

KISZELY ZOLTÁN

The Write Way?

Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásktatással kapcsolatban

Bevezetés

Az idegen nyelvi írásktatás reflektorfénybe kerülése (Dyer, 1996; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996) jó alkalom, hogy visszatekintsünk azokra a főbb fejlődési állomásokra, amelyek az utóbbi néhány évtizedben szegélyezték ennek a területnek az útját. A szakirodalom megállapításait azonban időről-időre érdemes a gyakorlatban is kipróbálni, hiszen saját tanítási tapasztalataink ellentmondhatnak a szakirodalomban leírtaknak. Ez különösen igaz lehet az írás tanítására, ahol a publikációk javarészt az angolszász országokban jellemző helyzetről szólnak. A dolgozat első felében ezért az elmúlt évtizedek két fő trendjének, az eredmény- és a folyamatközpontú írásktatásnak (product and process approaches) a jellegzetességeit és a mellétük, illetve ellenük szóló éveket vizsgálom angolszász szakirodalom alapján. A dolgozat második részében pedig egy saját főiskolai hallgatóim által kitöltött kérdőív bemutatása és elemzése következik, amely a diákok a két különböző írásktatási módszerhez való hozzáállását vizsgálta. A vizsgálat célja a szakirodalomban felsorakoztatott érvek és a magyar diákok érveinek összehasonlítása volt.

Az eredményközpontú irányzatok

A szakirodalom két különböző módszerről tesz említést az eredményközpontú irányzatok címszó alatt: az irányított fogalmazás (controlled composition) modelljéről (Silva, 1990; Kroll, 1991) és a hagyományos retorikáról (current traditional rhetoric) (Silva, 1990), Grabe & Kaplan, 1996). E módszereknek közös tulajdonsága, hogy az írás végterméke, nem pedig az írás folyamata áll az érdeklődésük középpontjában. Vezérelvük a nyelvfeldolgozás alulról felfelé irányuló stratégiája (Nunan, 1998), amely szerint a nyelvet a legkisebb nyelvi egységekből kiindulva, egyre nagyobb egységek felé haladva építjük fel.

Az irányított fogalmazás Charles Fries 1940-es évek közepén megkezdett munkásságában gyökerezik. Az audió-lingvális módszerhez hasonlóan ez az irányzat is a strukturalista nyelvészetből és a behaviorista pszichológiából táplálkozik, amelyek szerint a nyelv főként a beszélt nyelvet jelenti, a tanulás pedig szokásformálás (Silva, 1990). Ebből következően az írás csupán másodlagos a beszédhez képest,

Cikkünk a szerző előadásának a publikációja, amely a Veszprémben, 1999. április 8. és 10. között megrendezett IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson hangzott el.

elsődleges célja, hogy beszédszokásainkat megerősítse és gyakoroltassa. Az írás pusztán azon módszerek egyike, amelyek segítségével korábban megtanult nyelvi szerkezetek bevésése lehetővé válik. A szöveg közönsége és célja nem kap hangsúlyt, az írók/tanulók egyetlen feladata nyelvtanilag helyes mondatokból álló fogalmazások készítése. A tanárnak a nyelvi kérdések döntőbírájaként az a feladata, hogy a szövegekben fellelhető összes nyelvtani és szókinccsel kapcsolatos problémát kijavítsa. Ez a hibajavítás azonban nem terjed túl a mondat szintjén, így a szöveg nem lát el kommunikatív funkciókat, hanem csupán arra szolgál, hogy bizonyítsa a diákok különböző nyelvi struktúrákban való jártasságát. Az osztályban a tanulók mintaszövegeket utánoznak és alakítanak át, de az írás javarészt otthon történik. Összefoglalva: az írás nem önálló készség, hanem csupán a beszédkészség „szolgálóleánya”.

Az 1960-as évek közepétől az irányított fogalmazás módszerét egyre több kritika érte. Mivel fogalmazástanítás címén nem volt kielégítő pusztán nyelvtanilag helyes mondatok írását tanítani, ellenzői amellet érveltek, hogy hidat kell ácsolni az irányított és a szabad fogalmazás között (Silva, 1990). A probléma megoldására kialakult irányzatot hagyományos retorikának nevezték el. A módszer a kontrasztív retorikán alapult (Grabe & Kaplan, 1996), amelynek egyik fő eleme, hogy a fogalmazások elkészítésekor a mondatnál magasabb szintű egységet, a retorika szintjét is figyelembe kell venni. A nyelvhelyesség, a nyelvhasználat és a helyesírás továbbra is nagyon fontos szerepet játszik, azonban a diákoknak egy olyan sémára is szükségük van, amely alapján meg tudják oldani írásos feladataikat (Silva, 1990). Ennek a megközelítésnek a homlokterében tehát a szöveg logikai felépítésének és elrendezésének alapos tanulmányozása áll, mégpedig a bekezdések szerkezeti egységei (tételmondat, kifejtő mondatok, konklúzió), a bekezdésekben lévő gondolatok különböző elrendezési módja (analógia, összehasonlítás, kategorizálás, felosztás, definíció, érvelés, leírás stb.), a bekezdések sajátosságai (egység, kohézió, koherencia), az esszék szerkezeti egységei (bevezetés, tárgyalás, konklúzió) és az esszék különböző felépítési módozatai (elbeszélés, leírás, érvelés, magyarázat). A diákok feladata az, hogy modellként szolgáló szövegek alapos áttanulmányozása után a megismert szerkezeti egységeket megfelelő tartalommal töltsék meg, a tanár feladata pedig megállapítani, hogy a szöveg megfelel-e az anyanyelvű beszélők elvárásainak. A módszer egy jellegzetes osztálytermi megoldása az, amikor a diákok a megadott témáról lista formában leírják a gondolatokat, tételmondatokat és kifejtőmondatokat fogalmaznak, elkészítik esszéjük vázlatát, amely alapján megírják a fogalmazás végső változatát (Silva, 1990).

Az eredményközpontú írástani módszert ért számos kritika egyike, hogy a szövegek nyelvi megfogalmazásának pontosságára túlságosan nagy hangsúlyt fektetnek a tartalom rovására (Silva, 1990). Annak ellenére, hogy az írás nem lineáris folyamat, a diákok semmilyen segítséget nem kapnak a fogalmazás folyamata során felmerülő gondolataik megoldására (Kroll, 1991; Johnston, 1996; Grabe & Kaplan, 1996). Ez a lineáris és előíró jelleg akadályozza a kreatív gondolkodás és írás kialakulását (Silva, 1990). Az írás tanítása legfőképpen a diákok a fogalmazás végső változatában elkövetett hibáinak megbeszélésére korlátozódik (Kroll, 1991). Ezek az irányzatok azt az érzést keltik a diákokban, hogy az írás kizárólag és szükségszerűen magányos tevékenység, amelyben csupán az alkotó vesz, illetve vehet részt (Grabe & Kaplan, 1998).

A folyamatközpontú irányzat

Az eredményközpontú írásoktatással szembeni fenntartások két forrásból táplálóztak. Először is, az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeiben megnövekedett az íráskurzusok jelentősége, mert a diákok fogalmazásai meghatározó szerepet kaptak az egyetemi és főiskolai felvétellel jelentkezők alkalmasságának elbírálásában, a hagyományos írásoktatási módszerek pedig ezt a célt nem tudták kielégíteni. Másodszor, ebben az időszakban kezdett tér hódítani a kognitív pszichológia, amelynek az egyik legfőbb tanítása az, hogy a kognitív képességek tanulmányozhatóak, az írás pedig rekurzív, nem lineáris folyamat (Grabe & Kaplan, 1996). Ezek eredményeképpen az írástanításban a hangsúly a fogalmazás végső produktumáról az írás folyamatára helyeződött át (Silva, 1990; White & Arndt, 1991; Brown, 1994; Nunan 1998).

A folyamatközpontú írásoktatás egy jól körülhatárolt, egyértelmű definíciójának megfogalmazására még senki nem vállalkozott a kutatók közül (Caudery, 1995), ezért az itt ismertetendő jellegzetességek az irányzat jellemzőnek tekintett legfőbb tulajdonságait villantja fel.

A folyamatközpontú írásoktatás kiindulópontja annak a vizsgálata volt, hogy hogyan írnak az írók (Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Johnston, 1996). Megállapították többek között (Krashen, 1984), hogy a jó írók kifinomultabb írásstratégiával rendelkeznek, mint a gyengébben írók, több időt töltenek a tervezéssel, többször olvassák át a vázlateikat és nagyobb gondot fordítanak a végső változat átnézésére. Az írás eszerint olyan összetett, rekurzív folyamat, amelyben a revízióknak, az ellenőrzésnek, a többszöri újraolvasásnak döntő jelentősége van (Silva, 1990; Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Brown, 1994; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996).

Az irányzat egyik fő alapelve, hogy minél többet írnak az emberek, annál jobb írók lesznek, ezért a diákoknak a lehető legtöbbet kell írniuk anélkül, hogy túlságosan nagy figyelmet szentelnének a formai (nyelvi) követelményeknek (Dyer, 1996). Az írók számára maga az írás felfedező utat is jelent, amelyben rátalálnak igazi mondandójukra. Mivel az írás ugyanolyan kommunikatív tevékenység, mint például a beszéd, ezért nem lehet más nyelvi készségekkel szemben alárendelt pozícióban, illetve az írás célját és közönségét is nagymértékben tekintetbe kell venni a fogalmazások elkészítésénél (Johnston, 1996).

A tanár már nem a nyelvi kérdések döntőbírája, hanem inkább elősegítőként funkcionál, aki diákjai fogalmazási készségeinek kialakítására és az általuk létrehozott szövegek tartalmi javítására törekszik (Kroll, 1991; White & Arndt, 1991; Dyer, 1996; Grabe & Kaplan, 1996; Johnston, 1996). A tanár nem nevezi meg a fogalmazás témáját, hanem a diákok olyan dolgokról fejtik ki gondolataikat, amelyek számukra, személy szerint, nagy jelentőséggel bír (Dyer, 1996; Gadd, 1998). A tanár másik fontos feladata olyan írást motiváló osztálytermi légkör kialakítása (Silva, 1990; White & Arndt, 1991; Brown, 1994), amelyben szóbeli és írásbeli visszajelzés adható mind a tanár, mind a diákok részéről tanár-diák konferenciák és társjavítások (peer editing) formájában az írás folyamatának bármelyik szakaszában (Brown, 1994; Grabe & Kaplan, 1996).

A nyelvtani feladatoknak nincs nagy jelentősége ebben az írásoktatási módszerben, a nyelvtan csupán a kifejezés világosságát segíti, de semmi esetre sem végcél (White & Arndt, 1991; Dyer, 1996; Nunan, 1998).

Noha jó néhány kutató nem tagadja a fogalmazási folyamat végső termékének jelentőségét (White & Arndt, 1991), a folyamatközpontú írásoktatás során mintaszövegeket nem utánzás (Dyer, 1996) céljából ad a diákok kezébe, hanem csak további ötletek gyűjtéséhez (White & Arndt, 1991). Az eredményközpontú irányzatokkal ellentétben a folyamatközpontú módszerben az írás végterméke nem „előre kialakított” (White & Arndt, 1991, p. 5).

Ha definícióra nem is, a módszer kritikájára azonban annál többen vállalkoztak. Az 1980-as évek közepén megjelenő kritikák központi tétele szerint a folyamatközpontú írástanítás olyan oktatási gondolat, amely nélkülözi az erős elméleti alapot és kevesebb kérdésre ad megoldást, mint amennyit magáról hirdet (Grabe & Kaplan, 1996). Mivel a folyamatközpontú írástanítás induktív tanuláson alapszik, bizonyos, hogy nem minden diák számára egyformán előnyös (Nunan, 1998). A módszer továbbá nem veszi figyelembe a diákok írásszükségleteit sem, mert túlságosan tág teret enged az író belső én-kifejezésének anélkül, hogy az adott szöveg társadalmi és kulturális összefüggéseire rámutatna (Horowitz, 1986, idézi Silva, 1990). Ez azért fontos, mert rengeteg, az író kontrollján kívül eső társadalmi és kulturális összetevő határozza meg egy szöveg végső formáját (Horowitz, 1986, idézi Silva, 1990), amelyek nélkül az légüres térben mozog. Ennek eredményeképpen a folyamatközpontú módszer nem készíti fel a diákokat a tanulmányaik során adódó szövegtípusok írására, elsősorban az esszéírásra, amelyet sok vizsga helyez középpontba (Horowitz, 1986, idézi Dyer, 1996). A folyamatközpontú módszer azt sem veszi figyelembe, hogy a szövegeknek társadalmi funkciójuk is van (Gadd, 1998).

A következő kritikai észrevétel is az írásos feladatokhoz és a szövegtípusokhoz kapcsolódik. Eszerint a folyamatközpontú módszer a diákokat szinte kizárólag a narratív jellegű fogalmazások írására korlátozza (Nunan, 1998), más szövegtípusoknak, amelyek megismerése szintén fontos volna, nincs helye ebben a módszerben. Mintaszövegekre azért is szükségük van (Nunan, 1998), mert egy üzleti levél, egy jelentés, vagy akár csak egy argumentatív esszé megírását sem lehet elvárni senkitől, ha még életében nem látott ilyen típusú szövegeket. Ráadásul, ha a folyamatközpontú irányzat azt tanítja, hogy *hogyan* írnak a jó írók, akkor azt miért nem tanítja, hogy *mit* írnak?

A fentiek ellenére a folyamatközpontú módszer kétségtelenül jelentősen járult hozzá az idegen nyelvű írásoktatás fejlődéséhez, de természetesen bármely más módszerhez hasonlóan, ez sem oldotta meg az írástanítás összes gondját, hanem arra ösztönözte a kutatókat és a nyelvtanárokat, hogy a kritikai megjegyzések tükrében új megközelítéseken gondolkodjanak.

A folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatos problémák kezelésére két módszer körvonalazódott. Az egyik az úgynevezett English for Academic Purposes (EAP) (egyetemi célokhoz szükséges angol) vagy más néven a műfajközpontú (genre-based) megközelítés. Mivel az írás legfőképpen társadalmi cselekvés, ezért a szöveg közönségének vannak bizonyos elvárásai a szöveg felépítésével kapcsolatosan, függően annak típusától, illetve műfajától. Ebből következően a folyamatközpontú írásoktatás íróközpontúságával ellentétben az EAP az olvasót és annak a szöveggel szemben támasztott elvárásait helyezi középpontba. A folyamatközpontú módszer individualizált, az önkifejezést szem előtt tartó megközelítése helyett az EAP meghatározott műfajok (önéletrajz, akadémikus esszék, jelentés stb.) explicit megtanításával társadalmi kontextusba helyezi a diákok által létrehozandó szöveget (Silva, 1990).

A másik módszer Dyer (1996) feladatközpontú megközelítése, aminek az a lényege, hogy kommunikatív feladatok keretében egyesíti az eredmény- és a folyamatközpontú írásktatás előnyös tulajdonságait. Ilyen feladat lehet szerinte például információk lejegyzése, annotált bibliográfiák készítése vagy esettanulmányok írása. Anélkül, hogy feladatközpontúságról beszélne, Brown (1994) szintén az eredmény- és a folyamatközpontú írásktatás előnyös tulajdonságait integráló tanítás mellett érvel. Szerinte az írás célja mindenféleképpen a szöveg, ami az írás végterméke, tehát az írás folyamatának vizsgálata azért fontos, hogy minél magasabb színvonalú végterméket kapjunk. Az írás folyamatának tanulmányozása tehát nem cél, hanem csupán eszköz. Nunan (1998) is egy kiegyensúlyozott írástanítási módszertanról beszél és hangsúlyozza, hogy az írás során a kreativitás és a hatékony kommunikáció bizonyos konvenciók határain belül érvényesül.

Székesfehérvári attitűdvizsgálat

Silva (1990) cikkének zárszavában arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző írásktatási módszerek osztálytermi hatékonyságáról még nem publikáltak kutatási eredményeket. Ezt jelen dolgozat sem tudja felvállalni, hiszen a módszerek összehasonlításában olyan nagyszámú változóval kellene megbirkózni, hogy egyértelműen igazolt eredményekre nem lehetne számítani. Jelen kutatás azzal a céllal készült, hogy egyrészt felmérje, mennyire különbözik a diákok hozzáállása az eredmény-, illetve a folyamatközpontú írástanításhoz, másrészt összevesse a szakirodalomban felsorakoztatott érveket a magyar diákok érveivel. A felmérés első hipotézise szerint a folyamatközpontú írásktatást a diákok jelentős többsége fogja preferálni az eredményközpontúval szemben, míg a második szerint a szakirodalom érvei és a kutatás adatai nem mindenhol fogják igazolni egymást.

Az 1998/1999-es tanév őszi félévében a „Reading and Writing Skills” című szeminárium keretében két 90 perces tanórán át összefoglalók készítésével foglalkoztunk a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola I. éves angol szakos hallgatóival. A feldolgozás módszere a következő volt: elolvastunk egy öt bekezdést tartalmazó szöveget, amelyet lépésről lépésre foglaltunk össze közösen az órán. Miután minden diák számára érthető volt a szöveg, először az egyes bekezdések tételmondatait írtuk át, majd a bekezdésekből kiválasztottunk néhány fontos, a tételmondatot alátámasztó részletet, amelyeket szintén mondatokba foglaltunk. Ezután egy bevezető és egy befejező mondatot fogalmaztunk az összefoglalás első és utolsó mondataként. Ezt követően szövegkohéziós eszközökkel egészítettük ki a szöveget, hogy az valóban szöveg legyen. Ez a szöveg, illetve a követett lépések modellként szolgáltak a hallgatók számára egy otthon elkészítendő összefoglalóhoz, amelyre osztályzatot kaptak. Három, az angol nyelv XX. század végi helyzetéről szóló cikk közül választhattak. A fenti módszer leginkább az eredményközpontú módszer jegyeit viseli magán, mert nagy hangsúlyt fordított a szöveg szerkezeti felépítésére, a tételmondatok nyelvileg helyes parafrázisára, és modellt is biztosított a diákok számára. A szöveg végsőnek szánt változatán pedig nem lehetett változtatni.

A tavaszi félévben érvelő (argumentatív) esszével foglalkoztunk négy tanórán keresztül. A tíz lehetséges téma megbeszélése és kiválasztása után (ez 90 percet vett igénybe) az azonos témát választott diákok csoportokba szerveződve minden

eszükbé jutó dolgot leírtak (brainstorming) a témával kapcsolatosan. Ezután, immár önállóan, ezek közül egyet kiválasztva mindenki megfogalmazta esszéje tételmondatát. Ehhez a hallgatók kaptak egy kritériumlistát kérdések formájában. A tételmondatokat felolvasták egymásnak és a tanárnak, majd kritikával látták el a megoldásokat. Néhány esszéindító stratégia megbeszélését követően a diákok megírták esszéjük bevezetését. Néhány hasznos kifejezés és lehetséges szerkezeti felépítés megbeszélése után a diákok nekiláttak az esszé kidolgozásának, de az órán gyakorlatilag senki nem tudta befejezni. Otthon fejezték be a dolgozatukat, és erre kaptak osztályzatot, azonban mindenkinek lehetősége volt arra, hogy egy „utolsó utáni” változatot is készítsen, figyelembe véve a tanár a végsőnek szánt változatra adott megjegyzéseit. Annak ellenére, hogy néhány eredményközpontú jellegzetesség is megtalálható ebben a megközelítésben (pl. lehetséges szerkezeti felépítések megbeszélése), ez a tanítási stratégia inkább a folyamatközpontú módszerhez áll közelebb, mert már az órán a később leosztályozandó dolgozatukat írták, kész argumentatív esszémintát nem olvastak, a készülő műveiket a társaikkal és a tanárral megbeszélhették, ötleteket meríthettek egymástól, az órai azonnali visszacsatolás miatt állandó revízióra voltak kényszerítve, és mert a tartalmi előkészítésre nagy hangsúlyt fordítottunk, pompás viták alakultak ki (például a magyar média felelősségéről, az iskolai puskázásokról és az életkor nyelvtanulásban betöltött szerepéről).

Résztevők

A kutatás résztvevői a Kodolányi János Főiskola 37 első éves, három különböző csoportba tartozó angol szakos hallgatója volt. A három résztvevő csoport a következő volt: (1) egy angol nyelvtanár szakos csoport 14 fővel (2) egy angol-kommunikáció szakos csoport 13 fővel és (3) egy másoddiplomás képzésben résztvevő angol nyelvtanár szakos csoport 10 fővel. Mivel a „Reading and Writing Skills” óra az összes I. évfolyamos hallgató számára kötelező, mind a kilenc I. évfolyamos csoportban foglalkoztunk összefoglalókkal. Az argumentatív esszé írását csak hat csoportban gyakoroltuk, a másik három csoportban erre 1999 áprilisának második felében kerül sor. A három csoport kiválasztása úgy történt, hogy a főiskolán létező három különböző angol szakos csoportfajtából (egyszakos nyelvtanár, angol-kommunikáció és másoddiplomás angol nyelvtanár) egy-egy képviseltesse magát, habár az egyes csoportfajták közötti attitűdbeli különbség magyarázatát a dolgozat nem tartja feladatának.

Módszer

A hallgatók 1999 márciusában egyik órájuk első tíz percében három nyitott kérdést tartalmazó kérdőívet töltöttek ki, amelyen a nevüket nem kellett feltüntetni. A kérdőív bevezetőjében két mondatban emlékeztettem őket a két különböző feldolgozási módszerre. A három kérdés, melyre a diákoknak nem volt kötelező pontra válaszolniuk, a következő volt:

1. Melyik módszer volt jobb, és miért?
2. Milyen előnyeik és hátrányaik voltak?
3. Melyik módszer nyújtott több segítséget a dolgozat elkészítéséhez?

Eredmények

Először a diákok válaszai alapján megállapítottam, hogy melyik módszert részesítették előnyben. Néhányan nem tudtak állást foglalni, ezért szerepel három oszlop a táblázatban.

A diákok írásktatási módszerekhez való hozzáállása

Csoport + Létszám	Eredményközpontú módszert előnyben részesítők	Folyamatközpontú módszert előnyben részesítők	Állást nem foglalók
1. csoport (angol, 14)	3	10	1
2. csoport (angol-kommunikáció, 13)	4	4	5
3. csoport (angol másoddiplomás, 10)	4	4	2
Összesen (37)	11	18	8

A táblázat alapján a folyamatközpontú írásktatás viszi el a pálmát, míg az eredményközpontú írásktatást előnyben részesítők és azok, akik nem tudtak állást foglalni, körülbelül azonos arányban képviseltetik magukat. Az egyes csoportok közötti különbség elemzése ugyan nem feladata a dolgozatnak, de érdekes, hogy az egyszakos csoport egyértelműen a folyamatírást tartotta jobbnak, míg a másik két csoport megosztott maradt a kérdésben.

Az eredményközpontú írástanítás mellett a következő érveket sorolták fel a diákok. Ez a lista értelemszerűen a folyamatközpontú írásktatás kritikájaként is értelmezhető. (Az érvek száma és az e módszert preferáló diákok száma nem esik egybe, hiszen ugyanaz a diák több érvet is felsorolhatott, illetve több diák is mondhatta ugyanazt az érvet.)

- az ötletekhez több idő szükséges, mint az órán rendelkezésre álló idő,
- az órán nincs idő az esszé kidolgozásához,
- az órán, a kijelölt időben „parancsszóra” esszét írni nagyon nehéz,
- ha van előttük egy mintaesszé, akkor pontosabban tudják mi az elvárás,
- más, fontos, írással kapcsolatos dolgok megbeszélésére is jut idő,
- nem megfelelő a fegyelem, ha nincs igazán mit csinálni,
- egyedül dolgozni könnyebb, mert a csoportos munka káoszhoz vezet,
- otthon „egy ültő helyben” megírni könnyebb,
- nehéz az esszét részekre szedve, feldarabolva megírni,
- mivel mindenkinek másról szól az esszéje, nem igazán tudnak egymásnak segíteni.

A folyamatközpontú írástanítás mellett a következő érvek hangzottak el (a fentéhez hasonlóan ez a lista pedig az eredményközpontú írásktatás kritikájának is tekinthető):

- jobb témákról lehetett írni, noha példaesszéket látni hasznos lett volna,
- érdekesebb, fantáziadúsabb, izgalmasabb,
- mások ötletei jól hasznosíthatók,
- jó hétről hétre végiggondolni a témát,
- nagyobb a motiváció,

- több kedvük van írni, ha a visszajelzés során kijavították a problémákat,
- jobb az órai hangulat,
- több segítséget kaptak, hiszen többet lehetett kérdezni,
- a tanár mindenkivel foglalkozott,
- mindenki a sajátjával foglalkozott,
- hibáikból tanulhattak,
- világosabbak az instrukciók,
- az írás felépülésének folyamata jobban látszik, ha az órán történik,
- időt takarítanak meg,
- nagyobb szabadságot élvezhettek.

Azok, akik nem foglaltak állást egyik módszer mellett sem, a következőkkel érveltek:

- a két különböző szövegtípusnak (összefoglaló és esszé) a két különböző módszer felel meg legjobban,
- az összefoglaló irányítottabb, de könnyebb, míg az esszé szabadabb, de több gondolkodást igénylő,
- nem lehet a két módszert összehasonlítani, mert más,
- az elsőnél nehéz volt koncentrálni, a második kicsit kaotikus volt, de azért hasznos,
- mindkettő egyformán jó,
- mindkettő egyformán jó, csak a téma más,
- mindkettő egyformán jó, mert elég segítséget kaptak mindkettőnél, és végül is csak otthon kellett mindkettőt megírni.

Szembetűnő, hogy az eredményközpontú megközelítést előnyben részesítők javarészt indirekt módon foglaltak állást választásuk mellett, tehát nem a módszer előnyeit domborították ki válaszaikban, hanem a folyamatközpontú módszerrel kapcsolatos fenntartásaikkal magyarázták, miért az eredményközpontút találták jobbnak. Ezzel ellentétben a folyamatközpontú megközelítést kedvelők kifejezetten ezen módszer mellett érveiket hangsúlyozták, nem pedig az eredményközpontúval szembeni kritikákat.

Az írásra rendelkezésre álló idő igen nagy jelentőségű szempont; az eredményekből kitűnik, hogy a diákok szeretik maguk beosztani idejüket.

A mintaesszé fontossága még a folyamatközpontú módszert kedvelőknél is fontos szempont volt. Könnyű belátni, hogy ezt a segítséget nem érdemes megtagadni a diákoktól, hiszen az írás még így is nagyon nagy munka az állandó gondolkodási kényszer miatt. Másrészt, az egyes szerkezeti egységek megírása nem vezethet automatikusan az egész esszé megírásához, hiszen a bekezdések összeállítására órán már nem jutott idő.

Megszívlelendő tanulság az is, hogy a csoportban való munka nehézséget jelent a diákok számára. A szakirodalom váltig hangsúlyozza ennek fontosságát, de ez itt Magyarországon, legalábbis a Kodolányi Főiskolán, a diákok körében nem aratott osztatlan sikert. Ennek magyarázata az angolszász és a magyar oktatási hagyományok közötti különbségben keresendő, hiszen az együttes munkának a magyarországi tanórákon nincs igazán erős hagyománya. Ebből következően a tanárookra a csoportos munka levezénylése igen jelentős terheket ró, amivel az adatok szerint a tanárnak nem is sikerült igazán megbirkóznia. A diákok életkora, illetve érettsége is

meghatározó, hogy milyen sikerrel lehet a csoportmunkát irányítani, nem véletlen, hogy a másoddiplomás képzésben résztvevők a csoportmunkával kapcsolatban csak pozitív dolgokat említettek. Ezzel kapcsolatos az a megjegyzés is, hogy nem jó a figyelem, ha nincs igazán mit csinálni. Tehát a diákok számára a lehető legpontosabban körül kell határolni a feladatot, ha azt akarjuk, hogy az órán is dolgozzanak. Másrészt, ha a diákok tudják, hogy úgymint otthon kell legépelniük az esszét, néhányan inkább a kényelmes órai semmittevést választják.

A folyamatközpontú módszert előnyben részesítők leginkább a motiváció miatt kedvelték ezt a megközelítést. Az érdekesebb témák, a fantáziadúsabb feladat, az azonnali hibajavítás, a saját beadandó esszével való órai foglalkozás, a tanár minden diákra kiterjedő figyelme, a nagyobb szabadság és órai aktivitás, az időmegtakarítás és a jobb órai hangulat egyaránt a diákok nagyobb, a feladathoz kötött motivációját mutatta.

Az a megjegyzés, hogy a tanár mindenkivel foglalkozott, bizonyára olyan diáktól származott, akivel a tanár sokat foglalkozott, ugyanis mindenkire sajnos nem jutott egyenlő mértékű figyelem. Érdekes, hogy mind a kettő, valamelyik módszer előnyben részesítő diákcsoport megemlítette, hogy az általuk preferált módszer nagyobb segítséget adott a feladat elkészítéséhez. Erre talán az lehet a magyarázat, hogy a két különböző típusú írásmű elkészítéséhez a különböző módszerek jobban megfeleltek. Az eredményközpontú tanítás egyik ismérve, amely szerint a tanár a nyelvi kérdések döntőbírájaként funkcionál, általános elvárás a diákok részéről. A kérdőívekből ez ugyan nem derült ki, de az esszék javítása során, ha csak jeleztem a hibát, de nem tüntettem fel egy helyes megoldást, a diákok hajlamosak voltak változatlanul hagyni az aláhúzott részt. A tanárnak tehát rengeteg a tennivalója a diákok önálló gondolkodásra és önálló nyelvtanulásra való nevelésében is, hiszen nehéz úgy elszakadni a mondat szintű hibajavítástól, ha azt a diákok kifejezetten igénylik.

A harmadik csoportba tartozó válaszok közös jellemzője, hogy nem foglalnak állást egyik módszer mellett sem, elsősorban azért, mert különböző okok miatt mindkettőt egyformán hasznosnak, illetve a témák különbözősége miatt nehezen összehasonlíthatónak találták.

Konklúzió

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a két módszer közül a folyamatközpontú írásktatásra voksolt a diákok többsége. Némileg meglepő, hogy a kiinduló hipotézis, amely szerint a folyamatközpontú oktatás döntő győzelmet fog aratni, nem igazolódott teljes mértékben. Ez azt a jól ismert tételt bizonyítja, hogy a látszat néha csal, mert a kutató tanár személyes benyomása azt mondatta, hogy a folyamatközpontú módszer jóval népszerűbb a másiknál.

A szakirodalomban az egyes megközelítések mellett és ellen felsorakoztatott érvek többsége a magyar körülmények között is helytállónak bizonyult (az esszé felépülésének folyamata, mintaesszék bemutatásának jelentősége, a kreativitás fejlesztése, a motiváló légkör kialakítása), de egy ponton a kutatás más megvilágításba helyezett egy, a szakirodalomban a folyamatközpontú írástanítás egyik sarokkövének tekintett elemet. Ez a csoportmunka szerepe. A szakirodalom szerint ez nagyon hasznos lehet. Az ötletek gyűjtése szempontjából való hasznosságát a kuta-

tás résztvevői is elismerték, de szerintük a csoportmunka miatti szabadabb légkör a fegyelem lazulásához, néha átmenetileg kaotikus osztálytermi állapotok kialakulásához vezetett. Fontos tanulság tehát, hogy a magyar diákokat megfelelően fel kell készíteni egymás gondolatainak tiszteletben tartására, elfogadására és a közös munka felelősségére. Második hipotézisünk tehát, egyáltalán nem meglepő módon, igazolást nyert.

Fontos tanulsága a kutatásnak az is, hogy a tanítás hatékonysága nem feltétlenül azon múlik, hogy az egyes nyelvoktatási módszereket milyen tiszta formában alkalmazzuk, hanem azon, hogy a tanítási csoportnak megfelelő módszereket válasszunk függetlenül attól, hogy azok milyen nyelvoktatási filozófia égisze alá tartoznak.

Nem feledkezhetünk meg a kutatás korlátairól sem. A témák különbözősége miatt, ahogy azt az állást nem foglalók megfogalmazták, valóban nehéz összehasonlítani egy összefoglaló és egy argumentatív esszé tanításának módszereit, mert a két szövegtípus közötti eltérés természetesen meghatározta a feldolgozás eltérő jellegét. Elképzelhető, hogy árnyaltabb eredmény született volna, ha olyan szövegtípusok (pl. elbeszélő és leíró esszé) tanításával kapcsolatban hasonlítottam volna össze a diákoknak az eredmény-, illetve a folyamatközpontú írásoktatási módszerhez való hozzáállását, amelyek jobban hasonlítanak egymásra, mint az összefoglaló és az érvelő esszé. A szövegek témái is befolyásolhatták az eredményt. A kutatás további korlátai voltak, hogy csak a Kodolányi János Főiskolára járó diákok vettek részt benne, viszonylag kis mintán készült, és a tanár, a kutató és az értékelő ugyanaz a személy volt. Az egész I. éves évfolyam bevonása a kutatásba megbízhatóbb és a csoportfajták közötti különbségeket is részletesen elemezni.

IRODALOM

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall Regents
- Caudery, T. (1995). What the „process approach” means to practising teachers of second language writing skills *TESL; EJI* (4) A-3. Interneten: http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej04/a3.html
- Dyer, B. (1996). L1 and L2 composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and taskbased language teaching. *ELT Journal*, 50 (4), pp. 312–317.
- Gadd, N. (1998). Towards less humanistic English teaching. *ELT Journal* 52 (3), pp. 223–234.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective. Applied linguistics and language study*. London and New York: Longman
- Johnston, H. (1996). Survey review: Process writing in coursebooks. *ELT Journal* 50 (4), pp. 347–355.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon
- Kroll, B. (1991). Teaching writing in the ESL context. In: M. Celce-Murcia (szerk.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 245–263). New York: Newbury House (Reprinted by Akadémiai Kiadó, Budapest)

- Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction developments, issues, and directions in ESL. In: B. Kroll (szerk.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). Cambridge applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press
- White, R. and Arndt, V. (1991). *Process writing*. London and New York: Longman

Megjelent a teljes a nyelvkönyv!

CZOBOR ZSUZSA - HORLAI GYÖRGY

Lopva angolul

A három részből álló angol nyelvkönyv egy detektívtörténet segítségével a teljesen kezdő szinttől a középfok előtti (pre-intermediate) szintig készíti fel a nyelvtanulókat. A három könyv nyelvtani anyagát a negyedik, *Nyelvtani összefoglaló* kötet foglalja egységes rendszerbe.

A leckék utasításai és a nyelvtani magyarázatok magyar nyelvűek. Minden kötet végén angol-magyar szójegyzék található, valamint a kötetben közölt gyakorlatok megoldásai, ami mind az egyénileg, mind a csoportosan tanulók munkáját megkönnyíti. A három könyvnek fontos kiegészítő része az egyenként négy kazettából álló hanganyag.

Segíti a könyvsorozat használatát, hogy anyaga CD-ROM-on is hozzáférhető. A három lemez sok és változatos kiegészítő gyakorlatot is tartalmaz.

**ANGOL NYELVTANI
ÖSSZEFOGLALÓ**
112 old., 800 Ft

**ANGOL NYELVKÖNYV 3/2
ALAPSZINT/ELEMENTARY**
220 old., 1080 Ft

**ANGOL NYELVKÖNYV 3/1
KEZDŐKNEK/STARTER**
220 old., 980 Ft

**ANGOL NYELVKÖNYV 3/3
PRE-INTERMEDIATE**
228 old., 1200 Ft

CORVINA
