

SZAKDOLGOZAT

Vucseta Panna

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet
Tanító alapképzési szak

Kreatív írás gyakorlatok a pedagógiában

Belső konzulens: Dr. Domokos Áron
adjunktus

**Belső konzulens
intézete/tanszéke:** Neveléstudományi Intézet
Anyanyelvi és
Gyermek kultúra Tanszék

Készítette: Vucseta Panna

Kaposvár

2024

Tartalom

1. Bevezetés	3
1.1. A téma aktualitása és személyes motivációm	3
1.2. Kutatói kérdéseim, célkitűzés	3
1.3. A dolgozat tartalmának rövid bemutatása	4
2. Szakirodalmi áttekintés	6
2.1. A kreatív írás jelentése és története Magyarországon, a gyermek-kreatív írás helyzete Magyarországon	6
2.1.1. A kreatív írás jelentése	6
2.1.2. Kreatív írás története, megjelenése Magyarországon	6
2.1.3. A gyermek-kreatív írás lehetőségei Magyarországon	7
2.2. Miért tanítsunk kreatív írást?	9
2.3. Kreatív írás megvalósítási lehetőségei – A Kerettanterv és a tankönyvek tükrében	10
2.3.1. A Magyar nyelv és irodalom Kerettanterv	10
2.3.2. Reflexió a Kerettanterv és a kreatív írás kapcsolatára	11
2.3.3. Az „A” típusú magyar nyelv tankönyvek 3. osztályban	12
2.3.4. A „B” típusú magyar nyelv tankönyvek 3. osztályban	12
2.4. Hogyan tanítsunk kreatív írást?	14
2.4.1. Eredmény vagy folyamat? Melyik a fontosabb?	14
2.4.2. A folyamatközpontú kreatív írás tanítás lépései	15
2.4.3. A kreatív írás a szociális kapcsolatok tükrében	16
2.4.4. A kreatív írás tanításának feladatai	17
3. Alkalmazott módszerek	20
4. Kutatási eredmények értékelése	22
4.1. Alapinformációk a kísérletről, és a két résztvevő csoportról	22
4.2. Megfigyelések, tapasztalatok a hagyományos olvasásórán, a B csoportban	22
4.3. Megfigyelések, tapasztalatok a kreatív írás foglalkozáson, az A csoportban	23
4.4. A kérdőív eredményei	24
4.4.1. Reflexió az órára	24
4.4.2. Előzetes tapasztalatok	25
4.4.3. Tanulói véleménynyilvánítás	30
4.5. Reflexió a kísérleti tanórákra	37
4.5.1. Reflexió a hagyományos olvasásórára	38
4.5.2. Reflexió a kreatív írás foglalkozásról	38
4.6. Tanulók munkái	39
5. Következtetések és javaslatok	42

5.1.	Következtetések a kutatás alapján	42
5.2.	Javaslataim	44
6.	Összefoglalás	46
7.	Bibliográfia	48
8.	Ábrák jegyzéke	51
9.	Melléletek	52
1.	számú melléklet: Kreatív írás óratervezet	52
2.	számú melléklet: Olvasásóra tervezet	68
3.	számú melléklet: Felhasznált kérdőív	86
10.	Nyilatkozatok	88

1. Bevezetés

1.1. A téma aktualitása és személyes motivációm

„A rajztanárok rajzolni tanulnak, a hegedűművészek hegedülni, a színészhallgatók színészkednek, és ez így van rendjén. Az irodalom is művészet, azonban itt az intézmények elfelejtették az alkotva tanítást.” – írja Horváth Viktor *A vers ellenforradalma* című kötetének fűlszövegében (Horváth, 2018: fűlszöveg). Ez a gondolat volt az, mely elvezetett az ötlethez, hogy a szakdolgozatomat a kreatív írás iskolai keretek között történő oktatásának lehetőségéről és annak pozitív hozadékairól írom. Úgy gondolom, a probléma aktualitása éppen abban rejlik, hogy habár a tanulók megtanulnak mechanikusan írni, de később ezt a tevékenységet nem tudják kreatív módon alkalmazni, hanem csak a hétköznapiakban szükséges teendőket végzik el az írás, mint eszköz segítségével. Az alkotás olyan lehetőségét nem mutatjuk meg a tanulóknak, melyből profitálhatnának, mely az önkifejezés eszközévé válhatna számukra, és mely átsegíthetné őket később nehezebb életszakaszokon. Dolgozatom elkészítése során fő célom volt, hogy a gyermekek közelebb kerüljenek az irodalomhoz azáltal, hogy nem csak befogadják, hanem alkotójává is válnak egy-egy műnek. Célom volt továbbá, hogy megvizsgáljam, hogy a gyermekek irodalmi alkotás folyamata során milyen területeken fejlődnek leginkább, illetve, hogy segíthet-e a kreatív írás az olvasóvá nevelésben.

A kreatív írás témájához személyesen is kötődöm, ugyanis 6 féléve folyamatosan részt veszek Lackfi János kreatív írás kurzusán, és kreatív írás táborain. Ez idő alatt megtapasztalhattam, hogy mekkora örömet tud okozni az írás folyamata, a közösségben történő alkotás, illetve, hogy miként tudja szorosabbá tenni az írás az irodalommal való kapcsolatunkat. Tekintve, hogy Magyarországon először Lackfi János és Vörös István indítottak kreatív írás kurzust (a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2004-ben) (Raátz, 2008), így Lackfi Jánosnak mára már igen nagy tapasztalata van a kreatív írás tanításának módszertanában. Szakdolgozatom kutatási részében jól tudtam kamatoztatni kreatív írás kurzus során szerzett tapasztalataimat, természetesen a nagy mennyiségű szakirodalmi háttér mellett.

1.2. Kutatói kérdéseim, célkitűzés

Szakdolgozatom megírása előtt kutatói kérdéseket fogalmaztam meg, melyre a dolgozat elkészítése, a kutatás során a válaszokat keresem: Hogyan illeszthetnénk be Magyarországon a kreatív írást az irodalomoktatásba? Miként motiválja a tanulókat a gyakorlatban az aktív

irodalmi tevékenység? A kérdések megválaszolásának érdekében elmerültem a témába vágó, releváns szakirodalmak világában, majd megpróbáltam minél kreatívabb módszerek megválasztásával végezni önálló kutatásomat a témában.

1.3. A dolgozat tartalmának rövid bemutatása

Dolgozatomnak azon része, melyben a kreatív írásról szóló releváns hazai és külföldi szakirodalmakat vizsgálom, 4 nagy tartalmi egységre bontható. Az első egységben a kreatív írás alapvető tulajdonságait és történetét vizsgálom, azt, hogy honnan indult, illetve hogyan változott napjainkig ez a tevékenység. Megvizsgálom, hogy Magyarországon mennyi lehetőségünk van ezzel a tevékenységgel foglalkozni felnőttként és főként gyermekként. Olyan szerzőket említek, akik a gyermekek és a kreatív írás tevékenysége között a gyakorlatban próbálnak kapcsolatot teremteni, legyen szó gyermekeknek szánt kreatív írás könyvekről, vagy írásra ösztönző tanórákról. Minden esetben magyar példákat kerestem, hiszen pedagógusként leginkább ezekből a könyvekből és tapasztalatokból tudunk profitálni.

A szakirodalmi áttekintésem második egységben azt kutatom, hogy milyen okok állnak a kijelentés mögött, hogy érdemes kreatív írást tanítani gyerekeknek. Ebben az egységben a pszichológia és a pedagógia egymást támogató kapcsolatának nagyon fontos szerepe van.

A harmadik egységben arra keresem a választ, hogy ma a magyar nyelv (alsó tagozatos) oktatásában hol helyezkedhetne el a kreatív írás tanítása, illetve, hogy mennyi teret engednek a kreatív írásnak a tankönyvek, a Nemzeti Alaptanterv Magyar nyelv és irodalom Kerettanterve (2020). Mivel saját kutatásomat harmadik osztályos tanulók körében végzem, ezért ebben a fejezetben is a 3. osztályos magyar nyelv és irodalomoktatás kerül előtérbe. Kérdéseimre a választ a 2020-as Nemzeti Alaptanterv Magyar nyelv és irodalom kerettantervének, illetve a két darab 3. osztályos magyar nyelv tankönyv csoportjának (A és B típus) részletes áttekintésével keresem.

A negyedik, egyben utolsó szakirodalmi áttekintési egységben pedagógiai szempontból vizsgálom a témát, arra a kérdésre keresem a választ, hogy hogyan, milyen módszerekkel, eljárásokkal lehet és érdemes kreatív írás foglalkozást tartani a gyermekeknek. Ebben az egységben igyekszem minél eltérőbb szemszögekből válaszokat keresni: megvizsgálom a kreatív írás tanításához szükséges tanítói attitűdöt, és egyben eljárásmodot, azt hogy az eredményt vagy a folyamatot célszerűbb szem előtt tartani, megvizsgálom a kreatív írás és a szociális kapcsolatok összefüggését, illetve azt, hogy egy osztályt rendszeresen tanító

pedagógusnak milyen feladatokat kell elvégezni az eredményes kreatív írás foglalkozások megtartásának érdekében.

Saját kutatásomban kísérleti (két, eltérő módszereket alkalmazó szövegfeldolgozási óra megtartásával) és kérdőíves módszerrel hasonlítom össze két harmadik évfolyamos osztály tagjainak gondolkodását, hozzáállását a kreatív íráshoz, véleményét.

Dolgozatom megírásában nagyon sokat segített Raátz Judit (2008) *A kreatív írás gyakorlatai* című cikke, mely átfogó képet adott számomra a kreatív írás pontos jelentéséről, és annak történetéről. Nagyon inspiráló volt Fritz Gesing *Kreatív írás: Mesterfogások íróknak* című műve, mely segített feltárni, hogy milyen kézzel fogható oka lehet annak, hogy miért érdemes kreatív írást tanulni, tanítani. Mán-Várhegyi Réka (2015) *Kreatív írás: Sci-fi!* és *Kreatív írás: Humor!*, illetve Lackfi János és Molnár Krisztina Rita (2011) *Titkos versműhely* című kötetei (munkafüzetei) nagyon inspirálóan hatottak rám a dolgozat megírása során (főként az önálló kutatásomban), ezek számos ötletet tartalmaztak, melyek jó alapot adtak arra, hogy hogyan lehet egy kreatív írás órát megtervezni. G. Gödény Andrea (2016) *Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton* című cikksorozata számos információt adott számomra arról, hogy hogyan lehet az iskolás korú gyermekeket a kezdetektől kreatív írásra tanítani, illetve a cikkein keresztül számos fontos és releváns szerzőt és szakirodalmat ismertem meg a témában. Nagyon motiváló volt továbbá Kolláth Erzsébet munkásságának és tapasztalatainak megismerése. Tóth Beatrix (2008) *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* című cikke, Molnár Edit Katalin (1996) *A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje.* című írása, illetve Fred Segdwick (2000) *Writing to Learn: Poetry and literacy across the primary curriculum* című könyve sok információt adott arról, hogy hogyan érdemes manapság kreatív írást tanítani.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A kreatív írás jelentése és története Magyarországon, a gyermek-kreatív írás helyzete Magyarországon

2.1.1. A kreatív írás jelentése

Dolgozatom elején szeretném a kreatív írás jelentését megfogalmazni, összegezni. Azért tartom ezt fontosnak, mivel az ezen a területen dolgozó szakemberek között nincs teljes egyetértés a kreatív írás kifejezés jelentésében, viszont szeretném kifejtetni, hogy kutatásomban mely jelentésében foglalkoztam a kreatív írással. Az eltérő megfogalmazás egyszerű oka, hogy a különböző kreatív írás kurzusok más-más céllal kerülnek meghirdetésre. A célok különbségét a megismert szakirodalmak alapján, Raátz Judit (2008) és Samu Ágnes (2004) megfogalmazásainak összehasonlításával tudom érzékeltetni. A két meghatározásban közös az, hogy a kreatív írást olyan írásgyakorlatok összességének tekintjük, melyek alkalmazása során többféle irodalmi műfajban alkothatunk, ám míg a folyamat céljának Raátz a különböző műfajok szabályainak és eszközrendszerének megismerését és annak gyakorlatban történő használatát tartja (Raátz, 2008), addig Samu Ágnes leginkább a személyiségfejlesztést és az önkifejezést tartja a leglényegesebb célnak (Samu, 2004). E kettő célmeghatározás dolgozatom szempontjából korántsem áll szemben egymással, hanem véleményem szerint, a pedagógiai folyamatban rendkívül jól kiegészíthetik egymást. Ugyanis, ha alsó tagozatos tanulókat kreatív írásra szeretnénk tanítani, fontos, hogy először is egy eszközt adjunk a kezükbe, megismertessünk velük egy olyan szabályrendszert, mely a későbbiekben biztonságos alapot fog nyújtani számukra, majd ezek után bíztassuk, motiváljuk őket, hogy a már megismert eszközök segítségével fejezzék ki magukat: érzéseiket, véleményüket, gondolataikat, fantáziájukat, ezáltal fejleszthetjük a személyiségüket.

2.1.2. Kreatív írás története, megjelenése Magyarországon

Ahhoz, hogy mélységeiben láthassuk a kreatív írás alsó tagozaton történő alkalmazásának lehetőségeit, fontos áttekintenünk röviden, honnan ered ez a gyakorlat, illetve Magyarországon hogyan, és milyen keretek között alkalmazzák jelenleg. A kreatív írás az Egyesült Államokból származik, az 1940-es évek során lett különálló tudományág, az egyetemeken és író társaságokban már befutott, professzionális szerzők tanították és tanítják a mai napig a hallgatóságot az írásra. Ezen kurzusok általában több műfajban történő alkotást

preferálták, a tanulócsoporthoz igényeiket figyelembe véve. Ez a gyakorlat hamarosan Európában is lelkes közönségre talált, eleinte leginkább az angolszász térségekben, majd később a kontinens más területein is. Európában először a finnországi Jyväskyläi Egyetemen tanulhattak a hallgatók intézményes, egyetemi tantárgy keretében kreatív írást (Raátz 2008).

Magyarországon legelőször Lackfi János és Vörös István oktattak kreatív írást egyetemi tantárgy keretében, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2004-től. A tantárgy óráin belül a hallgatók a költői hivatás üzéséhez szükséges tudást sajátították el, melybe nem csak maga az írás, hanem a nélkülözhetetlen technikai és elméleti ismeretek is beletartoztak, mint például megismerkedés kortárs alkotók munkáival, művek elemzése, szerkesztési feladatok végzése, illetve a publikáláshoz szükséges információk elsajátítása. A kreatív írás később már nem csak egyetemi kurzusként, hanem mesterképzés, majd szakirányú továbbképzés formájában is tanulható lett. (Raátz, 2008.) Ma már Magyarországon sem csak egyetemi képzések keretében találkozhatunk kreatív írás kurzusokkal, hanem írói társaságokban, online és jelenléti tanfolyamok keretében gyakorlatilag bármely felnőtt részt vehet kreatív írás órákon, egyetemi tanulmányoktól, végzettségtől függetlenül. A közös ezekben a kurzusokban, hogy általában egy olyan személy vezeti, aki a magyar irodalmi életben ismert és elismert szerző, így például részt vehetünk Péterfy Gergely és Péterfy-Novák Éva íróiskoláján, Petőcz András Szépírói kurzusán, Kukorelly Endre írószemináriumán, a Varga Bea által alapított Tehetség Íróstúdió foglalkozásain, Kozma Réka regényfejlesztő foglalkozásain vagy Lackfi János kreatív írás kurzusán.

A jelenléti vagy online kurzusokon kívül magyar szerzőktől született könyvekből is képezhetjük magunkat a kreatív írás terén (elméleti és gyakorlati síkon egyaránt), erre ad lehetőséget például Egri Lajos (2022) „A kreatív írás művészete” című könyve, Bóna László (2013) gyakorlatos könyve, az „Írd magad boldogra!”, Nádasi Krisz (2015) szintén gyakorlatos könyve a „Kreatív írás feladatok”, Gyenge István (2012) „Kreatív írás” című könyve.

2.1.3. A gyermek-kreatív írás lehetőségei Magyarországon

Felmerülhet a kérdés, hogy ha a felnőtteknek ennyi lehetősége van az írás tanulására, akkor a gyermekeknek Magyarországon van-e alkalma arra, hogy az írás mesterségével megismerkedjenek. Mikor a témában kutattam, azt az érdekes következtetést vontam le, hogy a gyerekeknek is van lehetősége kreatív írást tanulni, csak nem olyan egyértelmű formában, mint az idősebbeknek, egy szülő vagy pedagógus csak akkor talál megoldásokat ebben a témában, ha tudatosan keresi a gyermekek számára a lehetőségeket a kreatív írás tanulására.

Általában nem gyerekeknek szóló kurzusokkal, hanem foglalkoztató könyvekkel találkozhatunk, melyek színesen, játékosan, sok példával mutatják be, hogy hogyan érdemes írni, az egyes írói, költői eszközöket hogyan érdemes használni. Úgy vélem, ezek a könyvek könyvek kifejezetten jól tudják egy pedagógus munkáját segíteni, ha szeretné a kreatív írást is az egyes tananyagba fűzni. A témában érdemes megtekinteni a Babilon Kiadó Suli Plusz sorozatának kreatív írásról szóló két kötetét, melyek mindegyikét Mán-Várhegyi Réka (2015) írta. Az egyik kötet címe *Kreatív írás: Sci-fi!*, ebben a science fiction témájú történetek írásának módjáról tanulhatnak a gyerekek, a másik kötet címe *Kreatív írás: Humor!*, ebben pedig humoros szövegek írhatók megadott témák mentén. A két kötet rengeteg jó ötletet és eszközt ad a gyerekek kezébe a prózáíráshoz.

Egy másik, a témában született, gyerekeknek szóló könyv a Móra kiadó gondozásában jelent meg, ez Molnár Krisztina Ritának és Lackfi Jánosnak (2019) a *Titkos versműhely* című kötete. Ahogy a címből is kiderül, itt a szerzők a versírás rejtelseibe vezetik be az olvasót (na és az író). A *Titkos versműhely* nagyon inspiráló volt számomra a kutatásom gyakorlati részében, a kreatív írás óra összeállításában.

Ha a gyerekek és a kreatív írás viszonyát vizsgáljuk, nem csak a közvetlenül gyerekeknek szóló irodalmakat, lehetőségeket érdemes megfigyelni, hanem az olyan szakirodalmakat, személyes tapasztalaton alapuló cikkeket is, melyek kifejezetten pedagógusoknak szólnak arról, hogy hogyan és miért érdemes a kreatív írást a tanórákon, a pedagógiai eszközként felhasználni. A témában fontos megemlíteni G. Gődény Andrea (2016) cikksorozatát mely hónapról-hónapra *Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton* címmel a Tanító folyóiratban jelent meg. A cikksorozat a kreatív írás elméleti és gyakorlati hátterét is vizsgálja, hogyan találkozhatnak a tanulók az írásbeliség örömet adó, élményekkel teli oldalával, akár már az iskolába kerülés első percétől, hol húzódik a határ a kreatív írás és a hagyományos fogalmazástanítás, -tanulás között.

Ezen fejezetnek fontos témája az is, hogy van-e példa Magyarországon arra, hogy egy pedagógus kreatív írásra tanítja a tanulókat. Egy nagyon ösztönző találkozás volt számomra, mikor rátaláltam Kolláth Erzsébet munkásságára és egy osztályának történetére, ugyanis ő már egészen a tanulói iskolába lépése kezdetétől tanította őket a versírásra. Kolláth Erzsébet az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola mesterpedagógusa a 2014/2015-ös tanévben harmadik osztályába járó gyerekek munkáiból megalkotta a Krémkaktusz című verseskötetet, melybe az osztály minden egyes tagja legalább egy művet írt. A gondolat, hogy egy egész harmadikos osztály verseket ír már önmagában generálta a kérdést: hogyan tudta a pedagógus az osztályába járó összes gyerekkel úgy megszerettetni az irodalmat, hogy nekik is

kedvük, motivációjuk legyen az íráshoz? A választ a Gyermekirodalom.hu honlapján találtam meg Kadlót Nikolett (2015) Kolláth Erzsébettel készült interjújában. Az interjúból kiderült, hogy Kolláth már a kezdetektől rengeteg kortárs szerző műveit vitte be a tanórákra, így a tanulók hamar megismerkedtek Szabó T. Anna, Lackfi János, Tóth Krisztina és Kovács András Ferenc gyerekverseivel. Kolláth nem csak bemutatta a tanulóinak a verseket, hanem játékokat, foglalkozásokat készített belőlük, így tette élményszerűvé a tanulóknak a versekkel való találkozást, így tapasztalhatták meg a diákok, hogy a vers, az irodalom akkor lehet igazán élő, ha a megfelelő módon foglalkozunk vele (Kadlót, 2015). Ugyanezt a megtapasztalást adhatja az írás élménye, hiszen ennek során a tanulók maguk formálják a szöveget, maguk teremtenek egy világot, egy karaktert, és ez hatalmas szabadságot ad a gyerekek kezébe: egy világ, ahol mindent ők irányíthatnak. Persze az íráshoz nélkülözhetetlen az, hogy a tanulók kezében legyen egy olyan téma, amely érdekli őket, ami ötleteket ad az íráshoz. Éppen ezért a Krémkaktusz című verseskötetben olyan verseket találunk, melyeket közös témák fűznek össze, ezek olyan témák, melyekből tanítójuk először valamely tantárgyhoz kapcsolódóan foglalkozást tartott, majd később születtek a tanulók témában írt versei. Azok a tanulók, akik ezután önállóan, saját ötlettel is kedvet kaptak az íráshoz, ki is teheték az osztályterem falára a műveiket, egy direkt erre a célra kialakított felületre.

Összességében számomra rendkívül motiváló Kolláth Erzsébet kreatív írás tanítási módszere, kutatásom gyakorlati részének összeállításában is ösztönzően hatott rám a mesterpedagógus munkája, hiszen a tudat, hogy a 9-10 éves gyermekek élvezik a nyelvvel való játékot, az irodalmi alkotást, új, jobban az alkotásra koncentráló nézőpontot hozhat a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításába.

2.2. Miért tanítsunk kreatív írást?

De miért is érdemes egyáltalán kreatív írást tanítani? Fontosnak tartom, hogy a kérdéshez kapcsolódó kutatások és szakértők munkájának segítségével választ adjunk erre a kérdésre, hiszen csak ezen kérdés megválaszolásával tudjuk megtalálni a pedagógiában a kreatív írás célját.

Az első ok, amiért érdemes kreatív írást tanítani már alsó tagozaton is, az az olvasóvá nevelés, az olvasás, a szövegértés fejlesztése. Az olvasás és az írás tevékenységének közös pontja a kettő között kialakuló transzferhatás. Mivel az írás egy alkotó tevékenység, ezért annak során a tanuló aktívan a részt vesz a jelentések megteremtésében: például ötleteket hoz létre, előhívja a már korábban tanultakat, gondolatokat és ötleteket kapcsol össze, majd kifejezi

azokat. Az olvasás, az olvasott szöveg megértése szintén konstruktív folyamatnak minősül, hiszen ennek folyamán egy másik ember által írt gondolatot teremtünk újjá. Az írást és az olvasást tehát – a fent említett, aktivitáshoz kapcsolódó tulajdonságát tekintve – nem célszerű egymástól elválasztani, a két tevékenység támogatja egymást, mindkettő fejleszti a gondolkodást (Squire, 1983).

Graves (1978) számos okot említ, amiért az írás fontos lehet az emberek életében. Például azt, hogy az írás tevékenysége részt vesz a személyiség fejlesztésében, attól függetlenül, hogy milyen szociális háttere és mekkora tehetsége van a tanulóknak. Tekintve, hogy az írás egy igazán komplex tevékenység, így ennek során a gondolkodás eltérő rétegeinek analizálása, valamint szintetizálása történik, ezáltal fejlesztve az alkotó gondolkodását.

Az empaticizálás Buda Béla (1978) szerint egy másik ember szemével való látást, egy másik személy fülével való hallást, és egy másik ember szívével történő érzést jelenti. A kreatív írás egy nagyszerű lehetőség arra, hogy más emberek szerepébe bújjunk, megpróbáljuk végig gondolni, mit és miért tesznek, hogyan döntenek bizonyos helyzetekben. Fritz Gasing (2007) szerint, nagyon fontos, hogy az írás során, átérezzük az egyes szereplők élményeit, érzéseit, szavakká formáljuk azokat annak érdekében, hogy az olvasó is a szereplő bőrébe bújhasson. E két szerző véleménye együttesen bizonyítja: remek lehetőség, hogy a kreatív írással a beleézés képességét is fejleszthetjük, akár tanórai keretek között. Ez a tevékenység segíthet a tanulók közösséggé formálódásában, a társakhoz való érzékenyebb hozzáállás kialakításában is.

I.Ju Tu (2021) szerint a kreatív írás egy olyan transzdiszciplináris művelet, amely segíthet abban, hogy a tanulók minél inkább elsajátítsák az önirányított tanulás technikáját. Ennek során a tanulók kreatív módokon tudják előadni, bemutatni az egy-egy témában megismert és elsajátított információkat.

Véleményem szerint, ez gondolatébresztő lehet annak tekintetében, hogy ne csak a magyar nyelv és irodalom órákon alkalmazzuk a kreatív írást, hanem más órán is lehet ez a gyakorlat a tanulás, tanítás eszköze.

2.3. Kreatív írás megvalósítási lehetőségei – A Kerettanterv és a tankönyvek tükrében

2.3.1. A Magyar nyelv és irodalom Kerettanterv

Dolgozatom harmadik fejezetében azt vizsgálom meg, hogy mennyi teret enged a kerettanterv az írás kreatív tekintetben történő végzésére. A Magyar nyelv és irodalom

Kerettanterv (általános iskola 1-4. osztályosok számára, 2020) két egységre osztja a magyar nyelv és irodalom tantárgyat 3-4. osztályban. Az egyik egység az olvasás és szövegértés, a másik pedig a nyelvtan, helyesírás és szövegalkotás. Ahogy a két egység tartalmának megnevezéséből is látható, az előbb említett egység már kész, az irodalmi kánonban fellelhető, vagy ismeretterjesztő szövegekkel foglalkozik, míg a második egység a nyelv felépítésével, szabályszerűségeivel, és ezen szabályokon alapuló szövegalkotással foglalkozik.

A nyelvtannal, helyesírással és szövegalkotással kapcsolatos egységet vizsgálva megfigyeltem, hogy a tanulók legtöbbször pusztán a szabályokkal és azok alkalmazásával foglalkoznak, viszont az egyes megtanult szabályok kreatív alkalmazása, kombinálása kimarad a feladatokból. A magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervében a cél és feladatrendszerben a szövegalkotással kapcsolatban a következő célok jelennek meg: hagyományos és digitális szöveg alkotása áttekinthető írásképpel, egy-egy kommunikációs helyzetben a megfelelő minőségű nyelvhasználat. Fontos szerepet tulajdonít a kerettanterv a helyesírás és a rendezett íráskép elsajátításának, alkalmazásának. (Magyar nyelv és irodalom Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, 2020; Nemzeti alaptanterv 5/2020. (I. 31.) Kormány rendelet, 2020) „Ez teszi lehetővé, hogy a tanuló írásban is képes legyen gondolatait kifejezni, azt megfelelően formába önteni.” – olvashatjuk az alsó tagozatos Magyar nyelv és irodalom Kerettantervben (Magyar nyelv és irodalom Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, 2020: 3)

2.3.2. Reflexió a Kerettanterv és a kreatív írás kapcsolatára

Tehát a Kerettanterv szerint először szükség van egy alapos formai megismerésre, keretekre, amelyet utólag tölthetünk csak ki tartalommal. Sajnos a tartalommal kitöltés, azaz az írás kreatív vonala gyakran nem valósul meg, vagy csak egy-egy munkatankönyvi, munkafüzeti feladat során, nem rendszeresen találkoznak a kreatív írással a tanulók. Így a diákok gyakorlatilag csak egy szabályrendszert tanulnak meg, de az alkalmazásra, a tanultak kreatív felhasználására nem marad lehetőség. Stotsky (1983) szerint azok a diákok, akik jobban írnak, jobb olvasóvá válnak. A Nemzeti Alaptanterv Magyar nyelv és irodalom kerettanterve (2020) elsődleges célok között fogalmazza meg az olvasóvá nevelést, viszont hogyan nevelhetnénk olvasókat, ha az írás során a tanulókat állandó szigorú szabályok veszik körül, melyek nem, vagy csak kevéssé hagynak utat a kreativitás alkalmazására? Bond és munkatársai (1997) szerint azon olvasástanítási programok, melyek már a kezdetektől lehetőséget nyújtanak a tanulóknak a kreatív értelemben vett írásra, sikereesebbek, mint azok a programok, melyekben

a kreatív írás (melyet Magyarországon gyakran fogalmazásként említünk) a háttérbe szorul. Éppen ezért, fontos lenne, hogy a kreatív írást és az olvasást ne két, egymástól távol álló területként oktassuk, hanem egymás kiegészítéseképpen. Duke és Pearson (2002) felhívja a figyelmünket arra, hogyha azt szeretnénk, hogy a tanulók ne csak felszínesen, hanem igazán mélyen megértsék az eltérő műfajokban született irodalmi műveket, akkor meg kell tapasztaltatnunk a tanulókkal, az adott műfajban történő alkotást. Úgy gondolom, hogy ennél a gondolatnál ér össze igazán a kreatív írás és az olvasóvá nevelés gondolata. Ugyanis azzal, hogy írni tanítjuk a tanulókat, egyben szövegértelmezést is tanítunk nekik, mivel egy-egy rendszert belülről is megvizsgálhatnak, nem csak kívülről. Fontosnak tartom viszont, hogy ez nem történhet meg pedagógiai támogatás nélkül, nem mindegy, hogy hogyan vezetjük rá a tanulókat a kreatív írás útjára. Fontos, hogy eszközöket adjunk a kezükbe. Ezek egyrészt technikai eszközök lehetnek (ezekben nyújt segítséget a kerettanterv által előírt magyar nyelv és irodalom tananyag), mint például a megfelelő helyesírás, nyelvtani tudás, másrészt viszont szükség van az irodalmi, íráshoz szükséges művészi eszközök elsajátítására is. Ez viszont csak maga a tevékenység, tehát az írás közben történhet.

2.3.3. Az „A” típusú magyar nyelv tankönyvek 3. osztályban

Mivel a kutatásom gyakorlati részét 3. osztályban végzem, így megvizsgáltam a ma rendelkezésre álló 3. osztályos, Oktatási Hivatal által kiadott A és B típusú nyelvtan (nyelvhasználat és szövegalkotás, illetve nyelvtan és helyesírás) munkatankönyveket, tankönyvet és munkafüzetet. Azt figyeltem meg, hogy milyen szövegalkotással kapcsolatos feladatokat találok benne. Az A típusú munkatankönyv I. és II. kötetében írásbeli szövegalkotásként jelen van a képről mondatok írása, a szövegek átírása (pl. szám-személy megváltoztatásával) és a személyek vagy állatok jellemzése, nagyobb kreativitást igénylő feladatként pedig a szóbeli mesealkotás, az írásbeli hír, hirdetés, meghívó és elbeszélés egy részének (cím, bevezetés, tárgyalás vagy befejezés) megírása (Boldizsárné (szerk.), 2022). Megállapíthatjuk, hogy a fent leírtaknak megfelelően ez túlságosan kis mennyiségű fantázián alapuló szövegalkotás feladattípus.

2.3.4. A „B” típusú magyar nyelv tankönyvek 3. osztályban

A 3. osztályos, B típusú tankönyvek közé egy *Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv*, illetve egy *Szövegalkotás 3. munkafüzet* tartozik. Mindkettő könyvet megvizsgáltam, először a *Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv* (Kóródi (szerk.), 2021) kreatív írással kapcsolatos

feladattípusait szeretném ismertetni. Ebben a könyvben is sokszor alkalmazzák a megadott témában, képről, vagy megadott szavak használatával a mondatok alkotását, mint írásbeli vagy szóbeli feladattípust. Ebben a tankönyvben is gyakori a mondatok átírásával kapcsolatos feladat (valamilyen nyelvtani szabály alapján). Néhány esetben előfordul a mondatok kiegészítése, befejezése, bővítése, önálló ötletek alapján (tehát nem csak egy helyes válasz létezik, hanem egy osztályból akár minden tanuló találhat egy – a többiekétől eltérő – helyes megoldást). Magasabb fokú kreativitást igénylő feladatként egy-két helyen megjelenik a történetek folytatása szóban vagy írásban, a többféle befejezés kitalálása egy meséhez, vagy szövegalkotás egy-egy mondat felhasználásával. A tankönyv ezekkel a feladatokkal szemben rengeteg alkalommal kéri a tanulóktól a mechanikus másolást. Ebben a tankönyvben rendkívül kevés a kreativitást igénylő szövegalkotási feladat, ennek oka talán a különálló *Szövegalkotás 3. munkafüzet* (Kóródi (szerk.), 2021) lehet, mely viszont igen sok szövegalkotási feladatot tartalmaz. Ez a munkafüzet fokozatosan adja át a szövegalkotás szokásait, menetét, elemeit a tanulóknak. A munkafüzet nagyjából első felében olyan feladatok találhatók, amelyek inkább szóbeli formában oldhatók meg (például igen sok a dramatizálást igénylő feladat), majd később megjelennek a kreatív szövegalkotási feladatok, melyek nem adnak túlságosan sok szempontot az alkotáshoz, inkább gondolatébresztő lehetőségeket adnak, a tanulóknak nem kell egy túlon túl kötött sémát alkalmazniuk az írásban. Sok olyan feladat fordul elő a munkafüzetben, mely során szóban vagy írásban a tanulóknak szöveget (pl. történetet, mesét) kell alkotniuk egy-két megadott szempont segítségével (pl. képről, egy-egy szó, vagy bizonyos mondatok felhasználásával, egy megadott cím, hangulat, vagy meserészlet alapján stb.). Előfordulnak olyan feladatok is, melyek egy teljes mese írását kérik a tanulóktól, de ehhez segítséget is ad a munkafüzet (pl. a szereplők kiválasztásában, a nyelvezet kiválasztásában stb.). Ebben a munkafüzetben főként a prózai szövegek írására helyeződik a hangsúly, a versírás csak egy-két helyen jelenik meg az egész munkafüzetben, pedig véleményem szerint, mivel a gyermekek szívesen foglalkoznak versekkel, az alkotásban is örömmel és érdeklődéssel vennének részt. (Kóródi (szerk.), 2021)

Összességében, a megvizsgált 3. osztályos könyvek azt mutatják, hogy közülük a B típusú *Szövegalkotás 3. munkafüzet* a legalkalmasabb arra, hogy a tanulókat tankönyvi segítséggel az írásra, kreatív írásra tanítsuk.

2.4. Hogyan tanítsunk kreatív írást?

2.4.1. Eredmény vagy folyamat? Melyik a fontosabb?

Természetesen a kreatív írás tanításához nem elegendő a megfelelő tankönyvi segítség kiválasztása, hanem szükséges egy megfelelő tanítói attitűd is. Ez pedig csak akkor érhető el, ha a pedagógus a tanulókat alkotni hagyja, és nem erőlteti bele őket egy túl szigorú szabályrendszerbe, sémába. Az sem mindegy, hogy a tanító milyen szempontból vizsgálja a tanulók munkáit, hogy hagyja-e nekik megélni az alkotás örömét. Felmerülhet a kérdés a tanítói hozzáállással kapcsolatban, hogy a megszülető eredményre, vagy magára a folyamat élvezetére, a munkára érdemes koncentrálni? És ha már megszületett egy tanuló írása, hogyan, milyen szempontok alapján érdemes értékelni azt? Ezeket vizsgálom meg a továbbiakban.

Tóth Beatrix (2008) szerint a mód, ahogyan a diákokat a szövegalkotásra tanítjuk, nem felel meg eléggé a jelenkor elvárásainak. Ezt azzal indokolja, hogy Magyarországon a klasszikus retorikából ered a nézőpontunk, mellyel a fogalmazás írásának tanítására tekintünk. Ez azt jelenti, hogy a középpontban a gondolatok észszerű strukturálása, a nyelvhelyesség és a stilizálás áll. A szövegalkotási feladathoz viszont nem csak formai ismeretekre van szükség, hanem világról szerzett tudásra és gyakorlottságra a saját gondolatok kifejezésében is, hiszen ez adja a megfogalmazott szöveg tartalmát. Mikor a tanulók, főként az alsó tagozatosok kísérletet tesznek egy ilyen jellegű fogalmazás megírására, akkor vélemény-, gondolatkifejezés gyakorlottságának hiánya miatt a tanulók inkább a formai elemek (pl. helyesírás) minőségére koncentrálnak. Tóth Beatrix (2008) szerint ezt a hozzáállást gyakran a pedagógusok is erősítik a diákokban, mivel a fogalmazások javítása közben főként a formai elemek hibáját jelzik, nem a szöveg, az esetleges hibák mögött rejlő tartalmat, ötletet, kreativitást véleményezik. Mikor a tanulók kötelesek kijavítani ezeket a hibákat, akkor valójában ők sem a tartalomra koncentrálnak. Ha a fogalmazástani tanítás ezen ágát követjük, ezt alkalmazzuk a tanórákon, és arra törekszünk, hogy a tanulók által létrehozott munka formailag minél jobb legyen, akkor a tanításunk eredményközpontú (Tóth, 2008).

Parson (1985) szerint viszont, ha az eredmény fókuszba állítása helyett maga, a folyamat áll a középpontban, akkor az így megszületett írások minősége jelentős mértékben megnő. Parson az írás hagyományos, klasszikus retorikán alapuló tanítását egy olyan dobozhoz hasonlítja, melynek nagy gondot fordítunk a tökéletes csomagolására, tehát a megfelelő helyesírásra, nyelvhelyességre, de azt, hogy mi van valójában a dobozban, azt csak felszínesen nézzük meg. Ellenben, ha a folyamatközpontú szövegalkotás-tanítást választjuk, akkor nem a

tanár, hanem a tanuló kerül a központba, a szigorú formai követelmények megvalósítása helyett a felfedezés és a kísérletezés lesz a fontos, ez a folyamat pedig növeli a tanulók önbizalmát, lelkesedését, fogékonyságát (Parson, 1985). Tehát a folyamatközpontú fogalmazástanítással a tanulót jobban bevonjuk a feladatba, a folyamat végén létrejövő alkotást jobban a magáénak tekinti.

De honnan ered a folyamatközpontú (kreatív) írástanítás? Tóth Beatrix (2008) szerint az 1970-es, és '80-as években a kognitív pszichológia kidolgozásának és terjedésének köszönhetően jött létre. Molnár Edit Katalin (1996) szerint a fogalmazás, az írás feladatai egy hierarchikus rendszerben elhelyezhetők. Abban az esetben, ha az alacsonyabb rendű feladatokat (pl. helyesírás és nyelvhelyesség) már automatikusan tudjuk teljesíteni, akkor tudunk a magasabb rendű feladatokra igazán jól koncentrálni. Tehát a fogalmazás egy olyan folyamatnak tekinthető, melynek műveléséhez nagyon fontos az alapvető képességek elsajátítása. Megállapíthatjuk, hogy a fent megvizsgált tankönyvek többsége ezen tudás-alapok létrehozásához rendkívül jól hozzájárul, viszont a kellő alapozás után mégsem irányítja a tanulók figyelmét a magasabb rendű fogalmazási feladatokra. Ez azért probléma Molnár (1996) szerint, mivel pusztán az alacsonyabb rendű feladatok tökéletes megoldásából nem származhat minőségi szöveg, mert elhanyagoltuk a magasabb rendű feladatok szempontjait. Az itt leírtak alapján megállapítható, hogy a tanulók tudásának megfelelő alapozása mellett érdemes lehet fokozatosan egyre több magasabb rendű feladatot (pl. az írás céljának megkeresése, a szöveg és az olvasó kapcsolatának feltárása) is adni a diákoknak.

2.4.2. A folyamatközpontú kreatív írás tanítás lépései

A fogalmazástanítás azon fajtája, melynek központjában maga a folyamat áll, végigvezeti a tanulókat az írás fázisain. A fázis első pontja a terv készítése, ennek során az író végiggondolja az adott témáról már megszerzett tudását, ha szükséges különböző módokon kiegészítheti azt (pl. beszélgetéssel, olvasással, internetes vagy könyvtári kutatással stb.). A második fázisban a tanuló elkészíti a piszkozatot (azaz a szöveg első változatát) itt még nem a végeredmény létrehozása a cél, hanem inkább a gondolataink rendszerezése, átfésülése, a saját mondanivaló meglelése. A harmadik lépcsőfok az átdolgozás. Mivel a piszkozat még nem egy végleges változat volt, így az átdolgozás során kijavítjuk az esetleges hibákat, kihúzzuk már megírt részeket, kiegészítünk részeket, ha szükséges, mindezt annak érdekében, hogy az írásunk érthető legyen. Ebben a fázisban fontos, hogy külső szemlélőként, olvasóként tekintsünk a saját szövegünkre, így a legkönnyebb megtalálni a hibákat, észrevenni, hogy elérjük-e szövegünkkel

a kívánt hatást. A negyedik teendő a szövegalkotás során a szerkesztés, ekkor a formai hibák (nyelvtani hibák, helyesírás, stilisztika stb.) javítására kerül a sor. Az utolsó lépés a közreadás. Ebben a részben a tanulók megosztják társaikkal az elkészült szöveget. Az felolvasás után kapott javaslatokat érdemes végiggondolni, azok alapján javítani a szöveget (Tóth, 2008).

A folyamatközpontú fogalmazástanítás tehát arra koncentrál, miként lehet a tanulókat egy alkotófolyamaton végigvezetni úgy, hogy minden egyes stádiumban a tanulók hozzák létre az adott produktumot. A pedagógusnak ebben a folyamatban tehát nem az a feladata, hogy a egy teljesen zárt, szigorú szabályrendszert, esetleg egy kész tervet adjon a tanulók kezébe, hanem, hogy – bizonyos mennyiségű szabály, feladatszempontra megadásával – segítsék a tanulókat az önálló előrehaladásban gondolkodásban. A konstruktív pedagógia (egyébként nem csak a fogalmazás-kreatív írás, hanem minden más tantárgy tanításában) a folyamatközpontú tanítást javasolja, melynek során a tanulók olyan környezetben dolgozhatnak, mely lehetőséget ad a tapasztalatszerzésre, melynek során a diákok az új információkat a már korábban megszerzett tudásukba építik. A folyamatközpontú tanítás során tehát a pedagógus célja az, hogy a tanulók önállóan végezzék a friss jelentéstartalmak feltárását (Neelands, 1994; Jármay, 2008).

A fent leírtak alapján úgy gondolom, hogy habár a tankönyvek és a kerettanterv sokszor nem adnak elegendő segítséget a pedagógusnak a kreatív írás oktatásához, a pedagógusok a tanórák tervezése során maguk választhatják meg a módszereket, így gyakran az ő kezükben is van annak a lehetősége és felelőssége, hogy a szövegalkotási feladatokat milyen ráhangoló, motivációs feladatokkal, játékokkal, és milyen didaktikai lépésekkel kívánják véghez vinni. A leírtak alapján megállapíthatjuk, hogy érdemes inkább folyamatközpontú, mintsem eredményközpontú szövegalkotás-oktatást folytatni annak érdekében, hogy a tanulók elsajátítsák azon képességeket, melyeknek segítségével képessé válnak az önálló és kreatív alkotásra.

A kreatív írás tanításában nem csak az a fontos, hogy a folyamatra koncentráljunk (tanítóként és tanulóként egyaránt) és ne az eredményre, hanem más, szintén fontos szempontokat is figyelembe kell vennünk a tanítás során.

2.4.3. A kreatív írás a szociális kapcsolatok tükrében

Az egyik ilyen szempont, melyet érdemes a tanítás előtt végiggondolni, az, hogy az adott feladathoz egyéni, vagy inkább a páros munka, alkotás illik-e. Egy, a kreatív írás osztálytermi megvalósításához kapcsolódó fontos vizsgálat Eva Vass (2007) kutatása, mely a

társakkal történő közös alkotást, írást szociális szempontból vizsgálja. Vass azt találta a kutatása során, hogy a párban történő kreatív írás mindkét fél számára az inspirációforrás lehet, mivel a két fél megosztja egymással gondolatait, a gondolatok nem kerülnek rögtön papírra, hanem előbb a felek reflektálnak egymás ötleteire, ezek egyvelegéből egy új, harmadik gondolat is származhat. Vass továbbá központi szerepet tulajdonít a páros kreatív írás során az érzelmeknek, azok kifejezésének és megosztásának, mégsem tartja kizárólag érzelemvezérelt intellektus gondolkodástól mentes területnek az írást. Vass szerint – talán éppen a tanulók írásban való intenzív érzelmi jelenlétének, és az egymásra történő reflektálásnak köszönhetően – olyan kreatív ötletek jöhetnek létre a páros munka során, mely egyénileg nem születhetett volna meg. (Vass, 2007)

2.4.4. A kreatív írás tanításának feladatai

Lackfi János (2006) szerint négy gyakorlat van, ami hozzásegítheti a pedagógusokat az eredményes kreatív írás tanításához. Az egyik igen fontos feladat – bár egészen magától értetődőnek tűnhet – az írás rendszeres gyakorlása, hogy ne csak időnként, több hónapos szünetekkel alkalmazzuk az írást egy-egy tananyag során, hanem a tevékenység legyen egy gyakori eleme a tanóráknak. Egy további fontos feladat a tanulók megismertetése a kortárs magyar, és külföldi irodalommal (természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő szövegekkel). Ezt a szempontot erősíti a korábban már említett pedagógus, Kolláth Erzsébet munkássága, aki a rendszeres írás mellett, valamint azzal párhuzamosan, rengeteg kortárs irodalmi alkotást mutatott meg az osztályának, ezek az alkotások gyakran inspirálóan, mintaként hatottak az írás folyamatában is (Kadlót, 2015). A Lackfi (2006) által említett kreatív írás oktatási feladatok további eleme, szintén már meglévő irodalmi művekkel kapcsolatos (legyen szó kortárs vagy klasszikus műről). Ám, míg a korábbi feladat az irodalmi alkotások „csupán” olvasói szemszögből történő megismerésén alapult, Lackfi azt is javasolja, hogy egyes irodalmi műveket érdemes inkább írói szemszögből olvasni. Ez azt jelenti, hogy az olvasás során megfigyeljük, milyen eszközöket, trükköket alkalmaz a szerző az olvasó figyelmének kalauzolására, hogyan befolyásolja őt az író. Érdemes előnyben részesíteni ennél a feladatnál is a már említett folyamatközpontú tanítást, hogy a tanulók ne egy nagy, kibonthatatlan információhalmazt kapjanak meg az adott szövegről, hanem ők maguk keressék meg az adott szöveg hatásos elemeit, eszközeit. A negyedik, szintén nagyon fontos feladata a pedagógusnak a tanulók nyitottá tétele a világra, annak érdekében, hogy a tanulók önmaguktól

megtalálják az alkotás lehetőségét egy-egy témában, észrevegység, és hagyják magukat inspirálódni a környezetük, a világ történései által. (Lackfi, 2006)

Fred Segdwick (2000) *Writing to Learn: Poetry and literacy across the primary curriculum* című könyvében a költészet (a lírai művek írásának) élményszerű tanítási lehetőségeit mutatja be. Segdwick szerint a gyermekek versírástanításának 7 alappillére van, ezen alappillérek helyenként összezsengenek Lackfi (2006) által meghatározott feladatokkal: például az egyik fontos alapelv a világra való odafigyelés, az érzékszerveink által érzékelt jelenségek megragadása. Ide tartozhat azon alapelv is, amely a gyermekek vizuális gondolkodásáról szól: az írás során képekből szavak, a szavakból képek lesznek, így nem választhatjuk el az írástól a vizuális alkotást, például a rajzolást. Szintén nagyon fontosnak tartja Segdwick a kellő idő megadását a tanulóknak, hogy ne a gyorsaság, a verseny legyen az írás lényege, hanem a kellő átgondoltság: ezen szempont a folyamatközpontú írástanítás lépéseivel függ össze, hiszen nem teremtünk azonnal kész művet, az tervezést, formázást igényel. Segdwick a költészetet és a prózáírást egyaránt demokratikus tevékenységnek tekinti, így azt állítja, a költészetben nem lehet verseny, hisz mindenkié. A szerző fontosnak tartja, hogy a költészetben törekedjünk valami újnak a megalkotására, illetve lényeges alapelvnek tartja, hogy habár a tanulóknak fontos ismerni a helyesírást, a nyelvtan szabályait, mégsem szabad, hogy írás közben ezen szabályok betartása legyen a tanulók fő feladata. A hetedik alapelv pedig, hogy a tanulóknak meg kell mutatnunk, hogy az írás hány (technikai) módon történhet: pl. kézzel, számítógéppel, memorizálással stb., és több lehetőséget kell felkínálnunk a tanulóknak.

Augusta C. Assimonye és Sylvia U. Ibe (2020) felhívja a figyelmünket arra, hogy a tanítás során nem mindegy, hogy a tanító milyen hozzáállással és szemlélettel rendelkezik. Ha azt várjuk a tanulóktól, hogy a feladatukat kreatívan végezzék el, akkor pedagógusként ilyen mintát kell mutatni a tanulóknak. A tanulmány szerzői azt vallják, hogy a kreatív pedagógus tud igazán kreatív tanulókat nevelni és azt is, hogy iskolai oktatásnak nagy felelőssége van abban, hogy a tanulók kreativitását az írásban meggátolja, vagy teret enged neki.

Az előbb leírt feladatok, alapelvek, attitűdök természetesen csak akkor valósíthatók meg igazán eredményesen, ha tanítóként rendszeresen alkalmazom őket a tanórákon, ha pedagógusként megtalálom a mindennapokban a lehetőséget az irodalom gyakorlati művelésére. A szakdolgozatom önálló kutatási részében nagyon fontosnak tartottam a megfelelő elméleti háttér meglétét, így rengeteg megismert információ nagy többségét – lehetőségeimhez mérten – alkalmaztam is a saját kutatásomban.

Összességében tehát, arra a kérdésre, hogy hogyan taníthatnánk tanítóként kreatív írást, az a válasz, hogy a tanítás során a figyelmet a folyamatra, annak feladataira, és természetesen

annak örömére kell fordítani, az eredményesség, a minőségi gyermekek által írt művek érdekében el kell hagyni a hagyományos fogalmazástanítási nézőpontokat, annak helyébe pedig új, jobban a tanulók és a művészet kapcsolatára fókuszáló szemléletet kell ültetnünk.

3. Alkalmazott módszerek

Szakedolgozatom fent is említett két legfőbb kutatási kérdése volt, hogy hogyan illeszthetnénk be Magyarországon a kreatív írás oktatását az irodalomtanításba, illetve hogy miként motiválja a tanulókat a gyakorlatban az aktív irodalmi tevékenység. Elsődleges célom az volt, hogy a kutatás során kapott eredmények segítsenek a kutatási kérdéseim megválaszolásában, valamint saját szakmai fejlődésemben, tehát abban, hogy új információkat kapjak arról, hogy miként lehet személyesebbé tenni, a tanulók érdeklődéséhez és életkori sajátosságaihoz közelebb hozni az irodalomtanítást, ezáltal hogyan lehet rendhagyó módszerekkel olvasóvá nevelni a tanulókat.

Szakedolgozatom gyakorlati részét, tehát az önálló kutatást elmélyült kutatómunka előzte meg, és habár a kutatómunka elején kissé meglepett, hogy egy kevésbé gyakran vizsgált kérdéskörrel van szó, fokozatosan mégis egyre több, sokszor nagyon fontos szakirodalmat találtam a témában. A saját kutatási munkámban nagyon sokat segítettek például a Lackfi János, Tóth Beatrix, Molnár Edit Katalin, Fritz Gesing, G. Gődény Andrea és Raátz Judit által írt szakirodalmak, illetve nem utolsósorban Kolláth Erzsébet munkássága.

Kutatásom során egyaránt alkalmaztam kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket. Tekintve, hogy szakedolgozatom egy része a kreatív írás tanításának lehetőségeiről szól, így kísérletként ténylegesen megtartottam egy kreatív írás órát, majd ezt a tanórát, és a tanulók itt szerzett tapasztalatait, illetve motivációját vetettem össze egy kontrollcsoport ugyanezen a területen vizsgált eredményeivel. Fontosnak találtam, hogy saját megfigyelésemen kívül számszerűsíthető adatokat, válaszokat is kapjak a kutatási kérdéseimre, éppen ezért kutatásom eszköze volt a kérdőív (3. számú melléklet) is.

A kreatív írás oktatása legtöbbször mintaszövegek segítségével történik, azaz a foglalkozás vezetője kiválaszt egy szöveget (melynek műfaja, és gyakran témája is egyezik a következőkben írtakéval), majd ezen mintaszöveg elemzésével kiemeli, hogy hogyan írhat a hallgatóság is hasonló minőségű művet az adott témában, formában, vagy a szövegben alkalmazott eszközök segítségével. Kreatív írás óráim megtartásához én is kiválasztottam két verset, melyeket mintaszöveggé használtam: Tóth Krisztina – *Vombat*, illetve Havasi Attila - *A csótány veszése* című verseket választottam. Kísérletemet két különböző iskolába járó, ám azonos évfolyamú (harmadikas) osztályban végeztem, az egyik osztálynak kreatív írás duplaórát (90 perc) tartottam, míg a másik osztálynak egy hagyományos verselemző-versösszehasonlító olvasásórát tartottam a fent említett két gyermekversből. (Mindkét tanóra óratervezete megtalálható a dolgozatom mellékletében. (Kreatív írás óratervezet: 1. számú

melléklet), (Olvasás óratervezet: 2. számú melléklet)) Kíváncsi voltam, hogy motiváltabbak-e a tanórán, illetve az óra után is azok a tanulók, akiket alkotó tevékenység (jelen esetben írás) segítségével aktívan bevontam az órába, az irodalmi tevékenységbe, tudnak-e jobban kapcsolódni az irodalomhoz, mint azok, akik csak passzív befogadói voltak a műveknek, a befogadáshoz pedig nem társult alkotás, művészi tevékenység. Mindkét tanóra után ugyanazt a kérdőívet töltötték ki a tanulók, amelyre érkezett válaszok a kutatási kérdéseim megválaszolását segítették.

A kérdőív kérdéseit három főbb területre koncentrálni állítottam össze. Kíváncsi voltam egyrészt a tanulók korábbi tapasztalataira, mint például otthoni szokások, felnőtt családtagoktól látott minták (olvasás, alkotás terén), másrészt a tanulók érdeklődésére, hozzáállására, harmadrészt pedig a tanóra tanulói szempontú reflexiójára (3. számú melléklet). A kérdőív kérdéseit tekintve többnyire egyválaszos zárt kérdéseket alkalmaztam (8 alkalommal), mindegyik ilyen típusú kérdésnél 4 válaszlehetőséget adtam meg. A kérdőívben két esetben szerepelt nyitott kérdés, ezt abban az esetben kellett megválaszolniuk a tanulóknak, ha bizonyos válaszokat jelöltek be a zárt kérdéseknél. Volt további egy kérdés, melyben saját vélemény szerint, megadott lehetőségekből kellett egy sorrendet felállítani a tanulóknak. A zárt kérdések esetében azért választottam a 4 válaszlehetőség megadását, mert a tanulóknak így muszáj volt állást foglalniuk valamely oldal mellett, de mégsem kellett szélsőségesen bármely oldal mellé állni.

Mindkét tanóra után a tanulók önállóan kitöltötték a kérdőívet, én a kérdések hangos felolvasásával segítettem őket, ezzel elkerülve a kérdések esetleges félreértelmezését. A kérdőívet minden tanuló név megadása nélkül töltötte ki.

A tanórák megtartása után természetesen a saját, illetve a két osztály tanítójának észrevételeit is feljegyeztem, mely észrevételek – habár nem objektívek és nem számszerűsíthetők – hozzájárulnak ahhoz, hogy a kérdőív válaszai mellett teljesebb képet kapjak a kutatás témájában. A későbbiekben ezen tapasztalataimat is leírom dolgozatomba.

A kutatásom eredményeit a tanulók általános (íráshoz, olvasáshoz, versekhez való) hozzáállásának vizsgálatával, a két csoport különbözőségeinek és hasonlóságainak megfigyelésével, az esetleges összefüggések feltárásával fogom elemezni.

4. Kutatási eredmények értékelése

4.1. Alapinformációk a kísérletről, és a két résztvevő csoportról

A kutatásom során egy kreatív írás foglalkozást és egy olvasásórát tartottam, majd ezek után töltötték ki a tanulók a fent említett kérdőívet. A kreatív írás foglalkozást a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium egyik 3. évfolyamos osztályában tartottam meg (ezt az osztályt a továbbiakban A csoport néven említem). A kontrollcsoport olvasásóráját (mely ugyanazzal a két verssel foglalkozott, melyet a kreatív írás foglalkozáson mintaszöveggként használtunk) a pécsi Ciszterci Szent Margit Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégiumban tartottam meg szintén egy 3. évfolyamos osztályban (ezt az osztályt a továbbiakban B csoport néven említem). A kreatív írás foglalkozáson a tanulók létszáma 23, míg az olvasásórán 19 volt. Mindkét osztály tanítója úgy nyilatkozott, hogy kreatív írással foglalkozó órát még nem tartottak az osztályuknak, habár volt már mindkét osztályban írásbeli szövegalkotási feladat, de ez nem folyamatközpontúan, hanem sokkal inkább az eredményre fókuszálva történt. (Parson, 1985) Tehát a két csoport (az iskolai oktatás és nem a családban szerzett ismeretek vonatkozásában) a kreatív írásról nagyjából azonos tapasztalatokkal, és előzetes tudással indult a vizsgálatban.

Az olvasásóra és a kreatív írás foglalkozás (duplaóra) egyaránt a tervezeteknek megfelelően sikerültek, minden feladatot időben el tudtak végezni a tanulók. Ezt azért tartom fontosnak megjegyezni, mert az egyes feladatok vagy órarészek elhagyása torzítaná az eredményeket.

Először az órákon tett megfigyeléseimet szeretném röviden összegezni, a továbbiakban a kérdőív kérdéseire érkezett válaszokat szeretném a fent említett 3 témakör mentén (reflexió az órára, előzetes tapasztalatok és szülői minták, illetve hozzáállás és vélemény) külön-külön értékelni, majd a következő fejezetben az egyes témakörök közti összefüggéseket vizsgálom meg.

4.2. Megfigyelések, tapasztalatok a hagyományos olvasásórán, a B csoportban

Azt tapasztaltam, hogy a tanóra során a legélvezetesebb feladat a tanulóknak az volt, mikor csoportokban dolgozva kellett kérdéseket intézni az állatokhoz, melyekben emberi tulajdonsággal, gondolkodással ruházzák fel az állatot. Nagyon kreatív és vicces megoldások születtek. (Pl.: Borz: Szívesen hordana fekete-fehér ruhákat? Szívesen házasodna meg?

Szeretne parfümöt használni? Bütykös hattyú: Szeretné megváltoztatni a nevét? Vajon szívesen megtanulna görkorizni? Szívesen költözne egy házba?) A feladat nagyon jól megmutatta, hogy a versek olvasása során nem csak a valóságon gondolkodhatunk el, hanem olyan dolgokon is, amik tudjuk, hogy bár nem valóságosak, mégis nagyon szórakoztatóak.

A versek elemzésénél is aktívak voltak a tanulók, bár úgy éreztem, volt néhány tanuló, aki a verselemzést nem, vagy nehezen tudta követni, mivel elkalandozott a figyelme. Egy idő után mindig ugyanaz az 6-7 ember jelentkezett, hogy hozzáfűzze a gondolatait a témához. Ekkor megpróbáltam célzott felszólítással, a kérdés megismétlésével aktivizálni a tanulókat. Volt olyan eset, mikor ez sikeres volt, viszont volt olyan is, mikor a tanuló – talán érdeklődés hiányában – passzív maradt.

Úgy gondolom, hogy a tanóra végére a tanulók kellő mennyiségű információt sajátítottak el a versekről (fontos megemlíteni, hogy csak olvasói szemszögből), erről a visszajelzés számomra a szintetizáló feladatban érkezett (A tanulóknak kellett eldönteni a versekre vonatkozó információkról, hogy igaznak, vagy hamisnak találják. Mindegyik állításról beszélgettünk a tanórán a két konkrét vers kapcsán.)

4.3. Megfigyelések, tapasztalatok a kreatív írás foglalkozáson, az A csoportban

Egy általános tapasztalat volt, hogy nagyon nehéz volt a gyerekeknek a vers formájába tölteni a szövegüket. Ennek egy lehetséges oka volt az, hogy – ahogy az osztály pedagógusa is említette – ilyen feladatot gyakorlatilag még nem végeztek a tanulók, főként verset nem írtak. Az utasítások és ajánlások ellenére sok tanuló prózai formában próbálta megírni a szövegét.

A páros alkotás nem minden tanulónál vált be. Voltak olyan párosok, akik remekül, gördülékenyen dolgoztak együtt, és láthatóan élvezték a közös munkát, és voltak olyanok is, akik egyáltalán nem tudtak jól együttműködni a párjukkal, elképzelhető, hogy az ő esetükben az önálló alkotás, vagy egy másik társsal történő alkotás jobban működött volna.

Az állatok témája felelevenítette a tanulóknál a környezetismeret órán tanult jellemzési formát. A tanulók nagyon nehezen vonatkoztattak el ettől, volt olyan páros, akik gyakorlatilag felsorolták a tulajdonságait egy állatnak. Habár a feladat meghatározásában is szerepelt, hogy minél több képzeletet, kitalált elemet vigyenek a versekbe, a tanóra közben alkalmazkodtam a helyzethez, hiszen a teremben körbejárva beleolvastam a tanulók verseibe. Ilyenkor tapasztalataim szerint sokat segített, ha kérdéseket tettem fel a tanulónak. (pl. Mit gondoltok, miért lehet ilyen hosszú a gólya lába? Mi történhetett vele? Hova ment a mocsári teknős? Mi történt vele ott? Mi történt a mókussal, miután leesett a fáról? stb.)

Az osztály egyik tanulója beszéd fogyatékossgal küzd, ezért ő nehezen, a többiektől jóval lemaradva tudott csak alkotni. Volt egy olyan pont az órában, amikor nagyon elkeseredett, hogy nem sikerül megoldania feladatát, de több személyes odafigyeléssel, több személyes segítséggel ő is megoldotta a feladatot.

Összességében azt tapasztaltam, hogy a példák, ötletek adása nagyon sokat segített, és segíthetett volna még ennél is jobban a tanulóknak.

4.4. A kérdőív eredményei

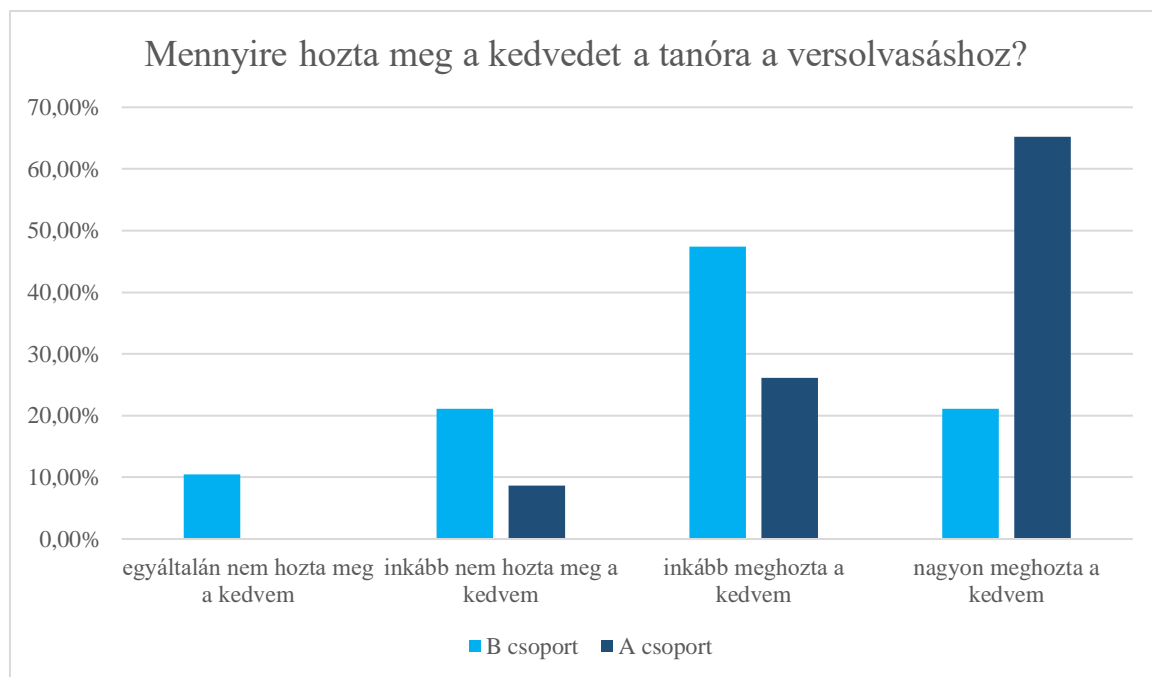
4.4.1. Reflexió az órára

A kérdőív (3. számú melléklet) első kérdésére – mely általánosan vonatkozott a gyerekek tanórai hangulatára (*Hogy érezted maga a tanórán?*) – mindkét esetben kizárólag a pozitív oldalra billenő válaszok érkeztek, a tanulóknak a kreatív írás órán és az olvasásórán egyaránt több, mint 80 százaléka nagyon jól érezte magát. Ez valószínűleg a jól megválasztott tanórai feladatoknak, módszereknek volt köszönhető.

A másik, szintén a tanórai reflexió témakörébe tartozó kérdésre már sokkal eltérőbb válaszok érkeztek. A kérdésfeltevéssel (*Mennyire hozta meg a kedvet a tanóra a versolvasáshoz?*) arra voltam kíváncsi, hogy vajon a tanórai irodalmi alkotás, az írás segíti-e az olvasóvá nevelést. A válaszok számomra meglepők voltak. Az az óra, melyben a fókusz csak az olvasáson, és az irodalmi művek elemzésén volt (B csoport), de nem társult igazán alkotó feladat a tanórai tevékenységhez, sokkal kevésbé hozta meg a tanulók kedvét a versolvasáshoz, mint az az óra (kreatív írás), melyben a konkrét irodalmi művekről kevesebb elemző szó esett, az elemzés tulajdonképpen aktív művészeti tevékenységgel történt (A csoport), melyben a tanulók valami újat hozhattak létre meglévő irodalmi művek alapján, azok hatására. Bár a hagyományos olvasásóra után (B csoport) a tanulóknak majdnem a fele úgy nyilatkozott, hogy inkább meghozta a kedvét a tanóra a versolvasáshoz, az osztály létszámának még így is több mint a negyede választotta az „inkább nem”, vagy az „egyáltalán nem” válaszokat. A kreatív írás órán (A csoport) a tanulók több mint 65% választotta a „nagyon meghozta a kedvem” lehetőséget, és az osztály csupán 8,7%-a nyilatkozott úgy, hogy inkább nem hozta meg a kedvét a tanóra a versolvasáshoz. Az „egyáltalán nem” lehetőséget az A csoportban egyik tanuló sem választotta.

1. ábra: Tanórai élmények hatása a versolvasási motivációra

(Forrás: saját munka)



4.4.2. Előzetes tapasztalatok

4.4.2.1. Tanulók hozott attitűdje, szokásai

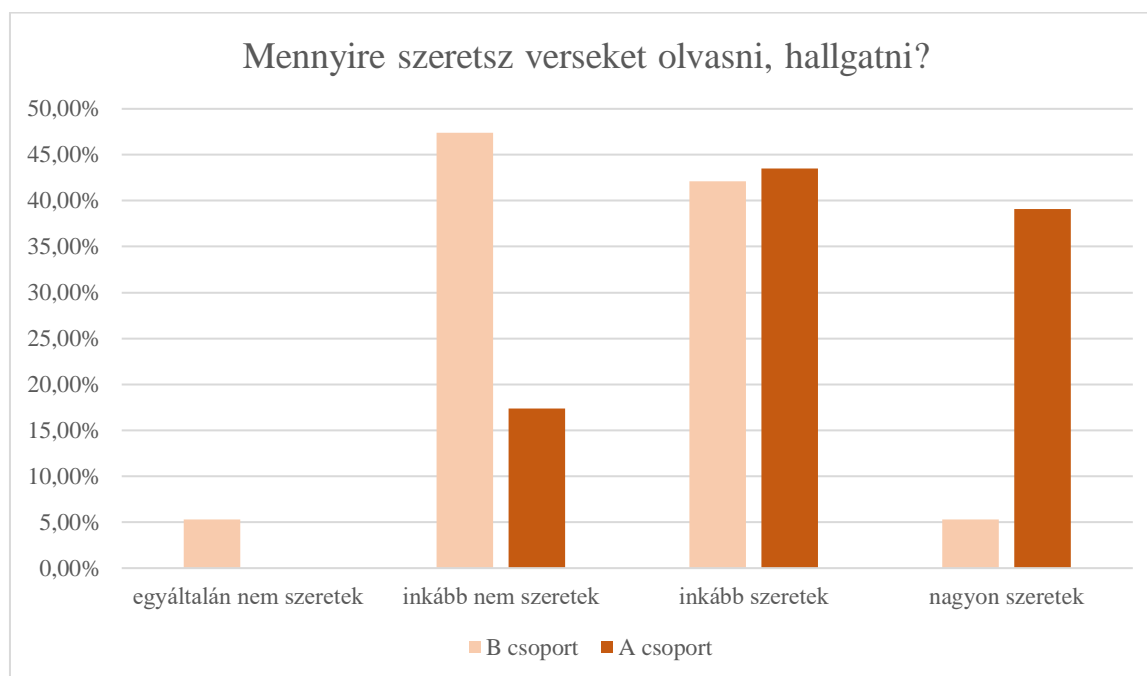
A tanulók előzetes tapasztalataira épülő kérdések két altémára oszthatók: a saját szokásokra és a szülői szokásokra, mintákra kérdező kérdések. Először a saját szokásokra épülő kérdésekre érkezett válaszokat szeretném ismertetni. Az egyik kérdés a tanulók versolvasáshoz, versehallgatáshoz való hozzáállását vizsgálta (*Mennyire szeretsz verseket olvasni, hallgatni?*). A válaszok azt mutatják, hogy a B csoport tanulóinak kötődése a versekhez eleve kisebb volt, mint az A csoport tanulóinak. A hagyományos olvasásórán (B csoport) részvevő tanulóknak kicsivel több mint a fele (52,7%) negatívan nyilatkozott a kérdésre, habár ebből csak egy fő volt, aki egyáltalán nem szeret verseket olvasni, hallgatni, a többi tanuló az „inkább nem szeretek” lehetőséget választotta. Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy a B csoportból csupán egy fő nyilatkozott úgy, hogy nagyon szeret verseket olvasni és hallgatni.

A kreatív írás órán részvevő tanulók (A csoport) több mint háromnegyede olvas és hallgat szívesen verseket, közülük 39,1% nagyon szereti ezeket a tevékenységeket folytatni. Ebben az osztályban egy fő sem jelölte be az „egyáltalán nem” lehetőséget. Ez a hozzáállás mindkét osztályban a tanulók korábbi tapasztalataiból építkezik, és valószínűnek tartom, hogy

ez a hozzáállás a későbbiekben is meghatározhatja a tanulók olvasóvá válását. A kérdés megfogalmazásában nem csak a versolvasás, hanem a vershallgatás is szerepet kapott. Ez a kérdőív összeállítása szempontjából tudatos kérdés volt, hiszen a vershallgatással közvetve a szülők, pedagógusok versekhez való kötődését is vizsgálhatjuk, hiszen a tanuló csak akkor hallgat verset, ha valaki felolvas neki, vagy akár művészi interpretációban megmutatja a gyermeknek. Úgy gondolom, csak akkor hallgat szívesen verset a tanuló, ha a pedagógus vagy a szülő megtalálja a gyermek számára megfelelő (érdekélelődési köréhez, életkori sajátosságához kapcsolódó) verseket, és ez a felnőtt személy is örömet lel az irodalmi művek felolvasásában. Persze mindez a versolvasás szempontjából is elmondható, hiszen a szülő, vagy pedagógus segítségével tud a tanuló neki tetsző verseket olvasni, ám az olvasásról a tanuló dönt, míg a gyermek vershallgatásáról általában egy felnőtt személy.

2. ábra: Hozzáállás a versolvasáshoz, -hallgatáshoz

(Forrás: saját munka)



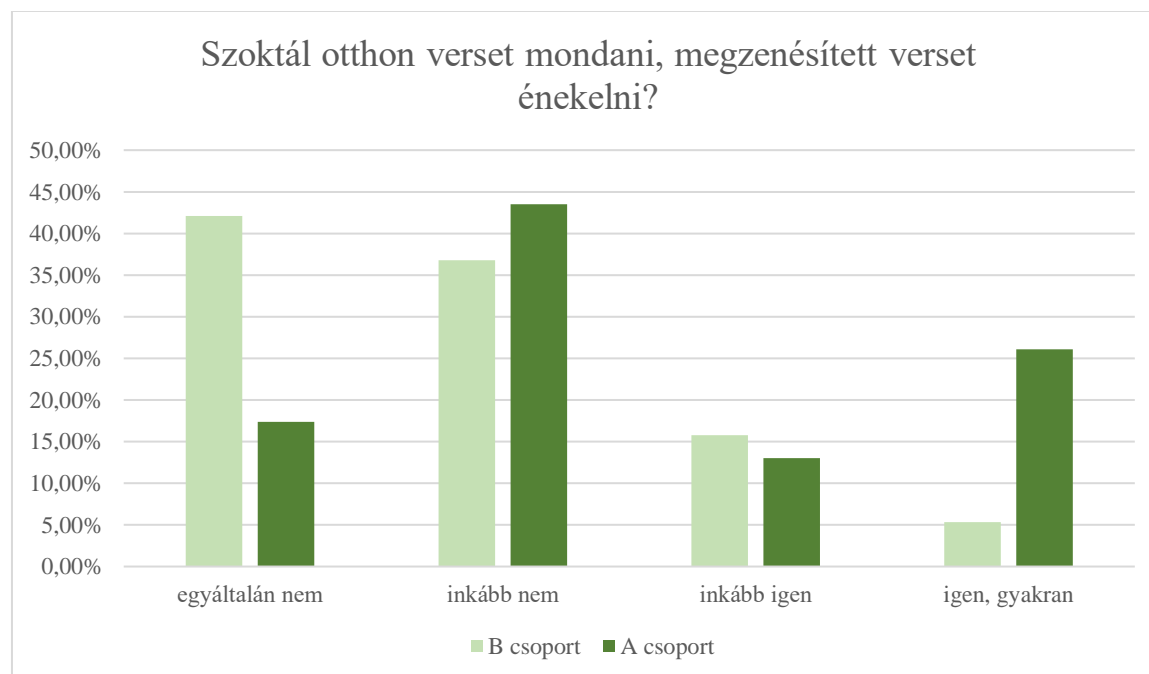
Nem csak a versolvasási és hallgatási szokásokra voltam kíváncsi, hanem a versmondási, megzenésített vers éneklési szokásokra is rákérdeztem a kérdőívemben (*Szoktál otthon verset mondani, vagy megzenésített verset énekelni?*). A ritmus, amely zenében és versben egyaránt megtalálható, fontos szerepet tölt be a gyermekek életében mondókák, dalok, versek formájában kapják meg ezt a környezetüktől. Ezt a kérdést azért tettem fel, mert kíváncsi voltam, a tanulók örömeiket lelik-e a versmondásban, és megzenésített versek éneklésében, azaz egy-egy irodalmi alkotás előadásában. Ez azért fontos a dolgozatom témájának szempontjából,

mivel ez is mutatja, hogy a tanulók mennyire kötődnek irodalmi szövegekhez, mennyire foglalkoznak velük szabadidejükben. A versmondáshoz, versénekléshez szükséges a vers konkrét szövegének megtanulása (vagy hangos felolvasása). A versek előadása (akár csak önmagunknak is) segíthetik a vers megértését, játszhatunk a hangsúlyunkkal, hangszínünkkel, jobban felismerhetjük a vers ritmusát, közelebb kerülhetünk az irodalmi műhöz. A versmondással, előadással önmagunk érzéseit, gondolatait is belevisszük a versbe, így ez is tekinthető alkotó folyamatnak, annak ellenére, hogy egy meglévő szöveggel foglalkozunk. A kutatásom során kiderült, hogy a B csoport tanulóinak csak kevesebb mint negyede szokott otthon verset mondani, megzenésített verset énekelni, és a csoportnak a 42% egyáltalán nem szokta ezeket a tevékenységeket folytatni.

Az A csoportban szintén a tanulóknak több mint a fele „inkább nem”, vagy „egyáltalán nem” szokott verset mondani, vagy megzenésített verset énekelni, viszont az osztályból 6 fő (26,1%) gyakran végzi ezt a tevékenységet.

3. ábra: Versmondási, -éneklési szokások

(Forrás: saját munka)



A két legutóbb említett kérdéshez (*Mennyire szeretsz verseket olvasni, hallgatni?* illetve *Szoktál otthon verset mondani, vagy megzenésített verset énekelni?*) egy-egy nyitott kérdés is tartozott abban az esetben, ha a tanulók az „inkább szeretek”, vagy „nagyon szeretek” (2. kérdés), illetve az „inkább igen”, vagy az „igen, gyakran” (9. kérdés) válaszokat jelölték be. Mindkét esetben arra voltam kíváncsi, hogy milyen verseket olvasnak és hallgatnak, vagy pedig

mondanak és énekelnek szívesen a gyerekek. Számomra nagyon meglepő volt, hogy a tanulóknak a legnagyobb része nem tudott konkrét címeket írni válaszként, nem jutott eszükbe egyik vers címe sem. Voltak, akik egy-egy korábban, az iskolában tanult irodalmi mű címét írták le, ezek olyan versek voltak, melyeket az iskolában a tanulóknak kötelezően meg kellett tanulniuk (Himnusz, Nemzeti dal, Anyám tyúkja). Olyan verset egyik tanuló sem írt, amely a kötelező tananyagon kívüli, amely arra utalhat, hogy a tanuló otthon a kötelező törzsanyagon kívül más versekkel is foglalkozik. Mint már írtam, kérdést csak azoknak a tanulóknak kellett megválaszolniuk, akik a fent említett válaszlehetőségeket választották az egyes kérdésekre. Éppen ezért tartom furcsának, hogy nem jutottak verscímek a tanulók eszébe. Elképzelhető, hogy a nyitott kérdések esetében a tanulók kevésnek találták az időt a kérdőív kitöltésére, szükségük lett volna még időre, hogy gondolkodhassanak, vagy pusztán nem jegyezték meg az adott versek címét.

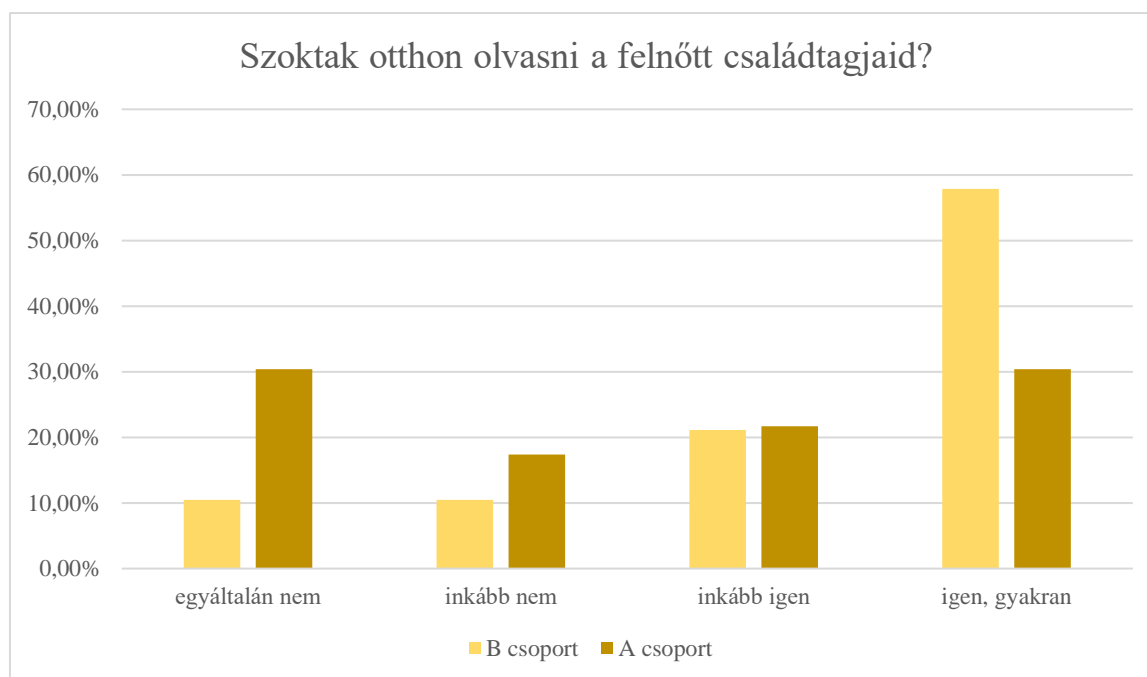
4.4.2.2. Tanulók által tapasztalt szülői szokások

Ahogy már említettem, az előzetes tapasztalatokat vizsgáló kérdések közé nem csak a tanulók szokásaira, élményeire kérdező kérdéseket sorolom, hanem azokat is, melyek a szülői, felnőtt mintákra, szokásokra kérdeznak rá. Az egyik ilyen kérdés volt a kérdőívben az, amely a felnőtt családtagok olvasási idejét vizsgálja (*Szoktak otthon olvasni a felnőtt családtagjaid?*). A B csoportnak több mint a fele (57,9%) jelezte azt, hogy a felnőtt családtagok gyakran szoktak olvasni, és további 21,1% jelölte itt az „inkább igen” választ. Így tehát a B csoport több mint háromnegyedének szoktak olvasni a felnőtt családtagjai, csupán két tanuló (10,5%) jelölte be az „egyáltalán nem” választ.

Érdekes ellentétnek találom, hogy az A csoportnak csupán kicsit több mint a fele (52,1%) jelezte azt, hogy szoktak olvasni a felnőtt családtagjai, és ebből csupán 30,4% véli úgy, hogy gyakran lát könyvet a felnőtt hozzátartozók kezében. Ugyanekkora arányban jelölték az A csoportban a tanulók azt, hogy felnőtt családtagjaik egyáltalán nem szoktak olvasni.

4. ábra: Felnőtt családtagok olvasási szokásai

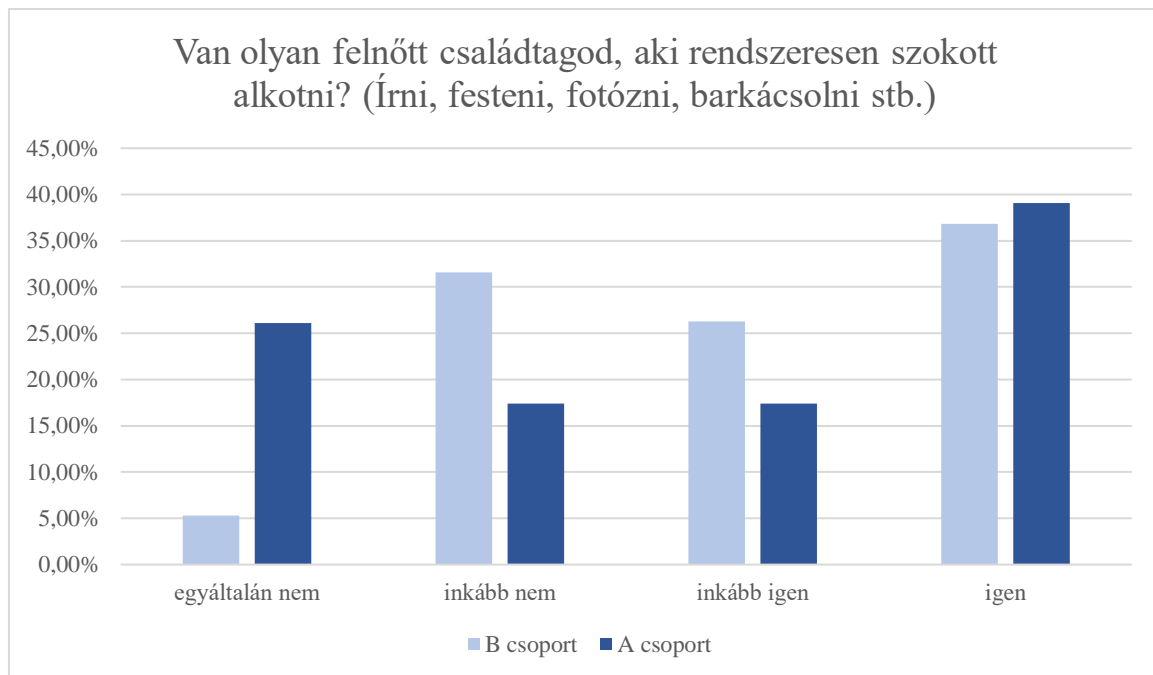
(Forrás: saját munka)



Egy szintén felnőtt családtagok szokásait vizsgáló kérdésben (*Van olyan felnőtt családtagod, aki rendszeresen szokott alkotni? (Írni, festeni, fotózni, barkácsolni stb.)*) arra voltam kíváncsi, hogy a két csoport tanulói mennyire látnak alkotásban örömet lelő felnőtt személyeket otthon. Azért tettem fel ezt a kérdést, mivel úgy gondolom, a szülők, nagyszülők, felnőtt testvérek viselkedése mintát jelenthet a tanulóknak, hatással lehet a gyerekek lelkesedésére, hozzáállására is az alkotó feladatok terén. Mindkét csoportban majdnem az osztály kétharmada nyilatkozott úgy, hogy egyértelműen van olyan felnőtt családtag aki alkotni szokott, vagy inkább van olyan, aki alkotni szokott (a B csoportban 63,1%, míg az A csoportban 56,5% választotta ezen két lehetőség egyikét). Nagyobb eltérés ezen kérdésre érkezett válaszok között a „nem” válaszok arányában van. Míg a kreatív írás foglalkozáson résztvevő tanulóknak (A csoport) nagyjából a negyede (26,1%) jelezte, hogy felnőtt családtagjai nem szoktak rendszeresen alkotással foglalkozni, addig a B csoport tagjai közül csupán 1 fő jelölte ezt a válaszlehetőséget (5,3%).

5. ábra: Felnőtt családtagok alkotási szokása

(Forrás: saját munka)



A szülői, felnőtt példák iránt azért érdeklődtem a kérdőívemben, mivel szerettem volna tudni, hogy az otthon látott hozzáállás befolyásolhatja-e a gyerekek lelkesedését és motivációját abban az esetben, ha a tanuló egy családjától független helyszínen (jelen esetben az iskolában) találkozik egy otthonitól eltérő kreatív tevékenységgel.

4.4.3. Tanulói véleménynyilvánítás

A kérdőívem kérdéseinek harmadik nagy témakörében a tanulók kreatív íráshoz való személyes kapcsolódását és az írásról alkotott véleményét vizsgáltam, a diákok saját érdeklődési körüknek a tükrében.

Ebben az egységben három kérdés szerepelt, ebből kettő során a tanulóknak egy-egy állításról kellett eldönteniük, hogy mennyire igaz rájuk az adott mondat, egy további kérdésben pedig a tanulók állítottak fel bizonyos elemek között sorrendet érdeklődési körüknek megfelelően.

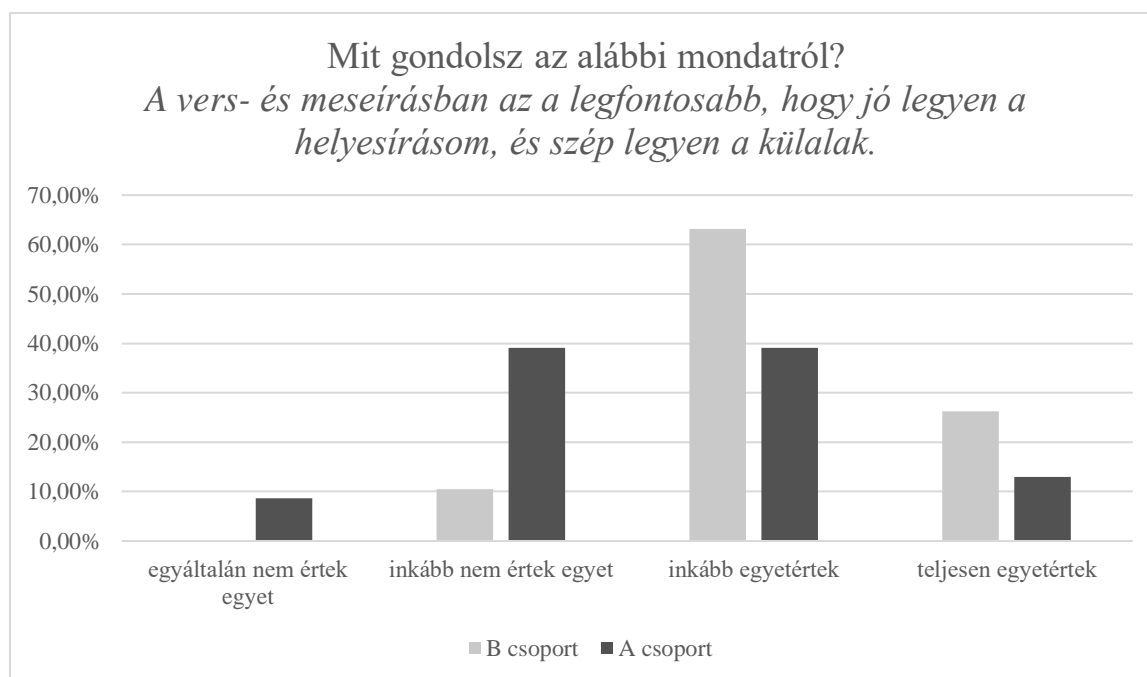
Először a két állítással kapcsolatos kérdésre érkezett válaszokat szeretném ismertetni. A kettő közül az egyik kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók az adott tanóra megtartása után is az eredményközpontú fogalmazástanítás fő értékelési szempontjait látják-e a legfontosabbnak (*Mit gondolsz az alábbi mondatról? A vers- és meseírásban az a legfontosabb, hogy jó legyen a helyesírásom, és szép legyen a külalak.*). Tehát jelen esetben azt vizsgáltam,

hogy a tanulók a jó helyesírást és a szép külalakot, a szép írásképet látják-e a legfontosabbnak az irodalmi alkotás folyamán. Az eredmények számomra is megdöbbentők voltak. A hagyományos olvasásórán (B csoport) részt vett tanulóknak majdnem 90%-a egyetértett az állítással, ebből 63,2% inkább egyetértett, 26,3% pedig teljesen egyetértett az állítással. Csupán a tanulók 10,5%-a jelölte az „inkább nem értek egyet” válaszlehetőséget, és egy tanuló sem jelölte a B csoportból az „egyáltalán nem értek egyet” választ.

Érdekes (bár korántsem elletétes) különbséget mutatnak azok a tanulók, akik a kérdőív kitöltése előtt a kreatív írás foglalkozáson vettek részt (A csoport), tehát részesei voltak az irodalmi alkotás folyamatának. Ebben a csoportban a tanulóknak majdnem a fele (47,8%) jelezte azt, hogy nem ért egyet az állítással, tehát nem a helyesírást és a külalakot tartja a legfontosabbnak az írás során, igaz ebből csupán 2 fő volt az, aki teljesen elutasította az állítást, egyáltalán nem értett egyet vele. A tanulók 39,1%-a az „inkább nem” lehetőséget választotta, amely válaszok, bár a folyamatközpontú íráshoz, kreatív íráshoz állnak közelebb, mégis inkább egy bizonytalanabb álláspontot közvetítenek. Ez a bizonytalanság talán a korábbi tanórákon tapasztalt hagyományos és eredményközpontú feladatvégzésnek köszönhető, mégis reménykedésre ad okot, hiszen a kérdőív eredményéből arra következtethetünk, hogy az „inkább igen” vagy „inkább nem” válaszokat választott tanulók bizonytalanságuk miatt fogékonyak lehetnek a folyamatközpontú fogalmazásírásra. Az A csoportban a tanulók 13%-a értett egyet teljesen az állítással.

6. ábra: Helyesírás és külalak fontossága a kreatív írásban

(Forrás: saját munka)



A kérdőív következő kérdése inkább a tanulók kreatív íráshoz való hozzáállását vizsgálta (*Mit gondolsz az alábbi mondatról? Szívesen megtanulnék verset vagy mesét írni.*). Ezúttal nem a véleményükre, hanem a személyes motivációjukra, lelkesedésükre voltam kíváncsi. Mivel a kérdést a tanulók mindkét esetben a kísérleti tanóra után válaszolták meg, ezért kíváncsi voltam, hogy lesz-e valamilyen eltérés az A és B csoport válaszai között. Arra számítottam, hogy a kreatív írás órán részt vett tanulók lelkesebbek lesznek, szívesebben meg akarnak tanulni az írással foglalkozni, mint azok, akik „csupán” szövegfeldolgozással töltötték az órát és nem volt lehetőségük folyamatközpontúan kipróbálni a kreatív írást. A kérdést, habár a tanórai élményekre alapoztam, mégis jövőbe mutatónak szántam, hogy lássam, nem csak egyszeri alkalommal foglalkoztak a tanulók kreatív írással szívesen. Fontosnak tartom továbbá megemlíteni, hogy nem véletlenül jelöltem meg a versírás mellett a meseírást is: úgy gondoltam, lehet olyan tanuló az osztályban, aki, habár szívesen megtanulna írni, mégis közelebb áll hozzá a prózai szövegalkotás, mint a versírás, annak ellenére, hogy mindkét tanórán versekkel foglalkoztunk.

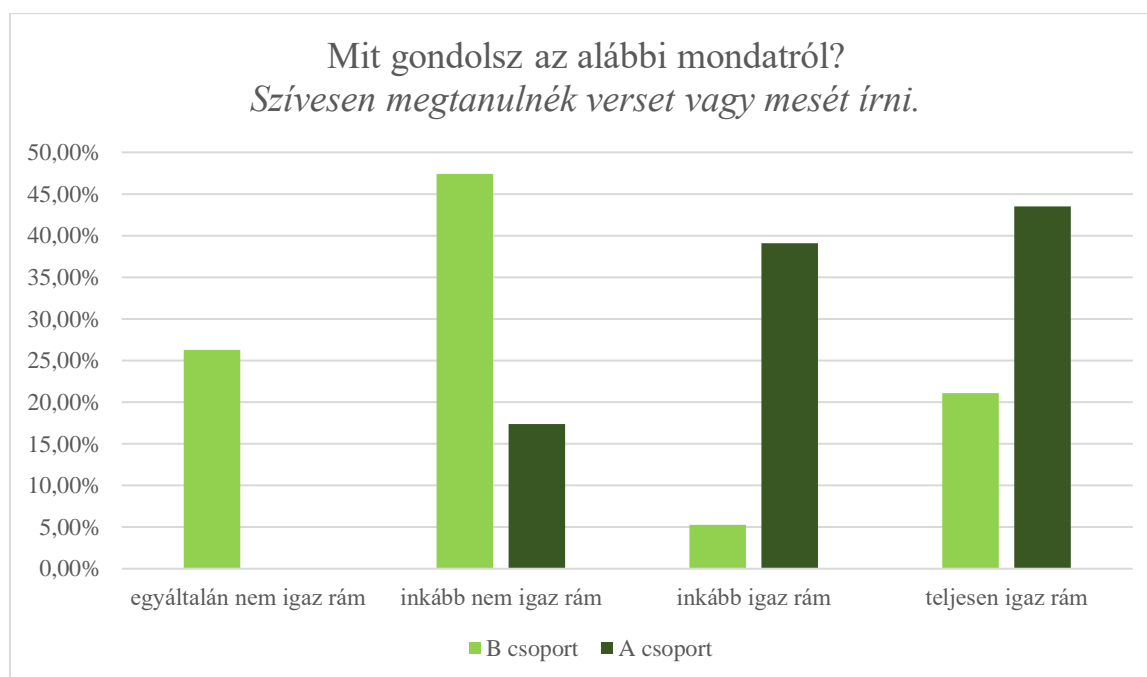
Habár számítottam eltérésre, az eredmények mégis felülmúlták a várakozásaimat. A B csoport tanulóinak csaknem háromnegyede (73,7%) a nemleges válaszok felé billent, 26,3% nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem igaz rá az állítás, 47,4%-uk pedig az „inkább nem”

lehetőséget jelölte. Az osztályból csupán 4 fő (21,1%) jelezte, hogy az állítás teljesen igaz rá, nagyon szívesen megtanulna verset, vagy mesét írni.

A kreatív írás foglalkozáson résztvevő tanulóknál (A csoport) ez az arány teljesen megfordult, A tanulók 82,6%-a az „igen” válasz felé billent, és ebből is nagyrészt a biztosabb lehetőséget („teljesen igaz rám”) választották többen (43,5%). Az A csoportban nem született „egyáltalán nem igaz rám” válasz. Előfordulhat, hogy egyrészt az „inkább nem igaz rám” választ jelölt tanulók egyszerűen nem érdeklődnek a téma iránt, másrészt pedig lehet, hogy a környezet nem volt számukra megfelelő az írás megszeretéséhez (társsal való együttműködés nehézsége, éppen aktuális hangulat stb.).

7. ábra: A tanulók vers- és meseíráshoz való hozzáállása

(Forrás: saját munka)



A tanulók hozzáállását, véleményét a kreatív írással kapcsolatban, egy további kérdéssel vizsgáltam. Ebben a kérdésben a tanulók az érdeklődési körüknek megfelelően alkottak sorrendet megadott elemek között. A kérdésemben arra voltam kíváncsi, hogy hogyan lehetne a gyermekek érdeklődési körének megfelelő feladatokat adni az olvasás órán úgy, hogy az leginkább élvezhető legyen számukra. *(Milyen sorrendet állítanál fel az alábbi tevékenységek között, ha te dönthetnél az olvasásóra feladatairól? (1: Amit legszívesebben csinálnál olvasás órán, 5: amit legkevésbé csinálnál szívesen))*

A kérdés után 5 válaszlehetőséget adtam meg. Igyekeztem olyan lehetőségeket megadni, amely nagyjából lefedi az olvasás órán használatos tevékenységek listáját.

Az egyik elem az illusztráció készítése volt. Azért választottam ezt az elemet, mert úgy gondoltam, ez az alkotó tevékenység, mely nagyon korai életszakasz óta kíséri a tanulókat, és tapasztalataim szerint igen gyakori, hogy a tanítók az olvasást és az illusztráció készítését ugyanazon a tanórán alkalmazzák. Az illusztráció készítés rendkívül látványos jele lehet annak, hogy a tanuló megértette-e, élvezte-e a szöveget, sokaknak az alkotás ezen formája nagy örömet okoz. Természetesen a gyermekek személyiségétől is függ, hogy szívesen festenek, rajzolnak-e, vagy sem.

A következő elem a versek, mesék írása, a kreatív írás volt. Kíváncsi voltam, hogy a tanulók a tanórai (és a korábbi) tapasztalatok alapján inkább előre, vagy hátra sorolják ezt a tevékenységet a saját sorrendjükben.

Az elemek között szerepelt még a tankönyvi feladatok megoldása is. Úgy gondolom, a tankönyvi feladatok gyakran kevés teret engednek a kreativitásnak, mégis biztonságos kereteket nyújtanak a tanulóknak. A feladatok átláthatók, és kiszámíthatók, jobban irányítják a tanulók figyelmét, mint bármilyen más alkotó folyamat, mely során a tanuló dönti el, hogy milyen irányba indul a gondolkodás során. A tankönyvi feladatokat természetesen szintén gyakran alkalmazzák a tanítók, hiszen a tankönyvek egy megszabott, előre meghatározott ívet adnak a tananyagok váltakozásának.

A mese, vagy vers eljátszása, tehát a dramatizálás is szerepelt a listában. Ez is egy olyan gyakran alkalmazott módszer, mely segíti a tanulóknak a megértést, lehetőséget nyújt számukra, hogy munkájuk, alkotásuk során kiemelt figyelmet kapjanak az osztálytól, nem mellesleg pedig a pedagógus is visszajelzést kap a tanulóktól arról, mennyire volt érthető a szövegfeldolgozás.

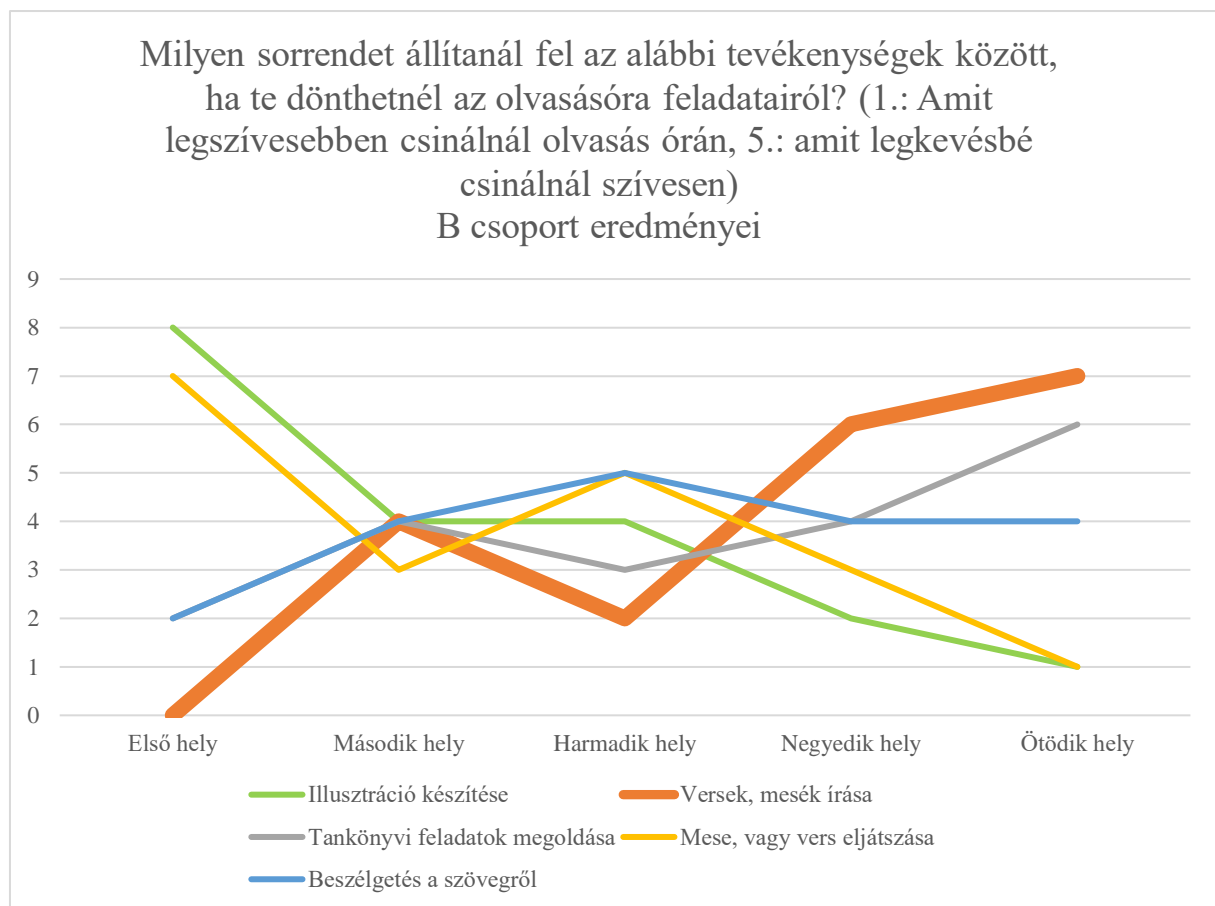
A lista ötödik eleme a „beszélgetés a szövegről” volt. Ez a tevékenység szinte minden szövegfeldolgozással foglalkozó tanórán megjelenik, ez ad a leggyorsabban visszajelzést a tanítónak, ez adhat talán a leggyorsabban és legegyszerűbben megértést a tanulóknak. Tapasztalataim szerint a tanulók szívesen elmondják a véleményüket, élményeiket egy-egy témában, de természetesen ez a lehetőség sem minden tanulónak a legideálisabb és a legélvezhetőbb.

Kíváncsi voltam tehát, hogy ezen öt elem közül a tanulók melyiket sorolják inkább előre, és melyiket hátra. Kíváncsi voltam a két csoport közötti különbségre, arra, hogy az A csoport tagjai előrébb sorolják-e a saját listájukban a kreatív írást, mint azok a társaik, akik hagyományos olvasásórán vettek részt.

A vizsgálatomból először a B csoport válaszait jellemzem. Ebben a csoportban legtöbben az két alkotó tevékenység egyikét helyezték a sorrendjük élére, a legtöbb elsőnek jelölést 8 fővel (42,1%) az illusztráció készítése kapta. Ennél csupán 1 fővel kevesebben (36,8%) választották elsőnek a sorrendjükben a dramatizálást, azaz az irodalmi szöveg megelevenítését. Tehát a tanulók a B csoportban ezen két tevékenység egyikét végzik legszívesebben olvasásórán. A tankönyvi feladatok megoldását és a beszélgetést 2-2 tanuló választotta elsőnek. Számomra meglepő volt, hogy ebben az osztályban senki nem választotta elsőnek a versek, mesék írását. Ahogy a táblázatban látjuk, az illusztrációkészítést egyre kevesebb tanuló választotta 2., 3., 4. és 5.-nek, tehát megállapíthatjuk, hogy B csoport által a rajzolás, vizuális alkotás többnyire egy igen kedvelt tevékenység. Ezzel szemben az egyre magasabb számú sorszámokhoz egyre többen rendelték a kreatív írást, (a 3. sorszám kivételével, hiszen harmadiknak csak két fő választotta az osztályból). Ebből az állapítható meg, hogy a B csoport tagjai nem foglalkoznak olyan szívesen a kreatív írással. Az eredmények számomra meglepők voltak, arra számítottam, hogy mivel legtöbbször tankönyvi feladatokkal dolgoznak fel szövegeket az olvasásórán a tanulók, így azt fogják legtöbben 5. sorszámmal jelölni. Érdekes, hogy habár viszonylag sokan (6 fő, azaz az osztály 31,6%-a) jelölték 5. sorszámmal a tankönyvi feladatok megoldását, legtöbben (7 fő, 36,8 %) mégis a versek, mesék írását helyezték a sorrendjük végére.

8. ábra: Sorrendalkotás olvasásórai tevékenységekből – B csoport

(Forrás: saját munka)

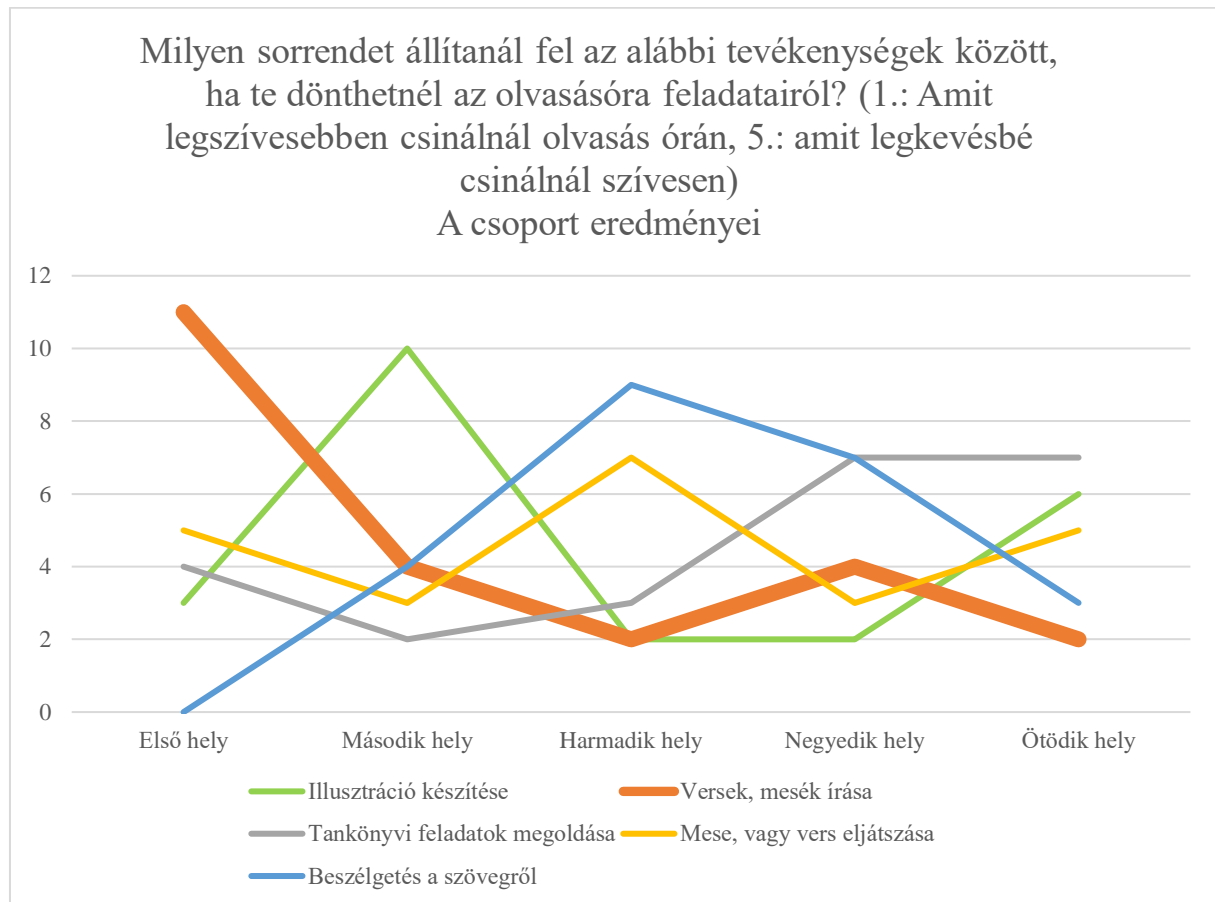


Várható volt, hogy egy másik osztályban, melyben az osztálytanító más szokásokat alakított ki a kezdetektől, valamint a tanulók is más érdeklődési körrel rendelkeznek, ennél a kérdésnél igen eltérő eredményeket fogunk kapni. Én arra voltam kíváncsi, előrébb kerül-e azoknak a tanulóknak a listájában az írás, akik részt vettek egy kreatív írás foglalkozáson (A csoport). Az eredmények igen nagy eltérést mutatnak a hagyományos olvasásórán részt vett tanulók (B csoport) eredményeivel szemben. Míg a B csoportban senki nem választaná a kreatív írást legszívesebben a felsorolt elemek közül, addig az A csoportban 11 tanuló, tehát az osztály 47,8%-a tette első helyre az írást a sorrendjében. Ötödik helyre csupán két tanuló 8,7% helyezte a kreatív írást. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az A csoportban is egy alkotó tevékenység lett a második legtöbbször elsőnek választott elem, ez pedig a mesék vagy versek eljátszása, tehát a dramatizálás volt. Az az elem az A és B csoportban egyaránt a legkedveltebb tevékenységek közé tartozott. Érdekesnek találtam az eredmények vizsgálata során, hogy a harmadik legkedveltebb tevékenység az osztályban a tankönyvi feladatok megoldása lett 4 elsőnek jelöléssel, ezzel megelőzve az illusztrációk készítését, melyet csupán 3 tanuló (13%)

választott elsőnek. Az illusztrációk készítését másodiknak választották igen sokan (10 fő, 43,4%).

9. ábra: Sorrendalkotás olvasásórai tevékenységekből – A csoport

(Forrás: saját munka)



A két diagram összevetésével megállapíthatjuk, hogy mindkét csoportban alkotó tevékenységek kerültek a legkedveltebb olvasásórai tevékenységek közé, a legnagyobb eltérés a kreatív írás iránti érdeklődésben van a két csoport között.

4.5. Reflexió a kísérleti tanórákra

Mindkét megtartott tanóra után reflektáltam a saját munkámra, felmerült bennem a kérdés, hogy mit és hogyan lehetett volna jobban, másképp csinálni a tanítás során. Ezen reflexióra a szakmai fejlődésem, és a téma iránti elkötelezettségem miatt mindenképpen szükség van, hiszen szeretném, ha pedagógusként minél szakszerűbben és eredményesebben tudnám végezni a kreatív írás tanítását, hogy abból a tanulók minél többet profitálhassanak.

4.5.1. Reflexió a hagyományos olvasásórára

A hagyományos olvasás óra megtartása során igyekeztem minél inkább a tanult szövegfeldolgozási sémára támaszkodni. Erre a sémára építettem fel a tanóra feladatait, ennek megfelelően választottam a módszereket. Habár több játékos feladatot is vittem be az órára, mégis úgy gondolom, hogy a tanórán alkalmazott módszerek, tevékenységek egy részét lehetett volna még inkább színesebbre, izgalmasabbra, játékosabbra cserélni. Ahogy a kérdőív válaszaiból is látszik, a beszélgetés egyáltalán nincs a tanulók által legkedveltebb módszerek között, és habár pedagógusként így kapunk leggyorsabban visszajelzést a tanulók véleményéről gondolatairól, tudásáról, mégis érdemes lett volna az óra egy-két pontján a beszélgetés helyett valamilyen mindenkitől aktivitást igénylő feladatot alkalmazni, hogy mindenki a tanóra témájára összpontosítson, ne kalandozzon el a tanulók figyelme.

4.5.2. Reflexió a kreatív írás foglalkozásról

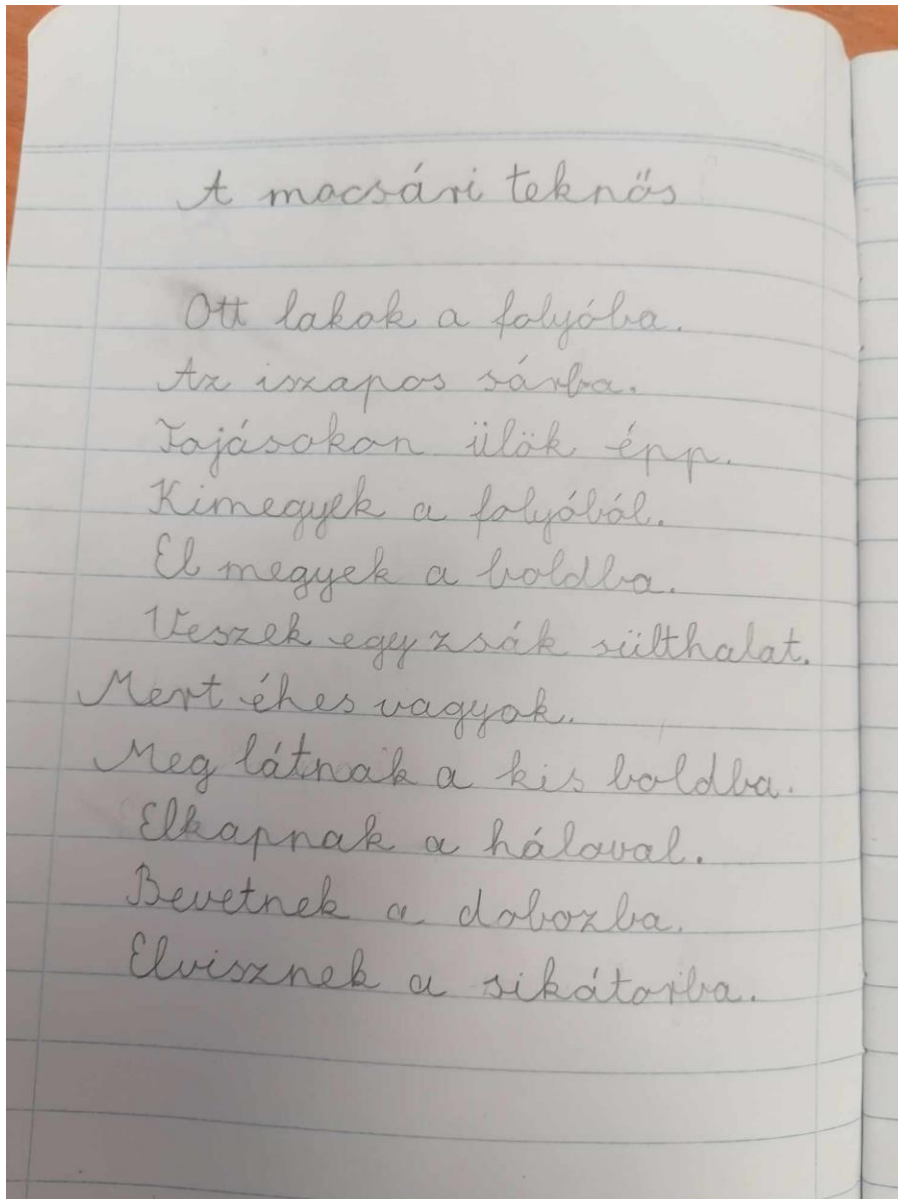
Kreatív írás foglalkozást a kísérletem folytatása során tartottam életemben először, így a tervezés és a megvalósítás egyaránt tanulási folyamat volt számomra – habár nagyban támaszkodtam a korábban felkutatott szakirodalmi javaslatokra, tanácsokra, szempontokra – nem volt könnyű feladat a módszerek megválasztása, főként, hogy a szakirodalmak általában a felnőtt kreatív írás kurzusokról szólnak. Igyekeztem minél változatosabban, érdekesebben megválasztani a tanóra tevékenységeit. Úgy vélem, – habár a tanóra jól sikerült – fontos feljegyezni, hogy egy következő kreatív írás tanórán mit csinálnék másképp. Egy következő alkalommal nagyobb hangsúlyt fektetnék a vers formájának tanulmányozására, illetve a vers és a prózai szövegek különbségeinek megvilágítására. Tapasztalataim szerint, a tanulóknak nehéz volt verses formába önteni a gondolataikat. Egy másik fontos dolog, amit máskor szeretnék jobban csinálni, az a segítő kérdések feltétele. Ahogy korábban már említettem, a tanulóknak személyesen adtam ötleteket, hogyan hívhatják segítségül a képzeletüket a versírás folyamatában, mégis jó lett volna, hogy az egész osztállyal közösen beszéljük volna meg ezt. A tanórának azon részében lehetett volna erről beszélni, mikor a javaslatokat adtam a tanulóknak, hogy hogyan írjanak a két mintaszöveghez hasonló verset.

4.6. Tanulók munkái

A továbbiakban néhány tanuló pár versét szeretném bemutatni.

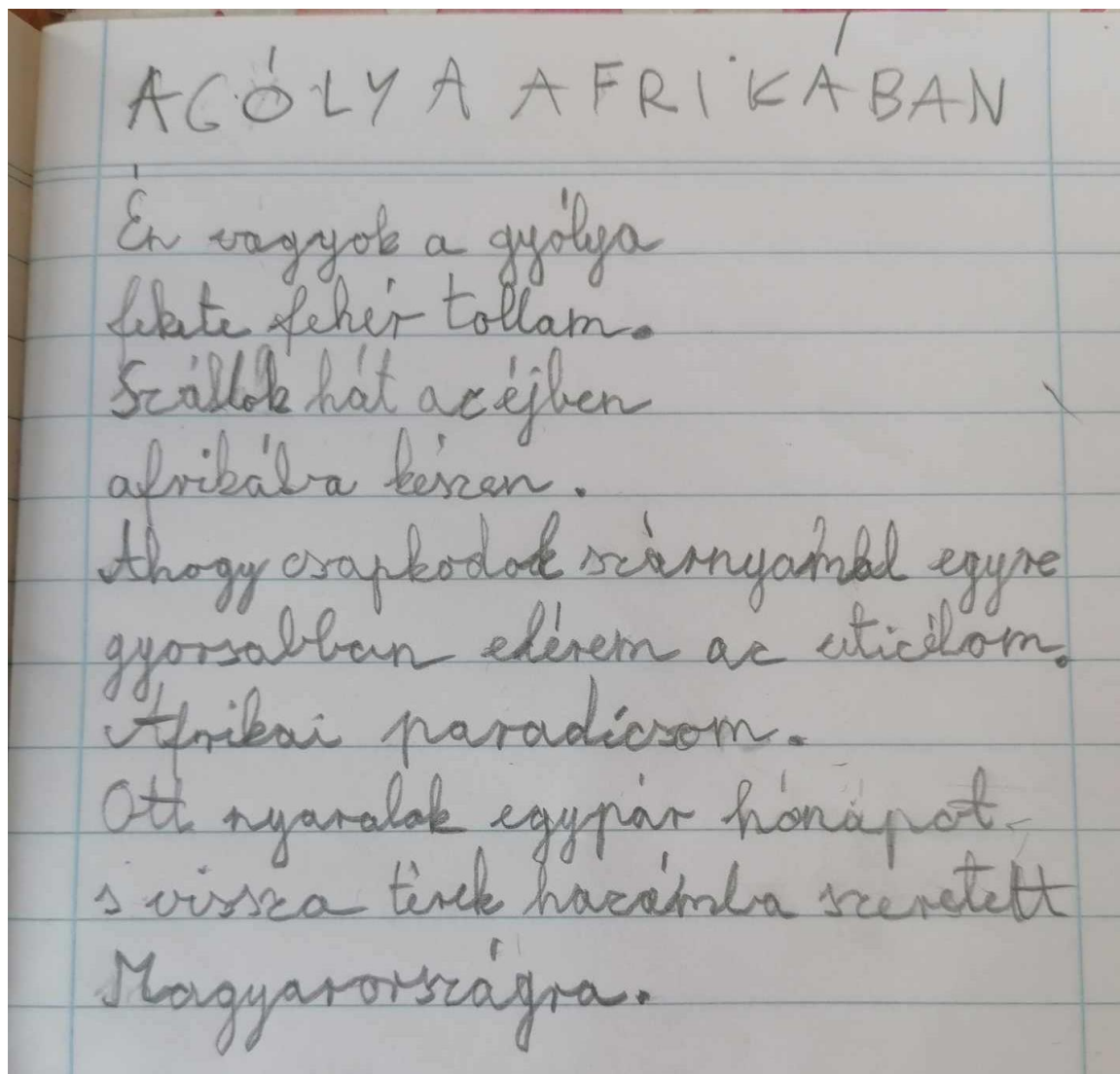
10. ábra: A mocsári teknős című vers

(Forrás: Tanulói munka)



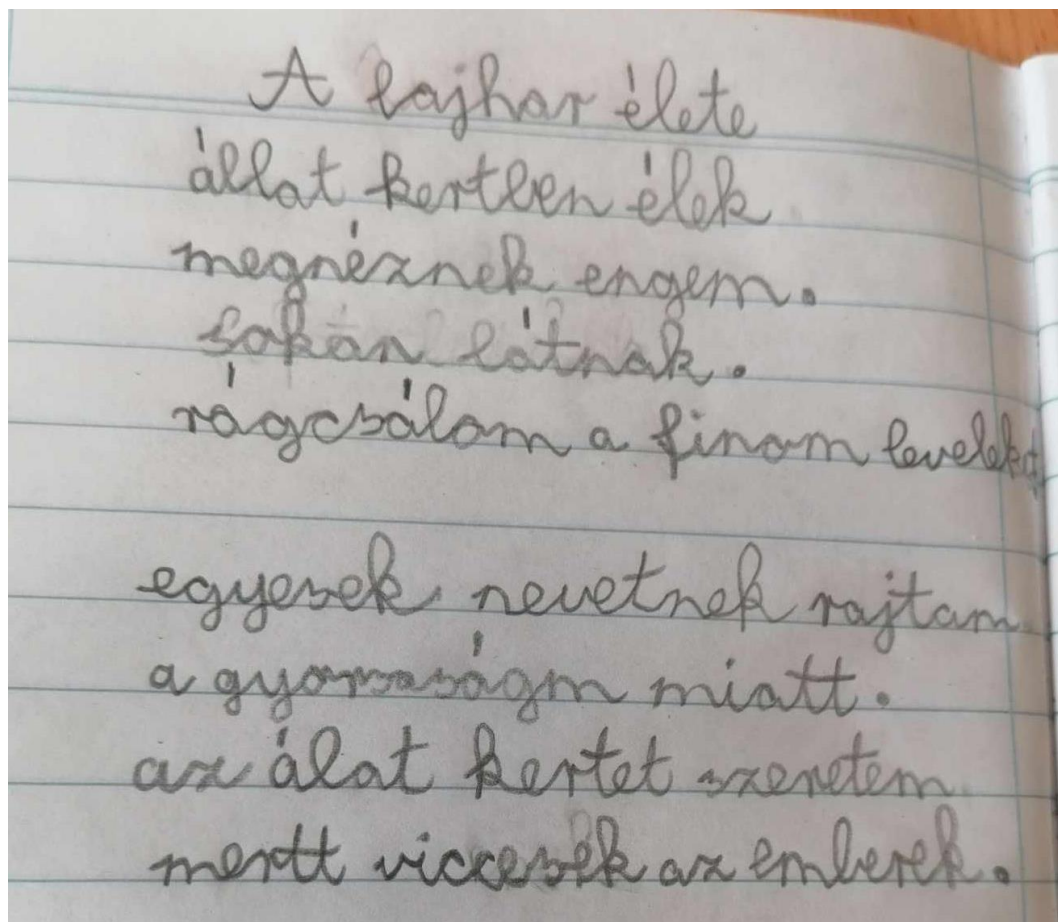
11. ábra: A gólya Afrikában című vers

(Forrás: Tanulói munka)



12. ábra: A lajhar élete című vers

(Forrás: Tanulói munka)

A photograph of a handwritten poem on lined paper. The text is written in cursive and includes several lines with accents over the vowels. The poem is titled 'A lajhar élete' and contains a satirical message about human behavior.

A lajhar élete
állat kertben élék.
megnéznek engem.
sokán látják.
rágycsálom a finom levelek
egyesek nevetnek rajtam
a gyorsaságom miatt.
az állat kertet szeretem.
mertt viccesek az emberek.

5. Következtetések és javaslatok

5.1. Következtetések a kutatás alapján

Először is szeretném a kreatív írás tanóra megtartása alatt szerzett tapasztalataimból levonni a következtéseimet. A legtöbb író-párosnál látott jelenség az volt, hogy nagyon nehezen szakadtak el a tanulók a környezetismeret órai állat-jellemzéstől, nehezen rugaszkodtak el a valóságtól a rengeteg rávezető mondatom és biztatásom ellenére. Elképzelhetőnek tartom, hogy ez abból adódhat, hogy a tanulók ritkán találkoznak ennyire valóságtól elszakadó feladattal, és lehetséges, hogy ez bizonytalanságot keltett bennük, ezért használtak inkább egy már jól ismert, megszokott sémát. Úgy gondolom, egy másik alkalommal több kapaszkodót kellene egy ilyen feladatban adni a tanulóknak (pl. segítő kérdéseket), amelyek elindíthatnak ötleteket.

Igen fontos eredményt kaptam a kutatásom során a kreatív írás óra és az olvasóvá nevelés kapcsolatáról. A kérdőív egyik kérdésében (1. ábra) arra kérdeztem rá, hogy az adott tanóra mennyire hozta meg a tanulók kedvét a versolvasáshoz. Ez a kérdés nem vizsgálta a tanulók korábbi hozzáállását a versekhez, csupán azt, hogy az adott tanóra milyen hatással volt a tanulók és a versek kapcsolatára. A kreatív írás óra után sokkal több tanuló nyilatkozott úgy, hogy nagyon meghozta a kedvét a tanóra a versolvasáshoz, mint B csoport tanulói a hagyományos olvasásóra után. Megállapíthatjuk tehát, hogy az irodalmi alkotás közelebb viheti a tanulókat az irodalmi művekhez azáltal, hogy ők is az író vagy költő szerepébe bújhatnak, az ő szemével vizsgálhatják a világot. Duke és Pearson (2002) szerint, akkor lehet igazán eredményesen szövegértésre tanítani a diákokat, ha a tanulók az adott szövegtípusban írni is megtanulnak. Szerintük a tanulókat olyan műfajban kell megtanítanunk írni, amelyet szeretnénk, hogy megértsenek. Az olvasottak azt mutatják tehát, hogy az írás, az olvasás és a szövegértés hármasa elválaszthatatlan, ezek a területek csak együtt fejleszthetők eredményesen. Ezek alapján, az írás adta sikerélmény és a megértés, illetve az alkotás öröme lehetett a tanulók számára az a három tényező, melyek közelebbre fűzték a tanulók és az irodalom közti kapcsolatot, és ezért lehetett kevésbé sikeres a hagyományos olvasás óra az olvasóvá nevelés szempontjából, mivel ott – habár igen alaposan, de – csak kívülről jártuk körbe az irodalmi alkotásokat.

A kérdőívemben megvizsgáltam azt is, hogy a tanulók mennyire szeretnek verseket olvasni, illetve hallgatni (2. ábra). A kérdésre érkezett válaszok árnyalhatják az előbb

megvitatott eredményeket, hiszen ez a kérdés inkább a tanulók korábbi, semmint a friss tapasztalataikra épült. A kutatás során kiderült, hogy az A csoportnak jóval nagyobb százaléka foglalkozik szívesen versolvasással, vershallgatással, mint a B csoport tagjai. Így megállapíthatjuk, hogy a kreatív írás foglalkozás után az olvasáshoz való pozitív hozzáállást, egy korábbi pozitív alap is befolyásolhatta, hiszen az A csoport már az óra előtt is szívesebben foglalkozott versekkel, mint a B csoport.

A kérdőívem nyitott kérdéseiben azt szerettem volna, ha a tanulók konkrét verseket idéznek fel magukban. A válaszok (vagy épp a válaszok hiánya) azt mutatták, hogy a tanulóknak nagyon nehezen megy a korábban megismert versek, megzenésített versek címére és pláne a szerző nevére való visszaemlékezés.

A kérdőívemben a szülői szokásokat azért vizsgáltam, mert kíváncsi voltam, hogy azok mennyire vannak hatással a tanulók viselkedésére, hozzáállására. A válaszok különös eredményt mutatnak (4. ábra): a B csoport tagjainak szülei sokkal nagyobb százalékban olvasnak gyakran, mint az A csoport tagjainak szülei, az A csoport tagjai az eredmények szerint mégis sokkal nagyobb százalékban olvasnak szívesen verseket, mint a B csoport tagjai. A furcsa ellentétet jelen esetben az eltérő tanítói minta, és beállítottság, illetve a tanulók személyes, eltérő érdeklődése adhatja.

A kérdőív kérdéseire adott válaszokból kiderült, hogy a két csoport hasonló százaléka látja otthon a felnőtt családtagokat alkotó tevékenységet végezni (5. ábra), ám ez valószínűleg nincs hatással arra, hogy a tanulók szívesen végeznének-e kreatív írást, örömmel megtanulnának-e mesét vagy verset írni (7. ábra). Sokkal inkább hatással lehet a tanulók kreatív íráshoz való hozzáállására a kérdőív kitöltését megelőző tanórai élmény, ugyanis az A csoportnak több mint háromnegyede szívesen megtanulna verset vagy mesét írni, míg az a csoport, amelynek nem volt lehetősége kipróbálni a kreatív írást (B csoport), ők sokkal kevésbé lelkesedtek a kreatív írás tanulásért, a csoportnak majdnem a háromnegyede döntött úgy, hogy nem tanulta szívesen kreatív írást. Tehát megállapíthatjuk, hogy – ha a tanulókra bizonyos mértékben hatással is van a felnőtt családtagok alkotáshoz való hozzáállása – a tanulók leginkább akkor tudtak lelkesedni az alkotás iránt, ha azt ők szervezett körülmények között kis is próbálhatták. Így a tanulók lelkesedését leginkább magával, az adott tevékenység végzésével érhetjük el, érdeklődésüket így kelthetjük fel.

Fontos felismerés volt kutatásom során, hogy azok a tanulók, akik kreatív írás foglalkozáson vettek részt (A csoport), kevésbé tartották fontosnak a vers- és meseírás során a jó helyesírást és a szép külalakot, mint azok, akik hagyományos olvasásórán vettek részt (B csoport). Ez azt mutatja számomra, hogy (mivel korábban egyik osztály sem vett részt kreatív

írás foglalkozáson) már egy kreatív írás foglalkozás alkalmával meggyőzőhetővé válnak a tanulók a folyamatközpontú fogalmazás élvezhetőségéről (Parson, 1985). Az A csoport sem adott teljesen egyértelműen nemleges választ arra, hogy a helyesírás és a külalak-e a legfőbb szempont az írás során, hiszen az A csoportban nagyjából fele-fele arányban voltak az állítást elutasító és az állítással egyetértő tanulók. Úgy gondolom, hogy ez azért lehet, mert a tanulók korábban inkább eredményközpontú fogalmazástanítással találkozhattak, és rendszeres, folyamatközpontú kreatív írás tanításra lenne szükség ahhoz, hogy ne az alacsonyabb rendű feladatok helyes elvégzése legyen a tanulók fő célja az írás során (Molnár, 1996).

A 8. és 9. ábrán ábrázoltam a tanulók érdeklődésének megfelelő olvasásórai tevékenységek sorrendjét. Különös tapasztalat volt, hogy mindkét csoport tagjai legtöbbször alkotó tevékenységet választottak a sorrendjük élére. Ebből megállapíthatjuk, hogy a tanulóknak nagy szüksége van arra, hogy a szövegfeldolgozás aktív, kreativitást igénylő alkotó tevékenységgel történjen. A legnagyobb különbség a két csoport listájában a kreatív írás helyzete volt. A B csoportban ezt a tevékenységet választották legtöbbször utolsónak, az A csoportban pedig ezt választották legtöbbször elsőnek. Ebből megállapíthatjuk, hogy azok közt a tanulók közt, akik megtapasztalták a kreatív írás élményét, kiugróan magas a lelkesedés ezen tevékenység iránt. Az eredmények alapján megállapítható, hogy abban a pedagógusoknak igen nagy felelőssége van, hogy foglalkoznak-e kreatív írással a tanórákon, hiszen, ha a tanulók egyszer sem tapasztalhatják meg a folyamatközpontú kreatív írás örömét, akkor tanulói tehetségek maradhatnak felfedezetlenül és tanulói képességterületek maradhatnak fejlesztés nélkül.

5.2. Javaslataim

Kutatásom eredményei, és szakirodalmi kutatásom biztosítottak arról, hogy a kreatív írás nagyon jó hatással lehet a tanulók számos képességére, személyiségfejlődésére, fejleszthetjük a tevékenység által a szövegértés képességét, és a kreatív gondolkodást, empátiát növelhetünk a tanulóknak, sikerélményt és a tevékenység örömét adhatjuk nekik a folyamatközpontú tanítással, a szociális kapcsolatok és a kommunikáció is fejlődhet a kreatív írás során. Nem utolsó sorban pedig a fontos figyelembe vennünk a kreatív írás olvasóvá nevelő hatását is.

A fent leírtak alapján úgy vélem, hogy az irodalomoktatás nélkülözhetetlen eleme a kreatív írás, éppen ezért a pedagógusoknak el kellene sajátítani a kreatív írás tanítás módszerét, az ahhoz kapcsolódó feladatokat. Fontosnak tartom javasolni a folyamatközpontú szemlélet

elsajátítását is, melyet nem csak a kreatív írás tanítása során, hanem bármely tantárgy tanításában lehet alkalmazni, ugyanis így a tanulókat megtaníthatjuk arra, hogy a tudás megszerzésének folyamata örömet jelent, felkelthetjük a tanulók érdeklődését, kulcsot adunk a tanulók kezébe ahhoz, hogy maguktól is tanuljanak, elsajátítsanak információkat, tevékenységeket.

6. Összefoglalás

A dolgozatom utolsó fejezetében szeretném röviden összefoglalni az elvégzett munkámat. Mikor elkezdtem a dolgozatom írását, személyes élményeim és tapasztalataim adták az érdeklődésemet. Mivel megtapasztalhattam egy Lackfi János kurzusa keretében, hogy az írás milyen örömteli, érdekes, szórakoztató és gyakran felszabadító élmény, így szerettem volna ezt az élményt másoknak is továbbadni. Eleinte egy tágabban értelmezhető kérdésem volt: arra voltam kíváncsi, hogy hogyan lehetne a kreatív írás tevékenységét iskolai környezetben végezni, tehát kreatív írást tanítani. A kérdésem a szakirodalmak felkutatása közben egyre inkább árnyalttá vált, szerteágazott. A kérdést a történelem, a pszichológia, a pedagógia, és a törvény oldaláról is megvizsgáltam.

Saját kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogy a fent említett, megvizsgált szempontok alapján hogyan illeszthetnénk be az alsó tagozatos (jelen esetben a 3. osztályos) magyar nyelv és irodalom oktatásba a kreatív írás tanítását, illetve, hogy ez a tevékenység milyen motivációval hat a tanulókra például egy hagyományos szövegfeldolgozó olvasásórához képest. A kutatásom egy olyan kísérletből állt, mely során két harmadik évfolyamos osztálynak tanítottam egy-egy szövegfeldolgozásra épülő olvasásórát, ám egyik esetben hagyományos – tankönyvi feladattípusokhoz hasonló feladatokat vittem be az órára, míg a másik esetben a szövegfeldolgozás gyakorlatilag a kreatív írás segítségével történt. A két tanóra fontos összekötő eleme volt a két vers, melyek összehasonlítása és feldolgozása történt: Tóth Krisztina *Vombat* című verse, illetve Havasi Attila *A csótány veszése* című vers. Fontos megemlíteni, hogy korábban egyik osztály sem vett részt kreatív írás foglalkozáson. Mindkét esetben a tanóra után, a tanulók kitöltötték egy általam összeállított kérdőívet, mely lehetőséget adott a tanulóknak a tanórára való reflektálásra, megvizsgálta a tanulók kreatív íráshoz és a versekhez való hozzáállását, olyan szülői és tanulói szokásokat is vizsgált, melyek hatással lehetnek a tanulók és a kreatív írás viszonyára. Kíváncsi voltam arra, hogy a kérdőív eredményei eltérést mutatnak-e például az olvasáshoz és íráshoz való hozzáállás terén a két csoport között, illetve, hogy a két osztály írás-szemlélete között van-e különbség.

Az eredmények azt mutatták, hogy azok az tanulók, akiknek volt lehetősége kipróbálni a kreatív írást, sokkal szívesebben foglalkoznának a továbbiakban is ezzel a tevékenységgel, mint azok a társaik, akik a hagyományos szövegfeldolgozó olvasásórán vettek részt. Nagyon fontos eredménynek tartom azt, hogy a kreatív írással foglalkozó tanulók sokkal inkább lelkesedtek az óra végén a versolvasás iránt, ebből a csoportból a tanulóknak több mint 60%-a nyilatkozott úgy, hogy nagyon meghozta a kedvét a tanóra a versolvasáshoz. Tehát

megállapíthatjuk, hogy az irodalmi alkotás egyéb fejlesztő hatásai mellett az olvasóvá nevelést nagy mértékben támogatja. Az eredmények közül azt is kiemelkedően fontosnak tartom, hogy míg a hagyományos olvasásórán részt vett tanulók nagy része (majdnem 90%-a) a jó helyesírást és az esztétikus külalakot tartja a legfontosabb értékelési szempontnak a vers és meseírás során, addig a kreatív írás órán részt vett tanulók nagyjából 50%-a szerint nem ezek a szempontok a legfontosabbak. Ez az eredmény rávilágított arra, hogy a tanulók mennyire hozzászórtak az eredményközpontú fogalmazásíráshoz, de biztosított arról is, hogy a megfelelő kreatív írás tanítási módszerek mellett már nem a megfelelő helyesírás és külalak a tanulók legfőbb célja, hanem egyéb szempontok kerülhetnek így az előtérbe: a hatás, a tartalom vizsgálata, az olvasó és a mű közti kapocs keresése stb..

A kutatásom során választ kaptam a kérdéseimre és lelkesítő az a gondolat, hogy továbbadhattam egy osztálynak a kreatív írás örömét és más pozitív hozadékait. Eredményeim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy érdemes kreatív írással foglalkozni a magyar nyelv és irodalom órákon alsó tagozatban is, természetesen a megfelelő módszerekkel és feladatokkal. Fontosnak tartom, hogy a szövegfeldolgozás ne mindig csak a szöveg kívülről vizsgálatát jelentse, ezért javaslom a kreatív írás alkalmazását már alsó tagozatban is. Az eredmények azt mutatják, hogy a kreatív írás számos fejlesztő hatása mellett élményszerű módszerekkel közelebb hozza a tanulókat az irodalomhoz. Mi lehetne az irodalomoktatásban ennél nagyobb és nemesebb cél?

7. Bibliográfia

1. Assimonye, A. C. – Ibe, S. U. (2020): Developing Creative Writing Skills in Children. *Multidisciplinary Journal of Education, Research and Development*. 3(1), pp. 126-134. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <https://acjole.org/index.php/mujerd/article/view/528/525>
2. Banyó P. – Csányi D. (szerk.) (2005): *Friss tinta!: [Mai gyerekversek]*. Budapest: Pagony. Csimota.
3. Boldizsárné Kovács G. (szerk.) (2022): *Édes anyanyelvem: Nyelvhasználat – szövegalkotás munkatankönyv 3. – I. kötet*. Budapest: Oktatási Hivatal.
4. Boldizsárné Kovács G. (szerk.) (2022): *Édes anyanyelvem: Nyelvhasználat – szövegalkotás munkatankönyv 3. – II. kötet*. Budapest: Oktatási Hivatal.
5. Bóna L. (2013): *Írd magad boldogra!*. [H.n.]: Vis Vitalis.
6. Bond, G. L. – Dykstra, R. – Clymer, T. – Summers, E. G. (1997): The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*. 32(4), pp. 348–428.
7. Buda B. (1985): *Az empátia – A beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat.
8. Duke, N. K. – Pearson P. D. (2002): Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, A. E. – Samuels, S. J. (szerk.): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark DE: International Literacy Association. pp. 205-242. DOI: 10.1598/0872071774.10
9. Egri L. (2022): *A kreatív írás művészete: Klasszikus útmutató irodalmi szövegek írásához*. Budapest: GABO.
10. G. Gődény Andrea (2016): Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton (1.). *Tanító*. 54(3), pp. 15-17. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <https://tanitonline.hu/uploads/3742/Tan%C3%ADt%C3%B3%202016.%20m%C3%A1rcius.pdf>
11. G. Gődény Andrea (2016): Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton (5.). *Tanító*. 54(7), pp. 26-28. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: https://tanitonline.hu/uploads/3746/2016_szeptember.pdf

12. G. Gődény Andrea (2016): Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton (4.). *Tanító*. 54(6), pp. 19-23. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: https://tanitonline.hu/uploads/3745/2016_j%C3%BAnius.pdf
13. Gesing, F. (2007): *Kreatív írás: Mesterfogások íróknak*. Miskolc: Z-Press.
14. Graves, D. H. (1978): *Balance the Basics: Let Them Write*. New York: Ford Foundation.
15. Gyenge I. (2012): *Kreatív írás*. Pécs: Virágmandula Kft..
16. Horváth V. (2018): *A vers ellenforradalma: A versírás és versfordítás tanulása és tanítása*. Budapest: Magvető.
17. I. Ju Tu (2021): Developing self-directed learning strategies through creative writing: Three case studies of snowball writing practice in a college Chinese language classroom. *Thinking Skills and Creativity*. 41. évfolyam, Paper 100837, 11 p, DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100837
18. Jármai E. M. (2008): A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást?: Tanulmány a konstruktív pedagógiáról. *Nyelvvilág*. BGF KVIFK, 2008(7), pp. 5-22.
19. Jonathan Neelands (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ.
20. Kadlót N. (2015). Krémkaktusz – Versek Csodaország lakóitól. Interjú Kolláth Erzsébettel. *Csodaceruza*. (online) Letöltés dátuma: 2023. 11. 20. forrás: <http://www.gyermekirodalom.hu/?p=9030>
21. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára: Magyar nyelv és irodalom (2020): Letöltés dátuma: 2024. 04. 20. forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
22. Kóródi B. (szerk.) (2021): *Nyelvtan és helyesírás 3. tankönyv*. Budapest: Oktatási Hivatal.
23. Kóródi B. (szerk.) (2021): *Szövegalkotás 3. munkafüzet*. Budapest: Oktatási Hivatal.
24. Lackfi J. (2006): Kreatív írás avagy az irodalom, mint mesterség. In: Sipos L. – Fűzfa B. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova Kiadó. pp. 904-912. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6ElROo>
25. Lackfi J., Molnár K. R. (2022): *Titkos versműhely: Kreatív írás, ötletek és tippek*. Budapest: Móra.
26. Magyar Közlöny (2020): Nemzeti alaptanterv. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. 2020 évi 17. szám, Letöltés dátuma: 2024. 04. 20. forrás: <https://magyarkozlony.hu/>

27. Mán-Várhegyi R. (2015): *Kreatív írás: Humor!*. Budapest: Babilon.
28. Mán-Várhegyi R. (2015): *Kreatív írás: Sci-fi!*. Budapest: Babilon.
29. Molnár E. K. (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), pp. 139-156. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: http://expressz.edia.hu/mped/document/Molnar_MP962.pdf
30. Nádas K. (2015): *Kreatív írás feladatok: Írói gyakorlatok minden korosztálynak*. [H.n.]: KNW
31. Parson, G. (1985): *Hand in Hand: The Writing Process and the Microcomputer: Two Revolutions in the Teaching of Writing. A Manual for Secondary Teachers*. [H.n.]: Alaska State Department of Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264598.pdf>
32. Raátz J. (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*. 1(3-4) Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>
33. Samu Ágnes (2004): *Kreatív írás: Az ötlettől a kész írásműig: A fogalmazás tanítása másképp*. Budapest: Holnap.
34. Segdwick F. (2000): *Writing to Learn: Poetry and literacy across the primary curriculum*. London és New York: RoutledgeFalmer.
35. Squire, J. R. (1983): Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process. *Language Arts*, 60(5), pp. 581–589. Letöltés dátuma 2024. 04. 18. forrás: <https://www.jstor.org/stable/41961507>
36. Stotsky, S (1983): Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*. 60(5), 627–642. Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <https://www.jstor.org/stable/41961512>
37. Tóth B. (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), Letöltés dátuma: 2024. 04. 18. forrás: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>
38. Vass, E. (2007): Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*. 2(2), 107-117. DOI: 10.1016/j.tsc.2007.06.001

8. Ábrák jegyzéke

1. Tanórai élmények hatása a versolvasási motivációra. 27. oldal
2. Hozzáállás a versolvasáshoz, -hallgatáshoz. 28. oldal
3. Versmondási, -éneklési szokások. 29. oldal
4. Felnőtt családtagok olvasási szokásai. 31. oldal
5. Felnőtt családtagok alkotási szokása. 32. oldal
6. Helyesírás és külalak fontossága a kreatív írásban. 34. oldal
7. A tanulók vers- és meseíráshoz való hozzáállása. 35. oldal
8. Sorrendalkotás olvasásórai tevékenységekből – B csoport. 38. oldal
9. Sorrendalkotás olvasásórai tevékenységekből – A csoport. 39. oldal
10. A mocsári teknős című vers. 41. oldal
11. A gólya Afrikában című vers. 42. oldal
12. A lajhár élete című vers. 43. oldal

9. Mellékletek

1. számú melléklet: Kreatív írás óratervezet

Kreatív írás óratervezet

A pedagógus neve: Vucseta Panna

Műveltségi terület: anyanyelvi nevelés

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom

Osztály: 3. osztály

Dátum: 2024. 03. 25.

Az óra témája: Versírás: Tóth Krisztina – Vombat és Havasi Attila – A csótány veszése című verse alapján

Az óra cél- és feladatrendszere:

- fejlesztendő attitűd: közösségi életre nevelés, problémamegoldás, kreatív világszemlélet, olvasóvá nevelés
- készségek, képességek: finommotorika, kreatív gondolkodás, analízáló képesség, szókinccs, esztétikai érzék, emlékezet, empátia, figyelem, együttműködés, szóbeli kommunikáció
- tanítandó ismeretek: Tóth Krisztina – Vombat és Havasi Attila – A csótány veszése című versének megismerése, versírás külső vagy belső elbeszélő szemszögéből
- elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése: A tanuló képes legyen a párjával való közös alkotásra, próbáljon meg verset írni az előre megbeszélte témában, a megadott eszközök alapján.

Az óra didaktikai feladatai: ráhangolás, motiválás, új tananyag, alkalmazás, értékelés

Alkalmazott módszerek: csoportalakítás, szemléltetés, megbeszélés, utasítás, játék, kérdés-válasz, közlés, megfigyelés, magyarázat, munkáltatás, tanítói elbeszélés, értékelés, bemutatás

A tanulóknál alkalmazott munkaformák: egyéni, frontális, páros, szóbeli, írásbeli

Eszközök: állatos képek, laptop, tábla, kinyomtatott versek, íróeszköz, füzet

Tantárgyi kapcsolatok: környezetismeret (különböző állatok)

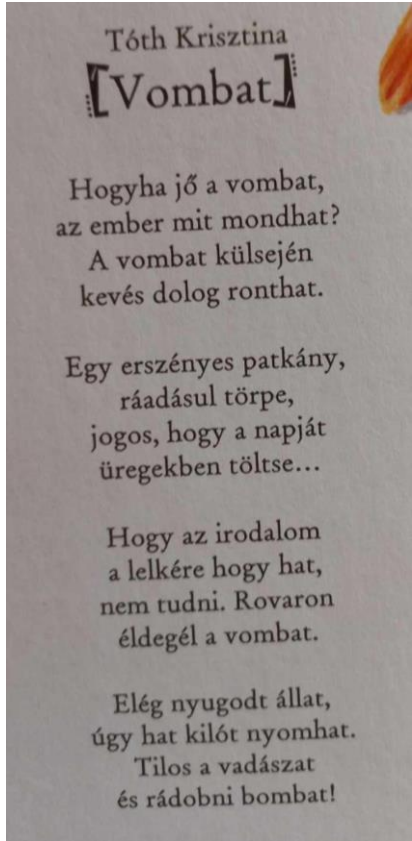
Felhasznált forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest.

Idő-keret	Óra menete		Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
	tanító	tanuló	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
8'	<p>Motiváció</p> <p>Játék</p> <p>Válasszatok egy párt magatoknak! Lehet a barátotok, vagy olyan ember, akivel szívesen dolgoztok együtt. Akinek megvan a párja, guggoljon le!</p> <p>Minden páros kap egy kártyát, amelyen</p>	<p>A tanulók párokba rendeződnek és leülnek.</p>	<p>csoportalakítás</p>	<p>PM</p>	<p>állatos kártyák, állatok képe kivetítve (laptop, tábla)</p>	<p>Állatok:</p> <p>ponty, fűrgye gyík, házi veréb, levelibéka, lajhár, gyűrűsfarkú maki, erdei szemeslepke, közönséges vakond, közönséges erdeimókus, házi méh, fehér gólya, mocsári teknős</p>

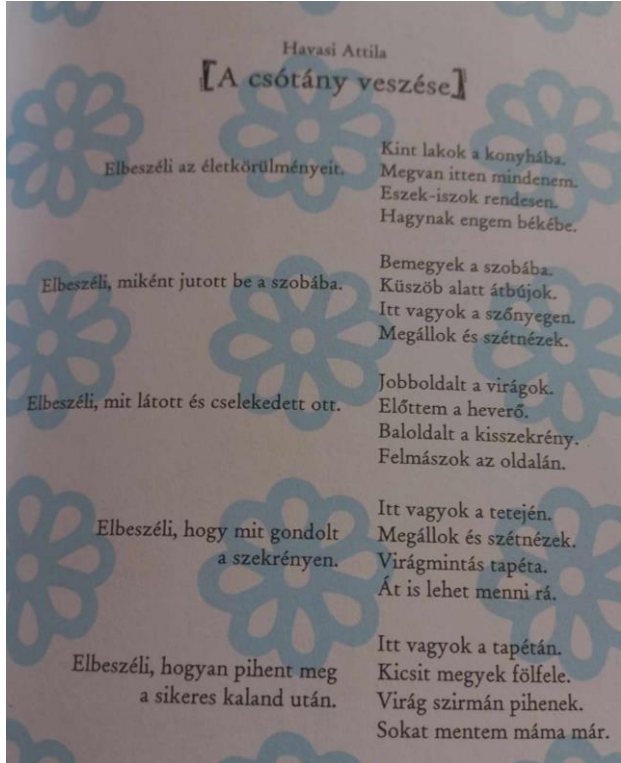
	<p>egy állat neve szerepel.</p> <p>Az állatok képe kivetítve a táblán is szerepel.</p> <p>1.A párosok vitassák meg, hogy hol, milyen körülmények között él az adott állat!</p> <p>2.Most kezdjétek el mozogni úgy, hogy az adott állat bőrébe bújtok és a mozgását utánozzátok. Mindezt még némán, hang nélkül tegyétek!</p> <p>3.Most a hangokkal is bújjatok az adott állat bőrébe! Utánozzátok a hangját! A mozgást továbbra is utánozzátok!</p>	<p>Pl.: ponty- édesvízben él, vízi növények, más vízi állatok között.</p> <p>A tanulók egy állat mozgását utánozzák.</p> <p>A tanulók az állatok hangját is utánozzák.</p> <p>pl.: ponty: „Ma reggel sikeresen elkerültem</p>	<p>szemléltetés</p> <p>megbeszélés</p> <p>utasítás</p> <p>játék</p> <p>kérdés-válasz</p>	<p>ÖM, PM</p>	
--	---	---	--	-------------------	--

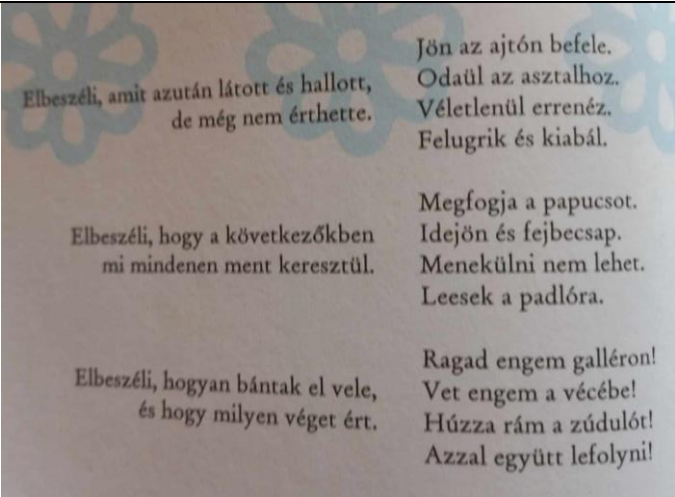
<p>4.A párosok a mozgás és a hang kíséretében üljenek le egy asztalhoz egymás mellé, füzettel, ceruzával. Felteszek egy kérdést, amit még szintén az állat bőrébe bújva kell megválaszolni a pároknak! „Milyen jó dolog történt veled ma reggel?” Gondoljátok végig, hogy az adott állatként milyen jó dolog történhetett veletek ma reggel! Használjátok a fantáziátokat és úgy meséljétek el, mintha veletek történt volna az eset! Kaptok egy kis gondolkodási időt! Minden páros mondja el, hogy milyen jó dolog történt vele</p>	<p>egy koránkelő horgász horgát.”</p> <p>gyík: „Ma reggel átfutottam a forgalmas úton és nem lett semmin bajom! Rekordot döntöttem!”</p>				
--	--	--	--	--	--

	„állatként” aznap reggel.					
0'	<p>Célkitűzés A mai órán az állatok életébe fogunk behelyezkedni, vagy kívülről vizsgáljuk azokat, mégpedig a versek segítségével! Nem csak olvasni, hanem alkotni is fogtok!</p>	-	közlés	FOM	-	-

8'	<p>Fő rész Ahogy említettem, verseken keresztül fogunk ma az állatokkal foglalkozni. Hallgassatok meg egy verset! Közben felolvasom, figyeljétek meg, hogy maga az állat az elbeszélője a versnek, vagy egy külső szemlélőt hallunk?</p> <p>Vajon ki lehet ez a külső elbeszélő?</p> <p>A tanulók kinyomtatva is megkapják a verset. Mit ír le az elbeszélőnk a vombat nevű állatról? Milyen megállapításokat tesz?</p>	<p>Külső szemlélő az elbeszélője a versnek.</p> <p>Talán egy tanuló, egy gyerek.</p> <p>A külsejét írja le főképp, a természetéről is ír (nyugodt).</p> <p>Mert csúnya és nem mer kimenni a többi állathoz.</p>	<p>megbeszélés</p> <p>kérdés-válasz</p> <p>megfigyelés</p> <p>szemléltetés</p>	FOM	versek kinyomtatva	 <p>Tóth Krisztina [Vombat]</p> <p>Hogyha jó a vombat, az ember mit mondhat? A vombat külsején kevés dolog ronthat.</p> <p>Egy erszéyes patkány, ráadásul törpe, jogos, hogy a napját üregekben töltse...</p> <p>Hogy az irodalom a lelkére hogy hat, nem tudni. Rovaron éldegél a vombat.</p> <p>Elég nyugodt állat, úgy hat kilót nyomhat. Tilos a vadászat és rádobni bombat!</p>
----	--	---	--	-----	--------------------	--

	<p>(A tanulóknak mutatok egy képet a vombatról)</p> <p>Mit ír az elbeszélő, miért időzik a vombat egész nap az üregekben?</p> <p>És szerintetek ez a valóságban is így van?</p> <p>Így van, mivel a vombat éjszaka tevékeny, ezért a nappalokat az üregében, földalatti járataiban tölti.</p> <p>Mit gondoltok, miért írhat mégis olyan dolgot a költő a versbe, ami nem igaz?</p> <p>A vers lehet a képzeletünknek a lakhelye, ahol nem kell mindig az igazságot írni, mivel lehet, hogy egy</p>	<p>Nem, ez az elbeszélő gondolata.</p> <p>Mert a versben bármi megtörténhet.</p>	<p>magyarázat</p>			
--	---	--	-------------------	--	--	--

	kitalált elem sokkal szórakoztatóbb, mintha a valóságot íránk le.					
5'	<p>Fő rész/2. Az előző versben tehát külső szemlélő mesélt nekünk egy állatról. A következő versben egy állat fog mesélni arról, hogy mi történt vele. Figyeljétek meg, hogy mi a történet! Ne lepődjétek meg, hiszen itt nem csak az állat szólal meg, hanem néha az elbeszélő is közbevet valamit, elnevez egy-egy részt az állatunk történetmesélésében.</p> <p>Felolvasom a verset. (Havasi Attila – A csótány veszése)</p> <p>Mi volt a csótány története?</p>	<p>A tanulók meghallgatják a verset.</p> <p>Felmászott a szobában a tapétára és egy ott lakó ember</p>	<p>megfigyelés</p> <p>munkáltatás</p>	FOM	<p>vers kinyomtatva</p>	

	<p>Próblájunk a csótány szemszögébe helyezkedni. Mit gondoltok, mekkorák a csótány szemében a hétköznapi tárgyak? (pl.: papucs, heverő, kisszekrény)</p> <p>Mondjatok akkora dolgokat, amelyek ugyanakkorák lehetnek, mint a csótány!</p> <p>Persze ebben a versben a szerző is közbevetett dolgokat, de mégis láthatjátok, hogy</p>	<p>lecsapta a papucsával, és lehúzta a vécén.</p> <p>Ezek a tárgyak az ember szemszögéhez képest sokkal nagyobbak tűnnek.</p> <p>Radír, kisebb dió, virágszirom a tapétán.</p>	<p>tanítói elbeszélés</p>			 <p>Elbeszéli, amit azután látott és hallott, de még nem érthette.</p> <p>Elbeszéli, hogy a következőkben mi mindenen ment keresztül.</p> <p>Elbeszéli, hogyan bántak el vele, és hogy milyen véget ért.</p> <p>Jön az ajtón befele. Odaül az asztalhoz. Véletlenül errenéz. Felugrik és kiabál.</p> <p>Megfogja a papucsot. Idejön és fejbecsap. Menekülni nem lehet. Leesek a padlóra.</p> <p>Ragad engem galléron! Vet engem a vécébe! Húzza rám a zúdulót! Azzal együtt lefolyni!</p>
--	--	--	---------------------------	--	--	--

	<p>magát a történetet az állat mesélte el.</p> <p>Egy versben tehát nem csak külső szemlélőként beszélhetünk egy állatról, hanem úgy is beszélhetünk, mintha mi magunk lennénk ezek az állatok.</p>					
7'	<p>Versírás</p> <p>Feladat meghatározása Most következik az óra fő, alkotó része, ugyanis most ti, párokban fogtok egy verset alkotni. Az alkotáshoz válasszatok ki egyet, az óra elején bemutatott állatokból, és eldönthetitek, hogy az ő nevében írtok egy verset, vagy róla írtok egy verset.</p> <p>Tervezés</p>	<p>A tanulók meghallgatják, hogy mi lesz a feladat.</p>	<p>utasítás</p> <p>magyarázat</p>	FOM	<p>Füzet, íróeszköz</p>	

	<p>1.Párokban vitassátok meg, hogy melyik állatot választjátok a versetek középpontjául! Tegye fel a kezét az a páros, aki eldöntötte!</p> <p>2.Vitassátok meg, hogy külső vagy belső elbeszélőként fogtok megszólalni a versben! Tegye fel a kezét az a páros akinek ez is megvan!</p> <p><u>Milyen eszközöket használhattok, hogyan írhattok verset?</u> Ha külső elbeszélők vagytok: -leírhatjátok, hogy az adott állat hogyan néz ki, hogyan mozog -használjátok a fantáziátokat, nem kell mindent a</p>		közlés	PM	<p>Ha egy páros nehezen egyezik meg bármely kérdésben a feladat során, segítek nekik a döntésben, javaslatokat teszek.</p>
--	---	--	--------	----	--

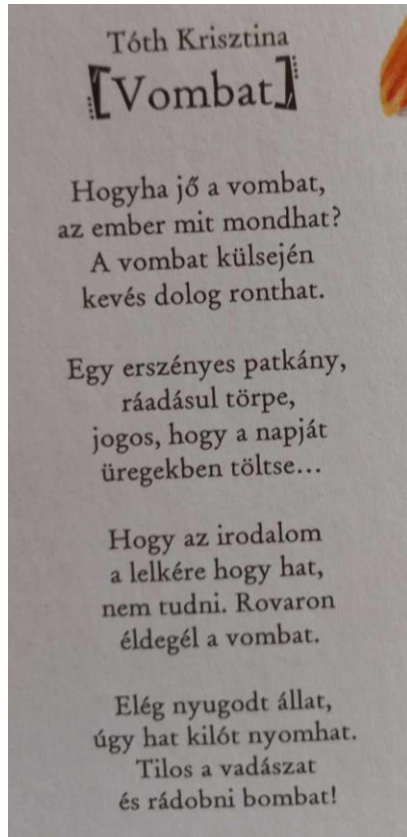
<p>20-30'</p>	<p>tudomány szerint megindokolni!</p> <p>Ha az állat szemszögébe bújtok:</p> <p>-leírhattok egy nem mindennapi esetet, amely beletek történt. -a történet leírása közben ne felejtkezzetek el arról, hogy állatok vagytok!</p> <p>Ami mindkettő verziónál fontos:</p> <p>A tartalom sokkal fontosabb itt, mint a forma! Nem muszáj rímeket használni, csak akkor, ha könnyen jön. Rengeteg rímtelen vers is van, azok is pont olyan jók lehetnek, mint bármely rímes vers.</p> <p>Ami még fontos:</p>	<p>A tanulók megírják a verseiket.</p>				
----------------------	---	--	--	--	--	--

	<p>Nem kell rögtön egy kész verset a papírra vetnetek! Írjátok fel az ötleteiteket, nyugodtan javítgassátok amit már leírtatok!</p> <p>Elkezdhetitek az alkotást!</p>					
10'	<p>Értékelés Minden páros felolvashatja az általuk írt verset, értékeljük őket a korábban megbeszélt szempontok alapján.</p>	<p>A tanulók is elmondhatják a véleményüket egy-egy versről.</p>	<p>értékelés bemutató</p>	<p>PM FOM</p>	<p>fűzet</p>	-

Melléklet

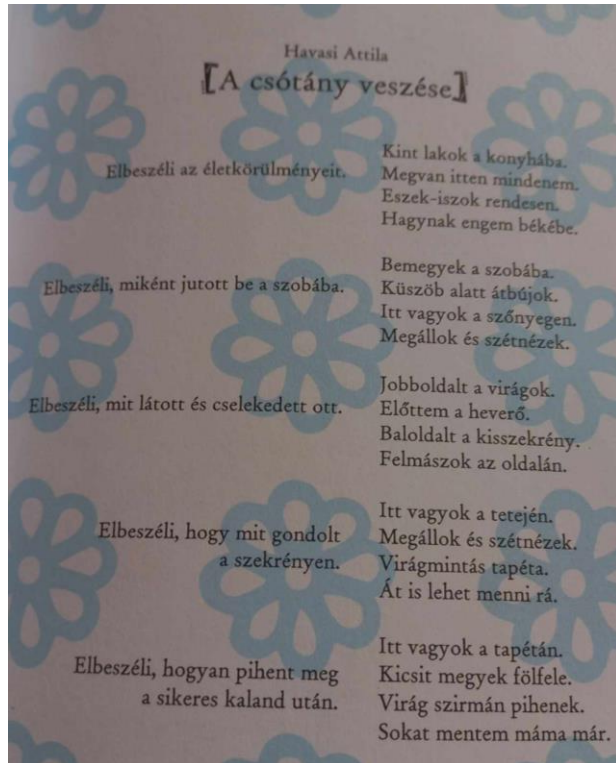
1. Tóth Krisztina: Vombat

Forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest. pp. 40.



2. Havasi Attila: A csótány veszése

Forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest. pp. 31-32.



Elbeszéli, amit azután látott és hallott,
de még nem érthette.

Elbeszéli, hogy a következőkben
mi mindenen ment keresztül.

Elbeszéli, hogyan bántak el vele,
és hogy milyen véget ért.

Jön az ajtón befele.
Odaül az asztalhoz.
Véletlenül errenéz.
Felugrik és kiabál.

Megfogja a papucsot.
Idejön és fejbecsap.
Menekülni nem lehet.
Leesek a padlóra.

Ragad engem galléron!
Vet engem a vécébe!
Húzza rám a zúdulót!
Azzal együtt lefolyni!

2. számú melléklet: Olvasásóra tervezet

Magyar nyelv és irodalom óratervezet

A pedagógus neve: Vucseta Panna

Műveltségi terület: anyanyelvi nevelés

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom (olvasás)

Osztály: 3. osztály

Dátum: 2024. 03. 21.

Az óra témája: Tóth Krisztina – Vombat és Havasi Attila – A csótány veszése, verselemzés, -összehasonlítás

Az óra cél- és feladatrendszere:

- fejlesztendő attitűd: közösségi életre nevelés, problémamegoldás, olvasóvá nevelés
- készségek, képességek: kreatív gondolkodás, emlékezet, együttműködés, analízis, szóbeli kommunikáció, figyelem
- tanítandó ismeretek: Tóth Krisztina – Vombat és Havasi Attila – A csótány veszése című versének megismerése, azok elemzése, összehasonlítása
- elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése: A tanuló képes legyen a versek megadott szempontok alapján való elemzésére (az életkori sajátosságoknak megfelelően), összehasonlítására.

Az óra didaktikai feladatai: ráhangolás, motiválás, új tananyag, szintetizálás, értékelés

Alkalmazott módszerek: csoportalakítás, szemléltetés, megbeszélés, utasítás, játék, kérdés-válasz, közlés, megfigyelés, magyarázat, munkáltatás, tanítói bemutatás, értékelés

A tanulóknál alkalmazott munkaformák: egyéni, frontális, csoport, szóbeli, írásbeli

Eszközök: állatos képek, laptop, tábla, kinyomtatott versek, íróeszköz, füzet

Tantárgyi kapcsolatok: környezetismeret (különböző állatok)

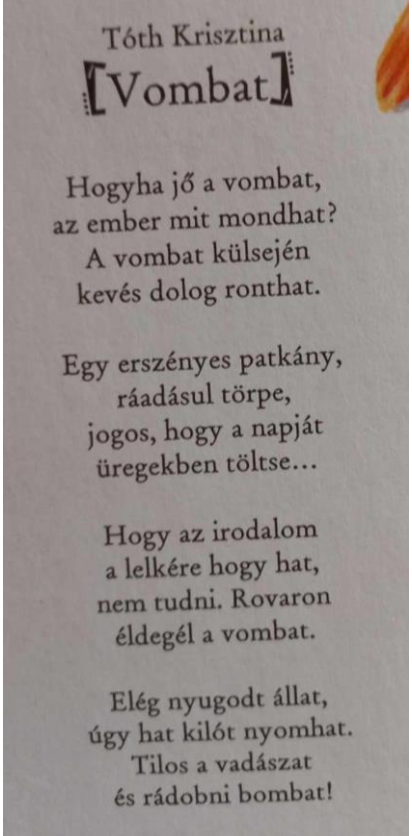
Felhasznált forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest.

Idő-keret	Óra menete		Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
	tanító	tanuló	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
8'	<p>Motiváció</p> <p>Játék</p> <p>Válasszatok egy párt magatoknak! Lehet a barátotok, vagy olyan ember, akivel szívesen dolgoztok együtt. Akinek megvan a párja, guggoljon le!</p> <p>Minden páros kap egy kártyát, amelyen egy</p>	<p>A tanulók párokba rendeződnek és leülnek.</p> <p>Pl.: ponty-édesvízben él,</p>	<p>csoportalakítás</p> <p>szemléltetés</p>	PM	<p>állatos kártyák, állatok képe kivetítve (laptop, tábla)</p>	<p>Állatok:</p> <p>ponty, fűrgye gyík, házi veréb, levelibéka, lajhár, gyűrűsfarkú maki, erdei szemeslepke, közönséges vakond, közönséges erdeimókus, házi méh, fehér gólya, mocsári teknős</p>

	<p>állat neve szerepel.</p> <p>Az állatok képe kivetítve a táblán is szerepel.</p> <p>1.A párosok vitassák meg, hogy hol, milyen körülmények között él az adott állat!</p> <p>2.Most kezdjétek el mozogni úgy, hogy az adott állat bőrébe bújtok és a mozgását utánozzátok. Mindezt még némán, hang nélkül tegyétek!</p> <p>3.Most a hangokkal is bújjatok az adott állat bőrébe! Utánozzátok a hangját!</p>	<p>vízi növények, más vízi állatok között.</p> <p>A tanulók egy állat mozgását utánozzák.</p> <p>A tanulók az állatok hangját is utánozzák.</p> <p>pl.: ponty: „Ma reggel sikeresen elkerültem egy koránkelő horgász horgát.”</p>	<p>megbeszélés</p> <p>utasítás</p> <p>játék</p> <p>kérdés-válasz</p>	<p>ÖM, PM</p>		
--	--	---	--	-------------------	--	--

	<p>A mozgást továbbra is utánozzátok!</p> <p>4.A párosok a mozgás és a hang kíséretében üljenek le egy asztalhoz egymás mellé, füzettel, ceruzával.</p> <p>Felteszek egy kérdést, amit még szintén az állat bőrébe bújva kell megválaszolni a pároknak!</p> <p>„Milyen jó dolog történt veled ma reggel?”</p> <p>Gondoljátok végig, hogy az adott állatként milyen jó dolog történhetett veletek ma reggel!</p> <p>Használjátok a fantáziátokat és úgy meséljétek</p>	<p>gyík:</p> <p>„Ma reggel átfutottam a forgalmas úton és nem lett semmin bajom! Rekordot döntöttem!”</p>				
--	---	---	--	--	--	--

	<p>el, mintha veletek történt volna az eset! Kaptok egy kis gondolkodási időt! Minden páros mondja el, hogy milyen jó dolog történt veletek „állatként” aznap reggel.</p>					
0'	<p>Célkitűzés A mai órán az állatok életébe fogunk behelyezkedni, vagy kívülről vizsgáljuk azokat, mégpedig a versek segítségével! Nem csak olvasni, hanem alkotni is fogtok!</p>	-	közlés	FOM	-	-

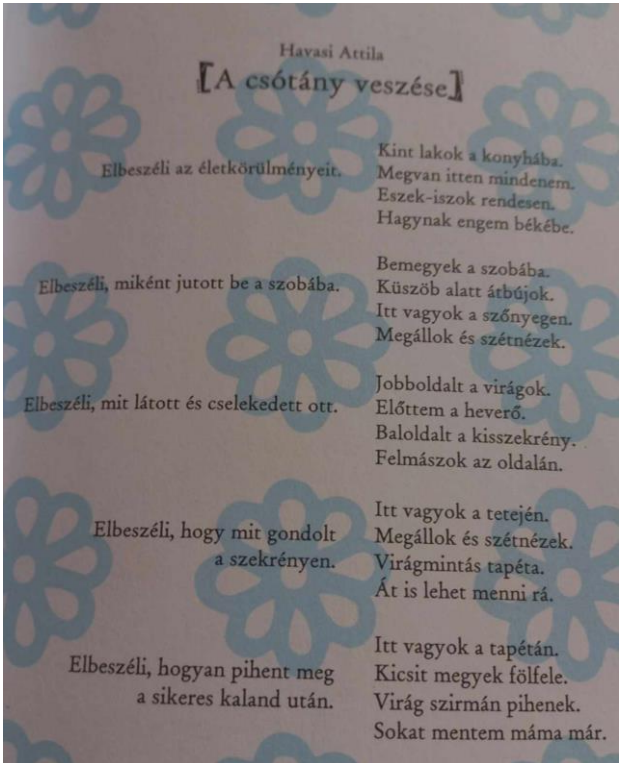
15'	<p>Fő rész Ahogy említettem, verseken keresztül fogunk ma az állatokkal foglalkozni. Hallgassatok meg egy verset! Miközben felolvasom, figyeljétek meg, hogy ki az elbeszélője a versnek!</p> <p>Vajon ki lehet ez a külső elbeszélő?</p> <p>A tanulók kinyomtatva is megkapják a verset. Mit ír le az elbeszélőnk a vombat nevű állatról? Milyen megállapításokat tesz?</p>	<p>Külső szemlélő az elbeszélője a versnek.</p> <p>Talán egy tanuló, egy gyerek.</p> <p>A külsejét írja le főképp, a természetéről is ír (nyugodt).</p> <p>Mert csúnya és nem mer kimenni a többi állathoz.</p>	<p>megbeszélés</p> <p>kérdés-válasz</p> <p>megfigyelés</p> <p>szemléltetés</p>	FOM	<p>versek kinyomtatva, vers kivetítve</p> <p>kivetített kép a vombatról</p>	 <p>(1. sz. melléklet)</p>
-----	---	---	--	-----	---	--

<p>(A tanulóknak mutatok egy képet a vombatról)</p> <p>Mit ír az elbeszélő, miért időzik a vombat egész nap az üregekben?</p> <p>És szerintetek ez a valóságban is így van?</p> <p>Így van. A valóságban, mivel a vombat éjszaka tevékeny, ezért a nappalokat az üregében, földalatti járataiban tölti.</p> <p>Mit gondoltok, miért írhat mégis olyan dolgot a költő a versbe, ami nem igaz?</p>	<p>Nem, ez az elbeszélő gondolata.</p> <p>Mert a versben bármi megtörténhet.</p> <p><i>„Hogy az irodalom/ a lelkére hogyan hat, / nem tudni.”</i></p> <p>Egyrészt, mert született róla egy vers, másrészt pedig érdekes, szórakoztató és vicces ezen gondolkozni. Olyan, mintha emberi gondolkodással</p>	<p>magyarázat</p>			
--	---	-------------------	--	--	--

	<p>Van a versben egy olyan rész, ami a vombat lelkéről szól. Melyik ez a rész?</p> <p>Mit gondoltok, miért morfondírozik ezen az elbeszélőnk, hogy hogy hat a vombat lelkére az irodalom?</p> <p>Vetíték nektek képeket különböző állatokról. Arra kérlek titeket, hogy fogalmazzatok meg olyan kérdéseket velük kapcsolatban, amik inkább emberekre, mint</p>	<p>ruházná fel az állatot.</p> <p>A tanulók a példához hasonló kérdéseket fogalmaznak</p>	<p>játék</p>	<p>CSM</p>	<p>füzet, íróeszköz</p>	<p>Kivetített állatok: béka, borz, hattyú, kígyó</p>
--	--	---	--------------	------------	-----------------------------	--

	<p>állatokra vonatkozó kérdések a hétköznapokban.</p> <p>Csoportokban dolgozzatok! Ha bemutattam az állat képét, írjátok le a füzetbe a hozzátartozó kérdéseket! Ha mindenki leírta az adott kérdést, beszéljük meg közösen a 4 csoport kérdéseit!</p> <p>Pl. Az elefánt vajon szívesen menne el strandra?</p> <p>A szamár szívesen kipróbálná a tévénezést?</p> <p>Stb.</p>	<p>meg egy-egy állattal kapcsolatban.</p> <p>Bombat.</p> <p>Azt jelenti, hogy „bombát”. Talán azért írta így ezt a szót a versbe, mert rímelni szeretett volna, és mert nagyon hasonlít így ez a szó az állat nevére is.</p> <p>Talán viccelni akart vele, hogy így írja a szót.</p>	<p>kérdés-válasz, megfigyelés</p>	<p>FOM</p>		
--	--	--	-----------------------------------	------------	--	--

	<p>A versben van egy rész, melybe a költő egy értelmetlen szót írt. Melyik ez a szó?</p> <p>Mit gondoltok, ezt a szót miért így írta? Mit akart mondani ezzel?</p> <p>Mi lehetett ezzel a költő célja?</p>					
--	--	--	--	--	--	--

<p>13'</p>	<p>Fő rész/2. Most egy másik verset fogok felolvasni nektek. Figyeljétek meg a felolvasásom, közben, hogy milyen történet elevenedik meg a versben!</p> <p>Felolvasom a verset. (Havasi Attila – A csótány veszése)</p> <p>Mi volt a csótány története?</p> <p>Ahogy ti is láthatjátok, ennek a versnek</p>	<p>A tanulók meghallgatják a verset.</p> <p>Felmászott a szobában a tapétára és egy ott lakó ember lecsapta a papucsával, és lehúzta a vécén.</p>	<p>tanítói bemutatás</p> <p>kérdés-válasz</p> <p>megbeszélés</p>	<p>FOM</p>	<p>vers kivetítve</p>	 <p>(2. számú melléklet)</p>
------------	--	---	--	------------	-----------------------	--

<p>a formája nem egy szokványos versforma. Két oszlopunk van, de a bal oldali oszlopot mégsem fentről lefelé olvastam fel nektek. Mit gondoltok, mi a különbség a vers bal és jobb oldali oszlopa között?</p> <p>Ki az elbeszélője az első és második oszlopnak?</p> <p>Mit gondoltok, az első oszlop nélkül is értelmezhető lenne a második?</p> <p>Akkor mi lényege van</p>	<p>Más az elbeszélője.</p> <p>Az elsőnek egy külső elbeszélő, pl. a vers írója, a másodiknak pedig maga a csótány.</p> <p>Igen.</p> <p>Szórakoztató az olvasónak, hogy minden részt külön bemutat előre.</p> <p>Hivatalos. Egyszerű, Hétköznapi.</p>		<p>játék, (sorrendalakítás)</p>	<p>CSM</p>	<p>szókártyák</p>	
---	--	--	-------------------------------------	------------	-------------------	--

	<p>mégis az első oszlopnak?</p> <p>Milyen a nyelvezete az első oszlopnak? Milyen a nyelvezete a második oszlopnak?</p> <p>Most egy játékkal folytatjuk az órát. Ehhez 2 csoportra lesz szükségem. (az ülésrend szerint két-két csoportot összeállítok). Ha megpróbálunk a csótány szemszögéből nézni a világra, akkor körülöttünk minden sokkal nagyobb lesz. A továbbiakban tárgyak, dolgok</p>					<p>Kártyára írt szavak és egy lehetséges sorrend:</p> <p>porszem, mákszem, borsószem, virág szirma a tapétán, csótány, mandarin, papucs, focilabda, kisszekrény, heverő</p>
--	--	--	--	--	--	--

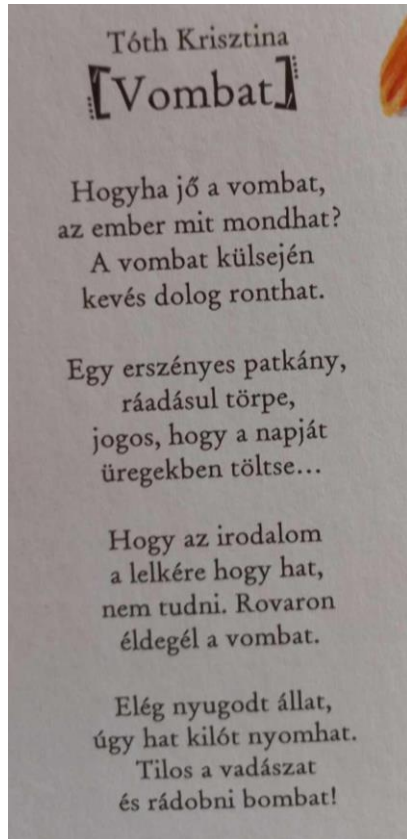
	<p>nevét kapjátok meg kártyákra írva, a feladatokat az lesz, hogy kialakítsatok magatokból egy olyan sort, melyben méret szerint növekvő sorban helyezkednek el a dolgok. A két csoport külön dolgozik, ugyanazt a feladatot végzik el.</p>					
7	<p>Szintetizálás</p> <p>Kiosztok egy feladatlapot.</p> <p>Olvasd fel, hogy mi lesz a feladat!</p> <p>Felolvasom az állításokat.</p>	<p>Az egyik tanuló felolvassa, hogy mi lesz a feladat.</p>	<p>munkáltatás</p>	<p>ÖM</p>	<p>feladatlapok, íróeszköz</p>	<p>Írj „I” betűt az igaz, és „H” betűt a hamis állítások elé!</p> <p><input type="checkbox"/> A versekben csak valóságos dolgok szerepelhetnek.</p> <p><input type="checkbox"/> A versekben az állatok is kaphatnak emberi tulajdonságokat.</p> <p><input type="checkbox"/> A költőnek minden helyesírási szabályt be kell tartania.</p> <p><input type="checkbox"/> A versekben az állatok is megszólalhatnak.</p> <p><input type="checkbox"/> Minden vers rímel.</p>

	Ha egy válaszként azt írtad, hogy hamis, akkor gondold végig, hogy szerinted miért az!	A tanulók megoldják a feladatot.				(3. számú melléklet) Megoldás: H, I, H, I, H
2'	Érékelés Megdicsérem az órán aktívan dolgozó tanulókat.	-	értékelés	FOM	-	-

Melléklet

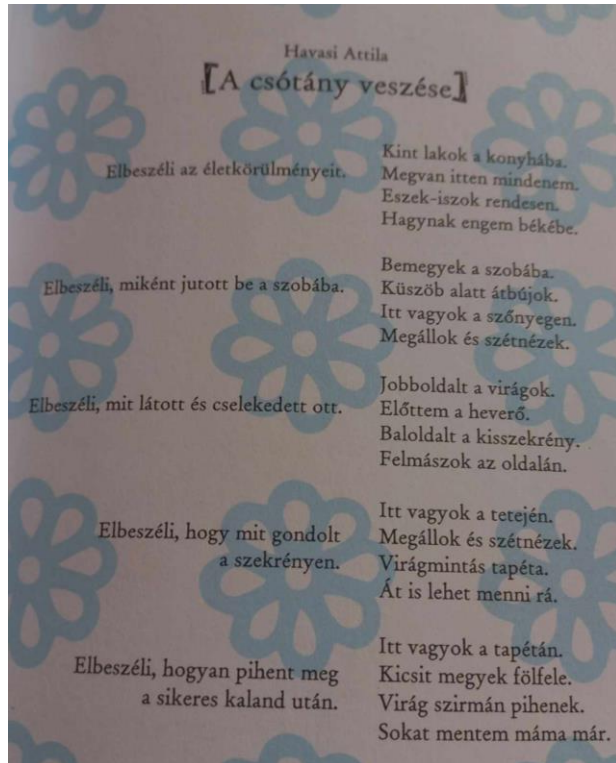
3. Tóth Krisztina: Vombat

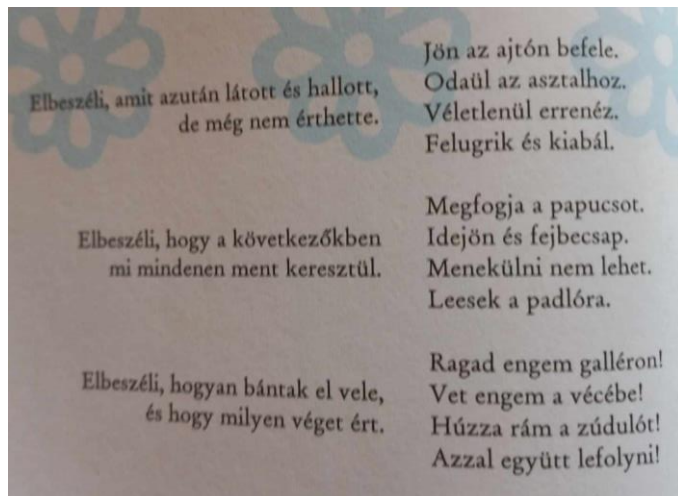
Forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest. pp. 40.



4. Havasi Attila: A csótány veszése

Forrás: Banyó Péter, Csányi Dóra (szerk.) (2005): Friss tinta!: [Mai gyerekversek] Pagony. Csimota. Budapest. pp. 31-32.





5. Szintetizáló feladat
Forrás: saját munka

Írj „I” betűt az igaz, és „H” betűt a hamis állítások elé!

- A versekben csak valóságos dolgok szerepelhetnek.
- A versekben az állatok is kaphatnak emberi tulajdonságokat.
- A költőnek minden helyesírási szabályt be kell tartania.
- A versekben az állatok is megszólalhatnak.
- Minden vers rímel.

3. számú melléklet: Felhasznált kérdőív

Színezd be azt a karikát, amely a rád igaz választ jelzi, és válaszolj a kérdésekre!

1. Hogy érezted magad a tanórán?



nagyon rosszul



inkább rosszul



inkább jól



nagyon jól

2. Mennyire szeretsz verseket olvasni, hallgatni?



egyáltalán **nem**



inkább **nem** szeretek



inkább szeretek



nagyon szeretek

Milyen verseket szoktál olvasni, hallgatni? Írj példákat!

3. Mennyire hozta meg a kedvedet a tanóra a versolvasáshoz?



egyáltalán **nem** hozta meg a kedvem



inkább **nem** hozta meg a kedvem



inkább meghozta a kedvem



nagyon meghozta a kedvem

4. Milyen sorrendet állítanál fel az alábbi tevékenységek között, ha te dönthetnél az olvasásóra feladatairól? (1: Amit legszívesebben csinálnál olvasás órán, 5: amit legkevésbé csinálnál szívesen)

illusztráció készítés

versek, mesék **írása**

tankönyvi feladatok megoldása

mese vagy vers **eljátszása**

beszélgetés a szövegről

5. Mít gondolsz az alábbi mondatról?

A vers- és meseírásban az a legfontosabb, hogy jó legyen a helyesírásom, és szép legyen a külalak.



egyáltalán
nem értek
egyet



inkább **nem**
értek egyet



inkább
egyetértek



teljesen
egyetértek

6. Mít gondolsz az alábbi mondatról?

Szívesen megtanulnék verset vagy mesét írni.



egyáltalán
nem igaz rám



inkább **nem**
igaz rám



inkább igaz
rám



teljesen igaz
rám

7. Szoktak otthon olvasni a felnőtt családtagjaid?



egyáltalán **nem**



inkább **nem**



inkább igen



igen, gyakran

8. Van olyan felnőtt családtagod, aki rendszeresen szokott alkotni? (Írni, festeni, fotózni, barkácsolni stb.)



egyáltalán **nem**



inkább **nem**



inkább igen



igen

9. Szoktál otthon verset mondani, vagy megzenésített verset énekelni?



egyáltalán **nem**



inkább **nem**



inkább igen



igen, gyakran

Milyen verseket szoktál mondani,
vagy énekelni? Írj példákat!

10. Nyilatkozatok

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függelék: A MATE egységes szakdolgozat /

diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.2. sz. melléklete: Nyilatkozat a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

A hallgató neve: VUCSETA PANNA
A Hallgató Neptun kódja: FUZFO9
A dolgozat címe: Kreatív írás gyakorlatok a pedagógiában
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitóri rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően

- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitóri rendszerében.

Kelt: 2024. év április hó 21. nap

Vucseta Panna

Hallgató aláírása

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függeléke: A MATE egységes szakdolgozat /
diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.1. sz. melléklete: Konzulensi nyilatkozat

NYILATKOZAT

Vucseta Panna (FUZFO9) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A szakdolgozatot a záróvizsgán történő

védésre javaslom / nem javaslom

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem

Kelt: 2024. április 19.



belső konzulens