



Kötetlenül a fogalmazástanításról

Magyar Ágnes¹

Absztrakt:

Tanulmányomban a fogalmazástanítás problémakörével foglalkozom, hangsúlyt helyezve a hazai gyakorlat, valamint az eredményorientált és a folyamatközpontú szemléletmód bemutatására. Beszámolok egy, tanító szakos levelező tagozatos hallgatók (N=20) körében végzett kvalitatív vizsgálat eredményeiről is. Ennek keretében arra kértem a résztvevőket, hogy a kötetlen írás technikáját alkalmazva írják le, ami a fogalmazásról és a fogalmazás tanításáról eszükbe jut. Az így kapott rövid esszéket, gondolatfolyamokat elemzem azt figyelve, hogy milyen mértékben jelenik meg bennük a folyamat-, illetve az eredményorientált szemléletmód. Vizsgálom azt is, hogy milyen tapasztalatok, sémák aktiválódnak, melyek a visszatérő mintázatok a pedagógusjelöltek fogalmazásaiban.

Kulcsszavak:

folyamatalapú írás, fogalmazástanítás, kötetlen írás

Bevezetés

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy tanítói pályára készülő egyetemi hallgatók hogyan gondolkodnak a fogalmazásról és annak tanításáról. Milyen sémák, nézetek aktiválódnak a vizsgált kulcsfogalmak kapcsán? A folyamatközpontú vagy az eredményorientált szemléletmód jellemző-e inkább gondolkodásmódjukra? Mindehhez előbb bemutatom a téma elméleti vonatkozásait, a fogalmazástanítás problémakörét, különös tekintettel hazai jellemzőire, majd ismertetem egy, tanító szakos hallgatók (N=20) körében a kötetlen írás technikájával végzett kvalitatív kutatás eredményeit.

Nehézségek a fogalmazástanításban

A fogalmazástanítás kulcsszerepe

Az anyanyelvi fejlesztés és nevelés egyik legkritikusabb területe a fogalmazástanítás. Tanításának előfeltétele az anyanyelvi kompetenciák (beszédértés, beszédprodukción, grammatikai ismeretek) kialakulása és fejlesztése, az

¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Nyelv- és Művészeti Nevelési Tanszék; magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

olvasás- és íráskompetencia megfelelő szintje, valamint a tudatos nyelvismeret. A fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának is tekinthető, hiszen a fent említett készségek és kompetenciák előfeltételeként is megjelennek, ugyanakkor transzferhatás is érvényesül az anyanyelvi nevelés említett területei között (Koós, 2014). A szövegalkotási kompetencia fejlesztése kitüntetett feladat, hiszen döntő fontossággal bír az iskolai tanulási folyamatok sikerességének, a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesülés, az elégedettség, valamint az önértékelés alakulásában is (Juhász, 2023).

A fogalmazástanítás hazai gyakorlatának gyengeségei

A hazai fogalmazástanítás egyik vitatott pontja a késői kezdés, hiszen harmadik évfolyamtól indul az írásbeli szövegalkotás tanítása. A korábbi kezdés támogatóinak érvei között szerepel, hogy az olvasást és az írást nem kellene elszakítani egymástól, a köztük érvényesülő transzferhatás miatt. További észrevételként merül fel, hogy kevés idő jut rá (Tóth, 2008; Szilassy, 2012), holott optimális esetben a fogalmazás tantárgyközi feladatként funkcionál (Koós, 2014).

Molnár Edit Katalin és Cs. Czachesz Erzsébet (2003) arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar anyanyelvi fejlesztés gyakorlata kultúráközpontú, azaz központi szerepet szán az elméleti ismereteknek. A kommunikatív jelleg helyett az irodalmi kánon hangsúlyos, a nyelvi készségek fejlesztése alárendelődik az irodalomtanításnak. A fogalmazás gyakorlása is irodalmi minták révén és irodalmi témák által történik. Ezt a nézetet látszik alátámasztani Juhász Milán (2023) is, aki tanulmányában elemzi a szövegalkotási kompetencia megjelenését a Nemzeti alaptantervekben. Az először 1995-ben kiadott, és azóta négy alkalommal módosított NAT kitüntetett feladatnak tekinti a kommunikációs képességek, azon belül is a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztését. A legutóbbi, 2020-ban kiadott alapidokumentumot, bár tartalmaz innovatív elemeket, bírálói mégis inkább visszalépésként értékelik, hiszen túl sok tudáselemet sorakoztat fel, a terjedelmes tananyag és követelményrendszer intézménytípustól függetlenül ugyanazokat a szintre teljesíthetetlennek tűnő elvárásokat támasztja diákkal és pedagógussal szemben. Ezek a körülmények joggal vetik fel a kérdést, hogy az előírt lexikális tananyag megtanítása mellett milyen lehetőség adódik a szövegalkotási kompetencia hatékony fejlesztésére (Juhász, 2023).

A folyamat alapú írás elméleti megközelítései

A téma mélyebb vizsgálatához hasznos adalékokkal szolgál a kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. Linda S. Flower és John R. Hayes (1980) rekurzív modellje az írás folyamatát három részre bontja: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszára. A szövegalkotást nem lineáris műveletként írja le, hanem olyan folyamatként, melynek szerves része, hogy az író módosításokat hajt végre a szövegen akár lokális, akár globális szinten.

Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje az írást olyan folyamatként ábrázolja, amelynek során a szerteágazó memóriastruktúrában tárolt információkból lineáris szöveg jön létre bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok eredményeként. Carl Bereiter (1980) modellje a fogalmazási képesség fejlődési folyamatát mutatja be a kisiskoláskor kezdetére jellemző asszociatív írástól a saját fogalmazására kívülről kritikusan tekintő episztemikus írásig (a folyamat közbülső szakaszai a performatív, a kommunikatív és az egységes írás). A fejlődés úgy valósul meg, hogy az egyes részfolyamatok során újabb és újabb készségek integrálódnak a már meglévőekbe. Carl Bereiter és Marlene Scardamalia (1987) közös modelljükben különbséget tesznek tudáselmondó és tudásátformáló modell között. Előbbi a gyermekek, míg utóbbi a tapasztalt felnőtt írók stratégiájára jellemző (a modellekről bővebben I. Molnár, 1996; Magyar, 2023).

A hazai gyakorlat a folyamat- és eredményorientált szemléletmód vonatkozásában

A folyamatalapú szemléletmód még nem szerves része a magyarországi fogalmazástanítási gyakorlatnak, inkább az eredményközpontú megközelítés dominál. Ez lényegi vonásait tekintve azt jelenti, hogy a fogalmazási folyamat a címből indul ki, ezt követi a mondanivaló átgondolása, majd a vázlatírás, és erre épülve készül el a fogalmazvány, amit a pedagógus nyelvtani és nyelvhelyességi szempontok mentén ellenőriz és értékkel (Molnár, 1996). A produktum tehát előtérbe kerül magához az írásfolyamathoz és annak tudatosításához, megéléséhez képest. A folyamatorientált írásstratégia alkalmazásával az írásmű nem feltétlen egy változatban, hanem akár több variációban is elkészülhet, vagyis a korrigálásnak, átdolgozásnak nagy teret enged ez a felfogás. A szöveg alakulásának folyamata (tervezés, piszkozat, átdolgozás, szerkesztés, közreadás) a hangsúlyos, amely bármely pontján magában foglalja az újratervezés lehetőségét. A folyamatalapú szemléletmód tanulóorientált: a diák aktív cselekvőként jelenik meg: fontos szerep jut a támogató pedagógusi attitűdnek, például a szabadabb téma-, műfaj- vagy címzettválasztás, a társaktól érkező reflexiók és az önreflexió biztosítása révén. Az elkészült írásműveket a diáktársak megvitathatják egymás közt, észrevételekkel láthatják el, visszajelzéseket adhatnak a készítőnek, aki az eszmecsere követően javíthatja, átdolgozhatja fogalmazását a befogadói kör észrevételei és az önreflexiója alapján. Az eredményorientált szemléletmód jellemzője, hogy a döntések jó részét (például téma, műfaj, rendelkezésre álló idő) a tanár hozza, valamint ő az elkészült írások olvasója, bírálója, értékelője is. Az értékelésnél fontos szempontok például a szöveg megformáltsága, szerkesztettsége, logikai rendje, a nyelvtanilag helyes kifejezésmód és stílus, tehát a forma és a rögzítés (Bárdossy et al., 2002; Tóth, 2008; Kisné, 2012; Szilassy, 2012).

Oszoli-Pap Márta (2016) érzékletesen fogalmaz, amikor azt írja, „Fogalmazásórákon legtöbbször a nyelvtani, stilisztikai hibákat javíttatjuk, ami

persze nem baj, csak közben feladattá – és ezáltal görcsössé – válik az írásbeli szövegalkotás. Talán az időhiány is okozza, hogy a tartalomnál inkább a hibákra koncentrálnak (mert annyira meg akarjuk tanítani azt a gyermeket a szabályokra) és ritkán csodálkozunk rá egy szokatlanabb történetre” (Oszoli-Pap, 2016, p. 24). Molnár Edit Katalin és Cs. Czachesz Erzsébet (2003) is aggályosnak találja a szövegalkotásnak írásként, egyszerű kódolásként, szinte technikai kérdésként való értelmezését. Hangsúlyozzák, a szövegértés, szövegalkotás csak részben nyelvi probléma, sokkal inkább értelemteremtés, melynek során a metakognitív, önszabályozó folyamatok dominálnak. A szövegalkotás, véleményük szerint, sokkal több, mint szókincsbeli, nyelvhelyességi vagy stilisztikai probléma, hiszen ez a megközelítés nem veszi figyelembe a szövegalkotás kommunikatív funkcióját, társas kontextus jellegét, az írás ok- és célszerűségét. Szalai Tünde (2003) szerint a folyamatorientált didaktikát az különbözteti meg az eredményközpontútól, hogy hangsúlyozza az írás szubjektív oldalát. A fókusz a produktumról a folyamatra helyeződik, vagyis a szöveg formája, struktúrája és nyelvi kifejezőeszközei mint értékelendő szempontok helyét a felfedezés és a felfedeztetés, a szöveg alakulásának, az alkotó folyamat tudatosításának és az önszabályozóképeség kialakításának igénye vette át. A fogalmazásírás iránti attitűd kapcsán Kisné Bernhardt Renáta (2011) arról is beszámolt egy metaforaanalízis tükrében, hogy a tevékenységhez fűződő pozitív, semleges és negatív hozzáálláson túl plasztikusan megjelenik a szövegalkotás mint készség, a gondolatok kifejezésének öröme, a fejlődés és önreflexió lehetősége, továbbá a nyelvmegőrzés szerepe is. Továbbá kimutatta, hogy a két tanítási nyelven tanuló diákok pozitívabb attitűddel rendelkeznek a magyar nyelven történő fogalmazásírás iránt, mint a hagyományos tanterv szerint tanulók. A szabad asszociatív elemeket alkalmazó íráskészség-fejlesztési technikák idegen nyelvi fejlesztésre is hatékonyan alkalmazhatóak (Szaskó, 2019).

Az empirikus kutatás

A vizsgálat körülményei, mintája, módszere és technikája

Anyanyelvi tantárgypedagógiát, azon belül is szövegértés, szövegalkotás és kommunikáció tanítása tantárgyat oktatók tanító szakos hallgatóknak. Érdekelte, hogy a pedagógusjelöltek milyen fogalmakkal, sémákkal rendelkeznek a fogalmazásra és annak tanítására vonatkozóan. Szerettem volna választ kapni arra a kérdésre, hogy vajon az eredményorientált vagy a folyamatközpontú írásstratégia jellemzi inkább az írásbeli szövegalkotáshoz kapcsolódó nézeteiket, gondolataikat, ismereteiket. Ezért 2023 tavaszán, II. éves levelező tagozatos tanító szakos hallgatók (N=20) bevonásával anyanyelvi tantárgypedagógia óra keretén belül vizsgálatot végeztem. Kvalitatív kutatási módszert, a kötetlen írásnak (Tóth, 2003) vagy más forrásban (Bárdossy et al. 2002) rövid esszének nevezett technikát alkalmaztam. Az eljárás a folyamat alapú írást

támogató RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking* / Olvasás és írás a kritikai gondolkodás fejlesztéséért) technikák egyike, a lényege, hogy a tanár arra kéri a diákokat, hogy öt-tíz percen keresztül írjanak le folyamatosan, megállás nélkül mindent, ami egy adott téma kapcsán eszükbe jut. Ennél a technikánál a gondolatok szabad áramlása megengedett, nem szempont a szöveg formai, tartalmi, grammatikai helyessége, nem szükséges mondatokban fogalmazniuk vagy összefüggő szöveget alkotniuk, lényege egy adott téma kapcsán a gondolatok felszínre hozása. Esetünkben a fogalmazás és fogalmazástanítás voltak a hívószavak és a résztvevők tíz percen keresztül írhatták, ami eszükbe jutott a témáról. Ezt követte a gondolatok egymással történő megosztása. Az így kapott rövid esszéket, gondolatfolyamokat elemeztem olyan szempontból, hogy milyen mértékben jelenik meg bennük a folyamat-, illetve az eredményorientált szemléletmód. Vizsgáltam azt is, hogy milyen tapasztalatok, sémák aktiválódnak, melyek a visszatérő mintázatok a pedagógusjelöltek fogalmazásaiban. Előzetes feltételezésem az volt, hogy az eredményorientált szemléletmód dominál a hallgatók írásaiban. A feldolgozás során a MAXQDA szoftvert és manuális kódolást alkalmaztam, melynek révén kategóriákat hoztam létre.

Az eredmények

A fogalmazásra és a fogalmazástanításra vonatkozó elképzelések, gondolatok, nézetek órán történő megosztása, majd az írások átolvasása során igazolódott az a feltevés, miszerint az eredményorientált írástanítás koncepciója dominánsan jellemzi a tanító szakos hallgatók szemléletmódját. A kötetlen írás során túlnyomórészt a klasszikus, retorikai elveket követő, hagyományos nézetek, elvárások fogalmazódtak meg bennük. A meghatározó kategóriák, amelyekbe az általuk prezentált gondolatfolyamok rendezhetők: a struktúra, a stílus, a nyelvhelyesség, a külalak, a szövegtípusok, a tartalmi tényezők, az írói attitűd, a formai kivitelezés, az írástechnika, a fogalmazástanítás menete, a fogalmazás szakaszai, a módszertani szempontok, a felmerülő kérdések és a tanítói attitűd. Ezeket részletesebben is elemzem a következőkben.

Kivétel nélkül minden hallgatói válaszban megjelent a szöveg felépítettsége, strukturáltsága mint elvárás. Fontos, hogy a fogalmazás tagolódjon három fő szerkezeti egységre, bevezetésre, tárgyalásra és befejezésre, és ezek az egységek egymáshoz képest és a mondanivalónak, valamint funkciójuknak megfelelően arányosan szerepeljenek. Többen kitértek még ezzel összefüggésben arra is, hogy az író valamilyen (időbeli, logikai, térbeli vagy fontossági) elv mentén rendszerezze a mondanivalóját. Az egyes szempontok megjelenési gyakoriságát, a válaszok százalékos arányát az 1. táblázat adatai szemléltetik.

1. táblázat

A szöveg strukturáltsága és a mondanivaló rendszerezése mint a fogalmazástanítás lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20

Struktúra	
3 fő szerkezeti egység: bevezetés, tárgyalás, befejezés – tagoltság, arányosság	100%
A mondanivaló rendszerezése	
időbeli rendezőelv	25%
logikai rend (ok-okozat, összefüggések)	15%
térbeli rendezőelv	5%
fontossági sorrend	5%

A válaszadók negyede említette a választékos, gazdag szókincs jelentőségét a fogalmazásírásnál. Ezen kívül az ötletesség, a csapongás kerülése, az egyediség, az érzékletesség és a kellő részletesség is előfordultak a hallgatók válaszaiban. Ezeket a tényezőket a stílus kategóriában összegeztem. A helyesírás a kötetlen írások 40 százalékában fordult elő, de a szóismétlés kerülése, az érthetőség, követhetőség, valamint a mondatvégi írásjelek és egyéb grammatikai szabályok (a mondatkezdő nagybetűk, az ékezetek, az elválasztás, az igeidő) megfelelő alkalmazásának elvárása is gyakori elemei voltak a tanító szakosok fogalmazványainak. Ezeket a tényezőket szoktuk a nyelvhelyesség, íráskészség gyűjtőfogalom körébe sorolni, mely szintén a fogalmazások értékelésének egyik hagyományos szempontja, ahogyan a külalak is. Utóbbi a hallgatói írások 30 százalékában bukkant fel. Az egyes kategóriákon belül megjelenő szempontok és összetevők előfordulási gyakoriságát a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat

A stílus, a nyelvhelyesség és a külalak mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20

Stílus, nyelvhelyesség, külalak		
Stílus	választékos, gazdag szókincs	25%
	kerüli a csapongást	10%
	ötletes	10%
	egyedi	10%
	érzékletes	5%
	részletes	5%

Nyelvhelyesség, írás-készség	helyesírás	40%
	szóismétlés	35%
	érthető, követhető	25%
	mondatvégi írásjelek	20%
	mondatkezdő nagybetű	15%
	grammatikailag szerkesztett	10%
	ékezetek	5%
	elválasztás	5%
	igeidő	5%
Külsőalak		30%

A hallgatói írásokban az előbb említetteken túl megjelentek a tartalomra vonatkozó észrevételek, gondolatok is. Ilyen volt például a téma kijelölése, ami a válaszadók egynegyede által elvárt, vagyis, hogy adott témában készüljön a fogalmazás, ennek kijelölése pedig a pedagógus feladata. A téma mellett hangsúlyos még az is, hogy milyen formában, műfajban, szövegtípusban készüljön a fogalmazás. A legtöbben a történetmesélést, elbeszélést említették, ez esetben a tartalmi szempontok között rendre megjelent a szereplők és a helyszín bemutatása, valamint az időviszonyok érzékeltetése is. A közlésformák és szövegtípusok között elvértve előfordult a párbeszéd és a leírás is, és egy hallgató írta a levelet, az e-mailt, az sms-t és a chat-et is mint napjaink közlésformáit, melyek szabályait, fogalmazásmódját szintén tanítani kell(ene). Írói attitűd címszó alá rendeztem azokat a gondolatokat, melyek szerint fontos, hogy az írónak legyen személyes kötődése a témához (a hallgatók 20 százaléka írta ezt), valamint, hogy a gondolatai, érzései, érzelmei kerüljenek a felszínre az írás során. A válaszok százalékos megoszlását a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat

A kommunikációs közlésformák, szövegtípusok, a tartalmi elemek, valamint az írói attitűd mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20

Kommunikációs közlésformák	
történet / elbeszélés	30%
párbeszéd	10%
leírás	10%
Szövegtípusok	
levél	5%
e-mail	5%
sms	5%
chat	5%

Tartalmi szempontok	
téma kijelölése	25%
szereplők	25%
helyszín	25%
idő	10%
Írói attitűd	
személyes kapcsolódás a témához	20%
gondolatok	15%
érzések, érzelmek	10%

A formai megjelenítés szempontja is hangsúlyosan megjelent a hallgatók írásaiban. 45 százalékuk írta, hogy fontos, hogy a szöveg bekezdésekre tagolódjon, és a terjedelmi szempontok szem előtt tartását is kiemelte 20 százalékuk. Emellett érdemes megemlíteni, hogy az írástechnika megfelelő fejlettségét is hangsúlyozta egy hallgató a dolgozatában, a fogalmazási képesség feltételének tartva azt (4. táblázat).

4. táblázat

A formai szempontok és az írástechnika mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában), N=20

Formai szempontok	
Bekezdések	45%
Terjedelem	20%
Írástechnika	
betűvezetés	5%
betűkapcsolás	5%
sortartás	5%

A fogalmazás tanításával kapcsolatos hallgatói nézeteknek visszatérő motívuma, hogy fokozatosan kell azt bevezetni és fejleszteni. A hallgatói írások 30 százalékában jelent meg az a gondolat, hogy a szóbeli közlésformák begyakorlásától kell haladni az írásbeli szövegalkotás felé, s hogy a jó íráskészség alapja a szóbeli megnyilvánulások rutinja. A terjedelem fokozatos növelését is említette több hallgató is. Ez alatt azt értették, hogy a kisebb egységektől, a mondatalkotástól haladjunk a szövegformálás felé. Két válaszadó írt arról, hogy a fogalmazások kezdetben élménybeszámolóak legyenek, és ezeket jól begyakorolva, fokozatosan jussunk el a műfaji szabályoknak való megfelelésig. Mindehhez természetesen szükséges a grammatikai szabályok elsajátítása, ez az alapja a szövegalkotási képességnek. Nemcsak a fogalmazástanítás szakaszolása jelenik meg a hallgatói nézetek között, hanem a fogalmazásírás részekre osztása is. Mindenekelőtt hangsúlyos a címválasztás, illetve a cím-

adás: a hallgatók 35 százaléka a pedagógus által meghatározott címet értette címadáson, tehát a diák önálló ötletlehetősége kevésbé jelent meg a válaszok között. A cím dominál tehát a szövegalkotás folyamatában, a tervezést, az átdolgozást, a pizskozatkészítést mint lehetséges stratégiai mozzanatokkal jóval kevesebben említették. A válaszokat százalékos bontásban az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat

A szegmentálás mint a fogalmazás és tanítása lényegi eleme a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20

A fogalmazástanítás szakaszai:	<i>Kifejezési forma:</i> a szóbeli közlésformáktól az írásbeli szövegalkotásig	30%
	<i>Terjedelem:</i> a mondattól a szövegalkotásig	15%
	<i>Tartalom:</i> az élményközléstől a műfaji szabályoknak való megfelelésig	10%
	Grammatikai szabályok elsajátításának üteme szerint	5%
A fogalmazásírás szakaszai:	Címválasztás	35%
	Tervezés	15%
	Javítás, átdolgozás	10%
	Pizskozat	5%
	Írás, megformálás	5%

Módszertani szempontok kategóriába soroltam azt a hallgatók 30 százaléka által hangsúlyozott elvárást, hogy a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás fejlesztése egymásra épüljön. Két válaszadó említette, hogy meghatározó szereppel bír a sok gyakorlás, az előzetes tudás, az olvasmányélmények, a szabályok ismerete és betartása, és egyetlen hallgatónál jelentek meg korszerű, innovatív módszertani igények, mint a különböző érzékszervek bevonása az írást megelőzően, a téma vizualizációja, a módszertani sokszínűség és a kreatív technikák alkalmazására való törekvés. A tanítói attitűd az utolsó kategória, amelynek kapcsán érdekes megfigyelést végeztem a hallgatók írásait olvasva. Bár leírva nem mindegyik fogalmazványban szerepel, de kikövetkeztethető, kiolvasható belőlük, hogy a pedagógus a fogalmazásírás során a téma, az idő és a terjedelem meghatározójaként, valamint a kész művek ellenőrzőjeként és értékelőjeként jelenik meg. Egyetlen hallgató írásában szerepel, hogy az értékelés során az egyéni sajátosságokat szem előtt kell tartani, és nincs olyan, hogy jó vagy rossz fogalmazás, hanem valamilyen szempontból értékes írások vannak. Az adatok százalékos bemutatását a 6. táblázat tartalmazza. A tanítói attitűd kategóriában azért nem jelenítettem meg százalékos arányokat az előíró pedagógiai attitűdnél, mert amint korábban utaltam rá, ezek a jellemzők nem direkt tartalomként jelentek meg az írásokban.

6. táblázat

Módszertani szempontok és tanítói attitűd mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20

Módszertani szempontok	
szóbeli és írásbeli szövegalkotás fejlesztésének egymásra épülése	30%
gyakorlás	10%
háttérismeretek, előzetes tudás, olvasmányélmények	10%
szabálykövetés	10%
különböző érzékszervek bevonása	5%
téma vizualizációja	5%
módszertani sokszínűség	5%
kreatív technikák	5%
korábban kezdeni	5%
Tanítói attitűd	
ellenőrző, javító szerepkör	–
a téma, az idő és a terjedelem meghatározója	–
nincs olyan, hogy rossz vagy jó	5%
egyéni sajátosságok figyelembevétele	5%

Összegzés

Tanulmányomban igyekeztem felhívni a figyelmet arra, hogy a fogalmazás-tanítás összetett folyamat, többféle problematikus résszel. Összegyűjtöttem a hazai fogalmazástanítási gyakorlat főbb jellemzőit, többek között, hogy bár kitüntetett fejlesztési területnek számít, mégis a kelleténél kevesebb időt és figyelmet kap. Ennek oka lehet az elsajátítandó tananyagmennyiség, a pedagógusok túlterheltsége, a teljesítendő követelmények szinte teljesíthetetlen volta. Nehéz a folyamatosan változó előírások, tantervi szabályozások közepette megújulni, korszerű módszertanokat bevezetni, a fogalmazást tantárgyközi feladatként művelni. A hazai fogalmazástanítási gyakorlat az eredményorientált szemléletmód jegyeit hordozza magán, míg az időigényesebb, ugyanakkor élménytelibb és hatékonyabb folyamatorientált szemléletmód kevés teret kap.

Empirikus kutatásomat tanítós szakos hallgatók körében végeztem azzal a céllal, hogy megtudjam, milyen nézeteket vallanak a fogalmazásírásról és -tanításról, s hogy ezek a nézetek az eredmény- vagy a folyamatorientált írástanítás szemléletmódjához állnak-e közelebb. Feltételezésem, miszerint az eredményközpontú koncepció dominál, beigazolódott. A hallgatók kötetlen írás alkalmazásával készült gondolatfolyamait elemezve felülreprezentáltan jelennek meg az eredményközpontú fogalmazástanítás jegyei. A hangsúlyt a

produktumra helyezik, melynek értékelésénél fontos szempont a klasszikus retorikai elveknek való megfelelés, vagyis, hogy a gondolatok megfelelő logikai rendet kövessenek, a kifejezés pedig nyelvtanilag helyes és stílusában adekvát legyen. A döntések jó részét a tanár hozza (cím, téma, műfaj, rendelkezésre álló idő), és ő az elkészült alkotások olvasója, bírálója, értékelője is. A tanító szakos hallgatók írásaiban csak elvétve jelentek meg a folyamat alapú írásstratégiára vonatkozó meglátások, például, hogy a hangsúly magán a folyamaton van, s az első változat csupán piszkozat, melyen még számos módosítás végezhető. A tanuló aktív cselekvője a folyamatnak a tervezéstől a megosztásig: döntési alternatívák állnak rendelkezésére akár téma, akár címzett, akár szövegtípus választás vonatkozásában.

Az eredmények nem meglepőek, de figyelemfelkeltőek. Figyelmeztetnek arra, hogy a pedagógusképzésben gondot kell fordítani a leendő tanítók módszertani ismereteinek bővítésére. Lehetővé kell tenni számukra, hogy megismerjék a folyamat alapú írásstratégia alkalmazási lehetőségeit és az abból származó előnyöket, valamint képessé váljanak annak gyakorlati alkalmazására. Ahogy Furcsa és Bernhardt (2024) tanulmánya is rámutat, egy féléves kommunikációfejlesztő kurzusnak is szemléletformáló hatása lehet. Az eredmények ismeretében céloznak tekintem az anyanyelvi tantárgypedagógia – szövegfeldolgozás, szövegalkotás, kommunikáció kurzus keretében ennek a felfogásnak a formálását, a folyamat alapú írástanítás elveinek megismertetését, bízom benne, hogy hosszú távon beépül majd a leendő tanítók módszertani repertoárjába, és az általuk tanított gyermekek számára a fogalmazás élményteli alkotó folyamatnak számít majd.

Irodalom

- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- De Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing process. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). L. Erlbaum Associates. Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- Furcsa, L. & Bernhardt, R. (2024). A kommunikációról alkotott fogalmi változások vizsgálata. In Balázs, L. (Ed.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 16* (pp. 19–32). Hungarovox Kiadó.

- Juhász, M. (2023). A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(2), 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kisné Bernhardt, R. (2011). „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak”: avagy két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűdjének összehasonlítása. *Acta Beregsasiensis*, 10(2), 37–56.
- Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK.
- Koós, I. (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar, Á. (2023). RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In Balázs, L. (Ed.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15.* (pp. 113–122). Hungarovox Kiadó.
- Molnár, E. K. & Cs. Czachesz, E. (2003). Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 13(10), 53–57.
- Molnár, E. K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139–156.
- Oszoli-Pap, M. (2016). Fogalmazástanítás társasjátékkal. *Módszertani Közlemények*, 56(4), 24–30.
- Szalai, T. (2003). Gondolatok az idegen nyelvi íráskompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13(3), 85–92.
- Szaszkó, R. (2019). Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 5(1), 91–120. <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.91>
- Szilassy, E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(1), <https://doi.org/10.21030/anyp.2012.1.5>
- Tóth, B. (2003, Ed.). A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. ELTE TÓFK.
- Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.1.2>

Spontaneously on teaching written composition

The present study deals with the field of composition teaching, with a special emphasis on presenting the Hungarian practice, as well as the result-oriented and process-oriented approaches. The aim is to report on the results of a qualitative study conducted among correspondence course students (N=20) majoring in primary-school teaching. The participants were asked to write down what came into their heads about writing and teaching composition using the free writing technique. The resulting short essays and trains of thought were analysed to explore to what extent the process- and result-oriented approaches appear in them. It was also investigated what experiences and patterns were activated and what were the recurring patterns in the compositions of future teachers.

Keywords:

process-based writing, teaching of composition, free writing