

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Kádárné Fülöp Judit

HOGYAN ÍRNAK A TIZENÉVESEK?

– AZ IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon –



AKADÉMIAI KIADÓ

HOGYAN ÍRNAK A TIZENÉVESEK?

54834

„A tudatlanságnak csak egy takarója van:
a nyelv; minek azt mozgatni?”

Mikszáth

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT

500.000 —

HOGYAN ÍRNAK A TIZENÉVESEK?

– Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon –

Akadémiai Kiadó, Budapest,
1990

MTA
KIK

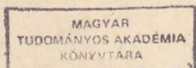


679781

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

Bírálták: Békésiné Fejes Katalin
Orosz Sándor



Kádárné Fülöp Judit az OPI (jelenleg Országos Közoktatási Intézet) tudományos munkatársa 1970 óta. Résztvett az országos tanulási eredményvizsgálatok magyarországi elindításában. Az IEA vizsgálatok során 1970-ben az iskolai olvasástudás, 1971-ben az angol idegennyelv tudás országos színvonalát vizsgálta. Második olvasásvizsgálatának eredményeit *Olvasás és kommunikáció* címmel 1986-ban megjelent

kandidátusi értekezésében tette közzé. Az *IEA Fogalmazásvizsgálat* nemzetközi irányítóbizottságának tagjaként résztvett a jelen munka alapját képező kutatás tervezésében és irányításában. A szerző itthon és külföldön megjelent művei a nyelvpedagógia és az idegennyelv tanítás tantervelméleti és értékelési problémáival foglalkoznak. Az első hazai intenzív kurzusoknak készült angol nyelvkönyvek egyik társszerzője; válogatója és közreadója a Szászorszép versek 1-2. című antológiának. (Móra Kiadó, 1989, 1990.)

© Kádárné Fülöp Judit 1990

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés az Oktatáskutató Intézetben készült

A nyomást az Alfaprint Nyomda végezte

Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Hanzséros György

Terjedelem: 14,5 A/5 ív

ISSN szám: 0238-6577

ISBN szám: 963-05-5888 2



TARTALOM

Az olvasóhoz	7
Bevezetés: Az IEA-fogalmazásvizsgálat háttere	9
Az IEA-kutatások	9
A fogalmazási képesség vizsgálatának tudományos környezete	11
A kutatás célja, célpopulációi, változói	14
A vizsgálat eszközei	17
A vizsgálat ütemezése	18
1. fejezet: Az IEA-vizsgálat feladatrendszere	19
A mérés tárgya: az írásbeli kifejezés képessége	19
A fogalmazásfeladatok kitűzésének tantervelméleti alapja (a Vähäpassi-modell)	23
Az IEA-vizsgálat feladatrendszere	27
Virtuális hitelesség	30
A feladatok felhasználása az IEA-vizsgálatban	32
2. fejezet: Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon	35
A tanulók: populációk, vizsgálati minták	35
A 8. osztályos tanulók (B populáció)	35
A IV. gimnázium tanulói (C populáció)	40
A felmérés terve, megszervezése, lebonyolítása	44
A feladatok elosztása a tanulók között	44
A felmérés megszervezése és lebonyolítása	46
Az értékelés megszervezése	47
Az értékelendő dolgozatok előkészítése	47
Az értékelés módszere	47
A bírálók kiválasztása és felkészítése, az értékelés eszközei és menete	50
3. fejezet: Statisztikai elemzések az értékelés megbízhatóságának ellenőrzésére	53
A zsüri osztályzatok megbízhatósága	53
A zsüriik egyenértékűségének mutatói	57
Az analitikus értékelési módszer statisztikai vizsgálata	58
Az értékelés módszertani tanulsága	61

4. fejezet: A fogalmazások színvonala. Országos eredmények	63
A levélfeladatok	64
1A feladat: KERÉKPÁR	66
1B feladat: SZEMÉLYLEÍRÁS	72
1C feladat: KIMENTÉS	77
1E feladat: ÁLLÁS	83
9. feladat: TANÁCS	90
5. feladat: ÉLMÉNY	98
6. feladat: ÉRVELÉS	109
7. feladat: ESSZÉ	121
5. fejezet: Összegzés és kitekintés	139
Településtípusok és iskolák közötti különbségek	139
És más országokban?	144
6. fejezet: A magyartanárok és tanítási módszereik a tanári kérdőívek	
válaszainak tükrében	147
A tanárok nem és életkor szerinti megoszlása	147
A tanárok képzettsége	147
A tanárok tanítási terhei	154
Tanításon kívüli szakmai tevékenységek	157
A tanárok célkitűzései	160
A fogalmazástanítás tananyaga	163
Fogalmazástanítási eljárások	165
Két portré	177
Irodalom	181
Függelék	189

Az olvasóhoz

Az IEA Társaság (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 1980-ban indított fogalmazási eredményvizsgálatába Magyarország 1981-ben kapcsolódott be. A vizsgálat metodológiai szempontból úttörő jelentőségű interdiszciplináris kutatás volt, amely megkísérelte alkalmazni a nyelvtudomány, a pszicholingvisztika és a pszichometria legújabb eredményeit az írásbeli kifejezőképesség mérésében és értékelésében, mégpedig összehasonlító pedagógiai kontextusban. E pedagógiai ihletésű kutatás filozófiájában a nemzetközi neveléstudomány és oktatáspolitikai új trendjét követte: a humanisztikus iskola mérési és értékelési igényeinek óhajtott megfelelni, ehhez kívánt az objektivitás követelményeit is kielégítő vizsgálati módszert kidolgozni. A kutatás eredményei másfél száznál több publikációban láttak napvilágot, és jelentősen hozzájárultak a vizsgarendszerek és nemzeti oktatáspolitikai eredményvizsgálatok metodológiájának fejlődéséhez.

A kutatás sorsa Magyarországon eléggé mostohán alakult. A 80-as évek kezdeti fellendülése után 1985-től a pedagógiai kutatásokat igen súlyosan érintette a gazdasági depresszió. Az IEA-fogalmazásvizsgálat adatait még éppen adatbankba tudtuk menteni, ám a részletes feltárássra már nem volt mód: a kutatás az Országos Pedagógiai Intézetben folyó permanens átszervezések és leépítések következtében elvesztette munkatársait, az értékelési kutatások infrastrukturális háttérének hiánya miatt pedig gondolni sem lehetett a megmaradt munkatársak betanítására. A nehéz körülmények ellenére legalább az eredményadatok megbízhatóságát sikerült elérni, ami a vizsgálat természetéhez képest jelentős eredmény. Ez a vizsgálatban részt vevő munkatársak szakértelmének és egyszerűségének köszönhető, mindenekelőtt *Angyal Évának*, a vizsgálat fő munkatársának; a feladatok kipróbálásában részt vevő tanároknak: *Angyal Lászlónénak*, *Belinszky Mariannak*, *Benedek Istvánnénak*, *[Buda Bélánénak]*, *Eörsi Gyulánénak*, *Horváth Tamásnak*, *Horváth Zsuzsának*, *Kardos Margitnak*, *[Kerékgyártó Imrénak]*, *Kontra Györgynének*, *Márton Jánosnak*, *Miklósi Jánosnak*, *Miklósi Jánosnénak*, *Patkó Zitának*, *Szabó László Tamásnak*, *Szabolcsi Jánosnak*, *Szalay Lúciának*, *Szirti Istvánnénak*; az adattisztítást és a feldolgozást végző *Kálmán Miklósnak*, valamint *Révészné Judy Elliotnak*, *Katalin* és *Nicholas Taylernek*, akik a magyar próbafelmérés anyagának, valamint az etalonfogalmazásoknak angolra fordítását és lektorálását végezték.

A könyv célja, hogy hitelesen tájékoztassa olvasóit a kutatási elképzelésekről s mindarról, ami belőlük megvalósult. A metodológiai tanulságokat és a kevés meglévő eredményadatot olyan értéknek tartom, amit érdemes megosztani mindazokkal, akik az írásbeliségre nevelés ügyét fontosnak tartják, illetve akik a fogalmazástani tanítási metodikai kérdései iránt érdeklődnek. Fontosnak tartottam továbbá, hogy a téma legújabb nemzetközi kutatási eredményeit magyar nyelven hozzáférhetővé tegyem pedagógiai értékelésmetodológiával foglalkozó kutatók számára.

Az olvasó dolgának megkönnyítésére jelzem, hogy a bevezető fejezet áttekintő tájékoztatást ad az IEA-társaság munkájáról, a fogalmazásvizsgálat jelentőségéről, szakirodalmi háttéréről és magáról a vizsgálatról. Az *1. fejezet* a fogalmazásfeladatok kivá-

elmélet és tantervemlélet iránt érdeklődő tanároknak, értékelési szakembereknek, kutatóknak szól. A 2. fejezet technikai jellegű: ebben a mintavételről, a lebonyolításról és az értékelés megszervezéséről tájékozódhat az olvasó. A 3. fejezetben az értékelés megbízhatóságát vizsgáló statisztikai elemzések eredményeit közöljük. A második és a harmadik fejezet elsősorban kutatóknak szól. A 4. fejezetben a fogalmazásfeladatokat mutatjuk be, és eredményadatokat közlünk bőséges fogalmazáspéldákkal. A felmérés eredménye iránt érdeklődő magyartanárok ebben a fejezetben találják a legfontosabb olvasnivalót. Az 5. fejezetben összegezzük az eredményeket, és némi nemzetközi kitekintést adunk. A 6. fejezetben a fogalmazásvizsgálatban részt vevő iskolák magyartanáraitól kapott kérdőíves adatokat elemezzük. Az adatok egy része a fogalmazástanítás módszereire vonatkozik. Ez a fejezet kutatókat és tanárokat egyaránt érdekelhet. A *függelék* a módszertani tájékozódást szolgálja, és mind kutatók, mind pedagógusok számára értékes lehet. A fogalmazások értéklésében és a tanításban használt tanácsok, útmutatások strukturált jegyzékét tartalmazza. Ezekkel a magyartanárok saját értékelési gyakorlatukat ellenőrizhetik, s ötleteket meríthetnek a szöveges értékeléshez.

Magyartanár olvasóimtól bocsánatot kell kérnem a mű témájához nemigen illő, sokszor nehézkes és idegenszerű stílusért. Fogalmilag új tudományos eredményekről szép magyar szóval szólni sohasem könnyű. A tudományos nyelvben elfogadott kényszerűség a nemzetközi szaknyelv magyarításának az a módja, hogy a szakkifejezéseket lefordítjuk, a mondatszerkesztésben pedig a fogalmi egyértelműség érdekében szükség szerint alkalmazkodunk az indoeurópai szövegépítkezés szabályaihoz. A magyar nyelvi gondolkodás azonban kínosan feszeng ebben a szűk, szigorúan fogalmi kapcsolatokban mozgó indoeurópai nyelvi keretben. Magyar fogalmazásokról, stílusról szólni a nyelvészet vagy az értékelés nemzetközi szakzsargonjában - enyhén szólva - a nevetség kockázatával jár. Gyakran fejtörést okozott az idegen kifejezések magyarítása is, főként olyan esetekben, amikor a magyarban hiányzó módszertani fogalmakat kellett egyszerre elmagyaráznom és megneveznem. A magyarításra vonatkozóan az olvasó szigorú kritikai észrevételeit és ötleteit szíves köszönettel fogadom.

Itt szeretnék végül köszönetet mondani mindazoknak, akik e könyv megszületését előmozdították. Mindenekelőtt szerzőtársaimnak, a gyerekeknek, akiknek fogalmazásai a könyv legszórakoztatóbb olvasmányai. Azután lektoraimnak és kollégáimnak: Orosz Sándornak, Szépe Györgynek, B. Fejes Katalinnak, Báthory Zoltánnak, Kontra Györgynek, Kontra Györgynének, Majzik Katalinnak és Hanzséros Györgynek, akiknek kritikai észrevételei nagy segítségemre voltak. S végül köszönetemet szeretném kifejezni Rét Rózsának, aki a Ts-4/1. programiroda munkatársaként s a könyv sorozatszerkesztőjeként igen sokat tett azért, hogy az IEA fogalmazásvizsgálat elkészülhessen és eredményei az olvasóhoz eljuthassanak.

Ez a könyv tehát végül sok ezernyi tanuló, sokszáz pedagógus és több tucat hazai és külföldi szakember közös munkájának eredménye. Hibáiért és gyengéiért egyedül a szerző felelős.

Budapest, 1990. október

A szerző

BEVEZETÉS

Az IEA-fogalmazásvizsgálat háttere

AZ IEA-kutatások

Az IEA Társaság¹ 30 évvel ezelőtt alakult, azzal a céllal, hogy empirikus összehasonlító vizsgálatokat végezzen iskolai tanulási eredmények körében. 1959-1962 között egy kisebb, sikeresnek bizonyult próbavizsgálat után tantárgyak és tudásterületek egész sorára kiterjedő nemzetközi vizsgálatosorozatot indított. Elsőként 1962-1964-ben 12 ország részvételével az iskolai matematikatanítás eredményességét vizsgáló felmérést végeztek (Husén, 1967). Ezt követően a 70-es évek elején hat tantárgyra kiterjedő eredményvizsgálat indult, aminek keretében felmérték az általános iskolás és középiskolás diákok természettudományos ismereteit 19 országban (Comber és Keeves, 1973; Báthory, 1974); olvasási képességét 14 országban (Thorndike, 1973, Kádárné, 1978); angolnyelv-tudását 10 országban (Lewis és Massad, 1975; Kádárné, 1978); irodalmi befogadóképességét 10 országban (Purves, 1973); francianyelv-tudását 8 országban (Carroll, 1975) és állampolgári ismereteit 10 országban (Torney és mtsai, 1973). Kiss Árpád kezdeményezésére a természettudományi, az olvasás és az angol idegennyelvtudás eredményvizsgálataiban Magyarország is részt vett az Országos Pedagógiai Intézet akkori Didaktikai Tanszékének közreműködésével (Kiss és mtsai, 1979). 1980-ban egy második matematikavizsgálatra, 1981-1983-ban a tanórai tanítási stratégiák vizsgálatára (Joó, 1984), 1983-ban egy második természettudományi vizsgálatra és a fogalmazás képességének vizsgálatára került sor. Jelenleg folyó kutatási program az óvodai neveléssel kapcsolatos kutatás (hazai szervezője Kereszty Zsuzsa), a „Számítógépek az oktatásban” elnevezésű kutatás (hazai szervezője Vári Péter) és az elemi olvasási és írásbeli tájékozódási készségek felmérésére kezdeményezett vizsgálat (hazai szervezője Kádárné Fülöp Judit). Az IEA-vizsgálatokat Magyarországon az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja szervezi, az intézetet Báthory Zoltán képviseli az IEA Tanácsban.

A fogalmazás képességének és a fogalmazástanítás eredményességének vizsgálatát az IEA Tanácsa 1980-ban határozta el. Az IEA szervezési elveinek megfelelően témabizottság alakult a részt vevő országok intézeteinek IEA képviselőiből, amelynek elnöke Alan C. Purves (USA) volt. A témabizottság különböző országok szakembereiből irányítóbizottságot nevezett ki, amelynek elnöke Anneli Vähäpassi, (Finnország), tagjai Thomas P. Gorman (Anglia), Kádárné Fülöp Judit (Magyarország), Pietro Lucisano (Olaszország), Hildo Wesdorp (Hollandia, 1985-ig), Pai Obanya (Nigeria), Eva L. Baker (USA) voltak, számítástechnikai tanácsadója Raimo Kontinen (Finnország) volt. A kutatás nemzetközi koordinálását Sauli Takala (Finnország), és asszisztense R. Elaine De-

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Nemzetközi Iskolai Eredménykövető Társaság. 40 ország pedagógiai tudományos intézetei vesznek részt munkájában.

tatás nemzetközi koordinálását *Sauli Takala* (Finnország), és asszisztense *R. Elaine De-
genhardt* (USA) végezték. A kutatás lebonyolításáért minden országban a nemzeti kutató-
vezető felelt. Magyarországon a kutatást *Kádárné Fülöp Judit* vezette, szervezője
Angyal Éva volt. A kutatás központjának 1981-85 között az Illinois Egyetem Tantervi
Laboratóriuma adott helyet Urbana-Champaign-ben (USA), ettől kezdve 1988-ig a
Jäyvsyklä-i Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete (Finnország). A kutatás adatbankja je-
lenleg ugyanitt, illetve Albany-ban (USA), a State University of New York Egyetemen
található meg.

Az IEA-fogalmazásvizsgálat tizennégy ország iskolásainak írásbeli kifejezőképessé-
gét vizsgálta. Ezek Chile, Anglia, az NSZK-ban Hamburg szövetségi állam, Finnország,
Magyarország, Indonézia, Olaszország, Hollandia, Új-Zéland, Nigéria, Svédország,
Thaiföld, az Amerikai Egyesült Államok és Wales. A vizsgálatot közösen kidolgozott
eszközökkel és tervek alapján minden ország maga bonyolította le. Az adatokat
egységes rendszer szerint kezelték, és adatbankban gyűjtötték össze, ezekből
nemzetközi elemzések készülnek. A nemzeti adatokat a részt vevő országok saját kutató-
társai jelentéseikben teszik közzé.

Miért vizsgáljuk a fogalmazás képességét? „A fogalmazástanítás szinte kikívánko-
zik a megszokott értelemben vett tanítás köréből, mert amíg tanítás által ismereteket,
véleményeket, igazságokat, elveket, eseményeket, szabályokat, törvényeket s az értelem
segítségével készségeket és ügyességeket közvetítünk, addig a fogalmazástanítással az
önnevelés erőit mozgatjuk meg és hozzuk működésbe” - írta *Szántó Lőrinc A nevelő fo-
galmazástanítás alapvonalai* című munkájában (1938: 8-9). A fogalmazás valóban az
írásbeli műveltség legjobb mutatója. A jó írásműben megmutatkozik a szerző tárgyi tu-
dása, olvasottsága, gondolkodásának világossága és fegyelme, fogalmainak és nyelvi esz-
köztárának árnyaltsága, figyelmessége az olvasó irányában és a nyelvi közösség iránti
hűsége. Mindezen tulajdonságok integráltan vannak jelen az írásműben, akárcsak magá-
ban a személyiségben. Ezért a fogalmazás a gondolkodási képességről és a kommuniká-
ciós képességről hiteles képet nyújtó dokumentum.

A fogalmazásfeladat – eltérően a legtöbb matematikai, fizikai feladattól – nyitott
jellegű, ezért számos jó megoldása lehetséges. Az írásmű jóságának kritériumait az írás-
beli kommunikációban részt vevők közössége – a „retorikai közösség” – állapítja meg.
A középfokú iskolai műveltséggel bírók retorikai közösséget alkotnak. A befogadtatás
feltétele a sikeres érettségi vizsga, amelynek legfontosabb eleme az írásbeli dolgozat. Az
írásbeli esszévizsga az egyetemi tanulmányokra való alkalmasság próbája is, ezért min-
den országban felvételi követelmény a megfelelő érettségi bizonyítvány. Amíg a közép-
iskola egy szűk irányító elit iskolatípusa volt, az írásbeli vizsgáztatás a középiskolai taná-
rok és az egyetemek belügyének minősült. Mára azonban a fejlett országokban általá-
nossá vált a középfokú általánosan művelő iskolázás s vele az érettségi vizsga. Ezzel pár-
huzamosan felmerült az érettségi vizsga standardizálásának kérdése. Bár sok helyütt
próbálkoztak teszt módszerű vizsgáztatással, ami tömeges vizsgáztatás esetén kétségtelen-
ül olcsóbb, az esszévizsga nélkülözhetetlennek bizonyult. Egyrészt azért, mert az írás-
beli kifejezőképesség fontos, és más módszerrel nem mérhető képesség, másrészt azért,
mert a tesztvizsgára tanulás feladatmegoldó géppé szocializálja a tanulót (*Heyneman*,
1987). Azonban kétségkívül problémát okoz az esszévizsga standardizálása.

A feladatkitűzést viszonylag egyszerű egységesíteni: az érettségi feladatokat postán
vagy a tömegkommunikációs csatornákon egyszerre lehet eljuttatni a vizsgázókhoz. Jó-

val nehezebb kérdés, hogy hogyan lehet az írásbeli dolgozatokat egységes kritériumok alapján azonos mércével mérni. Az IEA-vizsgálatban a fogalmazások értékelésének amúgy is fogós problémáját tovább bonyolította, hogy több országban azonosan alkalmazható és összevethető adatokat eredményező fogalmazásértékelési eljárásrendszert kellett kidolgozni. Ez a kutatási probléma azonban a 80-as évek integrálódó Európájában hirtelen időszzerűvé vált, mégpedig azért, mert az iskolai teljesítmények és bizonyítványok összehasonlíthatósága a munkaerőpiac nemzetközivé válásának egyik kulcskérdése lett. Így aligha tekinthető véletlennek, hogy az IEA-fogalmazásvizsgálat iránt a legnagyobb érdeklődést a nyugat-európai országok tanúsították, hiszen a fogalmazások bírálatának hitelességére és megbízhatóságára vonatkozó jelentősebb metodológiai kutatást csak három országban: Angliában, az Egyesült Államokban és Hollandiában végeztek, a nemzetközi vizsgálat ezért a kutatási erőfeszítések egyesítését is lehetővé tette.

A fogalmazási képesség vizsgálatának tudományos környezete

Az IEA-fogalmazásvizsgálatnak – ellentétben pl. az olvasási képesség felmérését célzó IEA-vizsgálatokkal – alig volt kutatási előzménye a pszicholingvisztikai és az értékeléssel foglalkozó didaktikai szakirodalomban. A fogalmazás tevékenysége iránt a tudományos érdeklődés egészen újkeletű: szinte együtt született a számítógépes szövegszerkesztés feltalálásával, amelynek jelentősége az írásbeli kommunikáció területén a könyvnyomtatás feltalálásához mérhető. Az IEA-vizsgálat az első nagyszabású kutatás, amely a szövegnyelvészet, a pszicholingvisztika, a mérés- és értékelésmélet és a pedagógia releváns tudományos ismereteire támaszkodva megkísérelte a fogalmazástanulás empirikus vizsgálatát, mégpedig a kultúrák határait átlépve az univerzális fogalmazástanítási és tanulási problémák feltárásának igényével. Bár lezárt tudományos eredményekre a vizsgálatban felhasznált diszciplínákban nem lehetett támaszkodni, az IEA-kutatással párhuzamosan folyó nyelvészeti, pszicholingvisztikai, tantervméleti és értékelésméleti kutatások eredményei folyamatosan beépültek munkánkba, bizonyos fókig módosítva a kutatás menetét, célkitűzéseit is. A legfőbb kutatási területek, amelyeknek eredményeiből a kutatás merített, s amelyekre termékenyen vissza is hatott, az alábbiak voltak.

Szövegnyelvészet. A szöveg mint nyelvi egység csak az utóbbi 25 évben lett intenzív nyelvészeti vizsgálódás tárgya. Az írott szöveg kohézióját létrehozó nyelvi eszközök rendszeres nyelvészeti leírásai alig 10-15 évesek (pl. *Halliday* és *Hasan*, 1976; *Werlich*, 1976). Még csak a kezdeteknél tart a nyelvészet a beszéd és az írott szöveg funkcionális nyelvi eszköztárának összetetésében (*Rubin*, 1980; *Takala*, 1982; *Perera*, 1984). Megújuló érdeklődés kíséri a szövegek logikai és retorikai felépítésével kapcsolatos tanulmányokat (*Kinneavy*, 1971, 1980; *Marder*, 1974; *d'Angelo*, 1975, 1976; *Brewer*, 1980; *Nash*, 1980; *Werlich*, 1976). Különösen érdekesek azok, amelyek nyelvek, kultúrák eltérő retorikai normáinak összehasonlítására vállalkoznak (*Kaplan*, 1966; *Kaplan*, 1983; *Connor* és *Kaplan*, 1987; *Purves*, 1987).

Pszicholingvisztika. Az írásbeliségnek a nyelv és a pszichikum fejlődésében játszott szerepére először *Vigotszkij* mutatott rá (1967, 1971). Műveinek posztumusz hatása a pszichológiában *Pavlov* és *Freud* hatásához hasonlítható. Az írásbeliség társadalom- és nyelv alakító hatását egyebek között *Vigotszkij* (1967), *Olson* (1977), *Gaur* (1984), *Ong* (1982) elemzi. Az írásbeliségnek a gyermek nyelvi fejlődésében játszott szerepére vonat-

kozóan széles körű empirikus tanulmányokat folytattak az elmúlt két évtizedben *Scribner* és *Cole* (1981), *Perera* (1984), *Wells* (1981, 1986) és mások.

Gondolkodáslélektan. A fogalmazás tevékenységének megértése szempontjából az egyik legérdekesebb új kutatási irány az olvasás és az írás közben végbemenő gondolkodási folyamatok megismerését tűzi ki célul. Ehhez a témavonulathoz tartoznak a szöveg megértésének és a szövegből tanulásnak a folyamataival kapcsolatol kísérleti és elméleti kutatások (vö. pl. *Rumelhart*, 1975; *Pléh*, 1979, 1981; *Woods*, 1980; *van Dijk* és *Kintsch*, 1983). Némelyikük az írás közbeni kognitív folyamatok megfigyelésére vállalkozik introspekciós kikérdezés útján (*Flower* és *Hayes*, 1980).

A magyar szakirodalomban először *Karácsony Sándor* képviseli a társaslélektani és gondolkodáslélektani kiindulású nyelvelírési irányzatot. *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon* című munkája (1938!) lenyűgöző szintézise mindazoknak a gondolatmeneteknek, amelyek – különböző megközelítésből, de kétségtelenül konvergensen – a legújabb időkben a nyelv működésének megértéséhez vezettek. Ezen túlmenően *Karácsony* a magyar írás és beszéd jellemző retorikai és stilisztikai jegyeinek forrásaként bemutatja a magyar nyelvi gondolkodásnak és kifejezésnek az indoeurópai nyelvektől idegen sajátosságait is. *Karácsony* műve a magyar olvasó számára bevezetés a modern nyugati kommunikatív és gondolkodáslélektani alapozású nyelvészeti szakirodalomba, s ezeknek igen jó, az anyanyelv-pedagógiai alkalmazás irányába mutató összefoglalása is.

Anyanyelvtanítási szakmódszertan. Az anyanyelvtanítás szempontjából hasznosítható kutatásokat összegezik tanulmánygyűjteményekben *Fredricksen* és *Dominic* (1981), *Whiteman* (1981), *Nystrand* (1982). Összefoglaló munka *Hillockse* (1986). Az írásbeli kommunikáció tananyagát: a szövegtípusokat és az elsajátítandó kommunikációs funkciókat elemzi és rendszerezi *Moffett* (1968), *Britton* és *mtsai* (1975), *Kádár-Fülöp* és *mtsai* (1982), *Kádár-Fülöp* (1988). Az iskolai fogalmazási tevékenységet, a fogalmazástanítás módszereit tekintik át pl. *Applebee* (1981), *Wesdorp* (1983), *Damhuis* és *mtsai* (1983), *Spencer* (1983).

A magyar nyelvű fogalmazáspedagógiai szakirodalomról visszatekintő értékelést ad *Orosz* (1964). Szakirodalmunk elsősorban fogalmazásdidaktikai munkákban gazdag. Ezek jelentős részben vitairatok, amelyek középiskolai évkönyvekben, szakfolyóiratokban láttak napvilágot, s a kötött: tanár által irányított közös iskolai fogalmazás vagy a spontán: a tanulói érdeklődésre építő szabad fogalmazás mellett érvelnek. A két irányzat közül az első a fogalmazás nyelvi-technikai műveleteire (szövegszerkesztés), a második a fogalmazás anyaggyűjtési műveleteire (mondanivaló megalkotása) helyezi a hangsúlyt. Elméleti pszichológiai és pedagógiai alapvetés e tárgyban *Weszely* (1902), *Nagy László* (1921), *Szántó* (1938) munkássága. Egyes műveiben *Karácsony Sándor* (pl. *Csucsai front*, 1928) is foglalkozik a fogalmazástanítás pedagógiai és didaktikai alapelveivel.

A múlt század végétől a tantervi reformok nyomán minden iskolatípus számára megjelentek fogalmazástanítási vezérkönyvek (*Böngérfi*, 1889; *Kulcsár*, 1914; *Kelemen* 1914; *Dénes* és *mtsai*, 1919; *Háros* és *Körösi*, 1927; *Kollányi*, 1931; *Drozdy* és *mtsai*, 1937; *Szántó*, 1938). Ezek a korabeli didaktikai irányzatokat terjesztik, és ugyancsak az irányított, illetve a szabad fogalmazás didaktikai tendenciáinak váltógazdaságát tükrözik. A II. világháború utáni fogalmazásdidaktikai szakirodalomban a korábbi didaktikai hagyományok élnek tovább (*Kerekgyártó*, *Lengyel*, 1954; *Lengyel*, 1957; *Fajcsek*, 1968; *Kopvári* és *mtsai*, 1971; *Hoffmann*, 1978). Újabb módszertani kísérletek pl. *Hoffmann* (1983) e hagyomány megújítására törekszenek. Van olyan próbálkozás is, amelyik szövegnyelvészeti

felfedezések „technológiaszerű” pedagógiai alkalmazásával kísérletezik (pl. *Bánréti*, 1979, 1981; *Csikesz*, 1986). Ezekben a kísérletekben modern nyelv- és irodalomelméleti talajon ismét a kötött fogalmazás módszertani iránya látszik újraéledni.

Leíró jelleggel tanulmányozta iskolások fogalmazásait gondolkodáslélektani szempontból *Baranyai* és *Lénárt* (1959), az oktatási színvonal megállapítására *Orosz* (1972), szövegnyelvészeti szempontból *B. Fejes* (1981). A publikációk évszámaiból látható, hogy ezek a vizsgálatok túl korainak bizonyultak: nemzetközi tudományos érdeklődés és partnerek híján folytatás nélkül maradtak.

Mérés és értékelés. A fogalmazások értékelésével kapcsolatos mérésmetodológiai kutatásokról nyújt áttekintést *Cox* (1968), *Ingenkamp* (1971), *Wesdorp* (1981), *Wesdorp és mtsai* (1982), *Stiggins* (1982), *Breland* (1983), *Gorman* (1986), *Kádárné* (1987). A kutatások lényegében hét kérdés köré csoportosíthatók.

Ezek a következők:

1. Egyetlen összbenyomásoztályzat vagy analitikus értékelési szempontok alapján történi osztályozás (holistic vs analytic scoring) ad-e megbízhatóbb eredményt? (*Hartog és Rhodes*, 1936; *Follman és Anderson* 1967; *Follmann és mtsai*, 1971; *Neel*, 1974; *Winters*, 1978; *Bauer*, 1982)
2. Milyen analitikus szempontokat érdemes külön kezelni? (*Diederich, French, Carlton*, 1967; *Diederich*, 1957, 1966; *Orosz*, 1967, 1972; *Lloyd-Jones*, 1977; *Purves, Gorman, Takala*, 1988)
3. Mennyivel megbízhatóbb az eredmény, ha nem egy, hanem több bíráló osztályozza ugyanazt a dolgozatot (multiple marking)? (*Wiseman*, 1949; *Finlayson*, 1951; *Godschalk, Swineford, Coffman*, 1968; *Pilliner*, 1969)
4. Milyen értékazonosságok és értékkülönbségek vannak különböző nyelvi kultúrák retorikai közösségei között, miben hasonlít és miben különbözik különböző országok tanárainak minőségfelfogása a dolgozatokkal kapcsolatban? (*Kaplan*, 1966, 1983; *Purves*, 1987)
5. Milyen eszközökkel lehet segíteni a bírálók munkájának megbízhatóságát (értékelési kritériumok és etalonok)? (*Britton és mtsai*, 1966; *Gorman*, 1986; *Kádárné*, 1987; *Purves és mtsai*, 1988)
6. Több pontozózsűri alkalmazása esetén hogyan kell kiválasztani és kiképezni a bírálókat, és hogyan lehet a bírálókat, illetve a zsűrit megbízhatóságát statisztikailag ellenőrizni? (*Herman és Baker*, 1982; *Takala és mtsai*, 1982; *Lehman*, 1984; *Gorman*, 1986; *de Glopper*, 1988; *Purves és mtsai*, 1988)
7. Hogyan lehet úgy elosztani a bírálók között a dolgozatokat, hogy minél több forrásból származó értékelés essék egy-egy tanulóra? (*de Glopper*, 1985; *Gubb és mtsai*, 1987; *Purves*, 1987)

Külföldön országos körű fogalmazásfelméréseket először a NAEP (National Assessment of Educational Progress) nevű amerikai teljesítményvizsgáló intézet végzett a 70-es években. Ezek a vizsgálatok szolgálták kiindulásul a későbbi teljesítménykövető felmérésekhez. Angliában és Walesben, Ausztráliában, Kanadában a 70-es évek közepétől folytak vizsgálatok a tanulók fogalmazási képességének országos körű felmérésére. A 80-as évektől számos más országban, pl. Svédországban, Hollandiában, Új-Zélandban, az Egyesült Államok egyes államaiban is elkezdődött az írásbeli kifejezőképesség színvonalának rendszeres, országos körű ellenőrzése. Hazai viszonylatban az első országos fogalmazásvizsgálatot *Orosz* (1972) végezte.

A kutatás célja, célpopulációi, változói

Az IEA-fogalmazásvizsgálat kutatócsoportja a következő célokat tűzte maga elé:

1. Felméri – lehetőség szerint a nemzetközi összehasonlítás céljával – a fogalmazás képességének színvonalát különböző országokban azonos fogalmazásfeladatok egységes értékelési rendszerű vizsgálatának alapján;
2. Leírja a fogalmazástanítás művelődéspolitikai és pedagógiai hátterét a részt vevő országokban;
3. Feltárja és összeveti a fogalmazástanítás célkitűzéseit és iskolai körülményeit a különböző iskolarendszerekben;
4. Megkísérel összefüggéseket megállapítani a tantervi célkitűzések, a tanítás körülményei, a tanulók egyéni tanulási körülményei és a fogalmazások jellegzetességei között.

A vizsgálat központi témája a kötelező iskolázás végén járó diákok fogalmazási képessége volt. Nem kötelező jelleggel kiterjedt a vizsgálat két további tanulói alapsokaságra is: az egytanítós elemi iskola utolsó évfolyamára és az egyetemi tanulmányokra előkészítő középiskola záróévfolyamára. A három populációt a következőképpen definiálták:

„A” populáció: az elemi iskola záróévfolyama (elemi iskolának tekintjük az elvileg egytanítós rendszerben működő alsó iskolafokozatot). Magyarországon ez az alsó tagozat 4. osztálya.

„B” populáció: az általánosan kötelező, teljes idejű és általánosan képző iskola utolsó évfolyama. Magyarországon az általános iskola 8. osztálya.

„C” populáció: az egyetemi tanulmányokra előkészítő általánosan művelő középiskola utolsó évfolyama. Magyarországon a gimnázium IV. osztálya.

Az „A” populáció vizsgálatát az indokolja, hogy az elemi iskolafokozatban kialakított íráskészségek alapozzák meg a középfokú iskolázást. Ellene szól, hogy a fogalmazási képesség intenzív és célirányos fejlesztésére az alapvető íráskészségek megszilárdulása után, tehát a 4-5. osztálytól esik nagyobb hangsúly. A „B” populáció vizsgálatát az indokolja, hogy az alapfokú közműveltség színvonala, amelynek az írásbeli közléskultúra is része, elsősorban a tömegoktatásban dől el. E tekintetben az iskolarendszer „hozzámát” legjobban a kötelező iskolázás zárópontján lehet megbecsülni. A „C” populáció képzettsége iránti érdeklődést indokolja, hogy ezen a szinten becsülhető fel a legjobban az értelmiségi réteg várható közös kommunikációs alpműveltsége, azé a rétegé, amelyiknek vállalnia kell majd az írásbeli kultúra fenntartásának, gyarapításának, továbbadásának terhét. A vizsgálatban résztvevő országokat, populációkat az 1. táblázat mutatja be. Ebben közöljük az adott populációba tartozó tanulók tipikus életkorát és iskolázás éveinek számát, ami országonként jelentősen eltér. Az adatok között feltűnő a kötelező iskolázás éveinek számában Magyarország lemaradása a fejlett országokhoz képest.

Az IEA-fogalmazásvizsgálat rétegzett reprezentatív tanulómintákon végzett keresztmetszeti vizsgálat. Elsődleges mintavételi egysége a tanulócsoport (osztály). A vizsgálat függő változói maguk a fogalmazási eredmények, az ezekből képzett (országos, réteg- és osztály-) átlagok, az osztály tanulóinak átlagos írásbeli kifejezőképessége (writing competence), valamint az írásbeliség alkalmazására való készsége (writing preference).

A vizsgálatban részt vevő populációk országoként,
az életkor és az iskolában eltöltött évek számának
megjelölésével

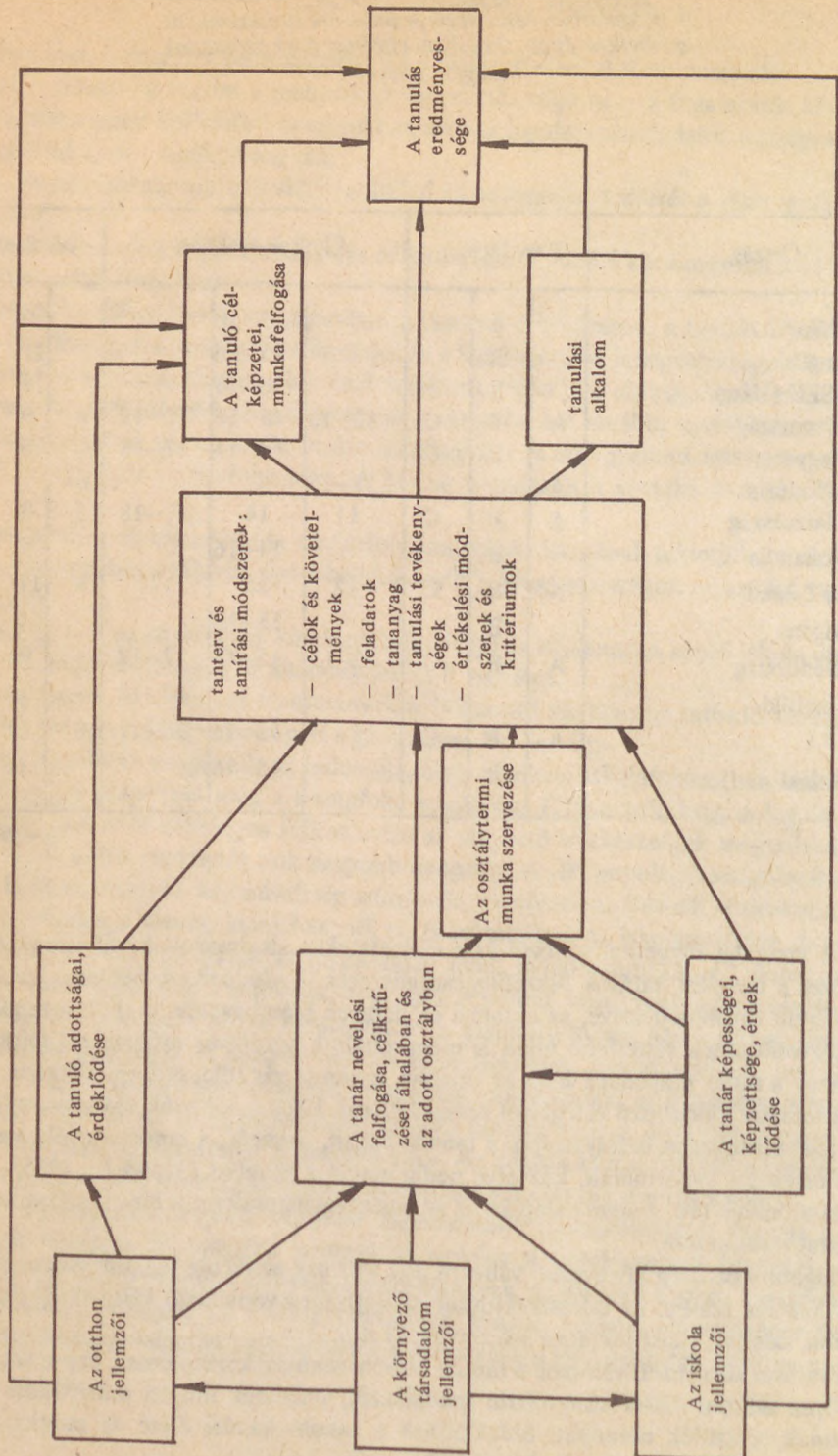
Ország	Populáció			Életkor években			Iskolaévek		
Chile		B			15–18			9	
Anglia		B			15–16			11	
NSZK (Hamburg)		B			16–18			11	
Finnország	A	B	C	12–13	15–16	17–19	6	9	12
Magyarország		B	C		13–14	17–18		8	12
Indonézia	A			11–15			6		
Olaszország	A	B	C	11	14	17–18	5	8	13
Hollandia		B			14–16			9	
Új-Zéland	A	B	C	12	15	17	8	11	13
Nigéria		B			15–16			11	
Svédország	A	B	C	12–13	15–16	17–19	6	9	12
Thaiföld			C			17–18			12
USA	A	B	C	11–12	15–16	16–17	6	11	11–12
Wales		B			15–16			11	

1. táblázat

A vizsgálat független változói és a vizsgálatukra alkalmazott kérdőíves kikérdezés eszközei a nevelési hatások összefüggésrendszeréből adódnak. A hetvenes évek IEA-vizsgálatait továbbfejlesztve, az oktatási módszerek számbavétele mellett a tanulási célok közvetítésének rejtettebb útjait is megpróbáltuk kérdőíves módszerrel feltárni (pl. azt, hogy a tanár milyennek látja az osztályt, mennyit vár tőle, milyen célkitűzései vannak a tanulók különböző rétegeivel kapcsolatban). Ezek a változók ugyanis „rejtett tantervként” erőteljesen befolyásolják a tanítás céljait, anyagát, a tanórai tevékenységeket és az értékelés kritériumait, közvetve pedig magát a tanulást (Szabó L., 1985). Takala (1988) modellje (vö. 1. ábra) alapján ez az összefüggésrendszer a következő változócsoportokat tartalmazza:

1. A tágabb közösség környezeti változói. Ide tartozik az iskola településkörnyezetének civilizációs szintje: az infrastrukturális ellátottságra vonatkozó változók (közmu, telefon, színház, (felső)oktatási intézmények) stb.
2. Az otthon környezeti változói: a tanuló otthoni tanulási körülményei, kap-e segítséget, milyen otthoni háttér-könyvtárral rendelkezik, szüleinek milyen művelődési igényei vannak, a szülők mennyire érdeklődnek a tanuló iskolai élete és munkája iránt, folynak-e közös tevékenységek a családban stb.

AZ ISKOLAI TANULÁS EREDMÉNYESÉGÉRE HATÓ TÉNYEZŐCSOPORTOK ÖSSZEFÜGGÉSEI



3. Az iskola környezeti változói közül az iskolában folyó tanórán kívüli társadalmi-közösségi tevékenység (önképzőkör, művészeti körök, énekkar, sportkör, szakkörök, iskolaújság stb.), az iskolai könyvtár nagysága és hozzáférhetősége a diákok számára, az iskola szelektivitása, válogatási szempontjai.
4. A tanulók egyéni adottságai és jellemzői közül a kortárs csoport (baráti kör, osztály) művelődési igényei, a tanuló iskolán kívüli írástevékenysége (pl. levelezés, naplóírás).
5. A tanár egyéni adottságai és jellemzői közül a nem, az életkor, a képzettség, az önképző tevékenységek.
6. A tanár - saját egyéni adottságainak, a település közösségének és az iskolai közösségnek hatása alatt, a tanulókkal szembesülve - kialakítja nevelési felfogását és tanítási célkitűzéseit általában, s mindig a konkrét osztállyal kapcsolatban is. Például határozott álláspontja van arról, hogy mekkora figyelmet helyes fordítani a legjobb, a leggyengébb és a közepes tanulók fejlesztésére, hogy hisz-e abban, hogy mindenkit meg lehet tanítani értelmesen írni, hogy az írásbeli kifejezőképességet a személyiség kiteljesítése szempontjából tartja fontosnak. Ezek a tanári állásfoglalások (attitűdök) alkotják a változók hatodik csoportját.
7. Nevelésfilozófiája és pedagógiai célkitűzései alapján a tanár követelményeket támaszt, tananyagot, taneszközöket alkalmaz, iskolai és házi feladatokat ad a tanulóknak, ezek teljesítését értékeli. A változók nyolcadik csoportját a feladatok típusaival, a tananyagokkal, taneszközökkel, az értékelési módszerekkel, a tanóra szervezésével kapcsolatos változók alkotják.
8. Mindezen tényezők alapján következtetni lehet a tanulók célpercepciójára, tanulási motivációjára. Közvetett, képzett változókként a többváltozós elemzés egyik tervezett változócsoportja a tanulók tanulási felfogásával, motivációjával kapcsolatos.
9. A változók kilencedik csoportját a tanulási alkalom mennyiségét és minőségét leíró változók alkotják: az otthoni tanulásra fordított idő, a feladott házi feladat mennyisége és a házi feladatként feladott fogalmazási feladatok mennyisége és típusai.

A kilenc változócsoport közvetlen és közvetett hatások bonyolult mechanizmusa útján befolyásolja a tanulás eredményességét. Teljességében ez a hatásmechanizmus nem vizsgálható. De a változók meghatározott értékei tünetszerűen jelezhetik, ha az oktatás eredménytelenségének oktatáspolitikai úton befolyásolható oka van. Ezeknek a „tüneteknek” a vizsgálata az oktatási rendszer javítása miatt tehát igen fontos.

A vizsgálat eszközei

A kutatásban a következő eszközök segítségével végeztük el az adatfelvételt:

1. A függő változó, azaz a fogalmazási „teljesítmény” mérésére szerkesztett eszközök - maguk a fogalmazásfeladatok, s az értékelésükhöz szerkesztett értékelési útmutatók, amelyek az értékelés szempontjait és nemzetközi kritériumait tartalmazták, példákkel és magyarázatokkal a bírálók számára.
2. A minőségi standardokat - színvonalküszöböket - jelölő „mérő” eszközök a nemzetközi etalonskálák. Ezekkel határoztuk meg, hogy milyen színvonalú fogalmazásokat tekintünk a nemzetközi osztályzatskálán 5-ösnek, 4-esnek stb. (vö. 2. és 4. fejezet).
3. A fogalmazástanítás „világtantervét” képviseli a feladatrendszer (vö. 1. fejezet). E feladatokra írt fogalmazások alapján vizsgáltuk a fogalmazási képesség országos színvonalát különféle szövegtípusokban.

4. A fogalmazási képesség iskolai fejlesztésének feltételezett összefüggésrendszere alapján a tanulás független változóiról kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. A kérdőívek címzettjei a tanulók, az iskola anyanyelvtanárainak munkaközössége, az osztályban tanító magyartanár és az iskola igazgatója. A nemzetek közötti különbségek háttéréről összefoglaló tantervi és nyelvpolitikai kérdőív adatai alapján tájékozódunk. E kérdőíveket a nemzeti központokban töltötték ki, s adatai elsősorban a nemzetközi összehasonlítás eredményeinek megértéséhez szükségesek.
5. Mintavételi, lebonyolítási, kódolási, adatellenőrzési és adatfeldolgozási tervek készültek, amelyek az adatfelvétel viszonylagos egységességét voltak hivatottak biztosítani.

A vizsgálat ütemezése

Az első kutatási tervtanulmány 1980-ban készült. Ezt 1981-ben a részt vevő országok szakmai képviselőiből álló testület módosította. A kutatás első szakaszában - 1980-83 között - a fent leírt kutatási irányoknak a témánk szempontjából jelentős eredményeit próbáltuk feltárni és a vizsgálat koncepciójába bedolgozni (*Purves és Takala, 1982*). Ugyanezen időszakban elkészítettük és kipróbáltuk a feladatokat és a kérdőíveket.

1983 és 1985 között dolgozta ki a nemzetközi irányító bizottság a fogalmazások értékelésének módszerét: az értékelési kritériumokat, a nemzetközi etalonskálákat és az útmutatókat a bírálók kiképzéséhez és a bírálat megszervezéséhez. A felméréseket a részt vevő országok saját kutatási ütemterveik szerint 1983-1985 között bonyolították le. Azonos feladatokat és kérdőíveket használtak azonos lebonyolítási rend szerint, de maguk végezték a fogalmazások értékelését. Az adatok rendezésére és archiválására (beleértve a fogalmazások 40%-át is) 1986-88-ban került sor. A vizsgálat nemzetközi kutatási jelentésének első kötete 1988-ban jelent meg (*Gorman és mtsai, 1988*), második és harmadik kötete 1990-91-re várható. Nemzeti jelentések eddig Hollandiában (*de Glopper, 1985*), Angliában (*Gubb és mtsai, 1987*), Svédországban (*Löfqvist, 1990*) és Új-Zélandon (*Lamb, 1987*) jelentek meg.

Magyarországon 1981-83-ban próbáltuk ki a feladatokat és a kérdőíveket, a felmérést 1983 tavaszán végeztük, a fogalmazások elbírálását 1984-85-ben bonyolítottuk le. Egy feladat (tanácsadó fogalmazás) kisebb mintáján tartalomelemzést végeztünk (*Patkó, 1987*).

Az IEA-vizsgálat feladatrendszere

Mint minden mérésnek, a képességek mérésének is alapvető kritériuma a *hitelesség*. A mérés akkor hiteles, ha valóban azt mérjük, amit mérni akarunk. Az IEA-vizsgálat az első próbálkozás az írásbeli kifejezés színvonalának felbecsülésére különböző iskolarendszerekben a nemzetközi összehasonlítás igényével. Ezért magának a mérés tárgyának – a fogalmazás képességének – fogalmi meghatározása és az ezt hitelesen mérő feladatok kidolgozása külön kutatási feladat volt. Az 1. fejezet ennek legfontosabb eredményeit: a feladatok kiválasztásának értékelésméleti és tantervméleti alapelveit tárgyalja, és ismerteti az ennek alapján kidolgozott feladatrendszert.

A mérés tárgya: az írásbeli kifejezés képessége

A pszichometriában a *fogalmi validitás* (construct validity) követelménye azt fejezi ki, hogy a mérés tárgya – a vizsgált pszichológiai konstruktum, tulajdonság – és a mérés eredménye között lényegi összefüggésnek kell lennie. A tanítás-tanulás eredményeinek mérésében, a didaktometriában ennek a „construct validity” fogalomnak a *tárgyi hitelesség* fogalma felel meg, amiben a „tárgy” a képzés tárgya: az a képesség vagy készség, amelyre a tanítás, a képzés irányult. Vizsgálatunkban a mérés tárgya az írásbeli kifejezés képessége. De mi is ez? Milyen jártasságok, készségek, ismeretek szövedékét, szerveződését fejezzük ki az „írásbeli kifejezés képessége” megjelöléssel?

Az írásbeli kifejezés képessége a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyekben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni. A közlőnek az írásbeli közlést a kommunikáció céljának és a címzett szükségleteinek megfelelően meg kell terveznie, szövegművé kell formálnia, és a szöveget rögzítenie kell - le kell írnia vagy ki kell nyomtatnia. Az olvasó helyzetének, céljának, érdeklődésének, előzetes tájékozottságának ismeretében a közlőnek kell gondoskodnia arról, hogy maga a szöveg nyújtsa mindazt az információt, amely a közlő helyzetére, szándékára, attitűdjére, tehát a kommunikáció olyan körülményeire vonatkozik, amelyeket a befogadó közvetlen beszélgetésben a kommunikációs helyzetből, a beszédtárs viselkedéséből ki tud következtetni, vagy amelyekre szükség esetén rákérdezhet.

Az írásbeli közlésnek e sajátos helyzethez alkalmazkodó, kialakult szabályai vannak. Ezek egyrészt a nyelvi jelek rögzítésére alkalmazott egyezményes írásjelek és az egységes használatukra vonatkozó helyesírási, központosítási és formátum szabályok. Másrészt nyelvtani és nyelvhelyességi szabályok, amelyeket nyelvtanokban rögzítenek, s amelyek konvencionálisan megszabják a szövegen belül a szavak összetartozásának rendjét (vö. például a névmások használatát, az alany-állítmány egyeztetést, az igeidők

egyeztetését előíró szabályokat). Elvek szabályozzák továbbá a szöveg felépítését is, mégpedig a közlemény témája és célja szerint. Ezek szerkesztési vagy retorikai szabályok, amelyek a közlemény globális mondanivalójának megértését, a részek és az egész közötti összefüggések gyorsabb felismerését segítik elő. Végül vannak az írásbeli kommunikációnak is a „társas illem” körébe vágó szabályai: pl. ha a közleményt meg kell címezni, a címzettet meg kell szólítani, el kell köszönni tőle, jelezni kell a feladót stb.

A szövegalkotás soktényezős, egyedi problémahelyzet, amelynek megoldására egyedi módon kell az ismereteket mozgósítani, szervezni. De a hasonló helyzetekben megismert megoldási módok megkönnyítik az eligazodást, a szöveg tervezését és kivitelezését. Didaktikai szaknyelven szólva *jártasságot* lehet szerezni különféle típusú szövegek alkotásában azáltal, hogy típusos írásbeli kommunikációs helyzetek - problémák - sorát oldjuk meg. Természetesen vannak szokványos helyzetek, amelyekben kialakult szabványszövegek alkalmazhatók. Ilyenek például a polgári ügyiratok (az átvételi elismervény, az adásvételi szerződések stb.) vagy az üdvözlő, köszönő kártyák, hivatalos levelek szövegei. Ezekről eltekintve a fogalmazási feladatok a mondanivaló többé-kevésbé önálló kialakítását, elrendezését, megszövegezését igénylik.

Azért, hogy a fogalmazási feladat megoldása közben a kommunikációs probléma-helyzet egyedi sajátosságaira összpontosíthatunk, a szövegmű alkotásának igen sok műveletét készségfokon, rutinszerűen kell végeznünk. Minél gyakorlottabb fogalmazó valaki, annál több műveletet képes készségszerűen, rutinszerűen elvégezni. *Takala* szerint (*Purves és mtsai*, 1988) a fogalmazási folyamatban a *készségek* négy csoportja működik közre. Az egyik csoportba tartoznak az írásnak (rögzítésnek) a készségei. Ide sorolható a kézírás, a gépirás, a gyorsírás készsége, a szövegszerkesztő használatának készsége. A második csoportba tartoznak a nyelvi készségek. Ide sorolható a helyesírás és központosítás készsége és a nyelvhasználati készségek. A harmadik csoportba tartoznak a társas interakció készségei (a beleélés, az olvasó iránti figyelmesség, az együttműködés készségei) s végül a negyedikbe a verbális gondolkodási készségek (a verbális emlékezet, megértés, következtetés készségei).

Az említett készségek nemcsak a fogalmazási *képesség* alkotórészei. Szerepet játszanak más képességekben is. Így például a verbális gondolkodás készségei a szövegből tanulás képességének és a logikai problémamegoldó képességnek is fontos részei; az interakció készségei jelen vannak mindenféle együttműködési képességben (gyakorlati, szóbeli kommunikációs, szervezési képességben); a nyelvi nehézségek minden verbális kommunikációs képességben (tehát a beszéd, a beszédértés és az olvasás képességében is); a kéz mozgáskészségei sokféle más manuális képességben is szerepet játszanak. Ebből következik, hogy a fogalmazási tevékenység gyakorlása közvetve – a benne működtetett készségek csiszolódása révén – más képességek fejlesztését is elősegíti, egyszersmind a fogalmazási képesség részét alkotó készségek másféle képességeket fejlesztő tevékenységekben is gyakorlódnak. Például a verbális gondolkodási készség szöveges matematikai feladatok megoldása során, szóbeli összefüggő feleletek gyakorlásával is fejlődik. Az interakciós készségeket fejleszti az olvasás, a szövegértelmezés, az osztálytermi beszélgetés és sok más együttműködést igénylő tevékenység (mint a sport- és játéktevékenységek, a közös éneklés, zenekari játék). A nyelvi készségeket fejleszti az olvasás, a másolás, a tollbamondás, a különféle szövegátalakítási gyakorlatok. Az írás-mozgásokat bizonyos fajta rajzolási feladatok is fejlesztik.

A fogalmazás képessége általános és speciális, az írásbeli kommunikációval kapcsolatos ismereteket is feltételez. Ezek önmagukban nem értékesek – legalábbis az általános képzés szempontjából nem, hanem csak attól, hogy beépülnek a nyelvi készségekbe, illetve a szövegalkotás tevékenységében hasznosulnak. Ennek értelmében például a helyesírási, nyelvtani szabályokra vonatkozó ismeretek a helyesírási, nyelvhasználati készségben értékesítődnék. A műfaji szabályok, szerkesztési elvek, stílusnormák ismerete a szövegalkotásban alkalmazva hasznosul.

Takala megkísérelte az írásbeli kifejezőképességet alkotó ismeretek, készségek és jártasságok rendszerezését (2. ábra). A fogalmazás képessége szerinte két fő alkotóelemből: a szövegtervezésben való jártasságból (discourse structuring competence), és a szövegszerkesztésben való jártasságból (text producing competence) áll. Az előbbi fogalom a szűkebb értelmében vett fogalmazási képességet, az utóbbi az írásbeli nyelvhasználat képességét jelenti. Az írásbeli nyelvhasználat képessége magában foglalja a szövegszerkesztéshez szükséges nyelvi készségeket és a rögzítési technikák használatának készségét. A szövegtervezés képessége gondolkodási és interakciós készségeket foglal magában. A szövegtervezésben és a szövegszerkesztésben való jártasság az írásbeli kifejezés képességének egymást kiegészítő oldalai: nem létezik „mű” alkotói szándék, terv nélkül, viszont az csak a kivitelezésben tud testet ölteni. A gondolatok nyelvi kivitelezésének mestersége – a szövegszerkesztés –, s az ehhez tartozó részkészségek (írás, helyesírás) az iskola elemi fokozatán az anyanyelvi tananyag középpontjában állnak. A szövegtervezésben való jártasság kialakítása az első tagozatban mesehallgatással és az olvasással kezdődik (szövegmodellek megismerése), a beszédművelésben folytatódik (szóbeli fogalmazás, pl. olvasottak tartalmának elmondása, összefüggő felelet), és az írás- és helyesírási készség megszilárdulása után a 4-5. osztálytól válik a tudatos képzés és önképzés tárgyává. Az írásbeli kifejezés fejlesztése azután az iskolázás egész idején képzési cél.

Milyen teljesítményekben vizsgálható az írásbeli kifejezés képessége? A fogalmazás olyan feladatmegoldó tevékenység, amely – tevékenységelméleti szempontból nézve (*Leontyev*, 1974) – az írásbeli kommunikáció szférájában önálló problémamegoldó cselekvés: magában foglalja a kommunikációs helyzet értékelését, a kommunikáció céljának kitűzését (vagy az azonosulást azzal), a célnak (mondanivalónak) megfelelő szövegterv kidolgozását (anyaggyűjtés, a mondanivaló elrendezése) és a tervnek megfelelő műveletek elvégzését (megszövegezés, szerkesztés, leírás). A benne foglalt készségek természetesen önmagukban külön is és más tevékenységekben is fejleszthetők, de ahhoz, hogy a fogalmazás képességének alkotóelemévé váljanak, elsősorban teljes körű fogalmazási tevékenységet igénylő kommunikációs feladathelyzetekben kell gyakoroltatni őket.

A fogalmazás képessége nem a benne foglalt jártasságok, készségek és ismeretek összege, hanem azoknak új minőségű szerveződése. *Ezért az írásbeli kifejezés színvonalát csak valós kommunikációs helyzetre válaszoló önálló szövegművek, fogalmazások alapján lehet megítélni.* A képesség terjedelmét, rugalmasságát pedig megfelelő változatosságú fogalmazásfeladatok során lehet próbára tenni.

A fogalmazás azonban nemcsak önálló problémamegoldó cselekvés és nemcsak összetett teljesítmény, hanem kreatív cselekvés is. Minden fogalmazásfeladat divergens feladat is: el kell fogadnunk, hogy sokféle megoldása van. A fogalmazás célja egy másik személy befolyásolása, eszköze pedig a végtelen változatosságú nyelv. A kommunikációs

TELJESÍTMÉNY, KÉPESSÉG ÉS ÉRTÉKELÉSI KRITÉRIUMOK ÖSSZEFÜGGÉSE A FOGALMAZÁS TANÍTÁSÁBAN

TELJESÍTMÉNY

A vizsgálat tárgyai:

jártasságok

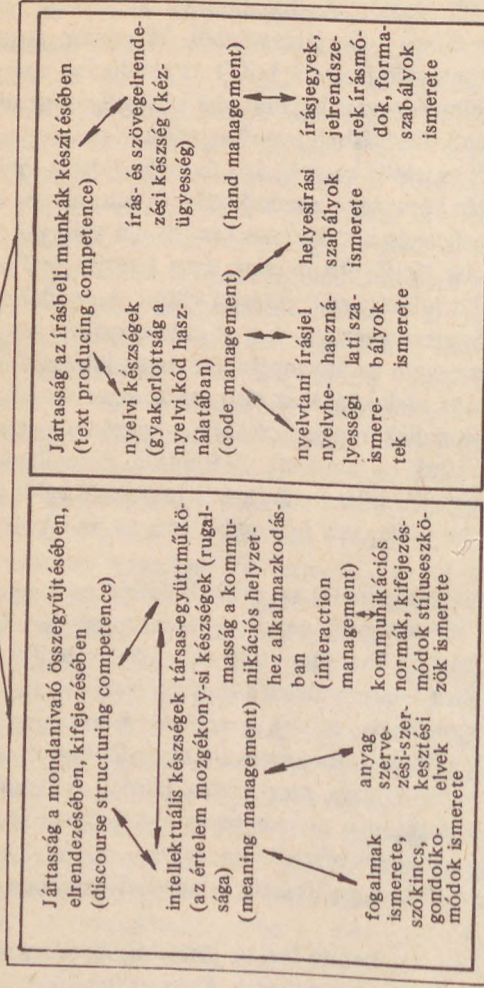
készségek

ismeretek

Az írásbeli kifejezőképesség

A TANULÓ FOGALMAZÁSAI

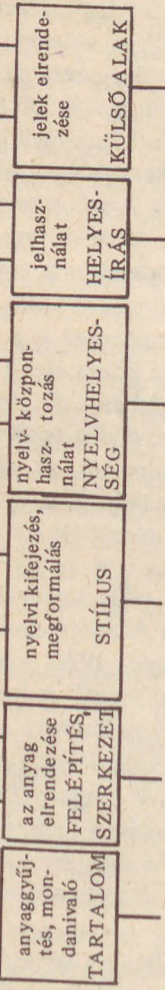
írásrészletek, ízlés



Az írásbeli kifejezőképesség feltételezett szerkezete (latent trait model)

VIZSGÁLT VÁLTOZÓK:

AZ ÉRTÉKELÉSI KRITÉRIUMAI: (feladat típusonként eltérsek vannak)



- az írástevékenység gyakorisága
- fogalmazás mennyisége
- téma választás
- stíluspreferenciák
- hangvétel, attitűd
- választott nyelvi modell
- műfaj preferenciák

olvashatóság, áttekinthetőség, csinoság

pontosság

szabotosság, világosság, egyértelműség

normaérzékenység, megfelelő hangvétel, árnyaltság, gördülékenység, választékos-ság, egyéniség

egység, teljesség, haladási logika

hitelenség, relevancia, mélység, gazdagság

célok eléréséhez két személy kell: az író és olvasó. Az írásműveknek rendszerint több olvasójuk van, akiknek mindegyikét máa módon lwhwr a leegjobban befolyásolni. Ezért az írás sokismeretlenes egyenlet közelítő megoldása, s a megoldás sikerességét az olvasók erősítik meg. A fogalmazások elbírálása, ennek alapján az írásbeli kifejezés színvonalának megállapítása az irodalomkritiki tevékenységhez hasonlatos: a tanár-bíró a lehetséges olvasók nevében és képviselőtében ítéli meg a tanuló fogalmazásainak mint kommunikációs aktusoknak a sikerességét.

Itt a mérés elemi egysége (item) az olvasat: egy szövegmű egyszeri elolvasása. A mérés hitelessége fokozható, ha az elolvasott szövegművek számát növeljük (ugyanannak a tanulónak több fogalmazását bíráljuk el), és ha a bírálók számát növeljük (ugyanazt a fogalmazást több bíráló olvassa el). Lényegében ilyen elveket követnek mindenütt, ahol önálló és összetett teljesítmények alapján kell emberi képességeket megítélni: egyes sportgyakorlatok értékelésekor, tudományos díjak odaítélésekor, pályázatok elbírálásakor. Az IEA kutatóinak feladata tehát nem új értékelési módszer feltalálása volt, hanem egy logisztikai probléma megoldása. Tömeges mérésről lévén szó, meg kellett határozni a minimális mérési befektetés nagyságát (hány és milyen tartalmú feladatra, hány és milyen képzettségű bírálóra van szükség) az írásbeli kifejezés képességének tárgyi szempontból hiteles becsléséhez.

A fogalmazásfeladatok kitűzésének tantervméleti alapja (a Vähäpassi-modell)

A mérés tárgyi hitelességét (construct validity) a mérési módszer biztosítja, az ti., hogy a fogalmazás képességét fogalmazások elbírálása alapján mérjük, és az elbírálást az olvasók képviselőtében szakértők végzik. Kérdés azonban, hogy az írásbeli kifejezés képességének milyen terjedelme, mélysége, rugalmassága várható el iskoláskorú tanulóktól? A magánlevéltől a regénytrilógiáig, az átvételi elismervénytől a tudományos közleményig az írásművek számtalan variációja vesz körül, s ezek közül vannak olyanok, amelyeknek írása nem tartozik az alapfokú vagy a középfokú közműveltség körébe, mások viszont igen. Nemkülönböztetve figyelembe kell venni, hogy maga az iskola sajátos kommunikációs színtér, amelyben minden kommunikációs cselekvést átértelmez a tanítás-tanulás-értékelés kommunikatív viszony. Tehát vannak olyan kommunikációs feladatok, amelyek megállják a helyüket az iskola kontextusában, míg mások nem. A mérés hitelessége ezért további két szempontból is mérlegre teendő.

Egyrészt vizsgálandó, hogy milyen tartalmú és formájú feladatok képviselik hitelesen azokat a „felnőtt” feladathelyzeteket, amelyekben a képesség működését elvárjuk. Ezt a szempontot (societal validity, context validity) magyar kifejezéssel *társadalmi hitelességnek* nevezhetjük, és azt értjük rajta, hogy a mérés (a feladatok és az elbírálás kritériumai) megfelelnek-e az adott képességgel kapcsolatos képzési céloknak.

Másrészt vizsgálandó, hogy milyen tartalmú és formájú feladatok képviselik hitelesen azokat az iskolai feladathelyzeteket, amelyekben a fogalmazás képességét az iskolában fejlesztik. Ezt a szempontot (curricular validity) magyar kifejezéssel *tantervi hitelességnek* nevezhetjük.

A mérés hitelességének ez a kétféle szempontja látszólag nehezen összeegyeztethető. A felnőtt írásbeli feladatai mások, mint a tanuló iskolai fogalmazásfeladatai. A felnőtt magánlevelet, kérvényt, önéletrajzot, magánjogi szerződést, munkabeszámolót, fel-

jegyzést, társasági alapszabályt, megrendelőlevelet, felszólítást, köszönőlevelet, meghívót, emlékeztetőt, olvasói levelet, használati utasítást ír (ha ír), a tanuló tartalmi összefoglalót, élménybeszámolót, verselemzést, érvelő fogalmazást, riportot, leírást, elbeszélést. Azonban nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk: az iskolai feladatok műveleti készségeket csiszolnak meghatározott funkciók ellátására. A feladatszerkesztő dolga tehát, hogy a felnőtt és az iskolai írástevékenységet funkcionálisan és műveleti szempontból elemezze, és kimutassa azokat a jellemző funkciókat és fogalmazási műveleteket, amelyek a felnőtt írásbeliség és az iskolai írásbeliség közös vázát – taxonómiáját – alkotják. Az ennek alapján szerkesztett feladatrendszer biztosíthatja a mérés *tartalmi hitelességét* (content validity).

Az IEA-vizsgálatban *Vähäpassi* dolgozta ki – *Moffett*, 1968; *d'Angelo*, 1976; *Kinneavy*, 1980 munkáira támaszkodva – a fogalmazási tevékenység feladattaxonómiáját (*Purves és mtsai*, 1984; *Vähäpassi*, 1988). A *Vähäpassi*-modell (3. ábra) lényegében a *Takala*-modell kiegészítése – vagy még inkább: visszája. Hasonlatosan ahhoz, ahogyan a kabátot színéről szemléljük, de visszajáról varrjuk, a képesség elemzése és fejlesztése is két különböző dolog. A *Takala*-modell azt taglalja, hogy milyen részek alkotják a fogalmazás képességét, s az egész teljesítményben milyen részteljesítményeket kell észrevenni és értékelni. A *Vähäpassi*-modell viszont azt elemzi, hogy milyen kommunikatív funkciókat és milyen szövegalkotási műveleteket kell gyakoroltatni ahhoz, hogy a képesség kellő mértékben fejlődjék, s hogy milyen feladatok tartalmazzák a funkciók és szövegalkotási műveletek leginkább fejlesztő értékű kombinációit. Az alábbiakban ezt az elemzést ismertetem.

A kommunikatív funkciók rendszerezésében *Vähäpassi Bühlerre* (1934) és *Jacobsonra* (1960) támaszkodik. *Bühler* óta a *közlésnek* – legyen az nyelvi vagy nem nyelvi, pl. grafikus vagy metakommunikatív közlés – három alapvető funkcióját különböztetjük meg: a közlő személyére irányuló kifejező funkciót, a közlés tárgyára irányuló tájékoztató funkciót és a befogadó attitűdjének, magatartásának megváltoztatására irányuló felszólító funkciót. *Jacobson* e fő funkciókat a nyelv funkcióinak tartja, s ezek mellett mintegy támogató, járulékos nyelvi funkciókat is felsorol, amelyek a nyelvnek mint kommunikációs eszköznek sajátjai. Ilyen mindenekelőtt a metanyelvi funkció: az a lehetőség, hogy egy nyelvi kifejezést egy másik nyelvi kifejezéssel helyettesítsünk a szemléltetés, a megértés vagy a könnyebb megjegyezhetőség érdekében. Másodsorban ilyen a poétikai funkció: a szóhangulat és a hangzó nyelv zenei hatásaiban rejlő további kommunikatív lehetőségek. (A nyelv poétikai funkcióját példázzák a hangfestő szavak, az alliteráció, a rím, a ritmus.) Harmadszor *Jacobson* a nyelv fatikus (a kommunikációs kapcsolat fenntartását szolgáló) funkcióját is számba veszi. (Az írásbeliségben ilyen funkciója van pl. a levélbeli megszólításnak, az üdvözlésnek.)

A hatásos közlésben a nyelvi funkciók a domináns közlési cél szolgálatában, hangszerelve jelennek meg. Az iskolai fogalmazásfeladatok különféle típusai különféle kombinációkban hívják elő – gyakoroltatják – a nyelv kommunikatív funkcióit. *Vähäpassi* megvizsgálta a különböző országokban szokásos fogalmazásfeladatokat a *Jacobson*-féle nyelvi-kommunikatív funkciók szempontjából. Azt találta, hogy ezek között összességében fellelhető mind a hat nyelvi funkció gyakoroltatását célzó feladat. A metanyelvi funkciót gyakorolja a tanuló a verbális tanulás tevékenységeiben, pl. amikor előadásokat jegyzetel, tartalmi összefoglalót ír, vázlatot készít, más szavakkal elmond valamilyen történetet, vagy összefüggő írásbeli feleletben számol be az előző

Az uralkodó kommunikatív funkció (Mi célból?)	A szövegek alkotás műveletei (Hogyan?)		I. REPRODUKCIÓ		II. PRODUKCIÓ		III. INVENCIÓ és PRODUKCIÓ	
	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	A közlés címzettje (Kinek?)	Szöves pontos reprodukálása	Gondolatokat, ötleteket, képzeteket, információkat	Szöveg átalakítása	Információk elrendezése	Megszövegezés, megformálás	Mondanivaló megalkotása és nyelvi megformálása
VERBÁLIS TANULÁS CÉLJÁBÓL (metanyelvi funkció)	önmaga	A tárgya címzettje (Mit?)	Bármilyen tartalmú szöveget	Gondolatokat, ötleteket, képzeteket, információkat	Bármilyen tartalmú szöveget	Verbális információkat	Érzéki tapasztalatot, eseményeket, érzelmeket	Fogalmakat, fogalmi összefüggéseket, ítéleteket
AZ ÉRZELMEK KIFEJEZÉSE CÉLJÁBÓL (emotív funkció)	önmaga, más(ok)	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	másolás, dik-tálás után írás	„mentális térkép” (mental mapping)	szabad asszociációk lejegyzése (stream of consciousness)	magánlevél, napló	élménybeszámoló, élethű leírás	elmélyedés, szemlélybeszéd, alkalmi beszéd
TÁJÉKOZTATÁS CÉLJÁBÓL (referenciális funkció)	más(ok)	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	típus ügírások (pl. átvételi elismervény), idézet (pl. szabályzatból)	kérdőtív kitöltése, feladatlap kitöltése	emlékeztető, hirdetés, jegyzőkönyv, távirat, hírösszefoglaló	útmutató, utasítás, leírás, szakszerű leírás, életrajz, kísérlet-leírás, tudományos cikk, tanulmány	definiáció, magyarázat, szövegmagyarázat, könyvismertetés, tudományos cikk, tanulmány	A szépirodalmi művek (költői alkotások) jellegzetessége, hogy valamennyi nyelvi funkciót kiaknázzák, miközben gyakran több kommunikációs célt érnek el.
MEGGYŐZÉS CÉLJÁBÓL (konatív funkció)	más(ok)	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	idézet (mint tekintélyért)			hirdetés, reklám	tanácsadó levél, olvasólevél	szónoki beszéd, érvelés-cáfolat, szerkesztőségi cikk kritikái és szeszé, diszkusszió
ÉLMÉNY-SZERZÉS CÉLJÁBÓL (poétikai funkció)	más(ok)	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	költői idézet				karcolat, jellemzés, paródia	
KAPCSOLATTARTÁS CÉLJÁBÓL (fati-kus funkció)	más(ok)	A közlés tárgya címzettje (Mit?)	meghívó, alkalmi üdvözlőkartya			képeslap	magánlevél	

órán elhangzott tanári előadásról, vagy a tankönyvből megtanult tananyagról. A kifejező (emotív) funkciót gyakoroltatják azok a feladatok, amelyekben a tanulóknak személyes élményeikről kell beszámolniuk, jellemezniük kell valakit. A legtöbb tankönyvszövegben a tájékoztatás az uralkodó kommunikatív funkció (referenciális funkció), ezt a nyelvi funkciót a szövegek sokféle típusán gyakorolják a tanulók: a tankönyvekben található útmutatók, utasítások, a szakszerű tárgy-, illetve folyamatleírások, a kísérletleírások a tájékoztató funkciójú szövegtípusok példái. Ezeket a szövegmodelleket a tanulók a tantárgyak tanulása közben megtanulják követni. A hétköznapi írásbeliség tájékoztató szövegei (pl. mint a hírek, hirdetések, körlevelek, emlékeztetők, jegyzőkönyvek) néha megjelenhetnek a tanórán kívüli iskolai életben. A felszólító (konatív) funkciót gyakoroltatják a kérvény, a felhívás, az érvelő fogalmazás, a kritikai esszé feladatok. Először poétikai funkciójú írásművek azok, amelyek a művészi kifejezés, a gyönyörködtetés, a szórákoztatás igényével íródnak, bár poétikai eszközöket minden szövegtípusban használunk. A nyelv poétikai funkciójának megismertetése az irodalomtanár feladata. Gyakoroltatására a legtöbb országban íratnak elbeszélő fogalmazásokat, tájleírást, művészi leírást, egyes országokban (pl. Angliában, Új-Zélandon) verset, színdarabot is. Tisztán vagy elsősorban fatikus funkciójú szövegekkel a tanulók inkább iskolán kívül találkoznak (az üdvözlőkártya, a meghívó, a köszönőlevél tekinthető ilyen funkciójú írásműfajnak), de – általános alapozásként – a levélforma mindenütt tananyag.

A nemzeti tantervek különböznek abban, hogy mekkora súlyt helyeznek bennük az egyik vagy a másik kommunikatív funkció gyakoroltatására. A metanyelvi funkció gyakorlása, úgy tűnik, minden iskolarendszerben általános, tantárgyközi feladat, a tanulni tanítás része (a verbális tanulás nem más, mint hogy más szavakkal való körülírás révén új fogalmakhoz jutunk). A kifejező funkció fejlesztése már nem mindenütt kap egyforma hangsúlyt. Igen fontos pedagógiai cél Új-Zélandon, meglehetősen fontos Angliában, nálunk elég fontos cél az általános iskolában, de nem az a középiskolában. Hollandiában ugyancsak inkább az alsó fokon tekintik többé-kevésbé fontos célnak, később egészen elhanyagolják. A tájékoztató funkció fejlesztését nagyon fontos anyanyelvi tantárgyi célnak tartják Hollandiában és az Egyesült Államokban. A felszólító funkció (különösen az érvelés) gyakoroltatását újabban különösen fontosnak tartják a fejlett demokráciákban, nálunk ez meglehetősen elhanyagolt terület a fogalmazástanításban. A poétikai funkció gyakoroltatása – különösen az általános iskolában – nálunk hagyományosan fontos cél. Angliában, Új-Zélandon, Finnországban is hasonlóan fontosnak tartják. Kevésbé tartják fontosnak Hollandiában, az Egyesült Államokban. A társas kapcsolatok fenntartásának funkcióját talán Angliában gyakoroltatják valamelyes hangsúllyal, valójában azonban a legtöbb iskolarendszerben inkább iskolán kívüli nevelési feladatnak tekintik.

A *Vähäpassi*-modell másik fő dimenziója a fogalmazás művelési (szövegalkotási) aspektusa. A modell ebből a szempontból három csoportra osztja az iskolai írásfeladatokat. Az I. csoportba (reprodukció) sorolja az olyan fogalmazási gyakorlatokat, amelyekben a tanuló feladata valamely kész szöveg egyszerű reprodukálása (ilyen pl. a diktálás után írás, a másolás, a pontos idézet, kérdőív kitöltése, sztereotip üdvözlőkártya írása vagy a gondolatok, ötletek, információk külön megformálást nem igénylő egyszerű rögzítése, papírra vetése. A II. csoportba (produkció) sorolja azokat a fogalmazásfeladatokat, amelyekben a kész szöveget kell átalakítani (pl. tartalom összefoglalása, para-

frázis készítése), vagy megadott (ismert) információkat kell elrendezni, megszővegezni (pl. riport, jegyzőkönyv, utasítás, hír, távirat, körlevél), vagy érzéki tapasztalatokat (tárgyakat, eseményeket, folyamatokat) kell nyelviileg megjeleníteni (pl. szakszerű leírás, folyamatleírás készítése, tájleírás, eseménybeszámoló). Végül a fogalmazásfeladatok III. csoportjába (invenció és produkció) azokat a fogalmazásfeladatokat sorolja, amelyekben az anyaggyűjtés, az önálló mondanivaló megalkotása, az anyag elrendezése és a nyelvi kivitelezés egyaránt feladat. Ilyen feladatok pl. az esszé, az értekezés, a recenzió, illetve a gyönyörködtetést is szolgáló irodalmi műfajok.

Vähäpassi modelljének egy harmadik dimenziója is van: a címzettek köre. Ebben a vonatkozásban egyetlen megkülönböztetést tesz, s ez az iskolai kommunikációs helyzet természetéből következik: van, amikor a tanulók maguknak írnak (pl. a napló, a jegyzet, a vázlat címzettje maga a tanuló), a legtöbb esetben azonban a címzett más személy. Az, hogy a címzett egyetlen vagy több, ismert vagy ismeretlen személy, szintén meghatározó eleme a kommunikációs helyzetnek. E különböző címzetteket – szerepköréből adódóan – a tanár egyedül képviseli az iskolában, leszámítva azokat a fogalmazási helyzeteket, amelyek a tanórán kívüli iskolai élet velejárói. Például az önképzőkori jegyzőkönyvek, a faliújságcikkek, az iskolai újságba írt írásművek valódi olvasóközönsége az iskola tanárainak és diákjainak a közössége. A valódi olvasóközönség megteremtése egyik – a képzés szempontjából lényeges – motívuma a tanórán kívüli iskolai írásbeliség: pl. az önképzőkör, az iskolaújság, a faliújság intézményes megszervezésének.

Az IEA-vizsgálat feladatrendszere

Az IEA-vizsgálat feladatai a *Vähäpassi*-féle feladatrendszerből azokat a feladathelyzeteket képviselik, amelyeknek pedagógiai és társadalmi relevanciájához egyik országban sem fért kétség. A feladathelyzetek kiválasztásakor a részt vevő országok felelős szakemberei megvitatták a modellt, s a modell egyes „celláiba” illesztett feladatokat szerkesztettek, amelyeket azután több országban ki is próbáltak. A legjobbnak bizonyult, minden országban használható feladatok kerültek a nemzetközi vizsgálatba. A feladatok a *Vähäpassi*-modell szerint valamennyi kommunikatív funkciót képviselik, és művelési szempontból a második (produkció), illetve a harmadik (invenció és produkció) csoportba tartoznak (4. ábra). A reprodukció csoportba tartozó feladatokat a szerkesztőbizottság a fogalmazás képességének vizsgálata szempontjából irrelevánsnak találta. Összesen 14 feladat készült, amelyek együttesen „fedik le” a fogalmazástani iskolai feladattípusainak azt a körét, amelyet a szerkesztők a fogalmazástani tantervi magjának (core curriculum) tekintettek. Az alábbiakban a feladatok rövid leírását közöljük, megjelölve, hogy a feladat egységesen kötelező volt-e vagy sem, és hogy melyik populáció feladatai között szerepelt.

1A KERÉKPÁR: a tanuló nagybátyja kerékpárt ígért annak születésnapjára. Levelet kellett írnia nagybátyjának, amelyben leírja, melyik kerékpárt választotta ki (rajzokon megadott hat különböző kerékpár közül). (A és B populáció, kötelező)

1B SZEMÉLYLEÍRÁS: a tanulót levelezőtársa meghívta vidékre. Levelében személyleírást kell adnia magáról, hogy társa, aki a pályaudvaron várja, felismerhesse. (A és B populáció, kötelező)

AZ IEA VIZSGÁLAT FOGALMAZÁSFELADATAI A VÁHÁPASSI MODELLEBEN POPULÁCIÓK SZERINT

A szövegalkotási műveletek bonyolultsága kommunikatív funkció	Reprodukció	PRODUKCIÓ Szöveg átalakítása	INVENCIÓ és PRODUKCIÓ
TANULÁS (metanyelvi)		2 Tartalmi összefoglaló (B, C) 3 Parafrázis (A)	
KIFEJEZÉS (emotív)		5. Elbeszélő személyes történet (A, B)	8 Szabad esszé (B, C) 7 Elmélkedő esszé (B, C)
TÁJÉKOZTATÁS (referenciális)		1A, 1B Levél leírással (A,B) 1C Hivatalos üzenet (A,B) 1D Bizalmas üzenet (A) 4E Tárgy leírása (A,B) 4B Folyamat leírása (B,C) 9 Tanácsadó levél (B,C)	7 Elmélkedő esszé (B,C)
MEGGYŐZÉS (konatív)		1E Kérvény (B,C) 9 Tanácsadó levél (B,C)	6 Érvelő esszé (A,B,C) 7 Elmélkedő esszé (B,C)
GYÖNYÖRKÖDÍTÉS, ÉLMÉNYSZERZÉS (poétikai)		5 Személyes elbeszélés (A,B)	8 Szabad esszé (B,C)
KAPCSOLATTARTÁS (fátkus)		1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 9 Levelek	

A=A populáció (az elemi iskola utolsó évfolyama)

B=B populáció (a kötelező iskolázás utolsó évfolyama)

C=C populáció (az egyetem előtti utolsó középiskolai évfolyam)

1A=KERÉKPÁR

1B=SZEMÉLYLEÍRÁS

1C=KIMENTÉS

1D=ÜZENET

1E=ÁLLÁS

2=UTAZÁS

3=TARTALOM

4A=MASZK

4B=ÜTMUTATÁS

5=ELMÉNY

6=ÉRVELÉS

7=ESSZÉ

8=KÉPEK

9=TANÁCS

- 1C KIMENTÉS: a tanulót az iskola igazgatója személyes megbeszélésre várja, de váratlanul közbejött esemény miatt (amelyet a feladatban megjelöltünk), a tanuló nem tud elmenni. Ezért írásban ki kell mentenie magát. (A és B populáció, kötelező)
- 1D ÜZENET: a tanuló elmegy hazulról, ezért írott üzenetet kell hagynia a család valamelyik tagjának arról, hogy hová ment, mikor megy haza. (A populáció, kötelező)
- 1E ÁLLÁS: a tanulónak a feladatban közölt nyári álláshirdetésre kell levélben jelentkeznie. A levélben meg kell adnia a jelentkezéshez szükséges adatokat. (B és C populáció, kötelező)
2. UTAZÁS: öt bekezdésből álló, az utazás és kommunikáció fejlődéséről szóló ismeretterjesztő szövegből tartalmi összefoglaló készítése (B és C populáció, nem kötelező)
3. TARTALOM: párbeszédekben írt állatmese (címe: A buzgó nyúl) elbeszélő formájú tartalmi összefoglalása a tanulás megőrzésével. (A populáció, kötelező; B populáció, nem kötelező)
- 4A MASZK: élethű, élményszerű leírás készítése több közül egy rituális álarcot (pl. busó álarc) ábrázoló képről. (A és B populáció, nem kötelező)
- 4B ÚTMUTATÁS: a tanulónak el kell magyaráznia egy munkafolyamatot, amihez jól ért, valakinek, aki azt szeretné megtanulni. (A és B populáció, nem kötelező)
5. ÉLMÉNY: személyes élmény elbeszélése hét megadott cím egyikével kapcsolatban. (A és B populáció, kötelező)
6. ÉRVELÉS: érvelő fogalmazás készítése egy, a tanulót közvetlenül érintő, de azért közügynek is tekinthető problémáról, amelynek orvoslására a tanulónak valamilyen javaslata van. (A, B és C populáció, kötelező)
- 7.ESSZÉ: esszé írása hat téma egyikéről, amelyben a tanulónak elemeznie kell egy felvetett társadalmi problémát és a vele kapcsolatos nézeteket. (B és C populáció, kötelező)
8. KÉPEK: két, szabad asszociációkat elindító kép (felhők közül kitekintő emberi szem és szenvedő férfiarc) egyikéről szabad témájú és műfajú fogalmazás. (A, B és C populáció, nem kötelező)
9. TANÁCS: a tanulót egy fiatalabb ismerőse, aki az iskolába akar jönni tanulni, megkérdi arról, mit kell tennie, hogy az új iskolában fogalmazásaira jó osztályzatot kapjon. Erre a kérdésre a tanulónak legalább öt, a fogalmazásírással kapcsolatos tanácsot tartalmazó levélben kell válaszolnia. (B és C populáció, kötelező)

Az IEA-feladatrendszer a *kommunikatív funkciók* szempontjából elemezve azt találjuk, hogy az UTAZÁS (2) és a tartalom (3) a *metanyelvi* funkció vizsgálatára, az ÉLMÉNY (5), az ESSZÉ (7) és a KÉPEK (8) a *kifejezés* (emotív) funkció vizsgálatára alkalmasak. A *tájékoztatás* funkciót a KERÉKPÁR (1A), a SZEMÉLYLEÍRÁS (1B), a KIMENTÉS (1C), az ÜZENET (1D) feladatok, valamint az ÚTMUTATÁS (4B), az ESSZÉ (7) és a TANÁCS (9) elnevezésű feladatok képviselték. A *felszólító-meggyőző* funkciót az ÁLLÁS (1E), az ÉRVELÉS (6) és az ESSZÉ (7) fogalmazás képviselte, a poétikai funkció vizsgálatára leginkább az ÉLMÉNY (5) és a KÉPEK (8) elnevezésű feladat volt alkalmas. A *fatikus* funkció vizsgálatára alkalmas a KERÉKPÁR, a SZEMÉLYLEÍRÁS, a KIMENTÉS, az ÜZENET, az ÁLLÁS és a TANÁCS, ha ezeket mint leveleket a címzettekkel való kapcsolattartás szempontjából vizsgáljuk. Így tulajdonképpen a feladatok összességükben valamennyi kommunikatív funkciót képviselték.

A *szövegalkotás műveletei* szerint a feladatok a következőképpen oszlanak meg. A II. (produkció) csoportba tartozik a feladatok zöme, ti. mindazok, amelyekben az anyaggyűjtés és a mondanivaló önálló megalkotása nem feladat, de kisebb vagy nagyobb mértékben feladat megadott információk közül a közlendők kiválogatása, elrendezése, a megszövegezés és a szöveg megszerkesztése. Szövegszerkesztés szempontjából leegyszerűsítettek azok a feladatok, amelyekben maga a feladat gyakorlatilag megszövegezett információkat tartalmaz, amelyeket csak csoportosítani, szerkeszteni kell. Ilyen feladat a KIMENTÉS (1C) és az ÁLLÁS (1E). Az UTAZÁS (2) és a TARTALOM (3) feladatok is kész szöveget adnak kiindulásként, a lényeges információk megragadása, a fontos szövegrészek kiemelése vagy, ahol kellett, a tömörítés érdekében való újrafogalmazása volt a feladat. Az ÜZENET (1D) és a SZEMÉLYLEÍRÁS (1B) szövegezési és szerkesztési feladat csupán. A MASZK (4A), a KERÉKPÁR (1A) képleírás, az ÚTMUTATÁS (4B) folyamatleírás, az ÉLMÉNY (5) személyes elbeszélés esetleg leírással, a TANÁCS (9) utasítás jellegű szöveg szerkesztését kívánta meg. Ezekben a feladatokban az anyaggyűjtés és a mondanivaló megalkotása nem, legfeljebb a mondanivaló elrendezése és megszövegezése volt a feladat. A feladatok III. (invenció és produkció) csoportjába tartoznak a mondanivaló megtervezését is igénylő feladatok. *Vähäpassi* az ÉRVELEÉS (6), az ESSZÉ (7) és a KÉPEK (8) feladatokat sorolja ebbe a kategóriába.

A *címzettek körét* tekintve a feladathelyzetek az egy személynek szóló, nem hivatalos, baráti közleményektől a nyilvános, mindenkinek szóló közleményekig terjednek. Egy személyre irányuló írásbeli kommunikációs helyzetek a levél feladatok, amelyek a címzett és a tanuló „személyközi távolságának” (a „lélektől lélekig” ívelő távolságnak) különféle állomásait képviselik, s ennek arányában fokozódó szigorúságú hangvételi, stílári és formai követelményeket támasztanak az íróval szemben. Stílári szempontból a legkevésbé kötött feladat az ÜZENET (1D), és a leginkább kötött feladat a KIMENTÉS (1C) és az ÁLLÁS (1E).

A címzettek meghatározható körének szólnak a szövegtömörítést kívánó feladatok: az UTAZÁS (2) és a TARTALOM (3) tipikus iskolai feladatok: a tanulók a tanárnak írják le vagy mondják el olvasmányaik tartalmát, annak bizonyítására, hogy megértették a leírtak lényegét. Az ÚTMUTATÁS (4B) és a *Tanács* (9) elnevezésű fogalmazásfeladatokban a címzett(ek) a tanulónál fiatalabb vagy kevesebb szakértelemmel rendelkező társak. Az ÉRVELEÉS (6) feladat címzettjét a tanuló maga választhatta meg, általában „egy magasabb fórumhoz” szóltak a fogalmazások írói. A MASZK (4A), az ÉLMÉNY (5), az ESSZÉ (7) és a KÉPEK (8) feladatok címzettje a meghatározatlan „olvasóközönség” (a *Nyájas Olvasó*). A címzettek köre tekintetében ezek a feladatok az irodalmi műfajokkal állnak rokonságban.

Virtuális hitelesség

A feladat *virtuális hitelességén* (face validity) azt értjük, hogy a feladat a tanuló számára is annak látszik, aminek szánjuk. A tanuló ugyanis nem tárgy a mérésnek, hanem együttműködő résztvevője. Tudnia kell, milyen probléma megoldását várják tőle, a megoldást milyen kritériumok alapján fogják értékelni. A fogalmazásfeladatok különösen érzékenyek a virtuális hitelesség szempontjából. Mivel kommunikációs helyzetet fogalmaznak meg, a tanuló értelmezésétől függ, hogy milyen kommunikációs célt tűz ki, ho-

gyan alakítja mondanivalóját, milyen szövegműfajt választ. Egy-egy szó megváltoztatása a feladat szövegében maga után vonhatja a feladat teljesen más értelmezését.

Amikor a feladatszerkesztő meghatározza az elképzelt fogalmazás kommunikatív jellemzőit, még csak a feladat tervét készítette el (Baker, 1982). A feladat utasításának megszövegezésén múlik, hogy a kapott fogalmazások valóban az elvárás szerinti szövegtípusok lesznek-e, s az is, hogy a feladat felhívó ereje elegendő-e a tanuló releváns mondanivalójának előhívásához. Az útmutatásban ezért 1. világosan meg kellett határozni, hogy milyen fogalmazás (szövegtípus) írását várjuk a tanulótól; 2. kellő pontossággal kellett érzékeltetni a kommunikációs helyzetet (a címzett jellemzőit, a témát és a kommunikáció célját); 3. világosan meg kellett határozni az értékelés szempontjait.

A kulturális környezet különbségei és a különböző országok eltérő fogalmazástani szokásai miatt az IEA-vizsgálatnak különösen veszélyes része volt a feladatok utasításának elkészítése. A tervezett feladatok többféle formáját először több országban, széles körben kipróbálták, s a tapasztalatok alapján nemzetközi bizottság döntött a feladatok kiválasztásáról és a végleges utasításról.

A legtöbb gondot a gyakorlatias írásfeladatok – a hétköznapi írásbeliség szövegtípusai – okozták. Ezeket ugyanis a társas kapcsolatoktól determinált kommunikációs szokások alakítják, ezért kontextusfüggőek. Ebből a szempontból példaértékű a KERÉKPÁR feladat. Hollandiában, ahol naponta több ezer kerékpár cserél gazdát, a tanulók szinte „leadták a rendelést” a nagybácsinak. Leveleikben a kérés és köszönet kifejezése jóformán formáság, a kerékpár szakszerű leírása a lényeg – a nagybácsi tájékoztatására. Leveleik tehát főként tájékoztató funkciójúak lettek. Indonéziában, Chilében, ahol a kerékpárt ajándékozó nagybácsihoz körülbelül olyan képzetek fűződnek, mint nálunk a bőkezű amerikai milliomos bácsihoz, a levél tárgya egyáltalán nem a kerékpár maga, hanem a hála: a tanulók hosszan írtak arról, hogy a családnak felajánlott kerékpár micsoda felemelkedést jelent majd. E levelek uralkodó kommunikatív funkciója nem annyira a tájékoztatás, mint inkább a meggyőzés, illetve a kapcsolattartás volt.

Ugyancsak a kipróbálás tanulságaként meg kellett állapítanunk, hogy a tárgy-, illetve képleírás – az egyik leggyakoribb, valamennyi országban használt feladat – a nemzetközi mérés helyzetében úgyszólván megfoghatatlan. Nincs olyan tárgy, amely egyformán szemlélt lenne minden iskolarendszerben Afrikától Svédorszáig és Thaiföldtől Angliáig. A természeti környezet különbözik, az alapvető tárgyak (ház, fa) nemcsak különböznek, de nagyon eltérő asszociációkat váltanak is ki. (Az emberi arcot formázó maszkot – amely pedig mindenki által ismert szavakkal leírható – azért nem lehetett kötelező feladatként használni, mert egyes országokban rituális jelentősége van.) A technikai tárgyak közül alig van olyan, amelyik világszerte elterjedt. (A kerékpárt találtak az egyedüli használható tárgynak e célra.) Harmadszor a leírás kommunikatív célja alig határozható meg úgy, hogy az egyforma kommunikációs helyzetet jelentsen valamennyi kultúrában.

A feladatokat a nemzetközi feladatszerkesztő bizottság fogalmazta meg angolul. Mivel azonban minden országban alkalmazkodni kellett a nemzeti szokásokhoz, a feladatokat minden ország lektoráltatta, és ha kellett, újrafogalmaztatta egy tanárokból álló felelős bizottsággal. Ebből kisebb eltérések adódtak a feladatok megszövegezésében (még az angol nyelvű országok között is). Például a legtöbb országban az iskola igazgatójának címeztették a KIMENTŐ levelet, nálunk az igazgatóhelyettesnek. Egyes orszá-

Az IEA-feladatok felhasználása populációk és országok szerint

A feladat száma, neve	Országok és populációk													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	xBx	xBx	xBx	ABC	xBC	Axx	ABC	xBx	ABC	xBx	ABC	xxC	ABC	xBx
1A KERÉKPÁR	.x.	.x.	.x.	xx.	.x.	x..	xx.	.x.	xx.	.x.	xx.	..	xx.	.x.
1B SZEMÉLYLEIRÁS	.x.	.x.	.x.	xx.	.x.	x..	xx.	.x.	xx.	.x.	xx.	..	xx.	.x.
1C KIMENTÉS	.x.	.x.	.x.	xx.	.x.	x..	xx.	.x.	xx.	.x.	xx.	..	xx.	.x.
1D ÜZENET	..	..	..	xx.	..	x..	x..	..	x..	..	x..	..	x..	..
1E ÁLLÁS	.x.	.x.	x	.xx	.xx	..	.xx	.x.	.xx	.x.	.xx	..x	.xx	.x.
2. UTAZÁS	..	.x.	..	.x.	..	..	.xx	..	..	.x.	..	..x	..	.x.
3. TARTALOM	..	..	..	x..	x..	x..	x..	..	x..	..	x..	..	x..	..
4A MASZK	..	..	..	xx.	..	x..	xx.	..	xx.	..	..	..	..	..
4B ÚTMUTATÁS	..	..	..	.x.	.x.	..	.xx	..	..	.x.	..	..	..	..
5. ÉLMÉNY	.x.	.x.	.x.	xx.	.x.	x..	xx.	.x.	xx.	.x.	xx.	..	xx.	.x.
6. ÉRVELÉS	.x.	.x.	.x.	xxx	.xx	x..	xxx	.x.	xxx	.x.	xxx	..x	xxx	.x.
7. ESSZÉ	.x.	.x.	.x.	xx	.xx	..	.xx	.x.	.xx	.x.	.xx	..x	.xx	.x.
8. KÉPEK	..	..	..	.x.	..	..	xxx	..	..	..	..	..	..	..
9. TANÁCS	.x.	.x.	.x.	.xx	.xx	..	.xx	.x.	.xx	..	.xx	..x	.xx	.x.

- 1--Chile
- 2--Anglia
- 3--Hamburg (NSZK)
- 4--Finnország
- 5--Magyarország
- 6--Indonézia
- 7--Olaszország
- 8--Hollandia
- 9--Új-Zéland
- 10--Nigéria
- 11--Svédország
- 12--Thaiföld
- 13--USA
- 14--Wales (Nagy-Britannia)

gokban az ÉLMÉNY és az ESSZÉ fogalmazás megadott témái közül egyet vagy más el kellett hagyni, mert a téma ott idegennek, mesterkéltnek tűnt.

A feladatok felhasználása az IEA-vizsgálatban

A tizennégy IEA-feladat közül a vizsgálatban részt vevő tanulók az életkori sajátosságai-
knak és iskolázottságuknak megfelelő feladatokat kaptak. Az A populáció számára kijel-
ölt hét kötelező feladat az 1A (KERÉKPÁR), az 1B (SZEMÉLYLEÍRÁS), az 1C (KI-
MENTÉS), az 1D (ÜZENET), a 3 (TARTALOM), az 5 (ÉLMÉNY) és a 6 (ÉRVEL-
LÉS) feladat. A B populáció számára kijelölt kötelező feladatok az 1A (KERÉKPÁR),
az 1B (SZEMÉLYLEÍRÁS), az 1C (KIMENTÉS), az 1E (ÁLLÁS), 5 (ÉLMÉNY), 6
(ÉRVELÉS), 7 (ESSZÉ), 9 (TANÁCS). A C populáció négy kötelező feladata az 1E
(ÁLLÁS), a 6 (ÉRVELÉS), a 7 (ESSZÉ) és a 9 (TANÁCS). A kötelező feladatok al-
kották a vizsgálat *törzsanyagát*. Ezekon kívül értékelési standardok - etalonskálák - ké-
szültek a csak *ajánlott* feladatokhoz is: a 4A (MASZK) és 4B (ÚTMUTATÁS) feladat-
hoz az A és B populáció, a 2 (UTAZÁS) feladathoz a B és C populáció és a 8 (KÉPEK)
elnevezésű feladathoz az A, B és C populáció számára. Az ajánlott feladatokhoz készült
etalonskálák kialakításában csak azok az országok vettek részt, amelyek a feladatot beé-
pítették felmérésükbe.

Egyes feladatok közősek legalább két-két populáció számára azért, hogy a teljesít-
ményátlagok összevethetők legyenek a populációk között is. Az A és B populáció közös
feladatai a KERÉKPÁR, a SZEMÉLYLEÍRÁS, a KIMENTÉS és az ÉLMÉNY. A B
és C populáció közös feladatai az ÁLLÁS, az ESSZÉ és a TANÁCS. A 2. táblázaton or-
szágonként bemutatjuk, hogy melyik feladatok melyik populációk felméréseiben szere-
peltek.

2. fejezet

Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon

A tanulók: populációk, vizsgálati minták

Magyarországon a B és C populáció: 8. osztályosok és IV. gimnazisták körében végeztük el a felmérést. A vizsgálati mintákat az alábbiakban ismertetjük.

A 8. osztályos tanulók (B populáció)

A felmérés időpontjában, 1983. májusában a 8. osztályosok létszáma 140 359. Kizártuk a vizsgálandók köréből a gyógypedagógiai intézményekben tanuló 8. osztályos tanulókat (3677 tanulót). A rendes általános iskolába járó 136 682 tanuló közül kizártuk továbbá a mintavételből azokat a tanulókat, akik osztatlan vagy részben osztott általános iskolákban tanultak (1921 tanulót). A mintavétel szempontjából figyelembe vett tanulók létszáma tehát 134 761.

Ebből az alapsokaságból többlépcsős rétegzett véletlen mintavételi eljárással választottunk mintát. A 12 mintavételi réteget a települések nagyságára, közigazgatási szerepére, infrastrukturális ellátottságára, valamint lakosságának iskolázottságára vonatkozó adatok faktorelemzése alapján alakítottuk ki (3. táblázat).

*Mintavételi rétegek meghatározásai
(általános iskolai minta)*

Réteg	Leírás
1	Budapest
2	99 999 lélekszámnál nagyobb városok
3	50 000–99 999 lélekszámú városok
4	30 000–49 999 lélekszámú városok
5	20 000–29 999 lélekszámú városok
6	10 000–19 999 lélekszámú városok
7	10 000–19 000 lélekszámú községek
8	5000–9999 lélekszámú községek
9	3000–4999 lélekszámú községek
10	2000–2999 lélekszámú községek
11	1000–2000 lélekszámú községek
12	1000 alatti lélekszámú községek

3. táblázat

A 12 rétegből véletlen módszerrel településeket választottunk, majd ezekből osztályokat, rétegenként annyit, hogy a minta híven tükrözze a 9-14 éves korú népesség rétegek szerinti megoszlását. Összesen 100 osztályt választottunk 100 iskolából (tervezett minta). Valamennyi kijelölt iskolában meg is történt a felmérés: a minta tehát az iskolák településkörnyezeti viszonyai szempontjából reprezentatívnak mondható. Az iskolák földrajzi eloszlását az 5. ábra szemlélteti.

A 8. OSZTÁLYOS MINTA ISKOLÁINAK FÖLDRAJZI ELOSZLÁSA



Réteg- kód	Népességadatok		Tervezett minta				Felmért minta				Kódolt minta			
	9-14 évesek		iskola		tanulók		iskola		tanulók		iskola		tanulók	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	129 267	15,2	15	14,9	402	14,9	15	14,9	370	14,9	15	14,9	178	15,0
2	87 368	10,3	10	11,7	317	11,7	10	11,4	284	11,4	10	11,4	120	10,1
3	67 736	8,0	8	8,4	227	8,4	8	8,4	210	8,4	8	8,4	96	8,1
4	62 295	7,3	7	6,8	184	6,8	7	6,9	171	6,9	7	6,9	83	7,0
5	43 174	5,1	5	5,4	145	5,4	5	5,4	134	5,4	5	5,4	59	5,0
6	45 639	5,4	6	6,6	179	6,6	6	6,8	170	6,8	6	6,8	72	6,1
7	50 143	5,9	6	6,4	172	6,4	6	6,3	158	6,3	6	6,3	70	5,9
8	85 838	10,1	10	9,6	260	9,6	9	9,1	226	9,1	9	9,1	105	8,8
9	70 795	8,3	8	9,0	244	9,0	9	9,0	223	9,0	9	9,0	108	9,1
10	65 526	7,7	8	7,4	200	7,4	8	8,0	199	8,0	8	8,0	96	8,1
11	81 334	9,6	10	8,1	220	8,1	10	8,1	201	8,1	10	8,1	119	10,0
12	60 767	7,2	7	5,7	154	5,7	7	5,8	145	5,8	7	5,8	83	7,0
Összesen:	849 882	100,0	100	100,0	2704	100,0	100	100,0	2491	100,0	100	100,0	1189	100,0

Megjegyzések: 1. A felmért mintában a tervezetthez képest eltérés van a 8-as és 9-es rétegben az osztályok száma között. Ennek oka, hogy a kódolásnál a legutolsó érvényes településtatistikák szerint végeztük el a rétegek sorolást, míg a mintavétel egy korábban érvényes településtatisztika alapján készült.
2. A fogalmazások feldolgozása során is keletkezett adatvesztés. A kódolt minta rovatban a teljesítményátlagok kiszámításánál alapul vett tanulólétszámokat közöljük.

4. táblázat

A kiválasztott osztályok valamennyi tanulója megírta a kijelölt fogalmazásokat és kitöltötte a tanulói kérdőíveket (felmért minta). A kérdőívek adatait teljes egészében feldolgoztuk. A kutatás korlátozott lehetőségei miatt azonban a fogalmazásoknak csupán egy részét: osztályonként 12 tanuló fogalmazásait értékeltük ki (kódolt minta). A 8. osztályos minta adatait a 4. táblázat foglalja össze.

A felmért minta hitelességét utólag ún. „jelző változókon” ellenőriztük: olyan változókon, amelyekről mind az egész populációra, mind pedig a mintára vonatkozó adatok rendelkezésre álltak. A jelző változók segítségével némi képet alkothatunk arról, hogy a minta mennyire hiteles „kicsinyített hasonmása” az egész populációnak. Ha ugyanis a populáció és a minta eloszlása jellemző változók mentén hasonló, akkor ez megerősít abban a feltételezésünkben, hogy a minta reprezentatív. Az 5., 6., 7. táblázaton három jelző változóra: az életkori eloszlásra, a nemek arányára és az osztálylétszámok eloszlására vonatkozó statisztikákat közlünk. A táblázatokból látható, hogy az eloszlások mindhárom jelző változó mentén egyeznek a populációban és a mintában. Ez a hasonlóság a minta megbízhatóságát valószínűsíti.

A 8. osztályos tanulók életkor szerinti megoszlása

Életkor	12+ év	13+ év	14+ év	15+ év	16+ év	Összesen
Populáció	2490	121 475	10 151	2382	184	136 682
Minta	4	2168	276	18	—	2491
Populáció %	1,8	88,9	7,4	1,7	0,1	100,0
Minta %	0,2	87,9	11,2	0,7	0,0	100,0

5. táblázat

Megjegyzések:

1. „éves” itt a betöltött életévet jelenti a tanév kezdetén.
2. 16+: 16 éves vagy annál idősebb.
3. A populáció statisztikában az osztatlan vagy részben osztott iskolában tanulók szerepelnek, de a gyógypedagógiai intézményekben tanulók nem.

Fiúk és lányok aránya a B populációban

Populáció	Tervezett minta		Kódolt minta			
	N	%	N	%		
Fiúk	69 495	51	1353	50	1221	49
Lányok	67 187	49	1355	50	1270	51
Össze- sen:	136682	100	2708	100	2491	100

6. táblázat

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1982/83.
Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1983.
Az adatfelvétel ideje: 1982.

Osztálylétszámok megoszlása (B populáció)

Létszám- kategória	Populáció statisztika		A kódolt minta adatai	
	osztályok száma	%	osztályok száma	%
20	724	14	14	14,0
21–30	3248	63	59	59,0
31–35	989	19	20	20,0
36	178	3	7	7,0
Összesen:	5139	100,0	100	100,0

7. táblázat

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Alsófokú oktatás, 1985/86.
Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp., 1986.
Az adatfelvétel ideje: 1985.

A IV. gimnázium tanulói (C populáció)

A C populáció a nemzetközi megállapodás szerint magában foglalja mindazokat a tanulókat, akik az egyetemi tanulmányokra előkészítő középiskola befejezése előtt állnak. Magyarországon ez az iskolatípus ma is elsősorban a gimnázium, jóllehet a szakközépiskolák is felkészítenek szakirányú felsőfokú tanulmányokra. A szakközépiskolákat főként anyagi és szervezési nehézségek miatt hagytuk ki a felmérésből, ezt utólag sajnálom. A mintavétel szempontjából számba jövő iskolák tehát azok a gimnáziumok és közös igazgatású iskolák voltak, amelyekben IV. évfolyamú gimnáziumi osztály működött a felmérés tanévében. Gyakorlati megfontolásból kihagytuk a mintavételből azokat az iskolákat, amelyekben a IV. évfolyam létszáma 10 főnél kevesebb volt (2 iskola), és azokat, amelyekről a rétegbesoroláshoz szükséges felsőoktatási felvételi statisztikák (ld. alább) nem álltak rendelkezésünkre (10 iskola). A teljes tanulói populáció 21 136 tanulójaiból ezzel a megszorítással 1276 tanulót zártunk ki. A mintavétel szempontjából figyelembe vett iskolák száma 250.

A C populációban a mintavétel réteggépző szempontja az oktatás hatékonysága volt, amit a mintavételt végző kutatók az iskolák tanulóinak felsőoktatási felvételi eredményei alapján becsültek meg. A gimnáziumok „hatékonyságmutatóinak” rangsora alapján (Báthory, 1988) 10 egyenlő csoportba sorolták a gimnáziumokat, ezekből sorsolással 8-8 iskolát választottak a mintába. A kutatók három mutatót vettek figyelembe: 1. a felsőoktatási felvételi vizsgákon megfelelt tanulók százalékértékét az érettségizők számához viszonyítva; 2. az egyetemeken megfelelték százalékértékét az összes megfelelthez viszonyítva; 3. a felsőoktatási felvételi vizsgákon szerzett és a középiskolából hozott pontok hányadosát. Ezeket a mutatókat a mintavételt megelőző öt év felvételi vizsgaeredményei alapján számították ki.

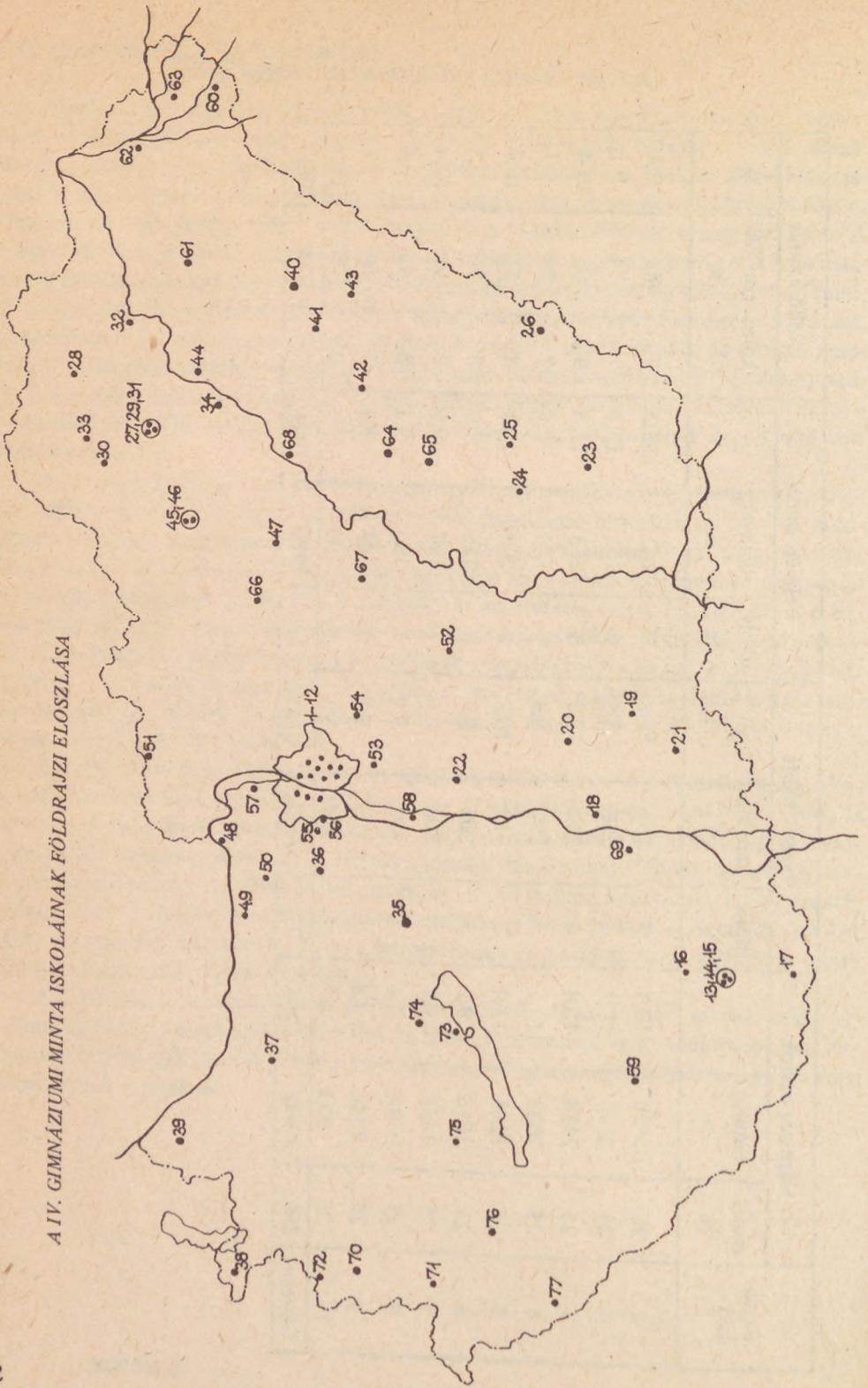
A kijelölt 80 iskola közül négy nem vállalta a felmérésben való részvételt, egy iskolát utóbb vettünk fel a mintába, végül összesen 77 iskolából egy-egy osztályt jelöltünk ki (tervezett minta) felmérésre. A kiválasztott osztályok valamennyi tanulója megírta a számára kijelölt fogalmazásokat és kitöltötte a tanulói kérdőíveket (felmért minta). A kérdőívek adatait teljes egészében feldolgoztuk, de – a B populációhoz hasonlóan – osztályonként csak 12 tanuló fogalmazásait értékeltük ki (kódolt minta). A 8. táblázaton közöljük a populáció, a tervezett minta, a felmért minta és a kódolt minta adatait. A minta földrajzi eloszlását a 6. ábra szemlélteti.

A C populáció mintáját három jelző változóval ellenőriztük: a IV. gimnáziumba járó tanulók életkori megoszlásával, a fiúk és leányok arányával és a tanulócsoportok létszám szerinti megoszlásával (9., 10., 11. táblázat). Az adatok alapján ítélve a minta reprezentatívnak mondható.

A C populációból vett minta adatai rétegek szerint

Réteg- kód	Népszerűség adatok			Tervezett minta			Felmért minta			Kódolt minta		
	iskola N	tanulók N	%	iskola N	tanulók N	%	iskola N	tanulók N	%	iskola N	tanulók N	%
1	25	3430	17,3	7	261	12,2	7	242	12,2	7	84	9,1
2	25	2318	11,7	7	211	9,8	7	201	10,2	7	84	9,1
3	25	2458	12,4	8	252	11,8	8	233	11,8	8	96	10,4
4	25	2003	10,1	7	190	8,9	7	176	8,9	7	84	9,1
5	25	2265	11,4	8	219	10,2	8	200	10,1	8	96	10,4
6	25	1836	9,2	8	203	9,4	8	196	9,9	8	96	10,4
7	25	1559	7,8	8	206	9,6	8	197	9,9	8	96	10,4
8	25	1514	7,6	8	198	9,2	8	180	9,1	8	96	10,4
9	25	1544	7,8	7	199	9,3	7	165	8,3	7	84	9,1
10	25	933	4,7	9	204	9,5	9	190	9,6	9	108	11,7
Összesen:	250	19 860	100,0	77	2143	100,0	77	1980	100,0	77	924	100,0

A IV. GIMNÁZIUMI MINTA ISKOLÁINAK FÖLDRAIZI ELOSZLÁSA



A IV. osztályos tanulók életkor szerinti megoszlása

	16 éves	17 éves	18 éves+	Összesen
Populáció N	514	19 851	771	21 136
Kódolt minta N	12	1800	165	1977
Populáció %	2,4	93,9	3,6	100,0
Kódolt minta %	0,6	91,0	8,4	100,0

9. táblázat

Megjegyzések: 1. „éves” itt a betöltött életévet jelenti a tanév kezdetén.

2. 18+: 18 évesnél vagy idősebb.

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás. 1982/83.

Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1983.

Fiúk és leányok aránya a IV. gimnáziumban

	Populáció adatok		Tervezett minta		Kódolt minta	
	N	%	N	%	N	%
Összes	21 020	100,0	2143	100,0	1980	100,0
Fiú	7357	35,0	764	35,7	698	35,3
Leány	13 663	65,0	1379	64,3	1282	64,7

10. táblázat

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás. 1982/83.

Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1983.

A gimnáziumok megoszlása a tanulócsoportok száma szerint

Tanulócsoportok száma	Populációadatok		A minta adatai	
	iskolák száma	%	iskolák száma	%
Maximum 4	24	9,1	3	3,9
5– 8	81	30,9	22	28,6
9–12	54	20,6	18	23,4
13–16	51	19,5	16	20,8
17–20	27	10,3	11	14,3
21–24	16	6,1	2	2,3
25 vagy több	9	3,4	5	6,5
Összesen	262	100,0	77	100,0

11. táblázat

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás. 1982/83.
Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1983.

A felmérés terve, megszervezése, lebonyolítása

A feladatok elosztása a tanulók között

Az IEA-fogalmazásvizsgálat feladatrendszeréből (vö. 1. fejezet) a nemzetközi megegyezés szerint minden tanulónak legalább három fogalmazást kellett megírnia. Mivel a vizsgálat legfontosabb elemzési egysége az osztály volt, a feladatok elosztásánál azt tartottuk szem előtt, hogy egy-egy osztályon belül az adott populációra előírt feladatoknak minden lehetséges kombinációja előforduljon. Magyarországon 10 feladatot használtunk a következő elosztási terv szerint.

A 8. osztályban (B populáció) 8 alapeladat volt: négy hétköznapi írásfeladat (1A, 1B, 1C, 1E), az élményfogalmazás (5), az érvelő fogalmazás (6), az esszé és a tanácsadó levél (9). A nyolc feladat közül minden tanulónak három fogalmazást kellett megírnia. Ezek közül a TANÁCS (9) közös feladat, azaz mindenki megírta. Ezenkívül minden tanuló írt egyet a hétköznapi levelek közül (vagy a KERÉKPÁR (1A), vagy a SZEMÉLYLEÍRÁS (1B), vagy a KIMENTÉS (1C), vagy az ÁLLÁS (1E) feladatot), és megírta egyet a nagyobb lélegzetű fogalmazások közül: az ÉLMÉNY (5) vagy az ÉRVELÉS (6),

vagy az ESSZÉ (7) feladatot. Az ajánlottak közül – negyedik feladatként – a tanulók egy-egy negyedével megírtattuk a TARTALOM (3), illetve az ÚTMUTATÁS (4B) fogalmazást. A nyolc alapfeladattól képzett feladathármasok 12-féle kombinációt alkotnak, ezekhez járulnak a kombinációk közül hatban az ajánlott feladatok (12. táblázat).

A feladatok csoportosítása 8. osztályban és IV. gimnáziumban

A 12 feladatkombináció a 8. osztályban			
(1) 1A 5. 9. 3.	(2) 1B 5. 9. 4B	(3) 1C 5. 9.	(4) 1E 5. 9.
(5) 1A 6. 9. 4B	(6) 1B 6. 9. 3.	(7) 1C 6. 9.	(8) 1E 6. 9.
(9) 1A 7. 9. 3.	(10) 1B 7. 9. 4B	(11) 1C 7. 9.	(12) 1E 7. 9.

A 2 feladatkombináció a IV. gimnáziumban	
(1) 6. 7. 1E	(2) 6. 7. 9.

12. táblázat

A IV. gimnáziumban (C populáció) a nemzetközi megállapodás négy alapfeladatot írt elő (1E, 6, 7, 9), amelyek közül egy tanulónak három fogalmazást kellett megírnia. Valamennyi tanuló elkészítette az ÉRVELŐ fogalmazást (6), az ESSZÉT (7), ezek tehát közös feladatok. Harmadikként megírta az ÁLLÁS (1E), vagy a TANÁCS (9) feladatot. Ebben az évfolyamban tehát két feladatkombináció valamelyikét kapta a tanuló: az (1E), (6) és (7) vagy a (9), (6) és (7) feladatokat.

A felmérés megszervezése és lebonyolítása

A felmérést 1983 tavaszára tűztük ki. 1982 szeptemberében, a tanév elején értesítettük az iskolák igazgatóit a felmérés tervéről. A felmérés időpontját (három egymást követő délelőtti tanítási napot) az iskolák igazgatói választhatták meg, kijelölt kétételes intervallumon belül (a IV. gimnáziumban márciusban, a 8. osztályban májusban). A kijelölt osztályok osztályfőnökei osztálynévsort, illetve tanulmányi rangsort adtak a tanulókról.

A névsorok és a nemzetközi sorsolási terv2 alapján személyre szóló feladat- és kérdőívcsomagokat készítettünk. Minden tanuló három, nevével és kódszámával ellátott borítékot kapott. Ezek a felmérés három napjára szóló feladatlapokat és kérdőíveket tartalmazták. (A három nap felmérési munkatervében a fogalmazásfelmérezen kívül egy természettudományi IEA-vizsgálat is volt.) A munkarendet úgy állítottuk össze, hogy a kétféle tudáspróba váltakozva szerepeljen, illetve hogy a tudáspróbákat könnyebb, a kérdőívek kitöltésére szolgáló periódusok szakítsák meg. Összességében egy napra legfeljebb egy 80 perces „nagy fogalmazás” (5, 6, 7. feladat) vagy legfeljebb két „kis fogalmazás” (30 perces: 1A, 1B, 1C, 1E, illetve 40 perces: 3, 4B, 9) jutott.

A fogalmazás-feladatlapok az utasításon kívül vonalas részt is tartalmaztak, a tanulók egységesen ezekre, illetve ugyancsak megvonalazott pótlapokra írták dolgozataikat. A kódszám helyét minden lapon feltüntettük, s a tanulók maguk írták fel borítékjukról a kódszámot a dolgozatlpra. Mivel nevüket nem kértük, ez volt az egyetlen azonosító adatuk. Néhány elírás történt is, ezeket a kéziratanyag rendezésekor többnyire azonosítási lehetett a kézírás alapján.

A fogalmazás feladatlapokon kívül a tanulók borítékjaiban kérdőívek is voltak: kérdőív a tanuló szüleinek iskolázottságáról, anyanyelvéről, kérdőív az otthoni tanulási körülményekről és feltételekről, és kérdőív az iskolai fogalmazástanulással kapcsolatban. Ez utóbbi kérdőívet, mivel néhány meglehetősen nehéz (az iskolai munkában való igen tudatos részvételt feltételező) kérdést tartalmazott, a 8. osztályos tanulók közül csak a tanulmányi rangsor elején szereplő első öt diákkal töltöttük ki. A IV. gimnazisták valamennyien kitöltötték az iskolai fogalmazástanulással kapcsolatos kérdőívet is. Egy-egy kérdőív kitöltése kb. 45 percet vett igénybe.

A tanulók borítékjait az iskolának címzett csomagban helyeztük el. Ez a csomag tartalmazta még az iskola összes magyartanárának szóló kérdőíveket (tanítási célkitűzésekről, módszerekről – ennek adatait közöljük a 6. fejezetben). Ezenkívül az osztályban tanító magyartanárnak szóló külön kérdőívet (arról, hogy milyenek látja a tanár az adott osztályt), valamint az iskola pedagógiai és társadalmi körülményeit vizsgáló igazgatói kérdőívet. Az iskolák a csomagokat a felmérést megelőző napokban postán kapták meg, s azokat a felmérés napján bontották fel. A felmérést felmérőbiztosok (megyei

2. A 8. osztályos mintában az osztálynévsorokon végighaladva az első iskolától kezdve az utolsóig sorra osztottuk a 12 feladatkombinációt (mint a kártyát). Ha tehát egy osztály utolsó tanulója pl. az (5) sorszámú feladatkombinációt kapta, akkor a következő osztály első tanulója (6)-ost, és így tovább. Hasonlóképpen váltakozva adtuk ki a kétféle feladatkombinációt a IV. gimnáziumban. A sorsolásos elosztás célja, hogy valamennyi feladat és feladatkombináció azonos valószínűséggel kerüljön jobb és gyengébb tanulókhoz.

szaktanácsadók) bonyolították le az iskola tanárának jelenlétében. Az egységes lebonyolítás érdekében az iskolák igazgatóit és a felmérőbiztosokat már előzőleg pontosan tájékoztattuk a teendőkről, és egységes útmutatóval: a felmérés „forgatókönyvével” láttuk el őket.

Az értékelés megszervezése

Az értékelendő dolgozatok előkészítése

A fogalmazások értékelése sokkal idő- és munkaigényesebbnek bizonyult, mint eredetileg gondoltuk. Ezért az eredeti tervtől eltérően (amely szerint valamennyi fogalmazást kiértékelünk volna) végül osztályonként 12 tanulót választottunk ki, akiknek összes fogalmazását értékeltük, a többi fogalmazást nem osztályoztuk. Mivel az osztálynévsorok egyben tanulmányi rangsorok is voltak, a kódszámok alapján ellenőriztük, hogy minden osztályból jó, közepes és gyenge tanulók egyaránt bekerüljenek az értékelendő mintába. A 12 tanulót a 8. osztályos mintából úgy választottunk ki, hogy minden feladatkombináció egyszer szerepeljen benne. A IV. osztályban a kétféle feladatkombináció egyenlő arányban volt jelen az értékelésre kiválasztott kisebb mintában.

Az értékelésre kiválasztott tanulók összes fogalmazását elkülönítettük a többitől. Ezeket feladatonként különválasztottuk, és összekevertük úgy, hogy különböző iskolák és populációk tanulóinak dolgozatai véletlenszerű egymásutánban következzenek bennük.

Az értékelés módszere

A pontozók írásban lefektetett pontos terv szerint, értékelési útmutató alapján, etalon-skálák segítségével végezték az értékelést.

Az értékelési terv az értékelés szempontjait és sorrendjét adta meg. Ennek értelmében a bírálati munka általános elvei és menete a következő volt:

Minden fogalmazást két bíráló értékelt egymástól függetlenül (multiple marking), pontszámaik számtani átlagát tekintettük érvényes osztályzatnak (zsűri osztályzat).

A bírálók a fogalmazásokat a tanári gyakorlatban szokásos ötjegyű (1-5) skálán osztályozták. Ha a fogalmazás egyáltalán nem felelt meg a feladatnak (pl. élményfogalmazás helyett a tanuló jellemzést írt saját magáról), vagy a címben feltett kérdésre 1-2 mondatban válaszolt, 0 osztályzatot adtak.

A dolgozatokat először összbenyomás alapján egyetlen jeggyel pontozták (holistic score), majd hat analitikus szempont: tartalom, (TA), szerkesztés (SZ), stílus (ST), nyelvhelyesség (NY), helyesírás (HE), külalak (KA) szerint külön-külön is (analytic scoring). Valamennyi feladathoz külön értékelési útmutató készült, amelyben kiemeltük azokat a tartalmi és műfaji kritériumokat, amelyek szerint a dolgozatot értékelni kell (primary trait method).

A nagy fogalmazásokhoz (ÉLMÉNY, ÉRVELÉS, ESSZÉ) a tartalom, szerkesztés, stílus kategóriákban a műfaj követelményei szerint két-két további részszerzőpontot is megadtunk az értékeléshez (pl. a stílus kategóriában külön is pontoztattuk a hangvétel megfelelő voltát és külön a választékosságot, a változatosságot, stílustartást. Általános

értékelési elv volt azonban, hogy a magasabb szintű kategóriára adott osztályzatnak önálló jegynek nem pedig a részjegyek átlagának kell lennie. Az értékelési terv alapján pontozólapok készültek (vö. 1. sz. melléklet), minden feladathoz annak sajátos értékelési szempontjai szerint. A bírálók osztályzataikat a pontozólapokra vezették rá, a fogalmazásokra nem írtak semmit, mert ugyanaz a dolgozat másik bírálóhoz került azután.

Az összbenyomás (ÖB) osztályzattal – mint említettem – a bírálók a dolgozat egészét minősítették anélkül, hogy különválasztották volna a mondanivaló, a nyelvi megformálás, illetve a külső alak minőségi jellemzőit.

A tartalom (TA) osztályzattal a fogalmazás mondanivalóját kellett minősíteni. Általában azt kellett vizsgálni, hogy a feladatban kitűzött kommunikációs cél szempontjából elegendő, kellően kifejtett, hiteles és lényeges információkat, gondolatokat közölt-e a szerző. Például az ÉLMÉNY (5) feladatban azt minősítették, hogy a fogalmazás személyes-e, az elbeszélés élményszerűen ábrázolja-e a tanuló életének egy számára jelentőségteljes eseményét, van-e összefüggés a választott téma és a tartalom között. Az igazgatóhelyettesnek szóló KIMENTÉS-ben (1C) azt nézték meg, hogy a tanuló kellő alapos-sággal megindokolja-e távolmaradását, kifejezi-e sajnálkozását, s utal-e arra, hogy kész az elmaradt alkalmat pótolni.

A felépítés és szerkezet (SZ) osztályzattal a bírálók azt értékelték, hogy a fogalmazás egységes, kellően kifejtett és kellően tagolt szövegmű-e, hogy felfedezhető-e benne a témához és a műfajhoz illő haladás (pl. időrend, a térbeli tárgyak leírásának valamilyen módszeres rendje vagy logikai rend). Műfajhoz kötött szerkesztési elvek például az élményfogalmazás esetében a leíró és elbeszélő részek megfelelő alkalmazása vagy a drámai (tetőpontos) építkezés. Az igazgatóhelyettesnek szóló levélben más felépítést vártunk: a címzett személyéhez szóló mentegetőzés és a jóvátétel felajánlása között kellett elhelyezni a mentséget, vagyis a távollét indoklását.

A műfajra jellemző szövegépítkezési módok mellett az elemi és általános szöveg-szerkezési szabályok és elvek betartását is a szerkezet osztályzatban értékelték. Ilyen elemi szabály pl. a szöveg bevezető, kifejtő és lezáró részre tagolása (az, amit a didaktikai szóhasználatban bevezetésnek, tárgyalásnak, befejezésnek, röviden hármas tagolásnak mondunk). Hasonlóan általános szerkesztési elv, hogy a szövegnek koherensnek (tartalmilag összefüggőnek) és szövegszerűnek kell lennie, azaz a szövegelemek összefüggésének a belső utalóelemek révén áttekinthetőnek kell lennie (szövegkohézió).

A hangnem és stílus (ST) osztályzattal minősítették a bírálók, hogy a választott stílusregiszter mennyire felel meg a kommunikációs helyzetnek, és hogy a fogalmazás követi-e az általános köznyelvi, illetve a műfajspecifikus stílusnormákat. Értékelték, ha a tanuló (a köznyelvi normák megsértése nélkül) egyéniségét is kifejező, eredeti stílusban fogalmazott. A hangnem (stílusregiszter) megválasztása mellett a stílus osztályzatba számították a stílus egyenletességét (stílustartás). Stílustörés például egy ilyen mondat az igazgatóhelyettesnek szóló levélben: „Alig volt időnk megkajálni is, mert úttörőversenyre kellett menni.” A stílus egyenletessége mellett a változatosságot is figyelték. A szóismétlés, a rövid mondatok vagy véget érni nem akaró mondatfolyamok egymásutánja, az „énnel”, „és-sel”, „aztán”-nal kezdődő mondatok, a grammatikai szerkezetek monotoníája a dolgozat stílárius értékét csökkentő tényezőknek számítottak.

A nyelvhelyesség (NY) osztályzattal értékelték a bírálók, hogy a fogalmazó mennyire igazodik az írott köznyelv grammatikai és tagolási szabályaihoz (ilyen például az alany-állítmány egyeztetés). Nyelvhelyességi hibának vették a helytelen írásjelhaszná-

lat értelemzavaró hibáit. Nyelvhelyességi hibaként értékelték, ha a tanuló csak a beszédben elfogadott rétegnyelvi ragot, névmást, szerkezetet (pl. „eztet-aztat”, „-suk, -sük”, „kellett” stb.) használt az irodalmi köznyelvben elfogadott „ezt-azt”, „juk-jük”, „kellett” helyett.

A helyesírás osztályzat – akár a többi – az értékelő benyomásán alapuló osztályzat (nem hibaszámlálás eredménye). Abból indultunk ki, hogy a rossz helyesírás nemcsak mennyiségi kérdés. A közfelfogás a helyesírási vétségeket értelemszerűen súlyozza, aszerint, hogy mennyire gyakori szó helyesírásáról van szó, illetve mennyire feltételezhető az elkövető részéről hanyagság (nemtörődömség, a nyelvhűség íratlan szabályának megszegése). A helyesírási jegybe számították be – a szokásnak megfelelően – a szavak helyesírásának, a központosításnak, a nagybetűk használatának hibáit.

A külalak osztályzattal azt kellett értékelni, hogy az írás mennyire olvasható. A „szépírás” vagy szabályos írás nem volt követelmény, a cirkalmas, mesterkélty írás – ha az olvashatóságot gátolta – inkább hibának, mint erénynek számított. Figyelték a bírálók azt is, hogy a fogalmazás írásképe mennyire rendezett és áttekinthető.

Végül az „értékelő személyes reakciója” jeggyel fejezhette ki a pontozó, hogy mennyire érzékelte a dolgozat mögött frójának személyiségét. Ezt az értékelési szempontot mintegy a bíráló érzelmeinek „levezető csatornájaként” szántuk (ezt meg is mondtuk a bírálóknak), s a „személyes reakció” jegyet nem tekintettük a teljesítmény mutatójának.

A mértékek – azaz az osztályozóskála értékeinek – kijelölése etalonskálákkal történt. Az etalonskálák mintadolgozat-sorozatok, amelyeket nemzetközi zsűri osztályozott egy vagy több szempontból, s amelyek az ötfokú pontozóskála különböző fokait (elsősorban az 5-ös, 3-as és 1-es fokot) képviselték az összbenyomás vagy valamelyik analitikus szempont szerint. Etalonskálák készültek az összbenyomás, a tartalom, a szerkezet és a stílus értékeléséhez. Az etalon dolgozatok az eredeti felmérési anyagból származtak, amelyeket nemzetközi zsűri értékelt (*Kádárné*, 1987). Minden feladathoz (legalább) 12 etalon fogalmazást adtunk (ÖB-5, ÖB-3, ÖB-1; TA-5, TA-3, TA-1; SZ-5, SZ-3, SZ-1; ST-5, ST-3, ST-1). Néha többet is: ha a nemzetközi zsűri valamelyik 5-ösre javasolt dolgozatunkat 4-es osztályzattal – vagy egy 1-est kettes osztályzattal – küldte vissza, a dolgozatot azért – a hiteles nemzetközi osztályzattal – beiktattuk az etalon fogalmazások közé, noha a hiányzó skálapontokhoz új dolgozatot kellett rendelni. A hiányokat megfelelő külföldi dolgozatokkal pótoltuk, amelyekről műfordítást készítettünk. Az osztályzat szempontjából megfelelő külföldi dolgozatok közül azok voltak lefordításra alkalmasak, amelyeknek nem voltak – a hazai bírálókat megzavaró – sajátos helyi utalásai.

Egy dolgozatra tehát – a fentiek értelmében – a bírálók sok osztályzatot adtak. A nagy fogalmazások egyenként 14, a kis fogalmazások egyenként 8 osztályzatot kaptak. A pontszámokat, mivel mindegyik mást fejez ki, egy-egy dolgozatra nézve nem összesítettük. Egyes elemzésekben azonban – pl. az osztályátlag kiszámításakor – figyelembe vettük őket. Az értékelés megbízhatóságának vizsgálatát ismertető 3. fejezetben bemutatjuk, hogy milyen érvek szólnak az analitikus pontszámok összesítése ellen.

A bírálók kiválasztása és felkészítése, az értékelés eszközei és menete

A bírálókat általános iskolai és középiskolai magyartanárok közül választottuk, és a vizsgálat előkészítő szakaszában szemeltük ki őket. Tanár szakértőt kértünk fel a feladatok kipróbálására, a kérdőívek bírálatára, a magyar etalon fogalmazások kiválasztására. E szakértőgárda tagjaiból alakult azután a bírálók munkacsoportja. A 14 fős munkacsoport tagjai³ részben nagy gyakorlattal rendelkező pedagógusok, részben kiadói munkatársak, kutatók voltak.

A bírálat előkészítése az értékelés segédeszközeinek lefordításával és adaptálásával kezdődött. Értékelési útmutatók készültek minden feladathoz, amelynek általános része tartalmazta az értékelés fent ismertetett módszerét, alapelveit, az általános értékelési kritériumokat, valamint 5-10 példafogalmazást (training set), amelyeket a nemzetközi zsűri választott ki az általa elbírált dolgozatok közül. Ezekhez a zsűri a dolgozatra adott nemzetközi osztályzat(ok) indoklásaként szöveges kommentárt fűzött. A példafogalmazások műfordításai, az osztályzatokkal és a szöveges indoklásokkal az értékelési útmutatóba kerültek, s az értékelési kritériumok pontosabb megvilágítását, a bírálati munka begyakorlását szolgálták. Az értékelési útmutató melléklete volt végül az etalon: a magyar mintadolgozat-sorozat, amelynek osztályzatait a nemzetközi zsűri hitelesítette.

A bírálók kéttagú munkacsoportokban – zsűrikben – dolgoztak. Egy-egy feladat összes fogalmazását ugyanaz a zsűri értékelte („szakbizottság” módszer). A (6), (7), (9) feladatra, amelyekben nagyon sok fogalmazás volt, két-két zsűrit hoztunk létre (13. táblázat).

A zsűrik tagjait előzetesen felkészítettük a feladatra. Ez a következő módon történt. A bírálók megkapták az adott feladathoz tartozó s a pontozás tudnivalóit tartalmazó értékelési útmutatót. Megkapták továbbá az etalon dolgozatokat, a pontozólapokat és néhány fogalmazást (egy feladathoz minden bíráló ugyanazokat), ezeket kísérletképpen ki kellett értékelniük az útmutatás szerint. Minden feladat bíráló csoportjával külön-külön megbeszélést tartottunk, amelyen megvitattuk az etalonokkal kapcsolatos észrevételeket. Ezután az otthon kiértékelt fogalmazások osztályzatait összevetettük, s ha eltérés volt, ki-ki indokolta saját osztályzatát. A vitatott esetek alkalmat adtak az értékelési kritériumok további tisztázására, az elemzés és értékelés szempontjainak begyakorlására, a nemzetközi zsűriben szerzett tapasztalatok továbbadására. A nemzetközi zsűrizéshez hasonlóan a felkészülő munkaértekezleteken is konszenzus osztályzatok elérésére törekedtünk. Az értekezlet alapvető célja azonban az értékelési módszer elsajátítása, a begyakorlás volt. A kiképzés, számba véve a próbaértékelést és a kiképző ülést, egy-egy bírálónak kb. 20 munkaórát vette igénybe.

A bírálat menete ezután a következő volt. A kéttagú zsűri átvette a dolgozatkötegeket és a pontozólapokat (az értékelési útmutató már a kezükben volt), majd a felkészüléskor megismert eljárás szerint először külön-külön, egyénileg bírálták a dolgozatokat. Pontszámaikat felvezették a saját kódszámukkal ellátott pontozólapra. Először 50 dolgozat kiértékelése után, majd a továbbiakban kb. 50-es adagok után a zsűri két tagja

3. A magyar bírálóbizottság vezetői *Angyal Éva* és *Kádárné Fülöp Judit* voltak. Tagjai: *Angyal Lászlóné, Belinszky Mariann, Buda Éva, Horváth Zsuzsa, Horváth Tamás, Kardos Margit, Kontra Györgyné, Márton János, Miklósi János, Miklósi Judit, Szabó László Tamás* és *Szirti Istvánné*.

„adagot cserélt”, majd a másik adagját kiértékelve összeült, s minden egyes osztályzatot megbeszélte. A közösen eldöntött konszenzus osztályzatokat végül egy harmadik pontozólapra vezették rá. A konszenzus osztályzat elsősorban a zsűri folyamatos önellenőrzését szolgálta, amire már azért is szükség volt, mert a fogalmazások nagy száma miatt az értékelés hosszú hónapokra elhúzódott. Utólag korrelációs elemzéseket végeztünk, amelyek bebizonyították, hogy a zsűri osztályzatok ugyanolyan megbízhatók, mint a konszenzus osztályzatok, s ezért végül az eredmények elemzésekor a zsűri osztályzatokat vettük figyelembe.

A zsűri feladatra és nem populációra szerveződtek. Miután a dolgozatokat összekevertük, a bírálók nem tudhatták, hogy 8. osztályos vagy IV. gimnazista dolgozatot olvasnak-e (bár ezt azért a dolgozat tartalmából, stílusából többnyire könnyen meg lehetett állapítani). Egy-egy „adagon” belül a keverés utáni sorrendet a bírálók megőrizték, hiszen a konszenzus-üléseken ez megkönnyítette a dolgukat. A pontozólapokon vezették az értékelés sorrendjét későbbi megbízhatóság-elemzések reményében.

A feladatok elosztása a hét értékelőpár között

Az értékelt feladat	A zsűri kódja	Bírálók kódja	A zsűri kódja	Bírálók kódja
1A KERÉKPÁR	04	17,18		
1B SZEMÉLYLE- ÍRÁS	04	17,18		
1C KIMENTÉS	05	19,20		
1E ÁLLÁS	05	19,20		
3. TARTALOM	04	17,18		
4B ÚTMUTATÁS	01	11,12		
5. ÉLMÉNY	04	17,18		
6. ÉRVELÉS	01	11,12	02	13, 14
7. ESSZÉ	03	15,16	04	17, 18
9. TANÁCS	06	21,22	07	21, 23

13. táblázat

3. fejezet

Statisztikai elemzések az értékelés megbízhatóságának ellenőrzésére

A pontozás megbízhatóságát többféle statisztikai index alapján próbáltuk megbecsülni. Az erre vonatkozó ellenőrző vizsgálatokról az alábbiakban számolunk be.

A zsüri osztályzatok megbízhatósága

A fogalmazásokat a két bíráló külön-külön adott osztályzatainak átlagával (zsüri osztályzat) minősítettük. Mennyivel inkább bízhatunk a zsüri osztályzatban, mint ha mindegyik fogalmazást csak egy bíráló értékelte volna?

Két bírálótól azt reméltük, hogy pontosabban minősítik a dolgozatokat, mint ha egy bíráló végezné az értékelést, vagyis feltételeztük, hogy az osztályzataik közötti eltérések is fontos információkat nyújtanak a dolgozatról. Konkrétan: ha egy fogalmazásra egy bíráló négyest, egy ötöst adott, míg egy másik fogalmazásra mindketten ötöst adtak, feltételeztük, hogy a 9 pontra értékelt dolgozat (zsüri osztályzata 4,5), valóban gyengébb mint a 10 pontos dolgozat (zsüri osztályzata 5). Ez a feltételezésünk azonban csak akkor helytálló, ha a bírálók egyező elvek szerint osztályoznak, ha érdemjegyeik között kis eltérés van, vagyis nem ad ötöst arra a dolgozatra az egyik, amelyikre a másik kettest adott, és viszont. Feltétel továbbá, hogy az eltérés ne legyen rendszeres és kiszámítható, vagyis a különbség ne abból adódjék, hogy az egyik szigorúbb volt, mint a másik. Teljesültek-e ezek a feltételek?

Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy a kéttagú zsürikben az osztályzatoknak mekkora hányada azonos, mekkora hányadában van egy osztályzatnyi, illetve több osztályzatnyi eltérés, s hogy mekkora az osztályzataik közötti korreláció (14. táblázat).

A bírálók legmegbízhatóbb osztályzata az összbemérés jegy. A fogalmazásoknak több mint felére (57,7%-ára) a két bíráló azonos összbemérés osztályzatot adott. A két bíráló osztályzatai között egy jegy az eltérés a fogalmazások 38,6%-ában. Alig 3%-nyi azoknak a – mindkét bíráló által osztályzattal értékelt – fogalmazásoknak az aránya, amelyek két vagy több jeggyel eltérő minősítést kaptak a két bírálótól. Az osztályzatok közötti magas korrelációk (14. táblázat, utolsó oszlop) is megerősítik, hogy a bírálók egységes értékszemponatok szerint osztályoztak. A tartalom (TA), a szerkezet (SZ) és a stílus (ST) osztályzatok eloszlásában nagyobb ingadozások vannak (a rájuk vonatkozó adatokat itt nem közöljük). Ennek feltehető okaira még kitérünk.

A bírálók az ötfokú osztályozó skálát is eléggé egyöntetűen használták. Ezt külön is ellenőriztük: megnéztük, hogy egy-egy zsüri két tagja ugyanazokra a fogalmazásokra (és szemponatokra) adott osztályzatai külön-külön összesítve milyen átlag- és szórásértékeket mutatnak. Kiszámítottuk a zsüri két tagjától származó osztályzatok átlagának különbségét, azért, hogy lássuk, egyformán szigorúan osztályoztak-e.

A két bíráló összbenyomás minősítései közül az azonos, az egy osztályzattal, illetve a több osztályzattal eltérő minősítések aránya feladatonként és értékelőpáronként.
Az összbenyomás-osztályzatok korrelációja

A feladat elnevezése	A zsűri kódja	Bírált fogalmazások N	Értékelhető fogalmazások N	Az értékelhetők közül			ÖB-osztályzatok korrelációja
				azonos jegyet kaptott %	1 jegy eltérés van %	2 v. több jegy eltérés %	
KERÉKPÁR	04	286	280	69,3	30,0	0,8	,82
SZEMÉLYLEÍRÁS	04	294	283	50,9	47,3	1,8	,72
KIMENTÉS	05	283	279	42,3	48,0	9,7	,61
ÁLLÁS	05	782	773	54,5	42,3	3,2	,76
TARTALOM	04	289	205	52,2	46,9	1,0	,81
ÚTMUTATÁS	01	281	271	47,2	47,6	5,2	,65
ÉLMÉNY	04	305	293	66,2	33,5	0,3	,81
ÉRVELÉS	01	334	327	49,2	44,1	6,7	,75
ÉRVELÉS	02	978	952	69,7	28,4	1,8	,74
ESSZÉ	03	1125	1098	55,0	41,7	3,4	,72
ESSZÉ	04	192	185	74,6	25,4	0,0	,75
TANÁCS	06	1389	1347	55,8	42,3	1,9	,74
TANÁCS	07	227	224	54,5	41,9	3,5	,72
Összesen		6765	6517	57,5	38,6	2,9	

*A zsűri két tagjának osztályzataiból számított átlagok
különbségei és a szórások hányadosai*

Feladat	A zsűri kódja	A pontszámok átlagának különbségei				A szórások hányadosa			
		ÖB	TA	SZ	ST	ÖB	TA	SZ	ST
1A KERÉKPÁR	(04)	0,00	0,13	0,04	0,05	1,02	1,02	1,01	1,05
1B SZEMÉLYLEÍRÁS	(04)	0,09	0,17	0,01	0,00	1,04	1,02	1,10	1,10
1C KIMENTÉS	(05)	0,26	0,02	0,33	0,06	1,12	1,05	1,12	1,26
1E ÁLLÁS	(05)	0,08	0,06	0,06	0,18	1,03	1,04	1,08	1,01
3. TARTALOM	(04)	0,01	0,06	0,03	0,03	1,01	1,03	1,03	1,08
4B UTMUTATÁS	(01)	0,27	0,10	0,10	0,18	1,01	1,02	1,00	1,07
5. ÉLMÉNY	(04)	0,15	0,12	0,18	0,06	1,01	1,04	1,03	1,01
6. ÉRVELÉS	(01)	0,37	0,35	0,29	0,41	1,08	1,00	1,06	1,15
ÉRVELÉS	(02)	0,01	0,06	0,14	0,12	1,10	1,00	1,07	1,02
7. ESSZÉ	(03)	0,22	0,18	0,11	0,10	1,07	1,06	1,12	1,10
ESSZÉ	(04)	0,11	0,00	0,06	0,05	1,02	1,00	1,01	1,05
9. TANÁCS	(06)	0,18	0,10	0,10	0,07	1,08	1,06	1,03	1,07
TANÁCS	(07)	0,31	0,34	0,29	0,16	1,06	1,01	1,03	1,01
ÁTLAG			,13					1,05	
MEDIÁN			,10					1,04	

15. táblázat

Összevetettük továbbá az átlagokhoz tartozó szórásokat. A két szórás hányadosából következtettünk arra, hogy az átlagok mögött mennyire hasonló eloszlások húzódnak meg. A 15. táblázaton közöljük az átlagosztályzatok különbségeit és a hozzájuk tartozó szóráshányadosokat zsűrünként, feladatonként és értékelési szempontként. (A különbségeket előjel nélkül adtuk meg. Például a 9. feladatot bíráló 06-os zsűri első tagja által adott tartalom (TA) osztályzatok átlaga 3,66 a másodiké 3,56. A 4B feladatot értékelő 01-es zsűri első tagjától származó tartalom osztályzatok átlaga 2,37, a másodiktól származóké 2,47. A megadott különbségmutató mindkét esetben 0,10. A szóráshányadosokat úgy számítottuk ki, hogy mindig a nagyobb szórást osztottuk el a kisebbel. A példaként említett két esetben a szórások a következők. A 06-os értékelőpár tartalom osztályzatainak átlagához tartozó szórások rendre 1,15 és 1,08; a 01-es zsűri 4B feladatra adott tartalom osztályzatainak átlagaihoz tartozó szórások rendre 1,01 és 1,03. A két értékelőpár szóráshányadosai 1,06 és 1,02.)

A két zsűrítig osztályzatainak átlagai között a különbség általában csekély: az összes különbségindex átlaga 0,13, mediánértéke 0,10, azaz egytized osztályzat. A szóráshányadosok is alacsonyak: átlaguk 1,05, mediánértékük 1,04. Ezekből a kiegészítő információkból arra következtethetünk, hogy az értékelők általában megegyező módon használták az ötfokú osztályozó skálát, ami az etalonskálának, s emellett feltehetően a konszenzus osztályzathoz szükséges rendszeres egyeztetésnek köszönhető. (Összehasonlításképpen: Hollandiában, ahol egyeztetés nem volt, a különbségek átlaga 0,30, mediánértéke 0,28; a szóráshányadosok átlaga 1,17, mediánértéke 1,15.)

Mindezek alapján feltételezhetjük, hogy a zsűri osztályzat megbízhatóbb adat a tanulóról, mint ha csak egy bíráló osztályozta volna a dolgozatokat. A megbízhatóság mértékét a Cronbach- α homogenitás-együtthatóval külön is vizsgáltuk. Ez a mutató – akárcsak más, a tesztek minőségének ellenőrzésére használt megbízhatóság indexek – azt jelzi, hogy a pontozási eljárás megismétlése esetén mennyire számíthatnánk a kapotthoz hasonló eredményre. Cronbach- α -statisztikája – esetünkre alkalmazva – a bírálók számától (kettő) és az osztályzataik közötti korrelációs együtthatótól függ. A 16. táblázaton zsűrítük és feladatonként adjuk meg a négy fő értékelési szempontra adott osztályzatok α homogenitás-együtthatóit.

A 16. táblázatból látható, hogy az alfaértékek között jelentős különbségek vannak. Ebben a feladatok sajátosságainak is szerepük lehet. A 05 számú zsűri tagjai például két levélfeladatot értékelték: az igazgatóhelyettesnek szóló KIMENTÉS-t és a hirdetésre jelentkező levelet, az ÁLLÁS-t. Zsűri osztályzataik az utóbbi feladathoz képest megbízhatóbbak, mint az előbbinél. Meglehet azért, mert a formálisabb ÁLLÁS levél kötöttségei általánosabbak és egyértelműbbek. Ezzel szemben az iskolai levélnek az iskola adott társas viszonyai között kell megfelelőnek lennie, s feltehető, hogy az iskolák között nagy különbségek vannak.

Az alfa értéke az esetek felében 0,84-nél nagyobb, vagyis közelítőleg akkora, amekkorát objektív teszteknel várunk. A fogalmazásvizsgálatban nemzetközileg elfogadott alsó küszöb ennél alacsonyabb: 0,75. Az összbemérés osztályzatok megbízhatósága minden esetben meghaladja ezt a küszöböt. A zsűri osztályzatok három esetben (KIMENTÉS: tartalom, szerkezet, stílus) nem érik el a nemzetközi minimumküszöböt. Egy harmadik bíráló osztályzataival kiegészítve valamennyi feladathoz magasabb megbízhatóságú zsűri osztályzatokat kaphattunk volna.

*Az értékelőpárok osztályzatai közötti egyetértés mutatói
feladatonként (Cronbach együtthatók)*

Feladat	Zsűri	Egyetértés mutatók			
		ÖB	TA	SZ	ST
1A KERÉKPÁR	(04)	0,90	0,86	0,88	0,88
1B SZEMÉLYLEÍRÁS	(04)	0,84	0,78	0,82	0,84
1C KIMENTÉS	(05)	0,76	0,67	0,64	0,66
1E ÁLLÁS	(05)	0,86	0,92	0,76	0,83
3. TARTALOM	(04)	0,90	0,84	0,88	0,86
4B ÚTMUTATÁS	(01)	0,79	0,80	0,78	0,76
5. ÉLMÉNY	(04)	0,90	0,91	0,92	0,91
6. ÉRVELÉS	(01)	0,78	0,76	0,77	0,79
ÉRVELÉS	(02)	0,89	0,90	0,86	0,89
7. ESSZÉ	(03)	0,85	0,87	0,84	0,86
ESSZÉ	(04)	0,92	0,94	0,93	0,94
9. TANÁCS	(06)	0,84	0,82	0,78	0,79
TANÁCS	(07)	0,84	0,86	0,81	0,83
MEDIÁN:		0,84			

16. táblázat

Figyelembe kell azonban venni, hogy 6000-nél több fogalmazás kiértékelése igen drága, s az adott körülmények között mindenestre lehetetlen volt. A kapott eredmények pedig megnyugtathatnak afelől, hogy az értékelés minőségét ez a többletköltség legfeljebb néhány százalékkal javíthatta volna. További – hasonló metodikájú – vizsgálatokban azonban érdemes lesz megfontolni, hány bírálóval bíráltatnak el egy-egy fogalmazást. Megítélésem szerint a metodológia kérdését a feladatok tartalmi vonatkozásaival összhangban kell kezelni: elképzelhetőnek tartom, hogy éppen az olyan jellegű feladatoknál, mint a KIMENTÉS, szükséges lehet a nagyobb zsűri, míg az ESSZÉ-hez hasonló feladatoknál talán elegendő két bíráló is.

A zsűrik egyenértékűségének mutatói

Vajon egyenértékűek-e ugyanarra a feladatra írt fogalmazások zsűri osztályzatai, ha azok két különböző zsűritől származnak (az ÉRVELÉS, az ESSZÉ és a TANÁCS fogalmazások esetében)? Elosztáskor a véletlenül múlt, melyik fogalmazás melyik zsűrihez került, ezért hát feltételezni lehet, hogy a két zsűri által értékelt fogalmazásminták hasonlóak. Az egyik minta azonban mindhárom esetben sokkal kisebb, mint a másik, mert a második zsűrit az első terheinek könnyítésére állítottuk munkába. Nem állíthatjuk tehát teljes bizonyossággal, hogy a két minta átlagainak teljesen egyformának kell lenniük ahhoz, hogy egyenértékűnek fogadjuk el a két értékelőpár zsűri osztályzatait.

Mindenesetre hasonló átlagokat vártunk, s amint a 17. táblázatról leolvasható, a két értékelőpár által adott zsűri osztályzatok átlagai között valóban nem is nagyon a különbségek: a 12 különbségindex átlaga 0,13 és mediánértéke 0,17. Ez nem sokkal nagyobb, mint a bírálók egyéni átlagai közötti különbségek átlag- és mediánértékei.

Az ÉRVELÉS, az ESSZÉ és TANÁCS feladatok két-két zsűrijének osztályátlagai közötti különbségek

Feladat	Zsűriik	Zsűri osztályzatok átlagainak különbségei			
		ÖB	TA	SZ	ST
ÉRVELÉS	01, 02	0,22	0,05	0,00	0,16
ESSZÉ	03, 04	0,09	0,04	0,19	0,24
TANÁCS	06, 07	0,19	0,18	0,08	0,07

17. táblázat

Az analitikus értékelési módszer statisztikai vizsgálata

Eddigi elemzéseink eredményei igazolják, hogy a zsűri osztályzat és az etalonskálák alkalmazása valóban megbízhatóbbá teszi a fogalmazások elbírálását, s hogy ezen az úton e rendkívül komplex teljesítményfajtában is el lehet érni valamiféle, a mérésekben elvárható pontosságot. Utolsó kérdésünk az, hogy mennyire függetlenek a részképességekre vonatkozó osztályzatok egymástól és az összbenyomás osztályzattól. Ez a kérdésfeltevés visszavezet ahhoz a metodológiai problémához, hogy vajon mennyire választhatók szét az írásbeli kommunikáció részműveletei az értékelés szintjén (nem beszélünk itt a didaktikai kérdésekről, ahol a megközelítésnek nyilván másmilyennek kell lennie).

Amikor eldöntöttük, hogy az összbenyomás osztályzattól függetlenül minden feladatot egységesen hat szempont szerint, azaz a tartalom, felépítés és szerkezet, stílus, valamint nyelvhelyesség, helyesírás és külalak szempontjából is elbírálunk és osztályozunk, abból indultunk ki, hogy ezek a didaktikai vonatkozásban külön kezelt szempontok valamiképpen a dolgozatok értékelésében spontán is megjelennek. Hogy mennyire különálló és elválasztható – tudatosítható – szempontok ezek, arra nézve utólag korrelációs elemzéseket végeztünk, amelyeknek eredményeiről az alábbiakban számolunk be.

Elemzésünkben a következő feltevésből indultunk ki. Ha az analitikus megfigyelési szempontok erősen behatárolják a bíráló figyelmét egy-egy értékszempontra, akkor azt várjuk, hogy a bíráló ugyanarra a dolgozatra különféle szempontokból különféle jegyeket fog adni mindazon esetekben, amikor a dolgozat egyes szempontokból jobb, másokból gyengébb. Ugyanakkor viszont várható, hogy a bírálók között nagy egyetértés lesz az adott értékelési szempontra adott osztályzatokban. Ha viszont a bíráló a többi értékelési szemponttól nem tudja függetleníteni magát, amikor az adott szempont szerint osztályoz, akkor a különböző értékelési szempontokra adott osztályzatai igen hasonlóak lesznek, s ha mindkét bíráló így osztályoz, előfordulhat, hogy az azonos szempontra adott

osztályzataik között kisebb lesz a hasonlóság, mint mindkettőnek a saját osztályzatai között. Vagyis: „A” bíráló összbenyomás (ÖB), tartalom (TA), szerkezet (SZ), stílus (ST), nyelvhelyesség (NY), helyesírás (HE) és külalak (KA) osztályzatai egymással erősebben korrelálnak, mint „A” és „B” bíráló tartalom (TA) osztályzatai, illetve szerkezet (SZ) osztályzatai stb.

De Gopper (1987b) módszerét követve összevetettük a bírálók (B_1, B_2) ugyanazon dolgozat különböző szempontok szerint adott saját osztályzatai, valamint a zsűri két tagjának ugyanazon szempontokra ($Sz_1, Sz_2, Sz_3, Sz_4, Sz_5, Sz_6, Sz_7$) adott osztályzatai közötti korrelációkat. Azt vizsgáltuk, hogy a lehetséges (értelmes) páronkénti összehasonlítások közül hány esetben nem teljesül az a feltétel, hogy azonos szempontra nézve magasabbnak kell lennie a két bíráló közötti korrelációnak (ugyanarra a szempontra), mint egy bíráló különböző szempontokra adott osztályzatai között. Képletben fogalmazva: megvizsgáltuk, hány esetben igaz az, hogy

$$r(B_1Sz_1 * B_2Sz_1) > r(B_1Sz_1 * B_1Sz_1),$$

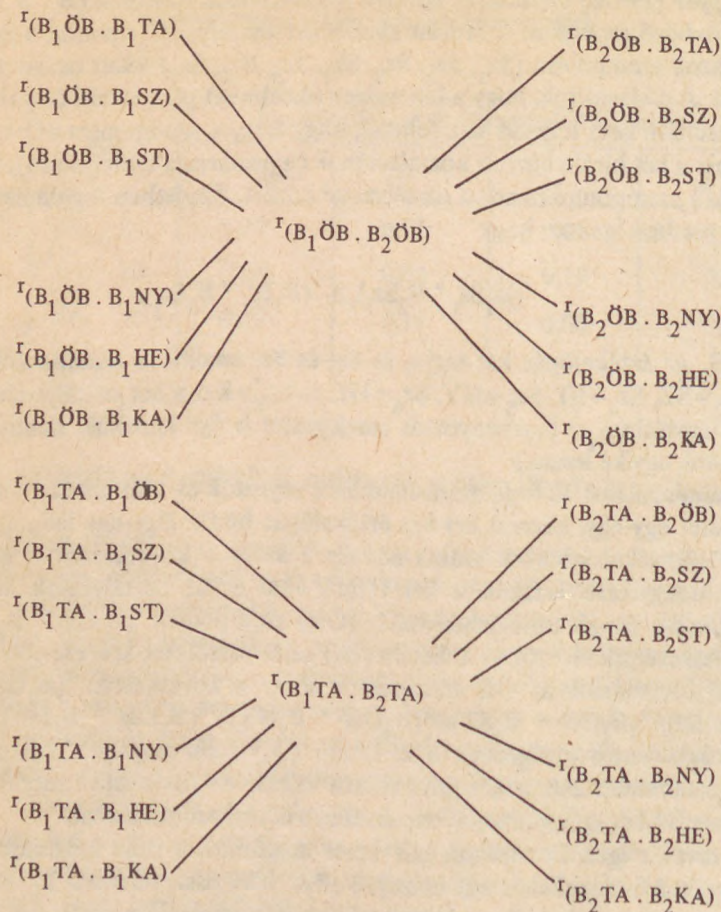
ahol B_1 és B_2 az értékelőpár két tagja, és Sz_1 és Sz_2 analitikus szempontok: $Sz_1 = \text{ÖB}$, $Sz_2 = \text{TA}$, $Sz_3 = \text{SZ}$, $Sz_4 = \text{ST}$, $Sz_5 = \text{NY}$, $Sz_6 = \text{HE}$ és $Sz_7 = \text{KA}$ a hét osztályozási szempont. (Ebben az elemzésben az összbenyomás osztályzatot is úgy kezeltük, mintha az analitikus szempontok egyike lenne.)

Az összehasonlítást 13 fogalmazáshalmazra végeztük el, ami abból adódik, hogy 10 feladatból hetet egy-egy, hármat két-két értékelőpár bírált. Egy-egy halmazon belül az értelmezhető összehasonlítások száma 84. Ez a szám a következőkből adódik: Hét szempont mindegyikére vesszük a két bíráló által adott osztályzatok korrelációját: $r(B_1Sz_1 * B_2Sz_1)$ -t. Ez pl. az összbenyomás (ÖB) szempontra $r(B_1\text{ÖB} * B_2\text{ÖB})$. Ezt a korrelációt összevetjük először az 1. bíráló (B_1) saját-osztályzat-korrelációjával: $r(B_1Sz_1 * B_1Sz_1)$ -kal. E korrelációk az ÖB szempontra nézve a következők: $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{TA})$, $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{SZ})$, $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{ST})$, $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{NY})$, $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{HE})$, $r(B_1\text{ÖB} * B_1\text{KA})$. Az összevetést elvégezzük a 2. bíráló (B_2) saját-osztályzat-korrelációjával is. Tehát szempontonként 2×6 , a hét szempontra $7 \times 2 \times 6 = 84$ összevetés adódik. A 7. ábra szemlélteti az első két szempontra nézve értelmes összehasonlításokat.

Az összevetés igen tanulságos, bár némi megfontolás után kézenfekvő eredményekkel szolgált. Mindenekelőtt egy összegző adat: 1092 összevetésből 380 esetben – az esetek 35%-ában – magasabb vagy ugyanakkora a korreláció a saját osztályzatok között, mint két bírálónak ugyanarra a szempontra adott osztályzatai között. Ez a 380 eset azonban a különböző szempontok szerint nem egyenlő arányban oszlik meg. Mindössze három olyan esetet találtunk, ahol egy bíráló által adott külalak osztályzatok magasabban korreláltak a bíráló többi osztályzataival, mint a két bíráló külalak osztályzatai egymással, és 10 esetben fordult ez elő a helyesírás osztályzatok korrelációjánál. Ez azt mutatja – s ez igen megnyugtató –, hogy a bírálók ezeket a szempontokat jól elválasztják a fogalmazás más értékszempontjaitól.

Más a helyzet azonban a többi szemponttal. A hipotézisünk alapján deviánsnak minősülő 380 eset közül 306 (80,5%) a négy valódi „fogalmazás” szempont (ÖB: 21%, TA: 16,6%, SZ: 20,8%, ST: 22,1%) között oszlik meg. Közülük is vezet a stílus értékelési szempontja. További figyelmet érdemel, hogy a devianciák legtöbbször éppen e négy szempont osztályzatainak az interkorrelációiból adódnak: a 306 deviáns esetből csak 41

EGY BÍRÁLÓ TÖBB SZEMPONT, TÖBB BÍRÁLÓ EGY SZEMPONT:
 KORRELÁCIÓK ÖSSZEHASONLÍTHATÓ PÁRJAI
 (HÉT BŐL AZ ELSŐ KÉT ANALITIKUS SZEMPONTRA (Sz₁ és Sz₂) RÉSZLETEZVE



Jelmagyarázat:

Sz₁ = $\ddot{O}B$ = összbenyomás osztályzat

B₁ = 1. bíráló

B₂ = 2. bíráló

Sz₂ = TA = tartalom osztályzat

$r_{(B_1 \ddot{O}B . B_1 TA)}$ = 1. bíráló ugyanazokra a fogalmazásokra adott $\ddot{O}B$ és TA osztályzatai közötti korreláció

$r_{(B_1 \ddot{O}B . B_2 \ddot{O}B)}$ = 1. és 2. bíráló ugyanazokra a fogalmazásokra adott $\ddot{O}B$ osztályzatai közötti korreláció

olyan van, amelyik valamelyik fogalmazás osztályzat (főként a stílus) és a nyelvhelyesség (ez a leggyakoribb), vagy éppen a fogalmazás és a helyesírás, vagy a külalak közötti korrelációra vonatkozna. Egy faktorelemzés valószínűleg alátámasztaná az így adódó következtetést, hogy a hét szempont lényegében négy vagy inkább három, s ezek nem mások, mint amivel a magyar tanárok gyakorlatukban élnek. Ezek a szempontok a fogalmazás és nyelvhelyesség, a helyesírás, valamint a külalak.

Meg kell jegyezni, úgy látszik, a stílus központi helyet foglal el az értékelésben éppúgy, mint a fogalmazási műveletben. A stílus osztályzatok – a korrelációk alapján ítélve – olykor a szerkesztés, olykor pedig a nyelvhelyesség értékszempontjához tartanak. Valóban: a stílus választékosság, ami a mondanivaló és a nyelvi eszközök megválasztásában egyaránt megnyilvánul. Mindazonáltal érdekes lenne megtudni, vajon más országok bírálóinak értékítéleteiben ugyanilyen mintázatú és mértékű-e az értékszempontok közötti differenciálás, mint nálunk, vagy pedig ez hazai sajátosság. Az elemzés mindenesetre azal a tanulsággal szolgál, hogy az értékelési szempontok egymással kölcsönösen összefüggő, egymásra támaszkodó és a feladat tartalmától is meghatározott minőségekre vonatkoznak, ezért nem választhatók szét egészen.

Az értékelés módszertani tanulsága

Az IEA-fogalmazásvizsgálat bebizonyította, hogy lehetséges az összetett szellemi produktumok objektív értékelése, ha az értékelést megfelelő szakértelemmel rendelkező bírálók végzik, ha több bíráló vesz részt ugyanazon teljesítmény megítélésében, s ha a véletlen hibák mérséklésére kellően kimunkált értékelési útmutatókat, etalonokat bocsátunk az értékelők rendelkezésére. Javítja a bírálat megbízhatóságát a folyamatos bizottsági kontroll, vagyis a bírálatok esetenkénti összevetése. Az összbenyomás szerinti értékelés – különösen ha az analitikus értékelés folyamatos kontrollja alatt áll (vagyis a bírálók kényszerülnek minden dolgotat valamennyi szempont szerint áttanulmányozni) – megbízhatóbb, mint ha csupán analitikus szempontok alapján osztályoznának a bírálók. Az összbenyomás osztályzat hitelessége kézenfekvő: a részek helyett az egész kommunikációs cselekvést minősíti.

A fogalmazás képességét megnyugtatóan csak több, különböző műfajú fogalmazás alapján lehet felbecsülni. Kellő számú dolgozatra kellő számú bíráló által adott értékelések összességükben életszerű körülmények között, hitelesen és megbízhatóan mérik a tanuló írásbeli kifejezőképességét.

4. fejezet

A fogalmazások színvonala – Országos eredmények –

A teljesítménymutatók körvonalazzák fogalmazástanításunk profilját és eredményeit. A fogalmazások tükröt tartanak a magyar iskola elé: így írnak ők, akiket ti – mi – tanítottatok, tanítottunk. A kéziratanyag a 80-as évek magyar iskolájának drámái dokumentuma: tehetségről, iskolátlanságról, pedagógiai erőfeszítésekről, kiszolgáltatottságról, a környezetpusztulásról, tudatlanságról, neveltlenségről, élménytelen szürkeségről, szeretetről, szeretetlenségről. Ebben a fejezetben rövid áttekintést adunk a fogalmazásanyag tartalmáról és fogalmazástechnikai színvonaláról. Elemzésünk a nyolc kötelező feladatra (1A, 1B, 1C, 1E, 5, 6, 7) terjed ki. (A kijavított fogalmazások számát és eredményátlagát összefoglalóan közli a 18. táblázat.)

Országos eredmények: a 8. osztályos és a IV. gimnazista minta összbenyomás osztályzat-átlagai feladatonként

A feladat neve	8. osztály		IV. gimnázium	
	átlag	N	átlag	N
1A KERÉKPÁR	2,8	286	–	–
1B SZEMÉLYLEÍRÁS	2,9	294	–	–
1C KIMENTÉS	3,2	283	–	–
1E ÁLLÁS	2,6	283	3,6	208
5 ÉLMÉNY	2,8	305	–	–
6 ÉRVELÉS	2,1	359	3,1	933
7 ESSZÉ	2,6	384	3,8	933
9 TANÁCS	3,1	1152	3,8	437

18. táblázat

A 4.1. pontban az öt levélfeladatot ismertetjük, a 4.2. pontban az élményfogalmazást, a 4.3. pontban az érvelő fogalmazást, a 4.4. pontban az esszéfeladatot mutatjuk be. Mind a négy feladattípust a szövegtípus ismertetése vezeti be. Ezután bemutatjuk a *fogalmazásfeladat útmutatását*. Ezt követi az *értékelési szempontok* ismertetése, majd kevertben, az osztályzat feltüntetésével az *5-ös, 3-as, 1-es összbenyomás osztályzatú etalonfogalmazások* következnek. Az eredményeket a feladat természetének, műfajának megfelelő rendben ismertetjük, bemutatva a fogalmazások legszembevetőbb tartalmi és fogalmazástechnikai sajátosságait. Mindenütt közöljük az *osztályzatok eloszlását, példafogalmazásokat* és kommentárokat. Az idézett fogalmazásokat (az etalonfogalmazásokat és a példafogalmazásokat) eredeti helyesírással, a bekezdések rendjét megtartva közöljük.

A levélfeladatok

A levél kommunikációs helyzetet jelölő *keret*: forma, amelybe elvileg bármilyen tartalom – s ennek megfelelően bármilyen szövegtípus – elhelyezhető. A levelek egyetlen közös lényegi jellemzője, hogy meghatározott címzettjük és meghatározott feladójuk van (legyen bár akár az egyik, akár a másik több személyből álló csoport, mint pl. egy körlevél vagy egy többek nevében írt beadvány esetében). A levelezés *általános* formái szabálya ennek megfelelően mindössze annyit ír elő, hogy a levelet meg kell címezni (olyan pontossággal, hogy biztosan elérje a címzettet), a címzettet meg kell szólítani, a levélnek búcsúzó záradékot kell tartalmaznia, és a feladó személyét felismerhetően jelezni kell. Mindez arra szolgál, hogy jelezze a kommunikációs helyzetet, kijelölve annak szereplőit, elejét és végét.

A levélforma a társas érintkezés konvenciója, ennek megfelelően típushelyzetekhez illő típuszabályai vannak. A levelezés illemszabályai – ugyanúgy, ahogy a szóbeli érintkezése – kipróbált s adott helyzetekre sikerrel alkalmazható (vagy kötelező) nyelvi fordulatok használatát írják elő. Ezek az íróknak és az olvasónak egyaránt segítenek az üzenet *közös* értelmezési tartományának kijelölésében. A leveleknek két kategóriáját különböztethetjük meg aszerint, hogy a feladó saját nevében vagy egy „szerep” kötelékében ír-e. Az előbbi kategóriát *magánlevélnek*, az utóbbit *cégszerű levélnek* nevezzük.

A cégszerű levelezésben mind a levél tartalmát, mind pedig stílusát, illetve formáját annak a „szerepnek” a szabályai írják elő, amely a levél íróját felhatalmazza a cég (hivatal, intézmény) nevében való levelezésre. A szerep ugyanis hatáskört és felelősségi viszonyt jelöl ki, amelyet a levelező köteles betartani. Ez a mondat pl. „X.Y. ellen a szabálysértési eljárást megszüntetem.” cselekvés értékű (nyelvészeti terminológiával: illokúciós) jelentést hordoz, de csak akkor, ha a levél cégszerű, azaz bizonyítja, hogy írójának hatáskörébe tartozik a szabálysértési eljárás megszüntetése. Magától értetődik ezek után, hogy a hivatalos levelezés szabályait a „szerep” szabályaival együtt sajátítják el azok, akik e szerepekre készülnek, vagyis a hivatalos levelezés tanítása szakképzési feladat: így például a kereskedelmi levelezés szabályait a kereskedelmi szakképzés, a keresetlevél írásának szabályait a jogászképzés keretében kell oktatni.

A magánlevelek annyiféleké, ahányféleké az egyén kapcsolatai. Ezek azonban ugyancsak tipizálhatók: a levél hangvételét, stílusát meghatározza, hogy a feladó hivatalos vagy nem hivatalos viszonyban áll-e a címzettel, hogy magasabb, egyenlő vagy alacsonyabb státusú-e, mint a címzett, s e viszony kifejezése más és más lesz aszerint, hogy a státuskülönbség korkülönbségből, a társadalmi helyzet vagy a társadalmi szerep különbségből adódik (White, Löfquist, 1988). Általában megfigyelhető, hogy minél nagyobb személyközi (interszubsjektív) távolságot áthidaló kommunikációs helyzetről van szó, annál erősebb az igény a konvencionális stílusfordulatok alkalmazására, vagyis annál szívesebben támaszkodnak a levelezők a biztonságot adó, jól bevált nyelvi fordulatokra, annál inkább kerülnek a személyes fordulatok kockázatait. Érthetően, hiszen minél kevésbé ismerős a címzett, vagy minél nagyobb társadalmi távolság választ el tőle, annál kevésbé tudjuk „tervezni” a hatást, amit személyes ízű szavaink, fordulataink keltenek. A szigorúan kötött társasági levélforma (pl. egy diplomáciai fogadásra szóló meghívó) és a teljesen kötetlen baráti levél két pólusa között a levelezési formák és stílusárnyalatok végtelen sok variációját találjuk. Elmondható azonban, hogy a levél stílusát általában egy fokkal távolságtartóbb hangvétel jellemzi, mint azonos kommunikációs viszony mellett a

szóbeliségét. Ez az írásbeli kommunikációs helyzet természetéből adódik: közvetlen beszédhelyzetben könnyebb korrigálni a félreértéseket, mint a kommunikációs partner távollétében. Ezenkívül a szó elszáll, az írás megmarad: ami szóban közvetlen tréfának hat, írásban sértő lehet, a nyersség írásban durvaságnak hat.

Az előbbiekből következik, hogy a távolságtartó, konvencionális magánlevelezés formái, stílusi szabályai taníthatók. A stílustanítás általános anyanyelvi *nevelési* feladat. A mindennapi életben magánemberként folytatott hivatalos levelezés formai szabályainak megtanítása viszont *oktatási* feladat. Mivel ezekre a tudnivalókra az „Életbe” kilépő tanulóknak van szüksége, a levelek és más „iratok” tananyagként hagyományosan – jelenleg is – az általánosan képző iskola (általános iskola) utolsó évfolyamainak tanterveiben jelennek meg, az anyanyelv tantárgy keretében (*Takács, 1981*).

A levélforma legáltalánosabb szabályai a fogalmazási ismeretek tananyagába tartoznak. A levélforma ugyanis a fogalmazástanításban didaktikai eszköz is. A (barátnak, rokonnak címzett) levél a legkülönbözőbb témákról, különféle szövegtípusokat igénylő (pl. élményelbeszélő, leíró, útmutatást tartalmazó) fogalmazások célszerű keretétül szolgálhat. A kezdő fogalmazónak éppen elég baja van a mondanivaló megformálásával (különösen, ha valamilyen személyes élményét, tudását kell közvetítenie, s nem támaszkodhat már megírt szövegre, mások szavaira). Ilyenkor alig tud arra figyelni, hogy az Olvasó, akit nem ismer, vajon hogyan tudja értelmezni, amit ő mond. A „barátot”, „rokont” könnyebb elképzelnie, jobban rá tud hangolódni az olvasó szempontjára, ha az Olvasót megszemélyesítheti egy ismerősben. A levélkeret tehát támaszték, korlát, amibe a tanuló bekapaszkodhat. Ezért a levélformát viszonylag korán: a 4. osztályban tanítjuk, s attól fogva rendszeresen megjelenik az elbeszélő, a leíró fogalmazás tanításakor is.

Feladataink között öt különféle levél szerepelt. Ezek közül három: a **KERÉKPÁR**, a **SZEMÉLYLEÍRÁS** és a **TANÁCS** ilyen „didaktikus levél”, amelyekben a levélkereten belüli szövegtípus – a tartalom – valamivel fontosabb eleme a feladatnak – kommunikációs aktusként –, mint maga a levél. A másik kettőben (**KIMENTÉS**, **ÁLLÁS**) a tartalom jórészt előre adott volt, s a tanuló legfőbb feladata a levélkeret megalkotása volt. Az alábbiakban bemutatjuk a feladatokat, az értékelési szempontokat, s az eredményeket.

1A feladat: KERÉKPÁR

A feladathelyzet

Képzeld el a következő helyzetet!

Múlt nyáron nagybátyádnál nyaraltál, aki egy másik városban él. Az áruházban járva megnézegetted a bicikliket is. Volt ott mindenféle: fiúknak, lányoknak való, különféle márkájú, különböző kiegészítőkkel felszerelt kerékpár. Nemrég nagybátyád írt egy levelet, amelyben megígéri, hogy születésnapodra vesz egy biciklit, de kéri, hogy pontosan írd le, milyet szeretnél.

Alább kerékpárok képeit láthatod. Válassz ki egyet, és a következő oldalon készíts leírást róla! (Mintha azt a biciklit szeretnéd kérni.)

Kedves Nagybátyám!

Leveleddel nagy örömet szerezteél. Nem is reméltem, hogy kívánságom ilyen hamar teljesül. Most pedig leírom, hogy milyen biciklit szeretnék

.....
.....
.....
.....
.....

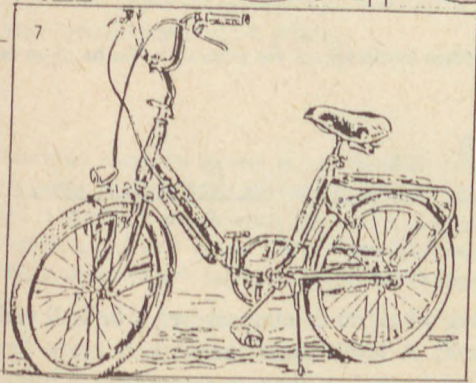
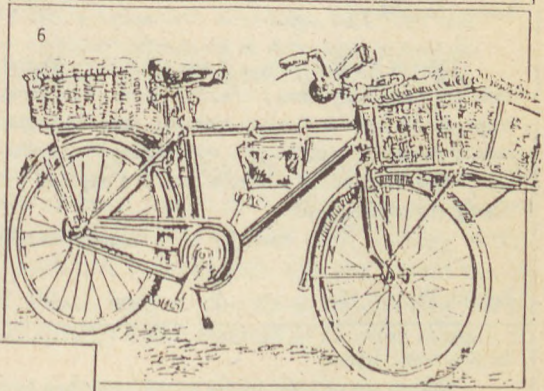
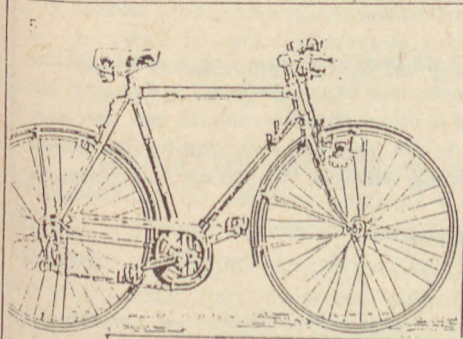
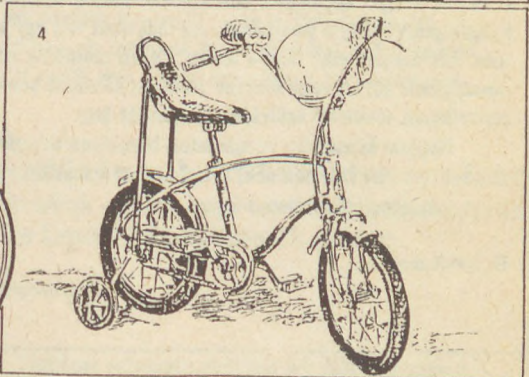
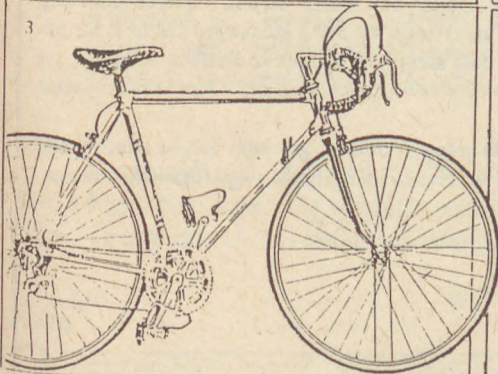
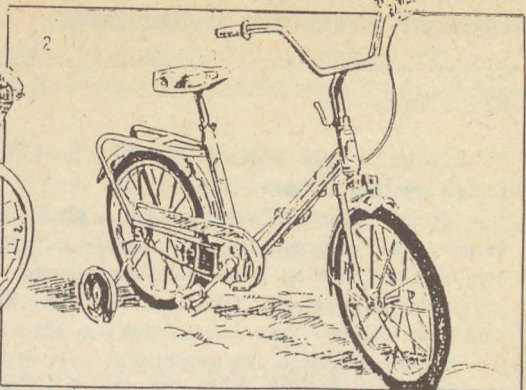
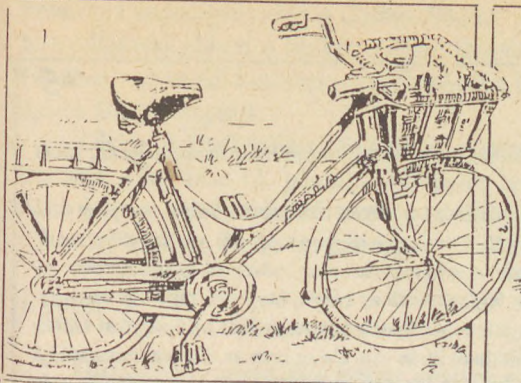
(A levél folytatásához egy teljes megvonalazott oldal állt rendelkezésre és pótlapok kérésre, tetszés szerint.)
8. ábra

Az értékelés szempontjai

A tartalom elbírálásakor figyelembe vettük egyrészt, hogy a kerékpár lényeges jellemzőit (pl. túra- vagy versenykerékpár, férfi vagy női bicikli, kiegészítők) említette-e a tanuló, s másrészt, hogy tartózkodott-e a lényegtelen elemek felsorolásától (pl. küllők). Egyes fogalmazásokban nem a képeken szereplő kerékpárok egyikéről írt a tanuló, hanem arról, amelyekre a valóságban vágyott. Ezt elfogadtuk.

A szerkezet megítélésekor azt bíráltuk el, hogy a felsorolt elemek természetes rendet alkotnak-e, azaz megkönnyítik-e a kerékpár elképzelését, felidézését. A felesleges kitérők, újrakezdések, ismétlések levontak a dolgozat értékéből.

A stílus megítélésekor figyelemmel voltunk arra, hogy mennyire pontos kifejezésekkel írja le a tanuló a kerékpárt, s hogy tekintettel van-e az olvasó (az idősebb, kedves, irányában jóindulatú rokon) személyére. Bár a nyitómondatokat megadtuk, a dolgozat értékeként könyveltük el, ha a tanuló a saját szavaival is utalt hálájára, örömére.



8. ábra

<p>Kedves Nagybatyám!</p> <p>Leveleddel nagy örömet szerezted. Nem is reméltem, hogy kívánságom ilyen hamar teljesül. Most pedig leírom, hogy milyen biciklit szeretnék.</p> <p>Emlékszel, amikor meglátogattalak, és láttuk azokat a bicikliket, most eldöntöttem, melyiket szeretném a születésnapomra, ha az ajánlat még mindig áll. Mindegyik nagyon szép volt, de úgy döntöttem, hogy most az egyszer egy igazán praktikus választok. A születésnapom után rendszeres újságkihordást fogok vállalni. Ez az egyik legutolsó, amit láttunk, és a legfontosabb az benne, hogy van rajta egy rászerezhető kosár, amit vásárláskor használhatok vagy könyveket hordhatok benne, amihez az újságokat köthetem. Közepes magasságú, elég nagy kerekei és egy állítható ülése van. De ez nem az aminek keresztrúdja is van és lehajló kormányja, ami szintén tetszett nekem. Dudája van csengő helyett, ami szerintem elég különleges, és hely a pumpának. Az ülés alatt van egy kis erszény, amiben a gumijavító készletet tarthatom. Azt hiszem, első lámpa is van. Olyan metáلكék színűt szeretnék, amelyet az üzletben is láttunk, ha nincs, akkor zöldet vagy fehéret. Nem jut eszembe semmi más róla, de bármi, ami a fent leírt dolgokkal rendelkezik, tökéletes születésnap ajándék lesz.</p> <p>Nagyon köszönöm az ajánlatot, bármilyen bringát is veszel, örülni fogok neki. Hát ez minden, add át üdvözetemet Lili nélinek, Pocoknak és Vacaknak, és remélem, hogy ismét meglátogathatlak benneteket – nagyon jól éreztem magam.</p> <p>B., 1983. nov. 24.</p> <p>Sok szeretettel</p> <p>Sári</p>	<p>5</p>
<p>Kedves Nagybácsi!</p> <p>Először is olyan lenne a jó ami sokat kibír. Tudod bácsikám mi az iskolával nagyon sokat kirándulunk, ezért egy kényelmes kerékpár kellene. A mi városunkba most nagyon divatosak a „Camping” kerékpárok. Ez azért is jó lenne mert van rajta csomagtartó és azok a tárgyak is elférnek rajta amit nem tudnák máshova tenni. Legyen rajta visszapillantó tükör és első, hátsó fék, a láb alatt feltétlenül legyen egy pumpa. Ha elhozod a biciklit hozd el a papírjait is! Nehogy elfelejtsd! Van még egy kis kérésem, ha lehet piros színű legyen!</p> <p>Szeretettel üdvözöllek!</p> <p>Szeged, 1983. V. 16.</p> <p>Andrea</p>	<p>3</p>
<p>Kedves Nagybatyám!</p> <p>Nekem aza camping bicikli tetszik amelyiken banán nyereg van felszerelve. De ha olyan már nem lesz akkor egy verseny keró is jólesz.</p> <p>Unokaöcséd Ferenc</p> <p>Majd el felejtettem a születési évem 69 Május 2.</p> <p>Nagyon szépen köszönöm Ferenc</p>	<p>1</p>

Az eredmények

A gyerekek nem könnyen birkóztak meg a helyzet értelmezésével, s be kell vallani, ennek oka részben a feladatban keresendő. A levélfeladat megszokott keret ugyan számukra, de a kerékpár leírása bizony nehézségeket okozott: különösen a fiúknak esett

nehézére összeegyeztetni a „laikus felnőtt” információigényét a maguk szokásos nyelvhasználatával ebben a tipikus kamasztémában. A dolgozatok összbenyomás átlaga 2,7 (9. ábra), az analitikus szempontok közül a tartalomra 2,8 a szerkezetre 2,8 és a stílusra 2,6-es átlagot kapunk.

Olykor a levél írója a tájékoztató részben is módot talált arra, hogy az ajándékozót bevonja a leírásba (1. példa). Többnyire lányok választottak ilyen megoldást, akik inkább laikus, mint szakértő szempontból írták le a kerékpárt: elsősorban külsőségekre (pl. szín) utaltak, illetve arra, hogy mire fogják a kerékpárt használni (1. példa).

1. példa

Összecsukható legyen, mert gyakran megyünk autóval kirándulni, vagy le hozzátok, és ott jó volna bringázni. Ezt a kerékpárt „CAMPING”-nek becézik. Könnyű kezelni is. Patkófékes elől, hátul. Ez jó, mert erősen fog. Az első sárhányón van egy lámpa is, ugyanúgy hátul is. Ezt az első kerékre szerelt dinamó működteti. Így akkor is tudok vele menni, amikor már kezd sötétedni... stb.

Az erősebb műszaki érdeklődésű fiúk többnyire szakszerű leírást készítettek. Közülük a legjobbak azért elég részletes leírást adtak ahhoz, hogy a szakkifejezésekben kevésbé járatos olvasó is el tudja valamennyire képzelni a kerékpárt (2. példa):

2. példa


Egy szorzóváltós versenybiciklire gondoltam. Hajlított versenykormányán két félkar található, ezekhez mindegyikhez egy-egy keréken levő patkófék kapcsolódik. Közös ülés, nagy kerekei vannak. Az egyik váltó az agynál, a másik a pedálnál helyezkedik el. A hozzájuk tartozó váltókar a váznak a kormányt a pedállal összekötő részén található, egymás mellett, egyik a jobb, másik a bal oldalon... stb.

A tartalmi hibák között gyakori, hogy az író túl sok vagy, ellenkezőleg, túl kevés információt ad. Az előbbi esetben az olvasó elvész a fontos és kevésbé fontos részletek között, nem tudja elképzelni a leírt kerékpárt. A jó leírás ugyanis attól jó, hogy vezérli az olvasó belsőképző folyamatát (3. példa). A hevenyészett, hiányos, sematikus információ pedig egyszerűen nem elegendő ahhoz, hogy az olvasóban megszülessék a kívánt kép, hacsak egyetlen hívószó (pl. márkajelzés) nem elegendő neki, mert maga is ismeri a kerékpárválasztékot (4. példa).

3. példa

A kerekénél kezdeném ugyanis az van legalul és alulról megyek felfelé. Tehát a kereke fekete-fehér gumis, átmérője körül belül egy méter. Szelepe autószelep, küllői egészen vékonyak. Tengelyei erős, acél és nikkelezettek legyenek. A kerékmeghajtás egy nagy és egy kisebb fogaskerekekkel történjen, amit váltani lehet. A hátsókeréknél a láncáttételhez tartozó fogaskerekek a váltók, amiknek a száma legyen öt. Tehát ötváltós legyen.... stb.

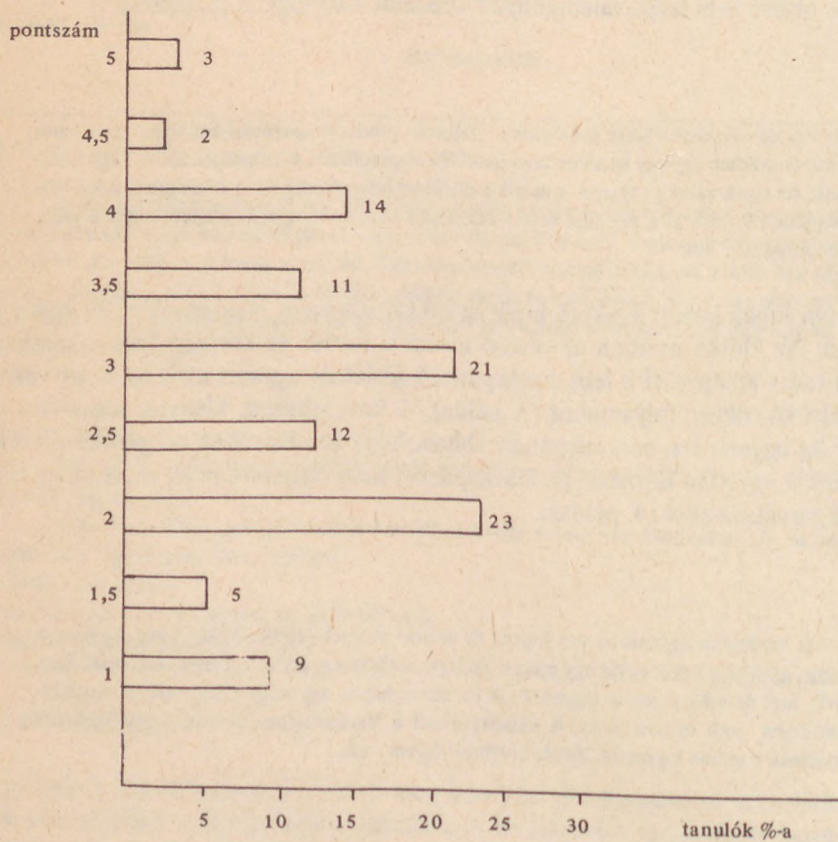
AZ 1A (KERÉKPÁR) FELADAT ÖSSZBENYOMÁS
OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA (8. osztály)

 8. osztály

N=286

$\bar{x}=2,72$

S=1,00



4. példa

Láttam az áruházban egy metálkék tízsebességes verseny biciklit. A márkájára nem nagyon emlékszem. Azt hiszem, hogy favorit vagy peugeot (pözsó). A favorit a csehszlovák az utóbbi pedig francia. Kérlek szépen ha nem túl drága akkor légy szives vedd meg, már évek óta vágyom egy szép és jó versenykerékpárra.

A levélkeret egy részét az útmutatásban megadtuk. Ez segítség volt mind a *felépítés* megtervezéséhez, mind a hangvétel megtalálásához. A tanulók – még a gyenge fogalmazók is (vö. 6. és 7. példa) – általában jól megoldották a leíró rész és a levélkeret elrendezését: a személyes mondanivaló többnyire keretezi a leíró részt. A leíró rész megszerkesztésében azonban sok az ügyetlenség. Jellegzetes hiba a hirtelen és jelöletlen szempontváltás, ami megzavarja az olvasót (5. példa):

5. példa

Vékony vázú van két váltó rajta és két lábvédő van két fékje egy első és hátsó és enél a biciklinél nema pedálal fekezel hanem a kormányon lévőfékel és már úgy megszoktam hogy a lábamal fékezek a multkorába malydnem neki mentem egy busznak mert a lábamal fékeztem kerekerei nagyon vékonyak és töb fogaskerékván rajta belül üres minden a vázba.

A mondanivaló tervezésének egy másik, gyakori hibája, hogy a tanuló nem tudja összeegyeztetni a saját „kívánságlistáját” az érthető és követhető leírás követelményével: felsorolja, hogy neki mi fontos egy kerékpáron, és felsorol képelemeket is, de ezek nem állnak össze koherens leírássá (6. példa).

6. példa

Kedves Nagybátyám!

... Lehetőleg verseny kerékpár legyen. Legalább nyolc váltós Szovjet típusú! Keskeny ülésű bicig-
li legyen és könnyen kezelhető és karbantartható lehetőleg lábefogó nélkül. Sárányó ne legyen rajta. Két első fék ne legyen rajta. Lehetőleg könnyen kormányozható kerékpár legyen. Lehetőleg pótalkatrészt is sziveskedjenek hozzá kapcsolni.

Ha sziveskedel dúr aluminiumból készült kerékpárhoz ragaszkodnék.

Ezzel zárom soraim és köszönöm a kerékpárt.

Misi

A legjobb fogalmazásokban a leíráshoz és a bizalmas levélhez illő *hangvételt és stílust* össze tudják egyeztetni a tanulók. A lányok például úgy, hogy a személyes megjegyzéseket belefűzik a leírásba (vö. 1. példa). Sok olyan fogalmazás volt azonban, amelynek leíró része alig több az elemek pusztja felsorolásánál, vagy szintaktikailag monoton (legyen rajta ez, legyen rajta az, vagy van rajta ez, van rajta az) (6., 7. példa).

7. példa

Kedves nagybácsi!

Amit én szeretnék az egy verseny bicikli tudod az a görbe kormányú két váltós tiz sebeséges verseny kerékpár És még az a perem fékes vékony kerekű és még az a szigetelő is van a kormányán. Ezt a kerékpárt szeretném. Nagyon köszönöm hogy megtették veni ezt a kerékpárt.

Unoka öcséd. Imre

1B feladat: SZEMÉLYLEÍRÁS

A feladathelyzet

Képzeld el a következő helyzetet!

Meglátogatod levelezőpartneredet, akivel most fogsz először találkozni személyesen. A következő oldalon írd le a külsődöt egy rövid levélben (hogy nézel ki, mit fogsz viselni, mi az, amiről könnyen rád ismerhet), hogy az állomáson biztosan felismerjen!

Az értékelés szempontjai

A *tartalom* elbírálásakor azt vettük figyelembe, hogy szükséges és elégséges információt közöl-e a levél írója megjelenéséről, ismertetőjegyeiről (pl. ruházat, táská), vagyis a levél alapján könnyű lesz-e megtalálni őt az állomáson.

A *szerkezet* elbírálásakor vizsgáltuk, hogy összefüggő, szövegszerű-e a leírás, vagy az író csupán leírt tulajdonságairól; másrészt pedig, hogy az információk elrendezése könnyen követhetővé teszi-e a leírást.

A *stílus* értékelésében figyelemmel voltunk arra, hogy mennyire találóak, szemléletesek a leíró kifejezések, és hogy a levél hangneme megfelel-e a feladat szerinti író-olvasó kapcsolatnak.

Etalon fogalmazások: összbenyomás

Kedves Gabi!

5

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, de megpróbálom leírni, miről ismerhetsz fel. Siess a válaszadással, hogy én is megismerhesselek.

Július 14-én megérkezik a vonat. Én pontosan három órakerékpár lépek a peronra. Fehér, géz nyáriruhában, szandálban érkezem. Bal kezemben vörösrézű szegfű tartok majd. Kereső pillantásokkal kémlelem a várakozókat, köztük persze téged kereslek. Igyekszem majd barnahajú emberek közé kerülni, hogy jól lásd szőke hajam a vonatról. Lassú mozdulatokkal integetni fogok a virággal. Lehet, hogy addigra jól légek, és virítani fogok. Sebjaj! Így könnyen rám ismersz legalább. Magas vagyok, és úgy hiszem ez is segíteni fog neked.

Ha ezután sem találsz rám, kérlek a nagyóra alatt várj!

Minél hamarabb válaszolj!

(kelet helye, dátum)

Szia: Zsófi

Kedves barátom!

3

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, mert nem kaptam fényképet. Ezért röviden leírom a külsőmet, hogy megismerj. Kék kabátot fogok viselni és farmernadrágot. Magas, barnahajú és barnaszemű vagyok. Megismerhetsz onnan, hogy a kabátomon egy jelvény lesz. Kérlek, hogy röviden te is írd le a külsődet, hogy megismerjelek.

Üdvözöl barátod!

Kedves István!

1

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, mert a fényképész néni beteg. Van ugyan kettő fényképész, de a másik, pedig elment kirándulni.

Leveledet megkaptam. Leírom, hogy Szombaton, hogy fogok felöltözni. Hajam barna közepes hosszúságú. Szemem szintén barna színű. Fekete balonkabátban leszek. Farmernadrágban és sportcipőben. Leírtad, hogy Te milyen öltözékben leszel és milyen a hajad színe. Hajad színe szőke, kék szemed van. Macsólsőben leszel. Elfelejtettem, hogy a kezemben lesz egy feket német juhászkutya. Együtt elmegyünk haza. Azután elmegyünk Vasárnap moziba. Este pedig elkísérlek a Vonat Állomásig. Közben jót fogunk játszani, beszélgetni. Sajnos nem tudok többet írni. Befejezem ezt a levelemet. Szombaton várlak a deles vonattal gyere,

(Kelet helye, dátum)

Sokszor üdvözöl barátod: Zoltán

Az eredmények

A feladat összbemérés átlaga 2,8. Itt is a tartalom átlaga a legmagasabb (3,0), ami érthető, hiszen megadtuk, hogy a levélnek milyen információkat kell tartalmaznia. A szerkezet osztályzatok átlaga 2,9, a stílus osztályzatoké 2,8. (10. ábra)

A személyleírásban a gyakorlottabb fogalmazók hűségesen követik az utasításban is megadott ésszerű sorrendet: termet, szem és hajszín, öltözék, különös ismertetőjel.

Ezekben a fogalmazásokban is kiütözik a fiúk és a lányok kommunikációs stílusának jellegzetes különbsége: a fiúk szűkszavúbbak, lényegre törőbbek, tárgyra orientáltak (1. példa), a lányok fecsegőbbek, kedveskedőbbek, inkább a beszédtársra orientáltak. A lányok fogalmazásai általában hosszabbak: gyakrabban térnek ki öltözékük (2. példa) vagy termetük (5. példa) leírásának részleteire, mint a fiúk, és a levélnek a levelezőtársal való kapcsolatra utaló részei is hosszabbak (3. példa).

1. példa

Kedves Tibi!

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, de leírom a külsőmet, hogy könnyen felismerhes az állomáson.

Magas, sovány testalkatú fiú vagyok. Hajam színe feketés-barna, rövid. Egy hátizsák lesz nálam és két szatyor. Pólóban leszek, amin egy Sandokan fej látható és egy farmer rövidnadrágban. Szandálom barna színű.

Remélem e rövid leírás után könnyen felismersz és hamar találkozunk.

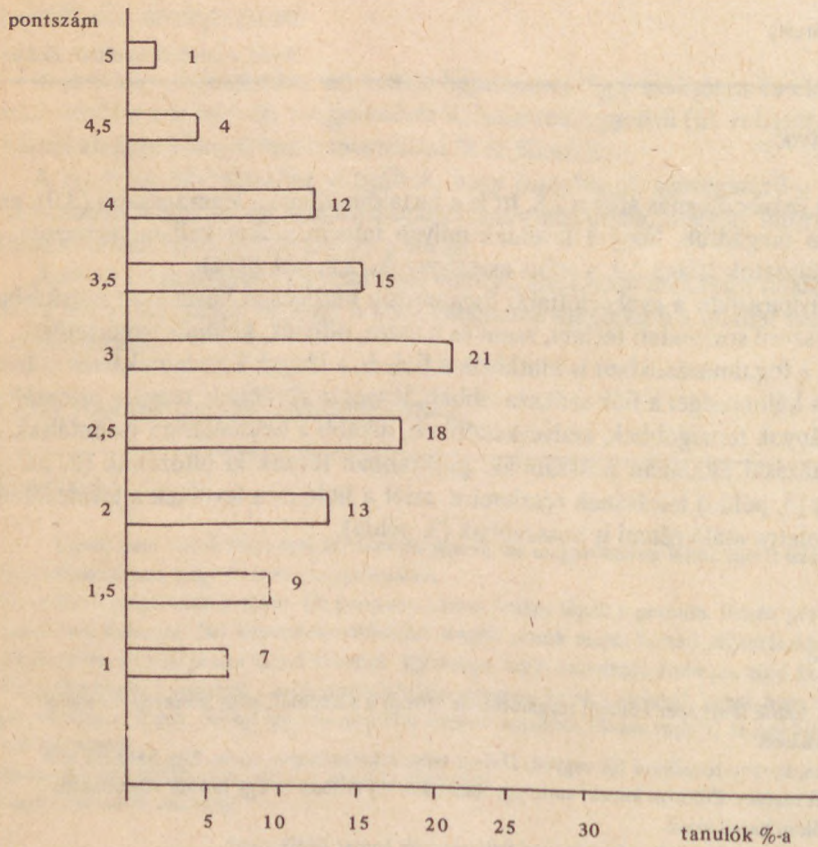
(dátum)

Miki

AZ 1B (SZEMÉLYLEÍRÁS) FELADAT ÖSSZBENYOMÁS
OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA (8. osztály)

8. osztály

N=294
 \bar{x} =2,79
S=0,94



2. példa

Kedves Icu!

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, ezért leírom, hogy fogok kinézni az állomáson, amikor megérkezem.

Fekete a hajam és sötétbarna a szemem. Kb. 160 cm magas vagyok. Nem vagyok valami sovány. Kissé kövéredek, de azt mondják a barátaim, a magasságomhoz jól nézek ki. Piros és fehér minitás vállpántos ruhát fogok viselni. A ruhán három fodor van és kék farkasfoggal díszítve. Az utazótászkám barna és zöld színű lesz. Hogy könnyen rám ismerj, ha leszállok a vonatról egyből felteszek egy piroskeretes napszemüveget.

Remélem hamar megtaláljuk egymást. Te is írd meg, hogy milyen lesz a külsőd, így könnyen egymásra találunk a tömegben.

Addig is jó tanulást.

Sok szeretettel barátnőd:

Zsuzsa

(kelet helye, dátum)

3. példa

Kedves Éva!

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, mert a fényképésznél festik a műhelyt és ezért kérek ne haragudj. Azt kérdezed leveledben, hogy mibe fogok lenni, hogy leszek felöltözve, és miről ismersz meg?!

Az állomáson várlak, az újságosbódé melletti padon fogok ülni. Ruházatom a következő lesz: fekete bársonynadrág, kockás ing, saru, és egy Szandokános szatyor. Azonkívül gondor haj, fehér klipsz lesz a fülemben, szemüveg lesz a szememen, kék kerete lesz. Másról nem hiszem, hogy megismernél.

Zárom soraimat.

Mégegyszer köszönöm hogy írtál!

Szia! Várlak az állomáson 27-én.

Barátnőd: Ági

(kelet helye, dátum)

A *tartalmi* hibák egy része abból adódott, hogy a fogalmazás írója nem a megadott helyzetre illő levelet írt. Nem világos a levélből, ki utazik, és ki várja az utazót (3. és 4. példa). Előfordul, hogy a tanuló elfelejti, hogy már levélben barátságot kötött a címzettel, és úgy mutatkozik be, mintha teljesen idegen lenne (5. példa).

4. példa

Kedves Gábor!

... Először is a külsőmről: Fehér ruhát fogok viselni piros övvel. Kezemben fekete disco táska lesz. Szőkésbarna hajamba, amely a vállamig ér, piros masnit fogok kötni. A húgommal megyek eléd. Rajta világos blúz lesz és piros kertész nadrág... stb. Éva

(kelet helye, dátum)

5. példa

Kedves Csaba!

... Legelőször is bemutatkozom. Tizennégy éves vagyok. Szőkésbarna haj. A hajam olyan göndör mint a puli szőre. Kék szemű, közepes magasságú vagyok és enyhén szólva molett. Szóval nem vagyok se kövér se sovány mások szerint. Szerintem pedig megvan a súlyom nem ártana pár kilót leadni. Szeretek sportolni és elég jó sportoló vagyok... stb. Üdvözlettel: M. Erzsébet Tünde

(kelet helye, dátum)

Egyszerű *felépítésű* levél a személyleírás, ezért alig volt mit elrontani rajta. A levélírók néha elhagyják a záróüdvözletet (1., 7. példa), vagy magát az aláírást felejtik el (6. példa). Néha a fogalmazás azért nehézkes, mert a tanuló a leírásnak nem értelemszerű, hanem mechanikus sorrendjét választotta, mint pl. a 6. példa szerzője, aki szigorúan alulról felfelé haladva írja le magát:

6. példa

Kedves Csabi!

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról, de leírom neked, hogy hogyan fogok kinézni hogy megismerjük egymást az állomáson. Talán alulról felfele kezdeném leírni magamat világos fehér cipőben leszek a nadrágom sötétkék és a kezemben egy nagy barna bőrönd. Felül egy világos poló és egy sötétkék mellény leszek rajtam. A magasságom száz ötven centiméter a hajam színe szőke a szemem színe barna. A testalkatom elég vékony és hogy jobban megismerj egy nap-szemüveget fogok viselni. Ezzel zárom soraimat az állomásnál találkozunk ha megismerjük egymást.

A levelek *stílusa* gyakran egocentrizmust tükröz. Egyes levélírók ugyanis láthatólag azt és úgy írják, ahogy eszükbe jut. Mondataik abban a sorrendben közlik a leírandó kép részleteit, ahogyan a képzetek a levélíró tudatában felmerülnek (3. példa), holott a jó fogalmazó az olvasó képalkotó gondolati műveleteire tekint, amikor az információkat sorba rendezi, mondatokba köti (1. példa).

A szervezetlenül felsorolt képzetek az olvasóban néha képzavart idéznek elő, mint például a 3. példának ez a mondata: „Azonkívül göndör haj, fehér klipsz lesz a fülemben...”.

A fogalmazások jelentős része (legalább 8-16%-a) nem éri el a kifejezésnek azt a színvonalát, amikor szerkezetről vagy stílusról egyáltalán beszélni lehet. Ezek a fogalmazások funkcionális analfabetizmusról árulkodnak. Íróik megtanultak ugyan írni, de nyelvtudásuk, nyelvhelyességi, helyesírási, szövegszerkesztési készségeik az írásbeli nyelvhasználathoz nem elegendők (7. példa).

7. példa

Kedves Tibi!

Sajnos nem tudok fényképet küldeni magamról. Nem tudok holnap fogok menni Szerencsre ott foglak majd várni a Állomáson fekete öltöben leszek rövid haj szemölcs van a szám melet könnyen fel fogol ismerni fényképet adok magamrol saacsor lesz a kezembe, holnap fél kilencecel megyek száz hatvan cméter körül termetem váró terembe várlak. Prűgy, xy út 14. V. 5. Szia

1C feladat: KIMENTÉS

A feladathelyzet

Képzeld el a következő helyzetet!

Az igazgatóhelyettes megkért, hogy menj be hozzá délután két órakor. Egy órával korábban azonban kiderült, hogy a sportverseny, melyen iskoládat képviseled, nem négy órakor kezdődik, hanem két órakor. Bekopogsz az irodába, de nincs benn senki. Írj egy rövid levelet az igazgatóhelyettesnek, hogy ne várjon rád hiába!

Az értékelés szempontjai

A *tartalom* elbírálásakor vizsgáltuk, hogy a levél tartalmazza-e legalább a következő elemeket: 1. az igazgatóhelyettes megszólítása; 2. utalás a megbeszélte találkozóra és annak idejére; 3. az akadályoztatás okának megjelölése; 4. bocsánatkérés; 5. a tanuló aláírása. Értéknek tekintettük, ha a tanuló ezenkívül a jóvátételre való készségét is kinyilvánította (pl. új időpontot kért vagy ajánlott – megfelelő formában).

A *szerkezet* megítélésében azt vettük figyelembe, hogy a fenti tartalmi elemek a kimentés aktusának megfelelő rendben szerepelnek-e, összefüggő „beszédaktust” alkotnak-e.

A *stílus* elbírálásakor egyrészt azt értékeltük, hogy az üzenet hangvétele, a megszólítás és a búcsúzás megfelel-e az igazgatóhelyettes és a diákok közötti viszonyoknak, másrészt azt, hogy ez a hangvétel egységes-e az egész levélben.

Etalon fogalmazások: összbenyomás

Kedves Zsuzsa néni!

5

Meg tetszett kérni, hogy menjek be segíteni délután két órára. Én az iskolában ezt az időpontot még jó-nak találtam, mivel úgy tudtam, hogy négy órakor kezdődik csak a sportverseny.

Iskola után azonban a tornatanár úr hivatott, és azt mondta, hogy a versenyt két órával előbbre hozták. Én akkor azonnal el kezdtem keresni a Zsuzsa nénit, de sehol sem találtam. Ezért írom ezt a levelet.

Nagyon szeretnék elnézést kérni, hogy nem tudok bejönni segíteni. A futóversenyre mindenképp-en el kell mennem, mert már több mint egy hónapja készülök rá, és az iskolát egyedül én fogom képviselni a kerületi versenyen. Ha ezt a munkát el lehet halasztani, késő délután, vagy holnap szívesen elvég-zem.

Még egyszer elnézést kérek Zsuzsa nénitől, hogy nem tudom teljesíteni amit délelőtt elvállaltam.

Tisztelettel:

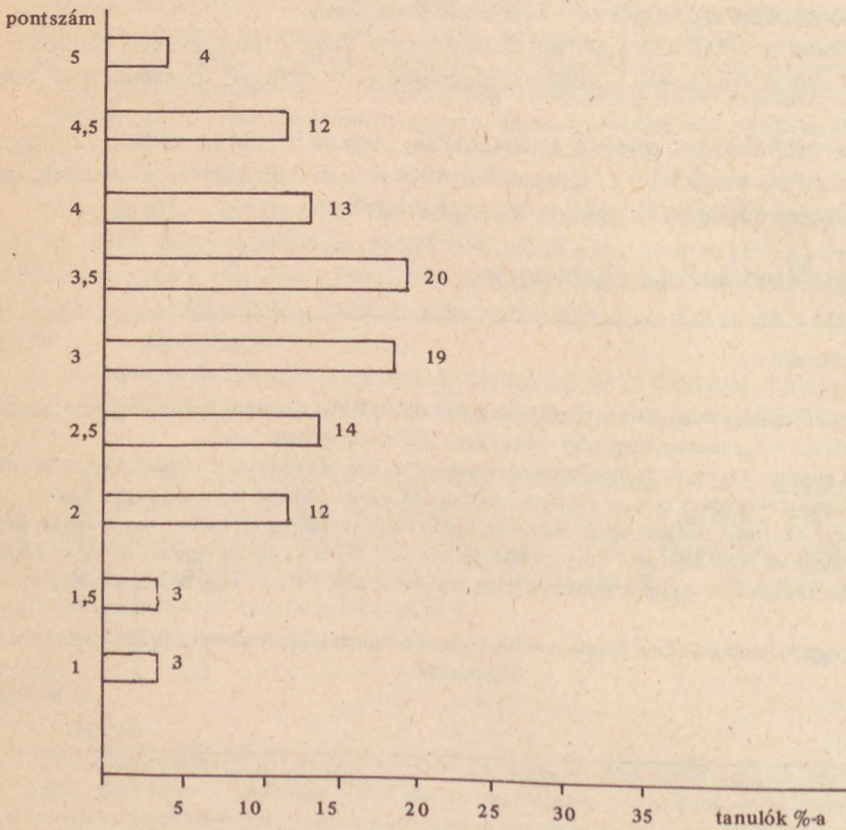
B. Melinda

1983. V. 6.

AZ 1C (KIMENTÉS) FELADAT ÖSSZBENYOMÁS
OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA
(8. osztály)

8. osztály

N=283
 $\bar{x}=3,2$
S=0,95



Tisztelt igazgatóhelyettes

3

Azért írom ezt a rövid levelet, mert megkért, hogy délután két órákor jöjjenek be.

Ne haragudjon de most tudtam meg hogy nem délután négy órákor lesz a sportverseny, hanem két órákor. ezért szíves elnézését kérem, hogy nem bírok bemenni két órákor. Esetleg a sportverseny végén találkozhatunk, vagy ha nem felel meg akkor holnapután bejöhettek, ha valami közbe nem jön. Azért holnapután, mert holnap lesz ennek a versenynek a második fordulója.

Tisztelettel: N. Sándor

Kedves igazgatóhelyettes

1

Bocsásson meg nekem de előbb jöttem el. Mert az iskolát képviselem egy versenyben és az is kétórákor kezdődik. És szerettem volna én mondani de nem volt ott. Ez a versenyen indulok és szeretnék ott lenni minél előbb. Hogy gyakorolhassak a versenyre. Ez nekem is és az iskolának is fontos, hogy milyen érmet szerzek a versenyen. És inkább helyzük át más időre ezt a beszélgetést amikor nincs semmilyen verseny. Kérem az elnézéséért igazgatóhelyettes

1983. május 10

N. György

Az eredmények

A levelek közül ezt a feladatot oldották meg legjobban a 8. osztályosok, az összbonyomás átlag 3,2 (11. ábra). Mivel a levélbe foglalandó információkra pontos útmutatást kaptak a gyerekek, a levelek tartalma általában megfelelt az elvárásnak (az átlagosztályzat 4,2). A szerkesztés átlaga 3,7. A feladat legnehezebb része kétségtelenül a társadalmi távolságnak megfelelő hangvétel és stílus eltalálása volt, annál is inkább, mert a 8. osztályosok közül a tovább nem tanulók májusban a felnőtté válás határmezsgyéjén vannak, tehát kommunikációs viszonyuk a tanárokkal változás előtt áll. Várakozásunknak megfelelően leggyengébb a stílus osztályzatok átlaga (3,1).

A levelek lényegi tartalma a menség előadása. A levélírók általában jól érzékelték, hogy a levélnek öt elemet kell tartalmaznia: a megszólítást, sajnálkozást az elmaradt találkozás felett, a menséget, a jóvátétel szándékának kifejezését és az aláírást. Ezek a tartalmi elemek szinte kivétel nélkül valamennyi levélben megtalálhatók.

Még a leggyengébb fogalmazások is tartalmaznak megszólítást – igaz, ezt a feladatlapon felül megadott rövidebb vonal is sugallta, és tartalmaznak valamilyen záradékot is. A megszólítások igen változatosak. „Kedves ... néni!”, „Kedves tanár bácsi!”, „Tisztelt Igazgatóhelyettes(nő)!”, „Tisztelt Igazgatóhelyettes Úr!” a leggyakoribbak, de volt, aki „Igazgatóhelyettes elvtárs!”, „Igazgatóhelyettes úr!”, „Tisztelt Igazgatóhelyettes Kartárs!” megszólítást alkalmazott. A megszólítások zavaros sokfélesége nem annyira gyerekeink tudatlanságát, mint inkább társas viszonyaink félfeudális zűrzavarát tükrözik.

A megszólításhoz hasonlóan a sajnálkozás kifejezése is sokféle. „Szeretném a bocsánatát kérni...”, „Elnézését kell kérem...”, „Ne tessék haragudni rám...”, „Ne haragudjon...”: ezek a leggyakoribb udvarias fordulatok. Némelyik tanuló rosszul mérte be a távolságot. Az egyik féle hiba a pajtáskodó „Elnézést, de...” fordulat, a másik a rideg-hivatalos „Sajnálattal közlöm...” fordulat, ami ráadásul az alá-főlérendeltségi viszonyt is sugallhatja, csakhogy a valósághoz képest fordított irányban.

A tanulók többsége értelmesen, a situációval azonosulva, azt a maga konkrét iskolai körülményeire lefordítva adta elő a sportversennyel kapcsolatos menséget (1-5. pél-

da). Voltak olyan tanulók azonban, akik közölték ugyan, hogy sportversenyre mentek, de nem indokolták, hogy az előzetesen megbeszélte találkozó helyett miért a sportversenyre mentek (6., 8. példa).

A jóvátétel szándékának kifejezése volt a levél legkényesebb része. Az idézett példák közül a hetedikből és a nyolcadikból hiányzik az erőfeszítés érzékeltetése: a „Más-kor talán ráérek”, „Ha nagyon sürgős... akkor jöjjön el a sportversenyre” mondatok azt a látszatot keltik, mintha a tanuló nem akarna elébe menni a következő találkozási lehetőségeknek. A 9. példa levélírója nem is tesz említést az elmaradt találkozás pótlásáról.

A levelek *hangvétele és stílusa* a serdülők kialakulatlan társadalmi helyzetének bizonytalanságait tükrözi. Sokféle új helyzethez kell a kamasznak alkalmazkodnia: gyerekből meghatározott társadalmi státusú fiatalemberré, illetve fiatal lánnyá serdül, és az egyértelműen gondozására rendelt bácsikat és néniket kezdi meghatározott társadalmi állású férfiakként és nőkként tekinteni. Az iskolában hosszú időn át megszokott egyértelmű gyerek-felnőtt viszony a diák és tanár, munkavállaló és munkaadó, egyeneműek és különeműek közötti kommunikációs konvenciók mentén sokféle új variációban értelmeződik újra, s e szerepviszonyok kombinációiba próbálják a tanulók beleélni magukat. Az 1. példa levélírója még a gyerek-felnőtt viszonyban biztosan mozgó stílusban ír. A 2. példa levélírója kiegyensúlyozott, tisztelettudó, mégis az egyenrangúságot érzékeltető felnőtt hangvételt alkalmaz. Az egyenrangúság társadalmi tartalma az azonos társadalmi státusú felnőtt különeműek közötti egyenrangúság. Ezt a levélíró a teljes stílusbiztonsággal kifejezett távolságtartásával sugallja, amit a magázás hibátlan (pedig nehéz) grammatikai megvalósításával ér el. A tisztelet többszöri kifejezése a tanári szerepnek kijáró önkéntes fölérendelő viszonyt érzékelteti, ami nem módosítja tartósan a társadalmi alapviszonyt.

1. példa

Kedves Ili néni!

Ne tessék haragudni rám, de nem tudok megjelenni itt a tanáriban a megbeszélte időpontban, mert úttörőcsapatunk színeit képviselve részt veszek egy sportversenyen. Tudom, hogy azt beszéltük meg, hogy a verseny előtt találkozunk, de most értesültem tornatanáromtól, hogy a vetélkedés 4 óra helyett 2 órakor kezdődik. Ami a megbeszélendő témát illeti, szólok édesanyámnak, jöjjön be holt nap, s beszélje meg Ili nénivel a hiányzásomat. De ha velem tetszik akarni beszélgetni, tessék üzeni egy időpontot. S még egyszer, ne tessék haragudni!

Köszönettel: É. Zsolt

2. példa

Tisztelt Igazgató úr!

Elnézését kérem, hogy nem tudtam megjelenni a megbeszélte időpontban. Egy órakor tudtam meg, hogy a délutáni sportverseny, melyen én is képviselem iskolánkat, 4 óra helyett 2 órakor kezdődik. Kerestem az igazgató urat, de nem tetszett bent lenni az irodába, ezért levélben fordulok önhöz, s kérem, hogy amennyiben beleegyeznek, ajánljon egy újabb időpontot, amelyre remélem el tudok menni.

Mégegyszer kérem szíves elnézését.

Tisztelettel tanítványa:

B. Ildikó

1983. május 16.

A levelek többségében nem találunk az 1. és a 2. példához hasonlóan következetes és a szituációhoz illő hangvételt. Egyes levélírók megpróbálkoznak a bürokratikus stílussal anélkül, hogy annak szerepeket sugalló konnotációjával tisztában lennének. Ezért a diák-tanár szerepvizonyhoz nem illő hangot ütnek meg, ezt azonban – bizonyára sémaak ismeretében – elég következetesen végigvizik. A 3. példa levélírója inkább egy bürokratikus felépítésű intézményben beosztott hivatalnokhoz illő stílusban ír, a 4. példa stílusa pedig a Kegyelmes Hivatal tisztviselőjéhez illik, aki kifelé a szolgáltatás látszatát igyekszik kelteni.

3. példa

Tisztelt Igazgatóhelyettes kartárs.

Ma délután 2 órakor nem tudok Önhöz bemenni, mivel nemrég tudtam meg, hogy a sportverseny, melyen én is indulok nem 4 órakor hanem 2 órakor kezdődik. Kérem neharagudjon. Későbbi időpontban szeretném kérni a megbeszélést, és erről kérem értesítsen.

Tisztelettel:

B. Judit

4. példa

Tisztelt igazgatóhelyettes elvtárs

Mély sajnálattal közlöm, hogy az ön által kért beszélgetésen megjelenni nem tudok.

Sajnos későn értesültem arról, hogy a négy órára hirdetett sportverseny, amelyen iskolánkat én is képviselem, nem négy hanem két órakor kezdődik. Erről szóban is megpróbáltam értesíteni az igazgatóhelyettes elvtársat, de sajnos az irodában egyetlen nevelő sem tartózkodott. Ezúton is bocsánatot kérek a sajnálatos eset miatt. Kérem, hogy a beszélgetést, egy más, alkalmas időpontra elhalasztani sziveskedjék, és erről engem is értesítsen.

Tisztelettel egy diákja:

N. Imre

(kelet helye, dátum)

A levelek nagy részének hangvétele a mutálásra emlékeztet: a tanulók megpróbálkoznak a tisztelettel, de felnőtt hangnemmél, egy-egy kifejezés mégis félresiklik. Az 5., a 6. és a 7. példa a felnőtt, tisztelettel, egyenrangú hangnemet próbálgatja a gyerekség több-kevesebb maradványával. A gyerek-felnőtt viszonyhoz áll közelebb a 7. példa, és a felnőtt-felnőtt viszonyt közelíti az 5. példa.

5. példa

Tisztelt igazgatóhelyettes úr!

Sajnálattal közlöm, hogy két órakor nem tudok bemenni az igazgatóhelyettes úrhoz. Az iskolát kell képviselnem a sportversenyen, ami eredetileg négy órakor lett volna, de megváltoztatták két órára. Ezért nem tudok két órakor az igazgatóhelyettes úrhoz bemenni. A holnapi nap folyamán felkeresem az igazgatóhelyettes úrt.

Szíves elnézését kérem:

L. Attila

6. példa

Igazgatóhelyettes úr!

Szeretném a bocsánatát kérni, amiért a délutáni megbeszélésen nem tudok részt venni, mivel a sport elszóltott. Szeretném ha az igazgatóhelyettes úr, értem üzenne, és egy más alkalommal meg tudnánk beszélni a dolgokat. Mégegyszeri elnézését kérem, tisztelettel

Róbert 8.b.

7. példa

Kedves tanárbácsi!

Ne tessék haragudni, hogy nem jöttem be de a sportverseny után vagy holnap bejövök a tanárbácsihoz. Ugyanis a sportversenyt valamilyen okból nem négy órára hanem két órára helyezték. Mégegyszer elnézeset kérem.

Regős Zoltán 8.b. tanuló

Végül akadtak levélírók, akik a felnőtt stílussal próbálkozva megkíséreltek, de nem tudtak kellő tiszteletet érzékeltetni. Hangvételük nyersre, gorombára sikeredett (8. és 9. példa).

8. példa

Igazgató helyettes elvtárs

Elnézést de nem tudok jönni, mert versenyre kell mennem. Nagyon sajnálom hogy nem tudok jönni.

Olvashatatlan aláírás

Ú.I. Máskor talán rá érek.

9. példa

Tisztelt igazgatóhelyettesnő!

Ne haragudjon, hogy nem bírok itt lenni 2 órákor. mert a megbeszélés idő előtt 1 órával delült ki, hogy én is képviselem az iskolát a sportversenyen. Ami nem négyórákor kezdődik hanem két órával előbb 2 órákor, amikor bekellet volna jönnöm az irodába. Ha nagyon sürgős amit megakart velem beszélni akkor jöjjön el a sportversenyre ahol én is ott leszek, de csak akkor jöjjön ha még az ideje is engedi. Remélem, hogy tudja hol van a verseny de ha nem tudja akkor kérdezze meg az egyik tanárt.

Mégegyszer, ott vagyok a sportpályán!

Összegzőképpen elmondható, a fogalmazások érzékenyen mutatják, hogy az iskola mennyire izgalmas és befolyásos szocializációs terep. Nagyon valószínű, hogy a tanári testület viselkedésétől is függ a tanulók hangvételének alakulása, hiszen szerepmintáikat a tanárok viselkedése alapján alakítják ki. S bár érzékelhető, hogy a társadalmi környezet, amelyben az iskolán kívül élnek, ugyancsak befolyásolja szerepfelfogásaikat, stílusukat minden bizonnyal elsősorban az iskola alakítja, ahol napjaik jelentős részét töltik, mégpedig állandóan értékelt szóbeli és írásbeli kommunikációs tevékenységgel.

1E feladat: ÁLLÁS

A feladathelyzet

Egy újságban láttad az alábbi hirdetést, és szeretnél jelentkezni az egyik munkára. Válaszolj levélben erre a hirdetésre, úgy, hogy leveled alapján behívhassanak személyes beszélgetésre!

NYÁRI SZÜNIDŐBEN ALKALMAZUNK

- irodai kisegítő
- kézbesítő
- parkgondozó
- csomagoló

munkára általános iskolát végzett tanulókat.

Feltétel: legalább egy hónapos munkavállalás
június 15. és augusztus 31. között.

Jelentkezni lehet írásban a következő címen:

Városi Tanács
Személyzeti Osztály
Marosvár
9200

Az értékelés szempontjai

A *tartalom* minőségének megítélésekor a következő négy tartalmi elemet kértük számon: 1. utal-e a levél arra, hogy a kérvényező melyik munkára jelentkezik (vagy arra, hogy neki mindegy, melyik munkára osztják be); 2. megjelöli-e, hogy melyik időszak felel meg neki; 3. utal-e iskolai végzettségére, életkorára vagy tudására, azaz arra, hogy megfelel a kívánalomnak; 4. megadja-e nevét, címét, (telefonszámát), azaz elérhető-e a levél alapján. (Bár a magyar szokás szerint a feladó címét elég a borítékra írni, az útmutatásból értelemszerűen következik, hogy a nevet és címet fel kell tüntetni a levélen.)

A *szerkezet* megítélésekor figyeltük, hogy a levél világos és rendezett formában tartalmazza-e a megkívánt információkat, s hogy a levél megfelel-e a hivatalos levelezés legáltalánosabb formai követelményeinek.

A *stílus* minősítésekor azt értékeltük, hogy mennyire felel meg a levél hangvétele és stílusa az adott helyzetben egy szabad munkavállaló állampolgártól elvárható udvarias, de nem alázatos és nem fölényes érintkezési formának.

Etalon fogalmazások: összbemelés

Városi Tanács Személyzeti Osztály Marosvár 9200	Tárgy: Munkavállalás	5
Tisztelt Osztályvezető elvtárs! Olvastam hirdetésüket, mi szerint a nyári szüniidőben irodai kisegítőként alkalmaznának általános iskolát végzett tanulókat. Gimnáziumban tanulok és a nyári szüniidőt nem csak pihenéssel szeretném eltölteni. Június 20-tól augusztus 20-ig szeretnék Önöknél dolgozni. Ha még nem töltötték be a munkahelyet, kérem értesítsenek a felvétel lehetőségeiről. Címem: 7301 Tolna, Mező u. 13. Tisztelettel: E. Zsuzsanna		
Kelet helye, dátum		
Tisztelt Címzett!		3
A hirdetésüket elolvasva elhatároztam, hogy szívesen jelentkeznék parkgondozónak az Önök városába. Döntésem az indokolja, hogy már többször is végeztem ehhez hasonló munkákat és szeretem is gondozni a növényeket. Az időpont meghatározásával és a fizetéssel kapcsolatban szeretnék személyesen elbeszélgetni az ezt ügyintéző féllal. Remélem szívesen felvesznek erre a munkakörre. Tiszteletteljes üdvözléssel: B. Imre		
Kelet helye, dátum		
Cím: Városi Tanács Személyzeti Osztály Marosvár 9200		1
Az újságba kiírtatott szakmára szeretnék menni továbbtanulni. A parkgondozó szakma tetszett, meg nekem. Szeretek takarítani és valamit tisztán tartani. Szeretek parkban nézgelődni. Remélem a szakma fog sikerülni.		

Az eredmények

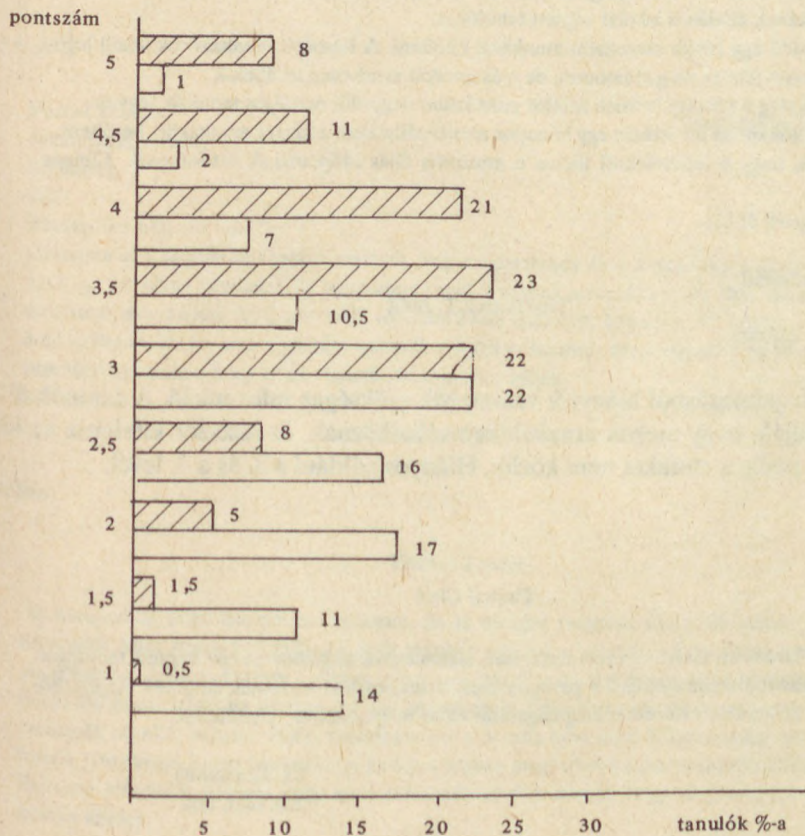
A 8. osztályban ez a levélfeladat bizonyult a legnehezebbnek. Az összbemelés átlagosztályzat mindössze 2,5 (12. ábra). Valamennyi analitikus szempontra nézve magasabb az átlagosztályzat: a tartalomra 2,9, a szerkezetre 3,3, a stílusra 2,7. A IV. gimnazisták átlaga egy egész jeggyel jobb, mint a 8. osztályosoké: 3,5 (a tartalomra 3,5, a szerkezetre 4,2, a stílusra 3,6).

Rövid, de a feladatnak megfelelően minden lényeges információt tartalmaz az 1. példa. Egyedüli hiányossága, hogy a levélíró nem írta rá a címzést a levélre (ami Magyarországon még mindig nem egészen szigorú szokás). Felesleges elem viszont a meghirdetett munkakörök felsorolása. A levélíró neméről a levél szükségességére is árulkodik. A 2. példa levélírója a kötelezően közlendő információkon kívül, hogy a pályázat kedvező elbírálását elősegítse, közli, hogy szükség esetén hajlandó a választotton kívül más munkát is elvégezni. Referenciaként pedig megemlíti, hogy melyik iskola tanulója.

12. ábra

AZ IE (ÁLLÁS) FELADAT ÖSSZBENYOMÁS OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA
(8. osztály és IV. gimnázium)

□	8. osztály	N=286
		$\bar{x}=2,49$
		S=0,96
▨	IV. gimnázium	N=479
		$\bar{x}=3,53$
		S=0,83



1. példa

Tisztelt Osztályvezető!

Az újságban olvastam hirdetésüket, miszerint általános iskolát végzett tanulókat alkalmaznak

- irodai kisegítő
- kézbesítő
- parkgondozó
- csomagoló

munkára. Nevem: M. István. Az idén fejezem be az általános iskolát. Ha lehet szeretnék parkgondozó munkára jelentkezni június 15. és július 15. között.

Címem: Sz... József Attila út 53.

Tisztelettel

M. István

2. példa

Tisztelt Személyzeti Osztály!

Jelentkezni szeretnék az újságban közzétett hirdetésre, amelyben kézbesítő munkakör betöltésére keresnek általános iskolát végzett tanulókat.

A szünidő egy részét szeretném munkával eltölteni. A felsorolt munkakörök közül leginkább a kézbesítő felelne meg számomra, de más munkát is szívesen elvállalok.

Én jelenleg a kőszegi Jurisich Miklós gimnázium negyedik osztályos tanulója vagyok.

Július hónapban szeretném egy hónapos munkavállalással a kívánt munkakört betölteni.

Kérem, hogy a feltételekről illetve a munkába állás időpontjáról értesítsenek. Címem: 9730 Kőszeg

Gyöngyösi út 111.

Előre is köszönöm!

Tisztelettel: T. Judit

(kelet helye, dátum)

Igen sok fogalmazásból hiányzik valamelyik szükséges információ. A tanulók általában megmondják, hogy melyik munkakörre vállalkoznak, de sokszor kifelejtik az időtartamot, néha pedig a címüket nem közlik. Hiányos például a 3. és a 4. levél:

3. példa

Tisztelt Cím!

Olvastam a hirdetést, melyben nyári szünetben alkalmaznak általános iskolát végzett tanulókat. Az alábbi felsorolt szakmák közül a parkgondozói munkakörben szeretnék dolgozni. Az egy hónapos munkát vállalom. Kérésem meghallgatását előre megköszönve; Tisztelettel:

Cs. Zsuzsanna

8.b. oszt. tan.

4. példa

Városi Tanács
Személyzeti Osztály
Marosvár
9200

T.munkavállalás

Tisztelt Osztályvezető Elvtárs!

Egy újságban hirdetett munkára általános iskolát végzett tanulókat fessznek fel. Én az irodai kisegítő állást szeretném megpályázni. Remélem, hogy az általam említett állás nincs betölve.

Várom az Önök döntését.

Kélet helye, dátum

T. Judit

Ugyancsak gyakori hiba, hogy a levélíró a tárgyhoz nem tartozó információkat közöl: például azt, hogy mire kell neki a pénz, amit keresni fog, vagy a munkavállalást nem érintő személyi adatokat (5., 6., 7. példa). A felesleges információk mellett a lényegesek legtöbbször hiányoznak (5., 7. példa).

A levelek felépítéséhez támpontot adott maga a hirdetés. Azonkívül néhány információt kellett csak logikus rendbe szedni. A fogalmazás szerkezete megsínylette a túl sok felesleges információt.

5. példa

Városi Tanács
Személyzeti Osztály
Marosvár
9200

T: munkavállalás

Tisztelt Személyzeti Osztály!

Olvastam az újságban az Önök hirdetését. Nagyon szeretnék én is a nyári szünidőben kézbesítőként egy kis pénzt keresni. Úgy gondoltam evvel is segíték szüleimnek. Én 1968. december 9-én születtem, édesanyám Sz. Ilona 1940. október 27-én született, édesapám P. László 1937. június 5-én született. Azért erre a pályára mennék a nyári szünidőben, mert anyukám is kézbesítő. Kérem támogatásukat, hogy az én elgondolásom valóra váljék.

dátum

Tisztelettel: P. Tünde

6. példa

Tisztelt Tanács!

Ne haragudjon hogy levelemmel zavarom, de az újságba mejelent újság hírdetésre jellenkezni szeretnék. Mint irodai kisegítő szeretnék munkát vállalni, nem tudom hogy, hogy s mint induljak ebben az ügyben, és hogy hollehet jelenkezni. Meddig lehet a jelentkezési határidő. A megfelelő idő július 20-án ha lehetne. Iskolai végzettségem 8 általános iskola és most mint gyakorló szeretnék munkát vállalni. Azért szeretném ezt a munka kört mert Közgazdasági iskolába szeretnék jellenkezni, és azt hiszem hogy ez álltal jobban megtudnám ismerni munka körömet.

Biztosan el tudnám dönteni hogy hová szeretnék tovább menni, hogy megmaradok-e ennél a munka körnél.

Várom válaszukat:

(Dátum, kelet helye)

Tisztelettel: N. Ágnes

7. példa

S. Krisztián vagyok nyolcadik á osztályos tanuló. 1969. Április 26-án születtem Budapesten. 170 cm magas vagyok barnás szőkés hajú barna szemű. A tanulmányi átlagom négyes. Szeretek olvasni szórakozni sportolni. Szeretem a szép zöld környezetet, a tiszta levegőt, a csendet és az ilyatos gyönyörű virágokat gondozni.

Ezért is szeretnék menni parkgondozónak. Na meg azért is, hogy egy kis summához juszak. Remélem felvesznek.

A jövődő parkgondozó
S. Krisztián

Az információhiányok és a felesleges információk elsősorban arra engednek következtetni, hogy a gyerekek nem nagyon tudják magukat munkavállalóként elképzelni. A munka világát a távoli jövő ködképei között helyezik el, ami azért drámai, mert a 8. osztályosoknak több mint fele számára a tanévvel véget ér a valódi iskoláskor: a szakmunkásképző iskola már félig-meddig munkahely. A IV. gimnazistáknak pedig alig több mint 10%-a tanul tovább, következésképpen már munkavállalóknak kellene tekinteniük magukat.

A levélfeladatok közül az álláshirdetésre jelentkező levél támasztotta a legszigorúbb *hangvétel- és stíluskövetelményeket*. A feladathelyzet egyenrangú felnőtt üzletfelek közötti viszonyoknak megfelelő semlegesen udvarias, tárgyilagos stílust igényel (vö. 1., 8. példa). Ezt azonban a tanulók nagy része nem érzékelte, illetve ha érzékelte, nem tudta megvalósítani.

A levélírók egy része a kiszolgáltatott kérvényező attitűdjével a Magasságos Hivatal jóindulatára apellál (5., 6. példa). Mások – éppen ellenkezőleg – a fensőbbes bürokrata leereszkedő modorában írnak, mivel a hivatalos stílus frazeológiáját ismerik, de a fordulatok kommunikatív értékét nem (9. példa). A legkevésbé sikeresek azok a levelek, amelyeknek írói nem fedezik fel, hogy a levél elsődrendű kommunikatív funkciója a befolyásolás, amit csakis a másik fél tárgyra és levélíróra irányuló attitűdjeinek figyelembevételével lehet elérni. A 10. példa levélírója az egocentrikus megközelítés példája, ami az adott situációban szinte parodisztikusan hatna, ha nem kellene hinnünk, hogy a szerző komolyan gondolja, amit leírt.

8. példa

Tisztelt Személyzeti Osztály!

Szeretnék jelentkezni az újságban közölt hirdetésükre, parkgondozó munkakörbe.

Gimnazista vagyok és a szünidőt szívesen tölteném parkban, szép környezetben. Hobbim a kertészkedés és szenvedélyesen gyűjtöm a különböző kertészeti szakkönyveket. Nemcsak szeretem a növényeket, de igyekszem megóvni is ezeket a felelőtlen emberek kártevéseitől. Ezzel a munkával hasznot hoznék a városnak ugyanakkor jól, kedvenc hobbimmal tölthetném el a szünidőt.

Rokonaim élnek Marosváron akik elhelyezésemről és ellátásomról gondoskodnának. Így tehát a munkát, a szórakozást és üdülést összekapcsolhatnám.

Az iskola június 15-én fejeződik be. Rögtön ezután szeretném elvállalni az állást egy hónapos időtartamra.

Kelet helye, dátum

Tisztelettel: Cs. Judit
lakcím

9. példa

Tisztelt Vezetőség!

Hivatkozva újságban közölt hirdetésükre, nyári szünet alatt munkát vállalnék vállalatuknál. Az Önök által meghirdetett munkakörök közül kézbesítői munkát szeretnék végezni. Az alkalmazáshoz szükséges általános iskolai végzettségem van, tekintve, hogy a gimnázium harmadik osztályát sikeresen befejeztem. Az alkalmazásom előreláthatóan 1 hónapig kérem június 20-a után, az Önök által javasolt időponttól. Ha foglalkoztatásom az általam kért munkakörben helyhiány miatt nem megoldható, kérem átirányításomat a csomagolókhöz.

Kérem, hogy a választott időpontról, munkalehetőségről, valamint a kereseti lehetőségről is tájékoztassanak az alábbi címen:

Sz. Csilla
lakcím

(Kelet helye, dátum)

10. példa

Kedves munkát adó vállalat. Hirdetésüket olvastam az újságban. És szeretnék elmenni kézbesítőnek a nyári szünetben. Szeretném megtudni hogy mennyit lehet keresni Tudnak-e szolgáltatni ebédet. Hányra kell menni dolgozni. És hogy lehet eljutni autóbusszal vagy vonattal Marosvárra. Szeretném megtudni hogy milyen munkakörben fogok dolgozni. És hogytudnak e szolgáltatni lakást. Azt szeretném megtudni még hogy mikor lehet megnézni a munkahelyet. Gondolom hogy orvosi papír nem kell. És ha lehetne az egyik barátom is odajönne.

V. Zoltán
Sz.halom
Vöröshadşereg út 8. sz.

Összességükben az álláshirdetésre jelentkező levelek elszomorítóan mutatják, hogy az iskolarendszer a tanulókat éretlen állampolgárként bocsátja el. Amennyire biztosan tájékozódnak az iskola viszonylag védett társadalmában, annyira idegen számukra az „Élet”. Talán rendjén is lenne ez a 13 évesek esetében, hiszen ilyen korú társaik a világ minden fejlett országában évekig iskolába járnak még. Azonban ezeket a gyerekeket elengedjük, boldoguljanak, ahogyan tudnak. S ehhez jogaikat, kötelességeiket, szerepvisszonyaikat kellene ismerniük, a társadalmi beilleszkedéshez és érdekérvényesítéshez szükséges kommunikációs képességekkel kellene rendelkezniük. A fogalmazások tanúsága szerint a tanulók jelentős része könnyen kizsákmányolható helyzetből indul, kiszolgáltatottként vagy kizsákmányolhatatlan, de egyben használhatatlan munkaerőként.

9. feladat: TANÁCS

A feladathelyzet

Egy nálad két évvel fiatalabb diák át akar jönni a ti iskolátokba. Szeretné tudni, hogy milyenek nálatok a követelmények fogalmazásból, vagyis milyen fogalmazást írjon, ha jó jegyet akar kapni a ti iskolátokban.

Írj neki baráti levelet, amelyben tanácsokkal látod el! Utalj legalább öt szempontot, amelyeket szerinted a fogalmazások értékelésekor a tanárok a leginkább figyelembe vesznek.

Az értékelés szempontjai

A *tartalom* minősítésekor gondosan ügyeltünk arra, hogy ne a jó fogalmazás ismerveinek ismeretét, ne is a saját követelményeinket kérjük számon a tanulón. A feladat útmutatása szerint – a tanulónak saját tanárunk követelményeiről kellett írniuk, mégpedig fiatalabb társuknak, akikkel szemben úgy érzik, ők tapasztaltabbak. Választásukra bíztuk, mit tartanak fontosnak, említésre érdemesnek a fiatalabb „újonc” szempontjából. Egyaránt elfogadtuk a megírás folyamatára (mit, hogyan csinálj) és a kívánatos végeredményre (milyen legyen a fogalmazás) vonatkozó tanácsokat. Bár az útmutatás öt tanácsot írt elő, a tartalmi elemeket nem számoltuk, s ha a szempontok száma kevesebb is volt, ha a fogalmazás tartalmilag egyébként gazdag (kifejtett) volt, akár ötöst is adtunk rá. Az „öt szempont” említése az útmutatásban csupán a tanulók buzdítására szolgált. Elvártuk viszont, hogy a pusztas felsorolás helyett a tanuló bővebben fejtsse ki, ahol kell, hogy egy-egy követelmény mit jelent. A jobb dolgozatokat az jellemzi, hogy példákkal, definíciókkal él írójuk, megindokolja a követelményeket. Nem tettünk különbséget ebben az összefüggésben a házi feladat fogalmazás és az iskolai dolgozat között. Bármelyikről írt a tanuló, egyaránt elfogadtuk.

A *szerkezetet* bírálva azt figyeltük, hogy világos, áttekinthető formában közli-e tanácsait a tanuló. Itt nem valami központi téma köré kellett rendezni az anyagot (mint az ÉLMÉNY, az ÉRVELÉS és az ESSZÉ feladatokban), elfogadtuk tehát, ha a tanuló tanácsai különféle és különmű részletekre vonatkoztak. Mégis, a jobb fogalmazásokat valamiféle rendszeresség jellemzi az anyag tárgyalásában: pl. a fogalmazási folyamat sorrendjében rendezi tanácsait, vagy a dolgozat belső értékeitől halad a külső értékek felé (tartalom-szerkezet-stílus-nyelvhelyesség-helyesírás-külsőalak), illetve fordítva. Természetesen kíváncsi volt a levélforma szerkezeti szabályainak betartása (megszólítás, utalás arra, hogy ezek a tanácsok válaszok a címzett kérdésére, levélzáradék, aláírás).

A *stílus* megítélésében szempont volt, hogy a levél hangvétele és előadásmódja megfelel-e a fiatalabb, segítséget kérő társsal szemben méltányos hangnemnek. Értékeljük, hogy az író tudatában van-e annak, hogy az iskolában idegen, nála kevesebbet tudó diáktársához szól, s hogy mennyire személyesen szól hozzá. Az adott helyzetben sem a túl hivatalos, sem a túlságosan bizalmas stílus nem helyénvaló. Elvártuk viszont a változatos mondat szerkesztést és szóhasználatot.

Kedves Csaba!

5

Előző leveledben írtad, hogy a következő iskolaévtől a mi iskolánkban fogsz tanulni. Kíváncsi vagy, milyenek a követelmények, főleg fogalmazásból. Most akkor leírom neked, hogy szerintem mire kell nagyon vigyázni.

Ha csak egy tágabb témamegjelölést kapsz és te választhatsz ki egy témakört, ügyelj arra, hogy milyen címet adsz a fogalmazásodnak! Figyelj arra, hogy a cím kifejezze, tömören tartalmazza fogalmazásod témáját, ugyanakkor olyan legyen, hogy az érdeklődést felkeltse.

Jó, és általában tanáraink meg is követelik, hogy a fogalmazás megkezdése előtt rövid vázlatot írjunk, amely a fogalmazás fő tételmondatait tartalmazza. Lehet, hogy ez hosszadalmas és nehéz munka, de a fogalmazás írása közben segítségére leszel, hogy mondanivalód világos és érthető legyen! Ha elkészültél a vázlatírással nekikezdhetsz a fogalmazásnak. Vigyázz, hogy mondanivalód jól tagolt legyen! Ha valakinek az írása összefolyik, nincs meg a három fő rész, ezért komoly jegylevonás jár. Nem feltétlenül szükséges a fő rész, a tárgyalás tagolása, de így munkád rendszerezettebb, érthetőbb lesz.

A formai dolgok után, néhány szót a tartalomról. Fontos, hogy a bevezetés tartalmazza a téma előzményeit, határozza meg, hogy miről szól a fogalmazás. Vigyázz, hogy a tárgyalásban arról írd, amit a feladat megkíván, de azt alaposan fejtsd ki! Végül a befejezés tartalmazza írásod rövid, tömör összefoglalását!

Remélem sikerült valamit segítenem abban, hogy a fogalmazásaid itt nálunk az iskolában jobban sikerüljenek, a fogalmazások megírása könnyebb legyen.

Szia: Éva

Kelet helye, dátum

Kedves Emő!

3

Kingától hallottam, hogy a következő tanévet a mi iskolánkban folytatod. Nagyon örülök neki, hogy ismét egy iskolába fogunk járni. Azt hiszem, hogy a mi iskolánk kissé különbözik a Tiedtől. Inkább most a lényegre térek, vagyis a fogalmazásra, amiről előző leveledben érdeklődtél. Az osztályunkban általában elég sokszor írunk fogalmazást. Irodalomról a nagydolgozatunk mindig fogalmazás. Tudom, hogy szeretsz verset elemezni. Itt majd kibontakozhatsz. Irodalomról házi feladatként is szoktunk kapni verselemzést, novellelemzést. Persze ne ijedj meg, azért nincs minden nap fogalmazási feladatunk de azt se mondhatom, hogy ritkán kapunk. Nálunk a fogalmazást tagolni szokták. Bekezdés, téma kifejtése, összefoglalás v. befejezés. Csak ezért (mondom) írom, mivel Te csak írsz és ilyen dolgokra nem figyelsz. A másik kedvenc dolgod, amit el szoktál felejteni a vázlat. Nálunk ez is lényeges momentum. Ha fogalmazást írsz, kérlek ügyelj a kifejezésre is. Ne olyan hányaveti módon írd, mint ahogy már Tőled megszoktam. Jó lenne, ha az írásodon is változtatnál, mivel lassan írásszakértőhöz kell vinnem a leveleidet, hogy el tudjam olvasni. Ja, igen. A dolgozatoknak nem csupán idézetekből kell állnia; s nem kell a cselekményt részletesen ismertetned, s próbálj egyszer egy rövid fogalmazást írni. Nem kell mindig 8-10 oldalt írni. Jó lenne, ha a helyesírási szótárt is áttanulmányoznád. Azt hiszem, eleget írtam a fogalmazásról. Zárom soraimat. A legközelebbi levelet a felsorolt szempontok alapján próbáld megírni. Hátha sikerül.

Klári

Kedves diáktársam. A mi iskolánkban nem szigoruk a tanárok de a tanár bácsik szigorubbak mint a tanárnénik. Nekünk a magyar tanárnénink nagyon kedves nem ad rossz jegyet ha nemkeszited el a házi feladatot vagy ha rosszul viselkedsz az órán. Egy héten egyszer írunk fogalmazást de az sem nehéz mert általában olyat választ ami könnyű a gyerekeknek. És ha fogalmazás tedszik neki akkor ötöst ad rá. A rosszabb tanulóknak elnézi a kisebb hibákat. Dolgozatot azt majdnem minden nap írunk, azért mert rosszul viselkedtünk vagy nem figyeltünk az órán. A tanárnéni mindent megtesz, hogy jó legyen az évvégi jegy deha mi nem tanulunk akkor nagyon haragszik. De mi szeretjük tiszteljük tanárnőnket. Az iskolában több tanár bácsi van mint tanárnéni. Legtöbb tanárral megértjük egymást. De az iskolában a legjobb tanítónéni az aki magyar nyelvet tanítja őt mindenki szereti és tiszteli. Szija most többet nem írok sok csók a te barátod Attila.

Az eredmények

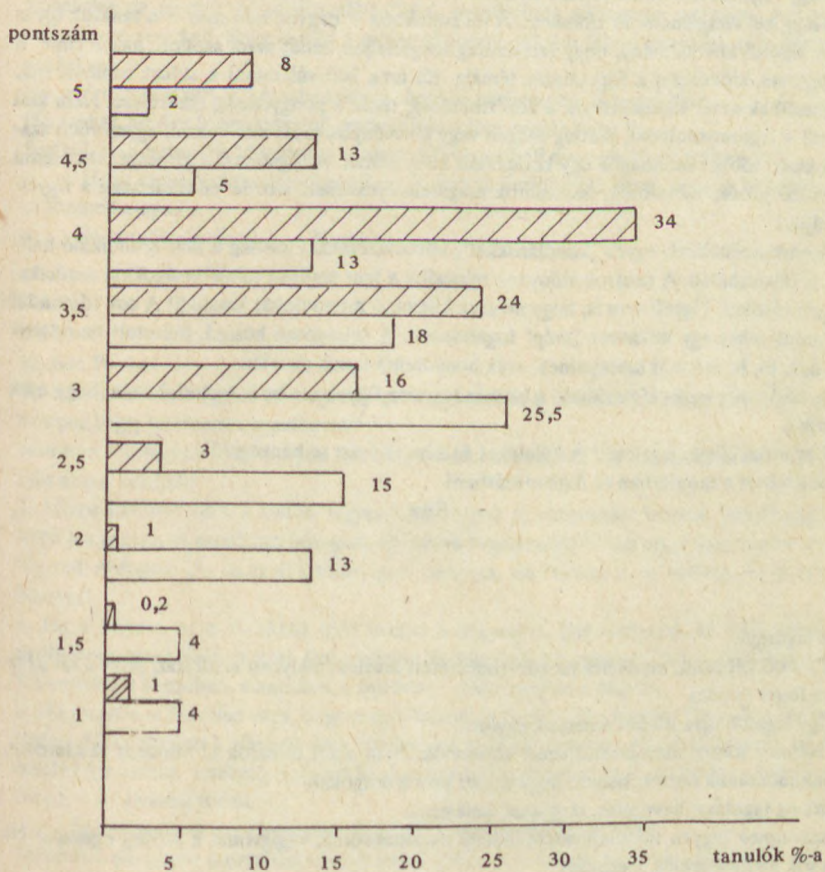
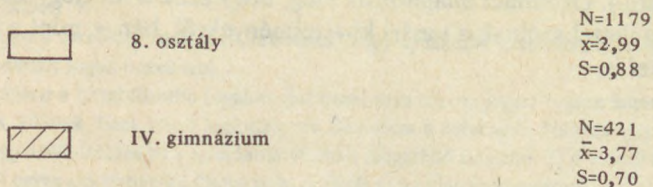
A feladatot mindkét populáció tanulói megoldották (vö. 13. ábra), mégpedig viszonylag jól: 8. osztályban az összbemérés átlag 3,05, (tartalom: 3,45, szerkezet: 3,3, stílus: 3,1). A IV. gimnáziumban az összbemérés átlag 3,8 (tartalom: 4,0, szerkezet: 4,1, stílus: 3,9).

A feladat kerete tanácsadó levél fiatalabb egyenrangúnak. A tanácsokat tartalmazó tárgyalás miatt részben útmutatás jellegű szöveget kívánt a feladat. A tanácsadó levéllel nemcsak a tanulók fogalmazási képességét tettük mérlegre, hanem egyben információkat akartunk gyűjteni arról is, hogy milyen fogalmazási ismereteket tudnak mozgósítani.

18 nyolcadik osztály 277 fogalmazásán tartalomelemzést is végeztünk (Patkó, 1987). A 277 dolgozatban 2567 „tanácsot” találtunk (átlagosan 9,3-at). A nemzetközi bizottság által szerkesztett „tanácsok jegyzékének” 260 tanácsából 207 fordult elő az elemzett fogalmazásokban (A tanácsok jegyzékét ld. a Függelékben). A 207 tanácsból 148 a kész fogalmazásra vonatkozik, 41 a fogalmazásírás folyamatára és 16 „taktikai” tanács: a tanár „kezelésére” vonatkozik. A leggyakoribb 26 tanács teszi ki az összes tanács 53%-át. A tanulók leggyakrabban a helyesírás, a külalak, a hármas tagolás és a bekezdésekre tagolás, a választékosság követelményét említik, a mondatfajták változtatására, a szóismétlés kerülésére, a tématarásra, az alakzatok használatára, az elbeszélés időrendjére, a tájleírásnál a térbeli sorrendre, hasonlatok (óvatos) használatára, megfelelő – pontos – kifejezések megválasztására, jelzők használatára, a tömörség, a hihetőség, illetve a hitelesség követelményére hívják fel társaik figyelmét. A nyolcadik osztályos dolgozatokban inkább a fogalmazástechnikai (szerkesztési, stílus, nyelvhelyességi, helyesírási és a külalakra vonatkozó) követelményekről esik szó, és alig említik a tartalmi követelményeket. A gimnazisták dolgozataiban – amint ez várható – gyakoribbak a tartalomra (tématarásra, koherenciára, mélységre, kidolgozottságra) utaló követelmények.

A tartalmilag gazdag fogalmazásokban részletes, konkrét útmutatásokat találunk (1., 2., 3. példa). A tanácsok részben a tanár, részben a tanuló kiemelési: abból, amit tanítottak neki, a tanuló arra emlékszik legjobban, ami őt megragadta. Hogy mi az, a tanuló képességeitől, érdeklődésétől, az iskolához való viszonyától függ. Az 1. példa levélírója például elsősorban stilisztikai tanácsokat ad, a 2. példa főként szerkesztésre vonatkozó tanácsokat tartalmaz. A 3. példa levélírója a helyesírási tanácsokat taglalja a legrészletesebben, de ezenkívül ad tanácsokat a tartalomra, szerkezetre, stílusra vonatkozóan is. A 4. példa levélírója nem a fogalmazásról ír, hanem „taktikai tanácsokat” ad arra, hogy hogyan lehet a tanárok „harcmodorához” alkalmazkodni.

A 9. FELADAT (TANÁCS) ÖSSZBENYOMÁS OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA
(8. osztály és IV. gimnázium)



A gyengébb fogalmazók közhelyszerű tanácsokat adnak (pl. a „helyesírásban alapvető, hogy az alapvető szavakat és mondatokat hibátlanul írad le”; „vigyázz nagyon a helyesírásra, mert a tanárok ezt veszik a legjobban figyelembe”; „ügyelj a hármastagolásra” stb.). Az ilyen tanácsok nem tanítanak, csak figyelmeztetnek. Ugyanakkor tanácsaik gyakrabban korlátozódnak a nyelvi és íráskészség elemeire: a nyelvhelyességre, helyesírásra, külalakra (5. és 9. példa).

Gyakran közölnek a gyerekek értékelő megjegyzéseket a magyartanár(ok)ról („nálunk a tanárok nagyon szigorúak”; „a tanárok általában rendesek”; „minden tanárnak van valami rigolyája” stb.). Örömmel állapítottuk meg, hogy ezek a megjegyzések túlnyomó többségükben tisztelettel szólnak a tanári követelményekről, bár – mint a 4. példa igazolja – akad kivétel is.

1. példa

Kedves Bea!

Leveléd kissé váratlanul ért, s meglehetősen furcsa kéréssel fordultál hozzám, de igyekszem kíváncsiságodat csillapítani, megpróbálok röviden válaszolni kérdéseidre.

... Hogy egy fogalmazást elbíráljunk, s rá lehessen mondani, hogy „ez jó”, ahhoz többféle szempontból meg kell vizsgálnunk az írományt. A mi sulinkban – nagyon helyesen – a tanárok így is teszik. A legelső követelmény, hogy tartalmilag megfeleljen, tehát arról szóljon, ami a címe. S hogy világosan kiderüljön a fogalmazás témája, jól meg kell választani a stílust, amiben írsz. Legfontosabbak ezzel kapcsolatban: a közérthetőség, tehát a pongyolaság elkerülése. Nem kell feltétlenül a legbonyolultabb, esetleg idegen vagy jövevényszavakat alkalmazni, egyszerűbb szavak is sokszor többet mondanak egy komplikált kifejezésnél. A fogalmazást színessé lehet tenni a különböző jelzők, metaforák, hasonlatok megszemélyesítések, stb. révén. Felhívom a figyelmedet rájuk!

A párbeszédekkel, egyéb „kiszólásokkal”, közbevetésekkel esetleg a már szundikáló hallgatókat is felkeltheted. A tanárok előnyben részesítik a fent említett tulajdonságokkal rendelkező fogalmazásokat. Ügyelj arra is, hogy ne csak kijelentő mondatokat használj! A sok tőmondat is unalmassá tehet egy különben „szép” fogalmazást. A túlságosan hosszú, összetett mondatok viszont nem jó, ha sokszor szerepelnek, ezek bonyolulttá teszik az írást.

A tanácsaim ezzel kimerültek, s ha mindegyikre figyelsz, s be is tartod, biztos, hogy csak ötöt kapsz.

Egy utolsó figyelmeztetés! A külalakot és a helyesírást se hanyagold!

Sok sikert a tanulásban és fogalmazásban!

Rita

2. példa

Kedves Györgyi!

El sem tudod képzelni, mennyire megörvendeztetett leveléd, melyben arról írsz, hogy a mi iskolánkban fogsz tanulni.

Így legalbb újra többet lehetünk együtt...

Néhány fontos szempontot azért emlídek. Nem azért mondom el mindent részletesen, mert analfabétának nézlek, hanem hogy együtt lásd a dolgokat.

– A szöveg tagolása: bevezetés, tárgyalás, befejezés.

– A szövegnek legyen mondanivalója, amely kidomborodik, végigvonul a szöveg egészén! Ne legyen sok mellébeszélés, locsogás!

A tárgyalást is főbb gondolatokként új bekezdésekbe írhatod, de a bekezdések között mindig legyen kapcsolat. Egyik mondat átkapcsolja a mondanivalót a másik bekezdésbe.

- Szabatosan fogalmazz, viszonylag egyszerűen! Témától függő szóhasználat. Egy mű elemzésénél többre van szükség, mint a társalgási nyelvben.

- Szépen és helyesen írd!

Nagy vonalakban ennyi. Ha valamit nem értesz, vagy részletesebben akarod hallani otthon megbeszéljük.

Írd! Sok pusztit küldök:

Erika

3. példa

Kedves Zsuzsi!

Megkaptam a leveledet, amelyben értesítesz, hogy új lakásba költöztök...Ebben a levélben egy pár jó tanácsot fogok neked írni...

Amikor a benti füzetbe fogalmazást írtok, arra három jegyet fogtok kapni: helyesírás, fogalmazás, külalak. Ezek közül legfontosabb szerintem a helyesírás. Nagyon vigyázz: a) igeikötők egybe vagy különírására b) a mondatok végén a megfelelő írásjelre c) a vessző helyére a szavak között d) egyes szavakban a j illetve ly-ra, s végül e) a teljes hasonulásra!

A következő, amelyre szintén figyelmet kell fordítani, az a fogalmazás.

Nagyon lényeges a hármas tagolódás: bevezetés, tárgyalás, s a befejezés. Ezt nem részletezem, mert magyar órákon biztosan sokat hallottál már róla.

Lehetőleg az általad írt „remekműben” sok mondatfajta váltogassa egymást! Azt gondolom mondanom sem kell, hogy kerülj a szóismtéléseket, inkább fejezd ki magad rokonértelmű szavakkal!

No, azért az sem árthat a fogalmazásnak, hogyha párbeszédet is teszel bele.

Ha azokat, amiket írtam betartod, garantálom a fogalmazás ötöst is.

S végül, ha a harmadik jó jegyet is el akarod érni, próbáld meg egy kicsit szépen írni!

Hogy egy-egy dolgozatodban ilyen jó jegyek kerüljenek, látod, nem is kell nagyon megérőltetned magad...

Jó tanulást kívánok!..... Karolina

4. példa

Kedves Panka!

Ez a mi iskolánk eléggé különleges hely. Mottóul akár a dantei idézetet is választhatná: „Ki itt belépsz hagyj fel minden reménnyel!”

Múltkori leveledben kérted, írdam le, mik a követelmények nálunk fogalmazásból.

Hát akkor kezdjük:

1. Mikor idejössz ebbe a suliba, legyen első dolgod jó benyomást kelteni. Mosolyogj bájosan, néha jelentkezz, és mindenre bólogass. Ha netán fogalmazást is kell majd írni, a tanár emlékezni fog rád, eképpen: „Ja, az az új kislány, igen, csinoska, jelentkezik is, ja, aktívka, na jó, egy biztató hármas”.

2. Ha a hármas nem jó, akkor törd magad a négyesért. Bár törheted, ha beskatulyáztak, de próba-szerencse! Szólj hozzá! Járj irodalmi szakkörbe! Ha gyakran látnak felbukkanni itt-ott, könyvekkel a karodban, a hátadon, a fejedben – talán megjön a négyes.

3. Ha annyira telhetetlen vagy, hogy megpályázd az ötöst – ám legyen! De csak saját felelősségedre. Akkor viszont a könyvek ne a fejedben legyenek. És olvass, tanulj, írd, dolgozz, csináld, ismertesd, értékeld, dolgozd ki, dolgozd fel, dolgozd át és az éjszakát – bármily kézenfekvő – ne alvással töltsd.

Így – bár csak egy tárgyban a 11 közül – megkaphatod az ötöst.

Mindettől eltekintve szeretettel várunk iskolánkban, amely igazán jó sulis, csak érteni kell hozzá!

Szia:

dátum, kelet helye

Eszter

5. példa

Jóska Pista

Nálunk nagyon szigorúak a követelmények (olvashatatlan)! Nagyon vigyázz a helyes írásra és a külalakra. Csak tisztán megírt fogalmazásra kaphac jó jegyet. A magyar tanár nagyon szigorú, a fogalmazások osztályozásánál. Mint tudod (vagy ha nem) a mi iskolánk nagyon szigorú, az egész kerületbe. A fogalmazásod legyen értelmes, ne legyen benne sok handa-banda.

A felépítés tekintetében a feladat kettős követelményt támasztott. A fogalmazásnak tartalmaznia kellett a válaszlevélről megkívánt szerkezeti elemeket: megszólítást, utalást a levél előzményére, magukat a tanácsokat, záradékot és aláírást. Másrészt a levélírónak követhető rendszerbe kellett foglalnia magukat a tanácsokat.

A levélkeret szerkezeti követelményeinek a tanulók túlnyomó többsége eleget tett: a levelek első mondataiban a levélíró utal a levél előzményére (arra, hogy társa az ő iskolájukba akar jönni, s hogy tanácsot kért tőle). Ez az utalás vezeti be a tanácsokat. A levelek végén pedig rendszerint visszautaló záradékot találunk (ezek lennének a tanácsok), és visszatérést a keretszituációhoz (a jövődiák társ üdvözlése).

Nehezebben birkóztak meg a tanulók a tanácsok elrendezésével: a válasz érdemi részének felépítésével. A tudatosabb levélírók valamilyen rendező szempontot választottak. Az 1. példa levélírója például az értékelési szempontok rendjét (tartalom – szerkezet – stílus) követte. A 2. példa írója az értékek észlelésének rendjét követte (külalak – helyesírás – stílus – szerkezet – tartalom), ami nemritkán megegyezik a tanár értékrangsorával. A 6. példa írója irodalmi és nyelvi szempontot különböztet meg. Volt olyan levélíró, aki a fogalmazás folyamatát képzelte el, s eszerint rendezte mondanivalóját (7. példa). Sok fogalmazásból hiányzik a rendezőelv: a tanuló írta, ami eszébe jutott. Ilyen a 8. és különösen a 9. példa.

6. példa

Kedves Barátom!

... Mindenekelőtt legfontosabb a tárgyi tudás, a mellébeszélést („melléírást”) nem szereti. Legyen meg a mondatok között a logikus kapcsolat, minden mondat mondjon valami újat, de kötdjék az előtte leírottakhoz és az utána következő részekhez. Persze, amit leírtam az csak része a jó jegynek. Hiszen hiába tartod be az eddigi intelmeket, ha a dolgozatod fél oldal! Tudd, hogy mennyit írsz; a rövid dolgozat a tárgyi tudás hiányát mutatja, de ez ne jelentse a tömörség hiányát!

Ennyit az irodalmi részről, mert ugye a fogalmazásra nyelvi jegyet is szoktak adni. Itt két fontos dolgot szeretnék elmondani. Egy: ha csak egy nagy helyesírási hiba van a dolgozatodban (pld. a tegnapot tt-vel írod, mert múltidő, vagy Keszthelyt kis k-val, mert kisváros) már ne is számíts hármasnál jobb jegyre.

Kettő: ha egy mondatod érthetetlen, nem világosak a szókapcsolatok – vagyis a tanár nem érti meg, hogy mit is akarsz mondani – a jó jegy vártni fog magára! Hát, ennyi. Remélem, nem riasztottak el soraim, de hát én jól ismerem a magyar tanárt, hiszen minden héten 5-ször korrepe-tál – magyarból.

Üdvözetem: Tamás

7. példa

Kedves Barátom!

Megírtad leveledben hogy irjam meg neked a követelményeket, és főleg a fogalmazásról. A mi tanáraink is csak tanárok, de azért leírom neked a fontosabb tudnivalókat: Egyik legfontosabb hogy mindig a megadott témáról irjatok. A fogalmazásnál nem kel a téma mellé beszélni. Jo teszed ha fogalmazás előtt végig gondold hogy megis mit írsz, és eszerint vázlatot készíthetsz. A vázlat a továbbiakban is segitsegdre lesz. Fontos a helyesírási szabájok betartása is, mivel egy fogalmazásra három jegyet is kaptok. Ha például levelet irtok vigyázz a levélformára. És végül ügyelj a szakaszos fogalmazásra bevezetés, tárgyalás befejezés. Ja és figyelj a párbeszéd írására is és az ékezetekről, és a mondatvégi jelekről. Leveledben malyd ird meg hogy mikor jösz Most többet nem irok. Remélem levelem a legjobb egészségben talál.

Szia

Hü barátod

Sanyi

8. példa

Kedves Attila

Megmondom neked, ahogy kérted előző leveledben, milyen fogalmazásokat írj. Nagyon vigyázz a tájleíró vagy leíró fogalmazásra. Én ezt utálok. Gondolj arra, hogy színes, változatos legyen az írásod. Akkor jó, ha olvasása közben az olvasó maga elé képzele azt a tályat vagy embert. Másodsor a helyes írásra ügyelj, mert egy szép fogalmazás rossz helyesírással milyen? Erre külön osztályzatot is kapsz. értelmes, összefüggő legyen az írásod. Legyen izgalmas, fordulatokkal díszített de ne legyen hihetetlen, fantasztikus.

Röviden csak ennyi, a legfontosabb szempontokból. Kérlek jól jegyezd meg a saját érdekedben. Várom válaszod:

Gábor

9. példa

Kedves Zsolt!

Kedves Zsolt megkaptam leveledet / szeretnék neked segiteni hogy / hogyan fogalmazd meg a fogalmazást / it a fogalmazásnak nem kel hoszü leni / én aszt javaslom hogy tömoren / ird le a fogalmazást és lasan ird / mert igen csúnya lesz az írásod / meg ne próbálj púskázni mert. / igen hamar észreveszik a fogalmazás / előtt irj egy piszkozatot mert / igen nehéz témát adnak. Az oran / nebeszégesmással mert az huszik hogy / leirod másérol a tanárok igen szigó / rüak először azdirjami a téma lenyege / és aztán amikor már nem tüdsz töbet / akor részletesen hogy hol va mekor / történt és legvegere pedig hogy mi derültki / az eseményekről

A tanácsadó levelek írói különböző attitűdökkel közelítettek a témához, s ez befolyásolta leveleik *hangvételét*. Volt, aki felnőttébb, a tanári szerephez közelebb álló hangvételt alkalmazott (1., 3., 6. példa). Ezeknek a dolgozatoknak az írói láthatólag tudatosan törekedtek az „iskolai” nyelvhasználatra. Egyes dolgozatokban feltűnő ezen „iskolai nyelvezet” idegenszerűsége: a magyaros stílustól idegen nominalizáció, a határozatlan névelő gyakori használata stb.

A „tanári szerep” nyomait viselik a különféle stílusú tanító és értékelő célzatú tanácsok. Íme néhány példa a különböző stílusú felszólításokra:

Magyarázó-indokló: „Fontos, hogy óvakodjunk a szóismétléstől és a tömondatok használatától, mert ez egyhangúvá, monotonná teheti a fogalmazást.” „A párbeszédekkel, egyéb ’kiszólásokkal’, közbevetésekkel esetleg a már szundikáló hallgatókat is felkeltheted.” „Használj rokonértelmű szavakat, mert a szóismétlésektől unalmassá válik az írásmű!” „A vázlat sokat segít a hármas tagolás betartásában.”

Útmutató: „A bevezetésben elmondod, miről szeretnél írni, megjelölöd fogalmazásod témáját. A tárgyalásban bőven, részletesen fejtetd ki mondanivalódat, ügyelve a gondolatok logikus menetére, a nyelvhelyességi szabályokat is figyelembe véve.”

Leíró-ismertető: „A második szerkezeti egység a bevezetésben megadott téma pontos megjelölése és kifejtése. Ebbe a szerkezeti egységbe tartozik még az érvelés, és egyes dolgok cáfolása.”

Összefoglaló: „A szöveg tagolása: bevezetés, tárgyalás, befejezés... Témától függő szóhasználat.”

Figyelmeztető: „Szabatosan fogalmazz!” „Nagyon vigyázz a helyesírásra, és gondolataid áttekinthetőségére, érthetőségére! Világosan, logikusan írd, helyes kifejezéseket használva!”

Humoros: „ha csak egy nagy helyesírási hiba van a dolgozatodban (pl. a tegnapot tivel írod, mert múltidő, vagy Keszthelyt kis k-val, mert kisváros, már ne is számíts hármasnál jobb jegyre.”

Főlényes: „Nálunk a fogalmazást tagolni szokták. Bekezdés, téma kifejlesztése, összefoglalás v. befejezés. Csak azért írom, mivel Te csak írsz és ilyen dolgokra nem figyelsz. A másik kedvenc dolgod, amit el szoktál felejteni a vázlat. Nálunk ez is lényeges momentum. Ha fogalmazást írsz, kérlek ügyelj a kifejezésre is. Ne olyan hánya-veti módon írd, mint ahogy már Tőled megszoktam.”

Szarkasztikus: „Jó lenne, ha az írásodon változtatnál, mivel lassan írásszakértőhöz kell vinnem a leveleidet, hogy el tudjam olvasni.”

Fenyegető: „azt mondta a tanítónéni hogy ha az ő betűre vonalat húzok akkor nem fogja ki javítani.”, „meg ne próbálj púskázni mert igen hamar észreveszik” stb.

5. feladat: ÉLMÉNY

Mi az élmény? És miért íratunk élményt elbeszélő fogalmazásokat az iskolában?

Hankiss (1985) magyarázata szerint az élménynek igen fontos szerepe van a megértéses tanulásban. „Az ember életének minden pillanatában belső: fiziológiai és pszichikai és külső: fizikai és társadalmi erők keresztütüzében, erőterében áll. Tudatában jelek: *érzelmi* (érzet, érzés, érzelem), *gondolati* (képzet, ismeret, fogalom, gondolat) és *akarat*i (szándék, cél, norma) jelek segítségével fogja föl s rendezzi ezeket az erőket, vezérli Önön reakcióit, akcióit, magatartását, s alakítja át, kisebb-nagyobb mértékben, az említett erőrendszert.” (262. old.) A bennünk ható és ránk irányuló erők játéka (az ember létállapota) – így folytatódik *Hankiss* gondolatmenete – akkor válik *élménnyé*, amikor egy adott pillanatban tudatosan, világossá válik az erők összefüggésrendszere. Ez ritkán fordul elő. Ébrenlétünk egy részét feladathelyzetek töltik ki. Ilyenkor a figyelem a megoldandó feladat legfontosabb összetevőinek elemzésére, a cselekvés megtervezésére és végrehajtására összpontosul. Amikor autót vezetünk, nem érünk rá elálmélkodni pl. a táj szépségén. Rendszerint olyankor „villan fel” az erők összefüggésrendszere, „amikor valami, például egy váratlan sorsforduló, egy lenyűgöző látvány vagy kontemplatív han-

gulat hosszabb-rövidebb időre megbénítja cselekvőkészségünket, s lehetővé teszi, hogy passzíve szemléljük a körülöttünk-bennünk működő erők játékát, mozgását, mozgásrendszerét" (163. old.).

Az élmények azonban a tudat mélyére süllyednek, és nem tudjuk őket a fogalmainkhoz hasonlóan tudatosan felidézni. Ezzel szemben a legváratlanabb pillanatban előtörhet bennünk a hajdani esemény emléke – egy illat, egy hang, egy szó, egy kép hatására. Az élményemlékezet – mondja *Hankiss* – szinekdochikus mechanizmus szerint működik: ha egy elfelejtett esemény, élethelyzet, érzés egy részletével valamilyen új benyomás révén asszociációs kapcsolat teremődik, a részlet horgára akadva az egész élmény sértetlenül előkerül az emlékezet tárából. Ezért van, hogy egy régi ismerősünkre emlékeztető járókelőről évtizedekkel korábbi események jutnak eszünkbe, hogy egy illat, egy hangsúly, egy szó felidéz elfelejtett helyzeteket, hangulatokat. Mivel az élmények tanulási események, fontos, hogy fel tudjuk idézni őket, amikor szükség van rájuk. Ezért az élményemlékezetet segítő technikákat is kialakítottunk. Amikor „emlékeket gyűjtünk” (pl. utazásokról hozott tárgyakat, fényképeket, szeretett személyektől való tárgyakat), tulajdonképpen azokat a „horgokat” gyűjtjük, amelyek segítségével előhalászhatjuk élményeinket.

Az élmények felidezésének a tárgyaknál gazdaságosabb és bizonyos vonatkozásban hatékonyabb segédjelrendszere a nyelvi kód. A nyelv segítségével az élmény konzerválható, mégpedig úgy, hogy – az ismeretekhez hasonlóan – újra előhívható, sőt, másokkal közölhető legyen. Csakhogy az élmény kódolása nehéz feladat. Szókészletünk ugyanis főként a cselekvésekre és a tanult fogalmakra van. Az érzések, hangulatok kifejezésére csak nagyon szűkös szókészlettel rendelkezünk, s ezek – ennek megfelelően – nagyon elkoptatottak. (Mondhatom például, hogy egy bizonyos napon – például a vizsga napján – izgatott voltam vagy félttem, de ezek a szavak nem keltik bennem fel annak a bizonyos percnak az izgalmát vagy szorongását, s még kevésbé alkalmasak arra, hogy másokban az enyémhez hasonló érzéseket váltsanak ki.) A nyelvi jelek sajátos kombinációja azonban – az irodami mű vagy művészeti szövegmű – alkalmas arra, hogy segítségével élményeket rögzítsünk, újra előhívható módon tároljunk, sőt másokkal is megosszunk. A nyelvi élményidezés ugyancsak a szinekdoché technikával történik: egy-egy szó vagy még inkább szókép, alakzat, amelyet egy egész hangulat, érzés helyett, annak képviselőjében használunk, asszociációk révén saját élményanyagunkból a költőhöz hasonló élményeket hoz a tudat felszínére, ahol azután az értelmi feldolgozás számára már hozzáférhetővé válik.

A költők sajátos nyelvi tehetséggel rendelkeznek ilyen szóképek összerakására, és a szóképekből épített művészi szövegművek alkotására. De a szóból szőtt kép készítésének mesterségét alapfokon más is elsajátíthatja. Ez szükséges is, egyrészt azért, mert saját élményeinket feldolgozhatóvá kell tennünk a tudatos emlékezet számára, és másrészt azért, hogy mások nyelvi formában kódolt élményeit felfoghassuk. Az, aki tanulta és gyakorolta magát a költői kifejezésmód használatában, bár legtöbbszöree maga nem fog remekműveket alkotni, bizonyára fogékonyabb olvasója lesz a nagy íróknak és költőknek – állítja *Benedek Marcell* (1970). Márpedig az irodalmi művek mint másodlagos élményforrások rendkívüli jelentőségűek, hiszen mérhetetlenül kitérítik a számunkra hozzáférhető és feldolgozható tapasztalatok körét.

Az elbeszélés és leírás tanítása során a drámai szerkesztés és a költői nyelvhasználat fogásait tanítjuk. Általában az a cél, hogy a spontán, egocentrikus és kronologikus el-

beszélési módból kimozdítsuk a tanulót, azaz megtanítsuk arra, hogyan kell magát az eseményt (cselekményt) az elbeszélés központjába állítani, s úgy előadni, hogy az olvasó is részesének érezze magát. Elemi fokon a tetőpontos szerkesztést, az elbeszélő és leíró részek, a párbeszédes és monologikus szövegtípusok célszerű és változatos használatát tanítjuk, magasabb szinten egyéb technikákat is (pl. síkváltás).

Az 5. feladattal azt vizsgáltuk, mennyire sikerül a tanulónak élete egy emlékezetes eseményét élményszerűen előadnia.

A feladat

Néhány sorral alább elbeszélések címeit talárod. Válassz ki egyet, és írd hozzáillő történetet *magadról!* Elbeszélésed tehát olyasmiről szóljon, ami a valóságban megtörtént vagy megtörténhetett volna veled! Ha egy másik cím jobban illenék a történetedhez, az eredeti címet kicsit megváltoztathatod.

Gondolj arra, hogy elbeszélésed élénk és szemléletes legyen; fejezze ki saját érzéseidet is.

Nem kell piszkozatot készítened, a javításokat, kiegészítéseket a sorok fölé írhatod.

- 1 - Nehéz döntés
- 2 - Végre sikerült!
- 3 - Álmom valósággá vált
- 4 - Új barátot szereztem
- 5 - Sohasem felejttem el

Az értékelés szempontjai

A feladat személyes élmény elbeszélése volt. Az elbeszélő történetben azt kerestük, hogy közvetíti-e – az írói-művészi transzformáció eszközeivel – a tanuló érzelmi-akarati életének azt az emlékezetes pillanatát, amelyikről írni akart. A *tartalom* minőségének megítélésében ezért két egyenragú szempont érvényesült. Az egyik a *tartalmi megfelelés*: azt értékeltük, hogy a tanuló a kiválasztott témáról írt-e, az elbeszélő események valóban az általános címet példázzák-e, érzékelhető-e a fogalmazásból, hogy az író számára a leírt események valóban élményszerűek voltak (még akkor is, ha azok a felnőtt számára triviálisnak tűnnek). A másik szempont az *elbeszélés minősége*: a fogalmazást értékeltük abból a szempontból is, hogy a szereplők jellemzése, a cselekmény kibontása, az érzések és érzelmek kifejezése mennyire sikerült.

A fogalmazás *szerkezetét* az elbeszélés fordulatossága, feszessége, hatásossága szempontjából értékeltük. Egyrészt azt néztük, hogy a fogalmazás felépítése viseli-e az *elbeszélő szerkezet* jegyeit, van-e bevezetése és befejezése, esetleg drámai tetőpontja, fókusz, valami többlet az események szürke időrendi felsorolásához képest. Másrészt értékeltük a fogalmazást a *szöveg kidolgozottsága*: koherenciája és kohéziója szempontjából is. Figyeltük, hogy az elbeszélés egyes részei mennyire vannak kimunkálva: a kiválasztott részletek relevánsak-e az elbeszélés adott pontján, jelölve vannak-e a hirtelen

váltások (pl. nagyobb időbeli ugrás, leíró és elbeszélő rész közötti váltás), világosan érzékelhető-e az események sorrendje.

A *stílus* megítélésekor azt figyeltük, hogy mennyire képes a tanuló élni a művészi kifejezés eszközeivel az adott téma jellegével összefüggésben. (Pl. képes-e a bizonytalanság vagy feszültség érzésének érzékeltetésére egy nehéz döntésről szóló fogalmazásban.) Ezen belül figyeltük, hogy a tanuló mennyire tudott a témához és a műfajhoz illő *hangvételt* választani, s hogy ehhez milyen következetesen tudott ragaszkodni (stílusartás). Másrészt figyeltük a stílus *választékosságát*, azt, hogy milyen ügyesen választott a tanuló a rendelkezésére álló nyelvi eszközök (szókincs, mondatszerkezetek, szövegtípusok) gazdag tárházából, mennyire tudott élni a nyelv poétikai eszközeivel.

Etalon fogalmazások: összbenyomás

Nehéz döntés

5

Az a történet, amit most leírok, biztosan mással is megtörtént már. Bizony nehéz döntés elé állítottam önmagam és csak rajtam múlt a választás.

Az történet ugyanis, hogy a moziban egy nagyon jó filmet játszottak. Már egy hete eldöntöttem, hogy megnézem. Már előre örültem, hogy milyen jól fogok szórakozni. Meghívtam az egyik barátnőmet is. Ő igent is mondott. Pontosan meg is beszéltem a dolgot:

- Akkor fél 4-kor a mozi előtt! Szervusz!

- Jó! Szia! - válaszolta Kati, a barátnőm.

Csak hogy délután, 2 óra felé, valami olyan dolog történt, ami bizony megakadályozta a tervezett programot.

Hogy mi?

Az, hogy a szomszéd néni rosszul lett. Amúgy is beteges volt, és senkije sem volt. Ezért amit tudtam segítettem neki. Végső elkéseredésében gyakran mondogatta:

- Ha meghalok még az se lesz, aki eltemessen!

- Hol van az még! - vizsgáltam ilyenkor.

Most azonban a szokottnál is rosszabbul volt. Be is mentem hozzá. Beadtam a gyógyszereit, borogatást is tettem a homlokára. Törülgettem verejtékező homlokát, öreges, ráncos, de mégis kedves arcát. 3 óra. Csak meredt maga elé. Jobbnak láttam, ha orvosért megyek. Az SZTK kb. 15 percnyire van. Elintéztém, ki is jött a mentő a néniért.

De ez már 4 óra felé volt.

Mert amikor a rendelőből hazafelé jöttem bementem Katihoz, lemondani a mozit. Ő megértette a helyzetet és nem haragudott, sőt ajánlkozott, hogy segít nekem.

- Köszí, de már jönnek a mentősök! - nyugtattam meg.

Mire hazaértem már kocsiba tették a nénikét. Az orvos kezét a fejemre tette és azt mondta:

- Ne félj, a nagymama hamarosan hazajöhet!

Én lehajtottam a fejem és éreztem, hogy az öröm könnyei gyűlnek a szemembe. Majd a szirénázó mentő után néztem, és önkéntelenül felemelkedett a kezem, majd lehanyatlott.

Milyen jó, hogy így döntöttem! Ez akkor derült ki igazán amikor a néni egészségesen tért haza, és hálásan simogatta meg az arcomat. Majd legközelebb megnézem a filmet! Ha közbe nem jön valami!

Hogy jól döntöttem-e? Szerintem igen, bár nem tudom mások erről hogy vélekednek, de majd kiderül hogy ha elolvassák ezt a kis fogalmazást. Hát így kezdődött:

– Kriszti! – kiabált utánam Ilus néni az iskola folyosóján. Én odamentem, és ő kérdezte, hogy nem lenne-e kedvem nyáron egy két hetes rajtítkárképző táborba menni Tatára. Ennek nagyon örültem és édesanyám már bele is egyezett amikor édesapám eljött, mivel apu és anyu már nem élnek együtt, és ő is hívott nyaralni. De sajnos az volt a probléma, hogy a két időpont egybe esett, és hogy mind a két helyre el szerettem volna menni. Hát ez a döntés állt előttem. Erről anyuval nagyon sokat beszélgettünk otthon. Hova menjek? A táborozás mellett azért döntöttem volna, mert nyáron két hetet egy jó közösségben nagyon jó eltölteni. És ebben a rajtítkárképző táborban nemcsak nyaralnék hanem ismereteimet is gazdagíthatnám. Édesapámmal pedig azért szerettem volna elmenni mert vele nagyon ritkán találkozom, és édesapa ugyan úgy mint édesanya csak egy igazi van. Hát ezek a gondolatok jártak a fejemben, és ha ez valaki jól meggondolja akkor bizony nem tudom, hogy ő hogy választana. Egyre közeledett az idő és én még mindig bizonytalan voltam, de azért a-felé húzott a szívem, hogy édesapámmal menjek. És ekkor egy véletlen megkönnyítette a dolgomat. Mivel a tatai táborozásról már papírt kellett volna kapnom hogy elmenjek az ellenőrző orvosi vizsgálatra. És ezt nem kaptam meg ez vezetett a végső döntéshez. Elérkezett a nap és én boldogan mentem Balatonalmádba, édesapámmal. Ez velem megtörtént, és aki ezt elolvasta az magában eldöntheti hogy szerinte én helyesen döntöttem-e?

Nehezen tudom eldönteni, hogy hovámenjek dolgozni. Nagyon sok hely lene ahová felvenének dolgozni. Először a Bomenálhoz jelentkeztem de oda azért nem vetek fel mert fiatalokú vagy és nem vagyok lét szám feletti. Most a Debrecen Vendéglátó vállalathoz jelentkeztem és nem tudom hogy oda fel vesznek e ha oda nem venének fe akor a Budapesti II. építőipari vállalathoz. Vagy ahol a nővérem dolgozik oda.

Ha ezek nemsikerülnének akor. Egy évig itthon maradok a Tsz-ben dolgozni és jövő májusba meg be iratkozom egy év késéssel a Baromfi tenyésztő iskolába.

Az eredmények

Az elbeszélő fogalmazás az általános iskolai fogalmazástanítás törzsanyagához tartozik. Ezt figyelembe véve a feladaton elért országos átlag elég alacsony: 2,7 (tartalom: 2,8, szerkezet: 2,7, stílus: 2,7). A tanulók nyolc százaléka adott elégtelen választ, s e dolgozatoknak csupán 4%-a (!) jobb négyesnél, 35%-a viszont kettes vagy annál rosszabb (14. ábra).

Témájuk alapján a dolgozatokat nyolc csoportba lehetett sorolni. Ezek a gyakoriság sorrendjében a következők. Leggyakoribbak a nyári élmények, amelyek többnyire a „Sohasem felejttem el” címet viselik. Témájuk kirándulás, üdülés, táborozás, utazás (39%). Ezek háromnegyed része magának az utazásnak (helyváltoztatásnak) az izgalomról szól, magukról az élményeseményekről alig mond többet, mint egy távoli ismerősnek szóló levelezőlap arról, hogy hol járt az illető. A második leggyakoribb téma, amelyet a „Nehéz döntés” cím hívhatott elő – 8. osztályosokról van szó –, a pályaválasztás (22%). Ezek a fogalmazások szinte kivétel nélkül azt írják le, hogy a tanuló melyik iskolába jelentkezett, milyen orvosi vagy egyéb vizsgálaton esett át, s hogy hová vették fel. Az uralkodó érzés, amelyről a tanulók beszámolnak – habár az olvasóval megosztani nem tudják – a szorongás. A harmadik gyakori téma az ismerkedés, barátkozás

AZ 5. (ÉLMÉNY) FELADAT ÖSSZBENYOMÁS OSZTÁLYZATAINAK
ELOSZLÁSA (8. osztály)

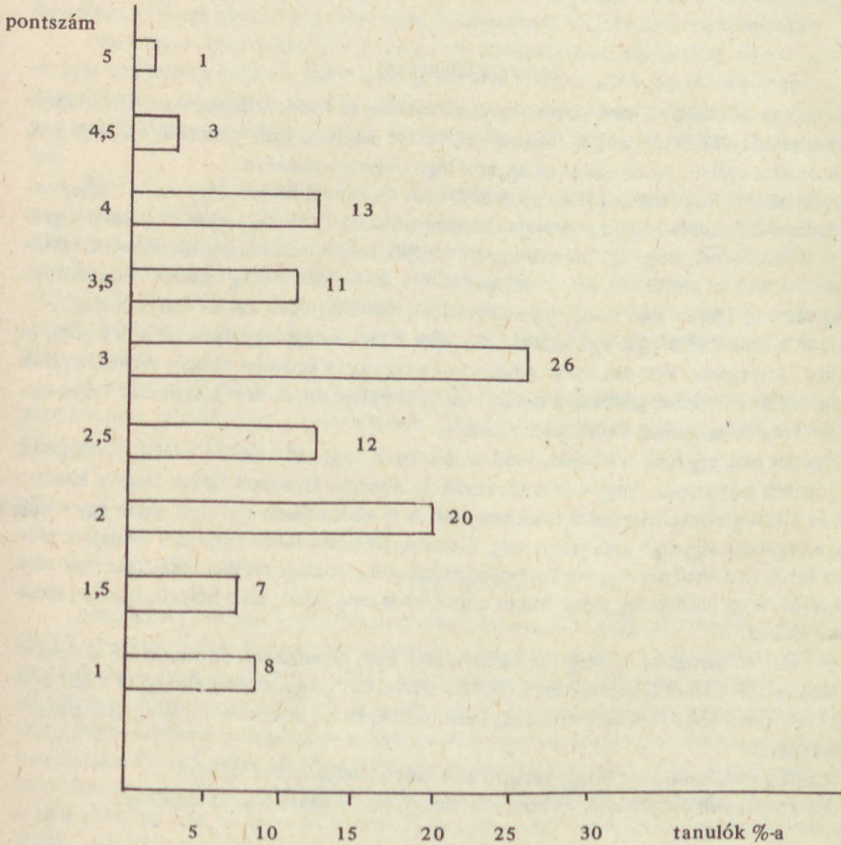


8. osztály

N=305

$\bar{x}=2,72$

S=0,95



(15%), amelyről a gyerekek főleg az „Új barátot szereztem” címmel kapcsolatban írtak. A fogalmazásokból az tűnik ki, hogy a tanulók az „ismerős”, a „pajtás” és a „barát” fogalma között nem nagyon tesznek (még) különbséget. A témák sorában a negyedik a siker-élmény (6%), az ötödik az ajándékozás ti. hogy a tanuló ajándékot *kap*: motort, kerékpárt vagy magnót (6%). Sorban a hatodik a család témakör (4%), amibe beletartozik a válás, kivándorlás, testvér születése, apa halála, családi ünnepek, örömszerzés a szülőknél. A hetedik valamilyen ünnepen (majálison, lakodalomban) való részvétel (2%) és a nyolcadik helyen valamilyen baleset leírása (2%) áll. A fogalmazások kb. 4-5%-át e kategóriák egyikébe sem lehetett besorolni.

Formailag a feladatot kétféle műfajú dolgozattal lehetett megoldani: elbeszéléssel és élményfogalmazással.

A legjobb fogalmazások írói közül néhányan klasszikus formájú „elbeszélést” írtak, amelynek van konfliktusa, a tetőpont felé halad, és a kifejetlet kóda követi (1. példa). Gyakoribb megoldás azonban az élményfogalmazás, amelyben a tanuló egyetlen emlékezetes élményhelyzet élményszerű elbeszélésére vállalkozik (2. és 3. példa).

1. példa

Sohasem felejttem el

Történetem egy diákcsinýról szól. A szomszédunkban volt az óvoda s annak udvarán öt darab hatalmas cseresznyefa. Nyár volt, a fákon a cseresznye napról napra pirosabb, érettebb lett. Szinte csorgott a nyálam, ha ránéztem az ágakról lógó tűzpiros szemekre.

Eljött az idő, megérett az ízletes gyümölcs, nem várhattam tovább. Egy baráti összejövetelen előadtam ötletem tudva, hogy haverjaim is nagyon szeretik a cseresznyét. Örömmel fogadták, és el is határoztuk, hogy egy szerdai napon kezdjük meg a dézsmálást. Elérkezett a várvárt nap, öt óra körül járt az idő, a nap melegen sütött. Az óvodások még az udvaron játszottak, mi pedig vártunk. Félóra múlva már teljes csend uralkodott. Átugráltunk a falon és a magas fűben kúszva közelítettük meg a legközelebbi fát. Mint a mókus, úgy másztunk fel a fa ágaira, és elkezdtünk csemegézni. Volt aki szatyrot hozott és a biztonság kedvéért először azt tömte, csak aztán a gyomrát. A csámcsogáson és a levelek susogásán kívül semmi sem hallatszott. Teljes biztonságban éreztük magunkat a sűrű lombok között.

Egyszer csak egy halk dobbanás, mind az ötünknek megakad a torkán a falat. Aztán pedig tompa lépések zaja jelezte, hogy valaki közeledik az általunk kiszemelt fához. Engem kivert a veríték és a hideg rázott. Mindenki csöndben volt. A fa alatt először egy cipő, aztán egy rövidnadrág, s végül egy vigyorgó pofa jelent meg. Megkönnyebbülésemben majdnem leestem a himbálódzó ágról. A nevető arc legjobb barátomé Mikié volt... A nagy évésben elfejtetünk róla, pedig tudtuk, hogy később fog jönni. Mikor a többiek is megtudták, mi a helyzet, harsány röhögésben törtek ki.

– Pszt! – suttogtam. – Még meghallja valaki. Erre elhallgattak, és immár hatan folytattuk a zabálást. Hét órára letaroltuk ezt a fát, fájó szívvel és fájó gyomorral elhagytuk a tett színhelyét. Lelkiismeretfurdalást nem éreztünk, mert tudtuk, ha mi nem, akkor a seregléyek pusztítják el a termést.

Ezután a lakmározás után egy hétig rá sem tudtam nézni a cseresznyére.

Ez a lopás volt életem első (és remélem utolsó) nagyszabású bűncelekménye.

2. példa

Nehéz döntés

No, fene...! – gondoltam magamban, amint az íróasztalomnál üldögéltem. – Hát igen... No persze – hasonló magasröptű gondolatokat forgatván fejemben, megpróbáltam arra koncentrálni amit csinállok...

Szóval, az volt a probléma, hogy Éva néni (az osztályfőnököm) azt mondta nekem, hogy jót tenne a jellemzésemnek, amit a gimnáziumba küldenek, ha most valami nagy közösségi munkát csinálnék. Nagyon lelkes voltam, hogy végre, valami nagy közösségi munkát csinálhatok. Hát akkor, mi a probléma?

Hát az, hogy fogalmam sincs mit kellene csinálni. Csinálhatnék pl. karnevált, vagy tűzijátékot, azt biztosan nagyon élvezné a közönség, csakhát kicsit körülményes lenne megszervezni.

Beviharzott a bátyám. Ő nagy közösségi ember, a gimnázium KISZ titkára. Gondoltam, megkérdezem, hogy mit lehetne, ilyen nagy közösségi munkát csinálni.

– Csinálj tűzijátékot – jegyezte meg szellemesen.

– OK, de ez komoly. – Hát ezt már nem hallotta, mert újból elrohant.

Kimentem a konyhába anyuhoz, hogy talán ő tudna valamit. Hát nem tudott. Vagyis tudott, csak egyik se tetszett. Végre hazajött apukám. Ő is nagy közösségi ember. Mondtam neki, hogy mi van. Rengeteg ötlete volt (pl. tűzijáték). Nekem persze mindegyikre volt valami megjegyzésem, úgyhogy sikerült aput rövidúton felidegesíteni. Végül elzavart a tűzijátékkal.

No, fene. – gondoltam, és már megint az íróasztalomnál üldögéltem. Sajnos, mint ahogy azt már említettem, nehezen tudok odafigyelni arra, amit csinállok. Ez többek között azért van, mert állandóan rajzolgatok, tanulás közben. Na jó... tanulás helyett. Éppen egy rágógumi reklámot rajzolgattam csak úgy magamnak. Mellesleg úgy a 65. rágógumi reklám lehetett azon a héten.

Erről a rajzverseny ötlete merült fel bennem. Ez kivitelezhetőnek hangzott. Rögtön elkezdtem „Rajzverseny-reklámot” rajzolni. Meg is csináltam a rajzversenyt hirdető plakátot a falújságra. De ez már azután történt, hogy felvettem az ötletet egy úttörőtanács-ülésen (az úttörőtanácsnak tagja vagyok mint nagy közösségi ember). Megszerveztem a rajzversenyt, mely a „Békés Boldog GYermekkort Akarunk” címet kapta. Én is beneveztem egy tiltakozó plakáttal. A szervezésben sokat segítettek családom tagjai, akik nagy közösségi emberek, ha még nem említettem volna.

A verseny jól sikerült, én lettem az első. De a jellemzésemet akkorra már elküldték a gimnáziumba, tehát ez nem kerülhetett bele. Ez a lényegen persze nem változtat, mert én szeretek a közösségért dolgozni.

3. példa

Nehéz döntés

Lassan négy éve már hogy szüleim elváltak. Ez az emlék nagy sebet hagyott emlékeimben. Ha jól emlékszem nyár közepe felé történt ez a bizonyos dolog. A megelőző napokban sokat gondolkodtam azon a szón hogy „válás”. Mikor édesanyám bejelentette hogy elválik édesapámtól még nem fogtam fel a szó értelmét, tehát nem is törődtem vele. Csak akkor foglalkoztatott a dolog mikor nővérem elmagyarázta valójában mi is történik körülöttem. Sokszor órákig fent voltam éjszaka, és csak akkor aludtam el ha valami mesére gondoltam. Ezt osztálytársaimnak nem mondtam el, mert félttem hogy kicsúfolnak. Igaz most leírom, de tudom hogy olyanok olvassák el akik értik mit írok le. És azért is mert jó ha egyszer-egyszer kiönti az ember azt ami a szíve mélyén fáj! Fülledt nyári nap volt édesapámtól külön aludtunk mind a hárman. Édesanyám a nővérem és én, még nem aludtunk, mikor valaki kopogtatott a szobaajtón. Édesapám volt az. Ekkor történt az a bizonyos „Nehéz döntés”. Édesapám mindkettőnket megcsókolt és megkérte: „Írénke kivel akarsz maradni?” – Irén semmit sem gondolkodott csak rávágta anyukával.

Ekkor hozzámfordult és megkérdezte – És te Ibike? – zokogva borultam nyakába éreztem ő is sír ha nem is látszott rajta de egész teste remeget. Sokáig tartott a karjaiban mire remegő hangon kimondtam hogy anyával és a testvéremel. Apa tudta hogy így döntök, letett gyengéden, megcsókolta, köszönt és kiment. Ezen az estén nem tudtam aludni akárhány mesét montam el magamban folyton apa járt az eszemben. Legszívesebben felkeltem volna és apaután mentem volna. De valami titokzatos erő ottartott az ágyban. Hajnali 4 óra felé aludtam el körülbelül. Reggel bágyadtan ébredtem fel, és mentem iskolába.

Azóta tudom milyen, ha egy gyereknek „nincsen édesapja” Remélem senkit nem tesz ki ilyen döntésnek az élet.

Műfaját tekintve a dolgozatok többsége híradás, eseménybeszámoló, de nem élménybeszélés a *Hankiss*-féle értelmezésben.

A legtöbb dolgozatban ugyanis nincs sem drámai konfliktus, sem érzelmi feszültség. A tanulók beszámolnak eseményekről, hírül adják, hogy jól érezték magukat, vagy boldogtalanok voltak. De a sűrítés költői technikáit nem tudják alkalmazni: bár talán ismerik, de nem alkalmazzák azokat a szerkesztési, illetve stílusesszközöket, amelyekről a „rész” (egy szó, egy szókép, egy párbeszéd megeleveníti az „élményegészt”), s az olvasóban az író szándéka szerinti érzéseket, hangulatot idéz fel. A 4-6. példa ilyen – közepes – fogalmazásokat mutat be.

4. példa

Sohasem felejttem el

Pl. Sosem felejttem el a tavalyi év végi osztálykirándulást. Korán reggel indultunk busszal. Első állomásunk Győr volt. Győr városa szép volt. Megnéztük a város egyes nevezetességeit és a Dunát. Következő állomásunk Pápa volt. Pápán több időt töltöttünk. Bojongtunk a városban. Múzeumokat és kiállításokat néztünk meg. Ezután hosszabb út jött Pannonhalmáig. Mikor megérkeztünk felmentünk a Panonhalmi apátság székhelyéhez. Ott egy bácsi végigvezetett minket az apátságokon és megmutatott minden szép, nevezetes és ritka tárgyakat és helységeket. Utána kimentünk egy tágas helységbe ahonnan gyönyörű kilátás nyílt Pannonhalmára. Fönről a Bakonyt is lehetett látni. Ezután lementünk a buszhoz és jóízűen falatoztunk. Úgy húsz perc múlva kipihten lementünk a városba. Ott mindenki elköltötte magával hozott zsebpénzét. Volt aki emléket vett, vagy emléktárgyat, vagy fagyaltot, de mindenki vett valamit. Ezután felszálltunk a buszra és elindultunk hazafelé. Egész úton énekelünk, beszélgettünk, vicceket meséltünk egymásnak, egyszóval vidámak voltunk. Késő délután értünk haza, és mindenki szétoszlott és elment haza. Mindent egybevetve nagyon jól telt el ez a nap. Mindenki számára hasznos és felejthetetlen volt ez az egész nap.

5. példa

Sohasem felejttem el

Két évvel ezelőtt nyáron a Balaton partján üdültünk. Rajtunk kívül több család lakott az üdülőben. Egy családdal különösen összemelegedtünk. Az egész társaság a nappalokat és az estéket együtt töltötte. Ha esett az eső leültünk kanasztázni, ha viszont jó idő volt, akkor lent voltunk lubickolni. Egyik nap lementünk horgászni, de sajnos csak a pecanyelet fogtuk, ráadásul amikor kapásunk volt, a hal bement a nádasba, és összekeverte a zsinórt. Az üdülőnek több csónakja is volt. Egyik reggel elmentünk csónakázni, a nyolc személyes csónakban, mindenki azt csinált amit akart, volt aki napozott vagy fürdött. Pár nap múlva ping-pong versenyt hirdettek, engem pont egy tizennyolc éves lánnyal tettek össze, simán megvert. Lassan elérkeztünk az utolsó na-

pokhoz. Már reggel korán lementünk fürdeni, és hogy ne keljen délben haza jönni mindjárt enivalót is vittünk magunkkal. De sajnos ránk virradt az utolsó nap reggele. Egész napunk arra ment el, hogy a búcsú rendezvényre készüljünk. Este szalonnát sütöttünk, tévét néztünk, és ping-pongoltunk., Majd úgy tizenegy óra körül lefeküdtünk. Reggel elkezdtünk bepakolni a bőröndbe., majd tíz óra felé elindultunk.

Sajnos el kellett válnunk ettől a jó társaságtól. Útközben jókat nevettünk a történeteken.

6. példa

Új barátot szereztem

A 7. osztály után, a nyári szünetben néha-néha összejöttünk, hogy beszélgessünk, szorakozunk, moziba menjünk egyszóval hasznosan töltsünk el egy-egy napot. Így ismertem meg L. Annamáriát, aki most a legjobb barátnőm. Annát egyszer az egyik osztálytársnőm hozta le. Anna elég vidám természetűnek barátságosnak tűnt. Mindenki örömmel fogadta. Hamar megszerette mindenki és ő is jól érezte magát. Egy nap megkért, hogy csöngessem fel neki ha majd megyek el. Én szívesen felcsöngettem neki így legalább nem egyedül mentem le. Azután a nap után mindig felcsöngettem neki és együtt mentünk s jöttünk haza. aztán egy nagyon meleg nyári napon megbeszéltük, hogy együtt elmegyünk strandra. Így tehát nagyon sokszor voltunk együtt. S nagyon sokat beszélgettünk, már át szoktunk járni egymáshoz. Olyan hamar elszált a nyáriszünet, hogy alig vettük észre. Anna egy nap örvendezve jött át, én pedig kérdeztem minek örül annyira erre ő, hogy találjam ki. Hosszú faggatás után megmondta, hogy egy osztályba fogunk járni ennek én is nagyon örültem. s együtt vettük meg a 8.-os tankönyveket is. S most már egy padba ülünk, egy társaságba járunk, egyforma ruhába járunk, s együtt vásárolunk. Az én anyukám és az ő anyukája megismerték egymást. S már lasan 1 éve, hogy barátok vagyunk. Nagyon örülök, hogy ilyen barátnőm van, de félek nemsokára elkerülünk egymástól. Hisz ő is máshova megy tovább én is. De azért remélem akkor is jóbarátok leszünk.

Az egészen gyenge fogalmazások általában nyelvi szerkesztés szempontjából is alacsony színvonalúak. Ezek között van hosszadalmas szóömleny és rövid, kidolgozatlan fogalmazás is. A 7. példa tartalmilag viszonylag sikeres, mert a tanuló a „szorongás” szempontjából dolgozza fel az összes eseményt. Nyelvi szerkesztetlensége miatt azonban inkább szóbeli, mint írásbeli közlésnek tűnik. A 8. példából elmarad a tetőpont, ami felé – azt hinnénk – elindul a történet. A 9. példában az író ismételteti, hogy boldog volt, de érzékeltetni nem tudja.

7. példa

Nehéz döntés

Én már régóta izgulok, hogy milesz majd ha pályát kel választani. Egyszer mikor vizsgálatra kellett menni, akkor nagyon izgultam, hogy mitcsinálnak velem. Mikor ottvoltam már nem is féltém annyira. De mikor behívtak a szívem gyorsabban kezdet verni és megijedtem. De később kiderült, hogy nem kellett volna félni. Majd mikor megvizsgáltak irták egy papírt, hogy alkalmas vagyok. Egy idő után jöt a behívom, hogy menni kell fevéltelizni. Mikor meghallottam a hírt örülni keztem, hogy hát ha felvesznek engem. Majd elolvastam a papírt és azt mondtam magamnak, hogy megint menni kell a vizsgálatra. Egy hét után kértem beútalott és korán reggel bementünk Miskolcra. Mikor és felültünkegy vilamosra és el mentünk a kórház ba vizsgálatra. Mikor ott voltunk megint jobban dobogott a szívem és megijedtem, hogy mi fog történni velem. De kiderült, hogy nem kellett volna megijedni mert csak meg nézték a fületem meg a tórkomat. Útána bekelet meni egy süket szobába és a fejemre egy fülhalgatót tettek. Majd mikor ez a vizsgálat is meg-

volt a papírra ráírták, hogy alkalmas és hogy a fülemnek nincsen semmi baja. Majd haza mentünk. Hetedikén menni kellett felvételizni. Mikor oda értünk felolvasták a névsort és akinek olvasták a nevet annak el kellett menni vizgálatra. Majd elvezettek bennünket az orvoshoz, megvizgált bennünket. Miután megvizgált vissza kellett menni az ebédlőbe. Majd Mikor mindenki vissza ért, az igazgató megmondta, hogy majd tíz perc múlva mennek a gyerekek felvételizni és, hogy teljes fegyelemmel legyünk. Egyesével hívtak be bennünket. Majd mikor rám került a sor akkor féltem. De mentünk, a felvételi bizottság asztala elé. Majd megkérdezte, hogy akarok-e kolégiúmban leni. Én meg azt mondtam, hogy nem. Azt is megkérdezte, hogy honnét jöttem. Én meg válaszoltam rá. Majd azt mondta, hogy az orvosi papirokat adjam oda. Mikor elvette tőlem és megnézte. Majd egy kis idő múlva megszólalt. Azt mondta, hogy felvagyok véve és, hogy fizessük be a biztosítást és a tankönyv használati dílyat. Mikor ezes megvolt, átkeltem menni egy másik asztalhoz és alákeltem írni egy papírt és kaptam egy kérdőívet. A kérdőívre azt mondták, hogy töltsük ki és küldjük vissza postán. Majd haza felé indultunk. Én utközben felélegeztem és azt mondtam magamban, hogy végre sikerült.

8. példa

Álmodom valósággá vált

10 éves koromban arról álmodoztam, hogy kapok egy verseny kerékpárt. Ez néha álmatlan északákat szereztek nekem.

Édesapámék azt mondták hogy ha megváltozok kapok egy biciklit. De sajnos megváltozni nem sikerült. Mindig beugrott egy rossz érdemjegy vagy egy intő. Ezért mindig elhalasztották a vásárlást. Pár hónapig el is felejtettem az egész ügyet. Ez apámnak nagyon furcsa volt, hogy már nem kérem tőle a kerékpárt. És ő rákérdezett, hogy kell-e még. Én azt feleltem, hogy kell. Ettől a naptól kezdve kezdődött előről az egész minden. Megint csak a kerékpárra gondoltam. De a felévi bizonyítvány igen rosszul sikerült. Édesapámék azt mondták, hogy majd jövőre.

Aztán sikerült javítanom és megkaptam a kerékpárt.

9. példa

Sohasem felejttem el

Egyik délután egy nagyon furcsa esemény történt amit soha nem tudnám el felejteni. Amikor mentem haza a szüleim és a testvérem egy nagy tortával vártak amin tizennégy gyertya volt. Nekem készült a torta mert aznap volt a születésnapom. Amikor még kostoltam a tortát nagyon ízlet és én anyira örültem neki hogy sírva fakadtam. Estefelé el vitek anyuék bennünket moziba. Nekem ez nagy élménynek számított mert azon a napon mindenki vidám és kedves volt. A mózi nagyon sokáig tartott de meg néztük. Másnap sokáig pihentünk hogy ki pihenjük a fáradságainkat.

Nagyon boldog voltam a barátnőmnek elmeséltem és örültem mert vidáman halgata végig az eseményeimet és meg ígértem neki hogy névnapomon őt is el viszük ahová mi megyünk és ekor ő nagyon boldog volt. elmeséltem neki hogy a testvérem is meg ajándékozott nagyon szép ajándékot kaptam tőle is.

Levelezek egy lánnyal magyarul öneki is el meséltem vagyis le írtam az eseményemet. nagyon meg lepődöt hogy nekem ilyen szépen és boldogan telt el a születési napom. Meg írtam neki hogy a következő szüli napomra őt is meghívjuk. És én nagyon örültem hogy ilyen boldogan és szépen telt el a szüli napom. Vagyis hogy az én számomra ez a nap mindig felejthetetlen lesz és mindig emlékezni fogok rá.

6. feladat: ÉRVELÉS

Az érvelő szövegtípushoz azok a szövegművek tartoznak, amelyek célja, hogy a hallgatót (olvasót) a beszéd eszközeivel rábírják a közlő szándékával egyező cselekvésre. Az érvelés célja a meggyőzés: a közlő a hallgató rábeszélésére meggyőződik róla, hogy célszerű engedelmeskednie. A görög „peithein” ige ragozása a két fél közreműködésével zajló „szóval birkózás” aktusát teljességében fejezi ki: az ige cselekvő alakjainak jelentése „rábeszél”, mediális alakjainak jelentése „meggyőződik” és szenvedő alakjainak jelentése „engedelmeskedik” (Buchanan, 1964, 87-96.).

„A szónokság szabad nép körében támadt, s szabad nép életéhez tartozik.” – idézi Kölcseyt Vigh Árpád (1981) a magyar nyelvű retorika történetét feldolgozó monográfiájában. Valóban, az érvelő szövegtípus európai története az athéni demokráciáig vezethető vissza, a magyar nyelvű retorikai irodalom pedig a parlamentarizmussal együtt született a XIX. században. A rábeszélés kényszerűsége ugyanis csak akkor áll fenn, ha az erőszak útján való kényszerítésnek a törvények erős korlátokat szabnak. Az egyenlő polgári jogokból következik, hogy az együttműködés a felek (mindkét fél) szabad akaratából jön létre. De hogyan bírhatjuk rá a másikat akarata megváltoztatására, a magunk céljával egyező cselekvésre?

Szóval az győz, aki ékesen szól: szónoknak (rhétornak) nevezik azt, aki az ékesszólás mesterségét (retorika) gyakorolja. Az ékesszólás tanítható és tanulható: a szónoklat-tanok (retorikák) közül a legelső Arisztotelész Tekhné retoriké című műve (i.e. 329-323, 1982), amelyben az érvelő beszéd alkotásának gyakorlati tudományát foglalja össze. A meggyőzés célja egyrészt a közlő igazának beláttatása, másrészt a hallgató akaratának befolyásolása. A rábeszélés módszere, a retorikai érvelés népszerű bizonyítási eljárás, amely a hallgatótól nem igényel különösebb felkészültséget. Egyik formája a szillogiz-mushoz hasonló enthiméma: két állítás között következményes kapcsolat felállítása. Csakhogy a retorikai érvelésben nem követelmény, hogy az állítások tudományosan bizonyított igazságok legyenek, vagy akár igazak legyenek: elegendő, ha valószerűek, hihetőek. (Példa: X jó képességű tanuló, és az általános iskolából jó jegyeket hozott. Ez elég gyakran igaz ahhoz, hogy levonható legyen a következtetés: a jó képességű tanulók jó jegyeket kapnak. Y az általános iskolából rossz osztályzatot hozott. Ebből a fenti érveléssel levonható az a következtetés, hogy Y tehát gyenge képességű. Ámde ellenpéda is van, aminek alapján ezzel ellentétes következtetéseket is le lehet vonni.) A retorikai érvelés másik formája a példa, amelynek a dialektikus érvelésben az indukció felel meg. A példa analógiás okoskodás: a szónok a szóban forgó ügyhöz hasonló korábbi eset kimenetelével bizonyítja, hogy a szóban forgó ügy kimenetele olyan lesz, amilyennek ő gondolja (X iskolában a tantestület nem választotta újra az igazgatót, aki pedig kitűnően vezetette az iskolát. Tehát nem érdemes a tantestületet megszavaztatni, mert a jó igazgatókat úgylis leszavazzák.). Az enthiméma és a példa módszerével az értelemre (logos) ható érveket alkothatunk. Arisztotelész azonban megvizsgálta a pszichológiai befolyásolás lehetőségeit is: a szónok hitelességét bizonyító, a hallgató erkölcsi érzékére (ethos) apeláló erkölcsi érvek a szónok iránti bizalom fenntartása miatt szükségesek, a hallgató érzelmeire (pathos) ható érvekre viszont azért van szükség, mert az indulatok, érzelmek, szenvedélyek a hallgató ítéleteit, következképpen cselekvési motívumait befolyásolják.

Mivel a rábeszélés sikere a szónok ügyességén múlik, nem pedig az ügy igazságosságán, a retorika – mint tananyag – sokszor vált gyanússá a történelem folyamán. Először a görög szofisták hozták kétes hírbe, annyira, hogy az i.e. 2. században kiűzték Rómából a retorikai iskolák görög tanítóit, az ifjak erkölceinek bomlasztásával vádolva őket (McKeon, 1964). A XIX. századi Nyugat-Európában a racionalizmus szorította háttérbe a retorikát, amelyet – a tudományos érvelés egyedül üdvözítő igazságát bizonygatva – a rászedés mesterségének, s éppen ezért inkább titkolandónak mint tanítandónak tartottak. Ma a nyugati demokráciákban az érvelés tanítása újból a pedagógiai érdeklődés homlokterébe került. Ennek oka az a felismerés, hogy egyrészt a befolyásolás eszközeinek ismerete ellenállóbbá teszi az állampolgárt az üzleti és politikai manipulációkkal szemben, másrészt az érvelés képessége megkönnyíti számára a közügyekben való cselekvő részvételt.

Az érvelés klasszikus műfaja a szónoklat. Újabb időkben azonban az érvelő szövegtípusnak változatos írásbeli formái is kialakultak, elsősorban a publicisztikában. Ilyen a vezércikk, az olvasói levél, sőt retorikai érvelést tartalmaz a reklám is. Az iskola kommunikatív helyzetében az érvelő műfajok helyének meghatározása külön pedagógiai műgondot igényel. A szónoki beszéd felépítését és stílus eszközeit irodalmi mintákon mutathatja be a tanár (vö. *Petőfi*: Nemzeti dal, *Shakespeare*: Julius Caesar, Antonius – beszéd). Külföldön jelentős didaktikai hagyományai vannak a modern demagógia és sajtotmanipuláció iskolai elemzésének. Elemzésre alkalmas szövegeket sok tanár a napi sajtóból válogat.

Az érvelés gyakorlati oktatásának természetesen nem lehet célja, hogy a tömegek meggyőzésére alkalmas szónoklatok, illetve publicisztikai szövegművek írására képezzen. Ennél jóval szerényebb, de általánosnak mondható célkitűzése, hogy a tanulót felszabadítsuk egyéni véleményének kimondására, leírására, ugyanakkor megtanítsuk arra, hogy véleményét mások számára elfogadható, meggyöző módon fejezze ki, és arra, hogyan érheti el érvekkel, hogy mások is osszák véleményét (*Connor és mtsai*, 1988).

A magyar társadalmi és politikai élet az elmúlt évtizedekben nem nagyon szolgáltott motívumokat az érvelés tanításához. Ezért ezek a szövegtípusok a fogalmazásdidaktikai kézikönyvekben is csak rejtve vagy legfeljebb „mozgalmi” keretben jelennek meg. Az általános iskolában szinte csak egyéni tanári instrukciók formájában találkozunk a véleménynyilvánításra, érvelésre való felszólítással (pl. „a saját véleményedet is írd le” típusú tanácsokban). A középiskolában az érvelés oktatása nagyjából kimerül a klasszikus irodalmi művek elemzésekor felmerülő retorikai ismeretek számbavételében. Érvelő jellegű dolgozatokat a tanulók legfeljebb kritikai esszé formájában írnak műelemzéssel kapcsolatban.

A feladat

Az IEA-vizsgálatban alkalmazott érvelésfeladat a tanulóra bízta mind a szövegműfaj, mind a téma megválasztását. Az előzetes kipróbálások során ugyanis kiderült, hogy nincs olyan kommunikációs helyzet (címezett, tárgy), amely a világ különböző kultúráiban élő, különböző korú tanulókat azonos műfajú érvelő fogalmazás írására vagy akár csak véleménynyilvánításra készítetné, hiszen mind a közösségi problémák, mind a konfliktusmegoldó társadalmi mechanizmusok eltérőek. Ezért hosszas vita után a feladat szerkesztői a következőképpen fogalmazták meg a feladatot:

Iskolátokban, otthon, lakóhelyed környékén, a faluban vagy városban, ahol élsz, bizonyára sok olyan dolog van, amin – ha tehetnéd – szívesen változtatnál. Lehet, hogy rajtad kívül más vagy mások is észrevették már, hogy ezt vagy azt ésszerűsíteni lehetne, hogy a változtatással sokan jól járnának. Vagy lehet, hogy éppen egy jól bevált, megszokott rend megváltoztatása ellen érdemes szót emelni.

Válassz ki egy olyan problémát aminek megoldásáról már gondolkoztál, és amiről határozott elképzelésed van! Írd le világosan, hogy miről van szó, azok számára, akik esetleg dönthetnek a változtatásról, vagy segíthetnek a probléma megoldásában! Írd le azt is, hogy mit javasolsz, és hogy javaslatod megvalósítása mit változtatna a jelenlegi helyzeten! Ha fogalmazásod elég hatásos, akkor azokat is sikerül meggyőződ az igazadról, akik eddig másként gondolkodtak erről a problémáról.

Az értékelés szempontjai

A dolgozat elbírálásakor *nem* a probléma nagyságát (fennkölttségét) értékeltük, hanem azt, hogy a tanuló mennyire tényszerűen ismerteti a választott problémát, mennyire ismeri fel megoldási javaslatának realitását, és tud-e racionálisan érvelni mellette. A tartalom megítélésekor tehát nem vettük figyelembe, hogy kisebb vagy nagyobb közösséget érintő problémát választott-e a tanuló, s hogy a megoldás egyszerű és kézenfekvő-e vagy bonyolult.

A *tartalom* megítélésének két, egyenrangú szempontja a *probléma kifejtésének világossága és az érvelés meggyőző ereje* volt. A kifejtés világosságán azt értettük, hogy a dolgozathoz látható-e, hogy a tanulónak a választott problémával kapcsolatban pontos, lényeges és világos elképzelései vannak, s hogy sikerül-e meggyőznie az olvasót arról, hogy a problémára valóban érdemes odafigyelni. Egyes dolgozatok nem tartalmaztak megoldási javaslatot. Ha a probléma természete olyan volt, hogy nem is adható rá a tanuló kompetenciájának körébe vágó válasz, a probléma megfelelő színvonalú leírását és figyelemfelkeltést, a probléma orvoslásának szüksége melletti érvelést elfogadható megoldásnak tekintettük. *Meggyőző erőn* azt értettük, hogy mennyire mélyen tárja fel a problémát a dolgozat. A probléma pusztá megfogalmazása ebben a feladatban nem volt elegendő. Vizsgáltuk, hogy a tanuló a problémát kellő sokoldalúsággal közelítette-e meg; hogy figyelembe vett-e vagy ismertetett-e különböző nézőpontokat (ha ez a probléma megvilágításához szükséges és lehetséges volt), hogy megfelelő érveket használt-e. A tanulónak tényekre, példákra vagy valamilyen tekintélyre kellett hivatkoznia, hogy alátámassza mondanivalóját, nem tehetett megalapozatlan kijelentéseket. Ezen kívül a meggyőzésre törekvést: a címzett érzelmi azonosulásra bírálását, cselekvésre mozgósítását is a jó érvelő fogalmazás kritériumának tekintettük.

A *szerkezet* két összetevőjét vettük figyelembe az értékelésben: egyrészt a fogalmazás egészének *tagolását*, másrészt a *részek összefüggését, koherenciáját*. A fogalmazás tagolására vonatkozóan figyeltük, hogy van-e megfelelő bevezetés és befejezés; a tárgyalás anyagát a tanuló a mondanivaló céljának megfelelően rendezte-e el; áttekinthető-e, világos-e a mondanivalója. A gondolategységek belső szerkesztettségét, összefüggését is fi

gyeltük. Ha a tárgyalásban a bekezdéseket nem jelölte a tanuló, de a gondolategységek világosan elkülöníthetők voltak, akkor a bekezdések hiányát nem tekintettük szerkezeti hibának.

A *stílus* minősítésekor két szempontra voltunk figyelemmel. Figyeltük egyrészt a *hangvételt* és az *egyenletességet*, azt ti., hogy következetesen megmarad-e a tanuló a választott hangvétel mellett. A hangvételt aszerint ítéltük meg, hogy az megfelel-e a tanuló által választott címzett státusának. Másrészt figyeltük a *stílus választékosságát*, azt ti., hogy a tanuló a nyelvi eszközöknek mekkora tárházából válogatott, s mennyire változatosan és célszerűen választott kifejezéseket, alkalmazott mondattípusokat és szerkezeteket a közömbös olvasó megnyerése érdekében. A nyelvi megformálás pontosságát, szabotosságát – ami bizonyos értelemben szorosan összefügg a gondolatok pontosságával és szabotosságával – ugyancsak figyelembevettük a stílus értékelésében.

Etalon fogalmazások: összbemutató

A Bodrog csak „egy csepp a tengerben”

5

Ha valaha az én véleményemet kérnék, hogy mit változtassanak meg a városunk körül, megmondom őszintén, én a Bodrog folyó víztisztítási tervét szorgalmaznám.

Régen, amikor ez a város ide települt, alapítói külön örültek, hogy egy kristálytisza vizű folyó partján élhetnek. Hal volt bőven a hullámozó vízben, és amikor a szabadságharc kitört a várat is védte a támadástól. Selymes habjában egykor úrihölgyek fürödtek, és itták is a vizét, az emberek és az állatok egyaránt. Szerettem volna látni az akkori Bodrogot, amint lágyan hömpölyög medrében. Igaz akkor még nem volt modern mezőgazdaság, ami a túltrágyázással megmérgezhette volna az élővilágot, a halakat. Sajnos mármár van. Azért nem kell azt hinni, hogy én mindenért őket okolom, hiszen megértem, hogy a föld termőképességét növelni kell, és hogy vegyszerekkel kell megóvni a növényeket a kártevők ellen. De mi lenne, ha a természetes ellenségeket használnánk fel? Megmaradna a vizeink tisztasága, csökkenne a víz tetején lebegő döglött halak száma, és eltűnne az a kellemetlen szag a levegőből, ami a vízparton pihenni vágyók orrát megcsapja. A különböző savak, amelyek foltokban úsznak a folyón, csípi a néha vízbemereszkedők bőrét. És emellett gondoljunk a halevő madarakra. A mérgező táplálékból az ő szervezetükbe jut, és ha ott felhalmozódik pusztulást is okozhat. És az a jelentéktelen kis méregmennyiség, ami kezdetben a halban volt található, eljut a tápláléklánc révén a csúcsragadozóig, és megmérgezi az egész állatvilágot. Érdeklünk tehát, hogy hatékonyan védekezzünk, és álljunk ki vizeink tisztasága mellett. A mi folyónkból, a Bodrogból még a háború idején is ittak. Erre én ma már nem vállalkoznék, de azt hiszem, hogy más se nagyon. A vegyszerek miatt télen nem fagy be, pedig szüleim elbeszélése szerint, az ő fiataláguk idején, még korcsolyáztak rajta. Sajnálom, hogy erről az eseményről, én már csak fényképeket nézegethetek. Szeretném újra tisztának látni azt a folyót, amiről azt hiszem elmondhatom, hogy mellette nőttek fel. Olyan tisztának látni mint 100 évvel ezelőtt volt, és amilyen már nem lesz. Vegyük végre észre, hogy az emberiséget is veszélyeztető folyamat ez, amelyet ha most nem állítunk meg elhatalmasodik, és kíméletlenül elpusztítja okozóit is, hiszen a folyók révén több ezer kilométerre is eljuthat. Ez a kis folyó, a Bodrog, csak egy a sok közül, de ha mindenki így gondolkozik, minden folyó megtisztulhat még.

Bár tudom, hogy nem lehetséges, mégis szeretném, hogyha ez a kis papír eljutna az illetékesekhez, és ott meghallgatásra találna.

Bizonyára ha valaki járt a faluban, ahol én élek és körülnézett, nem keltett benne jó benyomást az a felbecsülhetetlen kár, amit a természet ellen vétünk. Községünk nagyon szép lenne, ha elgondolkoznánk a következőkről és valami ésszerű megoldást gondolnánk ki.

Menjünk kia parkba vagy a közeli erdőszélra, és mind ott látjuk nemtörődésünk nyomát! Szinte mindenki valamilyen módon, vagy formában vét a környezet ellen. Ha tehetném szívesen változtatnék ezen a helyzeten. Először is egy olyan kérdőívet készítenék, amely a környezetvédelemre kérne javaslatot. Utána összehívnám a Községi Tanács gyűlését, és a hallgatókkal kitöltetném ezt a kérdőívet. Szerintem találnánk olyan javaslatot, ami hasznos lenne, és amit felhasználhatnánk.

Még azt is szeretném leírni, hogy olvastam egy érdekes témát, hogy egy faluban milyen megoldást találtak. Ez a következő: Ha valki megrongál egy kis fát, vagy cserjét, akkor (azt) az ő költségére kell ültetni egy fát és gondozni. Hát ez nagyon jó ötlet! Nálunk is lenne sok haszna.

Szeretném községemet nagyon szép vonzó helynek látni.

Lakóhelyem környékén!

1

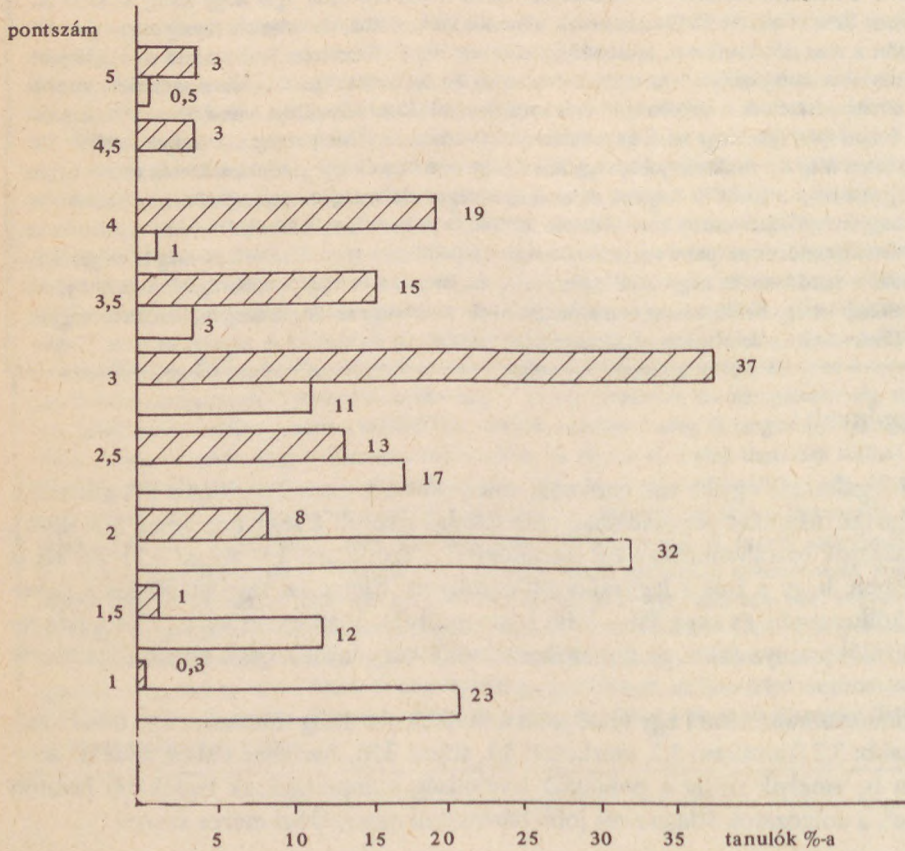
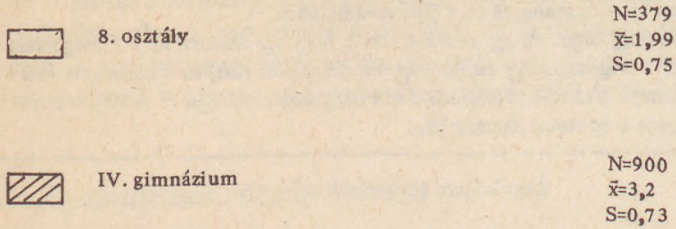
Én lakóhelyem Köröstarcsa, nekem ez a hely tetszik, de szerintem még a környezetben ezen a falun még segíteni, hogy szebb és jobb legyen, tisztább. Ebben a faluban szerintem még sokat lehet segíteni, hogy a környezet és a termelészövetkezet ne csökkenjen hanem nőjön fejlődjön. Igaz hogy tavaly az árvíz nagyon sok kárt okozott a termelészövetkezetnek. a búzába, kukoricába, rizs stb., De tavaly óta nagyon sokat fejlődött a termelészövetkezet, mostmár sokal többet termel. Szerintem Köröstarcsa ez a falu jobb mint a város mert több jószágot is tarthatnak és a termelészövetkezet is jobb. A város azért nem jó mert ott nincs állattenyésztés, és a városba a faluból hordják szállítják az állatokat a baromfikat, a buzát a kukoricát a cukorrépát. Igaz hogy mi is kapunk cserébe. Városon is lehet jó mert ott az ipar fejlődik. De szerintem falun még a szórakozás jobb, vagy lehet hogy nem? de én így gondolom. De én erre a falura büszke vagyok hogy a körös itt folyik, de nem egészséges mert elég szennyezett. Falun a kereskedelem nem nagyon fejlődik, városon kereskedelem fejlődik és az ipar. Erre a falura én azért vagyok büszke hogy az állattenyésztés és az ipar a termelészövetkezet fejlődik és a termelés. Nálunk még hétvégén a ligetben szokott discó lenni és nagyon jól lehet érezni magunkat, a berényiek többsége is átszokott jönni mert azt mondják hogy berényben semmi szórakozó hely nincs vagy esetlegaz öreg malom de az nagyon unalmas. Énekiem ez a véleményem a lakóhelyem környékéről.

Az eredmények

Az érvelő fogalmazás egyike volt azoknak, amelyeket a 8. osztályosok és a IV. gimnazisták is megírtak. Mindkét populációban ez a feladat sikerült a leggyengébben (15. ábra). A 8. osztályosok osztályzatátlaga 2,0 (tartalom: 2,0, szerkezet: 1,9, stílus: 2,1). Ez azt is jelenti egyben, hogy a 2-es a leggyakoribb osztályzat. Elégtelen vagy elégséges a fogalmazások kétharmada, és csak 5%-a jobb hármasnál (!). Viszonylag nagy (7%) a feladatot megkerülő aránya (akik pl. élménybeszámolót vagy levelet írtak érvelő fogalmazás helyett).

A gimnáziumban ennél egy kissé jobb a helyzet. Az átlag több mint egy osztályzattal magasabb: 3,2 (tartalom: 3,2, szerkezet: 3,1, stílus: 3,3). Azonban ebben az „elit” iskolatípusban is, amelyik pedig a politizáló értelmiség utánpótlásának leginkább hivatott „termelője”, a dolgozatok átlaga nem jobb hármasnál nemzetközi mérce szerint.

A 6. FELADAT (ÉRVELES) ÖSSZBENYOMÁS OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA
(8. osztály és IV. gimnázium)



A gyenge eredmény nem meglepő. Különösen nem az, ha tudomásul vesszük, hogy a meggyőző bizonyítás, illetve cáfolás felépítésének módját nem tanítjuk. A dolgozatok – érthetően – szerkezet szempontjából a leggyengébbek.

A legjobb és leggyengébb dolgozat között igen nagy távolság feszül: a fogalmazások némelyike érett gondolkodásról, csaknem bölcsességről tanuskodik: a másik póluson azonban infantilizmusról árulkodó írásokat találunk.

Téma tekintetében a dolgozatok felölelik életünknek a lakóhelyeken lecsapódó fő gondjait. Leggyakoribb téma – a dolgozatoknak kb. 40%-a foglalkozik vele – a környezet vesztes elszennyeződése, a mérgezett ivóvíz, a természet pusztulása és a természetpusztítás megakadályozását célzó akciók sürgetése. A dolgozatoknak ugyancsak jelentős része – főleg falusi és lakótelepi gyerekek dolgozatai – jóléti követeléseknek ad hangot: nincs orvos a faluban, lelátót kellene építeni a futballpálya mellé, kevés a szórakozási lehetőség, gyenge vagy nincs ifjúsági közösségi élet stb. Gyakori téma – különösen gimnazisták körében – az iskola, az érettségi és a felvételi, a fakultáció, az ifjúsági alkoholizmus és – főként falun – az infrastruktúra hiánya.

Formailag a dolgozatok két csoportra oszlanak. Némelyik fogalmazásnak konkrét címzettje van: az a személy (hivatal, testület), aki(k) a problémát megoldhatja('k). Ez a ritkább megoldás; ezek a dolgozatok műfajilag a beadvány, felterjesztés vagy panaszlevél formáját öltik.

A fogalmazók túlnyomó többsége a nyilvánossághoz, illetve valamilyen meghatározatlan és jóindulatú „felsőbbséghez” fordul. A dolgozatoknak ebben a csoportjában a sikeresebbek műfajilag a publicisztika körébe tartoznak, többnyire olvasói levélként, nyílt levélként határozhatók meg. A többi az iskolai véleményfogalmazás kategóriába sorolható.

Mintaszerűen eleget tesz a feladatnak az 1. példafogalmazás. Témaválasztása azért szerencsés, mert a probléma konkrét, jól körülírható, és elvileg megoldható. A fogalmazó a beadvány műfajt választja, s ennek keretében ismerteti a tényállást, valamint kérését, amelyért cserébe felajánlást is tesz. A dolgozat írója mindvégig tartja magát – tartalmában, szerkezetében, stílusában – a választott címzett-feladó viszony követelményeihez.

1. példa

A levél tárgya: Felajánlás a II. kerületi távbeszélő helyzet javítására

Tisztelt Távbeszélő Igazgatóság!

Közérdekű probléma megoldásához szeretnék felajánlást tenni.

Előzetesként tájékoztatni szeretném Önöket a telefonhiány okozta, saját családjunkat érintő nehézségekről.

Először 1962-ben fordultak szüleim távbeszélő-kérelmmel a Magyar Postához (akkori: Bp. XII. ker. Böszörményi út ... sz. lakásukba kérték a készülék beszerelését. A Krisztina Távbeszélő Üzem ígéretet tett arra, hogy igénylésüket az 1964-es hálózatbővítéskor kielégíti.

Elérkezett a várt 1964-es év, de a mi családjunk nem jutott telefonhoz.

Később, 1972-ben a XII. ker. u. ...39. számú házba költöztünk, ahol megújítottuk kérelmünket s a posta ismét elutasította.

Hosszas, könyörgő levelek sora következett ezután, melyekben nyomós érvekkel, szívekre ható családi indokokkal, munkahelyi javaslatokkal támasztottuk alá távbeszélőhöz jutásunk fontosságát.

MINDHIÁBA.

Most 1981-ben szüleim sok évig tartó nélkülözése, megfeszített munkája, hosszas utánjárása eredménye képpen sikerült egy 5-tagú családnak megfelelő méretű lakást építenünk a II. ker... utcában. Új lakóhelyünkön ismét a Krisztina Távbeszélő Üzemhez nyújtottuk be igénylésünket. Újfént elutasítás következett nagy keserűségünkre, holott talán soha nem volt akkora szükségünk telefonra mint most.

Édesapám, aki a Ganz Villamossági Művekben dolgozik, erdőművek vidéki, külföldi üzembehelyezését végzi. Gyakorta munkaszüneti napokon, hétköznap munkaidő után „szaladnak” hozzá kollégái a gyárból sürgős üzenettel. Mennyivel egyszerűbb és gazdaságosabb volna telefonon értesíteni!

Édesanyám nyáron súlyos munkahelyi balesetet szenvedett. Betegsége visszatérő rosszulletekkel jár, ilyenkor azonnali doktori segítségre van szüksége. Telefon hiányában az orvosi ügyelet is nehezen értesíthető.

Leveletem úgy kezdtem, hogy a telefon közérdekű probléma. Lakóhelyünk környékén is számos család (köztük orvosok is) régóta könyörgő telefonért.

18 éves, éppen felnőtté vált ember vagyok még, de úgy gondolom talán segíthetnék a postának az égető probléma megoldásában.

Szüleim beleegyezésével ajánlom nagyméretű, a föld felszínén levő garázsunkat távbeszélő-alközpont létesítésére. Alktilag nem tartozom a nagyon erősek közé, mégis szívesen részt vennék – nyári társadalmi munka keretében – az új távbeszélő üzem (Bp. Maros u.) építésében, a kábelek lefektetésében. Talán az én fizikai munkám, lelkesedésem is egy csepp lehetne a tengerben, segítene megoldani egy-két régóta várakozó, népgazdaságilag is nyomós érvekkel igénylő, s egy-két hozzánk hasonló „kis ember” problémáját,

Őszinte megértésüket, szíves segítségüket előre is köszönöm!!

Kelet helye, dátum

Tisztelettel: K. Gábor

Az előbbi példával ellentétben a dolgozatok túlnyomó többsége a publicisztika és a Központi Panaszirodának vagy a Sajtónak címzett panaszos írás (nem határozottan levél) műfajába tartozik. A fogalmazásokat olvasva a bírálóknak az volt a benyomásuk, hogy sok gyerek a „felmérők” jóindulatú közvetítésében bízva, úgy bocsátotta útjára jajkiáltásnak is beillő fogalmazását, mint a palackpostát. Ilyen a 2., a 3. és a 4. példa.

2. példa

Két pont közt a legrövidebb út az egyenes

A Füredi lakótelepen lakom. A zsúfolt betontömkeleg között alig van egy kis levegős hely, esetleg füves terület vagy ne adj isten park. A füves játszótérek között, labirintusszerű sétálójárdák kanyarognak. Munkába menet a lakótelepi ember, mint mindenki más, siet. Ezért szerintem az útépítévállalatnak is fel kellett volna vetni azt a témát a tervezésnél, hogy két pont közt a legrövidebb út az egyenes.

Ennek a hibának a szenvedő alanya a gsep. Melyik ember gondol arra munkába menet, melyik gyerek iskolába menet, hogy a természetet pusztítja, ha nem a járdán közlekedik, hanem egy nagyobb kanyart csak úgy átvág. Egy ember elkezd, a többi folytatja. Így, egy kis idő múlva kialakul egy körülbelül két méter széles földes út, amit a járókelők (közte megvallom hogy én is) szívesen használják. Ez ellen úgy próbálnak védekezni, hogy az utak mellé padokat helyeznek, és ezzel elzárják a rövidebb utat. De az okos ember gondolkodik. Ki lehet kerülni ezeket a

padokat. És így az út szélessége csak nő és nő. Már olyan keményre van kitaposva, hogy csak szurokkal kéne felönteni, és kész is lenne egy új járda, mert itt már soha az életben nem nő több fű.

A civilizáció betegségei közé tartozik a zsúfolt élet és a zaj.

Az útépítővállalatnak legyen arra gondja, hogy ne olyan helyre építsék a járdákat ahol kihasználatlanul maradnak, hanem oda, ahol használják is azokat. Ha ez nem megy, kérdezzék meg a lakók véleményét!

És ha eljön a tavasz, kizöldül a pázsit, lombosodnak a fák, nem csúfítja a környezetet egy kitaposott földes út. És a csicsergő madarak, a friss levegő ha egy kis időre is, de feledtetni velünk azt a zsúfoltságot ami körülvesz bennünket a mai világban.

3. példa

Gyopáros kálváriája

A gyopárosi tó és a körülötte elterülő védett erdő mintegy 3-4 kilométerre található Oroszházától. A város lakóinak kedvelt kirándulóhelye a környék jó levegője és közelsége miatt is. Sokan telket is vásároltak ott és lassan kiépült az üdülőtelep. Kezdetben a víz vonzotta a nyaralókat, mostanság azonban inkább áttérnek a napfürdőzésre, a vízből pedig jószerivel csak a pecázást élvezik.

Ennek okait nehéz és hosszú munka lenne felkutatni, de az bizonyos, hogy Gyopáros „lezüllése” már közhelyszámba megy a városban. Pedig Gyopárosfürdő nagy hagyományokkal rendelkezik. Kezembe akadtak régi újságok is, melyekből megtudhattam, hogy a fürdőhely anno dacumal országos jelentőséggel bírt.

Mégis találhatunk okot, amely magyarázatul szolgálhat és szolgál is. Ez az ok: a pénz. Hajdan nagy viták dúltak, hogy kicsoda is felelős tulajdonképpen anyagilag. Passzolgattak egy jó ideig a felelősséggel, addig a tóval és környezetével senkisémmel törődött, állapotuk szinte tarthatatlanná vált. Pénz pedig akkor sem volt. A mocsarasodó tó gáztól burjánzó partján pedig sorra készültek el az intézmények és magánszemélyek szebbnél-szebb üdülői. Modern lovagvárak, kőbe álmódott mesék, a státusz szentélyei. Persze sok egyszerű nyaraló is épült. Lakóiknak azonban már legfeljebb a jól végzett munka nyújthatott örömet. Az illetékesek vitája eredményesen zárult. Eredmény: Gyopáros szinte halott víz. Ezután kezdtek észbekapni csak, mikor a bevételek nagyot zuhantak. Kotortatták a tavat, felújították a medencéket, újratelepítették a növényzetet. Azonban a kampányszerű munkának nem is lehet tartós eredménye. A megkínzott természetet csak hosszas munkával lehet kiengesztelni. Ehhez nem kellene más, csak egy kis jóakarát, emberismeret, lokálpatriotizmus. Biztos vagyok benne, hogy ezek nem kiveszett fogalmak, s meg lehet nyerni az embereket a közös ügynek. Hiszem, hogy sokan és jó kedvvel dolgoznának Gyopáros megmentésén, csak szervezés kérdése az egész.

Ha sikerülne ezt elérnünk, talán újra többen látogatnák fürdőhelyünket, s a helybeliek is szívesen járnának ki „Gyopira”. Ez nem túl fantasztikus elképzelés, csak meg kellene valósulnia a SZERVEK és az egyes emberek közti jobb kapcsolatnak.

4. példa

A könyvtár újjáépítése

Könyvtárunk a felszabadulás után épült.

A felszabadulás óta közel harminc év telt el. A könyvtárunk azóta nem lett felújítva. A könyvek régiek elavultak és a könyvtár nagysága a falu népességéhez kicsi.

Sok fiatal és idős ember tölti szabadidejét a könyvtárban. Az ifjúságnak nincs nagy lehetősége a szórakozásra. Ezért a könyvtárban megrendezett előadásokon szokott részt venni.

A könyvtár külsőleg egy közepméretű lakóházhoz hasonlít. A vakolat szakadozik le, a tető beázik. A könyvtárat újjá kéne építeni, vagy legalább külsőleg bevakolni, és a tetőt kijavítani. Javaslom a könyvek felújítását, sok régi könyv kiselejtezését. Ha ez nem lehetséges, akkor legalább a ház megnagyobbítása lenne megfelelő.

Ha a könyvtár újjáépítése sikerülne, sok fiatal és idős ember szórakozási lehetősége lenne biztosítva.

Szerintem sok fiatal társadalmi munkában szívesen segítene a felújításban. Még szívesebben mennének könyvtárba, ha segíthetnének mert akkor az ő munkájuk is benne van. Ha mások nem javasolják a renoválási munkát akkor azok biztos nem, vagy legalábbis keveset olvasnak, művelődnek. Sok ember nem ismeri a könyvtár fogalmát, ezekkel az emberekkel meg kell ismertetni.

Ekkor biztosan sikerülne a felújítás és a falu javára is válhatna.

A fogalmazók jelentős része csak a problémát vázolja, megoldási javaslatig nem jut el, vagy ha igen, javaslata irreális, kivihetetlen és kifejtetlen. Ezek a – közepes vagy annál valamivel gyengébb – fogalmazások gyerekesek, gyakran kamasz vágyakat, illetve jogos kívánságokat fejeznek ki, csak éppen nem veszik tudomásul a másik fél esetleges érveit, lehetőségeit. Mivel azonban egy problémát írnak le, a fogalmazás áttekinthető, olvasható, az olvasó felfoghatja belőle a probléma lényegét. Ilyen az 5., a 6. és a 7. példa.

5. példa

A tiszta erdőkért

Itt a községben az erdők nem valami tiszták. Sokan azt hiszik, hogy szeméttlerakóhely az erdő, és minden kacatot oda hordanak. Pedig úgy nem szép a természet. Soha nem lehet menni kirándulni, hiszen még olyan hely sincs ahol leüljünk még ott is konzervesdobozok és újságpapírok vannak eldobálva.

Mi nagyon szeretnénk ha tiszták lennének az erdők és nem pedig olyanok mint most.

Más megyében pl. Szabolcs-Szatmár. Ha vonattal megyünk nem lehet látni egy darab szemetet sem. De amikor elérjük Hajdu-Bihar határát rögtön gyülemlenek a szemétdombok is. Ez így olyan csúnya. A tavasszal az egyik Szerepi barátnőm meglátogatott. És kérte hogy menjünk ki az erdőbe nekem nem nagyon volt kedvem. Hiszen szégyeltem hogy ilyen szemetes az erdőnk. De nem szoltam semmit délután ki is mentünk de alig értünk a tisztásig. Ő már mondta hogy ilyen szemetes az erdőtök? Én mondtam hogy igen csak jól megkéne büntetni aki idehordja a szemetet és két hónap múlva tiszta lenne az erdő.

Jobb lenne tiszta környezetben élni és védeni a természetet.

6. példa

Hol focizunk?

Nem régen lent fociztam a barátaimmal a játszótér focipályáján. Javában fociztunk amikor, odajött néhány harminc év körüli emberekből álló társaság és elzavartak bennünket mert ők is focizni akartak. Hiába próbálkoztunk védekezni azzal hogy ezt a focipályát nekünk építették kénytelenek voltunk elmenni, ha nem akartuk volna hogy megverjenek bennünket. Így hát odébb mentünk a játszótér egyik füves részére focizni. Véletlenül a labda eltalálta az egyik arra sétáló öreg néni lábát és ő elkezdett kiabálni. Azonnal bocsánatot kértünk tőle. Tovább folytattuk a focizást amikor odajött a parkőr és elkezdett kiabálni hogy kitapossuk a fűvet és letördeljük a fák ágait. Nagynehezen meggyőztük arról hogy a fák ágait nem mi tördeltük le, hanem a kisebb

gyerekek akik felmáshztak rá. Azt mondtuk neki hogy elmegyünk ha elzavarja a focipályán levő felnőtteket de arra nem mert vállalkozni. Inkább minket zavart el. Végülmár az egész játszótérről levoltunk tiltva. Szerintem még sok más gyerekeknek ez a véleménye erről a dologról.

7. példa

Nagykátá érdekében

Az én javaslatom a következő Nagykátá parkosításának témájához.

Nagykátá állítólagosan nagykösség, de csak állítólagosan mert a külső képe nem ezt bizonyítja.

- Szeméttel terített utcák.
- elhanyagolt terek.
- elgazosodott, bokrosodott parkjai.

Ennek érdekében szeretnék adni egy tanácsot.

Az illetékes szerv, mármint a kösségi tanácsnak lenne a dolga ezeket hejre állítani. Az igaz hogy felmerülnek olyan kérdések, hogy nincsrá keret. Csak akkor az nem értem hogy mért szedikbe a lakosságtól a kösségfelylesztési adópénzt.

Hamár beszedik legaláb felhasználnáni valami értelmes dologra. Ittvan egy példa a tanács munkájáról, pár éve már nemtudom pontosan építettek egy szökőkutat az egyik parkban de én az a kutat nemláttam működni a felavatas óta, hát ezért választottam ezt a témát hogy le írhasam ezeknek az embereknek a semit tevéset.

Remélem hogy ez a probléma hamarosan meg oldódik.

A leggyengébb fogalmazásokat egocentrizmus, a tématarásra való képtelenség, primitív mondatfűzés jellemzi, ami természetesen nyelvhelyességi, helyesírási hibákkal is társul. Megdöbentő a kontraszt a valóságot leíró (8. példa) és a vágyakat kifejező dolgozatok között. A 10. példa extrém ugyan, de az álmodozás szerényebb kivitelben sok dolgozatra jellemző. A realitásérzék hiánya a gondolkodás és az érzelmi élet fejletlenségére, sematikusságára vall, s – mint látjuk – ez a nyelvi kifejezés csiszolatlanságával, illetve sematizmusával jár együtt.

8. példa

A Iskolai problémák

Azért választom eszt mert az Iskolában is van hiba én például még csinaltatnám a sport páját és bevezetném a délútáni sport foglalkozást és sok versenyt csinálnék a gyerekeknek. De azért ügyelnék az osztályok rendjére és fegyelemre tanítanám a gyerekeket. És szerveznék Szociálista brigadokat és közös társadalmi munkával elkészítenék a paját Szerveznék olyan lányokat és fiúkat és azok ügyelnének az Iskola rendjére. A vécek tisztaságára is Kell ügyelni. A Kazánokat télen rendszeresen futeni kell mert télen ha nem fűtenek akkor fáznak a gyerekek és nehezebb a tanulás. A testnevelésen bevezetném a lányoknak tornadresz a fiúknak triko és felszerelés. Szerintem ez nagyon egészes mert ha meg izadunk akkor mindjárt vizet iszunk és akkor könnyen meghülünk és megbetegszünk. A Szünetekbe be vezetném hogy a hang szorókon Keresztül egy kiss zene szoljon minden osztályba.

De lehet hogy holnap már nem lehet megvalósítani. De szeretném ha jó és Kényelmesen dolgozzanak tanuljanak a gyerekek. Lehet hogy egy kicsitt el engedtem a fantáziámat én gondolom hogy így lenne jó. Én így gondolom.

9. példa

Otthon

Nemértek egyet a szüleimmel, mert mindig csak a saját akarataikat akarják megvalósítani.

Én hogy ha gyerekelem lesz és amit megszeretne valósítani szívesen segítek neki. A szüleim nem nagyon segítenek ilyesmiben, nagyon ellenzik. Ha én dolgozok sokkaltöbbmindenem meglesz. Sokal többet megadnék a gyerekeknak mintend amit kíván. A régi házunk helyet szép nagy egy emeletes házat építenék garázzsal, szép erkéllyel, lenne kocsim fiamnak motor minde-nünk meglene a mi az élethez fontos.

Szüleim azért nem segítenek mert szerintük az amit szeretnék megvalósítani me lehet, meghogy minek az nem tartják helyesnek, szerintük nem jó dolog hogy valaki zenéljen.

Barátaimmal szeretnék létrehozni jelenleg nincs hely a hová a szerelést betudjuk rakni. Ezeket szeretném elérni.

10. példa

Zagyvaróna 3000-ben

Zagyvaróna egy kikötőváros. Naponta több hajó fordul meg a kikötőben. A kommunista országokból, ilyen a Szovjetunió és még nagyon sok ország, több óriási hajó rakod, a rengeteg ásványkinccsel, és energia hordozóval teli Magyarországon. Zagyvaróna a főváros után a második legnagyobb iparváros. Az USA belépett a szocialista országok sorába. Zagyvarónára sok üdül-nivágó ember jár. A repülőtéren akármilyen nagyságú repülőgép elfér. Ez a város 12000000-sá fejlődött. Nem kell dolgozni az embereknek, mert mindent elvégeznek a robotok. Az emberek csak pihennek, utazgatnak. Az űrrepülőgépek ingyenes fülkéiben nyugodtan aludhatnak a Plutó felé igyekvők. Ez az utazás 2 napig tart, ezért csak kirándulás. Az igazi utazók már, 1983-ban teljesen ismeretlen galaxisokra utaznak. Az űrlakókkal békében élő földiek sok ajándékot kapnak, de adnak is. A bűnözők nagy árat fizetnek bűnükért. Lakatlan bolygókra viszik őket, és munkára fogják őket. De szerencsések az emberek, azért mert nagyon kevés a bűnöző. Az emberek megkapnak mindent ezért nincs okuk bünt követni el. Az emberek átlag életkora 150 év. Nagy a sportolás lehetősége. Az országok között minden évben megrendeznek egy bajnokságot. Magyarország kiváló sportolóival az élen áll. A mezőgazdaság is nagyot lépett, földalálták a mindig termő földet, ami télen is terem. A mezőgazdasági munkát is robotgépek végzik. Ennyit Zagyvaróna, és a világ jövőjéről. Ugye mindenki szeretne ilyen korban élni?

Összegzésképpen: a hatásos érvelés követelménye, hogy az érvelő a másik fél szempontjainak, érveinek tudatában keressen kompromisszumos megoldást. Esélyeit javítja ugyanis, ha félúton a másik elé megy. De mi történik, ha a másik süket? Vagy nem lehet tudni, hogy ki az? Vagy nincs is? Ha az érvelő érzi, hogy a falnak, vagy egy valahol anyagi valóságban létező, de hozzá nem férhető „Atyának” beszél? Ha tehát a kinyilvánított kívánság bármi lehet, mert teljesítése nem a kérés jogosságától, vagy a kérelmező hitelétől függ? A több ezernyi érvelő fogalmazásból pesszimizmus árad, a kiszolgáltatott állampolgárok mély kétségbeesése természeti, művi és emberi környezetük pusztulása és saját tehetetlenségük miatt. De egy másik, nem kevésbé aggasztó lelkiállapot jeleként megmutatkozik az alacsony szintű, mégis jóléti társadalomban felnevelt állampol-gárok gyermekét követelőzése. Sokszor, ha valódiak is a leírt problémák, irracionálisak a megoldási javaslatok, vagy parttalanok a követelések, az „Illetékesekkel” szembeni vá-rakozások. A meg nem hallgatott és másokat meg nem hallgató ifjúsággal „süketek pár-beszédét” folytató Hatalom szellemképét rajzolják ki az érvelő fogalmazások.

7. feladat: ESSZÉ

Az esszé a Révai Lexikon meghatározása szerint (fr. „essai”, kísérlet, tanulmány) „rövidebb értekezés tudományos vagy irodalmi tárgyról, melyet az író nem kimerítő tudományos rendszerességgel akar megbeszélni, hanem néhány sajátos szempontból, gyakran csak vázlatosan, közérdekű módon akar megvilágítani.” Az esszé az újabb keletű prózai műfajok közé tartozik. Mind a műfaj, mind a név *Montaigne* francia írótól ered (*Essais*, 1580). Hatására az angol prózairodalomban terjedt el először, *Lord Bacon*, majd a XVIII. századi ún. *essay-isták* (*Cowley*, *Dryden*, *Temple*, *Addison*, *Wesley*) tették igazán népszerű műfajjá.

A magyar esszéirodalom előzményei talán *Apáczai Csere Jánosig* vezethetők vissza, de a műfaj a XX. században, a nyugatosokkal virágzott fel, s korántsem csupán írók körében. Szinte nincs olyan tudományág a zenetudománytól a fizikáig, amelynek világszínvonalú magyar művelői ne kíséreltek volna meg szélesebb közönséghez szólni hosszabb-rövidebb esszéikben.

Az esszé az értekező próza szubjektív műfaja: írójának eredeti gondolatmenetét világítja át, és teszi láthatóvá az olvasó előtt. Ellentétben a tudományos értekezésekkel, amelyeknek a szakmai közösség által elfogadott, szigorú előadási konvenciói vannak, az esszé írója szabadon kezeli anyagát, csak azt és annyit közöl, amennyi az olvasóban az övéhez hasonló reflexiókat kiváltani elegendő. Az esszé célját tekintve különbözik az érveléstől. Az érvelő fogalmazás elsődleges célja a mozgósítás (belátás és/vagy az érzelmek és indulatok befolyásolása útján), az esszé célja ennél több és kevesebb: a belátás. Az esszé írója saját gondolatmenetének kivetítésére vállalkozik, de az olvasó mozgósítására (még) nem, ezért gyakran akkor nyúlnak az írók az esszé műfajhoz, amikor eredeti, új gondolatot először próbálnak felvetni, közölni, nem annyi a bizonyítás, mint inkább a megbizonyosodás igényével (*Lamb*, *Purves*, 1988).

Iskolai feladatként az esszé elsősorban a középiskola felső szakaszában (10-12. osztály) központi tananyag. Az esszéírás képességét világszerte a felsőfokú tanulmányokra való képesség egyik alapvető kritériumának tekintik. Elsősorban azért, mert az esszé fogalmazásban a tanuló meg tudja mutatni tárgyismeretét, műveltségét, gondolkodásának fegyelmezettségét és eredetiségét. Emellett azonban az esszé a kifejezés hajlékonyságáról és rugalmasságáról is képet ad. Mindezekért az esszé – különféle témavariációkban – minden ország érettségi és/vagy felvételi vizsgáján feladat. Magyarországon ma (már és még) egyedül az irodalom tantárgy gondoskodik intézményesen az esszéírás gyakoroltatásáról. Ennek megfelelően csupán az irodalom tárgyban kell a tanulóknak esszévizsgát tenniük. Az irodalom érettségén íratott esszék tárgyukat az irodalomból merítik: műelemzés, pályaképelemzés, összehasonlító elemzések formájában.

A feladat

Az IEA-vizsgálatban – értelemszerűen – csakis olyan esszétémákat lehetett adni, amelyek, globális világproblémák lévén, gondolatébresztők lehetnek bármelyik oktatási rendszer középiskolás tanulói körében. Olyan problémákat választottunk, amelyekhez többféleképpen viszonyulnak az emberek, amelyekkel kapcsolatban többféle álláspont, vélemény él a köztudatban, azért, hogy mérlegelésre készítsük a tanulókat. Korunk

nagy értékproblémái ezek, amelyekre nincs válasz. A témák megválasztásával igyekeztünk rábírnunk a tanulókat arra, hogy elgondolkodjanak valamelyik problémán, felidézzenek különféle nézőpontokat, s ezek bemutatása közben és után fejtsék ki saját álláspontjukat. Több témát adtunk meg, amelyek közül a tanulónak egyet kell kidolgoznia szabad választása szerint.

Néhány sorral alább megállapításokat és kérdéseket találsz. Válassz ki egyet, és írd le róla gondolataidat, fejtsd ki a saját véleményed! Természetesen megemlíthetsz különböző nézőpontokat, utalhatsz személyes megfigyeléseidre, olvasmányaidra, filmekre vagy bármire, ami segít mondanivalód kifejtésében.

Gondolj arra, hogy a téma szempontjából lényeges dolgokról írd, s hogy világosan és hatásosan fejezd ki gondolataidat! Adj címet fogalmazásodnak (használhatod a megadott címeket is)! Nem kell piszkozatót készítened, a javításokat, kiegészítéseket a sorok fölé írhatod.

- 1 – Megnehezíti-e a tévézés az önálló gondolkodást?
- 2 – Sok mai fiatal szerint nehéz a felnőttekkel beszélgetni, és nem könnyű megérteni őket;
- 3 – Mi történne, ha a diáktestületek beleszólhatnának a tananyag kiválasztásába?
- 4 – A nők szerepe a társadalomban: Megváltozott? Változik? Megváltozhat?
- 5 – Leginkább a magántulajdon hajszolása akadályozza az embert abban, hogy szabadon és nemesen éljen.

(Bertrand Russell)

- 6 – Tömegben élni – magányosan

Az értékelés szempontjai

Két, egymással összefüggő, de megkülönböztethető *tartalmi* szemszögből értékeltük a fogalmazásokat, ezek összhatására adtuk a tartalom osztályzatot. Az egyik az írói mondanivaló gazdagsága: a *tartalmi relevancia*, a másik a gondolatok kifejtésének minősége: a *gondolati mélység*. Az előbbi értékszempont azt fejezi ki, hogy van-e a dolgozatban hiteles mondanivaló, vannak-e világosan elkülöníthető eszmék, s ezeket a dolgozat írója konkrét példákkal hitelesen és találóan alátámasztotta-e. A gondolati mélység a kifejtés alaposágára vonatkozó értékszempont. Figyelembe vettük, hogy elegendő releváns információt és példát közöl-e a tanuló gondolatainak megvilágításához, tudatában van-e a lehetséges nézőpontok sokféleségének és a probléma komplexitásának. A közhelyeket, sematikus véleményeket és megfogalmazásokat nem értékeltük magasra.

A *szerkezet* értékelésekor figyelemmel voltunk a szerkesztés mindkét összetevőjére: az egész fogalmazás *tagolását* is az *egyes bekezdések, gondolategységek szerkesztettségét, összefüggését* is értékeltük. A szövegegész tagolásának értékelésekor figyeltük, hogy van-e a fogalmazásnak megfelelő bevezetése és befejezése, a tárgyalás anyaga kellően szelektált és elrendezett-e. A jó fogalmazásban a gondolatok kifejtésének és elrendezésének módszere – a gondolatmenet – könnyen nyomon követhető. A gondolategységek szerkesztettsége és összefüggése a másik szerkesztési követelmény: a mondatok, a be

kezdések koherenciája és kohéziója szempontjából is értékeltük a fogalmazásokat. Ha a tárgyalásban a bekezdéseket nem jelölte a tanuló, de a gondolategységek felismerhetők voltak, akkor a bekezdések hiányát nem tekintettük szerkesztési hibának.

A stílus megítélésekor figyelemmel voltunk arra, hogy a dolgozat nyelvezete megfelel-e a választott hangvételnak (a fogalmazás lehetett elmélkedő, vagy meggyőző akcentusú), s hogy a tanuló képes volt-e egyenletesen tartani a választott hangvételt. Figyeltük a stílus *választékosságát* is, azt ti., hogy a tanuló a nyelvi eszközök gazdag tárházából képes volt-e célszerűen és ökonomikusan választani: mondanivalóját mennyire tömören, pontosan, szabatosan fejezte ki, s igazodott-e az irodalmi nyelv stílusnormáihoz.

Etalonfogalmazások: összbenyomás

5

„Leginkább a magántulajdon hajszolása akadályozza az embert abban, hogy szabadon és nemesen éljen”

A mottóul választott idézet egy sokaktól távol álló, másoknak pedig ismeretlennek tűnő élet képét idézi fel bennem: a szabad és nemes életet. Erről írnék elsőször, mert minden ember számára, aki az élet célját és a nemes cél felé vezető utat keresi, fontos, hogy választ kapjon arra: milyen is a szabad és nemes élet? Ez pedig a következő kérdést szüli: mit kell tennünk, hogy képesek legyünk ilyen életet élni?

Életem legnagyobb olvasmányélményét egy kis mese adta, Exupéry Kis Hercege. A mese lényege az, hogy idegen bolygóról egy furcsa kis lény, egy csupa-szív kisfiú jött el a földre, és mesélt. Mesélt az életről. A felnőttek világáról és az ő kis életéről a maga icipici bolygóján. A Kis Herceg elbeszélését olvasva a „felnőttek világában” élő ember is fájdalmasan áhítozik arra az életre, amit a kisfiú rajzolt elénk. Miben foglalható össze az ő élete? Egy szóban: szeretet. Van az embernek olyan képessége, hogy mások felé forduljon, és mások felé fordulva adni tudjon. Ez az adás a szeretet. A szeretetből való adásnak van egy olyan, talán sokak számára érthetetlen tulajdonsága, hogy aki ad, az nem lesz kevesebb, sőt! Több lesz. Nem anyagiakban lesz több, hanem azáltal, hogy szabad lesz. Hogyan írható körül a „szabad” szó? Talán az ellentétével érzékelhető igazán a jelentéstartalma. A szabad ellentéte a rab, a megkötözött.

Egy szabad ember attól szabad, hogy nincs ami guzsba kösse a cselekedetek és az élet területén. Azt képes tenni, amit a benne levő EMBER tenne, nem pedig azt, amit a környezete, a pozíciója, a társadalmi helyzet vár el tőle.

Az ilyen ember képes arra, hogy az én-centrikus világban is humánus tudjon maradni, és képes legyen a szeretet megélésére, ami nemessé teszi az életet.

A másik kérdés: hogyan juthatunk el erre a szabad és nemes életre? A megoldás az, hogy megkeressük, mi tesz minket képtelenné arra, hogy az emberek felé forduljunk. A mai világban a válasz egyértelmű. Az önzést a vagyon hívta életre. A mostani „felnőttek világa” nem más, mint hajsza a pénz után. Ahogy a dal szövege mondja: „Két isten van, az arany és az arany...” Mindent a „mammon” határozza meg. Ez az, ami elemberteleníti az embert, ami annyira megkötözi, hogy mozdulni sem bír. Ez az, ami a háborúkat életre hívja, ez az, ami elhomályosítja az ember látását annyira, hogy nem képes önmagán túllátni. Ekkor jut el az emberiség oda, hogy részvétlenül képes nézni a szenvedést, az éhezőket, nem mozditja meg őket az a tény, hogy százezrek halnak meg, mert nincs orvosságuk vagy nincs meg a betevő falatjuk. Ekkor jut el oda az emberiség, hogy fontosabb számára, hogy új fegyverekkel védje meg gazdasági hatalmát, és egyre mélyebben süllyedjen a pénzszerzés mocsarában.

Szégyenlem magam az emberiségért. Szégyenlem magam az éhezők miatt, szégyenlem magam a szépen berendezett lakásoméért, az új pulóveroméért és azért, hogy – ha kicsiben is –, de beálltam a pénz után futók közé.

Úgy szeretném alakítani az életemet, hogy szabad legyen a pénzemtől, bármikor le tudjak mondani arról, ami az enyém, és úgy nagyon gazdag leszek. Olyan emberek lesznek mellettem, akiket szeretek, akiknek adhatok, és így mindenkinél több lesz a kincsem.

Véleményem szerint, szerepük nagyon sokat változott. Évszázadokkal ezelőtt a nők végeztek minden otthoni munkát. Ez megváltozott. Most már nemcsak otthon dolgoznak, hanem a munkahelyükön is. Este amikor férj és feleség egyszerre ér haza ugyanarról az értekezletről, miért nem az asszony kérdezi a férjétől: Bélukám mi lesz ma a vacsora? Persze nem minden családban van ez így.

Van ahol a férj főz, a gyerek mosogat, a feleség takarít, de ezt nem lehet állandónak venni. Sok helyen a nő még most is a férfi zarnokságának van kiszolgáltatva.

Sokan azt mondják: A nőnek az a dolga, hogy takarítson, főzzön, mosogasson. Pedig ez nem igaz. Ezt a férfi is meg tudja csinálni. Ha nagyon kell az asszony is diadalt arathat. Gondoljunk csak az Eger várát védő asszonyokra. Ők is képesek voltak életüket áldozni egy célért: a szabadságért.

Igen a nők szerepe megváltozott. Már nem kell látóköriüket a konyhára, a lakásra korlátozniuk. A nők mostmár szabadabban mozoghatnak, tanulhatnak, s felelősségteljes munkaköröket is betölthetnek. De szerepük még mindig változhat. Ők is nagyon sokat tehetnek azért amit célul tűztek ki maguk elé.

Mi történe, ha a diáktestületek beleszólnának a tanyag kiválasztásában

1

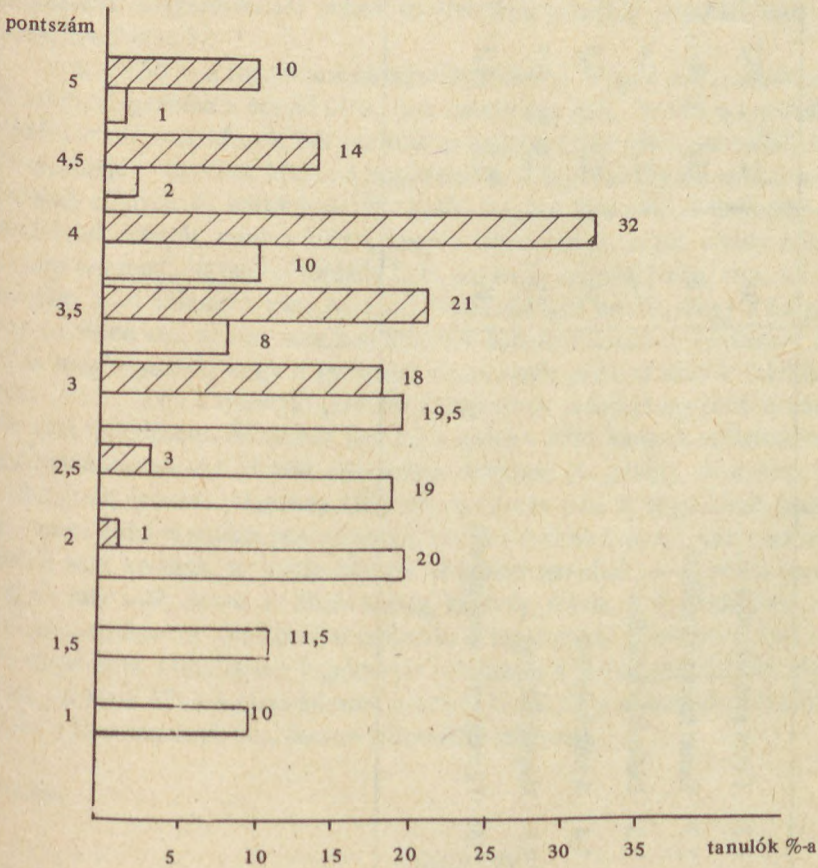
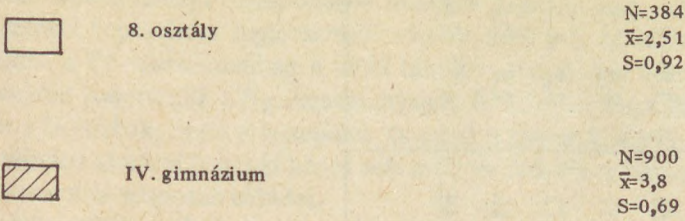
Szeretnek ha a Kémiai egyenletek nemlenének olyan hosszúak, mert például van három reakció vagy folyamat és nehéz megtanulni, mertha az elsőt megtanulom akkor a második tanulásánál belekeverem az elsőt, főleg hogyha az a első folyamat nem sokkal tér el a másodiktól. A történelem leckék is elég hosszúak azt is lehetne rövidíteni, mert van olyan óra amikor két lecke az anyag és ijenkor is könnyen összelehet téveszteni a ketőt. Vagy ha évvégin ismétljük az ötödikes, hatodikos, hetedikes anyagokat és nincs könyvünk ijenkor egyest kapnak, Már régen volt ötödik osztály és ijenkor nincs meg a könyv még csak kölcsön se lehet kérni az ötödikeseiktől mert új tankönyvből tanulnak és az nemjő pedig abba is majdnem ugyan azok a történetek vannak. A többi tantárgy jó van megszerkesztve, nem hosszúak.

Az eredmények

Az ESSZÉ fogalmazáson az összbenyomás minősítések átlaga a 8. osztályban 2,5 (tartalom: 2,6, szerkezet: 2,7, stílus: 2,7). A IV. osztályban az összbenyomás átlag 3,8 (tartalom: 3,9, szerkezet: 3,8, stílus: 3,8) (16. ábra). A nyolcadik osztályosok közül sokan megkerülték a feladatot (8%), többnyire élményfogalmazást írtak helyette. A dolgozatoknak csak egyötöde jobb hármasnál. Ezzel szemben a feladatot megkerülők aránya minimális a IV. gimnáziumban, ezektől eltekintve a legrosszabb pontszám 2, és az összes fogalmazásnak közel négyötöde jobb hármasnál. A két populáció grafikonjai szinte kiegészítik egymást. Az esszé nem általános iskolai, hanem középiskolai tananyag, a tanulók ekkor tanulják meg, hogyan kell nézőpontokat felfedezni, kifejtetni, ütköztetni. Úgy tűnik, amikor őket személyesen foglalkoztató problémáról kell írunk, ezt a tudásukat hasznosítani tudják.

A feladatok nem voltak egyformán vonzóak a fiatalok számára, s a témaválasztás gyakorisága érdekes információ arról: mi foglalkoztatja a tizenéveseket. *Tematikusan* a dolgozatok a következőképpen oszlanak meg. Mindkét populációban a legnagyobb arányban a generációs szakadékról írtak a gyerekek (31, illetve 27%). Majdnem ilyen vonzó volt a televízió témája (26, illetve 21%). A harmadik leggyakoribb téma a nők szerepének kérdése (14, illetve 19% választotta). Eddig a témák sorrendje azonos a két populációban. 8. osztályban a negyedik helyen a diákok és a tananyag téma áll, (11%) ezt követi a sorrendben ötödikként a „magányos tömeg” témája (10%). A 8. osztályosok közül legkevesebben a Russell-idézetet választották témául (6%). A nyegedik gimnázis

A 7. FELADAT (ESSZÉ) ÖSSZBENYOMÁS
OSZTÁLYZATAINAK ELOSZLÁSA
(8. osztály és IV. gimnázium)



A 7. feladat (ESSZÉ) országos eredményátlaga témánként
(8. osztály és IV. gimnázium)

A feladat neve	8. osztály		IV. gimnázium	
	N	átlag szórás	N	átlag szórás
7.1 TV és gondolkodás	98	2,4 0,9	192	3,6 0,7
7.2 Generációs szakadékok	118	2,8 0,8	255	3,8 0,7
7.3 Diákok beleszólása	42	2,7 0,9	51	4,0 0,8
7.4 A nők helyzete	55	2,3 0,8	172	3,8 0,6
7.5 Magántulajdon	23	2,9 0,7	115	3,8 0,6
7.6 Tömegben – magányosan	38	2,7 1,1	148	4,1 0,6

ták körében a témaválasztás gyakorisági rangsorának negyedik helyén a „magány” téma áll (16%), ötödik helyén a Russell-idézet (12%), s utolsó helyen a diákok beleszólása a tananyagba (6%).

A dolgozatok számát s az osztályzatok átlagát egy-egy témában a 19. táblázaton közöljük. Jól látható, hogy a témaválasztás egy kicsit összefüggött a tanuló gondolkodásának érettségével is, illetve másfelől ugyanazt a témát más mélységben közelítették a tanulók a 8. osztályban és IV. gimnáziumban. Az átlagos színvonalat tekintve a televízió és a gondolkodás témájú fogalmazások mindkét populációban feltűnően gyöngék. A nők helyzetével kapcsolatos fogalmazások viszont csak a 8. osztályosok körében feltűnően gyöngék, a IV. gimnáziumban a többi témához viszonyítva közepesek. Az alábbiakban témánként ismertetjük a fogalmazásanyagot. Mindegyik téma dolgozatai közül idézünk egyet a legjobbak, egyet a közepesek és egyet a gyengék közül. A dolgozatok bizonyítják: minden témáról volt, aki képes volt mély és érdekes gondolatokat felvetni, s azokat koherensen és világosan előadni.

A televízió egyike volt a látszólag könnyű témáknak, hiszen erről mindenkinek van tapasztalata, véleménye. Ezért választották sokan a gyengébb fogalmazók közül is. A fogalmazások átlagszínvonala ennek megfelelően mindkét populációban viszonylag alacsony, 2,4, illetve 3,6.

A televízió – a fogalmazások tanúsága szerint – igen sok családban szinte családfeje, „akihez” igazodik a család élete. Sok tanuló úgy véli, „önállóan gondolkodik”, amikor például krimit néz. Mások, bár szeretik és nagyon sokat nézik, bevallják, hogy sok idejüket elrabolja – egyebek között a tanulástól is. A legjobb fogalmazások írói mérlegelik a televízió előnyeit és hátrányait: érzékelik, hogy a film sokkal erősebben megszabja a gondolatok irányát, mint a könyv, hogy a televíziós program, amely mindenkibe, mindennap ugyanazt, ugyanúgy táplálja bele, sokkal manipulatívabb, mint a könyv, amelyből legalább órás választék van. Arra a következtetésre jutunk, hogy a megoldás kulcsa a néző kezében van, akinek meg kell tanulnia okosan választani a műsorok közül. Többen azt is megjegyezték, hogy a gyerekek tv-szenvedélyéért a szülők felelősek. Néhányan szóvá tették, hogy a televízió primitív és agresszív műsorai egyenesen károsak a gyerekek lelki fejlődésére. Általában fiatalabb testvért féltő hangok szólaltak meg ezekben a fogalmazásokban. Az idézett gimnazista dolgozat (1. példa), az utolsó bekezdésig jól szerkesztett, érdekes, alaposan kifejtett, tartalmas írás. A vége kicsit összekapkodott, s van benne néhány stiláris pontatlanság. Mivel a fogalmazvány írására adtuk az időt, tiszta írást nem kértünk, az efféle hibákat el kellett néznünk. A 2. példa tematikusan gazdag, de már több benne az általánosság, közhely, frázis. A 3. példa írója nem fejt ki álláspontokat, hanem vitatkozik-veszekszik, a fogalmazás szerkezete kaotikus, kapkodó, stílusa primitív. Mindhárom fogalmazás jellemzője a távolságtartás: „ők” ilyenek – mint-ha az író kívül állna a társadalmon, amelyet bírál. Ez a meghökkenítő elidegenedtség egyike a fogalmazások általánosan jellemző vonásainak.

1. példa

Szídóm a TV-t

A huszadik század egyik legnagyobb vívmánya a televízió. Segítségével bárki megismerheti a világ legeldugottabb zugait is. Rengeteg előnye elnyomja egyetlen, de jelentős hátrányát: a gondolat elsorvasztását.

Amíg még nem ismerték a televíziót, ha valaki szórakozásra vágyott, majd mindig valamilyen társaságban találta meg azt. Elment operába, színházba, hangversenyre. De ha csak kártyázott, már ahhoz is legalább négy partner kellett. Így megvolt a lehetőség az egyén társadalmi életéhez. Ha már valaki emberek közé kerül, önkéntelenül is elkezd beszélgetni. Vagyis a színház vagy hangverseny közönsége akarva, akaratlanul is érintkezésbe lép egymással. A kialakult szokványos beszélgetések átalakulhatnak szenvedélyes fejtegetésekké, vitákká. Az ember sokkal könnyebben megismerkedik idegenekkel, és egyre több baráti kör kialakulására van lehetőség. Ezek a társadalmi érintkezések, kapcsolatok megőrzik a szellem frissességét. Mindez nem adatik meg a TV segítségével. A különböző műsorok tálcán kínálják az olvasó szórakozás lehetőségét. Az emberek nagy többsége, ha nincs rákényszerítve nem mozdul ki otthonából. A munkaidőn kívül jóformán csak a képcsövön keresztül érintkeznek egymással. De ez az érintkezés egyirányú. A rendszeres TV néző világa beszűkül, csökkennek társadalmi, emberi kapcsolatai. Egy idő után mindennek fölébe helyezi a TV-t és egész nap csak az esti főműsort várja. A lakóhely, ország, világ megismerésének a vágya is átalakul. Már nem mozdul ki lakásából, hiszen a TV képernyője úgyszólván megmutat neki minden kis szegletet, zugot.

A másik fontos dolog amit tönkretesz a televíziózás az olvasás. A TV-n keresztül hiába hirdetnek egyre érdekesebb és frisebb kiadású könyveket a könyvolvasás igényét elnyomja a TV nézés igénytelensége. Egy könyv elolvasása mérhetetlenül növeli a képzelőerőt. Ugyanazt a történetet mindenki másképp éli át. Az olvasó bele tudja magát élni könyvébe, míg ugyanez nem vonatkozik a TV nézésére. A TV műsora már eleve megszabja egy történet, regény, dráma alaphangulatát. Míg a képernyő előtt ülve már kész kellékeket, jelmezeket, környezetet látunk, addig a könyvben ezt mind mi valósítjuk meg, képzeljük el. Talán itt a TV és könyv viszonyában látható leginkább a szellem roncsolása, a gondolatvilág gépies egységesítése. De ugyanez a helyzet más szórakozás esetében is. Hiába sugározza a TV a leghíresebb előadóművészek felvételeit, egy zene, vagy koncertterem hangulatát nem tudja visszaadni. Egy színházi előadásra a néző azt a jelenetet v. szereplőt nézi ki aki neki éppen a legérdekesebb. A TV előtt már csak egyvalaki által kiválasztott mozzanat jut el hozzánk.

Manapság a TV saját maga igyekszik ezeket a hátrányosságokat kiküszöbölni. A számtalan tudományos és oktatófilm mellett egyre több vetélkedőt sugároznak. Azonban ezek a szellemi párviadatok, bajnokságok csak igen kevés embert érintenek legátfogóbb talán a telefonos vetélkedő. Itt mindenki bekapcsolódhat akinek van telefonja. De színvonalát tekintve ez a műsor sem pótolhatja a TV okozta károkat. Az egyedüli megoldás talán a műsoridők csökkentése lenne, de ebben az időszakban is csak a legszínvonalasabb műsorok kapnának helyet.

2. példa

A televízió „másik” oldala

A tévé a XX. század nagyszerű találmánya. Milliónyi gomb, kapcsoló, erősítő, és különböző műszerek, kis csodák vannak rajta.

Életünkben ma már meghatározott szerepet játszik, hiszen rengeteg tudományos, ismeretterjesztő és szórakoztató műsort sugároz. Sok jó tulajdonsága mellett azt hiszem azért vannak árnyoldalai is. Szerintem a televízió nagymértékben befolyásolja az önálló gondolkodást. Ha például valaki egy műsorban kifejti a véleményét bizonyos dologról, és hihetőnek is látszik a tárgyalt téma, azt sok tévénéző elfogadja úgy, ahogyan az illető eléjük tárta, és nem gondolkodik el rajta. tehát tulajdonképpen nincs is saját véleménye, csak elfogadta a más nézetét. Nagyon fontos lenne véleményem szerint, hogy a gyerekek ne üljenek minden este a tévé előtt a kész mesét várva, hanem próbáljanak ők is kis történeteket kitalálni, fejlesszék gondolkodásukat. Ez persze nem jelenti azt, hogy soha nem nézzék meg a mesét, csak ne kössék le annyira magukat a tévé elé. Különösen nyáron a fő program ne a tévéműsorok legyenek, hanem a szabadban a sok mozgás, kirándulás, fürdés, szabadság. Sajnos némely családoknál a napi elfoglaltságot is a készülékhez igazítják, és nem használják ki az emberek az élet más kincseit, csodáit. A különböző

(egyébként nagyon izgalmas és érdekes) krimikben túlságosan sok felvilágosítást adnak a bűncselekmény elkövetésében, talán ennek is része van a rengeteg elkövetett gyilkosság és rablás ügyében.

Merem állítani, hogy igenis megnehezíti a televízió az önálló gondolkodást, pedig például olvasással is nagyszerűen el lehet tölteni az időt, és a könyv mindenkit gondolkodásra készítet. Azt hiszem egy-két órát minden ember tölt naponta a készülék előtt, ebből is látszik a tévé egyre jobban szerteágazó népszerűsége. Fiatal, középkorú, idősebb is talál magának érdekes, hasznos műsorokat a televízióban. Talán csökkenteni kellene a tévézés időtartamát, hogy mindenre jusson elég idő, semmiből ne maradjunk ki.

A televízió hatalmas nézőszámát tekintve, de néhány árnyoldalával együtt mégis csodálatos, mindenkinek szóló hasznos készülék, többen vannak olyanok, akik szeretik, és szerintem jogosan.

3. példa

Megnehezíti-e a tévézés az önálló gondolkodást?

A tévé sokmindent mutat ezért a fiatal koruk nem mindig tanulnak ha tanulnak akkor is a tévé előtt de nem a leckén jár az eszük hanem a tévét lesik. Igaz hogy a tévé is mutat mindig valami érdekeset. De itt a szülők is hibásak mert míg kisebb a gyerek mindig a tévét nézik vele, mindig mese igaz hogy a kis gyerekeket csak ez érdekli. De a nagyobbak már nem nézik csak ha érdekes kalandfilm van a tévébe. Szerintem meg nehezíti mert hiába tanul ha jó film van a tévébe ugysem marad meg a fejében a lecke amit meg tanult. Az iskolában is a filmek tartalmát mondják ahelyet hogy a leckét mondanák. A szülők haragszanak a tanárookra ha a fia egyest visz haza. Pedig a szülők a hibásak mert nem fogják fölön a kisfiúkat a leckével. Pl: az én unokatestvérem nem szereti nézni a tévét de jó tanuló. De van egy másik amelyik majd meg örül hogy ha nem nézheti a tévét. igaz ömég kicsi de mindig a tévé előtt ül semmi másra nem gondol csak a tévére.

A Tv-témánál valamivel magasabb (2,7) azoknak a 8. osztályos fogalmazásoknak az osztályzatátlag, amelyek a generációk közötti párbeszédéről szólnak. A dolgozatok csaknem egyharmada erről a témáról szól. IV. osztályban a generációs szakadékot választók aránya alacsonyabb (27%).

A dolgozatokban visszatérő motívum a felnőttek elfoglaltsága, időhiánya, az, hogy nem érdeklik őket a gyerekek gondoljai, örömei. Visszatérő motívum, hogy a felnőttek elutasítják az ifjúsági szubkultúra megannyi külső jegyét (pl. hosszú haj, diszko zene). Sok fiatal kifogásolja a felnőttek merevségét, „ósdí” felfogását, más erkölcsét. A mélyebb, tartalmasabb dolgozatok – az esszé műfaj kívánalmainak megfelelően – több oldalról megvizsgálják a generációk közötti érintkezés nehézségeinek, kudarcainak okait. Ilyen a 4. példa: egy nyolcadik osztályos fiú dolgozata. Logikus, követhető, koherens, bár az utolsó simítások – amelyek egy tisztázatban bizonyára megtörténtek volna – hiányoznak róla. A közepes dolgozatokra inkább az a jellemző, hogy a másik fél álláspontját egyetlen mondattal elintézik, ki nem fejtik, a magukét pedig igen részletesen bizonygatják, vagy pedig egyfelől-másfelől technikát alkalmaznak (5. példa). A gyenge fogalmazók a magukét hajtogatják (6. és 7. példa), tudomást sem vesznek a másik félről.

4. példa

Fiatalok és felnőttek

Azért választottam ki ezt a címet, mert a mindennapi életnek egyik nagy problémája, hogy a fiatalok és a felnőttek nem értik meg egymást.

Én szüleimmel elég jól megvagyok, de sajnos bensősegebb dolgokról nem tudok velük elbeszélgetni. Fiú vagyok, és mégis inkább édesanyámmal beszélgetek többet. Édesapámmal, ha beszélgetek sokkal jobban megvágolatom a szavaimat és a témát is. Mikor szüleim hazatérnek a munkából anyukám elkezd a vacsora készítést, apukám pedig újságot olvas vagy kimegy a kertbe dolgozni. Ő nagyon ritkán kérdezi meg, hogy mi történt az iskolába, de viszont ha egy matematika példát nem tudok megoldani ő mindig szívesen segít. Ha valahová el szeretnék menni és tudom, hogy oda nagyon nehezen engednének el inkább nem is kéremszkedek, mert nem szeretek szüleimmel vitába szállni, vagy esetleg veszekedni. A tanulással kapcsolatban szüleimnek az a véleménye, hogy addig még valaki fiatal szinte csak a világ megismerésével foglalkozzon, főképpen könyvekből. Én nagyon szeretem a zenét, de sajnos szüleim nemjószemmel nézik, ha egy nap két óránál tovább van bekapcsolva a magnó. A továbbtanulástól azért félek, mert nővérem aki 4,4-es átlaggal végezte el a gimnázium osztályait szüleim nem voltak vele megelégedve és tőlem elvárják, hogymég ennél is jobb eredményt érjek el. Mások akiket jobban elengednek hazulról, és hosszabb pórázra fognak, szerintem sokkal jobban megismerik az életet, mint azok akik otthon könyvekből próbálják elsajátítani a tudomány különböző ágait. Valószínű, hogy a szülők és a gyerekek azért nem értik meg egymást, mert nagyon keveset vannak együtt. Ha az édesanya otthon nevelné a gyermekeit sokkal nagyobb szeretet alakulna ki az egyes családokban. Szerintem az óvodák nem tudják pótolni az édesanyát.

A fiatalból csak akkor lesznek jó szülők, ha nem csak az lesz a cél, hogy minél több pénz keressenek, hanem az, hogy fiaikból és lányaikból minél becsületesebb embert nevelhessenek.

5. példa

A fiatalok és az öregek érintkezése

Sok gyerek azt mondja, hogy az idősebbekkel nehéz szót érteni. Nekik részben igazuk van, de részben nincs. Az idősebbek nem nagyon ismerik a mai divatot, és ezért ha valaki meglát a kirakatban egy ruhát vagy egy cipőt ami jól néz ki azt nem akarják megvenni, mert ők ilyet nem hordhattak régen. Ilyenkor mindig egy mondatot mondanak: Bezzeg az ő idejében ilyen még nem volt. Ilyen ruhát akkor nem is mertek volna fölvenni. A gyerek ilyenkor mindig azt gondolja, hogy az idősebbek ehez nem értenek és nem is lehet megértetni velük azt, hogy most mindenki így öltözik. Ha mégis megveszi azt mondja, hogy vele ebben a ruhában nem megy sehová. Szerintem viszont az öregek nagyon rendesek is tudnak lenni. Ha például rossz jegyet vagy intőt viszek haza ők szó nélkül aláírják. Ha valahová el akarok menni és a szüleim elengednek akkor az ő pénzéből még ad hozzá, hogy mindenre jusson. Ha nincsenek otthon a szüleim akkor a nagymamámék mindig elengednek úszodába, moziba és ahová akarok menni. A szüleim előtt mindig kimagyaráznak, és így nem is kapok akkora leszidást. De ez csak az én példám mégis azt hiszem a többi nagymama és nagypapa is ilyen rendes az unokájához mint az enyém.

6. példa

Nehez a felnőttekkel beszélgetni

Szerintem azért nehéz a felnőttekkel beszélgetni mert soha nem aszt akarják amit a gyerekek akarnak, hanem csak amit ök akarnak és itt eltér egymástól a felnőtt és a fiatalok helyzete. Mert

sok felnőtt nem akarja a fiatal gyermekét elengedni szorakozni mert csak akkor mehet el ha megy vele egy felnőtt és itt is csak az a felnőtt parancsol.

A gyerekek akivel el ment és az pedig elrontja a gyerek jó kedvét és még ilyen helyen se lehet szót érteni a felnőttekkel Még sok helyen nem lehet szót érteni a felnőttekkel nehéz akár miről beszélgetni mertha egy gyerek beszélget egy felnőttel és valami rosszat mond akkor az a felnőtt egyből elkezd kiabálni és itt a fiatal gyerek megse szólalhat ezért is rossz szót érteni a felnőttekkel és még beszélgetni is.

7. példa

Szerintem a felnőttek gyorsan itélik meg a fiatalokat. Legtöbbször a ruházatukról és a hajukról itélik meg őket. Ha egy fiatal gyerekek hosszú a haja azé szerintem még nem kell megvetni. Egyből azt beszélük, hogy például bűnöző, vagy csavargó. Ha egy fiatal próbál velük beszélgetni, nem nagyon sikerül neki. A felnőttek sokmindent szemtelenkedésnek vesznek. Gyakran még azt is amit a fiatalok nem annak szánnak. Szerintem a felnőtteknek nem kellene ilyen gyorsan megítélni a fiatalokat. És nem kellene nekük olyan régmódián gondolkodni. Szerintem így biztosan jobban megértenék egymást a felnőttek és a fiatalok.

A harmadik téma arra szólított fel, hogy az író mérlegelje, mi történne, ha a diáktestületek beleszólhatnának a tananyag formálásába. A nyolcadikosok 11%-a, a gimnazistáknak viszont csak 6,0%-a választotta ezt a témát. Igaz, közülük sokan megírták változtatási javaslatukat az érvelő fogalmazásban (hiszen minden diák mindkét fogalmazást megírta, két, egymást követő napon). Az a néhány diák, aki ezt a témát választotta szenvedéllyel és hozzáértően szolt a bajokról, amit a FAKT, a felvételi rendszer és a gimnáziumi tananyag mennyisége okoz (vö. 8. példa).

A nyolcadikosok közül legtöbben a tantárgyak nehézségét, túlzott elméletiségét, elvontságát, a tananyag mennyiségét kifogásolják. Hiányolják a természettudományi tárgyakban a kísérletezést, az iskolai munkában a manuális és mozgástevékenységeket. Ugyanakkor a leggyengébb diák is elismeri, hogy ha a diákok csinálnák a tananyagot, abból káosz lenne, mert nem tudnák, mi fontos, mi nem (vö. 10. példa), mert csak a könnyebb tantárgyakat tanulnák. Egyik idézett dolgozatunk – nyolcadikban a jobbakközül való, bár nem jobb közepesnél – egy iskolakísérlet hátrányaira hívja fel a figyelmet a diák szemszögéből (9. példa).

8. példa

Mi történne, ha a diáktestületek beleszólhatnának a tananyag kiválasztásába?

A kérdés megválaszolásához kiindulópontnak tekintem a középiskolák, közelebről a gimnáziumok mai tanítási rendszerét. (Én is gimnazista vagyok – tehát ezeket ismerem igazán.)

Mi a gimnázium mai célja?

„Komplex emberek” képzése, akik egy-egy tudományágban nagyon járatosak, de minde mellett általános műveltségük is messze kimagasló. Ezt szolgálja a „60 pontos” felvételi és a fakultációs rendszer egyidőben való bevezetése. A fakultáció lehetőséget KELLENE, hogy nyújtson a diákoknak, hogy azon tárgykörben, mely bennük különös érdeklődést keltett, elmélyítsék tudásukat, kiegészítsék az alapóraszámban tanított anyagot.

Ugyanakkor a 60 pontos felvételi RÁKÉNYSZERÍTI a tanulókat arra, hogy ne csak az általuk választott fakultatív tárgyakkal foglalkozzanak, de *jeleskedjenek* a történelemben, az irodalomban, a magyar nyelvtanban, idegen nyelvekben, matematikában és fizikában is.

Persze e tárgyak se az általános tudnivalók, az alpműveltséghez feltétlenül szükséges dolgok megismertetésére, *elmélyítésére*, MEGSZERETTETÉSÉRE, az érdeklődés felkeltésére törekednek, hanem egész apró, a hétköznapi ember számára soha nem hasznosítható részletek BETANULTATÁSÁRA.

A jelenlegi SZÖRNYŰSÉGES állapot megváltoztatásának egyik lehetősége lehetne bizonyos diáktestületek bevonása a tananyag kiválasztásába.

A diákok benne élnek az iskolában, „saját bőrükön” tapasztalják a fennálló iskolarendszer pozitívumait és hibáit, ahogy gyakran mondják: – „RAJTUNK CSATTAN AZ OSTOR!” –

A diáktestületek bevonása az iskolák tanítási rendszerének kidolgozásába mégiscsak a mai egyértelműen rossz helyzet felszámolásának egyik alternatívája. Fontos és sok mindent meghatározó kérdés az is, hogy milyen tanulócsoportokat választanak ki e feladatra.

Csak a feltétlenül megbízható, az iskolát valóban TANINTÉZETNEK is tartó diákok képesek e bonyolult probléma megoldásához való segítség adására.

E tanulótestületnek különböző érdeklődésű emberekből kell állnia. Humán és reál „beállítottságúakból”, és olyanokból is, akik minden iránt átlagos érdeklődést mutatnak. Az iskola iránt érdektelen, közönyös, minden és mindenki iránt bizalmatlan diákokat nem kell bevonni a testületnek a munkájába.

9. példa

Mi történne, ha a diáktestület beleszólhatna a tananyag kiválasztásába?

Ha én beleszólhatnék a tananyag kiválasztásába akkor a gyerekekkel nem dolgoztatnák 1 napon 4 órát hanem kevesebbet. Szerintem elég lenne termelőmunkára 2 óra is, és a másik 2 órára pedig órákat terveznék. Hogy milyen órákat terveznék? Én biztos, hogy nem tanítatnák olyan órákat mint pl. Á.G.I.T.I.F.

Szerintem legyen Történelem, Fizika, Kémia, Földrajz mind a többi iskolába. És még azt sem tartanám butaságnak, ha minden tantárgyból osztályoznának. A szülők ne csak félévenként tudják hogy hogyan áll a gyermeke, hanem egy kicsit sűrűbben tartanák szülőértekezletet. Annyi tantermet csináltatnék, hogy a gyerekeknek ne kinn az udvaron kéne tanulni hanem a tanterembe. Megfelelő könyveket vetettnék velük, hogy legyen miből tanulniuk. Ha pedig nem lehet megkapni akkor a könyvtárba legyen elegendő, hogy a könyveken ne veszedjenek.

Megfelelő egyszínű iskola köppeney lenne. Ebből nem azt akarom kihozni, hogy ugyan az legyen az anyagja formája de legalább egyszínű legyen.

Az órák 45 percesek lennének és azon az órán ami éppen akkor van ném más tanulnánk és nem beszélgetnénk el az időt hanem az anyagot tanulnánk.

Minden órára a megfelelő szerelést hozatnám velük, és órákon használnák is és nem csak megvetetném velük.

Az órákon több kísérleteket végeztetnék.

10. példa

Mi történne, ha a diáktestületek beleszólhatnának a tananyag kiválasztásába?

A diáktestület nem szólhat bele. Mert akkor nagy kavarodás lenne ha minden tanuló más tananyagot választana. A tanárookra nem is volna akkor szükség. A gyerekeket nem is kellene tanítani ha ők válasszák a tananyagot. Másak volnának a tantárgyak, órarendek sem volnának. A gyengébb tanulók nem mennének a nehezebb órákra.

A negyedik téma a nők társadalmi szerepének értékelésére szólított fel. Nyolcadik osztályban nagyon gyenge fogalmazásokat írtak azok, akik ezt a témát választották (az átlag 2,3), a negyedikesek a maguk korosztályában átlagosakat (az átlag, 3,8). Kétféle

„pártállás” kristályosodik ki a vitákban: a női egyenjogúság győzelemmámorától ittasult szüfraszett álláspont, és a családközpontú álláspont, amely a gyermekek szempontjából ítéli meg a helyzetet, s a nőknek kötelességeket is tulajdonít. A harmadik – férfi-soviszta – álláspont nem nagyon szólal meg.

A feministák természetesen lányok: örömmel veszik tudomásul, hogy „a nők sokat fejlődtek”, ma már minden nő előtt minden pálya nyitva áll, és esetleg panaszkodnak, hogy a gyereknevelésben és a háztartásban a férfiak nem segítenek, vagy kijelentik, hogy ez ma már nem (csak) a nő gondja. A másik álláspont családközpontú: a fogalmazások írói (fiúk és lányok egyaránt) általában arra a végkövetkeztetésre jutnak, hogy a nőknek speciális feladataik (is) vannak a gyermekek nevelésében, a család összetartásában, s e szerepkör ellátásra szükség van, ha a gyerekeket lelki egészségben fel akarjuk nevelni. A legjobb gimnazista és a legjobb nyolcadikos dolgozatok között alig volt színvonalbeli különbség. Az idézett jó fogalmazás (11. példa) például nyolcadikostól való, s meg kell mondani, hogy a nagyon gyengék között is volt gimnazista dolgozat (13. példa). A „társadalom” és a „megváltozott” kifejezések a témakijelölésben – sajátos módon – előhívták a történelem tantárgy marxista szakzsargonját. „Már a görögök is” kései lények a gyermekek tudatában a nőkérdés megvitatása szempontjából: az ősközösséggel kell kezdeni, általában erről a nemtudhatóról „tudnak” a legtöbbet (12. példa).

11. példa

A nők feladata

Most nemrég volt anyák napja, így nem is olyan nehéz a nők egyik igen szép, de nagyon nehéz feladatáról beszélni.

Az igazság az, hogy régen a nőknek ténylegesen feladatuk volt a gyerekek szülése és nevelése. Tulajdonképpen régen a nők szinte csak „faj”-fenntartók voltak. Hallottam a rádióban, amivel én is egyetértek, nehezebb az asszonyok feladata. El kell dönteniük, hogy kiért élnek. Önmagukért vagy a családjukért, hiszen ha elvállalták már a gyerekeket, akkor azokat fel kell nevelni, és itt a férfiaknak kevesebb a szerepük. Ahhoz azonban, hogy jól az életre tudják nevelni a gyerekeiket nem csupán dolgozni kell értük, hanem sokat-sokat foglalkozni a gyerekekkel. És ilyenkor, ha a nő ezt az utat választja, tulajdonképpen lemond a saját karrierjéről. Persze olyanról is hallottam, amint egy idősebb édesanya nyilatkozott anyák napján, hogy mesélt a 7 gyerekről, majd megkérték mondjon valamit magáról, és így szólt: Eddig is magamról beszéltem, *hiszen én a gyerekeimben élek!*

Olyan csodálatosan hangzik ez! Milyen jó lenne, ha minden asszony így érezne, hogy ő a gyerekeiért, a családjáért él és dolgozik. Azonban olyanról is hallottam, ami nekünk igen szörnyen hangzik, hogy valamelyik országban (nevét nem tudom, valamelyik fejletlenebb országban) az asszonyokat úgy árusítják, mint régen a rabszolgákat, annyi különbséggel, hogy százszor drágább egy nő. Annnyiba kerül kb. mintegy mercedes. A 2. nő már 2x annyi... és így tovább.

Abban viszont biztos vagyok, hogy ez nem rendes állapot, hiszen egy nőnek, mint előbb is mondtam nem az az egyetlen feladata, hogy utódokat hozzon létre. Nagyon remélem, hogy ezekben az országokban lesz változás a nők szerepét illetőleg... Az, hogy ha valaki megszüli egy gyereket, azzal még nem biztos, hogy anya lett, bármennyit szenvedett is érte. (Persze nem arról beszélek, amikor szerencsétlenség folytán meghal a gyerek.) Anya akkor szerintem valaki, ha továbbra is szenved gyerekeiért, ha továbbra is együttérez gyerekeivel, ha dolgozik értük. Az sem igaz viszont, hogy a férfiak csak pénz keresők, hiszen a csöppségnek éppúgy szüksége van édesanyára, mint édesapára. És bár szüksége van az édesanya kedvességére, gyengédségére, állandó segítségére kell neki az apai szigor és erősség is. És ha ez megvan még mindig nem biztos, hogy az anya anya, hogy a család család lett, mert ha csak egy gyerek van, akkor nehezen lesz meg az

igazán jó légkör, mert a gyermek társtalan, és gyakran kényes, elkényeztetett lesz. Az anyának tehát – ha tud – feladata lenne az is, hogy több gyereket szüljön és neveljen az életre, *hogy több emberke legyen boldog!*

Talán ez is lehet bizonyos változtatás a jövővel kapcsolatban, hogy kevesebb legyen a társtalan, magányos gyerek, és így az édesanyák feladata is nőne, de több lenne az örömeik a gyerekeikben, több boldogság lenne a családban, és az édesanyák még több köszönetet, hátát és megbecsülést kapnának a világtól!

12. példa

A nők szerepe a társadalomban

Régen az ősközösségben a nők gyűjtögettek, és gyereket neveltek. A mai társadalomban a nők szerepe egyre több. A nők dolgoznak a munkahelyükön, otthon pedig összetartják a családot. Mosnak, főznek, takarítanak és foglalkoznak a gyerekekkel. Sok évvel ezelőtt a nők és a gyerekek is dolgoztak. Bérük mégis kevesebb volt. Ebben a mai korban a nők és a férfiak egyenlő bérért dolgoznak. Ha egyiküknek kevesebb a bére, az függ a munkájuktól, és függ attól is hogyan végzik munkájukat. A nők munkahelyükön megbecsültek, és céltudatosan végzik munkájukat. Már aki! Mert bizony vannak olyan nők, akik munkájukat rendetlenül és hanyagul végzik. Ezért néha a termelés leáll, vagy rosszul megy.

De a nők nagytöbbsége jól végzi munkáját, ezért van köztük olyan nők akik vezetőmunkát végeznek. Vagyis a nők kis százaléka vezetőmunkát végez, például vannak olyan gyárak, üzemek amelyek részlegét nők vezetik. Csoportvezetők, osztályvezetők. Némely gyárak igazgatói nők. Vannak olyanok akik jobban dolgoznak és többet eltudnak érni az életben, és munkájuk vezetésében. Az emberek kedvelt szórakozásai mellett, könyvet is szokott olvasni. A mai írók között egyre több a nő. Könyveik nem unalmasak, hanem érdekesek szórakoztatóak és humorosak is. Általában a nő írók jól eltudják találni, hogy melyik életkorhoz milyen történet illik. Milyen esemény érdekli a mai fiatalokat. Nekem a kedvenc írónőm Fehér Klára. Pár száz évvel ezelőtt a Görögök olimpiai játékaiban nők nem versenyezhetek. Sőt a versenyeket megse tekinthették. Ma a legtöbb sportoló nő. Eredményeik jók, de van kiemelkedő. A nők egyrefeljebb lépnek a ranglétrán a sportban. A mai években már több országban van női futbal egyesület. Az önvédelmi sportokkal egyre több nő ismerkedik meg. El is sajátították pár év alatt, és nemsokára mesterek lesznek. A természettudományok ismerői között nők is vannak. A tudományok tudósai között is vannak nők. A fizika tudósa volt Madame Curie. Ma már a végtelen világűr meghódításánál tartunk. A világ első női űrhajósa a szovjet nemzetiségű O.Tyereskova. A nők nagy feladata a gyerek születés. A csecsemőket táplálni és fürösztetni kell. Foglalkozni kell velük. A nők nagy feladata a gyermek egészséges felnevelése. Apa, anya, gyerekek együtt a család.

A mai társadalomban a nők szerepe nagy. Régen a nők nem avatkozhattak bele a férfiak dolgaiba. Ma már egyretöbb nő veszi át a férfiak szerepét, és szerepüket jól oldják meg.

13. példa

A nők szerepe a társadalomban

A XX. században a nők szerepe jelentősen megváltozott a társadalomban. Ellentétben a múlt helytelen felfogásával a nők korunkban teljesen egyenrangú tagjai a társadalomnak. Ennek a helyes szemléletnek a kialakulásához hosszú út vezetett, hogy a nők egyenrangú tagjai a társadalomnak, ennek több oka van. Például a foglalkozás munkahely szerepe. A technika fejlődése révén már a nők is alkalmazhatók olyan szerepkörökben, amelyekben ezelőtt csak a férfiak állták meg a helyüket. A nők egyre felelősségteljesebb munkaköröket látnak el. Egyre több nő dolgozik irányító munkakörben, vezető beosztásban, aktív tagja a társadalomnak. Másrészt megszűnt

az a régi szokás, hogy a gyermeknevelés egyedül az anya dolga. Most már a nő nem csak háziasszony, akinek a mosáson, takarításon, főzésen és a gyermeknevelésen kívül más dolga nincs.

A nyolcadikosok közül 6%, a gimnazisták közül 13% választotta *Russell* idézetét témául. Egy negyedikes rátalált *Csokonai* Estve című versének ugyanezt a gondolatot kifejező soraira, ami nekünk ismerősebben cseng: „Az enyim, s a tied mennyi lármát szütle, miolta a mienk nevezet elüle.” Eredeti és szép gondolatokból felépített és közhelyekből építkező dolgozatokat – mint minden témában, ebben is – egyaránt találni.

A gyerekek viszonya a tulajdonhoz enyhén szólva zavaros. A gulyásszocializmus veszélytelennek látszó – bár társadalmilag annál veszélyesebb – „eltartott-fogyasztói” szemlélete, és a vagyonszerzés (harácsolás) tiltott de édes vágya között ingadoznak, s igen kevés közöttük, aki a közösségi értékrend, a közösen és egymásért élés alternatíváját akár el tudná képzelni, akár követendő életcélként meg tudná fogalmazni (vö. 5-ös etalon). A fogalmazások írói arról beszélnek, amit maguk körül látnak: egy önző, kíméletlen, harácsoló, a köztulajdon értékét nem ismerő társadalomról, és bár ezt többnyire elutasítják, nem látnak alternatívát. Pesszimizmus árad a legtöbb dolgozathoz. A 14. példa igen hatásos és tudatos, borúlátó megfogalmazása a ma Magyarországon jellemző „szocialista tulajdonszemléletnek”, a gyenge dolgozat viszont jövőtlen, beletörődő lumen szemléletében megrázó: „dolgozz, amennyit muszáj, és fogyaszd el gyorsan, amit megkerestél” (16. példa). A közepes dolgozat a „kisgazda” életelvét fogalmazza meg, s még ez a legderülátóbb.

14. példa

Szabadon, akár a templom egere

Mindenek előtt az értékrend felbomlásáról, a régies, pozitív tulajdonságok jelentéstartalmának riasztó megváltozásáról kellene írnom, ahhoz, hogy e témát kifejtsem. Kiváncsi vagyok, hogy „Te” kedves olvasóm, mit válaszolnál, vagy tudnál-e igazi választ adni, ha megkérdezném tőled, kit neveznél ma, és itt, b e c s ü l e t e s n e k ?

Egyáltalán, mit jelent (és nem jelentett) az a szó, hogy BECSÜLET?

Gondolkozz egy kicsit, és ha már úgy érzed, hogy tudod, mondd meg nekem, ki a Balek?

Balekot persze láthatnál színházban, moziban, ezerszer megírták a nagy írók, de csak azért, hogy ne vess rajtuk, vagy (és ez talán a szerencsésebb eset) sajnáld őket.

Becstelen, becsületes, balek. Régi fogalmak.

Hogy mi lett belőlük?

A balek és a becsületes fogalma lassan egybeolvad.

Lehet-e valaki ma egyáltalán becsületes? Érdemes-e nemesnek lenni?

Megéri-e kiállni gondolataid, eszméid, cselekedeteid mellett, ha közben kirúgnak az állásodból, fiadat nem veszik föl (kiskapu nélkül) a bölcsődébe, egyetemre, vagy minduntalan elkallódik a lakáskérelmed, és kocsióra, külföldi útra sem gyűlik a pénz?

De kit nevezünk ma becstelennek?

Csak az utonállót, a bankrablót, vagy uram bocsá! a prostituáltat. Szidjuk is ahogy a szánkon kifér. No és a hivatali féreg, ki saját lelkiismeretét, rendet, szabályt, és másokat félrerúgva tör előre, itt is ott is, borítékkal egyengetve, az amúgy göröngyös utat.

Te melyik utat választanád, vagy választottad már talán?

Nem vagyok se filozófus, se próféta.

Ha az lennék se dönthetnék senki helyett.

Így csak gondolkodhatok, vagy gondolkodtathatok.

Amíg hagynak még.

15. példa

A pénz az élet segítője és megrontója

Véleményem szerint a pénz sokat segít életünkben, egyszerűvé teszi azt. A pénzhez többféle úton, módon jutnak hozzá az emberek. A legtöbbet érő és legbecsületesebb formája mikor az ember megdolgozik érte, munkahelyén, vagy otthon a kiskertben, vagy az otthon tartott haszonállatokból jut hozzá. Amit az ember ebből keres pénzt, azt megbecsüli mert tudja hogy nehéz munkája fekszik benne és ezt hasznos dolgokra költi. Van egy másik formája a pénzszerzésnek mikor jogtalanul jut hozzá az ember. Vagy csúszópénz formájában, vagy sikkasztással, vagy pedig lopással mellyel másokat vagy az államot károsítja meg. Az aki így szerez pénzt az nem becsüli meg hanem rövid idő alatt elherdálja, elkölti értelmetlen dolgokra. Azokat akik így jutnak jogtalan vagyonhoz a törvény bünteti. Vannak olyan emberek csak azért akarnak hozzájutni pénzhez hogy pl. alkoholista hajlamukat kielégítsék, és italhoz jussanak. Ilyenkor a pénz az élet megrontója, de ha hasznos dolgokra fordítják akkor az élet megsegítője.

16. példa

Boldogabb-e az ember, ha a magántulajdont hajszolja?

A magántulajdon hajszolása nagyon régen kezdődött, mégpedig az Őskorban.

Ott találkoztunk először magántulajdonnal, amikor egy ember a közösből leválasztott magának egy részleget. Ettől kezdve mindenki a saját vagyonát vette, és harcolt érte. Az ősközösség feledésbe merült, később ezt nagy gondolkodóink, íróink megvetették. az Ősközösségnek kézenfekvő, hogy felylődni kellett, ez meg is történt, csak sajnos rossz irányban. A magántulajdon megszerzése még nem megvetendő, de ennek gyarapítása már nagyobb gondokat okozott. Nagyon sokan a XIV-XV. században véres harcok árán gyarapították területeiket. De a XIX-XX század körül ez oly annyira ki éleződött, hogy emberek másra nem gondolva, a magántulajdonnak szentelik életüket.

Az emberek többsége nem tudja élvezni a vagyonát, mert a monoton munka mellett nem jár szórakozni. Ezt a vagyont általában a második generáció élvezzi. Ez nagyon helytelen, mert aki megkereste az élvezze ki. Az emberek másik fele „gondtalanul él” vagyis nem akarja a vagyonát gyarapítani megelékszik a keresetével és el is költi, ez is lehet egy élet forma és ez szimpatikusabb mint az előző.

Az életemről vannak már elképzeléseim, de az biztos, hogy magándolajdon hajszoló nem leszek. Nem fogok a más vagyonára vágyani.

A „magányos tömeg” témáról írók a nagyvárosi, s még inkább a lakótelepi elidegenedés problémájáról szólnak. A téma az élményfogalmazásokban is megszólal, sőt az érvelő fogalmazások között is akadnak olyanok, amelyek a lakótelepen élőknek a társadalmi közösség hiányából eredő bajait – például a vandalizmust – panaszolják. Negyedik gimnáziumban ebben a témában született a legjobb átlag (4,1). A legjobb gimnazista dolgozatok írói észreveszik az elidegenedés, a magány tüneteit, sőt okokat is keresnek, találnak (17. példa). A nyolcadikos dolgozatok közül jók azok, amelyek konkrét, személyes eseteket mesélnek el arról, hogyan vették észre, hogy valaki magányos, és hogyan igyekeztek segíteni (18. példa). Rossz minősítést kaptak a kifejtés nélküli, frázisokat puffogató, közhelyeket szajkózó fogalmazások (19. példa).

17. példa

Milliók közt egyedül

Hosszú, széles utcák, nyüzsgő forgatag, szürke falak, hóesés, szél, autók, buszok, rendőrök, járókelők, kopott üzletek kirakatok – nagyváros. Ugye milyen ismerős a kép? Ezt a témát már sok festő is megpróbálta híven ábrázolni. Ilja Glazunovnak, a világszerte ismert szovjet kortársfestőnek például egész szériája foglalkozik a városi emberek életével, a városok hangulatával. Képeit látva mi, a nagyvárosok lakói még jobban átérizzük az azokról tükröződő sajátosságokat. A nyüzsgő, zajló forgalmas körngeteg foglyainak érezzük magunkat képeit látva.

A tudományos technikai forradalmat kísérő demográfiai robbanás nagy nehézségeket állított a lakott területek összetételét és képét formáló szakemberek elé. Felmerült a kérdés, mely sok-sok ember számára létkérdéssé vált: hol helyezünk el ekkora tömegeket, milyen lakásokat építsünk nekik. A hely az alacsony tágas házak számára szűknek bizonyult. Az építések kénytelenek voltak felfelé terjeszkedni, mind magasabb és magasabb épületek nőttek szinte a semmiből rövid idők alatt. És a boldog, reménytelen emberek beköltöztek ezrek meg ezrek egy házba, és élni kezdtek egy helyen, de nem együtt. A közlékenyebb, barátkozóbb fajta hamarosan társakra lelt, de a visszahúzódóbb, szerényebb réteg egyedül maradt. Egyedül az örömeivel, a gondjaival – és előbb-utóbb úgy érezte, hogy már örülni sem tud semminek.

Szörnyű érzés a magány. Nehéz elviselni akkor is, ha az ember rá van kényszerítve (pl. Robinson Crusoe), de még nehezebb akkor, ha maga körül boldog, elégedett embereket lát, akik örülnek és szomorkodnak ugyan, de van kivel megosztani örömeiket és bánatukat egyaránt.

Hogy is maradhat valaki egyedül egy társadalomban? Hiszen dolgozik, a munkahelyén lehetősége van kapcsolatteremtésre, szórakozni jár, ott is ismerkedhet, vásárol, hivatalos ügyeit intézi. Számos alkalma van kiszakadni a magányból. És éppen a magától értetődő lehetőségalmaz vet gátat a komoly kapcsolatok születésének.

A látszólag melegnek és bensőségesnek tűnő munkatársi viszony, a kedvesség a többi emberhez, a szinte már erőltetett „jópofaság” mind-mind felszínesek, nem takarnak meghittebb emberi kapcsolatot. Az ilyen magányos emberek elfásulnak, elvesztik életkedvüket.

S most nézzük a helyzetet a többi ember szempontjából. Akik nem magányosak nem, vagy kevésbé tudnak együttérezni a társadalmi perifériára szorultakkal. Rosszabb esetben megvetik, csudabogárnak tartják őket s ezzel még jobban megnehezítik és keservessé teszik az egyedül állók helyzetét.

Végül is ebből az állapotból nem lenne kiút?

De, én úgy érzem, hogy emberi jóindulattal, figyelmességgel, átérzéssel segíteni lehet a dolgon.

Keresni kell a kapcsolatot a magányosokkal, alkalmat kell adnunk kapcsolatteremtésre.

Nem szabad hagynunk, hogy elkallódjanak, vagy netalán, hogy sorsuk tragédiába fulladjon.

18. példa

Tömegben élni – magányosan

Szombaton különös gondolatok fordultak meg a fejemben, amikor egyik barátnőmnél jártam. Amikor hazafelé indultam, a barátnőm elkísért. Furcsállva vettem tudomásul, hogy akárki jön szembe velünk a lépcsőházban, senki nem vesz észre minket.

Ezt nem úgy kell érteni, hogy láthatatlanná váltunk. De barátnőm nem köszöntötte egyik szomszédját sem, és a szomszédok sem vettek tudomást rólunk. Nem értem, hogy lehet így élni, hogy nem ismerjük a közvetlen környezetünket! A televízió már sokszor boncolgatta ezt a kérdést, de csak most értettem meg igazán, amikor saját magamon tapasztaltam, hogy mit jelent ez. Azután eszembe jutott, hogy milyen volt, amikor falun nyaraltunk. Akkor bosszantott, hogy ha végigmentünk egy utcán, minden udvarból kiszólt valaki, s megkérdezte, hogy hova megyünk. Ott mindenki ismert mindenkit. Ha nem volt otthon például elég zsír, nem kellett átrendezni az egész étrendet, hanem kértünk kölcsön a szomszédtól. Ezt lakótelepen nem tehetjük meg, hi-

szent mit szólna a szomszéd, ha egy vadidegen ember becsöngetne hozzá, hogy adjon kölcsön egy kis zsírt. De nemcsak falun lehetnek barátok az emberek. Mi szerencsére nem lakótelepen lakunk, hanem egy régi, kétemeletes házban. Egy udvarban öt ilyen ház van. Az ottani fiatalok, tehát mi, minden délután összejövünk, beszélgetünk, sok butaságot kitalálunk.

Mit lehet tenni a lakótelepi emberek magányossága ellen? A farkas csak vadállat, de mégis csapatosan él, nem kószál egyedül az erdőben. Ha a lakótelepeknek a lakói elgondolkoznak, rá fognak jönni, hogy így nem lehet élni. De ha maguktól nem jönnének rá, figyelmeztetni kell őket. Ők is be fogják látni, hogy ha egy kicsit figyelmesebbek egymás iránt, ha veszik a fáradságot, és köszönetre nyitják a szájukat, más lesz az otthoni környezetük. Hiszen az Emberi sors Szokolovja is azt mondja:

„Az nem lehet, hogy külön-külön pusztuljunk el.”

19. példa

Tömegben élni – magányosan

A társadalom nagyon fontos szerepe, hogy minden embernek sok barátja legyen, vagyis egy nagy tömegben éljenek. A magányosokat be kell venni ebbe a tömegbe, hogy legyen mindenkinek egy igazi barátja, és megértsék őket.

Ez a tömeg ez egy nagy közösség, amibe minden embernek bele kell tartoznia. Összekovácsolja azokat a felnőtteket, és gyerekeket, akik közösségben szeretnek élni. Ez nem mindig volt így. Az őskor kezdetén még alkottak egy szoros gyűrűt, de kialakult a gazdagok és szegények köre. Ez így folytatódott a kapitalizmusig. A mai Szocialista társadalom lehetővé tette a nép egyenjogúságát, és szoros kapcsolatát. Jó ebben a gyűrűben. A magányosok néha elzárkóznak ettől a nagyszerű lehetőségtől. Magányosan élnek az életüket. Nem tudják, s nem is sejtik, milyen jó dolog olyanok között lenni, akik megértik őket, és jókat teremtenek körülöttük. Petőfi is megfogalmazta egyik versében, milyen jó volt régen az összetartás. Estéknént a falusi fiatalok és idősek összejöttek, hogy elfelejtsék szomorúságukat, és hogy összetartsanak. A mostani helyzet lehetővé tette az egyenlő munkabért, a választójogokat és a gyülekezési lehetőségeket. A felvonulásokon gyülekezéseken a nép összefog, létrehozni valamit, és egybetartozni. Ezért a magányosan élőket be kell vezetni ebbe az óriási körbe, hogy érezzék és szokják a közösségi életet.

Én úgy érzem én is ebbe a tömegbe tartozom, és nem akarok a magányosok társa lenni.

Összegzés és kitekintés

Településtípusok és iskolák közötti különbségek

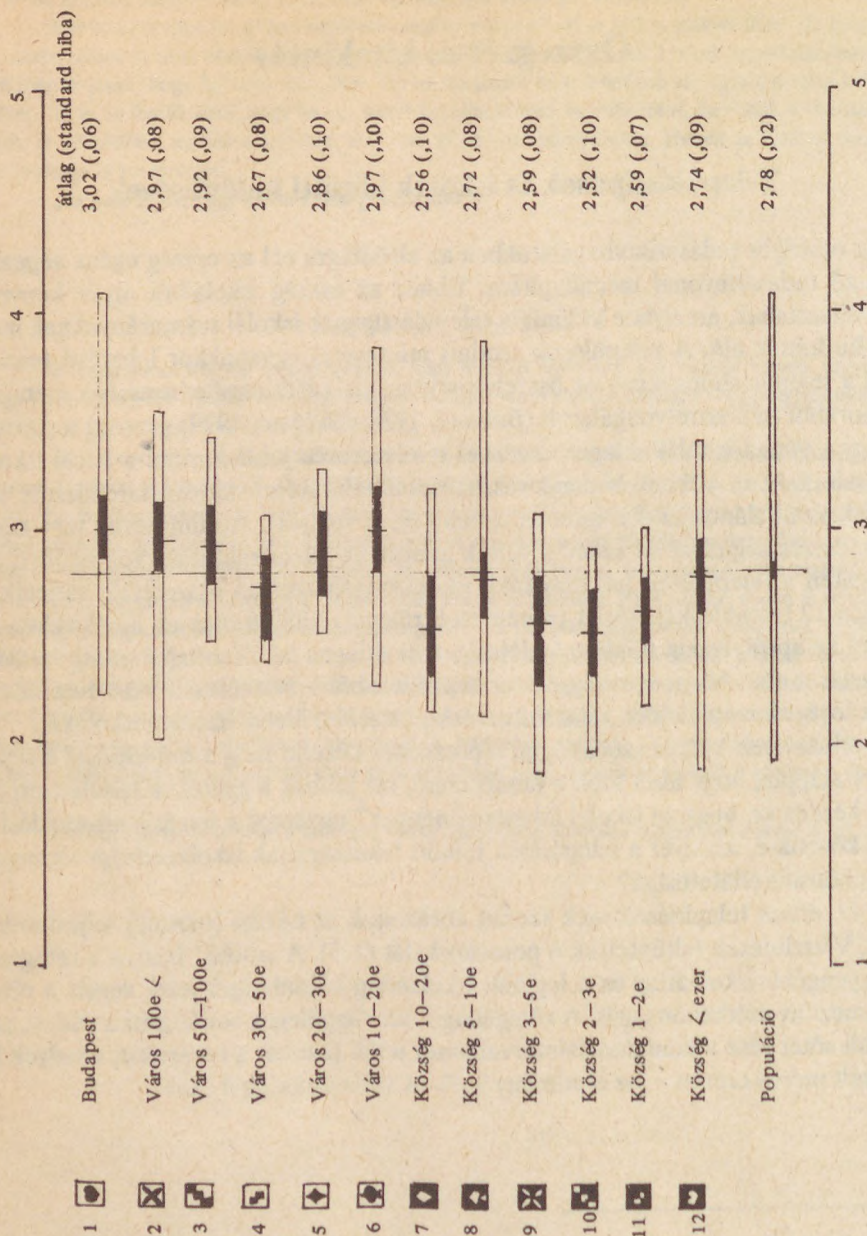
Az országos tudásszintvizsgálatokban az elsődleges cél az ország egész népességét jellemző tudásszínvonal megállapítása. Ehhez az ország iskoláiból olyan képviselői mintát választanak, amelyben különféle településtípusok iskolái számarányuknak megfelelően fordulnak elő. A települések szerinti mintavétel ugyanakkor lehetővé teszi maguknak a településtípusoknak az összehasonlítását iskoláik eredményessége szempontjából. Korábbi tudásszintvizsgálatok (Báthory, 1970; Kádárné, 1979) például megmutatták, hogy a városi iskolák átlageredményei rendszeresen jobbak, mint a falusi iskoláké. Jelen mintánkban a korábbiaknál részletesebb mintavételi kategóriarendszert alkalmaztunk az általános iskolai mintavételben (vö. 2. fejezet). A mintavételi terv készítői faktorelemzés segítségével számba vették az infrastrukturális tényezőket, amelyek mentén a települések lakosságának iskolázottság szerinti összetétele változik. Ez követhetően 12 településkategóriát (mintavételi réteget) különítettek el, amelyekben a főrostól az aprófalvakig a lakosság létszáma és átlagos iskolázottsági szintje csökkenő tendenciát mutat. Magyarország összes településéből a bennük élő 9-14 éves lakosság számarányának megfelelően választottak településeket, illetve azokról iskolákat.

A mintavételi eljárás szociológiai hipotézissel közelíti meg a művelődési esélyeket, azon érv alapján, hogy ahol több a tanult szülő, ott jobbak a gyerekek tanulási eredményei. A kérdés az, hogy az iskolai átlageredmények⁴ ugyanazt a lineáris növekedési tendenciát követik-e, amelyet a települések felnőtt lakosságának iskolázottsági viszonyai és infrastrukturális ellátottsága?

A 17. ábrán településrétegek szerint ábrázoljuk az iskolai (osztály) teljesítményátlagokat. Vízszintesen feltüntetjük a pontozóskálát (1-5). A „rudak” hossza a rétegen belüli leggyengébb iskolaátlag és a legjobb iskolaátlag különbségét jelzi, vagyis a rétegen belül a mezőny széthúzottságát. A rétegátlagot kis függőleges vonás jelzi a rúdon, az átlag körüli sötét rész a konfidenciaintervallumot jelöli (azokat a határokat, amelyek közé – ismételt mérés esetén – az eredmény 95%-os valószínűséggel esne).

⁴ Az „iskolai átlageredmény” annak a 12 tanulónak az egyéni teljesítményeiből képzett mutató, akiknek a fogalmazásait kiértékeljük. Az egyéni teljesítményadatokat úgy számítottuk ki, hogy a tanulónak az összes (három) fogalmazására kapott valamennyi osztályzatát átlagoltuk. Az osztály teljesítményét - amit némi egyszerűsítéssel ebben a vizsgálatban az iskola teljesítményével azonosnak tekintünk, hiszen minden iskolát csak egy osztály képviselt a mintában - a 12 kiválasztott tanuló összes osztályzatából számítottuk ki. A rétegátlag a rétegre tartozó tanulók egyéni teljesítményadatainak átlaga.

A 8. OSZTÁLYOS MINTA RÉTÉGÁTLAGAI (A FEKETE SÁV A KONFIDENCIÁINTERVALLUMOT JELZI)
ÉS AZ ISKOLAÁTLAGOK SZÉLSŐ ÉRTEKEI A RÉTEGBEN



A rétegátlagok közötti különbségek kicsik: a legmagasabb átlagú Budapest (3,02) és a legalacsonyabb átlagú 2-3 ezer lakosú községek (2,52) teljesítményszínvonala közötti különbség csupán egy fél jegynyi! Vagyis iskolarendszerünkben az iskola „művelő képessége” nem függ össze szorosan az iskolát körülvevő település nagyságával. A mérési hibahatárokkal is számolva a rétegátlagok közötti különbségek többnyire jelentéktelenek.

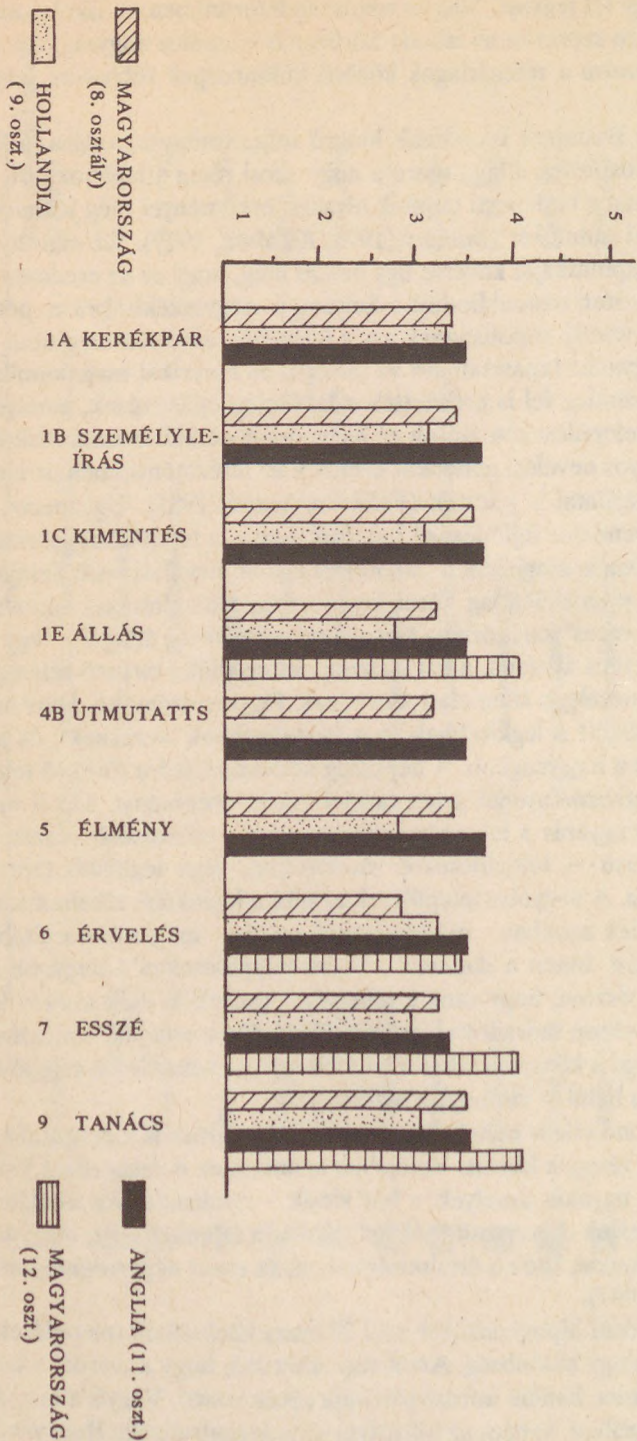
Említést érdemel Budapest iskoláinak kiugró teljesítményszóródása, s különösen az a tény, hogy a fővárosi réteg átlaga mára a nagyvárosi réteg átlagához tart, holott az 1970-es IEA-vizsgálatban a budapesti tanulók olvasási eredményei még jelentősen felülmúlták a megyei városi tanulókat (Báthory, 1973; Kádárné, 1979). Az elmúlt évtizedek település- és művelődéspolitikáját követve úgy ítélem meg, hogy ez az eredmény két tendencia eredője: Budapesten rosszabbodott a helyzet, a megyeszékhelyeken pedig javult. Budapest elérte a nagyvárosi zsúfoltságnak azt a küszöbét, amelyen megindul egyes városrészek lezülése (ugyanaz tapasztalható az európai és amerikai megalopoliszokban), ezt a folyamatot valószínűleg fel is erősítették a lakótelep-építkezések, amelyek zsúfolt és hagyomány nélküli településeken zsúfolt és hagyomány nélküli mammutiskolák keletkezését okozták. A súlyos nevelési gondokat ezekben az intézményekben az elmúlt évek oktatásszociológiai vizsgálatai is jelezték (Felvinczi, Szabó, 1985). Ugyanezen idő alatt megyeszékhelyeink örvendetes fejlődésnek indultak, bár – a településfejlesztési politika következtében – ezekben is megjelent a „lakótelepi iskola” nevelési problémája.

A rétegátlagok a populációátlag körül ingadoznak, s az eltérések mutatnak némi szabályosságot. A hat „város” kategóriába tartozó településréteg átlagai – egy kivétellel – magasabbak az országos átlagnál, a hat „község” kategóriába tartozó réteg átlagai viszont kivétel nélkül az országos átlag alatt maradnak. Figyelemreméltó, hogy mind a falvak, mind a városok között a legkisebbek és a legnagyobbak „vezetnek”, és a közepes nagyságúak eredménye a leggyengébb. A népesség koncentrálására törekvő településpolitika természetes következményének lehet tartani ezt az eredményt. Ma is minden intézkedés arra ösztönzi ugyanis a lakosság mozgékonyabb, tehetősebb részét, hogy nagyobb – kiemelt státusú – településekre vándoroljon, vagy legalább tehetségesebb gyermekét oda irányítsa. A nagyobb települések azután a leginkább alkalmazkodókat integrálják, az elesettebbek azonban – gyökértelenné válván – még nyomorultabbak lesznek, mint szülőföldjükön. Innen a „kiemelt” státusú településeken a nagyobb szóródás. Az érem másik oldala viszont, hogy azok a tehetséges gyerekek, akik eredeti községükből elvándorolnak, az otthon maradtak művelődési esélyeit rontják. Valószínűleg ez a magyarázata annak, hogy a közepes, tehát a kiemelt státust nem élvező települések átlaga – a településtípuson belül – viszonylag alacsony.

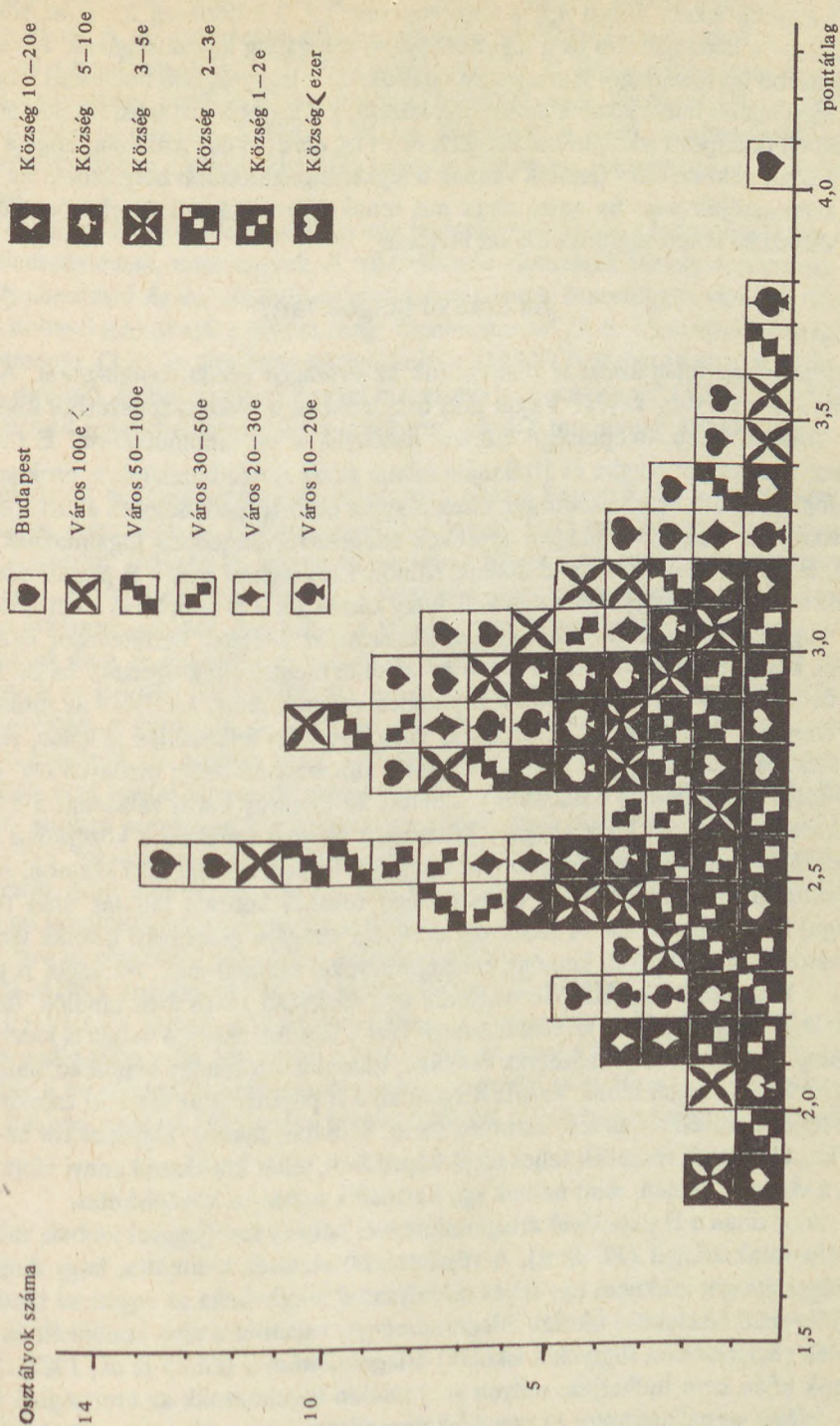
Csak látszólag mond ellent ennek, hogy a legkisebb falvak is a magasabb átlagúak közé tartoznak a falusi rétegek között. Valójában azonban ez is megerősíti hipotézisünket: ezek azok a falvak ugyanis, amelyek – bár kicsik – nyolcosztályos általános iskolával rendelkeznek. Hozzájuk „körzetesítették be” azokat a településeket, amelyek ily módon elveszítették iskolájukat, utolsó értelmiségijeiket, és ezzel népességmegtartó erejük maradékát is (Andor, 1987).

Ugyancsak megerősíti hipotézisünket a 10-20 ezres lélekszámú települések között a város és a falu közötti nagy különbség. Arról van tehát szó, hogy a „város” a bevándorló szemében nem lélekszáma, hanem infrastruktúrája révén vonzó. Vagyis a megoldás nem a népesség koncentrálásában, hanem az infrastruktúra decentralizálásában van.

MAGYAR, HOLLAND, ANGOL TANULÓK ÖSSZBENNYOMÁS ÁTLAGA A B POPULÁCIÓ NYOLCALAPELADATÁRA VONATKOZÓLAG



AZ OSZTÁLYÁTLAGOK ELŐZSLÁSA RÉTEGEK SZERINT (B POPULÁCIÓ)



A rétegeken belüli különbségek jóval nagyobbak, mint a rétegek közötti különbségek. A legjobb iskola átlaga 4,1, a leggyengébbé 1,9, a különbség 2,2 pont, több mint négyszerese a legmagasabb és a legalacsonyabb rétegátlag különbségének. Igaz, hogy a legmagasabb osztályátlagot Budapesten találtuk, de a leggyengébb budapesti iskola átlaga a leggyengébb falusi iskolák átlagaihoz közelít, s a legjobb kisvárosi iskolák átlagai az élvonalbeli budapesti iskolákéival vetekszenek (18. ábra). Tény azonban, hogy a vidéki - főleg a községekben élő - tanulók vannak a legkiszolgáltatottabb helyzetben: ha jó az iskola, szerencsésük van, ha nem, nincs mit tenni. Városi társaiktól eltérően többnyire nincs választási lehetőségük az iskolát illetően.

És más országokban?

A 4. fejezetben feladatonként bemutattuk az országos eredményátlagokat. Adódik a kérdés: sok-e ez vagy kevés? Vajon más országokban az iskolarendszereből kikerülő tanulók írásbeli kifejezőképessége hogyan viszonylik a mi tanulóinkéhoz? E tanulmány írásakor két ország: Anglia és Hollandia adatai álltak rendelkezésünkre, ezekhez tudtuk összefoglaló adatainkat hasonlítani. Ezek alapján elmondható, hogy az általánosan kötelező iskolázás végén járó magyar gyerekek átlagosan gyengébben fogalmaznak mint az angol, és jobban mint a holland diákok. Mindkét országban csak a B populációt vizsgálták. Az adatok megértéséhez tudni kell, hogy kiből állt a B populáció a két országban.

Angliában az általánosan kötelező iskolázás az 5. életév betöltésekor kezdődik és 16 éves korig tart. Ez idő alatt a tanulók - miután megtanultak olvasni - hatosztályos elemi, és 2+3 évfolyamos középfokú képzésben vesznek részt, amelyből az utolsó három évet alapfokú fakultáció és az érettségi vizsgákra való felkészülés jellemzi. Az iskolarendszer első záróvizsgálója az ún. „középfokú általános érettségi bizonyítvány” (General Certificate of Secondary Education), amelyet 20 tantárgy közül választott 5-8 tantárgyből tesznek a diákok. Ez a vizsga a közismerti tárgyak körében a középfokú általános műveltséghez tartozó képességeket, készségeket és ismereteket kéri számon. A felsőfokú érettségi vizsgára (A level examination) további kétéves tanulás után (6th form college) lehet jelentkezni. A felsőfokú érettségi vizsgára előkészítő iskolák igen erősen megválogatják tanulóikat, kemény követelményeket támasztanak. Az angol B populáció tagjai a középfokú iskolázásban negyedik éve részesülő 15-16 éves tanulók, függetlenül attól, hogy milyen tanterv szerint tanulnak (ezt a legtöbb esetben nehéz is kideríteni, mivel Angliában csak helyi tantervek vannak), valamint attól, hogy szándékoznak-e középfokú érettségi vizsgát tenni. Vagyis Angliában a B populáció az életkori csoportot majdnem teljes egészében felöleli, hasonlóan a mi 8. osztályunkhoz. Ugyanakkor ez a korosztály kb. 11 éven át részesült teljes idejű képzésben, tehát körülbelül annyi ideje járt iskolába a vizsgálat idején, mint nálunk egy harmadik osztályos középiskolás.

Angliában a B populáció átlageredményei néhány tizedjeggyel jobbak, mint a mi 8. osztályosaink átlagai (19. ábra). A részletesebb elemzés kimutatta, hogy Angliában az országos átlagot csaknem egy teljes osztályzattal meghaladja az egyetemi tanulmányokra előkészítő (szelektív) iskolák átlageredménye, valamint a nem koedukált és a magániskolák (helyesebben független iskolák) átlageredményei (Gubb et al., 1987). Kár, hogy adatok híján nem tudhatjuk: milyen színvonalon fogalmaznak az érettségiző angol diákok. Mégis megállapítható: az angol iskolarendszer magasabb színvonalú írásbeli kifejezőképességgel bocsátja útjukra a fiatalokat, mint a miénk.

Hollandiában a 6 osztályos elemi iskolázásra erősen tagozódott középfokú iskolázás épül. A B populációba tartozó tanulók 9 éve járnak iskolába, három eltérő célú középiskola típusban. A mi gimnáziumunkhoz hasonló, felsőfokú tanulmányokra előkészítő középiskola típusokban (VWO, HAVO) tanul a diákok 31,2%-a, a mi meghosszabbított általános iskolánkhoz hasonló iskolatípusban (MAVO) tanul 38,6%-uk, illetve szakképző és háztartási iskolákban (LHNO, LBO) a 30,3%-uk. A felső tanulmányokra előkészítő középiskolákban (VWO, HAVO) további három év alatt jutnak el a diákok az érettségiig.

Az országos átlagok Hollandiában egy kivételével minden feladaton néhány tizedjeggyel alacsonyabbak, mint nálunk. A többváltozós elemzések bizonyossága szerint a tanulók teljesítményei és az iskolatípus között igen szoros összefüggés van (*de Glopper*, 1987). A holland diákoknak a három „nagy fogalmazáson” (5. 6. 7.) nyújtott országos átlagteljesítménye (2,3) az általános középiskolába (MAVO) járók átlagos teljesítményszintjével egyenlő. Ennél hattized jeggyel magasabb a „gimnáziumi” (VWO, HAVO) átlag, és hattized jeggyel alacsonyabb a szakképző iskolák tanulóinak átlaga (*de Glopper*, 1985).

A feladatok nehézségi rangsora jellemzően eltér a három vizsgált országban: Magyarországon, Angliában és Hollandiában. A kimentő levél mindhárom országban egyformán jól sikerült. Érthető ez, hiszen az iskolában honos kommunikációs helyzetre épített a feladat. Ettől eltekintve azonban a feladatok nehézségi rangsora mindhárom országban másképpen alakult. Angliában a tanulók legjobban az élmény fogalmazásfeladatot oldották meg, és legtöbb nehézségük az ESSZÉ feladattal volt. Közepesen nehéznek bizonyult az ÉRVELÉS fogalmazás. Magyarországon a TANÁCS feladattal boldogultak legjobban a gyerekek, a többi feladathoz képest közepesen oldották meg az ÉLMÉNY feladatot, és nagyon rosszul az érvelés feladatot. Az ESSZÉ fogalmazáson elért átlaguk nem magas ugyan, de mégis egy fél osztállyal jobb, mint az ÉRVELÉS feladatban, amiben minden más feladatnál gyengébbeknek bizonyultak. A holland tanulók ÉLMÉNY fogalmazásai nagyon gyengék, az ESSZÉ fogalmazások átlagszínvonala alacsonyabb, mint nálunk, viszont ÉRVELÉS fogalmazásaik jobbak, mint esszéik, és jobbak a mi tanulóink érvelő fogalmazásainál is.

Érdemes az abszolút értékeket is összehasonlítani.

Az ÉLMÉNY fogalmazás átlaga Hollandiában 2,2, nálunk 2,7, Angliában 3,3. Viszont az ÉRVELÉS átlaga még Hollandiában is magasabb (2,4), mint nálunk (2,0), Angliában pedig több mint egy egész jeggyel jobb az átlag a hazainál (3,2). S ami még szomorúbb: a mi válogatott középiskolásaink az érettségi előtt alacsonyabb színvonalon érvelnek írásban, mint az általánosan kötelező iskolát végző 15-16 éves angol diákok!

A magyartanárok és tanítási módszereik a tanári kérdőívek válaszainak tükrében

A fogalmazási képesség fejlődéséhez szükséges nyelvi és szövegszerkesztési készségeket a tanulók tudatos tanulás és gyakorlás útján sajátítják el, amelyhez szakszerű segítségre van szükségük. Ezt elsősorban a magyartanártól kaphatják meg. A vizsgálatban részt vevő iskolák magyartanárait (100 általános iskola 321 és 77 gimnázium 367 tanárát) ezért kérdőíves módszerrel kikérdéztük arról, hogy milyen pedagógiai képzettség birtokában milyen módszertani eszköztárral segítik a tanulókat az írásbeli kifejezés készségeinek elsajátításában. Ebben a fejezetben a tanárok nem, életkor, képzettség szerinti megoszlásáról, vallott tanítási céljaikról és módszertani felfogásukról, tanítási és értékelési eljárásairól lesz szó. Ahol lehet, összehasonlításképpen adatokat közlünk az angol nemzeti elemzésből (*Gubb et al, 1987*).

A tanárok nem és életkor szerinti megoszlása

A megkérdezettek között összesen 137 férfi (20%) és 551 nő (80%) volt. A férfitanárok aránya a gimnáziumban magasabb (27%), mint az általános iskolában (21%). Angliában a tanári kérdőíveket csak a vizsgált osztályban tanító tanár töltötte ki. A megkérdezett 77 tanár között a férfitanárok aránya 53%.

A tanárok életkori megoszlása (*20. táblázat*) a két iskolatípus mintájába nem meglehetősen hasonló. A tanároknak csaknem kétharmada 28-47 év közötti, 15%-uk kezdő (27 éven aluli) és 20% körül mozog az idősebb tanárok aránya. Ez az arány – tekintve, hogy a tanárok többsége nő – arra mutat, hogy a tantestületek nagyobb részét a saját gyermekeik nevelésében leginkább lekötött anyák teszik ki.

A tanárok képzettsége

A vizsgált iskolákban a magyart 96-97%-ban az előírt képesítéssel rendelkező szaktanárok tanítják (*21. táblázat*). A tanárok valóságos képzettségéről, szakmai műveltségéről és pedagógiai szemléletéről azonban többet árul el az, hogy milyen *nappali* felsőfokú képzésben részesültek. Ismeretes ugyanis, hogy az esti képzés már nem művel és nem nevel, hanem többé-kevésbé tanfolyam vagy továbbképzés jellegű. A rendelkezésre álló szűkös tanulmányi idő, a munka melletti tanulás kényszere és a képzési cél teszi ilyené: az esti képzés rendszere rosszul értelmezett „megtakarítása” a pedagógusképzésbe fektetendő szellemi és anyagi erőforrásoknak: szándéka szerint is „gyorstalpaló”, hiánypótló, részleges célképzés. Betanított szellemi munkások képzése, s nem autonóm értelmi-ségieké.

A tanárok életkori megoszlása

Életkor	Általános iskola		Gimnázium	
	%	N	%	N
	27 éves vagy fiatalabb	14	45	16	59
28–37 éves	32	104	28	102
38–47 éves	34	110	36	132
48–57 éves	17	53	18	65
58 éves és idősebb	3	9	2	9
Összesen	100	321	100	367

20. táblázat

Iskolatípus	Ált. iskolai tanárok legmagasabb iskolai végzettsége		Gimnáziumi tanárok legmagasabb iskolai végzettsége		Ált. iskolai tanárok legmagasabb iskolai végzettsége		Gimnáziumi tanárok	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	Középiskola	—	—	—	—	164	52	71	20
Tanítóképző főiskola	12	4	—	—	13	4	2	1
Tanárképző főiskola	247	78	12	3	111	35	27	7
Egyetem	58	18	351	57	29	9	261	72
Összesen	317	200	363	100	317	100	363	100

Az általános iskolában tanító tanárok 9%-ának, a gimnáziumi tanárok 73%-ának van nappali tagozaton szerzett egyetemi diplomája. Nappali tagozaton elnyert főiskolai diplomával rendelkezik az általános iskolában a magyartanárok 35%-a, a gimnáziumi tanárok 7%-a. Az érettségi után már csak esti képzésben volt része az általános iskolai tanárok 52%-ának és a gimnáziumi tanárok 20%-ának! Nappali tagozaton szerzett tanítói diplomával a felső tagozaton tanítók 4%-a és a gimnáziumban tanítók 1%-a rendelkezik. Így tekintve elmondhatjuk, hogy a gimnáziumokban a tanároknak több mint egy-egyede, az általános iskolákban pedig majdnem kétharmada a valóságban nem rendelkezik a tanításhoz törvényesen előírt iskolai végzettséggel, hanem csak a látszat fenntartásához szükséges hivatalos papírral.

Angliában az esti képzésnek a miénkhez hasonló formája nem létezik. A vizsgált tanárok 79%-ának volt legalább B.A. (Bachelor of Arts) fokozatú tudományegyetemi végzettsége, 19%-uk rendelkezett tanárképző intézeti diplomával (B.Ed., illetve M.Ed.). A tanárok 72%-ának egyszakos – angol szakos – diplomája volt.

Ha kiszámítjuk, hogy átlagosan hány évi teljes idejű képzésben részesültek a 10-14 éveseket tanító magyartanárok, a minta adatai alapján azt találjuk, hogy ez nem több, mint 14 év. Angliában általában ennyi évig kell iskolába járni ahhoz, hogy a felsőfokú („A” level) érettségit anyanyelv- és irodalom tantárgyból, amely az adott szakon egyetemi tanulmányokra jogosít, meg lehessen szerezni. A legalacsonyabb tudományegyetemi fokozat megszerzése – egy szakon – legalább három évet vesz igénybe. Így megbecsülhető, hogy Angliában szerény számítások szerint is legalább három évvel több időt fordítanak a tömegoktatás utolsó évfolyamán foglalkoztatott tanárok nevelésére és képzésére, mint nálunk. Igaz, az angol minta tartalmazza azokat az iskolákat is, amelyek – a mi gimnáziumunkhoz hasonlóan – szelektívek. A magyar iskolarendszerben a tanulóknak kb. 17%-át iskolázó gimnázium tanárainak képzésére elvileg kötelezően 17 évet kell fordítani. A valóság ennél kedvezőtlenebb (s tendenciájában méginkább az): már 1983-ban is a gimnáziumi magyartanároknak csak 72%-a tudhatott maga mögött 17 éves tendei nappali képzést. A legmagasabb nappali képesítések alapján számolva a mi szelektív középiskolánk tanáraitra jutó átlagos nappali képzési időtartam mindössze 16 év, azaz egy évvel kevesebb, mint Angliában a tömegoktatás utolsó évfolyamán foglalkoztatott tanárokra jutó képzés ideje. Nincs adatunk arról, hogy Angliában az érettségiző évfolyamokat tanító tanárok (sixth form college) milyen képzettséggel rendelkeznek, de a világtendenciák ismeretében feltételezhető, hogy közöttük nagyobb arányban találhatók magasabb tudományegyetemi fokozattal (M.A., Ph.D.) rendelkezők, mint a tömegoktatásban foglalkoztatottak között. Feltételezhetjük tehát, hogy az erősen szelektív középiskolával összehasonlítva 2-3 tanárképzési év lemaradásunk van. Tegyük ehhez hozzá, hogy az egy tanulóra s az egyetemi hallgatókra fordított oktatási költségek Angliában többszörösét teszik ki a miénknek.

A képzésnek a fogalmazástanítást közvetlenül érintő tartalmi elemeiről is van néhány – bár korántsem elegendő – adatunk. Arra a kérdésre, hogy tanulmányai folyamán részesült-e rendszeres metodikai képzésben a fogalmazástanítás témakörében, az általános iskolai tanárok 59%-a, a középiskolai tanárok 79%-a válaszolta, hogy külön ilyen képzésben nem részesült. (Angliában a tanárok 59%-a adott nemleges választ.) Különbféle egyetemi, illetve főiskolai tárgyak, továbbképzés keretében azonban szerezhetek a tanárok a fogalmazástanításban hasznosítható szakmetodikai ismereteket, illetve gyakorlati jártasságot. A metodikai képzés tartalmára és mélységére vonatkozó kér-

désünkkel azt igyekeztünk megtudni, hogy a tanárok mennyire találják elegendőnek a tanárképzésben szerzett szakmethodikai ismereteket és jártasságokat. A válaszok (22. táblázat) azt mutatják, hogy a tanárok általában elégedetlenek a pedagógiai felkészítéssel. Különösen a középiskolai tanárok hiányolják a fogalmazáspedagógiai képzést: majdnem minden kérdésre kb. feleannyian jelezték elégedettségüket, mint az általános iskolai tanárok. Ennek több oka lehet. Oka lehet maga a felsőoktatási tantervi koncepció. A magyar felsőoktatásban ugyanis hagyományosan eltérő koncepció szerint folyik az egyetemi és a főiskolai tanárképzés: az egyetemen a nyelvészeti és irodalomelméleti tanulmányok, valamint a szövegismeret (kötelező olvasmányok elolvasása) teszik ki a képzés legnagyobb részét, és a pedagógia úgyszólván melléktárgy. A tanárképző főiskolákon viszont az irodalmi és nyelvészeti tanulmányok a tanítás, a pedagógia szempontjainak rendeltetnek alá. Ezért tehát az általános iskolai tanároktól kisebb olvasottság, kevesebb nyelvészeti és irodalmi-irodalomtudományi ismeret, viszont több pedagógiai ismeret várható. Ok lehet azután, hogy a két korosztály tanárai az adott iskolatípus pedagógiai problémáihoz mérve látják kevésnek vagy elegendőnek a képzettségüket. Az általános iskolások motivációi még kialakulatlanabbak, mint a középiskolásokéi, egy-egy vonzó tanári személyiség könnyebben megfogja, lelkesíti őket. A gimnazisták könnyen elbánnak a pedagógiailag felkészületlen tanárral, és mindenesetre nehezebben kényszeríthetők tanulásra, hacsak nem motiválja őket a továbbtanulás szándéka. S végül ok lehet, hogy aki alaposabb (több) képzést kapott, magától értetődően világosabban látja át saját tudásának korlátait és elégtelenségét. Ez utóbbi lehetőségre enged következtetni, hogy az általános iskolai tanárok körében, a nappali és az esti tagozaton végzetek közül majdnem minden kérdésre valamivel nagyobb arányban jelezték elégedettségüket az estin végzetek, mint a nappalin végzetek(!).

Az angol vizsgálatban a képzés tartalmát és formáját is tudakolták, ezért a válaszok talán valamivel hitelesebben tükrözik az angol tanárképzés tartalmát és mennyiségét. A 23. táblázatban az Angliában feltett kérdésre adott válaszok eloszlását közöljük.

A táblázatokból a következőket lehet megállapítani. Angliában az egyetemen folyó tanárképzésben feltehetően nagyobb súlyt helyeznek a tantárgypedagógiai képzésre, mint nálunk. A methodikai képzésen belül nagyobb hangsúlyt kapnak az írásbeliség funkcionális használatára nevelés és a motiválás pedagógiai témái, mint a magyar tanárképzésben.

Magyarországon a fogalmazástanításban felmerülő gyakorlati pedagógiai problémákra a tanárképző főiskolák valamelyest jobban felkészítenek, mint az egyetemek, bár a methodikai képzés itt sem kielégítő. A tanárok közül mindkét populációban a legtöbben a mondatszerkesztési, mondatelemzési gyakorlati képzéssel elégedettek (43%, illetve 32%). Feleannyian mondják elégnek a fogalmazási készségeket fejlesztő gyakorlati képzést (21%, illetve 15%). Az általános iskolai tanárok 37%-a, a gimnáziumi tanároknak viszont csak 14%-a elégedett az anyaggyűjtés, tervezés, vázlatírás körében szerzett ismereteivel. Az általános iskolai tanároknak kb. egyharmada elégedett az osztályozásra, értékelésre vonatkozó képzéssel. A szakmethodika elhanyagolt területeinek látszanak a tanulók motiválásának, a fogalmazás funkcionális használatára nevelésnek a kérdései (éppen azok, amelyeknek az angol tanárképzésben a legnagyobb fontosságot tulajdonítják), és úgyszólván teljesen hiányzik a tanárképzésből a speciális tanulási problémák (pl.

Az alább felsorolt területeken mennyi képzésben részesült
(egyetemi, főiskolai képzés, továbbképzés során)?
(százalékos válaszgyakoriságok a két iskolatípusban)

A képzés tartalma	Populáció	Semmi képzést nem kaptam %	Kevést képzést kaptam %	Elég képzést kaptam %
A mondanivaló tervezésének, szervezésének, szerkesztésének tanítása (anyaggyűjtés, vázlat-szerkesztés, átdolgozás)	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	9 29	54 57	37 14
Fogalmazási részismeretek tanítása (pl. mondatelemzés, mondatok összerkesztése)	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	5 17	51 50	43 32
Az írásmű céljának, funkciójának, az olvasó szempontjainak figyelembevétele	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	25 41	53 48	22 11
Speciális tanulási problémák (diszlexia, diszgráfia, beszédproblémák) felismerése és kezelése	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	66 80	29 12	5 2
Speciális nyelvi problémák (kétnyelvűség, nem magyar anyanyelvűség) felismerése	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	89 92	7 7	4 2
Az írásra és a fogalmazástanulásra motiválás kérdései	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	21 57	60 36	20 7
A fogalmazások javításának és osztályozásának módszerei	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	19 29	51 53	31 19
A visszajelzés (értékelés) módszerei (pl. egyéni konzultáció, kommentálás, közös megbeszélés az osztályban)	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	15 26	51 56	34 18
A tanár saját fogalmazási készségeit fejlesztő gyakorlati képzés	általános iskolai tanár gimnáziumi tanár	33 48	46 37	21 15

22. táblázat

Az alább felsorolt területeken mennyi képzésben részesült
(egyetemi, főiskolai képzés, továbbképzés során)?
(százalékos válaszgyakoriságok az angol mintában 77 fő)

A képzés tartalma	Semmi képzést nem kaptam %	Alkalmi tájékoztatást kaptam %	Külön témaként/tárgyként tanul-tam %
A mondanivaló tervezésének, szervezésének, szerkesztésének tanítása (anyaggyűjtés, vázlat-szerkesztés, átdolgozás)	14	68	18
Fogalmazási részismeretek tanítása (pl. mondatelemzés, mondatok összerkesztése)	29	63	9
Az írásmű céljának, funkciójának, az olvasó szempontjának figyelemvétele	9	62	29
Speciális tanulási problémák (diszlexia, diszgráfia, beszédproblémák) felismerése és kezelése	62	22	16
Speciális nyelvi problémák (kétnyelvűség, idegen anyanyelvűség felismerése)	81	12	7
Az írásra és a fogalmazástanulásra motiválás kérdései	14	48	38
A fogalmazások javításának és osztályozásának módszerei	17	45	38
A visszajelzés (értékelés) módszerei (pl. egyéni konzultáció, kommentálás, közös megbeszélés az osztályban)	18	63	19
A tanár saját fogalmazási készségeit fejlesztő gyakorlati képzés	70	18	12
Rendszeres nyelvészeti tanulmányok	23	30	47
Rendszeres irodalmi tanulmányok	4	16	77

23. táblázat

diszlexia, két – pontosabban félnyelvűség felismerésére és kezelésére alkalmassá tevő ortopedagógiai képzés (aminek egyébként az óvónőképzésben és a tanítóképzésben van igazán helye).

A fenti adatok alapján alapos okunk van feltételezni, hogy Angliában az átlagot tekintve műveltebb és képzetesebb tanárok tanítanak, mint Magyarországon.

A tanárok tanítási terhei

A tanítási munka mennyiségét meghatározó mérhető tényezők közül vizsgálatunk a következőket vette száma: a hetenként tanított órák számát, a tanított növendékek számát s végül a tanított „kurzusok” (egy tantárgy egy évfolyamát tekintettük „kurzusnak”) számát. Bár e tényezők közül munkajogilag csak az elsőt – a heti óraszámot – szokták figyelembe venni, indokoltnak tartottuk a többi tényező vizsgálatát is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy nem azonos mennyiségű munka 40 tanulót vagy 20 tanulót felelősen megtanítani úgy, hogy a tantárgyi követelményeknek mindegyikük meg tudjon felelni. A magyartanár munkáját – a füzetjavítás fontossága miatt – különösen érzékenyen érintik az osztálylétszámok. Lényeges különbség a megterhelés szempontjából, hogy a tanár mennyi időt tölt tanulóival, mennyire támaszkodhat nevelési erőfeszítéseinek eredményeire, mennyire követheti egyéni fejlődésüket. Ez nyilvánvalóan a tanított tanulók létszámának (is) függvénye. S végül nem mindegy, hogy adott tanévben csak magyartanít-e a tanár és csak az ötödik osztályban, vagy különféle évfolyamokon különféle tárgyakat.

A tanárok heti óraterhei mindkét iskolatípusban igen különbözők, ami nyilván a munkaerő-gazdálkodás rendszeréből adódik, abból, hogy a gyesen, gyeden lévőket rész-munkaidős óraadók helyettesítik. A heti óraszámok a 24. táblázat szerint alakultak 1983-ban.

Heti hány órában tanít?

A tanárok terhei	Általános isk. tanárok		Gimnáziumi tanárok	
	N	%	N	%
1–10 órát tanít	43	13,7	41	11,6
11–15 órát tanít	67	21,4	52	14,7
16–20 órát tanít	109	34,7	144	40,8
21–25 órát tanít	82	26,2	100	28,3
26 vagy több órát tanít	12	3,8	15	4,2

24. táblázat

Öt napra elosztva az óraszámot kitűnik, hogy a tanárok kb. egyharmadának napon-ta 4-5 tanítási órára kell felkészülnie. (Ebben az alkalmi helyettesítések nincsenek benne.) Összehasonlításul érdemes feleleveníteni az 1934-es középiskolai törvényt, amely a (nyolcosztályos) gimnáziumban tanító tanárok kötelező heti óraszámát 18 órában szabta meg. Ez az óraszám hat tanítási napra oszlott el, ami átlagosan napi három órára való

felkészülést jelentett. Ezen túl a tanár legfeljebb hat túlórára (összesen tehát heti 24 órára) volt kötelezhető, és *ennél többet nem is vállalhatott*, mert felismerték a törvény alkotói, hogy ez csak a folyamatos önképzésen alapuló igényes értelmiségi-tanári munkarovására történhet. Ugyane törvény tiltotta, hogy a gimnáziumi tanárok fizetett mellékfoglalkozást vállaljanak, kivéve a miniszter által engedélyezett közérdekű szakmai tevékenységeket (pl. tankönyvírás). Magától értetődik, hogy a gimnáziumi tanári fizetéseket ennek megfelelően állapították meg: a gimnáziumi tanári fizetés elegendő volt a családfenntartásra.

Ebből a perspektívából nézve a tanárok óraterhe nagy. A pálya elnöiesedése tünet-szerűen jelzi, hogy a pedagógus bérvizonyok csak egy családfenntartó kenyérkereső fér-fi mellett engedik meg – lényegében a gyermekek és a háztartás „félállásra” redukálásá-nak árán –, hogy a nők mintegy másik „félállásként” *a teljes óraszámú pedagógus munkaköröket félállásnak megfelelő bér fejében* ellássák. Sokan közülük (különösen a gyer-meküket egyedül nevelők) ezért még egyéb kenyérkereső munkára is rászorulnak.

Arra a kérdésre, hogy „Hány gyereket tanít összesen?” az általános iskolai tanárok 9%-a, a gimnáziumi tanárok 5%-a válaszolta, hogy 200-nál többet, s kb. ugyanennyi, hogy ötvennél kevesebbet. E két szélső érték közötti megoszlásukat a 25. táblázat mutat-ja. A tanárok egynegyede 150-nél több gyereket tanít egyszerre. Ha számításba vesszük, hogy egy dolgozat lelkiismeretes kijavítása a leggyakorlottabb magyartanárnak is kb. 10 perces intenzív szellemi munkáját veszi igénybe, megíthatjuk, milyen mostoha körülményeket jelent ez a fogalmazástanítás szempontjából.

Hány tanulót tanít ebben az évben összesen?

A tanítványok száma	Általános isk. tanárok		Gimnáziumi tanárok	
	N	%	N	%
Legfeljebb 50 tanulót	29	9,4	17	4,8
51–75 tanulót	47	15,3	35	9,8
76–100 tanulót	44	14,3	50	14,0
101–125 tanulót	64	20,8	86	24,2
126–150 tanulót	44	14,3	69	19,4
151–175 tanulót	38	12,3	49	13,8
176–200 tanulót	15	4,9	32	9,0
200-nál több tanulót	27	8,8	18	5,1

25. táblázat

A 26. táblázat tanúsága szerint erősen szóródik a pedagógusok munkabeosztása a tanított kurzusok száma szerint is. (Egy kurzusnak vettük, ha két ötödik osztályban tanít valaki magyart, de kettőnek, ha egy ötödik és egy hatodik osztályban.) Az általános iskolában a tanárok 4%-a, a gimnáziumban 12%-a hét vagy több kurzust tanít. Ebbe pedig azt sem számítottuk bele, hogy a magyar nyelv és az irodalom (helyes-e vagy sem) két tantárgyra esett szét a legutóbbi tantervi reform óta.

Hány különböző kurzust tanít ebben az évben?

A kurzusok száma	Általános isk. tanárok		Gimnáziumi tanárok	
	N	%	N	%
Egyet	24	7,5	10	2,8
Kettőt	62	19,4	25	7,0
Hármat	71	22,2	51	14,2
Négyet	72	22,5	81	22,6
Ötöt	50	15,6	80	22,3
Hatot	28	8,8	70	19,5
Hetet vagy többet	13	4,0	42	11,7

26. táblázat

Vajon mennyi munkaidőt fordítanak a tanárok az elszámoltatható jelenlétén, az óra megtartásán kívül a szorosán vett tanítási munkára? Konkrétan: mennyi időt töltenek a tanítási órákra való felkészüléssel, házi feladatok, dolgozatok javításával? A szakmai felfogás általában ugyanannyi felkészülési idővel számol, mint amennyi a megtartott órák ideje, ez volt az alapja a törvényesen kötelező óraszámok kiszabásának is, s ez indokolta, hogy a megtartható órák számát 24-ben maximálták.

A gimnáziumi tanárok negyötöde, az általános iskolai tanárok kétharmada naponta másfél óránál többet tölt óráira való felkészüléssel. Mindkét iskolatípus tanárai többet készülnék, mint angol kollégáik, akiknek többsége legfeljebb naponta egy órát készül (27. táblázat).

Hetente hány órát készül magyar – illetve angol – óráira (a dolgozatjavítást leszámítva)?

A felkészülés időtartama	Általános iskolai tanárok	Gimnáziumi tanárok	Angliai tanárok
	%	%	%
Legfeljebb három órát	5	2	3
3–6 órát	33	17	60
7–10 órát	47	40	25
11–15 órát	12	27	15
15 óránál többet	4	14	2

27. táblázat

műveket olvasson, a rádió és televízió szakmába vágó műsorait figyelje. A tanári munka lényeges eleme továbbá a részvétel a szakmai közéletben: szakmai egyesületekben, tapasztalatcseréken, szakmai továbbképzéseken, konferenciákon. A tanár szakmai tevékenységei közé tartozik még a munkaközösség vezetése, adott esetben pedagógiai kísérletekben, vizsgabizottságokban való közreműködés stb. Beletartozhat a tanár munkakörébe a tanórán kívüli iskolai tevékenységek szervezésében (pl. szakkör) való részvétel. Az általános iskolai és gimnáziumi tanárok e tevékenységeket a lehetőségeik adta korlátokon belül folytatják is, több-kevesebb gyakorisággal (29. táblázat).

Az adatokból úgy látszik, mintha az általános iskolai tanárok valamivel több tanítási órán kívüli szakmai tevékenységet folytatnának, mint a gimnáziumi tanárok. Többen olvasnak rendszeresen pedagógiai irodalmat, nagyobb arányban vesznek részt különféle továbbképzésekben, kísérletekben, vezetnek szakkört, munkaközösséget.

Ennek több oka lehet. Az egyik oka a pedagógiai szakirodalom szűkössége és meglehetősen egyenetlen színvonala, ami miatt a műveltebb középiskolai tanárok számára nagyrészt kevésbé vonzó. Másik oka bizonyára a gimnáziumi tanárok súlyos túlterhelése. Mint láttuk, a gimnáziumi tanárok átlagosan nagyobb óraszámban tanítanak (holott kötelező óráik száma kisebb!), és jóval több időt fordítanak a felkészülésre, mint általános iskolai kollégáik. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy szűkös pedagógiai szakajtónk nagy része is inkább az általános iskolai tanárokhoz szól, akik – mivel többségükben esti oktatás keretében szereztek képesítést – nagyon rá is vannak utalva a szakmai önképzés különféle formáira.

A magyar és az angol anyanyelv-tanárok válaszai között a következő – tünet értékű – különbségeket érdemes megfigyelni. Angliában a tanárok közül, úgy látszik, többen olvasnak rendszeresen pedagógiai szakirodalmat, mint nálunk. Igaz, sokkal gazdagabb is a szakirodalmi választék, hiszen a világ szakirodalmának túlnyomó része angol nyelven jelenik meg, s az iskolák könyv- és folyóiratellátása hasonlíthatatlanul jobb, mint nálunk. Nálunk a televízió és rádió pedagógiai műsorainak van nagyobb pedagógus közönsége: az alapfokú továbbképzésnek ez a módja bizonyára hatékony, de mély és rendszeres tudás ezúton nem szerezhető. Többet járnak az angol tanárok nem kötelező konferenciákra, előadásokra, mint a mieink. S félő, hogy az olló tovább fog nőni, hiszen a konferenciák, tanfolyamok ott is, itt is pénzbe kerülnek. Míg azonban Angliában egy tanár a „szakmai turizmust” megengedheti magának, addig a magyar pedagógusok a jelenlegi helyzetben reménytelenül el vannak zárva minden önkéntesen vállalt tapasztalatcserétől, hiszen jószerivel az útiköltséget sem képesek megfizetni, ha idegen városba kell menniük.

Az angol tanárok a közölt adatok szerint nem publikálnak, ritkábban írnak tanácslevelet, feladatlapot, mint magyar kollégáik. Nem mintha a tudós tanár ismeretlen fogalom lenne Angliában. Azonban Angliában működik egy igen differenciált, nagy létszámú, professzionális kutatóbázis (az egyetemeken és különféle intézetekben), amelyiknek fő szakmai tevékenysége a publikáció. (Vagyis sokkal inkább intézményesült a munkamegosztás az oktatásügyben, mint nálunk.) Végül az angol tanároknak mintegy kétharmada rendszeresen részt vesz vizsgadolgozatok értékelésében.⁵

5 Angliában a középfokú iskolai képesítést jelentő G.C.S.E. (General Certificate of Secondary Education) érettségi vizsgaeredmény számos házi és iskolai dolgozat elbírálásán alapszik. Az értékelést az iskola tanáraiból álló bizottságok végzik, és külső vizsgabiztosok (többnyire más iskolában tanító tanárok) el-

Milyen gyakran vesz részt az alábbi tevékenységekben?
(Zárójelben az angliai adatokat közöljük)

Tevékenységek	Általános iskolai tanárok			Általános iskolai tanárok		
	rendszeresen %	esetenként %	ritkán (soha) %	rendszeresen %	esetenként %	ritkán (soha) %
Pedagógiai szakirodalmat olvas	58	39	3	29	65	6
Nyelvészeti, irodalomelméleti, szakmetodikai irodalmat olvas	75	24	1	72	26	2
Szakmai tévé- és rádióadásokat követi	35	61	4	33	59	8
Nem kötelező szakelőadásokon vesz részt	18	65	17	11	70	19
Bemutató órákat tart	23	48	29	10	43	47
Munkaközösséget vezet, szak-tanácsadó	28	13	59	26	10	64
Szakmai konferenciákat vezet, előad	10	25	66	4	21	75
Folyóiratokban publikál	2	4	94	4	9	86
Tananyagot, feladatlapot állít össze, tankönyvet ír	4	10	85	5	15	80
Pedagógiai kísérletekben vesz részt	7	19	74	5	18	77
Magyartanítási, pedagógiai munkabizottságokban közreműködik	4	9	87	3	9	89
Iskolai könyvtári munkát végez	19	19	62	10	8	82
Szakkört vezet	38	27	35	31	36	33
Versenyekek, vizsgák értékelőbizottságának tagja	16	35	49	12	31	57

29. táblázat

lenőrzik, garantálva az értékelés megbízhatóságát és nemzeti standardokhoz igazodását. Így a tanárok többsége vagy mint tanár, vagy mint tanár és vizsgabiztos részt vesz az érettségi vizsgálatokban.

A tanárok célkitűzései

A tanár vallott nevelési és oktatási céljainak ismerete nélkül alig érthető, még kevésbé értékelhető tanítási tevékenysége. Kérdéseink közül ezért néhány, a tanár elismert, vallott és vállalt tanítási céljaira vonatkozott.

A fogalmazástanításnak az anyanyelvi *nevelésben* három jól körülhatárolható funkciója van (Kádár-Fülöp, 1988). Az egyik funkciója egészen gyakorlatias: fel kell készítenie a tanulót a hétköznapi írásbeli kommunikációra (pl. egyszerűbb magánérdekű hivatalos levél, önéletrajz, tényismertetés megírására). Második feladata a továbbtanuláshoz szükséges képességek elsajátításával függ össze: ahhoz, hogy a tanuló közép-, illetve felsőfokú tanulmányokat sikerrel elvégezzen, rendelkeznie kell az írásbeli kifejezésnek az írva-olvasva tanuláshoz szükséges készségeivel. S harmadszor: a fogalmazás az érzelmek, a gondolatok, az akarat és a vágyak kifejezésének eszköze; a kifejezésnek pedig lelki felszabadító hatása van. Megkérdeztük a tanárokat, mekkora súlyt helyeznek e három, az írásfunkciókkal kapcsolatos nevelési célra. A tanárok – nyilatkozataik szerint – mindkét iskolatípusban mindhárom fogalmazáspedagógiai célt meglehetősen súllyal kezelik. Legfontosabbnak mégis – mindkét iskolatípusban – az anyanyelvi műveltség közvetítését s a továbbtanulásra való felkészítést tartják (30. táblázat).

Tanáraink kétharmada (65, illetve 67%-a) úgy tartja, hogy a jó stílus és az egyéni írás birtoklása a legfontosabb képességek, amelyeket az iskola *minden* tanulójában ki kell alakítani, s csak egyharmaduk (35, illetve 33%) véli, hogy a fogalmazási képesség olyasvalami, amire csak az arra fogékonyakat lehet tanítani. Az írás praktikus-pragmatikus, tanulási és kifejező funkcióját, ezen írásfunkciók fejlesztését egyformán fontosnak ítélik.

Megkérdeztük a tanárokat arról is, milyen szempontok befolyásolják őket célkitűzéseik meghatározásában, a tanítás anyagának, hangsúlyainak kiválasztásában. Általános iskolában három szempont bizonyult erősnek: a tanárok kétharmada a tantervet, a további tanulmányok diktálta szükségleteket, s az „Élethez” szükséges tudnivalókat jelölte meg a célkitűzéseit irányító fontos szempontokként (31. táblázat). A gimnáziumi tanárok – igen érthetően – a tantervet, a vizsgakövetelményeket és a további tanulmányokat jelölték meg leggyakrabban mint tanítási céljaikat befolyásoló tényezőt. Ezen adatok közül a leginkább figyelemreméltó, hogy a tanárok a tankönyv irányító szerepét a tantervénél alacsonyabbra becsülik, holott a tankönyv korábban a tanterv helyett is előírta a teendőket (az általános iskolai tanároknak 46%-a, a gimnáziumi tanároknak mindössze 16%-a jelezte, hogy a tankönyv erősen meghatározza tanítási munkáját). A jelek szerint elindult egy folyamat, amelynek végén remélhetőleg helyreáll a tanterv és a tankönyv munkamegosztása a tanítás irányításában. Sajnálatos módon ez a normalizálódás is erőszakos beavatkozások fájdalmas eredménye: a gimnáziumi irodalom-tankönyvek körüli politikai csatározások bizonyonnyal okai voltak annak, hogy nehezen tanulható tankönyvek születtek, s ezért a tanárok – vélhetően jobb híján – kénytelenek voltak visszatérni a tantervhez mint irányító dokumentumhoz. A valódi munkamegosztást természetesen az jelentené, ha szükségzavú, nemzeti megegyezésen alapuló nevelési és művelődési célok jegyében készült és törvényesen elfogadott tantervek és a jelenleginél komolyabb, a nevelés józan céljait hívebben tükröző nyilvános vizsgarendszer lenne a tanügyi irányításnak a tanítás tartalmát befolyásoló eszköze, s szabad tankönyvkereskedelem kínálná emellett a szükségletekhez igazodó változatosságot.

Mekkora súlyt helyez az alábbi célok megvalósítására a fogalmazás tanításakor?

- (0 – Erre nem helyezek különösebb hangsúlyt.
 1 – Némi súlyt helyezek erre.
 2 – Meglehetősen súlyt helyezek erre.
 3 – Igen nagy súlyt helyezek erre.)

Célok	Általános iskolai tanárok %-ában				Gimnáziumi tanárok %-ában			
	0	1	2	3	0	1	2	3
Képesse tenni őket arra, hogy mindennapi helyzetekben a helyzetnek és céljuknak megfelelően írásban ki tudják fejezni magukat	1	7	39	53	1	15	47	38
Anyanyelvi műveltséget adni a tanulóknak további tanulmányaik sikeres elvégzéséhez	0	0	29	71	0	3	38	59
Oly módon fejleszteni a tanulók írásbeli kifejezőképességét, hogy az írás eszköze lehessen az önálló gondolkodásnak és a képzelőerő fejlődésének	0	6	46	48	2	10	44	45

30. táblázat

Mennyire határozzák meg a felsorolt szempontok, hogy mit tanít?

Szempontok	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok			Angol tanárok		
	nagyon %	valamennyire %	semmilyenre %	nagyon %	valamennyire %	semmilyenre %	nagyon %	valamennyire %	semmilyenre %
Amire szerintem a tanulóknak szükségük lesz az életben	66	32	2	54	42	4	74	26	0
A tanterv	88	19	1	71	27	2	47	43	10
A tankönyv	46	52	2	16	73	12	26	40	33
Vizsgakövetelmények	40	37	23	73	27	1	69	29	2
Amire a tanulóknak további tanulmányaikhoz szükségük lesz	75	23	1	63	36	1	23	58	9
Nevelésfilozófiám							36	55	9

31. táblázat

Angliában a tanárokat közvetlen tanítási célkitűzéseik és a tananyag megválasztásában mindenekelőtt az életre nevelés szükséglete befolyásolja. Majdnem ilyen fontosnak tartják a vizsgakövetelményeket, amelyeket szakszerűen megfogalmazott, mindenki által hozzáférhető dokumentumok rögzítenek. A tanároknak alig a fele tartja fontosnak a tanterveket (ezek eddig nem is központilag készültek), még kevesebben tulajdonítanak nagy fontosságot a tankönyvnek és a következő évfolyamok szükségleteinek. A tanárok több mint egyharmada saját nevelésfilozófiai hitvallását is lényeges meghatározó tényezőnek mondja.

A fogalmazástanítás tananyaga

A fogalmazást az általános iskolai tanárok egyharmada külön tananyagként, megtervezett és kidolgozott program szerint tanítja. Ezzel szemben a tanárok 42%-a csak néha, 25%-a pedig sohasem választja külön a fogalmazási ismereteket (32. táblázat). Negyven százalékuk jelzi, hogy a fogalmazástanítás – bár külön készségfejlesztési programja van – kapcsolódik más ismeretanyaghoz, amelyek célt és témát adnak a fogalmazási tevékenységnek. S végül a tanárok fele szerint az írásbeli kifejezőképesség spontán fejlődik, mint a beszéd, minthogy elég gyakran a beszámoltatás eszköze. A három megközelítés nyilván együtt érvényes: olykor a figyelem a fogalmazási ismeretek elsajátítására irányul (oktatás), máskor az anyanyelvvél, az irodalommal való foglalkozás kontextusában adunk szövegszerkesztési készségeket fejlesztő fogalmazásfeladatokat (gyakorlás), s végül az írásbeli kifejezést valamennyi tantárgy tanulásában eszközként is használjuk (alkalmazás). A tanárok jelentős része is így gondolja, ezt bizonyítja a „Néha” válaszok jelentős aránya. A gimnáziumi tanárok körében az egyetlen jelentős eltérés, hogy csaknem minden második tanár határozottan úgy gondolja, hogy a fogalmazástanításnak már a gimnáziumban nincs különálló tananyaga, s csak 12%-uk tekinti továbbra is rendszeres feladatának a fogalmazási készség önálló program szerinti fejlesztését. A gimnáziumi magyartanítás jelenlegi ismeretközpontú szemléletére jellemző adatok ezek: az írásbeli kifejezés képességének fejlesztése alárendelődik a tananyag ismeret jellegű részének: az irodalmi, esztétikai, nyelvészeti ismereteknek. Ez a hangsúlyeltolódás mindenképpen az elméleti „szakképzés” kétes értékű győzelmét jelenti a gimnáziumi oktatásban az általános képzés – a készség – és képességfejlesztés – rovására.

A fogalmazás különféle képzési és nevelési célok megközelítésének eszköze. E tekintetben jelentősen eltérnek a tanárok nézetei, ami részben megfelel a két iskolatípus célkitűzései közötti különbségeknek. Így például nagyon is helyénvaló, hogy a gimnáziumi tanárok helyeznek súlyt az értekezés, esszé írásának elsajátítására, míg az általános iskolai tanárok túlnyomó többsége ezzel szemben olyan fogalmazásokat írat, amelyekben a tanulók kifejezhetik egyéni gondolataikat, véleményüket, megoszthatják élményeiket. Kirajzolódik az adatokból az az egészséges nevelési koncepció, hogy – a fogalmazási készség fejlesztésben is, mint minden más készség fejlesztésében – először támogatni kell a gyermek bontakozó önállóságát, kezdeményező kedvét (persze nem magára hagyva parttalan „kreativitás” feladatokkal), majd megfelelő gyakorlatokkal fegyelemre, szabálytiszteltetre kell tanítani. A hétköznapi írásbeliség pragmatikai szabályait gyakoroltató fogalmazások íratását a tanárok többsége – ésszerűen – csak néha találja helyénvalónak (59%, illetve 66%).

Hol a fogalmazástanítás tananyagának helye az iskolában?

A fogalmazástanítás helye	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok		
	nem %	nem %	jellemző %	nem %	néha %	jellemző %
	<p>A fogalmazástanítás különálló tananyag, megtervezett és kidolgozott program szerint halad</p> <p>A fogalmazások íratása más tananyagokhoz kapcsolódik, azokból meríti célját és témáját, de önálló tananyaga van</p> <p>A fogalmazás a tanulók mindennapi tevékenysége, mint a beszéd: spontán tanulnak fogalmazni, mert a fogalmazás számos tantárgyban a beszámoltatás eszköze.</p> <p>Olyan fogalmazásokat írnak, amelyekkel elsajátítják a nyelvtanosságnak szóló írásművek (értekezés, esszé, tudományos próza) írásának szabályait</p> <p>Olyan fogalmazásokat írnak, amelyekkel megtanulják az írásbeli érintkezés „illemszabályait”, a hivatalos levelezést, a tárgyszerű, informatív közlést</p> <p>Olyan fogalmazásokat írnak, melyekben kifejezik egyéni életérzéseiket, kifejtetik gondolataikat, véleményüket, megoszthatják élményeiket</p>	25	42	33	47	41	12
	16	44	40	27	34	39
	19	32	49	19	32	49
	51	39	10	6	41	53
	8	59	33	11	66	23
	1	12	87	5	49	46

32. táblázat

Fogalmazástanítási eljárások

A fogalmazás igen tudatos szellemi tevékenység, amelynek azonban sok készségeleme van. Ezért az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése aprólékos, sokoldalú és gondosan megtervezett pedagógiai munkát követel. Az adatokban – szerencsére – nyomára bukkanunk a fogalmazáspedagógiai szakértelemnek. Valóban, szakmai egyetértés van bizonyos didaktikai eljárások tekintetében, amint azt az általános iskolai, a gimnáziumi és az angliai tanárok válaszainak egybecsengése bizonyítja.

Egyetértés van például abban, hogy az iskolai dolgozatokat a tanárnak – ha nem is mindig, de többnyire – elő kell készítenie. Általános iskolai tanáraink manapság leggyakrabban a témáról való beszélgetéssel készítik elő a fogalmazást, aminek során segítenek feleleveníteni a szükséges szókincset, kifejezéseket. Ma kevésbé jellemző – korábban inkább divat volt –, hogy az osztály közösen készítette a vázlatot is. Angliában a tanárok többsége mind szókincs, mind szerkesztés szempontjából előkészíti a fogalmazást (33. táblázat). Több önállóságot várnak nálunk a gimnáziumi tanulóktól: tanáraink negyedrésze soha nem készíti elő a fogalmazást „anyaggyűjtő” beszélgetéssel, több mint ötven százalékuk soha nem beszél meg a gondolatmenetet, a szerkezeti felépítést a tanulókkal. Angliában mind a tartalmi, mind a fogalmazástechnikai előkészítés alaposabbnak látszik: a magyar tanárok 28, illetve 7%-os arányával szemben az angol tanárok 57%-a rendszerint megbeszéli a tanulókkal, hogy miről kell írni, és vázlatot is készít velük. A mi tanáraink többsége (57, illetve 86%) úgy véli, hogy a fogalmazás – az anyaggyűjtéstől a tervezésen át a kivitelezésig – egész folyamatában egyéni munka. Kétséges azonban, hogy ezt a megkövetelt tanulói önállóságot megalapozza-e a tanítás, különösen a bonyolultabb műfajok esetében, mint amilyen az értekező próza, az érvelés, az esszé. Részben mindenesetre: valamennyi tanárcsoport sok időt szán a fogalmazás elemi formai-nyelvi részkészségei fejlesztésének (75, 62, illetve 68%). Szembetűnő viszont, hogy az angol pedagógusok, miközben kevesebb önállóságot várnak tanítványaiktól a fogalmazásban, nagyobb arányban fordítanak rendszeres időt olyan tevékenységekre, amelyekben a mondanivaló összegyűjtésének, elrendezésének munkafolyamatait tanári segítségével gyakorolhatják a tanulók (52 és 26%, illetve 68%).

E gyakorlat magyarázata az angol érettségi vizsgakövetelményekben keresendő: a kötelező tanterv és tankönyvek helyett kibocsátott vizsgaszabályzat előírása szerint az érettségi osztályzat alapjául szolgáló (10-15 darabból álló) dolgozatsorozatban a hétköznapi, akadémikus és poétikus műfajok széles skálája szerepel, amelyek mindegyikére fel kell készítenie a tanárnak a tanulókat.

A modern pedagógia egyik fontos szervezési elve a csoportmunka alkalmazása minden olyan esetben, ahol ennek didaktikai vagy nevelési funkciója van. Úgy tűnik, a fogalmazástanításban – legalábbis a vizsgált korosztályokban – eddig nemigen talált helyet a csoportmunka sem itthon, sem Angliában (34. táblázat). Nem könnyű eldönteni, hogy a dolog természetéből adódik-e ez, vagy csak nehéz pedagógiailag érvényesen és sikeresen alkalmazni ezt a szervezési módot a fogalmazástanításban. Az elmúlt évek nemzetközi konferenciáin számos érdekes didaktikai „műhely bemutató” (workshop) foglalkozott a csoportmunka szervezésének lehetőségeivel a fogalmazási tevékenység területén is, ezek a módszerek azonban csak mostanában kezdenek terjedni Angliában is.

Hogyan készíti elő a tanár az iskolai fogalmazást?

Az előkészítés	Ált. iskolai tanárok		Gimnáziumi tanárok		Angol tanárok	
	soha %	jellemző %	soha %	jellemző %	soha %	jellemző %
<p>A témáról beszélgetünk, a témával kapcsolatos szavak, kifejezések felelevenítése érdekében</p> <p>Mielőtt a tanulók hozzáláttnak a fogalmazás írásához, közösen megbeszéljük, miről kell írniuk, és közösen vázlatot készítünk</p> <p>A fogalmazás egész folyamata egyéni munka, a tanulók maguk gyűjtenek anyagot, egyedül terveznek és fogalmaznak</p> <p>Sok időt fordítok a fogalmazás munkafolyamatainak (anyaggyűjtés, könyvtári munka, vázlatkészítés, szövegezés, szerkesztés, átdolgozás) megtanítására</p> <p>Sok időt fordítok a formai részletek kidolgozásának (címadás, szerkesztési egységek, stílus, nyelv-helyesség, helyesírás megtanítására)</p>	1	77	25	38	4	54
	15	28	54	7	9	57
	7	57	1	86	9	48
	8	52	10	26	2	68
	3	75	6	62	11	68

Csoportmunka

A csoportmunka jellege	Általános iskolai tanárok		Gimnáziumi tanárok		Angol tanárok	
	soha %	jellemző %	soha %	jellemző %	soha %	jellemző %
Csoportmunkában készítik elő a tanulók a fogalmazást (egy-egy csoport közösen dolgozza ki a vázlatot, a gondolatmenetet, de mindenki egyénileg írja meg a fogalmazást)	44	4	74	2	54	2
A tanulók csoportmunkában írják a fogalmazást (megbeszéljük, mit írunk, együtt megfogalmazzák). A csoport egy fogalmazást ír.	67	2	85	2	68	2

A fogalmazásfeladat kijelölésének számos lehetséges módja közül mindhárom tanár-csoportban a leggyakoribb módszer, hogy a tanár egyszerűen témát vagy címet ad meg (35. táblázat). Rendszeresen kapcsolódik a fogalmazás szépirodalmi művekhez: vershez, regényhez, novellához. Angliában, úgy látszik, nem szokás a közös kirándulás élményanyagához kötődő dolgozatot íratni. Magyarországon az általános iskolában kedvelt ez a módszer. A gyakoribb módszerek közé tartozik még – főként gimnáziumban –, hogy irodalmi idézettel jelöli meg a tanár a fogalmazás témáját. Ritkán adnak témát zene vagy hanghatások segítségével (pedig élmények előhívására alkalmas eszköz ez), és valódi tárgyak is ritkán szerepelnek témaadó eszközként. Ezek általában „szakszerű leírás” tárgyai, és nem az anyanyelvi és irodalomórákon bukkannak fel. A magyar tanárok közül kevesen jelzik, hogy téma helyett néha a kezdő vagy zárómondatot adják meg, vagy újságcikkekkel való szemelvényekkel indítják el a tanulók gondolatait. Az adatok jelzik, hogy Magyarországon éppúgy, mint Angliában, a fogalmazástanítás – legalábbis az anyanyelvi órákon – szorosan kapcsolódik az irodalomtanításhoz.

Szövegminták megfigyeltetésére és elemzésére többféle segédanyagot használnak a tanárok. Az általános iskolai tanárok közül legtöbben a tanulók saját fogalmazásait használják szemléltető szöveganyagul (36. táblázat). Ezekon kívül elemzik ismert írók alkotásait, alkalmaznak szöveggyűjteményt, tankönyvet több-kevesebb rendszerességgel. Eddig – érthető módon – nem volt szokásban az egy-egy témára vonatkozó sajtószemelvények megfigyeltetése, a cikkek mondanivalójának, illetve megformálásának kritikai elemzése (Hogyan éri el a szerző a kívánt hatást?). A nyilvánosság és a demokrácia azonban felveti annak kérdését, hogy miképpen lehet a sokféle közlésből a valószínű igazságot kihámozni, mik a demagógia nyilvánvaló jegyei az írott közlésekben, s milyen módon ismerhető fel a hiteles közlés (ha egyáltalán felismerhető). Angliában, ahol a sajtószabadság régen felvetette már ezt a nevelési problémát, a tanárok 80%-a állítja, hogy gyakran vagy legalább néha foglalkozik osztályában sajtótermékek összehasonlító és kritikai elemzésével a fogalmazástanítással kapcsolatban.

A fejlett írásbeliség nagyszámú írásműfajt teremtett, amelyek természetesen felvetik a kérdést: melyiket mikor tanítsuk, tanítsuk-e egyáltalán. Egy részük (pl. a nyomtatvány, az üzleti vagy a hivatalos levél, a meghívó, a reklámszöveg, a körlevél stb.) a hétköznapi írásbeliség újabb keletű műfajai. Mások a tágabb értelemben vett „irodalom” körébe tartoznak (pl. a leírás, elbeszélés, kritikai esszé, verselemzés). A szövegműfajok e két típusa között éles határ persze nincs. Az különbözteti meg őket egymástól, hogy az első típusba azok a szövegek tartoznak, amelyeknek megértése erősen függ a szövegen kívüli szituációs tényezőktől (pl. egy reklámszöveg, egy távirat, egy hirdetés csak adott helyen, időben, adott körülmények között tekinthető „összefüggő szövegnek”), a második típusba azok a szövegek tartoznak, amelyek saját belső szövegösszefüggéseik révén önmagukban hordozzák minden egyes részletük kontextusát. Magától értetődően ez utóbbi szövegtípusok és műfajok az író bonyolultabb nyelvi tervezési feladat elé állítják, mint a szituációra támaszkodó szövegműfajok. A fogalmazástanításban – mivel az az általános képzés része – éppen ezért ez utóbbi szövegtípusok és műfajok tanítására helyezük a nagyobb hangsúlyt, bár kétségtelenül csábító lehetőség a hétköznapi írásbeliség „hasznos műfajai” felé terelni a tanítást. A pedagógia ennek addig tud ellenállni – a magasabb színvonalú általános képzés érdekében –, ameddig a tanulók érdeklődését az irodalmi műfajok élmény- és gondolat kifejező lehetőségeivel fogva tudja tartani. Hollandiában és Amerikában például, ahol az irodalmi nevelésnek és az irodalmi tevékeny

Milyen eszközökkel jelöli ki a fogalmazásfeladat témáját?

Téma-meghatározás	Általános iskolai tanárok				Gimnáziumi tanárok				Angol tanárok			
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
Témát vagy címet adok	4	34	62	3	37	60	3	38	59			
Kezdő vagy zárómondatot adok meg	51	44	5	87	11	2	24	69	7			
Kép, képsor	26	63	11	74	25	1	25	70	5			
Film, diafilm, tv-adás	29	65	7	70	28	2	40	44	16			
Tárgy, állat, növény	37	57	6	91	8	1	83	17	0			
Közös kirándulás tapasztalati anyaga	5	62	33	57	40	3	74	26	0			
Zene vagy más hangélmény	57	38	5	72	25	3	67	33	0			
Vers(ek)	18	58	24	4	35	61	7	69	24			
Regény, novella	6	61	34	6	44	50	3	41	55			
Szépirodalmi idézetek, szemelvények	24	56	20	18	54	28	41	47	12			
Újságcikkek, szövegrészletek	61	32	7	71	26	3	28	60	12			

35. táblázat

Milyen gyakran használja az alább felsorolt segédanyagokat?

Segédanyagok	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok			Angol tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
Más tanulók (pl. korábbi tanítványai) fogalmazásainak megfigyeltetése	42	52	6	62	34	4	—	—	—
Ismert írók válogatott írásainak mint követésre érdemes, jó példának a megfigyeltetése, elemzése	12	58	30	12	61	27	62	29	9
A tanulók saját fogalmazásainak megfigyeltetése	2	28	70	8	46	47	28	53	19
Egy-egy témára vonatkozó tömegkommunikációs (sajtó, tv, rádió) hír- és kommentáranyag kritikai elemzése	44	47	9	49	45	6	19	59	22
Szövegyűjtemények	16	57	27	10	37	53	25	66	9
A fogalmazás szabályait tanító tankönyv, munkafüzet	21	52	27	42	42	16	39	46	16
Hivatalos szempontrendszer (pl. vizsgatételek, követelmények, osztályozási útmutatók)	45	41	14	29	46	25	55	36	9

36. táblázat

ségnek nincs hagyománya (ellentétben pl. Angliával, Magyarországgal, Új-Zélanddal, Finnországgal stb.), sokkal erőteljesebb a pedagógiára nehezedő társadalmi nyomás a „hasznos iratok” tanítására, mint másutt, s ez meg is mutatkozik az eredményekben. Adataink szerint a pragmatikus szövegműfajok a magyar iskolákban csak hébe-hóba, de korántsem a rendszeres gyakorlás igényével szerepelnek a fogalmazásfeladatok között (37. táblázat). Angliában ugyanez a helyzet (a nemzeti jelentés, ahonnan adataink származnak, csak a gyakoribb műfajokat sorolja fel, s ezek között a pragmatikus műfajok nem szerepelnek).

Milyen gyakran szokott írásfeladatokat adni a hétköznapi írásbeliség alábbi műfajainak gyakoroltatására?

Műfajok	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
Nyomtatvány kitétele	64	35	2	81	18	1
Rövid üzenet	51	43	6	80	17	3
Hivatalos stílusú levél	67	31	1	46	53	1
„Üzleti levél”	89	10	1	72	27	1
Útmutató, utasítás	75	24	1	91	8	1
Távírat	72	26	2	90	9	1
Hirdetmény, meghívó	55	40	5	60	39	1
Körlevél	93	7	0	96	4	0
Munkabeszámoló	66	33	1	73	25	2
Kérvény	78	20	2	52	47	1
Hirdetés, reklám	83	15	2	84	15	1

37. táblázat

Az irodalom fogalmkörébe tartozó szövegtípusok és műfajok közül Magyarországon az általános iskolában és Angliában egyaránt a rendszeresen előforduló feladatok között szerepel az elbeszélő fogalmazás, a leírás, az élményelbeszélés, valamint a levél (38. táblázat). Nálunk mindkét iskolatípusban és Angliában is gyakori a tartalmi összefoglaló, a véleménykifejtő (érvelő) fogalmazás és a verselemzés. A magyar gimnáziumi tanárok és az angol tanárok jeleztek, hogy íratnak személyes hangú esszéket, kritikai esszéket és könyvismertetőket. Ugyanakkor sem a gimnazisták, sem az angol középiskolások (már) nem írnak párbeszédet, riportot, meseparafrázist, jellemzést.

Milyen műfajú fogalmazásokat írat?

Műfajok	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok			Angol tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
Olvasmánynapló	40	54	7	53	37	10			
Parafrázis (a szöveg más stílusban való átírás)	62	34	4	57	39	4			
Pábeszéd	7	57	35	68	29	3			
Riport	11	70	19	41	56	3			
Meset, történet újramondása	1	29	70	35	57	8			
Jellemezés	1	46	53	9	72	19			
Személyes hangú esszé	74	20	6	33	47	20	4	47	49
Könyvismertetés	16	68	16	24	58	18	9	47	33
Tartalmi összefoglaló	12	54	34	23	57	21	21	48	31
Élménybeszélés	2	27	72	27	61	12	2	41	57
Magánlevél	7	66	27	51	46	3	12	65	23
Saját vélemény, álláspont kifejtése egy-egy konkrét kérdésben	13	59	28	12	54	34	2	53	45
Leírás	1	33	66	20	62	18	5	61	33
Elbeszélés	11	38	51	47	44	9	2	50	48
Véleményezés	14	52	34	2	24	74	16	55	29
Értékelő fogalmazás (kritikai esszé)	43	49	8	4	33	63	21	45	34

Milyen gyakran alkalmazza a következő készségfejlesztő gyakorlatokat?

Gyakorlatok	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok		
	soha	néha	gyakran	soha	néha	gyakran
	%	%	%	%	%	%
Helyesírási gyakorlatok	4	24	72	8	25	67
Mondatstiliztikai gyakorlatok	4	45	51	6	55	39
Mondatkapcsolási gyakorlatok	8	50	42	14	58	28
Szövegszerkesztési gyakorlatok	5	42	53	8	50	41
Gyakorlatok a mondanivaló megtervezésére	5	53	42	21	52	28
Gyakorlatok az anyaggyűjtésre, az anyag felhasználására	7	55	38	24	59	17
A rendszeres kifejtés gyakoroltatása	22	56	22	30	56	14
A képelet, a képszerű nyelvhasználatot fejlesztő gyakorlatok	7	48	45	20	59	21
A különféle olvasóknak írás (az olvasói szempont érvényesítésének) gyakoroltatása	9	56	40	4	—	—
A leírás gyakoroltatása	1	28	70	27	62	11
Elbeszélési gyakorlatok	2	23	76	32	53	16
Érvelési gyakorlatok	29	56	14	24	53	24
Gyakorlatok az előbeszédnek monologikus szöveggé alakítására (párbeszéd átalakítása elbeszélő szöveggé)	12	57	30	65	32	3
„Villámfogalmazások”	24	47	29	54	35	11
„Beleelő” fogalmazás gyakorlása	15	50	36	55	39	6

Az angol és a magyar fogalmazástanítási eljárások hasonlósága talán nem is annyira meglepő, ha meggondoljuk, hogy – egészen a 19. század utolsó harmadáig – a közös európai latin írásbeliség évszázadaiban kikovácsolódott egységes retorikatanítási kultúra alapozta meg ott is, nálunk is a fogalmazástanítást. Mindamellett vannak a magyar és az angol fogalmazástanításnak jellegzetes – feltehetően társadalmi eredetű – különbségei is. Érdeemes például felfigyelni arra, hogy az angol tanárok általában nagyobb szerepet szánnak azoknak a műfajoknak, amelyekben *személyes* álláspontot, gondolatokat kell kifejteni, a tanulónak élményeit kell elbeszélnie. Másrészt szembetűnő, hogy mennyire szegényes a gimnáziumi magyartanárok műfajválasztéka az angol tanárokéhoz képest. Lényegében a fogalmazásfeladatok – az érettségire előkészítendő – a kritikai esszére és a verselemzésre korlátozódnak. A magyar érettségi tematikája és a gimnáziumi irodalomtanítás jelenlegi tantervi koncepciója alaposan indokolja ezt a beszűkülést. De vajon nem mond-e ellent az (irodalomkritikára korlátozódó) értekező prózának ez az egyoldalú hangsúlyozása az általános képzés ama vállalt céljának, hogy „anyanyelvi műveltséget adjunk a tanulónak további tanulmányaik sikeres elvégzéséhez”, ha egyszer a tanulmányok nemcsak irodalmiak lehetnek? S nem mond-e ellent még inkább annak a célnak, hogy „oly módon fejlesszük a tanulók írásbeli kifejezőképességét, hogy az írás eszköze lehessen az önálló gondolkodásnak, a képzelőerő fejlődésének”?

Milyen fogalmazási gyakorlatokat tartanak fontosnak a tanárok, melyek azok a készségelemek, amelyeket gyakrabban, melyek azok, amelyeket ritkábban gyakoroltanak?

Helyesírási gyakorlatokat még a gimnáziumban tanító tanárok is rendszeresen íratnak (39. táblázat). Ez arra figyelmeztet, hogy a „nyelvhűsége” neveléssel valami baj van. Helyesen írni ugyanis meg kellene tanulni 10-12 éves korig. Különösen elvárható ez azoktól a tanulóktól, akik gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Ha mégis szükség van a rendszeres helyesírási gyakorlatokra, ez inkább a tanulók igénytelenségének a jele, ami nevelési hiba. Egyébként elég, ha a tanár rendszeresen javítja a füzeteket, és a helyesírási hibákat szigorúan számon kéri.

Az általános iskolában – a válaszok alapján ítélve – alaposabb és rendszeresebb fogalmazástanítás folyik, mint a gimnáziumban, ami összefügghet azzal, hogy az általános iskolai tanárok több fogalmazásdidaktikai képzést kapnak, mint a középiskolai tanárok. Másrészt az irodalomelméleti és irodalomtörténeti tananyag a gimnáziumban akkora, hogy ez megnehezíti a fogalmazás képességének rendszeres fejlesztését. Így az általános iskolában elkezdett munkának nincs kellő folytatása, amit bizonyít, hogy azok a gyakorlatok (pl. az anyaggyűjtés, a rendszeres kifejtés, az érvelés, az olvasói szempont érvényesítése), amelyek az elemi fogalmazási készségekre épülve a gyakorlati képzést teljessé tehetnék, csak kevés tanárnál épülnek be a tanításba. Pedig az általános iskolában még elég széles didaktikai alapozás folyik: a részkészségek fejlesztése révén (mondatstilisztikai, mondatkapcsolási, szerkesztési gyakorlatok, a leírás, az elbeszélés gyakoroltatása, a mondanivaló, a szövegtervezés gyakoroltatása stb.).

Tanáraink legnagyobb része egyetért abban, hogy a tanulók fogalmazásait ki kell javítani. Alig akad közöttük egy-egy, aki sok fogalmazást írat, anélkül, hogy a javítás kötelezettségét vállalná (40. táblázat). Azonban a készségfejlesztés vállalható mértéke ebben a tárgyban igen szorosan összefügg a tanítványok számával, hiszen a (házi vagy iskolai) dolgozatok javítása időigényes és teljes felelősségű szaktanári munka. S mint láttuk, a tanárok nagy része igen sok tanulót tanít.

Mennyi fogalmazást írat?

A fogalmazások mennyisége	Általános isk. tanárok	Gimnáziumi tanárok
	%	%
Lehetőleg minél több fogalmazást íratok, függetlenül attól, hogy elolvasom-e őket vagy sem	1	2
Csak annyi fogalmazást íratok, amennyit el tudok olvasni, és ki tudok javítani	69	57
Sok olyan fogalmazási gyakorlatot íratok, amit nem olvasok el, de a legfontosabbakat elolvasom, és véleményt mondok róluk	30	41

40. táblázat

A fogalmazásokat mindenütt leggyakrabban az anyanyelv és irodalom tanára bírálja, értékeli (41. táblázat). Rajtuk kívül azonban több-kevesebb gyakorisággal másféle értékelés is előfordul. Angliában, úgy látszik, sokkal ritkábban alkalmazzák azt a módszert, hogy a gyerekek saját vagy egymás dolgozatairól mondanak véleményt. Alighanem az angol tanároknak van igazuk: a tanuló többet tanul a tanári értékelésből, hiszen – az angol tanársaival ellentétben – a tanár abban is tanácsot tud adni, hogy hogyan javíthat a dolgozaton. Hogy mennyire így van, bizonyítják a vizsgálatunkban szereplő „tanácsadó” fogalmazások, amelyek között a legjobbak intelligensen elmagyarázzák és indokolják a leggyakoribb tanári útmutatásokat. Alkalmilag persze – talán nem is a fogalmazás írójának okulására, hanem inkább a pontos, tárgyilagos és jóindulatú véleményalkotás gyakorlására – a tanárok Angliában is alkalmazzák azt a módszert, hogy a gyerekek egymás dolgozataihoz szólnak hozzá, s persze azt is, hogy magának a fogalmazás írójának kell saját dolgozatáról véleményt alkotni – nyilván az átdolgozás kötelezettségével.

Az értékelés leggyakoribb formája, hogy a tanulók kézhez kapják a kijavított (esetleg osztályozott) dolgozatokat. Néha azonban – Angliában inkább, mint nálunk – a tanár négy szemközt is konzultál a diákkal. Ez a „tutorial system”-nek nevezett forma a bentlakásos angol magániskolákban terjedt el. Ezek némelyikében a fogalmazástanítást ma is olyan komolyan veszik, hogy a rendes tanárokon kívül ún. tutorokat (többnyire egyetemistákat) alkalmaznak, akik segítenek a tanulóknak a nagyobb lélegzetű dolgozatok átdolgozásában.

Az angol tanárok többnyire hamarabb kijavítják a dolgozatokat, mint magyar kollegáik (42. táblázat). Ez munkafegyelem kérdése, de nyilván összefügg a mi tanáraink túlterheltségével. Az angol tanárok a dolgozatírás közben is többet látszanak segíteni a gyerekeknek. Alkalmasint nevelési szemlélet kérdése ez: a támogató, jóindulatú tanár inkább segít, mint a követelő, számonkérő tanár.

A 43. táblázat adatai mutatják, hogy az általános iskolai és a gimnáziumi magyartanárok feladata az értékelés megközelítési módjában nagyon hasonló. A gimnáziumi tanárok érdemibben és részletesebben értékelik a fogalmazásokat (gyakrabban értékelnek

Kik, hogyan és mikor értékelik a tanulók fogalmazásait?

Értékelés	Általános iskolai tanárok			Gimnáziumi tanárok			Angol tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
<i>Kik értékelik?</i>									
A tanár (én)	2	5	93	2	18	81	0	5	95
A tanuló önmagát	6	39	54	17	55	28	50	33	17
Osztálytársak egymást	7	42	52	16	53	31	31	57	12
<i>Hogyan történik a tanári értékelés?</i>									
Kézhez kapják a kijavított dolgozatokat átolvasásra	10	22	68	5	25	70	0	9	91
A tanár egyénileg megbeszéli a tanulókkal fogalmazásaik gyengeit	21	59	20	27	63	11	9	58	33
A tanár az osztály előtt elemzi a jellegzetes hibákat, jó példákat	0	11	89	2	30	68	7	34	59

Mikor kapják meg a tanulók a fogalmazásaikra vonatkozó észrevételeket?

Visszajelzés	Általános isk.tanárok			Gimnáziumi tanárok			Angol tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %
Fogalmazás írás közben	49	41	10	84	16	1	26	48	28
1-3 napon belül	18	44	38	43	45	11	2	39	59
4-7 napon belül	15	29	56	9	44	47	11	43	46
8 napon túl	74	18	8	40	33	27	54	40	6

42. táblázat

több osztályzattal, részletesebb megjegyzésekkel), ami feltehetően abból adódik, hogy képzetebbek lévén, árnyaltabb kritikai észrevételeket tudnak tenni, több tanácsot tudnak adni.

Jellemző eltérések vannak azonban az angliai tanárok és a magyarországiak értékelési elveiben. Az angol tanárok ritkán adnak osztályzatot a fogalmazásokra. Ezzel szemben sokkal gyakrabban fűznek részletes megjegyzéseket, tanácsokat a fogalmazásokhoz, lényegesnek tartják, hogy biztatásként kiemeljék a jó megoldásokat, noha természetesen nem hagyják javíthatlanul a hibákat. Egészében tehát elfogadóbb, segítőbb az angol tanárok hozzáállása, mint a magyar tanároké, S ez a magasabb színvonalú pedagógiai munka kétségtelen bizonyítéka.

Két portré

A tanári munka leíró vizsgálatához referenciakeretül az angol vizsgálati adatokat használtuk. Tettük ezt abban a meggyőződésben, hogy az angol diákok magasabb teljesítménye valamiképpen összefügg a tanári szakmai tevékenység hatékonyságával. Ez az összefüggés – bár a tanulás indítékai, körülményei, feltételei közötti bonyolult viszonyrendszer ezt sokszor elfedi némely esetben a leíró statisztikák szintjén is – megmutatható. A tanárok munkakörülményeinek és munkastílusának országos szintű elemzése után – e fejezet záróakkordjaként – két tanár „portréját” mutatjuk be, a kérdőívre adott válaszai alapján. Két olyan tanárét, akiknek tanulói saját viszonyaikhoz képest kiemelkedő eredményt értek el.

Elemzésünk egysége az osztály. Hatékony tanári munkát ott feltételezhetünk, ahol az osztály átlaga magas az azonos településkörnyezetű iskolákhoz viszonyítva, és a tanuló közötti különbségeket jelző szórás alacsony. Két ilyen tanulócsoporthoz tanárának válaszeit elemeztük. Egyikük egy budapesti, nyolcadik kerületi ének-zene tagozatú iskola tanára, másikuk egy ezres lélekszámú községben tanít. Mindkét tanár válaszaiban felis

Milyen értékelést ad a tanulóknak a fogalmazásról?

Az értékelés módja	Általános iskolai tanárok				Gimnáziumi tanárok				Angol tanárok		
	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %	soha %	néha %	gyakran %		
Egy osztályzat	37	41	22	53	34	13	55	34	10		
Több osztályzat különböző szem- pontok szerint	24	35	41	26	39	35	60	29	10		
Általános értékelés a fogalmazás végén	17	43	41	11	37	52	2	21	78		
Részletes megjegyzések a fogalma- zás margóján	38	45	17	19	48	33	16	18	67		
Egyezményes jelekkel és értékelő megjegyzésekkel	15	32	53	9	38	53	16	12	72		
Igyekszem rámutatni a pozití- vumokra	16	45	40	23	45	32	0	25	75		
Csak biztató megjegyzéseket írok, nem javítok bele	91	8	1	97	3	0	79	18	4		
Megjegyzéseim alapján a tanulók átdolgozzák a fogalmazást	41	50	9	69	27	4	54	33	12		

43. táblázat

merhetők a hivatásszeretetet, szakszerűséget, szorgalmat jelző elemek: a jól nevelő és tanító tanár ismervei, valamint az őt körülvevő stabil és összeszokott nevelőközösség, s az őket összefogó nagy tapasztalattal rendelkező vérbeli pedagógus igazgató jelenléte. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a két iskolát és a két tanárt.

A budapesti VIII. kerületi általános iskola tanulóinak átlageredménye a 100 iskola közül a legjobb (4,07) volt, mégpedig ebben a rétegben a legalacsonyabb szórás (0,40) mellett. (Összehasonlításként: a legalacsonyabb átlag a fővárosi rétegben 2,33, a legmagasabb szórás 1,13, a rétegátlag 3,02, a réteg szórása 0,81). Az iskola az ének-zene szakosított tantervű osztályokba jelentkezőket ének felvételi vizsga alapján veszi fel. Így érthető, hogy – mint az igazgató jelzi – a szülők az átlagosnál aktívabban működnek együtt az iskolával. Az iskolában különféle szakkörök működnek: színjátszóköri, furulya szakkör, képzőművészeti szakkör, természettudományi szakkör és persze helyben van a zeneiskola. Az osztályban tanító magyartanár 32 éves tanítási gyakorlattal rendelkező, egyetemet végzett magyar-történelem szakos tanár, harmadik éve tanítja az osztályt, amióta ebben az iskolában tanít. Őt osztályban tanít (131 tanulót), valamennyiben csak magyar nyelvet és irodalmat. Hetente 7-10 órát készül az óráira, és ugyanennyit tölt dolgozatok, házi feladatok javításával. Ezenkívül rendszeresen olvas nyelvészeti, irodalmi, magyartanítási folyóiratokat, esetenként pedagógiai cikkeket. A szakmai munkaközösség vezetője az iskolában, olykor tart bemutatóórákat, szakkört vezet.

A vidéki iskola 3,33-os átlagával a 100 iskola eredményrangsorában a 10. helyen áll, saját rétegében pedig az első helyen. Az erős iskolai hatást itt is bizonyítja az alacsony szórás (0,35) – a 100 szórásérték legkisebbje. Az iskola a körzetesítést befogadóként elszervező iskolák közé tartozik: hozzá „tagosítottak” két kisebb települést. Így tanulóinak majdnem fele másik községből jár be. „Az iskola tanulóinak 90%-a fizikai dolgozók gyermeke” – írja az iskola igazgatója. „Az új tantervek anyagához otthon egyáltalán nem, vagy csak minimális segítséget tudnak adni a gyermekeknek. A felszerelést (tanszereket) azonban minden tanuló számára biztosítják. Közigazgatási területünk három községből kettőben évek óta nincs művelődési otthon igazgató. Ez a tény komoly problémát jelent a tanulók iskolán kívüli programjának szervezésében, irányításában. Az iskola és a művelődési otthon kapcsolata szinte csak a községi könyvtárra és a mozira korlátozódik. Esetenként az iskola szervez diavetítést, sportversenyeket, természetjárást.” Az iskola könyvtára mintegy 2000 kötetes, helyben olvasási lehetőség nincs, és természetesen főmunkaidejű könyvtárosra sem telik. De a község 4000 kötetes könyvtárát sok tanuló használja – nyilván ez is részben az iskola nevelési eredménye.

Az osztály magyartanára a pécsi tanárképző főiskola magyar-orosz szakán végzett, 11 éve tanít, kezdettől ebben az iskolában. Egy 20 fős hetedik és egy 24 fős nyolcadik osztályban tölti munkaidejének legnagyobb részét: mindkét osztályban ő tanítja a magyart, az oroszot és a rajzot. Ezenkívül csak egy 14 fős 4. osztályt tanít oroszra. Vagyis összesen 58 növendéke van, s ezek nagy részével átlag napi két tanórát tölt. Óráira hetenként 11-15 órát készül, ezenkívül 7-10 órát tölt füzetek javításával. A tanításon és a felkészülésen kívüli szakmai foglaltságai igen hasonlóak budapesti kollégájához: rendszeresen olvas szakirodalmat, figyelemmel kíséri a pedagógiai témájú televíziós és rádióadásokat, érdeklődéssel vesz részt szakmai továbbképzésen, még ha az nem is kötelező, tart bemutatóórákat, szakkört vezet.

A két tanár szabályos tanárképzésben vett részt, gyakorlottak, iskolai terhelésük normális, az átlagosnál többet fordítanak felkészülésre, dolgozat- és füzetjavításra. Ol-

vasnak, képzik magukat, szakkört vezetnek. A teljesítmények háttérében tehát képzett, hivatásuknak élő, lelkiismeretes pedagógusok, és munkájukat méltányoló, lelkiismeretes iskolaigazgatók állnak. Megnyugtató eredmény, mert egybevág a mindennapi tapasztalattal, és jelzi a pedagógusképzéssel és a hivatásra neveléssel kapcsolatos teendőinket. Alaposabb, hosszabb képzéstől, a tanárok munkakörülményeinek jelentős javításától várhatunk – hosszú idő elteltével – jobb eredményeket: teljesen kifosztott iskolarendszerben, kizsákmányolt munkaerővel nem lehet tartósan magas színvonalú oktatást és nevelést nyújtani. A „pedagógusok áldozatkészsége”, amelyre a korábbi politika – mint szellemi tartalékra – cinikus módon felépítette a befektetés nélkül termelő iskola koncepcióját, már nem működik, kimerült. Mindenki csak azt tudja adni, amije van. S mára kevés maradt azoknak, akiktől mindig csak elvettek.

Irodalom

- Andor Mihály (1987): *Az iskola nélküli települések rehabilitációja*. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 2. 3-26. p. Kiadja a Művelődési Minisztérium Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts-4/1.
- Applebee, A.N. (1981): *Writing in The Secondary School: English and the Content Areas*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- Aristoteles (1982): *Rétorika*. Gondolat.
- Baker, E. (1982): *The specification of writing tasks*. In: Purves, A.C., Takala, S. (Eds.), 291-298. p.
- Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv*. Tankönyvkiadó.
- Bánréti Zoltán (1981): *Kamasz és anyanyelv*. Tankönyvkiadó.
- Baranyai Erzsébet, Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó.
- Báthory Zoltán (1970): *Vizsgálatok a tanítás-tanulás eredményeinek körében*. Pedagógiai Szemle. 20. 969-983. p.
- Báthory Zoltán (1973): *A város-falu különbség hatása a tanulók eredményeire*. In: Kiss Árpád (szerk.) *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, 199-257. p.
- Báthory Zoltán (1974): *Természettudományos oktatásunk helyzete*. Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága.
- Báthory Zoltán (1988): *Középiszkolai különbségek. Az Országos Pedagógiai Intézet középiskolai adatbankjának célja, módszere és a továbbfejlesztés lehetőségei*. Kézirat.
- Bauer, B.A. (1982): *The Reliabilities and the Cost-Efficiencies of Three Methods of Assessment for Writing Ability: An Empirical Inquiry*. Doktori disszertáció. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Benedek Marcell (1970): *Az olvasás művészete*. Gondolat.
- Böngérfi János (1889): *Vezérkönyv a magyar fogalmazás tanításához*. Bp.
- Breland, H.M. (1983): *The Direct Assessment of Writing Skill: A Measurement Review*. New York, College Entrance Examination Board.
- Brewer, W. (1980): *Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology*. In: Spiro, Bruce, and Brewer (Eds.), 221-243.p.
- Britton, J., Burges, T., Martin, N.C., Mcleod, A., Rosen, H. (1975): *The Development of Writing Abilities*. London, Macmillan.
- Britton, J., Martin, N.C., Rosen, H. (1966): *Multiple Marking of Compositions – An Account of an Experiment*. London. HMSO.
- Buchanan, S. (1964): *The Conjugation of a Greek Verb*. In: Cohen, A.A. (Ed.), *Humanistic Education and Western Civilization*. Essays for R.M. Hutchins. 87-96.
- Bühler, K. (1934): *Sprachtheorie*. Jena, Gustav Fischer.
- Carroll, J.B. (1975): *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. International Studies in Evaluation V. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Comber, L.C., Keeves, J.P. (1973): *Science Education in Nineteen Countries*. International Studies in Evaluation I. Stockholm, Almqvist & Wiksell.

- Connor, U., Kaplan, R.B. (1987): *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Connor, U., Gorman, T.P., Vähäpassi, A. (1988): *The Argumentative/Persuasive Task*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, E.R. (Eds.), 155-171. p.
- Cox, R. (1968): *Examinations and higher education. Survey of the literature*. Society for Research into Higher Education.
- Csiksz Erzsébet (1986): *Találd ki a mesémet!* Tankönyvkiadó.
- Damhuis, R., de Glopper, K., Wesdorp, H. (1983): *Het opstel-onderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam, SCO.
- D'Angelo, F.J. (1975): *A Conceptual Theory of Rhetoric*. Cambridge, M.A., Winthrop.
- D'Angelo, F.J. (1976): *Modes of Discourse*. In: Tate, G. (Ed.), *Teaching Composition: Ten Bibliographical Essays*. Fort Worth, TE, Texas Christian University, 111-135.p.
- Degenhart, R.E. (Ed.), (1987): *Assessment of Student Writing in an International Context*. Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Diederich, P.B. (1957): *The problem of grading essays*. Princeton, NJ., Educational Testing Service.
- Diederich, P.B. (1966): *How to measure growth in writing ability*. English Journal. 55., 435-449. p.
- Diederich, P.B., French, J.W., Carlton, S.T.: (1961): *Factors in judgements of writing Ability*. (Research Bulletin RB 61-15), Princeton, NJ. Educational Testing Service.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, New York.
- Drozdy Gyula, Móra József, Móra László (1937): *A fogalmazás tanítása a népiskola II-VI. osztályában*. M.Kir. Egyetemi nyomda.
- Fajcsék Magda (1968): *A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. A kifejezőképesség fejlesztésének gyakorlat- és feladatrendszere az általános iskola 5-8. osztálya számára*. OPI.
- Fejes, B. Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása (A tanítás problémái 37)*. Tankönyvkiadó.
- Felvinczi Katalin, Szabó L. Tamás (szerk.), (1985): *Az iskola működése és működészavai*. Műhelytanulmányok 2. Oktatókutató Intézet.
- Finlayson, D.S. (1951): *The reliability of the marking of essays*. British Journal of Educational Psychology. 21. 126-134. p.
- Flower, L., Hayes, J. (1980): *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In: Gregg, L.W., Steinberg, E.R., (Eds.), 31-50.p.
- Follman, J.C., Anderson, J.A. (1967): *An investigation of the reliability of five procedures for grading English themes*. Research in the Teaching of English. 1. 190-200. p.
- Follman, J., Holland, M., Miller, W. (1971): *Effects of instructions on theme grading: grammatical vs holistic*. Child Study Journal. 1, 3. sz. 135-141.p.
- Fredricksen, C.H., Dominic, J.F., (Eds.), (1981): *Writing: Process, Development, and Communication. Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication, Vol.2*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Freedman, A., Pringle, I., Yalden, J. (Eds.), (1983): *Learning to Write: First language/second language*. London, Longman.
- Gaur, A. (1984): *A History of Writing*. New York, Scribner.

- Glopper, K. de, (1985): *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar LTO, MAVO, HAVO en VWO*. Den Haag, SVO.
- Glopper, K. de, (1987a): *Writing achievement, writing instruction and background*. In: Degenhart, R.E. (Ed.), 171-185.p.
- Glopper, K. de, (1987b): *Convergent and divergent validity of analytic ratings of writing skill*. In: Degenhart, R.E. (Ed.), 153-168.p.
- Glopper, K. de, (1988): *The results of the international scoring sessions*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, E.R. (Eds.), 59-75.p.
- Godschalk, F.J., Swineford, F., Coffman, W.E. (1968): *The measurement of writing ability*. In: Gronlund, N.E. (Ed.), *Readings in Measurement and Evaluation*. Macmillan, New York.
- Gorman, T.P. (1986): *The Framework for the Assessment of Language*, NFER-Nelson, Windsor, Berks.
- Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, E.R. (Eds.), (1988): *The IEA Study of Written Composition I.: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon, Oxford.
- Gregg, L.W., Steinberg, E.R., (Eds.), (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Gubb, J., Gorman, T., Price, E. (1987): *The Study of Written Composition in England and Wales*. NFER-Nelson, Slough.
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hankiss Elemér (1985): *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető.
- Háros Antal, Körösi Henrik (1927): *A magyar fogalmazás vezérkönyve.*, M.Kir. Egyetemi Nyomda.
- Hartog, P., Rhodes, E.C. (1936): *An Examination of Examinations*, London, 2nd ed., Macmillan.
- Herman, J., Baker, E. (1982): *Strategies for optimizing costs of testing. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Heyneman, S.P. (1987): *Uses of examinations in developing countries: selection, research, and education sector management*. *International Journal of Educational Development*. 251-263.p.
- Hillocks, G. (1986): *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. Urbana, IL, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hoffmann Ottó (1978): *Mondatszerkesztés, szövegalkotás*. 3. kiadás. Tankönyvkiadó.
- Hoffmann Ottó (1983): *Útkeresés a fogalmazástanításban*. Tankönyvkiadó.
- Husén, T. (Ed.), (1967): *International Study of Achievement in Mathematics. Vol. 1-2*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Ingenkamp, K.H. (Ed.), (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Beltz, Basel.
- Jacobson, R. (1960): *Linguistics and poetics*. In: Sebeok, T.A. (Ed.), *Style in Language*. Wiley. New York. 350-376. p.
- Joó András (1984): *A tanóra ökológiája*. *Tantervelméleti Füzetek* 12., OPI – Magyar Média.
- Kádárné Fülöp Judit (1979a): *Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés*. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József (szerk.) 276-341.p.

- Kádárné Fülöp Judit (1987): *A fogalmazás képességének vizsgálata: elvi és gyakorlati problémák*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 2., 61-91.p.
- Kádár-Fülöp, J. (1988): *Culture, writing, and curriculum*. In: Purves, A.C. (Ed.), *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Written Communication Annual, Vol.2. Newbury Park, CA, Sage Publications. 25-50.p.
- Kádár-Fülöp, J., Pezeshkpour, P., Purves, A.C. (1982): *Perspectives on the curriculum in written composition*. In: Purves, A.C., Takala, S. (Eds.), 247-264.p.
- Kaplan, R.B. (1966): *Cultural thought patterns of inter-cultural education*. Language Learning. 16. 1-20.p.
- Kaplan, R.B. (1983): *Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process*. In: Freedman, A., Pringle, I., Yalden, J. (Eds.), 139-161.p.
- Karácsony Sándor (1938): *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*. Exodus. Budapest.
- Karácsony Sándor (1928): *A csucsai front*. Exodus. Budapest.
- Kelemen Béla (1914): *Magyar stílustanítás. Vezérfonal a középiskolai írásbeli feladatokhoz*. Csitáry. Székesfehérvár.
- Kerékgyártó Imre, Lengyel Dénes (1954): *A fogalmazás tanítása*. Tankönyvkiadó.
- Kinneavy, J.L. (1971): *A theory of discourse*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kinneavy, J.L. (1980): *A pluralistic synthesis of four contemporary models for teaching composition*. In: Freedman, A., Pringle, I. (Eds.), *Reinventing the Rhetorical Tradition*, 37-52. p. Canadian Council of Teachers of English: Land S Books, University of Central Arkansas.
- Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József (szerk.), (1979): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-1976*. Akadémiai Kiadó.
- Kollányi Ödön (1931): *Segédkönyv a fogalmazás tanításához*. Tapolca.
- Kopvári Ferencné, Makoldi Mihályné, Pirisi Jánosné (1971): *Fogalmazás. Kézikönyv az általános iskola 4. osztályának tanítói számára*. Tankönyvkiadó.
- Kulcsár Gyula (1914): *Vezérfkönyvecske a fogalmazásnak alsó fokon (középsiskola I-IV. osztály) való tanításához dolgozatpéldákkal*. Nagykanizsa.
- Lamb, H.F. (1987): *Writing Performance in New Zealand Schools*. Department of Education. Wellington.
- Lamb, H.F., Purves, A.C. (1988): *The Reflective Composition*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, E.R. (Eds.), 172-188.p.
- Lehman, R.H. (1984): *The Reliability issue in the IEA Study of Achievement in Written Composition - Some findings from the West German pilot study*. Kézirat.
- Lengyel Dénes (1957): *A fogalmazás tanítása a középiskolában*. A Szocialista Nevelés Könyvtára 130. Tankönyvkiadó.
- Leontyev, A.N. (1974): *A tevékenység problémája a pszichológiában*. In: A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában. Gondolat. 33-60.p.
- Lewis, E.G., Massad, C.E. (1975): *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries. International Studies in Evaluation IV.*, Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- Lloyd-Jones, R. (1977): *Primary Trait scoring*. In: Cooper, C.R., Odell, L. (Eds.), *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Urbana. Ill. NCTE.
- Löfqvist, G. (1990): *The IEA Study of Written Composition in Sweden. Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera 93*. IEA. Lund.
- Marder, D. (1974): *The spectrum of rhetoric*. *College Composition and Communication*, 25. 181-185.p.

- McKeon, R.P. (1964): *The Liberating Arts and the Humanizing Arts in Education*. In: Cohen, A.A. (Ed.), *Humanistic Education and Western Civilization. Essays for R.M. Hutchins*. 159-181.p.
- Moffett, J. (1968): *Teaching the Universe of Discourse*. Houghton Mifflin. Boston.
- Nagy László (1921): *Didaktika gyermeklélektani alapon*. II.M. Gyermektanulmányi Társaság kiadása. Budapest.
- Nash, W. (1980): *Designs in Prose: A study of compositional problems and methods* (English Language Series, 12.) Longman. London.
- Neel, J. (1974): *Comparing various approaches to theme grading*. *Education*. 95, (1), 92-93.p.
- Nystrand, M. (1982): *What writers know*. Academic Press. New York.
- Olson, D.R. (1977) *From utterance to text: The bias of language in speech and writing*. *Harvard Educational Review*. 48, 3.sz. 257-281.p.
- Ong, W.J. (1982): *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. Methuen. London.
- Orosz Sándor(1964): *A fogalmazástanítás főbb irányai a felszabadulásig*. *Pedagógiai Szemle*, 14. 1.sz. 3-19.p.
- Orosz Sándor (1967): *Logikai hibák középiskolás tanulók fogalmazásaiban*. *Acta Universitatis Segediensis. Sectio Pedagogica*, 8.sz. 3-19.p.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonal*. (Eredménymérés az iskolában.) Tankönyvkiadó.
- Patkó Zita (1987): *A fogalmazástanítás célkitűzéseinek és ezen célkitűzések megvalósulásának vizsgálata 8. osztályos általános iskolai tanulók fogalmazásainak tartalom-elemzése alapján*. Bölcsészeti szakdolgozat.
- Perera, K. (1984): *Children's Writing and Reading: Analysing classroom language*. Blackwell. Oxford.
- Pilliner, A.E.G.(1969): *Multiple marking: Wiseman or Cox?* *British Journal of Educational Psychology*, 39. Part 3. 313-315.p.
- Pléh Csaba (1979): *A szövegekre emlékezés kutatása a pszicholingvisztikában*. *Pszichológiai Tanulmányok*, 15. 133-183.p.
- Pléh Csaba (1981): *Az idő- és feladatváltozók hatása szövegek kivonatolására és felidézésére*. *Pszichológia*, 1. 517-540.p.
- Purves, A.C. (1973): *Literature Education in Ten Countries. International Studies in Evaluation II*. Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- Purves, A.C. (1987a): *In search of an internationally-valid scheme for scoring composition*. *College Composition and Communication*, 35. 4. sz. 426-438.p.
- Purves, A.C. (1987b): *The organization of raters in marking writing assignment*. In: Degenhart, R.E. (Ed.), 107-113.p.
- Purves, A.C., Gorman, T.P., Takala, S. (1988): *The Development of the scoring scheme and scales*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, R.E. 41-58.p.
- Purves, A.C., Soter, A., Takala, S., Vähäpassi, A. (1984): *Towards a Domain-Referenced System for Classifying Composition Assignments*. *Research in the Teaching of English*, Vol.18. No.4. 385-416.p.
- Purves, A.C., Takala, S. (Eds) (1982): *An International Perspective on the Evaluation of Written Composition*. *Evaluation in Education: An International Review Series*. 5, No.3. Pergamon. Oxford.

- Rubin, A., (1980): *A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language*. In: Spiro, R.J., Bruce, B.C., Brewer, W.F. 411-438.p.
- Rumelhart, D. (1975): *Notes on a scheme for stories*. In: Bobrow, D.G., Collins, A.M. (Eds.), *Representations and Understandings: Studies in cognitive science*. Academic Press. 211-236.p. New York.
- Scribner, S., Cole, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. MA, Harvard University Press. Cambridge.
- Spencer, E. (1983): *Writing Matters Across the Curriculum*. (SCRE Publication 79). Hodder & Stoughton. Edinburgh.
- Spiro, R.J., Bruce, B.C., Brewer, W.F. (Eds.), (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Stiggins, R.J. (1982): *An analysis of direct and indirect writing assessment processes*. In: Purves, A.C., Takala, S. (Eds.), 347-358.p.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatáskutató Intézet.
- Szántó Lőrinc (1938): *A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai*. Gyakorló polgári iskolák könyvtára. Szeged.
- Takala, S. (1982): *On the origins, communicative parameters and processes of writing*. In: Purves, A.C., Takala, S. (Eds.), 207-230.p.
- Takala, S. (1988): *Origins of the international study of writing*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, R.E., (Eds.), 3-14.p.
- Takács Etel (1981): *A magyar nyelv tanterve 5-8. osztály*. In: Szebenyi Péter (szerk.), *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Művelődési Minisztérium – OPI, 2. kiadás, 393-428.p.
- Takala, S., Purves, A.C., Buckmaster, A. (1982): *On the interrelationships between language, perception, thought, and culture and their relevance to the assessment of written composition*. In: Purves, A.C., Takala, S. 317-342.p.
- Thorndike, R.L. (1973): *Reading comprehension education in fifteen countries*. International Studies in Evaluation III. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N., Farnen, R.F. (1975): *Civic Education in Ten Countries*. International Studies in Evaluation VI., Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- Vähäpassi, A. (1988): *The domain of school writing*. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, R.E. (Eds.), 15-40.p.
- Vígh Árpád (1981): *Retorika és történelem*. Gondolat.
- Vigotszkij, L.Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.
- Vigotszkij, L.Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat.
- Wells, G. (Ed.), (1981): *Learning Through Interaction: the Study of Language Development*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wells, G. (1986): *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Hodder and Stoughton. London.
- Werlich, E. (1976) : *A Text Grammar of English*. Quelle & Meyer. Heidelberg.
- Wesdorp, H. (1981): *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Den Haag. SVO/Staatsuitgeverij.
- Wesdorp, H. (1983): *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Den Haag. SVO-Flevodruk Harlingen.
- Wesdorp, H., Bauer, B., Purves, A.C. (1982): *Toward a conceptualization of the scoring of written composition*. In: Purves, A., Takala, S. (Eds.), 299-315.p.

- Weszely Ödön (1902): *Az írásbeli dolgozatok psychológiája*. Budapest.
- White, J., Löfqvist, G. (1988): Pragmatic writing tasks. In: Gorman, T.P., Purves, A.C., Degenhart, R.E. (Eds.), 79-99.p.
- Whiteman, M.F. (Ed.), (1981): *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol.I. Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Winters, L. (1978): *The Effects of differing rating criteria on the assessment of writing competence*. In: Baker, E., E.Quelmalz (Eds.), *Studies In Measurement and Methodology – Work Unit 1: Design and Use of Tests*. UCLA, Center for the Study of Evaluation, Los Angeles. November.
- Wiseman, S. (1949): *The Marking of English Compositions in Grammar School Selection*. *British Journal of Educational Psychology*, 19. (3), 200-209.p.
- Woods, W.A. (1980): *Multiple theory formation in Speech and Reading*. In: Spiro, R.J., Brude, B.C. Brewer, W.F. (Eds.), 60-82.

FÜGGELÉK

9. FELADAT: TARTALOMELEMZÉS

Tanácsok

- 100 *TARTALOM* általánosságban
- 110 *A tartalom minősége* általánosságban
- 120 *Hitelesség, tárgyyszerűség* általánosságban
- 121 – Tényeken alapuljon/ragaszkodj a tényekhez!
Igaz/hihető legyen, amit írsz!
Csak olyasmir írd, amit biztosan tudsz!/ Ne legyen benne tárgyi tévedés!
- 122 – Kitalált/fantasztikus/fantáziadús legyen!
- 123 – Pontosan határozd meg a tárgyat /helyszínt/jelenséget/szereplőket/-fogalmat, amiről szólsz!
- 124 – Mondanivalódat támaszd alá idézetekkel, hivatkozásokkal!
- 125 – Ne legyen szubjektív!/tárgyilagosság
- 126 – Legyen tartalmas/ne legyen „szövegelés”! Legyen mondanivalód!
- 130 *Kifejtettség, konkrétság* általánosságban
- 131 – Legyen a tárgyra tartozó /a témáról/a címről szóljon!
Ne kalandozz el a témától!
- 132 – Leheszen tudni, hogy miről beszélsz, és hová akarsz kilyukadni!
- 133 – Legyen részletes/kidolgozott/kifejtett/ érthető!
- 134 – A szereplőket cselekedeteikkel/beszédmódjukkal jellemezheted
- 135 – Írd le a szereplők külső és belső tulajdonságait!
- 136 – Cselekményesség
- 137 – Hely/környezet/körülmények (pontos, részletes) ábrázolása
- 138 – Ne vész el a részletekben!
- 139 – Legyen lényegre törő!
- 140 *Személyesség, eredetiség* általánosságban
- 141 – A fogalmazás legyen fantáziadús/eredeti!
- 142 – Úgy/azt írd le, ahogy/amit tanultatok (ahogy/ami a tankönyvben van)!
- 143 – Személyes élményed legyen benne!
- 144 – Saját gondolataidat/véleményedet írd le! Érvelj, cáfolj!
- 145 – Érdekes/élvezetes legyen a fogalmazásod!
- 146 – A cím legyen kifejező/hatásos/figyelemfelkeltő!
- 150 *A tartalom mennyisége* általánosságban
- 160 *Mennyiség* általánosságban
- 161 – Legyen a fogalmazásod tartalomban gazdag/mindent írd bele, amit a témáról tudsz!

- 162 – Ne legyen benne túl sok minden! /Nem kell regényt írni!
- 170 *Sokoldalúság* általánosságban
- 171 – Sokoldalúan világítsd meg a problémát! /Mutasd meg az összefüggéseket!
- 172 – Maradj egy témánál! / Legyen egy nézőpontod!
- 200 *FELÉPÍTÉS* általánosságban
- 210 *Szerkezet* általánosságban
- 220 *Tagolás* általánosságban
- 221 – Ügyelj a hármas tagolásra: legyen fogalmazásodnak bevezetése, tárgyalása, befejezése!
- 222 – Bekezdésekkel tagold fogalmazásodat!
- 223 – Egy téma/gondolat, egy bekezdés! / Ha új témába fogsz, új bekezdést kezdj!
- 224 – A tanár által megadott/közösen megbeszélte vázlat szerint tagold a fogalmazást!
- 225 – A tagolás legyen eredeti/A saját vázlatodat kövesd!
- 226 – Arányos tagolás
- 230 *Bevezetés* általánosságban
- 231 – A bevezetésben add meg a fogalmazás témáját! /Írd le röviden, miről akarsz írni!
- 232 – A bevezetésben legyen állásfoglalás/tétel/problémafelvetés!
- 233 – Legyen érdeklődést keltő/figyelemfelhívó!
- 234 – (Meghatározott) terjedelemben utalás/rövid/ 1-2 mondat
- 235 – Téma előkészítése/felvezetése/kontextusba helyezése
- 236 – A bevezetésben jelöld meg az írás célját! /Témaválasztás indoka
- 237 – Megszólítás (pl. levélnél)
- 238 – Helyszín/idő/szereplők bemutatása (elbeszélésnél)
- 239 – Ne legyen a bevezetésben...
- 240 *Tárgyalás* általánosságban
- 241 – Ebben fejtsd ki az érveidet (amelyek álláspontodat alátámasztják)!
- 242 – Ebben fejtsd ki a bevezetésben megjelölt témát! /Itt legyen a legtöbb/legfontosabb információ, itt részletezd mondandódat!
- 243 – (Meghatározott) terjedelemben utalás
- 244 – A tárgyalás több részből állhat
- 245 – A gondolategységeket tételmondat vezesse be!
- 250 *Befejezés* általánosságban
- 251 – A befejezésben legyen a tanulság/következtetés!
- 252 – A befejezésben foglalj össze/legyen az összegzés!
- 253 – Saját/személyes vélemény/álláspont/értékelés legyen a befejezésben!
- 254 – A befejezés legyen nyitott/mi történhetne/ kérdőjelek!
- 255 – (Meghatározott) terjedelemben utalás/Legyen rövid!
- 256 – Legyen hatásos/csattanós!
- 257 – Elköszönés/elbúcsúzás (levélnél)
- 260 *Összefüggés* általánosságban
- 270 *Koherencia* általánosságban

- 271 – Követhető gondolatmenete legyen/csak a témáról szójon!/Ne csapongj!
- 272 – Lehetőleg ne legyen benne önellentmondás, diszkrepancia!
- 273 – A mondatok kapcsolódjanak egymáshoz (tartalmilag)!
- 274 – A bekezdések kapcsolódjanak egymáshoz (tartalmilag)!
- 275 – A cím illeszkedjék a fogalmazáshoz!/A cím foglalja össze a fogalmazás tartalmát!
- 280 *Összefüggés...pusok általánosságban*
- 281 – Időrendi felépítés
- 282 – Ok-okozati /logikai összefüggés/sorrend/felépítés
- 283 – Kontrasztív felépítés: tézis-antitézis/érv-ellenérv
- 284 – Célszerű (miért, mit, minek, hogyan)
- 285 – Legyen tetőpontja/elbeszélő szerkezet: bevezető, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont, megoldás
- 286 – Térbeli sorrend: megközelítő-távolodó, külső-belső
- 287 – A felépítés a műfajnak megfelelő legyen! Ha leírást/levelet/elbeszélést/ stb. írsz...
- 300 *MEGFOGALMAZÁS, (STÍLUS, HANGNEM) általánosságban*
- 310 *Világosság általánosságban*
- 311 – Világosan/szabatosan/pontosan fogalmazz!
- 312 – Szabatos/pontos/egyértelmű szóhasználat
- 313 – Szabatos/kerek mondatokkal fogalmazz! Ne legyenek mondataid túl bonyolultak/túl tömörek!
- 314 – Színesen/érzékletesen/hangulatosan írd!
- 315 – Ne legyen túl bőbeszédű/szószátyár/szükszavú!
- 316 – Ne legyen homályos/ködös/túl általános!
- 317 – A cím legyen rövid/tömör/találó!
- 320 *Stílusosság általánosságban*
- 321 – A stílus/hangnem illeszkedjék a témához/műfajhoz! Tartalom és forma egysége/ Ha leírást/elbeszélést/jellemzést írsz..."
- 322 – Vedd figyelembe, hogy kinek írsz!/A stílus illeszkedjék az olvasóhoz!
- 323 – A stílus/hangnem illeszkedjék a mondanivalóhoz/ a közlés céljához!
- 324 – Ne legyen a fogalmazásban stílustörés!/Egyenletes stílusban írd!
- 325 – Választékos/irodalmi stílusban írd!
- 326 – Stílusod legyen egyéni/saját/eredeti/nem sablonos/nem közhelyes!
- 327 – Ne légy erőltetett/magasztos/fennkölt/patetikus! Ne humorizálj, ne eredetieskedj! Stílusod ne legyen giccses!
- 328 – Legyen benned humor!
- 329 – Mértéktartás a stílusesszközök használatában
- 330 *Változatosság általánosságban*
- 331 – Mondatfajták válogatása: kérdő/felkiáltó/óhajtó mondat is legyen a fogalmazásban!
- 332 – Mondattípusok/mondatszerkezet/mondat hosszúság változatossága: (Legyen benne) rövid/hosszú, egyszerű/összetett/bővített mondat!/Ne csak tömönatokat írd!

- 333 – Kerüld a szóismétléseket!/Használd szinonímákat/rokonértelmű szavakat!
- 334 – Mondatot nem kezdünk énnel/aztánnal/mindig ugyanazzal a szóval!
- 335 – Váltogasd az igeidőket az idősíkoknak megfelelően!
- 340 *Szókincs* általánosságban
- 341 – Kifejező/szemléletes/hangulatos szavakat használj!
- 342 – Ne-használd szleng/csúnya kifejezéseket!
- 343 – Kerüld az idegen szavak (felesleges) használatát!
- 344 – Ne használj olyan (idegen) szavakat/kifejezéseket, amelyeknek nem tudod az értelmét!
- 345 – Szakkifejezések helyes/pontos használata
- 346 – Kerüld a "nagy szavakat"/közhelyeket/frázisokat/sablonokat/közhe-lyeket!
- 347 – Jó sok idegen szót használj! (Olyat ne, amelyiknek tanárod sem tudja az értelmét!) /Használd nagy szavakat/közhelyeket/frázisokat!
- 350 *Költői stílusesszók használata* általánosságban
- 351 – Legyen benne leírás/jellemzés!
- 352 – Legyen benne párbeszéd!
- 353 – Legyen benne hasonlat/megszemélyesítés/metafora!
- 354 – Legyen benne sok hangfestő/hangutánzó szó!
- 355 – Legyen benne idézet!
- 356 – Legyen benne sok ige/jelző/határozó!
- 357 – Egyéb legyen benne" (pl. költői kérdés)
- 400 *NYELVI KONVENCIÓK* általánosságban
- 410 *Nyelvhelyesség* általánosságban
- 411 – Kerek/összefüggő/értelmes/érthető mondatokat írd!
- 412 – Alany-állítmány egyeztetése (igeragok)
- 413 – Ne cserélgess az igeidőket!
- 414 – Kerüld a magyartalanságokat/germanizmusokat!
- 420 *Helyesírás* általánosságban
- 421 – Ne legyen fogalmazásodban (sok) helyesírási hiba!
- 422 – Helyes szóelválasztás
- 423 – Ne használj rövidítéseket!
- 424 – Hosszú-rövid magánhangzók és mássalhangzók jelölése (ékezet, ket-tőzés)
- 425 – j-ly/múlt idő jele/felszólító mód helyesírása
- 426 – Tulajdonnevek (név, intézmény, cím stb.) helyesírása
- 427 – Egybeírás-különírás
- 428 – Különleges szavak (régi nevek, idegen szavak) helyesírása
- 429 – Egyéb (pl. dátum, cím, megszólítás) helyesírása
- 430 *Írásjelek használata* általánosságban
- 431 – Vessző helyes használata/Ne felejtse el kitenni a vesszőket!
- 432 – Pontot kell tenni a mondat végére
- 433 – A mondatot nagy betűvel kell kezdeni
- 434 – Idézet, párbeszéd, cím helyesírása
- 435 – Egyéb mondatvégi írásjelek (kérdőjel, felkiáltójel) helyes használata

- 436 - Egyéb írásjelek (: ; " -) helyes használata
- 500 **KÜLSŐ ALAK** általánosságban
- 510 *Formátum* általánosságban
- 511 - Margó
- 512 - Bekezdés
- 513 - Üres sor (pl. cím után)
- 514 - Dátum/műfaj felírása/helye/Dolgozat formátum (tükörjavítás; F,H,K)
- 515 - Cím helye
- 516 - Levélforma
- 520 *Gondosság* általánosságban
- 521 - Legyen fogalmazásodnak gondos/áttekinthető/olvasható külseje!
- 522 - Ne (nagyon) legyen áthuzgálás/radírozás benne!
- 523 - Tiszta legyen!/Ne legyen rajta ujjlenyomat/zsírfolt!
- 524 - Szépírás: szabályos betűk, hosszú, ill. rövid ékezetek szabályos jelölése, betűkapcsolás szabályossága
- 525 - Javítás módja (áthúzás, zárójel)
- 526 - Nem fontos a külalak
- 530 *Terjedelem* általánosságban
- 531 - Utalás a terjedelempre (Ne legyen több/kevesebb, mint...) Ne legyen se túl hosszú, se túl rövid!
- 532 - Jó hosszú legyen!/Sokat írj!
- 533 - Rövid legyen!/ne legyen túl hosszú!
- 534 - Pont annyi legyen, amennyit a tanár mond!
- 535 - Bekezdések hosszúsága
- 600 **ELŐKÉSZÜLET** általánosságban
- 610 *Íróeszközök* általánosságban
- 611 - Legyen jó tollad/hegyes ceruzád!
- 612 - Ne ceruzával/fekete/piros tollal írj!
- 613 - Tiszta kézzel dolgozz!
- 620 *Témaválasztás* általánosságban
- 621 - Olyan témát válassz, amiről (sokat) tudsz írni! Olyan témát válassz, ami érdekel!
- 622 - A témád legyen eredeti/érdekes!
- 623 - A témát a tanár adja meg
- 624 - Több témát adnak meg
- 625 - Címet adnak meg
- 626 - Adj címet a fogalmazásnak!/címválasztás
- 630 *Címzett kiválasztása* általánosságban
- 631 - Ha beszédet írsz...
- 640 *Cél kiválasztása* általánosságban
- 641 - Próbáld értelmesen elmagyarázni!
- 642 - Próbáld meggyőzni az olvasót!
- 643 - Próbáld az olvasó érdeklődését felkelteni!
- 650 *Anyaggyűjtés* általánosságban
- 651 - Szedd össze gondolatban, amit a témáról tudsz!

- 652 – Könyvtár/olvass hozzá újságból/folyóiratból!
- 653 – Készíts jegyzeteket!
- 654 – Készíts interjút/beszélgess másokkal a témáról!
- 655 – Készíts „problémajegyzéket” (kérdéseket, amikre választ kell a fogalmazásban adni)
- 656 – Tájékozódj a rádióból/TV-ből!
- 660 *Tervezés általánosságban*
- 661 – Oszd be az időt!
- 662 – Kötelező a vázlat/Készíts vázlatot!
- 663 – Hasznos a vázlat/Jó, ha vázlatot írsz előbb
- 664 – A tanár megadja a vázlatot
- 665 – Nem fontos a vázlat/Rögtön nekiláthatsz az írásnak
- 666 – A vázlat tagolása (bevezetés, tárgyalás, befejezés)
- 667 – A vázlatban foglald össze a legfontosabbakat!
- 668 – A tárgyalás vázlata több pontból is állhat
- 669 – Gondold át alaposan, miről akarsz írni!
- 670 *ÍRÁS KÖZBEN* általánosságban
- 680 „Kütfőhasználat” általánosságban
- 681 – Használd a vázlatodat/jegyzeteidet!
- 682 – Használhatod a helyesírási szótárt
- 683 – Kövesd a tanár által megadott vázlatot!
- 684 – Figyelmesen dolgozz!/Ne siesd el!/Ne csapd össze!
- 685 – Ne forogj!/Ne beszéljess munka közben!
- 690 *Fogalmazás közben* általánosságban
- 691 – Piszkozatot kell írni (kötelező)
- 692 – Szabad (nem kötelező) piszkozatot írni
- 693 – Nem szabad piszkozatot írni
- 694 – Jó/hasznos, ha piszkozatot írsz
- 695 – Olvasd el írás közben, amit már leírtál!
- 696 – Kerüld ki (írj mást helyette) az olyan szavakat, kifejezéseket, amelyeknek a jelentését, helyesírását nem tudod biztosan!
- 697 – A végén adj címet a fogalmazásodnak!
- 700 *Munkaegészség* általánosságban
- 701 – Ha elfárad a kezed, tedd le a tollat/mozgasd meg az ujjaidat!
- 702 – Egyenes háttal ülj!/Ne hajolj túl közel!
- 710 *ÍRÁS UTÁN* általánosságban
- 720 *Átolvasás* általánosságban
- 721 – Ellenőrizd, hogy nincs-e a fogalmazásodban (helyesírási) hiba!
- 722 – Ha készen vagy, olvasd el az egészet!
- 730 *Értékelés módja* általánosságban
- 731 – A legjobb dolgozatokat felolvassuk az órán
- 732 – Otthoni fogalmazásnál olvastasd el a fogalmazásodat valakivel, mielőtt behozod!
- 733 – Aki egyes dolgozatot ír, annak újra kell írnia.
- 734 – A javításkor közösen megbeszéljük a hibákat.

800 *MAGATARTÁS, VISELKEDÉS, TAKTIKA* általánosságban

810 *Viselkedés a tanárral* általánosságban

- 811 - Ne vitatkozz/feleselj/szemtelenkedj/ellenkezz a tanárral!
812 - Az első benyomás a fontos!/Igyekezz, hogy jó benyomás alakuljon ki rólad!
813 - Próbáld meg „bevágódni” a tanárnál!
820 *Önálló tanulás* általánosságban
821 - Gyakorold otthon a fogalmazást
822 - Konkrét tanács otthoni gyakorlásra (pl. írd próbafogalmazást, írd gyakorlatban levelet nekem)
823 - Gyakorold otthon a helyesírást!
824 - Helyesírás gyakorlás konkrétan (diktáltass magadnak/írd le magról/másold sokat stb.)
825 - Olvass sokat!/Fejleszd szókincsedet!
826 - Tanuld meg a tananyagot (pl. az író életrajzát!)
827 - Tanuld meg a fogalmazási szabályokat/műfajokat!
828 - Rendszeresen készülj fel az órára!/Mindig írd meg a házi feladatot!/Légy szorgalmas!

830 *Viselkedés az órán* általánosságban

- 831 - Légy fegyelmezett!/Viselkedj jól az órán!
832 - Jelentkezz sokat!/Dolgozz az órán!
833 - Nevetted meg az osztályt!/Légy humoros!
834 - Légy csendes/figyelmes az órán!
835 - Húzódj meg/ne tűnj fel!/Az a legjobb, ha nem vesznek észre!
836 - A tanárnak nincs humorérzéke
837 - Puskázás (szó említése, bármilyen kontextusban)

840 *A tanuló személyisége* általánosságban

850 *Külső megjelenés* általánosságban

- 851 - Rendesen légy öltözve!/Viseld a köpenyt!
852 - Tiszta, rendes külső

860 *Magatartás* általánosságban

- 861 - Szerénység, becsületesség
862 - Ne hiányozz sokat/Ne jelents mulasztást!

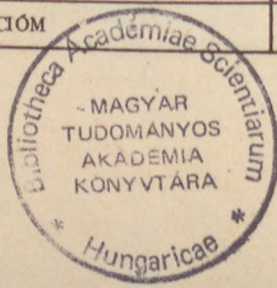
888 *A FOGALMAZÁS NEM A TÉMÁRÓL SZÓL*

999 *NEM BESOROLHATÓ*

1. FOGALMAZÁS KÓDJA					
2. TÉMA KÓDJA					
3. ÖSSZBENYOMÁS					
4. TARTALOM					
5. TARTALMI MEGFELELÉS (CÍM ÉS TÉMA)					
6. AZ ELBESZÉLÉS MINŐSÉGE					
7. SZERKEZET					
8. ELBESZÉLŐ SZERKEZET					
9. RÉSZLETEK KIVÁLASZTÁSA, ELHELYEZÉSE					
10. STÍLUS					
11. MEGFELELŐ HANGVÉTEL EGYENLETESSÉGE					
12. VÁLASZTÉKOSSÁG					
13. NYELVHELYESSÉG					
14. HELYESÍRÁS					
15. KÜLALAK					
16. SZEMÉLYES REAKCIÓM					

Pontozólap
1., 9. Feladat

1. FOGALMAZÁS KÓDJA					
2. ÖSSZBENYOMÁS					
3. TARTALOM					
4. SZERKEZET					
5. STÍLUS					
6. HELYVHELYESSÉG					
7. HELYESÍRÁS					
8. KÜLALAK					
9. SZEMÉLYES REAKCIÓM					



A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – (I. kiadás 1987. I., javított kiadása: 1990.) (186 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben (131 oldal)

Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (114 oldal)

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története (199 oldal)

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)

Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)



A stílus az ember - tartja a mondas. A 80-as évek tizenéves ifjúsága mutatkozik be fogalmazásain keresztül e könyv lapjain: Kádárné Fülöp Judit monográfiája a 14 országra kiterjedő IEA fogalmazásvizsgálat magyar felméréséről számol be. 100 általános iskola nyolcadikos és 77 gimnázium negyedik osztályos tanulói nyolc különböző fogalmazásfeladatot írtak, ezek országos színvonalát mutatja be a szerző. A mintegy száz idézett fogalmazás viszont a diákok objektívjével készült fénykép a 80-as évek Magyarországról. A fogalmazásokban a gyermekeink számára teremtet emberi környezettel nézhetünk szembe.

A könyv első részében a szerző ismerteti az IEA vizsgálat standardizált fogalmazás-elbírálási rendszerét, míg a 6. fejezetben tapasztalatcsérére hívja a magyartanár olvasót: bemutatja, milyen fogalmazástanítási eljárásokat használnak magyartanáraink, s összehasonlításul az angol vizsgálat adatait is közli. A függelékben 14 ország diákjainak "tanácsadó levelei" alapján összeállított jegyzéket közöl arról, hogy világszerte mit értékelnek a tanárok a diákok fogalmazásaiban.

Style is man - the saying goes. Hungarian teenagers introduce themselves through their compositions in the Hungarian national report of the IEA International Study of Written Composition. The study was carried out in 14 countries in the early 80-ies. The Hungarian study involved 100 general schools and 77 academic secondary schools. National achievement levels of Grade 8 and Grade 12 students on eight different composition tasks are reported. 100 sample compositions illustrate high-, mid-, and low-level writing. They are selected to be representative of students' views of life, environment, and human relations. The author describes the method of standardized composition scoring developed for the IEA study. The last chapter reports data on mother tongue teachers' use of composition teaching methods. British data are quoted for comparison. A classified list of advice to student writers is given in the appendix. The list is based on content analysis of "letters of advice" on composition writing written by students in 14 countries.