

Magyar Ágnes

Értékelés és visszajelzés fogalmazásórán

Bevezetés

Tanulmányomban egy olyan interjúkutatás részeredményeit közlöm, melyben a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő aktuális kérdésekre keresem a válaszokat. Alsó tagozaton tanító pedagógusok körében végeztem vizsgálatot a fogalmazástanítási gyakorlatukra vonatkozóan. Korábbi írásaimban (Magyar 2025a; Magyar 2025b) a fogalmazástanítás menetére, eljárásaira, technikáira, a témaválasztás, az időkeret és a terjedelem kapcsán adott válaszokat ismertettem, ebben a tanulmányban pedig az értékelés, a visszajelzés és a megosztás mozzanatai kerülnek fókuszba.

A fogalmazások értékelésének hagyományos, eredményközpontú megközelítése

A fogalmazások értékelése kulcsfontosságú eleme a szövegalkotás tanításának, és mint a fogalmazástanítás korábban tárgyalt szegmensei esetében (Magyar 2025a; Magyar 2025b), a folyamat alapú írástanítás megközelítése e téren is jelentősen eltér a hagyományos, eredményközpontú értékelési gyakorlatoktól.

A magyarországi fogalmazástanításban évtizedek óta elterjedtebb az eredményorientált szemléletmód (Tóth, 2008; Szilassy, 2012; Szilassy, 2014). Ennek főbb jellemzői a következők: (1) a tanár szerepe meghatározó: a pedagógus szabja meg a témát, az időt és főként formai, nyelvhelyességi, tartalmi szempontok szerint értékeli a produktumot. (2) Fókusz a hibákon: gyakran a nyelvi és helyesírási hibák jelzése kerül előtérbe. A hazai értékelési gyakorlatban megfigyelhető a helyesírási-nyelvhelyességi szempontú ellenőrzés és minősítés túlsúlya. (3) Korlátozott átdolgozási lehetőség: az elkészült alkotások bemutatására, megosztására és az átdolgozásra korlátozottak a lehetőségek, nem része a pedagógiai rutinnak. A diákok leginkább tükröjavítással korrigálnak, főként helyesírási, nyelvi és stilisztikai hibákra koncentrálnak. (4) Terjedelmi és formai elvárások: a fogalmazásoknak jellemzően meghatározott időkeretei, formai és tartalmi követelményei vannak, és hangsúlyos szempont a nyelvhelyesség, valamint a helyesírás minősége. Sok tanító fontosnak tartja a terjedelmi korlátot, mondván, hogy a gyerekek a lényegkiemelésre törekedjenek, vagy ne „csapják össze” a feladatot. Ez a megközelítés azonban gátolhatja a gondolatok szárnyalását, különösen alsó tagozatos gyerekeknél, akik még az asszociatív írás szintjén vannak. (5) Alacsony hatékonyság: Hillocks (1984) kutatása szerint a hagyományos, eredményközpontú tanítási mód a legkevésbé eredményes.

Kreatív írás és folyamatközpontú értékelés

A kreatív írás és az arra épülő folyamatközpontú fogalmazástanítás lényegesen eltérő értékelési elveket alkalmaz, amelyek a diákok fejlődését, önkifejezését és kognitív képességeit helyezik előtérbe (Magyar 2023 a; Magyar 2023b; Magyar 2024). A folyamatjellegű megközelítés lényege, hogy az írás nem egy lineáris, hanem egy rekurzív, komplex és dinamikus folyamat, amely magában foglalja a tervezést, a piszkozat elkészítését, az átdolgozást, a szerkesztést és a

közreadást. Az értékelésnek is a folyamat különböző fázisait kell figyelembe vennie, nem csak a végső terméket.

A pedagógus szerepe a támogató, bátorító és pozitív tanulási környezet megteremtése, ahol a gyerekek nem félnek hibázni. A hibákat a tanulás integráns részének, sőt a fejlődés jelének tekintik. Fontos, hogy a tanító jelzi a hibákat, és tanácsokkal segíti a javítást, először a műfaji, tartalmi és szövegszerkesztési problémákra összpontosítva (Tóth, 2008; Magyar 2023b).

A folyamatalapú írástanítás módszertani elvei között fontos szerep jut a társi visszajelzéseknek is. A diáktársak megjegyzései, észrevételei és reflexiói értékes visszajelzést nyújtanak (Raátz, 2008). A gyerekek megtanulják értékelni egymás munkáját, ami új gondolatok, szavak, szerkesztési és stilisztikai megoldások megismeréséhez vezethet, és mélyebben internalizálják a jó írásművel kapcsolatos kritériumokat. A páros konzultációk segítik a gyerekeket abban, hogy megtapasztalják, miként kell kibontani, felépíteni és megformálni mondandójukat, hogy társaik megértsék és élvezzék írásaikat (Tóth, 2008). Az elkészült művek bemutatása, megosztása nagyobb hangsúlyt kap. A közreadás, az írás bemutatása erősen motiválja a tanulókat, különösen, ha látják a többiek munkájának lelkes elismerését.

Bár a kreatív írás a produktum formális értékelésén túlmutat, bizonyos kritériumok mentén történhet az értékelés, különösen, ha az a fejlődést szolgálja, ezek a következők. (1) Összbenyomás: a szöveg általános hatása, a mondanivaló és a nyelvi megformálás minőségi jellemzőinek elkülönítése nélkül. (2) Tartalom: a téma és a kommunikációs cél szempontjából elegendő, kifejtett, hiteles és lényeges információk közlése. (3) Szerkezet: a szöveg egységes, kifejtett szövegmű-e, érzékelhető-e benne a témához és műfajhoz illő előrehaladás, szerkesztési elv. Figyelembe veszi a makro- (bevezetés, tárgyalás, befejezés) és mikroszerkezeti (gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága, előrehaladása) elveket. (4) Stílus: a stílusregiszter megfelel-e a kommunikációs helyzetnek, követi-e a stílusnormákat, egyenletes-e és változatos-e. (5) Nyelvhelyesség: az írott köznyelv grammatikai és tagolási szabályaihoz való igazodás.

Összességében a folyamatalapú írástanítás értékelési elveiben a hagyományos, eredményközpontú megközelítéssel szemben a folyamatot, az önkifejezést, a gondolkodást és a fejlődést helyezi előtérbe, hangsúlyozva a támogató visszajelzéseket és a többszöri átdolgozás lehetőségét.

Az empirikus kutatás körülményei

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

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

A fogalmazások értékelésének szempontjai

A fogalmazások értékelése kapcsán számtalan kérdés merülhet fel. Melyek azok a szempontok, amelyeket a tanító az értékelés során hangsúlyosnak tart? Itt is előtérbe kerülnek a formai, stilisztikai, nyelvhelyességi szempontok vagy nagyobb teret kap a kreativitás? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre vártuk a választ interjúalanyainktól, amikor megkérdeztük őket, hogy „hogyan történik a fogalmazások értékelése? Milyen szempontok mentén, hogyan értékelnek?” A válaszok változatosan alakultak, igyekszem a teljesség igényével ismertetni azokat. Egy részük a klasszikus retorika elvárásait tükrözi. I2, I3 és I4 például három jegyet ad a fogalmazásra: egyet a külalakra (attól függetlenül, hogy milyen a tartalom), egyet a tartalomra (értékelve a témátartást és a koherenciát), egyet pedig a helyesírásra. I15 hasonló szempontok mentén szintén három érdemjegyet ad, egyet a tartalomra, egyet a helyesírásra és egyet a szerkezeti felépítésre. I 21 ugyanezen kategóriák mentén értékeli, hozzátevé, hogy a jegyek mellé szöveges kommentárt is ír minden esetben. I5 meghatározó szempontnak tartja, hogy cím és a tartalom összhangban legyen, a hármas tagolásnak megfelelően épüljön fel szerkezetileg, adekvát stílusban íródjon, kreatív gondolatokat tartalmazzon, és értékeli a helyesírást is. Ugyanezen szempontokat hangsúlyozza I11 is, de hozzáteszi, hogy nagyon nehéz objektívnek lenni, mert mindig van olyan fogalmazás, ami jobban vagy kevésbé tetszik. I7 – bár fontos szempontnak tartja a fogalmazás szerkezetét, stílusát, nyelvhelyességét, helyesírását és külalakját – csak a tartalomra ad osztályzatot. Ezen kívül hangsúlyozza az önellenőrzés és a hibák javításának fontosságát. I13 is a tartalmat, a helyesírást és a külalakot nevezi meg az értékelés szempontjaiként, de hozzáteszi, hogy a tanulók egyéni képességeihez viszonyítva értékeli. Ehhez nagyon hasonló I19 véleménye is, aki úgy fogalmaz, a tanulót önmagához, az előző teljesítményéhez mérten, a tantervi követelményeket (tartalom, szerkezet, megformáltság, külalak, helyesírás) figyelembe véve értékeli. I6 is a tartalmi tényezőket helyezi előtérbe: azt vizsgálja, hogy a témáról szól-e, valamint mennyire érdekes és választékos a fogalmazás. I8 és I9 csak a kiemelkedően jó fogalmazásokat értékeli jeggyel, hangsúlyozza az egyéni visszajelzés jelentőségét, és mindig ad lehetőséget az átdolgozásra, valamint a helyesírási hibák javítása is kötelező. I17 két osztályzatot ad, egyet a tartalomra és egyet a helyesírásra. Az értékelésnél figyelembe veszi a cím és tartalom összefüggését, a témátartást, a hármas tagolás meglétét és a terjedelmi előírásoknak való megfelelést. I18 a fő szempontként azt nevezi meg, hogy a tanultakat tudja alkalmazni a tanuló (például a hármas tagolás tartalmi és formai megjelenítése), de hangsúlyozza még a szóismétlés kerülésének és a kreatív gondolatok megjelenésének fontosságát is. I12 szövegesen értékeli és a legjobbknak lehetőséget ad a felolvasásra. Az értékelés szempontjaiként a témának megfelelő tartalmat, a szerkezeti tagolást, a külalakot és a helyesírást nevezte meg. Fontosnak tartja ezen kívül a hibák tudatosítását és a sikerélményt is. I20 egyénre szabottan, pozitívumokat hangsúlyozva értékeli. Figyelembe veszi a helyesírást, de nem hangsúlyosan, ezen kívül figyelembe veszi a tagolást, a külalakot és a címnek megfelelést.

Az 1. ábrán az látható, hogy milyen arányban jelentek meg a válaszokban az egyes értékelési szempontok. A szempontok betűmérete az említés gyakoriságával arányosan növekszik. Ahogy az az előbbieken részletezett leírásból is kiderül, illetve az ábra is szemlélteti, hogy az értékelési szempontok közül a leghangsúlyosabban a helyesírás, a külalak, a tartalom és a szerkezet jelennek meg. A tartalmi elvárások kapcsán leggyakrabban a cím és a szöveg

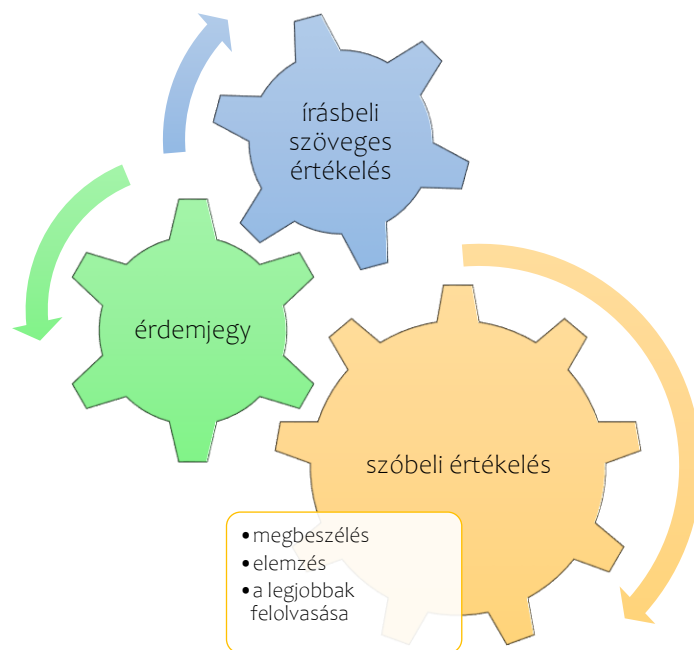
összefüggése és a koherencia szerepeltek. A folyamatalapú szemléletmód nagyon kevés esetben jelenik meg. Néhányan fogalmaztak meg olyan véleményt, hogy a fogalmazásban fellelhető egyéni gondolatokat, kreatív megoldásokat, ötletességet, eredetiséget értékelik.



1. ábra: A fogalmazások értékelésének szempontjai

A visszajelzés módja

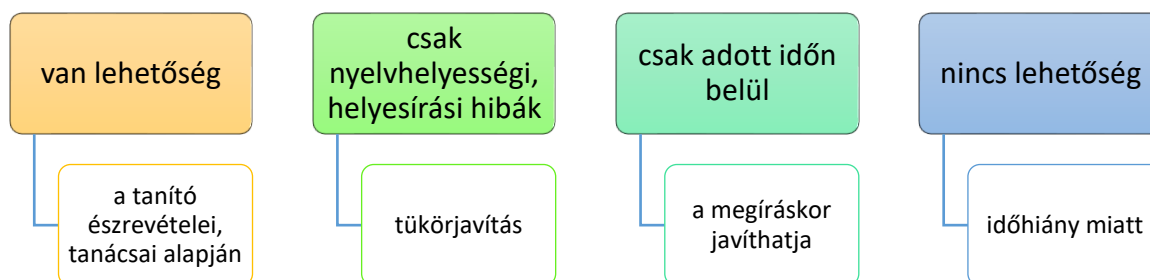
Arra a kérdésre, hogy milyen formában adnak visszajelzést a tanulók fogalmazásaira, két tanító válaszolta, hogy kizárólag jegyek formájában, ketten pedig úgy fogalmaztak, hogy az érdemjegyek mellé szöveges értékelést írnak. Hét interjúalany számolt be arról, hogy az osztályzatokat írásban és szóban is szöveges értékeléssel egészíti ki, míg a legtöbben, tizenegyen azt a választ adták, hogy a gyerekek jegyet kapnak a fogalmazásukra, amit órán szóbeli értékeléssel egészítenek ki. Többen is hangsúlyozták, hogy megbeszélik órán a fontosabb tanulságokat, kiemelik a típushibákat, és egyénre szóló tanácsokat adnak a gyerekeknek. Az is gyakran elhangzott, hogy a legsikerültebb fogalmazásokat felolvassák az órán, ezzel mintát mutatva a többieknek. Közös vonás volt több válaszban is, hogy biztató, bátorító mondatokat fűznek akár szóban, akár írásban személyre szólóan, kiemelve a pozitívumokat, ami motiváló hatással bír. A visszajelzések legjellemzőbb típusait a 2. ábrán szemléltettem.



2. ábra: A visszajelzés módja a fogalmazások értékelésekor

Javítás, átdolgozás lehetőségének megjelenése fogalmazásórán

Arra a kérdésre, hogy van-e lehetőség az elkészült fogalmazások átdolgozására, jellemzően nemleges válaszok érkeztek. A pedagógusok elismerik, hogy fontos, indokolt és hasznos lenne az újraírás, átdolgozás, de keserűen állapítják meg, hogy az időkeretek ezt nem teszik lehetővé, heti egyszer negyvenöt perc nagyon kevés. Ezért legtöbbször (nyolcan) a helyesírási és nyelvhelyességi hibák jelölésére törekszenek, és ezek javítását kérik diákjaiktól, jellemzően tükörjavítással. Ketten mondták azt, hogy az óra keretein belül, a megírásakor van lehetőség újraolvasni és átdolgozni a fogalmazást. Heten egyértelműen kijelentik, hogy nincs lehetőség az átdolgozásra, a rendelkezésre álló időkeretek között ezt kivitelezhetetlennek látják. Mindössze öten mondták azt a válaszadók közül, hogy teremtenek lehetőséget az átdolgozásra. I20 úgy fogalmaz, ha valaki szeretné átdolgozni, megteheti, de nem várja el kötelező feladatként. I2 páros vagy csoportmunkában írat fogalmazást és az átdolgozást is így végzik el a tanulók. I14 délutáni feladatnak adja fel az átdolgozást, I5 pedig úgy fogalmaz, hogy a tanító javaslatai alapján újraírhatják, módosíthatják a gyerekek az fogalmazásaikat. A válaszok típusait a 3. ábra szemlélteti.

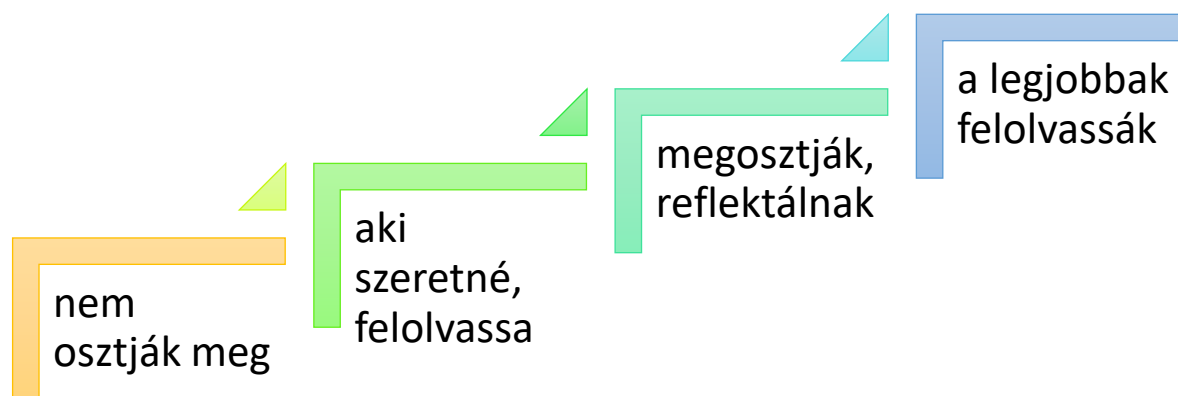


3. ábra: Van-e lehetőség az elkészült fogalmazások javítására, átdolgozására?

A fogalmazások megosztásának gyakorlata

Az interjúkban kitértünk annak vizsgálatára is, hogy fontosnak tartják-e a pedagógusok annak lehetőségét, hogy az elkészült fogalmazásokat megoszthassák egymás között a diákok, reflektálhassanak saját, illetve társaik munkájára. A legtöbben, a tanítók 50 százaléka azt a stratégiát alkalmazza, hogy csak a legjobbakat olvassa fel. Érdekes egy-két választ szó szerint is idézni tőlük. I9 úgy fogalmaz „csak a nagyon jókat osztjuk meg az osztállyal. A rosszakat nem szoktam felolvasni, soha nem szégyenítenék meg gyereket.” I17 szavait idézve „csak a legjobbakat szoktam felolvasni, vagy pedig egy-egy mondatot kiragadva elrettentő példaként a nagyon gyengékből, név nélkül.” I11 pedig az alábbi álláspontot képviseli: „a nekem tetszőket felolvassák egymásnak és aki még szeretné, felolvashatja, azután pedig értékeli egymás munkáját”. Úgy vélem, a pozitív minta miatt jó gondolat a legjobb fogalmazásokat felolvasni, vagy legalább részeket kiemelni belőlük, hiszen mintául szolgálhatnak a többieknek. Ugyanakkor látnék lehetőséget abban is, hogy a nem teljesen jól sikerült, hibákat tartalmazó fogalmazásokat is megmutassuk a többieknek, természetesen név nélkül, és nem „elrettentő példaként” vagy azért, hogy „megszégyenítsük” a szerzőt. Saját gyakorlatomban például alkalmazom azt a megoldást, hogy az elkészült fogalmazásokat beszkennelem, majd kivetítek belőle szövegrészeket, és közösen elemezzük a gyerekekkel, hogy mit tartanak jónak, illetve találnak-e benne hibát, mit lehetett volna másként írni. Közös gondolkodással sok-sok építő jellegű javaslat szokott születni, és a tapasztalat az, hogy a hibákból és azok javításából többet tanulnak, mint egy-egy tökéletes fogalmazás felolvasásából. Természetesen egyenként beszkennelem a fogalmazásokat időigényes, ugyanakkor megéri a fáradságot.

További hat interjúalany (27 százalék) mondta azt, hogy a gyerekeknek van lehetősége órán megosztani egymással az elkészült fogalmazásokat, és a diákok reflektálhatnak egymás írásaira, véleményt fogalmazhatnak meg, értékelhetik azokat. I19 páros feladatként szokta végeztetni a reflektálást: a padtársak egymás munkáját értékelik. Egy újabb opciót jelent azon válaszadók stratégiája, akik önkéntes alapon teszik lehetővé a megosztást: aki szeretné, felolvashatja a többiek előtt. Olyan vélemény is volt, hogy a megosztásra nincs lehetőség, mert az időkeretek nem teszik lehetővé. A válaszok típusait a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: Megosztják-e a tanulók egymással az elkészült fogalmazásokat? Van-e lehetőség reflektálni egymás munkájára?

Adott témával, fogalmazással való továbbdolgozás gyakorlata

Megkérdeztük azt is, hogy egy-egy már elkészült fogalmazás szövegével dolgoznak-e tovább a későbbiekben. Túlnyomórészt nemleges választ kaptunk, egy-két kivételtől eltekintve. I5, I6, I11 és I14 és I20 említette, hogy ha nem is minden alkalommal, de van rá példa, hogy egy-egy szöveg később is előkerül vagy további feladat kapcsolódik hozzá. I6 az olvasónaplót emelte ki, aminek kapcsán van lehetőség a továbbgondolkodásra, I20 a levelet említette, amire válaszolni szoktak. I14 projektfeladat részeként közös szövegalkotás formájában valósítja meg, amihez számos egyéb feladat, pl. megbeszélés, rajzolás stb. kapcsolódik.

Összegzés

Az interjúkutatás jelen tanulmányban elemzett eredményeiből levonható tapasztalatokat összegezve először fontosnak tartom megállapítani, hogy a megkérdezett tanítók értékelési rendszere különbözik egymástól. Nincs egységes elvárásrendszer, aminek mentén alsó tagozatban a fogalmazásokat értékelik. A legnagyobb arányban a klasszikus szempontok dominálnak válaszaikban, vagyis a hármas tagolásnak megfelelő szerkezeti felépítés, a cím és a tartalom összhangja, a nyelvhelyesség, a helyesírás és a külalak azok a tényezők, melyek az érdemjegy(ek) alapját képezik. Az osztályzatok mellé a pedagógusok többsége szóbeli értékelést is fűz, közülük többen hangsúlyozták a bátorító, motiváló szavak és a pozitív attitűd fontosságát. Ezen kívül vannak néhányan, akik a jegy mellé szöveges értékelést is írnak, melyben tanácsokat, javaslatokat fogalmaznak meg a jövőre vonatkozóan. Ezek értékelendő eljárások, ugyanakkor a tényleges hatékonyságot, fejlődést, mérhető pozitív javulást akkor lehetne elérni a fogalmazástanításban, ha a diákoknak lenne lehetőségük a fogalmazásokat átdolgozni, újraírni a kapott visszajelzések alapján. Erre azonban – ahogy az interjúkból is kiderült – nagyon korlátozott lehetőségek állnak rendelkezésre. A fogalmazások megosztására vonatkozóan az a tendencia érvényesül elsősorban, hogy a legjobbakat olvassák fel, mintegy mintaként a gyengébbek számára. Ezt a gyakorlatot érdemes lehet kiegészíteni a hibás fogalmazások bemutatásával, a hibák közös keresésével és javításával is.

A kutatás eddig feldolgozott eredményei még inkább megerősítettek abban, hogy a tanítók körében a fogalmazástanítás kapcsán még mindig elterjedtebb az eredményorientált szemléletmód, mint a folyamatalapú. A további feldolgozandó témák közé tartoznak 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

Hillocks, George (1984): What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 1: 133–170.

Magyar Ágnes (2023a): Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában In: Tomori Tímea (szerk.): *Innováció a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 16.* Budapest, Hungarovox Kiadó, 56–65.

Magyar Ágnes (2023b): Kreatív-produktív történetalkotás – Az alkotás öröme és a siker élménye játék a művészetekben órán. *Opus et Educatio*, 10. évf. 4. sz. 344–354.

Magyar Ágnes (2025a) (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, PPKE.

Magyar Ágnes (2025b): Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre. *Katedra* 32. évf. 7–8. szám. Url: https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_07-08_16/ (Letöltés ideje: 2025. 06. 08.)

Raátz Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelvpedagógia*. 1. (3–4.) <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Letöltés ideje: 2025.05.22.)

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

Szilassy Eszter (2014): Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelvpedagógia*. Url: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528> (Letöltés ideje: 2025. 06. 02.)

Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelvpedagógia*. 1.(1) Url: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Letöltés ideje: 2025. 06. 02.)