Szabó Gergely – Dobos Mária – Fehérvári Anikó – Gáspár Judit – Széll Krisztián – Bodó Csanád

AZ ÍRÁSBELISÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ELTÉRŐ SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTERŰ DIÁKOK KÖRÉBEN: EGY VEGYES MÓDSZERTANÚ KUTATÁS BEMUTATÁSA[1]

1. Bevezetés

Nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a szisztematikusan és rendszeresen végzett egyéni írásgyakorlatoknak olyan pozitív hatásai vannak, amelyek befolyásolhatják az írásbeliséghez kapcsolódó megannyi kompetenciát, beleértve a szövegértést is (Lee–Shallert 2016; Jouhar–Roupley 2021). Arra is van empirikus bizonyíték, hogy az írásbeliség egésze az íráson keresztül is fejleszthető (Jackson 2008). Az azonban eddig kevésbé vált hangsúlyossá, hogy e hatások az írásbeliségben kevésbé jártas tanulóknál is előidézhetők-e. Márpedig azt tudjuk, hogy e téren bőven akad tennivaló, hiszen Magyarországon a középiskolai tanulók számottevő része rosszul teljesít az írásbeliséghez kapcsolódó méréseken, valamint hogy ezek az eredmények szoros összefüggésben állnak a diákok szociokulturális és szocioökonómiai hátterével (Ostorics et al. 2016; Belinszki et al. 2020).

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának támogatásával 2022 szeptemberében indult kutatásunk ezekre a problémákra olyan megoldásokat keres, amelyek nem a diákok egyénileg, hanem közösen végzett írásgyakorlatain alapulnak. Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport a magyarországi középiskolások írásbeliségének a diákok szociokulturális hátterével összefüggő jelentős különbségeivel foglalkozik. Alkalmazott nyelvészeti és neveléstudományi kutatásunk során eltérő szociokulturális hátterű diákpárok közös írásgyakorlatait alakítjuk ki, amelyeket kollaboratív írásnak nevezünk. E gyakorlatokat elemezzük vegyes módszertan alkalmazásával, amely egyaránt támaszkodik a kvantitatív és a kvalitatív kutatási hagyományok egyediségeire. Egyszerre vállalkozunk tehát az írásbeliség általános gyakorlatainak etnográfiai feltárására a középiskolások körében, szem előtt tartva a helyi sajátosságokat, valamint annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a kollaboratív írás mint tudományos beavatkozás hatással van-e az iskolai írásbeliségre.

E tanulmányban a kutatás tervét ismertetjük. A szakirodalmi áttekintés részeként először részletesebben kifejtjük a kutatásunk motivációját a PISA-eredmények és az Országos kompetenciamérések tanulságaira támaszkodva, majd ezt követően a kutatás elméleti hátterét

[1] A tanulmány az SZKF2022-6/2022 kódszámú MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat, valamint a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.413

vázoljuk fel az írásbeliségek különböző megközelítéseiből kiindulva, külön is kiemelve az expresszív és a kollaboratív írás sajátosságait. A kutatás céljainak és kérdéseinek bemutatása után az első projektév eredményeit rögzítjük, amely során előkészítettük a beavatkozás kutatás-fejlesztési protokollját, kialakítottuk a kutatási designt és a mérőeszközöket, egyetemi szemináriumkeretében disszemináltuk a projektumot, illetve bevontuk a második évtől részt vevő iskolákat és pedagógusaikat.

2. A témaválasztás indokoltsága

Miközben a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozó diákok társadalmi mobilitása szempontjából elengedhetetlen a szövegértés, a legutóbbi, 2018-as PISA-felmérés szerint a magyarországi diákok szövegértési képessége jelentősen elmaradt az OECD-átlagtól. A PISA 2018-as felmérése a szövegértést úgy határozta meg, mint a „szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban” (Oktatási Hivatal 2019: 11; l. még Schleicher 2019). A 2018-as PISA-eredmények szerint Magyarországon a 15 éves korosztály 25,3%-a nem érte el azt az olvasási készségszintet, amely az olvasáshoz szükséges technikai készségek elsajátítását jelöli (azaz teljesítménye a 2. készségszint alatt marad). Ezen a szinten a diák képes az olvasást a tanulási folyamat során és a különböző élethelyzetekben való hatékony részvételben alkalmazni (OECD 2019a). Egy évvel később az Országos kompetenciamérés (OKM) eredményei a 10. évfolyamos magyar diákok körében hasonlóan alakultak: a tanulók egyötöde nem érte el azt a szintet, hogy olyan szövegértési feladatokat tudjon megoldani, mint például a félrevezető információk kiszűrése egy szövegből vagy egy mindennapi probléma megoldása a szöveg tartalmának felhasználásával (Belinszki et al. 2020: 12).

A PISA-adatbázisokat vizsgálva megállapítható, hogy nemzetközi összehasonlításban a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat Magyarországon kiemelkedően erős. 2018-ban a magyar diákok szövegértési teljesítményének 19,1%-a volt visszavezethető a PISA gazdasági, társadalmi és kulturális háttér indexére (ESCS-index), míg az OECD-átlag ennél lényegesen alacsonyabb, 12% volt. A családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat szorosságát mutatja az is, hogy Magyarország esetében a gazdasági, társadalmi és kulturális háttér PISA-indexének egy egységnyi növekedése 46 ponttal több pontszámot jelentett olvasásból – szemben az OECD 37 pontos átlagával –, és ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű magyar gyerekek 46 ponttal magasabb eredményt érhettek volna el, ha a családi hátterük nem befolyásolta volna a teljesítményüket (OECD 2019b).

Az OKM adatai ugyanezt az erős összefüggést mutatják: a családi háttér a diákok közötti teljesítménykülönbség 20–30%-át magyarázza. A családi háttér hatása elsősorban az iskolák általános társadalmi összetételében jelentkezett. Az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi hátterű diák különböző társadalmi, gazdasági és kulturális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket fognak elérni, azonban a hasonló összetételű iskolákba

járó diákok teljesítménye között akkor is csekély különbség van, ha egyéni családi hátterük eltérő (Ostorics et al. 2016). Ez azt jelenti, hogy az iskolába járó tanulók szocioökonómiai státusza (amely olyan tényezők mentén határozható meg, mint az anyagi, szociális, lakhatási körülmények, a szülők munkaerőpiaci helyzete és iskolai végzettsége) által meghatározott iskolai státusz pontosabban magyarázza a tanulók teljesítményét, mint a tanulók egyéni családi háttere (Széll 2018). Összefoglalva, a PISA-mérések és az OKM rámutattak arra, hogy a tanulók társadalmi-gazdasági helyzete és szövegértési teljesítménye között különösen erős a kapcsolat Magyarországon, ami a hátrányos helyzetű tanulókat célzó beavatkozásokat tesz szükségessé. Különösen azért, mert Magyarországon az alacsonyabb teljesítményű tanulók gyakran koncentrálódnak bizonyos iskolákba vagy iskolatípusokba.

3. Elméleti háttér

A beavatkozás megtervezésekor az írásbeliség különböző megközelítéseiből inspirálódtunk, és ezeket igyekeztünk szintetizálni. Ebben a fejezetben ezeket mutatjuk be, az „új írásbeliségek" paradigmájától a posztdigitális írásbeliségig, a „reading to write" (olvasással az írásért) szemlélettől a „writing to read" (írással az olvasásért) bevezetéséig, az érzelemkifejező írástól a reciprok kollaboratív írásig.

Ezek előtt azonban fontos tisztázni, hogy mit értünk tanuláson. Alexander és munkatársai (Alexander 2007; Murphy et al. 2012) az ismeretelméleti vektortér fogalmát használták a tudással és a megismeréssel kapcsolatos tanulási elméletek rendszerezésére. Az x (vízszintes) tengely a tudás forrására vonatkozik az egyéntől a társadalomig. Az y (függőleges) tengely azt veszi figyelembe, hogy a tudás végső soron hol található az elmétől a környezetig. Ennek alapján a tanuláselméletek három elméleti szemlélet köré csoportosíthatók: (1) a viselkedési/biológiai elméletek episztemikusan az egyénre és a környezetére összpontosítanak (kondicionáló elméletek); (2) a kognitív elméletek episztemikusan az egyénre és az elmére összpontosítanak (információfeldolgozás, kognitív konstruktivizmus és radikális konstruktivizmus); (3) a kulturális/kontextuális elméletek episztemikusan az elmére és a társadalmi, valamint kulturális környezetre összpontosítanak (társas konstruktivizmus, társadalmi megismerés, szociokulturalizmus, szituatív megismerés). Murphy és Knight (2016) szerint a tanulás kulturális és/vagy kontextuális perspektívája olyan új elemeket hozott a pedagógiai gyakorlatba, mint a) a tanulóközpontú megközelítés, b) a csoportos részvétel és az osztálytermi tanulóközösségek hangsúlyozása, c) a kutatás- és problémaalapú tanulási modellek, d) a tanulói tanulást támogató kognitív tanulás, valamint e) a kulturálisan érzékeny (reszponzív) tanítási stratégiák és kulturálisan fenntartható pedagógiai gyakorlatok alkalmazása a sokféle műveltség és perspektíva előmozdítása érdekében az osztályteremben.

Az írásbeliséget sokkal átfogóbb fogalomként kezeljük, mint az olvasási, szövegértési készség vagy az íráskészség. A legújabb megközelítések, amelyek e fogalomkör sokszínűségét hangsúlyozzák, „új írásbeliségekről" (Leu et al. 2004), többszörös írásbeliségekről (*multiliteracies*; l. The New London Group 1996; Kalantzis–Cope 2009) és digitális (Chase–Laufenberg 2011;

Price-Dennis et al. 2015), hovatovább posztdigitális írásbeliségről (Bhatt 2023; Campbell–Olteanu 2023) beszélnek. E megközelítések alapján az írásbeliségek és a különböző műveltségek magukban foglalják többek között az íráskészséget, valamint írási stratégiákat és sémákat a műfajok széles skálájára vonatkozhatóan. Az írásbeliség és a pedagógia társas konstruktivista felfogása alapján az olvasás és az írás a nyelvi gyakorlatok jelentésalkotó aktusaiban összekapcsolódnak, elválaszthatatlanul a szociokulturális kontextusuktól. A társas konstruktivista osztályterem tágabb kontextust biztosít az írás és az olvasás számára, ahol „az írás profitál abból, hogy azt értelemmel teli olvasási háttérrel tanítják, és fordítva" (Chafe 1989: 168; fordítás tőlünk; idézi Moore 1995: 601). Az olvasást már régóta alkalmazzák az írás megalapozására (az úgynevezett „bounce off function"-höz l. Jolliffe 2007; Horning 2013). Az „olvasással az írásért" megközelítés dominanciája egyre inkább visszaszorul, miközben egyre több kutató foglalkozik az „írással az olvasásért" témakörével. Ennek a szemléletnek előnye, hogy segít „eloszlatni azt a mítoszt, miszerint a szövegek varázslatos módon keletkeznek" (Elbow 2000: 363[2]), és megpróbálja „növelni a szövegértést és a szövegtanulást, javítani a metakogníciót és növelni az önbizalmat" az írásbeliségben (Jackson 2008: 163[3]).

Figyelembe véve a magyar diákok alacsony teljesítményét a szövegértés terén, valamint a családi háttér és a diákok teljesítménye közötti szoros kapcsolatot, felmerül a kérdés: hogyan lehetne támogatni azoknak az olvasási gyakorlatát, akik – mint a PISA-felmérésben szereplő 15 éves tanulók negyede – kevésbé jártasak az írott szövegekhez kapcsolódó jelentésképző tevékenységekben? Ez a projekt a diákok írásbeliségének fejlesztéséhez próbál hozzájárulni azáltal, hogy a kollaboratív írásra mint közösen végzett tevékenységre összpontosít. Neomy Storch meghatározása szerint a kollaboratív írás „két vagy több író alkotó részvétele egyetlen szöveg létrehozásában" (Storch 2019: 40[4]). A kollaboratív írás olyan tevékenység, amely során a tanulók közös döntéseket hoznak a közös felelősséggel és társszerzőként létrehozott jelentésteli írásbeli szövegről (Storch 2013). A kollaboratív írást egészen különböző területeken alkalmazzák technikaként, például a munkahelyi írás (Mirel–Spilka 2002), a Web 2.0 alkalmazások, így a Google Docs és a Wikipedia használata (Hyland 2015; Vandergriff 2016), valamint az idegennyelv-tanítás (Swain 2006; Storch 2013) során. Empirikus kutatások bizonyították a kollaboratív írás pozitív hatásait az írásbeli teljesítményre ezeken a területeken (Abrams 2019; Lee–Schallert 2016; Li 2020).

A kollaboratív íráshoz képest az egyéni írás előnyeit sokkal több nagyobb szakirodalom dolgozta fel. A legnagyobb hatású szociálpszichológiai megközelítés az úgynevezett expresszív írás paradigmája, amelyben az egyén személyesen felzaklató élményeit ismételt írásos üléseken keresztül dolgozza fel (Smyth–Pennebaker 1999; Pennebaker–Smyth 2016, Pennebaker–Evans 2018/2014). E vizsgálatok megállapításai szerint az expresszív írás

[2] A szerzők fordítása.
[3] A szerzők fordítása.
[4] A szerzők fordítása.

jótékony hatással van mind a mentális, mind a fizikai egészségre (Pennebaker–Chun 2011), nemcsak a felnőttek körében, hanem serdülőkorban is (Travagin et al. 2015).

Feltételezhető, hogy az egyéni érzelmi kitárulkozásra kifejlesztett expresszív írás az osztályteremben is alkalmazható, ahogy az is, hogy az oktatás reflektív szemléletének kialakításában stratégiaként használható (Tal et al. 2019), így hozzájárulhat a tanulási zavarokkal küzdő tanulók íráskészségének fejlesztéséhez is (Gersten–Baker 2001). A kutatások azonban alig foglalkoztak azzal, hogy a kifejező írás pozitív hatásai hogyan kapcsolódhatnak olyan társas tevékenységekhez, mint a kollaboratív írás és az azt kísérő folyamatos társas visszajelzés. Az egyéni és a kollaboratív írás közötti nyilvánvaló különbségek ellenére a szociokulturális megközelítések szerint mindkettőnek közös alapja, hogy az írás társas gyakorlat (Knobel 1999; Lewis 2001; Kostouli 2005, 2009). Az írás mindig helyileg beágyazott (Pennycook 2017); mind az egyéni tevékenységekben, mind az iskolai kontextusban a gyakorlat a tágabb társadalmi erőkkel való kölcsönhatásuk révén együttesen konstruálódik és ágyazódik be a kialakuló szövegalkotási és tanulási folyamatokba. Emiatt kutatásunkban a három kollaboratív írásbeli technika közül a párhuzamos és szekvenciális helyett a reciprokra támaszkodunk, amely során az alkotók egyszerre és kölcsönösen dolgoznak ugyanazon a szövegen (Sharples 1998: 170–172; Svenlin–Sørhaug 2023: 2–3). Hasonló okokból köteleződtünk el a kollaboratív írás csoportos formái helyett a páros írás mellett (Fernández Dobao–Blum 2013).

4. Célok és kutatási kérdések

A kutatási projektum a fent kifejtett problémákra kíván választ adni: eltérő szociokulturális hátterű középiskolások kollaboratív írására épülő program fejlesztésén alapul. A kutatás alkalmazott célja a beavatkozás eredményének és az iskolai írásbeliségre gyakorolt hatásának értékelése annak érdekében, hogy a kutatócsoport tagjai a pedagógus résztvevőkkel közösen egy széles körben alkalmazható módszertant hozzanak létre. Mindehhez távlati célként a tanulók általános írásbeli gyakorlatainak feltáró megismerése kapcsolódik. Kutatócsoportunk az érdekelt felek bevonásán, érdekeinek figyelembevételén és tudásuk szakértelemként való elismerésén alapuló részvételi, azon belül is részvételi szociolingvisztikai szemléletben működik (Bodó et al. 2022a, 2022b). Mivel a kutatás vegyes módszertanú megközelítést alkalmaz alap- és alkalmazott kutatási célkitűzésekkel, mind kvantitatív, mind kvalitatív episztemológiai orientációhoz kötődő kérdéseket is felvet (ezek különbségeihez l. Szabó 2022). Így az előzetesen felvetett kutatási kérdéseket kétfelé csoportosítottuk.

A kvantitatív vizsgálat kutatási kérdései:

- Van összefüggés a kollaboratívírás-programban (beavatkozásban) való részvétel és az írásbeliséggel kapcsolatos attitűdök között?
- Van összefüggés a kollaboratív írás és az olvasásértés között?
- Van összefüggés a kollaboratív írásban való részvétel és a résztvevők jólléte között (ahogyan azt az egyéni kifejező írásról szóló kísérletek dokumentálják)?

- Van összefüggés a résztvevők eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező társaikkal való kollaboratív írása és a különböző szociokulturális csoportokkal kapcsolatos attitűdjei között?

A kvalitatív és etnográfiai vizsgálat kutatási kérdései:
- Milyen szerepet játszik általában az írásbeliség a középiskolai diákok életében?
- Hogyan befolyásolja az iskolai írásbeli gyakorlataikat a kollaboratív íráson alapuló tudományos beavatkozás?
- Hogyan vesznek részt a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező középiskolás diákok a kollaboratív írás folyamatában?
- Változik-e az írásbeliség szerepe a kollaboratívírás-program után a résztvevők életében?

5. Az első projektév

Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport 2022. szeptember 1-jén jött létre az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának négyéves támogatásából. A pályázati anyagunkban az első projektévre a kollaboratív íráson alapuló beavatkozás megtervezését, a mérési eszközök és egyéb módszerek kialakítását, a fejlesztés megvalósításának előkészítését, valamint a projekt kommunikációjának megkezdését ütemeztük. Utóbbihoz első lépésként létrehoztuk a kutatócsoport honlapját (W1). A továbbiakban az egyes részfeladatok megvalósulását fejtjük ki.

5.1. A fejlesztés

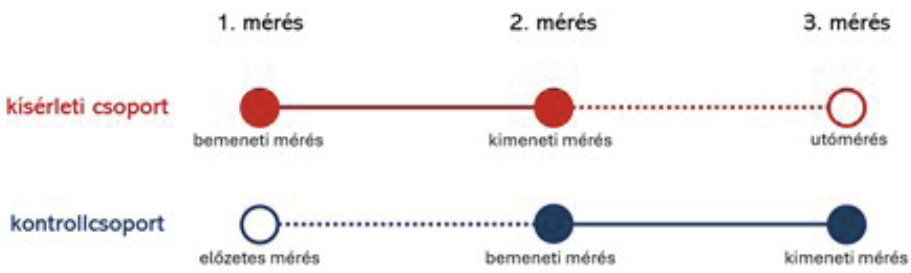
A projektum részeként 12 hetes tudományos beavatkozást fejlesztettünk, amely heti 90 perces foglalkozást foglal magában eltérő szociokulturális hátterű 9. osztályos diákok számára. A beavatkozás a páros reciprok kollaboratív írás technikáján alapul. A beavatkozáshoz kutatás-fejlesztési protokollt készítettünk elő abból a célból, hogy azt majd a program tesztelésében részt vevő pedagógusokkal közösen véglegesítsük a helyi feltételekre és igényekre adaptálva a 2. projektév elején a felkészítésük során. A kutatás-fejlesztési protokoll tartalmazza a kutatás-fejlesztés alapelveit, a tematikus tervet, az egyes foglalkozások terveit, a 2023–2024-es tanév tervezett menetrendjét és a kapcsolattartás módjait.

A 12 hetes beavatkozás a következőképp épül fel. Az 1. foglalkozáson a bemeneti mérés, míg a 11. foglalkozáson a kimeneti mérés valósul meg tanulói háttérkérdőív és szövegértési teszt formájában. A 2. foglalkozáson a diákok egyénileg alkotnak szöveget 60 percben, a fennmaradó időben pedig a foglalkozást vezető pedagógus tart felkészítést az együttműködésre frontális formában. A 3–9. foglalkozásokon kerül sor a 60 percig tartó páros kollaboratívírás-gyakorlatokra, melyek során a tanulók különböző témákról írnak közösen. Az egyes gyakorlatokat a közös írás folyamatára reflektáló egyéni kérdőív kitöltése követi. Minden egyes foglalkozás az adott gyakorlat témájához kapcsolódó ráhangoló feladattal kezdődik és kilépő feladattal zárul. A 3–5. foglalkozáson a diákok ugyanazzal a párral

írnak, a 6. foglalkozásokon párcsere történik, a további hetekben a diákok az új párjaikkal írnak. A 10. foglalkozás ismét egyéni írásgyakorlatra épül. A 12., záró foglalkozás pedig a reflexió tere, ahol a diákpároknak lehetőségük nyílik a foglalkozássorozatról beszélgetni és igény esetén felolvasni valamelyik szövegüket.

5.2. A mérési eszközök

Kutatásunk ún. „evidence-based" kutatás, azaz a célja releváns empirikus adatok és eredmények gyűjtése, kritikus értékelése és integrálása (Csapó 2008; Halász 2009). Vagyis az, hogy hiteles, megbízható információkra támaszkodva vonjon le következtetéseket, fogalmazzon meg javaslatokat, valamint készítsen elő további beavatkozásokat. Mindehhez diákok, gyakorló pedagógusok és kutatók közös munkájára és az előzetesen megtervezett kísérlet pontos és kontrollált körülmények között történő végrehajtására van szükség. A beavatkozás egy tanéven belüli teszteléséhez és a kontrollált körülmények kialakításához olyan kísérleti megoldást alakítottunk ki, amelyet csúsztatott dizájnnak nevezünk (1. ábra). A diákokat egy adott intézmény osztályán belül véletlenszerűen 2 csoportra bontjuk, amelyből az első csoport (kísérleti csoport) az első 12 hetes beavatkozásban vesz részt, a második csoport (kontrollcsoport) pedig a másodikban. A kísérleti elrendezés része, hogy a kísérleti csoport diákjai akkor is részt vesznek a mérésben, amikor a kontrollcsoport beavatkozása véget ér (utómérésként), és a kontrollcsoport diákjai is elvégzik akkor, amikor kezdődik az első beavatkozás (előzetes mérésként). A diákok párbeosztása véletlenszerűen történik.



1. ábra: A csúsztatott dizájn

A bemeneti és kimeneti mérések az iskolára és kortárs kapcsolatokra irányuló attitűdkérdésekből álló tanulói háttérkérdőívből és az Országos kompetenciamérés feladatbankjából (W2) összeállított szövegértési tesztből állnak. A háttérkérdőív a PISA 2015-ös és 2018-as, az Iskoláskorú Gyerekek Egészségmegtartása 2022-es (HBSC; W3), az International Survey of Children's Wellbeing (ISCWeB; W4), a Budapesti Longitudinális Kutatás (BLS; W5) kérdéseiből, valamint az interperszonális reaktivitás index (IRI; Davis 1980; Kulcsár 1998), a szociális dominancia orientáció skála (SDO; Ho et al. 2015; Faragó–Kende 2017), a Bogardus-féle társadalmi távolság skála (Bogardus 1928) és a kreatív mindset skála

(Karwowski 2014) felhasználásával készült. Az egyes írásgyakorlatokat követő egyéni kérdőívünket Dale (1994) 15 tételből álló Likert-skálás, közös írásra vonatkozó állításokat tartalmazó kérdőívéből adaptáltuk páros kollaboratív írásra. A beavatkozás során létrejövő írásművek értékelésére a Macken-Horarik és Sandiford (2016) által a Halliday-féle funkcionális nyelvtan alapján narratív szövegekre kidolgozott értékelőrendszert adaptáltuk.

A beavatkozás kvalitatív részében részt vevő intézményekben etnográfiai megfigyeléseket folytatunk, és hangfelvételeket készítünk a diákok írásgyakorlat közbeni társalgásairól. Emellett a foglalkozásokon kívül iskolatípusonként fókuszcsoportos interjút készítünk a diákokkal a beavatkozás előtt és után. A tanárokkal való együttműködést részvételi módszerekkel erősítjük. A kidolgozott módszerek alapján az 1. projektév végén a kutatás megvalósításához kutatásetikai engedélyt kaptunk az ELTE BTK Kari Kutatástámogató Bizottságától, amelyet 016/2023 számmal meg is kaptunk.

5.3. Tanár szakos szeminárium

A 2022–2023-as tanév második félévére Bodó Csanád vezető kutató és Szabó Gergely kutatócsoporti tag nyelvészeti szakszemináriumot hirdettek az ELTE Bölcsészettudományi Karán magyartanár szakos hallgatók számára. A kurzus célja az volt, hogy a hallgatók megismerkedjenek a kollaboratív írás gyakorlatával, közös tevékenységeken keresztül kísérletezzenek a kollaboratív írás középiskolai alkalmazásának módszereivel, és (választható módon) egy részvételi kutatás keretében az oktatókkal közösen vizsgálják a kollaboratív írás tevékenységét és folyamatát. A projektum disszeminációja mellett a kurzus során az előző két alfejezetben bemutatott módszert és eljárást a hallgatókkal próbáltunk ki. A szemináriumi vizsgálat tehát pilotvizsgálatnak bizonyult a teljes kutatási projektum számára. A szemináriumon a hallgatók primer élményeket szereztek a kollaboratív írásról, és az írási folyamat elemzésébe is bekapcsolódtak. Olyan is volt köztük, aki óraadóként ki is próbálta a módszert 5. osztályos diákok fogalmazástanítására. A félév végén két hallgató a kutatócsoporthoz is csatlakozott, egyikőjük pedig szakdolgozati témának választotta a kollaboratív írást. A tanár szakos szemináriumok a következő félévekben is folytatódnak.

5.4. Kapcsolatfelvétel iskolákkal, résztvevők toborzása

A Székesfehérvári SZC Árpád Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium kollégiumi nevelőtanárai már a pályázat benyújtásakor, 2022 júniusában jelezték részvételi szándékukat, hozzájuk csatlakozott az 1. projektévben a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola egyik gimnáziumi tanára. Ez a két intézmény közösen valósítja meg a kutatás kvalitatív részét úgy, hogy szakképző iskolai kollégisták és gimnazisták alkotnak párokat a beavatkozás során.

6. Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy ismertesse az eltérő szociokulturális hátterű diákok írásbeliségének fejlesztési lehetőségeit külön kitérve annak vegyes módszertanú, tehát kvalitatív és kvantitatív technikákat és szempontokat egyaránt felvonultató kutatására. Az írás első felében kijelöltük a kutatási problémát, vagyis a tanulók szocioökonómiai státusza és szövegértési teljesítménye közötti erős kapcsolatot, amelynek a pozitív irányú megváltoztatása célzott beavatkozást tesz szükségessé. Ezt követően szakirodalmi áttekintést nyújtottunk az erre a problémára megoldást nyújtó „írással az olvasásért" megközelítésről és a kollaboratív íráshoz kapcsolódó alapfogalmakról. A tanulmány második felében részletesen bemutattuk a *Kollaboratív írás: Eltérő szociokulturális hátterű középiskolások írásbeliségének fejlesztése* című közoktatás-fejlesztési kutatás céljait és kérdéseit, valamint az első projektév elvégzett feladatait. Nevesül a páros reciprok kollaboratív íráson alapuló fejlesztést, annak eredményességét tesztelő mérőeszközöket, továbbá a kutatás tág értelemben vett résztvevőinek a körét. A fent megnevezett probléma megoldásához több színtéren is együttműködésre van szükség. Együttműködésre intézményvezetők, pedagógusok, szülők, tanár szakos hallgatók és kutatók között épp annyira, mint a közösen író diákok között egy adott szöveg megalkotása közben.

Irodalom

Abrams, Zsuzsanna I. 2019. Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology* 23: 22–42. https://doi.org/10125/44681

Alexander, Patricia A. 2007. Bridging cognition and socioculturalism within conceptual change research. Unnecessary foray or unachievable feat? *Educational Psychologist* 42: 67–73. https://doi.org/10.1080/00461520709336919

Belinszki Bálint – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2020. *Országos kompetenciamérés 2019: Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 11. 05.)

Bodó, Csanád – Barabás, Blanka – Fazakas, Noémi – Gáspár, Judit – Jani-Demetriou, Bernadett – Laihonen, Petteri – Lajos, Veronika – Szabó, Gergely 2022a. Participation in sociolinguistic research. *Language and Linguistics Compass* 16/4: e12451. https://doi.org/10.1111/lnc3.12451

Bodó Csanád – Fazakas Noémi – Lajos Veronika 2022b. Részvételi szociolingvisztika. In Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Máté Réka (szerk.): *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról.* Törökbálint: Termini Egyesület. http://real.mtak.hu/163908/1/reszveteliszociol_21_EK_kotet_2023_03_15-1.pdf (2023. 11. 05.)

Bodó Csanád – Boda Kata – Gáspár Judit – Marczell Soma – Szabó Gergely 2023. Hogyan írjunk közösen? Elhangzott: *Az Arany János Tehetséggondozó Program XVII. Országos Konferenciája*. Szeged: Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium, 2023. május 19.

Bogardus, Emory S. 1928. *Immigration and race attitudes.* Boston: Heath.

Bhatt, Ibrar 2023. Postdigital Literacies. In Jandrić, Petar (ed.): *The encyclopaedia of postdigital science and education*. Cham: Springer. 1–5. http://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_15-1

Campbell, Cary – Olteanu, Alin 2023. The challenge of postdigital literacy. Extending Multimodality and Social Semiotics for a New Age. *Postdigital Science and Education* 5: 572–594. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00414-8

Chafe, Wallace 1989. Introduction. In Dyson, Anne Haas (ed.): *Collaboration through writing and reading. Exploring possibilities*. Urbana: National Council of Teachers of English. 167–168.

Chase, Zac – Laufenberg, Diana 2011. Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54: 535–537. https://doi.org/10.1598/jaal.54.7.7

Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 217–233. http://econ.core.hu/file/download/letoltes/zoldkonyv_magyar.pdf (2023. 11. 05.)

Dale, Helen 1994. Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *The Journal of Educational Research* 87: 334–344. https://www.jstor.org/stable/27541941 (2023. 11. 05.) https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941264

Davis, Mark H. 1980. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10.

Elbow, Peter 2000. *Everyone can write. Essays towards a hopeful theory of writing and teaching.* Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195104158.001.0001

Faragó Laura – Kende Anna 2017. Az elnyomás támogatása vagy az egyenlőség ellenzése? Az új szociális dominancia orientáció skála (SDO7) vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia* 17: 115–135. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.1.115

Fehérvári Anikó 2018. Méltányosságot támogató oktatási programok értékelése. Az Arany János Program esete. *Educatio* 27: 265–277. https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.8

Fernández Dobao, Ana – Blum, Avram 2013. Collaborative writing in pairs and small groups. Learners' attitudes and perceptions. *System* 41: 365–378. http://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002

Gersten, Russell – Baker, Scott 2001. Teaching expressive writing to students with learning disabilities. A meta-analysis. *The Elementary School Journal* 101: 251–272. https://doi.org/10.1086/499668

Halász Gábor 2009. Tényekre alapozott oktatáspolitika és oktatásfejlesztés. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai Kiadó. 187–191.

Ho, Arnold K. – Sidanius, Jim – Kteily, Nour – Sheehy-Sheffington, Jennifer – Pratto, Felicia – Henkel, Kristin E. – Foels, Rob – Stewart, Andrew l. 2015. The nature of social dominance orientation. Theorizing and measuring preferences for intergroup inequality

using the new SDO7 scale. *Journal of Personality and Social Psychology* 109: 1003–1028. https://doi.org/10.1037/pspi0000033

Horning, Alice S. 2013. Writing and reading across the curriculum: Best practices and practical guidelines. In Horning, Alice S. – Kraemer, Elizabeth W. (eds.): *Reconnecting reading and writing*. Anderson, Fort Collins: Parlor Press – The WAC Clearinghouse. 71–88.

Hyland, Ken 2015. *Teaching and researching writing. Third edition.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717203

Jackson, Janna M. 2008. Reading/writing connection. In Flippo, Rona F. (ed.), *Handbook of college reading and study strategy research. Second edition.* New York, London: Routledge. 145–173.

Jolliffe, David A. 2007. Learning to read as continuing education. Review essay. *College Composition and Communication* 58: 470–494. https://doi.org/10.58680/ccc20075915

Jouhar, Mohammed R. – Roupley, William H. 2021. The reading-writing connection based on independent reading and writing. A systematic review. *Reading & Writing Quaterly* 37: 136–156. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632

Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In Cope, Bill –Kalantzis, Mary (eds.): *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave. 1–36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1

Karwowski, Macej 2014. Creative mindsets. Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 8: 62–70. https://doi.org/10.1037/a0034898

Knobel, Michele 1999. *Everyday literacies. Students, discourse and social practice*. New York: Peter Lang.

Kostouli, Triantafillia 2005. Co-constructing writing contexts in classrooms. Scaffolding, collaboration, and asymmetries of knowledge. In Kostouli, Triantafillia (ed.): *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Cham: Springer. 93–116. https://doi.org/10.4135/9780857021069.n7

Kostouli, Triantafillia 2009. A sociocultural framework. Writing as social practice. In Beard, Roger – Myhill, Debra – Nystrand, Martin – Riley, Jeni (eds.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage. 98–116. https://doi.org/10.4135/9780857021069.n7

Kulcsár Zsuzsanna 1998. *Egészségpszichológia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Lee, Juhee – Shallert, Diane L. 2016. Exploring the reading–writing connection. A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading Research Quarterly* 51: 143–164. https://doi.org/10.1002/rrq.132

Leu, Donald J. Jr. – Kinzer, Charles K. – Coiro, Julie L. – Cammack, Dana W. 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In Ruddell, Robert – Unrau, Norman (eds.): *Theoretical*

models and processing of reading. Fifth edition. Newark: International Reading Association. 1570–1613. https://doi.org/10.1598/0872075028.54

Lewis, Cynthia 2001. *Literacy practices as social acts: Power, status and cultural norms in the classroom*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410600585

Li, Mimi 2020. Languaging in wiki-based collaborative writing. Functions and mediating factors. In Storch, Neomy – Suzuki, Wataru (eds.): *Languaging in language teaching and learning. A collection of empirical studies.* Amsterdam: John Benjamins. 149–170. https://doi.org/10.1075/lllt.55.07li

Macken-Horarik, Mary – Sandiford, Carmel 2016. Diagnosing development. A grammatics for tracking student progress in narrative composition. *International Journal of Language Studies* 10: 61–94.

Mirel, Barbara – Spilka, Rachel (eds.) 2002. *Reshaping technical communication. New directions and challenges for the 21st century*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410603739

Moore, Susan Randolph 1995. Focus on research. Questions for research into reading-writing relationships and text structure knowledge. *Language Arts* 72: 598–606. https://doi.org/10.58680/la199524497

Murphy, P. Karen – Alexander, Patricia A. – Muis, Krista R. 2012. Knowledge and knowing. The journey from philosophy and psychology to human learning. In Harris, Karen R. – Graham, Steve – Urdan, Timothy (eds.): *APA educational psychology handbook. Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. Washington DC: American Psychological Association. 189–226. https://doi.org/10.1037/13273-008

Murphy, P. Karen – Knight, Stephanie L. 2016. Exploring a century of advancements in the science of learning. *Review of Research in Education* 40: 402–456. https://doi.org/10.3102/0091732X16677020

Németh Ágnes – Költő András (szerk.) 2011. *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.

OECD 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I). What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Oktatási Hivatal 2019. *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2023. 11. 05.)

Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016. *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. https://magyartanarok.files.wordpress.com/2016/12/pisa2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2023. 11. 05.)

Pennebaker, James W. – Chung, Cindy K. 2011. Expressive writing. Connections to physical and mental health. In Friedman, Howard S. (ed.): *The Oxford handbook of health psychology*. Oxford: Oxford University Press. 417–437. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0018

Pennebaker, James W. – Evans, John F. 2018/2014. *Gyógyító írás. Ha fáj a történeted*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Pennebaker, James W. – Smyth, Joshua M. 2016. *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain. Third edition*. New York, London: The Guilford Press.

Pennycook, Alastair 2010. *Language as a local practice.* New York, London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203846223

Price-Dennis, Detra – Holmes, Kathlene A. – Smith, Emily 2015. Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher* 69: 195–205. https://doi.org/10.1002/trtr.1398

Schleicher, Andreas 2019. *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (2023. 11. 05.)

Sharples, Mike 1999. *How we write. Writing as creative design.* London, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203019900

Smyth, Joshua M. – Pennebaker, James W. 1999. Sharing one's story. Translating emotional experiences into words as a coping tool. In Snyder, C. R. (ed.): *Coping. The psychology of what works*. Oxford, New York: Oxford University Press. 70–87. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0004

Svenlin, Mindy – Sørhaug, Jon Olov 2023. Collaborative writing in L1 school contexts. A scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67: 980–996. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128

Storch, Neomy 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847699954

Storch, Neomy 2019. Collaborative writing. *Language Teaching* 52: 40–59. https://doi.org/10.1017/S0261444818000320

Swain, Merrill 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, Heidi (ed.): *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum. 95–108. https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004

Szabó Gergely 2022. Mobilitás és többnyelvűség. Egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálat bemutatása. In Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): Észlelés és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 44–57.

Széll Krisztián 2018. *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Meridionale. https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536

Tal, Clodie – Kabia, Aalya – Cohen, Margalit – Lavian, Rivka Hillel 2019. The use of repeated narrative writing by teachers to cope with emotionally loaded incidents in the classroom. In McDermott, Paula E. (ed.): *Teacher training. Perspectives, implementation, and challenges*. New York: Nova Science. 271–304.

The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60–93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Travagin, Gabriele – Margola, Davide – Revenson, Tracey A. 2015. How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review* 36: 42–55. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003

Vandergriff, Ilona 2016. *Second-language discourse in the digital world: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.46

Internetes hivatkozások

W1: Az MTA – ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport honlapja. https://kollab.elte.hu/ (2023. 11. 05.)

W2: Az Országos kompetenciamérés feladatbankja. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/feladatsorok (2023. 11. 05.)

W3: A HBSC kérdőív protokollja. https://hbsc.org/publications/survey-protocols/ (2023. 11. 05.)

W4: Children's World, az ISCWeB honlapja. https://isciweb.org/ (2023. 11. 05.)

W5: A Budapesti Longitudinális Kutatás honlapja. https://www.bls2018.hu/ (2023. 11. 05.)

W6: Az Arany János Tehetséggondozó Program honlapja. https://www.ajtp.hu/ (2023. 11. 05.)