



A KREATÍV ÍRÁS LEHETŐSÉGEI ÉS ALKALMAZÁSA AZ ALSÓ TAGOZATOS PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

NAGYHÁZI BERNADETTE¹, TÖRTELI TELEK MÁRTA²

¹ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Kaposvár, Magyarország

² Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
b.knagyhazi@gmail.com, tmarta76@gmail.com

Összefoglaló

A kreatív írás gyakorlatai csak megfelelő módszerekkel valósíthatók meg, azaz a flow-élmény ilyen módon érhető el. Vajon ezek a gyakorlatok, feladattípusok hogyan, milyen formában jelennek meg az oktatásban, a recepció különböző fokozatain? Mely szűkebb és tágabb értelemben vett írásgyakorlatok alkalmazhatók osztálytermi keretek között? A folyamatközpontú írás mely fázisai, lépései jelentősek mindennek során? Ezekre a kérdésekre keressük a választ dolgozatunkban.

A paradigmaváltás által, annak köszönhetően hogyan juthatunk el a tradicionális retorikai fogantatású, eredményközpontú fogalmazástanítástól a folyamatközpontú írásoktatásig? Kutatásunkban görcső alá vesszük, mennyire ismerik és alkalmazzák ma az alsó tagozatos tanítók a kreatív írást magyartanítási gyakorlatukban Szerbiában és Magyarországon, miközben arra is kitérünk, mennyire van jelen a szabályváltoztatás és a szabálykövetés a tanulók részéről, példákkal is illusztrálva.

Az elméleti részt követően kérdőíves kutatásunk célját, feladatait, hipotéziseit vázoljuk fel, a kutatási minta bemutatása mellett. Kutatásunk során többek között a következő kérdésekre keressük a választ: Vajon milyen gyakorisággal és milyen típusú kreatívírás-gyakorlatok jelennek meg a mindennapi pedagógiai gyakorlat folyamán? Alkalmazásuk mennyire korrelál a pedagógusok életkorával, oktatásban eltöltött éveik számával, a település nagyságával? Mennyire tartják jelentősnek a személyiségfejlődés szempontjából az ilyen típusú gyakorlatokat?

A kérdőíves kutatás eredményeit statisztikai mutatók és grafikus ábrázolás útján közöljük, ismertetjük az olvasóval, megfelelő konklúziót levonva, valamint általános tendenciákat megállapítva.

Kulcsszavak: *kreatív írás, flow-élmény, folyamatközpontú írás, gyakorlattípusok*

1. Bevezető

„A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén személyes megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásának hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (Samu 2004; 11). A kreatív írás rendkívül gazdag jelentéstartományú fogalom, egyes kutatók szinte minden írásos tevékenységet idesorolnak, míg mások az írói és kritikus mesterség megtanulásának műhelygyakorlatait értik kreatív íráson (Horváth 2008).

A kreatív szövegalkotási feladatok a recepció különböző fokozatain fordulhatnak elő:

1. írás általi szövegértelmezés (pl. hiányzó befejezés anticipációja, hiányzó szakaszok kitöltése);
2. a szöveg interpretáló átalakítása (párhuzamos szövegek analóg felépítéssel, más nyelvi formába öntve, szereplők párbeszédének kidolgozása, perspektívaváltás, ellenszöveg megírása stb.);

3. transzfer: a mintaszövegtől elszakadó saját szöveg megírása (belső monológ, cselekményepizódok megírása (Benő 2012a).

A kreatívírás-gyakorlatok egyik része valamilyen irodalmi szövegből indul ki. Ezek a szorosabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok. Míg azokat a feladatokat, amelyek inkább módszerekben, munkaformájukban, a feladat jellegében igyekeznek a megszokottól eltérni, újszerűnek lenni, tágabb értelemben vett kreatív gyakorlatoknak tekinthetjük (Raátz 2008).

Az irodalmi szövegek ismerete döntő az ábrázolási formák és tipikus tartalmak befogadásához, ez nyújtja a kezünkbe a szerszámot a nyelvhez és a megformáláshoz. A kreatív szövegalkotás a szövegismeret, a hagyományok és az újítás határmezsgyéjén haladva valósulhat meg, jöhet létre, a személyiség energiáit mozgósítva, a belső világ kifejezése, de sokszor a külső világ tapasztalásának, intuitív megfigyelésének és egyfajta belső látásmódnak az alkalmazásával, felszínre törésével. Ezzel pedig a kifejezés, az önkifejezés és ábrázolás kritériumainak a legteljesebb mértékig eleget téve.

A szövegek ismerete hat a szöveg létrehozásának képességére, növelve a nyelvi tudatosságot és a nyelv kreatív lehetőségeinek felismerésére. A következő megfigyelési szempontokat ajánlhatjuk a vizsgálódásra, a bázisszövegek értelmezéséhez: morfológia, lexika, szókapcsolatok, frazémák a szövegben; a szöveg tagolása, formátum, tipográfia összjátéka; alapvető szövegalkotások: kihagyás, bővítés, sűrítés; a szöveg címe (alcíme) és a szöveg viszonya; a stílus, stílusesszók szerepe stb. (Benő 2012b).

Minden egyes szövegfajta esetében a tanuló az egyszerűbb, csak egy-egy szempontra összpontosító írásműtől a részfeladatok megoldásán át eljuthat az önálló, hosszabb terjedelmű írásműig (Horváth 2008). Ez az a folyamat, melyet a pedagógus értő és reflektív magatartással kísér, interaktív módon reagálva a tanuló szövegalkotásaira, majd jelezve és tudatosítva benne, hogyan, milyen irányba kell haladnia annak érdekében, hogy a szerzői központúságtól az olvasóközpontú szöveg megalkotásáig mozduljon el. Vitathatatlanul hosszú út megtételéről van szó.

Az irodalmi szövegekkel való tevékenység szakaszai:

1. bevezetés, ráhangolás;
2. az irodalmi szöveggel való ismerkedés, találkozás (olvasás);
3. szövegalkotás (kreatív írás: folytatást, párhuzamos szöveget, ellenszöveget, más szövegtípusba vagy perspektívába váltanak stb.);
4. átdolgozás, áttekintés (a megalkotott szövegben a nyelvi, tartalmi-logikai hibák kiküszöbölése);
5. a kreatív írás bemutatása.

Mivel kutatásunk a kreatív írás gyakorlatainak alkalmazási lehetőségeit világítja meg, néhány alapfogalom, gyakorlattípus bemutatása, ismertetése elengedhetetlen. A gyakorlattípusokat tekintve színes tárházat találhatunk, elég széles palettát.

A kreatív írás módszereit Ingrid Böttcher hat csoportba osztja: asszociációs eljárások; nyelvi játékok, előírások, minták és szabályok szerinti írás; irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás; külső impulzusok hatására történő alkotás és kreatív szövegekkel való továbbdolgozás.

A szövegekkel való különböző tevékenységekből ajánlják a szövegtranszformációt és a stílusimitációt. Az asszociációs fogalmazások arra épülnek, hogy egy-egy szó jelentésmezőjének szemantikus tartománya különböző összefüggő szöveg létrehozását teszi lehetővé. A „mi lenne, ha...” típusú kreatív írások egy-egy képzeletbeli feltételre épülnek (Horváth 2008). Például: „mi lenne, ha felnőtt volnék...” (Janikovszky nyomán), „mi lenne, ha Japánban élnék...” stb.

A képről/képekről történő történetalkotás egy-egy cselekménymozzanat vagy látvány stb. alapján; a történethez új befejezés/folytatás írása (a folyamatolvasás technikájának egyik lépéseként); a meseírás (adott mesekezdő formulák, fordulatok, varázsszavak stb. alkalmazásával); történetalkotás kulcsszavakkal (cselekménymozzanatok írása, akár időrendiség kialakításával), valamint a versírás is talán ismertebb és szélesebb körben alkalmazott kreatívírás-gyakorlatnak tekinthető (Samu 2008).

Viszont újszerűbb kreatívírás-gyakorlatként tarthatjuk számon a kerettörténet írását/kiegészítését, melynek során a következő kérdésekre adunk választ: Ki? Mi? (1 szó), Milyen? (2 szó), Mit csinál? (3 szó), Mit gondolsz róla? (4 szóból álló mondat), Más szóval (1 szó), valamint a történethez előzmény írását (eredetmítosz) (Csató 2005).

A drámajátékok eljárásaként párbeszéd írása (kihangosítás) történhet, amennyiben pl. a szövegben nem szerepelnek párbeszédreszek. A belső hangok is hasonló módon drámapedagógiai eljárás részeként jelenhet meg.

A haiku mint háromsoros, tizenhét szótagú, japán eredetű vers írása, a kettéosztott napló (bal oldalán egy szöveg cselekménymozgataival, leírásaival, részleteivel stb., a jobb oldalon pedig a velük kapcsolatban felmerülő gondolatokkal, érzésekkel, világlátást tükröző szövszenetekkel), valamint az akrosztichon (a verssorok első betűiből alkotható szóval) esetében már valószínűsíthető, hogy olyan kreatívírás-gyakorlatok sorát jelenti, melyek kevésbé, kisebb gyakorisággal jelennek meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban (Csató 2025).

Mindezeknek a gyakorlatoknak a megjelenését, módszertani szempontból történő elfogadottságát, a pedagógusok ráhangoltságát vizsgáljuk, hiszen a tanulók anyanyelvi nevelésében, a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésének terén igen lényegesek lehetnek.

A kreatív írásfeladatok lehetséges szerepe: az írás alkotó és folyamatjellegének tudatosítása; a narratív, leíró és érvelő szövegek megalkotása; különböző nézőpontokba való belehelyezkedés; az olvasói válasz, szintézisreemtés eszköze; a mélyebb, lényegibb meglátások, a kritikai gondolkodás és a szövegértés fejlesztése stb. (Pethőné 2005). Ilyen módon is látható, mekkora mértékben függ és kapcsolódik össze a szövegértés és szövegalkotás mint két különböző anyanyelvi részterület, egymást kölcsönösen feltételezve és kiegészítve.

Az irodalmi szövegek kapcsán a tanulók különböző nézetekkel, álláspontokkal találkoznak, a szereplőkkel azonosulnak. A tanulók tapasztalata és ismerethorizontja szélesedik, együttérzésük és problémáik tudatosítása fejlődik. Nevelési célnak tekinthető az empátia fejlesztése és mások nézőpontjának megértése is (Benő 2012b). Hogy miért? Mert Vekerdy után szabadon mondhatjuk, hogy veszélyes világot teremt az a társadalom, s benne az emberek, ahol az értelem, az emberi intelligencia minden érzelmet nélkülöz. Az érzelmi intelligencia fejlesztése pedig a kreatívírás-gyakorlatok által is megvalósulhat.

A kreatív írás hatékonyságának feltétele, hogy a tanulók számukra izgalmas témákról, változatos kommunikációs helyzetekben és műfajokban írhasanak, ugyanakkor modelleket kapjanak magára a folyamatra, illetve a műfajokra vonatkozóan. Legyen lehetőségük a formai szabályoktól való átmeneti eltávolodásra (formai rendezettség, műfaji konvenciók, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás), annak érdekében, hogy először mondanivalójuk megfogalmazására fókuszálhasanak (a normákhoz való visszatérés az átdolgozás és a korrektúra szakaszában történjék) (Benő 2012a). Ekkor teremtődnek meg a flow-élmény alapjai, feltételei, ami valódi alkotások megszületését teszi lehetővé. Egy tág horizontú alkotói teret hoznak létre, ami a kibontakozás kerete.

A folyamatközpontú írás során a munkaformákat tekintve a feladatok megoldásához alapvetően a csoportmunka és az egyéni szövegalkotási mód ajánlott (Horváth 2008). Mindkettő értékes és a maga nemében lényeges. A pedagógus az egyes írásfeladatoktól függően határozza meg a munkaformákat. Ennek során a tanulók képességeinek, irányultságának, érzelmvilágának, karakterének, személyiségének ismerete is döntő jelentőségű lehet.

Ugyanakkor a konstruktív pedagógia és a kritikai gondolkodás, valamint az interaktív és reflektív, befogadasközpontú irodalomtanítás megkívánja a tanári szerep újraértelmezését (Czimer 2010). A tanár kevésbé lesz már a folyamat irányítója és központi figurája, sokkal inkább inspirál, sugallatokat fogalmaz meg, lehetséges útvonalakat jelöl ki, egy-egy elérendő szövegformát körvonalaz, s mindeközben biztos pontként jelen van a háttérben. Esetenként a műfaji tudásra, nyelvhelyességre, helyesírási stb. ismeretekre rámutatva.

2. Az empirikus kutatás módszertana

A kutatás célja: A kreatívírás-gyakorlatok alkalmazási gyakoriságának megállapítása, az alsó tagozatos pedagógiai gyakorlatban.

Indoklás a kutatás szükségességéről: A folyamatalapú írásgyakorlatok hozadéka a hagyományos fogalmazástanítás eljárásaival szemben jelentős. A kreatívírás-gyakorlatok támogatják a kognitív és emocionális készségek fejlődését, az írásrutin kialakulását, a különböző műfajokban való jártasság gyarapodását stb.

A kutatási módszerek kiválasztása a kutatási problémával, a kutatás tárgyával és a célokkal összhangban történt. A kutatásban alkalmazott módszerek a következők:

1. Deskriptív módszer által a kreatívírás-gyakorlatok jellegzetességeinek leírása, ismertetése történt. Így a jelenség fundamentális jellemzőit ismerhetjük meg.
2. A statisztikai módszer a kutatási mintáról összegyűjtött adatok statisztikai elemzését segíti. Számbeli adatokat nyújt a kvantitatív elemzéshez. Ezt követően pedig a kapott adatok grafikus ábrázolása történik, táblázatos kimutatás, oszlopdiagram stb. által (Falus 2000).
3. Az elméleti analízis módszerének alkalmazásával az összegyűjtött elméleti és gyakorlati ismeretek (adatok) feldolgozása, valamint kvalitatív elemzése történik.

Kutatási technika: A deskriptív módszer többféle adatgyűjtési technikán alapulhat. Ebben az esetben a kérdőív (ankét) alkalmazása történt (Falus–Ollé 2008).

A kutatás eszköze:

Kérdőív (ankét) alkalmazásával a pedagógusok felmérése történt, a kreatívírás-gyakorlatok ismeretét, alkalmazási gyakoriságát illetően. Ennek során az egyes gyakorlat típusok esetében lényeges összefüggések megállapítására került sor.

A pilot kutatás nem véletlenszerű minta vizsgálatával zajlott. A mintát 33 magyarországi és 31 szerbiai pedagógus alkotja.

A kutatás helye és ideje: Magyarország és Szerbia, 2025 szeptembere.

3. A kutatás kérdései

A célzott kérdőíves méréssel az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ.

K1: Ismerik-e a magyarországi és a szerbiai alsó tagozatos magyartanárok a kreatív írást?

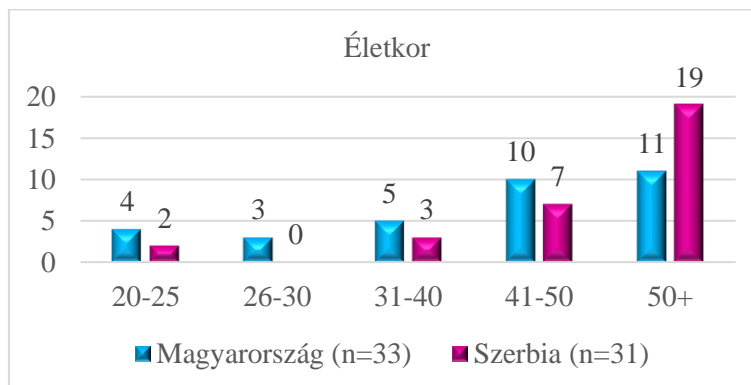
K2: Alkalmazzák-e ezeket a tanítási gyakorlatokban, és milyen gyakran?

K3: A kreatív írás gyakorlatai közül melyeket ismerik és alkalmazzák az alsó tagozatos tanítók Szerbiában és Magyarországon?

K4: Mutatkozik-e eltérés a kreatív írás ismeretében és alkalmazásában az alsó tagozatos pedagógiai gyakorlatban az ország alapján?

4. Szociodemográfiai mutatók

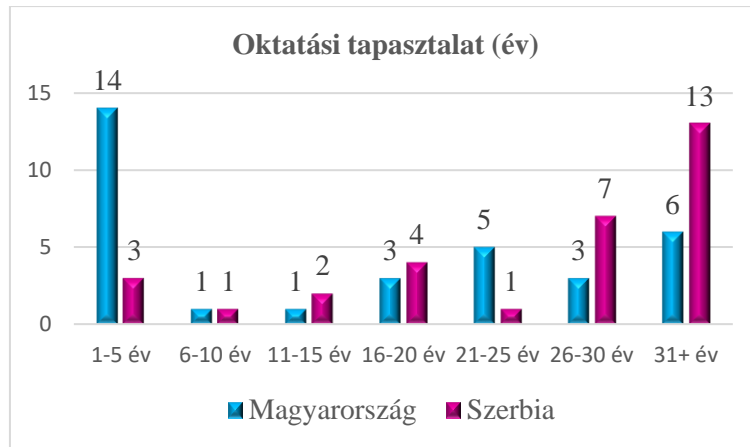
A célzott kutatásban magyarországi és szerbiai magyar tanítókat kerestünk meg pilot kutatásunkban. A megkérdezettek közül 33 magyarországi és 31 szerbiai tanító töltötte ki a kérdőívünket, amivel teljesítettük a kitűzött 30-30 fős célt. Mivel kifejezetten csak ismerősöket kértünk fel a részvételre, így az életkori eloszlás nem véletlenszerű, ezért mutat különbségeket a két országban. Azonban az még így is látható, hogy a kutatásban legnagyobb számban 41 év fölötti tanítók vettek részt (41–50 év: 10 fő Mo., 7 fő Sz; 50+: 11 fő Mo., 19 fő Sz) (1. ábra).



1. ábra: A kutatásban részt vevők életkora (n=64)

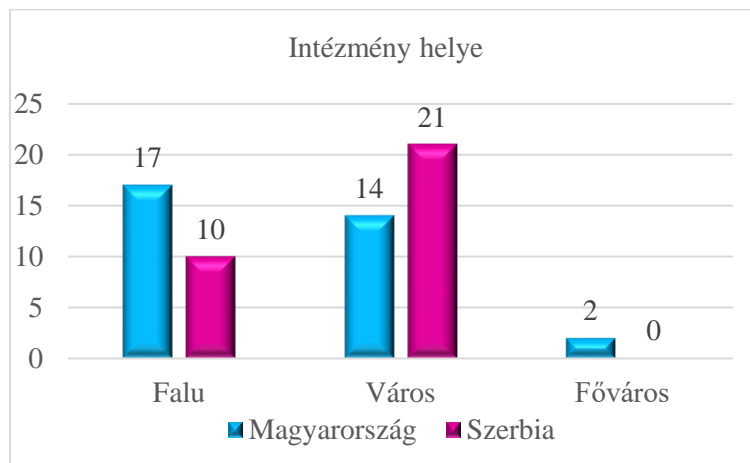
Annak ellenére, hogy mindössze 4 magyarországi és 2 szerbiai adatközlő van 25 év alatt (tehát pályakezdő), illetve 3 magyarországi tanító életkora esik 26 és 30 év közé, mégis 14 magyarországi és 3 szerbiai pedagógus csupán 1–5 év szakmai tapasztalattal rendelkezik, ami arra utal, hogy a válaszadó

között olyan pedagógusok is vannak, akik a pályát nem a húszas éveik közepén kezdték. Emellett magas azok száma is mindkét országban, de különösen Szerbiában, akik 30 évnél hosszabb tapasztalattal rendelkeznek (2. ábra).



2. ábra: A résztvevők oktatási tapasztalata

A jelenlegi munkavégzés helyeként Magyarországon többen jelöltek meg falut, Szerbiában pedig várost: Magyarországon 17 fő falusi, 14 fővárosi iskolában tanít, 2 fő pedig a fővárosban, Szerbiában pedig 21-en dolgoznak városi iskolában, 10-en faluban (3. ábra).

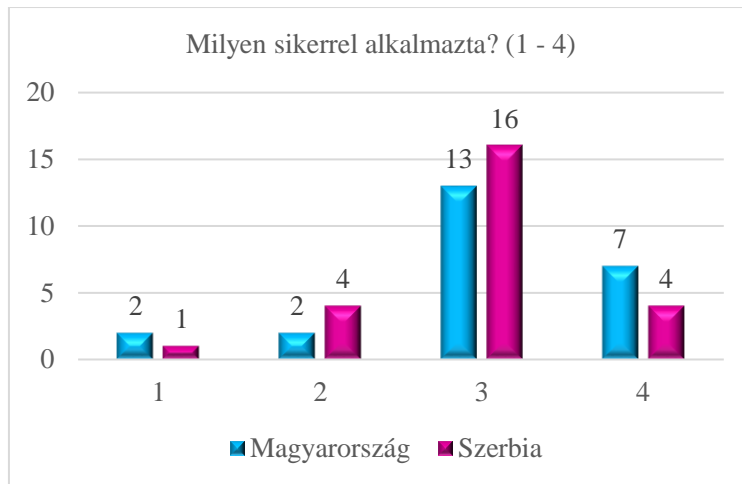


3. ábra: A résztvevők munkahelyének helyszíne

5. A kreatív írás ismerete és használata

Mind Szerbiában, mind Magyarországon 6-6 fő vallotta azt, hogy nem hallott még a kreatív írásról. Érdekes azonban, hogy míg Mo-on a *nemmel* válaszolók között minden korosztály előfordul (26–30 év 1 fő, 31–40 év 1 fő, 41–50 év 2 fő, 50+ év 2 fő), addig Szerbiában csak a 41 év fölöttiek válaszoltak *nemmel* (41–50 év 3 fő, 50+ év 3 fő). Közülük mind Szerbiában, mind Mo-on 4-4 fő tanít városban, 2-2 fő pedig faluban. Magyarországon a legfiatalabb válaszadó tanítási tapasztalata 1–5 év között van, 3 válaszadóé 21–25 év, 1 tanítóé 26–30 év, illetve egy pedagógus már több mint 31 éve tanít. Szerbiában 2 fő pedagógiai gyakorlata 16–20 év közé tehető, 1 fő 21–25 év, 2 fő 26–30 év és 1 tanító 31 évnél hosszabb tapasztalattal bír (4. ábra).

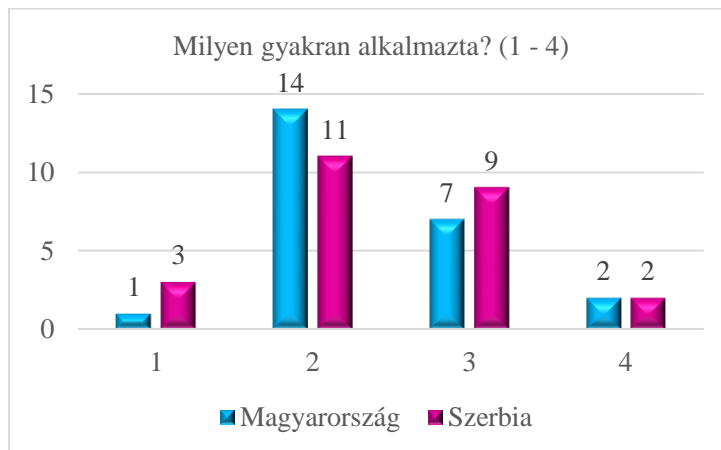
Azok közül, akik már hallottak a kreatív írásról, Magyarországon 3, Szerbiában 2 fő nem alkalmazta még annak gyakorlatait a tanításban. A továbbiakban megkérdeztük, hogy aki már alkalmazott kreatív írásgyakorlatot, milyennek ítéli meg egy-egy 1–4 fokozatú skálán annak sikerét (4. ábra), illetve milyen gyakran vetette be ezeket a feladatokat.



4. ábra: A kreatív írás sikerességének megítélése

Mind Magyarországon, mind Szerbiában a legtöbben 3 pontra értékelték a módszerek sikerességét (Mo. 13 fő, Szerbia 16 fő). Négy pontot ítelt Magyarországon 7 fő, Szerbiában 4 fő, azaz Magyarországon kicsit sikeresebbnek ítélték a kreatív írás gyakorlatainak megvalósítását. Ugyanakkor 2 magyarországi és 1 szerbiai tanító ítélte sikertelennak a módszer alkalmazását (1 pont).

A gyakoriságot négyes skálán értékelve 14 magyarországi és 11 szerbiai tanító 2 pontot adott, azaz nem gyakran alkalmazza a kreatív írás valamelyik gyakorlatát (5. ábra). Kicsivel többször (3 pont) 7 magyarországi és 9 szerbiai pedagógus él ezzel a lehetőséggel, míg a maximális 4 pontot mindkét országban 2-2 tanító adta. Így összesen 9 (27%) magyarországi és 11 (35%) szerbiai tanító alkalmazza gyakrabban ezeket a gyakorlatokat, ami azt jelenti, hogy a szerbiai tanítók valamivel gyakrabban fordulnak ezekhez a módszerekhez, míg a sikeresség megítélésében a különbség kisebb (60%/64%).



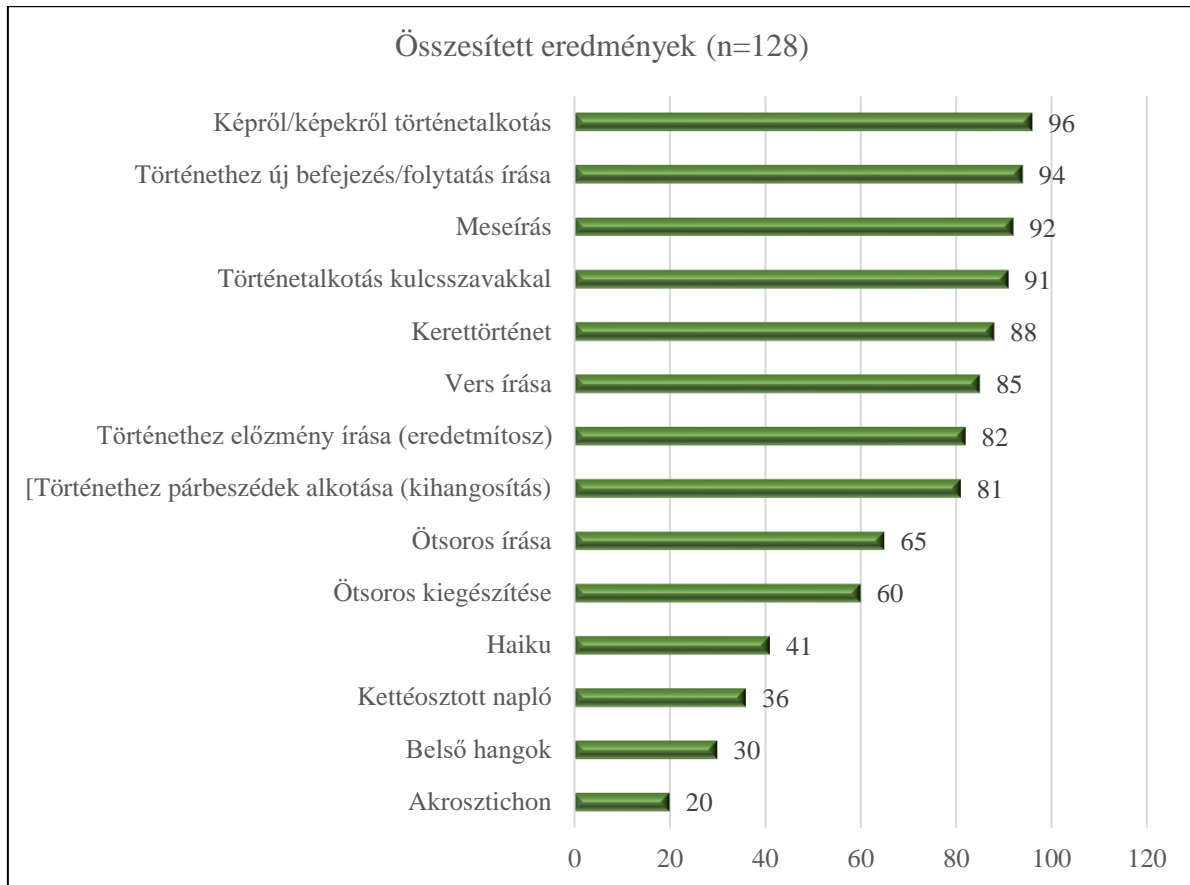
5. ábra: A kreatív írás órai alkalmazásának gyakorisága

6. Az eredmények részletes ismertetése

Az ismertség fokának megítélése

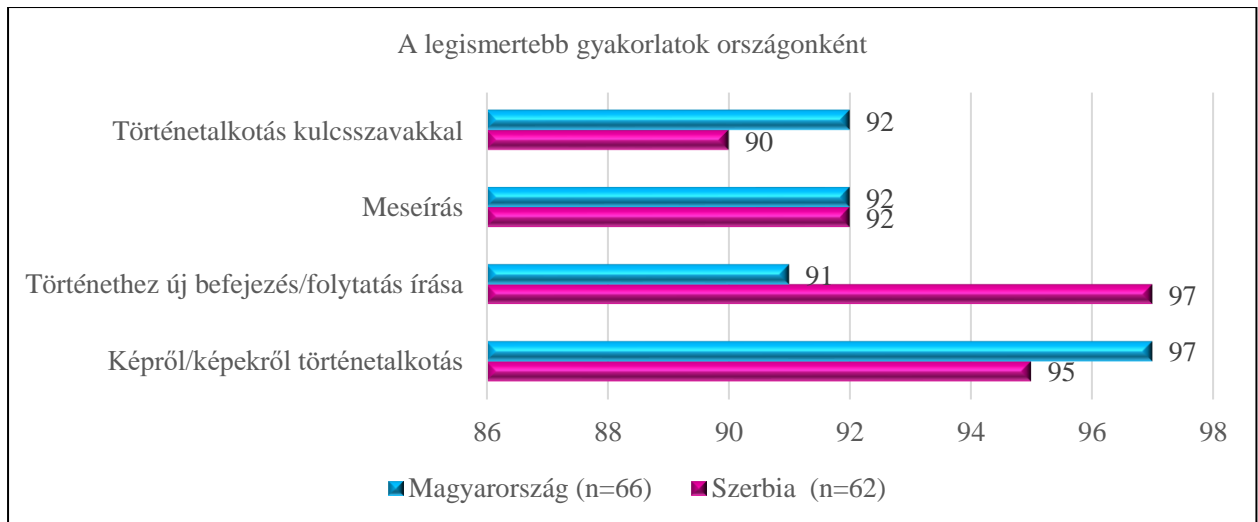
A kérdőív további részében részletesen érdeklődtünk az egyes kreatívírás-gyakorlatok ismeretéről és órai alkalmazásuk gyakoriságáról. A 9.3. kérdésben arra kerestük a választ, hogy a megadott kreatívírás-gyakorlatok közül a pedagógusok melyiket mennyire ismerik. Ezt feleletválasztás alapján értékelhették, ahol a válaszok: *igen, jól ismerem; hallottam róla, de nem ismerem jól és nem ismerem* voltak. Az eredmények bemutatásához pontrendszert dolgoztunk ki: a *nem ismerem* válasz 0, a *hallottam róla, de nem ismerem jól* 1, az *igen, jól ismerem* 2 pontot ér. Így a 64 megkérdezett pedagógus összesen 128 ponttal értékelhette az egyes feladattípusokat. E pontszám alapján alakult ki az összesített eredmény (6. ábra), amely szerint a két országban együttesen a *képekről történetalkotás* érte el a legtöbb

pontot (96 pont), amit a *történethez új befejezés írása követ* (94 pont), majd a *meseírás* (92 pont) és a *történetalkotás kulcsszavakkal* (91 pont). A *kerettörténet* (88 pont), a *versírás* (85 pont) és a *történethez előzmény írása* (81 pont) még szintén ismertnek mondható. Az *ötsoros írása* vagy *kiegészítése* már csak 65 és 60 pontot ért el. A legkevésbé ismert gyakorlatok a *haiku* (41 pont), a *kettéosztott napló* (36 pont), a *belső hangok* (30 pont) és az *akrosztichon* (20 pont). (Az eredményeket később részletesebben is ismertetjük).



6. ábra: Az egyes gyakorlattípusok ismeretének pontszámai

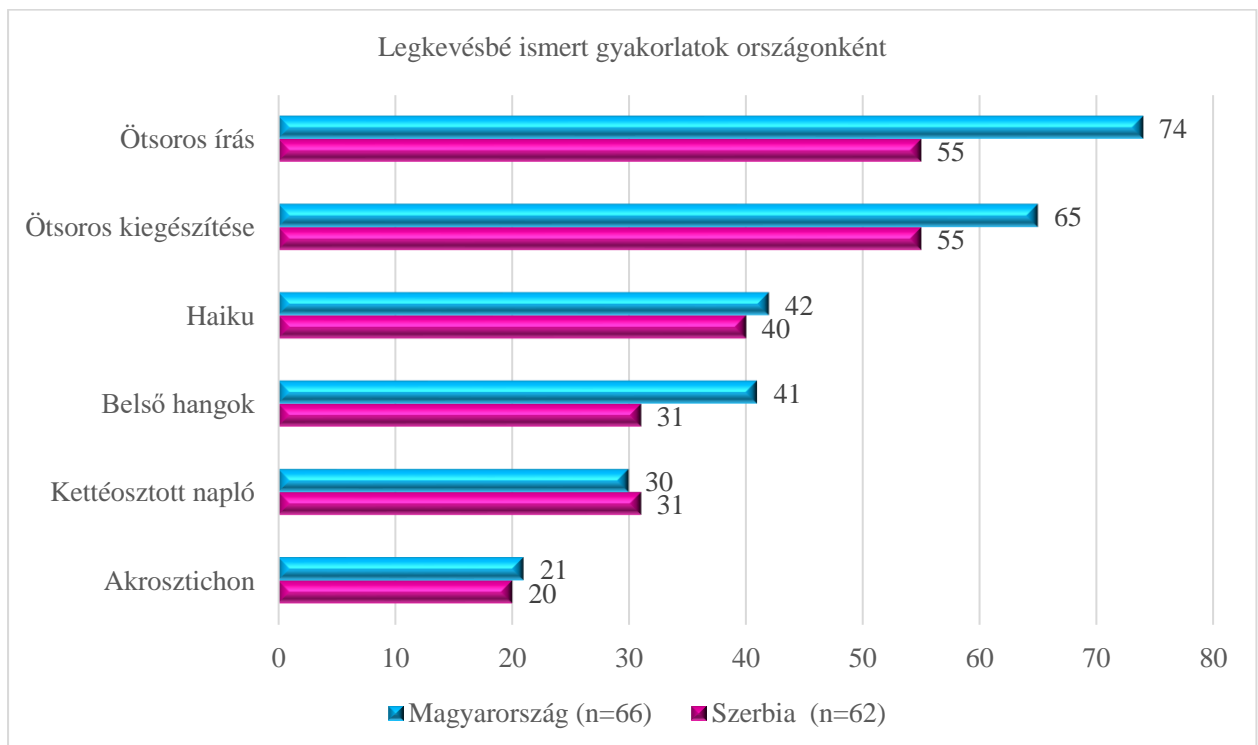
Fontosak az összesített eredmény mellett az országokénti adatok is. A 7.a és 7. b ábrán láthatjuk, országoként hány pontot adtak a résztvevők az egyes gyakorlattípusokra. A négy leginkább ismert gyakorlat országoként majdnem azonos: Magyarországon a *történetalkotás képekről* (Mo. 97 pont, Sz. 95 pont), Szerbiában a *történethez új befejezés írása* (Sz. 97 pont, Mo. 91 pont) a legismertebb gyakorlatok. Ezt a *meseírás* követi mindkét országban (92-92 pont), végül a *történetalkotás kulcsszavakkal* (Mo. 92 pont, Sz. 90 pont) (7. a ábra).



7.a ábra: A legismertebb gyakorlatl típusok pontszámai országoként

A legkevésbé ismert feladatok közül a *haiku* (42/40 pont), a *kettéosztott napló* (30/31 pont) és az *akrosztichon* (21/20 pont) szinte azonos pontszámot kapott. A *belső hangok* eljárást valamivel többen ismerik Magyarországon (41 pont), mint Szerbiában (31 pont) (7.b ábra).

Érdekesség, hogy az ötsorossal kapcsolatos feladatok (írás vagy kiegészítés) Magyarországon jóval ismertebbek, mint Szerbiában: az *ötsoros írást* 74, *kiegészítését* 65 pontra értékelték Magyarországon, míg Szerbiában mindkettőt 55 pontra (7.b ábra).

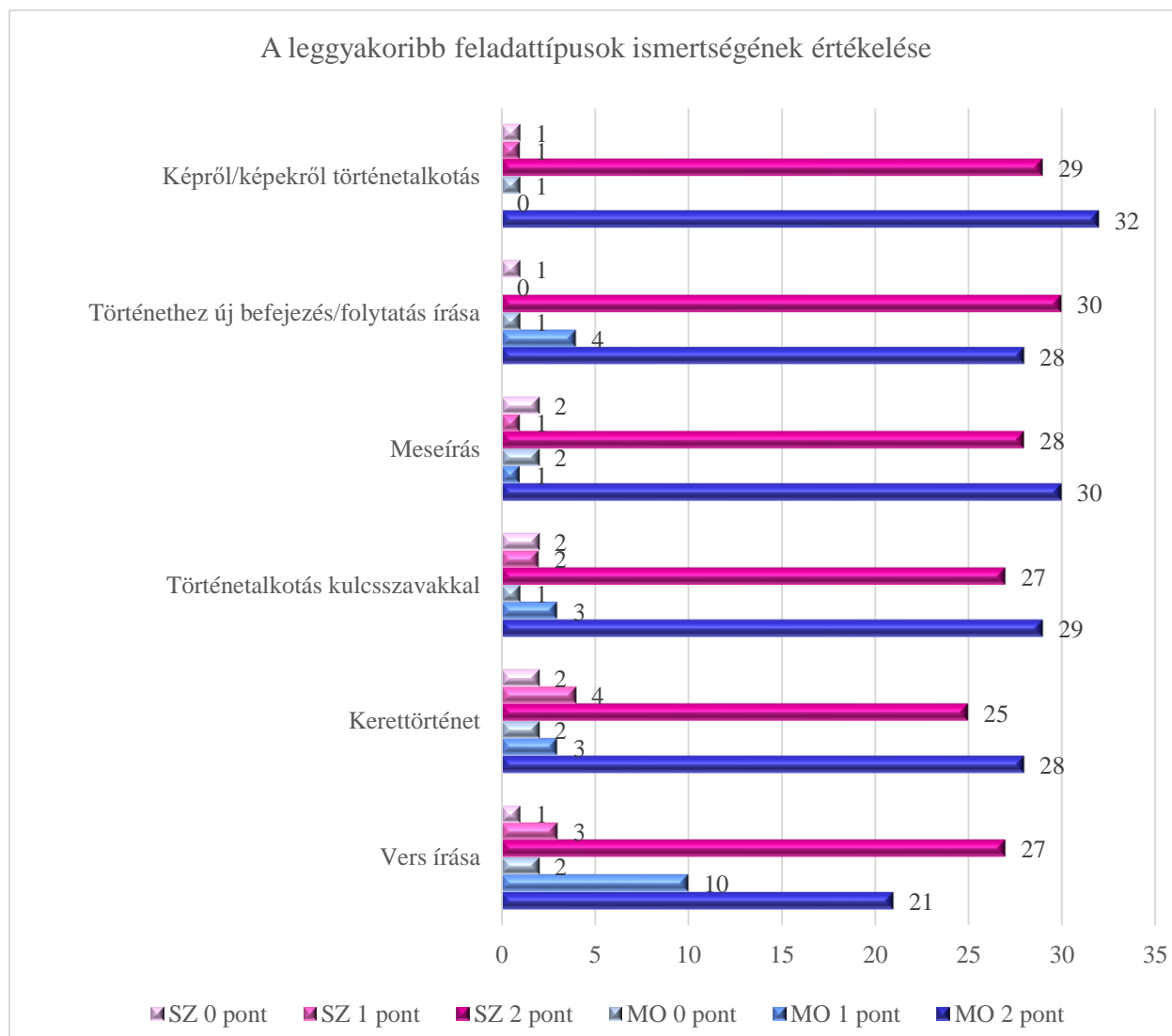


7.b ábra: A legkevésbé ismert gyakorlatl típusok pontszámai országoként

A leggyakoribb feladattípusok ismertségének egyéni értékelése

Az ismertséget 0-2 érték közötti skálán jelölhették meg a válaszadók. Ha részletesen áttekintjük ezeket az eredményeket (8. ábra), látjuk, hogy a *képekről történetalkotást* szinte mindenki 2 pontra értékelt mindkét országban, és csak 1-1 ember nem ismerte. Szerbiában ennél is jobban ismerik a

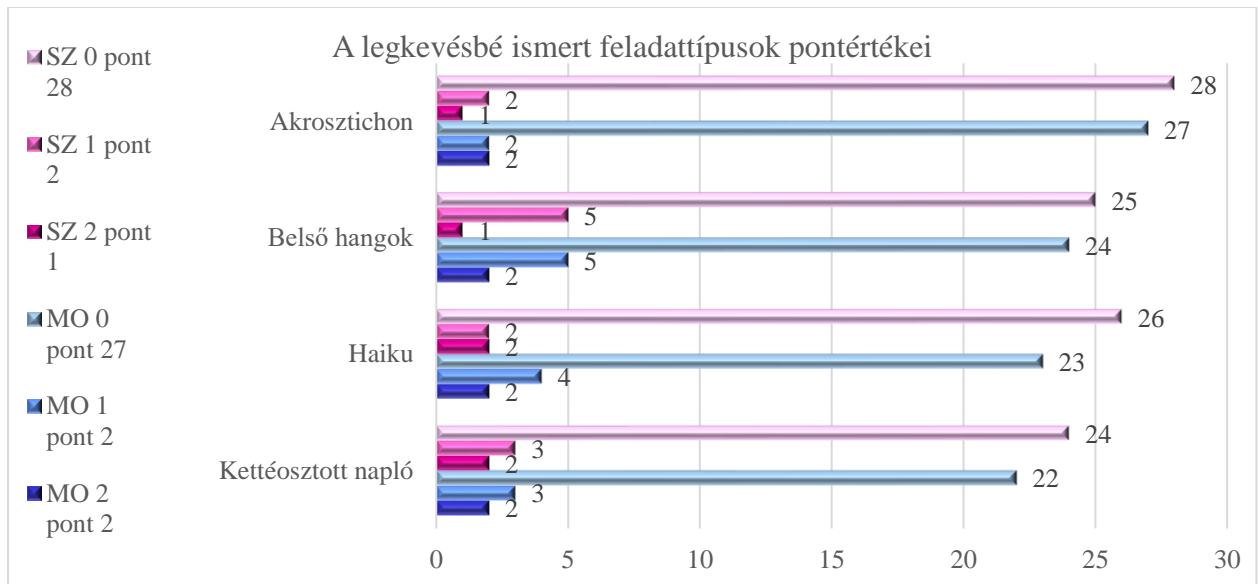
történethez új befejezés írását (30 fő; 96%), Magyarországon a meseírás a 2. helyezett (30 fő; 91%). Bár az eredményekben van eltérés, de a különbségek elenyészőek, a versírást kivéve, amit Szerbiában 27 (87%) tanító értékelt 2 pontra, 1 pontra pedig 3 fő (10%), Magyarországon csak 21 fő (63%) adott két pontot a meseírásra, 10 (30%) tanító pedig 1 pontot, így ennek az ismerete Magyarországon alacsonyabb. A kerettörténet van e sor végén, amit kicsit kevésbé ismernek Szerbiában, mint Magyarországon: 28 (85%) magyarországi és 25 (80%) szerbiai tanító 2 pontra értékelt az ismeretét, 3 (10%) magyarországi és 4 (13%) szerbiai pedagógus pedig 1 pontra. E hajszályi különbségek ellenére is azt látjuk, hogy – bár a sorrend nem azonos – alig van különbség az egyes gyakorlatok ismertségében (8. ábra).



8. ábra: A leggyakoribb gyakorlat típusok ismertségének egyéni értékelése

A legkevésbé ismert feladatok pontértékei

A legkevésbé ismert gyakorlatok a két országban megegyeztek, de kis különbség látható az országok között: a négy gyakorlat mindegyikét Szerbiában ismerik kevésbé: az *akrosztichon*ról 28 (90%) szerbiai tanító nyilatkozott úgy, hogy nem ismeri, míg Magyarországon 27 fő (81%). A *haiku* esetében hasonló különbség mutatkozik: ezt Szerbiában 26 fő (84%), Magyarországon 23 fő (71%) nem ismeri. A másik két feladattípus ismertsége a két országban kisebb különbséget mutat (kb. 7-8%) (9. ábra).



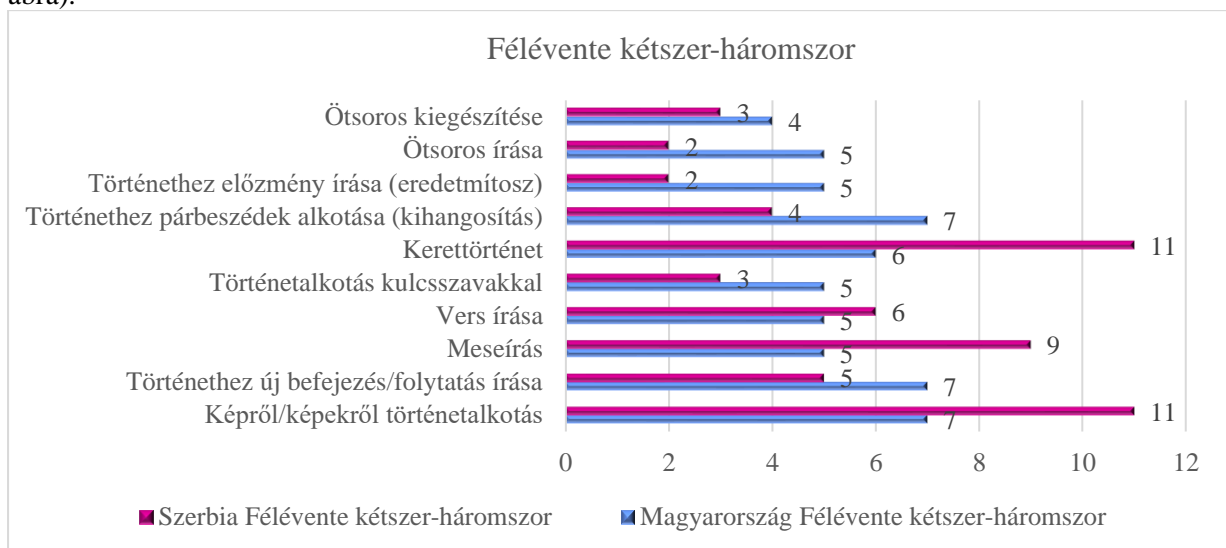
9. ábra: A legkevésbé ismert gyakorlattípusok ismertségének egyéni megítélése

7. A feladattípusok alkalmazásának gyakorisága

A gyakoribb feladattípusok megjelenése a tanórákon

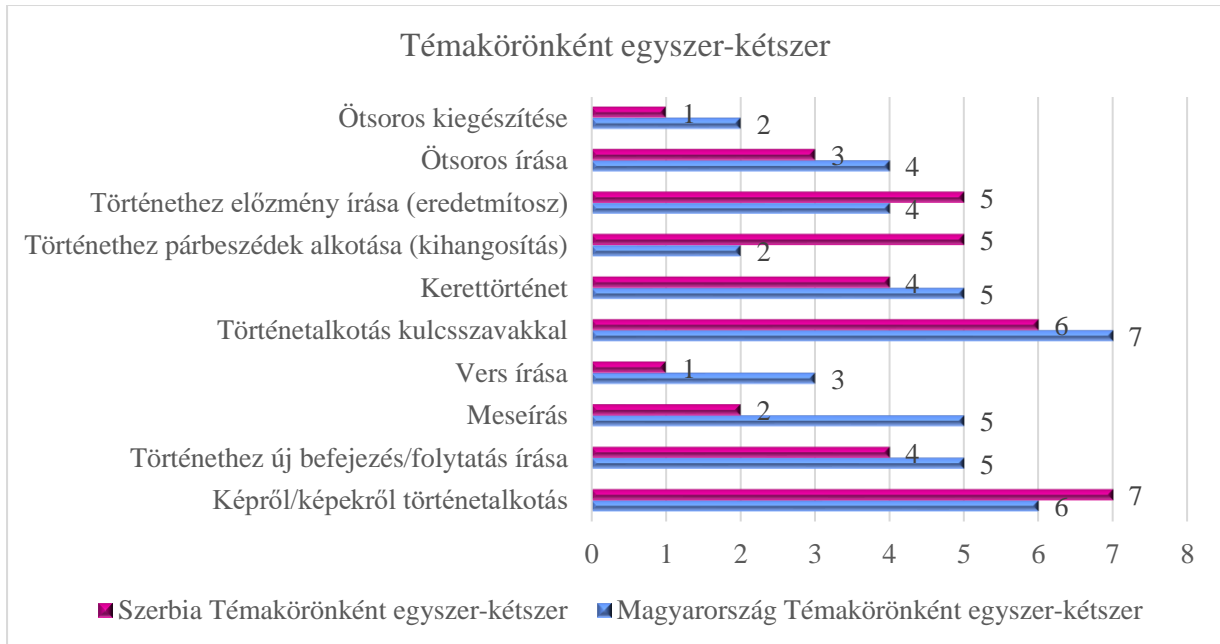
A 9.4. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen gyakran alkalmazzák a pedagógusok a kreatív írás egyes – általunk kiválasztott – gyakorlatait. Ehhez 7 válaszlehetőség közül jelölhettek meg egyet: *soha; amikor van ilyen feladat a tankönyvben; évi egy-két alkalommal; félévente két-három alkalommal; témakörönként egyszer-kétszer; legalább havonta egyszer, illetve ennél is gyakrabban.* Ezt a hét kategóriát két csoportra osztottuk: a ritka előfordulások közé soroltuk a *soha, amikor a tankönyvben van* és a *néha, évente egy-két alkalommal* válaszokat; a többit a gyakoribbak közé.

A gyakori kategóriákból szinte minden feladattípus esetében a *félévente kétszer-háromszor, illetve a témakörönként egyszer-kétszer* választ jelölték meg a válaszadók (10.a és 10.b ábra). Szerbiában a képekről történetalkotást és a kerettörténetet alkalmazzák a tanítók közül legtöbben (11-11 fő) *félévente kétszer-háromszor*, továbbá a meseírást is sokan (9 fő) jelölték meg ilyen gyakorisággal. Magyarországon kiegyenlítettebb a kép ebben a kategóriában: a képekről történetalkotást, illetve a történethez párbeszédet vagy új befejezés írását jelölték legtöbben (7 fő) ilyen gyakorisággal (10.a ábra).



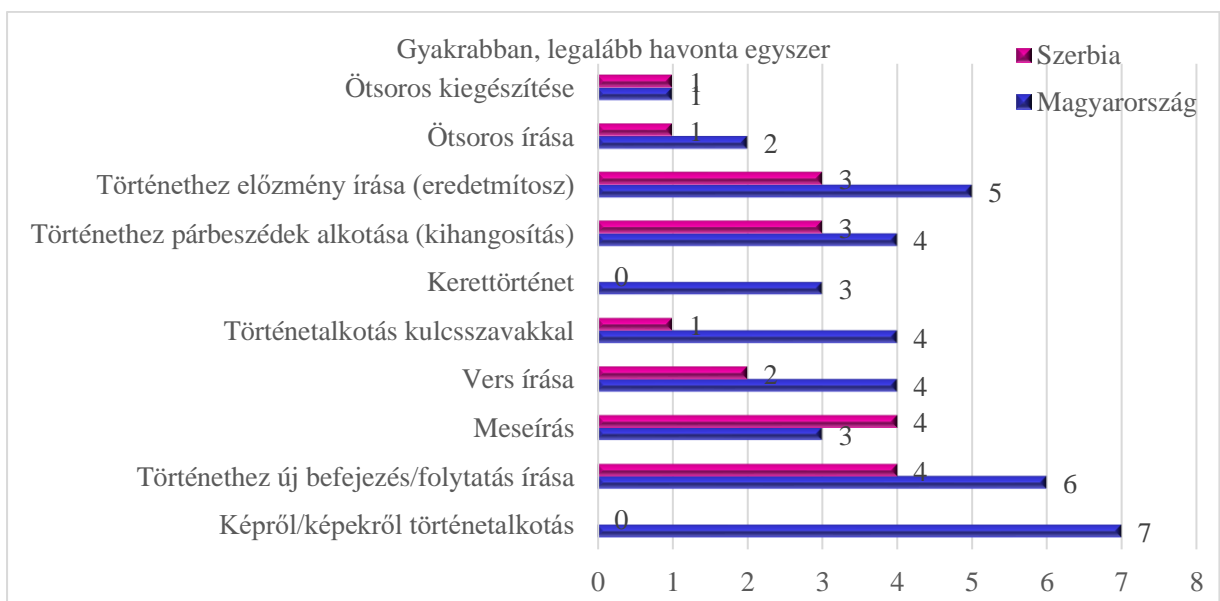
10.a ábra: A gyakori feladattípusok alkalmazása félévente kétszer-háromszor

A 10.b ábrán látjuk, mely gyakorlattípusokat alkalmaznak *témakörönként egyszer-kétszer* a tanítók. Itt is a képekről történetalkotás, illetve mellette a történetalkotás kulcsszavakkal fordul elő a leggyakrabban: Magyarországon 7-7 fő, Szerbiában 6-6 fő választotta.

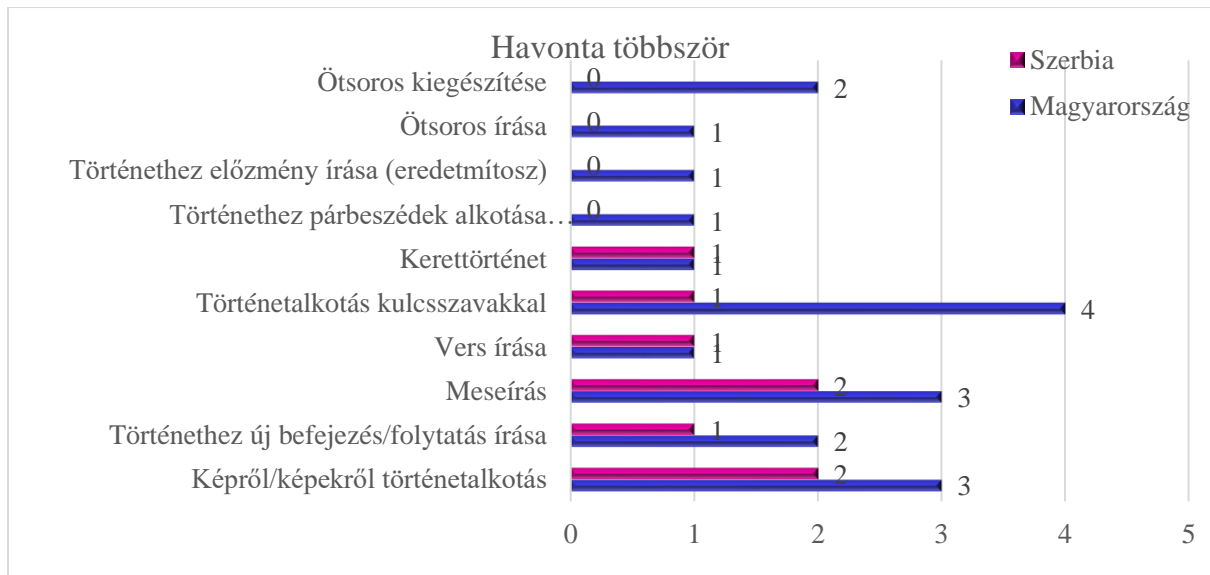


10.b ábra: Feladattípusok alkalmazása témakörönként egyszer-kétszer

Az eredményekből kitűnik, hogy az előbbieknél gyakrabban, vagyis legalább *havonta*, esetleg *havonta többször is* csak nagyon kevés feladatot emeltek ki a tanítók. Érdekes az is, hogy a gyakoribb alkalmazás inkább Magyarországra jellemző, és ezek mindegyike a történetalkotáshoz kapcsolódik: képekről történetírás, történethez új befejezés írása, meseírás és történetalkotás kulcsszavakkal jelennek meg többször is a tanórákon, akár *havonta* vagy *havonta többször is* a két országban. Magyarországon ehhez jön még az előzmény írása és a párbeszédalkotás írása is. Ezek a számok azonban még így is nagyon alacsonyak: Magyarországon 3-7 fő (9-21%), Szerbiában 1-4 fő (4-13%) tanító választotta ezt a két gyakorlást (11.a és 11.b ábra).



11.a ábra: Havonta egyszer alkalmazott gyakorlattípusok



11.b ábra: Havonta többször alkalmazott gyakorlattípusok

A ritkán alkalmazott gyakorlattípusok megjelenése a tanórákon

Az egyes gyakorlatok ismertsége során már láttuk, hogy a *kettéosztott napló*, a *haiku*, a *belső hangok* és az *akrosztichon* nagyon alacsony pontszámot kapott, így ezek alkalmazása sem volt várható, amit az eredmények hoztak is (1. táblázat). Emellett azonban nagy különbséget mutat a versírás, az ötsoros és a kerettörténet alkalmazása is.

A versírás esetében Magyarországon 10 (30%) tanító *soha*, 4 (12%) *néha*, 4 (12%) *alkalmanként* írat verset, Szerbiában azonban 15-en (48%) mindig megoldják az ilyen feladatokat a tankönyvben: hatan (19%) *alkalmanként*, négyen (13%) *néha* íratnak verset, ami jóval gyakoribb, mint a magyarországi előfordulás.

Az *ötsorosra* két kérdés vonatkozott: önálló írás vagy kiegészítés is szerepelt a kérdések között. A két gyakorlatot (egymáshoz képest) közel egyformán, de országonként eltérően értékelték: 9-9 (27%) magyarországi tanító nem alkalmazza soha az ötsorost, Szerbiában ez a szám 18-18 (58%) fő, ami jóval magasabb érték. Magyarországon az ötsorost 13 (39%) tanító kiegészíti a tankönyvben, 11 fő (33%) pedig önállóan is írat. Szerbiában ez nagyon ritka: 5 (16%) fő kiegészíti a könyvben, 3 (10%) fő írat ilyet, ha ez a feladat a tankönyvben.

Kerettörténetet 3 (10%) magyarországi és 5 (16%) szerbiai tanító *soha* nem írat, de 13 (39%) magyarországi, illetve 9 (29%) szerbiai tanító megoldja ezt a feladatot a tankönyvben, így a kerettörténet alkalmazása kissé gyakoribb Magyarországon.

1. táblázat: A gyakorlattípusok ritka alkalmazása

Gyakorlat	Soha		Amikor van a tankönyvben		Évente egyszer-kétszer	
	Mo.	Sz.	Mo.	Sz.	Mo.	Sz.
Képről/képekről történetalkotás	2	1	7	6	1	4
Történethez új befejezés/folytatás írása	2	1	6	12	5	4
Meseírás	3	2	8	8	6	4
Vers írása	10	2	6	15	4	4
Történetalkotás kulcsszavakkal	2	3	7	9	4	8
Kerettörténet	3	5	13	9	2	1

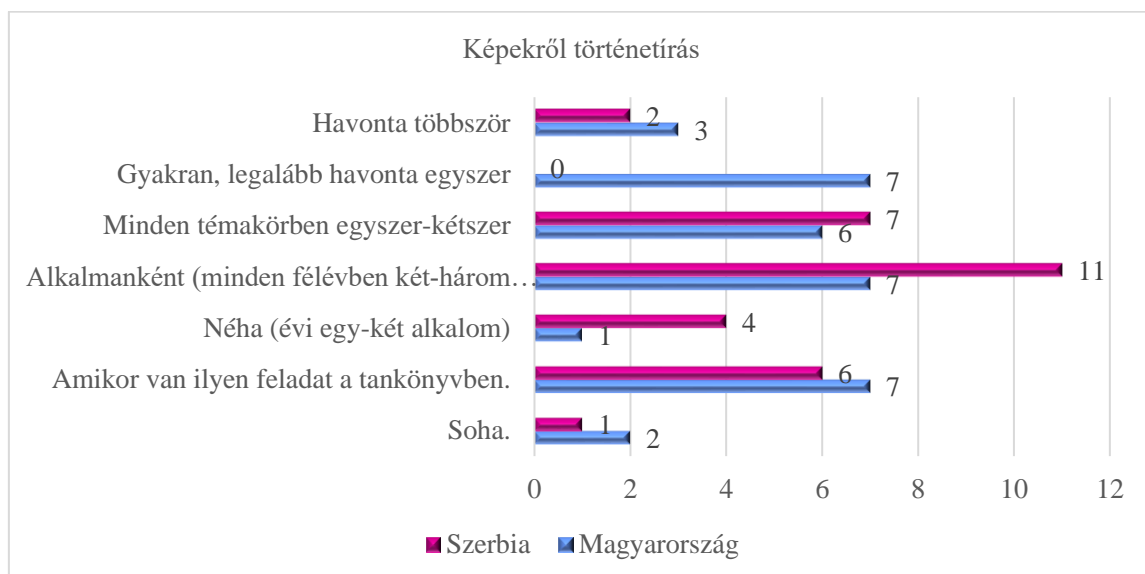
Történethez párbeszédalkotása	7	7	7	9	5	3
Történethez előzmény írása (eredetmítosz)	7	7	9	10	2	4
Ötsoros írás	9	18	11	3	1	4
Ötsoros kiegészítése	9	18	13	5	2	3
Kettéosztott napló	22	24	3	3	2	2
Haiku	23	25	4	5	2	1
Belső hangok	24	26	5	2	2	2
Akrosztikon	27	28	2	2	2	1

8. Az egyes gyakorlattípusok alkalmazásának gyakorisága

Képekről történetírás

Érdekes az eredményeket az egyes gyakorlattípusok felől is megközelíteni, mivel jelentős különbségeket találunk az egyes feladattípusok alkalmazásának gyakoriságában. Elsőként vizsgáljuk meg, hogy milyen gyakoriságot jelöltek meg a pedagógusok a legismertebb gyakorlatok esetében. A *képekről történetírás* volt mindkét országban a legjobban ismert feladattípus a tanítók önértékelésében (12. ábra). Szerbiában a tanítók 33%-a, 11 fő, minden félévben 2-3 alkalommal írat történetet képekről, további 6 (19%) fő pedig akkor, ha van ilyen feladat a tankönyvben, 7 (22%) fő pedig témakörönként egyszer-kétszer. Magyarországon viszont a tanítók 21-21%-a (7-7 fő) nemcsak akkor alkalmazza ezt a gyakorlatot, ha van a könyvben, hanem félévente 2-3 alkalommal, témakörönként egyszer-kétszer, illetve legalább havonta egyszer, azaz az alkalmazás gyakorisága Magyarországon egyenletes szóródást mutat.

Ha a gyakorisági válaszokat csoportosítjuk ritka (soha, amikor van a könyvben, néha) és gyakori (félévente kétszer-háromszor, témakörönként egyszer-kétszer, havonta egyszer, havonta többször) használatra, akkor az látszik, 11 (35%) szerbiai és 10 (30%) magyarországi tanító válasza a ritka alkalmazás kategóriákba esik, illetve 20 (64,5%) szerbiai és 23 (69,5%) magyarországi tanítóé a gyakori, azaz szinte azonos ennek a feladattípusnak az előfordulása a magyarországi és a szerbiai válaszadók gyakorlatában, valamint nemcsak ez a legismertebb, de a leggyakrabban alkalmazott feladattípus is.

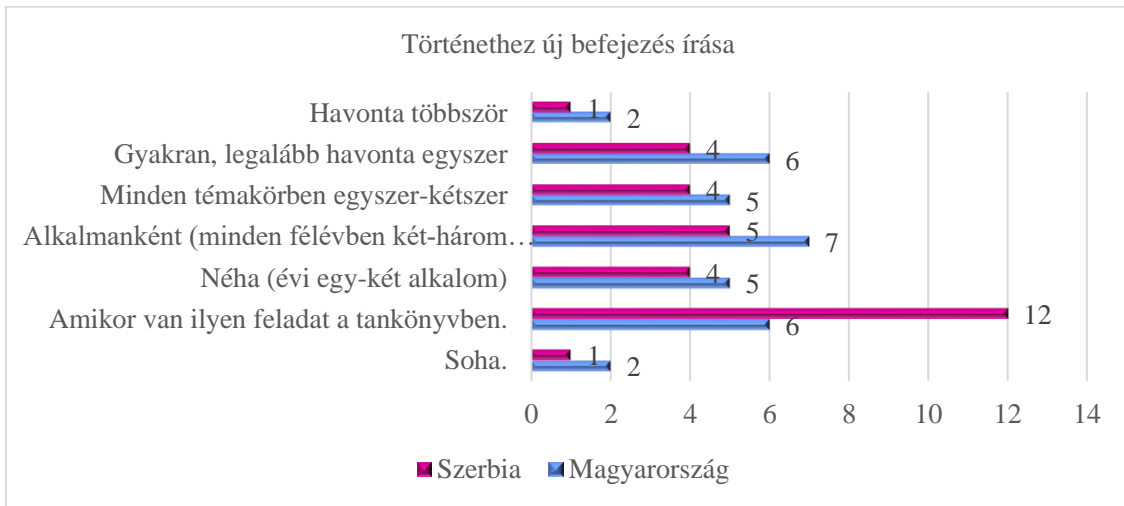


12. ábra: A képekről történetalkotás alkalmazásának gyakorisága

Történethez új befejezés írása

A legismertebb feladattípusok között második helyen végzett a *történethez új befejezés írása*. Ebben az esetben is azt látjuk, hogy Magyarországon változatos ennek a használata: *félévente kétszer-háromszor* 7 (21%) tanító, *témakörönként* 5 (15%), *havonta egyszer* 6 (18%) tanító jelölte meg a használatát. Ezzel szemben Szerbiában 12 tanító (38%) csak akkor alkalmazza, ha *van ilyen feladat a tankönyvben*. Négy-négy (13%) szerbiai tanító pedig ennél többször, tehát ez a feladattípus is többször megjelenik Magyarországon a mindennapi gyakorlatban (13. ábra).

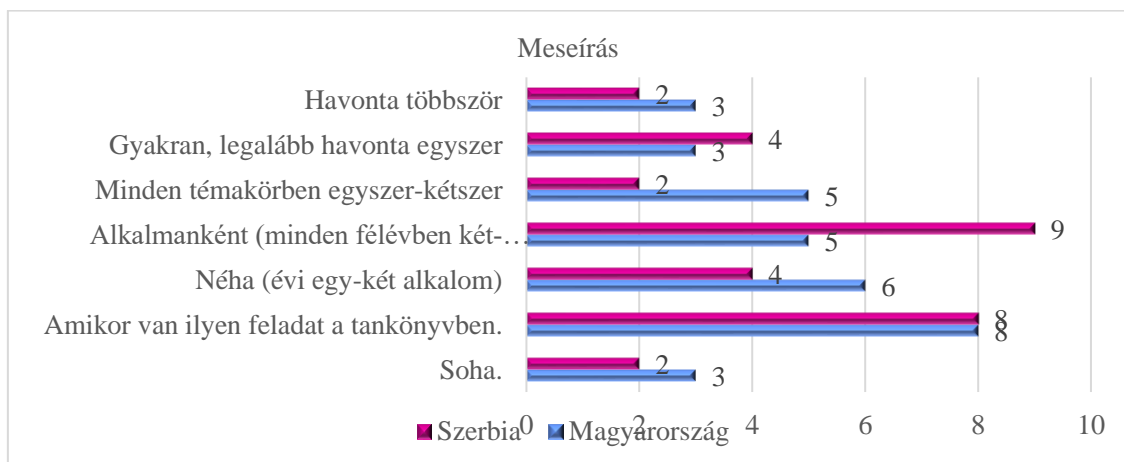
Összesítve: a szerbiai pedagógusok gyakrabban választották a ritka gyakoriságokat (17 fő (55%), 14 (45%) fő pedig a gyakoribbakat; a magyarországi tanítók közül pedig 13-an (39%) ritkább kategóriákat jelöltek meg, húszan (61%) pedig a gyakoribbakat, vagyis ez a feladattípus Magyarországos kedveltebb.



13. ábra: Történethez új befejezés írásának gyakorisága

Meseírás

A *meseírás* a harmadik legismertebb feladattípus, amit Szerbiában 9 (29%) tanító *félévente 2-3 alkalommal* vet be, nyolcan (26%) pedig akkor, *amikor van ilyen a tankönyvben* (14. ábra). Négy (13%) további tanító ennél gyakrabban, legalább *havonta* alkalmazza, hárman (10%) pedig *havonta többször*. Magyarországon azonban nem ennyire népszerű ez a feladattípus: 8 (24%) tanító csak akkor írat mesét, ha ez a feladat benne van a tankönyvben, 5-5 (15%) tanító *félévente 2-3* vagy *témakörönként 1-2 alkalommal*; 3-3 (9%) tanító pedig *havonta* vagy *havonta többször*. A gyakorinak tekinthető kategóriákat Szerbiában 17 pedagógus jelölte meg (55%), míg Magyarországon 16 fő (48%), így ez a feladattípus kissé gyakrabban fordul elő Szerbiában.

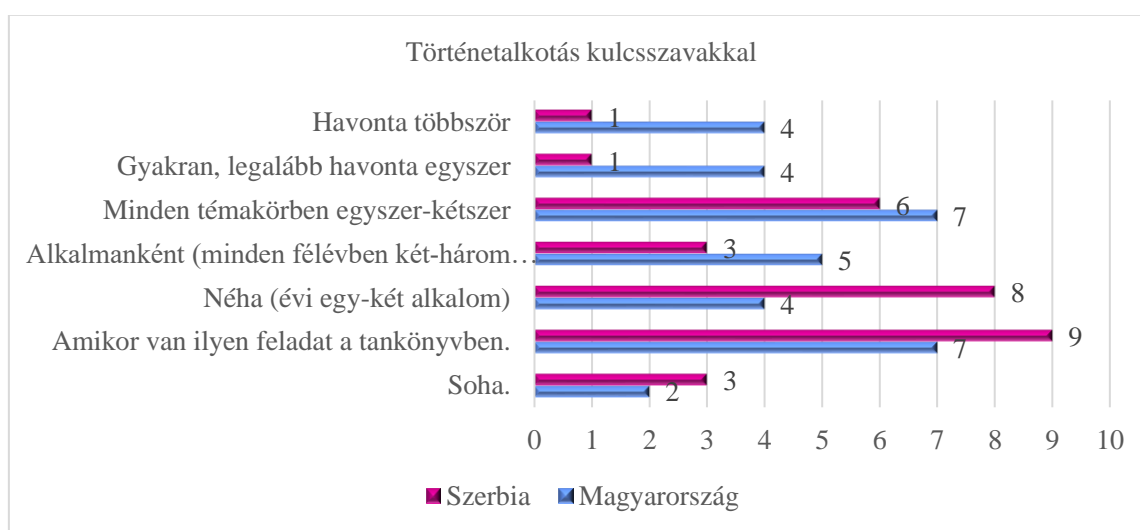


14. ábra: A meseírás gyakorisága

Történetalkotás kulcsszavakkal

A történetalkotás kulcsszavakkal volt a negyedik legismertebb feladattípus a két országban összesítésben. Ennek használata is különbözik (15. ábra): Szerbiában elsősorban akkor folyamodnak ehhez a tanítók, ha *van ilyen feladat a tankönyvben* (9 fő, 29%), nyolcan pedig ennél ritkábban, *évi egy-két alkalommal* (8 fő, 26%). Emellett *félévente 2-3 alkalommal* 3 (10%) tanító, *minden témakörben egyszer-kétszer* alkalmazza 6 (19%) tanító. Magyarországon a ritka kategóriákban 13 (39%) tanító adott választ, hiszen heten (21%) használják akkor, ha *van ilyen feladat a tankönyvben*, négyen (12%) *évi egy-két alkalommal*. Hét tanító (21%) *minden témakörben egyszer-kétszer*, 5 fő (15%) *félévente kétszer-háromszor*, 4-4 (12%) tanító *havonta egyszer*, vagy *havonta többször* is írat kulcsszavak segítségével történeteket. Azt látjuk, hogy Magyarországon a gyakori kategóriákat 20 (60%) tanító választotta, Szerbiában pedig 11 (35%), azaz Magyarországon ez a típus jobban kedvelt, mint Szerbiában.

Összesítve: a négy legismertebb feladattípus közül a képekről történetalkotás volt a leginkább ismert, amelyet eltérő megoszlásban ugyan, de mindkét országban nagyjából azonos gyakorisággal alkalmaznak. A meseírást Szerbiában, a történetalkotást kulcsszavakkal és a történethez új befejezés/folytatás írását Magyarországon kedvelik jobban a pedagógusok.



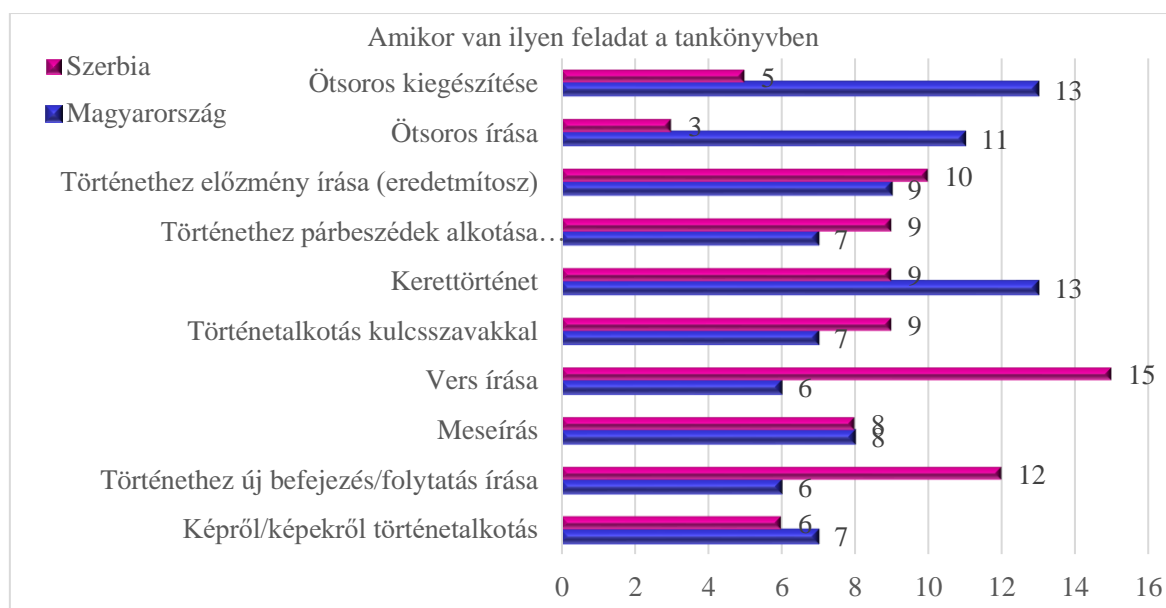
15. ábra: A történetalkotás kulcsszavakkal alkalmazásának gyakorisága

9. A tankönyvi feladatok megoldása az egyes feladattípusok esetében

A legismertebb és leggyakrabban alkalmazott gyakorlattípusok után a többi gyakorlat esetében (a soha nem alkalmazott gyakorlatokat leszámítva) a legmagasabb értékeket az *amikor van ilyen feladat a tankönyvben* válaszlehetőség kapta (16. ábra). A részletes eredmények alapján jelentős különbség mutatkozik a két ország tanítóinak gyakorlatában: Szerbiában a tanítók gyakrabban alkalmazzák az ismert gyakorlatokat, ha azok megtalálhatók a tankönyvben: pl. a *versírást* a tanítók közel fele, míg Magyarországon mindössze 6 fő (18%) jelölte meg, hogy akkor írnak verset, ha van ilyen feladat a tankönyvben. A *történethez új befejezés írását* is 12 fő (38%) választja akkor Szerbiában, ha *van ilyen feladat a tankönyvben*, ezzel szemben Magyarországon csak hatan (18%) jelölték meg ezt a lehetőséget. Szerbiában gyakran írnak *előzményt* is a történetekhez (10 fő, 32%), Magyarországon pedig 9 (27%) tanító választotta ezt, azaz itt is van – bár az előbbieknél – kisebb különbség.

Magyarországon a *kerettörténetet* és az *ötsoros kiegészítést* oldják meg a tankönyvben a gyerekek (13-13 fő, ami majdnem 40%), míg Szerbiában a *kerettörténetet* 9 (29%) tanító, az *ötsoros kiegészítést* 5 (16%) tanító választja a tankönyvbeli előfordulások alapján – ez összefüggésben lehet azzal a korábbi adattal, hogy az ötsoros Szerbiában kevésbé ismert, ismertségét 55 pontra értékelték a lehetséges 128-ból, míg Magyarországon ez az adat 74 pont.

Ezek alapján elmondható, hogy több feladattípust (a kerettörténet és az ötsoros kivételével) is gyakrabban választanak Szerbiában a pedagógusok, ha azok előfordulnak a tankönyvekben, mint Magyarországon.



16. ábra: A tankönyvi feladatok megoldásának választása

10. Következtetések

Első kutatási kérdésünk arra vonatkozott, ismerik-e általánosságban a kreatív írást a két országban. Eredményeinkből az következik, hogy mind Szerbiában, mind Magyarországon hallottak már az alsó tagozatos tanítók a kreatív írásról, szinte azonos mértékben. Ez az ismeret azonban mindkét országban elsősorban a történet- és meseírással kapcsolatos gyakorlattípusokra korlátozódik, mint pl. a *képekről történetalkotás*, a *meseírás*, vagy a *történetek kiegészítése új befejezéssel, folytatással, előzménnyel* vagy *párbeszédekkel*. Ezzel szemben egyes kreatív feladatok nem, vagy csak alig ismertek, amilyen a *kettéosztott napló*, a *belső hangok*, a *haiku* és az *akrosztichon*.

Második kutatási kérdésünk az alkalmazás gyakoriságát firtatta. Az eredmények alapján a tanítási gyakorlatban legtöbbször akkor jelenik meg a kreatív írás, ha van ilyen feladat a tankönyvekben, azonban ez nem azonos a két országban.

A szerbiai tanítók kicsit többen alkalmazzák általánosságban a kreatív írást, mint Magyarországon: az ismerők közül ez az arány 92% Szerbiában, 88% Magyarországon. A gyakoriságot első körben 0–4 pont között értékelhették a tanítók. Legtöbbször 2 és 3 pontra értékelték a gyakoriságot, nem azonos mértékben a két országban (Mo. 14 fő 2 pont, 7 fő 3 pont; Szerbia 11 fő 2 pont, 9 fő 3 pont), de az átlag szinte azonos: 2,4 pont Szerbiában, 2,0 pont Magyarországon.

A harmadik kutatási kérdésre a válasz alig tér el Szerbiában és Magyarországon: szinte ugyanazokat a gyakorlatokat jelölték meg jól ismertnek a két országban. Kivétel csak az *ötsoros*, amit jóval kevesebben ismernek Szerbiában.

A negyedik kutatási kérdés esetében is van különbség a két ország között. A legismertebb gyakorlattípusok esetében Szerbiában sokkal többször előfordul, hogy csak akkor választják ezeket a gyakorlatokat a tanítók, ha van ilyen feladat a tankönyvben, míg Magyarországon nemcsak akkor, hanem félévenként vagy témakörönként a tankönyvtől függetlenül is fordulnak ezekhez a tanítók. Ennél gyakoribb alkalmazás csak Magyarországon jelent meg nagyobb számban: 7 tanító írat havonta képekről történetet, illetve 6 tanító történethez új befejezést, 5 tanító képekről írat havonta történethez előzményt, és a többi gyakorlatot is megjelölték néhányan. Ezzel szemben Szerbiában a meseírás és a történethez új befejezés írása jelent meg 4-4 tanítónál havonta többször, illetve 3-3 tanító írta, hogy a kihangosítást és a történethez előzmény írását is havonta gyakorolják.

Összesítve elmondható, hogy mindkét országban hallottak már a tanítók a kreatív írásról, és ezek bizonyos gyakorlatait alkalmazzák is az óráikon. A gyakorlatok közül mindkét országban a történet- és meseírással kapcsolatos feladattípusok dominálnak, amelyeket Szerbiában szinte mindig megoldanak a tanítók, ha van ilyen a könyvben, és az ismertebbeket akár témakörönként többször is bevetik. Magyarországon változatosabb ezeknek a használata: a tankönyvi feladatok mellett félévente többször, témakörönként megjelennek az órákon, és néhányan – bár a megkérdezettek közül csak nagyon kevesen

– akár havonta is alkalmazzák ezeket. Egyes feladattípusok azonban, pl. a drámapedagógiához is köthető belső hangok eljárás vagy a kettéosztott napló, illetve egyes versműfajok (haiku, akrosztichon) azonban nem jelennek meg egyik országban sem a tanításban, még akkor sem, ha a tankönyvben szerepelnek.

Mindez arra figyelmeztet, hogy mindkét országban szükség lenne a módszertani eszköztár frissítésére az alsó tagozatos tanítók körében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Benő Eszter (2012a): Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban I. *Magiszter*, 2. 13–25.
- Benő Eszter (2012b): Kreatív írás és vers az idegennyelv-tanításban II. *Magiszter*, 3. 31–45.
- Czimer Györgyi (2010): A kreatív írás szerepe a tehetségfejlesztésben. In: Czimer Györgyi–Balogh László (szerk.): *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. h. n.: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 59–66.
- Csató Anita (2025): Expresszív és kreatívírás-gyakorlatok irodalomterápiás és oktatási közegben. *Anyanyelv-pedagógia*. 3.
- Falus István (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Falus Iván–Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth Zsuzsanna (2008): Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése. In: Bánkúti Zsuzsa–Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 323–335.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás gimnáziumok és a szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Budapest: Korona Kiadó.
- Raátz Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4.
- Samu Ágnes (2012): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig. A fogalmazás tanítása másképp*. Budapest: Holnap Kiadó.

THE POTENTIAL AND APPLICATION OF CREATIVE WRITING IN PRIMARY SCHOOL PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

The successful implementation of creative writing exercises hinges on the use of appropriate methodologies, enabling the attainment of a flow experience. This paper explores how these exercises and task types manifest in educational settings at various levels of reception. We investigate which writing practices, both broadly and narrowly defined, can be effectively applied within the classroom. Furthermore, we examine the significant phases and steps of process-based writing in this context. Our study seeks to answer these questions.

We aim to understand how the paradigm shift allows us to move from traditional, rhetoric-focused, product-oriented composition teaching to process-based writing teaching. Our research scrutinises the extent to which primary school teachers in Serbia and Hungary currently recognise and apply creative writing in their Hungarian language teaching practices. We also delve into the presence of rule alteration and rule adherence among students, illustrating these aspects with examples.

Following the theoretical framework, we outline the objectives, tasks, and hypotheses of our questionnaire-based research, alongside presenting the research sample. Our study, among other things, seeks to answer the following questions: What is the frequency and type of creative writing exercises appearing in daily pedagogical practice? To what extent does their application correlate with teachers' age, years of experience in education, and the size of the settlement? How significant do educators consider these types of exercises for personality development?

The results of our questionnaire-based research will be presented through statistical indicators and graphical representations, allowing us to draw appropriate conclusions and establish general trends.

Keywords: *creative writing, flow experience, process-based writing, exercise types*