

Erkölcsei gondolkodás 9–10 évesek írásbeli szövegalkotásában

Az anyanyelvi nevelésben a fogalmazás tanítása összetett tevékenység, mert az iskolába lépéstől egészen a fogalmazás konkrét tanításáig sokféle nyelvhasználati mód gyakorlásának eredménye a fogalmazás tanításában szintetizálódik. A fogalmazás-tanítás hagyományos stratégiája a tanulói fogalmazás alapos előkészítésén (szerkezeti, tartalmi és stilisztikai szinten) alapul. Felvetődik azonban a kérdés, hogy különösebb előkészítés nélkül képesek-e a tanulók a fogalmazás elején szöveget létrehozni önállóan, illetve egy általuk ismert történetet továbbgondolni, netán erkölcsi gondolatokat írásban megfogalmazni.

Erkölcsei kérdések megfogalmazása: különbségek a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználatban

A nyelv fejlettségi szintje és a kognitív funkciók fejlődése mellett a fogalmazási képesség fejlődésének további két fontos tényezője a szociális és a morális fejlődés, amelyek a fogalmazási képesség minőségi színvonalában integrációs szerepet töltenek be (Bereiter, 1980; idézi Molnár, 2000). A gyerekek morális fejlődését a konkrét erkölcsi példák mellett indirekt módon az olvasókönyvi szövegek is fejlesztik. Annak ellenére, hogy a gyerekek ebben az életszakaszban is még általában a külső elvárásoknak és a felnőtteknek próbálnak megfelelni, mégis megfogalmazódhatnak bennük olyan erkölcsi kérdésekre adott válaszok, amelyek egy-egy morális tartalmú szövegben rejlenek. Általában az ilyen erkölcsi tartalmú kérdések egy-egy olvasmány megbeszélésekor fél is merülnek az anyanyelvi órákon, mint például: „Te mit tettél volna...?” „Képzeld magad a ... szereplő helyébe/helyzetébe!”, de a legtöbb esetben a tanulói vélemények szóban fogalmazódnak meg, és gyakran a felnőtt erkölcsi elvárásának megfelelően. Az olvasókönyvek történetei között találkozhatnak a tanulók önzetlen magatartással, a jóra való törekvéssel, együttérzéssel, empátiával, de vannak olyan helyzetek, jellembeli tulajdonságok, amikor a segítség elmulasztásával, a szolidaritás hiányával, irigységgel, a másik fél kihasználásával, uralkodási hajlammal vagy éppen a tekintély hajszolásával szembesülnek. Az erkölcsi fejlődésnek ebben a szakaszában feltehetően rejtve maradnak a gyerekek előtt ezek a szövegben megbúvó gondolatok, de ha olyan szereplő helyébe élük bele magukat, aki éppen a másik szereplő igazságát képviseli vagy a „rossz oldalon” áll, akkor arra készíthetnénk a tanulókat, hogy másként ítéljék meg ugyanazt a helyzetet, azaz próbáljanak gondolkodni a másik szereplő fejével, mert számára is létezik igazság, és a saját igazsága mellett ki kell állnia.

A jó és a rossz megfogalmazását sokoldalú mérlegeléssel és árnyalt erkölcsi ítéletalkotással már 3. osztályban is érdemes fejleszteni (Demeter, 2000). Erkölcsi kérdések felvetődhetnek egy-egy szépirodalmi szöveg kapcsán a tanulóknál, nem biztos azonban, hogy a szóbeli kifejezés eszközeivel ugyanúgy ragadnak meg az erkölcsi problémát, mint azt írásban tennék. A fogalmazás-tanítás kezdetén a 3. osztályos tanulók új anyanyelvi tárgyként a szöveg néhány jellemzőjével találkoznak (lényeges és lényegtelen jegyek kiszűrése, a cím és a tartalom viszonya, bekezdések), de a legtöbb esetben kevesebbszer írnak önállóan, tanári előkészítés nélkül spontán szöveget. Pedig a szabadon írt fogalmazás alkalmas terepe lehet az önálló véleményalkotásnak. A 12–14 éves tanulók érettek már arra, hogy bizonyos erkölcsi kérdések megítélésében írásban fogalmazzák meg a

véleményüket, egyrészt azért, mert erkölcsi gondolkodásuk fejlettsége képessé teszi őket önálló véleményük megfogalmazására, másrészt fogalmazási képességük is általában elég fejlett ahhoz, hogy ezt írásban is kifejezzék. A pedagógus így osztályfőnöki óra keretében élhet a fogalmazás adta lehetőségekkel bizonyos etikai témák megvitatásakor (Szekszárdiné, 1992). Itt azonban felvetődik az a kérdés, hogy vajon a 9–10 éves gyerekek képesek-e erre a feladatra, ha számolunk a fogalmazási képesség fejlődésének egyik meghatározó tényezőjével, a korlátozott információ-kapacitással, ami jelen esetben azt jelenti, hogy egyszerre képes legyen írásbeli eszközökkel kifejezni az önállóan létrehozott gondolatait.

A tanítási tapasztalatokból kiindulva megfigyelhető, hogy a tanulóknak szokás olyan fogalmazás-feladatot adni, amelyben egy olvasott történet szereplőjének a helyzetébe kell beleélniük magukat. A tanulók a pozitív szereplő helyébe könnyebben beleélik magukat, mert az erkölcsi fejlődésükre ebben az életszakaszban még a felnőtteknek való megfelelni akarás, a pozitív gondolkodás, a mások iránti segítségadás jellemző, sőt maga az író is segít a véleményformálásban, mert általában befolyásolja az olvasó értékítéletét. A negatív szereplő helyzetébe feltehetően kevesebbszer van lehetőség beleélniük magukat, vagy – egy-két sajátos és ritka eset kivételével – valószínű, hogy nem szívesen választják.

A vizsgálat

Két 3. osztályban (A és B) kaptak a tanulók olyan beleéléssel kapcsolatos feladatot, ahol a negatív szereplő helyzetébe kellett beleképzelnük magukat. A két osztályban végzett akciókutatás azt vizsgálta, hogy ebben a beleéléssel kapcsolatos fogalmazás-feladatban a tanulók fogalmazásában mennyire van jelen az erkölcsi gondolkodás.

A vizsgálat három kérdésre kereste a választ: (1) Hogyan értelmezték a feladatot a tanulók? (2) Hogyan oldották meg a komplex, beleéléssel kapcsolatos feladatot? és (3) Milyen eszközökkel jelenítik meg a tanulók fogalmazásai a beleélést?

Az adatokat Budapesten, egy belvárosi elitiskolában vettük fel két 3. osztályban (n=24; 24). A téma ugyanaz volt, de két külön tanító (A és B) irányításával zajlott az óra. A tanulók fogalmazás-feladata az volt, hogy képzeljék bele magukat Benedek Elek *A kolozsvári bíró* című mondájában szereplő bíró helyébe. Mivel a tanítók a fogalmazás-feladat módszereire, a feladat kivitelezésére instrukciót nem kaptak, az általuk alkalmazott stratégiával irányíthaták az órát, így a két tanár eltérően készítette elő a fogalmazás-feladatot. A fogalmazásokat egy tanítási órában írták a tanulók.

Az adatok elemzése az elkészült fogalmazásokon keresztül történt. Az erkölcsi gondolkodás 9–10 éves korban megnyilvánuló jegeit (Kohlberg, idézi: Cole és Cole, 2006) erkölcsi

A tanítási tapasztalatokból kiindulva megfigyelhető, hogy a tanulóknak szokás olyan fogalmazás-feladatot adni, amelyben egy olvasott történet szereplőjének a helyzetébe kell beleélniük magukat. A tanulók a pozitív szereplő helyébe könnyebben beleélik magukat, mert az erkölcsi fejlődésükre ebben az életszakaszban még a felnőtteknek való megfelelni akarás, a pozitív gondolkodás, a mások iránti segítségadás jellemző, sőt maga az író is segít a véleményformálásban, mert általában befolyásolja az olvasó értékítéletét. A negatív szereplő helyzetébe feltehetően kevesebbszer van lehetőség beleélniük magukat, vagy – egy-két sajátos és ritka eset kivételével – valószínű, hogy nem szívesen választják.

kategóriáját (az erkölcsi relativitás és a pozitív erkölcsi gondolkodás) figyelembe véve a tanulók szövegeiben az alábbiak szerint van jelen: (1) az igazságérzet megjelenése érveléssel, érzelmekkel, illetve (2) kompenzálásra törekvés a büntetés elfogadásával, a karakter megváltozásával. Ezeket a szempontokat hozzárendeltük a fogalmazásokhoz, és az erkölcsi gondolkodás megnyilvánulási jegyeit a szempontoknak megfelelően elemeztük.

A fogalmazásokban az igazságérzetet úgy értelmeztük, hogy a fogalmazásban megjelenik annak tudata, hogy más – a negatív szereplő helyében – az ő igaza, mint a „jó oldalon” álló szereplőé, és képes a saját álláspontja mellett érvelni, ráadásul az érvelését érzelmekkel is fokozza. Az A osztályban jóval kevésbé van jelen az érvelés, ami magyarázható azzal, hogy a tanulókat a szöveg „kerek egésze” alakítása kötötte le, és nem pedig a saját igaza melletti kiállás megfogalmazása. A B osztályban az igazságérzet magasabb százalékban van jelen; valószínű, hogy a tanulók inkább az igazuk melletti gondolatok kifejtésére törekedtek.

A fogalmazásokban az erkölcsi relativitás jegyei a karakter jó irányú változásával mutatkoznak meg, ami úgy értelmezhető, hogy a karakter az „ezentúl jó leszek” irányban változik meg. Ez kétféle módon jelentkezik a szövegekben: a büntetés elfogadása-ként, illetve pozitív változásként, jellemfejlődésként. A kompenzálásban leginkább a büntetés elfogadása volt a jellemző megoldás, a B osztályban az osztály felénél jelent meg. Valószínű, hogy a két osztályban a tanulók a feladatot másféleképpen értelmezték, így itt a különbség ebből adódhatott. Mivel a fogalmazások a B osztályban többségükben monológok formájában születtek, így volt közöttük néhány olyan is, ahol a tanulók csak érveltek az igazuk mellett, de tovább nem jutottak el. Az A osztályban pedig azzal magyarázható az alacsony arány, hogy történetet írtak, ahol háttérbe szorult annak kifejtése, hogy elfogadja-e a büntetést vagy sem, illetve belátja-e, hogy jogos volt a rá kiszabott büntetés vagy sem (1. táblázat).

1. táblázat: Az erkölcsi gondolkodás megnyilvánulásai a fogalmazásokban (n=24, 24)

Osztály	Igazságérzet			Kompenzálás				Mindkettő
	Csak érvelés	Csak érzelem	Mindkettő	A büntetés tudomásul vétele		A karakter változása		
				Elfogadja	Nem fogadja el	Megszégyenülés	Lefokozás	
A	3	12	9	4	3	5	10	2
B	2	2	20	3	11	2	4	4

A karakter változását tovább lehet árnyalni, mivel kevés fogalmazásban ugyan, de megjelenik a megszégyenülés érzete is („Szégyenemben elmenekültem...”), amely „lepleződési” helyzetben” mutatkozik meg, illetve a lefokozás, amelyben a morális tartalom a rang csökkenéseként vagy a presztízs elvesztéseként („...helyezzenek le a rangról és dolgozni fogok...”) van jelen a fogalmazásokban. Az A osztályban valószínű, hogy a megszégyenülés azért elenyésző, mert az eredeti történet a negatív szereplő helyzetére ilyen módon nem utal, a lefokozás viszont megjelenik a szereplőre kiszabott büntetéssel, tehát sugallhatta a lefokozás érzetét is.

A vizsgálat fontosabb eredményei

Hogyan értelmezték a tanulók a feladatot?

Valószínű, hogy más megközelítésben történt a fogalmazás-feladat tanítói irányítása, ezért befolyásolta a tanulókat abban, hogyan értelmezzék a feladatot. Lényeges eltérés mutatkozott abban is, hogy az eredeti szövegre támaszkodtak-e a tanulók, illetve használták-e a szöveg szavait, kifejezéseit fogalmazásukban. A két osztályban a tanulók kétféle módon értelmezték a feladatot: az A osztályban az eredeti szöveg vezette a gondolatmenetüket, így teljes fogalmazás megírásaként fogták fel a feladatot, míg a B osztályban az eredeti szövegtől elszakadva spontán gondolatok, inkább érzések, néhányuknál érveléshez hasonló mondatok születtek. A fogalmazások lazább gondolatmenetet követtek. Az A osztály tanulói történetet, a B osztály tanulói monológot írtak.

Hogyan oldották meg a komplex, beleélés-sel kapcsolatos feladatot?

A beleélés folyamatának lezajlására utal a nézőpontváltás és az egyes szám első személy megtartása. A tanulók képesek a fogalmazásban az átalakítás műveletére: a szövegben az egyes szám harmadik személyű elbeszélői álláspontról következetesen átváltottak egyes szám első személyre. Ennek a beleélés-feladatnak a specialitásához hozzátartozik, hogy a negatív szereplővel úgy tudjon azonosulni a tanuló, hogy az álláspontját képviselje, a saját igazát bizonyítsa, illetve érveljen a saját cselekedete mellett. Ebben az esetben a szöveg alkotásának folyamata úgy halad előre, hogy az eredetileg kialakított véleményt (az író és az olvasó álláspontja) elhagyja, létrehoz egy új nézőpontot, és ezáltal egy új álláspontot is, ami a gondolatmenetben a „Szerintem így történt...” alapjául szolgál. Fontos, hogy az új nézőpont kialakításával érzelmi töltés jelenjen meg a fogalmazó szövegében.

Mindkét osztály fogalmazásában jelen van a korosztályuknak megfelelő erkölcsi gondolkodás. A 9–10 évesekre jellemző az erkölcsi relativitás, tehát már képesek arra, hogy belássák, mások másféleképpen értelmezik ugyanazt a helyzetet, másféle lehet az igazságérzetük. Továbbá jelen van a fejlődésnek erre a szakaszára jellemző pozitív erkölcsi gondolkodás is, amelyben a gyermek inkább hajlamos a jót elfogadni, sőt törekszik arra, hogy az erkölcsileg elfogadott, jó irányt kövesse és ennek az elvárásnak igyekezzen megfelelni. A B osztályban fogalmazó tanulók szövegeiben megjelenik az önmagával való vitázás is, néhány szövegben pedig mintha a kételkedés csírái is felbukkannának a monológokban. Az A osztály szö-

A fogalmazásokban a szegény-érzet és a bűntudat is jelen volt, amelyet lefokozással is keverték, például: „szegénybe hozott”, „Eléggé félek, hogy lefokoznak”, „Azt hittem, ott azonnal meghalok a szegénytől.”, „Hú, úgy éreztem, nem élem túl.”, „...egész életben csúfolni fognak.”, „...nem fogom leégetni magam.”, „Ha a nép úgy dönt, hogy engem leváltanak, akkor váltsanak.”.

A szövegekben nem tükröződött a szövegalkotás koruknak megfelelő szintje, ugyanis a gyerekek elsősorban erkölcsi dilemmákat fogalmaztak meg, amely monológok formájában születtek meg. A tanulók elsősorban az erkölcsi kérdéseket, a negatív szereplő vívódásait fejezték ki, és nem koncentráltak a teljes történetre. Ezért születtek meg a szabad fogalmazások.

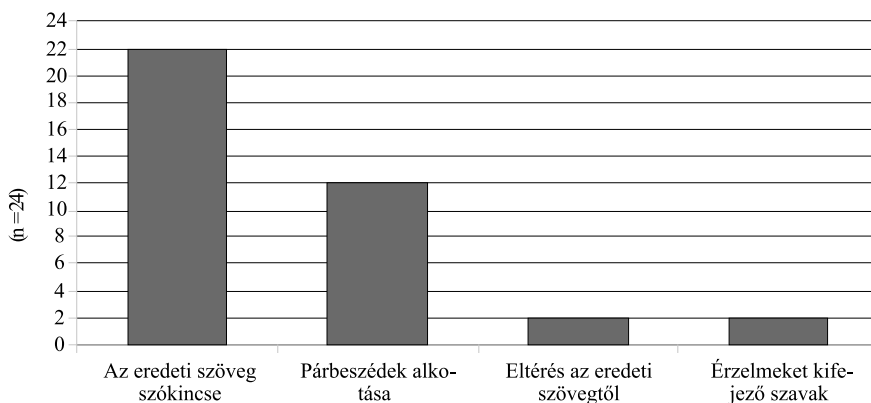
vegeiben inkább egy cselekvéssor idéződik fel: mintha a kellemetlen situációt újraélnék a fogalmazásban.

Milyen eszközökkel jelenítik meg a beleélést?

Az A osztályban az eredeti szöveg szókincsét építették be a szövegükbe, és ezáltal újraélték az egész történetet. Feltehetőleg inkább a szöveg teljességére és nem kifejezetten az álláspontjuk kifejtésére, illetve a saját igazuk melletti kiállás megfogalmazására koncentráltak a tanulók. A szövegek többsége befejezettnek és teljesnek tekinthető. A fogalmazásokban markánsan négyféle eszköz jelent meg (1. ábra), de néhány érdekesnek tűnő egyéb jellemző eszközt is használtak. Ezeket a fogalmazások néhány mondatával illusztráljuk.

Az érzelmeket kifejező szavakban szintén az eredeti szöveg szavait, kifejezéseit használták: „Ült a tornác...”, „Jó, jó, de mit fizet kend?”, „sanyargatják”, „Kegyelem árva fejemenek...”, „...ingyen, szeretetből tették...”, „hosszú orrú paraszt”, „Mit fizet ezért kend?”.

A beleélés élményét néhány fogalmazásban párbeszéddek segítették, amelyek dinamikussá és lendületessé tették a történetet, de kevésbé voltak jelen az erkölcsi kérdések. A teljes szöveg létrehozásával az eredeti történet újra-generálása következett be, s csupán néhányan érveltek a szereplő álláspontja mellett.



1. ábra. A beleélés nyelvi eszközeinek számszerű megoszlása (A osztály)

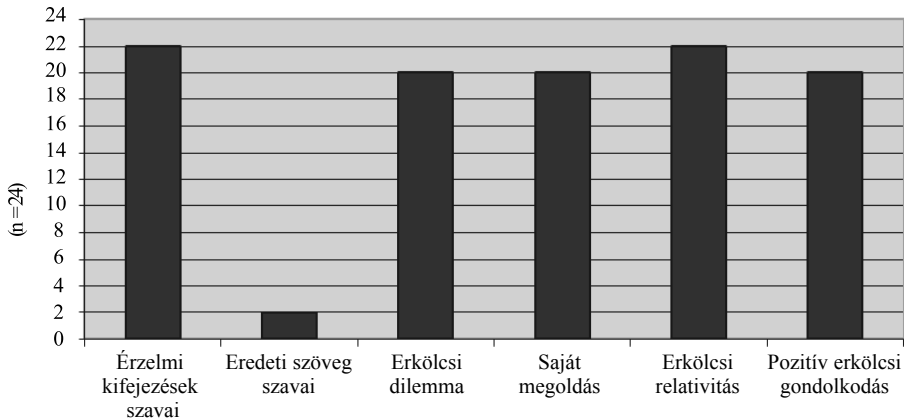
Eredeti befejezéssel egy tanuló készítette el a fogalmazását: „Én reméltem, hogy a szolnoki »Lukszustömlöc« nevezetű fogságba megyek, de helyett a fejemet üttették.”

Néhány tanulónál megjelenik a lefokozás érzése is, például: „...helyezzenek le a rangról és dolgozni fogok.”, „...mindenki annyit húzhat rám, amennyit akar.”, „Szerencse, csak lefokozott.”, „Nem lett nagy baj, lefokoztak csak parasztnak.”, „A büntetésem pedig az volt, hogy megfosztottak rangomtól.”

Egy tanulónál beépült aktuális, mai situáció is a fogalmazásba: „Le is buktam, könyörögtem, így, meg úgy, végül is jött a nyilvános megszégyenítés. [...] ...lefogtak, és almával, narancssal dobáltak. Végül is száműztek a tengerpartra, sok könyvet írok az életemről. Ui.: sós a tenger! 1478. márc. 17.”

A szövegalkotásban a tanulók koruknak megfelelő szinten állnak, képesek teljes fogalmazást írni, csupán egy-két szövegbe keveredett bele az eredeti szöveg álláspontja, például „utasítgattam”, „elégedett voltam magammal” (ezt általában nem tudja valaki állítani önmagáról, amikor védeni kellene a saját igazát).

A B osztályban az eredeti szöveg szavait minimálisan vették át a fogalmazásukban a tanulók. Számszerűleg többféle eszköz egy fogalmazáson belül is megjelent (2. ábra). Többen használtak az eredeti szövegen kívüli szavakat az érzelmek kifejezésére. Ezekben a szövegekben az erkölcsi dilemma is tükröződik. Az érvelésre saját megoldások születtek. Sok fogalmazásban a pozitív erkölcsi gondolkodás is jelen van. A tanulók fogalmazásai egészében nem felelnek meg a szöveg kritériumainak, inkább tekinthetők gondolathalmaznak, mint szövegnek, amelyekben mégiscsak megfogalmazódnak ösztönösen bizonyos erkölcsi dilemmák, úgymint a büntetés jogossága vagy a becsületesség.



2. ábra. A beleélés nyelvi eszközeinek számszerű előfordulása (B osztály)

A szavak használatában változatosabban használták a saját szókincsüket, például „atya-gatya”, alig használták az eredeti szöveg szavait, kifejezéseit.

Érzelmeket kifejező szavak keveredtek a tanulók szavaival, például: „...kínos volt ott állni”, „...azt hittem, meghalok a szegyéntől...”, „...ha tudtam volna, hogy ennyire fölka-varják az ügyet...”, „...a király meghagyta az életem Kedves tőle!”, „Azért a királynak nem kellett volna ennyire leégetni.”

Jó néhány fogalmazásban tükröződött a szereplő erkölcsi dilemmája, például: „Csak azt nem értem, mi a baja a királynak. De hát egy paraszttal nem így kell bánni?”, „Nekem is dolgoznom kell majd?”, „Miért ne dolgoztatnám a parasztot. Ez a dolgom.”, „Azt hittem, hogy egy paraszt, én nem akartam... Azért leckéztettem meg”, „...nem tehetek erről a dolgról. Hát honnan tudhattam volna, hogy ő Mátyás király.”, „Ezt az esetet nem értem! Mit rontottam el?”

Eredeti megoldások születtek az érvelésre, ez azt bizonyítja, hogy az erkölcsi dilemmák valóban foglalkoztatták a tanulókat a szövegalkotás közben, ami önálló gondolkodásra is serkentette a tanulókat, például: „Én? A hajdú verte meg kendet, akkor ne én legyek a hibás.”, „Én is egy szegény ember leszek, mint a parasztok, mi lesz a gyönyörű házammal, vagy a szolgálommal?”

Megjelentek olyan érvelések is, amelyek nem értenek egyet a büntetéssel, például: „Biztos, most nekem kell dolgoznom a parasztoknak. De akkor is nekem van igazam. [...] „A király nem igazságos, mert én vagyok a bíró.”, „Én azt csinálom, amit a király mond.”, „Jó, jó, de azért nem kellett volna ennyire megbüntetni.”

A fogalmazások jelentős részében a pozitív gondolkodás volt jelen, például: „Ezentúl jó leszek...”, „Ezentúl minden paraszttal jól fogok bánni.”, „De ha mégis felakasztanak, megpróbálom visszaszerezni a nép szeretetét.”, „...örökkön örökké tisztelném a királyt.”

Erkölcsi relativitás a fogalmazások jelentős részében jelen volt, például: „Jó, jó, beismerem...”, „Én nem tudtam, hogy a király beöltözik”, „De ha a király nem öltözött volna be parasztnak, akkor nem kerülnek ilyen rossz helyzetbe.”

A vizsgálat eredményei azt is bizonyítják, hogy valóban fontos az erkölcsi fejlődés segítése fogalmazás-feladatokon keresztül 9–10 éves korban is, noha az írásbeli szövegalkotás folyamatában a tanulóknak ezt kifejezési írásbeli nyelvi eszközökkel még nehéz. Az eredmények mutatják, hogy a tanulók egy része „jó szöveget” alkot, másik része pedig, elhagyva a „jó szöveg” kritériumait, erkölcsi gondolatokat próbál alkotni. A tanári irányítás tehát ebben az életkorban erősen befolyásolja a szöveg megszületését is: ha a pedagógus elvárása teljes szöveg létrehozása, akkor a tanulók a szöveg tartalmi, szerkezeti és stilisztikai kritériumait igyekeznek szem előtt tartani, ha viszont a gondolatok kifejtését várja el, akkor a gyerekek megfogalmazzák a gondolataikat úgy, hogy a saját korosztályuknak megfelelő szintű morális dilemmák is megjelenjenek, viszont a szöveg szerkezeti kritériumai háttérbe szorulnak.

A fogalmazásokban a szégyenérzet és a bűntudat is jelen volt, amelyet lefokozással is keverték, például: „szégyenbe hozott”, „Eléggé félek, hogy lefokoznak”, „Azt hittem, ott azonnal meghalok a szégyentől”, „Hú, úgy éreztem, nem életem túl”, „...egész életemben csúfolni fognak”, „...nem fogom leégetni magam”, „Ha a nép úgy dönt, hogy engem leváltanak, akkor váltsanak.”

A szövegekben nem tükröződött a szövegalkotás koruknak megfelelő szintje, ugyanis a gyerekek elsősorban erkölcsi dilemmákat fogalmaztak meg, amely monológok formájában születtek meg. A tanulók elsősorban az erkölcsi kérdéseket, a negatív szereplő vívódásait fejezték ki, és nem koncentráltak a teljes történetre. Ezért születtek meg a szabad fogalmazások.

Következtetések

A vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy 9–10 éves gyermekek hogyan értelmezik egy olyan fogalmazás-feladatot, amelyben a negatív szereplő helyzetébe kell beleélniük magukat. A kis minta esetében olyan következtetéseket tudunk levonni, amely egy gyakorló pedagógus számára vizsgajelzést adhat bizonyos feladatok hatékonyságára vonatkozóan, hogy az valóban eredményesen szolgálja a fejlesztést, vagy éppen a gyakori alkalmazás ellenére a fejlesztés szempontjából alacsony hatékonyságú, illetve a tanulókról is adhat egy keresztmetszeti képet a képességük fejlettségi szintjéről. Ebben a fogalmazás-feladatban két tényező volt jelen: (1) a negatív szereplőbe való beleélés és (2) az erkölcsi gondolkodás. A fogalmazásokban a 9–10 éves korosztály erkölcsi fejlődése belesik a koruknak megfelelő fejlődési zónába, de mindez szövegben megfogalmazva nehéz feladat.

A tanári stratégiák is befolyásolhatják a tanulók szövegalkotását és szövegét: egyrészt segíthetik a szöveg teljes történetét

alakítását, másrészt a beleélési élmény folyékony szöveggé alakítását. A vizsgálat eredményei azt is bizonyítják, hogy valóban fontos az erkölcsi fejlődés segítése fogalmazás-feladatokon keresztül 9–10 éves korban is, noha az írásbeli szövegalkotás folyamatában

a tanulóknak ezt kifejezni írásbeli nyelvi eszközökkel még nehéz. Az eredmények mutatják, hogy a tanulók egy része „jó szöveget” alkot, másik része pedig, elhagyva a „jó szöveg” kritériumait, erkölcsi gondolatokat próbál alkotni. A tanári irányítás tehát ebben az életkorban erősen befolyásolja a szöveg megszületését is: ha a pedagógus elvárása teljes szöveg létrehozása, akkor a tanulók a szöveg tartalmi, szerkezeti és stilisztikai kritériumait igyekeznek szem előtt tartani, ha viszont a gondolatok kifejtését várja el, akkor a gyerekek megfogalmazzák a gondolataikat úgy, hogy a saját korosztályuknak megfelelő szintű morális dilemmák is megjelenjenek, viszont a szöveg szerkezeti kritériumai háttérbe szorulnak. A tanulók ugyanis egyszerre két alfeladatra, a szöveg teljességére, illetve az erkölcsi gondolatok kifejtésére figyelnek, ami ebben az életkorban még nehéz feladatnak bizonyul.

Irodalom

Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Demeter Katalin (2000): Kisiskolások erkölcsi neveléséről. *Iskolakultúra*, 1. 55–62.

Kohlberg, L. (1984): *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper and Row, New York.

Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség mérése. *Iskolakultúra*, 8. 49–59.

Szekszárdi Ferencné (1992): *Az osztálytükörtől a falfirkáig*. IFA – OKI IFK, Budapest. www.osztalyfonok.hu

Pintér Henriett

Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete



A Gondolat Kiadó könyveiből