GÉNIUSZ MŰHELY 20.

AZ ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS JELLEMZŐI ALSÓ TAGOZATOS TANULÓKNÁL – A KREATÍV ÍRÁS MINT A NYELVI-VERBÁLIS TEHETSÉG AZONOSÍTÁSÁNAK ESZKÖZE

Rádi Orsolya Márta
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,
Neveléstudományi Tanszék
1126 Budapest, Kiss János alt. 40.
radi.orsolya@gmail.com

Tartalom

Absztrakt 3
I. Fogalmi, koncepcionális háttér 4
I. 1. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az alsó tagozaton 4
I. 2. Az íráshasználat neurológiai feltételei 5
I. 3. Az írásbeli szövegalkotás 6
II. A konkrét vizsgálat 7
II. 1. A konkrét vizsgálat bemutatása 7
II. 2. A kutatási eredmények elemzése 11
II. 3. Példák a kreatív írásra mint a tehetségazonosítás szubjektív módjára 15
III. Összegzés 26
Irodalom 27

Absztrakt

Az írásbeli szövegalkotás, az íráshasználat a humán kommunikáció részei. Tanórai vizsgálatokat végeztünk a meg gyelés módszerével, az írásbeli szövegalkotás mennyiségének, minőségének kategorizálásával. Kutatási eredményeink elemzése során példákat hozunk arra, hogyan lehetnek az írásbeli szövegalkotás magasabb képességszintjein megvalósuló produkciók a nyelvi-verbális területen a kreativitás felderítésének adatgyűjtési forrásai.

Kulcsszavak: *írásbeli szövegalkotás, kreatív írás, a meg gyelés mint módszer, többszörös intelligencia, tehetségazonosítás*

I. Fogalmi, koncepcionális háttér

Az anyanyelvi kompetenciák megléte a tanulás, tudás alapvető feltétele. A tanulás és a tudás egymással összefüggő folyamat, a tanulás célja tulajdonképpen a tudás. Célja és eredménye is. "*Ma már tudható, hogy a tudás nem egyszerűen a magukban álló és felidézhető ismeretek birtoklása. Bár ez is, de sokkal több, egyetemesebb ennél. A tudás sokténye zős bonyolult komplexum. Nagyon kétes, sőt mesterkélt megoldás lenne zárt de nícióba kényszeríteni. Egy lehetséges nézőpontból úgy tarthatjuk, hogy a tudás az egyén, a személyiség birtokában lévő aktív készlet, amely folyamatosan változik, alakul és ugyanakkor maradandó, állandósuló is, amelynek egyaránt vannak rejtőző és előtérben álló elemei. Ez a maradandó, állandósuló és folyamatosan változó aktív készlet megőrzött és felidézhető ismeretekként, ismeretrendszerekként, gondolkodási és gyakorlati cselekvési műveletekként, érzelmi tartalmakként, reakciómódokként, viselkedési és kommunikációs tevékenységként van jelen és működik.*" (Csoma, é.n.). Csoma Gyula szavaiból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulás és a tudás nem csupán az ismeretek tartalmáról ad képet, hanem az aktivitás mikéntjéről is, tehát a pszichikus funkciókról és a gondolkodási műveletek szintjéről is. „*A tanulás individuális tevékenység, amely azonban legtöbb megnyilvánulásában közvetlen és közvetett emberi kapcsolatok (interperszonális interakciók) hálójában, tehát társadalmi (szociális) közegben megy végbe, még a spontán tanulás eseteiben is…A tanulás individuális funkcióin keresztül érvényesíti szociális funkcióit.*" (Csoma, é.n.). Ezt szem előtt tartva vizsgálatunkban akciókat és interakciókat gyeltünk meg a tanítási órákon, az írásbeli szövegalkotáshoz kapcsolódóan.

I. 1. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az alsó tagozaton

Az iskola, annak kezdő és alapozó szakaszának célja a meglévő eltérések egymás javára fordítása, megtartva a különleges gondolkodásmód, az új gondolkodási struktúrák értékét. Tehát eleget tegyen az optimális fejlesztés eszményének.

Egy olyan komplex képesség, mint például az anyanyelv használata, egyfajta viselkedés megtanulását, magát a *viselkedést* is jelenti. A nyelvhasználatnak sokféle megnyilvánulása, végtelen adaptív helyzetben való helytállást biztosít, rengeteg árnyalattal, mégis szabályredszerrel. A jövő nyitottsága, előre nem tervezhetősége egyrészt egzisztenciális kényszert, másrészt morális felelősséget is jelent az emberi tanulás szempontjából. A tanulást az élet során egy horizontálisan és vertikálisan is megjelenő tevékenységnek is kell tekintenünk: tartunk egy mennyiségtől egy sokszoros mennyiség felé, és ennek a folyamatnak vannak időbeli és minőségi jellemzői. Az anyanyelvi kompetencia éppen ilyesféle változások komplex megnyilvánulása; az elsajátítása, minőségi és mennyiségi

változása maga is cél és eszköz. A tanulás tanulásának is alapfeltétele, tehát a gondolkodásmód alakulása és alakítása is.

A Nemzeti alaptantervben a műveltségterület az *alapelvek, célok* meghatározásával kezdődik. Ezek egymásra épülését már horizontális és vertikális elrendezésben is meg gyelhetjük. A vertikális elrendezés meg gyelése egy-egy fejlesztési feladat esetében könnyedén követhető, a fejlesztési feladatok konzisztenciáját nehezebb megállapítani.

Az írásbeli szövegalkotás (*írás, szövegalkotás)* az 1–4. évfolyamon a következőképpen jelentkezik: *„gondolatok, érzelmek, vélemények kifejezése"*((1)Nat, 2012:60), a kreatív írást az *irodalmi kultúra, irodalmi művek értelemezése* mint fejlesztési feladat tartalmazza. Az alsó tagozaton túlnyúlik, a rendelet az első hat évfolyamra vetíti a tartalmakat, mégpedig *„ismerkedés változatos ritmikai, zenei formálású lírai művekkel: ezek közös és önálló olvasása és feldolgozása a klasszikus, a kortárs magyar és világirodalom köréből"*, valamint *„a megismert narratív formák alkalamazása a …kreatív írásban*" ((2) Nat, 2012:64). Az érzelmek, vélemények kifejezése történhet narratív formában és művészi kifejezés eszközeivel is.

Az első négy évfolyamon a gondolatok, információk, érzelmek és vélemények egyszerű, érthető és hatékony közlésére hívja fel a gyelmet a Nemzeti alaptanterv. Ez azt is jelenti, hogy a szavakban adható válaszoktól célszerű volna eljutni a hosszabb szövegek kifejtésére alkalmas (szóbeli és) írásbeli munkákhoz. Mindezt úgy érdemes tenni, hogy törekedjenek a tanulók az érzékletességre, ehhez viszont az 1. és 2. képességszintű szövegalkotás nem ad kellő fejlesztési lehetőséget. Ugyanezt a képességszintet gyelhettük meg a tanulás-tanítás folyamatában, mégpedig az egyszerűbb szövegek szó szerinti jelentésének visszaadásában. Ahogy a különböző tantárgyak szaknyelvének mennyisége emelkedik, úgy kerül előtérbe a magasabb képességszintű íráshasználat.

I. 2. Az íráshasználat neurológiai feltételei

A fejlesztés irányát és intenzitását úgy tudjuk meghatározni, ha az optimális szintet és a gyermek fejlettségi állapotát ismerjük. E két adat elegendő ahhoz, hogy a fejlesztés megkezdődjön.

Az írás kialakulásának több szakasza van (Nagy, 2007). Az első az írásmozgás előtti szint (rkák), majd következik az elemi írásmozgás időszaka, végül az egyszerű- és összetett írásmozgás szintje. Ez utóbbi körülbelül a hatodik életév közepétől a hetedik közepéig tart. Nagy József szerint az életkor-speci kusságon kívül a szülők iskolai végzettsége is meghatározó az írásmozgás-koordinációban. Az íráshoz szükséges feltételek az anyanyelv-elsajátítás szintjei, az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság, a kézdominancia, a kézcsont fejlettsége. Külföl-

dön – és Magyarországon leginkább a Waldorf iskolákban – látható példa, hogy a gyermekek csak nyomtatott betűket írnak: először nagy- majd kisbetűket, és amikor a megfelelő fejlettséget elérik, akkor szinte automatikusan kötik össze a betűket. *„A hang-betű asszociáció kialakulásában a hangképzés akusztikus észlelést, a betűforma vizuális észlelést tesz szükségessé. A vizuális észlelés komponensei a formaelemek analízise és szintézise, alakállandóság, alak-háttér kiemelés, arány és irány értelmezése. A vizuális észlelés fejlettségi szintjét iskolába kerülés előtt a gyermekrajzok minősítésével adják meg. Csakhogy a geometriai formák másolási szintje pontosabb előrejelzést adhat a gyermek későbbi betűprodukcióiról (pl. Bender „A", „B")".* (Fazekasné Fenyvesi, 2006:197–198).

I. 3. Az írásbeli szövegalkotás

Az írásbeli szövegalkotás az ismeret jártasság szintjeként értelmezhető, amely fejlett képességekre épül. *„Képességeknek nevezzük a személyiség azon speciális funkcióit, amelyek valamilyen teljesítmény, illetve megnyilvánulás kivitelezésének a feltételeit és eszközeit biztosítják."* (Tóth, 2011:11). Röviden értelmezzük ezt a de níciót Tóth László szerint: speciális személyiségfunkciók, amelyek teljesítményhez kötődnek. *„A képességek tehát kivitelező funkciók és eszközök, és mint ilyenek, alá vannak rendelve a központi funkciók motiváló és célmegvalósító uralmának."* (Tóth, 2011:11).

Az írásbeli szövegalkotás mint tevékenység egyik funkciója: a kész produktum létrehozása, valamint az alkotói tudás leképeződése. A tudás összetett módon szerveződik Az írábeli szövegalkotásban megmutatkozó tudás az adott szöveg kohéziójában sajátos struktúrában jelenik meg (Pintér, 2009). Az írásbeli szövegalkotás egyik formájaként fogható fel a különböző feladatlapokban és a tudásszintmérő tesztekben a tudás direkt módon való mérése. Abban az esetben, amikor a tanulónak a tudásáról írásbeli szövegalkotás formájában kell számot adnia, akkor – a szöveg tulajdonságából adódóan – a tudása átalakul. Szeretnénk azt hinni, hogy ez az átalakulás érzékelhető. A tudás és a szövegalkotás közötti kapcsolat meg gyelhető, sőt: a szöveg alkotása a tudás beépülését befolyásolja (Pintér, 2009).

A kreatív írás kifejezheti a tudás és a szövegalkotás közötti kapcsolatot, meggyelhetjük, hogy a tudás színvonala mennyire van hatással az írásbeli szövegalkotás minőségére. Agondolatok szerveződését még nem említettünk. A szövegbe a tudás mondatok formájában épül be, miközben a gondolatok az írásbeli szövegalkotás folyamata során rendeződnek és állandóan változnak. Az adott tudást a szövegben hosszabb gondolatfolyamban kell megjeleníteni, miközben a szöveget is létre kell hozni. Ebből adódóan az a kérdés, hogy a szövegalkotás során ez a folyamat hogyan történik: előbb a tudás hívható-e elő a memóriából,

miközben folyamatosan alakul a szöveg, vagy a szöveg alkotása során idéződik fel az elsajátított tudás. Nehézséget okozhat a szöveg alkotásának és a tudás szerveződésének eltérő folyamata is. Amíg a tudásstruktúra bonyolult hálózat formájában szerveződik, addig a szöveg szerkezete lineárisan építkezik (Pintér, 2009).

A versírás nem lineárisan építkező szöveg. A benyomások, az érzések, a kavargó képek, az ötlettöredékek között nincs koherencia, ekkor még anélkül közelednek egymáshoz, kapcsolódnak össze egymással, hogy valami lineáris rendbe sorolódnának. Éppen emiatt alakulhatnak ki közöttük váratlan kombinációk, különleges láncolatok, viszonylatok. Ez is információ-feldolgozás (Apáti, 2003). A versben az érzések megfogalmazása, a gondolatok tettenérése nehéz. A valóság elemeinek kell látomássá nemesedniük. A valóság és a vers világa azonban nem kerülhet szembe egymással. Nem lehet eltérés az alkotás célja és a nyelvi kifejezés tartalma között. Semmi olyan titokzatos elem nem kerülhet a versbe, amelynek nincs értelme, ami nem a szerző alkotói szándékából ered (Apáti, 2003). A költészet nemcsak a nyelvi sajátosságaival él, hanem a szavak érzékletes vonásainak a feltárásával is (Apáti, 2003).

„*A kreatív írás (creative writing) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel.*" (Raátz, 2008). A versírás is tanulható, tanulandó. 2004-ben Lackó János és Vörös István indította az első egyetemi kurzust Magyarországon. Az Egyesült Államok területén, Európában és az angolszász országokban már régóta jelen van a felsőoktatásban. „*A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei.*" (Samu, 2004:11). A versírás önkifejezési folyamat, személyes jellegű megfogalmazást tesz lehetővé, az íráshasználat formái közül a magasabb rendű gondolkodási műveleteivel megoldható alkotás.

II. A konkrét vizsgálat

II. 1. A konkrét vizsgálat bemutatása

Tanulmányunk céljai között szerepelt annak feltárása, hogyan mutatkozik meg explicit módon a Nemzeti alaptantervben az íráshasználat, írásbeli szövegalko-

tás, ezen belül is a kreatív írás. Ebben a fejezetben elemezzük az alsótagozatos írásbeli szövegalkotás kvantitatív vizsgálatának adatait.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Mi jellemzi az írásbeli szövegalkotás területén az egyes képességszinteken meg gyelhető interakciókat?
2. Hogyan változik az írásbeli szövegalkotás teljesítménye a harmadik és a negyedik évfolyamon?
3. Hogyan szolgálhatja a nyelvi-verbális intelligencia a harmadik osztályos gyermekek verseiben a tehetségazonosítás pedagógiai, szubjektív módját?

Hipotéziseink:

1. Az írásbeli szövegalkotás jóval kevesebb a meg gyelt tanórákon, mint a szóbeli akciók, interakciók. Az írásbeli produkciók terjedelmét meghatározza a gondolkodási műveletek bonyolultsága.
2. Feltételezzük, hogy harmadik évfolyamon válik jellemzővé a 3. és 4. képességszintű írásbeli szövegalkotás.
3. A nyelvi-verbális intelligencia dominanciája többféle összetételben meg gyelhető a választott alsó tagozatos osztály tanulóinak verseiben.

Kérdéseink forrásai hospitálási tapasztalatok: a tanórai kommunikációt nagyrészt szóbeli interakciók alkotják. A tanítás-tanulás interakciói közül az írásbeli szövegalkotás többszempontú vizsgálatát végeztük 198 tanórán. Elemezhető 104 tanítási óra meg gyelési jegyzőkönyve volt. Az óralátogatások és a meg - gyelési szempontok alapján történő jegyzőkönyvek használata a gyakorlóhelyek és a pályázatban résztvevő iskolák tudtával történtek. Az intézmények kiválasztásakor szándékosan kerültek a vizsgálandó iskolák közé a kompetencia alapú programcsomagot bevezető intézmények tanulócsoportjai, illetve a pedagógus alapképzés gyakorlóhelyei. A közös a választásban az volt, hogy minden intézmény gyakorlóhelye a pedagógusképzésnek. Az intézmények közül 52 tanítási óra meg gyelése, jegyzetelése történt kompetencia alapú fejlesztést folytató intézményben, további 5 óra alternatív iskolákban, 49 pedig *egyéb* intézményben folyt.

Meg gyeléseink szerint 16% az írásbeli szövegalkotás aránya a tanórákon. Megállapítottuk, hogy a szóbeliség dominált a meg gyelt órákon. Az elemzés alá vonható meg gyelt interakció száma 12 391 volt. Az összes elemzett írásbeli szövegalkotás ebből 1983. A kutatás függő változója az írásbeli szövegalkotás képességszintje volt, a független változók: az adott évfolyamok és a szövegek mennyisége.

Vizsgálatunkhoz a meg gyelés módszerét választottuk. A meg gyelőlap fejlesztését és a próbameg gyeléseket a tanulmány írója végezte, majd egy 25 fős (esti tagozatos) hallgatói csoportot készítettünk fel a meg gyelőlap használatára. A hallgatói csoport a négy szövegértési szint megtanulása után előbb feladattípusokon, majd különböző műfajú szövegeken azonosította a gondolkodási szinteket. A következő fokozatban óratervezeteket elemeztek, végül felvételről látott órákon végeztek próba-meg gyelést. Ezek után kerültek csak közvetlen kapcsolatba az osztályokkal. Az esti tagozaton a hallgatók az ország bármelyik iskolájában végezhetnek egyhetes vagy annál hosszabb tanítási gyakorlatot. Tisztában voltunk azzal, hogy a meg gyelést végzők kiválasztása ellenére is jelentkezhetnek az úgynevezett elvárási torzítások, azaz olyan hatások, amelyek a vizsgálat eredményét a benne részt vevők elvárásainak függvényében torzítják. Jelen esetben ilyenek voltak a meg gyelők (akár téves) elvárásai arra nézve, hogy miről szól a vizsgálat, mi lenne a kutatás szempontjából helyes vagy elvárt válasz (Kiss és mtsai, 2006). Esetünkben ilyen elvárási torzítás még az órák kiválasztása: zömmel magyar nyelv- és irodalom órán történtek a meg - gyelések.

A választott tanulói csoporttól, a szülőktől nem kértünk engedélyt az óra adatainak rögzítéséhez. A tanítóktól, szaktanároktól igen, megbeszélés alapján. Maga a gyakorlat befogadása is nyilatkozathoz kötött, szerződés szabályozza ezt a pedagógusok és intézményünk között. A tanulók nem azonosíthatók.

A látott órákat megpróbáltuk szövegesen átírni, néhol rendelkezünkre állt óravázlat vagy tervezet, de ezeket nem adtuk meg kritériumként, így a történtek felidézésének nehézségeivel, megoldhatatlan problémáival folyamatosan szembesültünk. A meg gyelést végző az órán azt láthatta csak, hogy a tanulók a hallott vagy olvasott szöveg megértésnek következményeként cselekszik-e (ír-e). Az is látható volt, hány tanuló végzi és mennyi ideig az adott tevékenységet. Az írásbeli szövegalkotás szóbeli szövegalkotással ellenőrizhető, illetve az arra adott reakciókkal (javítás, helyeslés). Ez nehézséget jelentett. Megoldásként csak azokat a szövegalkotásokat kategorizálták a vizsgáló személyek, amelyeknek a terjedelméről meggyőződtek. Az írásbeli szövegalkotás kívánta az egyszavas, rövidebb vagy kifejtettebb választ. A meg gyelő a tevékenységet látta, olvasta, hallotta; ezekben az esetekben rögzíthette csak a megfelelő kategóriákba sorolással. Javításkor pedig egyértelművé vált az írásbeli szövegalkotás megléte. A meg gyelő az órán folyó tevékenységeket egy – szöveg mennyiségét meghatározó – mátrixban rögzítette oly módon, hogy röviden megjelenítette az adott szöveg típusát (pl. produktív, félproduktív, reproduktív), mellette római számmal jelezte, hány gyermeket aktivizált az adott feladat, és jelezte a tevékenységre fordított időt. A meg gyelők az 1 percnél rövidebb intervallumot nem jelezték, kezelhetetlenné vált volna maga az órai meg gyelés rögzítése.

Az alábbi ábrákon meg gyelhető *egyéb osztály* felirat az ötödik és hatodik évfolyamon meg gyelt – elenyésző számú – tanórát jelzi, ezek a meg gyelt tanórák 8%-át teszik ki. Az elemzésben azért szerepelnek, mert a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatait hol négy, hol hat évfolyamra gondolja elosztani, illetve indokaink között szerepelt a tendenciák követésének igénye is.

A kutatási standardokat az országos kompetencia-mérés szintjei adták.

Szintek, jellemzők, a szövegre vonatkozó információk

1. *szint:* képes a szövegbeli információk közötti egyszerű kapcsolatok felismerésére, valamint a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására.
2. *szint:* ezen a szinten a tanuló több szempont alapján egy vagy több információt képes azonosítani, és megtalálja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat. Felismeri a szöveg főbb gondolatát, tudja értelmezni a szöveg egy meghatározott részét, emellett képes a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására is. Háttértudására támaszkodva képes szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére.
3. *szint:* a tanuló ezen a szinten több szempont gyelembevételével képes az információk közötti kapcsolat megtalálására. Képes összefüggéseket felismerni és megérteni a szöveg egy részletére vagy egészére vonatkozóan, következtetéseket tud levonni a szöveg egy vagy több részéből, és a szövegrészeket vázlatba tudja rendezni. Háttértudása segítségével képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére. Tud re ektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolatai alapján.
4. *szint:* képes olyan információk visszakeresésére, amelyek több kritériumnak felelnek meg; ki tudja következtetni, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz, és képes a hasonló jellegű információk közül a megfelelő kiválasztására. Képes a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére, azonosítására; következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Háttértudására támaszkodva képes egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai jellegű megítélésére, a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének vagy részletének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására.”(3)

II. 2. A kutatási eredmények elemzése

Vizsgálatunkban az *x tengelyen*a független változók közül az írásbeli szövegalkotás terjedelmét jelenítettük meg, az *y tengelyen* az évfolyamokat jelöltük (osztályokként szerepelnek). Az ábrázolt értékeket az *1. ábrán* csak az 1. képességszintre vonatkoztatjuk (függő változó). Mind a négy évfolyamon a szavak száma meghatározó, érdekes azonban, hogy a 10 mondatnál hosszabb szövegek aránya – a második évfolyam kivételével – a legmagasabb. Nehéz ezt másként magyarázni, mint a szavak, szószerkezetek többszöri használataként (pl. feladatlap).

1. ábra. Az írásbeli szövegalkotás 1. szintje az összes évfolyam gyelembevételével

Százalékokban kifejezve az írásbeli szövegalkotások 28%-a szavakban kifejezett, a 10 mondatnál hosszabb szövegeké viszont 22%-nyi, míg a 3-4 mondatosak 21%-ot mutatnak. A terjedelem tehát nem nő lineárisan az 1. képességszinten a meg gyelt tanórákon.

A 2. képeségszinten a szavak csökkennek, a 10 mondatnál hosszabbak száma nő, de emelkedik a 3–4 és 5–10 mondatos írott szövegek aránya is *(2. ábra)*. A tudás beépülése az írásbeli szövegalkotásba több oldalról közelíthető meg: az egyik irány magával a szövegalkotó folyamattal foglalkozik, ezen belül a tudás beépülésének szerveződésével, a másik irány a fogalmazásra úgy tekint, mint a tanulásra (Kálmán, Trón, 2007).

Ezen a képességszinten a 10 mondatnál hosszabbak 33%-ban jelentek meg, a 3-4 mondatnyiak 22-, míg az 1-2 mondatosak 21%-ban mutatkoztak meg a vizsgálatok szerint. Megállípíthatjuk, hogy jelentősen csökkent a szavakban kifejezett produkciók száma, valamint az 3-4 modatnyi írásbeli szövegalkotásé.

A terjedelem változása nem lineáris az 1. képességszinten meg gyeltekéhez viszonyítva.

2. ábra. Az írásbeli szövegalkotás 2. képességszintjének osztályonkénti ábrázolása

Írás és írás között érdemes különbséget tenni, ha már az alsó tagozatos írásbeli szövegalkotásról esik szó. Az írás mint technika jelentése: a jelrendszer elsajátítása és a grafomotoros funkció. Ettől elkülönül az *írástechnika*, hiszen így tevékenységként, a szövegalkotás eszközeként jelenik meg. Itt mindkettőt használjuk, természetesen a technika jártasság- vagy készségszintűvé válása éppen úgy szerepet kap a meg gyelt órákon, mint az alakuló szöveg; egyfajta gondolati tevékenység, a tudás – valamilyen szintű – írásbeli megjelenítése (Pintér, 2009).

Az írásbeli szövegalkotás során valószínűleg az iskolai tudás új helyzetben bővül, átalakul és más megvilágításban jelenik meg. A tudás szerveződésével a deklaratív memória egyik alapvető típusa, a szemantikus emlékezet is szoros kapcsolatban áll, különösen az általános szemantika, ami a szavak jelentéseit, fogalmait és kategóriáit szervezi, azaz a tudás alapjaként könnyen és gyorsan hozzáférhető (Kálmán, Trón, 2007).

A 3. képességszinten a szavak száma megegyezik a 10 mondatnál hosszabb szövegek értékével, a 5–10 mondatosak pedig dominálnak. Mindenképp nagyobb terjedelmű írást igényel a 3. képességszint, állítjuk ezt akkor is, ha a második évfolyamon a szavak szintjén megjelenített és az 1-2 mondatnyi írásbeli munka elfogadható 3. képességszintűnek, főként kiegészítve rajzzal, ábrával.

Ugyanezt feltételezhetjük a harmadik évfolyam szavak szintjén megjelenő, esetleg rövidebb terjedelmű kategóriába eső produkcióinál.

Az anyanyelvi képességek ún. komplex képességek. Tóth László szerint fúzió útján jönnek létre (Tóth, 2011). *„Ez azt jelenti, hogy valamilyen teljesítmény vagy megnyilvánulás kivitelezése érdekében az egyszerű képességek összeolvadnak. Az összeolvadás során az egyszerű képességek eredeti funkciója módosul… A komplex képességek szuperstruktúrát alkotnak: szerkezetileg az egyszerű képességstruktúrák struktúrái."* (Tóth, 2011:12).

A 3. és 4. képességszinten sokféle megnyilvánulás gyelhető meg: értelmi felfogás, di erenciáló absztrakció, általános absztrakció, viszonyfelismerés; analógiás következtetés, implikatív következtetés. Előfordulhat rendezés, kritika megfogalmazása; esetleg aspektusváltás vagy valamilyen variáció. Nem ritka a produktív fantázia és a kreativitás megjelenése az alkotásokban (Tóth, 2002).

Vizsgálatunk szerint a 3. képességszinten az 5–10 mondatos terjedelműek az írásbeli szövegalkotások 27%-át teszik ki, a 10 mondatnyi vagy annál hosszabbak 22%-ot, de a szavak szintje és 22%-nyi. Ez utóbbi érték elgondolkodtató, a fent leírtak adhatnak némi választ a kérdésünkre. A 3-4 mondatos és az 1-2 mondatnyi írások 14-15%-ban voltak jelen a meg gyelt tanórákon. A nagyobb terjedelmű szövegek igényét alá tudjuk támasztani a 3. képességszinten, hiszen a rövidebben kifejezett írások (szavak és 1-2 mondatnyiak) összesen a meg gyelt produkciók 37%-ot, míg a hosszabbak 63%-ot tesznek ki *(3.* és *4. ábra)*.

3. ábra. Az írásbeli szövegalkotás 3. szintjének osztályonkénti ábrázolása

Az írásfolyamat analitikus és szintetikus egyszerre (Pintér, 2009). Az írásbeli feladatok során a tanuló végiggondolja, hogy az eddigi ismereteiben hol helyezkedhetnek el az új tudáselemek, mely fogalmakkal bővült korábbi tudásuk, és hogyan építheti fel a korábbi és a frissen szerzett tudását egyfajta összefüggés-rendszerré (Csapó, 2002). Írás közben a tudáselemek integrálódnak, alkalmazkodóképessé (*átjárószerűvé*) válik adott témában a tudás (Pintér, 2009). Erre legalkalmasabbak az esszéisztikus produktív szövegek. A dokumentum típusú íráshasználat vagy versírás is előbb jelentkezett, mint az esszé típusú. A dokumentum típusú szöveg rövidebb, mint az elbeszélő típusú: verbális közlést és tipográ ai jeleket, képeket, rajzokat is tartalmaz. Gyakoriak voltak tanulástechnikának használt írásbeli szövegalkotások; a jegyzetek készítése. Ilyenkor az írás alfolyamatai (tervezés, mondatgenerálás, újraolvasás, javítás) a tanulási folyamatot hatékonyan befolyásolják (Pintér, 2009).

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a 4. képességszinten nem jelentkezik első- és második évfolyamon írásbeli szövegalkotás. Harmadik évfolyamon is zömmel a szavak szintjén, maximum 5–10 mondat terjedelemben jelentkezik. Negyedik évfolyamon szintén az 5–10 mondatnyi (fél)reproduktív vagy produktív szöveg a jellemző.

4. ábra. Az írásbeli szövegalkotás 4. képességszintjének osztályonkénti ábrázolása

Százalékokban kifejezve elmondható, hogy a meg gyelt interakciók 65%-a nagyobb terjedelmű a 4. képességszinten. De nagyon különös a szavak 22%-os jelenléte.

Visszacsatolva arra a kutatási kérdésekre, hogy mi jellemzi az írásbeli szövegalkotás területén az egyes képességszinteken meg gyelhető interakciókat, elmondhatjuk, hogy jóval kisebb a számuk, mint a szóbeli akcióknak, interakcióknak a tanórákon. Meglepőnek tűnik, hogy a 2. képességszintű szövegek között nagyon erős a mennyiségi di erenciáltság. Még érdekesebb, hogy az 1. képességszintű szövegek a harmadik évfolyamon a nagyobb terjedelmű írásokban is jelen vannak.

Hipotézisünk, mely szerint az írásbeli produkciók terjedelmét meghatározza a gondolkodási műveletek bonyolultsága, igazolható a meg gyelt tanórákon. A 3. és 4. képességszintnél a 3–4, és az 5–10 mondatnyi és a 10 mondat vagy annál hosszabb szövegek az írásbeli szövegalkotásokban 73 és 74%-os arányt mutatnak.

Kíváncsiak voltunk a vizsgálat megkezdése előtt arra is, hogy hogyan változik az írásbeli szövegalkotás teljesítménye a harmadik és a negyedik évfolyamon? A hosszabb írásbeli szövegalkotások, az írásbeliség eszközként való alkalmazása azt a hipotézist vetítette elő, hogy a harmadik évfolyamon válik jellemzővé a 3. és 4. képességszintű írásbeli szövegalkotás. A vizsgálati eredmények szerint az összes 3. és 4. képességű interakció 43%-a a harmadik évfolyamon jelentkezett. Ez az arány négy évfolyamot tekintve jelentősnek mondható.

A harmadik évfolyam megjelölése azért volt fontos számunkra, mert a 3. kutatási kérdést, a kreatív írásra vonatkozó példáinkat erre az évfolyamra tartjuk érvényesnek. Így lesz igazolható, az eszközszintű íráshasználatra értelmezve és a vizsgálati eredményeket fölhasználva, az a feltételezésünk, miszerint a nyelvi-verbális intelligencia dominanciája többféle összetételben meg gyelhető a választott alsó tagozatos osztály tanulóinak verseiben, így szolgálhatja a nyelvi-verbális intelligencia a harmadik osztályos gyermekek verseiben a tehetségazonosítás pedagógiai, szubjektív módját.

II. 3. Példák a kreatív írásra mint a tehetségazonosítás szubjektív módjára

A 3. és 4. képességszintű írásbeli szövegalkotás lehetőséget teremt arra, hogy kreatív alkotások, a mi esetünkben kreatív írásprodukciók létrejöjjenek.

Tóth László (2011) szerint az írásbeli szövegalkotás képességének fejlődésére jellemző, hogy minden gyermek ilyen irányú képessége fejlődik, de nem azonos ütemben és módon. A fejlődést befolyásolja a nyelvi tudás. „*Az első iskolai években az olvasás és az írásbeli szövegalkotás tipikusan a mesékhez, történetekhez kapcsolódik. A mese mindenütt jelen van az emberi kultúrában, emiatt a gyermekek már úgy jönnek iskolába, hogy a mese szerkezetéről és működéséről van némi tapasztalatuk*.” (Tóth, 2011:96). Kétségkívül igaz, hogy a tanulók eltérő nyelvi tudással kezdenek hozzá az írásbeli szövegalkotás elsajátításához, műveléséhez.

A kreatív írás egyik értelmezése (Samu, 2004) az önkifejezés. Az írásbeli szövegalkotás tanulásként is felfogható (Pintér, 2009), a kifejezés általi tanulásként. Az írás egyszerre tölti be a folyamat és az alkotás funkcióját, ezáltal egyedi módon birtokolja azokat a tanulási stratégiákat, amelyek biztosítják a hatékony tanulást (Pintér, 2009). A nyelvi képességeken belül megkülönböztetünk alsóbb és felsőbb szintű képességeket, és ebben a hierarchikus rendszerben az írásbeli szövegalkotást mint folyamatot a legmagasabb nyelvi képességnek tekinthetjük (Pintér, 2009).

A kommunikációs és kognitív összetettséget alapul véve, a szöveg nyelvi interakcióban funkcionál, amelyben a résztvevők a beszédhelyzetre, a témára vonatkozó aktivált tudásukkal részesei az interakciónak. „*Az adott szöveg jellege és megértési feltételei valószínűsíthetőek azokkal a részben egyetemes, részben kultúraspeci kus sémákkal, amelyek a résztvevők beszédhelyzetre és nyelvi interakcióra vonatkozó tudásának összetett reprezentációi. Az alkotásának és megértésének folyamatában az alkotó és a befogadó szerkezeti és műveleti tudása egyaránt érvényesül.*" (Tolcsvai Nagy, 2006:150–151).

A 3. és 4. képességszinten meg gyelhető írásbeli szövegalkotások tartozhatnak a megismeréshez és feldolgozáshoz mint mentális tevékenységhez. Így az alkotott szövegek megnyilvánulhatnak megértésként, feldolgozásként éppúgy, mint a rögtön kifejtésre kerülő alkotásként. Tehát a felismerő képesség, következtető képesség, strukturáló képesség vagy átstrukturáló képesség is lehet az alkotó képesség mellett. A mentális tevékenységek képességeinek funkcionális rendszerébe tartozik az alakítás, amelyhez szükséges az alakító képesség, mely megnyilvánulhat produktív fantáziaként vagy kreativitásként (Tóth, 2002).

Az írásbeli szövegalkotás említett két szintje alkalmas lehet arra, hogy a nyelvi interakció versek írásában jelenjen meg. Önkifejezés: (re)akció és interakció is egyben. A legmagasabb nyelvi képességeket nyelvi-verbális intelligenciaként is felfoghatjuk, kiindulási pontként felhasználva Gardner elméletét.

Az intelligencia Gardner (2006) szerint egyrészt az a képességünk, hogy megtaláljuk és megoldjuk a problémákat, másrészt értékes produktumokat hozzunk létre. Az intelligencia maga, a mögötte rejtőző képességek sokasága és ezek fejlettsége egyéni különbségeket mutat, melyek megvalósítási módjai az adott feladat alkalmas kivitelezését jelentik. A többszörös intelligencia (MI) elmélete egyszerre támaszkodik az agykutatás által feltárt biológiai bizonyítékokra és a különböző kultúrák tanulmányozásából származó antropológiai bizonyítékokra. Mivel nem kívánunk a pszichológia tudományágában elméleti állásfoglalást kifejteni, elfogadjuk Gardner intelligencia-felfogását. Első többszörös intelligenciáról szóló művében Gardner (1983) kifejtette elméletét. Később, *e Unschooled Mind* (1991) című írásában hét intelligenciát különböztet meg: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, vizuális-térbeli, zenei, mozgásos-kinetikus,

interperszonális és intraperszonális intelligenciákat. Még később (Gardner 1996), egy bécsi konferencián (*European Council for High Ability)* tartott beszédében már egy nyolcadik (természeti) és egy nyolc és feledik (egzisztenciális) intelligenciáról is beszél (utóbbi nem felel meg a maga által felállított kritériumok mindegyikének). Pontosabban nyolc kritériumot határoz meg, melynek együttes megvalósulása szükséges ahhoz, hogy intelligenciákról beszélhessünk: *az agyi funkcióként értelmezhető izoláció; alacsony előfordulású feljegyzett rendkívüliség; azonosítható művelet-együttes; fejlődéstörténet, kiválósággal záruló preferencia*; *evolúciós történet*; *vizsgálhatóság és mérhetőség pszichológiai feladatsorral; azonosíthatóság és tesztelhetőség pszichometriai eszköztárral*; *rendszerben kódolt szimbólumok* (Gardner, 1983). Meghatározása szerint, az általa megkülönböztetett intelligenciák biológiai értelemben is önálló modulok, amelyek például károsodhatnak – vagy nagyon alacsony szinten állhatnak – anélkül, hogy ez feltétlenül kihatna a többi intelligenciára.

Gardner elmélete kognitív és kísérleti pszichológiában bevett módszerekre is támaszkodik. Ő maga azonban nem alkalmaz intelligencia-mérő eszközöket. A különböző képességeket (vagy modulokat) úgy értelemzi, hogy nem létezik *általános intelligencia*, csak speci kus képességek, amelyek nem lehetnek függetlenek a kontextustól és a tartalomtól (Gardner, 1999:32). A pedagógiában igen népszerű Gardner felfogása, elmélete. A kreatív írás magában hordozhaja ezeknek az intelligenciáknak a meg gyelését. Gardner szerint mindenki elér egy bizonyos szintet minden intelligencia területen, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve különbözünk egymástól.

Tanulmányunk következő részében az írásbeli szövegalkotást mint magasabb képességszintű megnyilvánulást kívánjuk bemutatni. A 3. és 4. képességszinten megjelenő – versek formájában – bemutatandó alkotások értelmezése a tehetségazonosítás pedagógiai módszereként is felfogható.A pedagógiai meggyelések szubjektív azonosítási módszerek. Ezek közé tartozik még a szülők, kortársak véleményének ismerete. Részben objektív, részben szubjektív tehetségazonosítási eljárás az iskolai teljesítmények, osztályzatok követése, pszichológiai tesztek végzése is. A kiemelkedő teljesítmény halmozott előfordulása esetén gondolkodhatunk akár a most bemutatott gyermekversek szerzőinek is nyelvi érzékenységéről.

A szubjektív módszerek csak részei az azonosítási folyamatoknak. A tehetségazonosításnak egy része lehet szubjektív. Milyen szempontokat érdemes - gyelembe venni ezeknél a szubjektív eljárásoknál? Balogh László (2012) a következő alapelveket javasolja: az azonosítás során Czeizel modellje (1997) lehet irányadó, tehát az általános értelmesség, a speci kus képességek, a kreativitás és a motiváció is fontosak. A speciális tehetségazonosítás hosszú folyamat, ezért példáink tényleg csak példák lehetnek, a tehetségígéretek ígéretei. A tehetség-

azonosítás csak több forrás alapján lehetséges. Azt az elvet, szempontot ragadtuk itt meg, hogy a pedagógus és a gyermek folyamatos együttes tevékenysége adja a legtöbb információt a tehetségazonosításhoz.

Gyarmathy Éva (2006) a tehetségazonosítási folyamatban elkülöníti a szűrést és a kiválogatást. A mi esetünkben a szűrés nem célzott, de mégis megtörténik. Az ELTE gyakorlóiskolájának nincs számottevő beiskolázási körzete. A művészeti és angol nyelvi tagozatos osztályokba jelentkező gyermekeket felveszik. A családok a testvéreket az esetek túlnyomó többségében egy intézménybe íratja, tehát a családok és ismerőseik, rokonaik kerülnek az intézménybe. Nincs olyan család, ahol a szülők legalább egyike ne értelmiségi lenne. A szűrés elsősorban meg gyelést jelent, struktúráltat és struktúrálatlant is. A meg gyelés kiegészülhet dokumentumelemzéssel, ez már a szűrt populáció további szűrése. Tehát az adott osztályba válogatott gyermekek részletes és többszempontú vizsgálata. Ezek terepe lehet egy-egy tanítási óra. A példaként hozott versek tanulási-tanítási helyzetekben keleteztek. A nyelvi-verbális intelligencia megnyilvánulási formáit kerestük. A versek az ELTE GYERTYÁNFFY ISTVÁN Gyakorló Általános Iskola 3/b osztályos tanulóinak alkotásaiból származnak, melyeket kötetben is kiadtak (krémkaktusz, 2015; *nyomtatásban korlátozott számban)*. A szakmai lektorok között szerepel tanítójuk, Kolláth Erzsébet és Fazekas Katalin. A kötethez ajánlást írt Kis Judit Ágnes, író; Hohol Ancsa, mesekönyv író; dr. Gajd· Tam§sn® dr. GĻd®ny Andrea, PhD, adjunktus (ELTE T čK).

Ezek a kreatív írások játékok a szavakkal, esetleg érzések kifejezése a kortárs és klasszikus magyar versek hallgatása, olvasása után. A tanulmányunkban felt¿ntett versek illusztr§ci·k®nt §llnak itt, p®ld§k lehetnek a nem m®rendĻ nyelvi-verbális intelligenciára.

ElsŖk®nt *Gyimesi Eszter: Jön a tél* (Krémkaktusz, 2015:82) c²mŤ vers®t mutatjuk be.

A tehetségazonosítás szempontjai miatt érdemes kiemelni az általános értelmesség megjelenését, ennek árulkodó jele lehet a nyelvi kifejezés könnyedsége, a nyelvi nomságokra, a szórendre és a szavak ritmikájára való érzékenység. Speci kus képességet sejtet- az anyanyelv használatában - a kicsi kupac a fa alatt növekedik, nődölög kifejezés. Érzünk benne szokatlanságot, játékot, egyfajta időbeliséget, fokozást (illetve itt *lassulást).* A kreativitás megnyilvánul a nyelvvel való játékban. A motiváltságot a szerző több verse is bizonyíthatja.

Kismartoni Lőrinc: Karácsonyi havazás (Krémkaktusz, 2015:89) c²mŤ verse a tél nagy eseménye, ünnepe. Havasan. Megjelennek az ellentétek (*hideg – meleg, fehérség - díszesség*), inkább a hangulat, mint a történet kedvéért. Az §ltal§nos ®rtelmess®g az ellent®tp§rok tudatos vagy Ă®rz®sbĻlò t§pl§lkoz· haszn§lat§ban tetten ®rhetĻ. Noha nincs igaz§n sem k®p, sem mes®l®s,csak v§rakoz§s ®s j· ®rz®s; a kreativit§s ®ppen ebben §ll. Speciýkus k®pess®g megnyilv§nul§s§nak l§tjuk az utols· sort, amely egy ýgyelmeztet®ssel fel®r: az ¿nnep majd eljºn. ĂEgyszerò. ĂBekºszºntò. ĂHajnalbanò. Csºndben. Halkan. Az aj§nd®kt·l, d²szektĻl f¿ggetlen¿l. Lesz ¿nnep ®s nem hi§ba v§rjuk. ĉg®retet kapunk. A vers írója motivált, nyilván az ünnepkör is adja ezt.

A szomorú hangulat másként jelenik meg *Gyimesi Eszter: Fogságban* (Krémkaktusz,2015:16) c²mŤ ²r§s§ban.Az §ltal§nos ®rtelmess®g nem vitathat·; az irodalmi műveltség megjelenése mégis meglepő (Ady Endre: Szeretném, ha szeretnének). Ki feltételezné a kilencéves gyermekről, hogy a sem rokona, sem boldog őse…ismerős gondolata mindjárt meghatározza a vers hangját: se barátom, se ismerősöm… ez a magány. Érdekes látni, milyen erős az éntudata a vers szerzőjének: én is ember vagyok, senki sem vesz annak? kérdezem azokat akit, munkából csapják rám az ajtókat…Jól méri fel az erejét a vers szerzője, ebben nincs több mondanivaló. A forma megbomlik a harmadik versszakban, de tökéletes a lelki megtörés és az ok kifejtésének aránya. Hosszú gyötrődés és egy pillanatnyi bűn. Fordított sorrendben.

A vers az önkifejezés szép, kreatív példája. Elegendő motiváció az alkotáshoz. Bár sohasem volt fogságban, börtönben a kislány, de saját érzelmeinek fogságában, a mélységek nehéz világában már igen. Speciális képességekre vall a nyelvi területen ennek az érzékenységnek a kifejezésmódja.

A vers szerzőjének kreativitására vall az állatokról szóló vers írása. A gyermekekhez közeli téma különös nyelvi-verbális megragadását olvashatjuk. *Krikovszky Zsóka: Állat kígyó* (Krémkaktusz, 2015:72 –73) sajátos címétaversek tematizálásakor kapta, nem a kígyó pejoratív értelemben vett jelzője. Speciális képességnek gondoljuk, ahogy láttatja a vers szerzője a vadászó állatot, amint vár, majd hirtelen mozdulattal lecsap.A dinamika ott rejlik a szavakban. A második versszakban megjelenő nyelvi alakzat, a fokozás, a győzelem utáni küszködést vetíti elénk.Vadászat, harc: egy pillanat. Kreatív megoldás. Aztán a hosszú emésztés. Nem csak kép, hanem idő is érzékelhető az írásban. Tájékozottságot, általános értelmességet vélünk felfedezni a versben. A motivációt a rajz kidolgozottsága mutatja.

Érdekes kísérlet a versben képet láttatni. A szavak képeket hoznak létre az elménkben, hol elnyomja ezeket a szavak játéka, az írás logikája, hol marad a kép, egyben. *Bodor Emma: A kismadár* (Krémkaktusz, 2015:59) c²mŤ verse ²gy jelenik meg elŖtt¿nk. Speci§lis nyelvi kifejezŖ eszk°z°kkel ®ri el, hogy már-már látjuk a drámai pontot. Ezt követi a megmenekülés,majd a békés világ (idill) első versszakban történő megjelenítéséhez hasonló befejezés. Bevezető kép, a tragédia lehetősége, a megoldás. Általános értelmességre, a világban való tájékozottságra vall ennek a mindennapi drámának részletes bemutatása. A hangulatában távoli dolgok együtt említése kreativitásra vall. A motiváció a történet egészének végigvezetésében tetten érhető. A *kígyó* esetében a gyermek csak egy pillanatot ragad meg, aztán a továbbiakban időtlen a vers. *A kismadár* egy egész történet, négy képben.

Simon Léna is az állat-sorozatban készítette *Azegerek* (Krémkaktusz, 2015:54) c²mŤ vers®t. A ritmus 2 versszak®rt ki§ltana. Itt a probl®ma, majd a megoldás gondolatának megszületése keveredik az érzelemmel. Mindez az ember szemsz°gbŗl. Alapvetŗen elt®r az eddigi §llatos versektŗl. Ban§lis t®ma, amely mégis azt sugallja, hogy mindenre van megoldás. Az egerek fürgeségének visszaadása jelzi a nyelvi leleményt, kreativitást. Az általános értelmesség megnyilvánulása *Az egerek* c²mŤ n®pmese tudatos vagy nem tudatos feleleven²tése. Speciálisnak, képességként értelmeznénk az egerek sokaságának túlsúlyát megsz¿ntetŗ egyszerŤ megold§st. Egy sor ellens¼lyozza a m§sik hatot. Motiv§ci·k®nt az §llatok k°r® szervezŗdŗ t®m§t tekintj¿k.

Egész más volt a kontextus, az indíttatás *Bodor Emma: PO-POM PÁS-LA-LABDÁM* (Krémkaktusz, 2015:30) c²mŤ verse alkot§sakor. Az oszt§ly tan²-t·nŗje, Koll§th Erzs®bet, megszervezett egy Åkihelyezettò *Kreatív írás*kurzus-darabot. *Lack János*érkezett a harmadik oszályos gyermekekhez: mesélt, magyarázott és könnyedén idézgette a verseket. A költő Magyarországon a Kreatív Írás szakirányhoz tartozó órákat tart a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Ez a vers-j§t®k Mesterh§zy M·nika a Labda-dal c²mŤ munk§ja ut§n k®sz¿lt, ®rz®-keltetve a zeneiséget, az anyanyelvvel való játékot, mégis a dinamika uralmát. Vissza tudja adni a vers, a nyelv ezt a mozgalmasságot. Speciális képességre utal, hogy a szerző meg tudta tartani a minta lényegét, tartalmát. Maga a vers is pattogós játék, mély hangrendű szavak sokasága, mégis a durranás, pu anás helyett inkább rövid hanghatását kelti bennünk. Noha a téma és a forma is adott, a kötöttség hozhatott volna sematikus megoldást is. Általános értelmességre vall ez a kreatív és mégis alkalmazkodó átírás.

Rengeteg verseléssel eltöltött idő: megannyi meg gyelési lehetőség. E meggyelések célja a gyermekcsoport egészéről vagy egy-egy tagjáról információk gyűjtése, nyerése. Az információk birtokában pedig a nyelvi területen megmutatkozó tehetségígéretek motivációjának ébrentartása, fejlesztése.

A tehetségazonosítás nem ér véget a szűréssel. Esetünkben a kreatív írások – egy komplex azonosítási folyamat részeként – mint kifejezési eszközök, megmutatják a tehetségfejlesztés körébe bevonandó tanulókat. Még a nyelvi-verbális intelligencia erőssége esetén sem elegendő néhány vers, hanem a jegyzetkészítés különböző módjai, az esszék, mesék, történetek megragadásai is összetevői a szubjektív módszereknek. Most az írásbeli szövegalkotás területéről soroltuk csak fel tevékenységeket. Mindenképp a többlépcsős azonosítással érdemes élni a tehetségazonosítás folyamatában.

III. Összegzés

Az írásbeli szövegalkotásról, az íráshasználatról tanórai vizsgálatokat végeztünk a meg gyelés módszerével. A kutatási standardot az országos kompetencia-mérés négy képességszintje adta. A kvantitatív vizsgálat függő változói a képességek azonosított szintjei voltak, míg a független változókat az egyes évfolyamok és az írásbeli akciók, interakciók mennyisége jelentette.

Hipotéziseink voltak:

1. Az írásbeli szövegalkotás jóval kevesebb a meg gyelt tanórákon, mint a szóbeli akciók, interakciók. Az írásbeli produkciók terjedelmét meghatározza a gondolkodási műveletek bonyolultsága.
2. Feltételezzük, hogy harmadik évfolyamon válik jellemzővé a 3. és 4. képességszintű írásbeli szövegalkotás.
3. A nyelvi-verbális intelligencia dominanciája többféle összetételben meg gyelhető a választott alsó tagozatos osztály tanulóinak verseiben.

A kutatási eredményeink azt mutatták, hogy az írásbeliség aránya a meggyelt tanórákon 16%-ban mutatkozott meg. A Nemzeti alaptanterv magyar nyelv és irodalom műveltségterületére meghatározott fejlesztési feladatoknak megfelelően, vertikálisan történik a tudatos fejlesztés – a meg gyelt órákon a fejlődés is – az írásbeli szövegalkotás esetében mind a négy évfolyamon. Az 1. és a 2. képességszinten tapasztaltak azt mutatják, hogy a terjedelem nem lineárisan nő az egyes évfolyamokon.

A 3. képességszinten a nagyobb terjedelmű szövegek igényét alá tudjuk támasztani, hiszen a rövidebben kifejezett írások (szavak és 1-2 mondatnyiak) összesen a meg gyelt produkciók 37%-ot, míg a hosszabbak 63%-ot tesznek ki. Vizsgálatainkkal igazoltuk azt a hipotézist, hogy a magasabb gondolkodási műveletek az íráshasználatban *a harmadik évfolyamtól válik jellemzővé*.

Azért volt érdekes számunkra a harmadik évfolyam, mert feltételeztük, hogy az írás eszközként való alkalmazása magasabb képességszintű szövegeket eredményez. Egy választott harmadik osztályban tanuló gyermekek versein keresztül mutattuk be a tehetségazonosítás szubjektív módszerének egy-egy példáját. Következetesen végig vezettük *az általános értelmesség jeleit a versekben, a speciális képességek jelenlétét* (ezt a nyelvi-verbális területen mutatkozó erősség adta), *valamint a kreativitás megmutatkozását. A motivációt* is próbáltuk tetten érni, de ez az önkéntes alkotások, az önkifejezés esetében természetes. Példáink azt bizonyítják, hogy ezek a versek – más vizsgálati eljárások mellett – alkalmasak lehetnek a kreatív írás különböző formáinak meg gyelésére.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.

Apáti Lajos (2003): „Csak az a 'szövegformálás' – csak azt tudnám feledni!" *Magyartanítás*, (1): 26–28.

Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt kiadó, Debrecen.

Benczik vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.

Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT IMAGE és Minerva Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

De Bono, Edward (2009): *A kreatív elme.* HVG Könyvek, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 189–206.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. e eory of Multiple Intelligence*. Basic Books, New York.

Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed*. Basic Books, New York.

Gardner, H.–Moran, S. (2006): e science of multiple intelligences theory: a response to Lynn Waterhouse. *Educ. Psychol.*, 41, 227–232.

Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* ELTE Eötvös kiadó, Budapest.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In Mayer József–Singer Péter–Vedovatti Anildó (szerk.): *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kálmán László–Trón Viktor (2007): *Bevezetés a nyelvtudományba.* Tinta Kiadó, Budapest.

Kiss Paszkál–Szabó Mónika–Ujhelyi Adrienn–Berkics Mihály (2006): *Kutatásmódszertan: Szociálpszichológia.* Bölcsész konzorcium, Budapest.

Kovács Erika–Kőpatakiné Mészáros Mária–Sallainé Sipkai Zsuzsa (2012): *Nevelési-oktatási programok.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Bt., Pécs.

Molnár, Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest, 193–216.

Nagy József –Józsa Krisztián–Vidákovich Tibor–Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Budapest.

Nagy Zsuzsanna (2009): 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* (11), 19–31.

Samu Ágnes (2004): *Kreatív írás.* Holnap Kiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2006): Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok. *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához,* 63, Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tomcsányi Pál (2000): *Kutatásmódszertan.* SZI–OMMI, Gödöllő–Budapest.

Tóth László (2006): Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai – módszerek a fejlesztéshez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2011): *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény.* Didakt Kiadó, Debrecen.

Zsigovits Gabriella (szerk.) (2008): *Kompetenciafejlesztés 2004–2008. Tények és vélemények.* Educatio Kht., Budapest.

Internetes források

Benkes Zsuzsa (é.n.): *A szövegek linearizált szerkezetének kreatív megközelítése.* http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/6/ot6_06benkes.pdf (2017.01.28.)

Csapó Benő (2002): *Tudaskoncepció.* Forrás: tudaskoncepcio: http://oý.hu/tudastar/tudaskoncepcio#5 (2017.02.08.)

Csoma Gyula (é.n.): A tudás „mint olyan". *A tanulás értelmezése és funkciói.* Forrás: http://oý.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese (2017.02.08.)

Dobos Krisztina (é.n.): *Az innováció.* Forrás: https://www.oý.hu/tudastar/innovacio (2017.01.28.)

Dobos Krisztina–Gloviczki Zoltán–Halász Gábor–Kaposi József–Kovács István Vilmos–Lannert Judit–Loboda Zoltán–SeténYi János (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Forrás: mek.oszk.hu/12800/12893/12893: http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (2017.02.08.)

Gardner, H. (1996): Ez egy utalás. Balogh László (szerk.) (2011): *A tehetség felismerése és fejlesztése*. (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához.) Forrás: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Tehetseg_2011.pdf, 23. ol.

Halász Gábor (2007): *Tényekre alapozott oktatáspolitika.* Forrás: http://halaszg.oý.hu/download/Evidence_based_study.pdf (2017.01.28.)

Kádár Annamária (2008): *A nyelvi környezet és az oktatási program hatása a kisiskolások fogalmazási képességének alakulására*. PhD-értekezés. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_kadar_annamaria.pdf (2017.01.28.)

Laczkó Krisztina (2010): Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia,* (4). http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285 (2017.01.28.)

Molnár Edit Katalin (é.n.): Az anyanyelvi képességek értelmezési kerete. In Molnár Edit Katalin: *Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája.* Forrás: http://www.econ.core.hu/yle/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf (139–141) (2017.02.08.)

Nagy József (2008): *Az alsó tagozatos oktatás megújítása.* In.: *Zöld könyv* (a magyar közoktatás megújításáért 2008). Oktatás és gyermekesély kerekasztal (szerk.: Fazekas Károly - Köllő János - Varga Júlia) 217-234. o. Forrás: http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf

Nahalka István (szerk.)(2006): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése,* (3.). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf (2017.01.28.)

Nahalka István (1997): *A Nemzeti alaptanterv tanulásszemlélete.* Forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf (3 - 20) (2017.01.28.)

Pintér Henriett (2009): A tudásgyarapítás az írásbeli szövegalkotásban. *Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz (*131–133) http://www.magyarpedagogia.hu/document/Pinter_MP1092.pdf (2017.01.28.)

Raátz Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128 (2017.01.28.)
Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, (1). Forrás: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 (2017.01.28.)
Tóth László (2002): Szövegmegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, 102. évf., 3. szám, 355–376. Forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/laszlo_toth-text_comprehension_in_the_primary_grades.pdf (2017. 02.13.)
Tóth László (2002): *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény.* Didakt Kiadó, (11.), Debrecen. Forrás: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Kepessegstrukturak_es_iskolai_teljesitmeny.pdf (2017.02.13.)
Vass Vilmos (é.n.): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. http://oý.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak (2017.01.28.)
Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz.*Új Pedagógiai Szemle*, (6), 3–12. Forrás: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374 (2017.01.28.)
Vass Vilmos (2012): Kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374 (2017.01.28.)

Internetes hivatkozások

(1)–(2)A Nemzeti alaptanterv (2003, 2007). Forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2017.01.28.)
(3) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf (2017.01.28.)
A tudás szerepe és tartalma (é.n.). Forrás: http://oý.hu/tudas-szerepe-es-tartalma (2017.01.28.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011). http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2011&szam=162 (2017.01.28.)

***

Ajánlom *ELTE Gyertyán y István Gyakorló általános iskola 3/b osztálya (2015):* **Krémkaktusz** című kortárs gyermekverseiből válogattuk: /Szerk.: molnár beáta – kandlicskó beáta – kolláth erzsébet – farkas vilmos/

Géniusz Műhely 2014

1. Dávid Mária–Hatvani Andrea–Héjja-Nagy Katalin: Tehetségazonosítás a pedagógiában
2. Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban
3. Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei
4. Mező Ferenc–Kurucz Győző: Az APM-intelligenciateszttel kapcsolatos vizsgalati tapasztalatok a debreceni egyetem tehetséggondozó programjában 2002–2008 között
5. Damsa Andrei: Szabályok közt, szabadon!
6. Virágné Katona Zsuzsanna: Tehetséggondozó konferencia, 2013.05.10–11. Törökszentmiklós
7. K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével
8. Dr. Martinkó József: A tehetséggondozás halhatatlanja: Harsányi István
   Mező Ferenc: Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban
9. Turmezeyné Heller Erika–Máth János: A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében
10. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei - kihívások a tehetséggondozásban
11. Máth János: A természettudományos oktatás válsága
12. Kiss Albert: Az „esély és ösztönzés” komplex tehetségségítő modell pedagógiai kutatásának részeredményei

Géniusz Műhely 2015

13. Töltszéki Gyuláné–Banáné Szőke Ilona–Sósné Kádár Marianna–Kókainé Olasz Orsolya–Víghné Lukács Mária: A tehetséggondozás gyakorlati programjai a tötrökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában
14. Tóth László: Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés
    Bagi István–Bárány Zoltán–Lövei László–Sarka Ferenc–Tóth Ilona: Tehetséggondozás a miskolci rendészeti szakközépiskola képzési rendszerében
    Katona Istvánné–Subrt Péter: Tehetséggondozás a személyiség formálásában

15. Révész György: Szülői szerepek a tehetséggondozásban. Korai hatások
    Molnár Gyöngyvér: A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban
    Fuszek Csilla: Hátrányos helyzetű atalok tehetséggondozásának elméleti problémái
16. Mikonya György: Szempontok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez
17. Páskuné Kiss Judit–Nótin Ágnes–Mező Ferenc–Harmatiné Olajos Tímea–Bíró Zsolt–Mándy Zsuzsanna: A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata
18. Fülöp Márta–Berkics Mihály–Pinczés-Pressing Zsuzsanna: A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői

Géniusz Műhely 2017

19. Péter-Szarka Szilvia–Gyarmathy Éva–Klein Balázs–Kovács Kristóf–Kövi Zsuzsanna–Molnár Gyöngyvér–Páskuné Kiss Judit–Pásztor Attila: A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban
20. Rádi Orsolya Márta: Az írásbeli szövegalkotás jellemzői alsó tagozatos tanulóknál – a kreatív írás mint a nyelvi-verbális tehetség azonosításának eszköze

A kiadványok elektronikus változata elérhető a tehetseg.hu honlapon.