

Kollaboratív írás

Tanári módszertani
útmutató



Bodó Csanád – Hraskó Anna –
Jenei Kamilla – Szabó Gergely

Bodó Csanád – Hraskó Anna – Jenei Kamilla – Szabó Gergely
Kollaboratív írás: Tanári módszertani útmutató

Bodó Csanád – Hraskó Anna – Jenei Kamilla – Szabó Gergely

Kollaboratív írás: Tanári módszertani útmutató

Budapest,
2026

A kiadvány az SZKF2022-6/2022 kódszámú MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat szakmai támogatásával készült.

Közreműködők: Béresné Timár Andrea, Dobos Mária, Fehérvári Anikó, Gáspár Judit, Horváth Kitti, Komlódi Eszter, Kovács Eszter, Kulcsár Kornélia, Lovász Erzsébet, Marczell Soma, Nádasi Róza, Sarkadi Réka, Széll Krisztián, Vlasits Laura, Zsubrits Adél

© Szerzők, 2026

ISBN 978-963-489-993-8

ISBN (pdf) 978-963-489-994-5

DOI 10.21862/Kollaborativiras/2026/9938



ELTE | EÖTVÖS
KIADÓ
Az ELTE hivatalos könyvkiadója



ELTE | BTK
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

eltebook.hu

Felelős kiadó: az ELTE Bölcsészettudományi Kar dékánja

Projektvezető: Egresi Nóra

Korrektor: Kütsön Nikolett

Borító, tipográfia: Balogh Katalin

Tördelés: Katona Csaba

Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

TARTALOM

Bevezetés a módszertani útmutatóhoz	7
Szövegértés és szövegalkotás	8
Egyéni és közös írás	8
Mi a kollaboratív írás?	8
Az útmutató alapjául szolgáló kutatásunk	9
Az útmutató áttekintése	10
A kollaboratív írás hazai kutatása	12
Szisztematikus szakirodalmi áttekintés	12
Részvételi kutatás tanárjelöltekkel	13
Tanárszakos hallgatók kutatószerepben	13
A mesterséges intelligencia mint társszerző	15
A kollaboratív írás hatása a magyar középiskolákban	17
Együttműködés a kollaboratív írás folyamatában	18
Tematikus terv, óratervek	21
1. óra: Bemeneti mérés	24
2. óra: Egyéni írás I.	24
3. óra: Kollaboratív írásgyakorlat I. – Dixit	25
4. óra: Kollaboratív írásgyakorlat II. – Mese	26
5. óra: Kollaboratív írásgyakorlat III. – Város	27
6. óra: Kollaboratív írásgyakorlat IV. – Dixit új párral	28
7. óra: Kollaboratív írásgyakorlat V. – A jövő	28
8. óra: Kollaboratív írás VI. – Közös élmények	29
9. óra: Kollaboratív írásgyakorlat VII. – Az írás maga	30
10. óra: Egyéni írás II.	31
11. óra: Kimeneti mérés	31
12. óra: Reflexiós foglalkozás	32
Kérdőív, reflexiós kérdések	33
Hogyan alkalmazzuk a kollaboratív írást a tanórán? (Feladatgyűjtemény)	34
Általános szempontok a kollaboratív írás tanórai alkalmazásához	34
Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni az írópárok kialakításakor?	34
Hogyan segítsük a diákok közös szövegalkotását?	36
Hogyan adjunk visszajelzést a kollaboratív írásra?	38
Kollaboratív írás és mesterséges intelligencia	41
Feladatok	42
A tökéletes nyaralás	42
További témaötletek kollaboratív íráshoz	44

Magyar nyelv és irodalom	45
Idegen nyelv	45
Történelem	46
Médiaismeret	47
Természetismeret	48
Tanárszakos hallgatók reflexiói	49
Tanárok a kollaboratív írásról	52
Olvasmányok	60

BEVEZETÉS A MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓHOZ

Sokunk számára ismerős a kép, ahogy a magányos alkotó elmereng a papír fölött, majd ihletet kapva betűket ró rá elmélyülten. Az írásművek létrehozása azonban legtöbbször nem egyéni tevékenység. Sokféle módja van annak, ahogy az írás folyamata megvalósul, és ezek közül a több személy közreműködésével létrehozott szövegeknek is nagy jelentősége van. Gondoljunk például arra, ahogy a pedagógus a tanuló dolgozatát értékeli, és ilyenkor a helyesírási javításokon túl sokszor szöveges javaslatokkal is él. Klasszikus példája a közös írásnak Madách Imre és *Az ember tragédiájához* hozzáíró Arany János együttműködése a mű első és második kiadásának elkészítésében. Vagy arra is gondolhatunk, amikor a tanáriban két pedagógus nekilát egy pályázat elkészítésének, mondjuk, az együtt tervezett nyári tábor anyagi feltételeinek megteremtésére. És ez más munkahelyeken is hasonlóképp történik: a jelentések, beszámolók, tervezetek és a még ki tudja, hányféle szövegtípus elkészítése nagyon sokszor nem egyéni feladat, hanem csapatmunka. Az iskolában azonban keveset lehet arról tanulni, hogy miként tudunk minél jobban részt venni a másokkal közös írásban.

A magyarországi közoktatásban az írás többnyire a magányos szerzőről megidézett képhez kapcsolódik. Egyéni készségnek számít, és ennél fogva a fejlesztése is a tanuló egyéni feladata, amelyhez a pedagógus nyújt támogatást. Ellentmondás feszül aközött, hogy míg a munkahelyi írásbeli gyakorlatok jelentős részben a közös munkáról szólnak, addig az iskola nem készíti fel a tanulókat a másokkal közös, azaz kollaboratív írásra. Ebben a módszertani útmutatóban ahhoz kívánunk segítséget nyújtani, hogy a pedagógusok értő módon alkalmazzák a kollaboratív írást a saját munkájukban. Olyan fejlesztő programot mutatunk be, amelyet több mint száz diák és pedagógusuk bevonásával próbáltunk ki öt magyarországi intézményben (szakképző intézményben, gimnáziumban és középiskolai kollégiumban). Programunkat azzal a gondolattal alakítottuk ki, hogy a közoktatásban nemcsak a szövegértés fejlesztésére, hanem az írásbeli gyakorlatok elmélyítésére is lehetőséget kell teremtenünk. Ezzel ahhoz járulhatunk hozzá, hogy a jelentés írásban való megalkotása és befogadása társas környezetben bontakozzon ki a tanulók körében.

Bevezetőnk következő soraiiban először arról írunk, milyen jelentősége van a szövegértésnek és a szövegalkotásnak a magyarországi közoktatásban, és hogy az egyéni és közös írás miként tud hozzájárulni ezek fejlesztéséhez. Röviden bemutatjuk a kollaboratív írás fogalmát és alkalmazásának különböző területeit, módzatait, valamint azokat az előnyöket, amelyekkel a közös írás hozzájárul a tanulási és tanítási folyamathoz. Végül kitérünk arra is, hogyan ágyazódik be módszertani útmutatónk abba a közoktatás-fejlesztési kutatásba, amely során Magyarországon először vizsgáljuk meg rendszeresen a kollaboratív írás iskolai bevezetésének és alkalmazásának lehetőségeit.

SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS

A magyarországi közoktatásban a szövegértés fejlesztésének nagy jelentősége van. Több vizsgálat rámutat arra, hogy a tanulók szövegértése és társadalmi-gazdasági helyzete között Magyarországon különösen erős a kapcsolat, így az írott szöveghez való hozzáférés elősegítése indokolt módon vált a közoktatás egyik központi területévé. Alátámasztják ezeket a törekvéseket azok a kimutatások, amelyek nemzetközi és hazai szempontból vizsgálják a középiskolások szövegértését. Ugyanakkor a nemzetközi íráskutatás utóbbi évtizedeinek eredményei szerint nem érdemes élesen elválasztani egymástól a szövegértést és a szövegalkotást. A társas konstruktivista felfogásból kiindulva az olvasás és az írás összekapcsolódnak egymással a nyelvi jelentésalkotás folyamataiban. E folyamatok társas és kulturális vonatkozásai ugyancsak hatással vannak a szövegértésre és a szövegalkotásra. Az olvasás és az írás olyan komplex készségek, amelyek közül bármelyik fejlesztése visszahat a másik készségre is. A nemzetközi gyakorlattal ellentétben a szövegalkotás fejlesztése a magyarországi közoktatásban háttérbe szorul a szövegértés fejlesztéséhez képest. A módszertani útmutató létrehozásával a diákok írásbeliségének elmélyítéséhez a szövegalkotás fejlesztésével kívánunk hozzájárulni.

EGYÉNI ÉS KÖZÖS ÍRÁS

Az írásbeliségben való jártasság fejlesztése megvalósulhat az egyéni írásgyakorlatok támogatásával is, mi azonban módszertani eszköztárunkat a másokkal közös írásra alapozzuk. Ezt az íráskutatás legújabb eredményeivel és felismeréseivel összhangban tesszük, amelyek szerint az írás társas tevékenység. Az írás még akkor is társas tevékenység, ha egyedül írunk. Minden írás felhívás arra, hogy az olvasójává váljunk. A másokkal közös – bevett kifejezéssel kollaboratívnak nevezett – írás kihangosítja e tevékenység társas jellegét, és ezáltal meg is könnyíti az írásbeliség világába való bekapcsolódást azok számára, akiknek ezzel nehézségeik vannak. De nemcsak az írásbeliségben való jártasságot elősegítő hatásairól van szó, hanem a szakirodalom kiemeli ennek a társas tevékenységnek a közösségépítő jelentőségét is.

MI A KOLLABORATÍV ÍRÁS?

A kollaboratív írás a szövegek létrehozásának olyan módja, amely során nem egy, hanem két vagy több szerző vesz részt ugyanannak a szövegnek a megalkotásában. A résztvevő felek közös íráson alapuló tevékenysége jól ismert gyakorlat a munkahelyi környezetben. Ugyancsak széles körben alkalmazzák a közös írást az idegennyelv-oktatásban.

A kollaborációnak és a közös tanulásnak az írás nyelvétől független iskolai gyakorlatáról azonban kevés vizsgálatot végeztek. Ez az útmutató ahhoz ad segítséget, hogy a középiskolában miként lehet bevezetni a kollaboratív írást különböző tantárgyi keretek között. A módszert sokféle tárgy oktatásában lehet felhasználni, például nyelvtan- vagy történelemórán, akár az idegennyelv-tanításban. Kutatásunk természetéből adódóan a konkrét tematikus terv és foglalkozástervek elsősorban a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatására hoznak példákat, de bemutatunk olyan javaslatokat is, amelyek alkalmazhatók az idegen nyelvek, a történelem, a természetismeret vagy a mozgóképkultúra és a médiaismeret oktatásában, de akár az osztályfőnöki órán is.

A kollaboratív írás előnyei a következők lehetnek:

- közös tanulás
- együttműködés a tanulók között
- kreatív tevékenység
- nagyobb tanulói aktivitás

A kollaboratív írás több alapstratégiáját különíthetjük el attól függően, hogy az alkotók milyen formában és milyen szerepekben vesznek részt a szövegalkotás folyamatában.¹ Például az úgynevezett szekvenciális írás esetében aszinkron módon történik a közös munka, a párhuzamos írás esetében pedig eltérő szövegrészekben dolgoznak a szerzők. Módszertani eszköztárunkban a **reciprok írásra** támaszkodunk: ennek során minden résztvevő közösen és egy időben dolgozik együtt ugyanazon a szövegen. A reciprok írás eredményezi a legszorosabb együttműködést a felek között, akik úgy dolgoznak együtt, hogy közben figyelemmel kísérik és egymáshoz igazítják tevékenységeiket, egyezkednek, megbeszélik egymás hozzájárulását. A résztvevők száma sem elhanyagolható: egyes vizsgálatok szerint a párban íróknak több lehetősége van az aktív részvételre, míg a kis csoportban dolgozók több ötletet és előzetes tudást tudnak megosztani egymással.

AZ ÚTMUTATÓ ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ KUTATÁSUNK

Módszertani útmutatónk jelentős részben arra a hazai közegben úttörő kutatásra támaszkodik, amely a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának támogatásával 2022–2026 között zajlott. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Kari Kutatástámogató Bizottság etikai engedélyével végzett kutatásunkban először tettünk kísérletet ilyen jellegű rendszeres vizsgálatra a magyarországi közoktatásban. Arra a sokféle formában megvalósuló hétköznapi gyakorlatra összpontosítottunk, amelyben a diákok nem egyénileg, hanem közösen hoznak létre írott szövegeket. E projektben az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport a magyarországi

1 Szabó Gergely – Bodó Csanád (2024): Hogyan ír(j)unk közösen? *Édes Anyanyelvünk* 46(3). 15–16.

középiskolások írásbeliségének a diákok szociokulturális háttérével összefüggő jelentős különbségeivel foglalkozott. Kutatásunk középpontjában egy olyan fejlesztő program állt, amelyhez eltérő szociokulturális háttérű diákpárok közösen folytatott írásgyakorlatait alakítjuk ki. Ebből a szempontból kutatásunknak nincsenek nemzetközi párhuzamai, mivel a kollaboratív írás iskolai alkalmazása másutt rendszerint egymást már ismerő és egyazon osztályba járó diákok együttműködésében történik, akiket nem a társadalmi háttérük alapján hívnak meg a kutatásban való részvételre. A legtöbb nemzetközi vizsgálat az íráskészségük alapján rendezi párokba vagy kisebb csoportokba a diákokat. A mi kutatásunk ezzel szemben nem a tanulók íráskészségének különbségeiből indult ki, hanem a szociokulturális háttérük alapján eleve eltérő iskolákba vagy osztályokba járó diákok párosait alakítottuk ki.

Projektünkben a közös írás történetek megalkotását jelenti. Az erről szóló döntésünk nem elvi jellegű volt, választhattuk volna a gyakorlati szövegalkotás műfajait is, például az érvelő esszét vagy a műelemzést. Azonban ezekre a műfajokra a magyarországi oktatási rendszer különböző típusú iskoláiban eltérő hangsúly esik. Ennélfogva a történetmondás egyetemes gyakorlataira támaszkodva igyekeztünk olyan írásalkalmakat megteremteni, amelyekben a különböző iskolákban tanuló résztvevők eltérő műfaji ismeretei kevésbé meghatározók az együttműködés szempontjából. Bár maga a kutatás az írásbeliség társadalmi vonatkozásait helyezi előtérbe, módszertani anyagunk általánosan mutatja be a kollaboratív írás közoktatási alkalmazásának lehetőségeit, amelyek akár az alapfokú, akár a középfokú képzésben felhasználhatók.

AZ ÚTMUTATÓ ÁTTEKINTÉSE

Módszertani útmutatónkban először a kollaboratív írás hazai kutatásának eredményeit mutatjuk be. A nemzetközi irodalom szisztematikus áttekintésével rámutatunk arra, milyen hatásokat azonosítottak más kutatások a kollaboratív írás iskolai bevezetése és gyakorlata során. Ezt követően a saját kutatásunkról lesz szó: először bemutatjuk a tanárszakszagos egyetemi hallgatókkal közösen folytatott kollaboratív írás-alkalmaink tapasztalatait, majd a fejlesztő programot kísérő kutatás kvantitatív és kvalitatív megközelítésből született eredményeit foglaljuk össze. Az előbbi megközelítés középpontjában az a kérdés állt, milyen hatások mutathatók ki a fejlesztésbe bevont tanulók körében az írásbeliségük és a másokkal szemben mutatott társadalmi távolságuk változásában. Az utóbbi megközelítés fő kérdése arra vonatkozott, hogyan valósult meg az együttműködés az eltérő társadalmi és kulturális háttérű tanulók között a közös írásalkalmakon. Ezt követően közreadjuk a kutatás dokumentációjából azt a kérdőívet, amelyet a fejlesztő program minden kollaboratív írás-alkalmát követően kitöltöttünk a diákokkal, valamint azokat a kérdéseket, amelyeket a csoportos megbeszélés során feltettünk mind a középiskolásoknak, mind

az egyetemi hallgatóknak. Ezután következik a feladatgyűjteményünk, amely javaslatokat fogalmaz meg arra, hogyan alkalmazzuk a kollaboratív írást különböző tárgyak tanóráin. A feladatokat azok az egyetemi hallgatóink dolgozták ki, akik a kutatáshoz kapcsolódó szakszemináriumi órákon megismerkedtek a kollaboratív írással. Az útmutatót egyetemi hallgatók és a fejlesztésben részt vevő pedagógusok reflexiói zárják. Az utóbbi két beszélgetés összeszerkesztett változata, amelyben kollégáink olyan szempontokra is felhívják a figyelmet a kollaboratív írás kapcsán, amelyek nem jelenhettek meg a kutatás szempontjai között. Ezek a meglátások a fejlesztés lokális értelmezéseként árnyalják azt az általános képet, amelyről a kollaboratív írás gyakorlatában a pedagógusoknak közvetlen tapasztalatai születtek.

A KOLLABORATÍV ÍRÁS HAZAI KUTATÁSA

Ebben a fejezetben a *Kollaboratív írás – Eltérő szociokulturális háttérű diákok írásbeliségének fejlesztése* című kutatási projekt első eredményeit mutatjuk be röviden. A 2022 és 2026 között zajló kutatás során a kollaboratív írás nevű pedagógiai módszer kísérleti fejlesztését valósítottuk meg hazai keretek között. E fejezettel átfogó képet kívánunk adni a kollaboratív írás tanulást támogató hatásairól. Bemutatjuk azt is, hogy saját vizsgálataink milyen sajátosságokat és lehetőségeket tártak fel a magyarországi oktatási környezetben. Először a szakirodalmi előzményeket tárgyaljuk, majd a tanárszakos egyetemisták körében folytatott felmérésünket ismertetjük, végül pedig a középiskolában folytatott kvantitatív méréseinkbe és kvalitatív megfigyeléseinkbe nyújtunk betekintést.

SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A kutatásunk megkezdésekor egy ún. systematic literature review-t (szisztematikus szakirodalmi áttekintő vizsgálatot) folytattunk le. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés egy olyan kutatási módszer, amely előre meghatározott szempontok szerint, átfogóan és rendszerezetten vizsgálja át egy témakör szakirodalmát. Jelen összegzésben ennek a vizsgálatnak az eredményeit mutatjuk be a kollaboratív írás és a tanulói teljesítmény kapcsolatáról.²

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés során azt elemeztük, hogyan hat a közösen végzett írás a diákok tanulmányi eredményeire, és az egyes kutatások milyen módon mérik ezeket a hatásokat. Tudományos szakirodalmi adatbázisokban 36 olyan publikációt azonosítottunk 2023-ig bezárólag, amelyek megfeleltek az előre meghatározott minőségi kritériumoknak. Ezen kritériumok részeként csak ún. peer-reviewed (lektorált) folyóirat-cikkekkel dolgoztunk, amelyek a legmegbízhatóbb tudományos források. A 36 publikáció a világ különböző pontján végzett fejlesztésekről szól, de a közép-keleti-európai régió teljességgel hiányzik – ez is mutatja kutatásunk fontosságát. Ugyanakkor azt is fontos kiemelni, hogy a kollaboratív írás szakirodalma leginkább az idegennyelv-oktatás tárgykörében mozog. A megvizsgált szakirodalmi tételek többsége vegyes módszertant alkalmazott, ezen belül azonban erősen támaszkodtak a kvantitatív mérésekre. A leggyakoribb értékelési mód a diákok által létrehozott szövegek minőségének elemzése volt, de előfordult interakcióelemzés, kérdőíves adatfelvétel és interjú is.

A vizsgálatunkból az derült ki, hogy a szakirodalom egyértelműen pozitív hatást tulajdonít a kollaboratív írásnak. A leglátványosabb előrelépés az egyéni íráskészség terén

2 Fehérvári, Anikó – Vajnai, Viktória – Szabó, Gergely (kézirat): *Is collaborative writing beneficial for student achievement? A systematic literature review.*

jelentkezik, különösen a beavatkozás előtt és után készült, egyénileg írt szövegek minőségében. A vizsgálat azonban új eredményként azt is kimutatta, hogy a közös írás nemcsak a kész szöveg minőségét javítja, hanem olyan tanulást segítő tényezőkre is kedvezően hat, mint a tanulói motiváció, az írási folyamat iránti elköteleződés vagy a kognitív bevonódás. Sok diák lelkesebben, elmélyültebben dolgozik, ha társsal vagy csoportban ír, és a párbeszéd, az egyeztetés folyamata segíti a gondolkodási folyamatok finomodását.

A kutatásokban gyakran digitális eszközök segítették a közös írást, bár kevés tanulmány hasonlította össze közvetlenül a digitális és papíralapú munkát. A platform, az alkalmazott stratégiák (például párhuzamos vagy reciprok írás), a csoportméret, a műfaj, az életkor és a közös munka szinkron vagy aszinkron jellege mind befolyásolhatják az eredményességet.

A szakirodalom alapján a kollaboratív írás sokrétű pedagógiai eszköz: fejleszti az íráskészséget, támogatja a kommunikációt, az együttműködést, és elősegíti a tanulási folyamat mélyebb megértését. Bár nem minden tanórán alkalmazható, és figyelembe kell venni a módszer különféle változatainak sajátosságait, a szakirodalmi áttekintő vizsgálat arra mutatott rá, hogy a kollaboratív írás jelentős potenciált hordoz a tanulói teljesítmény és a tanuláshoz való viszony erősítésében.

RÉSZVÉTELI KUTATÁS TANÁRJELÖLTEKKEL

A kutatás részeként a kutatócsoport tagjai több alkalommal egyetemi szemináriumot tartottak tanárszakos hallgatóknak. Ennek a célja az volt, hogy a leendő tanárok saját írásélményen keresztül ismerkedjenek meg a kollaboratív írás módszerével, közösen gondolkodjanak annak (közép)iskolai alkalmazásáról, és egy részvételi kutatás keretében az oktatókkal együtt vizsgálják a kollaboratív írás folyamatát. Ez a módszertani útmutató az ezeken az órákon született feladatokból is tartalmaz válogatást. Ebben az alfejezetben először ismertetjük a részvételi kutatás menetét és annak legfőbb tapasztalatait. Ezt követően kitérünk annak az egyetemi kurzusnak a tanulságaira, amely során a tanárszakos hallgatókkal azt vizsgáltuk, hogy mennyiben tekinthető a kollaboratív írás során szerzőtársnak a mesterséges intelligencia.

TANÁRSZAKOS HALLGATÓK KUTATÓSZEREPBEN

A szemináriumok első négy hetében a hallgatók a reciprok kollaboratív írás módszerével alkottak elbeszélő szövegeket, miközben az írás közbeni társalgásaikról hangfelvétel készült. A szövegalkotást – az iskolai kollaboratív írás alkalmaihoz hasonlóan – egyéni visszajelző kérdőív kitöltése, valamint csoportos reflexiós beszélgetés követte. Ezek során

azt igyekeztünk felmérni, hogy a résztvevők hogyan élték meg a kollaboratív írásban való részvételüket. A legtöbb résztvevő számára ez volt az első alkalom, amikor másokkal együtt alkottak szöveget. A kérdőívek adatai azt mutatták, hogy már négy közös írásalkalom is érezhetően növelte a lelkesedésüket és elköteleződésüket: a többség szívesebben írta már párban, mint egyedül.³

A szeminárium második szakaszában a tanárszakos hallgatók kutatókká váltak. Ebben a szerepben a saját írás közbeni interakcióikat elemezték az arról készült hangfelvételek leiratai alapján. Feladatuk az volt, hogy kiválasszák és kategorizálják azokat a mozzanatokat, amelyeket fontosnak tartanak a végleges szöveg létrejötte szempontjából. A szövegalkotás folyamatának közös elemzése hozzájárult ahhoz, hogy a résztvevők a kollaboratív írás során szerzett tapasztalataikat reflektálttá tegyék, és megértsék, hogyan is zajlik az együttműködés a kollaboratív írás során. Így például a sztorizgatás a kollaboratív írás szempontjából fontos tevékenységként értelmeződött: az ötletelés egyik formájaként, amely előmozdítja a közös történet alakítását, miközben a diákok közötti együttműködést, kapcsolatot is erősíti.⁴ A hallgatók a saját írás közbeni társalgásaikat elemezve azt is megállapították, hogy a szövegalkotás során nem lineárisan haladtak egyik szövegalkotási lépésről a másikra, hanem vissza-visszatértek a különböző munkafázisokhoz: már a szövegalkotás kezdetén is foglalkoztak az írópárok a gondolataik konkrét formába öntésével, megfogalmazással, míg a rendelkezésükre álló idő végén is zajlott még ötletelés. A saját írás-folyamatuk elemzése tehát azt is megmutatta számukra, hogy az írás nem lineáris, hanem sokkal inkább körkörös folyamat.

Az egyetemi hallgatók a következő kategóriákat azonosították:

- Ötletelés
- Tervezés
- Megfogalmazás(ok)
- Szerkesztés

A szemináriumok tehát kettős tanulási folyamatot teremtettek: a leendő tanárok nem csupán megismerkedtek a kollaboratív írással, hanem társkutatókként is elemezték annak folyamatát. Ez a tapasztalat elmélyítette a pedagógiai ismereteiket, és hozzájárult a kollaboratív írásról szóló új, közös tudás létrehozásához. A részvételi kutatás azt is

3 Szabó Gergely – Boda Kata – Marczell Soma – Bodó Csanád (2024): Kollaboratív írás a tanárképzésben: Egy részvételi pilotvizsgálat tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 17(2). 40–57. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.3>; Szabó, Gergely – Turai, Katalin Ráhel – Bodó, Csanád (2026): Shared authorship in the making: Students' perspectives on collaborative writing. *Linguistics and Education* 91. 101490. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101490>

4 Bodó Csanád – Hraskó Anna – Szabó Gergely – Turai Katalin Ráhel (2026): Közös dolgaink – kollaboratív írás az oktatásban. *Katedra*. 33(9–10). 101–105.

megmutatta számukra, hogy érdemes kutatóként viszonyulni saját tevékenységünkhöz, hogy reflektáltabbá tegyünk olyan magától értetődőnek tűnő folyamatokat, mint például a közös szövegalkotás.

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA MINT TÁRSSZERZŐ

Bár kutatásunknak nem képezte központi részét a mesterséges intelligencia oktatási felhasználásának vizsgálata, a generatív mesterséges intelligencián alapuló eszközök egyre szélesebb körű használatával elkerülhetetlenné vált az arról való gondolkodás, hogy mennyiben tekinthetők ezek az eszközök társszerzőnek a szövegalkotásban, és hogy használatuk hogyan befolyásolja a szövegalkotás és az együttműködés élményét.⁵ Így az egyetemi kurzusok egyikén a tanárszakos hallgatók a kollaboratív írást a mesterséges intelligenciával együttműködve is kipróbálták. Kétféle feladatot kaptak: az egyikben a mesterséges intelligencia felhasználásával egyedül kellett történetet létrehozniuk, a másikban írópárok alkották meg úgy a saját szövegüket, hogy közben használhatták a mesterséges intelligenciát. Arra, hogy miként használják, csak azt az elvárást fogalmaztuk meg, hogy a 45 perces írásalkalom során legalább négy promptot (utasítást) adjanak a mesterséges intelligenciának. Az egyetemi hallgatók szubjektív beszámolói nem választhatók el attól a körülménytől, hogy a ChatGPT 2025-ben ingyenesen hozzáférhető változatával kísérleteztek magyar nyelvű szövegek létrehozása során. Ez jelentős módon hatással lehetett arra a többiek által megfogalmazott kritikára, amellyel a mesterséges intelligencia által javasolt szövegrészeket értékelték: „ilyet ember nem írna”, mondta egyikük, mások azt emelték ki, hogy az applikációnak nem erőssége a metaforák megalkotása. Az írásalkalmakat követő reflexió során az egyetemi hallgatókat arra kértük, hogy hasonlítsák össze azokat az alkalmakat, amikor egyedül és amikor párban dolgoztak a mesterséges intelligencia támogatásával a történeteken. A válaszokból három fő szempont rajzolódott ki:

- egyedül hatékonyabban lehet történetet írni a mesterséges intelligencia támogatásával, mint párban;
- ha párban vannak a szerzők, kevésbé támaszkodnak a mesterséges intelligenciára, mint egyedül;
- a mesterséges intelligencia alkalmazása nincs hatással arra a tapasztalatra, hogy párban dolgozni jobb, mint egyedül.

5 A témában l. még Szabó Gergely – Deme Andrea – Krizsai Fruzsina (2025): Emberi bizonytalanságok és mesterséges intelligencia. *Édes Anyanyelvünk* 47(3). 14–18; Szabó, Gergely – Krizsai, Fruzsina – Deme, Andrea (2026): The invisible author: Citizen sociolinguistic perspectives on identifying human and AI-generated narrative texts. *Social Sciences & Humanities Open* 13. 102646. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102646>

Egyetlen egyetemi kurzus résztvevőinek meglátásaiból ugyan nem érdemes bármilyen következtetést levonni, de azt az állítást megkockáztathatjuk, hogy a mesterséges intelligenciát használó tanulók számára meghatározó lehet annak a megélése, hogyan történik a másik emberrel való kollaborációban a közös munka, akár támaszkodnak közben technológiai újításokra, akár nem.

A hallgatók beleegyezésével elmentettük a mesterséges intelligenciával folytatott interakcióikat, azaz a történetek megírásának teljes írásbeli folyamatát dokumentáltuk. Nemcsak a promptokat és az arra kapott válaszokat, hanem azokat a lépéseket is, amelyek során az egyetemi hallgatók az újabb és újabb szövegváltozatokat létrehozták a mesterséges intelligencia közreműködését megelőzően és azt követően. Mikor a kurzus egy későbbi alkalmán arra kértük az egyetemi hallgatókat, hogy elemezzék ezeket a szövegeket, akkor a mesterséges intelligenciának a kész szöveghez való hozzájárulásáról a következő kulcsszavakat határozták meg:

- ötletelés,
- szó szerinti szövegrész megalkotása,
- saját szövegének újraírása,
- stilisztikai javítás,
- központosítás,
- kész jelenet (saját ötlet kibontása).

E lista azoknak a javaslatoknak a típusait mutatja be, amelyekkel a mesterséges intelligencia a kurzus során folytatott kísérletekben a végleges szöveget alakította. Más szóval az egyetemi hallgatók ilyen típusú javaslatokat fogadtak el a mesterséges intelligenciától. A lista fontossági sorrend is egyben, azaz az ötletelésben látták a legértékesebbnek a mesterséges intelligencia hozzájárulását, majd ezt követték a szöveges javaslatok különböző változatai, a végleges szövegbe szó szerint bekerülő szegmentumoktól a kisebb stilisztikai javaslatokig.

A javaslatok minősége változó volt, így az egyetemi hallgatókat arra is megkértük, hogy elemezzék az interakciókat ebből a szempontból is. Ennek eredménye a következő hibalista lett:

- stilisztikai hibák,
- helyesírási hibák,
- logikai bukfencek,
- szövegszerkesztési hibák,
- furcsa megoldások.

Hasonlóan a mesterséges intelligencia javaslatainak áttekintéséhez, a hibalistát sem érdemes többnek tekinteni pillanatfelvételnél. Nehezen megjósolható, hogyan kezeli a magyar nyelvű mesterséges intelligencia fejlesztése az itt felsorolt hiányosságokat. Ugyanakkor az oktatás területén számos kísérlet van a mesterséges intelligencia által alkotott szövegek kritikai szemléletének kialakítására és elmélyítésére. Útmutatónk iskolai gyakorlatokat tartalmazó részében mi is röviden kitérünk a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatos megfontolásokra a kollaboratív írással összefüggésben.

A KOLLABORATÍV ÍRÁS HATÁSA A MAGYAR KÖZÉPISKOLÁKBAN

A kutatási programunk a magyar középiskolások írásbeliségének a diákok szociokulturális hátterével összefüggő jelentős különbségeivel foglalkozott. Nemzetközi kutatások korábban arra mutattak rá, hogy a rendszeres írásnak számos olyan pozitív hatása van, amely befolyásolhatja az írásbeliség egészét. Ehhez kapcsolódva a kollaboratív írás iskolai vizsgálatával célunk annak feltárása, hogy ezek a hatások az írásbeliségben kevésbé jártas tanulóknál is előidézhetőek-e. A középiskolai vizsgálat során eltérő szociokulturális háttérű diákpárok közösen folytatott írásgyakorlatait alakítottuk ki és elemeztük. A kutatásunk annak a kérdésnek a megválaszolására törekedett, hogy a kollaboratív íráson alapuló 12 hetes beavatkozás milyen hatással van az iskolai írásbeliségre. Ehhez kvantitatív (számszerűsíthető méréseken alapuló) és kvalitatív (a kontextust mélységében feltáró) kutatási módszereket egyaránt alkalmaztunk.⁶ Az alábbiakban a kvantitatív vizsgálatot mutatjuk be, a következő alfejezetben pedig a kvalitatívát tárgyaljuk.

Kutatásunk ún. „evidence-based” kutatás, azaz a célja releváns empirikus adatok és eredmények gyűjtése, kritikus értékelése és integrálása. E bizonyítékalapúsághoz olyan kísérletet terveztünk a 2023–2024-es tanévben, amelyhez kontrollált körülményekre volt szükség – vagyis hogy több helyszínen is pontosan ugyanaz a beavatkozás történjen meg. Ehhez olyan iskolákkal működöttünk együtt, amelyek részt vesznek az Arany János Tehetséggondozó Programban. A beavatkozás során a hátrányos helyzetű vagy rászoruló AJTP-s diákok dolgoztak együtt az iskolák más gimnáziumi osztályába járó tanulóival. A diákokat az adott intézményen belül két csoportra bontottuk, amelyből az A csoport („kísérleti csoport”) az első 12 hetes beavatkozásban vett részt, a B csoport („kontrollcsoport”) pedig a másodikban. A program része volt, hogy az A csoport diákjai akkor is részt vesznek a mérésben, amikor a B csoport beavatkozása véget ér (kimeneti mérés), és a B csoport diákjai is elvégzik akkor, amikor kezdődik az első beavatkozás (bemeneti mérés) – ezt a megoldást csúsztatott designnak nevezzük, amely lehetővé teszi az összehasonlítható mérést.

A beavatkozásnak nevezett szakasz során a diákok heti egy 90 perces foglalkozáson vettek részt, amelyeknek a nagy része a kollaboratív írás gyakorlatai köré szerveződött (a foglalkozásokat részletesen a következő fejezetben mutatjuk be). Mindkét beavatkozás elején és végén is ugyanazokat a méréseket végeztük el: egy iskolára és kortárs kapcsolatokra irányuló attitűdkérdésekből álló tanulói háttérkérdőív mellett az országos kompetenciamérés feladatbankjából összeállított szövegértési tesztet kellett kitöltenie a diákoknak. Az előbbi

6 A kutatási terv részletes leírásához l. Szabó Gergely – Dobos Mária – Fehérvári Anikó – Gáspár Judit – Széll Krisztián – Bodó Csanád (2025): Az írásbeliség fejlesztésének lehetőségei eltérő szociokulturális háttérű diákok körében: Egy vegyes módszertanú kutatás bemutatása. In: Ludányi Zsófia – Domo-kosi Ágnes – Kalcso Gyula – Bús Ágnes (szerk.): *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2023 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó, Eger. 413–426. <https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.413>

eszközzel a társas készségek változásának, utóbbival az írásbeliséghez kapcsolódó képességek felmérése volt a célunk. Ezek mellett a diákok beavatkozás elején és végén írt egyéni szövegeit is lehetőségünk volt összehasonlítani.

Az ezekből a mérésekből létrejött adatbázison a lineáris vegyes modell segítségével végzett statisztikai elemzése nem mutatott ki olyan interakciós hatást, amely arra utalna, hogy a program különböző módon befolyásolta volna a társadalmi távolság alakulását a csoportok vagy a szocioökonómiai háttér függvényében. A résztvevők különböző társadalmi csoportokkal szembeni attitűdje nem változott a beavatkozás során. Az is megállapítható, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú tanulók, valamint a fiúk attitűdje a beavatkozás elején és a végén is kevésbé volt befogadó, mint a magasabb társadalmi-gazdasági státuszúaké és a lányoké.⁷

A szövegértés esetében sem mutatható ki programhatás. Elmondható, hogy a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók és a lányok szövegértési teljesítménye jobb volt, mint az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú tanulóké és a fiúké. Megjegyzendő azonban, hogy az írásbeliség egy másik fontos elemében, az egyéni íráskészségben első elemzéseink biztatóak. Ugyanis mind a hátrányos helyzetű, mind a magasabb szocioökonómiai státuszú diákok esetében enyhe pozitív irányú változás történt, noha előbbieknél ez látványosabb.

A kutatási projektünk összessége alapján az mondható el a kollaboratív írás középiskolai alkalmazásáról, hogy hasznos pedagógiai módszerről van szó, amely újtólalag hat a magyarországi kontextusban, amit megerősítenek a diákok és a tanárok reflexiói is. Ugyanakkor az ebben az alfejezetben bemutatott kvantitatív vizsgálat arra mutatott rá, hogy a rövid programok önmagukban nem elegendők, mert a strukturális társadalmi különbségek és meghatározottságok túlságosan erősek, mélyen gyökereznek az oktatási rendszerünkben.

EGYÜTTMŰKÖDÉS A KOLLABORATÍV ÍRÁS FOLYAMATÁBAN

A mérések mellett arra is hangsúlyt helyeztünk, hogy a diákok közötti együttműködés módját is megismerjük kvalitatív eszközökkel. Másként fogalmazva azt, hogy a kollaboratív írás mint gyakorlat hogyan épül fel a diákok közötti beszélgetésekben. Ehhez az egyik kutatási helyszínen nem AJTP-s diákokkal dolgoztunk együtt, hanem két eltérő típusú iskola diákjaiból alakítottunk ki vegyes írópárokat. Az iskolák közül az egyik gimnázium volt, a másik szakiskola. Az előbbi a diákok a közös írás alkalmain „elit” gimnáziumként emlegették. A kollaboráció megértéséhez a részt vevő diákokkal készített hangfelvételeket

7 Széll Krisztián et al. (kézirat): *Developing writing skills among high school students from different socio-cultural backgrounds.*

használtuk fel, amelyek a közös írásalkalmakon készültek. Ezek a beszélgetések a szöveg elkészítése közben zajlottak a párban dolgozó diákok között. Általuk feltárható, hogy milyen lépések vezettek a kész szöveg kialakításához. A felvételek elkészítésébe a diákok és a szüleik egyaránt beleegyeztek. Az elemzéshez emellett felhasználtuk azokat a hanganyagokat is, amelyek a diákokkal (mindkét iskolatípus diákjaival külön) készített csoportos beszélgetéseken készültek. Ezeken az alkalmakon a diákok a 12 hetes beavatkozás után megosztották egymással és velünk a saját élményeiket a közös írásról. Lehetőségük volt arra, hogy kifejtssék véleményüket a kollaboratív írás tapasztalatáról és saját szerepükről.⁸

A kollaboratív írás alkalmainak elemzésében a szerzőség szempontját állítottuk középpontba: ez a lejegyzett hanganyagok és kész írásművek összevetésével valósult meg. A fő kérdésünk az volt, hogy a diákok az írás folyamatában hogyan viszonyultak ahhoz, hogy ki a szöveg szerzője. Ennek vizsgálata hozzájárult ahhoz, hogy a tanárok a diákok közötti együttműködés és az erre érkező reflexiók ismeretében pedagógiai praxisukba olyan módszereket építsenek be, amelyek a kollaboratív írás facilitálását segíthetik elő.

Az elemzéshez alkalmazott elméleti keret azt lehetővé tette, hogy az író szerepére ne önálló és oszthatatlan kategóriaként tekintsünk, hanem figyelemmel legyünk annak a társas tevékenység során dinamikusan alakuló jellemzőire. Ennek révén az együttműködés komplex módon érthető meg: az írás során nem csak annak van jelentősége, hogy ki ír vagy gépel, mivel a szöveghez való hozzájárulás összetettebb módon alakul az interakcióban.

Elemzéseink arra mutattak rá, hogy az írás vagy gépelés fizikai tevékenysége mellett több más szerep is megjelenik a szövegalkotás során. Például a szerzőé, aki a szöveg megformálását, azaz a papíron vagy a számítógép képernyőjén megjelenő betűk kiválasztását végzi. Nem feltétlenül az írás fizikai művelete révén, hanem akár csak diktálva azt, amit a másik leír. Ugyancsak szerepnek tekinthető a szöveghez való hozzájárulásnak az a formája, amikor valaki felelősséget vállal a leírt gondolatokért, de nem feltétlenül azok aktuális formájáért. De az is betölthető szerep, ha valaki a történet szereplőjévé válik.

A szerepek nem egyenlő módon oszlanak meg a két iskola diákjai között. Sőt, a szerepek kijelölése a diákok cselekvőképességéhez kötődik, így az egyenlőtlenségek elmélyítéséhez is hozzájárult a két iskolatípus tanulói között. Az „elit” iskola diákjai voltak azok, akik nagyobb mértékben vettek részt mind a szöveg megformálásában, mind az írás fizikai folyamatában. E megállapítást árnyalták az írásalkalmakon készített hanganyagok rendszerezett áttekintésén túl a kutatásban részt vevő tanulók reflexiói. A diákokkal a 12 hetes beavatkozás után arról beszélgettünk, hogy ők hogyan élték meg a közös írást, illetve saját részvételüket. A két iskola diákjai eltérő módon viszonyultak az együttműködésben betöltött szerepükhöz. A szakiskolai résztvevőkkel készített külön csoportos interjúkban a reflexió főleg az írásra vonatkozott, de nem a kollaborációra. Az egyik tanuló ezekkel a szavakkal értékelte a fejlesztést: „Nem lesz az én sportom ez az írás, de egyébként jó volt.”

8 Bodó, Csanád – Jenei, Kamilla – Dobos, Mária – Szabó, Gergely – Széll, Krisztián (kézirat): *Deconstructing the ideology of the autonomous author*.

Míg a szakiskolás diákok a munkamegosztást kiegyenlítettként értékelték, a gimnazisták reflektálttá tették az általuk érzékelt egyenlőtlenségeket, amelyet a hozzájárulás mértékében és módjában tettek kifejtetté. Egyikőjük így fogalmazott:

„Én is egy kicsit úgy éreztem, hogy jó, hát attól függetlenül, hogy csoportmunka, és hogy mindketten adtunk bele valamit, ami egy bizonyos szintig természetesen igaz. De legalábbis nálunk például én írtam mindig, tehát mindig én gépeltem. A mondatokat magát én raktam össze, nyilván voltak ötletek, amiket aztán én szépen salonképessé tettem, de én is éreztem azért néha, hogy kicsit több munkát rakok bele.”

Fő állításunk szerint a résztvevők eltérő módon járultak hozzá a közös felelősségvállalással elkészített szöveghez, és ez a szerzőség árnyaltabb értelmezésével érthető meg. A diákok szociokulturális háttérének különbségei összefüggést mutatnak az írásbeli szerepek megoszlásával. Az együttműködésre érkező reflexiókból kiderül, hogy a szerzőséghez való hozzájárulásukat a diákok eltérően értékelik. Módszertani eszköztárunk olyan oktatási gyakorlatokat is tartalmaz, amelyek elősegíthetik az írásban való részvétel kiegyenlített alakítását a pedagógus részéről. Ehhez lásd a *Hogyan alkalmazzuk a kollaboratív írást a tanórán?* című fejezetet.

TEMATIKUS TERV, ÓRATERVEK

Ahogy korábban már említettük, kutatásunk egy 12 hétig tartó beavatkozáson, fejlesztésen alapult, amelyben az egyes foglalkozások tervei a kutatócsoportunk tagjai és a közreműködő tanárok közös munkájaként jöttek létre. Ebben a fejezetben ezeknek az óraterveknek szerkesztett változatát mutatjuk be, amelyek inspirációul szolgálhatnak más hasonló foglalkozások megtervezéséhez. Ezek kontextusához azonban érdemes először a teljes folyamatot megismerni. Az alábbiakban 90 perces foglalkozástervek olvashatók – hisszük azonban, hogy ezek rugalmas időkeretek, amelyek a hagyományos 45 perces iskolai órákhoz is igazíthatók. Fontosnak gondoljuk, hogy a diákoknak legyen lehetősége visszacsatolni a kollaboratív írás folyamatára, ezért a fejezet végén ehhez is ajánlunk továbbvezető kérdéseket. Javasoljuk továbbá, hogy a pedagógusok a diákjaik fejlődésének követése céljából vezessenek reflexív naplókat a foglalkozások után legalább a módszer első kipróbálásakor.

Óra	Tartalom	Tevékenységek	Szervezési módok
1.	Bemeneti mérés	tanulói háttérkérdőív kitöltése	egyéni
		szövegértési teszt	
2.	Eligazítás	egyéni írás	egyéni
		felkészítés a közös írásra	frontális
3.	Kollaboratív írásgyakorlat I.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás Dixit-kártyával	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
4.	Kollaboratív írásgyakorlat II.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív meseírás	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
5.	Kollaboratív írásgyakorlat III.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás a városról	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális

6.	Kollaboratív írásgyakorlat IV. (új párral)	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás Dixit-kártyával	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
7.	Kollaboratív írásgyakorlat V.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás a jövőről	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
8.	Kollaboratív írásgyakorlat VI.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás közös élményről	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
9.	Kollaboratív írásgyakorlat VII.	ráhangolódás	frontális
		kollaboratív írás az írásról	páros
		kérdőív	egyéni
		kilépő feladat	frontális
10.	Egyéni írásgyakorlat	egyéni írás	egyéni
		szöveg kiválasztása	páros
11.	Kimeneti mérés	tanulói háttérkérdőív kitöltése	egyéni
		szövegértési teszt	
12.	Reflexió	felolvasás	frontális
		reflexió	frontális

A 12 hetes fejlesztés tematikus terve

KOLLABORATÍV ÍRÁS 12 HÉT



A 12 hetes fejlesztés alkalmainak fő tevékenysége

1. ÓRA: BEMENETI MÉRÉS

A diákok a bizonyítékalapú kutatás részeként két részből álló kérdőívvel kezdték és fejezték be a fejlesztést. Az első rész egy iskolára és kortárs kapcsolatokra irányuló attitűdkérdésből álló tanulói háttérkérdőív volt, míg a második egy, az országos kompetenciamérés feladatbankjából összeállított szövegértési tesztet tartalmazott.

2. ÓRA: EGYÉNI ÍRÁS I.

Az individuális fejlődés követésének céljából a fejlesztés elején és végén is írtak egyénileg történetet a diákok. Ennek ismételt a bizonyítékalapú kutatás szempontjából volt jelentősége, azonban azt gondoljuk, hogy hasonló megfontolásoknak helyük van a kollaboratív írás mindenféle adaptációjában.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek	
6–65. perc	Szövegalkotás	Meséld el, hogy mi történt veled tegnap! Alkoss erről szöveget a következő 60 percben! A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
66–90. perc	Átvezetés	1. Beszélgetés arról, hogy a csoportmunkáról milyen tapasztalataik vannak. A tanár megkéri a diákokat, hogy említsenek előnyöket és nehézségeket az egyéni munkával szemben. Milyen előnyei és nehézségei lehetnek a párban végzett írásnak? A tanár felhívja a figyelmet arra, hogy a kollaboratív írás nem egyszerű feladat. 2. A tanár szempontokat hoz fel arra, hogy mi segíthet a közös írásban. 2.1. A cél, hogy legyen a 60 perc végére egy közösen létrehozott írás. Ennek a megvalósulásához a következőkre kell figyelni: • Egymással legyen folyamatos a kommunikáció. • Hallgassátok meg egymást. • Mindketten járuljatok hozzá a szöveghez. • Nincs rossz szöveg (ha mindkét diák elfogadja). • A született szöveg a tiétek, a további sorsáról ti döntötök. • Ügyeljetek az időre.	

		2.2. Megemlíti, hogy az írást érdemes szakaszokra bontani. Ezek a következők lehetnek: • ötletelés és vázlatírás: készítsenek listát arról, hogy mik az ötleteitek, és írjatok vázlatot arról, hogy épül fel a szövegek • megfogalmazás és szerkesztés: írjátok meg a szövegek első változatát és a kisebb egységeit – mondatokat, bekezdéseket – alakítsátok úgy, hogy mindkettőtöknek megfeleljen • átolvasás-átdolgozás: a teljes szöveget olvassátok el egyben, és véglegesítsétek a szöveget A tanár ossza ki minden foglalkozás elején az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató listát.	
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

3. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT I. – DIXIT

A 3. órán a diákok Dixit-kártyák alapján írtak történetet közösen. Ez a foglalkozás ideális belépő a kollaboratív írás világába, mert a Dixit-kártyák többféle értelmezést tesznek lehetővé, így természetes módon indítanak el párbeszédet a tanulók között. A diákok a közös szöveg létrehozása során szembesülnek azzal, hogy ugyanaz a kép mennyire különböző jelentéseket hordozhat. Ez a tapasztalat segíti a kölcsönös megértést, és megalapozza az együttműködésen alapuló írást.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése, a diákpárok véletlenszerű kialakítása	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leülte-tése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása	lista
6–10. perc	Ráhangoló-dás	A tanár húz egy kártyát a Dixit-pakliból. Megkéri a diákokat, hogy írjanak le 3 olyan elemet a lapról, amelyet fontosnak tartanak. Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 elemet, és reflektál azokra. Felhívja rá a figyelmet, hogy ezeknek a kártyáknak a sajátossága, hogy mindenki mást vesz bennük ész-re, mást tart fontosnak.	Dixit-kártya, cetli / füzet

		Elmondja nekik, hogy hasonló feladatuk lesz a szövegalkotás során.	
11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Húzzatok páronként egy kártyát a pakliból, és az alapján írjatok egy történetet!</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	Dixit-kártya, laptop
71–85. perc	Reflexió	Reflexiók kérdőív kitöltése	laptop
86–90. perc	Kilépő	A diákpárok átadják az általuk húzott Dixit-kártyát egy másik párnak, akik az óra eleji feladathoz hasonlóan írnak 3 kulcsszót arról, hogy ők miről írtak volna történetet a kártyalap alapján.	Dixit-kártya, cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

4. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT II. – MESE

A 4. órán a diákok mesét írtak együtt. A meseírást azért gondoltuk különösen alkalmasnak a kollaboratív írás gyakorlására, mert a diákok már rendelkeznek személyes tapasztalatokkal és műfaji mintákkal ezen a területen. A közös szövegalkotás során ezek az eltérő elképzelések és történetfordulatok egy közös narratívává formálódhatnak. A foglalkozás lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók egymás ötleteire építve, együtt alakítsák a történetet.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leültetése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása	lista
6–10. perc	Ráhangolódás	<i>Írjatok le egy lapra vagy a füzetetekbe 3 tipikus szereplőt, akik meg szoktak jelenni a mesékben!</i> Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 szereplőt, és reflektál azokra. Felhívja rá a figyelmet, hogy a mesék is nagyon változatosak lehetnek, és a mai foglalkozáson is szereplőkkel érdemes dolgozniuk.	cetli / füzet
11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Írjatok egy mesét!</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép

71–85. perc	Reflexió	Reflexiós kérdőív kitöltése	számítógép
86–90. perc	Kilépő	A diákpárok felírják egy lapra, hogy kik voltak a meséjük szereplői. Átadják ezt a papírt egy másik párnak, akik megbeszélnek, hogy ezek a szereplők beilleszthetők lettek volna-e a saját történetükbe.	cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

5. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT III. – VÁROS

Az 5. órán a diákoknak az iskolájuk városához kapcsolódóan kellett történetet írniuk. A diákok egy közös helyhez, mégis különböző emlékekhez és élményekhez nyúlnak vissza egy ilyen történet létrehozása során. A közös szövegalkotás során világossá válhat, hogy ugyanazon városban belül is mennyire eltérő világokat ismernek a páros munkában részt vevő diákok. Az együtt írt szöveg így a közös gondolkodás és az eltérő perspektívák összehangolásának eredményeként jön létre.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leültetése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása.	lista
6–10. perc	Ráhangolódás	<i>Írjatok le 3 számotokra fontos helyszínt a városban!</i> Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 helyszínt, és reflektál azokra. Felhívja rá a figyelmet, hogy ugyanabban a városban töltik a mindennapjaikat, az élményeik mégis nagyon más helyszínekhez is kötődhetnek, és ezek az élmények lesznek az alapjai a következő írásgyakorlatnak.	cetli / füzet
11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Írjatok történetet a következő címmel! [...]i történet (A [...] helyére behelyettesítendő az iskola városa.)</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
71–85. perc	Reflexió	Reflexiós kérdőív kitöltése	számítógép

86–90. perc	Kilépő	A diákpárok felírják egy lapra, hogy milyen helyszínek szerepeltek a történetükben. Átadják ezt a papírt egy másik párnak, akik megbeszélik, hogy ezek a helyszínek beilleszthetők lettek volna-e a saját történetükbe.	cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

6. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT IV. – DIXIT ÚJ PÁRRAL

A fejlesztés során fontosnak gondoltuk, hogy a diákok ne csak egyetlen párral tapasztalják meg a kollaboratív írás örömét, ezért a 6. órára új párokat sorsoltunk. Annak érdekében, hogy legalább a feladat ismerős legyen, a 3. órai foglalkozáson már megismert Dixit-kártyás feladatot ismételtük meg még egyszer.

7. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT V. – A JÖVŐ

A 7. órán a diákok a múlttal és a jövővel foglalkoztak. Ezeknek az idősíkoknak a tematizálása azért lehet alkalmas a kollaboratív írásra, mert a különböző háttérű diákok eltérő reményekkel, félelmekkel és elképzelésekkel közelíthetnek hozzá. A „10 év múlva” című szöveg közös megalkotása során az írás folyamata beszélgetést indíthat el arról, hogyan képzelik el saját életüket és a világ alakulását. A feladat egyben lehetőséget teremt arra is, hogy a tanulók ismert narratív kereteket – például sci-fi vagy disztópikus történetmodelleket – mozgósítsanak és közösen alakítsanak tovább.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leültetése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása	lista
6–10. perc	Ráhangolódás	A tanár megkéri a diákokat, hogy írjanak le 3 aspektust arról, hogy miben volt más az élet akkor, amikor ők születtek. Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 aspektust, és reflektál azokra.	cetli / füzet

		Felhívja rá a figyelmet, hogy nem tudhatjuk, hogy milyen lesz a jövő, de lehetnek arról elképzeléseink, hogy milyen jövőt szeretnénk magunknak.	
11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Írjatok egy történetet „10 év múlva” címmel!</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
71–85. perc	Reflexió	Reflexiós kérdőív kitöltése	számítógép
86–90. perc	Kilépő	A diákpárok felírják egy lapra címszavakkal, hogy a történetükben miben volt más a 10 évvel későbbi életük. Átadják ezt a papírt egy másik párnak, akik megbeszélik, hogy az ő történetükben is megjelentek-e ezek a szempontok.	cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

8. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁS VI. – KÖZÖS ÉLMÉNYEK

A 8. órán a kollaboratív írást arra használtuk, hogy a diákok közös élményeket azonosítsanak, majd ezekből alakítsanak ki egy közösen megírt történetet. Az írás közbeni egyeztetések során felszínre kerülhet, hogy az eltérő szociokulturális háttérből érkező tanulók milyen különböző tapasztalatokkal érkeznek az iskolába. A feladat így az írás mellett az egymás megértését és a kölcsönös nyitottságot is fejleszti, mert hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok jobban rálássanak arra a társadalmi és kulturális közegre, amelyből társaik érkeznek.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leültetése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása	lista
6–10. perc	Ráhangolódás	A tanár megkéri a diákokat, hogy írjanak le 3 tevékenységet, amivel a szabadidejüket szokták tölteni. Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 tevékenységet, és reflektál azokra. Felhívja rá a figyelmet, hogy mindenki mást szeret csinálni, mégis vannak a csoportban hasonlóságok.	cetli / füzet

11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Írjatok történetet egy közös élményetekről! Ez az élmény lehet olyan film, sorozat, zene, könyv vagy bármi más, amit mindketten ismertek.</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
71–85. perc	Reflexió	Reflexiók kérdőív kitöltése	számítógép
86–90. perc	Kilépő	A diákpárok felírják egy lapra, hogy mi volt a közös élmény, amiről írtak. Átadják ezt a papírt egy másik párnak, akik megbeszélnek, hogy tudtak volna-e arról írni együtt.	cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

9. ÓRA: KOLLABORATÍV ÍRÁSGYAKORLAT VII. – AZ ÍRÁS MAGA

A 9. órán a diákok magáról az írásról alkottak közösen történetet. Ez a foglalkozás a kollaboratív írás tapasztalatainak összegzésére és érzelmi feldolgozására helyezte a hangsúlyt. A közös történetírás az írás nélküli életről alkalmat adhat arra, hogy a diákok reflektáljanak saját íráshoz való viszonyukra és az elmúlt hetek közös munkájára egyaránt. Az ezen a foglalkozáson létrejövő közös szöveg így nemcsak lezárás, hanem értelmező visszacsatolás is az egész folyamatra, és segítheti annak felismerését, hogy az írás nemcsak tanulási eszköz, hanem személyes és közösségi élmény is lehet.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, a diákok párban történő leültetése, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató lista kiosztása	lista
6–10. perc	Ráhangolódás	A tanár megkéri a diákokat, hogy írjanak le 3 olyan érzést, ami eszükbe jut az írásról. Felszólít diákokat (legalább ötöt), hogy olvassák fel a 3 érzést, és reflektál azokra. Felhívja rá a figyelmet, hogy különböző módokon viszonyulunk az íráshoz, és a mai foglalkozáson akár ezekről az érzésekről is írhatnak.	cetli / füzet

11–70. perc	Szövegalkotás	<i>Írjatok egy történetet arról, hogy milyen lenne az életetek írás nélkül!</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
71–85. perc	Reflexió	Reflexiós kérdőív kitöltése	számítógép
86–90. perc	Kilépő	A diákpárok felírják egy lapra címszavakkal, hogy mit gondolnak az írásról. Átadják ezt a papírt egy másik párnak, akik megbeszélnek, hogy az ő történetükben megjelentek-e ezek a szempontok.	cetli / füzet
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

10. ÓRA: EGYÉNI ÍRÁS II.

A 10. órán a diákok megismételték ugyanazt a feladatot, amit a 2. órán kaptak, de párjaikkal ki is kellett választaniuk egy szöveget, amellyel később, a 12. órán újra foglalkoztak.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek	
6–65. perc	Szövegalkotás	<i>Meséld el, hogy mi történt veled tegnap! Alkoss erről szöveget a következő 60 percen!</i> A tanár a szövegalkotási feladat 10. és 50. percében jelzi az időt a diákoknak.	számítógép
66–90. perc	Átvezetés	A diákok leülnek korábbi párjukkal. A tanár arra kéri őket, hogy a korábban közösen írt szövegeiket olvassák el, és válasszanak közülük egyet, amellyel majd a 12. órán még foglalkozni fognak. A tanár említse meg, hogy a diákoknak lehetőségük lesz felolvasni is a szöveget az utolsó alkalommal	
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

11. ÓRA: KIMENETI MÉRÉS

A diákok ezen az órán egy, az első órán használthoz hasonló tartalmú, megegyező kérdés- és feladattípusokat tartalmazó kérdőívet töltöttek ki. Utánkövetés céljából a kísérleti csoportban részt vevő diákok három-négy hónappal később egy újabb, ún. utómérésben vettek részt.

12. ÓRA: REFLEXIÓS FOGLALKOZÁS

A záró foglalkozás célja a közösen írt szövegek megosztása és a kollaboratív írás több héten át tartó folyamatának átgondolása. A reflexió ebben az értelemben nem pusztán lezárás, hanem tanulási eszköz, amely segíti a diákokat abban, hogy tudatosítsák saját élményeiket és tapasztalataikat. Ugyanakkor visszajelzést ad a pedagógus számára, és lehetőséget teremt a társak munkájának elismerésére és értékelésére is.

Idő	Szakasz	Tanári feladatok, instrukciók	Eszközök
óra előtt		A terem és az eszközök előkészítése	
0–5. perc	Előkészítés	Előkészületek, diákok leültetése párban, korábbi szövegek előkészítése	
6–50. perc	Felolvasás	A tanár egyenként felszólítja a diákpárokat, és megkérdezi tőlük, hogy szeretnék-e megosztani a teljes csoporttal a 10. órán kiválasztott szöveget. Ha igen, megkéri őket, hogy olvassák fel, majd megkérdezi őket az adott szöveg kiválasztásáról. Ha nem, megkérdezi őket, hogy megosztanának-e belőle valami mást (pl. tartalom, szereplők, helyszínek). Válaszuktól függetlenül őket is kérdezi a kiválasztásáról. Lehetséges kérdések: • <i>Miért ezt a szöveget választottátok? Nehéz volt a választás?</i> • <i>Milyen élmény volt ezen a szövegen együtt dolgozni a párotokkal?</i> • <i>Lenne kedvetek együtt dolgozni még ezen a szövegen?</i>	számítógép
50–90. perc	Reflexió	A tanár arra kéri a diákokat, hogy üljenek körbe (ha ez lehetséges az adott teremben), és beszélgesse- nek együtt az elmúlt 12 hét tapasztalatairól. Lehetséges szempontok: • <i>Hogyan zajlott az együttműködés a közös írás során?</i> • <i>Kinek a szövege lett az, ami elkészült?</i> • <i>Milyenek lettek a szövegek, amelyeket közösen írtatok?</i> • <i>Összességében milyen élmény volt számotokra a programban való részvétel? Mit tanultatok belőle?</i>	
óra után		Foglalkozási napló kitöltése	

KÉRDŐÍV, REFLEXIÓS KÉRDÉSEK

A kérdőívet a 12 betes beavatkozás írásalkalmak mindegyike után megkapják a diákok/hallgatók. Az adott pontra vonatkozó véleményüket 1–5-ig terjedő skálán kell jelölniük (1 – egyáltalán nem értek egyet, 5 – teljesen egyetértek). A kérdőívet a résztvevők álnévvel töltik ki, a dátum feltüntetésével. A válaszadás folytonossága lehetőséget ad annak nyomkövetésére, hogy a beavatkozás során változik-e a résztvevők hozzáállása a közös írásban való részvételhez, valamint milyen tapasztalatokat szereznek az együttműködés során.

1. Inkább egyedül írok, mint mással együttműködve.
2. Éltem azzal a lehetőséggel, hogy kifejtsem a véleményemet.
3. Az ötleteim bekerültek a megírt szövegbe.
4. Sikeres volt az együttműködés.
5. Az együttműködés kölcsönös volt.
6. Együtt írva több időt töltöttünk a szöveg megtervezésével, mint amikor egyedül írok.
7. Együtt írva több időt töltöttünk a szöveg szerkesztésével, mint amikor egyedül írok.
8. Együtt írva több időt töltöttünk a helyesírással és a nyelvtan ellenőrzésével, mint amikor egyedül írok.
9. Közreműködésünk a szöveg megírásában nagyjából egyenlő volt.
10. A munka felosztása helyett a szöveg minden részét együtt írtuk.
11. A másikkal való együttműködés során néha nem volt egyetértés abban, hogy mit hogyan írjunk le.
12. Általában egyikünk irányította a munkát.
13. Az együttműködés során új módszereket tanultam az ötletelésre és tervezésre.
14. Az együttműködés során új módszereket tanultam a szöveg megírásához.
15. Szeretnék újra közösen írni.
16. Szívesen írnék újra ebben a felállásban.

Minden közös írásalkalmat követően a diákok/hallgatók csoportos beszélgetést folytatnak a tanár/oktató koordinációjával a szövegalkotás tapasztalatairól. Ezt három, a reflexiót elősegítő kérdés foglalja keretbe. A kérdések a szöveg és együttműködés minőségére, valamint a szerzősége vonatkoznak. A második kérdést alternatív formában is megadtuk.

Reflexiós kérdések:

1. Hogyan zajlott az együttműködés?
2. Kié lett a szöveg? / Kinek a szövege az, ami elkészült?
3. Milyen lett a szöveg?

HOGYAN ALKALMAZZUK A KOLLABORATÍV ÍRÁST A TANÓRÁN? (FELADATGYŰJTEMÉNY)

Ez a fejezet a kollaboratív írás tanórai alkalmazásához nyújt gyakorlati segítséget és sokféle-képpen adaptálható feladatötleteket. Az itt bemutatott óratervek és feladatok tanárszakos egyetemi hallgatók ötletei és munkája alapján születtek. Közreműködésükért köszönet illeti a következőket: Komlódi Esztert, Kulcsár Kornéliát, Nádasí Rózáat, Sarkadi Rékát, Vlasits Laurát, Zsubrits Adélt, valamint neve feltüntetését nem kérő további 11 hallgatót.

A kollaboratív írás mint írástechnika és pedagógiai módszer a magyar nyelv és irodalom órákon túl számos más tantárgy esetében is hatékonyan alkalmazható. Ennek megfelelően ebben a fejezetben olyan feladatötleteket kínálunk, amelyek különböző tantárgyi kontextusokban közös írásgyakorlaton keresztül támogatják a diákok közötti együttműködést, valamint egy-egy tudásanyag vagy nyelvi regiszter elsajátítását és elmélyítését. Először a kollaboratív írás tanórai alkalmazásával kapcsolatos általános megfontolásokról és szempontokról írunk. Majd különböző tantárgyakhoz kapcsolódó gyakorlatokat közölünk, amelyek között szerepelnek kidolgozott óratervek és az adott tananyaghoz adaptálható feladatötletek is.

ÁLTALÁNOS SZEMPONTOK A KOLLABORATÍV ÍRÁS TANÓRAI ALKALMAZÁSÁHOZ

MILYEN SZEMPONTOKAT ÉRDEMES FIGYELEMBE VENNI AZ ÍRÓPÁROK KIALAKÍTÁSÁKOR?

Ha a kollaboratív írás kipróbálását tervezzük valamelyik tanórán, rögtön felmerül a kérdés: hogyan érdemes az írópárokat kialakítani? Homogén vagy heterogén képességű csoportok létrehozására törekedjünk inkább? Mekkora szabadságot adjunk a diákoknak a párválasztásban?

Ákár homogén, tehát valamilyen képességük alapján egymáshoz hasonló, akár heterogén, különböző képességű írópárok kialakítására törekszünk, szükséges, hogy legyen már valamilyen kialakított képünk a tanulók teljesítményéről, amely alapján csoportokra tudjuk őket bontani. Nem szabad elfeledkeznünk azonban arról, hogy egy tanuló ritkán egyértelműen „jó” vagy „rossz” képességű. A hagyományos iskolai feladatokban a tanár a tanulók ismereteinek és képességeinek csupán egy részét aktiválja, bizonyos tudások

és készségek, amivel egy diák rendelkezhet, számára rejtve maradnak. A kollaboratív írás mint kooperatív tanuláson alapuló munkaforma éppen a hagyományos iskolai feladatokban általában kevésbé előtérbe kerülő készségeket vesz igénybe, legyen szó akár az együttműködésről, akár a másik meghallgatására való képességről. Ugyanígy nem szabad megfedkezünk a Pygmalion-hatásról sem, amely a diákok erős teljesítményalapú kategorizációja esetén önbeteljesítő jóslatként érvényesülhet.

Pygmalion-hatás

A Pygmalion-hatás vagy Pygmalion-effektus akkor jelentkezhet, amikor a tanár „erős” és „gyenge” képességű csoportokba sorolja be a diákjait, és ennek megfelelően viszonyul hozzájuk. Több kutatás kimutatta, hogy azok a tanulók, akiktől kevesebbet vár a tanár, és „rossz képességűként” kezeli őket, internalizálják ezt a szerepet. Rosszabbul kezdenek teljesíteni, elvesztik motivációjukat, lemondanak a továbbtanulásról. Míg azok a diákok, akik a „jobb képességűek” csoportjába kerültek, a tanár beléjük fektetett bizalmát látva még jobban fejlődnek. Mindez azokban a kísérletekben is megtörtént, amikor a diákok mért teljesítménye és a rájuk osztott címkék között semmilyen összefüggés nem volt.

Mindezek ellenére különböző pedagógia célok elérése érdekében a tanár számára hasznos lehet a bizonyos szempontból hasonló, vagy éppen a bizonyos szempontból eltérő képességű diákokból álló párok vagy csoportok létrehozása. Mindkét esetben érdemes szem előtt tartani a homogén és a heterogén csoportalkotás előnyeit és hátrányait:

- A hasonló képességű diákok közös munkája során általában könnyebben alakul ki egyenlő munkamegosztás. Ugyanakkor ez a munkamegosztás megerősítheti az osztályon belüli egyenlőtlenségeket, az írásbeliségben kevésbé jártas diákokat elzárja attól, hogy jártasabb társaiktól szövegalkotási stratégiákat sajátíthassanak el.
- Heterogén csoportok esetében gyakrabban előfordul, hogy a magabiztosabb, „jobb képességű” diákok veszik át az irányító szerepét a közös írás során. Ezzel szemben ekkor van a legtöbb lehetőség arra, hogy a diákok egymástól tanuljanak, és hogy az osztályközösségben a teljesítmény (és az azzal gyakran szorosan összefüggő szociokulturális háttér) alapján kialakult csoporthatárok fellazuljanak. Ugyanezen okból biztatjuk a tanárokat arra, hogy kísérletezzen olyan tanulókból álló írópárok kialakításával, akik között az osztályközösségben még nem volt korábban kapcsolat: a közös írás egymás megismerését is elősegíti, és ahogy azt a kutatásban részt vevő tanárok is megfogalmazták a reflexiójukban (lásd az utolsó fejezetben), nagy közösségformáló ereje lehet.

Összegezve az a javaslatunk, hogy a tanár a saját tanulóközössége működését és pedagógiai céljait figyelembe véve döntsön az írópárok kiválasztásáról. A közös munkát a pedagógus elősegítheti az együttműködés szempontjainak hangsúlyozásával, illetve azzal, hogy odafigyel arra, hogy a diákok ne egymás mellett, de mégsem együtt, hanem közösen dolgozzanak a szövegen annak minden fázisában. Az egyes alkalmakon kijelölhetünk felelősöket az írópár vagy csoport tagjai közül (pl. ki ír és ki felelős a szerkesztői munkáért vagy éppen az időbeosztásért), de ezeket minden alkalommal változtassuk, ne rögződjenek a szerepek. Újabb vizsgálatok rámutattak arra, hogy a „spontánnak” nevezett kollaboratív írással szemben a „strukturált” kollaboratív írás kiegyenlített munkamegosztást eredményez az írópárok tagjai között. A spontán kollaboráció esetében a feladatokat a résztvevők előzetesen megadott szempontok nélkül osztják fel egymás között, míg a strukturált együttműködés során a szöveg egyes szakaszainak (mondatainak vagy bekezdéseinek) a megírását váltakozva végzik az írópárok tagjai, majd minden egyes szakaszt együtt tekintenek át, egészítik ki és szerkesztenek meg. Hosszabb írásfolyamat esetén érdemes lehetőséget hagyni az írópárok megváltoztatására, és elősegíteni azt, hogy a diákok visszajelzést adjanak egymásnak és a tanárnak a közös munkával kapcsolatban.

HOGYAN SEGÍTSÜK A DIÁKOK KÖZÖS SZÖVEGALKOTÁSÁT?

Együttműködés. A kollaboratív írás új kihívások elé állíthatja a tanulókat: a szövegalkotás mellett az együttműködésre, a másik gondolatainak meghallgatására is ügyelniük kell. Ez ismeretlen helyzet lehet számukra, hiszen az iskolai gyakorlatban többnyire egyénileg kell fogalmazást írniuk. Ezért a kollaboratív írás első alkalmán előtt érdemes felkészíteni őket a közös szövegalkotásra, például kooperációt segítő gyakorlatokkal, valamint az együttműködés szempontjainak megbeszélésével. Ezeket minden közös írásalkalom előtt ajánlott feleleveníteni, akár papíron kiosztani az írópároknak.

Projektünkben az alábbi együttműködést segítő szempontsort kapták kézhez a diákok a közös írás megkezdése előtt:

- Egymással legyen folyamatos a kommunikáció.
- Hallgassátok meg egymást.
- Mindketten járuljatok hozzá a szöveghez.
- Nincs rossz szöveg (ha mindkét diák elfogadja).
- A született szöveg a tiétek, a további sorsáról ti döntötök.
- Ügyeljete az időre.

Fontos megjegyzés: A közös írás önmagában előmozdítja a tanulók közötti együttműködést. Mégis fontos lehet arra figyelni, hogy az írópárok tagjainak legyen lehetőségük egymásnak visszajelzést adni a közös munkával kapcsolatban. Ehhez további ötletek, szempontok a következő alfejezetben olvashatók.

Szövegalkotás. Akár magyar nyelv és irodalom óra keretében, akár más tanórán dolgozunk kollaboratív írással, a diákok szövegalkotási készségét fejlesztjük és mozgósítjuk. A sikeres szövegalkotáshoz fontos átismételni annak lépéseit, az egyes munkafázisokhoz időkeretet javasolni a tanulónak. Érdemes szem előtt tartani a tanárnak és a tanulónak is, hogy a közös szövegalkotás időigényes folyamat, az egyéni írásnál több időt vehet igénybe! A szövegalkotás lépéseivel kapcsolatos segédletet is tegyük elérhetővé a diákok számára az írás teljes időtartama alatt. Támaszkodhatunk például a folyamatírás lépéseire, amelyek gyakorlati fogódzót nyújtanak a tanulónak ahhoz, hogy az írást szakaszokra bontsák, és e szakaszokra egyaránt figyelmet fordítsanak a közös munka során. Az általunk végzett fejlesztés keretében a következő listát osztottuk meg a diákokkal a folyamatírásról, miközben kiemeltük, hogy az írás nem lineáris folyamat, azaz újra és újra vissza lehet és szükséges térni a korábbi szakaszokhoz:

A folyamatírás lépései

Ötletelés és vázlatírás: készítsetek listát arról, hogy mik az ötleteitek, és írjatok vázlatot arról, hogy épül fel a szövegetek.

Megfogalmazás és szerkesztés: írjátok meg a szövegetek első változatát, és a kisebb egységeit – mondatokat, bekezdéseket – alakítsátok úgy, hogy mindkettőtöknek megfeleljen.

Át olvasás-átdolgozás: a teljes szöveget olvassátok el egyben, és véglegesítsétek a szöveget.

Feladat. A diákoknak a konkrét feladat szóbeli ismertetése után kioszthatjuk ezeket az instrukciókat. Mindezek a kézhez kapott segédletek – a közös megbeszélés és a tanártól való kérdés lehetőségével mellett – segítik a diákokat abban, hogy magabiztosan végezzék el az új, komplex feladatot, és elakadás esetén iránymutatásért fordulhassanak hozzájuk.

A *Tematikus terv, óratervek* című fejezet, valamint A *tökéletes nyaralás* című óraterv további konkrét ötleteket és segédanyagokat mutat be arra vonatkozóan, hogy hogyan támogathatjuk a diákokat az első közös kollaboratív írás alkalmával.

HOGYAN ADJUNK VISSZAJELZÉST A KOLLABORATÍV ÍRÁSRA?

A kollaboratív írás folyamatorientált tevékenység: a közös munka során szerzett tapasztalatok, a felek részvételének minősége az együttműködésben legalább olyan fontos, mint a kollaboráció eredményeképp létrejövő szöveg. Ezért az értékelés során érdemes elválasztani **a folyamatra való visszajelzést a létrejövő produktum (írásmű) értékelésétől**. A visszajelzés mindkét esetben több szinten valósulhat meg:



A diák reflektálhat a saját munkájára a kollaboratív írásban.



Az írópárok visszajelzést adhatnak egymásnak a kollaborációval kapcsolatban.



A diákok visszajelzést adhatnak egymásnak az elkészült szövegekre, és megbeszélhetik egymással a közös írás során szerzett tapasztalataikat.



A tanár visszajelzést adhat a diákoknak az elkészült szövegre, és támogatást adhat az együttműködés javításához.

A folyamatra való visszajelzés:

- Egyénileg: A diákok az írásalkalom után rövid kérdőívet töltenek ki azzal kapcsolatban, hogyan értékelik a kollaboratív írásban való részvételüket. Ez a diákokat önreflexióra készíteti az együttműködésben vállalt szerepükről, és a tanárnak is visszajelzést ad arról, hogyan élték meg a diákok a kollaboratív írásban való részvételt. A kérdőívek alapján a tanár további segítséget nyújthat a diákoknak az együttműködéshez, vagy megváltoztathatja az írópárokat. Fontos, hogy a diákok tisztában legyenek azzal, hogy a kérdőívre adott válaszaikat nem osztályozzák, nem értékelik. Egy minta egyéni visszajelző kérdőívre:

Teljes neved, osztályod: _____

Önértékelés

Tegyél X-et minden sorban a megfelelő oszlopba!

	Egyáltalán nem értek egyet.	Inkább nem értek egyet.	Inkább egyetértek.	Teljes mértékben egyetértek.
Az ötletelés jól megy nekem.				
A vázlatírás jól megy nekem.				
A piszkozatírás jól megy nekem.				
A szerkesztés jól megy nekem.				
Szeretek fogalmazást írni.				
Könnyen megy a fogalmazásírás.				
Szívesebben írok fogalmazást csoportban, mint egyedül.				
A fogalmazásunkat magaménak érzem.				
A fogalmazásunkat közösnek érzem.				
Az ötletelésnél egyenlő arányban dolgoztunk.				
A vázlatírásnál egyenlő arányban dolgoztunk.				
A piszkozatírásnál egyenlő arányban dolgoztunk.				
A szerkesztésnél egyenlő arányban dolgoztunk.				

Jobban ment a fogalmazásírás, mint legutóbb.				
Jobban ment a közös munka, mint legutóbb.				

A csoporttagok szerintem ennyi energiát tettek bele a feladatba: (Tegyél X-et minden név mellé a megfelelő oszlopba!)

Csoporttagok neve:	Semennyit vagy keveset	Áránylag sokat	Nagyon sokat
én			

Egészítsd ki a mondatokat!

A mai órában az tetszett, hogy _____.

A mai órában az nem tetszett, hogy _____.

Boda Kata értékelőlapja

- Párban: Az írópárok több közös írásalkalom után visszajelzést adnak egymásnak a közös munkával kapcsolatban. Ehhez a tanár kezdőmondatokat ajánl, amit a pár mindkét tagjának be kell fejeznie. Ezek lehetnek:
 - *Azért szerettem veled dolgozni, mert...*
 - *Könnyebben menne veled a közös munka, ha...*
- Kis- vagy nagycsoportban: a diákok az írásalkalmakat követően kis- vagy nagycsoportokban megbeszélhetik a kollaboratív írás során szerzett tapasztalataikat. Kiscsoportos reflexióra minta *A tökéletes nyaralás* című óraterv végén található, míg a nagycsoportos reflexiók beszélgetés kérdései a *Tematikus terv, óratervek* című fejezetben olvashatók.

Az elkészült szövegekre való visszajelzés:

- A kollaboratív írás során készült szövegeket nem feltétlenül szükséges osztályzattal értékelni. Amennyiben mégis szükséges a szövegek osztályozása, és ugyanazok az írópárok több szöveget is alkottak közösen, lehetséges értékelési megoldás lehet, hogy az írópárok a folyamat végén kiválasztják a szerintük legjobban sikerült szöveget, és erre kérnek a tanártól visszajelzést és osztályzatot. Ennek

a döntésnek a meghozatala során maguk is értékelik saját szövegeiket. A beadás előtt a kiválasztott szövegen szerkeszthetnek, javíthatnak is.

- A kollaboratív írással alkotott szövegekre való visszajelzés esetében tanári értékelés helyett vagy mellett alkalmazhatunk társértékelést is. Ebben az esetben például az írópár tagjai a közösen alkotott szövegeikből kiválasztanak egyet, amin még dolgoznak, majd anonimizálva átadják egy másik párosnak. A másik páros tagjai ehhez a szöveghez megjegyzéseket fűznek: tartalmi, szerkezeti, stilisztikai és helyesírási szempontból javítják, lektorálják a szöveget, javaslatokat tesznek a szöveg alakítására. Az eredeti írópár a társértékelés alapján dolgozik tovább a szövegén.

Ebben a megközelítésben a folyamatírás szemlélete mutatkozik meg. Eszerint a szövegalkotás nem egyszeri és lineáris tevékenység, hanem körkörös folyamat, amelynek szerkesztés, az átírás és a javaslatok beépítése. A tanári visszajelzés a folyamat sokrétűsége okán ebben nem elsődleges.

KOLLABORATÍV ÍRÁS ÉS MESTERSÉGES INTELLIGENCIA

A mesterséges intelligencia általánossá válásával a pedagógusoknak számolniuk kell azzal, hogy a változás kiterjed a diákok iskolai szövegalkotására. A mesterséges intelligencia használata új helyzeteket teremt, de ezek sokban hasonlítanak az írásbeliség korábbról jól ismert gyakorlataira. Ezek közül itt hármat említünk meg.

- Gondoljunk azokra az esetekre, amikor a diákok egyénileg elvégzendő feladataikat mások segítségével teljesítik. Például a házi feladat elkészítésekor a diák a szülei segítségét kéri. De az is előfordul, hogy a leckét a diákok egymásról másolják le a szünetben. Így a füzet címlapján vagy a beadandó jobb felső sarkában szereplő név nem garancia arra, hogy a benne foglalt szöveg szerzője a név viselőjével azonos.
- Más módon is megtörténhet a feladat teljesítésének megosztása. A beadandó feladatok számítógépen való elkészítése során a szövegszerkesztő program automatikus javaslatokat tehet a szöveg helyesírásáról és stilisztikai megvalósításáról (az utóbbit a Word „nyelvhelyesség”-nek nevezi).
- Az internetes források felhasználása sokszor az online szövegek hivatkozás nélküli kimásolását, máskor azok átfogalmazását jelenti. Mindazok számára, akik nem ismerik az online hozzáférhető tartalmak felhasználásának etikus eljárásait, e források „közkinccsnek” számítanak, azaz hivatkozás nélkül illesztik be azokat a saját írott szövegükbe.

A mesterséges intelligencia a fenti lehetőségeket egyesíti és egyszerre biztosítja a felhasználók számára. Használatát ezért nem feltétlenül tiltani kell: helyette olyan

gyakorlatokkal érdemes segíteni a diákokat, amelyek a mesterséges intelligencia felelős felhasználói módjait segítik elő (pl. forrásgyűjtés, helyesírási javaslatok céljából). A szövegalkotás szempontjából ugyanakkor kétségkívül fontos hangsúlyozni az önálló tevékenység elsődlegességét: a mesterséges intelligencia ezt a tevékenységet támogathatja, de nem töltheti be a diák helyett.

A generatív mesterséges intelligenciák korában egyre több és több szövegről mondható el, hogy nem csak emberek hozzák létre. A szerzőség új dilemmái jelennek meg, amikor szövegekkel találkozunk. Így felmerül annak a kérdése, hogy lehet-e a mesterséges intelligenciára társszerzőként tekinteni, például egy iskolai szövegalkotási gyakorlatban. Mind hazai, mind nemzetközi szinten kialakulóban vannak azok az állásfoglalások és ajánlások, amelyek a mesterséges intelligencia oktatási használatában támogatnák a tanárokat. A kollaboratív írás szempontjából azt tanácsolhatjuk, hogy ha bármilyen okból arra kívánjuk ösztönözni a tanulókat, hogy valamilyen generatív mesterséges intelligenciát alkalmazzanak, hangsúlyozzuk számukra annak eszközjellegét. A mesterséges intelligencia hasznos eszköz lehet, amely segítséget nyújt az ötletelésben vagy javaslatokat tesz a nyelvi megformálásra, de a szövegért nem vállalhat felelősséget. A felelősség minden leírt szóért a tanulóé. A kollaboratív írás célja, hogy a tanulók felszabadító élményt szerezzenek a szövegalkotással kapcsolatban, amelyben a társukra támaszkodnak, és akivel folyamatosan megosztják ötleteiket és kétségeiket – ezeket az interakciókat semmilyen számítógépes program nem helyettesítheti. A mesterséges intelligencia felhasználásának egyetemi tanórákon kialakított tapasztalatairól a 2. fejezetben írunk bővebben.

FELADATOK

A TÖKÉLETES NYARALÁS

Az óraterv a kollaboratív írás mint munkaforma bevezetésére szolgál. A feladat teljesítése során a diákoknak meg kell osztaniuk és meg kell vitatniuk egymással a tökéletes nyaralásról szóló elképzeléseiket, és ezek alapján kell elbeszélő szöveget alkotniuk. Az írópárok ebben az esetben közös érdeklődés alapján állnak össze. A tanár által adott instrukciók segítik a közös munkát, és az óra elején a fogalmazás lépéseinek átismétlésére is sor kerül. A folyamat végén a diákok reflektálhatnak az első közös írásuk során szerzett tapasztalataikra.

Ráhangelődés (12 perc): A tanár képeket ragaszt ki az osztályteremben szétszórva, amelyek különböző nyaralási helyszíneket ábrázolnak (pl. tengerpart, hegyek, wellness-hotel, lakókocsi). A diákok körbejárnak a teremben, megnézik a képeket. Ki kell választaniuk, hogy hol töltenék legszívesebben a nyaralásukat, melyik kép felel meg leginkább

az általuk elképzelt ideális nyaralásnak, és annál a képnél kell elhelyezkedniük. Miután mindenki megállt valamelyik kép mellett, az így kialakult csoportok egymás között megbeszélik, miért azt a képet választották: jártak-e már ilyen helyen, vagy még soha, és szeretnének egyszer eljutni?

Írópárok kialakítása (3 perc): Az azonos képet választó diákok szimpátia alapján két-három fős csoportokat alkotnak. Így fognak az óra további részében dolgozni, közösen írni. Elfoglalják a helyüket a teremben egymás mellett.

Feladat ismertetése (10 perc): A következőkben a diákoknak 2-300 szavas fogalmazást kell írniuk *A tökéletes nyaralás* címmel, naplőbejegyzés formájában, az előbb kialakított csoportokban.

A tanár bevezeti a kollaboratív írást mint munkaformát. Megkérdezi a tanulókat, hogy milyen tapasztalatuk van a csoportmunkáról, és arról, hogy írtak-e már másokkal együtt közösen, milyen előnyei és nehézségei lehetnek a diákok szerint a párban végzett írásnak. A tanár felhívja a figyelmet arra, hogy a kollaboratív írás nem egyszerű feladat, és szempontokat hoz fel arra, hogy mi segíthet a közös írásban. Ehhez segítséget nyújt a korábbi szempontsor.

Ha szükségesnek tartjuk, összeszedhetjük a diákokkal, hogy milyen eseményeket, témákat érdemes említeni a tökéletes nyaralás leírása során (pl. hogyan jutottak oda, kikkel találkoztak, hogy érezték magukat).

A tanár a diákokkal közösen feleleveníti a szövegalkotás lépéseit. Ha szükségesnek tartja, hogy a diákok munkáját azzal támogassa, hogy az írásfolyamatot szakaszokra bontsa, akkor az egyes szakaszokhoz időbeosztást is javasolhat, például:

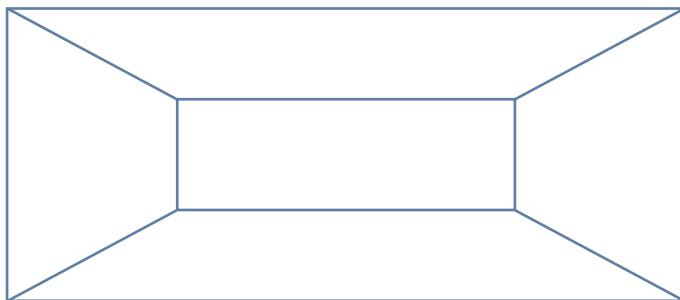
- Ötletelés és vázlatírás: 10 perc
- Megfogalmazás és szerkesztés: 30 perc
- Átolvasás-átdolgozás: 10 perc

Ebben az esetben se feledkezzen meg azonban róla, hogy az írásfolyamatot nem lehet jól elhatárolható részekre bontani, az egyes szakaszokra szánt időkereteket orientációs pontként ajánlhatja a tanulóknak. A sikeres szövegalkotás szempontjából a lényeg azonban az, hogy mindegyik lépést teljesítsék a diákok, azokra akár visszatérve vagy egymással átfedésben is.

A diákok az instrukciókat, az együttműködés szempontjait és az írás szakaszait bemutató listát papíron is megkapják.

Szövegalkotás (50 perc): A korábban átbeszélte időkeretek alapján a tanár jelezheti, amikor a diákoknak érdemes áthelyezni a hangsúlyt a következő munkafázisra.

Reflexió (15 perc): A diákok ablak-módszerrel értékelik a kollaboratív írás során szerzett tapasztalataikat. Az írópárok közösen dolgoznak egy másik írópárral (4-5 fős csoportokban). Először mindannyian egyénileg végiggondolják, hogy mi okozott számukra nehézséget, és mit érezték előnynek a közös írás során (5 perc). Ezt a lap egy-egy sarkába írják fel. Ezután megosztják a csoport többi tagjával a gondolataikat, és közös pontokat keresnek, amelyek mindannyiuk reflexiójában megjelentek. Ezeket felírják a lap közepére.



A következő órán azok a diákok, akik a ráhangolódás során ugyanazt a nyaraláshoz kapcsolódó képet választották, majd több kis csoportra oszlottak, elolvashatják egymás szövegeit, és reagálhatnak rájuk.

Tantárgy: magyar nyelv és irodalom / idegen nyelv / osztályfőnöki • Osztály: nincs megadva • Időkeret: 90 perc • Elvárt terjedelem: 200–300 szó • Eszköz: kézírás vagy okos-eszköz • További kellékek: kinyomtatott képek különböző nyaralási helyszínekről, instrukciók kinyomtatva minden írópárnak

TOVÁBBI TÉMAÖTLETEK KOLLABORATÍV ÍRÁSHOZ

Közös élményünk. A frissen megalakult írópároknak valamilyen közös élményt kell keresniük, amit együtt vagy egymástól függetlenül mindketten átéltek (vagy át szeretnének élni), és erről kell elbeszélő szöveget alkotniuk. A közös élmény keresése megalapozhatja a diákok közötti közös munkát és az írópár tagjai között a szimpátia kialakulását.

Egy karakter vagy tárgy legjobb napja. A diákpárok a tanár által előkészített cédulák közül húznak egyet-egyet. A cédulákon különböző fiktív vagy valós személyek, állatok vagy akár tárgyak is szerepelhetnek. A húzott karakter szemszögéből kell a pároknak naplóbejegyzés formában elbeszélő szöveget alkotniuk *A legjobb napom* címmel. Ebben az esetben a közös írás korábban említett hatásain túl a nézőpontváltás a tanulók empátiáját és képzelőerejét is növelheti.

Egy mitológiai alak kalandja. A diákok a ráhangolódás során páronként húznak egy cetlit, amelyen egy mitológiai alak humoros bemutatkozása szerepel. A feladatuk felismerni ezt az alakot a tanultak alapján és összepárosítani az őt ábrázoló képpel, műalkotással. Ezeket a képeket vagy szövegeket a tanár szétszórta elhelyezi a teremben. Az óra további részében egy, az alak kalandjáról szóló történetet kell párban megírni, odafigyelve a szövegalkotás lépéseire. Az elkészült munkákat a diákok megosztják egymással az óra végén. Ez a gyakorlat elsődlegesen a narratív szövegalkotás és az együttműködés gyakorlására szolgál, emellett a magyar-, illetve a történelemórán tanultakat is elmélyítheti.

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

Az alábbi feladatok kifejezetten a magyar nyelv és irodalom órákon elsajátítandó készségek fejlesztésére, valamint ismeretek és olvasmányélmények elmélyítésére szolgálnak. Emellett fejlesztik a szövegalkotási képességet, a kreativitást és az együttműködést.

Alternatív befejezés vagy folytatás irodalmi műhöz

Ez a feladattípus nem lehet ismeretlen az irodalomtanár számára. A gyakorlat kollaboratív írásra való átdolgozásának előnye, hogy a diákok saját olvasásélményeiket és értelmezéseiket közösség tehetik. Azáltal, hogy közösen alkotnak szöveget a feldolgozott mű folytatásáról, a diákoknak közös értelmezést kell létrehozniuk. Az elképzeléseik megvitatása során fejlődik az érvelési készségük, és közösen az önálló befogadói tapasztalatuknál gazdagabb értelmezéshez jutnak el.

Szövegalkotás valamelyik karakter szemszögéből

Hasonlóan a fenti feladathoz, ez a gyakorlat is elősegíti azt, hogy a tanulók közös szövegalkotáson keresztül osszák meg egymással saját értelmezéseiket, gondolataikat a mű cselekményéről és karaktereiről. Azáltal, hogy a diákoknak a mű egyik karakterének szerepébe kell helyezniük magukat, elmélyül az értelmezésük és fejlődik a beleérző képességük, empátiájuk. Az aktuálisan feldolgozott olvasmányhoz kapcsolódóan dolgozhatjuk ki ezt a feladatot, amely során a diákoknak valamely szereplő szemszögéből kell szöveget alkotniuk. Például naplóbefjegyzést, amely a történet meghatározó fordulata után született, vagy visszaemlékezést, amelyben a szereplő a történet lezárulta után, több év elteltével emlékszik vissza a vele történetekre. Hasonló visszaemlékezést, beszámolót kérhetünk a tanulóktól történelemórán is, jelentős történelmi szereplők nézőpontjából.

Kollaboratív írás különböző szövegtípusokkal

A kollaboratív írás különböző szövegtípusok és műfajok gyakorlására is alkalmazható. A diákok különböző műfajokban alkotott közös szövegei (például újságcikk, hivatalos levél, blogbejegyzés) hozzájárulnak ahhoz, hogy a műfajokkal kapcsolatos egyéni tapasztalataikat és tudásukat megosszák egymással, és egymástól is tanuljanak. Ehhez lásd még a média tantárgyhoz összegyűjtött feladatokat.

IDEGEN NYELV

A kollaboratív írás kifejezetten hatékonyan alkalmazható idegennyelv-órán valamilyen megadott témához kapcsolódó szókincs rögzítésére és ismételtesre. A tanulóknak párokban kell narratív szöveget alkotniuk előre megadott szavak felhasználásával. A felhasználandó lexikai elemeket a tanár előre kijelölheti, de a szólistát közös ötletgyűjtéssel is összeállíthatjuk. Az utóbbi elősegíti a témára való ráhangolódást és az előzetes tudás aktiválását.

A reptéren

A következő feladat a repüléssel kapcsolatos szókincs rögzítését és átismétlését szolgálja. A gyakorlat bármely idegennyelv-órán használható megfelelő nyelvtudású csoporttal. A diákoknak két-három fős csoportokban kell minimum 10 mondat terjedelemben narratív szöveget alkotniuk *A reptéren* címmel, 10 előre megadott kifejezés felhasználásával. A csoportok kialakításánál a nyelvtudás különbségei és az általános képességek mellett (a párkotással kapcsolatos általános megfontolásokról lásd a vonatkozó fejezetet) érdemes figyelembe venni azt is, hogy lehetőleg minden csoportban legyen olyan diák, aki utazott már repülővel. A fogalmazáshoz felhasználandó szókincsot a tanár előre is meghatározhatja, vagy akár közösen is összegyűjthetjük a csoporttal a ráhangolódás részeként. Haladó szintű csoport esetében megadhatunk további nyelvtani elemeket (például igeidőket), amelyeket a csoportoknak bele kell építeniük a fogalmazásba.

Tantárgy: idegen nyelv • Osztály: nincs megadva • Időkeret: 30 perc • Elvart terjedlem: min. 10 mondat • Eszköz: kézírás vagy okoseszköz

Párbeszéd zenére

Ez a gyakorlat elsődlegesen a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére és az interakciós szókincs gyakorlására fókuszál. A zenei ingerekkel összekapcsolt kreatív szövegalkotáson keresztül a tanulók mélyebb bevonódását segíti elő. Mindemellett, ahogy az előző feladat esetében, itt is kérhetjük konkrét szavak, kifejezések vagy nyelvtani elemek használatát a tanulóktól, ezzel segítve az adott tudásanyag rögzítését.

A diákok 3-4 fős csoportokat alkotnak. Csoportonként választhatnak a tanár által előre megadott zenék közül, amelyet végighallgatva át kell gondolniuk, hogy az milyen érzéseket kelt bennük, milyen helyzetekre, történetekre asszociálnak róla. Majd ezekben a csoportokban 200–250 szavas párbeszédet kell írniuk a zenével kapcsolatos benyomásaik alapján. Elképzelhetik úgy, mintha egy film forgatókönyvének egy jelenetét írnák meg, amely alatt a kiválasztott szám szól. Az óra végén a kidolgozott párbeszédet a tanulók elő is adhatják, be is mutathatják társaiknak.

Tantárgy: idegen nyelv • Osztály: nincs megadva • Időkeret: 45 perc • Elvart terjedlem: 200–250 szó • Eszköz: kézírás vagy okoseszköz • További kellékek: zenelejátszó, fülhallgatók

TÖRTÉNELEM

„Tovább tudom vinni, például a történelemesszénél, ami nagy mumus az érettségig. Ott is meg lehet ezt csinálni, hogy párban írjanak először egy esszét. Aztán amikor már megvan a kellő gyakorlás, utána már mehet szólóban is. Mert már meglesz addigra a rutinjuk ahhoz, hogy jó esszét írjanak” – a kutatásban részt vevő pedagógus.

A történelem tantárgy esetében a kollaboratív írás alkalmazható az egy-egy témáról tanultak közös szövegalkotáson keresztüli átismétlésére. Emellett **a történelem érettségi esszéire** való felkészítést is érdemes lehet közös írással kezdeni. Azáltal, hogy a diákoknak először nem egyedül kell megbirkózniuk ennek a feladatnak az elvárásaival, és közösen dolgozhatnak a szöveg megalkotásán, a későbbiekben az egyéni munka során is magabiztosabbá válhatnak. Ha olyan tanulókat biztatunk a közös munkára, akik eltérő mértékben sajátították el a feladat követelményeit, akkor a diákok egymást is taníthatják, fejleszthetik a közös szövegalkotás során.

Néhány ötlet, szempont a történelem érettségi esszé kollaboratív írással való tanításához:

- Összefoglaló órán, az esszéírást megelőzően közösen összegyűjthetjük a diákokkal a témához kapcsolódó szakszavakat, amelyeket a pároknak bele kell építeniük a szövegbe.
- A forráshasználat gyakorlása során is érdemes a diákokat közös munkára ösztönözni.
- Érdemes lehet társértékelést alkalmazni, amely során a párok egymás szövegeire adnak visszajelzést. Ha a diákok az értékelő szerepébe kerülnek, ez segítheti őket abban, hogy jobban átlássák a követelményeket és az esetleges hibalehetőségeket.

MÉDIAISMERET

Újságcikk

Ebben a gyakorlatban a diákok játékos formában, kreatív szövegalkotáson keresztül mélyíthetik el a sajtóműfajokról tanultakat. A gyakorlat első változatában a tanár kiválaszt egy létező, rövid újságcikket, amelynek a címét adja meg a diákoknak. A tanulóknak (a sajtóműfajról tanultak felelevenítése után) 2-3 fős csoportokban ehhez az előre megadott címhez kell számítógépen rövid szöveget írniuk. A céljuk az, hogy minél hitelesebben imitálják a sajtóműfaj stílárís és formái jegyeit. A tanár az elkészült fogalmazásokat összegyűjti és (a következő órán) egy dokumentumba összeszerkesztve mutatja be a diákoknak. A diákok elolvassák a szövegeket, és páronként szavaznak arról, hogy melyik cikk szerintük az eredeti. Az a páros, amely eltalálja a helyes választ, jutalmat (pontot) kap. Az a páros, amelynek a cikkére a legtöbb szavazat érkezett, szintén jutalomban részesül.

Technikai megfontolások, további ötletek:

- Olyan cikket érdemes választani ehhez a feladathoz, amelynek a tartalmával kapcsolatban nem szükséges tárgyi előismeret, vagy amellyel kapcsolatban biztosan vannak ismereteik és megfelelő szókincsük a diákoknak. A diákokat segíthetjük azzal is, hogy megadunk vagy közösen összegyűjtünk olyan szavakat, kifejezéseket, amelyek szerepelhetnek az adott témájú cikkben.

- Nagyobb osztálylétszám esetén több cikkel is dolgozhatunk, ebben az esetben 4-5 írópár ír egy címhez szöveget, 4-5 pár pedig egy másikhoz. A szavazásban minden diák részt vesz, vagyis azok is szavazhatnak arról, hogy melyik az eredeti cikk, akik nem ahhoz a címhez írtak közösen szöveget.

A játék változatai az álhírekkel kapcsolatos tudás elmélyítésére és a szenzációvadász újságírói attitűd megtapasztalására a következők lehetnek:

- I. változat. Az álhírek jellegzetességeinek megbeszélését követően a diákoknak figyelemfelkeltő, meglepő címcímekhez kell párokban szöveget alkotniuk. Az elkészült szövegeket összehasonlíthatjuk az eredeti szöveggel, és közösen beszélhetünk róla, hogy a diákok mit tartottak meggyőzőnek és figyelemfelkeltőnek az általuk eredetinek tartott szövegben. Összevethetjük, hogy mi a viszony a cím és a cikk tartalma között, és közösen elgondolkozhatunk arról is, hogy miért lehet érdemes ilyen címet adni egy-egy újságcikknek.
- II. változat. A diákoknak egy megadott újságcikkhez kell párokban minél inkább kattintásvadász címet írniuk, majd arról szavaznak, hogy melyik címre kattintának rá leginkább. A díjazás a fentiek szerint történik. Tapasztalataik alapján a diákok közösen összegyűjthetik, hogy milyen eszközökkel próbálták meggyőzni társaikat és felkelteni az olvasók figyelmét.

Tantárgy: mozgókép-kultúra- és médiaismeret • Osztály: 11–12. • Időkeret: 2×45 perc • Elvart terjedlem: 200–250 szó • Eszköz: okoseszköz • További kellékek: előre kiválasztott újságcikkek

TERMÉSZETISMERET

Fiatalabb tanulókkal a környezeti neveléshez kapcsolódóan írathatunk olyan fogalmazást, amely az erdő vagy az abban élő állatok szempontjából meséli el az erdőpusztítás vagy bármely környezeti kár történetét. Ebben a gyakorlatban a tanulók megosztják egymással a gondolataikat a környezetszennyezésről, és nem emberi perspektívába helyezkedve azonosulnak a természetben élő lények helyzetével. Ezáltal elmélyül az empátiájuk és az ökológiai tudatosságuk.

Ez a témakör előidézhet nehéz érzéseket, szomorúságot, szorongást a diákok körében. Hagyjunk időt arra, hogy a fogalmazások elkészültét követően beszéljessünk a tanulókkal a gondolataikról. Gondolkozzunk közösen arról, hogy mit tehetnek az emberek és mit az állatok a környezetszennyezés ellen.

Tantárgy: természetismeret • Osztály: 5–6. • Időkeret: 45 perc • Elvart terjedlem: 10-12 mondat • Eszköz: papír és ceruza

TANÁRSZAKOS HALLGATÓK REFLEXIÓI

Az alábbiakban két, a kutatócsoport munkájában aktívan részt vevő hallgató reflexióját adjuk közre.

Marczell Soma

„A kurzusra való jelentkezésemben motivált, hogy még gimnáziumi tanulmányaim alatt jártam kreatív írás szakkörre, az írás tevékenysége azóta is mindennapjaim részét képezi. Ez azonban az egyéni írásra vonatkozik, kíváncsi voltam, vajon hogyan működhet ez a tipikusan magányosnak gondolt tevékenység másokkal együttműködve.

A fenti kérdést a kurzuson szerzett tapasztalataim alapján röviden is megválaszolhatnám: jól. Számomra a legmeghatározóbb élmény ezeken az alkalmakon a közös alkotás öröme volt, mely amellet, hogy általában kifejezetten jó hangulatban telt, magával hozta, hogy akarva-akaratlanul is jobban megismerhettem azt, akivel együtt dolgoztam, az általa behozott gondolatokon, ötleteken keresztül. A közös munka során megszületett »írásműveket« szinte kivétel nélkül mindig valóban közösnek is értékelték az alkotói. Bár a munka természetsszerűleg nem 50-50%-ban oszlott meg az alkotó pár tagjai között, hiszen az írás folyamatában mindenki más-más szakaszban tudott aktívabb lenni, és mindenki saját képességeinek (és aktuális állapotának) megfelelően hozzá tudta tenni a maga részét a folyamatokhoz.

A közös munka egyfajta tanulási folyamatként is szolgált számomra: mivel mindenki máshogyan ír, lehetőségem volt ellesni bizonyos technikákat, praktikákat, amit saját írásaimban is hasznosítani tudok a későbbiekben. Emellet, az írás folyamatát követő reflexióknak hála sokkal tudatosabban át tudtam gondolni ezeket a munkafolyamatokat, korábban ezt saját egyéni írásgyakorlatomban nem alkalmaztam, pedig sokat tud segíteni képességeim fejlesztésében.

A kurzuson szerzett pozitív tapasztalataim okán éltem azzal a felajánlott lehetőséggel, hogy csatlakozzak a kutatócsoport munkájához, már csak azért is, mert annyira megtetszett ez a téma, hogy végül szakdolgozatomat is ebből fogom elkészíteni. Ennek több oka is van: egyrészt, a kollaboratív írás egy olyan jó módszertani gyakorlat lehet a közoktatásban, amely akár tanórai keretek között is jól használható, és ami amellet, hogy alkotó kreativitást igényel a diákoktól, az együttműködés szüksége miatt a kooperációs készségeket is fejleszti. Másrészt, ahogy azt már korábbi tanulmányok is kimutatták, az íráskészségen keresztül a szövegértési készségek is fejleszthetők – erre pedig óriási szükség van ma a magyar oktatásban, amit a frissen megjelent PISA-felmérés eredményei is alátámasztanak.” (2023. december 14.)

Boda Kata

„A szemináriumon negyedéves magyartanár szakos hallgatóként és általános iskolai óraadó tanárként vettem részt. A tanulmányaim gondoskodtak arról, hogy kellő írástapasztalattal rendelkezzek, ráadásul iskolásként, gimnazistaként szívesen írtam verseket, rövid történeteket is. Amióta tehát ismerem a betűket, szeretek írni. Kollaboratív írással viszont nem volt tapasztalatom. Bár az egyetemen többször kellett párban vagy csoportban írni a szemináriumi dolgozatokat, ezeket a feladatokat mindig a szövegrészek felosztásával, egyéni megírásával, majd közös összeállításával oldottuk meg. Ha valamiért mégis szorosabb együttműködést igényelt a feladat, az általában plusz terhet, nehézséget jelentett. A közös írással tehát minimális és inkább negatív tapasztalatom volt. Mindezek tekintetében nagyon meglepő élményt jelentett a kollaboratív írás. A szöveg elkészítésében valóban megjelent a »több szem többet lát« elve, és valódi segítséget jelentett, hogy a meglátásainkat meg tudtuk osztani egymással. Egy-egy megakadást, amikor valakinek elfogyott az ötlete, tovább tudott lendíteni egy másik csapattag gondolata. Ketten-hárman könnyebben megtaláltuk az adott szöveggörnyezetbe leginkább illő kifejezéseket is. Sokkal gördülékenyebben ment a munka, és mindeközben volt lehetőségünk megismerni egy(-két) másik ember gondolkodásmódját, feladatmegoldási módszereit, és tudtunk tanulni egymástól még így, negyedéves hallgatókként is.

Az együttműködés tekintetében is új élménnyel gazdagodtam. Egy szemináriumi dolgozat közös megírása során az a cél, hogy létrejöjjön egy leadható dolgozat. Ennek érdekében pedig olykor át kell vállalni a munka nagyobb részét, ha a csoporttársak nem tesznek bele kellő energiát. A kollaboratív írás során is cél volt, hogy létrejöjjön egy szöveg, de nem volt probléma, ha nem volt időnk lekerekíteni, ha nem lett kész, ha nem lett tökéletes. A hangsúly az együttműködésen volt. Az volt a cél, hogy az elkészült produktum valóban közös legyen. Ez egy teljesen újfajta hozzáállást igényelt. Folyamatosan egyensúlyozni kellett aközött, hogy kellőképp kivegyem a részem a folyamatból, és aközött, hogy ha belelendülök, véletlenül se nyomjam el a többiekét. Ehhez hozzátartozott az is, hogy meg kellett ismernem a társaimat annyira, hogy tudjam, mennyire hajlandók konfrontálódni, ha valamilyen, szöveget érintő kérdésben nem értenek egyet: maguktól megosztják a véleményüket, vagy biztatni kell őket, rá kell kérdezni, hogy egyetértenek-e például egy-egy felmerülő megfogalmazásban. Ez egy sokkal mélyebb kapcsolódást tett lehetővé, sokkal jobban megismertük egymást egy ilyen szoros együttműködés során, mint egy átlagos szemináriumon. Ráadásul a szövegalkotás első lépése, az ötletelés során számos személyes történetet osztottunk meg egymással, amikből ihletet meríthettünk a szövegünkhöz. Az előbbin túl ez is jelentősen hozzájárult egymás megismeréséhez.

Mindezen személyes tapasztalatok alapján döntöttem úgy, hogy kipróbálom a saját, ötödikes osztállyommal a módszert. Szerettem volna elérni, hogy megtanuljanak jobban együttműködni, mert ez az, ami nagyon nehezen ment nekik. Továbbá szerettem volna, ha van lehetőségük megtapasztalni azt, hogy egy szöveg közös megalkotása során mennyit tudnak tanulni egymástól. Embert próbáló nyelvtanórák voltak ezek, rengeteg

konfliktushelyzet adódott a közös munka során, de a minden írásfolyamat végén, a diákok által kitöltött értékelések alapján abszolút pozitív tapasztalattal zártuk a kísérletet. A folyamat során a gyerekeknek meg kellett tanulniuk kompromisszumokat kötni, érvelni, együttműködni, ráadásul az osztály SNI-s státuszú tanulója is jobban részt tudott venni a feladatban. A kollaboratív írás során fokozatosan egyre jobb visszajelzések érkeztek arra vonatkozóan, hogy mennyire szeretnek a gyerekek fogalmazást írni. A folyamat végére pedig két gyerek, akik között korábban folyamatos feszültség volt, annyira összecsiszolódtak, hogy közösen vállaltak egy újabb közös feladatot.

Összességében tehát minden tekintetben épp olyan pozitív tapasztalat volt az ötödikesekkel végzett kísérlet, mint a személyes tapasztalataim a szeminárium során. Azt gondolom, olyan hatalmas potenciál rejlik a kollaboratív írásban, amit minden magyartanárnak meg kellene tapasztalnia.” (2024. február 14.)

TANÁROK A KOLLABORATÍV ÍRÁSRÓL

A következő beszélgetés egy olyan szakmai műhelymunka lenyomata, amelyben a kutatásban részt vevő pedagógusok osztják meg tapasztalataikat a kollaboratív írás erejéről, lehetőségeiről és kihívásairól. Mindhárman az Arany János Tehetséggondozó Programhoz (AJTP) tartozó intézményben dolgoznak. Ebben a kontextusban az Arany János Programban részt vevő diákokból és a velük párhuzamos osztályban tanuló diákokból kialakított írópárok dolgoztak együtt szövegeken tizenkét héten keresztül. Vagyis különböző szociokulturális háttérből érkező diákok találkozása történt meg a kollaboratív íráson keresztül, a beszélgetésben részt vevő pedagógusok közreműködésével.

A beszélgetésből kirajzolódik, hogy a közös írás nem csupán tanulási módszer: eszköz a társadalmi távolságok csökkentésére, az iskolai és kollégiumi közösségek összekapcsolására és olyan találkozások megteremtésére, amelyekre a gyerekek hétköznapjaiban ritkán adódna lehetőség. A résztvevők személyes hangon beszélnek arról, mit jelentett számukra a kollaboratív írás alkalmainak megszervezése és támogatása, hogyan találkoztak vele, milyen élményekkel gazdagodtak – és mit tanultak meg saját intézményük működéséről, diákjaikról és önmagukról.

Az alábbi interjú az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tartott Felelős nyelvészet című konferencián (2025. november) folytatott kerekasztal-beszélgetés és az alkalmat megelőző beszélgetésen készült hangfelvételek szerkesztett változata, ennek a közös gondolkodásnak a sűrítőménye: öszinte reflektálások, felismerések és történetek arról, miként válhat a kollaboratív írás közösségformáló és szemléletformáló erővé. A beszélgetőpartnerek közvetlen viszonyának jelzéseként a résztvevőkre az általuk preferált megszólítással utalunk.

A beszélgetés résztvevői:

- Béresné Timár Andrea angol–magyar szakos tanár a Pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban, az AJTP-programfelelőse.
- Horváth Kitti a Kecskeméti Katona József Gimnázium magyar és történelem szakos tanára.
- Lovász Erzsébet a Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium könyvtárostánára, történelem és tanulásmódszertan szakos tanár.
- Gáspár Judit a Budapesti Corvinus Egyetem docense és az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tagja, aki a kutatásban a részvételi folyamatokat támogatta és a közös reflexiót kísérte.

Judit: *Az Arany János Tehetséggondozó Program mint intézményi keret kiemelten fontos volt a kutatásunk szempontjából. Itt történhettek meg közoktatási keretek között azok a találkozások, amelyekre az egyik kutatási kérdésünk irányult: hogyan hat a tanulók egyéni és társas készségeire, ha különböző*

szociokulturális háttérű diákok együtt írnak szöveget. Kérlek, meséljetelek kicsit erről a programról és arról az intézményről, ahonnan jöttök. Mondjatek, kérlek, pár szót arról is, hogy ti miért tartottátok fontosnak, hogy ebben a kutatásban részt vegyetek.

Andi: Az Arany János Tehetséggondozó Program úgy épül fel, hogy van egy iskola, és van egy kollégium. Kitti és én vagyunk az iskola, Erzsi pedig a kollégium. Az AJTP program a kistérségi hátrányos helyzetű diákoknak szeretne lehetőséget biztosítani arra, hogy városi középiskolákban tanulhassanak, érettségizhessenek és utána továbbtanulhassanak. Szemben a többi osztállyal, az Arany János-os diákok öt évig járnak hozzánk: van egy 9 AJTP osztály, ami az előkészítő évet jelenti, utána pedig négy évig járnak hagyományos gimnáziumi osztályba.

Az én iskolám ennek a programnak az alapító intézménye, ami 2000 óta létezik, vagyis mi már huszonöt éve vagyunk benne. Nálunk én vagyok ennek a programnak a programfelelőse. Amikor egy AJTP-s iskolának szervezett konferencián hallottam, hogy van ez a lehetőség, amelyik olyan gyerekekre fókuszál, akik érintettek ebben a programban, akkor rögtön eldöntöttem, hogy részt veszek benne. Mivel az iskolában főképp angolt tanítok, örültem a lehetőségnek, hogy kicsit „vissza tudom építeni” a magyar szakomat valamibe, ami izgalmas, érdekes, és amiben mind a két, az AJTP-s és a nem AJTP-s osztályközösséggel is tudok kezdeni valamit. A szakomból adódóan az angolórán találkozom leginkább írásművekkel, amit abban a helyzetben mindenki remélhetőleg egyedül hoz létre. Itt most lehetőségem volt arra, hogy egy kicsit más oldalról közelítsem meg ezeknek a gyerekeknek az íráskészségét.

Kitti: A Kecskeméti Katona József Gimnáziumban tanítok magyart és történelmet, itt is érettségiztem. 2019-ben pályakezdőként egy igazán megértő és támogató közegbe kerültem. Az iskola alapító intézményként 2001 óta vesz részt az Arany János Tehetséggondozó Programban. AJTP-s diákok már diákkoromban is jártak az iskolába, önálló osztályként, de négy évfolyamos képzésbe járókkal összevonva is. Jelenleg két AJTP-s osztályban tanítok magyart.

Magyar- és történelemtanárként már korábban is csináltam a gyerekekkel közös írásra épülő gyakorlatokat. Négy- és kétfős csoportokban is írtam már töriből esszét, magyarból pedig műelemző dolgozatot. Ezek a kis szövegek papírra íródtak, és tényleg csak egy-egy szempontra fókuszáltak. A kutatás megkezdése előtt elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy hogyan lehetne kicsit szakszerűbben, „tudományosabban” csinálni, hogyan kellene működtetni pontosabban ezeket az „együttírásosdikát”.

Erzsi: Folytatva a kollégium oldaláról, az Arany János Tehetséggondozó Program úgy működik, hogy aki bekerül az iskolában az AJTP-s osztályba, annak a kollégiumban is részt kell vennie. Vannak olyan programok, amik a kollégiumban kerülnek megrendezésre, és amelyek kifejezetten az „Arany János Programok” csomagban vannak benne. Ilyen például az önismeret, művészetek vagy a tanulásmódszertan. Én egy ilyen kollégiumban dolgozom könyvtárostanárként, de már nagyon régóta tanulásmódszertannal is foglalkozom.

Úgyhogy főleg ebből a szempontból közelítettem a kollaboratív íráshoz. A másik szakom a történelem szak, amihez szintén lehetne használni a kollaboratív írást, már vannak ötleteim is hozzá. Mindenesetre belevágtam ebbe.

Judit: *Meséljetelek, kérlek, kicsit arról, hogyan is zajlott nálatok a kollaboratív írás a kutatás során, hogyan alakítottátok ki a párokat, miről írtak a diákok.*

Andi: Ősszel kezdődött egy szeptemberi tanévkezdéssel a gyerekeknek a bevonása. Az volt a nagy szerencsénk, hogy – ritkán fordul ilyen elő – túljelentkezés volt az osztályunkba, és így 37 gyerekkel kezdtünk az Arany János-os osztályban. Akit kiválasztottunk melléjük, hogy majd ővelük fognak párt alkotni, az pedig egy angol tagozatos osztály volt, akik szintén majdnem hasonló létszámmal indultak abban az évben. Ennek a két osztálynak a tanulóiból alakítottuk ki az írópárokat véletlenszerűen. Az AJTP-s diákok számára ez a tanulásmódszertan-óra keretében valósult meg, míg az angolosok az iskolai közösségi szolgálat keretében tudtak részt venni a kutatásban. Két csoportra osztódott mind a két osztály, a kutatás első felében a AJTP-sek egyik fele és az angolosok egyik fele vett részt a kutatásban. A második félév körül kezdődött mind a két osztály másik felének a bevonása a kutatásba. Nálunk azt lehet mondani, hogy viszonylag nagy létszámú csoportokat hoztunk létre, tehát minden alkalommal tizenvalahány pár volt bent az írás során.

Kitti: A kutatás első felében könnyű dolgom volt a diákok megszervezésével, hiszen mindkét induló osztályt tanítottam. Az egyik osztályban én voltam az osztályfőnök, a másik osztályban, az AJTP-seknél magyartanárként működtem. Az AJTP-s osztályban nagyobb volt az érdeklődés, rajtuk láttam, hogy szívesen jönnek, hogy élvezik a folyamatot, és örülnek, hogy megismerhetnek egy másik csapatot. Ráadásul volt némi közös múltjuk a diákoknak, ugyanis a kutatás kezdetét megelőzően a karácsonyi műsorra készülve már volt alkalmuk megismerni egymást.

A Katonában évek óta működő hagyomány, hogy az iskolai ünnepségeket, mint március 15., október 23., karácsony, minden évben más-más osztály szervezi évfolyamok szerinti beosztás alapján. 2023 decemberében a karácsonyi műsort a hat évfolyamos képzésben részt vevő kilencedikes és a nulladikos, bejövő AJTP osztály lelkes diákjai rendezték. Ennek a jó szokásnak köszönhetően az AJTP-s diákok is aktívan bevonódnak az iskola közösségi életébe, hiszen a hosszú hetekig tartó próbafolyamatok alatt jobban megismerkedhetnek a gimnázium más osztályaival, ezáltal a koleszos lét mellett egy újabb közösségi tér nyílik számukra. A foglalkozásokon részt vevő két csapat az iskolai műsor készítése során jól összezsírozódott, így a kiválasztott tanulók többsége oldottabb környezetben kezdte meg a közös írást.

Az első csoportban ennek köszönhetően jól működött a csoportdinamika, a kutatás második fele viszont nehezebb volt, akkor kevésbé voltak motiváltak a diákok, a különböző technikai és időpontokkal kapcsolatos szervezési problémák is nehezítették a munkát, ezért nem úgy alakult a helyzet, ahogy terveztük.

Erzsi: Nálunk a kollégiumban egy kicsit nehezebb volt, mert nem iskolai keretek között zajlott a program, hanem délután. Amikor elkezdtük a kutatásban való részvételt,

az akkori kilencedikes Arany János-os csoportban 27-en voltak. Ők mindannyian szerettek volna részt venni a programban. Viszont mi nem tudtuk órarend szerint megszervezni, mert a kollégiumban nincsen az iskolai órához hasonló órabeosztásunk a diákoknak. A nem Arany János-os diákok összegyűjtéséhez a kollégáknak a segítségét kértük, hogy jöjjön össze közülük is legalább 27 gyerek, mert akkor mindenki részt tud venni a kutatásban. Ez végül nem sikerült, így a teljes kutatásban 13-an vettek részt az Arany János-os csoportból, és 13 fő vett részt a kollégiumban lakó nem Arany János-os diákok közül. Közülük véletlenszerűen sorsoltuk ki a párokat. Az Arany János-os diákoknak a maradék része pedig kontrollcsoportként a kutatás eleji és a közepi és a végi egyéni szövegalkotásban vett csak részt. Tehát ők is valamilyen szinten bekapcsolódtak a kutatásba.

Judit: *Kecskeméten a közös karácsonyi ünnepségnek köszönhetően már kialakult a diákok között valamilyen ismeretség, mielőtt megkezdték a közös munkát. Andi, Erzsi, a ti esetetekben mennyire ismerték egymást azok a diákok korábban, akik aztán tizenkét héten keresztül együtt írtak szövegeket a kutatás során?*

Andi: Nálunk egyáltalán nem ismerték egymást a diákok, mert akkor kerültek be szeptemberben az iskolába mindannyian. Ilyen szempontból tanári és iskolai szempontból pozitív hozadéka volt a részvételünknek. Az Arany János-os osztályok nagyon sokszor tulajdonképpen egy saját kis burokokban élnek. Az előkészítő osztály jellegéből adódóan egy másik olyan osztály van az iskolánkban, francia kéttannyelvűsök, akik szintén öt évig járnak hozzánk, de az összes többi képzésünk négy évfolyamos. Másrészt nekik, az Arany János-os diákoknak annyira speciális az órarendjük, hogy ők nem nagyon keverednek más osztályok diákjaival. Az első évben szinte egyáltalán nem. Különböző szakkörökre ugyan járhatnak, de mivel ez nagyrészt nálunk a kollégiumban valósul meg, ahogy Erzsi is mondta, ezért nagyon ritka az, hogy a gyerekek ezeken a platformokon találkozhatnak más leőweysta diákokkal. Tehát tulajdonképpen itt most arra volt lehetőségük a 9 AJTP-seknek, hogy egy másik párhuzamos osztályon keresztül egy kicsit

integrálódjanak az iskola nagyobb egészébe. És hamarabb kialakítsanak olyan ismeretsegeket, amik jóval később alakultak volna ki náluk. Az ő közegük, ahonnan érkeznek, alaphelyzetben is zártabb közeg. A kollégiumban együtt vannak; az szintén zártabb közeg. A kollaboratív írással sokkal hamarabb el tudtuk kezdeni nyitni ezt a zárt közeget.

Erzsi: Ráadásul a kilencedikben nemcsak az iskola új, hanem a kollégium is. Nagy váltás ez a gyerekeknek, hogy teljesen máshova kerülnek. A kollégium kicsit más azért, mint az iskola: itt is vannak csoporthatárok, ugyanakkor van jó néhány olyan lehetőség, amikor egymással is tudnak kommunikálni, találkozni a tanulók. Például a szobájuk lehet,

hogy egymás mellett van az Arany János-os és a nem Arany János-os diákoknak. Vagy lehet, hogy közös fürdőszobával rendelkeznek, akkor muszáj egymással kommunikálniuk, kapcsolatot építeniük. Ugyanakkor nagyon-nagyon elzártan élnek még kilencedikben.

És akkor jött ez a lehetőség, ami kicsit összehozta őket.

Nálunk egyértelműen olyanok kerültek párba, akik abszolút nem ismerték egymást. Amikor kiderült, hogy ki kinek a párja lesz, figyeltem őket, hogy hogyan viszonyulnak a másikhoz, akivel rögtön együtt is kellett dolgozniuk. Először kicsit feszengtek a diákok, de végül nagyon jól együtt tudtak dolgozni. Miután véget ért a kollaboratív írás, utána már teljesen máshogy viszonyultak egymáshoz. Elkezdtek egymással beszélgetni. Nem idegenként kezelték egymást, és ez sokat számított nekik.

És amikor a projekt végén jöttetek hozzánk, akkor is ugyanezt domborították ki a gyerekek, hogy közösségi szempontból milyen jó volt számukra.

Judit: *Amikor kidolgoztuk a témákat, amikről aztán 12 bétén keresztül közösen írtak a gyerekek, igyekeztünk olyan témákat, feladatokat kidolgozni, amelyeken keresztül a diákok jobban megismerik egymást, miközben együtt dolgoznak valamilyen szövegen. Voltak például olyan feladatok, amelyek az adott helynek az ismeretéhez kapcsolódtak, vagy éppen ahhoz, hogy milyen az életük ezeknek a diákoknak az iskolán kívül. Ti hogyan láttátok, mennyire tudtak találkozni a kollaboratív írás során ezeknek a különböző háttérű gyerekeknek a világi, mennyire közeledtek egymáshoz az élményeik, gondolataik a különböző háttérből érkező gyerekeknek? Mennyire sikerült tényleg közös szöveget alkotniuk?*

Andi: Angoltanárként megfordulok mind az AJTP-s, mind a nem AJTP-s osztályokban, így a különböző háttérrel érkező gyerekeket a két különböző osztályközösségben tudom figyelemmel kísérni.

Nagyon izgalmasnak találtam a kollaboratív írásban azt, ami mögöttes van: hogy két különböző háttérből érkező gyerek egy adott témáról milyen különböző gondolatokat tud úgy összetenni, hogy abban mind a kettőnek a világsképe megjelenjen. Hogy az közben hat a másikra is, módosítja, és közben az egymáshoz való hozzáállásuk is változik.

A kollaboratív írás során a falvakból, kistelepülésekről érkező és a jó nevű, általában városi általános iskolába járó diákoknak egyenrangú félként kellett együtt dolgozniuk. Az olyan alkalmaknál, mint amikor a diákoknak a városukról kellett írniuk, akkor találkoztak össze a közös pontok, mint: „Jé, neked is ez a kedvenc helyed! Jé, neked is kötődnek ehhez a helyhez emlékeid!” Tehát itt megtörténtek kapcsolódások, és az első két alkalom után már láttam, hogy a jobb háttérből érkező angolosok is nyitottak az Arany János-os diákok felé.

Erzsi: Én kiemelném, hogy a végén ellenőrizniük kellett az írópár tagjainak, hogy mindkettőjük véleményének megfelelő-e az, amit leírtak. Ezt csinálták is, és néha nagyon vicces volt, amikor egymásnak próbálták elmondani, hogy nem, az úgy jó, ahogy én írtam – nem, a másik jó. Voltak kis viták, de végül is együtt dolgoztak, és jó volt látni őket, hogy korábban nem ismerték egymást, és mégis össze tudtak hangolódni, bármilyen témáról is legyen szó.

A kutatás végén, az utolsó reflexiós beszélgetés során feltettetek egy olyan kérdést a diákoknak, hogy mennyire közös az a közös munka, tehát hogy ki tett bele a két fél közül többet vagy kevesebbet. Ha jól emlékszem, mindenki azt mondta, hogy közös munka volt. Sőt, volt egy olyan diák, aki azt mondta, hogy ő szerinte nem tett bele sokat, a párja viszont kijavította, hogy nem, teljesen rosszul látja, ő is hozzatette a magáét a közös munkához. Jó volt hallani, hogy egymást is így látják. Ennek, ahogy már mondtam, egy kollégiumban óriási közösségformáló ereje van.

Andi: Kiegészítve még Erzsit, én azt is láttam, hogy voltak olyan írópárok, akiknél nem az volt a felosztás, hogy az egyik gépelt, a másik ült mellette.

Egy idő után már megtörtént az, hogy az egyik megfogta a billentyűzetet, maga elé vette, és akkor ő is írt egy kicsit bele, aztán a másik visszahúzta a billentyűzetet. És akkor ezeknél összenéztünk, hogy jó, már tényleg működik ez, hogy közösen írunk. Tehát fizikailag is, a billentyűzet mozgott az asztalon.

Amikor itt voltatok az utolsó alkalmon, és a diákokat kérdeztétek a tapasztalataikról, többen is megfogalmazták, hogy ők soha nem írtak eddig mással együtt. Pedig vannak köztük, az Arany János-osok között olyan gyerekek, akiknek irodalmi vénájuk van, írnak verseket, novellákat is némelyik.

Az egyik gyerek azt fogalmazta meg, hogy neki az volt furcsa, hogy eddig mindig a saját gondolatait kellett papírra vetni, és abból kellett kiindulni, hogy *én* ezeknél az írásműveknél. Most figyelembe kellett venni másnak a gondolatait is. Mert hát mégiscsak ez a kettőnk közös dolga, nemcsak én számítok benne, hanem az a másik is, aki mellettem ül.

Judit: *A kutatás lezárultával hogy látjátok, tudjátok-e folytatni a kollaboratív írást a mindennapi gyakorlatotokban? Mi az, amit hasznosíthatónak láttok belőle? Erzsi, korábban említetted, hogy vannak ötleteid a történelemtanulásban való felhasználásra.*

Erzsi: Igen, a kollégiumi állásom mellett óraadó vagyok egy egészségügyi technikumban, és ott a történelemórák és a történelemesszé gyakorlása során tapasztalom, hogy az íráskészséggel óriási problémája van a mai diákoknak. Úgyhogy már megpróbáltam történelemesszét közösen íratni, ami nagy mumus az érettségin. Igaz, hogy ott osztályon belül vagyunk, tehát nem igazán tud érvényesülni az a szempont, hogy egy szociokulturálisan hátrányos és a kevésbé hátrányos helyzetű diák dolgozzon együtt.

De arra gondoltam, hogy a történelemérettségire felkészülésnél összehozok két diákot, hogy párban írjanak először egy esszét, aztán miután megvan a kellő gyakorlás, már mehet szólóban is. Mert már lesz addigra a rutinjuk ahhoz, hogy jó esszét írjanak egyedül is.

Szerintem érdemes folytatni. A diákok közül is többen azt jelezték vissza, hogy szívesen csinálnák még. Hogyha rögtön nem is látjuk az íráskészség fejlődését, de más irányú fejlődés érződik, új társas kapcsolatok alakulnak ki az osztályközösségen belül vagy az osztályok között.

Kitti: Nálunk az iskolában most indult egy tanári önképzőkör. Ott szeretnék erről a kollégák előtt beszélni, hogy mi ez, hogy nyelvszakosok hogyan tudnák felhasználni. A nyelvszakos kolléganőikben láttam kíváncsiságot, hogy ők ezt a módszert hogyan tudnák alkalmazni.

Andi: Azokat a jótanácsokat vagy szabálygyűjteményt mindenképpen tovább lehet vinni, amik a fogalmazástanításhoz és az együttműködéshez kapcsolódnak. Azokat a szempontokat, hogy hogyan dolgozunk együtt, hogyan épül fel egy írásmű, mindenképpen lehet használni, akármilyen szakos az ember. Például az esszéírásnál, amikor nyelvvizsgára, érettségire készülünk, akkor tudom ezt alkalmazni.

Nagyon sok mindennél, minden nyelven működik ez, tulajdonképpen egy teljesen általános íráskészséget fejleszt úgy, hogy van egy kontrollember mellettem.

Tehát a közös munka során egymásnak a kontrollja is vagyunk, hogy jól írtad-e, cseréljük-e ki, ezt most írjuk át, meg ezt most máshogy csináljuk. Tanulásmódszertanban is szoktam ilyesmit alkalmazni, amikor az íráshoz érünk: egyik fele a foglalkozásoknak egyéni kreatív írás, de egyre többször csinálom azt is, hogy együtt dolgozzanak, együtt írjanak valamit a diákok. Nem mindig teljes szövegeket egész órán, hanem kis bekezdéseket alkotnak meg valamiről közösen.

A tavalyi évben az osztályomon belül is használtam a kollaboratív írást. Ott is megfogalmazták a gyerekek, hogy sokkal jobban megismerték egymást az íráson keresztül. Olyan dolgokról kellett közösen szöveget alkotniuk, amiről ők addig előtte nem beszélgettek egymással, mert olyan gyerekek kerültek össze, akik amúgy soha nem ülnének le egymás mellé, hogy dolgozzanak. Tehát már csak a közösségépítő szerepe miatt is érdemes használni.

Judit: *Köszönöm. Végezetül azt szeretném kérdezni tőletek – ha ez a sok jó tapasztalat és pozitív hatás, amit említettetek, nem lenne elég meggyőző az olvasóknak –, hogy nektek mi adta a motivációt? Miért gondoljátok, hogy érdemes ezzel a módszerrel megismerkedni egy tanárnak a sok egyéb feladata mellett is?*

Kitti: Egy újabb kihívásnak éreztem a feladatot, jó lehetőséget láttam abban, hogy a technika használatával digitális környezetbe vigyem a páros írást. A megírt szövegek sokat elárultak a diákok gondolkodásáról. Szerintem szaktanárként és osztályfőnökként is fontos, hogy ne csupán a feszes, iskolai keretek között, hanem még ha szabályozott módon is, de a tanulói kreativitásnak teret adva lássuk őket működni. A megírt szövegeket olvasva kicsit a diákszemüvegen keresztül látott világra is rátekinthetünk. Emellett az együttműködésre motiválás szempontjából is hasznos tapasztalatokat lehet szerezni.

Andi: Én azt gondolom, hogy a tanári szakmának ezek az újdonságok folytonos velejárói. Nekem nagyon jó volt, hogy ez kicsit más volt, mint amivel általában foglalkoztam, de mégis kapcsolódott hozzám. Hogy kicsit elő tudtam hozni a magyar szakomat, amivel általában nem foglalkozom. Azzal, hogy részt vettünk ebben a kutatásban, most tulajdonképpen nem nekünk kellett utánajárni az új gyakorlatoknak, hanem tálcán lett nekünk kínálva az, hogy egy ilyen módszertan kidolgozásába becsatlakozhatunk, és így belülről tudjuk nézni. Mintha egy élménypedagógiai folyamatban vettünk volna részt. Ha veletek vagyunk, együtt gondolkozunk, az biztos segíti azt, hogy ne égjünk ki olyan hamar.

Erzsi: Nekem kihívás volt, de szó nélkül igent mondtam rá, hogy meg tudom csinálni, belefér az időmbe. És hát persze logisztikai kérdés is volt, összehozni a különböző diákokat, de mindig sikerült túllépni a problémákon, és ez tényleg jó volt kiegészítés ellen, tökéletesen.

- Bodó Csanád – Hraskó Anna – Szabó Gergely – Turai Katalin Ráhel (2026): Közös dolgaink – kollaboratív írás az oktatásban. *Katedra* 33(9–10). 101–105.
- Bodó, Csanád – Jenei, Kamilla – Dobos, Mária – Szabó, Gergely – Széll, Krisztián (kézirat): *Deconstructing the ideology of the autonomous author*.
- Fehérvári, Anikó – Vajnai, Viktória – Szabó, Gergely (kézirat): *Is collaborative writing beneficial for student achievement? A systematic literature review*.
- Szabó Gergely – Boda Kata – Marczell Soma – Bodó Csanád (2024): Kollaboratív írás a tanárképzésben: Egy részvételi pilotvizsgálat tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 17(2). 40–57. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.3>
- Szabó Gergely – Bodó Csanád (2024): Hogyan ír(j)unk közösen? *Édes Anyanyelvünk* 46(3). 15–16.
- Szabó Gergely – Deme Andrea – Krizsai Fruzsina (2025): Emberi bizonytalanságok és mesterséges intelligencia. *Édes Anyanyelvünk* 47(3). 14–18.
- Szabó Gergely – Dobos Mária – Fehérvári Anikó – Gáspár Judit – Széll Krisztián – Bodó Csanád (2025): Az írásbeliség fejlesztésének lehetőségei eltérő szociokulturális háttérű diákok körében: Egy vegyes módszertanú kutatás bemutatása. In: Ludányi Zsófia – Domokosi Ágnes – Kalcsó Gyula – Bús Ágnes (szerk.): *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2023 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó, Eger. 413–426. <https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.413>
- Szabó, Gergely – Krizsai, Fruzsina – Deme, Andrea (2026): The invisible author: Citizen sociolinguistic perspectives on identifying human and AI-generated narrative texts. *Social Sciences & Humanities Open* 13. 102646. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102646>
- Szabó, Gergely – Turai, Katalin Ráhel – Bodó, Csanád (2026): Shared authorship in the making: Students’ perspectives on collaborative writing. *Linguistics and Education* 91. 101490. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101490>
- Széll Krisztián et al. (kézirat): *Developing writing skills among high school students from different sociocultural backgrounds*.

Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport munkatársainak tanári módszertani útmutatója ahhoz kíván segítséget nyújtani, hogy a pedagógusok értő módon alkalmazzák a kollaboratív írást a saját munkájukban. Olyan fejlesztő programot mutat be, amelyet a kutatók több mint száz diák és pedagógusaik bevonásával alkalmaztak öt magyarországi intézményben (szakképző iskolában, gimnáziumban és középiskolai kollégiumban). Programjukat azzal a gondolattal alakították ki, hogy a közoktatásban nemcsak a szövegértés fejlesztésére, hanem az írásbeli gyakorlatok elmélyítésére is lehetőséget kell teremteni. Az útmutató hozzájárulást jelent ahhoz, hogy a jelentés írásban való megalkotása és befogadása társas környezetben bontakozzon ki a tanulók körében.



ELTE | EÖTVÖS
KIADÓ
Az ELTE hivatalos könyvkiadója



ELTE | BTK
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

