

Magyar Ágnes

## **Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre**

### **Problémafelvetés**

Az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetenciákat értelemszerűen a kulcskompetenciák között nevezi meg a Nemzeti alaptanterv (NAT 2020). A hallott és olvasott információ feldolgozása, valamint a szóbeli és írásbeli szövegek alkotása tehát kiemelt fejlesztési terület az iskolába lépéstől egészen az érettségiig. Az évente megrendezett országos kompetenciamérések és a nemzetközi szintű PIRLS, illetve PISA felmérések is hangsúlyt fektetnek az olvasás-szövegértés képességszint feltérképezésére, ugyanakkor az írásbeli szövegalkotási kompetencia monitorozása nem jellemző. Az egyedüli általános szövegalkotást (is) mérő megmértetés az írásbeli érettségi része. Míg az olvasás-szövegértési képesség helyzetéről, fejlesztési lehetőségeiről nagyon sok tanulmány értekezik, jóval kevesebb szól a fogalmazási képesség mutatóiról és fejlesztési lehetőségeiről. Tanulmányomban ez utóbbi területről, a szövegalkotási képesség fejlesztési lehetőségeiről, hazai gyakorlatáról írok tanítókkal készült empirikus kutatás eredményeit közölve.

### **Célkitűzés**

A tanítók körében végzett empirikus kutatás célja feltárni az alsó tagozaton tanító pedagógusok fogalmazástanítási gyakorlatának jellemzőit, megismerni nézeteiket, stratégiáikat és módszereiket a fogalmazástanításra vonatkozóan. Az anyanyelvi tantárgypedagógia tantárgy, azon belül is a szövegalkotás tanítása tématerület oktatójaként fontosnak tartom, hogy a tanító szakos hallgatók tapasztalatokra tegyenek szert a témában, minek következtében formálódhat pedagógiai szemléletmódjuk és bővíthet módszertani repertoárjuk. Ezért leendő pedagógus hallgatók bevonásával strukturált interjúkat készítettünk tanítókkal. Az eredmények egy részének bemutatásáról szól ez a tanulmány.

### **Elméleti háttér**

A szöveg létrehozása egy konstruktív, alkotó folyamat, miközben bonyolult gondolkodási műveletek sora történik. Ezt a komplex működést több modell is bemutatja, melyek mindegyike a kognitív pszichológia elméletein alapul (Molnár, 1996). A modelleket részletesen ismertettem korábbi tanulmányomban (Magyar, 2023), most csak néhány fontos alaptételt szeretnék kiemelni, amit a téma szempontjából hangsúlyozni szeretnék. Az írásbeli szövegalkotást nem foghatjuk fel lineáris folyamatként, hiszen egy-egy írás létrehozása közben még a tapasztalt író is többször újragondolja, javítja, módosítja az alakuló írásfolyamot. Ezt a gondolatmenetet támasztja alá Flower és Hayes (1980) rekurzív modellje, mely a fogalmazási tevékenységet három részfolyamatra tagolja: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszára. A részfolyamatok közül a két szélső kellene, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon: kellő időt fordítani a tervezésre és lehetőséget adni a kész szöveg akár többszöri átdolgozására. A magyarországi gyakorlatban az esetek többségében ez éppen fordítva működik, a hangsúlyt a megformálásra helyezve (erre ad lehetőséget a tanóra 45 perces időkerete), és elhanyagolva a tervezésre és átdolgozásra szánt időt. A gondolatok szöveggé strukturálása az életkor előrehaladtával egyre

inkább rutinná válik, azonban ahogyan arról Bereiter (1980) modellje is tanúskodik, hosszú folyamat eredménye, míg az írni tanuló alsó tagozatos gyermek asszociatív írásától valaki eljut a professzionális szintre, az episztemikus írásig (nem sokan érik el ezt a szintet). Bereiter és Scardamalia (1987) közös modelljükben a fogalmazási képesség kezdő- és végpontjaként a tudáselmondó és a tudásátformáló stratégiát nevezik meg. Előbbi a tapasztalatlan (gyermek), míg az utóbbi a tapasztalt (felnőtt) írók sajátja. Talán Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje érzékelteti leginkább, hogy fogalmazás közben milyen bonyolult, egymásra ható folyamatok zajlanak az emberi agyban. Ezen folyamatok mentén az író (beszélő) a memóriában szerteágazóan tárolt információkból koherens, lineáris jellegű szöveget hoz létre.

A bemutatott modellek mindegyike az írás folyamatjellegét hangsúlyozza. Az az írástanítási stratégia, mely ezeken az elméleteken alapul, fontos szerepet szán a tervezésnek és az átdolgozásnak, a fogalmazás első változatát piszkozatnak tekinti. Teret enged a tanuló egyéni gondolatainak, a formai követelmények betartása másodlagos szempont. A diák aktív cselekvője a folyamatnak, ami megnyilvánulhat a téma, a forma vagy akár a címzett szabad megválasztásában is, de az egymásnak adott reflexióknak és az önreflexiónak is nagy jelentősége van. A folyamatalapú írástanítás a hazai gyakorlatban sajnos kevésbé van jelen, mint az eredményorientált szemléletmód (Tóth, 2008; Szilassy, 2012). Utóbbi esetén a tanár szerepe a meghatározó, ő adja a témát, megszabja a rendelkezésre álló időt, jellemzően formai, nyelvhelyességi és tartalmi szempontok szerint értékeli az adott idő alatt létrehozott produktumot. Az elkészült alkotások bemutatására, megosztására, majd a reflexiók mentén történő átdolgozására korlátozottak a lehetőségek, nem része a pedagógiai rutinnak. Ezt a megállapítást látszanak alátámasztani jelen kutatás első eredményei is, melyeket egy párhuzamosan megjelenő publikációban közlünk (Magyar, 2025). Néhány fontos tanulságot idézek, melyeket a kapott eredményekből vonhatunk le.

A fogalmazástani tanítás menetére, lépéseire vonatkozó kérdésekre kapott válaszok többnyire egybehangzók voltak arra vonatkozóan, hogy a megkérdezett tanítók fontosnak tartják a fokozatosságot, a szóbeli szövegalkotást megalapozó és fejlesztő gyakorlatokon keresztül apránként jutva el az írásbeli szövegalkotásig, azon belül is alulról építkezve: szavakból szószerkezeteket, majd mondatokat, bekezdéseket, végül szövegeket alkotva, jellemzően meghatározott tartalmi, műfaji, stilisztikai és formai követelményeket szem előtt tartva. Túlnyomórészt kötött, a pedagógus által irányított tevékenységről van szó, amelyben meghatározó a tanmenet által előírt követelményekhez történő ragaszkodás. Többen meg is fogalmazták, hogy lépésről lépésre követik a tanmenetben előírtakat, vagy nevesítették is, hogy a *Szövegalkotás munkafüzet 3* alapján tanítanak, ami az alábbi sorrendben halad: képről szóalkotás és ezek leírása; képről mondatok szóban, majd írásban; beszélgetés, beszélgetés; lényeges, lényegtelen elkülönítése; előzmény, következmény megállapítása, sorba rendezési feladatok.



*Forrás: freepik.com*

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

### **Empirikus kutatás**

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

Kvalitatív kutatási eljárásaként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és -munkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek, kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi

korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek töredékét tudjuk közölni, de további publikációk számolnak majd be a többi eredményről.

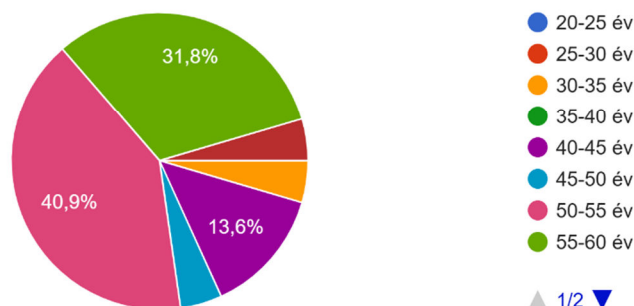
Az interjúkat háttérkérdőívvel, írásbeli kikérdezés eszközével egészítettük ki, melyben az interjúalanyra vonatkozó alapadatokra kérdeztünk rá (pl. nem, életkor, pedagógiai tapasztalat, műveltségterület, tanított évfolyamok, intézmény, ahol dolgozik). Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

## A minta

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

A válaszadó életkora

22 válasz



1. kép: Az eredmények

Forrás: A szerző szerkesztése

## A fogalmazás terjedelme

Ha megkérdezzük attól a pedagógustól, aki már adott valaha órán fogalmazási feladatot a gyerekeknek, hogy mi lesz a tanulók első kérdése, miután megkapták a feladatot, akkor valószínűsíthetően azt fogja válaszolni, hogy „milyen hosszú legyen?” Ez az a tipikus kérdés, ami a gyerekekben azonnal felmerül, mielőst a fogalmazás szóba kerül. De vajon kell-e megszabni terjedelmi korlátot? Segítjük vagy hátráltatjuk ezzel a tanulót gondolatai szárnyalásában, kibontakoztatásában? Az előző tanulmányban (Magyar 2025) már taglaltuk a fogalmazásra szánt időt mint külső motivációt jelentő objektív tényezőt, és ebbe a kategóriába sorolhatjuk a terjedelemre vonatkozó szempontokat is. Megkérdeztük a tanítókat, hogy fontosnak tartják-e a terjedelmi korlát meghatározását, illetve mitől teszik függővé, milyen esetekben ragaszkodnak hozzá.

A válaszok között találunk olyanokat, amelyek egybehangzóan amellet érvelnek, hogy kell adni terjedelmi korlátot, méghozzá hangsúlyozva, hogy a lényeg kiemelésére törekedjenek a gyerekek. I2 úgy fogalmaz, „fontos szempont, hogy csak a lényeges dolgokat írják”. I5 is hasonló választ adott: „Mindenképp. A lényegkiemelés miatt fontos meghatározni a terjedelmet. Ez a korosztály általában bő lére ereszti a szóbeli és írásbeli mondandóját is.” Véleménye szerint a fókusznak, lényegkiemelésnek tudatosnak kell lennie. Ennek alapjait a szövegértési feladatokkal sajátítják el. I17 is amellet érvel, hogy a fogalmazás nem lehet terjengős, a téma szempontjából fontos dolgokat írják le a diákok. „Legyen benne, aminek benne kell lennie” – fogalmaz. Véleménye szerint optimális felépítésű a két mondatból álló bevezetést, három-négy mondatos tárgyalást és két mondatos befejezést tartalmazó írás. Meglepődve olvasom ezeket a válaszokat, hiszen az alsó tagozatos, 3-4. osztályos gyerekek még az írásbeli fogalmazási képesség fejlődésének kezdetén, az asszociatív írás szintjén tartanak. Számukra még óriási kihívást jelent a szerzteágazó gondolatok szöveggé formálása, hiszen az írás technikáját is épp, hogy elsajátították. Ezért túlzásként értékelhetők az olyan elvárások, hogy kerüljék a terjengősséget és a lényegkiemelésre törekedjenek. Ha a folyamatalapú íráskonceptióból indulunk ki, akkor éppen, hogy örülnünk kellene pedagógusként egy szerzteágazó gondolatfolyamnak, értékelni ezt az asszociatív írást, és az első változatot piszkozatnak tekintve javaslatokat tenni arra vonatkozóan, hogy hogyan alakítható át a sok-sok értékes gondolatot, ötletet tartalmazó „szóáradat” koherens, a műfaji, stilisztikai, szerkezeti követelményeknek megfelelő szöveggé.

A válaszadók döntő többsége amellet érvel, hogy fontos a terjedelmi korlát meghatározása. I3 úgy fogalmaz, ha nem ad elvárt terjedelmet, akkor összezsapják a feladatot. I19 is ezen a véleményen van, mondván „meghatározom a minimum és maximum terjedelmet is, mert van olyan tanuló, aki csak két-három mondatot ír”. Amennyiben a folyamatalapú íráskonceptióból indulunk ki, úgy ez a két-három mondat is megbecsülendő, és a pedagógus visszajelzései, támpontjai, javaslatai alapján tovább fejleszthető. A legközelebbi órára már lehet, hogy négyhat mondattal érkeznek, ami akár még tovább bővíthető újabb észrevételek segítségével, és elérheti a 8-12 mondatos terjedelmet is. Ez egy türelmet, kitartást és sok-sok időt igénylő feladat a tanuló és a tanár részéről is, de csak így remélhetünk tényleges fejlődést. A gyakorlatban sajnos inkább az jellemző, hogy az első alkalommal elkészült 2-3 mondatos fogalmazást értékeli a pedagógus, ám ez az eredményorientált szemléletmód nem segít a tanulónak sikerélményhez jutni, és a fejlődésben sem támogatja.



*Forrás: freepik.com*

További vélemények a témában: „egy minimum terjedelmet meg kell határozni, ahogy azt is, hogy a mondatok több szavasak legyenek, esetleg összetett, többféle mondatfajtájú mondatok” – vélekedik I6. „Általában meghatározom, hogy hány mondat legyen a minimum és a maximum. Néha a kevesebb több” – áll I7 válaszában. „Én általában 10 mondatot mondok. 4. osztályban már szempont, hogy szépítsék, kerekítsék a mondatokat” – így I14. „Nagyon fontos meghatározni a terjedelmet – véli I9 – mindig felhívom a figyelmüket, hogy rövid mondatokat kérek.” Ezek a válaszok mind magukon viselik az eredményorientált szemléletmód jegyeit. A pedagógus a tevékenység irányítója, és fontos az általa meghatározott szempontok betartása, ami aztán az értékelés alapját képezi. A tanuló pedig írás közben számolja a sorokat és nézi az időt, miközben megpróbál a lényegre fókuszálva még egy mondatot kipróbálni magából.

Arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok határozzák meg a kívánt terjedelmet, változatos válaszok születtek. Függ például az életkortól, az előismeretektől, hogy tisztában vannak-e már a gyerekek a formai és tartalmi követelményekkel (I10). I8, I13, I19, I21 és I22 a témától és a szöveg típusától teszi függővé a fogalmazás minimum és maximum terjedelmét. Egyetért ezzel I11 is, aki szerint a tanulók kötött témánál hasonló terjedelemben írnak, de saját élmény esetén egyéni, hogy ki mennyit tud írni a témáról. I13, I21 és I22 még a tanulók egyéni képességeit és a csoport jellemzőit is figyelembe veszi a terjedelem meghatározásánál. I20 úgy fogalmaz, azért fontos meghatározni a kívánt terjedelmet, mert a túl nagy szabadság zavarba hozza a gyerekeket. Szerinte ezzel már a felnőtt életre is készítjük őket, hisz ott is vannak olyan szövegformák, ahol meghatározott a karakterszám, sőt, ez a szempont már a felvételinél is megjelenik. Egyedül I4 válasza tekinthető különlegesnek, egyedinek a többivel összevetve. Ő így vélekedik: „szerintem fogalmazni kell megtanítani a gyereket, az, hogy milyen terjedelmű a fogalmazás, másodlagos. Tudja leírni azt, ami a fejében van”. Ha lehet állást foglalni, ezzel a véleménnyel tudok azonosulni.

## **A témaválasztás**

Érdekelt, hogy a megkérdezett tanítók gyakorlatában mi a jellemző a fogalmazások témájának kiválasztásánál. Támogatják-e a szabad témaválasztást vagy ragaszkodnak a kötött témákhoz, s ha igen, melyek ezek?

A válaszadók közül többen is említették, hogy a tanmenet előír témákat, ezeket követik (I2; I6; I20;), ugyanakkor ettől eltérő válaszok is születtek, s olyanok is, amelyek egyértelműen a szabadság fontosságát hangsúlyozzák a témaválasztásnál. I2 inkább az elején ad lehetőséget a választásra, amikor még ismerkednek a fogalmazásírással, például „mi jut eszedbe...?” típusú asszociációs gyakorlatokat alkalmazva. Hozzáteszi, követi a tanmenetet, de teret enged a szabad témaválasztásnak is, például meseíró versenynél kooperatív csoportmunkában képek segítségével. Egy témán belül is ad lehetőséget választásra. I6 motiváló hatásúnak tartja a szabad témaválasztást. Véleménye szerint az aktuális események, ünnepek, egyéni történések alkalmat adnak erre. I20 részben támogatja a szabad témaválasztást. „Az elején kötött témákat szoktam adni, a tankönyv, tanmenet logikai felépítését követve, az abban tárgyalt szövegtípusok szerint. Modernebb, a gyermek lelki világához közelebb álló témát választok. Amikor már nagyobb rálátásuk van a szövegtípusokra és több példát megnéztünk arra, hogy melyik műfajon belül milyen témák lehetnek, akkor engedem, hogy válasszanak kedvük szerint” - fogalmaz.

A szabad témaválasztást egyértelműen támogatják a következőképpen érvelnek. I22 szerint a témaválasztás nagy jelentőséggel bír. Az a jó téma, amiről tudnak írni; figyelembe veszi a



tanulók életkori sajátosságait; életszerű és időszzerű. I4 úgy fogalmaz, „támogatom, mert akkor lesz eredményes, ha a gyerekek örömmel végzik. Ha én jelölöm ki, arra törekszem, hogy olyan téma legyen, amit a gyerekek átéltek együtt vagy egyénileg.” I7 is törekszik a gyermekek érdeklődési köréhez igazítani a témát. Általában 2-3 opció közül választhatnak, például „Írj mesét!”, „Mesélj az élményeidről!”, „Képzeld el!”, „Kedvenc állatod”, „Történet képekben” stb. I9 úgy véli, ha a gyerekek maguk választhatják ki, miről írnak, akkor jobb fogalmazások születnek. I5 is elfogad saját ötleteket, illetve több témát ad meg lehetőségként. I13 is amellet érvel, hogy meg kell adni a választás lehetőségét, mert a gyermek képzelete akkor tud szárnyalni fogalmazás közben. I11 érzékletesen fogalmaz, amikor a szabad könyvválasztáshoz hasonlítja a téma szabadságát. „Mindenkinek más az egyénisége - mondja. Vannak kötelezettségek, amiken mindenkinek túl kell esni: egy leíráson, elbeszélésen, de akkor lesz jó a fogalmazás, ha az ember szabadjára engedheti a saját gondolatait.”



*Forrás: freepik.com*

A témaválasztás kapcsán elmondható, hogy a megkérdezettek többségénél egyetértést tapasztalunk a tekintetben, hogy követik a tanmenet által meghatározott előírásokat, ugyanakkor kellően rugalmasan kezelik azokat. Fontosnak tartják egy-egy műfaj vagy szövegtípus tartalmi és műfaji jegyeinek megtanítását, gyakoroltatását, ám a kötelezők mellett lehetőség nyílik szabadabb feladatmegoldásra is. Egy-egy kötött témát is igyekeznek a tanulók életkori sajátosságaihoz, a csoport jellemzőihez, illetve a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazítani, teret engedve a választásnak, ezáltal a gondolatok szárnyalásának, a személyiség kibontakozásának.

### **Kedvelt témák**

Kapcsolódva a fentebb leírtakhoz, érdekelt az is, hogy vannak-e olyan témák vagy szövegtípusok, amelyekben a gyerekek szívesebben alkotnak szöveget, s mik tartoznak ide? Az interjúalanyok többsége kiemelte, hogy a saját élmény, tapasztalat, hozzájuk közel álló témák azok, amikről szívesen vagy sikerrel írnak a gyerekek. Kedvelik az élménybeszámolót (I1, I3, I13; I17; I18; I20) velük megtörtént eseményről (pl. kirándulás, szünet, karácsony, nyuszi nap, olvasmányélmény stb.). Kedvelt témáik közé tartoznak a kisállat, játék, film, család, osztályközösség, barátok, ezekről szívesen alkotnak leírást vagy élményközlő szöveget. Az elbeszélő szövegek is közel állnak hozzájuk, közülük is a meseírás a legkedveltebb (I5; I7; I12; I13; I14; I15; I17; I18).

A kedvelt témák tehát szorosan kapcsolódnak az életkori sajátosságokhoz, a gyerekek érdeklődési köréhez és háttérismereteihez, s ezekre az igényekre a tantervi követelmények is reagálnak, hiszen az alsó tagozatban megismert műfajok és szövegtípusok reflektálnak a tanulói sajátosságokra.

## Összegzés

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

A kutatás eddig feldolgozott eredményei arra engednek következtetni, hogy a tanítók körében a fogalmazástanítás kapcsán még mindig elterjedtebb az eredményorientált szemléletmód, mint a folyamatalapú. A fogalmazások a tanító által meghatározott időkeretben, terjedelemben és tartalmi, műfaji, formai követelmények mentén készülnek, korlátozott lehetőséggel az átdolgozásra. A tanulói aktivitás és szabadság korlátozott területeken belül jelenik meg, ilyen például a fogalmazást megelőző ráhangolódási szakaszban történő közös, akár játékos formában zajló ötletgyűjtés, illetve a témaválasztás.

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

*A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.*

## Felhasznált irodalom

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee William–Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.

Bereiter, Carl–Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.

de Beaugrande, Robert (1984): *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Norwood, Ablex.

Flower, Linda–Hayes, John (1980): Identifying the organization of writing process. In: Gregg, Lee William–Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates, 3–30.

Magyar Ágnes (2023): RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 113–122.

Magyar Ágnes (2025) (megjelenés alatt): Tanítói nézetek a szövegalkotás tanításának elvi és módszertani vonatkozásairól. In: Gombocz, Orsolya; Juhász, Márta Klára; Mongyi, Norbert (szerk.) *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája VI*. Budapest, PPKÉ.

Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia* 96. évf, 2. szám, 139–156.



NAT (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. 17. szám (január 30): 290–446.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>

Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. 5.(1) <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (Letöltés ideje: 2025.01.22.)

Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*. 1.(1) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Letöltés ideje: 2024. 06. 22.)