Magyar Ágnes

A FOLYAMATALAPÚ ÍRÁST TÁMOGATÓ RWCT-TECHNIKÁK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI 1–6. ÉVFOLYAMON: FÓKUSZBAN A RAFT-ELJÁRÁS

1. Bevezetés

Amikor a fogalmazás tanítása témához érünk az anyanyelvi tantárgy-pedagógia kurzus keretében, a tanító szakos hallgatókon jellemzően feszült várakozás lesz úrrá, hiszen mindenki szeretné megtudni, hogyan lehet hatékonnyá tenni azt a folyamatot, melynek során a tanulók képessé válnak önálló szövegek létrehozására. Minden pedagógus álma elérni, hogy tanítványai számára a fogalmazás pozitív értelemben vett kihívást, öröm- és sikerélményt jelentsen. A tantárgy oktatójaként biztosan működő receptet nem tudok a hallgatók rendelkezésére bocsátani, viszont abban tudom őket segíteni, hogy minél szélesebb módszertani repertoárral rendelkezzenek, hangsúlyozva a folyamatalapú írástanítás koncepciójának előnyeit, megismertetve az azt támogató RWCT-technikákat, és kiemelve a pedagógus nyitott, gyermekközpontú, facilitáló attitűdjének szerepét. Tanulmányomban egy olyan technika gyakorlati alkalmazhatóságáról írok egy tanító szakos hallgatók közreműködése révén végzett vizsgálat alapján, mely a szövegalkotás során teret enged a tanulói kreativitásnak és a problémamegoldó gondolkodásnak: a folyamatalapú írást támogató RWCT-technikák közül a RAFT-eljárást mutatom be.

2. Elméleti háttér

2.1.A fogalmazástanítás jelentősége, hazai gyakorlata, jellemzői

A Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) a kulcskompetenciák között nevezi meg a kommunikációs kompetenciákat, melyek alatt az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat érti. Az anyanyelvi kompetencia a hétköznapi életben való boldoguláshoz elengedhetetlen, a kommunikáció és az információfeldolgozás alapfeltétele, ezért fejlesztésére minden képzési szinten, de tulajdonképpen a születéstől élethosszig tartóan szükség van. Az intézményes nevelés kezdeti szakaszaiban (bölcsőde, óvoda, alsó tagozat) az anyanyelvi, kommunikációs nevelés alapelve, hogy játékos formában, élményközpontúan valósuljon meg (l. W1: Alapprogram 2023; W5: ÓNOAP 2012; W4: NAT 2020). Az életkor előrehaladtával egyre nagyobb jelentőséggel bír az önálló, problémamegoldó, mérlegelő, kritikai gondolkodás, melynek fejlesztésére a NAT (2020) és a kerettantervek (W2: 2020a, W3: 2020b) is hangsúlyt fektetnek.

A fogalmazást az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának tartja a szakirodalom, hiszen tanításának és tanulásának számos előfeltétele van az anyanyelvi kompetenciák

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.427

kialakulásától és fejlesztésétől az olvasás-, íráskészség, a szövegfeldolgozás, valamint a tudatos nyelvismeret fejlődéséig, fejlesztéséig. Ugyanakkor transzferhatás is megfigyelhető a felsoroltak és a fogalmazási készség vonatkozásában, vagyis a szövegalkotási készség fejlődése a többiekre is pozitív hatást gyakorol (Koós 2014). H. Molnár (2013) kiemeli a szóbeli szövegalkotás szerepét az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) alakulása szempontjából. Egyetértek meglátásával, miszerint „[…] az a gyermek, aki nem tudja szóban megfogalmazni a gondolatait, az nem lesz képes mondanivalója írásos kifejtésére és rögzítésére sem […], ezért a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése elengedhetetlen az írásbeli kifejezőképesség kialakításához" (H. Molnár 2013: 203). Horváth (2009) is hangsúlyozza, hogy az írást megelőző szóbeli diskurzusok támogatják a „kiegyenesítési folyamatot", azaz az emlékezetben tárolt információk mások számára közölt írásos szöveggé formálásának menetét. Egyedi nézőpontot képvisel az előbbiek tekintetében Kisné Bernhardt (2011) kutatása, melynek eredményeként középiskolás diákok metaforák segítségével fogalmazták meg véleményüket a fogalmazásírásról magyar és idegen nyelvi vonatkozásban.

Bár a hazai fogalmazástanítás ténylegesen a 3. évfolyamtól indul, az írásbeli szövegalkotási képesség elsajátításának megalapozása már az 1. évfolyamon (de már azt megelőzően, az óvodai nevelés során is) elkezdődik. Az 1–2. évfolyam alapvető feladataként a kerettanterv az ösztönös nyelvhasználat tudatosítását határozza meg. Ez olyan részképességek fejlesztése révén valósul meg, mint a fonémahallás, a szótagolás, valamint az analizáló-szintetizáló képesség, párhuzamosan az olvasás-írás jelrendszerének elsajátításával. Már 1–2. évfolyamon elvárás, hogy a tanuló kifejezően, érthetően, a szituációnak megfelelően kommunikáljon, a társalgási szabályokat alkalmazza, részt vegyen beszélgetésben, vitában, használja a kapcsolatfelvételi formákat, élményeiről segítséggel vagy önállóan beszámoljon, bekapcsolódjon párbeszédekbe, dramatikus helyzetgyakorlatokba, szituációs játékokba. Fontos, hogy meg tudja fogalmazni véleményét, ítéletet alkosson, következtetéseket vonjon le, vagyis fejlődjön mérlegelő gondolkodása. Mindehhez alapot kínálhat a szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek feldolgozása, de egy kedvenc állat vagy növény néhány mondatos bemutatása vagy a természeti környezetben végzett megfigyelésről szóló beszámoló is. 2. osztály végére a tanulónak el kell jutnia arra a szintre, hogy „gondolatait, érzelmeit, véleményét egyéni képességeinek és a kommunikációs helyzetnek megfelelően néhány mondatban írásban is megfogalmazza" (W2: kerettanterv 2020a). A 3–4. osztály vonatkozásában a kerettanterv célként élményalapú szövegek létrehozását határozza meg, akár közös alkotásként is. A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség további fejlesztésén túl 4. osztályra elvárás, hogy a tanuló megadott szempontok alapján mesét írjon, kiegészítsen, átalakítson, valamint megadott rímpárokból különböző témákban 2–4 soros verset írjon. Az alsó tagozatban megismert műfajok és szövegtípusok (mese, vers, verses mese, mondóka, kiszámoló, soroló, népdal, ismeretközlő szöveg, monda, rege, himnusz, szólás, szóláshasonlat, közmondás, regény, meseregény, levél, SMS, e-mail) alapját képezik és mintát nyújtanak a felső tagozatban teljesítendő szövegalkotási feladatokhoz. A kerettanterv (W3: 2020b) az 5–6. osztályos fejlesztési területekhez sorolja a különféle megjelenésű és típusú szövegek megértését és

alkotását szóban és írásban (feleletterv, felelet, szóbeli beszámoló, vázlat, elbeszélés, leírás, jellemzés, könyvismertetés, hagyományos levél, elektronikus levél, plakát, meghívó), valamint a szövegek tartalmára való reflektálást. Az alsó tagozatban megismert műfajok 5–6. osztályban bővülnek még a szállóigével, a mítosszal, az eredetmondával, az elbeszélő költeménnyel, a naplóval, az epigrammával és a balladával.

2.2.A fogalmazási képesség fejlődésének modelljei

Molnár (1996) a fogalmazás iskolában használatos, közkeletű, hagyományos modelljének nevezi azt a megközelítést, miszerint a fogalmazási folyamat a címből indul ki, ezt a mondanivaló átgondolása, majd a vázlatírás követi, és erre épülve készül el a fogalmazvány, melyet nyelvtani és nyelvhelyességi szempontból ellenőrzünk. Ez az elgondolás tehát a produktumot helyezi előtérbe, a hangsúly a kiforrott gondolatokból felépített kész szövegre esik.

A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje, melyek összehasonlítását Molnár (1996) részletesen elvégezte, jelentősen árnyalja ezt a képet azáltal, hogy az alkotó folyamatot helyezi középpontba, illetve alapoz a retorika és a szövegtan eredményeire is. A három modell bemutatását egy korábbi tanulmány (Magyar 2023) tartalmazza, jelen írásomban csak a téma szempontjából releváns vonásaikat emelem ki.

Flower és Hayes (1980) rekurzív modelljükben a fogalmazási folyamat három részfolyamatát (tervezés, megformálás, átdolgozás) különböztetik meg, melyek további szegmensekre bonthatóak, hiszen a domináns részfolyamatot megszakíthatják más részfolyamatokhoz kötődő szegmensek. A tervezés és az átdolgozás kiemelt szerepet kapnak a modellben. Előbbi a cél meghatározása miatt fontos: a kinek, miről, milyen szerepből (retorikai cél), mit (produktum terve) és hogyan (folyamat terve) meghatározását foglalja magában. Az átdolgozás szakasza szintén jelentős, hiszen az elkészült íráson lokális vagy globális változtatások végezhetők.

Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje azt a folyamatot képezi le, melynek során a nem lineáris memóriastruktúrában tárolt információkból lineáris beszélt vagy írott szöveg jön létre bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok révén. Ez a „kiegyenesítési" folyamat sok hibalehetőséget is magában foglal, ezért a modell megalkotója felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai fogalmazásokban a jó szöveg alkotásának elvárása helyett a hibák jelenlétét kellene természetesnek venni, ezt tekinteni a jó szöveg alkotásához vezető út kiindulópontjának.

Bereiter (1980) a fogalmazás fejlődési folyamatát mutatja be. Modelljének minden szakaszán újabb és újabb készségek integrálódnak a már meglévőekbe. Az első stádium, az asszociatív írás a kisiskoláskor sajátja: az írástechnika kialakulása és a gondolatok asszociatív irányítottsága jellemzi. A performatív írás fázisában ez kiegészül a stílus és a nyelvhasználat szabályainak elsajátításával és alkalmazásával. A harmadik, kommunikatív szakaszban az üzenetnek a címzetthez való formálása is belép, a befogadóban kiváltandó hatás kerül a középpontba. A két végső stádium, az egységes és az episztemikus írás már kritikus írót feltételez. A szöveg létrehozója írását képes külső szemlélőként szemügyre venni, úgy

végez rajta módosításokat, az episztemikus író számára pedig az írás már az intellektuális felfedezés eszközévé válik. Bereiter és Scardamalia (1987) közös modelljükben a gyermek és a felnőtt írásstratégia közötti különbséget vizsgálják. A gyermekre a tudáselmondó modell jellemző: ami az adott cím és témamegjelölés kapcsán eszébe jut, azt meglévő grammatikai és stilisztikai kompetenciái mozgósításával többé-kevésbé koherens szöveggé formálja. A felnőttek szövegalkotása ehhez képest a tudásátformáló modellel írható le. Ebben a modellben a tartalmi és műfaji szempontok mellett a retorikai kritériumoknak való megfelelés igénye is megjelenik, ami folyamatos átformálást, újragondolást generálhat, vagyis egy retorikai problémamegoldó folyamatként értelmezhető. Mindhárom modell közös tanulsága, hogy minél tapasztaltabb egy író, annál inkább képes saját szövegére külső szemlélőként, kritikusan tekinteni és akár globális módosításokat is végrehajtani rajta.

2.3.A fogalmazástanítás folyamatközpontú irányzata

Horváth (2009) a folyamatközpontú íráskoncepciót a szövegalkotást retorikai problémamegoldó folyamatként leíró modellekkel állítja párhuzamba. Mindkét megközelítés megegyezik abban, hogy az írást egymásra épülő lépésekre bontja, és hangsúlyt helyez többek között a célok kidolgozására, a szerep meghatározására és a szövegtípus kiválasztására is. A folyamatalapú írás a szövegalkotást nem lineáris folyamatnak tekinti: a hangsúlyt a fogalmazás végső produktuma helyett az írás folyamatára helyezi, szemben az eredményközpontú szemléletmóddal. További fontos jellemzője, hogy nagyobb teret enged a tanulói aktivitásnak, az élményközpontúságnak (Tóth 2003), a változatos tanulásszervezési eljárásoknak, pedagógiai módszereknek (H. Molnár 2013). A pedagógus irányító és ellenőrző szerepe háttérbe szorul, inkább támogatóként, facilitátorként van jelen. A fogalmazások írásánál a tervezés és az átdolgozás szakaszára nagyobb hangsúly helyeződik, utóbbinál meghatározó jelentőségű az elkészült alkotások megosztása, melynek során a társaktól és a pedagógustól visszajelzések érkeznek, valamint lehetőség nyílik önreflexióra is, és mindezek mentén a módosítások elvégezhetők (Bárdossy et al. 2002; Tóth 2008; Kisné 2012; Szilassy 2012).

2.4.A RAFT-eljárás

A RAFT egy a folyamatalapú írást támogató RWCT (Reading and Writing for Chritical Thinking – olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) -technikák közül. A mozaikszó a Role (szerep), Audience (közönség), Form (forma) és Time (idő) szavakat foglalja magában, mégpedig azért, mert az eljárás alkalmazása során a diákok maguk választhatják meg a fogalmazásuk címzettjét, műfaját, valamint azt a szerepet is, amelyből ők maguk „megszólalnak". A megadott időkereten belül elkészült írásműveiket aztán megosztják az osztályközösségen belül, tanáruk és társaik észrevételeket fogalmaznak meg, javaslatokat tehetnek az esetleges módosításokra vonatkozóan. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a pedagógus kijelöl egy témát, majd ötletbörzét tartanak a lehetséges szerepekről, a címzettekről és a műfajról (Bárdossy et al. 2002). Erre jó megoldás lehet a gondolattérkép, fürtábra vagy pókhálóábra alkalmazása. Az ötletbörze során minden tanuló összegyűjti, hogy adott témában milyen szerepből, milyen

címzettnek és milyen formában tartja elképzelhetőnek az írást. Ezt követően mindenki elkészíti a fogalmazását. Ennek, vagyis a megformálás szakaszának fontos kritériuma a kellő idő biztosítása. Az írásművek elkészültével következhet a produktumok megosztása a többiekkel, majd lehetőség nyílik az átdolgozásra. A végleges szövegek akár kikerülhetnek a faliújságra, kiállítás készülhet belőlük, de megjelenhetnek az iskolaújságban vagy a honlapon is.

3. Az empirikus kutatás

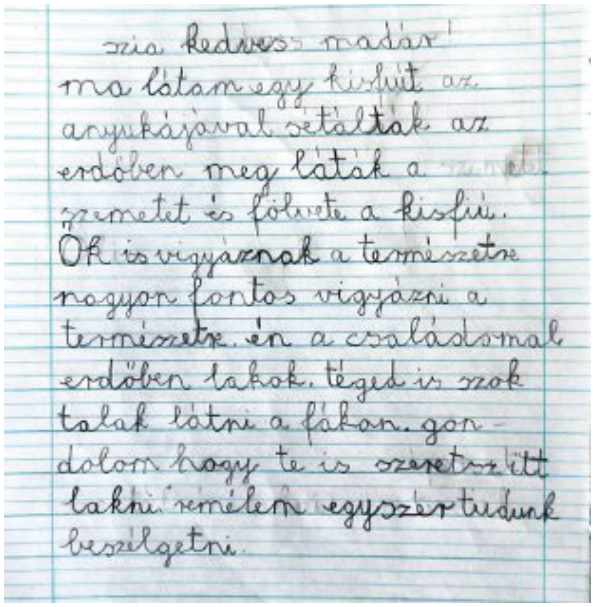
3.1. Az empirikus kutatás körülményei

A 2022/23-as tanév tavaszi félévében (március–áprilisban) anyanyelvi tantárgy-pedagógia – szövegfeldolgozás, szövegalkotás, kommunikáció tantárgy keretében húsz, II. éves levelező tagozatos tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy kipróbálja a RAFT-eljárást a 2., 3., 4., 5. vagy 6. évfolyamok valamelyikén. A konzultáció során ismertettem velük a technika elméleti hátterét, alkalmazásának lépéseit, majd ki is próbálhatta mindenki a RAFT-eljárást, méghozzá a víz világnapja témában. A hallgatók érdeklődéssel és motiváltan vettek részt a feladatmegoldásban, majd az elkészült alkotásokat felolvasták egymásnak, és visszajelzéseket kaptak társaiktól és tanáruktól is. Ezt követően izgatottan várták, hogy maguk is kipróbálhassák a technikát különböző iskolákban, a 2–6. évfolyam valamelyikében. A tanulók által írt fogalmazások alkották a vizsgálat kvalitatív részét, ezeket a hallgatók magukkal hozták a következő konzultációra, megosztották szóban a technika alkalmazása során szerzett tapasztalataikat, és jó néhány konkrét fogalmazást is megnéztünk közösen, megbeszélve a tanulságokat. A kvalitatív vizsgálat kvantitatív módszerrel is kiegészült: a leendő tanítók a RAFT-eljárás kipróbálását követően egy nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó űrlapot is kitöltöttek, mely részletes visszajelzésül szolgált a fogalmazások íratása során szerzett tapasztalataikról.

3.2. Az empirikus kutatás eredményei

Egy tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy délutáni napközi foglalkozás keretében kipróbálja a RAFT-eljárást az arra vállalkozó 2. osztályos tanulók körében. Tudjuk, hogy ebben az életkorban még nem elvárás az összefüggő szöveg alkotása, ugyanakkor minél korábban és minél gyakrabban megadjuk a lehetőséget arra, hogy a tanulók írásban is rögzíthessék a gondolataikat, annál nagyobb fejlődést érhetünk el a szövegalkotási feladatok terén. A téma a környezetvédelem volt, és annak ellenére, hogy még nem gyakorolták korábban a levélírást, a feladatra vállalkozó kisdiákok meglepően jól teljesítettek, többen is ezt a formát választották mondandójuk közlésére. Volt, aki a víz szerepébe helyezkedett, így szólítva meg az embereket, mások valamilyen állat (pl. őzike, madár, kutya) nevében írtak egy másik állatnak, fának vagy magának az erdőnek címezve üzenetüket. Az 1. ábra egy 2. osztályos tanuló fogalmazását mutatja be. Írója a környezetvédelem témában azt a megoldást választotta, hogy egy őzike nevében levelet ír egy madárnak. A szöveg jól reprezentálja a Bereiter (1980)

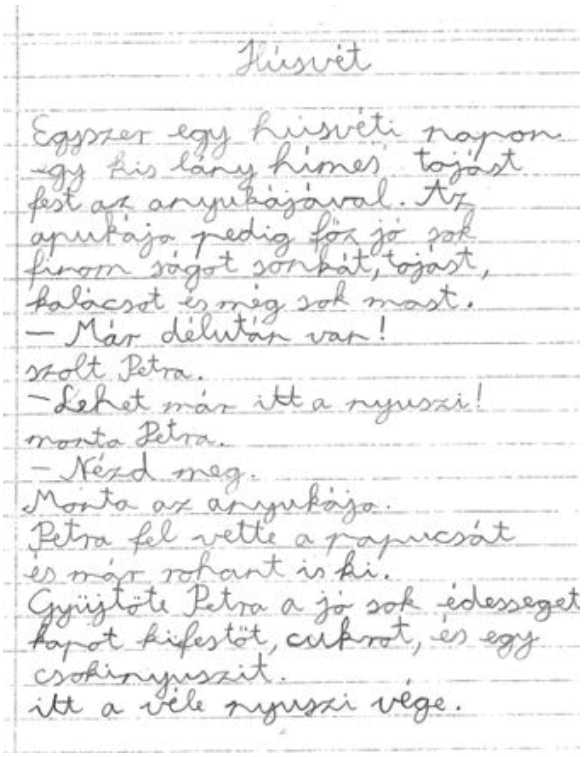
modelljében a fogalmazás fejlődési folyamatában első stádiumként megnevezett asszociatív írást: a tanuló írja, ami az eszébe jut, elsősorban az írás technikai megvalósítására és a gondolatok kifejezésére ügyelve. Természetesen 2. osztályban még nem elvárás a levél tartalmi és formai követelményeinek ismerete, és az ilyen típusú feladatoknak nem is az a célja, hogy ezt a tudást felmérjük. A nyelvhelyességi és helyesírási hibák büntetése sem lehet visszajelzése ennek a fogalmazványnak. Nagyon jó lehetőség viszont az önkifejezésre, a gondolatok rendszerezésére, a szereppel való azonosulásra és a véleménycserére. A RAFT-eljárás nemcsak magyarnyelv- és irodalomórán, hanem tantárgyközi feladatként, bármely tantárgy tanításába beilleszthető. Az 1. ábrán látható fogalmazás például egy környezetismeret-óra ráhangoló vagy reflektáló feladataként is szerepelhet.


szia. kedves madár!
ma látam egy kisfiút az
anyukájával sétáltak az
erdőben meg láták a
szemetet és fölvete a kisfiú.
Ők is vigyázznak a természetre
nagyon fontos vigyázni a
természetre. én a családommal
erdőben lakok. tegnap is szok
talak látni a fákon. gon-
dolom hogy te is szeretsz itt
lakni remélem egyszer tudunk
beszélgetni.

1. ábra: 2. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: az őzike levele a madárnak

3. osztályban a tavaszi szünetet megelőző héten írtak fogalmazást a diákok, így a húsvét lett a téma, ehhez kapcsolódóan választottak szerepeket, címzetteket és formát a tanulók. A legtöbben a levél vagy rövid szöveges üzenet mellett döntöttek: jellemzően a húsvéti nyuszinak, illetve a tőle a gyerekeknek szánt levelek domináltak, de akadtak szép számmal fiútól lánynak vagy lánytól fiúnak írt üzenetek is. A kreatívabb szerepbe helyezkedők írtak például a tojás nevében az embereknek vagy a nyuszi képében a tojásnak is. Készült még néhány plakát, illetve felhívás is, méghozzá a felelős állattartásra vonatkozóan, figyelmeztetve arra, hogy ne ajándékozzunk, illetve ne fogadjunk el élő állatot húsvétra, csak abban az esetben, ha gondját tudjuk viselni. A 2. ábrán egy 3. osztályos tanuló fogalmazását olvashatjuk, melyet húsvét kapcsán írt. Az író úgy döntött, hogy meseformában készíti el a fogalmazását, ő maga az elbeszélő szerepébe helyezkedett. Ez a szöveg is jellemzően

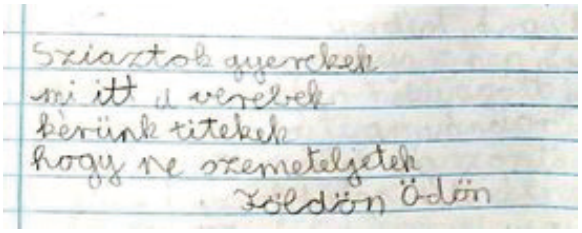
az asszociatív és a performatív fejlődési szakasz sajátosságait viseli magán. Ugyanakkor erről és az 1. ábrán bemutatott fogalmazásról is elmondható, hogy kiindulási pontnak tökéletes, és innen kezdődhet az íráskészség tényleges fejlesztése. Egy-egy ilyen szöveget az osztályközösségben megosztva, átbeszélve, reflektálva rá sok-sok értékes tapasztalattal, javaslattal, ötlettel lehetnek gazdagabbak a tanulók, amelyek mentén a fogalmazást, melyet ez esetben piszkozatnak tekintünk, átdolgozni, majd tökéletesíteni lehet. Elhangozhatnak például olyan javaslatok, hogy már az első mondatban megnevezhetné a kislányt; hogy részletezhetné, hogy milyen színű, mintájú tojásokat festettek, hogy mi célból készülnek a tojások és főnek az ennivalók; hogy érzékeltethetné az idő múlását és a kislány izgatottságát, miért várja annyira a nyuszit, mi járhat a fejében; miután kirohant, hol és mit láthatott meg, és hogyan reagált az ajándékokra – ez lehetne egy érzékletes befejezése is a mesének. Mindezek után át lehetne gondolni a címadást, és természetesen a nyelvhelyességi, helyesírási hibák korrektúrája sem maradhat el. Mindez nagyon időigényes folyamat a tanuló, a pedagógus és a társak részéről is, viszont a konstruktív javaslatoknak jóval több érzékelhető haszna lehet, mint pusztán az elkészült fogalmazvány értékelésének. Azonban minél többször találkozik hasonló kihívásokkal, problémamegoldó feladatokkal a tanuló, annál nagyon rutinra és jártasságra fog szert tenni, és egyre közelebb kerül az egységes vagy akár az episztemikus írás stádiumához.


Húsvét

Egyszer egy húsvéti napon
egy kis lány hímes tojást
fest az anyukájával. Az
anyukája pedig főz jó sok
finom ságot sonkát, tojást,
kalácsot és még sok mást.
– Már délután van!
szólt Petra.
– Lehet már itt a nyuszi!
mondta Petra.
– Nézd meg.
Mondta az anyukája.
Petra fel vette a papucsát
és már rohant is ki.
Gyűjtött Petra a jó sok édességet
kapott kifestőt, cukrot, és egy
csokinyuszit.
itt a vége nyuszi vége.

2. ábra: 3. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: húsvéti történet

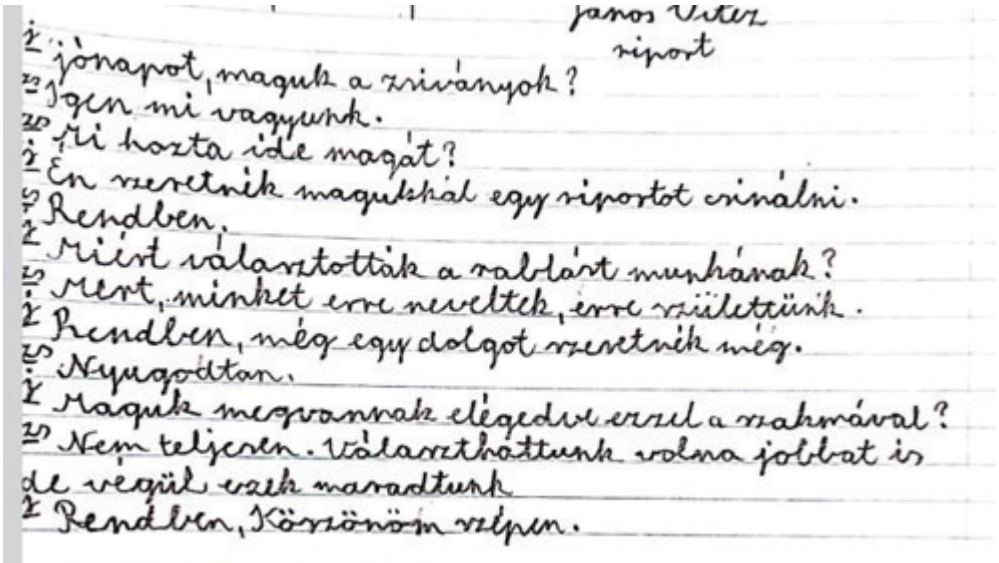
A 3. számú ábra egy 4. osztályos tanuló által írt verset mutat be. Írója ezt a formát választotta ahhoz, hogy mindössze négy sorban kifejezze a Föld napja kapcsán benne megfogalmazódott érzelmeket, gondolatokat rímekbe szedve. A vers üzenetét szerzője a verebek nézőpontjából tolmácsolja figyelemfelhívó célzattal a gyerekek felé. Tömörsége ellenére egyáltalán nincs hiányérzetünk, akár egy Föld napi rendezvény mottója, szlogenje is lehetne, írója kiválóan ráérzett a fonémajátékban rejlő lehetőségre. A költeményben előforduló helyesírási hibák javítását követően további javaslat lehet az alkotó felé, hogy készítsen illusztrációt a vershez, de akár képverssé is alakíthatja azt, ezáltal többletjelentéssel ruházva fel az alkotást. A versírás (és mindenféle műfajban való alkotás) azért is hasznos és jó alkalom a tapasztalatszerzésre, mert sokkal nyitottabbá, érzékenyebbé válik az a diák a lírai művek befogadására, aki saját maga is megkísérelt már verset alkotni, és jártasságra, rutinra tett szert e téren. A 4. osztály többi tagja is változatos nézőpontokból íródott szövegeket alkotott: a levél volt a legnépszerűbb mind közül, többek között a halak, az óceán, a folyó és a tengeri csillag szerepéből szólították az embereket a környezettudatosságra, de volt olyan megoldás is, melyben a ma élő emberek a jövő generációknak hagytak üzenetet. A levélen kívül akadtak jó próbálkozások mese, vers és mondóka kategóriában is.


Szia(z)tok gyerekek
mi itt a verebek
kérünk titeket
hogy ne szemetelgetek
Földön Ödön

3. ábra: 4. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: vers a Föld napja apropóján

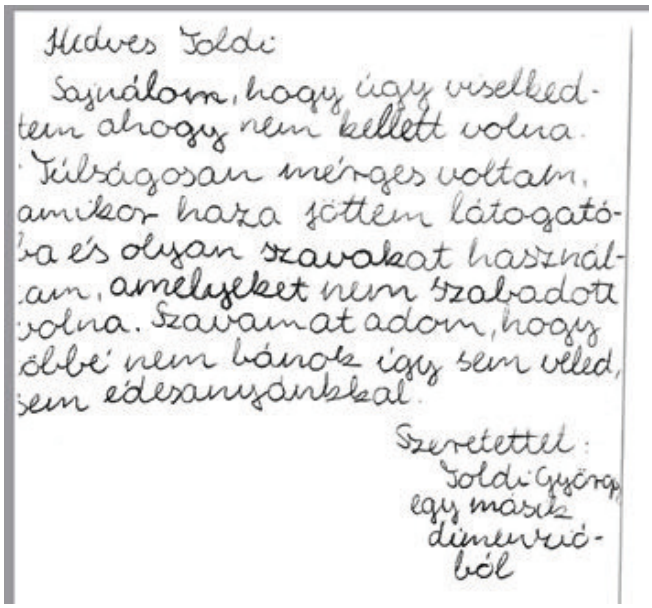
5. osztályban az egyik pedagógusjelölt a János vitéz feldolgozása során kínálta fel lehetőségként a RAFT-eljárást. Az ötletbörze során a gyerekek sokféle lehetőséget összegyűjtöttek arra vonatkozóan, hogy milyen szerepekből, milyen formában és kinek címeznék az üzenetüket. A legnépszerűbb műfaj a mese volt: a diákok Jancsi egy-egy kalandját (Juliskával való megismerkedését, a zsiványok legyőzését, az óriásokkal való küzdelmet, a boszorkánykalandot, a francia király történetét stb.) emelték ki az elbeszélő költeményből, és írták meg meseként. Sokan választották azt a lehetőséget is, hogy verset írnak valamelyik szereplő nevében egy másikhoz. Így születtek költemények például Jancsitól Iluskának és fordítva, a mostohától Iluskának és a már halott Iluska nevében is, aki a mennyországból írja sorait a mostohájának. Többen választották a sajtóműfajok valamelyikét is, készültek például interjúk a zsiványokkal, egy-egy történetrészt feldolgozó hírek és még hirdetés is. A 4. ábra egy 5. évfolyamra járó diák fogalmazását mutatja be. A tanuló, akinek fogalmazását példaként hoztam, kreatív megoldással élt: interjút (az ő megfogalmazásában riportot) készített a zsiványokkal. Ő maga tehát az újságíró szerepébe bújt, és kérdés-válasz formájában rögzítette a szöveget. Az ötlet rendkívül jó, és formailag meg is valósította, ugyanakkor

tartalmilag még jócskán lehetne bővíteni a párbeszédet. Jó alkalmat kínálhat erre az alkotás megosztása a társakkal, ami egy közös ötletbörzét indíthat el annak kapcsán, hogy ki mit kérdezett volna még meg a zsiványoktól, és ezekkel a kérdésekkel és a kapott válaszokkal még ki lehetne egészíteni a fogalmazást. Egy másik lehetőségként akár drámajáték keretében is feldolgozható, továbbgondolható az ötlet.



4. ábra: 5. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: interjú a zsiványokkal

Az egyik tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy 6. osztályban, a Toldi feldolgozásánál próbálja ki a RAFT-eljárást. Az óra elején bevezette a technikát, majd a tanulók előbb egyénileg, majd közösen ötleteket gyűjtöttek a lehetséges szerepekre, címzettekre és formákra vonatkozóan. Színes és kreatív elképzelések születtek, melyeket aztán ki-ki a saját választása alapján meg is valósított. Így születtek alkotások például felhívás formájában a tüzesen sütő nyári naptól a tikkadt szöcskenyájaknak vagy épp a szolgáknak címezve, hirdetéseket is írtak a diákok, melyekben a fűtől a szöcskén keresztül a napon át különböző, az 1–2. énekben szereplő tárgyakat kínálnak eladásra. Ezek voltak a szellemes, a humor eszközével élő, ugyanakkor kreatív megoldások, de sokan írtak levelet is, jellemzően Miklós nevében az anyjának, illetve Györgynek címezve, vagy fordítva, az anya szerepéből szólítva meg valamelyik fiát, illetve a báty sorait is olvashattuk, melyeket öccsének fogalmazott (az 5. ábra például egy elképzelt megbánó levelet tartalmaz Györgytől). A levél egy speciális formáját, a táviratot is előszeretettel választották többen is. Ez a szövegtípus azért is hasznos, mert általa a lényegkiemelést, a mondanivaló sűrítését, tömörítését gyakorolhatják. Készült még ezenkívül plakát is, mely Jancsi eltűnésére hívta fel a figyelmet, illetve illusztráció, valamint vers is, melyben a lírai én Miklós, aki versbe szedve fejezi ki érzelmeit és gondolatait bátyjához kapcsolódóan.


Kedves Toldi

Sajnálom, hogy úgy viselkedtem ahogy nem kellett volna. Túlságosan mérges voltam, amikor haza jöttem látogatóba és olyan szavakat használtam, amelyeket nem szabadott volna. Szavamat adom, hogy ebbe' nem bánok így sem véled, sem édesanyáddal.

Szeretettel:
Toldi György,
egy másik
dimenzió-
ból

5. ábra: 6. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: Toldi György Miklósnak címzett levele

3.3. A tanító szakos hallgatók tapasztalatai a RAFT-eljárásról

A RAFT-eljárást kipróbáló tanító szakos hallgatók körében írásbeli kikérdezést végeztem a tapasztalataikra, véleményükre vonatkozóan. A 27 itemből álló, nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet 20 válaszadó töltötte ki. A kapott eredményeket terjedelmi korlátok miatt nem áll módomban részletesen bemutatni, de a leglényegesebbnek tartott eredményeket közlöm.

Megkérdeztem a hallgatókat, hogy mit tartanak az eljárás gyengeségének. Ez egy nyílt végű kérdés volt, mindenki leírhatta a saját tapasztalatát, a válaszokat a 6. számú ábra szemlélteti. A legjellemzőbb válasz az volt, hogy a rutint, illetve a korábbi tapasztalatokat hiányolják mind tanulói, mind tanítói részről. A gyermekek számára (évfolyamtól függetlenül) teljesen szokatlan volt a feladat jellege, s mivel a pedagógusnak sem volt még tapasztalata az eljárás alkalmazásában, ezért mindkét félnek új élmény volt, ebből következően időigényes is, hiszen előzetes magyarázatot, közös feladatértelmezést igényelt a technika alkalmazása. Ez a hiányosság azonban kiküszöbölhető: amennyiben a RAFT-eljárás egészen a kezdetektől (előbb szóbeli szövegalkotási feladatok során, majd egy-két-három mondatos, később egyre hosszabb szövegek alkotása révén) bevezetésre kerül, akkor a tanulók rutinra tesznek szert, és néhány alkalmat követően magabiztosan kezelik majd a különböző szerepekből, címzettnek és formában történő szövegalkotást. A RAFT-eljárás gyengeségei között említették többen is, hogy túlságosan komplex feladat, ezért nehezen értik meg a gyerekek. A pedagógusjelöltek gyakran szembesültek azzal, hogy a diákok számára idegen az, hogy egy másik szerepbe helyezkedve szólaljanak meg, nehezen tudták beleképzelni magukat

a megszólaló helyzetébe, ezért előfordult, hogy bár a választott szerepből indították a fogalmazást, egy idő után mégis visszatértek az eredeti, tanulói nézőpontjukhoz. Ezt a nehézséget meglátásom szerint az ehhez hasonló, a fantáziavilágot megmozgató, belső képalkotást fejlesztő feladatokban való jártassággal, szerepjátékokkal, továbbá a drámapedagógia eszközeinek rendszeres alkalmazásával lehetne kiküszöbölni. Már első osztályos korban élhetünk azzal a lehetőséggel, hogy egy-egy báb vagy plüssállat szerepébe bújva szólaltatjuk meg a tanulókat, és így mesélhetnek élményeikről, az őket foglalkoztató problémákról, vagy alkothatnak véleményt. A párbeszédes szerepjátékok, egy-egy mesejelenet előadása vagy a kreatív versfeldolgozás is jó alkalom lehet a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére és a szereppel való azonosulás gyakorlására. Az íráskészség fejlődésének előrehaladtával érdemes ezeket a szóbeli produkciókat írásban is rögzíteni akár egyéni, akár kooperatív eljárások alkalmazásával közös produktumként, hiszen ezáltal rögzülhet a szóbeli és írásbeli szöveg megformálásának különbsége, valamint mind több és több rutinra tehetnek szert a tanulók az ilyen és hasonló feladatok megoldásában. Itt kell még megemlíteni a forma alkalmazásának nehézségét is. Minél korábbi életszakaszról van szó, annál nagyobb szükség van arra, hogy mintaszövegek is álljanak a tanulók rendelkezésére egy-egy szöveg formai sajátosságainak beazonosításához. A taneszközökben található szövegek képezik az alapját a szövegtípusok közötti tájékozódásnak, illetve sokat profitálhatnak a tanulók saját, illetve társaik fogalmazásának közös elemzéséből, megbeszéléséből, az elkészült szövegekre való reflektálásból. Az elkészült írásművek megosztásakor egy-egy fogalmazást (nem feltétlenül a legjobbakra gondolok) közösen elolvasva megbeszélhetjük, hogy hogyan lehetne javítani, átdolgozni, hogy a mese még inkább meseszerűvé váljon, a levél viselje magán a műfaj tartalmi és formai elemeit, a vers és a mondóka ritmusosabb legyen, csak néhányat említve az esetleges hangsúlyos szempontok közül.



6. ábra: A RAFT-eljárás gyengeségei a tanító szakos hallgatók véleménye szerint

A hallgatók arról is kifejtették véleményüket, hogy milyen erősségeit tapasztalták a RAFT-eljárásnak. Szinte minden válaszadó előnyeként emelte ki a technikának, hogy nagyobb szabadságot biztosít a tanulóknak, ezáltal motiválóbb, élménytelibb és aktívabb részvételre serkenti őket. Miután megértették a feladatot és belerázódtak, örömmel engedték szabadjára a képzeletüket, és alkottak az általuk meghatározott szerepből és formában, tehát problémamegoldás terén pozitív kihívásként élték meg a fogalmazást. A differenciálást is segíti ez az eljárás, hiszen a tanulók választhatták azt a szövegtípust, amelyik hozzájuk közelebb áll, ezáltal a sikerélmény lehetőségét is hordozza számukra. Ezenkívül nagyfokú koncentrációt igényelt részükről a teljesítés, és lehetőséget nyújtott az önkifejezésre.

Megkértem a hallgatókat arra is, hogy fogalmazzák meg az eljárás alkalmazása következtében saját maguk számára levont tanulságokat. A válaszokat a 7. számú ábra szemlélteti. Az egyik válaszadó így fogalmazott (1):

> (1) „A RAFT-eljárás alkalmazása során tartott óra számomra sok tanulsággal járt. Rájöttem, hogy a különböző szerepekben betöltött alkotó feladatok nagyban hozzájárulnak a tanulók motivációjához és kreativitásához. Emellett fontosnak tartom, hogy a feladatok megfelelően legyenek differenciáltak, hogy minden tanuló megérthesse és teljesíthesse azokat. Továbbá, az óra utáni visszajelzések alapján láttam, hogy a diákok nagyon élvezték az órát, ami számomra leírhatatlan öröm volt."

Visszatérő válasznak számított, hogy több időt kell szánni a technika bevezetésére, fokozatosság szükséges az életkori és az egyéni sajátosságoknak megfelelően, sok-sok gyakorlással és az eljárás alkalmazásában való rutin kialakításával a hatékonysága fokozható. Megfelelő tapasztalat és rutin birtokában az olyan órák, melyeken a RAFT-eljárást alkalmazzák, élményt jelentenek a diákok számára, motiváló hatással bírnak, ahol a tanulók kreativitása és problémamegoldó készsége fejlődik.



7. ábra: A RAFT-eljárás alkalmazásának tanulságai a tanító szakos hallgatók véleménye szerint

Arra a kérdésre, hogy alkalmazná-e a RAFT-eljárást saját pedagógiai gyakorlatában, a válaszadók 27 százaléka nemmel, 73 százalékuk igennel felelt. Akik nem tervezik beépíteni saját módszertani repertoárjukba, azzal indokolták a válaszukat, hogy nagyon időigényes, ezért nem látnak rá lehetőséget, illetve az alsó tagozatos diákokat nem tartják elég érettnek, rátermettnek a technika használatára. Pozitív megerősítésként értékelem, hogy jóval nagyobb arányban vannak olyan tanító szakos hallgatók a válaszadók között (közel háromnegyedük), akik szeretnék alkalmazni a RAFT-eljárást a jövőbeni pedagógiai praxisukban. Indoklásként olyan visszajelzések érkeztek, hogy ha rendszeresen alkalmaznák a technikát, fogékonyak lennének a gyerekek, és egy idő után gördülékenyen zajlana a feladatmegoldás; ezenkívül a gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a véleményalkotást és a problémamegoldást fejlesztő eljárásnak tartják. Azért is alkalmaznák még, mert motiváló, érdekes, gondolkodtató tanulási környezetet teremt, ötvözhető interaktivitással, szerepjátékkal, s mert alkotó írásra ad lehetőséget.

4. Összegzés

Tanulmányomban a folyamatalapú írást támogató technikák közül a RAFT-eljárás alkalmazhatóságának lehetőségeit vizsgáltam tanító szakos hallgatók bevonásával 1–6. évfolyamon. Az elméleti szakirodalom és a vizsgálat eredményei is azt a nézetet erősítik, hogy nagyobb teret kellene biztosítani a folyamatalapú írásnak tantárgyközi feladatként, különböző, az aktuális tananyaghoz illeszkedő témákban. A folyamatalapú írást a rendszeresen végzett szóbeli szövegalkotást fejlesztő gyakorlatok támogatják, mint ahogy a RAFT-eljárás bevezetése is ezeken alapul. A fokozatosság, a rendszeresség, a rutin azok a kulcsszavak, melyek mentén a RAFT-eljárás hatékonysága fokozatosan növelhető. Az írásomban bemutatott technika csak egyetlen a folyamatalapú írást hatékonyan támogató eljárások közül. Korábbi tanulmányomban (Magyar 2022) bemutattam a „jelentés írása különböző források alapján" technika alkalmazási lehetőségeit, és terveim között szerepel további eljárások gyakorlatcentrikus vizsgálata. Bízom abban, hogy azok a tanító szakos hallgatók, akik széles módszertani repertoárral érkeznek hivatásuk küszöbére, és bátran nyúlnak a folyamatalapú írást segítő RWCT-technikák alkalmazásához, sikerélményekhez jutnak majd a fogalmazástanítás terén, és elmondhatják majd, hogy tanítványaik többsége nem csupán az asszociatív és a performatív írás szintjére jut el 4., 5. vagy 6 osztályos korára, hanem a kommunikatív, de akár az egységes vagy az episztemikus szövegalkotás magas fokára is.

Irodalom

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Pécs: PTE.

Bereiter, Carl – Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: L. Erlbaum Associates. 73–93.

De Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production.* Norwood: Ablex.

Flower, Linda – Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: L. Erlbaum Associates. 3–30.

H. Molnár Emese 2013. Kooperatív módszerek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában. In Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit Emese (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan.* Komárno: International Research Institute. 201–211.

Horváth Zsuzsanna 2009. Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése. Tanulmányok az érettségiről: Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Budapest: OFI. 323–351.

Kisné Bernhardt Renáta 2011. „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak": avagy két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűdjének összehasonlítása. *Acta Beregsasiensis* 10/2: 37–56.

Kisné Bernhardt Renáta 2012. *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban.* Doktori disszertáció. ELTE PPK.

Koós Ildikó (szerk.) 2014. *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Magyar Ágnes 2022. A folyamatalapú írást támogató eljárások alkalmazási lehetőségei 1–6. évfolyamon: fókuszban a „jelentés írása különféle források alapján" technika. In Gombocz Orsolya – Juhász Márta Klára – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 202–212.

Magyar Ágnes 2023. RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15.* Budapest: Hungarovox Kiadó. 113–122.

Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia* 96/2: 139–156.

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia.* 5/1: https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357 (2022. 06. 22.)

Tóth Beatrix (szerk.) 2003. *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése.* Budapest: ELTE TÓFK.

Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia.* 1/1: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 (2022. 06. 22.)

Internetes hivatkozások

W1: A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Magyar Bölcsődék Egyesülete. https://magyarbolcsodek.hu/hu/alapprogram/ (2023. 04. 23.)

W2: Kerettanterv 2020a. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2023. 04. 23.)

W3: Kerettanterv 2020b. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2023. 04. 23.)

W5: ÓNOAP 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor (2023. 04. 23.)