

Magyar Ágnes

Differenciálás és tantárgyköziség a fogalmazástanításban

Bevezetés

Az írásbeli szövegalkotás megalapozásához vezető út komplex folyamat, ami nem az általános iskolában, hanem jóval korábban, túlzás nélkül állíthatjuk, hogy az anyaméhben kezdődik. Az elsődleges szocializációs színtér, a család meghatározó szerepet tölt be az anyanyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztésében, amire a másodlagos szocializációs színterek, az intézményes nevelés (bölcsőde, óvoda, iskola) építeni tudnak. A kulturális ingerekben gazdag otthoni környezet, a könyvek jelenléte és szeretete, a közös olvasmányélmények, a szülői példamutatás, a beszélgetések mind-mind alakítják, formálják az anyanyelvi kompetenciákat, és hatással vannak a későbbi tanulási és tanulmányi teljesítményre. Azok a gyerekek, akik jó szociokulturális háttérrel rendelkeznek, az iskolai tanulmányaikat előnyből indítják a szociokulturálisan szegény háttérű tanulókhoz képest. Amennyiben az ebből fakadó hátrányhoz még sajátos nevelési igény vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség is társul, az még tovább növelheti az azonos életkorú csoportok tagjai közötti teljesítménybeli különbségeket. Az anyanyelvi és irodalmi nevelés terén ezek a különbségek már az írásbeli szövegalkotást megalapozó részképességeknél is érzékelhetők lesznek, és mire a normál képességű gyerekek eljutnak arra a szintre, hogy összefüggő szöveget alkossanak írásban, a hátrányból induló gyerekek valószínűsíthetően jóval az ő teljesítményszintjüktől lemaradva követik őket. Természetesen a pedagógus változatos módszertani repertoárral, egyéni segítségnyújtással, differenciált óratervezéssel sokat tehet a hátránykompenzációért. Tanulmányomban az alsó tagozatos fogalmazóórákon vizsgálom a differenciálás lehetőségeit, valamint a fogalmazás tanításának mint tantárgyközi feladatnak a megvalósulását tanítókkal készült interjúk alapján.

Elméleti háttér

A differenciálás a különleges bánásmódot igénylő tanulók nevelésének–oktatásának az alappillére. Lényege a tanítási–tanulási folyamatnak a tanulók egyéni sajátosságaihoz történő igazítása. Célja, hogy minden diák a saját tudásának, képességeinek, céljainak és érdeklődési körének megfelelő oktatásban részesüljön. Nem csupán a lemaradók felzárkóztatása a cél, hanem az is, hogy minden tanuló a maga tempójában fejlődhessen. Formáját tekintve egyénre szabott (individualizált) munkaforma alkalmazható, amely különösen fontos a kiemelkedően jól, illetve a nagyon gyengén teljesítő gyerekeknél (Vigné Nagy – Albrechtné, 2010). Homogén csoportok alakíthatóak ki, ahol a tagok hasonló képességszintűek, és differenciált feladatokon dolgoznak. Emellett létrehozhatóak heterogén csoportok is, ahol a tagok azonos feladaton dolgoznak, de képességeiknek megfelelően tartalmi differenciálás történik. Fontos tehát a módszertani sokszínűség: a pedagógusnak széles módszertani repertoárból kell választania, figyelembe véve a tantárgyat, a diákok életkorát, az előzetes ismereteiket és hangulatukat, hogy minden tanuló eredményes legyen. A konstruktív pedagógiai eszköztár, beleértve az infokommunikációs eszközöket és a valós környezetben szerzett tapasztalatokat, segíti a tanulók egyéni tanulási útvonalaának a szervezését (Katona, 2020). Minden tanuló számára biztosítani kell az egyéni haladás lehetőségét. Bizonyos tanulók több, mások kevesebb feladatot oldhatnak meg, és a feladatra szánt időkeret is változhat. A fejlesztő értékelés rendszeres és egyénre szabott, tájékoztatást nyújt a tanulási folyamat aktuális állásáról, és segít a tanulási

szükségletek meghatározásában. Kiemelt fontosságú a tanuló eredményeinek önmagához, saját korábbi teljesítményéhez viszonyított értékelése (Magyar, 2025b).

A megfelelő íráskészség kialakulása hosszú folyamat, diszgráfiás tanulóknál jellemzőek a lassúság, a rendezetlen íráskép, a helyesírási hibák. Ilyen esetben szövegszerkesztő program alkalmazása, illetőleg diktálás segíthet. Az íráskészség fejlesztése minden tanórán megvalósulhat másoltatással, memorizálható mondatok írásával, diktálással, válogató másolással, mondatokkal végzett műveletekkel. A szóbeli kifejezőkészség fejlesztése magával hozza az írásbeli kifejezés fejlődését, ezért az SNI tanulók esetében elsődleges feladat a szóbeli szövegek megértésének és alkotásának a fejlesztése, a beszédtechnikájuk javítása. A tanulók önálló, teljes fogalmazásának előkészítése tudatos és rendszeres fejlesztést igényel (Vigné Nagy & Albrechtné, 2010). Fontos, hogy a szövegalkotás ne csak a magyarórákon, hanem más tantárgyak során is megjelenjen, segítve a tananyag megértését és az alapfogalmak elsajátítását. Az értékelésnél ne elsődlegesen a helyesírási hibákat keressük, hanem a gondolatközlésre koncentráljunk (Magyar, 2025b). Biztosítsunk segédeszközöket, és engedjük a kérdezést. A fogalmazástanítás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló belső szükségletből, inspirált állapotban fogalmaz. A motiváló beszélgetések oldott, vidám hangulatot teremtenek. A témának olyannak kell lennie, amelyről a tanulóknak van mondanivalójuk, amely felkelti az érdeklődésüket, teret ad a fantáziának és az érzelmek leírására ösztönöz (Magyar, 2025a).

A pedagógus szerepe meghatározó: folyamatosan figyelemmel kell kísérnie a tanulók viselkedését, és segítően be kell avatkoznia a feladatmegoldás során (Vigné Nagy & Albrechtné, 2010). Fontos, hogy a motiváló eljárásokat tudatosan és változatosan alkalmazza az órák színesebbé tételéhez és a tanulók belső motivációjának a kialakításához. Különösen fontos az aktivitás serkentése és a gondolkodtatás. Az írásbeli szövegalkotás a kritikai gondolkodás kialakításának, fejlesztésének a természetes terepe és kerete (Bárdossy és mtsai 2002). Tanítása tantárgyközi feladat, hiszen elősegíti a tananyag mélyebb megértését, valamint más tantárgyak anyagába is hatékonyan beépíthető, változatos módszerek révén (Magyar, 2023). Fejlődése és fejlesztése pozitívan hat a kommunikációs kompetenciák, a kognitív képességek és a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődésére (Koós, 2014).

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.

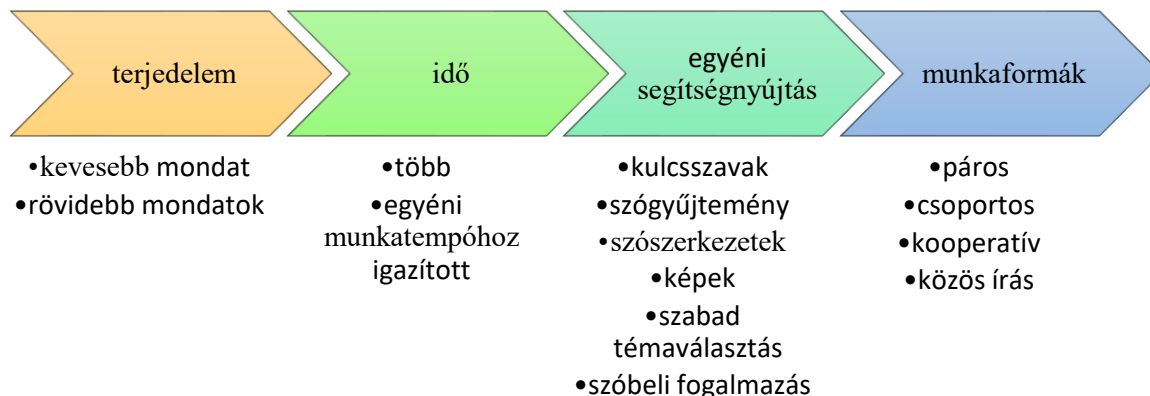
Kvalitatív kutatási eljárásként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás 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, a 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.

Az eredmények

Differenciálás a fogalmazásórán

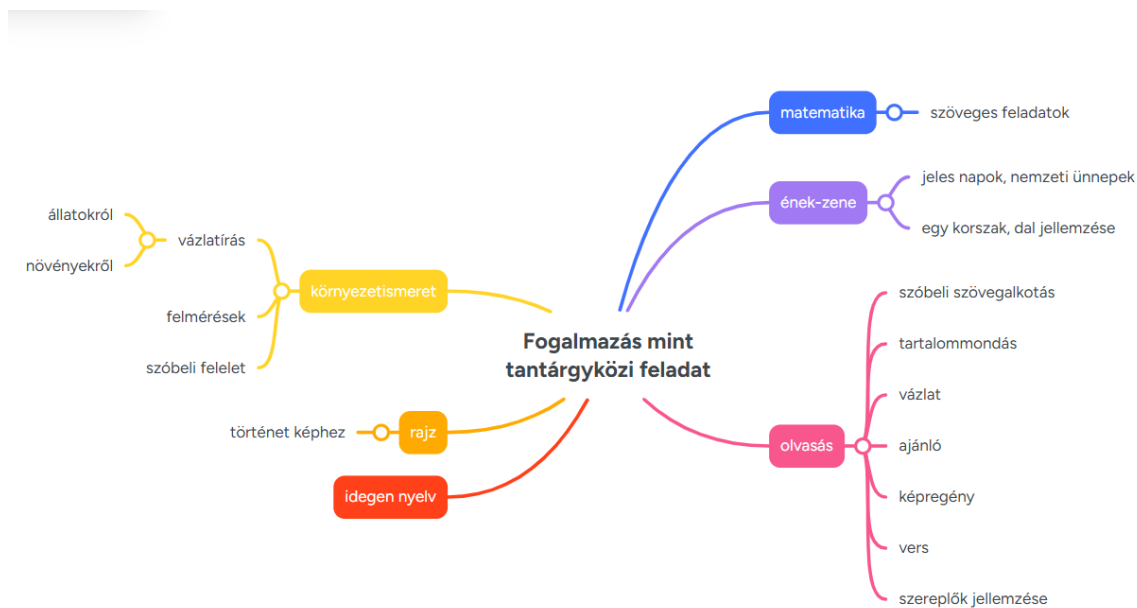
Az interjúk során megkérdeztük a tanítókat arról, hogy hogyan lehet differenciálni a fogalmazástanítást, valamint, hogy milyen gyakorlatot követnek az SNI-s, BTMN-s tanulók esetében a fogalmazástanításban. A beszélgetések egyik fontos tanulsága, hogy ezekre a kérdésekre nem lehet egyszerű választ adni, hiszen a differenciálás nagyon sok tényező függvénye. Az mindenesetre nagyon biztató, hogy a válaszadók többsége fontosnak tartja és valamilyen formában alkalmazza a differenciálást a fogalmazásórán, többségük még akkor is, ha nincs különleges bánásmódot igénylő tanuló az osztályban. Ahogy korábban, az értékelésről szóló cikkünkben (Magyar, 2025b) arról már írtunk, az osztályozásnál szempont lehet, hogy a tanulót a saját korábbi teljesítményéhez és ne a többi tanuló teljesítményéhez viszonyítsuk, és aszerint értékeljük. Az interjúalanyok többsége említette, hogy amennyiben van az osztályban SNI vagy BTMN státuszú tanuló (márpedig szinte általánosnak mondható, hogy egy-egy osztályban legalább egy ilyen diák található), a legelső, amire alapozhatnak, az a szakértői vélemény. Ebben részletesen benne foglaltatik, hogy milyen részképességzavar vagy egyéb különleges bánásmódot igazoló probléma áll fenn a tanuló esetén, és útmutatót is tartalmaz arra vonatkozóan, hogy milyen elvárások fogalmazhatók meg vele szemben, valamint hogyan valósítható meg esetében az egyéni segítségnyújtás. A leggyakrabban (11 alkalommal) említett differenciálási mód a terjedelmi elvárásban mutatkozó különbség volt, vagyis az atipikus fejlődésmenettel rendelkező tanulóktól nem várják el azt a terjedelmet, mint a tipikusan fejlődő társaiktól. Néhányan konkrétan számszerűsítették is, ha a többségi gyerekektől 8–10 mondatot várnak el, akkor a differenciáltan tanulóktól 5–6 mondatnyi szöveget is elfogadnak. A másik legjellemzőbb válasz az volt (10 válaszadó is említette), hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára több időt biztosítanak a fogalmazás megírásához. Az interjúalanyok többsége beszámolt olyan differenciálási módról, amely a tanulók egyéni sajátosságaiból indul ki, vagyis személyre szabott segítségnyújtásra törekszenek. Vannak (I7, I8, I13, I19, I21), akik például kulcsszavak megadásával segítik őket, de sokat segíthetnek a hívóképek is (I2, I13, I14, I19 is alkalmazza ezeket). I2 gyakorlatához tartozik az is, hogy hiányos szöveget egészített ki vagy megkezdett szöveget kell folytatniuk az érintett tanulónak. Néhányan említették (I10, I14, I22), hogy közösen fogalmazták meg a szöveget a diákkal, vagy indokolt esetben szóbeli szövegalkotással váltják ki a fogalmazásírást (I6, I8, I11). Olyan is van (a szakértői vélemény függvényében), aki csak a helyesírás alól ad felmentést (I3, I4, I18). Hárman említették (I2, I12, I22), hogy páros, csoportos vagy kooperatív munkaformákban alkotással segítik a gyengébb képességű tanulót a szövegalkotásnál. Tapasztalataik szerint a jobb képességű tanulók pozitív hatással vannak az alacsonyabb teljesítményszintet produkálók eredményeire.



1. ábra: A differenciálás módjai fogalmazásórán

A fogalmazás mint tantárgyközi feladat

Kutatásunk során azt is vizsgáltuk, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok gyakorlatában megjelenik-e a fogalmazástanítás tantárgyközi feladatként, vagy kifejezetten az írás és olvasás órákra korlátozódik. A 22 interjúalany mindegyike egyetértett abban, hogy más tantárgyakhoz kapcsolódóan is megjelenik a szóbeli és írásbeli szövegalkotási kompetencia fejlesztése is. Azt, hogy milyen területhez kapcsolódóan említették, a 2. ábrán jelenítettük meg. A leggyakoribb válasz az volt, hogy a környezetismeret és a matematika órán van lehetőség leginkább fogalmazási feladatok megoldására. Matematikából a szöveges feladatok adnak lehetőséget az írásos fogalmazásra, míg környezetismeretből a szóbeli és írásos szövegalkotás különböző megnyilvánulásait sorolták fel, úgymint egy-egy állat vagy növény jellemzése szóban, akár felelet formájában vagy vázlat készítése a tanultakról, és a felmérések kifejtős feladatai is ide tartoznak. Természetesen az olvasásórát is többen említették egy-egy olvasmány tartalmának a felidézése kapcsán: arról összefoglaló, vázlat készítése, a szereplők jellemzése, illetve akár kreatív írásgyakorlatok (vers, képregény, ajánló) készítéseként egy-egy műhöz kapcsolódóan. Egy-egy olyan válaszadó is akadt, akik az ének-zene és a rajzórát említették példaként a fogalmazás integrálására, és egy válaszadó említette az idegen nyelv órát. Rajzórán lehet például történetet írni képhez, énekből pedig egy-egy korszak bemutatása vagy jeles napokhoz, nemzeti ünnepekhez való forrásgyűjtés lehet akár szóbeli, akár írásbeli fogalmazási feladat.



2. ábra: A fogalmazás mint tantárgyközi feladat alsó tagozatban

Összegzés

Tanulmányomban a differenciálás és tantárgyköziesség jelentőségét taglaló elméleti bevezetőt követően egy, tanítók körében végzett interjúkutatás részeredményeit ismertettem. Arról kérdeztük az interjúalanyokat, hogy hogyan, milyen módszerekkel tudnak differenciálni a fogalmazásórákon, melyek az egyéni bánásmód megjelenési formái a gyakorlatukban. Ezen kívül az arról alkotott véleményüket is ismertettük, hogy teremtenek-e lehetőséget más tantárgyakon belül a fogalmazási készség fejlesztésére, és ezt hogyan valósítják meg a gyakorlatban. Összességében számos jó gyakorlattal, módszertani ötlettel, követendő pedagógiai attitűddel ismerkedtünk meg mindkét témában, ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy még akár a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel kapcsolatos szemléletmód és módszertani eszköztár, akár a tantárgyköziesség, a tantárgyi integráció terén is jócskán bővíthető a módszertani eszköztár és a pedagógiai kultúra, amelynek a színesítéséhez talán a jelen tanulmányban foglalt jó gyakorlatok is hozzájárulhatnak.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla & Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE

Koós Ildikó (szerk.) 2014: *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp.

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

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

Magyar Ágnes (2025b, megjelenés alatt): *Értékelés és visszajelzés fogalmazásórán*. Katedra, 32. évf., 1-2. szám, https://katedra.sk/folyoirat/xxxiii_01-02_12/ (Letöltés ideje: 2025. 10. 08.)

Katona Nóra (szerk., 2020): *Hogyan igazodhatunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. In.: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf> Utolsó megtekintés: 2025. 06. 25.

Vígné Nagy Eleonóra és Albrechtné Jancsó Erika (2010): *A sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésének lehetőségei a tanórákon*. In.: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://mas-kep.hu/_doc/3_fejlesztas.pdf Utolsó megtekintés: 2025. 06. 25.