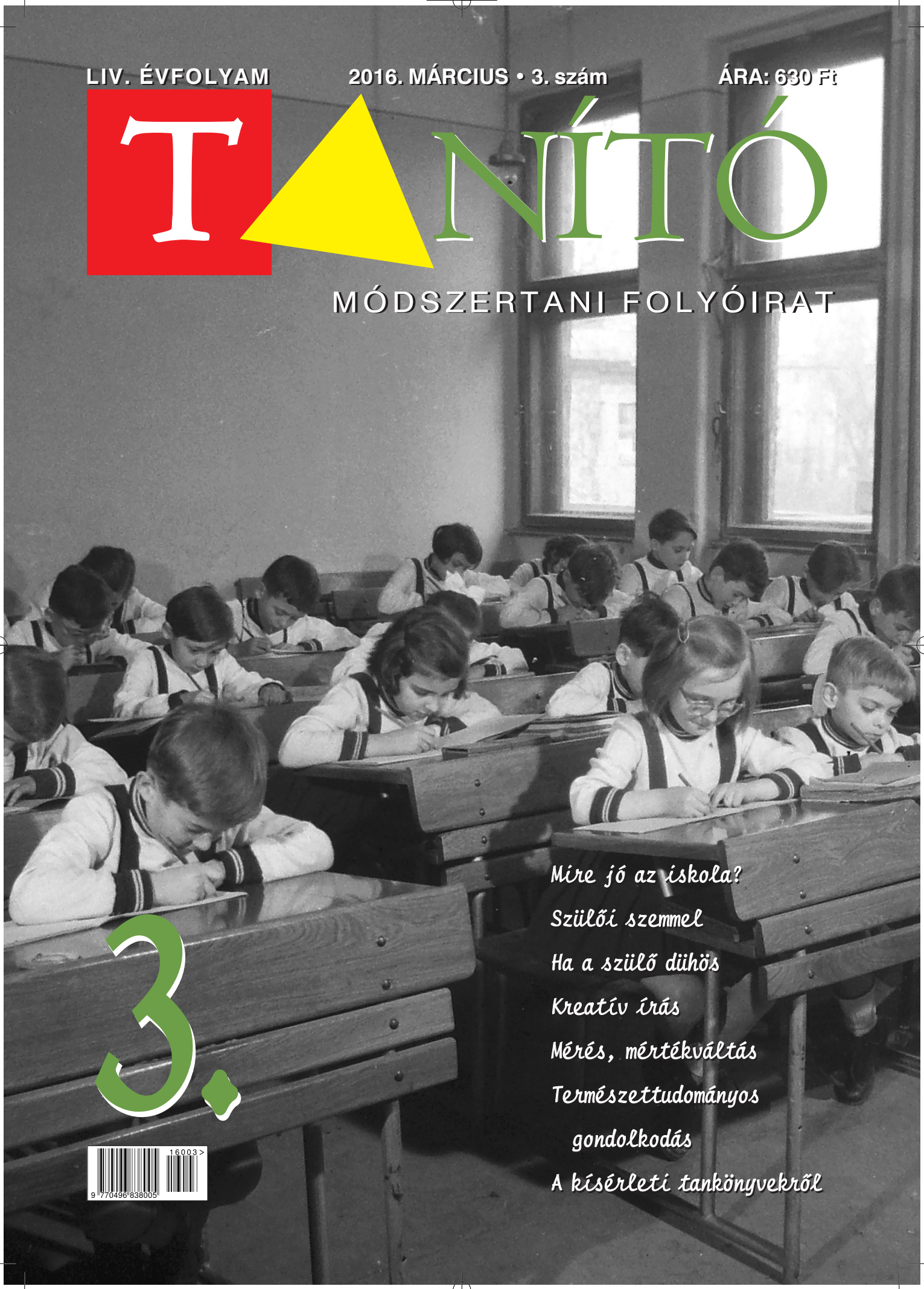
TanÜtÜ_2016_03_B1.qxd 2016.02.23. 13:01 Page 1

LIV. ÉVFOLYAM 2016. MÁRCIUS • 3. szám ÁRA: 630 Ft

TANÍTÓ

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT



3.

Mire jó az iskola?
Szülői szemmel
Ha a szülő dühös
Kreatív írás
Mérés, mértékváltás
Természettudományos gondolkodás
A kísérleti tankönyvekről

16003>
9 770496 838005

TanÜtÜ_2016_03_B2.qxd 2016.02.24. 8:23 Page 1

TARTALOM

Dr. Munkácsy Katalin–Fejér Zsolt: Jelentésteremtés 1
Pintérné Mirza Anna: Szülői szemmel 3
Csillag Ferenc: Párhuzamos történetek 6
Korányi István: Nem csak magunk közt 9
KÖNYVSAROK – „Beszélni: helyesen, pontosan, érthetően, választékosan – csak így érdemes” . . 11
D. Kenedli Eszter: Anyanyelvi figyelő 13
G. Gődény Andrea: Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak... 15
C. Neményi Eszter: Mérés, mértékváltás (2.) 18
Munkácsy Katalin: Kézműves Matematika (4.) 22
Korom Erzsébet–Nagy Lászlóné: A természettudományos gondolkodás fejlődése és fejlesztése az iskola kezdő szakaszában (1.) 24
Szabó Eszter: A mi kis „emberkénk” 28
Bosányi Éva: Tapasztalatok az új, kísérleti tankönyvekről 30
Fonyódi Gábor: Detektíviskola 32

FIGYELEM! A TANÍTÓ folyóiratot újra megrendelhetik az iskolák a tankerület engedélyével. Fontos, hogy a lap megtalálható legyen minden iskolai könyvtárban!

TANÍTÓ
MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

2016. MÁRCIUS • 3. szám

Főszerkesztő: Fejér Zsolt
A kiadásért felel: a Sprint Kiadó ügyvezetője
Marketingigazgató: Mester Tamás
mester.tamas@sprintkiado.hu
Szerkesztőség és kiadó: 1137 Budapest, Újpesti rkp. 7.
telefon: 237-5060,
fax: 237-5069
e-mail: tanito@sprintkiado.hu
Hirdetésfelvétel: ifj. Machos Ferenc
telefon: 06 (1) 237-5060,
06 (30) 335-2949
fax: 06 (1) 237-5069
e-mail: hirdetes@sprintkiado.hu

ELŐFIZETÉSÉT RENDELJE MEG A KIADÓNÁL:
- *telefonon:* 237-5060,
- *e-mailben:* elofizetes@sprintkiado.hu

Éves előfizetés ára: 6300 Ft (10 megjelenés).
Kéziratokat nem őrzünk meg és nem adunk vissza!
Nyomás: Pauker Nyomdaipari Kft.
magyar nyomdatermék NYOMDA- ÉS PAPÍRIPARI SZÖVETSÉG
Felelős vezető: Varga Szilárd
A hirdetések tartalmáért felelősséget nem vállalunk!
ISSN 0496-8387
Előfizethető a Magyar Posta Zrt.-nél is az ország bármely pontján közvetlenül a kézbesítőknél, a postahivatalokban, valamint a Központi Hírlap Irodánál:
1087 Budapest, Orczy tér 1. Postacím: 1900 Budapest.
Telefon: 477-6300 vagy 06 (40) 565-656 és hirlapelofizetes@posta.hu címen.

A HATÁRON TÚLI TERJESZTÉSBEN KÖZREMŰKÖDIK:
NEMZETSTRATÉGIAI KUTATÓINTÉZET

Címlapfotó: Fortepan, Kotnyek Antal, 1962

E számunk szerzői: **Bosányi Éva** tanító, Scheiber Sándor Gimnázium és Általános Iskola Budapest; **C. Neményi Eszter,** Budapest; **Csillag Ferenc** közoktatási szakértő, Budapest; **D. Kenedli Eszter** közoktatási szakértő, Budapest; **Fejér Zsolt** tanító, szerkesztő, Perbál; **Fonyódi Gábor** tanító, Budapest; **Dr. G. Gődény Andrea** adjunktus, ELTE TÓK, Budapest; **Korányi István** ny. családgondozó, tanító, Győr; **Dr. Korom Erzsébet** egyetemi docens SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszék, Szeged; **Dr. Munkácsy Katalin** egyetemi docens, ELTE TTK, Budapest; **Dr. Nagy Lászlóné** egyetemi adjunktus SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport, Szeged; Szabó Eszter tanító, **Pintérné Mirza Anna** grafológus, pedagógus, Budapest; **Szabó Eszter** tanító, Lánycsók.

Reflexi1.qxd 2016.02.23. 13:16 Page 1

Jelentésteremtés – avagy a gyermeki megértés titkai

Dr. Munkácsy Katalin és Fejér Zsolt eszmecseréje a Tanító 2016. februári számában megjelent írás apropóján

Mottó: „Ha modern pedagógusok akarunk lenni, meg kell fejtenünk az eddig még megfejthetetlen talányt, ismernünk kell a megértés titkát.”
Karácsony Sándor: Magyar nevelés

Szinte minden egyébnél fontosabbnak tartom, hogy módszertani kérdésekről folytassunk eszmecserét. Valódi párbeszédet, melynek során egyfelől összefoglaljuk saját tapasztalatainkat, másfelől értő figyelemmel hallgatva megismerjük és mérlegeljük másokét. Dr. Munkácsy Katalinnal folytatott levelezésünk közzétételével az a közös szándékunk, hogy másokat is inspiráljunk gondolatainak megfogalmazására. Érdeklődéssel várjuk az Önét is: tanito@sprintkiado.hu *(A szerk.)*

Kedves Zsolt!

Olvastam a februári számban az írásodat. Az alsós tantervet javítani kellene. Most sok helyen túlzsúfolt, és módszertanilag sem eléggé megalapozott, nincs tekintettel a gyerekek sokféleségére, nem eléggé segíti a pedagógusokat abban, hogy az adott gyerekek számára optimális megoldást keressék és találják meg.

Az én kerülő utam.

A szépen kidolgozott, szabályos csoportmunka addig szükséges, amíg a gyerekek beletanulnak, illetve évente néhány rendkívüli alkalommal. Az órák normális menetében nem csoportmunkát kellene szervezni, hanem meg kellene engedni a gyerekeknek, hogy az önálló munkát megbeszéljék társaikkal. És ebbe belefér szinte minden, amit a csoportmunkától várni lehet, ugyanakkor kikerüljük a sok mesterkélt elemet.

Az egész aktivizáló módszertanról az a véleményem, hogy nem cél, hanem eszköz.

A sokéves iskolai munka hatására el kellene érni, hogy a leendő felnőttek képesek legyenek egy egyórás, jó előadást végighallgatni, magukban válaszolni az elhangzó – költői – kérdésekre, képesek legyenek maguk is kérdéseket megfogalmazni, stb. Erre a magyar hagyományos frontális munka nagyon alkalmas lehet, ezt az angolok *interactive whole class work*-nak nevezik, és hihetetlennek tartják, hogy erre sok magyar pedagógus képes. A sok-sok csoportmunkát, stb-t nyugaton azért találták ki, hogy azok a gyerekek, akik a beszélgetésen alapuló tanulásra nem képesek, mégiscsak tudjanak haladni. Nálunk az elitiskolákban vezették be az új, gyerekeket foglalkoztató módszereket, ahol tulajdonképpen nem is volt rá szükség, hiszen ott a gyerekek értenek a szóból, csak a puszta, illusztrálatlan, eljátszatlan szóból is.

Mindezt annak ellenére írom, hogy a gyerekek tevékenykedtetéséért küzdök, mivel egyrészt jelentős részüknek valóban szükségük van rá, másrészt a matematika művelése során bizonyos helyzetekben a matematikusok is élnek vele.

Viszont amikor a gyerekek tényleg dolgoznak, az mindig kiszámíthatatlan, merre vezet, mennyi időt igényel. Ezt lehetetlen 8 percekbe betervezni.

Egy ilyen tervezett, a terv szerint megvalósuló óra színház, a hospitálóknak, a nézőknek szóló bemutató, ami ötleteket vet föl. Az igazi tanulás nem ilyenkor történik.

Sok összevont tanulócsoportos kis iskolában dolgoztam egy hosszabb kutatás keretében. Ott sok közvetlen tapasztalatot tudtam begyűjteni.

Meg olvastam cikkeket angolul arról, hogy az órák szabványos menetében nem folyik valódi kommunikáció, így meg mit ér az egész?

Persze ezek a vizsgálatok nagyon bonyolultak. Bebizonyítani, hogy nincs valami, az nagyon nehéz. Hosszú idő, sok óra rögzítése, sok, ezeket követő mélyinterjú a tanárokkal és a tanulókkal, kell hozzá, és még mindig csak esettanulmányoknál tartunk.

Szervusz, Kati

Kedves Kati,

nagyon köszönöm, hogy megosztottad velem a gondolataidat, fontos ez nekem!

Lehet, hogy írásomban túlságosan leegyszerűsítettem a kérdést, de arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy az elmélyült játékhoz-tanuláshoz-munkához, a felmerült kérdések megbeszéléséhez idő kell, mégpedig nem kevés, s ezt a magam részéről kulcsfontosságúnak tartom. S épp ez az, amit a legkevésbé biztosítunk az iskolában.

Én is úgy gondolom, hogy a frontális oktatásban való sikeres részvételhez el kellene juttatnunk a gyerekeket. A kérdés csak az, hogy milyen út vezethetne erre az eredményre? Azt hiszem, például egészen mást kellene velük csinálnunk alsó tagozaton ahhoz, hogy majd 7–8. osztályra érdeklődéssel, aktív figyelemmel hallgassanak egy előadást.

Pályám során a legkülönbözőbb szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekkel dolgozhattam, a cigány gyerekektől a gyakorló iskola elit társulatáig volt minden, s ennek alapján látom úgy, hogy folyamatosan gyerekek tömegeit veszítjük el, mert nem a megfelelő utat választjuk; szinte semmit nem akkor és nem úgy csinálunk velük, ahogyan az hosszú távon a hasznukra válhatna. Abnormálisnak tartom, hogy felső tagozatra „kiégett", az iskolai feladatok elkerülésének gazdag eszköztárával felvértezett, „öreg" iskolások tömegeit képezzük ki. Épp azzal, hogy a rengeteg tanóra és házi feladat ellenére arányaiban hihetetlenül kevés valódi tanulásra adunk alkalmat.

Barátsággal, Zsolt

Kedves Zsolt!

Egy kicsit oldalról, egy kis részt érintve válaszolok. Most nem vagyok benne az alsó tagozat mindennapi életében. De én úgy gondolom, hogy a tanítók nagyon sokat tehetnének a gyerekek túlterheltsége ellen a mostani körülmények között is. Bár cáfolom magam, a mostani körülmények számukra is megnehezítik, hogy a tanítók erről gondolkozzanak, beszélgessenek, ilyen előadást hallgassanak.

Szóval szerintem – nem a gyerekek értékelése érdekében, hanem a saját tájékozódásuk kedvéért – ősszel meg kellene kérdezni, hogy mire emlékeznek az elmúlt év anyagából. Ehhez képest kellene tervezni ugyanazt a tananyagot. Mivel a gyerekek abból, amit mi tanítunk, nagyon kevésre emlékeznek, a tananyag egyes részéről csak lazán mesélni kellene, és nem feleslegesen gyötrődni. Az így megmaradó időben pedig más részeket rendesen, soksok gyerekmunkával megtanítani.

Szerintem volna idő, csak másképp kéne beosztani. Néha nekem, mint tanárnak is annyira hosszú egy-egy óra, egy-egy hét. Sokszor egyáltalán nem azt érzem, hogy jaj, semmire nincs idő.

És a verseny. Szerintem a túlterhelés másik oka, hogy a gyerekeknek egymást kell kíméletlenül megelőzni, legyőzni, mert nem bővülnek, hanem szűkülnek a továbbtanulás lehetőségei. De ez a jók ügye, ezzel nem szabadna kínozni mindenkit. Hacsak azért nem kínozzák a „rossz tanulókat", hogy ezzel fegyelmezzék a jókat, a jók megérezzék, hogy érdemesebb jó tanulónak lenni, mint rossznak. A lustasága miatt így nem kell közvetlenül az osztály élmezőnyét macerálni.

És még egy. A nehéz feladatok. Azokat azért találták ki, hogy a jobbak, tehetségesek, sikeresek se unatkozzanak, hiszen a semmittevéstől visszafejlődnének. A nekik szánt nehéz és önálló munkára szánt feladatokon keresztülverni az egész osztályt, mindenkinek rossz. A jók ugyanúgy tovább unatkoznak, a gyengék értelmetlenül szenvednek.

Jól esett beszélni egy kicsit ezekről a dolgokról, amelyek engem annyira foglalkoztatnak. Egyáltalán nem gondolom, hogy leegyszerűsíted a problémákat. Azért írtam, nem ellenkezésül, hanem kihasználva a számomra adódó alkalmat, mert jó szakmai kérdésekről – azért is így írom – eszmét cserélni.

Szervusz, Kati

Kedves Kati,

azt hiszem, a lényeget - hogy módszertani szempontból nagyon sok mindent másképpen kellene csinálnunk - hasonlóképpen látjuk. És igen, nagyon sok múlik rajtunk, tanítókon. Még ma is tehetnénk sok mindent. De jóval kevesebbet, mint a korábbi keretek között. S ez korántsem jelenti, hogy pozitívan értékelném a megelőző időszakot. (Az én szememben hatalmas felelősség terheli a 2010 előtti összes oktatáspolitikai kurzust azért, amilyen meggondolatlanul, sem a körülményekkel, sem a szakmai konszenzus megteremtésének alapvető szükségességével nem törődve nyomtak le mindent a pedagógustársadalom torkán, amit üdvözítőnek tartottak. A legújabb változtatást vezénylők valós helyzetképet festettek munkájuk kezdetén, amikor azt hangoztatták, hogy a pedagógusok tömege és a közvélemény nagy része is mögöttük áll.)

Elkeserít, hogy ma, amikor a tanítóknál közvetlenebbül senki sem látja, mekkora teher a 6–7 éves gyerekeknek a délelőtti 5 tanóra, majd még a fejlesztőfoglalkozás, sokan mindezek fölött adnak olyan mennyiségű egyenleckét, melynek elkészítése a délutáni órákban a gyerekek sokaságának újabb, keserves megpróbáltatás, s gyakran további 1-1,5 órát jelent. Ez nemhogy értelmetlen, hanem szerintem súlyos károkat okoz. Mert a kicsik túlnyomó többsége életkori sajátosságainál fogva meg akar felelni nekünk, teljesíteni szeretné az elvárásainkat, szinte visszaigazolva, hogy nincs is itt semmi baj. Nem fizetünk kevesebb árat mindezért, minthogy felsős korára a többség már professzionális védekező stratégiát dolgoz ki a számára tökéletesen értelmetlennek tűnő iskolai feladatok elhárítására. Mi pedig azt hisszük, ezeket a gyerekeket már nem is érdekli semmi… (Pedig dehogynem; a minap egy 8. osztályba pottyantam be helyettesíteni tanító bácsiként, ahol a szenvedélybetegségek témájában kellett órát tartanom. Abban a pillanatban, ahogy megérezték, hogy nem a tankönyv szövege foglalkoztat, hanem az ő gondolataikra vagyok kíváncsi, éppoly érdeklődéssel figyeltek társaikra és rám, mintha nem kötelező iskolai penzumot teljesítenénk.)

Hogy hogyan lehet egy elsősnek napi 7-8 órája? A törvény általános szabálya szerint 1–3. évfolyamon a kötelező és választható órák száma a 6 órát nem haladhatja meg. Ebbe az időkeretbe ugyanakkor nem számítható bele a mindennapos testnevelés, a fejlesztő és felzárkóztató, valamint a tehetséggondozó foglalkozás.

Miért nem számítható bele a tanulók napi terhelését korlátozó óraszámba egy elsős, 6 éves gyerek felzárkóztató foglalkozása, melyen az *Ú* és *V* betű összeolvasásában próbál neki segítséget nyújtani a tanítója? Mindannyian láttunk már gyereket, aki keményen küzdött, arcizmát megfeszítve koncentrált, hogy az *Ú*-t az *Ó*-tól megkülönböztető ajakállást megtalálja? Milyen szakmai érvek sorakoztathatók amellett, hogy ez szabadidős tevékenység volna? És tényleg nem értjük, hogy egy testnevelés óra és a szabad, udvari játék között mi a különbség?

Minderre pakolják rá közülünk, tanítók közül sokan az értelmetlen, eltúlzott mennyiségű házi feladatot. Ami ráadásul hibátlan legyen, mert *„a házi feladatban nem lehet hiba!”* Így, beleírva a gyerek füzetébe, hogy a szülő is jól lássa.

Szóval nagy a tanítók felelőssége ma is, de mégis van különbség az előző és mostani körülmények között; röviden úgy tudnám összefoglalni, hogy a korábbi rendszer sem segítette a hatékony munkát, de legalább nem akadályozta azt, aki akart és tudott élni az egyéni tanulási utak bejárását szolgáló módszertani szabadsággal. A mai rendszer akadályozza mindezt, így aztán még apró lépésekben sem várható, hogy az értelmes, megalapozott gondolkodás a módszertanról az iskolai gyakorlat központi kérdésévé váljon. Pedig mi másról kellene beszélnünk, ha nem erről?

Közoktatásunk módszertani problémái – ahogyan Karácsony Sándor 1943-ban megfogalmazott szavai is sejtetik – nem tegnap keletkeztek.

Manapság, amikor a közvélemény a megszokottnál nagyobb figyelmet szentel a gyerekeink iskolai életének, semmit sem tartok annál fontosabbnak, minthogy szakmánk képviselői - esetünkben az alsó tagozatos tanítók - legalább alapkérdésekben képesek legyenek közös nevezőre jutni. Ezért vállaltam a Tanító szerkesztésével járó terheket, s minden erőmmel ezt igyekszem szolgálni.

A kiemelt figyelem talán kezdete lehet annak, hogy végre jelentőségéhez mérten foglalkozzunk az iskolával. De azzal nem áltatnám magunkat, hogy a többséget a módszertani problémák feszítik leginkább. Attól tartok, hiába az utóbbi évtizedek tudományos kutatásai, sokan még akkor is felesleges hókusz-pókusznak tartanak mindent, ami nem illik bele a tanulás fogalmáról alkotott régi, évszázadokkal korábban kialakult képbe, ha az a helyén van, s valóban a hatékony tanulás egyik eszköze lehetne. Így pedig - változtassunk bármit is a kereteken - nem fogunk sokkal előrébb jutni.

Nem érzem, hogy iskoláink napi gyakorlatát jobban meghatározná a gyermeki megértés titkáról való tudásunk, mint Karácsony Sándor idejében. És szerintem ez katasztrófa…

Barátsággal, Zsolt

Pintérné Mirza Anna

Szülői szemmel

Iskolaérett lett a fiam. Okos, mozgékony, érdeklődő. A tél kezdetéig még élt bennem egy kis remény, hogy még egy évet az oviban tarthatom. De szerettem volna… nem is tudom mit. Haladékot kapni. Bízni, hátha épp jövőre csökkennek az elvárások a kisiskolásokkal szemben.

Úgy tűnik, ő készen áll. Készen a tanulásra, készen az információk befogadásra, készen arra, hogy kitartson, önkontrollt gyakoroljon. De készen áll másra is?

Azt hiszem, a legfőbb problémája a kis elsősöknek – és a tanítóknak – az, hogy az oviból kilépve szinte nincs átmenet az újfajta követelményrendszerbe. Még az első hónapban lehetünk ugyan rugalmasak, játszhatunk és mozoghatunk sokat akár a tanórák rovására is, de aztán bele kell vágni az érdemi munkába, mert a tananyaggal haladni kell.

Micsoda szerencsém van – irigykednek is sokan –, hogy a kerület legjobb eredményeit felmutató iskolába kerülhet a fiam. Én mégis megrettentem. Főleg azért, mert nap mint nap tapasztalom, milyen nehezen veszik az akadályokat a kisdiákok. És hogy mennyire megsza-

porodnak november végére a magatartási problémák. Hogy csökken a motiváció az 5. órára, és milyen eszközöket kell bevetni, hogy munkára bírjuk még a napköziben is.

Budán lakunk. Elég sok iskola van a környéken, válogatni lehet bőven – gondoltam. Aztán mégiscsak meglepődtem. Az egyik sporttagozatos, a másik művészeti, a harmadikban matekórák növelik az alapóraszámot, a negyedikben pedig, ahol én magam dolgozom, az angol nyelv a kiemelt.

Mit mondjak neki, ha lekoppan majd a feje délután, de még feladata van? Mit mondjak, ha játszani szeretne? Mit mondjak, ha azt mondja: Anyu, annyira fáradt vagyok?

Hetekig vívódtunk, informálódtunk, vajon melyik a legcsaládiasabb iskola a kerületben, ami viszonylag közel van? Hol a legrugalmasabbak a tanítók? Hol a legkevesebb a házi feladat? Elég hamar be kellett látnom, hogy nagyjából hasonló elvárásokkal találkoztam. Nem a plusz angol lesz az igazán megterhelő.

Egy dolog vigasztal: nagyon-nagyon kedves tanító nénik fogják őt várni.

De mit tehet egy pedagógus ma? Mennyiben tud rugalmas lenni? Veszélyezteti a szakmai megítélését, ha lazít a szabályokon? Kritika fogja érni a szülő részéről, ha nem tudja tartani a tempót – mert a fáradt gyereket a 6. órában inkább levegőzni viszi? Támogató-e a vezetőség? Vagy az igazgató túlontúl szabálykövető?

A tanítóra dupla nyomás nehezedik. Egyrészt közalkalmazottként egy részletesen kidolgozott alaptantervet kell követnie meghatározott óraszámban, meghatározott tankönyvekből, adott tárgyi feltételekkel és gyereklétszámmal. A mozgástér meglehetősen kicsi. Másfelől a szülők is igénylik, hogy a gyerekük már a lehető legkorábban plusz képzést kapjon. Természetesnek veszik, hogy az oviban lehet szakkörre járni, a zeneovitól kezdve a játékos angolon át a dzsúdóig mindenből lehet választani – és választanak is. Lássuk be, a szülők jelentős része úgy hiszi, hogy a gyereke lemarad, ha kimarad. Mintha a gyerekeink állandó versenyben lennének egymással.

Versenyben – miféle versenyben? Nézőpont kérdése, hogy mi az érvényesülés útja. A boldogság, az elégedett élet, a jó munkahely, a biztos anyagi háttér nem az iskolákban jól teljesítők kiváltsága lesz.

Mi magunk döntjük el, milyen jövőképet festünk a gyermekünknek. Ha azt mondjuk neki, hogy tanulj, mert két nyelvvizsga, diploma és tanulmányi versenyek nélkül semmire nem mész, akkor mi magunk helyezzük a kisiskolás vállára a nyomást. A szülő szemében sokszor a 4-es érdemjegy is már kudarc, javítani való… Ha a szülő maga is retteg, mikor a gyereke nem tűnik tehetségesnek, ha a teljesítménye „csak” egyenletes: maga a gyerek is szorongóvá válhat. Elhiszi, hogy nem elég, amit nyújtani tud. Két lehetőség adódik: vagy maximalista és görcsös lesz, vagy lázadó. Lázadó, aki tulajdonképpen már fel is adta. Aki már 8 évesen „tudja”, hogy neki nem fog menni. Kár is küzdeni, felesleges az energia.

Lássuk be, az általános iskolák azért szakosodnak, azért építenek be az órarendbe extra foglalkozásokat, mert erre van igény. Bizony, mi szülők választjuk ezt – a gyerekeinknek! Aztán meg csodálkozunk, hogy nincsen a környéken sima iskola, ahol hírből sem ismerik a 7. órát!

De valamit azért igenis tehetünk mi, pedagógusok! A tanító személye, hozzáállása, életkedve, gyerekszeretete átszínezi az iskolában töltött hónapok hangulatát. A jó pedagógus és az intuícióira hallgató szülő is tudja, hogy mi kell a gyereknek. Sok-sok mozgás, élmény, kaland, ritmus, bíbelődés, ugrálás, kirándulás – és persze a közösség. Rávezetni őket arra, hogy a világ egy nagyon-nagyon izgalmas hely. Kíváncsivá tenni. Sikerélményt adni a tanulásban. Értékelni a kreativitást.

A tanár is szeretne megfelelni. Az igazgatónak, a szülőnek – nem csak magának. Szeretne megfelelni a felvételi követelményrendszernek is – hiszen az ő lelkiismeretét nyomja majd, ha az írásbelin olyan kérdést tesznek fel, amit tanítania kellett volna, de nem tartotta a tanmenetet…

Dohogunk, elégedetlenkedünk, de aztán mégiscsak tesszük a dolgunkat – lehetőségeinkhez mérten. Ki mennyire tudja frissen, érzékletesen, érdekesen tálalni a SOKAT. Az általános iskolák pedig – körzetességük okán – nagyon is vegyes képességű, szorgalmú gyerekeket fogadnak be. Egy szintre hozni őket lehetetlen. Mindent megtanítani az órákon szintén az. Influenzajárvány idején a tananyaggal rendesen haladni képtelenség. Az 5. óra után meg minden már csak küzdelem…

Nem marad más, mint a remény: hátha a gyerek délután pótolja, amit nap közben nem tett meg. Hátha otthon összeszedi magát és gyakorol. (Este, a szakkör után persze.) Hátha a szülők még leülnek vele… Így marad a lehetőség: a házi feladat.

A minap a félévi értekezleten hallottam a panaszos felszólalást, hogy: „Kollégák, túl kevés a házi feladat!” Felnevettünk, pedig egyáltalán nem volt vicces. Inkább groteszk. Hogy probléma az is, ha nincs lecke.

A napközis tanár is küzd. Azzal, hogy mekkora a jövés-menés. A hazajárósok 3-kor, a korrepetálásra igyekvők fél 4-kor, negyed óra múlva meg a karatésok, közben kettő gitárra, egy szavalóversenyre indul, pakol, zörög, kérdez és elköszön, de az első turnus már jön is vissza, és még csak akkor áll neki a feladatának, mikor a többi már végzett. Legyünk őszinték – tanulni, memorizálni nyugalom hiányában az iskolában nem nagyon lehet. Közös foglalkozást tartani sem. Kézzel készített díszek, csapatjátékok, felzárkóztatás… Hogyan, ha a gyerekek csak jönnek-mennek? A maradék meg széthúz. Vannak, akik már 20 perc alatt készen vannak, másokat visszaküldök a hibáikat javítani, néhányan meg segítségre szorulnak, muszáj velük foglalkozni. És az alapzaj egyre csak nő, míg valami feladatot ki nem osztok – de ez nem megoldás. Én együtt szeretnék lenni velük!

A házi feladat mennyiségének a növelése átmeneti segítség csupán. Segítség a délutános kollégának, hogy könnyebben lefoglalja a napköziben maradókat. És segítség a gyereknek is, hogy a délelőtt tanultakat rögzítse, most már önállóan begyakorolja. Segítség lenne, de egyre kevésbé az. Mert a gyerek unja. Elfárad délelőtt, és még délután is írnia kell. Egy kis fogalmazás, két rajz, a 6-os és 7-es feladat a matekkönyvből, a szófajok szétválogatása a munkafüzetből. Unalmas, unalmas, unalmas. Nincs hozzá kedve. És ugyan miért is lenne? És mégis leckét adunk nekik.

Elgondolkodtatok már azon, hogy feltétlenül szükséges-e? Nem lehet legalább a délutáni elfoglaltságaikon könnyíteni kicsit? Hogy legyen ideje arra, amihez igazán van kedve! Látom, hogy csillogó szemmel pakol, mikor arról van szó, hogy végre mehet, mert kezdődik a balett, a kajakedzés. Vagy ellenkezőleg: húzza az időt, lassan készülődik, hirtelen megéhezik még, mikor szolfézsról vagy néptáncról van szó, hogy a korrepetálásról ne is beszéljünk. Mindenesetre a tendencia az, hogy délutánonként a szülő még ide-oda hordja a gyerekét, a kötött foglalkozásoknak koránt sincs vége. Tudjuk ezt mi pedagógusok is, és mégis… Valahogy az óra lezárásához hozzátartozik a lecke feladása.

Mostanában egyre többször hangzik el a felismerés: nem a tudásanyag birtoklása tesz majd minket sikeressé. A tankönyvben leírtak egyre távolodnak a hasznosíthatótól. És hogy nem a versenyhelyzet motiválja a kisdiákokat. Legalábbis általánosságban nem.

Kedvet kellene csinálni inkább. Kedvet ahhoz, hogy figyeljenek órán. Kedvet: együtt dolgozni a többiekkel. Nem versenyezni, nem visszaadni azt, ami elhangzott – hanem használni. Szép lassan ráébreszteni őket arra, hogy a tanulás tulajdonképpen jó móka! Jó, mert sokkal jobbakat lehet játszani, ha többet tudunk. Sokkal szebb alkotások születhetnek, ha együtt találjuk ki a tanterem dekorációját; sokkal jobb együtt énekelni, ha egyikünk tud gitáron kísérni; sokkal vagányabb lesz a farsangi műsor, ha szuper jó zenéket tudunk összeválogatni hozzá.

Azt hiszem, mi magunk is tudjuk a választ. Szülőként talán az a legfőbb elvárás az iskolával szemben, hogy a gyerekünk biztonságban érezze magát. Szeresse a tanító nénit és szeresse az osztálytársait. Jókat lehessen játszani, ne legyen agresszió, csúfolódás, irigykedés, lökdösődés, árulkodás, kiközösítés… A másik pedig, hogy a gyerekem görcsösség nélkül tanuljon meg írni-olvasni-számolni. Higgyen abban, hogy képes megoldani egy matekpéldát. Hogy a kudarc ne kedvetlenítse el. Hogy ne csapja be a könyvet azzal a keserűséggel, hogy nekem úgysem megy. Vagy ne sírjon a fáradtságtól, ha helyesírási hibák csúsztak a fogalmazásba, ezért újra át kell néznie.

Én hiszem, hogy nem a házi feladat fogja a gyerek teljesítményét növelni. A megfelelni vágyók megcsinálják. A szüleiktől tartók egynehány évig még igen. A renitensek meg – amint lehet – kibújnak a kötelezettségük alól. Óra előtt a mosdóban lemásolják, amíg még adnak a látszatra. Hogy aztán mi lesz? Motiválatlanság, amivel nehéz lesz felvenni a harcot.

Azt hiszem, másként kellene megközelíteni ezt a kérdést. A házi feladat feladása ne legyen mennyiségi kérdés. Azért, hogy haladjunk a könyvvel. Hogy beteljen a munkafüzet időre. Ha tehetném, minden kollégával beszélnék, hogy a házi feladat ezentúl legyen kifejezetten kevés. Szempontnak javasolnám, hogy a házi feladat legyen MÁS. Nem néhány további feladat a könyvből. Legyen csak egyetlen kreatív ötlet. Vonjunk be más érzékterületeket is. Faragtassunk ritmust, számoltassunk mozgva, hallgassunk zenét, írassunk saját mondókát, készítsünk gyurmából illusztrációt, alkossunk saját mesét, írjunk át régi mesét a mai viszonyokba helyezve. A tankönyv olvasmánya helyett olvasson saját maga által választott mesét/történetet az iskolai könyvtárból. Ne hasznos legyen a házi feladat, csak érdekes!

Nekünk, tanároknak van egy rendkívül fontos feladatunk, amire nincs külön idő és keret, mégis ez adja a munkánk értelmét: az érzelmi intelligencia fejlesztése. Miért ne lehetne ezt bevonni a napi rutinba? Miért ne adhatnánk időt délutánra, hogy irányított játékok-beszélgetések segítségével feloldják a nap közben keletkezett feszültségeket? Miért ne adhatnánk időt arra, hogy értékeljék, kimondják a sérelmeiket, felvállalják az érzelmeiket?

Hagyhatnánk időt, hogy leülepedjen bennük a délelőtt. Hagyhatnánk időt, hogy halk zeneszó mellett vagy épp gyöngyfűzés, rajzolgatás közben, esetleg szituációs játékokon keresztül felvillantsunk lehetőségeket, hogyan is lehetett volna megoldani a délelőtti konfliktust, milyen reakció lett volna helyénvaló, mikor meglöktek, és mit tegyünk akkor, ha a többiek nem akarnak bevenni minket az udvari játékba?

Mi másra volna szüksége a gyerekünknek az életben, minthogy felismerje és megértse a saját és mások érzéseit, hogy aztán azt kezelni is tudja? Mi másra van szüksége, mint hogy higgyen abban, hogy a képességei fejleszthetők és igenis, mindig fejlődhetünk? Mi másra lenne szüksége, mint hogy lássa, hogy a legfontosabb az igyekezet és kitartás, a belefektetett energia – és nem a számszerű eredmény? Hogy semmi sem becsülendőbb, mint hogy megpróbálta és akarta? Még ha nem is ő lett az első? Még ha nem is lett hibátlan a feladata? Hiszen fejlődött, hiszen előrébb lépett!

Nagyon nehéz a jelen körülmények között nem szem elől veszítenünk a céljainkat. Nagyon nehéz a kötelező tantervet kicselezni és olyan órákat összeállítani, ahol érdekes és gyakorlati dolgokkal foglalkozhatunk. Tudom, hogy néha nem merünk szembemenni az árral, hanem haladunk a tananyaggal, miközben talán csak otthon vagy a tanáriban dohogunk.

Én azt mondom, legyünk bátrak! Azért választottuk ezt a hivatást – van ez az illúzióm –, mert segíteni szeretnénk a következő generációknak. Segíteni, hogy boldoguljanak.

Ahhoz hogy megtehessük, amiért tanultunk, és amiért a tanárlét nehézségeit vállaltuk, az kell, hogy órán azt tegyük, amit mi magunk helyesnek látunk. Azt tegyük, amivel azonosulni tudunk. Tegyük azt, amit a szívünk és szakmaiságunk megkövetel tőlünk.

Mi, gyakorló pedagógusok tisztában vagyunk vele, hogy nem lehet az oktatásról, gyerekekről, teljesítményről, tudásról számadatokban beszélni. Csak belátni, hogy a gyerekeket egyszerűen nem lehet egyszerre ugyanarra, ugyanúgy megtanítani. Ha a magunk módján ezt a vezérelvet követjük, már sokat tettünk azért, hogy elégedett emberek váljanak a diákjainkból.

Csillag Ferenc

Párhuzamos történetek

Középpontban az ellenőrzés

Javában zajlanak az iskolákban a tanfelügyeleti látogatások. A pedagógusok jelentős része – ahogy arról már korábban is szóltunk – sokszor erejét, idejét meghaladó módon töltötte fel portfólióját. Az érintetteket motiválta az előrehaladás esélye, továbbá a versenyhelyzet is, azaz kollégája, munkatársa is elkészítette a számadást, tehát a „meg kell", illetve „én is meg tudom csinálni" motívuma. Napjainkra mindenki jól ismeri, sőt álmából keltve fel is mondja a 2011. évi CXC. törvény 78. § (1) bekezdésének f) pontját: *„Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés célja a pedagógusok munkájának külső, egységes kritériumok szerinti ellenőrzése és értékelése a minőség javítása érdekében."*

Most tehát a továbbhaladás következő lépcsőfokánál tartunk, ami a tanfelügyeleti szemlézést jelenti. A munka komoly jelentőséggel bír, aktív, most is tanító pedagógusokat képeztek ki a tanfelügyelői munkakör ellátására, és ők felkészülten, érdeklődéssel lépik át az iskolák kapuit, az osztálytermek küszöbét. Feladatukat pontosan meghatározták, röviden így foglalható össze: *„pedagógiai-szakmai ellenőrzést dokumentumelemzéssel, óra- vagy foglalkozáslátogatással, interjúzással és kérdőívezéssel végzik a tanfelügyelők." (…)*

„Többek között azt vizsgálják majd, hogy a tanár a Nemzeti alaptanterv előírásait, az intézmény sajátosságait és pedagógiai programját, illetve az osztály jellegzetességeit összehangolva dolgozik-e. Megnézik az előző ellenőrzés eredményeit és hatását, illetve az intézményi önértékelés az adott pedagógusra vonatkozó dokumentumait.

A tanfelügyelők tanórákat is végignéznek majd: azt vizsgálják, hogyan valósítja meg a tanár az intézmény pedagógiai programjában foglaltakat, figyelembe veszi-e a tanulócsoport adottságait, a tanulók személyiségfejlesztését, a tanulói önállóság támogatását, a motiváció fontosságát, a korszerű pedagógiai technológiák alkalmazásának, illetve a folyamatos ellenőrzés és értékelés követelményét.

Emellett a tanfelügyelők a tanárral, illetve az intézmény vezetőségéből azzal az emberrel készítenek interjút, aki ismeri a pedagógus munkáját. Az interjún a tanárral közösen értékelik az órákat, foglalkozásokat is." – olvashatjuk az Eduline oldalain.

A személyre szóló látogatás egy nap alatt bonyolódik le. A felsorolt feladatok megvalósítása embert próbáló, hiszen itt egy kolléga munkája kerül górcső alá. Felmerül a kérdés, elégséges-e két tanóra megtekintése, megbeszélése? Jó okkal feltételezhetjük, hogy a minősítendő pedagógus kiválóan felkészült, egészséges, a lámpaláz elkerüli, tanítványai pedig érdeklődőek, nyitottak, a vendégek jelenléte nem zavarja őket. Tehát a két óra a valóságot mutatja, és semmiféle kirakat jellege nincs.

Ezt követi az interjú. Bizonnyal minden – a munkát jelentősen befolyásoló – probléma terítékre kerül. A beszélgetés hangneme őszinte lesz, s a látogatók pontosan megismerik az iskola nevelésének-oktatásának meghatározó értékeit.

Végül pedig elkészül a jegyzőkönyv, amely sok-sok pontjával segítséget ad a pedagógusnak és a vezetőjének a munka folytatásához, nem utolsósorban a magasabb kategóriába lépést is megfogalmazza.

A folyamatleírásból is jól látható a tanfelügyelők munkájának összetett, felelősségteljes volta.

Minden bizonnyal most az olvasó elrettentő példák felsorolását várja a jegyzet írójától. El kell mondjam, az eddig minősített pedagógusokat hallgatva azt kell leszögezzem, az érintettek – sok-sok szorongása feloldódott – pozitívan élték meg a látogatásokat. Mi lehet ennek az oka? Biztosan az, hogy a tanfelügyeleti munkát gyakorló tanítók, tanárok látják el, nem távolodtak el az iskola világától, és maguk is testközelből ismerik az iskolák mindennapos problémáit, ugyanis a munkahét négy napját oktatással töltik. Ezért a tanfelügyelő és a minősített pedagógus nem kerül messze egymástól, azaz közös nyelvet beszélnek. Az elkövetkezendő időszakban biztosan finomodni fog a tanfelügyelet módszere, az interjúk mélysége stb. Csak remélhetjük, hogy a kezdeti pozitív visszajelzések nem változnak meg.

Következő két esetünk leírásával is az ellenőrzés, a tapasztalatszerzés rögös útjait kívánjuk bemutatni.

■ Példa a szakmai tudás átadására

Az iskola népszerű, kedvelt tanítója Edit.

A szakma minden fogását jól ismeri, felkészült, lelkiismeretes szakember. Az eltelt két évtized alatt sok-sok pályakezdő tanító fordulhatott hozzá bizalommal akár szakmai kérdésekben, akár egyéni problémákkal. Nyitott emberként természetes dolognak tartotta a segítségnyújtást. *„Kezdő tanítóként sok-sok ügyetlenséget kellett megéljek. Mindig fel kellett állnom, a tanítványaimnak sem, de magamnak sem okozhattam csalódást. Utólag pirultam a naivitásomból, ill. a felkészületlenségből adódó kudarcokon. Ha segítek az ifjaknak, akkor talán hamarabb jutnak el a sikerhez. Ezért tartom fontosnak az együttműködést, a segítségadást."*

Amikor egy-egy fiatal kolléganő tanácsot kért tőle, a tanítónő minden alkalommal a következőket mondta:

– Kedvesem, beszélhetünk is a dolgokról, felteheted a kérdéseidet, ám ha bejössz hozzám egy-egy órára, akkor a problémáidra minden bizonnyal azonnal gyakorlati választ is kapsz. Gyere, várlak!

Az ifjak először félénken mentek be Edit óráira, majd mind természetesebbé vált jelenlétük. Valóban hatalmas segítséget jelentett az órákon való személyes részvétel. Nem is egy kolléganő fogalmazta meg ilyen formában a véleményét: *„Ilyet még a gyakorlóiskolában sem láttam."* És valóban sok-sok eredeti ötlettel találkoztak a kolléganők.

Történt egy alkalommal, hogy Krisztina élt az óralátogatás lehetőségével. A nyelvtanóra minden mozzanata érdekes volt. A tanulók aktívak voltak. A gyerekek inkább versenynek, játéknak fogták fel a foglalkozást. Ismereteik úgy bővültek, hogy beszéltek, véleményt formáltak, esetleg értékelték társuk munkáját, vagy utánanéztek szabályoknak, helyesírási tudnivalóknak. A tanári asztalon pedig sok-sok eszköz volt, melyet a tanító is és a gyerekek is szabadon használtak. Krisztina számára egyértelmű volt, hogy ezeket az eszközöket kolléganője évek óta gyártja és gyűjti. A negyvenöt perc szinte egy szemvillanás alatt telt el.

Igen érdekes volt a látottak megbeszélése.

– Ilyen ötletes eszközöket még sohasem láttam – kezdte Krisztina. *– Nekem száz év alatt sem sikerülne ennyi eszközt kitalálnom.*

– Ez nem így van. Ha a tananyagot magabiztosan tudod, akkor jönnek az ötletek. Tudod, mi késztetett arra, hogy ne csak a munkafüzetbe és a tankönyvbe bújjak? A pályám elején volt egy fiúcska. Kedves, érdeklődő és igen kritikus gyerek volt. Jól tanult. Már vagy féléve dolgoztunk együtt, amikor azt mondta egy nyelvtanóra végén. „Edit néni, utálom a keddeket és a csütörtököket. Nem érdekelnek a nyelvtanórák. Kitöltjük a feladatokat, tollbamondásokat írunk, javítjuk a hibákat és megkapjuk a házi feladatokat. Már minden lépést előre tudok." Akkor elgondolkoztam Tomi megjegyzésén. Fiatalon is tudtam, ha egy gyereket nem sikerül jól motiválnom, akkor unatkozik, s ennek rossz következményei lehetnek. Hazamentem, s elgondolkodtam a fiú kritikáján. Átnéztem az elkövetkezendő hetek anyagait, és azon törtem a fejem, hogy miként lehetne érdekesebbé tennem a nyelvtanórát. Még ma is emlékszem az általam elkészített első feladatra. Az igekötőkkel foglalkoztunk. Nos, minden gyereknek készítettem egy 3-4 mondatos történetet, amelyben az igéket kiírtam, ám a szükséges igekötőket csak egy vonallal jeleztem. Kértem, pótolják a hiányokat. Érdekes megoldások születtek. Természetesen voltak rosszul alkalmazott igekötők is, de megbeszéltük a jelentéskülönbségeket. Akkor a gyerekek ezeket a kis feladatokat magukkal vihették, a nyelvtanfüzetük mellékletévé vált. Az idők során rá kellett jöjjek, hogy vannak olyan feladatok, amelyekhez az eszközök több alkalommal is felhasználhatók. Ilyenek például a szókártyák, hát ezekre nagyon vigyáztam, s minden használat után összeszedtem. Így lett már egy szekrénynyi példaanyagom.

Krisztina számára ez a tájékoztató kincset ért. Tetszett Edit szerénysége, ugyanakkor elfogadható volt számára az új út kiépítésének lehetősége. Munkáját úgy szervezte, hogy maga is újabb feladatokat kezdett készíteni. Ugyan ez több időt vett igénybe, de minden órán lemérhette a gyerekek érdeklődését, azonosulását a feladatokkal. Történt egy alkalommal, hogy tanítványa, Enikő a feladat befejezésekor hangosan fejezte ki dicsérő véleményét:

– Hát ez marha érdekes volt!

Krisztina nem kommentálta a megjegyzést, lelke legmélyén elégedett volt magával. Alig várta, hogy ismét beszéljen kolléganőjével, Edittel.

Elmesélte az eltelt 5-6 hét óráit, egy-két saját készítésű feladatot meg is mutatott Editnek. Az elismerés a kolléganő részéről nem maradt el.

– Edit, lehet egy kérésem? Szeretném, ha a közeljövőben te jönnél be hozzám egy órára, s utána arról is beszélnénk.

Így esett meg, hogy a következő csütörtökön a harmadikosok nyelvtanóráját a kolléganő meglátogatta. Az utolsó padból követte Krisztina minden gesztusát, figyelt a szavaira, örömmel nyugtázta a gyerekek aktív közreműködését.

Amikor az óráról délután beszéltek, Edit a következőket mondta:

– Már múltkor mondtam, nem kell száz év! Remek volt az órádon minden. Tényleg jó ötletekkel álltál elő, a tanítványaid pedig fogékonyak voltak ezekre a feladatokra. A legjobb úton jársz ahhoz, hogy profi tanító legyél.

Az ifjú tanító pirult, nem igazán tudta örömét kezelni.

Krisztina pályakezdése óta négy év telt el. Az ő szekrényében is halmozódnak a szókártyák, a rajzos feladatok, a rejtvények.

Edit és Krisztina ma az iskola legeredményesebb és legelismertebb tanítói.

■ „Ellenőrizni pedig kell!"

Az iskola igazgatója a negyvenes évei közepén jár, mintegy hat éve vezeti a szóban forgó általános iskolát. Mielőtt igazgatóvá kinevezték, ugyanitt volt beosztott tanár. Sokat tett annak érdekében, hogy a képzett szakemberek közé kerüljön, szabadidejében tanfolyamokra járt, képezte magát. Két szakját, a történelmet és a földrajzot nagyon szereti. Az órái érdekesek, izgalmasak, a gyerekek rajongtak és ma is rajonganak Árpi tanár bácsiért. Sajátosan értékeli tanítványait, minden jó megjegyzést jó ponttal vagy szóbeli dicsérettel jutalmaz. Így a nehezebben tanuló gyerekek is sok-sok elismerést zsebelhetnek be. A tanítványok általános elismerése a kollé-

gákra is átragadt. Már másfél évtizede tanított az iskolában, amikor az igazgatónő bejelentette nyugállományba vonulásának szándékát. A tantestületnek egy tanéve volt arra, hogy az igazgatóváltás ügyét kezelje.

Az igazgatónő két kollégát is alkalmasnak tartott a vezetői feladatok ellátására. Külön-külön beszélt velük, s biztatta őket a pályázat elkészítésére. Adrienn a megkeresést azonnal elhárította. Indoka elfogadható volt: *„Három iskoláskorú saját gyerek mellett nem tudom egy iskola összes gondját magamra vállalni."* A kolléga egyedül maradt a belső pályázók között.

A tantestület előtt világos volt, hogy Árpád lesz az esélyes jelölt. S a kollégák között többen is leültek vele beszélgetni, faggatták terveiről, sőt a bátrabbak még a pályázatalkotáshoz is felajánlották segítségüket. Árpád mindent megtett annak érdekében, hogy a kollégák szimpátiáját, támogatását elnyerje. Fórumokon mutatta be elképzeléseit. A munkatársainak egy dolog azonnal feltűnt, a pályázatban különös hangsúlyt kapott az ellenőrzés kérdése. Az egyik szakmai értekezleten Magdi, az alsós munkaközösség-vezető a következőt mondta:

– Tudod, eddig is volt ellenőrzés. A mi pályánk már csak olyan, hogy a nap minden pillanatában ellenőriznek bennünket. A szülő a gyerekét a tanító kezébe adja reggelente, s ez már azt is mutatja, hogy a pedagógus pontosan érkezett munkába. És ellenőriz a gyerek is, amikor az ajtóban a következőt kérdezi: „Jól sikerültek a matekdolgozatok?" Mi ez, ha nem ellenőrzés? De a kollégák is ellenőrzik egymást, hiszen minden szakmai beszámoló alkalmával képet kapunk arról, hogy mit oktattak eredményesen a tanítók. És ellenőriz a munkaközösség is, a helyettes és az igazgató is. Ezek csak a belső ellenőrzés színterei. Ám ha gyerekeket indítunk versenyeken, az is egyfajta ellenőrzés. Ez pedig a külső forma. Végül azt se feledjük, hogy létezik a tanfelügyelet is.

– Értem, értem, de ezt rendszerbe kell foglalni! – reagált hevesen Árpád. *– Ha ez nem történik meg, akkor nem jutunk előbbre. Most a hegy lábánál vagyunk. Ha a belső ellenőrzés profi szintűvé válik, akkor feljutunk a csúcsra.*

A mondottakra sokan összenéztek, de a vitát nem akarták folytatni.

Augusztus 1-jével kinevezték Árpádot az iskola igazgatójává. Könnyű dolga volt, ugyanis más pályázó nem akadt. Az augusztus végi találkozást már sokan várták. Árpád az első értekezleten hosszú és igényes helyzetelemezést adott az iskola működéséről. A jól ismert statisztikai adatokat ragozta. Újra előbukkant az ellenőrzés fontossága. A következő mondatok hangzottak el:

– A kollégák egy része már kifejtette azon véleményét, hogy az ellenőrzés haszontalan, ám én ezt a legfontosabb vezetői eljárásnak tartom. Új korszak kezdődik, kérem, ezt fogadjátok el! Ahogy az osztályaimban is folyamatosan éltem a dicséret és az elmarasztalás eszközével, úgy a tantestületben is alkalmazni fogom. Meglátjátok, milyen büszkeség lesz úrrá azokon, akik mosolygós matricát kapnak tőlem, és lesz olyan kollégám is, aki majd lehajtott fejjel veszi tudomásul a legörbült szájú smile képecskéket. Tehát szigorú ellenőrzési rendszer lesz, ezt el kell fogadnotok!

A pedagógusok egy része elképedve hallgatta a szavakat, többen úgy gondolkodtak: *„új seprű, jól seper!"*, mások azt gondolták, hogy *„a feladatok sokasága majd eltereli ettől a tervétől Árpádot"*, néhányan pedig megvonták a vállukat.

Az első tanítási napon a tanári szobába lépve a kollégák változást vettek észre. Az egyik szekrény helyére egy hatalmas tábla került, amelyre egy óriási táblázatot helyeztek el. A főoszlopban a nevek sorakoztak, a függőleges oszlopok egy része már ki volt töltve. Az alábbi címszavak szerepeltek: *munkába érkezés, a tanterem rendje, a folyosói ügyelet színvonala, adminisztráció stb.* Több, még ki nem töltött oszlop is felrajzolásra került.

Sokan a táblázat előtt ragadtak. Nem hittek a szemüknek. Árpád pedig elégedetten figyelte a csodálkozó pedagógusokat.

– Látom, ma sok-sok dicsérő matricát tehetek fel a pontos érkezés jutalmául.

– Hát ez remek! – jött egy gúnyos hang.

– Gyerekként kezel bennünket! – ezt már Magdi mondta úgy, hogy az igazgató is hallja.

–Hidd el – jött azonnal a válasz –, *nagyon eredményes lesz a dolog!*

Elkezdődött a nap, s a tanári szobában maradó igazgató azonnal felragasztott 18 mosolygós matricát a megfelelő nevekhez. A nap végén csak Csilla nevénél nem szerepelt egyetlen elismerés sem, ez természetes, ugyanis a kolléganő betegen feküdt otthon. Tehát a vezetői adminisztráció tökéletesen működött.

Délután még egy vezetői értekezletet is összehívott Árpád. A téma az volt, hogy esetleges távolléte esetén ki jogosult az elismerő és elmarasztaló matricák felragasztására. A helyettes jelezte, hogy ebben nem kíván részt venni. Ezen felbátorodva a munkaközösség-vezetők zöme is visszautasította a feladatot.

– Árpád, ez olyan, mint gyerekkorunkban a jóságfelelős. A tanító, ha elhagyta a tanítási órát, akkor kiállított egy gyereket, aki felírhatta a jókat vagy a rosszakat. Elég szubjektív feljegyzések születtek.

– Nem látjátok, hogy mennyire ki vannak éhezve a kollégák a dicséretre? Minden mosolygós matrica örömmel tölti el őket. Meglesz ennek az eredménye. Ez csak az új ellen való elhatárolódás nálatok.

Végül is abban maradt a vezetőség, hogy ezt a táblázatot csak Árpád vezetheti, s a vezetők javaslatot tehetnek a jelek felhelyezésére. Mindenki megnyugodott.

Az igazgató úr mintegy hat héten át adta a pontokat. Valójában semmi következménye nem volt annak, ha valaki sok elmarasztalást szedett össze, s a jutalompontokkal is hasonló volt a helyzet. Az igazság az, hogy a tantestület minden tagja kötelességtudatból végezte jól a munkáját.

Az őszi szünet közeledtével érezhető volt az iskolában az általános fáradság. Az értékelő táblán már kevesebb elismerés és elmarasztalás jelent meg. Árpád is el-elfelejtette a mindennapos pontozást.

Hétfőn, az őszi szünetet követő első munkanapon a tanári szoba berendezésében ismét változás állt be. Eltűnt a pontozótábla, helyére visszakerült a szekrény. Az igazgató széles mosollyal várta a beérkezőket, s csak ennyit mondott:

– Lelkes és hivatásszerető pedagógusok esetében nem kell a pontozás. Mindenki tudja, ismeri a képességeit. Ezért szüntettem meg a táblázatot.

Árpád – ahogy arról korábban említést tettem – hatodik éve vezeti az iskolát. Vezetői munkájában ma már profi. Volt ereje saját elképzelésének felülbírálásához, s ezzel sokat nyert meg.

KorÆnyi.qxd 2016.02.23. 13:29 Page 9

Korányi István

Nem csak magunk közt

Geller

Vezethet-e vak világtalant? Hogyan hathatnék valakire, fogja vissza indulatait, ha a magam „indulatszabályozó potméterét" sem tudom letekerni? Kétségtelen, hogy gyerekeknél is, de felnőtteknél különösen a legnehezebben teljesíthető feltétel az indulatok leszerelésében a saját indulataink szabályozása. Tudatos viselkedéssel ez nem lehetetlen, sőt tréningezhető. Történetem főhőse az indulat leszerelésére ad több közül egy választ.

– Álljon meg! Hé, hova megy?! Itt nem lehet csak így bejönni – mindezt az iskola portaszolgálatát ellátó Misi bá egy szuszra kiabálta a fülke ablakán keresztül a bevágtató apuka után. Misi bá hajlott korára elvesztette fürgeségét, és csak a tanári folyosó nyitott ajtajánál érte be az apukát.

A folyosón kifele jött Péter tanár úr. Ő volt a késő délutáni ügyeletes. Hallotta Misi bá emelt hangját, és látta, hogy az apuka mozgásával megcélozza őt, azt is látta, hogyan próbál Misi bá kettejük közé kerülni.

– Ne fáradjon Misi bá! Nyugodtan menjen vissza, nincs semmi baj.

– Tanár úr, én hiába mondtam, hogy illetéktelenül ide nem lehet bejönni – mentegetőzött Misi bá. Féltette az állását. Félt a makulától, hogy ő nem tudja tisztességgel ellátni a feladatát, csak úgy keresztül lehet menni rajta.

– Mondom, semmi baj.

Misi bát továbbra is zavarta, hogy hibázott, de a tanár úr tekintetéből kiolvasta, hogy visszamehet őrhelyére.

Most, hogy Misi bá kuckója felé vette az irányt, az apuka elállta a tanár útját, és ellentmondást nem tűrő eréllyel szegezte Péternek a kérdést: – Hol van az igazgató? – ő az igazgatóval akar beszélni. A hangsúly semmi kétséget nem hagyott az apuka feldúlt állapotáról, nem is akarta elfedni dühét.

Péter köszönt, kezet nyújtott, és bár látásból ismerte, tudta – a negyedikes Zsófi apukája – bemutatkozott. Az apuka egy kurta jó napottal viszonozta a köszönést és a kéznyújtást. Megismételte, hogy ő az igazgatóval akar beszélni. Péter nyugodtan leengedte üdvözlés nélkül maradt kezét. A mozdulatra rímelő higgadtsággal közölte, hogy az igazgatónő már elment. Rövid szünet után folytatta: – Én vagyok az ügyeletes tanár. Miben tudok segíteni?

– Hogy miben tud segíteni? Abban, hogy nem küldik a gyerekemet a beleegyezésem nélkül a pszichológushoz. Az én gyerekem nem dilis, semmi keresnivalója a pszichológusnál – itt még mindig fortissimóban beszélt az apuka.

– Biztos vagyok abban, hogy senki sem gondolja Zsófiról, hogy dilis.

– Akkor miért küldték a pszichológushoz? – az apuka valamennyire leengedte hangját, de indulata még mindig érezhető volt.

– Ne itt a folyosón beszéljük meg! Jöjjön velem a szülői fogadóba, és ott minden információt meg tudok adni. – Péter mutatta az utat a fogadó felé. Az apa rövid hezitálás után elindult a folyosón, Péter mellette.

– Misi bá! Ha keresnek, a szülői fogadóban vagyok – szólt a porta felé Péter.

Szülői fogadónak a természetismeret szertárból leválasztott sarok szolgált egy kis asztallal – rajta virág –, és négy székkel. Péter hellyel kínálta az apukát. – Vegye le a kabátját! – mutatott a fogasra. Péter állva várta, míg az apa felakasztotta kabátját és helyet foglalt, majd ő is leült az apával szemben.

– Először tájékoztatni szeretném iskolánk pszichológiai szolgálatáról. Heti egy alkalommal jön át a gyermekjóléti szolgálat pszichológusa ide az iskolába. A tanítók, tanárok jelzései alapján fogadja a gyerekeket, és a pedagógusokkal együttműködve foglalkozik velük. A kollegák általában akkor kérik a pszichológus segítségét, ha valamilyen magatartási vagy tanulási problémát tapasztalnak. Ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy valami értelmi problémája van a gyereknek. Természetesen a magatartási és tanulási nehézségeken kívül előfordulhatnak más esetek is, de főleg ez a két jellemző eset. Szeretném, ha elmondaná, hogy mit mondott otthon Zsófi a pszichológussal való találkozásáról.

– Hát, csak azt mondta, hogy beküldték a pszichológushoz.

– Mást nem mondott?

– Nem.

– Nem beszélt arról, hogy mit csinált a pszichológusnál?

– Hogy beszélgettek.

– Hogyan érezte ebben a beszélgetésben magát Zsófi?

– Hogyan? Hát honnan tudhatom én azt, nem voltam ott.

– Amikor azt mondta Zsófi, hogy beszélgettek, mit gondolt, mi volt az érzése, milyen élménye lehetett Zsófinak?

– Olyan semmilyen.

– Inkább jó érzésről árulkodott, vagy rosszról?

– Egyikről sem.

– Általában az iskoláról miket szokott mesélni?

– Az anyjával szokták megbeszélni. Én későn érek haza, két mellékállásom is van. Most is le kellett mondanom a mai napomat az egyik helyen, így is csak mostanra értem ide.

– Zsófi megér több napot is. Azt javaslom, egyeztessen időpontot a pszichológussal, itt az elérhetősége, és első kézből tájékozódhatnak.

– Na, de miért küldték a pszichológushoz? Rendesen tanul és nem rossz.

– Mint tudja, Zsófi nem az én osztályomba jár, de én is úgy tudom, hogy jól tanul. Az osztálytanítójától azt hallottam, hogy többször konfliktusba keveredett egyik társával. A kolleganő jobbnak látta a pszichológus tanácsát kikérni, mielőtt elmérgesedne a helyzet. Biztos vagyok abban, hogy ez Zsófinak is hasznára van, és hogy a kolléganő a legjobb szándékkal járt el. Ha gondolja, szívesen jelzem a pszichológusunknak, hogy keresni fogják.

– Nem kell jelezni, köszönöm. Majd én hívni fogom – az apa felállt, nyúlt a kabátjáért.

Péter is felállt. – Várjon még egy kicsit! Tisztázni szeretnék még egy dolgot. El kell mondanom, hogy minden kollega, így én is az első szülői értekezleten tájékoztattuk a szülőket a pszichológiai tanácsadásról, és megkértük a hozzájárulásukat. Lehet, hogy az anyuka volt a szülőin, és ő írta alá a nyilatkozatot.

Az apa bólintott, felvette kabátját és elindult. Péter az iskolakapuig kísérte, a portánál elköszönt és kezet nyújtott. Az apa fogadta Péter kézfogásra nyújtott kezét, ő is elköszönt.

Misi bá egy szúrós tekintetet küldött a távozó apuka után, a maga módján így búcsúztatta.

Javaslom, hogy most ne foglalkozzunk azzal, Péter hogyan szakít ügyeletben időt a váratlanul betoppanó szülőre, vagy hogy van-e szülői fogadóóra az iskolában. Azt nézzük meg, Péter hogyan szereli le az apa indulatát!

A történetben hét pontot szedtem össze, melyet fontosnak tartok a leszerelő „hadműveletben".

Az első: Péter **nem kapja fel a vizet**. Nyilván benne is indulatot ébreszt a durva udvariatlanság, hogy az apa nem fogadja a kézfogást. Nem enged utat indulatának, nyugodt marad. Hogy csinálja? Látja az apa feldúlt állapotát, tudja, hogy a dühös ember ritkán udvarias. Ami ennél is fontosabb, **azt is tudnia kell, hogy az udvariatlan sértés nem személyének szól**, bár még nem ismeri az apa indulatának okát. Észrevétlenül **elengedi a sértést**, nem vesz róla tudomást, hagyja szabadesésben elporladni. Ez az **elengedés** egy lényeges elem, **ha a sértésre reagálunk, biztosak lehetünk abban, hogy nem teszünk mást, mint hogy az indulatot generáljuk**. Habitustól, vérmérséklettől függően máshol van az ingerküszöbünk. Van, aki az apa gesztusát egyszerű udvariatlanságnak értékeli, van, aki súlyos sértésnek. Az elengedés nem azt jelenti, hogy tűrnünk kell, ha méltóságunkban megsértenek. Határozottan visszautasíthatjuk a sértést, arra nem szolgáltunk rá, nincs oka így viselkedni, így nem fogjuk tudni megbeszélni a problémáját.

Második pont: **szembesítés.** *„… Senki sem gondolja Zsófiról, hogy dilis."* Péter itt tudja meg az apa indulatának valós/vélt okát. Szembesíti az apát implicit állításával, hogy lányát dilisnek minősítették. Az indulat leszerelésének **fontos mozzanata, hogy tisztázzuk, mi vagy ki váltotta ki a dühöt**, pontosan mi vagy ki a tárgya, mire/kire irányul. Nem kevésbé fontos tisztázni, hogy ez **valós vagy vélt ok**. Ez utóbbi nem olyan egyszerű. Minden dühös ember mélyen hisz indulata jogosságában. Ahhoz, hogy az ok valódiságáról beszélhessünk, fékezni kell az indulatokat. Ez első látásra róka fogta csukának tűnhet, de a harmadik pont feloldja ezt az ellentmondást.

Harmadik pont: **elterelés, vagy geller.** Péter felajánlja, hogy nyugodt körülmények között, ne kutyafuttában beszéljék meg a problémát. Ezzel érzékelteti, hogy érdekli az apa problémája, **nyitott a megbeszélésre és meg is akarja beszélni, rászánja az időt és a figyelmet**. Elindulnak a folyosón. A folyosói séta már önmagában is lehet elterelő. Az apa felkészülhet a beszélgetésre, a sétával, mozgással lehiggadhat. A történetben a séta alatt nem váltanak szót, de elképzelhetünk egy itteni dialógust, mely segít az apának szabályozni indulatait. Célravezető, ha Péter az indulatoktól független, semleges témát hoz fel nyitott kérdés(ek)-kel, például hogy telt Zsófi szünideje, vagy milyen programjuk volt a legutóbbi hétvégén. Zárt kérdésekkel, melyekre eldöntendő válaszok adhatók, nagy valószínűséggel tőmondatos beszélgetésre számíthatunk. **A nyitott kérdések, melyekre kifejtendő válaszokat várunk, alkalmasabbak az elterelésre.**

Péter nem az apa előtt, nem mögötte, hanem mellette megy a folyosón. Miért fontos ez? Az **egyenlő státusz hangsúlyozása** miatt. Fölöttes státuszból nem fogjuk tudni jól kezelni az indulatokat. Az apa érezni fogja, hogy alárendeltük, ami újabb indulatot ébreszt, és nyilvánvaló törekvése lesz státusza megváltoztatása, ez fogja meghatározni reakcióját. Természetesen más a szakértelmen alapuló státuszkülönbség, melyet a másik fél elfogad. Az egyenlő státusz hangsúlyozásának, ami azt jelenti, egyenrangú partnerként fogadjuk az apát, nélkülözhetetlen és akaratlanul is megnyilvánuló eszköze a metakommunikáció, jelesen a **szemkontaktus és a testtartás**. Fontos, hogy ezt az akaratlanul megnyilvánuló kommunikációnkat tudatosítsuk, és így támogassuk, erősítsük verbális leszerelő akciónkat. Metakommunikatív elem a szülői fogadóban a helyfoglalás is, mely szintén jelzi a státuszok viszonyát.

Negyedik pont: **elemelés.** Péter Zsófi konkrét esetétől elemelve, **általánosságban kezd el beszélni a pszichológiai tanácsadásról. Személyteleníti a problémát.** Ez is segít abban, hogy majd indulatok nélkül beszélhessenek az apa konkrét problémájáról, miért került Zsófi a pszichológushoz.

Ötödik pont: **beszéltetés, kibeszéltetés, ventillálás.** Péter rátér Zsófi konkrét esetére. Kérdéseket tesz fel. Beszélteti az apát, fogalmazza ő meg, hogy Zsófinak hasznos volt-e a pszichológussal való találkozás. A történetben ezt nem mondja ki az apa, de látható, hogy a kérdések rávezetik a tényleges problémára, elterelve a pszichológiai tanácsadással kapcsolatos előítéletéből fakadó indulatától. A zárt és nyitott kérdésekről már volt szó. Péter főleg nyitott kérdésekkel közelít a témához, és még így is rövid válaszokat kap. Az apa rövid válaszai is informatívak. Visszajelzés arról, hogy elfogadja, nem a pszichológus, hanem Zsófi érdeke a központi kérdés.

Hatodik pont: **tájékoztatás.** Az apa kérdésére, miért küldték Zsófit a pszichológushoz, Péter minősítéstől mentes, minden sallangtól megtisztított tárgyszerű tájékoztatást ad. Nagyon fontos, hogy **minden minősítést kerüljünk**. Az apa szinte biztosra vehetően a minősítésre fog figyelni, és minden bizonnyal ez újabb indulatokat generálna.

Hetedik pont: **segítség felajánlása.** Péter javasolja, hogy az apuka keresse fel a pszichológust további informálódásért, valamint felajánlja, hogy jelezni fogja az apa jelentkezését. Mindkét gesztus arról szól, hogy Péter

együttműködik az apa problémájának megoldásában. Elfogadja, hogy Zsófi találkozása a pszichológussal az apának probléma, és kész segítséget nyújtani.

Péter az indulat leszerelésének négy eszközét, az elengedést, a szembesítést, az elterelést vagy gellert és az elemelést használja. Az elengedésnek minden további eszközhöz társulnia kell a sikeres indulatszabályozásban. Esete válogatja, hogy melyik eszközzel, eszközökkel célszerű élnünk.

Ön milyen technikával vértezné fel magát egy esetleges elengedésre?

– Mélyeket lélegzem, összeszorítom a fogam, erősítem magamban a gondolatot, hogy nem személyemnek szól az indulat, magam is a pincérre haragszom a szakács helyett, ha rossz ételt szolgálnak fel…

Folytassa a sort, és bátran vesse el, melyeket haszontalannak tart!

Ön hogyan szembesítené az apát az indulataival?

– Kimazsolázom a tárgyszerű, tényszerű valós problémát, kérdéseket teszek fel, definiálom a problémát: *„Jól gondolom, ha azt mondom, hogy…”*

Fogalmazzon meg hasonló mondatokat!

Ön hogy adna gellert az indulatoknak?

– *„Megértem az indulatait, de…”*; *„Azonnal meghallgatom, de előbb pár formaságot el kell intéznem”* (pl. regisztrálni kell a portán, vagy fel kell jegyeznem a látogatási naplóba)

Fogalmazza meg a saját mondatait!

Ön milyen módját használná az elemelésnek?

– Hasonló esetek tapasztalatait foglalom össze, pszichológiai, pedagógiai vagy más szakmai magyarázatot ismertetek közérthetően.

Gondolja át saját megoldásait!

❖ ❖ ❖

D. Kenedli Eszter

KÖNYVSAROK

„Beszélni: helyesen, pontosan, érthetően, választékosan – csak így érdemes”

Ez alkalommal is egy igen értékes szakkönyvet ajánlunk Kollégáink szíves figyelmébe. A tudós szerző a szakelméletre építő, arra alapozó gyakorlatközpontú munkával ajándékozta meg a kisgyermekneveléssel, szorosabban véve a kisgyermekek beszéd- és kiejtésgondozásával foglalkozó pedagógusokat. A könyv voltaképpen – mint alcíme is jelzi – az óvodapedagógusok számára készült, de tematikája, változatos tartalmú és nehézségi fokú gyakorlatsorai, igényesen összeállított szemelvény- és ötlettára a tanító kollégák számára is remek segítség, mert ösztönzi és segíti a beszéd- és kiejtésgondozás tervezését, valamint annak körültekintő, játékkal körülvett tevékenykedtetésben való megvalósítását.

Az anyanyelvi nevelésnek, benne a beszédnek, a beszéd fejlesztésének és művelésének első színtere a család, ahol a gyermekek a beszédet hallás útján sajátítják el. A tudatos kiejtés- és beszédgondozás, az életkorral összefüggő beszédhibák szakszerű számba vétele, korrigálása és megszüntetése; a szép, hangsúlyos beszéd elsajátításának megalapozása – a szervezett nevelés folyamatában – elsőként az óvodapedagógusok feladata. A beszédhibák, a rossz beszédlégzés, a hibás hangindítás és hangsúlyozás, hanglejtés és szünettartás; a hibás, esetenként torz artikuláció még idejében megtörténő felismerése és azonosítása, majd kiszűrése, majd javítása nagy körültekintést, hozzáértést kívánó és igénylő óvodapedagógusi feladat. E pedagógiai feladat elvégzéséhez nyújt segítséget e kézi-

könyv. Szöveggyűjteményében olyan gyermekdalszövegeket, mondókákat, verseket, továbbá játékleírásokat talál az érdeklődő olvasó, amelyek ugyanúgy eredményesen használhatók föl az előforduló beszédprodukciós hibák javítására, mint a normatívnak tekinthető beszéd és kiejtés gondozására.

Az anyanyelvi nevelés gyakorlatából jól ismert tény, hogy mind az óvodás-, mind a kisiskoláskorú gyermekek ösztönösen éreznek rá nemcsak a ritmusra és a rímre, hanem a dallamra is. Játékviláguk szerves része a **szavakkal történő** játék. A szerző a könyv szemelvényanyagát a „magyar irodalom és folklór klasszikusnak nevezhető alkotásaiból"[1] állította össze. Rendezőelvnek az életkori sajátosságokat tekintette abból a célból, hogy a **felhasználhatóság** szempontja alapján válogatott műrészleteket, szemelvényeket eredményesen alkalmazhassák beszéd- és kiejtésgondozó munkájuk során: óvodapedagógusok és tanítók egyaránt. A könyv – a szerző szándéka szerint – „segítő szellemi társsá szeretne válni"[2], segítséget nyújtva a kisgyermekek olvasóvá neveléséhez is. „Ez a szóról szóra, mondatról mondatra haladó *szóra késztető könyv a kisgyermekek beszédnevelését, kiejtésgondozását segítő szándékkal készült.* Azt tapasztaltuk – az utóbbi időkben erőteljesebben –, hogy vagy a szótlanság, a szükségtelen csendesség, az elnémulás, vagy éppen mindezeknek a harsány ellentettje jellemzi korunk kicsinyeinek beszédét, beszédmagatartását. **Jelentős mértékű tapasztalat alapján** rögzítjük, hogy szinte bántóan hangoskodóak lettek a kisgyerekek, hangörvénylések sokasága jellemzi az alig artikulált beszédüket."[3]

A szerző a kifejtendő ismereteket az alábbi 8 *tevékenységcsoport* köré gyűjtötte:

A) **légzéstechnika**;
B) **artikuláció**;
C) **beszédritmus**;
D) **időtartam**;
E) **hangsúly**;
F) **hanglejtés;**
G) **beszédfolyamváltás** (hanglejtés, hangsúlyozás, beszédritmus);
H) **beszédszünet**.

A fenti tevékenységcsoportokról alapul szolgáló háttérismereteket több szempont alapján összeállított, változatos feladatsorokat egészítik ki; a szemelvények között kedves és szép, óvodáskorú gyermekek készítette rajzokban gyönyörködhetünk az Olvasó. E rajzokat – mint (kor)társi és gyermektársi 'illusztrációkat' – a pedagógusok belátásuk szerint, a kisgyermekekkel, a szülőkkel és a családokkal együttműködve, szakmai céljaik és feladataik elérése érdekében emelhetik be napi pedagógiai gyakorlatukba.

A könyv pedagógiai-szakmai kulcsfogalmait a szerző az alábbiakban jelölte meg: „Kulcsfogalmaink: egyrészt a **kontempláció**, a *kontemplál*, másrészt az **additív**, az *additivitás*. A latin gyökerű *kontempláció* szó magyar nyelvű jelentésvilágát a *szemlélődés, elmélkedés*, *gondolkodás* szavakkal mutathatjuk be. Az *additív* latin eredetű szó *hozzáadott*, *hozzáadandó*, *összegző*, *összetevő* jelentéssel fordul elő nyelvünkben; ebből kiindulva *hozzáadás*, *összegzés* értelemben áll az *additivitás* a magyar gondolkodásban. **A kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia lételeme a hozzáadás, amelyik mindig összegzés nyomán, mintegy az előzmények folyományaként valósul/valósulhat meg a nevelési folyamatokban és a tevékenységszervezésben, a játékra alapozott tevékenykedtetésben a szemlélődésre, az elmélkedésre, a gondolkodásra alapozottan."**[4] Ide kapcsolandó a **kiejtési norma** kialakításának kérdésköre. E kérdéskörben legtöbbször két nehézséggel állunk szemben: elsősorban a magasra emelt a mércével, illetve a kiejtési norma ingadozási sávjának mértékével. A minden részletre kiterjedően megtervezett beszédműveléstől, a beszéd- és kiejtésgondozás folyamatosságától és következetességétől várható csak el a kisgyermekek beszéd- és kiejtéskultúra szintjének és színvonalának fokozatos emelkedését, s azt, hogy mindjobban képessé váljanak hangképzésük, artikulációjuk tudatos ellenőrzésére.

A könyvben bemutatott tevékenységcsoportok ismertetése, szerkezeti felépítése egységes, logikus, jól követhető. Valamennyi fejezet részfejezetei formálisan azonosak, értelemszerűen az adott tevékenységcsoportra vonatkoztatva.

Például:

A légzéstechnikáról

- Ismeretek – háttér-információk *a légzéstechnikáról*
- Követelmények – normaalkalmazás *a légzéstechnikával* kapcsolatban
- Módszerek – javaslatok *a légzéstechnikával* kapcsolatban
- Bővíthető, formálhatón példatár *a légzéstechnikával* kapcsolatban

A tevékenységcsoportokkal foglalkozó alfejezetek terjedelme eltérő, jól alkalmazkodva az egy-egy tematikus egység kívánta szakmai kívánalmakhoz. A nyelvi gyakorlatok változatosak, színesek, eltérő nehézségi fokúak; a gyakorlatok, és a feladatok jól segítik az óvodai csoportokban és az alsó tagozatos osztályokban megvalósítható differenciált pedagógiai-módszertani munka lehetőségeit.

A fentebb említett és részben idézett elméleti háttér a feladatok nyelvi alapjaira, s egyfajta pedagógiai-nyelvfilozófiai megközelítésre utal. A könyvbéli gyakorlatok variabilitása az óvodapedagógusok és a tanítók pedagógiai kreativitásának egyaránt tág teret ad. E ***Kiemelendő szakmai és pedagógiai értéke e könyvnek, hogy szemléletével, feladataival közelebb hozza egymáshoz a két nevelési intézmény: az óvoda és az általános iskola anyanyelvi nevelőmunkájának e sajátos területeit.***

A könyvben leírtakat hitelesen támasztja alá és egészíti ki a felhasznált és az ajánlott szakirodalom jegyzéke.

E munkát jó szívvel ajánljuk valamennyi óvodapedagógus és tanító kollégánknak, de felhívjuk rá az általános iskola felső tagozatán tanító magyar szakos tanárok figyelmét is.

■ Jegyzetek

[1] H. Tóth István: Szóra késztető. Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kiejtésgondozásához. Flaccus Kiadó, 2016 (8. o.)

[2] I. m.: 8. o.

[3] H. Tóth István: Szóra késztető – Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kiejtésgondozásához. Flaccus Kiadó, 2016 (9. o.); (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

[4] I.m.: 10. o.

D. Kenedli Eszter

Anyanyelvi figyelő

Lapszámunk e rovatát a művelt köznyelvi szó és írás megerősítésének szándékán túl a példaértékű – jelentésváltozások eredményeként keletkezett – stilisztikai remekek bemutatásával gazdagítottuk. A fentiek mellett lehetőséget adtunk olyan, ma már elhomályosulóban lévő nyelvi formák, alakzatok megismerésére is, melyek napjaink nyelvhasználatából ugyan kiveszőben vannak, jelentésük gyakorta elhomályosult, de egy-egy közmondásban, szólásban, szóláshasonlatban, ragozási módban – anyanyelvünk teljes értékű tagjaiként – élnek tovább. S hogy egy-egy, a köznyelvben hosszabb ideig megmaradó nyelvi hiba okát forrásszintig vizsgáljuk, annak éppen az a célja, hogy feltárjuk és megismertessük a hiba eredőjét. Ha ugyanis ez utóbbiak nem történnek meg, csak a meg nem értés, az elutasítás, velük együtt az értelmetlen mechanikusság kap teret. Objektív tény, hogy a nyelv szoros kapcsolatban áll a gondolkodással: nyelv és gondolkodás egymástól elválaszthatatlan. **A nyelv többszörös absztrakció** eredménye; működését, használatát törvények és szabályok határozzák meg, alapjainak helyes elsajátíttatása, benne a leíró magyar nyelvtan tanítása – éppen elvontsága okán – anyanyelvi nevelésünk legnehezebb feladatai közé tartozik. S mivel az eredményes idegennyelv-tanításnak az anyanyelv mint bázisnyelv az alapja, az egyéni és a társadalmi elvárásokkal egyetemben a tanítók, tanárok felelőssége is mindinkább nő.

■ 2016 év?

A minap hallottam ezt a mondatot: 'Kétezertizenhat évben még nagyobb eredményt szeretnénk elérni.' Csak helyeselni tudjuk az e szándékra utaló mondandó tartalmát, formáját már kevésbé. Elsősorban: hiányzik a mondatkezdő határozott névelő, majd a sorszámnév helyett tőszámnevet hallunk. A példamondat helyesen így hangoznék: 'A kétezertizenhatodik évben, egyszerűbben: kétezertizenhatban még többet szeretnénk…..' A kétezertizenhat[1] év (*2016 év)* olyasféle nyelvi hiba, amilyen az *egy kerület*, *a két emelet, a négy ajtó,* melyek helyett az első kerület, a második emelet, a negyedik ajtó a helyes. E szókapcsolatokban ugyanis minden esetben sorszámnévi (első, második, negyedik jelzőt kell használnunk; tőszámnév (egy, kettő, négy) csak akkor léphet a sorszámnévi alak helyébe, ha elmarad mellőle a jelzett szó. Példánknál maradva: a második emelet negyedik ajtó kifejezést rövidebben így mondhatjuk: második emelet négy. A jelzőként álló évszám után, éppen sorszámnévi volta érzékeltetésére, pontot kell tenni: pl. a 2016. évben. Ellenben pont nélkül írjuk az efféle alakulatokat: 2016-ban, 2016 tavaszán,[2] ezekben az esetekben ugyanis már tőszámnévvé rövidült az eredetibb jelzős szerkezet.

■ „Vannak még fehér foltok…"

E mondatrészlettel a beszélő arra utalt, hogy az országban találhatók olyan területek, ahol a ***széles sávú internet***hez[3] való hozzáférés technikai feltételei jelenleg nem adottak, ahol még nem építették ki a szükséges technológiai hátteret.

De honnan származik a címbeli kifejezés?

Kezdetben a *fehér foltok* valóban fehér színűek voltak: a régi térképek így jelölték a még ismeretlen területeket. Ahogy a kutatók mind több távoli földrész addig ismeretlen tájait fölfedezték, úgy csökkent a térképeken a *fehér foltok* a száma. Ám közben, ha képletesen is, de e kifejezésünk a térképekről átvándorolt előbb a sajtó és a tudomány nyelvébe, majd meghonosodott a köznyelvben is. A '*fehér folt*' a új jelentést kapott, új jelentés társult hozzá.

Az eredeti jelentéshasználat bővülésére utal az is, amikor valamely szervezet tervbe veszi, hogy feltárja egy-egy tudományterület *fehér foltjait*, azaz ismeretlen területeit. Szintén a térképszerű ábrázolás a forrása egy másik jelentésmódosulásnak is. A statisztikai jelentések szöveges részei mellett található 'térképek' különféle, sűrűbb-ritkább vonalkázással vagy pontozással jelölik az adatok te-

rületi megoszlását: pl. az iskolázottsági fokot, a népsűrűséget vagy a foglalkoztatottságot mértékét. A szakmai jelentéseken túl, nyelvi értékét tekintve: az eredeti kifejezés további, sajátos árnyalatú jelentésváltozatai szemléletességükkel árnyalják, gazdagítják kifejezéskészletünket és -módunkat.

Lehet-e 'többek között'?

A nyelvhasználat számos nyelvi babonát éltet. Közéjük tartozik a '**többek között'** használatának hibáztatása. A 'többek között' helytelenítése abból a tévedésből adódhat, mely szerint ***mennyiségjelzős szavaink nem állhatnak többes számban***. Ez azonban hibás vélekedés, s hogy valóban az, azt **többek között** az alábbi példák is alátámasztják.

Gyakran mondunk, írunk, hallunk ilyen mondatokat: 'A legújabb intézkedés t ö b b e **k** e t is érintett.'; 'Híre s o k a **k** számára meglepetést okozott.', 'Ebben e g y e **k** voltak.'(*Teljes* köztük az összhang.); 'Nem t i z e **k**ben, hanem s z á z a **k**ban számolunk.'

Madách Imre művében olvashatjuk:

„Mért él a pór? – a gúlához követ
Hord az erősnek, s állítván utódot
Jármába, meghal. – M i l l j ó **k** egy miatt."[4]

József Attila így ír:

„S ni amott is, kettő, három,
s ezer! e z r e **k** millioma!"[5]

A címben szereplő **'többek között'** jól beleillik a fenti idézetsorba, de ugyanígy Petőfi versének egy részlete:

„**Többek között** szóltam én hozzájok:
»Szegény Tisza, miért is bántjátok?"«[6]

Szókészletünk gazdagítására – e vonatkozásban – természetesen élhetünk az 'egyebek között' vagy a 'többi között' kifejezésmódokkal, de a nyelvi szempontból hibátlan **'többek között'** formát is használjuk csak bátran.

Tudnánk vagy tudnók?

Ha egy igét feltételes módban ragozunk, akkor a többes szám első személy jelölésére kétféle lehetőségünk van: vagy a *-nánk*, *-nénk*, vagy a *-nók*, *-nők*[7] toldalékok megfelelő alakját kapcsoljuk a szótőhöz: pl. **adnánk**, **kérnénk** vagy adnók, kérnők. Az előbbiek ***alanyi***, az utóbbiak t á r g y a s ragozású formák.[8] Mai köznyelvünkben a *-nók*, *-nők*[9] használata elhomályosulóban van, s jobbára csak ünnepélyes, választékos stílusú megszólalásokban, szépirodalmi alkotásokban fordulnak elő.

„De vajon ki zörget? „Nézz ki, fiam Sára:
Valami szegény kér helyet éjszakára:
Miért ne fogadnók be, ha tanyája nincsen,
Mennyit szenved úgy is, sok bezárt kilincsen!"[10]
„– E patakban megfürödnénk,
megöblítenők az inget,
azután meg továbbmennénk."[11]

A nyelvtörténeti háttér ismeretének hiánya a tárgyas ragozás eredetibb alakjainak hibás használatához vezethet. Vannak ugyanis, akik továbbra is ragaszkodnak e nyelvi kifejezésformához, de a régebbi szabály meglazulása csapdába csalhatja őket. Pl.: 'A másik kislánynak is adnók egy játékot.' Itt csak a **tudnánk** igealak a helyes, ugyanis e mondatban az ige nem t á r g y a s, hanem ***alanyi*** ragozású.

Mit is vessünk, avagy ne vessünk el: a sulykot vagy a súlykot?

A fenti címmel egy, még napjainkban is széles körben ismert és használatos szólásunk helyes használatára irányítjuk kedves olvasóink figyelmét. Írásban ritkábban, de szóban gyakran hallhatjuk a címben is kiemelt, helytelen súlykot alakot, a szólást pedig így: 'Elveti a súlykot.'

Hol, merre keresendő e szótévesztés forrása?

Aki a fenti nyelvi vonatkozásban a 'súlykot' alakot használja, nagy valószínűséggel 'súly' főnevünk jelentését leli meg e szóban. E főnevünk is több szólásunkban fordul elő[12], ám az e szólásokban olvasható ***-ú***-s szóalakoknak semmiféle nyelvi kapcsolatuk sincs az 'Elveti a *sulykot*.' szólásunk főnevéhez. E szólásunkban ugyanis a *-u*-val írandó sulyok főnevünknek a hangzóhiányos, a tárgy ragjával ellátott tőváltozatát találjuk, jelentései pedig:

„**sulyok** fn **1**. … Mosáskor a ruha verésére haszn. vastag, nyeles, falap. **2.** Vminek födbe verésére, döngölésre, zúzásra haszn. nyeles bunkó. | táj Mángorló."[13]

Jegyzetek

[1] Ld.: A számok és a keltezés – A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2015 (o. n.) **291.**

[2] I. m.: 136. o. **297.**

[3] I. m.: **SZÓTÁR** (502. o.)

[4] Madách Imre: Az ember tragédiája (részlet). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967 (34. o.); (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

[5] József Attila: Áradat (részlet) – József Attila összes versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1971 (254. o.); (Bővített, új kiadás); (A kiemelés tőlem: D. K. E.)

[6] Petőfi Sándor: A Tisza (részlet) – Hét évszázad magyar versei II. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972 (72. o.); (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

[7] Vö.: A magyar nyelv könyve (Főszerk.: A. Jászó Anna). Trezor Kiadó, Budapest, 1991 (258. o.)

[8] Ld.: Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza (3. kiadás). Gondolat, Budapest, 1975 (58–61. o.)

[9] Ld.: Bárczi Géza–Berrár Jolán–Benkő Loránd: A magyar nyelv története (Szerk.: Benkő Loránd). Tankönyvkiadó, Budapest, 1967 (414. o.)

[10] Arany János: Családi kör (részlet) – Arany János összes költeményei I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967 (154. o.); (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

[11] József Attila: Áradat (részlet) – József Attila összes versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1971 (253. o.); (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

[12] Ld.: O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások, Gondolat, 1976 (602. o.) – 2. kiadás; ld. még: Bárdosi Vilmos: Magyar szólások, közmondások értelmező szótára fogalomköri szómutatóval, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2012 (595. o.)

[13] Magyar értelmező kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972 (1228. o.); (Szerkesztette: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós); ld. még: Régi szavak szótára – Kihalt, elfeledett és kiveszőben lévő szavak, szóalakok és szójelentések magyarázata, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2012 (374. o.); (Főszerkesztő: Kiss Gábor)

GidØnyi.qxd 2016.02.23. 13:31 Page 15

G. Gődény Andrea

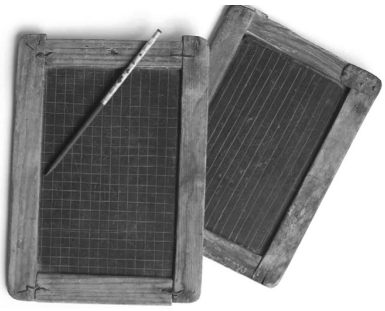
Világokat igazgatnak, üveggolyókkal játszanak…

Literalitás, kreatív írás az alsó tagozaton (I.)

„A játék a szabadság és az érdek nélküli öröm birodalma,
az ember egyik legbiztonságosabb szentélye marad ebben a világban…
Ez az egyetlen pont, ahol tökéletesen megvalósul az esélyek eszményi egyenlősége.”
Hankiss Elemér

„… aki beszélni tud, az még nem tud írni, aki azonban írni tud,
az gondolatait, érzéseit beszédben is megfelelő módon közölni tudja”
Lénárd Ferenc

Az új évezred nyitányára láthatóan megváltozott az ember szociomediális környezete: a 21. század az újpiktorális kultúra és a digitális ember kora,[1] amelyben átalakul az írás és olvasás hagyományos értelme és szerepe.[2] Ám az új évszázad társadalma változatlanul írásbeliségen alapul. Az írott nyelv megértése, az írott nyelv használatának képessége továbbra is alapvető feltétele az életben való eligazodásnak, boldogulásnak, a munkaerőpiacon való érvényesülésnek. Az ember új környezetében sem mondhat le az írásbeliség előnyeiről: az egymás megértését biztosító nyelvi homogenizációról, ami egyúttal a tudomány és társadalom fejlődésének, irányításának olyan alapja, amely lehetővé teszi a különböző térben és időben keletkezett szellemi kincsek befogadásának térbeli és időbeli kiterjesztését; felbecsülhetetlen potenciált biztosítva az egyéni fejlődés számára is. Mindezt korunk internetes lehetőségei olyannyira megsokszorozzák, akkora szellemi tőkében való „szabad garázdálkodást” tesznek lehetővé, amelynek jelentősége túlbecsülhetetlen.[3] De vajon képes-e élni az ember ezzel a lehetőséggel; s a betűfogyasztáson és -termelésen túlmutató értelemben, szellemi tőkeképzésre, megújításra használni az írást és olvasást az internetkorszakban? S *kié az olvasás*[4] meg az írás, amely mindezt lehetővé teszi?[5]



Kép forrása: http://www.csangomuzeum.ro/

A funkcionális analfabétizmus terjedése, a nemzetközi szövegértés-vizsgálatok eredményei azt jelzik, hogy egyre kevesebbeké…[6] Olvasáshasználat dolgában nem állunk jól a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tükrében;[7] digitális szövegértés és íráshasználat vonatkozásában még lehangolóbbak az eredmények.[8] Ezek a kutatások megerősítik továbbá a magyar oktatási rendszer szelektivitásáról kialakult képet, amely szerint az alacsony szociális, gazdasági és kulturális családi hátterű tanulók hátrányainak kompenzálására a magyar iskolarendszer nem képes eléggé.[9] Az olvasáskutatások rámutatnak arra is, hogy interneten tulajdonképpen ugyanazon réteg olvas, mint egyébként; s a betűfogyasztáson túlmutató olvasás a társadalom jelentős hányadában egyre inkább háttérbe szorul.[10] Mindez az íráshasználatra nézve sem sok jót jelent az olvasás(értés) és írás(beli szövegalkotás) összefüggése okán;[11] ám ez az összefüggés kijelölheti az iskolai fejlesztőmunka egy lehetséges irányát. Tudható ugyanis, hogy **a jobban író diákok jobb olvasók lesznek**, és többet olvasnak, mint gyengébben fogalmazó társaik, illetve a jobb olvasók jobban is írnak; mint ahogy **sikeresebbek azok az olvasástanítási programok, amelyek keretében a diákok már a lehető legkorábban írnak** – az írásnak abban az angolszász értelmében (is), amit Magyarországon inkább **fogalmazásnak nevezünk.**[12] Azaz a diákok láthatóan jobban megtanulják és sikeresebben használják az olvasást és az írást, ha ezeket a tevékenységeket nem szakítjuk el egymástól. Fontos tehát kezdettől kiaknázni az olvasás és az írás(beli szövegalkotás) közti transzferhatást,[13] amely leginkább konstruktivista megközelítésben értelmezhető, hiszen **mindkét tevékenység konstruktív, jelentésteremtő folyamat**, amelyben hasonló stratégiákat működtetünk.[14]

A két terület közti kölcsönhatás a **gondolkodásfejlesztés** szempontjából sem elhanyagolható. Az írás gondolkodásra gyakorolt hatását számtalan hazai publikáció ismerteti,[15] melyekből az is kiderül, hogy a tanulási folyamatban való alkalmazása megnöveli a hatékonyságot.[16] Egy negyedik osztályosokkal végzett amerikai kísérlet eredményei például igazolták, hogy a tanulmányozott témával kapcsolatban fogalmazásokat író gyerekek mélyebben megértették a tananyagot, miközben az írással kapcsolatos elképzeléseik is átalakultak: nem csak rögzítési technikaként tekintettek rá, hanem egyúttal jelentések, értelmezések létrehozásának lehetőségeként.[17] Összefüggésben van mindez az írásbeli szövegalkotásnak a **kritikai gondolkodás** kialakításában, fejlesztésében játszott szerepével.[18] Márpedig az internetkorszakban ez

a képesség túlértékelhetetlen. Hiányában a különböző médiumokon keresztül ránk zúduló információözön értelmezése, szelekciója és értékelése elképzelhetetlen. Kritikai gondolkodás nélkül folyamatosan ki vagyunk téve mások befolyásoló szándékainak; anélkül, hogy képesek volnánk kivonni magunkat e hatás alól. Egyetérthetünk Knausz Imrével, amikor a kritikai olvasás jelentőségéről ezt írja *Műveltség és demokrácia* című munkájában: „Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat."[19] Szövegkritikai képesség híján aligha tekinthető bárki gondolkodó embernek (NB. gondolkodó állampolgárnak). Mivel pedig a gondolkodás színvonala, a magasabb szintű gondolkodási műveletek[20] végzésére való képesség írással igen jól fejleszthető, **aligha lehet elég korán kezdeni az írás mint gondolkodási forma tanítását.**

Fentiekből látható, hogy az írás funkciója jóval túlmutat a gondolatrögzítésen. Kitüntetett szerepe van önmagunk, embertársaink, világunk s a mindezek közt fennálló viszonyrendszerek megismerésében, megértésében, értelmezésében – sőt, alakításában. Az írás(beliség) hatékony birtoklása nélkül aligha képes önmagával és világával elboldogulni az ember. A boldogulás képessége pedig nem csak alapvető emberi jog: elemi társadalmi érdek; ha másért nem: a boldogulásra való képtelenség következtében felgyűlhető frusztráció agresszivitást kiváltó okán. A felgyülemlett és kezel(het)etlen agresszió előbb-utóbb aláássa az emberi civilizációt. Végső soron EMBERségünk a tét, amikor arra keresünk választ: hogyan tanítható napjainkban hatékonyan az olvasás és az írás, hogyan juttathatók az újabb generációk az *Olvasók és Írók Birodalmába*,[21] hogyan integrálhatók régi világunk: a *Gutenberg-galaxis* érdemes hagyományai a *Neumann-galaxisba*; s mit tehet mindezért az iskola – már az alsó tagozaton. És bár nem vezet „királyi út" a *Literalitás Birodalmába*, egy lehetséges út mérföldköveit a korai literációs programok elgondolásainak[22] iskolai konvertálása[23] jelölheti ki; eredményközpontú írásbeli szövegalkotásról vallott felfogásunk átalakítása a folyamatalapú írástanítási koncepció jegyében; s ezzel összefüggésben a **kreatív írás gyakorlattá tétele** az iskolai praxisban.[24]

A hazai fogalmazástanítást uraló koncepciót azért nevezzük *eredményközpontúnak*, mert ez a tanítási mód az írás során megszülető szövegproduktumra koncentrál; a diáknak első (és leginkább egyetlen) nekifutásra kell megoldani az írásbeli szövegalkotás valamennyi feladatát a tartalom megalkotásától, strukturálásától a rögzítésig. Ez mindenkinek nehéz, ráadásul a gyakorlott fogalmazó egyáltalán nem így dolgozik: tervezget, formálgat, próbálgat, átstrukturál, finomítgat stb. – azaz a szöveg hosszú kimunkálási folyamaton megy keresztül. Azzal, hogy ezt a folyamatot többnyire 45 percbe sűrítjük, szinte **megoldhatatlan feladat elé állítjuk az alsós gyerekeket,** hisz még a helyesírás vagy az írástechnika tekintetében sem eléggé gyakorlottak; éppen ezért nem tudnak kellően a témával kapcsolatos gondolataikra összpontosítani, a mondanivaló kidolgozására, felépítésére, megformálására figyelni.[25] A folyamatalapú fogalmazástanítás az írás rekurzív (visszatérő, ismétlődő lépésekből álló) jellegéből indul ki, és annak figyelembe vételén alapul, hogy a szöveg valójában különböző fázisokban alakul ki (tervezés, piszkozat, átdolgozás/ok/; megjelenő művek esetében ehhez jön még a szerkesztés és a kiadás). A folyamatközpontú fogalmazástanítás végigvezeti a diákokat ezeken a fázisokon, **s a szöveg felülvizsgálatára, átdolgozására ösztönöz; s tanítja is ennek mikéntjét.** A diákok megmutatják egymásnak írásaikat, javítási javaslatokkal élnek, ami azért is fontos, mert így következetesen érvényesülhetnek az olvasói szempontok a szövegalkotás során, ami egyrészt életszerűvé teszi a szövegkorrigáló tevékenységet, másrészt **közvetlenül tapasztalható értelmet ad neki.** A páros vagy kiscsoportos konzultációk pedig tapasztalattá teszik, hogyan lehet, kell úgy fogalmazni, hogy mások megértsék (s akár élvezzék is) írásunkat; mindeközben új gondolatokat, szavakat, szerkesztési és stilisztikai megoldásokat ismerhetnek meg a konzultációk során a gyerekek. Nem beszélve arról, mennyivel jobban bevésődnek a *jó szöveg* ismérvei a rendszeres kritikai tevékenység során. Azt is érdemes fontolóra venni, hogy mennyivel kevésbé frusztráló az ilyen jellegű kritikai tevékenység, mint a többnyire és jellemzően frontális osztálykeretben elhangzó tanítói bírálat (még ha konstruktív kritikai észrevételeket tartalmaz is); vagy akár a kölcsönösséget nélkülöző, nem tanácsadó jellegű kortársi kritika. Ráadásul az így használatba kerülő, kitermelődő mintaszövegek: a diáktársak szövegei közvetlenebb, elérhetőbb mintát jelentenek a kezdő fogalmazók számára, mint a hivatásos írók munkái.[26]

Annál inkább fontos volna az írásbeliséget kezdettől gazdagon dokumentáló iskolai környezet kialakítása, s az **írott szövegekkel való élményszerű foglalatosság** biztosítása, mert egyre kevésbé számíthatunk olyan iskolakezdőkre, akik rendelkeznek ilyen jellegű tapasztalattal;[27] mint ahogy azon kompetenciákban is egyre inkább szűkölködnek iskolakezdéskor a gyerekek, amelyek szükségesek volnának az írás és olvasás frusztrációmentes elsajátításához, hatékony használatához.[28] A 2014-ben életbe lépett hatéveskori kötelező beiskolázás tovább nehezítette a tanítók és diákjaik dolgát, hiszen tömegesen léptek és lépnek iskolába olyan gyerekek, akiket a pedagógustársadalom iskolaéretlennek érzékel – és valóban: **arra, amit a hazai iskolai praxis (el)vár az iskolakezdő gyerekektől, sokan és egyre többen éretlenek**. Ahogy „éretlen" volt már a rugalmas iskolakezdés időszakában is számtalan gyerek, a családi és intézményi nevelés fordulópontjain *gyengéd átmenetek* biztosítására képtelen intézményi elvárások miatt, amelyek annak ellenére meghatározzák a praxist, hogy a szakma régóta problematizálja ezeket.[29] Tovább rontotta és rontja a helyzetet az osztálylétszámok financiális megfontolásokból elrendelt felduzzasztása (többnyire 30 fős osztályokkal dolgoznak a tanítók), ami szinte lehetetlenné teszi az inkluzív fejlesztőmunkát; amire egyébként nincsenek is kellően felkészítve a pedagógusok, akik olyan problémákkal szembesülnek a mindennapokban, amelyek felvetik a *fejlesztőpedagógiai* tudás alapképzésbe illesztésének kérdését.[30] Nem véletlenül alakul ki tehát a pedagógusokban az a szubjektív benyomás, hogy egyre több „diszes" gyerek van; ami ugyan a szakszerű diszlexia-ér-

telmezés szempontjából meglehetősen pontatlan, ámde beszédes megfogalmazás.[31] Csak a gyerekszerető és problémaérzékeny, nagy-nagy empátiával működő pedagógusoknak köszönhető, hogy nincs még nagyobb baj – mindig akadnak olyanok, akik (ösztönösen vagy tudatosan – adott szempontból mindegy is) jó válaszokat adnak a kialakuló helyzet(ek)re.[32]

A sorozat következő részében bemutatjuk, hogyan biztosítható a gyerekek számára az írásbeliséggel való élményszerű, rendszeres találkozás az iskolába lépés első pillanatától.

■ Jegyzetek

[1] BERTA Sándor: A 21. század a digitális ember kora. SG. hu Hírmagazin, Informatika és Tudomány, 2009. febr. 25. https://sg.hu/cikkek/65867/a-21-szazad-a-digitalis-ember-kora.

[2] L. pl. NYÍRY Kristóf: Virtuális pedagógia a 21. század tanulási környezete. https://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis. HU-NYA Márta: Írás és olvasás a 21. században. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_10.pdf.; FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit: Netgeneráció 6. Műveltség az online generáció körében. http://techline.hu/it/2010/8/5/20100804_netgeneracio_6

[3] L. TORNAY Judit: Olvasási szokások a 21. században. http://ropteto.hu/magasles/szovegkozles/65-olvasasi-szokasok-a-xxi-szazadban.html.

[4] L. GOMBOS Péter (szerk.): Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről. HUNRA, Bp., 2014.

[5] A kérdés relevanciáját számtalan kutatás és publikáció alátámasztja. Gereben Ferenc tanulmánya már 2002-ben ijesztő képet festett az illiteráció (funkcionális analfabétizmus) terjedéséről – a helyzet azóta csak romlott. L. GEREBEN Ferenc: Olvasáskultúránk az ezredfordulón. Tiszatáj, 2002. február. 61-72. http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/02-02/gereben.pdf.

[6] L. pl. Nyelv és Tudomány, nyest.hu. http://www.nyest.hu/hirek/minden-otodik-15-eves-funkcionalis-analfabeta#b

[7] L. BALÁZSY Ildikó BALKÁNYI Péter: A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Új Pedagógiai Szemle, 2009. szeptember. http://www.ofi.hu/tudastar/balazsi-ildiko-balkanyi-090930

[8] BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László: Pisa 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf

[9] L. CSAPÓ Benő MOLNÁR Gyöngyvér KINYÓ László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. Iskolakultúra, 2009/3-4. http://epa.oszk.hu/00000/00011/ 00137/pdf/2009-3-4.pdf.

[10] L. NAGY Attila: Az olvasás mint kiváltság? Adatok és töprengések a *Nagy Könyv* akció ürügyén. Magyar Tudomány, 2006/9. http://www.matud. iif.hu/06sze/10.html.

[11] L. pl. Tóth Beatrix írását, amely fogalmazástanításunk problémáit elemzi, és azok megoldására tesz javaslatot. TÓTH Beatrix: Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia 2008/1. http://www. anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 - 82k

[12] L. STOTSKY, Sandra: Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. Language Arts, 1983/5. 627–642.; BOND, Guy L. – DYKSTRA, Robert: The cooperative research program in first-grade reading instruction. Reading Research Quarterly, 1997/4. 348–428.

[13] L. SQUIRE, James R.: Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process. Language Arts, 1983/5. 581–589.

[14] Pl. mozgósítjuk az előzetes tudást, elővételezünk, visszatekintünk; kiválasztjuk a legfontosabb gondolatokat (a relevanciákat), ezeket az áttekinthetőség érdekében grafikus szervezőkkel jelenítjük meg; kérdéseket teszünk fel stb. Bővebben l. TÓTH, 2008.

[15] L. pl. MOLNÁR Edit Katalin: A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. Magyar Pedagógia, 1996/2. 139–156.; uő: Fogalmazás és tanulás. In: CSAPÓ Benő – VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2001. 225–234.; TÓTH László: Kognitív folyamatok az írásbeli szövegalkotásban. Alkalmazott Pszichológia, 2001/3. 43–61.; uő: Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2006.; MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: Hogyan válhat az írás a gondolkodás eszközévé? Iskolakultúra, 2003/9. 93–98.; ZSIGMOND István: Az oktatástudomány kognitív forradalma. Új Pedagógiai Szemle, 2003/5. 3–16.

[16] L. pl. PINTÉR Henriett: Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. Magyar Pedagógia, 2009/2. 121–146. http://www.magyarpedagogia.hu/document/ Pinter_MP1092.pdf.

[17] A kísérlet ismertetését l. MOLNÁR, 2001.

[18] Az összefüggésrendszer feltárását l. pl. TÓTH, 2008.

[19] KNAUSZ Imre: Műveltség és demokrácia. http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.htm#_Toc269153487

[20] A gondolkodási műveletek taxonomikus modelljére l. http://pszk.nyme.hu/tamop412b/meres_ertekeles/bloomfle_taxonmia.html.

[21] A kisgyermekek és kisiskolások olvasóvá nevelésének jelenkori problémáit, s az ezek megoldására tett javaslatokat l. pl. G. GŐDÉNY Andrea: Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. Könyv és nevelés, 2014/1. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/18289/Az_olvasok_birodalma_u.pdf?sequence=1

[22] L. pl. SZINGER Veronika: Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. Könyv és Nevelés, 2007/1. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/

[23] L. pl. HUNYADY Györgyné (szerk.): Lépésről lépésre iskolai program. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1998.

[24] Különböző iskolafokozatok vonatkozásában születtek már ezzel kapcsolatos, gyakorlati vonatkozásokat gazdagon érintő munkák. L. pl.: SAMU Ágnes: Kreatív írás. Holnap Kiadó, Budapest, 2004.; RAÁTZ Judit: A kreatív írás gyakorlatai. Anyanyelv-pedagógia, 2008/3-4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128 ; FÁBIÁN Éva: A „kreatív írás" tanításának lehetőségei. Korunk, 2004. március. http://www.korunk.org/?q =node/7481

[25] Az irányzat részletes bemutatását, alapos kritikáját l. TÓTH, 2008.

[26] Az irányzat részletes bemutatását, előnyei, hátrányai mérlegelését; ill. a két irányzat előnyeinek ötvözetéből létrejött integrált modell ismertetését l. TÓTH, 2008.

[27] Bővebben l. pl. ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. Könyv és Nevelés, 2007/2. 31–42.; BÁRDOS József: Az olvasástanítás nyomorúsága. Fordulópont, 2007/4. 93–100.; BENCZIK Vilmos: Az olvasás alkonya? Fordulópont, 1999/2–3. 5–12.; CSOMA Gyula LADA László: Tételek a funkcionális analfabetizmusról. Új Pedagógia Szemle, 1997/6. 3–11.; vmint a 2012. évi kompetenciamérés eredményeinek elemző értékelését: BALÁZSI Ildikó LAK Ágnes Rozina SZABÓ Vilmos VADÁSZ Csaba: Országos kompetenciamérés 2012, Oktatási Hivatal. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2012_Orszagos_jelentes.pdf

[28] L. pl. G. GŐDÉNY Andrea – KOÓSNÉ SINKÓ Judit: „Játszótársam, mondd, akarsz-e lenni. Olvasás- és írástanítás a drámapedagógia módszereivel. Anyanyelv-pedagógia. 2010/1. http://www.anyanyelv-pedagogia. hu/cikkek.php?id=234

[29] L. pl. KENDE Anna – ILLÉS Anikó: A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. Új Pedagógiai Szemle, 2007/11. 17–41.; SZABÓ Mária: Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle, 2005/3. 80–97.; uő (szerk.): A jövő előszobája, tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszából. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.; WINKLER Márta: Kinek kaloda, kinek fészek. SHL Hungary, Budapest, 2001.; VEKERDY Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek. Saxum Kiadó, Budapest, 2006. A gyengéd átmenet fogalmára l. GOLYÁN Szilvia (szerk): „Gyengéd átmenetek" – a családi és intézményes nevelés fordulópontjainak támogatása – országos tudományos konferencia. Program és előadáskivonatok https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/20478/Gyenged Atmenetek_programfuzet_JAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[30] Mindez felveti a *miért nincs* és *hogyan lehetne* kérdését, amelyre egy tanítóképző intézmény oktatójaként illene megoldási javaslatokkal élni; ennek a kérdéskörnek a megnyitása azonban szétfeszítené jelen dolgozat kereteit.

[31] Valódi és áldiszlexia, részképességzavar, tanulási nehézség mibenlétére és összefüggéseire l. pl. GÓSY Mária – LACZKÓ Mária: Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése, olvasásfejlesztés szülőknek, tanítóknak, logopédusoknak, fejlesztő pedagógusoknak. Nikol Kkt. Budapest, 1993.; Gósy Mária: Pszicholingvisztika. Corvina Kiadó, Budapest, 1999.; uő: A hallástól a tanulásig. Nikol Kkt. Budapest, 2000.

[32] *Néhány példa jó gyakorlatra: KOLLÁTH Erzsébet – MONTAY Beáta: Verselő. Kortárs költők versei az óvodában = Fejlődés és fejlesztés az óvodában. Raabe Kiadó, 2012. szeptember, C. 3.6. 1-19.; uők: „Állatok versben, dalban". Gryllus Vilmos versei az óvodában = Fejlődés és fejlesztés az óvodában. Raabe Kiadó, 2012. november, C. 3.7. 1-18.; G. GŐDÉNY Andrea KOLLÁTH Erzsébet: Meseország – Csodaország. Olvasásprojekt az alsó tagozaton. Könyv és Nevelés, 2015/2. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/meseorszag_csodaorszag*

C. Neményi Eszter

Mérés, mértékváltás (2.)

A második összefüggés

A méréssel, mértékváltással kapcsolatos sorozatunk első részében a három összetartozó fogalom – egy-egy mennyiség fogalma, a mérés fogalma és a számfogalom – együttépülésének természetes menetét jártuk körbe. Vizsgáltuk a mennyiség és a mérőszám viszonyát, miközben az egységet nem változtattuk. Ezúttal a mértékegységváltással kapcsolatos problémáinkra keresünk megoldást.

Egység és mérőszám

Mérjünk **egy mennyiséget különböző nagyságú egységekkel**! Milyen **a mértékegység és a mérőszám nagyságának viszonya?**

a) Milyen irányban változik a mérőszám az egység nagyságának változásától?

Ezt az összefüggést nehezebb felismertetni, mint a mennyiség és mérőszám együttváltozását. A gyerekek sokáig fel sem figyelnek arra, hogy egyáltalán függ valamiképpen az egységek száma a nagyságuktól.

– Elsőseimmel így kezdtük az egyik órát:
„Gyerekek! Láttam, hogy Gáborka az apukájával együtt jött az iskolába. Mit gondoltok, melyikük lépett többet?” – Gáborkával együtt mutattuk a két lépegetést.
Meglepő volt: a gyerekeknek nagyjából a harmada gondolta, hogy ugyanannyit léptek, harmada hogy apuka lépett többet, és szintén kb. harmada vélte éppen fordítva: Gáborkának kellett többet lépnie.

– Igaz, hogy adott szituációban már óvodások is eljuthatnak valamilyen összefüggés meglátásáig. Volt alkalmam átélni egy kislány efféle felfedezését:
10 sárga és 12 piros rúdból két utat épített egymás mellett:

Kérdésemre megállapította, hogy a sárga út hosszabb. Aztán párokba rendezte a piros és a sárga rudakat, mert úgy emlékezett, hogy piros rúdból több van előtte:

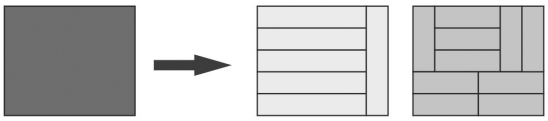
Látszott rajta, hogy valami érthetetlen a számára. Újraépítette az utakat. Ismét párosítás következett és mondta, hogy „pedig a piros több!” Végül felkiáltott: *„Jaj, de buta vagyok! Hát a sárga rúd hosszabb!”*

Sok, különböző egységekkel szervezett mérés szükséges annak tudatosodásához, hogy nagyobb egységből kevesebb teszi ki ugyanazt a mennyiséget, mint a kisebb egységből.

Az egység nagysága és a mérőszám viszonyának megfigyeléséhez kényelmes a színes rudakat használni. Ezek sok lehetőséget kínálnak arra, hogy két-két eltérő nagyságú egységgel egyszerre mérjenek adott hosszúságot.

– Mérjenek papírcsíkokat rózsaszín rudakkal, és utána világoskékekkel is, előzőleg megbecsülve: melyikből hány darab fér a csík mellé.

Lefektetett rudakkal mérhetik ugyanannak a lapnak a területét is.



– *„Hány citromsárga rudat lehet ráfektetni a lapra? Hány világoskéket?”*
Célszerű a második adat becslését már az első mérés után végeztetni.
Egy idő után egyre több becslés fog már jó irányban eltérni az első mérés eredményétől.
– Mérjék meg kis és nagy pohárral adott flakon „nagyságát”! Hány poharat tudunk megtölteni belőle, ha a kis poharat választjuk? Hány nagyobb pohár lesz tele? A becslést követő mérés erősíti a látást: a nagyobb pohárból kevesebb telik meg.
– Gumilabda-pattogtatással és gyorsabbra állított metronómkattogással mérhetik egy vers elmondásának időtartamát. Két csoportban számolva az egységeket, egyszerre mérhetik az időt. Most előre kell becsülni mindkét adatot.
– Tömegméréshez is használhatjuk a színes rudakat. Mérjék meg bordó és narancssárga rudakkal a füzet tö-

megét vagy a színesceruza-készletet. Melyik rúdból kell kevesebb a kiegyensúlyozáshoz?

Az összefüggés kimondását érdemes türelemmel kivárni! Csak akkor próbálkozzanak a megfogalmazással egy-egy helyzetben, amikor már elég nagy biztonsággal helyes a becslés „iránya". De az összefüggés általánosítása még ilyenkor is várathat magára! Nem lenne helyes szájukba adni egy kész kijelentést!

b) Milyen arányú a mérőszám és a mértékegység változása?

A mérések között szerepeljenek olyanok is, ahol az egyik egység kétszer, négyszer, háromszor, ötször, tízszer… akkora, mint a másik. Ezekben az esetekben a mérőszámok között ugyanilyen arányok szerepelnek „fordítva". Azaz, ha egy mennyiséget egy kisebb és utána egy kétszer akkora egységgel megmérnek, akkor az előbbihez fog kétszer akkora mérőszám tartozni, mint az utóbbihoz.

Ennek a számszerű összefüggésnek felismerése érdekében célszerű több mennyiség méréséhez ugyanazt a két egységet használni, hogy a viszony állandósága ráirányíthassa a figyelmet a „rendre".

– Például csoportonként más-más hosszúságokat mérjenek meg a rózsaszín rudakkal, és mérjék meg ugyanezeket a pirosakkal is.

A többféle színű és hosszúságú szalagok adatpárjait táblázatba gyűjthetik…

Szalagok:	Zöld	Kék	Sárga	Szürke	Fehér	Piros	Barna	Ibolya	Narancs
	18	14	10	20	6	16	22	30	24
	9	7	5	10	3	8	11	15	12

…és a „szabályt" erre az esetre ki is mondhatják: *„Kétszer annyi rózsaszínt használtunk mindegyik mérésnél, mint ahány pirosat."*

Ráirányítja a figyelmet az összefüggés okára is, ha egy-egy hosszúságot **egymás mellett** raknak ki a kétféle egységgel. Így nemcsak a számok között talán már jól ismert kétszerese-fele viszonyt fedezhetik fel a gyűjtött adatpárokban, hanem azt is láthatják, hogy mindegyik piros rúd mellé 2 rózsaszín kerül, ezért fér el adott hosszúság mellett kétszer annyi rózsaszín rúd, mint ahány piros.*

Több olyan rúdpárral érdemes méréseket végezni, ahol az arány ismét 1:2, pl. a világoskékkel és a lilával, vagy a pirossal és a bordóval… Lássák itt is, hogy egy hosszúság kirakásához fele akkorából kétszer annyi kell, kétszer akkorából fele annyi!

Aztán gyűjtsenek tapasztalatokat a hosszúságmérésben olyan esetekről, ahol az egyik egység 3-szor akkora, mint a másik! Vagy ahol az egyik a másik 4-szerese!

Más mennyiségek körében is át kell élni az egységpárok és mérőszámpárok ilyen fordított arányát! Mérjenek tömeget lila és zöld színes rudakkal, piros és zöld rudakkal. Mérjenek űrtartalmat kis műanyag poharakkal és kétszeres (háromszoros…) űrtartalmúakkal. Ezekben az esetekben is jussanak el a felismerésig: a kétszer nagyobb egységből fele annyi teszi ki ugyanazt a mennyiséget, a harmad akkora egységből háromszor több kell a mennyiség megméréséhez…

A színes rudakkal való hosszúságmérésnek azonban ezen a ponton kiemelkedő szerepe van, hiszen **itt tudják együttlátni** az egységek méretének és számának fordított arányú alakulását, ez mutatja meg legegyszerűbben ennek a viszonynak a magyarázatát!

Ez **az együttlátás** 5, 6 vagy még nagyobb arány esetében már nincs meg. Egyszerre nem fogja fel a szemünk például a narancssárga rúd mellett sorakozó 10 fehér kis kockát. És bár a sokszori méréssel megtanulták a gyerekek, hogy a narancssárga rúd hosszát 10 fehérrel lehet kirakni, e két rúddal való mérésről *nem láthatják át*, hogy a fehérrel való méréshez tízszer akkora mérőszám tartozik, mint a narancssárgával való méréshez.

Hihetnénk, hogy ha *egy* narancssárga és *egy* fehér rúd viszonyát tudja valaki, akkor ebből képes következtetni a mérőszámok alakulására általánosabban is. Ez azonban nincs így! A 6–10 éves kisgyerek általában még nem tud ilyen elvont következtetést megtenni! Azzal alapozzuk meg a mértékváltást helyesen és eredményesen tízes, százas, ezres, hatvanas arányok esetére, ha a kicsi, még jól átlátható arányokon alapozzuk meg az összefüggés **értő látását**! **Nem a mértékváltás szavakban, jelekkel orrvérzésig való gyakorlása vezet a biztonságos tudáshoz! Hanem a nagyon gondosan felépített és jól szervezett mérések végzése, s a tapasztalatok tudatosítása.**

■ A szabványos mértékegységek és a velük való mérés megismerése

A gyakorlati mérésekben a **szabványos egységeknek** van szerepe, s nem az alkalmi egységekkel való méréseknek! A tanterv meghatározza, hogy mely osztályban mely mennyiségek szabványos egységeit kell megismerniük a gyerekeknek.

A szabványos egységek megismerése azonban azzal nem történik meg, ha megtanítjuk az adott mennyiség egységeinek a nevét és a különféle egységek közti „váltószámokat"!

• Ehhez tudniuk kell, hogy miféle tulajdonság az a mennyiség, amihez a mértékegység tartozik, azaz ki kell alakítanunk **a mérendő mennyiség** (hosszúság, tömeg,

* Bár – lehet, hogy magunk sem figyeltünk fel rá – ebben a magyarázatban van egy „csavar"! Ugyanis ha egy piros rudat 2 rózsaszínnel lehet kirakni, akkor pl. a 7 piros rúd hosszát valójában *nem kétszer 7* rózsaszínnel, *hanem hétszer 2* rózsaszínnel rakhatjuk ki! Azt a hosszúságot, amit 13 pirossal mértünk meg, annak kirakásához *13-szor 2* rózsaszín rúd kell – és *nem kétszer 13*! Ahány piros rúd, annyiszor 2 rózsaszín! És hogy ez a kétféle szorzat egyenlő, az csak elfedi a gyerekek számára olyan nehéz összefüggés alapját. Ezért is olyan fontos, hogy sokáig a konkrét élmény hathasson a gyerekekre, és ne fogalmazzuk, ne fogalmaztassuk meg az „általánosított szabályt"!
És (egyebek mellett) ugyanez a „csavar" is nehezíti a szabványos egységek közti mértékváltás megértését!

űrtartalom, idő…) egyre tisztább és egyre tartalmasabb **fogalmát.**

• Meg kell ismertetni az alkalmazásra kerülő **mértékegység nevét** és **méretét**.

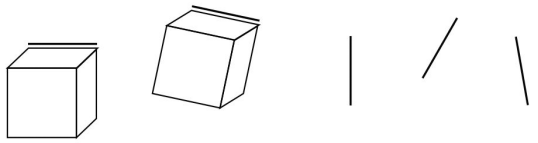
• És meg kell érteni **a mennyiség, egység és mérőszám közti általános összefüggéseket**!

A mérendő **mennyiség fogalmának** kialakításáról, annak útjáról az előző írásunkban volt szó. Szintén leírtuk az **összefüggések építésének** alapozását, azt a többéves folyamatot, amelyben lassan megértik a gyerekek a mennyiség nagysága és az egység száma, valamint az egység nagysága és a mérőszám nagysága közti viszonyt.

Szóljunk most a szabványos egységek megismeréséről!

Legegyszerűbb a dolgunk a hosszúságmérés mértékegységeivel. Azért, mert ez a mennyiség érzékelhető a legkönnyebben, ennek nagyságát könnyű valahogyan megmutatni.

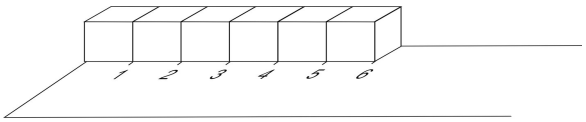
Amikor a **centimétert** akarjuk bevezetni, akkor rajzoltathatunk vonalzó mentén olyan hosszú vonalakat, amelyek mellé éppen a fehér kiskocka illeszthető.



Ha ezek a vonalak sokféle állásban szerepelnek a gyerekek előtt, sőt, a térben is különféle helyzetekben megjelenhetnek, akkor kimondhatjuk, hogy ezek a vonalak 1 centiméter hosszúak. **A centiméter ennek a hosszúságnak a neve. Jele: cm.**

– Rajzoljunk 2-szer, 3-szor, 4-szer… ilyen hosszú vonalakat! Ezeket mérjék meg a fehér kis kocka élhosszával, és nevezzék meg a gyerekek a hosszúságokat: 2 cm, 3 cm, 4 cm…! Keressenek 7 cm hosszú tárgyat, 10 cm hosszút, 20 cm hosszút, 30 cm hosszút! Vágjanak zsinegből, papírcsíkból 15 cm-es, 4 cm-es, 22 cm-es darabokat!

– Készítsenek csoportonként centiméterbeosztású mérőszalagot! Rajzolni nehéz lenne az elsősöknek, inkább szélesebb papírcsíkra ragasszanak egymás mellé fehér kis kockákat, és így írják a szalagra, hogy meddig ér 1 kocka, meddig ér 2, 3…:



– Amikor ezzel a mérőszalaggal mérnek, átélhetik, hogy nem kell egyenként megszámlálni a centimétereket, hanem leolvashatják a szalagra írt számokról.

– Később használják az üzletben kapható mérőszalagot! Mérjék meg ezzel is néhány tanszerük valamely hosszméretét, „körméretét”! Ellenőrizzék a mérést a fehér kis kockákkal! Mérjenek ki közösen adott ponttól 25 cm távol levő „pontokat”, helyezzenek oda apró tárgyakat (pl. lencseszemeket)!

A megméréseket és mérőszámmal adott hosszúságok kiméréseit kövessék a **becslések**! Becsüljék meg adott tárgyak valamely hosszméretét (szélességét, vastagságát, körméretét…), és becslésüket kövesse a mérés!

– Becslés szerint vágjanak, rajzoljanak, jelöljenek, ujjaikkal mutassanak 5 cm, 1 cm, 10 cm… hosszúságokat! És újra következzen méréssel az ellenőrzés!

Később, még hosszú ideig idézzék fel a **cm-méretet** a hosszúságmérés bármely feladata előtt, és keressék, állítsák elő néhány többszörösét (5 cm, 10 cm, 30 cm-es… hosszúságok): papírcsíkdarab felmutatásával, vagy mozgással, pl. ugrással, lépéssel.

A **deciméter** megnevezést is kapcsolhatjuk a narancssárga rúdhoz. A deciméterrel való **meg- és kiméréseket** ismét kövessék a **becslések**!

– Nevezzenek, mutassanak meg a környezetükben olyan tárgyméreteket, amelyek kb. 1 deciméteresek, olyanokat, amelyek kicsit hosszabbak, kicsit rövidebbek, amelyek kb. 2 dm, kb. 5 dm, kb. 10 dm hosszúak. Ezek a deciméterhosszról alkotott képet hivatottak minél jobban rögzíteni, és a deciméter többszöröseiről is alakítják a képet.

– Érdemes olyan méteres-másfél méteres **mérőszalagot** is készíteni a gyerekekkel, amelyek 1 dm-es szívószáldarabokból vannak összefűzve (vékony, nem túl puha zsineget tű nélkül is belefűzhetnek a szívószálakba). A mérőszalag használata egyszerűbbé teszi a méréseket, és a saját készítésű eszköz egységeinek nagyságára könnyebb is emlékezni, mint egy elvont szóhoz kötni a méretet!

A szívószáldarabok találkozási helyéhez rögzíthetnek számcédulákat, hogy megtakaríthassák a deciméteres darabok számlálását.

A fehér és a narancssárga rudak közti viszonyt jól ismerhetik, mégis fontos megméretni a centiméterbeosztású mérőszalaggal a deciméter hosszát. De még ez sem elég! Ugyanazokat a méreteket mérjék centiméterekkel és deciméterekkel egymás mellett sok-sok alkalommal:

– Olvassák le mindkét mérés eredményét: *„A zöld szalag hossza 3 deciméter.”*

„A zöld szalag 30 cm hosszú. Minden deciméter mellé 10 centiméter fér, 3 deciméter mellé 3-szor 10 cm.”

Hasznos gyakorlat lehet az egyik egységgel adott hosszméret előállítása (kimérés), és utána ennek a másik egységgel való megmérése. Több valóságos méréspár adatainak összegyűjtése alapozhatja meg az összefüggés megértését.

Kerítsünk sort olyan további helyzetekre, amikor a mérendő hosszúság **centiméterekben egész szám, de nem a 10 többszöröse**. Ezt a deciméteres beosztású mérőszalaggal nem tudják „pontosan” megmérni, hanem valahány deciméterhez még valahány centimétert is hozzá kell mérni.

– A 27 cm-es szalagot 2 dm-nek és 7 cm-nek fogják mérni.

Hangsúlyozzuk, hogy **nem jelekkel adott méretek más jelekkel való leírására kell gondolnunk, hanem sok valóságos mérési tevékenységre!**

A fentiekhez hasonlóan célszerű a **méter** egységet is bevezetni! Ehhez zsinegből és rácsomózott gyöngyökből, vagy számcédulákból készíthetünk közös mérőszalagot, hogy ezzel is mérhessenek nagyobb hosszúságokat (tanterem méretei, folyosó, útszakasz hossza…)

A méter és a deciméter közti viszony felderítéséhez is az azonos hosszméret mindkét egységgel való meg- és kimérését vehetjük alapul! A méter centiméterekkel való megmérése után valahány métert a cm-beosztású mérőszalagok egymáshoz illesztése szerint olvashatják le százasával.

A **milliméter** és centiméter közti viszonyt is azonos hosszaknak a kétféle egységgel való méregetése formálhatja értett tudássá.

A **kilométer** nagyságának elképzelése kimért út bejárásához kapcsolódhat.

A mértékegységek nagyságának memorizálásához – például a kapcsolatos szöveges feladatok értelmezéséhez is – szükséges sokszor felelevenítetni, hogy mekkora is a centiméter, mekkora a méter, a deciméter, a milliméter. Mekkora a szóban forgó hosszúság, távolság?

Az űrtartalom és **a tömeg mértékegységeivel** való ismerkedésnek is a sok-sok mérés és becslés az alapja. Tudatosítani kell, hogy miféle mennyiséget mérünk éppen, és a – lehetőség szerint sokféle úton szerzett – érzékszervi tapasztalatokhoz kapcsoljuk a mértékegységek „méretét". Az így jól körüljárt és sokféle konkrétumhoz kapcsolt egységgel aztán minél több mérést és becslést végezzenek.

– A **liter** nagyságát ne csak a szertár henger alakú fémedényének látványához kapcsoljuk! Keressenek és hozzanak be a gyerekek különféle flakonokat, tejesdobozokat, tejeszacskókat, esetleg más edényeket (fazekat, lábost, tálat, tárolódobozokat), amelyek más-más alakban egyaránt ugyanakkora űrtartalmúak. Ellenőrizzék áttöltésekkel! Aztán lehet időleges kiállítást is rendezni a literről!

– Mellé állíthatjuk majd azokat a poharakat, flakonokat, edénykéket, dobozokat stb., amelyek a **decilitert** képviselik…

– … később a **centiliter-méretű** fiolák, dobozok… is kerüljenek be az űrtartalom mértékegységeit képviselő edények családjába. Ide tehetjük a narancssárga rudat is, ha egyszer mérőhengerbe merítve kiderítettük róla, hogy éppen 1 centiliter vizet szorít ki.

– A **milliliterhez** kapcsolódhat a kis fehér kocka.

– Mindegyik mértékegységhez gyűjthetnek a gyerekek olyan üreges tárgyakat, amelyeket az adott egységgel mérnek. Ha nincs rájuk nyomtatva, írják rá a gyerekek az űrtartalmukat! (Pl. 5 ml-es fecskendő, kézkrémes doboz, parfümös üvegcse, fogkrémtubus… kerülhet a milliliteres edények mögé a megfelelő felirattal. Vagy a deciliterek mögött sorakozhatnak a kisebb ivólés flakonok, egy-egy 2 vagy 3 dl-es műanyag pohárka…)

A **tömegmérés** szabványos egységeivel való ismerkedés azért nehezebb, mert ebben nem segít általában a látvány. Csak az izomérzet áll rendelkezésre. Ráadásul a **gramm** olyan kicsi tömeg, hogy szinte nem is érzékeljük. De még a **dekagramm** is nagyon könnyű, a 2 dkg-tól szinte meg sem különbözteti a kezünk. Érdemes tehát a **kilogrammal** kezdeni az ismerkedést. Különféle (sűrűségű) anyagokból mérjenek ki a gyerekek 1-1 kilogrammot, és ezek megemelése során próbálják emlékezetükbe raktározni a hozzá tartozó közös izomérzetet.

– Készítsenek csomagokat, és mérjék össze őket! Pl.: 1 kg homok, 1 kg szivacs, 1 kg bab, lencse, só, liszt, cukor, lúdtoll, hungarocell, a vasból készült 1 kilós „súly", 1 kg-os csomag papír… kerülhet egymás mellé egy „kiállításon".

– Képezzenek külön csoportot a kiállításon a kimért 10 dkg-os csomagok, tárgyak! Így a 10 dkg és az 1 kg nagyságának különbözőségét talán egyszerűbb lesz megjegyezni!

– A dekagrammot már nem nagyon tudjuk az érzékelésünkhöz kapcsolni. Inkább lehet többféle tárgyat, élelmiszert… felsorakoztatni, amiket dekagrammokkal szokás mérni, és a mérés után feljegyezni melléjük, hogy hány dekásak.

– A gramm szóhoz érdemes a fehér kiskockát kapcsolni (és ez után a dekagrammhoz a narancssárga rúd is odakerülhet, feltüntetve, hogy 1 dkg).

– A mázsáról és tonnáról gyűjthetnek adatokat a gyerekek: mit mérnek ezekkel az egységekkel, és hány mázsa, hány tonna egy-egy jármű, annak a rakománya, űrtartalmával adott mennyiségű víz, homok, cement…

4. osztályban – amikor kicsit megismerkedtek a gyerekek a törtszámokkal is – hasznos lesz az előtétszavak jelentését megtanulni. A különféle mennyiségek mértékegységeihez egységesen illeszkedő elnevezésében való rend segíteni fogja a mértékek váltószámainak megjegyzését.

A hazánkban használatos mértékegységeket kiemeljük, zárójelben szerepeltetjük azokat, ahol nem az idegen előtétszavakkal fejezzük ki az alapegység többszörösét, illetve törtrészét.

kilo = 1000	hekto = 100	deka = 10	1	1 deci = tized	centi = század	milli = ezred

Hosszúság mértékegységek:

km	(100 m)	(10 m)	m	dm	cm	mm

Űrtartalom mértékegységek:

(1000 l)	hl	(10 l)	l	dl	cl	ml

Tömeg mértékegységek:

kg	(100 g)	dkg	g	(tized g)	cg	mg

A témánknak még egy kényes részével kell foglalkoznunk a következő számban; azzal, hogy milyen viszonyban van egymással a tanult mértékváltás és a gyakorlati mérés? Hogy a mérés pontatlansága miféle további problémákat vet fel?

Munkácsy Katalin

Kézműves Matematika (4.)

A Naprendszer (4. osztályosoknak javasolt téma)

A MiMa (magyarul Kézműves Matematika, angolul Mathematics in the Making) program keretében kidolgozott tananyagok közül mutatom be a következő témát. Érdemes tájékozódni a projekt honlapján is, www.mathematicsinthemaking.eu. A honlap angol nyelvű, de a módszertani kézikönyv magyarul is olvasható*, valamint mind a 10 témához videofelvétel is készült. Ezek az információk a Materials/Videos rovatban találhatók meg.

Néhány csillagászati ismeretet fogunk ismét matematikai szemszögből vizsgálni.

Felsorolok követelményeket a Kerettantervből. Látszólag a bolygók nem illenek be a matematika tantervbe, de ha figyelmesen elolvassuk, észrevehetjük, hogy számos olyan követelményelemet tartalmaz, amelyek teljesítését érdekesebbé tehetjük, ha gondolatban elhagyjuk a Földet.

Részletek az 1–2. osztályos követelményekből, kapcsolódások más műveltségi területekhez:

Néhány elem sorba rendezése próbálgatással.

Több, kevesebb, ugyanannyi, kisebb, nagyobb, egyenlő.

Számok becsült és valóságos helye a számegyenesen (egyes, tízes) számszomszédok. Számok nagyság szerinti összehasonlítása. Számok egymástól való távolsága a számegyenesen.

Mennyiségek megfigyelése, összehasonlítása.

Környezetismeret: természeti tárgyak megfigyelése, számlálása.

Mondott, illetve olvasott szöveg értelmezése, eljátszása, megjelenítése rajz segítségével, adatok, összefüggések kiemelése, leírása számokkal.

Állítások, kérdések megfogalmazása képről, helyzetről, történésről szóban, írásban.

Lényegkiemelő és probléma-megoldó képesség formálása matematikai problémák ábrázolásával, szöveges feladatok megfogalmazásával.

Számok, mennyiségek közötti viszonyokra vonatkozóan egyszerű megállapítások megfogalmazása. Változások észrevétele, megfigyelése, indoklása.

Megfigyelőképesség, tartós figyelem fejlesztése. Feladattudat és feladattartás fejlesztése. Térszemlélet kialakításának alapozása

Vizuális kultúra; környezetismeret:

Tárgyak egymáshoz való viszonyának, helyzetének, arányának megfigyelése.

A becslés és mérés képességének fejlesztése gyakorlati tapasztalatszerzés alapján. Mérőeszközök használata gyakorlati mérésekre.

Adatokról megállapítások megfogalmazása: egyenlő adatok, legkisebb, legnagyobb adat kiválasztása.

Részletek a 3–4. osztályos követelményekből, kapcsolódások más műveltségi területekhez:

Számok nagyságrendje és helyi értéke. Számok helyes leírása, olvasása 10 000-ig. Számok nagyságrendjének és helyi értékének biztos ismerete.

A szöveg értelmezése, adatok kigyűjtése, megoldási terv készítése. Becslés. Megoldás próbálgatással, számolással, következtetéssel. Ellenőrzés, az eredmény realitásának vizsgálata. A szövegértéshez szükséges nyelvi, logikai szerkezetek fokozatos megismerése. Adatok lejegyzése, rendezése, ábrázolása. Összefüggések felismerése. Válasz megfogalmazása szóban,

Összefüggések, kapcsolatok táblázat adatai között.

Térbeli alakzatok.

Térbeli és síkbeli tájékozódás továbbfejlesztése.

Vizuális kultúra:

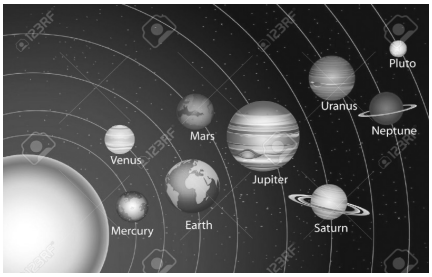
A körülöttünk lévő mesterséges és természetes környezet formavilágának megfigyelése és rekonstrukciója

A gömb felismerése, jellemzői.

Adatok megfigyelése, gyűjtése, rendezése, rögzítése, ábrázolása grafikonon.

Grafikon, oszlopdiagram.

A Naprendszer



Kép forrása: http://hu.123rf.com

A legtöbb albumban ilyen jellegű képet találunk a Naprendszerről. A kép jól utal az egyes bolygók méretének arányára, de a köztük lévő távolságot illetően nagyon félrevezető. Úgy tűnik, a bolygók szinte egymást érik. Pedig valójában a méretükhöz képest óriási közöttük a távolság.

A következő, a MiMa anyagban is megtalálható táblázat mutatja meg a Nap és a bolygók méretét és a Nap körüli pályák sugarát.

---

* Elérhető honlapunkról is: http://www.tanitonline.hu/?page=library_carousel_view&item=21)

MunkÆvsy.qxd 2016.02.23. 13:36 Page 23

Planet	Diameter (Km)	Scaled diameter (mm)	Scaled perimeter (mm)	Orbital radius (Km)	Scaled orbital radius (m)
Sun	1 391 900	1 000	3140		
Mercury	4 866	3.5	11	57 950 000	41.6
Venus	12 106	8.7	27.3	108 110 000	77.7
Earth	12 742	9.2	28.7	149 570 000	107.5
Mars	6 760	4.9	15.2	227 840 000	163.7
Jupiter	142 984	102.7	322.6	778 140 000	559.1
Saturn	116 438	83.7	262.7	1 427 000 000	1 025.2
Uranus	46 940	33.7	105.9	2 870 300 000	2 062.2
Neptune	45 432	32.6	102.5	4 499 900 000	3 232.9

Kép forrása: http://www.mathematicsinthemaking.eu/

Az első, második és az ötödik oszlopok mutatják a km-ben mért valódi adatokat. Ezeknek a számoknak egy része jelentősen meghaladja a negyedikesektől elvárható méretet, így érdemes azonnal áttérnünk a modellkészítéshez használható adatokra.

Tekintsük a Napot 1 m átmérőjű gömbnek. Ebben az esetben a 3. oszlop adatai mutatják mm-ben mérve a bolygók méreteit, a 6. oszlop adatai pedig a Nap körüli pályák sugarának nagyságát m-ben mérve.

I. Hogyan segíthetjük a tantervi célok megvalósulását a bolygórendszer modelljének elkészítésével?

1. Készítsük el a bolygók modelljeit!

Adjunk meg a gyerekek számára könnyen áttekinthető, megjegyezhető adatokat!

A bolygó neve	Az átmérő mm-ben	Közelítő adatok
Nap	1000	1 m
Merkur	3,5	4 mm
Vénusz	8,7	9 mm
Föld	9,1	9 mm
Mars	4,9	5 mm
Jupiter	102,7	100 mm, 10 cm
Szaturnusz	83,7	84 mm
Uránusz	33,7	34 mm
Neptun	32,6	33 mm

Kép forrása: http://www.mathematicsinthemaking.eu/

A Napot rajzoljuk fel a táblára, érdemes a táblára felrajzolni egy kb. 1 m átmérőjű kört. Ezek után készítsük el a bolygókat. Nagyon sokféle technikát alkalmazhatunk. Legegyszerűbb, ha néhány üveggolyó, pingponglabda és gumilabda közül a gyerekek kiválasztják az adott bolygóhoz legközelebbi méretűt. Persze használhatunk gyurmát is, vagy összegyűrt papírgalacsinokat is. És kezdhetünk velük játszani. Rendezzük őket nagyság szerint sorba! Rendezzük őket sorba a Naptól való távolság szerint! Válogassunk ki közülük olyanokat, amikről már hallottak valamit a gyerekek!

Sorba rendeztünk, válogattunk, modellt készítettünk, használtuk a táblázat adatait, beszélgettünk a természetről. Igaz, ezek nem kézzel fogható elemei környezetünknek, de valódi, létező tárgyak. A gyerekek kicsi és nagy számokkal dolgoztak.

2. Tegyük „helyükre” a modelleket!

Most észrevehetjük, miért nem arányosak az albumok képei.

A bolygó neve	A pálya sugara m-ben	Közelítő adatok
Nap	–	–
Merkur	41,6	42 m
Vénusz	77,7	78 m
Föld	107,5	107 m
Mars	163,7	164 m
Jupiter	559,1	560 m
Szaturnusz	1025,2	1 km
Uránusz	2062,2	2 km
Neptun	3232,9	3 km

A Naphoz legközelebbi bolygót is 42 m-re kell elhelyeznünk a Naptól. Keressünk az iskolában 40, 80, 100, 150 m-re lévő pontokat! Tegyünk ki egy-egy alkalmas helyre egy táblácskát, hogy melyik bolygót gondoljuk oda, és odatehetjük a megfelelő modellt is. **Készítsünk térképet!** Vázoljuk az iskolának a tanterem környéki részét, rajzoljunk a térképre a korábban megtalált távolságnak megfelelő köröket! Keressünk az iskola környékéről térképet! Jelöljük be rajta a távoli bolygók körülbelüli helyét és pályáját. A táblácskák helyének kitalálása, a megfelelő helyre való kiszállítása izgalmas, élvezetes tevékenység lehet a gyerekeknek egy tanulmányi séta keretében, miközben nehéz, sokféle ismeretet mozgósító, igen összetett szöveges feladatokat oldanak meg közös erővel.

II. Tehetséggondozás

A gyerekek sokféle tehetségének megfelelően sokféle feladatot adhatunk.

Keressenek további információkat az interneten, például a kecskeméti Naprendszer-szoborcsoportról a http://www.plani.hu oldalon!

Találják ki, hogyan készült az első táblázatból a második és a harmadik!

Gyűjtsenek a csillagos égről szóló mondákat, meséket!

Vizsgáljanak meg egy háromdimenziós domborzati térképet! Észreveszik ott is a különböző léptékeket?

Akik már hallottak az ellipszis pályáról, gondolják meg, miért nem ellipszis pályáról, miért körpályáról beszélünk? (Azért, mert esetünkben az ellipszis nagyon kicsit tér el a körtől.)

Különféle technikával készítsenek gömböket, amelyekkel modellezhetik a bolygókat! Próbáljanak néhány méretet megjegyezni az 1 m-es Naphoz viszonyítva!

Készítsenek grafikont a bolygók méretéről! Lehet-e egyszerűen, grafikonon ábrázolni a pályák sugarát? (Nagyon nagy grafikon kellene hozzá, hogy a közeli bolygók és a távoliak pályasugara is leolvasható legyen.)

III. Várható eredmények

A megfelelő tantervi részeknél utalhatunk majd a tapasztalatokra, a gyerekek emlékeit felidézve mélyíthetjük el ismereteiket. Sokféle, esetleg mozaikos emlékre számíthatunk, de ezek alapján már nagyobb eséllyel lesznek képesek pl. a mm, cm, m és km szemléltetésére vagy a közöttük lévő különbség megértésére.

Korom Erzsébet–Nagy Lászlóné

A természettudományos gondolkodás fejlődése és fejlesztése az iskola kezdő szakaszában I.

Több részből álló tanulmányunkban áttekintjük a természettudományok tanulásában rejlő fejlesztési lehetőségeket. Példákon keresztül bemutatjuk, hogy a környezetismeret és a természetismeret tárgyak tananyagára épülve hogyan lehet elősegíteni a természettudományos szemléletmód és gondolkodás fejlődését. A sorozat első részében a természettudományos gondolkodás összetett rendszerének bemutatására, az értelmi fejlődés gyermekkori és kisiskoláskori jellemzőire, a világ megismerésének módjaira helyezzük a hangsúlyt, előkészítve ezzel a fejlesztés módszertani lehetőségeinek tárgyalását.

A természettudományos nevelés feladatai egyre összetettebbé válnak. A közoktatásból kikerülő fiatalokkal szembeni elvárás, hogy lépést tudjanak tartani a folyamatosan változó világgal, olyan természettudományos műveltséggel rendelkezzenek, amely segít eligazodni a modern társadalomban, a mindennapokban felmerülő problémák megoldásában, a saját életvitel és a társadalmi lét szempontjából felelős döntések meghozatalában. A természettudományok tanításának alapvető feladata a szaktudományi ismeretek átadása, a természettudományos műveltség kialakítása. Régóta ismert tény az is, hogy **a természettudományok tanulásának értékes hozadéka lehet a gondolkodás általános struktúráinak fejlődése** (*Csapó*, 2008). Ahhoz, hogy ezek a feladatok – szaktárgyi tudás értelmes elsajátítása, tudás alkalmazása, gondolkodási képességek fejlődése – megvalósuljanak, a tudatos, átgondolt fejlesztést a kognitív fejlődés korai szakaszában célszerű elkezdeni. Már óvodáskorban elő lehet készíteni a természet megismerésének alapjait, előkerülhetnek olyan témák, amelyek a gyerekek hétköznapi tapasztalataihoz köthetők. A gyermekkori tanulás jelentőségét jól mutatja, hogy több nemzetközi tanterv, standard a természettudományos nevelést az óvodás kortól kezdve tervezi és építi fel, nagy hangsúlyt fektetve az értelmi fejlődés szempontjából kiemelt jelentőségű kisiskoláskorra (l. pl. *NRC*, 2012; *NGSS*, 2013). **Hazánkban az elmúlt években került kidolgozásra az 1–6. évfolyamos tanulók természettudományos tudásának diagnosztikus értékelő rendszere** (*Korom*, *B. Németh*, *Nagy L.-né* és *Csapó*, 2012).*

A gondolkodás és a természettudományos gondolkodás kapcsolata

A természettudományos gondolkodás a gondolkodás specifikus típusa, olyan mentális folyamatok összessége, amelyeket a természettudományos tartalmakról való gondolkodás, a tudományos problémákkal való foglalkozás vagy valamilyen megismerő tevékenység, például vizsgálódás, kísérletezés során használunk (*Kuhn*, 2002; *Dunbar* és *Fugelsang*, 2005). A tudományos ismeretszerzéshez olyan képességekre van szükség, mint az elméletek, hipotézisek generálása, tesztelése, felülvizsgálata és e folyamatokra való reflektálás (*Zimmerman*, 2007). A mindennapi tevékenységekre is jellemző általános gondolkodás *McGuinness* (2005, idézi *Adey* és *Csapó*, 2012) által felsorolt elemei közül a tudományos gondolkodás-

* Elérhető a www.tanitonline.hu › Könyvtár › Kutatás és elmélet › Iskolai teljesítmény mappájából.

ban is alapvető szerepet játszik a mintázatok készítése **a rész-egész viszonyok és a hasonlóságok/különbségek elemzésével, az előrejelzés és a következtetések igazolása; az ok-okozati viszonyok kikövetkeztetése, valamint az elképzelések, modellek alkotása. A lista további elemei – mint a többféle szempont egyidejű alkalmazása, a problémamegoldás és a megoldások értékelése, az érvek és ellenérvek mérlegelése, döntéshozatal – túlmutatnak a természettudományok határain** (*Adey* és *Csapó*, 2012).

A természettudományok tanulásában az általános gondolkodási képességek és a természettudományos gondolkodás fejlődése szorosan összefügg. A tananyag elsajátításához, a fogalomalkotáshoz, az összefüggések megértéséhez, a sokváltozós rendszerek értelmezéséhez, a folyamatok időbeli és térbeli kezeléséhez elengedhetetlen a gondolkodás műveleti rendszerének megfelelő szintű fejlettsége. A kapcsolat kölcsönös, mivel a természettudományok tanulása, a hierarchikus fogalomrendszer elsajátítása, **a tudományos megismerés módszereinek alkalmazása elősegíti a más területeken is alkalmazható, általános gondolkodási képességek fejlődését** (*Adey* és *Csapó*, 2012). Különösen így van ez, ha a tananyag feldolgozása során **megfelelő feladatok, tevékenységek** révén a pedagógus figyelmet fordít a gondolkodási műveletek szintjének feltárására, diagnosztizálásra, sokrétű működtetésére (l. *Nagy L.-né*, *Korom*, *Pásztor*, *Veres* és *B. Németh*, 2015).

A gondolkodás viszonylag egyszerű struktúrával rendelkező műveleti képességeit (konzerváció, sorképzés, osztályozás, kombinatív gondolkodás, arányossági gondolkodás, extrapolálás, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás, változók elkülönítése és kontrollja) *Piaget* és munkatársai (*Inhelder* és *Piaget,* 1958) tárták fel. Ezek az összetettebb, ún. magasabb rendű gondolkodási képességekkel (pl. analógiás gondolkodás, induktív gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kritikai gondolkodás) együtt fontos részét képezik a természettudományos gondolkodásnak (*Korom*, *Molnár* és *Csapó*, 2015).

A tudományos gondolkodásról sokáig úgy tartották, hogy kisiskoláskorban még nem, csak serdülőkorban jelenik meg, de **az utóbbi évtizedekben számos bizonyítékot találtak a kutatók a korai előfordulásra** is. *Mayer*, *Sodian*, *Koerber* és *Schwippert* (2014) óvodás és általános iskolás gyerekkel végzett vizsgálatokat áttekintő munkájából kiderül, hogy a kisiskolások meg tudják különböztetni a hipotéziseket a bizonyítékoktól; különbséget tudnak tenni a bizonyító erejű és a nem meggyőző hipotézisvizsgálat között. A kutatások elemi szintű kísérletező és bizonyítékokat értékelő készségeket is kimutattak óvodások és kisiskolások körében.

■ Értelmi fejlődés és a világ megismerése az iskoláztatás kezdő szakaszában

A gondolkodási képességek fejlődésének feltárásában alapvetőek *Piaget* (1970) vizsgálatai. Elmélete szerint az értelmi fejlődés adott sorrendben, meghatározott szakaszokban történik, és a fejlődés alapvetően integratív jellegű. Ez azt jelenti, hogy az előző fejlődési szakaszban kialakult struktúra a következő struktúra alkotórészévé válik. Így először a gyermek csak konkrét gyakorlati cselekvésben hajt végre gondolkodási műveleteket; a következő fejlődési stádiumban ezek már elképzelt cselekvésekben is megvalósulnak; míg a legfejlettebb szinten már a cselekvés elképzelése nélkül, formális gondolkodási műveletek alakjában játszódnak le. Az átalakulásból eredő változások ugyanazon képződmények magasabb szintű megnyilvánulását eredményezik a fejlődés magasabb fokain. A *Piaget* (1970) által leírt kognitív fejlődési szakaszok szerint **a 7–11 éves tanulók a konkrét műveletek szakaszában vannak.** A formális gondolkodás megjelenése csak az 5–6. évfolyamtól kezdve várható. A fejlődéslélektani és pedagógiai kutatások (pl. *Piaget*, 1970, 1978; *Vigotszkij*, 1971; *Lénárd*, 1978) részletesen feltárták a világ megismerésének gyermekkori sajátosságait. Az alábbiakban három korcsoportra bontva röviden összefoglaljuk a megismerés és gondolkodás legfontosabb jellemzőit.

A világ megismerésében a 6-8 éves gyermekekre jellemző a rendkívüli tudásszomj, a rácsodálkozásra való hajlam. A séták, kirándulások különösen lekötik őket. Mindent, amit csak lehet, maguk akarnak megtapasztalni. Érzékenyen reagálnak minden újra, az életből vett példákra. A természetleírások sok személyes tapasztalatból fakadó asszociációt váltanak ki bennük, és nehezen tudják megállni, hogy ezeket ne mondják el, impulzívak. Különösen nagy a vonzódásuk a szemléletes tartalom iránt. Gyakran a jelentéktelen részletek kötik le a figyelmüket. A felnőttektől átvett fogalmak sokaságának elsajátítása többnyire külsődleges, formális. Képesek a konkrét fogalmi jegyek elsajátítására, a fogalmak alá-, fölé és mellérendeltségi viszonyainak, a fogalmak hierarchikus rendjének megértésére és a fogalmak rendszerbe helyezésére. Megelégednek a jelenségek felszínes ismeretével. Gondolkodásuk konkrét, a valósághoz tapadt, és bár képzetekben megy végbe, de még cselekvéshez kötött. Jellemző rá az összerendezetlen konkrét műveletek megléte és a rugalmasság hiánya. Az analízis és a szintézis egymástól függetlenül megy végbe (szinkretizmus), a gyermek hol az egésztől nem látja a részeket, hol pedig a részektől az egészet. Jellemző rájuk a gondolkodtató problémák kikerülése, a látszatmegoldásokkal való megelégedés. Gyakorlati feladatmegoldásukra jellemző az előzetes tájékozódás hiánya (vagy rövid ideig tartó volta), a próbálkozó-kereső jellegű tevékenység, a cselekvés tervszerűtlensége. Önállóságuk fejletlen, erősen kötődnek a mintamodellekhez. Jobban beállítódnak az utánzásra, az ismétlésre, mint az önálló munkára. A mintakövetés, utánzó jellegű cselekvés külsődleges „másolásban", a megértett dolgok ismétlésében fejeződik ki. Megjelenik a kötelesség, a teljesítmény igénye, a feladattudat, a saját teljesítmény kritikája. Az észleletet elsősorban az érzelmek irányítják. Kialakul a látási konstancia, a nagyság, a forma, a szín és a világosság észlelésének állandósága. Az időészlelésben a rövid és hosszú időtartam még erősen cselekvéshez kötött, fontosak a konkrét támpontok. A téri tájékozódás a konkrét gyakorlati cselekvésben nyilvánul meg. Jellemző a konzerváció (az állan-

dóság megtartásának) hiánya és a centráció decentráció nélkül (a gyermek egy dologra figyel, és a felismert állapotot nem képes átalakítani), továbbá az irreverzibilitás (az egy irányban tanult folyamatot nem tudja visszafordítani).

A **9-10 éves** gyermekek ugyancsak érdeklődők, kíváncsiak, mindenre nyitottak. Elkezdődik az elszakadás a szemléletileg közvetlenül adott dolgoktól, a konkrét helyzetektől. Az elemi konkrét műveletek és a figurális kreativitás jellemző, bár már felbukkannak a serdülőkorban uralkodóvá váló elvont logikai gondolkodás elemei is. Bizonyos feladatok megoldásában állhatnak már elvont logikai szinten, míg más, számukra **új típusú problémákat csak szemléletes szituációban tudnak megoldani.** Ez az életszakasz a nagy gyűjtések időszaka, a szabálykedvelés, rendezés igénye jellemzi. A gyerekek képesek az árnyaltabb elemzésre, rajzaikban pontosabban kezdik ábrázolni a színeket és azok árnyalatait. **A gondolkodás szerepe megnő az észlelésben**. Ez a második „miért" korszak, melyet a tárgyi vonatkozású, oknyomozó jellegű „miért" kérdések jellemeznek. Keresik a jelenségek, szavak értelmét. Kérdéseik főleg részleteket érintenek, szemléletes-konkrét szituációban megmutatkozó, egyedi oksági összefüggések feltárására irányulnak. Fejlődik gyakorlati cselekvésük. Elfogadják, hogy egy szituáció egyidejűleg több szempontból mérlegelhető. Kialakul a téri tájékozódás általánosított jellege, az időészlelés, az idő megfelelő differenciálása. 10 éves korban kialakul a súllyal kapcsolatos ítéletek állandósága, míg 11 éves korban a téri állandóság. Alaposabb előzetes elemzést végeznek (manipulációval vagy látással), az analízis és a szintézis összerendeződik. Az újratájékozódás képessége is fejlődik. Növekszik a gondolkodás rugalmassága. Az ismétlődő, célszerűtlen műveletek csökkennek. Megjelennek az **„okos hibák"**, a keresési folyamat, a végeredmény elérése meggyorsul, valószínűbb a feladatok helyes megoldása. Növekszik az önállóság, csökken a másolási tendencia és a próbálkozó-kereső manipuláció. **Megszűnik a gondolkodtató problémák elkerülésének tendenciája**. A gyakorlati feladatmegoldásban növekszik a kitartás. Képesek a konkrét helyzetekben kialakult tapasztalati modellt absztrakt szintre átvinni. Az orientációs bázis (tájékozódási tevékenység) determinálja a gondolkodás menetét, a megoldáshoz vezető út előzetes alakítását, annak gyakorlati kipróbálását és stratégiává formálását. Kialakul az objektív, tárgyi vonatkozású érdeklődés. Jellemző a nagyfokú mozgékonyság, dekoncentráltság, figyelmetlenség, fantáziálás, ábrándozás és a rendkívüli érzékenység.

A 11-14 éves gyermekekre a kíváncsiság és az észlelés frissessége mellett jellemző a robbanó energia, a megnövekedett aktivitás, az érvényesülés vágya és az erőfeszítésre való hajlam. A játék fontos helyet foglal el életükben. Figyelemre méltó improvizációs készségük, rendkívül szívesen dramatizálnak. Gyakran megfigyelhető, hogy a tananyaghoz önálló kutatóként viszonyulnak, érdekli őket a források, tények összegyűjtése. Már meg tudnak birkózni sok „felnőtt" feladattal is, és nagyon örülnek az önállóságnak. Nem szívesen fogadják a kész, „szájba rágott" ismereteket, sokkal jobban vonzzák őket a kitartást és önállóságot igénylő elfoglaltságok. Jellemző a fejlett, gondolkodás által irányított megfigyelés, de az első benyomás sokszor túlzottan befolyásolja őket. Segítségre szorulnak abban, hogy világosan lássák a megfigyelés célját és jelentőségét. Már képesek a jelenségeket hosszú időn keresztül, igen differenciáltan megfigyelni, de a feladathoz való viszonyuk nagymértékben befolyásolja figyelmüket, koncentrálásukat és az eredményt. Önállósulási törekvéseik erősödnek. Jellemző rájuk a verbális gondolkodás (a műveletek végzése ítéletekkel történik) és a kreativitás. Az eddigi külső cselekvések, illetve azok korábban szükséges elképzelései belsővé válnak (interiorizálódnak). Kialakul a magasabb absztrakciós készség, a formális műveleti gondolkodás (előkészületi szakasz). A „miért" kérdések az általános oksági összefüggések keresésének és megértésének szintjére emelkednek. Kialakul az önismeret iránti igény és a kritikai gondolkodás. A rajz (a cselekvés fejlettebb, sematizáltabb foka) megkönnyíti a tárgyi cselekvéshez képest az átmenetet az absztrakt gondolkodáshoz, mert jobban kiemeli a jelenség lényegét. Kialakul a hipotetikus, deduktív gondolkodás (a lehetséges megelőzi a valóságost) és a „Mi lenne, ha ….?", „lehet, hogy …., mert …." típusú okoskodás. Az ítéletek logikájának a tárgyak logikája fölé kerülése jóval nagyobb számú műveleti lehetőséget biztosít. A fogalmi rendszer fejlődése részben a műveleti rendszer átalakulásának, részben a tartalmi gazdagodásnak (tudományos ismeretek elsajátítása) a következménye. A fogalmak nagy része absztrakt-logikai szintre emelkedik. A fogalmi jegyek már elvont jellegűek, melyek mögött az elvont ítéletek szintjén lezajló műveletek rendszere van. A fogalmak rendszerben való elhelyezése is elvont jegyek alapján történik. Az analízis és szintézis már szóbeli kijelentések és ítéletek felbontása és összeállítása (és nem az észlelt jegyeké). Az általánosítás és az absztrakció is magasabb szinten megy végbe, mint a konkrét fogalomalkotásnál. A gondolkodási stratégiáknak ebben az életkori szakaszban három típusa különíthető el: 1. optimális vagy általános stratégia (konkrét, célirányos lépések sorozatából felépített megoldási eljárások, melyek a logikai szabályok felismerését eredményezik), 2. parciális megoldási stratégia (a felállított hipotézishez való ragaszkodás gátolja a szabályok feltárását), 3. próba-szerencse eljárás (véletlenül választják ki az eljárásokat, és az egyes lépések eredményéből nem tudnak következtetéseket levonni a feladat általános szabályára vonatkozóan, nem is alakul ki valódi stratégia). A feladatok megoldásához vezető optimális stratégia akkor alakítható ki, ha előzőleg konkrét szintű, hasonló jellegű problémákban a gyerekek felfedezik a logikai menet modelljét.

■ Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a gondolkodásfejlesztés elméleti hátterét. Érzékeltettük, hogy a gyerekek hosszú fejlődési folyamat során jutnak el a gondolkodás különböző szintjeire. A fejlődésnek számos feltétele van, például a tanuló előzetes tudása, érdeklődése, motivációja, a pedagógus felkészültsége, megfelelő taneszközök, kísérleti eszközök, anyagok megléte. Az eredményes tanulás megvalósításában a pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van. **A sorozat folytatásában módszertani**

ötleteket mutatunk a gondolkodásfejlesztés tartalomba ágyazott stratégiájának alkalmazására a környezetismeret és a természetismeret tantárgyban. Konkrét példákkal szolgálunk az észlelésen alapuló módszerek (pl. megfigyelés, vizsgálat, mérés, kísérlet) és a tanulás kutatásalapú megközelítésének alkalmazására a gondolkodásfejlesztés gyakorlati megvalósításában.

■ Irodalom

Adey, Philip és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó Benő és Szabó Gábor (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.

Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio,* 2. sz. 207–217.

Dunbar, K. és Fugelsang, J. (2005): Scientific thinking and reasoning. In: Holyoak, K. J. és Morrison, R. G. (szerk.): *The Cambridge handbook of thinking and reasoning.* Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melborne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, 705-725.

Inhelder, B. és Piaget, J. (1958): *The growth of logical thinking*. Routledge and Kegan Paul, London. [Magyarul: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1967.]

Korom Erzsébet, B. Németh Mária, Nagy Lászlóné és Csapó Benő (2012): A diagnosztikus természettudomány-felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Szabó Gábor (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 151–177.

Korom Erzsébet, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2015): A természettudományi online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In: Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (szerk.): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13–29.

Kuhn, D. (2002): What is scientific thinking and how does it develop? In: Goswami, U. (szerk.): *Handbook of childhood cognitive development*. Blackwell, Oxford. 371–393.

Lénárd Ferenc (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mayer, D., Sodian, B., Koerber, S. és Schwippert, K. (2014): Scientific reasoning in elementary school children: Assessment and relations with cognitive abilities. *Learning and Instruction*, **29.** 43–55.

Nagy Lászlóné, Korom Erzsébet, Pásztor Attila, Veres Gábor és B. Németh Mária (2015): A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In: Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (szerk.): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31–112.

NGSS Leads States (2013): Next generation science standards: For states, by states. The National Academies Press, Washington, DC.

National Research Council (NRC) (2012): *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, The National Academies Press, Washington, DC.

Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zimmerman, C. (2007): The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, **27.** 2. sz. 172–223.

A tanulmány az MTA Szakmódszertani Pályázat 2014 támogatásával készült.

❖ ❖ ❖

Tanítók Egyesületének XXIV. szakmai konferenciája

Időpontja: 2016. április 21. csütörtök 10 óra
Helye: Budapesti Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Ált. Isk. és Gimnázium
Budapest, VIII. ker. Horváth Mihály tér 8.

A részletes program a http://tanitok-egyesulete.hu/ oldalon

Ízelítő a napi programból...

A mesétől a meseregényig
Dr. Gombos Péter

Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban
Kádár Annamária

„Nyitva van az aranykapu?!."
Bajzáth Mária

E-mail címünk:
tanitokegyesulete@gmail.com
A konferencia részvételi díja: 4000 Ft

Szabó Eszter

A mi kis „emberkénk”

Nagyon egyhangúnak tartom azt, ahogyan minden évben a meghatározott, kiemelt ünnepekről műsorral, megemlékezéssel készülnek a gyerekek iskolaszinten. Sok munka van az előkészületekben, a szereplésekben, mégsem hatékony. Hiszen a gyerekek egy bizonyos idő után megunják, meghallgatják, de semmi, vagy legalábbis nagyon kevés élményben részesülnek, hiszen csak befogadók, közvetlenül nem vesznek részt a különböző műsorokban.

Ezért dolgoztam ki az ünnepek köré csoportosítva a következő projekttervet. Természetesen a gyerekekkel közösen, a megfelelő előkészítő munkával.

Egy emberkét – „akit” szülői segítséggel készítettünk el – öltöztettünk fel és helyeztünk el osztálytermünkben. A projekt megszervezése a diákok érdekében történt. Természetesen tartalommal is „megtöltöttük”, és nem volt olyan iskolás íze, pedig tisztességesen, sok hasznos tevékenységgel készültünk a következő ünnepekre, témákra:

- MÁRTON-NAP
- MÁTYÁS KIRÁLY
- MIKULÁS
- BUSÓJÁRÁS
- HUSZÁR
- HÚSVÉT
- ANYÁK NAPJA
- NYÁRI SZÜNET
- SZÜRET

Márton-nap volt az első, amire készültünk a gyerekekkel. Termésekből – kukorica, káposzta, tök, sárgarépa – készítettünk egy emberalakot. A gyerekekkel együtt sokat terveztük, mire létrejött az alkotás. A szülők is aktívan besegítettek. Jó érzés volt látni, hogy milyen művet hoztunk létre.

A következő nagy esemény a **Mátyás király** személye köré csoportosított mesékkel való megismerkedés volt. Ezúttal Mátyás királynak öltöztettük be az „emberkénket”. Nagyon tetszett a kis elsősöknek a királyi korona, amit a gyerekekkel közösen készítettünk, és a palást, amit elhelyeztek Mátyás királyon. Az öltözék olyan jól sikerült, hogy másnap már a felsősök is érdeklődve keresték Mátyás királyunkat, mert hamar híre ment.

Minden elsős tanuló, amikor megérkezett az osztályterembe, hangosan köszönt a királynak. Amikor vége lett a tanításnak, szintén. De az igazi „haszna” ezután következett, mert sok mesét gyűjtöttek össze, természetesen szülői segítséggel.

A **Mikulás** következett, amire versekkel, mesékkel készültünk. A testvérosztállyal közös programot szerveztünk. Itt adtuk elő a jelenetet is, és természetesen a Mikulás is „jelen” volt a kis emberke képében.

Február hónap a **Busójárás** időszaka, mivel közel vagyunk Mohácshoz, igazi hagyományteremtő céllal készültünk az osztályommal. A szülők igen aktívan bekapcsolódtak, segítettek abban, hogy eredeti busó öltözéket kapjon az „emberkénk”. Nagyon jól sikerült a beöltöztetés: minden, ami kell egy igazi busónak, az rajta volt. A gyerekek sok tudással gazdagodtak, mert nem ugyanaz képeket nézegetni és a valóságban beöltöztetni egy igazi busót. A tanárok közül többen meglepődtek, amikor másnap mentek órára, és a teremben köszöntötte őket a beöltözött busó.

Március tizenötödike volt a következő ünnep és esemény, amit úgy gondoltam, hogy fontos az elsős gyerekek életében. Közösen beszélgettünk a márciusi eseményekről, a Pilvax kávéházról, Petőfi Sándorról, Vasvári Pálról. Versrészleteket is tanultunk, s ami természetesen a legizgalmasabb volt a gyerekek számára, megismertük a huszárok öltözetét. Jól sikerült a huszár beöltöztetése.

A lelkes készülődés és izgalom nem maradt el a következő nagyobb ünnepnél, a **húsvétnál** sem. A tanulók hozták a „kellékeket", és a huszárból egy fiatal fiú lett, akinek a kezében kosár volt, tele hímes tojásokkal. Közösen festettük meg a tojásokat, locsolóverseket tanultunk. A gyerekek életkorának megfelelően ismerkedtünk a húsvét eredetével. Úgy gondolom, hogy ezek a „képek" sokáig megmaradnak a gyerekek emlékezetében.

Az **anyák napi** meglepetésre minden tanuló versel készült. Az osztályomból mindenki meg tudta tartani a titkot: otthon senki sem mesélte el, hogy mi lesz az anyák napi műsoron. Az „emberkénket" is ünnepi öltözékbe öltöztettük, kezébe virágot adtunk és így vártuk az édesanyákat. A cserepes virág, a műsor, a meglepetés önmagáért beszélt: nagyon jól sikerült!

Nagy örömmel készültünk a **nyári szünetre**, és úgy gondoltuk, hogy méltó befejezése az évnek, ha emberkénket is előkészítjük a szünetre. Így horgászbot, halászháló került a kezébe, és vidám nyári öltözékbe öltöztettük.

Az osztállyal megbeszéltük, hogy a jövő tanévben is folytatjuk ezt a nagyon népszerű és jó feladatsort, azzal a kiegészítéssel, hogy az emberkét pár alkalommal lánnyá alakítjuk, és természetesen tovább bővítjük a fontosabb témákat, ünnepeket.

Az idei tanévet a **szüreti hagyománnyal** kezdtük, emberkénket igazi szőlőszedő, puttonyos emberré öltöztettük. A jókedv sem maradt el, mert az osztállyal közösen készítettük el, s nagyon szép szőlőfürtökkel töltöttük meg a puttonyát.

Úgy gondolom, hogy megérte a sok munkát, amit a projekt kidolgozása jelentett. Megérte a szülőkkel való jó kapcsolat kialakulása és természetesen az a többlet, ami a gyerekeknél jelentkezett azáltal, hogy aktív részesei lettek az ünnepi megemlékezéseknek, a különböző témák feldolgozásának az „emberke" által.

❖ ❖ ❖

XXI. századi kompetenciák

Kisgyermekek és kisiskolások verbális és literális tevékenységeinek kompetenciaalapú megközelítése a KÉP-korszakban címmel az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke nemzetközi konferenciát szervez 2016. április 28-ra. Várjuk gyakorló pedagógusok és az érintett tudományos területeken dolgozó kutatók jelentkezését előadás tartására illetve jó gyakorlatok bemutatására.

A részletes kiírás és a jelentkezés feltételei megtalálhatóak az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének honlapján.

Jurta tábor Cserkeszőlő

KIRÁNDULJON A CSERKESZŐLŐI JURTA TÁBORBA!

Kellemes környezetben várjuk a diákokat és felnőtteket a 2015. évben átadásra került, **EGÉSZ ÉVBEN ÜZEMELŐ**, 140 férőhelyes, padlófűtéssel ellátott, komfortos jurtákból álló gyermek- és ifjúsági szálláshelyre.

Kiválóan alkalmas **erdei táborokra, edzőtáborokra, osztály- és csoportkirándulásokra, csapatépítő tréningekre, pihenésre, üdülésre.**

Kézműves foglalkozások, előadások, lovas kocsikázás, fürdőzés és egyéb más választható **programok** színesítik az itt töltött élményt.

Kérje ajánlatunkat az alábbi elérhetőségeken:
Telefon: +36 (70) 434-1848
e-mail: jurta@cserkeszolo.hu
web: www.cserkejurtatabor.hu

BosÆnyi.qxd 2016.02.23. 13:45 Page 30

Bosányi Éva

Tapasztalatok az új, kísérleti tankönyvekről

Olvasókönyv 1. osztály (1. rész)

Általában nem szeretjük, ha bármilyen oknál fogva arra kényszerülünk, hogy az általunk megszokott tankönyvcsalád helyett másikkal dolgozzunk. Ha már úgy alakult, hogy most nagyon sokan kerültünk ilyen helyzetbe, legalább segítsük egymást; küldje el a tanito@sprintkiado.hu címre, s ossza meg Ön is kollégáival az új taneszközökkel kapcsolatos tapasztalatait. *(A szerk.)*

Pályám kezdetétől Romankovicsból tanítottam. Először még az ősi „Gubancosból", aztán a modernebb „bohócosból". Természetesen első alkalommal még nem ment olyan jól belőle a tanítás, mint az azt követő évtizedekben, de szerettem. Megtanultam helyesen kezelni a szóképes előkészítő időszakot, és jól használni a sok munkafüzetét, az olvasógyakorlatokat. Sikeresen tanítottam meg a segítségével sok-sok gyereket olvasni. Aztán az új idők szele rákényszerített a váltásra. A szóképes olvasást kikiáltották az egyik főbűnősnek a diszlexia gyakoriságában, és a leendő szülők egyik első kérdése is az volt, hogy szótagolós-e vagy sem az olvasástanítási program.

Elkezdtem tehát körbenézni. Akkor még volt választék bőven. Mivel akkor már dőlt írást tanítottam, ezért az egyik szempontom a keresésben az volt, hogy együtt tanítsa a kis- és nagy nyomtatott betűket, mert a késleltetett írástanulás mellett nem fért volna bele a késleltetett nagy nyomtatott betűs tanítás. Így találtam rá a Műszaki Kiadó akkor kifejlesztett KOMP könyveire. Nagyon jónak találtam az első megtekintéskor is, és a tanítás-tanulás folyamatában sem okozott csalódást. Szerettek belőle tanulni a gyerekek. Egészen 3. osztály végéig ebből a tankönyvcsaládból tanítottam. Aztán sajnos ez is eltűnt az élet nagy süllyesztőjében. Ekkor már nem volt olyan nagy a választék, hisz apáczaisat semmiképp nem akartam választani. Így esett a választás az új OFI-s könyvekre, amikor újból 1. osztályra készültem.

A kísérleti szó nem riasztott el, hisz a KOMP könyveket is, ha nem épp a kipróbálási szakaszban, de a megjelenést követő 2. évben használtam. A legnagyobb kihívást, majd problémát az jelentette, hogy **tartós tankönyvként nem lehet a könyvbe írni, rajzolni, aláhúzni. Hiába ajánlja a könyv a pálcikákat, korongokat, ezek nem alkalmasak a mindennapi használatra.**

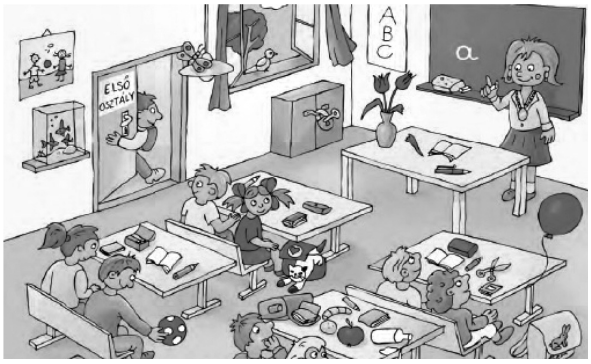
Most tartunk az I. kötet végén, azaz az f betűnél. Az eddigi tapasztalataim pozitívak.

Az *előkészítő időszak* feladatai alkalmasak arra, hogy kialakítsuk, illetve fejlesszük a gyerekekben azokat a képességeket, részképességeket, melyek kellenek az olvasás, írás tanulásához. Azt gondolom, hogy akkor alkalmasak igazán, **ha már egy tapasztaltabb pedagógus tanít ebből, aki tudja, hogy mi a fontos, mi a fontosabb és mi a legfontosabb**. A kezdő tanítónak segíthet a Tanítói kézikönyv, de könnyen elveszhet a feladatok sokaságában és sokféleségében.

Középpontba helyezi az irányokat, a szókincsfejlesztést, a szerialitást, de **nem érzem azt a szisztematikus alaposságot a hangok megfigyelésében, keresésében, amit annyira kedveltem a Romankovics tankönyvcsalád előkészítő időszakában.**

Az *előkészítő időszak* képeinek grafikus megoldásait is kicsit gyengébbnek találom, mint a betűtanítását. **A kiindulóképek alkalmasak a hangkeresésre, a mondatalkotásra, különböző beszédhelyzetek eljátszására.** A gyerekek is észrevették, hogy időrend- és napirendszerűséget követ az egymásutániságuk, így különböző napszakokban, helyszíneken figyelhetik meg az egyes visszatérő, ismerőssé vált szereplőket.

Az egyik kedvenc óránk az volt, amikor a tankönyv 8. oldalán lévő, osztálytermet ábrázoló képnél nemcsak azt a kézenfekvő dolgot beszéltük meg, hogy kinek helyes, kinek helytelen a viselkedése, hanem a késő gyerek figurájára koncentrálva gyakoroltuk a terembe lépést, köszönést és a késés okának magyarázatát. Az akkor még pár hete elsős gyerekek nagyon bátran, nyitottan és ötletesen nyilatkoztak meg a szerepjáték során.

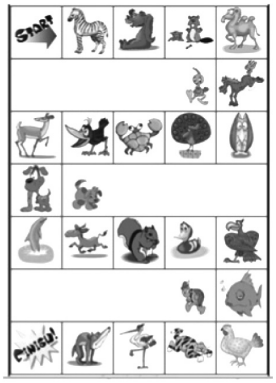


BosÆnyi.qxd 2016.02.23. 13:45 Page 31

Szerettük még a meseórákat, melyekre a képsorok (kutyás, macskás) és A kakaska meg a tyúkocska, illetve a Répamese **adtak lehetőséget**. (A Brumis kép már kevésbé.) A kakaska meséhez kaptunk mesét a kézikönyvből, de a Répameséhez nem. Itt megint előnyben volt a tapasztaltabb korosztály, aki tudta, hogy diafilm is van hozzá. Síkbábokkal elő is adtuk magunknak. A kakaska… láncmeséhez pedig kis rajzos emlékeztetővel segítettük a felidézést.

A hangleválasztásos feladatokhoz egy nagyon jó, újonnan felfedezett oldalt is használtam: http://www.toolsforeducators.com/boardgames/, ahol **saját magam készítettem társasjátékot**. Projektorral vetítettem ki vászonra – interaktív táblánk nincs – és táblagyurmával ragasztottam a vászonra a bábukat. Azért jó ez a program, mert a gyakorolt hangokhoz is tudtam igazítani a képek összeállítását, illetve a nehézségi fokot (hosszabb-rövidebb szó).

Itt a kezdő- vagy az utolsó hang megnevezésére, leválasztására nyújthatunk lehetőséget a gyerekeknek:



Ennél a feladatnál a csapatoknak az volt a feladatuk, hogy hangokra bontsák azt a szót, ahova a nagy dobókockával való dobás után a bábujuk lépett.

A kezdőhangok leválasztásából és összevonásából új szavak létrehozását sem tartottam teljesen megfelelőnek a könyvben, ezért erre is készítettem külön SMART programot*. Előtte természetesen külön képekkel gyakoroltuk ezt az igen nehéz folyamatot. (A képek még a Romankovics programból maradtak meg, s nagyon hasznosak voltak a szólánc játékban is.)

Először ezt látták a gyerekek: s az volt a feladatuk, hogy kis írólapra rajzolják le azt a szót, ami a két kezdőhang összevonásával kapunk.

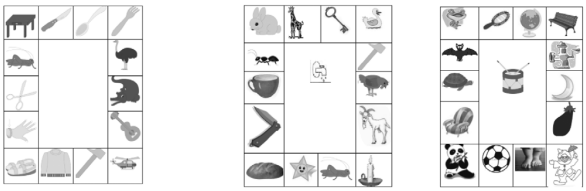
A rajz után „lehúztam” a szürke függönyt, és láthatták a megoldást:

Még egy-két példa a kétbetűs szavak alkotására:

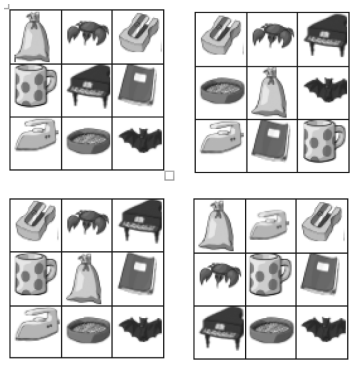
Ezek után már sokkal bátrabban vágtam bele a 3 kezdőhang összevonásába:

A www.gyereketeto.hu oldalon ismertem meg a csipeszes hangkereső feladatot, s ennek hatására készítettem el a saját hangkeresős táblázataimat, s a csipesz helyett a matematikaórán használt pálcikákkal jelölték a gyerekek, hogy az adott hang van-e a szóban, vagy nincs.

Ez az „l” hang keresője: ez pedig a „cs” és a „d” hangé:



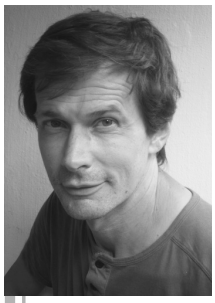
Nagyon időigényes volt a „Kezdőhang bingó” elkészítése, de megérte a 18 (ennyien voltunk év elején, azóta már 21-en lettünk) különböző kártya elkészítése, mert a gyerekek nagyon élvezték ezt a feladatot. A játék menete: különböző hanggal kezdődő képeket tettem fel a 3×3-as bingótáblára. A gyerekeknek azt mondom pl., hogy *„zs hanggal kezdődő képet keressetek!”* Aki megtalálta a kártyáján, az x-szel áthúzza. Akinek összegyűlik vízszintesen, átlósan vagy függőlegesen három áthúzás, annak van bingója. Nem versenyről van szó, csak örül az, akinek bingója van. Az „élesben” való játék előtt mindenképp érdemes külön gyakorolni ilyen táblán a hangkeresést és a jelölést.



Az előkészítő időszak tankönyvi mondókái helyett inkább mozgásos mondókákat kerestem, s ezekhez választottam hívóképet. Ahogy gyűltek a mondókák, úgy gyűltek a képek, s szokássá vált, hogy mindig más gyerek választhatta ki, hogy melyik mondókával kezdjük az órát, vagy melyiket játsszuk el pihentetésként, lazításként.

Úgy éreztem az előkészítő időszak befejezésekor, hogy bátran vághatunk neki a betűtanulásnak. A következő részben az e témában gyűjtött tapasztalataimat osztom meg a Tanító olvasóival.

* A feladathoz készített ábrák letölthetők a www.tanitonline.hu oldal Olvasóink küldték gyűjteményéből.



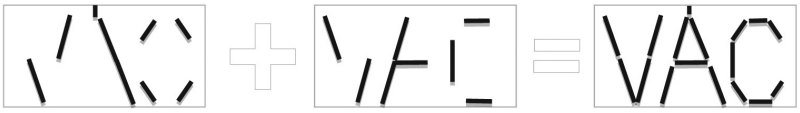
Fonyódi Gábor

Detektíviskola

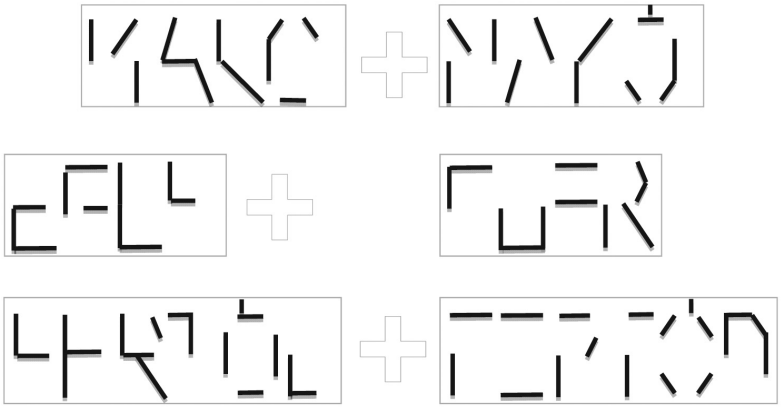
Két fél, egy egész!

Egy bandavezér magyar városokba küldi embereit, hogy az éj leple alatt betöréseket kövessenek el. Minden városba 2-2 csirkefogó indul. A „küldetés” titkos, ezért a párok egy-egy kártyán kapják meg a célpontjukat, a város nevének rejtjeles feltüntetésével. Ha a két kártya betűtöredékeit összeillesztik, megkapják úti céljukat.

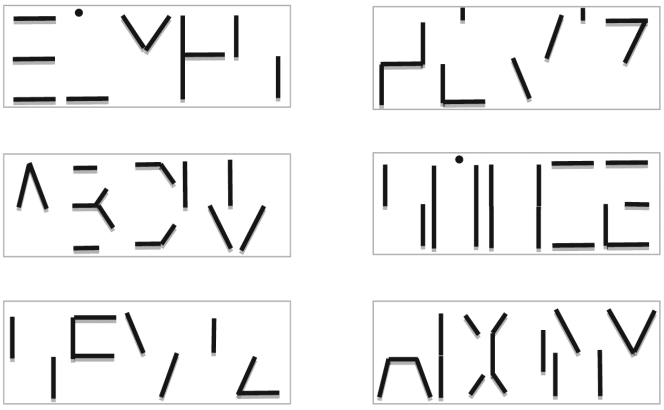
Példa:



Most jöjjenek a feladványok!
Hová indulnak a betörők?



Ajjaj, 3 kártyapár összekeveredetett!

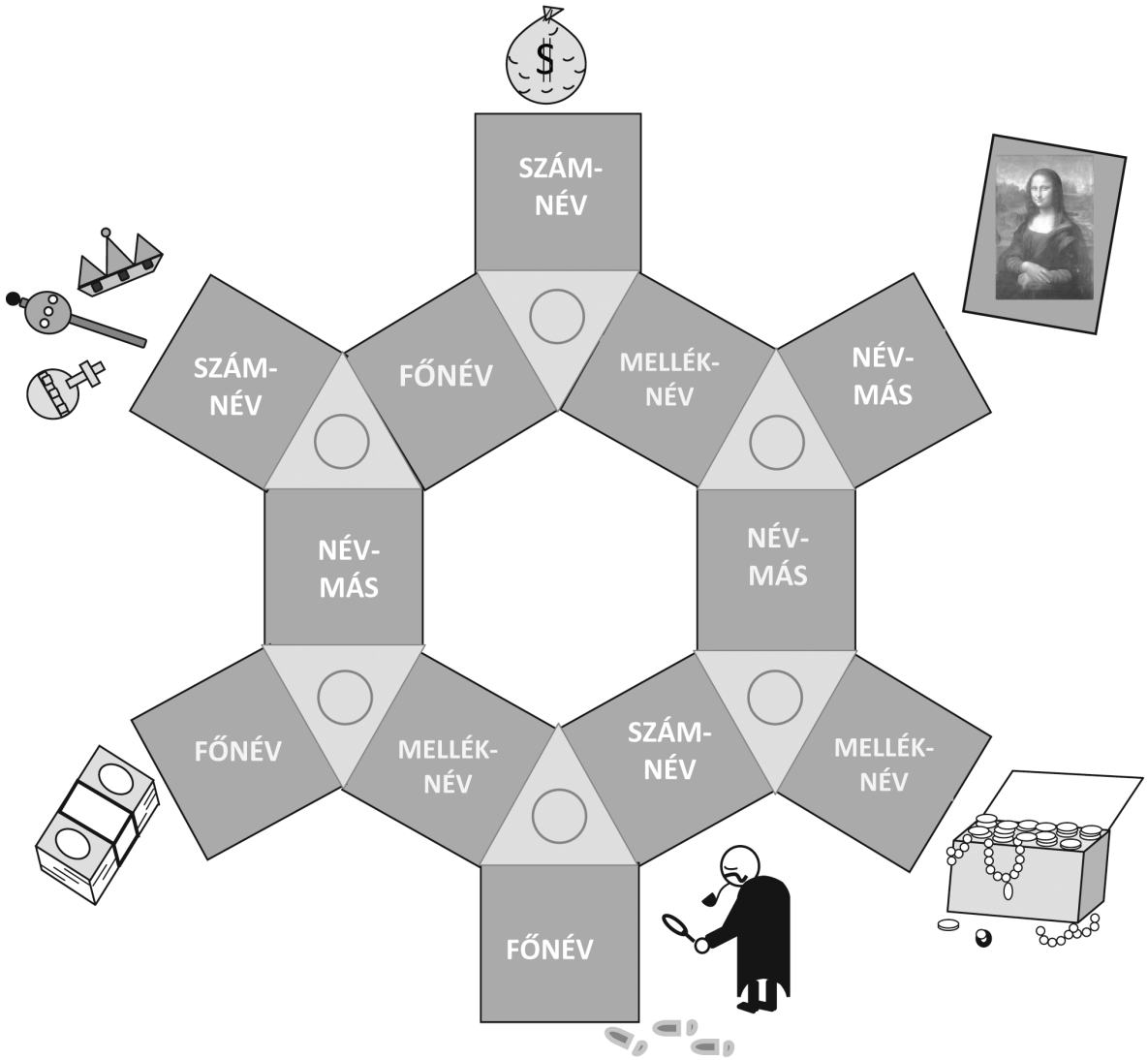


Ha megfejtetted a városok nevét, még vár rád egy feladat:

Jelöld a megyetérképen a városokat, ahová a betöréseket tervezik!
Írd le, melyik megye rendőr-főkapitányságát kell értesíteni a várható „kellemetlenségekről”?

Rablók kincseskamrája

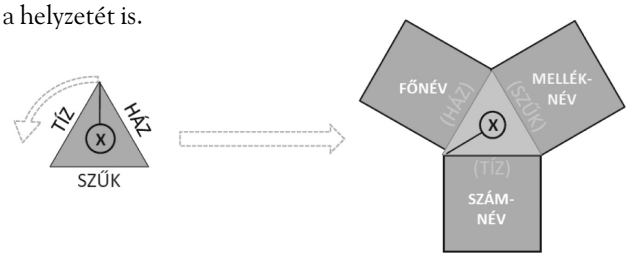
Egy rablóbanda egy alagút járataiba rejtette el az elrabolt kincseket. Ahhoz, hogy a nyomozó eljusson a kincsekhez, az alagút hiányzó, háromszög alakú darabjait a helyére kell tenned.



Keresd meg a számozott háromszögek helyét! Egy háromszög akkor van a helyén, ha az oldalain olvasható szavak szófaja az oldalakhoz illeszkedő négyzeteken szerepel!

Lehet, hogy ehhez a háromszöget el kell forgatnod. Ha sikerült, írd be a körbe a számát, és a körből a csúcs felé tartó egyenes behúzásával jelöld a helyzetét is.

Példa:



A háromszögek, amik közül választhatsz:

Az egyik háromszöget nem lehet beilleszteni. Melyik kincs marad az alagút rejtekében?

TanÜtÜ_2016_02_B4.qxd 2016.01.26. 13:18 Page 1

TANÍTÓ ONLINE

EGY HELYEN MINDEN, ami a tanórákra való felkészülésünket segítheti!

www.tanitonline.hu

Ne csak olvassa, értékelje is folyóiratunkat! Honlapunkon egy kattintással kifejezheti véleményét a Tanítóban megjelent cikkeinkről.

FELADATBANK, FILMTÁR ÉS KÖNYVTÁR

Részletes módszertani leírások, nyomtatott és digitális feladatok tematikus gyűjteménye, módszertani filmek, szakmai tárgyú előadások, interjúk, elméleti és gyakorlati tárgyú tanulmányok, valamint jogszabályok és publicisztikai írások folyamatosan frissülő gyűjteménye.

ONLINE SZAVAZÁS

Ahol nemcsak cikkeinkről, hanem a tanítói gyakorlatot közvetlenül érintő szakmai kérdésekről is véleményt formálhat.
Osszuk meg egymással a véleményünket! Fontos, hogy lássuk és láttassuk, melyek azok a szakmai kérdések, amelyekről hasonlóan vélekedünk attól függetlenül, hogy melyik településen, milyen fenntartású és milyen tanulói összetételű intézményben dolgozunk.
Közös nevezők nélkül mi, tanítók, egy szakma képviselőiként csak jelentéktelenek és kiszolgáltatottak maradhatunk. Ameddig mi magunk nem egy szakma képviselőiként tekintünk önmagunkra, addig sem a társadalomtól, sem a mindenkori politikusoktól nem várhatjuk, hogy bizalommal és elismeréssel tekintsenek a munkánkra.
Kérdéseinket folyamatosan frissítjük, de egy-egy új szavazás indításával az előzőeket sem zárjuk le annak érdekében, hogy bárki, bármikor véleményt formálhasson a régebbiekről is.
Fogalmazza meg Ön is azokat a szakmai kérdéseket, amelyekről szeretné megtudni kollégái véleményét! Várjuk javaslatait a tanito@sprintkiado.hu címen.

OLVASÓINK KÜLDTÉK

Ahol bárki számára lehetőséget biztosítsunk – akár anonim módon is – ötleteinek, óra-, feladatterveinek közzétételére.
Közvetlen környezetünkben sokszor nehezebben vesszük rá magunkat arra, hogy módszertani ötleteinket, tapasztalatainkat megosszuk másokkal is. Pedig szakmai továbbképzéseken rendre kiderül, hogy sok kollégánk tarsolyában hihetetlen kincsek rejlenek.
Ha Ön kíváncsi olyan kollégák véleményére, akik külső szemlélőként tudnak a szakmai anyagaira tekinteni, akkor éljen ezzel a publikálási lehetőséggel!
A minősítő eljárásra készülve is hasznos lehet egy virtuális megmérettetés.

TANÍTÓ

Legyen partnerünk Ön is a közös nevezők keresésében, megfogalmazásában!
tanito@sprintkiado.hu

Lájkoljon minket Facebookon is:
www.facebook.com/tanitonline.hu