

Tanítói nézetek a szövegalkotás tanításának elvi és módszertani vonatkozásairól

Teachers' Views on the Theoretical and Methodological Aspects of Teaching Written Composition

Dr. Magyar Ágnes

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
adjunktus*

ORCID: 0000-0001-7119-3784

Absztrakt

Az írásbeli szövegalkotás tanítása Magyarországon a 3. osztályban kezdődik. Természetesen már ezt megelőzően, az 1. és 2. évfolyamon is végeznek ráhangoló, szóbeli szövegalkotást fejlesztő, valamint mondatszintű írásbeli feladatokat is.

A fogalmazástanítás a pedagógus számára igazi kihívást jelent, különösen napjainkban, amikor egyre nehezebb felkelteni a digitális eszközök használatán szocializálódott tanulók érdeklődését az írott szövegek iránt. Az olvasási és információfeldolgozási szokások megváltozása, az élőszavas mesélés, a közös beszélgetések háttérbe szorulása mind olyan tényezők, melyek hatással vannak az iskolában az olvasás-szövegértés, az írás és általában a tanulás során nyújtott teljesítményre. Nem célunk általánosítani, de tendenciaként írható le, hogy az alsó tagozatos diákok keveset olvasnak kedvtelésből, ami szűkösebb szókincset és lassabb olvasási és szövegfeldolgozási, valamint gyengébb írásprodukciónak eredményez.

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy az említett háttértényezők viszonylatában mi jellemzi a pedagógusok fogalmazástanítási gyakorlatát az alsó tagozaton. Szóbeli kikérdezés (strukturált interjúk) keretében – tanító szakos hallgatók közvetítésével – 22 tanítót kérdeztünk meg a fogalmazástanítás elveiről, mikéntjéről, módszertanáról, nehézségeiről, jövőképeiről. Tanulmányomban az írásbeli szövegalkotás helyét, idejét, bevezetését és a ráhangolódsági szakaszban alkalmazott módszereket és technikákat firtató kérdésekre kapott válaszokat, nézeteket, véleményeket ismertetem.

Kulcsszavak: fogalmazástanítás, eredményorientált, folyamatalapú, tanítói nézetek, tapasztalatok

Abstract

The teaching of written composition begins in the 3rd grade in Hungary. Naturally, even before this, in the 1st and 2nd grades, tasks that develop verbal text creation and prepare students are also carried out, as well as sentence-level writing tasks.

Teaching composition presents a real challenge for educators, especially in today's world, where it is increasingly difficult to capture the interest of students who, with regard to written texts, have been socialized in the use of digital devices. The changing habits of reading and information processing, as well as the diminishing role of live storytelling and shared conversations are all factors that affect performance in reading comprehension, writing, and learning in general at school. While we do not aim to generalize, it can be noted as a trend that younger primary school students read little for pleasure, which results in a limited vocabulary and slower reading and text processing, as well as writing production.

In my research, I examine what characterizes the teaching practices of educators teaching in lower primary school regarding the background factors mentioned above. Through verbal questioning (structured interviews)—mediated by teacher education students—I interviewed 22 lower primary school teachers about their principles, methods, challenges, and visions of teaching composition. In my study, I present the responses, views, and opinions regarding the place, time, introduction, methods and techniques applied in the preparatory phase of written text creation.

Keywords: teaching of composition, outcome-oriented writing, process-based writing, teacher views, experiences

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés

Az írásbeli szövegalkotás tanítása az egyik legnagyobb kihívás a kezdő, de még a gyakorló pedagógusoknak is. Elképesztően nehéz megvalósítani azt a pedagógiai célt, hogy a fogalmazás írása közben a tanuló meghatározott formai, műfaji, stilisztikai szempontok szerint úgy alkosson szöveget, hogy szabadon szárnyaló gondolatait egyéni stílusban fejtsse ki az őt érdeklő témáról. A tanuló közben tegye félre az időkorlátokból, a tartalmi és formai szabályozottságból fakadó frusztrációit, mindezt még élményként is fogja fel, és belső motivációtól vezérelve alkosson.

1.2. Célkitűzés

Az anyanyelvi tantárgypedagógia, azon belül is többek között a szövegalkotás tanítása tématerület oktatójaként fontosnak tartom megismerni és a tanító szakos hallgatókkal megismertetni gyakorló pedagógusoknak a fogalmazástanításra vonatkozó nézeteit, stratégiáit és módszereit. Ezért tanító szakos hallgatók közreműködésével,

közös gondolkodás során olyan kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek segítségével képet kaphatunk az alsó tagozaton tanítók fogalmazástanítással kapcsolatos nézeteiről, gyakorlatáról, módszertani eljárásairól. Ezek a tapasztalatok támogatják a hallgatókat saját pedagógiai szemléletmódjuk szélesítésében, módszertani eszköztáruk bővítésében, jövőbeli pedagógiai pályájukon való boldogulásukban.

2. Elméleti háttér

2.1. A fogalmazástanítás kerettantervi helye

A fogalmazástanítás a hazai gyakorlatban a harmadik évfolyamon válik az anyanyelvi nevelés önálló részterületévé. Természetesen az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztését már az intézményes nevelés korábbi szakaszai is megalapozzák, a kapcsolódó részképességek fejlesztése révén. Már az óvodai nevelésnek is egyik alapvető célkitűzése a kommunikációs készségfejlesztés, az általános iskola 1–2. osztályában pedig számos lehetőség kínálkozik a fogalmazási műfajok mintáinak tanulmányozására, H. Tóth (2015) kiemeli többek közt a szókincsgyarázó, mondatalkotási gyakorlatok jelentőségét. A magyar nyelv és irodalom kerettanterv 1–2. évfolyamon alapvető feladatként az ösztönös nyelvhasználat tudatosítását határozza meg. Ehhez olyan részképességek fejlesztése szükséges, mint a fonémahallás, a szótagolás, valamint az analizáló-szintetizáló képesség, párhuzamosan az olvasás-írás jelrendszerének elsajátításával. Már ekkor elvárásként jelenik meg, hogy a tanuló meg tudja fogalmazni véleményét, ítéletet alkosson, következtetéseket vonjon le, vagyis fejlődjön mérlegelő gondolkodása (Magyar, 2025). H. Tóth (2015) is hangsúlyozza, hogy a fogalmazástanítás megalapozásának nélkülözhetetlen eleme a beszédfejlesztés, valamint kiemeli még az olyan gyakorlatok jelentőségét is, mint a képolvasás vagy a képek helyes sorrendbe állítása, melyek révén fejleszthető az összefüggésekben való gondolkodás. 2. osztály végére a tanulónak el kell jutnia arra a szintre, hogy „gondolatait, érzelmeit, véleményét egyéni képességeinek és a kommunikációs helyzetnek megfelelően néhány mondatban írásban is megfogalmazza” (kerettanterv 2020). A 3–4. osztály vonatkozásában a kerettanterv célként élményalapú szövegek létrehozását határozza meg, akár közös alkotásként is. A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség további fejlesztésén túl 4. osztályra elvárás, hogy a tanuló megadott szempontok alapján mesét írjon, kiegészítsen, átalakítson, valamint megadott rímpárokából különböző témákban 2-4 soros verset írjon.

A fogalmazástanítás tantárgyközi jellegét számos tanulmány (Koós, 2014; H. Tóth, 2015, Magyar, 2023) hangsúlyozza, ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy döntő részben az anyanyelvi és irodalmi nevelésben érdekelt pedagógusok valósítják meg.

2.2. A fogalmazástanítás stratégiái

A hazai fogalmazástanítással kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazódó kritikai észrevételek között szerepel például, hogy későn kezdjük, kevés időt szánunk rá és a korszerű módszertani eljárások, alternatívák nem váltak általánossá, csak szórányosan jellemzőek (Tóth, 2008; Szilassy, 2012). További fontos megállapítás, hogy a fogalmazástanításunkra inkább jellemző az eredményorientált szemléletmód, mint a folyamatközpontú. A két felfogás között az alapvető különbség, hogy a folyamatalapú írásstratégia tanulóközpontú, nagyobb teret enged az író önálló gondolatai szabad áramlásának, nem szab merev formai és műfaji, stilisztikai kereteket, valamint időkorlátot az elkészült írásműnek, hanem lehetőséget biztosít az egyéniség kibontakoztatásának. Az eredményorientált stratégia a pedagógus által irányított írástevékenységet feltételez, ahol meghatározott időn belül, adott formai, tartalmi és stilisztikai követelményeknek megfelelően kell produktumot létrehozni, amit a tanár meghatározott szempontok szerint (jellemzően: tartalom, helyesírás, külalak) értékeli. Míg az eredményorientált stratégia során a tanuló kényszerként éli meg a fogalmazást, addig a folyamatalapú stratégia alkalmazásával sokkal nagyobb esély van arra, hogy az írás során sikerélményt él át, vagy akár a flow-élményt is megtapasztalja. Ezt az állítást igazolja Pintér (2009) empirikus kutatása is, melyben a logikai stilisztikai irányítási stratégiával íródott fogalmazásokat hasonlítja össze a folyamatközpontú stratégiával készütekkel.

3. Empirikus kutatás

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástanítás gyakorlatára vonatkozóan. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és átfogóbb eredményeket kapjunk.

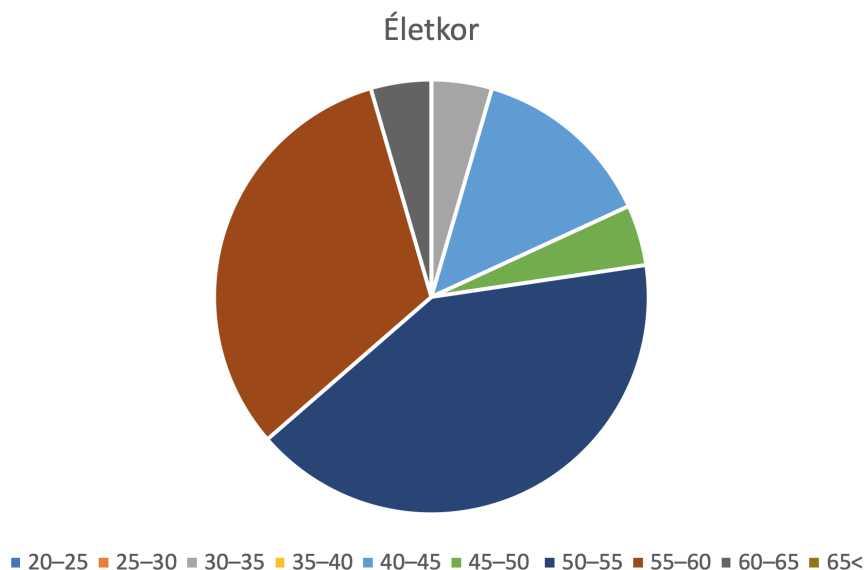
Kvalitatív kutatási eljárásaként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és utómunkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek, kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek töredékét tudjuk közölni, de további publikációk számolnak majd be a többi eredményről.

Az interjúkat háttérkérdőívvel, írásbeli kikérdezés eszközével egészítettük ki, melyben az interjúalanyra vonatkozó alapadatokra kérdeztünk rá (például nem, életkor, pedagógiai tapasztalat, műveltségterület, tanított évfolyamok, intézmény, ahol dolgozik).

Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

3.1. A minta

A vizsgálati mintát 22 fő tanító alkotta, területi elhelyezkedésüket tekintve többségük Jász-Nagykun-Szolnok és Heves illetőségű, de Pest és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben is történt adatfelvétel. Egy kivételével mindannyian nők, életkori megoszlásukat pedig az 1. ábra szemlélteti. Látható az ábrán, hogy a válaszadók 72 százaléka az 50 év feletti korosztályból került ki, és azt is megtudtuk, hogy közel háromnegyedük legalább 25 éve dolgozik pedagógusként, tehát széles körű szakmai tapasztalattal rendelkezik. A vizsgált téma szempontjából nem nélkülözhetetlen, ugyanakkor mégis nagyon informatív az adatok mögöttes tartalma. Nem reprezentatív eredményeket közlünk, a mintavétel ugyanakkor véletlenszerűen történt, és nagyon sokatmondó az, hogy a mintában jelentős mértékben felülreprezentált az idősebb korosztály aránya, ami utalhat egy előregedő pedagógustársadalom képére.



1. ábra: Életkori megoszlás

3.2. A fogalmazástanítás menete, lépései

Első kérdéseink arra vonatkoztak, hogy mikor, hogyan vezetik be a fogalmazást a megkérdezett tanítók, és melyek a fogalmazástanítás lépései saját gyakorlatukban.

A válaszok egybeesnek a tekintetben, hogy az írásbeli szövegalkotás bevezetése 3. osztályban kezdődik, hiszen az alaptanterv is így írja elő. Két interjúalany is kiemelte válaszában, hogy a NAT 2020 szerint nincs külön fogalmazásóra, hanem a nyelvtan- és helyesírásórák része lett a szövegalkotás. „A heti óraszámunk kettő, ami nagyon kevés nyelvtanra és fogalmazásra...” – fogalmaz egyikük (I7). A megkérdezettek többsége hangsúlyozta azt, hogy az írásbeli szövegalkotás megalapozása már az

1. osztályban elkezdődik a szóbeli szövegalkotás fejlesztésével. Erre gyakorlati példákat is hoztak, mint a szógyűjtés (betűtanításnál), majd szavakból mondatok alkotása; megkezdett mondat folytatása; mese tartalmának felidézése; mondat- és történetalkotás képről; véleménynyilvánítás adott téma kapcsán; címadás; élménybeszámoló; mesemondás; szerepjáték; drámapedagógiai eljárások stb. Az alapkészségek fejlesztésére tehát nagy gondot fordítanak már az iskolás évek kezdetén is.

A fogalmazástanítás menetéről a következőket emelték ki, részletezve kicsit az előbb leírtakat. Az alapozás már szinte az első naptól elkezdődik a szóbeli szövegalkotás fejlesztésével. Ide tartoznak az olyan gyakorlatok, mint képről szavak, majd mondatok gyűjtése, képsor történetté rendezése (I1; I4). Jó módszer egy képen látható esemény előzményének, következményének kitalálása (I1). Megemlítendő az élménybeszámoló, szavakból, szóképekből mondatok alkotása, s mikor már tudnak írni, kis történet, napló írása (I7). Hangsúlyt kell fektetni a beszéltetésre, a személyes élmények, tapasztalatok megosztására (I8). 2. osztályban már elvárás lehet, hogy tudjanak tartalmat elmondani, figyelve az időrendre, a gondolatok sorrendjére, a szóismétlés kerülésére (I6). Praktikus feladatok ebben az időszakban a szinonimagyűjtés, a hiányos mondatok kiegészítése, az összekevert mondatok helyes sorrendbe rendezése, a párbeszéd kiegészítése és a tartalomelmondás (I8). Fontos, hogy a tanuló tudjon szöveget részekre bontani, hiszen a bekezdések a vázlat fő pontjai lesznek, majd a részekből tudjon felépíteni szöveget (I1). A szövegértési képesség is meghatározó tehát.

A harmadik osztálytól kezdődik az írásbeli szövegalkotás elméleti ismereteinek megalapozása, és azok gyakorlatban történő alkalmazása. A gyerekek megismerkednek a bevezetés, bonyodalom, lezárás fogalmakkal, ami később a vázlatírás alapját is jelenti (I1; I6; I11). Ezután kezdik a tájékozódást a szövegtípusokról, különbséget tesznek szépirodalmi, ismeretterjesztő és leíró szövegek között. Vizsgálják a szövegeket keletkezésük szerint (valós vagy kitalált élmény jelenik meg benne?), majd maguk is írnak elbeszélő szövegeket megtapasztalt élmény – olvasott élmény – kitalált élmény sorrendben (I2). 4. osztálytól mindez kiegészül még a nyelvhelyességi szabályok mind tudatosabb alkalmazásával, mint szóismétlés kerülése, és ezzel egyidejűleg a hosszabb, bonyolultabb mondatokban fogalmazással (I6). 3–4. osztályban az írásbeli fogalmazás gyakorlását segítik az olyan feladatok, mint a tartalmilag összeillő mondatok kapcsolása, megkezdett történet folytatása, „egérrágtá” szöveg, szóismétlés kerülése. Mindez kiegészülhet még szógyűjtéssel (rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavak keresése), képekről szavak gyűjtésével, mondatok alkotásával, kérdések megfogalmazásával, olvasásórán pedig a történet saját szavakkal történő összefoglalásával (I5; I10). Különböző műfajokkal is megismerkednek, mint a hír, a hirdetés, a meghívó, a leírás vagy az elbeszélés (I8; I9).

Az interjúalanyok válaszai többnyire egybehangzók voltak arra vonatkozóan, hogy fontosnak tartják a fokozatosságot, a szóbeli szövegalkotást megalapozó és fejlesztő gyakorlatokon keresztül apránként jutva el az írásbeli szövegalkotásig, azon belül is alulról építkezve: szavakból szószerkezeteket, majd mondatokat, bekezdéseket, végül szövegeket alkotva, jellemzően meghatározott tartalmi, műfaji, stilisztikai és formai követelményeket szem előtt tartva. Túlnyomórészt kötött,

a pedagógus által irányított tevékenységről van szó, amelyben meghatározó a tanmenet által előírt követelményekhez ragaszkodás. Többen meg is fogalmazták, hogy lépésről lépésre követik a tanmenetben előírtakat (I2), vagy nevesítették is, hogy a Szövegalkotás munkafüzet 3 alapján tanítanak, ami az alábbi sorrendben halad: képről szóalkotás és ezek leírása; képről mondatok szóban, majd írásban; beszélgetés, beszéltetés; lényeges, lényegtelen elkülönítése; előzmény, következmény megállapítása, sorba rendezési feladatok (I13).

3.3. Ráhangolás, motiváció a fogalmazásórán

A fogalmazástanítás témaköre kapcsán az egyik visszatérő kérdés, hogy hogyan teremtsünk kedvet a diákok számára az íráshoz. Hogyan lehet elérni, hogy ne kényszerként éljék meg a fogalmazásórát, hanem örömteli tevékenységet jelentsen számukra? Interjúkérdéseink egyike is erre vonatkozott. Megkérdeztük a tanítókat arról, hogy mivel vezetnek be egy fogalmazásórát, hogyan motiválnak, milyen technikákat alkalmaznak a ráhangolódási szakaszban.

A válaszok között visszatérő motívum volt a játékos gyakorlatokkal való indítás. Olyan példákat említettek, mint a szómagyarázó játékok, rokon értelmű, ellentétes jelentésű szavak keresése (I6) például asztalterítő-módszerrel (I5). Van, aki dráma-játékkal indít, asszociációs, érzelmi bevonódást segítő játékokat vet be, hangsúlyozva az élményszerűség fontosságát (I2; I5). A bemelegítést, ráhangolódást szolgálhatják az olyan játékok is, mint a szólánc vagy szófelhő készítése (I15), az akasztófa, a puzzle, a találós kérdés, illetve online feladatok is (I17). Kreatív megoldások a beszédes elnevezésű bedobálós (szógyűjtő), vitatkozás (ellentétkereső) és barátkereső (rokon értelmű szavak keresése) játékok (I17). További lehetőségeket nyújtanak a játékos bevezetésre a képek, a sztorikocka, a történetlánc és a memóriajátékok is (I20). A „mesemondós” is ötletes ráhangoló technika: ennek során az osztály tagjai körbeülnek, a tanító elkezd a mesét, majd mond egy varázsszót, mire mindenki helyet cserél, s akinek nem jut hely, az folytatja a történetet (I9). Az asszociációs játékokat is szívesen alkalmazza I9 válaszadó, hívószavak mentén (például a virágról... jut eszembe...).

A válaszadók között akad olyan, aki verssel, énekkel, vetítéssel (I8; I16), történettel, fényképpel vagy videóval (I19), tehát valamilyen külső impulzus segítségével vezeti be a témát. Gyakran szerepel a válaszok között a beszélgetéssel történő indítás. Ez esetben fontos szempont, hogy a téma érdekes legyen a tanulók számára, például mesék, játékok, filmek (I6). Több válaszadónak az a véleménye, hogy a jó téma önmagában motiváló lehet, ezért a legfontosabb ennek kiválasztása. Fontos szempontnak tartják, hogy a gyermekekhez közel álló téma legyen (I4); kapcsolódjon az aktuális évszakhhoz, ismeretanyaghoz, hangulathoz (I2), lehet különleges vagy hétköznapi (I10), de ki lehet indulni a műfajból, szövegtípusból is (például mi a hír (I8), leírás (I3), vagy adott szempontból is, például milyen a jó cím (I8). Van, aki kategorikusan kijelenti, hogy „a jó cím a legfontosabb”, amit a tanító felír a táblára, a diák a füzetbe, majd egy

sort kihagy, az első bekezdést beljebb kezdi és megírja a fogalmazást, mely kezdetben maximum öt mondat terjedelmű (I1). Hasonló nézetet vall I11 is, aki a témából, címből kiindulva előbb szógyűjtéssel indít, majd a szavakból mondatokat alkotnak, s végül a mondatokat sorrendbe rakják. A képek mint motivációs eljárások is szerepelnek a fogalmazásórakon: I4 egy eseménysorozatról mutat be képeket, úgy, hogy a sorozatból kihagyja a bevezető vagy befejező részt, vagy a tárgyalás egy részét, és azt kell megírni. I10 számára is bevált módszer a színes képsorral való indítás, amihez a gyerekek mondatokat társíthatnak. I12 szószintű nyelvi játékokkal vezeti be az órát, úgymint hiányos mondatok kiegészítése, mondatbővítő gyakorlatok, szórend megállapítása, pár mondatos szöveg befejezése, adott szöveghez címadás.

A ráhangolás, motiváció témához kapcsolódik még a fogalmazások tervezésének fontosságára vonatkozó kérdésünk is. Kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a fogalmazás tervezési szakaszát, azaz, hogy a tanulók megtervezhessék akár asszociációk, vázlat vagy piszkozat formájában, hogy miről szeretnének írni. Sajnos ezt a kérdésünket az interjúalanyok többsége vagy nem jól értelmezte, mert a fogalmazás-tanítás megalapozásának szükségességéről beszélt válaszában, vagy kerülte a válaszadást. Azoknak, akik releváns választ adtak, egy részük nagyon fontosnak tartja a tervezést és ad is erre lehetőséget, időt a tanórán belül (I1; I11; I13; I19), más részük, bár fontosnak tartja, mégsem szokta alkalmazni a gyakorlatban, főként az időhiányra hivatkozva. I20 így fogalmaz: „fontosnak tartom, de mivel időigényes, így leggyakrabban rögtön a fogalmazást írjuk”. I3 azzal indokolja, hogy nem hagy időt a tervezésre, hogy a fogalmazástanításra szánt idő teljesen lecsökkent, ezért minimális szinten tudnak foglalkozni vele. Állítása szerint minimális a fogalmazási feladatok aránya a tananyagban (a hírt és a hirdetést emeli ki a tanmenetből), ezért például elbeszélő fogalmazást szinte nem is írat.

3.4. A fogalmazásra szánt idő

Vizsgáltuk a pedagógusi nézeteket arra vonatkozóan is, hogy mennyire tartják fontosnak a fogalmazásra szánt idő meghatározását, milyen időtartamot határoznak meg egy fogalmazás megírásánál és alkalmaznak-e e téren differenciálást. Változatos nézőpontokat ismertünk meg a kérdés kapcsán.

A válaszadók egy része határozottan kijelenti, hogy szükséges az időkorlát. I3 szava-it idézve: „ha azt mondom, írjál, csak báméskodik, ha azt mondom, ennyi idő van, az motiváló tényező”. I10 is azt vallja, „kell időkorlát, szokniuk kell, hogy az időt be tudják osztani”. I6 válaszából kiderül, hogy a tanulók képességeihez viszonyítottan határozza meg a fogalmazás időtartamát. Ezzel összecseng I4 válasza is, aki azt mondja, osztály- és gyerekfüggő, hogy mennyi időt szán a szövegalkotásra. I8 a témától és a műfajtól teszi függővé, hogy mennyi ideig írhatják a dolgozatot, de mindig szab meg időkorlátot. A válaszadók közül többen (I7; I13; I14; I21) válaszolták, hogy egy tanóra időkeretét, 45 percet hagynak a fogalmazás megírására. Olyan válaszok is születtek, hogy nem szabad sok időt adni a tanulóknak, mert „elkalandozhatnak, több felesleges

dolgot írnak. A régi időkhöz képest rövidebb, lényegre törőbb írásokra kell őket felkészíteni. Nem a mennyiség, hanem a minőség a fontos” – fogalmaz I17. Ezzel összecseng I5 véleménye is, aki azt mondta, „maximum 20 perces, jól előkészített, a hármas tagolásnak megfelelő fogalmazást íratok”. I9 is amellett érvel, hogy rövid időt kell hagyni a fogalmazásra, nincs szükség terjedelmes szövegek íratására. Ezzel szemben az olyan vélemények is megjelennek, melyek szerint az óra időkerete kevés a fogalmazásra, ezért engedik, hogy otthon fejezzék be (I17; I18), vagy akár otthon írják meg a teljes szöveget (I12; I15).

A differenciálás tekintetében is változatos válaszok születtek. Van, aki a tanulók képességei szerint határozza meg a szövegtípust, például az egyik tanulótól leírást kér, a másiktól elbeszélést párbeszédese részekkel (I3). I4 hangsúlyozza, hogy nem csak SNI-, BTMN-tanulóknál alkalmaz differenciálást, hanem figyelembe veszi, hogy kinek mi lehet segíteni, hogy sikerélménye legyen. I6 is a tanulók képességszintjéhez mérten differenciál. Meglátása szerint van, aki már esszét ír, de olyan is, aki negyedikes korában is csak képről képes rövid fogalmazást alkotni. I8 nem az időkeret mentén, hanem a feladat jellegét illetően tesz különbséget: az SNI-, BTMN-tanulók számára segítséget ad (kulcsszavakkal, vázlattal). I7 meghatározott időt, 45 percet ad a fogalmazás elkészítésére, és úgy differenciál, hogy aki előbb elkészül, le is rajzolhatja a fogalmazását. I16 azt a taktikát alkalmazza, hogy a gyengébben fogalmazó tanulók mellé jobb képességűt ültet, így segítik egymást. „Aki lassabban ír, annak több idő kell – fogalmaz I17. Heti 1 óra fordítható fogalmazásra, ami nagyon kevés. Szerencsés, ha az előkészítést, ráhangolódást követően marad fél óra a fogalmazásra. Ezalatt valaki regényt ír, más 4 mondatot is alig, mert annyira lassan ír. Előfordul, hogy nem tudják befejezni, akkor megengedem, hogy hazavigye és otthon fejezze be”. Többen úgy valósítják meg a differenciálást, hogy otthoni feladatnak adnak fogalmazást, így van idő gondolkodni, ki-ki annyi időt szán rá, amennyire szüksége van (I15; I12). A differenciálást a követelmények terén is be lehet építeni: a gyengébben teljesítők számára engedmény lehet, hogy ők kevesebb tárgyalási részt írhatnak, esetleg könnyebb témát kapnak vagy a fogalmazásba beépíthető megadott szerkezetekkel segítik munkájukat (I13; I21; I11). I14 hangsúlyozza, hogy az időt rugalmasan kezeli, figyelembe veszi, hogy kinek mennyi időre van szüksége, s nem csak SNI- vagy BTMN-státusz alapján differenciál, hanem egyénileg is. A legfontosabb célnak azt tartja, hogy a gyerekeknek sikerélményük legyen a fogalmazásban.

4. Összegzés

Tanulmányomban a fogalmazástanítás gyakorlatáról írtam, előbb kiemelve annak néhány elméleti vonatkozását, majd a tanítók körében végzett kutatásom részeredményeit mutattam be, amit írásbeli és szóbeli kikérdezéssel végeztem. Az interjúkutatás során érintett kérdések közül a terjedelmi korlátok miatt csak keveset sikerült jelen írásomban megválaszolni, azonban már ezek az eredmények is fontos tanulságokkal szolgálnak.

A tanítói válaszok alapján igazolódni látszik az a hipotézis, miszerint a vizsgálatba bevont pedagógusok az eredményorientált fogalmazástanítási stratégiát részesítik előnyben a folyamatközpontú stratégia rovására. Ennek okát a válaszaik alapján abban látom, hogy a fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés kevésbé frekvenciált területének számít, ritkán van rá lehetőség és egy-egy alkalommal is kevés idő jut rá, ez az esetek többségében egy-egy 45 perces tanórát jelent. A fogalmazásnak tehát jellemzően meghatározott időkeretei, formai és tartalmi követelményei vannak, és hangsúlyos szempont a nyelvhelyesség, valamint a helyesírás milyensége is. Alapvetően egy, a tanító által irányított, koordinált tevékenységről van szó. A megkérdezett tanítók gazdag módszertani eszköztárral rendelkeznek ráhangolódási technikák tekintetében a fogalmazásórákhoz, és a differenciálás terén is változatos eljárásokat alkalmaznak, ám saját bevallásuk szerint is kevés idő jut egy-egy fogalmazás megtervezésére, leggyakrabban rögtön az írással indítanak, és a fogalmazásórák zöme magáról a szövegformálásról szól, amit aztán a tanító értékeli.

A további feldolgozandó témák közé tartoznak a témaválasztás, a terjedelem, az értékelés, a visszajelzés, a javítás, átdolgozás, a megosztás, a tantárgyköziség, a fogalmazástanítás megkedveltetésének technikái, a folyamat alapú írástanításról vallott vélemény, az RWCT és kreatív írás technikáinak ismerete és alkalmazása, a fogalmazástanítás nehézségei, buktatói és sikertényezői mint problémakörök. Ezek a témák, illetve a vonatkozó kérdések és az azokra kapott válaszok még feldolgozásra várnak, de további tanulmányokban rövidesen publikáljuk.

Irodalomjegyzék

- H. Tóth I. (2015). A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben. Tanító Online. http://tanitonline.hu/uploads/600/fogalmazas_tanitas_tto_2015.pdf
- Koós I. (szerk.). (2014). Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar Á. (2023). RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs L. (szerk.), Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában (pp. 114–122). (A kommunikáció oktatása 15). Hungarovox Kiadó.
- Magyar Á. (2025, megjelenés alatt). A RAFT eljárás alkalmazási lehetőségei a szövegalkotási kompetencia fejlesztésének támogatására 1–6. évfolyamon. In Kalcsó Gy. & Ludányi Zs. (szerk.), A nyelv megújuló szerepe az oktatásban. A Peli III. Oktatásnyelvészeti Konferenciája tanulmánykötete.
- Oktatási Hivatal. (2020). Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- Pintér H. (2009). Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. Tanító: Módszertani folyóirat, 47(8), 20–23.
- Szilassy E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. Anyanyelv-pedagógia, 5(1). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>
- Tóth B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>