

Molnár Edit Katalin

Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben

A felsőoktatás expanziójával Magyarországon is megjelent a felsőoktatásban a fogalmazási képesség fejlesztésének az igénye. Igen kisszámú kutatás vizsgálja azonban az ilyen kurzusok szükségességét: alig van információnk a felsőoktatásba lépő diákok szövegalkotási és fogalmazási képességéről, vagy hogy éppen milyen elvárásoknak és követelményeknek kell a szövegeiknek megfelelniük. A jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, megfelelő-e a diákok íráskészsége ahhoz, hogy a szövegeik alapján megítélhessük a tudásukat a felsőoktatásban. 27 magyar negyedéves egyetemista szemináriumi dolgozatainak kvalitatív elemzése és egy kiegészítő esettanulmány alapján bemutatjuk, milyen feladatértelmezések és ezeknek megfelelő végrehajtási stratégiák azonosíthatók a szövegekben. A vizsgálat tanulságai olyan problémákra hívják föl a figyelmet, amelyeket a közép- és a felsőfokon zajló oktatás eredményessége érdekében egyaránt kezelni kell, különösen a szövegalkotás konceptuális folyamatai és műveletei terén.

Bevezetés

A magyar oktatási rendszer expanziójának következményeként nálunk is megjelent a felsőoktatásban a fogalmazási képesség fejlesztésének az igénye és a bolognai folyamat révén egyre több intézmény és képzés kínál ezzel foglalkozó kurzust. Igen kevés kutatás alapozza meg azonban az ilyen kurzusok sikerességét: alig van információnk arról, hogy a felsőoktatásba lépő diákok mit tudnak a szövegalkotásról, milyen fejlett a fogalmazási képességük, vagy milyen elvárásoknak kell megfelelniük a szövegeiknek. Különösen feltáratlan terület a szövegalkotás konceptuális, fogalmi műveleteinek fejlődése és fejlettsége, pedig ezeknek a felsőoktatásban sokkal nagyobb a közvetlen jelentősége és tétje, mint a közoktatás évfolyamain. Jelen tanulmányban azt vizsgálom, tudnak-e olyan jól fogalmazni az egyetemista diákok, hogy írott dolgozataik a tudásuk megítélésének alapját képezhessék.

A tartalmi tudás és az írásbeli szövegalkotás kapcsolatáról felmerülő kérdések áttekintése után egy akciókutatásról számolok be. Két, 2007 őszi, tantervi szemináriumomon magyar anyanyelvű, negyedéves egyetemisták által írt otthoni dolgozatok kvalitatív elemzésével bemutatom, milyen feladatértelmezések és nekik megfelelő végrehajtási stratégiák azonosíthatók a szövegekben, illetve ezek hogyan függenek össze a diákok tartalmi tudásával és a tudományos megismerés stratégiáinak alkalmazásával. Az elemzéskor három csoport markánsan elkülönült egymástól. A minta zömének szövege egy tanulási folyamat lépéseit rögzítette. Közülük egy kiválasztott dolgozat részletes elemzésével példázom, hogyan hat egymásra az előzetes tartalmi tudás, az új tudás elsajátítása és a fogalmazási képesség fejlettsége ebben a csoportban. A diákoknak mindössze 10%-a tudott olyan szöveget alkotni, amely már elsajátított tudásuk működését, alkalmazását mutatja be. Az arányok egy más tartalmi területen végzett hasonló kismintás akciókutatásban megegyezően alakultak (Molnár 2006).

Elméleti háttér

Hayes (1996) kompetenciajellelű modelljében az írásbeli szövegalkotás készségei és képességei a motívumokkal és a világról, szövegekről és olvasókról való ismeretekkel együtt adják a szöveget létrehozó

folyamatok belső feltételeit, a folyamatok lefolyását pedig az egyén és a környezet kölcsönhatása lényegesen befolyásolja. A fogalmazásképeség (Nagy 2007: 33) működése e modell alapján elválaszthatatlan az énről és a világra vonatkozó tartalmi tudástól és az egyén motívumrendszerétől. Míg azt nem vitatja sem kutató, sem pedagógus, hogy a diákok által írt szövegek értékelhetők és értékelendők tartalmi szempontból, a szövegek kommunikatív és tartalmi jellemzőit létrehozó fogalmi folyamatok fejlesztését illetően már az előbbiek izgalmas, az utóbbiak kényes, sőt kétséges feladatot érzékelnek, pontosan a tartalmi tudásnak és a kommunikálásnak szoros összefonódása miatt (vö. Monroe 2007; Reuter és Lahanier-Reuter 2007; Smagorinsky 2006).

A nemzetközi fogalmazáskutatásban régóta vizsgált kérdés a tudás gazdagságának, szerveződésének és közlésének kapcsolata (pl. Torrance–Waes–Galbraith 2007; áttekintését vö. Molnár 2001). A tartalmi tudást akár a közlemény minőségét befolyásoló korlátnak (Flower–Hayes 1980), akár a közlés stratégiáját és minőségét meghatározó tényezőnek (Bereiter–Scardamalia 1987) tekintik a szerzők, az írásbeli szöveg létrehozását a fogalmazáskutatásban a kezdetektől alapvetően retorikai problémamegoldó folyamatként értelmezik (milyen hatás céljával kivel mit hogyan közölni), a fejlett fogalmazásképeségnek pedig határozott episztemikus, új tudást létrehozó funkciót tulajdonítanak. Galbraith (1996, 1999; Galbraith–Torrance–Hallam 2006) megmutatta, hogy a fogalmazásképeség fejlettségének szintjei és az általuk lehetővé tett fogalmazási folyamatok, implicit és explicit stratégiák milyen eltérő módokon járulnak hozzá az új tudás létrehozásához.

A retorika, a fogalmazáskutatás és a szövegtan nemzetközi szakirodalmában ismert problématerület az oktatásban használatos írásbeli feladatok megoldása, illetve ezeknek a tanulásban betöltött szerepe (pl. Björk–Bräuer–Rienecker–Jørgensen 2003; Tynjälä–Mason–Lonka 2001). Az anyanyelvi sőt, idegen nyelvi szövegalkotás fejlődésének tanulságai kevésbé ismertek és így jobbra visszhangtalanok az anyanyelvi nevelés hazai kutatásában és gyakorlatában (vö. Tóth 2008). Noha a magyar felsőoktatás expanziójával nálunk is egyre nagyobb arányban vannak jelen a felsőoktatásban azok, akiknek a gyenge szövegfeldolgozási és tanulási képességeik miatt a terjedelmes szemináriumi dolgozatok, házi dolgozatok, illetve a szakdolgozat elkészítése nagy próbatételt jelent, a hazai kutatás szinte teljesen elhanyagolja ezt a kérdést.

A fogalmazásképeség színvonalát a közoktatás évfolyamain mérő magyar vizsgálatok eredményeiből a kezdetektől, Orosz (1972) országos vizsgálatától kezdve rendszeresen az látszik, hogy a képesség fejlettségi szintje sok kívánnivalót hagy maga után, és különösen nagy probléma mutatkozik, ha a fejlődést vizsgáljuk: a diákok szövegeinek átlagos, globális színvonala a 6. évfolyam után nem változik az életkor függvényében (Molnár–Vidákovich–Cs. Czachesz 2001). A világ és az én megismerésében feltételezhetően bekövetkező óriási gyarapodás nem tükröződik a diákok írásbeli kommunikációjában. Ez az ismeretek és a képesség összekapcsolásában, a fogalmi műveletek fejlődésében a diákok nagy részét érintő stagnálásra utal. Molnár (2002) elemzése szerint a konceptuális műveletek (amelyek a szöveg kommunikatív aspektusaiban, tartalmában, szerkezetében nyilvánulnak meg) spontán fejlődése a családi háttér függvénye, míg az iskolában direkt fejlesztéssel megcélzott nyelvi műveletek (stílus, nyelvhelyesség) esetében ettől függetlenül is mutatkozik fejlődés.

Nagy hagyománya van a szövegalkotás fejlődését egy diskurzusközösségbe való beilleszkedési folyamatként kutatni. Etnografikus vizsgálatokból, esettanulmányokból régóta ismert, hogyan próbálják azonosítani és megérteni a diákok a tudományos szövegek szabályrendszerét, és hogyan próbálják meg a hiányosságukat áthidalni a saját fejlődésük, tanulmányi előrehaladásuk érdekében (pl. Shaugnessy 1977; Golebiowski 1998; Kostouli 2005). A fogalmazásképeség fejlesztésében ismert és hatékony irányzat annak megértetése, hogy a diskurzusközösségek szöveggel kapcsolatos elvárásainak, a műfaji hagyományoknak jelentésteremtő erejük van (pl. Buss–Karnowski 2002).

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan értelmez és hogyan próbál megoldani egy, a tanulmányaihoz kötődő feladatot a diákok egy csoportja. Mivel hasonló jellegű magyar anyanyelvű, a felsőoktatásban tanuló

diákok magyar nyelvű szövegein alapuló vizsgálatról nincs tudomásom, csak az lehet a célom, hogy a feladatértelmezésükben és -megoldásukban mutatkozó mintázatokat azonosítsam, és meghatározzam, hogy a szövegeikben miként érvényesül a közöttük lévő tudáskülönbség. A teljesítményüket azokhoz a szükségletekhez és elvárásokhoz viszonyítom, amelyeknek magyar egyetemistaként meg kell felelniük. Mivel ezekről nincs empirikus adatokra épülő leírás, csak arra támaszkodhatom, ahogyan egy oktatói közösség tagjaként a felsőfokú képzés követelményeit értelmezem.

A vizsgálat háttere és módszerei

A vizsgálat alapjául egy nem bolognai rendszerű egyetemi negyedéves évfolyam számára hirdetett tantervfejlesztési gyakorlat egyik választható feladata, az otthon elkészített szemináriumi dolgozatok szolgáltak. A feladat életszerűnek tekinthető. Az elemzett tanterveket és az elemzés alapjául szolgáló kutatási kérdés(ek)et a diákok az érdeklődésüknek megfelelően választhatták meg. A kurzus folyamán különböző egyéni és közös segítséget kínáltam (írott segédlet, kötelezően legalább egy egyéni konzultáció, szakirodalom, az órák során közös elemzések, az egyéni elemzőmunka bemutatása, csoportos diszkussziója, a többiek munkájának megismerése és megvitatása), direkt fogalmazáskéesség-fejlesztés azonban nem folyt. A kurzus lezárása, a jegyek rögzítése után kértem engedélyt a dolgozatok kutatási célú felhasználására, ezt a 42 diák közül 30 fő megadta. Az a 27 tantervelemzés a jelen vizsgálat mintája, amelyet elektronikus formában nyújtottak be a szerzőik.

Minden szöveget nyolc olyan szempont szerint jellemeztem, amely a szövegalkotás folyamatában a konceptuális műveletekhez: a célok kitűzéséhez, a tartalom feltárásához és elrendezéséhez kötődik.

- *Feladatértelmezés:* Mit jelent a diákok számára az, hogy egy pedagógiai programot vagy egy központi tantervet kell elemezniük? Milyen általános, intézményi vagy oktatói elvárást azonosítanak, amelynek meg kell felelniük?
- *Megismerési mód:* Milyen módon próbálnak közel kerülni a forrásukhoz, és hogyan próbálják megosztani az olvasóval azt, amit megtudnak róla? A hétköznapi életben vagy a kutatásban szokásos megismerési stratégiákat alkalmaznak-e? Mennyire mutatja a szövegük a tudományos tudásteremtés hagyományainak ismeretét, módszereinek alkalmazását? Megfogalmazzák-e releváns kutatási kérdést, hipotéziseket, a forrás szövege mögé tudnak-e hatolni a válaszok keresése, igazolása folyamán?
- *Cél:* Milyen konkrét, saját célt tűznek ki a feladat megoldásával? Kitérnek-e a saját gyarapodásukra vonatkozó célokat? (Órai megbeszélésen fölmerült egyrészt a cél kijelölésének, másrészt az olvasó orientálásának fontossága azzal, hogy ez a cél nyíltan megfogalmazódik a szövegben. Ezért szinte minden dolgozat kimondja, mit és miért akar vizsgálni; a kitűzött célok minősége azonban nagyon változatos.)
- *Források:* Milyen forrásokat választanak, és hogyan használják fel őket? Milyen arányban támaszkodnak elsődleges és másodlagos forrásokra? Milyen szerepe van a másodlagos forrásoknak: a diákok a szövegeikben csak felmondják a leckét, vagy pedig kiindulópontot jelentenek számukra mások gondolatai?
- *Tartalmi tudás:* Milyen tartalmi tudást mozgósítanak a szöveg alkotása során? (Szintén az órán adódott alkalom annak tárgyalására konkrét esetekhez kapcsolódóan, hogy az értelmezési keretek tisztázása, a kulcsfogalmak jelentésének a világossá tétele a tudományos igényű szövegek alapvető jellemzője. Ezért szinte minden dolgozat törekedett erre; a megvalósítás színvonala azonban szintén igen változatos.)
- *Elrendezési stratégia:* A mondanivaló elrendezésében a források szövegeit követik-e, vagy a kutatási kérdést lebontó szempontokat?
- *Lépések:* Hogyan épül fel a dolgozat, milyen a szerkezete?

- *Eredmény*: Összességében mit valósít meg a szöveg? Sikerül-e a kitűzött célokat megvalósítani? Mi a szöveg valódi funkciója a diák tanulási folyamatában?

Eredmények

Az elemzés során három jól elkülönülő csoport rajzolódott ki. Ezek a tartalmi tudásra utaló *felkészületlenek*, *éppen tanulók* és *kompetens alkalmazók* kifejezésekkel írhatók le a legpontosabban.

A felkészületlenek szövegei

A felkészületlenek, a minta 10%-a, a feladatot mint tantervi dokumentumok leírását, ismertetését értelmezték. Mennyiségi feladatnak érezték, hogy mit kell tenniük: írni pár oldalt a választott tantervek kapcsán (ők nem fogalmaztak meg explicit célt a szövegükben). Csak elsődleges forrásokat, a tantervek szövegét használták és a köznap megismerés eszközeivel igyekeztek hozzájuk közelebb kerülni. Csak a felszínen megjelenő témákat azonosították. Sem a közoktatás tartalmi szabályozására vonatkozó, a kurzus irodalmaiban és óráin tárgyalt tudást, sem a kapcsolódó korábbi kurzusaik anyagából származó ismeretet nem emeltek be a dolgozatukba a források értelmezéséhez. Sorról sorra a tantervek szövegeit követték; megismételték, legföljebb parafrázeálták a szövegek állításait, és mellettük bőségesen idézték az eredetit. Tulajdonképpen a forrás elolvasásának a jegyzőkönyvét vagy a forrásról készült jegyzetüket tekintették a feladat megoldásának. Kérdés, reflexió, témák vizsgálata, közöttük kapcsolat teremtése stb. nem jelent meg a dolgozataikban; csupán leltárt készítettek, amelyben felsorolták, mit tartalmaznak az olvasott tantervek. A dolgozatuk nem bizonyított egyébre, minthogy olvasták az elsődleges forrásukat (technikai értelemben), és azt valószínűsítik, hogy nincsenek birtokában olyan ismereteknek, motívumoknak és képességeknek, amelyek segítségével ezen túl bármit tudtak volna kezdeni vele.

Az éppen tanulók szövegei

A csoport jellemzése

Az éppen tanulók, a minta 80%-a, a feladatot mint tantervi dokumentumok vizsgálatát értelmezték, az elemzést analízis, részekre bontás értelemben végezték el. Saját maguk számára tudásszerző célt, az adott dokumentum adott nézőpontból való megismerését tűzték ki a bevezetésben. Másodlagos forrásokat is használtak, ám tipikusan csak azt, amit a kurzusleírásban megadtam vagy az egyéni konzultáción említettem. Mindannyian választották a lehetséges feladatok közül a bibliográfia készítését is, így a tartózkodásuk az önálló szakirodalom-feldolgozástól fontos adalék a helyzetértelmezésük megértéséhez. A másodlagos források hasznosítása ráadásul elég szűk körben mozgott; a vizsgált tantervek kategorizálásához szükséges fogalmak, összefüggések fölmondásához adott alapot. A gondolat parafrázis, idézet és jegyzet formájában került át a másodlagos forrásokból a diákok dolgozatainak szövegébe.

Az elemzéshez előre fogalmaztak meg kérdéseket a diákok, néha hipotézist is, és módszeresen keresték a válaszokat. Ugyanakkor mind a kérdéseik, mind a módszereik rendszerint a tantervek szövegének felszínét érintették. Nem azt kutatták például, hogy egy fogalom hogyan, milyen hangsúllyal és milyen értelemben, milyen összefüggésekben fordul elő a szöveg egészében, hanem a fogalmat jelölő szó pusztá megjelenését keresték a sorokban. Voltak elemzési szempontjaik, de alapvetően a tanterv szövegének a végigkövetése maradt a saját dolgozatukban is a rendezőelv. Lényegében csak az adott tanterv elvárható elemeinek meglétét vagy hiányát azonosították, és ennek alapján ítélték meg a vizsgált forrásuk megfelelőségét, így mutatták ki feltűnő problémáit. Nem tudtak fölteni és megválaszolni olyan kérdéseket, amelyek a tantervi dokumentum koncepciójára, minőségére, koherenciájára és konzisztenciájára vonatkoztak.

Az ebbe a csoportba tartozó diákok tehát a dolgozat megírását tekintették a megfelelő alkalomnak a kurzus tananyagának az elsajátítására. A szövegeiket nemegyszer nyíltan ennek a tanulási folyamatnak a narratívája szervezi, a tudást kereső protagonistaként színre lépnek a szerzők maguk is (pl. „ezután arra voltam kíváncsi, hogy...”). Szövegük azt bizonyítja, hogy megpróbálták az elemzéshez szükséges alapvető ismereteket megtanulni és alkalmazni; hogy az elemzéshez szükséges kognitív képességek bizonyos (egyénilleg változó) körét tudják az adott tartalom működtetni; hogy törekszenek a kurzuson megszerezhető tudás elsajátítására, de ezt a tudást nagyon szűken értelmezik. Röviden: fejlődési alkalomnak tekintik a dolgozat elkészítését – de nem az egész kurzust –, ám csak kismértékű lehet az itteni fejlődésük. Nyilvánvaló volt például, hogy a kapott tanácsokat igyekeztek megfogadni, de többnyire nem tudták jelentéssel megtölteni. Így a szövegekben a tanácsok követésének szándéka nyilvánvaló, de a megvalósítással nem tudtak minőségi javulást elérni.

Egy esettanulmány: Tünde (a dolgozatíró maga választotta írói álneve) dolgozata

Nagyon változatosak az éppen tanulók szövegei abból a szempontból, hogy milyen problémákkal küzdenek, és milyen szövegalkotási folyamatok, stratégiák valószínűsíthetők a szövegek alapján. Az elemzésre kiemelt példa azonban egy közös gondjuk bemutatására alkalmas: világosan kitűnik belőle, hogy a diák tartalmi tudása és fogalmazásképesége hogyan szűkíti a hallgató szövegének és a fejlődésének lehetőségeit, a kezdő írókra jellemző fogalmazási nehézségek hogyan akadályozzák meg, hogy a tartalmi területen továbbléphessen. A mintába került szövegek írói közül Tünde tette a legkomolyabb erőfeszítéseket a kurzus alatt és után azért, hogy leküzdje a fejlődése gátjait, ezért nem merül föl, hogy a munkafegyelem hiányosságaiavall lennének magyarázhatóak szövegének problémái.

Tünde a lehetséges feladatok közül a központi tantervi koncepciók összevetését választotta: saját maga által megalkotott kérdés és szempontsor alapján kellett megvizsgálnia a tantervek általános részeit és egy szabadon választott műveltségi területet vagy tantárgyat. Elsődleges tájékozódása után engedélyt kért, hogy módosíthassa a témát a NAT 2007. *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségi területének vizsgálatára (vagyis ne két tantervet vessen össze, hanem egy tanterv belső jellemzőire összpontosítson). Ezután azonban rátalált egy újabb célra, amelyet az oktatóinál sokkal fontosabbnak tartott. A benyújtott dolgozatszöveg még a NAT 2007. *Életvitel és gyakorlati ismeretek* elnevezésű műveltségi terület létjogosultságának igazolását és a problémaalapú tanuláshoz (PBL) a műveltségi területhez való hozzárendelését tűzi ki célul. Az 1. táblázat jelzi, hogy a szövegnek ez nem célja, hanem kiindulópontja lett. Az arányok érzékeltetéséhez a teljes – cím, azonosító adatok és bibliográfia nélküli – szöveg leütéseinek a számához viszonyítottam az egyes részeket. Látható az adatokból, hogy általában a problémaalapú tanulás és tanítás fontossága és megvalósíthatósága vált hangsúlyossá. Ahogyan Tünde előrehaladt a tézise igazolásában, úgy ragadta magával egyre inkább egy jelenség, amelyet a saját tapasztalatai alapján fontosnak ítélt, és úgy feledkezett meg az eredetileg bizonyítani kívánt összefüggésről.

1. táblázat
A szöveg tézise, tartalma és szerkezete

A tézis eleme	Az elemhez rendelhető szöveg mennyisége (a leütések %-a)
A személyes kompetencia tartalmait lefedik a	20%
NAT <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> című műveltségi terület tartalmi,	22% (idézet nélkül 11%)
amelyek elsajátításához a problémaalapú tanulás a legalkalmasabb út.	43%

Ezt a folyamatot még látványosabban jellemzi a dolgozat szerkezeti egységeinek arányait és az egységeket felépítő lépéseket bemutató 2. táblázat. A tézisben összekapcsolt három fogalomból Tünde az elsőt csak

szűk definícióval jellemzi, a fogalom jelentéshálóját nem fejt ki. Feltételezi, hogy az olvasó tisztában van vele, és nem érzékeli, hogy bizonyítania kellene, érvényes-e a saját fogalomértelmezése. A második tézisbeli fogalmat annak tantervbeli tartalmi komponenseinek listázásával, azaz kimásolásával határozza meg, nem definícióval, és nem tárgyalja érdemben. A harmadik fogalom bevonását az indokolja számára, hogy a tantervi fejlesztési feladatok ezen a műveltségi területen a problémamegoldó folyamatban működtetett képességekre kihegyezettek. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének megjelenése az a pont, ahonnan kezdve Tünde nem tudja többé tervezni és irányítani a szövegét: kapcsolódó kérdések és tartalmak merülnek fel, amelyek között nem képes sem válogatni, sem rendszert teremteni, sem a feladatnak, sem a saját céljának megfelelően – mindet beveszi a szövegbe úgy, ahogyan egymásból következnek a számára.

Érdekesség, de nem ritkaság, és az azonosított fogalmazási folyamat természetéből következik, hogy a dolgozatnak nincs befejezése. Lezárásnak tűnő abbahagyása van csak, amely ugyanakkor arra utal, hogy Tünde megpróbált az asszociációi fölött úrrá lenni. Az utolsó bekezdés a szöveg utolsó előtti pontjainak egyikét – a 14. lépésben megjelenő elemet, a diákok személyiségének fejlesztését – igyekszik visszakötni a dolgozat elejéhez, a 4. lépéshez, a személyiség fejlődéséhez. Ezt azonban úgy teszi, hogy a 4. lépésben összegzett személyiségmodellről ad, pontosabban idéz újabb információt. A visszautalás tehát nem zárja kerekre a gondolatmenetét, nem elégti ki azt az elvárást, hogy összefoglalja, hogy a tézise alátámasztásának folyamatában milyen eredményekre jutott. Mivel a szövegnek a felében már egyáltalán nem foglalkozott a tézisével, valójában ilyen lépést nem is tehetett.

2. táblázat
A szöveg szerkezete és résztemái

Szerkezeti egység (a leütések %-a)	Résztema	A résztema alapja és a hozzá rendelhető szöveg aránya	
Bevezetés (15%)	1. A probléma fölvetése	Hétköznapi élethelyzetek tapasztalataiból; életszerű tananyag szükségessége: 1. szakirodalmi forrás	9,0%
	2. A tézis megfogalmazása	Saját észrevétel	3,4%
	3. A dolgozat tematikus bemutatása	Saját gondolatmenet	2,6%
"A személyiség funkcionális modellje mint elméleti háttér" (35%)	4. A személyiség modelljének összegző bemutatása	2. szakirodalmi forrás összegzése és idézése	19,9%
	Ebből a személyes kompetencia bemutatása	A definíció parafrázisa a 2. szakirodalmi forrásból	2,0%
	5. Az <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> műveltségi terület tartalmainak listázása.	Átemelés a tantervből	12,6%
	6. Az <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> műveltségi terület és a személyes kompetencia összekapcsolása.	Saját észrevétel megfogalmazásbeli hasonlóság alapján	0,8%
	7. A két fogalom közötti kapcsolat alapján történő hatékony nevelés és oktatás hiányzó feltételének azonosítása a tanítási módszerekben	Általánosított saját tapasztalat	1,5%

Szerkezeti egység (a leütések %-a)	Résztéma	A résztéma alapja és a hozzá rendelhető szöveg aránya	
"A megoldást jelentő módszer" (50%)	8. A PBL ismertetése	3. szakirodalmi forrás	12,0%
	9. Az <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> műveltségi terület és a PBL összekapcsolása	Saját észrevétel megfogalmazásbeli hasonlóság alapján, idézet a tantervi szövegből	3,2%
	10. A PBL szerény hazai elterjedtségének exponálása	Általánosított saját tapasztalat	8,6%
	11. Iskolai és életszerű problémák jellemzése	4. szakirodalmi forrás	6,7%
	12. Az <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> műveltségi terület tartalmainak életszerűsége	Témakörök és tartalmak megnevezése a tantervből	4,1%
	13. Tanácsok az <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> tartalmainak feldolgozásához	Saját tanácsoknak tűnő szöveg forrás megnevezése nélkül	8,2%
	14. Tanári szerepértelmezés és a PBL	Saját kifejtésnek tűnő szöveg forrás megnevezése nélkül.	2,3%
	15. A PBL-lel tanított <i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i> jelentősége a személyiségfejlődésben	Visszautalás a 2. szakirodalmi forrás korábban nem tárgyalt részére	4,6%

Tünde megérezett valamit, három fogalom között kapcsolatot teremtett, saját tézist fogalmazott meg a korábbi tanulmányai alapján. Ráismert a saját gondolataira a forrásaiban, de az azonosítás öröme nem tudott túllépni. Rábízta az olvasójára – az értékelőjére –, hogy ugyanarra a véleményre jusson, mint ő. A sarkalatos 6. és 9. lépésben a kulcsfogalmi kapcsolatát így teremti meg a forrásokból idézett felsorolásokra mutatva: „Észre kell venni a hasonlóságot [...]”; „Jól látható [...]”. Nem merül föl benne, hogy az általa megmutatott viszony nem feltétlenül magától értetődő bárki számára, akit szembesít vele. Az állításait inkább az eredeti szövegek idézésével, köznap példákkal, általánosnak feltételezett helyzetekkel, mint tudományos, logikai érvekkel vagy empirikus adatokkal támasztja alá. Folytonosan tájékoztatja az olvasót arról, hogy hol jár a szöveg szerkezetében, de mivel a szerző a szöveg megírása során maga is jelentős utat tesz meg egyik ponttól a másikig, ezek a jelzések inkább barátságos gesztusok, hogy tartsunk vele lépést, mint hasznos tájékozási pontok a tézis és a gondolatmenet megértéséhez és elfogadásához.

A dolgozat tehát nem bizonyítja a kapcsolat létét, hanem a kapcsolat feltételezése alapján tettekre buzdítja az olvasót (13–14. lépés). Nagymértékben a tartalmi tudás hiányosságai és egyéb fogalmi problémák is hozzájárulnak ahhoz, ahogyan az eredeti feladat és Tünde első célkitűzése átfordul tantervelemzésből a pedagógusok lelkesítésébe, a tartalmak vizsgálata helyett egy módszer ajánlásába. Ezekből a problémákból a legkomolyabbakat érdemes közelebbről is megvizsgálni.

A gondolatmenet kulcsa az iskola világában érvényesülő nevelésfelfogások és műveltségértelmezések ütközése lenne (van, amely kizárja, van, amely megköveteli a tézisben összekapcsolt fogalmak tantervi megjelenését). Ez teljesen reflektálatlan marad a szövegben (bár a buzdítás szintén kevésbé hatékony e nélkül) annak ellenére, hogy tanulmányai során ez a kérdés már tananyag volt Tünde számára, és szakirodalmi forrásai is tárgyalják több-kevesebb nyíltsággal. A személyes kompetenciát szakirodalmi forrás alapján határozza meg, de figyelmen kívül hagyja azokat a kapcsolódó részeket, ahol ennek fejlesztését a nevelés célrendszerében elhelyezi a forrás szerzője.

Elmarad a NAT 2007. általános részeinek vizsgálata is, amely alkalmat adna a megcélzott fogalmak elhelyezésére a nevelési feladatok tantervi rendszerében. A tantervi funkciók és a tantervekkel kapcsolatos

elvárások tisztázása (az adott kurzus tananyaga is) szükséges lenne ahhoz, hogy érvényes megállapításokat tehessen, a szöveg azonban nem utal arra, hogy mindezeket a szerzője átgondolta volna. A diákok személyiségfejlődésének kérdése előkészítetlen; végig a gondolatmenet fókuszja lehetne (hiszen ezt kívánja segíteni a tanterv és a tanítási stratégia is), de sehol nem jelenik meg expliciten, csak a befejezésben.

Mivel a köznapi, nem a tudományos megismerés dominál a dolgozat konceptuális kidolgozásában, a szöveg nyelvezetében is egyszerre van jelen a művelt köznyelv és a tudományos nyelvhasználat. Ahogyan azonban a szerző egyre inkább megtalálja a saját maga számára értelemmel, relevanciával rendelkező célt (a PBL megismertetését), úgy növekszik érzelmi involváltsága, és úgy szorul vissza a tudományos nyelv használatára.

Tünde nem kutatott források után azokon túl, amelyekre fölhívtam a figyelmét. Ezeket hosszasan idézte, legfőljből parafrázálta; a dolgozatszöveg több mint fele szorosán követi a forrásokat, és soha nem szakad el tőlük lényegesen. Törekedett ugyan a tisztességes hivatkozásra a megadott szabvány alapján, de ezt nem sikerült következetesen megvalósítania. Különösen a szövegben magában nem egyértelmű mindenütt, mikor kinek a hangja szól, milyen mértékben támaszkodik éppen a forrásaira.

A 3. táblázat összefoglalja, mit kívánt elérni az oktató a kiadott feladattal, és a szövege tanúsága szerint mire használta föl ezt a lehetőséget Tünde. Az összevetés egyértelművé teszi, hogy a diák a maga számára ismerős és jobban begyakorolt, bár egyáltalán nem kompatibilis megoldásokkal kísérte meg az oktatói célok megvalósítását.

3. táblázat
feladat céljai és eredményei az oktató és a diák számára

	Oktató	Diák
Cél	A tantervméleti tananyagból elsajátított tudás működtetése, alkalmazása	Tudásgyarapodás a kurzushoz kötődő valamely témában
Kutatási kérdés	"Miért pont az és pont úgy történik a tanítási-tanulási folyamatot operacionalizáló dokumentumban?"	"Hogyan tanítsunk meg valamit?"
Eredmény – a diák tudásának változása	Elsődleges tantervi forrás alapos felfedezése, megismerése	Egy izgató szakmódszertani kérdés végiggondolása
Eredmény – a szöveg	Elemzés, értékelés (kognitív, referenciális kommunikáció)	Esszé, buzdítás (szociális, nem referenciális kommunikáció)

A fenti elemzésben megmutattam, hogy Tünde a közlés énközpontúságán és tapasztalati szintjén, szokásain nem tudott túllépni – miközben a feladat megoldása reflektív és tudatos folyamatokat kívánt volna az előzetes és az új tudás kezelésében, a fogalmak közötti összefüggések megragadásában és az ezeket bemutató szöveg létrehozásában, csiszolásában egyaránt. Tünde számára kimondottan a tananyag megtanulására volt alkalom a dolgozat, nem pedig a dolgozatírás előtt feldolgozott és elsajátított tudás működtetésének a terepe. Ennek három lényeges következménye van a szöveg célját, tartalmát és szerkezetét illetően.

1. Nem tudott egyetlen célt kiválasztani és a szövegben végig érvényesíteni. Az új információk folyamatosan átrajzolták számára a tartalmi terület képét, ezért a lehetőségeit is folytonos változásban látta. A folyamatban később jutott el egy olyan lehetőséghez, témához, amely mellett elköteleződött, amelynek személyes relevanciáját érezte. Fejlett fogalmazásképeséggel azonosíthatta volna, hogy megváltozott a célja, és tudatosan próbálhatta volna kezelni az új helyzetet. Felmérhette volna azt is, hogy az olvasója egy bíráló tanár, akiz az ő, azaz a dolgozatíró tantervi tudásának színvonala érdekel, nem pedig gyakorló pedagógus, aki a saját módszertani megújulásához keres ösztönzést és ötleteket.

2. Nem tudta a rendelkezésére álló információforrásokat (előzetes tudás, tananyag, szakirodalom, elemzendő dokumentum) a szükséges mélységben feltárni, és nem tudott közöttük a megfelelő módon kapcsolatot teremteni. Fejlett fogalmazásképeséggel azonosíthatta volna a fogalmi hálók feltáratlanságából eredő problémák nagy részét, és utánajárhatott volna a hiányzó információknak. Észlelte volna, amikor a fejében világosan kirajzolódó kapcsolatok a szövegben nem nyilvánvalóak, és jobban kidolgozta volna ezeket a részeket. Fölismerete volna, hogy elragadta a mondanivaló összegyűjtésének heve, és ügyelt volna rá, hogy a végleges változatba csak az kerüljön, ami a szöveg gondolatmenetének teljességét és koherenciáját biztosítja.

3. Nem tudta a mondanivalóját a szövegben megfelelő módon elrendezni, nem tudott a műfaji elvárásoknak megfelelni. Ha fejlett fogalmazásképeséggel rendelkezne, akkor egy szerkezeti séma is segíthette, esetenként irányíthatta volna a szövegalkotás folyamatát; ebben az esetben legalábbis összegzéssel zárult volna a dolgozata, és ennek szükségessége segítette volna a megfelelő tartalmak bevonását.

Fejlett fogalmazási képeséggel azonosíthatta volna a fenti problémák többségét akár egy elkészült, teljes fogalmazvány átolvasásakor, akár a szöveg megírása közben, akár még csak a tervezgetés, felkészülés, olvasgatás folyamatában, és nem adta volna be a munkáját ebben a formában, hanem átdolgozta, módosította volna. Tünde dolgozatának részletes elemzése azt a tanulságot kínálja, hogy írójának fogalmazási képessége még nincs azon a szinten, amelyen egy teljes szemináriumi dolgozat írásakor azt a tanulás eszközeként tudná használni. Ugyanebben a helyzetben van a csoportjába tartozó többi diák is. Az ő esetükben a tartalmi terület megismerését (ahogyan a képesség fejlesztését is) valószínűleg csak kisebb feladatok sorával és a rájuk adott visszajelzésekkel lehetne elősegíteni. Ha pedig a fogalmazásképeségük, a szövegalkotási folyamataik fejletlensége miatt számukra a tudásszerzés céljaira csak nagyon korlátozott terep egy szemináriumi dolgozat elkészítése, akkor a dolgozatuk szövege még kevésbé alkalmas a tudásuk minőségének a megítélésére.

A kompetens alkalmazók szövegei

Az elsajátított kompetenciát alkalmazók, a minta 10%-a, a feladatot mint tantervi dokumentumok értékelését értelmezte. Támaszkodtak a szakirodalomra, a konzultációkra, az órai megbeszélésekre, de önállóan választottak elemzési szempontokat, és azok alapján szétbontották, összerakták a tanterveket, összefüggéseket kerestek, valóban és árnyaltan értékelték a vizsgált forrásokat. A tantervi értékelésben releváns kutatási kérdést fogalmaztak meg, hipotézist állítottak fel, és megvizsgálták annak helytállóságát. Az ő esetükben sem elsősorban önálló feltárás során gyűjtött másodlagos forrásokat csak kiindulópontként használták, a fogalmak pontos értelmezését a terminológia helyes használatával bizonyították. A saját céljuk a szövegeik alapján egyértelműen az volt, hogy a tantervekre vonatkozó tudásukat alkalmazzák, valóban vizsgálják a tantervi szövegeket, és meg tudják ítélni azokat mint koncepciót és mint folyamatot irányító tervet. Ki tudták mutatni a tantervek (akár rejtett) jellemzőit, és magyarázatokat tudtak keresni rájuk. Általában következetesen megkülönböztették a dolgozatuk szövegében a saját hangjukat a forrásaikétól, szinte mindig egyértelmű volt, miben és mennyire támaszkodnak rájuk. Tipikusan jól követték a hivatkozási szabványt. A szöveg jellegzetességeire vonatkozó tanácsokat jelentéssel tudták megtölteni és a hasznukra tudták fordítani.

A tartalmi tudás nyújtotta biztonság hozzájárult ahhoz, hogy mondanivalójukat megfelelően feltárják, és a megértést és elbírálást segítő, világos szerkezetbe foglalják. Mivel az elemzési feladathoz kutatói attitűddel viszonyultak, a tudományos nyelvhasználat természetes és értelmes kifejezési eszköznek tűnt a számukra, amelyet általában jól használtak. Dolgozataik magasan fejlett kommunikációs képességeket valószínűsítettek. Ugyanakkor azonban a konzultációkon kiderült, hogy a tudásuk kommunikálásában, a szövegeik helyénvalóságában bizonytalanok. Úgy tűnt, hogy a szöveg magabiztossága rejt gondokat az ő esetükben is: a szöveget formáló közösségi elvárások, műfaji szabályok funkcióját nem mindig értik, és nem

mindig látják, hogyan lehet ezeket a saját kommunikációs viselkedésükbe értelmesen, hasznosan, szervesen beépíteni.

Következtetések

A legkevesebb tartalmi tudással rendelkező, leginkább a köznapi gondolkodást preferáló diákok számára az elemzés és értékelés feladata, valamint a műveletei nem voltak megragadhatók. A *felkészületlenek* a témához társítható szövegrészekből illesztették össze a beadott anyagot: hosszasan idézték, illetve ismertették, summázták, sőt reklámozták a kiválasztott tantervet. Ha elvétele használtak szakirodalmat, azzal sem tudtak egyebet kezdeni. Úgy tűnik, nincsenek eszközeik az írásban megoldandó elemzési feladat elkészítésére; szövegalkotásukban pusztán asszociatív folyamatok működnek, ami a tanulmányaikhoz szükséges szintű teljesítményt nem tesz lehetővé.

A minta zömét kitevő *éppen tanulók* érzékelték a velük szembeni elvárásokat, de többnyire rosszul mérték föl ezek viszonyát a saját tudásszintjükhöz, illetve nem volt meg vagy nem használható a háttérük és az eszközeik ezek kielégítésére. A dolgozataik a feladat és a tananyag megértéséért folytatott erőfeszítéseiket rögzítik, a szövegük gyakorlatilag a tanulás folyamatának a dokumentálása. Az ő szövegeikben megfoghatók a retorikai problémamegoldó folyamatok bizonyítékai, de a problémáik és a megoldásaik még elég felszíniek. A szakirodalomra erősen, de mereven támaszkodtak. A kritikai hozzáállás igénye már megjelent a munkájukban, de az érvényesítése még nem volt mentes a hibáktól. Ők az írásbeli szövegalkotás episztemikus, tudásteremtő funkcióját a tananyag megértésének elősegítésére próbálják megragadni, de a fogalmazási képességük szintje és a szemináriumi dolgozat mint feladat összetettsége miatt ebben nem tudnak valóban sikeresek lenni.

A csoport tagjainak értékelésre benyújtott dolgozatai egy tanulási folyamat dokumentumai, ezért tehát csak formatív értékelés alapjául szolgálhatnak. Csupán arról adnak információt, jó irányban haladnak-e a diákok a tananyag elsajátításával, arról nem, hogy az elsajátítás milyen színvonalú lesz majd, ha megtörténik. A szöveg a folyamatot kíséri; esetleges, hogy a tanulás hatékonyságáról, teljességéről és eredményeiről mit tud megmutatni. Ugyanakkor amennyiben egy oktató szemináriumi dolgozatot ad a kurzusa teljesítésének feltételéül, akkor általában szummatív értékelés alapjául kívánja a szövegeket használni, vagyis arról kíván ezek alapján tájékozódni, hogy milyen a tanulási folyamat eredményessége.

A *kompetens alkalmazók* számára világos az elemzés és az értékelés mibenléte, a szakirodalmat kiindulópontként használják, saját kutatási kérdéseket fogalmaznak és válaszolnak meg a megfelelő szakterminológia helyes használatával és a kutatómódszertanból megismert utakat követve. Az ő esetükben látszik elég fejlettnak a fogalmazásképességük ahhoz, hogy a szövegalkotás episztemikus funkciója a meglévő tudásuk alkalmazásával, új szempontú felülvizsgálatával, átrendezésével új tudáshoz vezessen. Csak az ő szövegeik értékelhetők szummatív módon (igaz, a fentiekből következően ezek a dolgozatok jó és jeles szintűek).

Tanulságok az anyanyelvi nevelés számára

A bemutatott eredmények a vizsgálat természetéből adódóan számos tanulságot kínálnak, illetve számos további kérdést vetnek föl az adott kurzus oktatásáról és általában a felsőoktatás didaktikájáról (pl. a diákok episztemológiai vélekedései, a tudományos írásművek alkotására való felkészítés hatékony stratégiája stb.). Most csak az anyanyelvi nevelés számára lényeges általános tanulságokat veszem sorra.

A vizsgált szövegek között volt olyan, amely a le nem küzdött felkészületlenség tényét, olyan, amely a tanulás folyamatát, és olyan, amely az elsajátított kompetencia működését demonstrálta. Ezek alapján a diákok

számára adandó visszacsatolás és segítség terén elkerülhetetlen a differenciálás, mert minőségileg másra van szüksége az egyes csoportokba tartozóknak az írásbeli szövegalkotásban való továbbfejlődéshez is. A vizsgált szövegek szerzőinek túlnyomó többsége nem jutott el arra a szintre, hogy egyértelműen bizonyítani tudja a tudását egy elemzést kívánó írásbeli feladattal, sőt a tanulási folyamatát sem tudja hatékonyabbá tenni ennek segítségével. Az okok között találjuk egyebek között azt, hogy a tanulási helyzet lehetséges céljait a diákok homályosan érzékelik; a kommunikációjuk énközpontú; a célkitűzés, a tartalom feltárása és elrendezése, a szöveg és a fogalmazási folyamat monitorozása terén nagy hiányosságokkal küzdenek.

Egyértelmű, hogy az írásbeli szövegalkotás lehetőségeinek felfedezése a tanulás eszközeként hosszú folyamat, ezért nem kezdődhet a felsőoktatásban; ennek ekkorra már megtapasztalt, működő stratégiává kell válnia a diákok számára. Ez megítélésem szerint három feladatot jelent a közoktatás számára. Egyrészt megkerülhetetlen a konceptuális műveletek explicit fejlesztése. Másrészt a szövegalkotásra vonatkozó metakognitív és önszabályozó folyamatok (vö. Csíkos 2007) fejlődését segíteni kell, mert enélkül a diákoknak csak töredéke juthat el egyedül oda, hogy új diskurzusközösségek kommunikációs céljait és szabályait pontosan felismerje, és jelentésteremtő erőként alkalmazza a szövegei létrehozásakor. Harmadrészt, mivel az előző két feladat elválaszthatatlan a diákok tartalmi tudásától, feltételezhető, hogy az értelmes tanulást előhívó oktatás csak akkor lehetséges, ha a kommunikációs képességek fejlesztése direkt módon, tantárgyi tartalmakba ágyazottan és különböző műveltségi területeken folyik már a kezdetektől. Központi tanterveink szövegei erre évtizedek óta kínálják az egyre határozottabb kereteket; a diákok fejlődésében azonban egyelőre kevés eredmény mutatkozik.

A tanulmány előzményei a pedagógiai értékelési konferencián, illetve az országos neveléstudományi konferencián bemutatott előadások (Molnár 2008a, 2008b).

Irodalom

- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987. *The psychology of written composition*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Björk, Lennard–Bräuer, Gerd–Rienecker, Lotte–Jørgensen, Peter Strav (eds.) 2003. *Teaching academic writing in European higher education*. Kluwer Academic Press. Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2>
- Buss, Kathleen – Karnowski, Lee 2002. *Reading and Writing Nonfiction Genres*. International Reading Association. Newark.
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Flower, Linda – Hayes, John R. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W. – Steinberg, Edwin R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale. 31–50.
- Galbraith, David 1996. Self-monitoring, discovery through writing and individual differences in drafting strategy. In: Rijlaarsdam, Gert, Bergh – Huub van Den – Couzijn, Michel (eds.) *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam University Press. Amsterdam. 121–140.
- Galbraith, David 1999. Writing as a knowledge-constituting process. In: Torrance, Michael – Galbraith, David (eds.) *Knowing What To Write: Conceptual Processes In Text Production*. Amsterdam University Press. Amsterdam. 139–160.
- Galbraith, David – Torrance, Michael – Hallam, Jenny 2006. Effects of writing on conceptual coherence. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 1340–1345. <http://www.cogsci.rpi.edu/CSJarchive/Proceedings/2006/docs/p1340.pdf> (2009. január 25.)
- Golebiowski, Zofia 1998. Rhetorical approaches to scientific writing: An English–Polish contrastive study. *Text* 1: 67–102. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.1.67>

- Hayes, John R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael – Ransdell, Sarah (eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah. 1–27.
- Kostouli, Triantafillia (eds.) 2005. *Writing in context(s): textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Springer. New York. <https://doi.org/10.1007/0-387-24250-3>
- Molnár Edit Katalin 2001. Fogalmazás és tanulás. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 225–234.
- Molnár Edit Katalin 2002. Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris. Budapest. 193–216.
- Molnár Edit Katalin 2006. Írás–tudás: Tanár szakos egyetemi hallgatók szövegalkotási képessége és pedagógiai tudása. Előadás: IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2006. 04. 20–22.
- Molnár Edit Katalin 2008a. Mi a feladat? Pedagógia szakos diákok értelmezései és megoldási stratégiái írásbeli elemzési és értékelési feladatokban. Előadás: VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2008. 04. 11–12.
- Molnár Edit Katalin 2008b. Az egyetemi szemináriumi dolgozat mint tanulási alkalom: esettanulmány. Előadás: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2008. 11. 13–15.
- Molnár, Edit Katalin – Vidákovich, Tibor – Cs. Czachesz, E. 2001. Writing development: The role of school-related and socio-cultural factors. [Iskolai és szociokulturális tényezők szerepe a fogalmazási képesség fejlődésében] Előadás: 9. European Conference for Research on Learning and Instruction. Freiburg, 2001. 08. 24–30.
- Monroe, Jonathan 2007. Writing, assessment and the authority of disciplines. *L1 Educational studies in language and literature 2*: 59–88. <http://11.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=206> (2009. január 25.) <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2008.08.02.02>
- Nagy József 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Reuter, Yves – Lahanier-Reuter, Dominique 2007. Analyzing writing in academic disciplines: a few concepts. *L1 Educational studies in language and literature 2*: 47–57. <http://11.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=205> (2009. január 25.)
- Shaugnessy, Mina P. 1977. *Errors and expectations*. Oxford University Press. New York.
- Smagorinsky, Peter (ed.) 2006. Writing in School Contexts. [Tematikus szám.] *L1-Educational Studies in Language and Literature 2*. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.02.01>
- Torrance, Michael – Waes, Luuk van – Galbraith, David (eds.) 2007. *Writing and cognition: research and applications*. Elsevier. Amsterdam. <https://doi.org/10.1163/9781849508223>
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia 1*. <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.1.2>
- Tynjälä, Päivi – Mason, Lucia – Lonka, Kirsti (eds.) 2001. *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Publishers. Amsterdam. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5>

Molnár, Edit Katalin

The function and effectiveness of written composition in the texts of Hungarian university students

With the expansion of higher education in Hungary, the need for instruction in academic writing has also emerged. Few studies provide a basis for addressing this need, however, by examining Hungarian students' knowledge of text production, their writing abilities, or the expectations their texts have to live up to. This study examines whether the writing ability of students is appropriate for their texts to serve as a basis of evaluation in higher education. The qualitative analysis of seminar papers collected from 4th year university students (N=27) is presented, and complemented with a case study. The findings highlight student needs related to conceptual processes and operations in writing.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, írásbeli szövegalkotás, szövegelemzés, tanulás, felsőoktatás

Keywords: first-language pedagogy, written text production, text analysis, learning, higher education

Az írás szerzőjéről

Molnár Edit Katalin

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

[molnarmolar\[kukac\]edpsy.u-szeged.hu](mailto:molnarmolar[kukac]edpsy.u-szeged.hu)

<https://orcid.org/0000-0002-1767-7419>