1983) azt mutatta ki, hogy a társadalom különböző rétegeibe tartozók hovatarozásuktól függően többet vagy kevesebbet írnak életük folyamán. O'Donell és munkatársai (1985) azt figyelték meg, hogy a kollaboratív írás elősegíti a jobb teljesítmény elérését az individuális írás során, hiszen az író folyamatosan szembesül partnere elvárásaival, és megtanulja azokat kezelni. Az informatikai eszközök elterjedése tovább növelte a kooperatív írásformák szerepét, általuk ugyanis több olyan gyakorlati helyzet alakult ki, ahol alkalmazni lehet a kooperatív írást. Ugyanakkor a kutatások arra is rámutatnak, hogy ezekben a helyzetekben az írott szöveg jó megformálása iránti igény csökkent, az infokommunikációs környezetben születő szövegek ugyanis könnyen szerkeszthetők, ezért az alkotásuk kevésbé fegyelmezett (Bódi 2010).

Az íráshoz kapcsolódó motiváció nemcsak rövid távon, a közvetlen célok elérése érdekében nyilvánul meg, hanem hosszú távon, az írásképesség kialakítása és fejlesztése közben is. Hayes és munkatársai (1990) azt találták, hogy azok a tanulók, akiket gyenge írókként vettek fel a főiskolára, kevesebb késztetést mutatnak az írásképességük fejlesztésére, mint a jók vagy a közepesek. Dweck (1986) kutatásai pedig azt támasztották alá, hogy valamely képesség kialakításának kiindulópontja az, hogy az egyén mit gondol a sikeres teljesítmény okáról. Dweck olyan hallgatókat hasonlított össze, akik úgy hitték, hogy a sikeres teljesítés a vele született és változatlan intelligenciától függ, olyanokkal, akik úgy gondolták, hogy a sikeres teljesítés megszerzhető képességek függvénye. A két csoport teljesen másképp viszonyult a kudarchoz. Az első csoport hajlamos volt a kudarc elrejtésére és azon szituációk elkerülésére, amelyben azt átértékelték. A második csoport segítséget kért, és még keményebben dolgozott. Elképzelhető, hogy ha a tanulók az írást „adományként” élik meg, és kudarcot vallanak, akkor lehetőleg elkerülik az írástevékenységet. A motiváció természete tehát jelentősen befolyásolja az íráshoz való viszonyt.

A munkamemória szerepe a megértésben és a nyelvi folyamatokban már az 1960-as évek vége óta kutatási téma a kísérleti pszichológiában. Egy regény vagy újságcikk elolvasása, egy előadás jegyzetelése vagy egy párbeszédben való részvétel komoly nehézségeket okozna rövid távú emlékezeti rendszerek hiányában. Az is nyilvánvaló, hogy a szövegalkotás során folyamatosan az emlékezetünkben kell tartanunk a mondat első felét vagy a szöveg néhány másodperccel korábban létrehozott részeit. Az információ manipulálására és tárolására szolgáló flexibilis kapacitás nélkülözhetetlen a hatékony kognitív működéshez. Hayes (2001) azt feltételezi, hogy a szövegalkotás minden részfolyamatának köze van a munkamemóriához.

A hosszú távú memória a nyelvi, a műfaji, a közönségről, valamint az adott témáról szóló ismeretek és a feladatsémák tárolására szolgál, így az írás elképzelhetetlen nélküle. A nyelvi ismeret részben a nyelv ismeretét, részben a nyelvre vonatkozó ismereteket foglalja magában. Az íróknak többek között ismernie kell a szóbeli és az írásbeli szöveg különbségeit, a szöveggrammatikának és a szövegsemantikának a kohéziót megteremtő elemeit, ugyanígy el kell igazodnia az egyes műfajok jellemzői között is. Az olvasóközönség ismeretének is vannak nyelvhasználati és gondolkodásbeli következményei, hiszen az olvasók társadalmi, földrajzi, foglalkozásbeli, nemi és sok egyéb szempontból rendkívüli változatosságot mutatnak. Amikor az író nem ismeri személyesen a közönségét, nem támaszkodhat a személyes tapasztalataira, kénytelen a közönsége „bőrébe bújni”, saját magát használni modellnek, ha ki akarja próbálni, hogyan hat majd az írásműve. Hayes, Schriver, Spilka és Blaustein (1986) kutatásai azt igazolják, hogy éppen emiatt okoz nehézséget a szakemberek számára, ha az adott témában járatlanoknak kell írniuk.

A szövegalkotási folyamatban fontos szerepet játszik az író témaismerete is. Aki sokat tud az adott témáról, minden valószínűség szerint jobb színvonalú írásművet képes megalkotni (Durst 1987). A hosszú távú memóriában elraktározott feladatsémákat pedig olyan információkötegekként értelmezzük, amelyek azt részletezik, hogyan kell végrehajtani az egyes feladatokat. Információkat tartalmaznak a feladat céljáról,

azokról a folyamatokról, amelyek segítségével elvégezhető a feladat, ezen folyamatok sorrendjéről és az értékelés ismérveiről, amelyek alapján sikeresnek minősíthető egy feladat. A feladatsémák környezeti stimulusok hatására aktiválódnak.

A Hayes-modell utolsó komponensét a kognitív folyamatok alkotják. Az írásba bevont elsődleges kognitív funkcióknak Hayes a szöveginterpretációt, a reflektálást és a szövegprodukciónak tekinti.

A szöveginterpretáció az a funkció, amely belső reprezentációkat hoz létre a nyelvi és a grafikai jelek alapján a kognitív folyamatok, azaz az olvasás, a hallgatás és a grafikai jelek vizsgálatának segítségével. Az olvasás centrális szerepet tölt be az írás folyamatában. Az alkotott szöveg minősége gyakran attól függ, milyen az írójának az olvasási képessége. Amikor a megértés céljával olvasunk, nem nagyon figyelünk a szövegben esetleg előforduló betűelírási, grammatikai vagy ténybeli problémákra. Ha megoldjuk, rendszerint el is felejtjük őket. Ha azonban a revízió céljával olvasunk, egészen másként bánunk a szöveggel, hiszen a revízió funkciója felelős a szöveg problémáinak észleléséért és meghatározásáért. Észrevesszük a rossz stílust, a terjengősséget, a rossz szerkesztést, értékítéleteket alkotunk az olvasottakról.

A kognitív folyamatok második eleme a Hayes-modellben a reflektálás. A reflektálás olyan tevékenység, amely belső reprezentációkból kiindulva más belső reprezentációkat hoz létre problémamegoldás, döntéshozatal vagy következtetések levonása útján. Akkor oldunk meg egy problémát, ha valamilyen célt akarunk elérni, de nem tudjuk, milyen lépéseket tegyünk ennek érdekében. Írás közben problémát jelenthet a megfelelő kifejezések kiválogatása, egy grafikon beillesztése a szövegbe, egy álláspont melletti és elleni érvek összegyűjtése vagy egy esszé tervének a megalkotása stb. Döntéseket akkor hozunk, ha értékelve a lehetőségeket választunk közülük. Az írónak döntenie kell például arról, milyen forrásanyagot olvasson, milyen pontokat emeljen ki, ezeket hogyan rendezze el, vagy hogyan bánjon a vitatott nézetekkel. Különösen fontosak az értékelő, kritikai döntések az ellenőrzés folyamatában. Az írónak el kell döntenie, hogy adekvát-e a stílus, megfelelő-e a hangnem, érthető-e az írásmű az olvasó számára. Következtetésnek az olyan folyamatot nevezzük, amelyben az új információt a régiből vezetjük le.

A harmadik kognitív részfolyamatot, a szövegprodukciónak Hayes olyan funkcióként értelmezi, amely a belső reprezentációkat a feladathelyzet kontextusába helyezi, és létrehozza az írott, beszélt vagy ábrázolt produktumot. Hayes a beszédet is bevonja a modellbe, mert úgy gondolja, hogy a szóbeli szövegalkotásban szerzett tapasztalatok fontosak az írásfolyamatban is.

Az írásfolyamatok a tervezéssel kezdődnek. A tervezéskor célokat tűzünk ki, és elrendezzük a gondolatainkat. Az egyes szegmensek kapcsolatban állnak egymással, ezért a részcélok megváltoztatása, új célok kitűzése a szövegalkotás bármely szakaszában előfordulhat. A célok lehetnek hosszú távúak, amelyek jobbra a teljes szövegre vagy egy makroszerkezeti egységre vonatkoznak, illetve lehetnek rövid távúak, amelyek a mikroszerkezetek (szavak, szószerkezetek, tagmondatok, egy-egy stilisztikai elem stb.) szintjére korlátozódnak (Tóth 2006: 24). Az írónak mindenekelőtt egy – a saját magát, a szövege célját és a címzettjét egybefoglaló – beszédaktust kijelölő retorikai célt kell meghatároznia („*Írok néhány sort anyának arról, hogy merre jártunk vasárnap*” vagy „*Megpróbálom bemutatni az iskolaújságban, miért emlékezetes számomra a sítábor*”). Ez az írói szándék fogja azután irányítani a másik két célkitűzési alfolyamatot. Létre kell hozni egyrészt a produktum tervét, amely a szövegben szereplő összes információ egyszerűsített, absztrakt fogalmi terve, azaz az írás közben felhasználásra kerülő gondolati-tartalmi elemeket elő kell állítani, generálni kell. Másrészt létre kell hozni a folyamat tervét, amely kijelöli, hogy az egyes alfolyamatok milyen sorrendben következzenek egymás után. Az elrendezéskor az író időrendi vagy más hierarchikus szerkezetbe, valamilyen vázlatba szervezi a mondandóját. A tapasztalt íróknak ebben nagy segítséget nyújt, hogy számos sémából álló repertoárral rendelkeznek.

Kaufer, Hayes és Flower (1986) felnőtt írók kompetenciáját és fejlesztési lehetőségeit kutatták egy vizsgálat-sorozatban. Ezek a vizsgálatok bepillantást engedtek a szöveggenerálás folyamataiba. A jegyzőkönyvi adatok kimutatták, hogy a szöveget alkotó írók nem teljes mondatokat, hanem inkább részmondatokat hoztak létre. Többnyire újraolvasták az addig leírtakat, mielőtt hozzáadták volna az újabb részt a hiányos mondatához. Amikor a részmondatok elkészültek, szemantikai és szintaktikai szempontból is értékelték őket, és javították, ha úgy látták jónak. Ezt követően a szövegprodukciónak folyamatában az összegyűjtött és elrendezett anyag szöveggé alakult. A gondolatok, feljegyzések, töredékek folyamatos, leírt szöveggé formálódtak, a nyelvi töredékekből vagy a kép formájában előhívott információkból teljes mondatok születtek.

A szövegalkotás folyamatában a fogalmazó a memóriájában összegyűjtött anyagot mintegy „külsővé” teszi, miközben az még alakul, formálódik.

A gyakorlatlan írók jellemzői

A szövegalkotás legismertebb kutatói közé tartozó Carl Bereiter és Marlene Scardamalia azt feltételezi, hogy a fejlődési folyamat két végpontján két különböző stratégiát alkalmaznak az írók. A kezdő vagy gyakorlatlan (*immature*) írókra a tudásközlő (*Knowledge Telling*), a gyakorlott (*mature*) írókra a tudásátalakító (*Knowledge Transforming*) stratégia jellemző (Bereiter–Scardamalia 1978).

A tudásközlő modell alkalmazásakor kevesebb a párhuzamos és a koordinált képesség, így az alacsonyabb rendű feladatok kapnak prioritást, a magasabb rendűek pedig kisebb szerepet játszanak. Vagyis a címről a gyerekek eszébe jut valami, és ha ez számára beleillik a cím által jelölt témába, leírja. Ez lesz a következő gondolat kiindulópontja, amelyet ugyanezen kritériumok alapján tart meg vagy vet el. Így nincs szükség általános tervezésre és célkitűzésre. Ez az „eszembe jut – kimondom” (Bereiter–Scardamalia 1987: 145) típusú folyamat lehetővé teszi, hogy szűk memóriakorlátok között is összefüggő szöveg jöhessen létre.

A munkamemória működéséről Miller (1956) állapította meg, hogy a központi processzor kapacitása limitált, és limitált a száma azon mentális tárgyaknak is, amelyekkel képes operálni. Case (1985) kísérleteiben a felnőttek négy-öt, a hétévesek két, a kilencévesek három memóriaelemet tudtak aktiválni. Hasonló eredményeket közöl Bereiter és Scardamalia (1978) is. Ők azt tapasztalták, hogy a gyerekek többsége két gondolatot tud egyszerre koordinálni.

A hosszú távú memória működéséről azt gondoljuk, hogy íráskor a témával összefüggő diffúz keresést végez, a *Mit tudok én erről?* kérdésnek megfelelően. Ennek az eredménye valószínűleg nem teljes leltár, hanem inkább a fő kategóriák listája néhány olyan információval, amely az ismeret kiterjedését érinti. Ez tulajdonképpen metamemóriás keresés. A gyerekek jártassága alacsony szintű a metamemóriás keresésben, hiszen kevés társalgási tapasztalattal rendelkeznek. Az írás előtt a releváns ismeretek valószínűleg szét vannak szóródva különböző csomópontokba, és amelyeknek a használatára megvan a lehetőség, azok készenléti állapotba kerülnek. A gyakorlatlan íróknak nehézséget okoz a téma előzetes áttekintése, az ismeretek aktiválása, a tématalálás, a bevezető gondolat megtalálása és a tartalom lezárása még akkor is, ha sok felhasználható ismerettel rendelkeznek az adott témáról. Az általános iskolai gyakorlatban a metamemóriás keresés segítésére az előkészítő írást (*prewriting*) alkalmazzák. Ennek vagy más írás előtti tevékenységnek – például filmnézés, olvasás, beszélgetés a témáról, a tartalom részleteinek a listázása – a segítségével aktiválják a gyerekek ismereteit az adott témában. Tulajdonképpen az ilyenfajta, tanárok által vezetett írás-előkészítés az egyik leginkább szembeötlő bizonyítéka a metamemóriás keresés elégtelen működésének, hiszen egy gyakorlott író ezt önmaga teszi meg.

A kognitív folyamatokat illetően a tervezésben és a revízióban figyelhető meg a legnagyobb különbség a gyakorlott és a gyakorlatlan írók között. Flower és Hayes (1980) felnőtt írók hangos jegyzőkönyveiben háromféle

tervezési mozzanatot tudott azonosítani: a tartalomra vonatkozó releváns információk előhívását, a szöveg szerkesztésére vonatkozó gondolatok összegyűjtését és a célok kijelölését. A gyakorlott írók esetében a terv konceptuálisan különbözik a szöveg mentális reprezentációjától, ugyanis célokat, stratégiákat, prioritásokat, alternatívákat, értékeléseket, indoklásokat stb. tartalmaz. Ezek többsége vagy mindegyike a szövegben is szerepelhet, de a tervben explicitebb módon vannak jelen. A tervezés a gondolkodás más minőségét reprezentálja. A jó író az különbözteti meg a gyengébb írótól, hogy képes a tervezésre.

A gyakorlatlan írók nem tervezik meg fogalmazásukat. A tervezés hiányát támasztják alá Zbrodoff (1984) kutatásai, aki azt vizsgálta, mennyi időt fordítanak a gyakorlott és a gyakorlatlan írók egy egyszerű történet megírására, az írás megkezdésére, és hogyan reagálnak az időkorlátokra. Az 5. osztályos gyerekek startolási ideje nagyon rövidnek bizonyult – csupán néhány másodpercnyi volt –, és nem volt összefüggésben az alkotott szöveg terjedelmével.

A tervezési idő mellett a 10 évesek jegyzetelési jellemzőit is vizsgálták a kutatók. Az elemzések azt mutatták, hogy nagyon kicsi az eltérés a terv és a szöveg között. A tervben teljes mondatok vannak, és ezek szinte változtatás nélkül a szövegben is megtalálhatók. A mondatok sorrendje is változatlan marad. A terv olyan, mintha a szöveg piszkozata lenne. A kezdő írók számára a tervezés eredménye a szöveg, a gyakorlott írók tervezésének eredménye a terv, amely nem csak egy leegyszerűsített szöveg. A tervkészítésre vonatkozó utasításadással csak a formát befolyásolhatjuk, az egész folyamatot nem. Hiába írunk elő valamit, ha az író az ismeretközlő modellt alkalmazza (Bereiter–Scardamalia 1987: 196).

A revízió feladata a szöveg finomítása, azaz annak a szövegrésznek vagy teljes szövegnek az újraolvasása, felülvizsgálata, majd javítása, amelyet az író addig leírt. A kisiskolások kézírása az egyén ellenőrzésének a hiányát mutatja. Segítséggel vagy utasítás hatására ők is ellenőrzik a munkájukat, de önmaguktól nem. A tapasztalat azt mutatja, hogy a 4. osztályosok 40%-a, a 8. osztályosok 22%-a akkor sem változtat semmit az írásművén, ha arra kéri, hogy nézze át újra, amit írt.

A kutatók feltételezése szerint a probléma nem az, hogy hiányzik a gyermekek értékelő képessége, hanem az, hogy az írási folyamatokban hiányzik a visszacsatolási képességük, amelyre szükség volna az értékelés hatásos működéséhez. A gyerekek azonban a mindennapi beszédprodukcióik ellenőrzésére – úgy gondoljuk – rendelkeznek egy végrehajtó szisztémával. Társalgáskor az ember hallja a saját beszédét. Beszédpartnere verbális és nonverbális jelzései segítik gondolatainak érthető közlésében, hatásukra néha-néha módosítja is a kifejezéseit. De a hallható jel ideiglenes volta és a dialógus váltakozó természete miatt – amelyben a partner választ vár – inkább a partnerre figyelünk, nem pedig arra, amit az előzőkben mi mondtunk. Az írásban viszont a visszacsatolás aktív figyelmet igényel. Az írás tanulásának kezdetén azonban nem hozunk létre új ellenőrző szisztémát, hanem megpróbáljuk a létezőt az új igényekhez adaptálni. A létező azonban interaktív, arra van beállítva, hogy a partner jeleire reagáljon. A kezdő íróknak pedig nincs elég kapacitása ahhoz, hogy az olvasó szempontját önállóan figyelembe vegye, nem képes távolságot tartani önmaga és az írott anyag között. Ez magyarázza az önálló javítás képtelenségét is.

A magyar fogalmazási felmérések más-más szempontokat állítottak a vizsgálatuk középpontjába. Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (1959) nagyszabású kutatása gondolkodás-lélektani alapokon nyugodott. Elemezték többek között a fogalmazások témataratását, a gondolatmenet egyenességét, megszakítatlanságát és előremozgását, valamint a mondanivaló tagolását és a makroszerkezeti egységek összefüggését. A kutatásban 5–8. osztályos tanulók munkái szerepeltek. A kezdő írókhoz életkorban legközelebb álló 5. és 6. osztályosok elbeszéléseiről a következőket állapították meg:

- az 5. és a 6. osztályosok körülbelül 50%-ának releváns a fogalmazása a tárgy tekintetében;
- mintegy 40%-uk gondolkodik úgy, hogy a bevezetés az esemény előzménye legyen; a befejezésnek a téma lezárását szolgáló funkcióját csaknem kétszer ennyien érvényesítették;

- 5%-uk össze is foglalja az elmondottakat, és a konklúzió levonásával zárja az írásművet;
- kronológiai vagy egyéb tartalmi mozzanatokra támaszkodva már az 5. osztályban sikerül a bevezetést és a befejezést olyan mértékben összehangolni, hogy a magasabb korosztályok is csak alig szárnyalják túl.

Kernya Róza (1988) a fentiekhez hasonló szempontok alapján végzett kutatást 3. és 4. osztályosok körében. Az ő kutatásában a relevancia kapta a legmagasabb értékeket. Mindkét korcsoportban 90% körüli értékek születtek. Ez azonban csak azt jelzi, hogy a gyerekeknek van mondanivalójuk a témáról, de sem a közlés tudatára, sem a szöveg színvonalára nem lehet következtetni belőle. A gondolatmenet egyenessége jellemzőbb jegy. A témából fakadó szerkesztési elv következetes alkalmazása jelzi a közlés tudatának működését. Az elbeszélés rendszerint az események időrendjében halad. A gondolatrendezésnek ezt a módját a harmadikosok 87,8%-a, a negyedikeseknek pedig 93,4%-a választotta. A gyerekeknek közel egyötöde azonban olyan részletet is beleillesztett a szövegbe, amely eltért a témától. A konvergencia legjobban azokban a fogalmazásokban érezhető, amelyekben a kronológiai keretezés valósult meg. Ezekben az esetekben a két makroszerkezeti egység (bevezetés, befejezés) nemcsak tartalmilag, hanem logikailag is összefogja a tárgyalásban ismertetett eseményeket. Tudnunk kell azonban, hogy az este-reggel, indulás-érkezés, kezdete-vége felépítés a legegyszerűbb szerkesztési fogásnak minősül.

Orosz Sándor (1972) eredményei szerint az 5. osztályosok az elbeszélésben voltak a legerősebbek, a leírásban pedig a leggyengébbek. Az is láthatóvá vált, hogy sok primitív szerkezetet és hiányos mondatot hoztak létre. Körülbelül minden harmadik gyerek egyeztetési hibát követett el. A helyes viszonyító elemek megválasztásának elemzésekor pedig az derült ki, hogy ebből a szempontból a legjobb eredmények a leíró fogalmazásban, a leggyengébbek a jellemzésben születtek. Ennek az lehet az oka, hogy a leírás egyszerűbb szerkezetű, általában egysíkú viszonylatok tükröződnek benne, így a hibalehetőség is kevesebb. Azt is megfigyelték, hogy a legkülönbébb viszonylatokat az ötödikesek ugyanazzal az egy-két viszonyító elemmel, többnyire az *és* meg az *azután* kötőszóval fejezik ki, így ezek használata túldimenzionált.

B. Fejes Katalin (1981) mérései szerint az 5. osztályosok fogalmazásaiban a mondategységekre jutó tartalmas szavak száma négy. Az alárendelő összetett mondatok részletezőbb vizsgálata pedig kimutatta, hogy az elbeszélésben 4. osztályban a tárgyi és az időhatározói mellékmondatok szerepelnek a legtöbbször, ezeket követik az okhatározói és az állandó határozói, illetőleg a jelzői mellékmondatok. A fogalmazások adatai azt is valószínűsítik, hogy a fogalmazások hosszúsága (és telítettsége), valamint szerkesztettsége (és színterjedése) ellentétes tendenciával működik: a jól megírt rövidebb fogalmazásoknak általában magasabb a szerkesztettséjük, mint a hosszabbaknak, és viszont. Úgy tűnik, létezik egy olyan 6–15 mondatos optimális sáv, amellyel a tízéves gyerekek megfelelően tudnak bánni. Az elemzett anyagnak mintegy 70%-a tartozott ide.

A felméréseket összegezve megállapíthatjuk, hogy a gyakorlatlan írók munkamemóriája kevesebb elem szimultán kezelésére képes, ez hozzájárulhat a tervezés és a revízió alacsonyabb szintjéhez. Ugyanakkor az adatokból az is kiderül, hogy a 9–11 éves korosztály az elbeszélés írásában nyújtja a legjobb teljesítményt, témataratása ebben a műfajban jó színvonalú, az eseményeket időrendben írja le, és képes a bevezetés és a befejezés tartalmi és logikai összehangolására kronológiai rend esetén.

A fantáziafogalmazások vizsgálata

A fenti kutatások eredményeinek ismeretében terveztük meg a 4. évfolyamosok fantáziafogalmazásainak vizsgálatát. A vizsgálati szempontok egy részét átvettük a régebbi kutatásokból (relevancia, konvergencia), de kiegészítettük ezeket egy pszichológiai és egy irodalmi jellegű szemponttal. Ilyen módon a) az alkalmazott

szövegalkotási stratégia, b) a tématarítás, c) a témafejlődés és d) a makroszerkezeti egységek összefüggése tartozik a kutatásunk szempontjai közé.

A vizsgálandó korosztály az elbeszélő fogalmazások írásában a leggyakorlottabb, ezért az elbeszélést választottuk a létrehozandó szöveg műfajául. Öt település – egy nagyváros, két kisváros és két falu – 167 negyedik osztályos tanulója készített fantáziafogalmazást egy indító szituáció segítségével. Mivel a tanulók előkészítés nélkül dolgoztak, olyan témát kellett választanunk, amelyről a gyerekek feltehetően anyaggyűjtés nélkül is rendelkeznek ismeretekkel, és a feladatban kínált szituáció önmagában motiváló. A feladatmegoldáshoz az alább olvasható fogalmazásindítót kapták.

A kastély

Egyszer egy gyerek iskolába menet a sarkon befordulva azt vette észre, hogy ott áll egy hatalmas kastély, amely korábban nem volt ott.

Amikor odaér, kitérül az ajtaja. A gyerek belép rajta.

Folytasd a történetet! Kivel találkozik a gyerek odabenn? Mi történik a kastélyban?

A vizsgált szempontok alapján született eredményeket az alábbiakban foglalom össze.

Szövegalkotási stratégia

Az alkalmazott szövegalkotási stratégiát elemezve megfigyelhetjük, hogy a fogalmazások három tartományba rendeződnek. A fogalmazások többsége (65%) a szegmenskonstruálók csoportjába tartozik, 15%-nyian problémafelvetéssel próbálkoznak, a többiek (20%) a céltételező kategóriába tartoznak.

A szegmenskonstruálók lépésenként haladnak. Illik rájuk mindaz, amit Bereiter és Scardamalia a tudásközlő stratégiáról ír. Egy szegmens az esetek többségében két lépésből áll: a kastélyba belépő gyerek lát valamit, majd továbbhalad. Újra lát valamit, majd újra továbbhalad. A legtöbb esetben háromszori ismétlődés után a főszereplő kijön a kastélyból. Az alább olvasható fogalmazás tipikus példája ennek a stratégiának. (A fogalmazásokat minden esetben betűhíven, a helyesírási és egyéb hibák javítása nélkül közlöm.)

A gyerek belép rajta.

Sok ajtó van. A piros szőnyeg közepén egy alma van. Egyszer belép az egyik ajtóba. A szép szőnyeg végén a királyi székben a király ül. A két oldalon őr áll. Bemegy újra egy ajtón. Ott sok csodatündér van. Tovább halad. Meglát egy nagy kaput. Belép. Egy nagy asztal körbe székekkel. Halad tovább. Meglát egy kaput. Kinyílik és kimegy a kastélyból. Rohan az iskolába. A tanár beírt hogy késett.

Az anyukája leszidta. A kisfiú tanult belőle, hogy nem lép be többé idegen helyre.

Olyan fogalmazásokat is találunk a szegmenskonstruálók között, amelyekben a főszereplő nemcsak nézeget, hanem beszélget is a kastély lakóival. A párbeszéd azonban nem indítja el a cselekményt, hiszen többnyire hétköznapi ismerkedési szituáció, amelynek a végén a főszereplő udvariasan elköszön, és kijön a kastélyból.

A szegmenskonstruáló stratégiát alkalmazó gyerekek a megnevezésekben hisznek, úgy gondolják, hogy a helyszínhez köthető szereplő vagy tárgy megnevezése elegendő egy történet létrejöttéhez, elég, ha tündért, királyt, szörnyet, esetleg kincset látunk, és ezt az élményt megosztjuk az olvasóval.

A következő szövegalkotási stratégia a problémafelvető stratégia. Ennek alapját a fogalmazásindítóban felvázolt, kérdéseket generáló szituáció képezi. Egy probléma megfogalmazása mindig jó kiindulópontot nyújt a történetalkotáshoz, az okok keresése egyben magasabb gondolkodási szintet is feltételez. A konkrét fogalmazások esetében a gyerekek a következő kérdésekre keresik a választ: Hogy került ide a kastély? Hogy maradhatna itt továbbra is? Hogy kerül a kastélyba a gyerek? Hogy kerül a kastélyba a bent talált másik szereplő?

Az itt olvasható fogalmazás írója a kastély rejtélyét próbálja megoldani.

Amikor belépett egy szép szobrot látott és nagyon sok képet. Látott egy lépcsőt, felmen és akkor hirtelen egy fehérszínű ruhában egy szolgáló elé és megkerdezte – mit keresel itt a fiú azt mondta – meglátam ezt a kastélyt és belyottem. A fiú bemutatkozott – az én nevem Nemes Bertalan és magát hogy hívják – az én nevem Mosolygó András. Egyre belyebb és igyunk egy teat.

Amikor megitták megkerdezte a fiú

– hogy került ide ez a kastély? a szolgáló azt mondta – ez egy szellemkastély 100 évente jelenik meg egy napra és csak akkor mard itt ha valaki megveszi. Ekkor a fiú azt mondta:

– És én hogy tudnék segíteni? a szolgáló azt mondta

– ugy hogy kiúzod a padláról a szelemeket mert csak akkor marad itt ez a kastély ez a második lehetőség, de a harmadikra meg ensem jöttem ra. Akkor a fiúfelment a padra és ezt látta: a szellemek korbe korbe mentek és a kiraly pedig kozepen ült. Akkor a fiú felvett egy lepedőt és odament közéjük és ezt mondta:

– miért mindig csak ezt a hazat viszük – hozuk mertnem az iskolát inkább abba meg ugysem voltunk.

– A szolgáló megkoszonte a gyereknek és megkerte valamire arra hogy hirdesse hogy eladó a ház

Az iskola talán még mindg csak szazevente jön elő egy napra. A kastélyt pedig megvettek Bertalanék és befogdták a szolgát még mindig élne ha megnem haltak.

A felvetett problémákra adott válaszok természetesen különböző minőségűek aszerint, hogy mennyire történetyszerűre sikerül a kifejtésük.

A harmadik szövegalkotási stratégia a céltételező stratégia. Ennek az alkalmazásakor a cél elérésének eseménysora a történet maga. Cél lehet valaminek a megszerzése, megtalálása, valamilyen hiány megszüntetése, az ellenfél legyőzése, valakinek a kiszabadítása, annak az elérése, hogy a kastély ne tűnjön el többé stb. Az alább olvasható fogalmazásban az eredeti állapot visszaállítása, egy átok levétele a cél:

A gyerek belép rajta.

Ott találkozott egy gonosz manóval, aki megátkozta, mert nem tetszett neki, hogy a gyerek szemüveges.

Így átkozta meg:

– Csimum, dirr-durr vakond légy míg meg nem halsz!

Az átoknak csak egy ellenszere volt, hogy megcsókolja a holdon akadt tehen szarvát. Ment, mendegélt talát egy pajort megakarja enni, de az ezt mondja:

– Ne egyél meg te vakond és jó tett helyébe jót várj!

Jó, a vakond nem eszi meg a pajort és megy tovább. Ment, mendegélt és egy virágoskertbe ért. Ott lát egy virággökeret, bele akar harapni, de a virág azt mondja neki:

– Ne harapj meg, te kedves vakond, és a kertitörpe teljesíti 1 kívánságodat!

Jó, a vakond beleegyez és a kertitörpéhez megy. Mondja neki amit a virág mondott, és azt mondja neki:

– Szeretnék repülni tudni!

Jó, a keritörpe teljesíti a kívánságot és a helyében otterem a pajor és elaltatta a tehenet míg a vakond megcsókolja a szarvát. Majd visszarepült a városba.

Ott a törpe szégyenében a föld alá süllyedt mert nem tudott kitalálni egy rendes átkot. A kastély pedig visszavátozott a rendes iskolává. (Db8)

A fenti fogalmazásban a meseszöveg általánosan elfogadott logikájának megfelelően a jótett jutalmaként a főhős eléri célját. A szöveget átszövő tartalmi kapcsolatok – vakond, pajor, virág, kerti törpe; kastély, iskola; a gonosz manó sorsa – a fogalmazás írójának magas szintű gondolkodását mutatják.

Tématartás

A témátartást több régebbi kutatás is vizsgálta, de meglehetősen eltérő eredmények születtek. A Baranyai-féle elemzésben a fogalmazások 50%-a, a Kernya-félében 90%-a bizonyult relevánsnak a tárgy tekintetében. Mi a fantáziafogalmazásokban 80% körüli relevanciát találtunk. A részletezőbb elemzés azonban azt is kimutatta, hogy a szövegek 13%-a globálisan irreleváns. Azokat a munkákat soroltuk ebbe a kategóriába, amelyek a címről szólnak ugyan, de a fogalmazásindítót nem veszik figyelembe, hanem leírják egy kastélyos történetet (pl. a legkisebb királylány születésnapját) úgy, hogy a főszereplő kimarad a történetből, és az eredeti szituációhoz sem kapcsol vissza a szöveget író tanuló. Részleteiben irrelevánsnak tekintettük azokat a történeteket (kb. 9%), amelyekben a témához tartozó, de nem kapcsolt elemek találhatók. Legtöbbször a névadás és a bemutatkozás kerül ilyen helyzetbe. *„Találkozott egy varázslóval. ...Őt úgy hívták, hogy Zoli. ...A sötétből előjött egy nyiras, őt úgy hívták Jani.”* A névadásnak akkor lenne funkciója, ha a későbbiekben a fogalmazó felhasználná a szereplő nevét az azonosítás céljából, a részleteiben irreleváns fogalmazásokban azonban ez nem történik meg.

Témafejlődés

A témafejlődés a cselekmény fő mozzanatainak egymásutánjából adódik. Ezek a fő mozzanatok: a szereplőket és a körülményeket bemutató expozíció, a konfliktushelyzetet létrehozó bonyodalom, a legfeszültebb pillanatig tartó kibontakozás, az összeütközést megjelenítő tetőpont és a bonyodalom megszűnését ábrázoló megoldás.

Az összes mozzanat megjelenítése természetesen nem várható el a tízéves korosztály tagjaitól, de témafejlődés csak akkor képzelhető el, ha van konfliktus, összeütközés a szereplők között az eseménysorban. Ennek az elvárásnak a fogalmazások közel 20%-a felel meg. Ennél többen jutnak el a konfliktus lehetőségéig. A gyerekek egy része olyan tulajdonságokkal ruházza fel a szereplőit, amelyekre rá lehetne építeni egy történetet (pl. a belépő gyerek találkozik egy királlyal, aki már 100 éves). A másik részük egy szegmensben belül mutat be epizódyszerűen egy történetet konfliktussal és a megoldással együtt (pl. az egyik helyiségbe belépve egy boszorkány rátámad a gyerekekre, akinek az iskolatáskájából véletlenül kiesik egy tükör, amelyben a boszorkány meglátja magát, és elpusztul).

Makroszerkezeti egységek

A makroszerkezeti egységek összefüggései a régebbi vizsgálatokban igen magas értékeket kaptak. Ezek azt mutatták, hogy a gyerekek fejlődése ebből a szempontból tíz-tizenegy éves korukra befejeződik. Nincs szükségük további fejlesztésre. Ezt a megállapítást a mi vizsgálatunk is alá tudja támasztani azzal a megszorítással, hogy valamilyen befejezést valóban a gyerekeknek szinte mindegyike írt. A részletezőbb vizsgálat azonban kimutatta, hogy a fogalmazások közel 30%-ában a tanulók nem kapcsolnak vissza a kiinduló történethez, vagy a kastély sorsát, vagy a gyerek sorsát nem tudtuk meg a befejezésben. Az azonban biztató jelnek tekinthető, hogy több tanuló zárta konklúzióval a fogalmazását, mint ahányan meseformulával tették azt. A tanulságok egy része érzelmi jellegű, mások erkölcsi vonatkozásúak vagy a helyes viselkedéssel kapcsolatosak, például *„Nem tudom hogyan került ide ez a kastély, sem pedig azt, hogy miért tűnt el, de örülök mert egy gyönyörű és egyben varázslatos csodának voltam a szemtanúja.”* *„Szerintem nem a pénz fontos hanem a szeretet, a törődés.”* *„Megfogadta, hogy nem megy be többé ismeretlen házba.”*

Összegzés

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a vizsgált szempontok, azaz az alkalmazott szövegalkotási stratégia, a témátartás, a témafejlődés és a makroszerkezeti egységek összefüggésének tekintetében különböző fejlődési

sávok mutathatók ki a 4. osztályos fantáziafogalmazásokban. A legmagasabb értékek a makroszerkezeti egységek meglétének elemzésekor születtek. Úgy tűnik, 4. osztályban szinte minden gyerek tudja, hogy a szöveg befejezéssel zárul. Ezen a téren a konvergencia, a bevezetés és befejezés összekapcsolásának a megteremtése jelenti a fejlesztést. Szintén magas (kb. 80%) azon tanulók aránya, akik képesek a tématarásra. Oda kell azonban figyelni azokra a tanulókra, akik a fogalmazásindítóban jelzett egyéb kööttségeket figyelmen kívül hagyják, és túl szabadon értelmezik a címben jelzett témát. A vizsgálatunk tanulsága az is, hogy nem elég nevet adni a szereplőknek, a névadás funkcióját is meg kell tanítanunk. A céltételező szövegalkotási stratégia és a témafejlődés alkalmazásának 20-20% körüli aránya összefügg egymással. A jó elbeszélő fogalmazás alapja a bonyodalom, a megoldásra váró konfliktushelyzet megtalálása. A fogalmazások előkészítésében ennek is mindenképpen szerepet kell kapnia. Reményeink szerint a fenti megfigyelések segíthetik a fogalmazástanítás módszertanát a fejlesztés konkrétabb és differenciáltabb megtervezésében.

Irodalom

- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1978. *Cognitive demands of writing as related to discourse type*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research association. San Francisco.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987. *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Bernstein, Basil 1996. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és Társadalom*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. Pécs. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm#10> (2011. február 19.)
- B. Fejes Katalin 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználata*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bódi Zoltán 2010. Kommunikációs stratégiák az információs társadalomban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1: 65–73. http://oldwww.uni-miskolc.hu/uni/res/e_publications/2010/bodi_zoltan.pdf (2011. február 19.)
- Case, Robbie 1985. *Intellectual development: Birth to adulthood*. FL: Academic Press. Orlando.
- de Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex. Norwood.
- Durst, Russell K. 1987. Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research of the Teaching of English* 21: 422–443. <https://doi.org/10.58680/rte198715569>
- Dweck, Carol S. 1986. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41: 1040–1048. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.41.10.1040>
- Flower, Linda S. – Hayes, John R. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W. – Steinberg, Erwin R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum. Hillsdale. 31–50.
- Hayes, John R. 2001. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Indrisano, Roselmina – Squire, James R. (eds.) *Perspectives of Writing*. International Reading Association. Newark. Delaware.
- Hayes, John R. – Schriver, Karen A. – Hill, Carey – Hatch, Jill 1990. *Seeing problems with text: How students' engagement makes a difference* (Final report of Project 3, Study 17). PA: Center for the Study Writing, Carnegie Mellon University. Pittsburgh.
- Hayes, John R. – Schriver, Karen A. – Spilka, Rachel – Blaustein, Andrea 1986. *If it's clear to me, it must be clear to them*. New Orleans. LA.
- Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Kaufert, David S. – Hayes, John R. – Flower, Linda S. 1986. Composing written sentences. *Research in the Teaching of English* 20: 121–140. <https://doi.org/10.58680/rte198615612>
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Miller, G. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63: 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Molnár Edit Katalin 2002. Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. Budapest. 193–217.
- O'Donnell, Angela M. – Dansereau, Donald F. – Rocklin, Thomas – Lambiote, Judith G. – Hythecker, Velma I. – Larson, Celia O. 1985. Cooperative writing: Direct effects and transfer. *Written Communication* 2: 307–315. <https://doi.org/10.1177/0741088385002003005>
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmentodikai problémái*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth László 2006. *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Zbrodoff, Nadia J. 1984. *Writing stories under time and length constraints*. University of Toronto. Toronto.

Csákberényiné Tóth, Klára

The characteristics of creative writing in the fourth grade

Previous research has shown that there is a huge difference between experienced and inexperienced writers in the process and the product of their text production. The first two sections of the study, summarizes the results of composition research at national and international levels. It shows the role of social environment, motivation, working memory, long-term memory, and cognitive processes in the writing process of experienced and inexperienced 9-11-year-old pupils. In the third section, the study investigates the creative writing pieces of pupils in the fourth grade from five different places (a big city, two towns, and two villages). Their pieces of writing is analysed with respect to the relations among text production strategy, topic continuation, topic development, as well as macrostructure. In the light of the above, we might get a clearer picture of the characteristics of the text production of this age group.

Kulcsszók: fantáziafogalmazás, szövegalkotási stratégia, szociális környezet, kognitív folyamatok

Keywords: fantasy composition / creative writing, text production strategy, social environment, cognitive processes

Az írás szerzőjéről

Csákberényiné Tóth Klára

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, Magyarország

csakber[kukac]gmail.com