

LV. ÉVFOLYAM

2017. MÁRCIUS • 3. szám

ÁRA: 630 Ft

T

NÍTÓ



MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

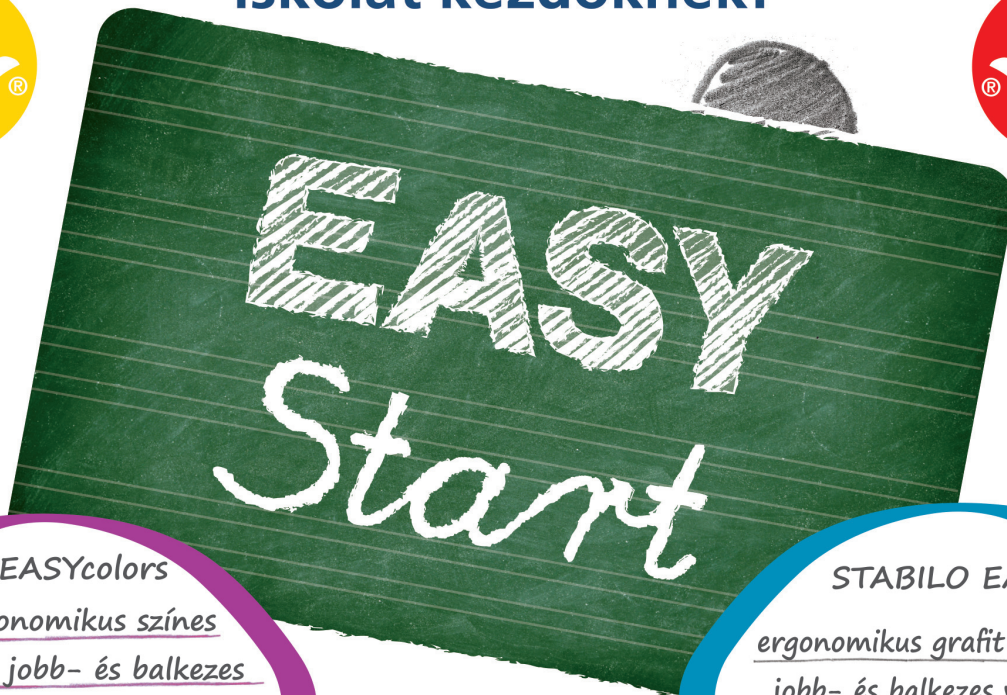


IRÁNYTŰ (8.)

*Értékelés értékek nélkül?
Oláh György - Nobel-díjas
professzor üzenete
Drága kincs az idő
Könyvtár „meseköntösben”
A sablonok iskolai
szerepéről
Szorzás vagy játék?
Mire jök a számrendszerek?
Még mindig Dobble*

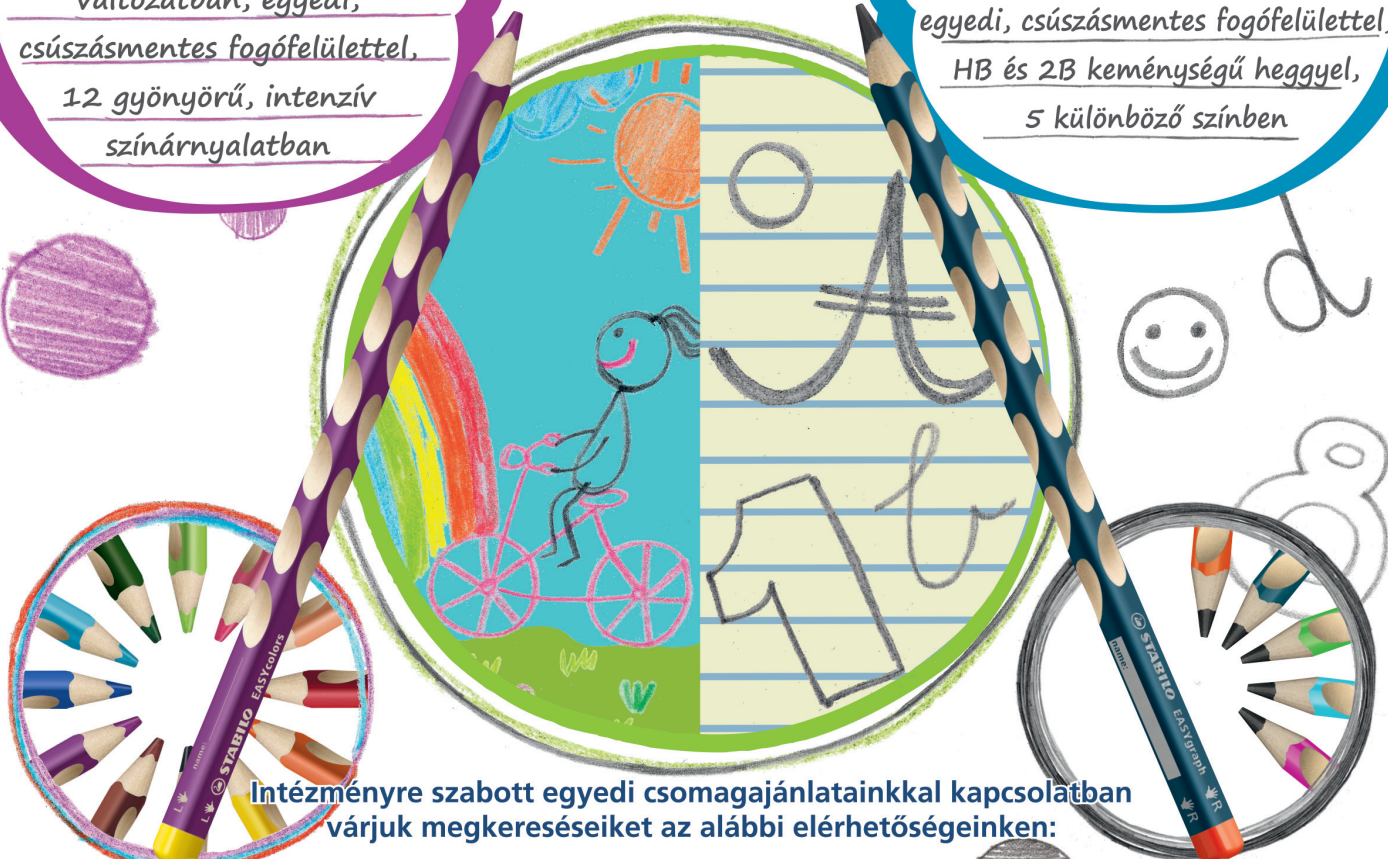


EASY Start ergonomikus színes és grafit ceruzák iskolát kezdőknek!



STABILO EASYcolors
 az első ergonomikus színes
 ceruza külön jobb- és balkezes
 változatban, egyedi,
 csúszásmentes fogófelülettel,
 12 gyönyörű, intenzív
 színárnyalatban

STABILO EASYgraph
 ergonomikus grafit ceruza külön
 jobb- és balkezes változatban,
 egyedi, csúszásmentes fogófelülettel,
 HB és 2B keménységű hegygel,
 5 különböző színben



Intézményre szabott egyedi csomagajánlatainkkal kapcsolatban várjuk megkereséseiket az alábbi elérhetőségeinken:

Pavelcsák Zsolt: zsolt.pavelcsak@stabilo.com, Háber Nikolett: nikolett.haber@stabilo.com

TARTALOM

ÜZENET A TANÍTÓKNAK – Oláh György	2
IRÁNYTÚ – Hunyady Györgyné–M. Nádaszi Mária: Az értékelés színe és visszaja (2.)	2
Markovits Judit: Apa nélkül	6
Horváthné Kállay Zsófia: A konduktív iskola sajátosságai	10
Demeter Katalin: Pszichológia a tanítási órán 6.	14
Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl (3.)	15
Lázárné Szanádi Csilla: Könyvtárhasználat tanítása „meseköntösben”	19
Farkasházi Csilla: Órakezdő ötletek matematikából (3.)	21
C. Neményi Eszter: A számolási készség fejlesztése – további célokkal összeszöve	24
Andóné Nagy Katalin–Cserbáné Dömse Mónika–Ruzsa Ágnes: Felköltöztünk az internetre (6.) ..	27
D. Kenedli Eszter: Anyanyelvi figyelő	30
Fejér Zsolt: Hol is van a titkos kert?	32

FONTOS, hogy a TANÍTÓ folyóirat, s Iránytű című új, hiánypótló sorozatunk minden iskolába, minden tanítóhoz eljusson!



MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

2017. 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.

Felelős vezető: Varga Szilárd



A hirdetések tartalmáért felelősséget nem vállalunk!

ISSN 0496-8387

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest.

Előfizetésben megrendelhető az ország bármely postáján, a hírlapot kézbesítőknél, www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu címen, telefonon 06-1-767-8262 számon, levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen.

E számunk szerzői: Andóné Nagy Katalin tagiskola-vezető, Kincskereső Iskola, Bp.; C. Neményi Eszter, Budapest; Cserbáné Dömse Mónika tanító, Kincskereső Iskola, Bp.; Dr. Demeter Katalin a pszichológiai tudomány kandidátusa, főiskolai tanár, Bp.; D. Kenedli Eszter közoktatási szakértő, Bp.; Farkasházi Csilla tanító, matematika-ének szakos tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, Bp.; Fejér Zsolt tanító, szerkesztő, Perbál; Fenyődi Andrea tanító, Kóspallag; Horváthné Kállay Zsófia tanársegéd, Pető András Főiskola Konduktív Pedagógiai Intézet; Hunyady Györgyné CSc. professor emerita, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet; Lázárné Szanádi Csilla könyvtárstanár, ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, Budapest; Markovits Judit szakpedagógus, médiator, Bp.; M. Nádaszi Mária CSc. professor emerita, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet; Oláh György Nobel-díjas kémikus, Los Angeles; Ruzsa Ágnes tanító, Kincskereső Iskola, Bp.

ÜZENET A TANÍTÓKNAK

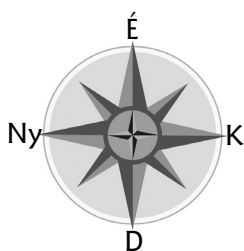
Oláh György* Nobel-díjas kémikus üzenete a magyar tanítóknak



György

A 21. század jó tanítójának inspirálnia kell diákjait, hogy a nevelés/tanulás egy piramisos építmény legyen. Ahogy nem lehet egy magas épületet a felső emeleten kezdeni, a jó képzéshez is szükség van szilárd alapokra. Ugyanakkor az alapok tanítását érdekes is kell tenni. Hangsúlyozni kell, hogy a 21. században, bármilyen területet is nézünk, elengedhetetlen a számítógép-használat – nem csak az írás és olvasás fontos. A legegyszerűbb tevékenységektől a legkomplikáltabb feladatok megoldásáig, diákjainknak tudniuk kell használni korunk elektronikus csodáit. Ezt csak dedikált, jó tanítók tudják igazán megtenni, érdekes példák használatával. Ugyanakkor elengedhetetlen az iskolák mellett a támogató szülői és pozitív családi környezet és behatás is. A diákok a jó tanítók segítségével leteszik a fontos alapokat, amelyre minden további épül.

* Kutatásainak legjelentősebb eredményét a karbokationok kutatásával érte el, szupersavak segítségével alacsony hőmérsékleten előállította a karbokationokat, és tanulmányozta szerkezetüket, tulajdonságaikat. E területen végzett munkájáért a Svéd Tudományos Akadémia 1994-ben kémiai Nobel-díjjal jutalmazta. Az Oláh György vezetésével kifejlesztett direkt metanolos tüzelőanyag-cella (Direct Methanol Fuel Cell, DMFC) az utóbbi időben az egész világ érdeklődésének fókuszába került. A találmány a hagyományos energiahordozók előteremtési költségeinek és a globális felmelegedésnek a növekvő problémáját oldhatja meg. A Kémiai Nobel díjat 1994-ben kapta meg. 2001-ben Corvin-lánc, 2002-ben Bolyai-díj kitüntetésben részesült. 2005-ben American Chemical Society Priestley-éremmel tüntette ki. 2006-ban megkapta a Magyar Köztársasági Érdemrend középkeresztje a csillaggal kitüntetését. 2006 óta Budapest díszpolgára. 2011-ben Széchenyi-nagydíjat kapott. (Forrás: www.ch.bme.hu)



IRÁNYTŰ



Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária

Az értékelés színe és visszája (2.)

Értékelés a tanítási-tanulási folyamaton túl

Ha az iskola kezdő szakaszának továbbfejlődéséhez keresünk szempontokat, az értékeléssel kapcsolatos problémagóc megkerülhetetlen. Tudjuk, hogy a tanítók nap mint nap küzdenek az értékelésből adódó tennivalókkal, nem ritkán ehhez kapcsolódó belső és külső konfliktusokkal is. A továbbiakban arra vállalkozunk – mintegy előző tanulmányunk folytatásaként –, hogy felidézzük és rendszerezzük az értékeléssel kapcsolatos feltétlen (olykor fájdalmasan hiányzó) tudnivalókat, s mindezekre építve próbáljuk meg a továbblépés lehetséges útjaira felhívni a figyelmet.

Tanulmányunk első részében az értékelésről elsősorban a tanulási-tanítási folyamat önálló elemeként vagy a pedagógiai tevékenység kísérőjelenségeként beszéltünk. Különbséget tettünk a természetes tanulás és az iskolai szervezett tanulás között, feltártuk az értékelés lényegét, ti. a viszonyítást és az alapul szolgáló viszonyítási

mércéket. Számba vettük a fajtáit, forrásait és módjait. Mindeközben természetesnek tartottuk, hogy az iskolában zajló értékelés az egyes gyerekek *tanulási tevékenységére*: annak folyamatára és eredményeire irányul. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy *az iskolai értékelés túlterjedjen-e ezen a körön*, vagy korlátozódjon a tanítás-tanulás

folyamatában tapasztalt teljesítmények megállapítására, minősítésére?

A válasz nem egyszerű. Ha arra gondolunk, hogy a pedagógus feladata a gyermek személyiségének fejlesztése a maga totalitásában, akkor ezzel nemcsak munkája nehézségét, összetettségét jelezzük (már-már közhelyes módon), hanem azt is nyilvánvalóvá tesszük, hogy a tanítónak a gyermek érlelődésének és nevelődésének folyamatáról is információkat kell szereznie és nyújtania. Vagyis időnként jeleznie célszerű a gyerekeknek, a szülőknek, ő miként látja, hogyan értékeli a gyermek fejlődését, aktuális neveltségét, változásainak irányát, eredményét. Úgy véljük, ezzel általánosságban egyetértenek a pedagógusok, és akarva-akaratlanul, átgondoltan, rendszeresen vagy csak spontán módon, epizodikusán értékelik is tanítványaikat ebben a tágabb összefüggésben is. Sőt, bizonyos fokig rá is vannak kényszerítve: az iskolai gyakorlatban értékelni, *minősíteni kell* a gyermek magatartását és szorgalmát, vagyis két olyan dimenziót, amely nem tartozik a tanulmányi teljesítmények körébe. Anélkül, hogy részletesen elemeznénk ezt a problémát, csak utalunk két olyan tényre, amelyek jól szemléltetik, hogy milyen nehézségekkel kell szembenéznük a pedagógusoknak, ha valóban a gyermek személyiségéről akarnak értékelő megállapításokat tenni. A *magatartás* minősítésekor négy fokozatba sorolják a végtelen számú variációt felmutató tanulói magatartást. Az ebben rejlő feszültséget csak kevéssé oldja, ha a fokozatba sorolás kritériumait (vagyis a mércéket) maguk az iskolák állapíthatják meg. Nem könnyebb a helyzet a *szorgalom* értékelésekor sem: nehezen indokolható, hogy a különböző feladatokhoz való sokrétű viszonyulásnak ez az eleme, a szorgalom, leválasztva a konkrét teljesítményről miért kap önálló minősítést (leggyakrabban: osztályzatot).

Vannak szakemberek, pedagógusok s szülők is, akik az itt jelzett s az olvasók által megtapasztalt, hosszan sorolható, a mindennapi praxisban jelentkező nehézségek mellett elvi okokból helytelenítik az iskolai értékelés kiterjeszkedését a gyermek neveltségi szintjének megállapítására. Ők úgy vélik, hogy a nevelés a szülő joga, kötelessége, az ő felelőssége, hogy milyen értékrend alapján és milyen módon akarja nevelni gyermekét. Ebben az iskola valójában nem kompetens, s tekintettel a családi és más társadalmi tényezők összegződő hatására, nem is tehető felelőssé a gyermek nevelődéséért.

Súlyos gondolatmenet, aminek elfogadását a pedagógusok számára a „nevelhetetlen gyerekekről” szerzett iskolai tapasztalatok segítik. Pedig ez az érvelés – azon túl, hogy az iskolát korlátozza: professzionális tevékenységének körét szűkíti, illetve alkalmas lehet a sikertelen pedagógusi beavatkozások okainak elfedésére – a gyakorlatban nem állja meg a helyét. **A tanítás-tanulás folyamata egyúttal nevelési folyamat is, a tanulási eredmények szétválaszthatatlanul magukba foglalnak nevelési eredményeket is. A professzionális oktatás nem képzelhető el értékek nélkül, amint a társas közegben zajló tanulás sem a személyiség magatartási-erkölcsi szabályozó funkciója nélkül.** Az iskola maga is egyike a gyermekre ható társadalmi tényezőknél, méghozzá olyan intézmény, amely elsősorban a felnövekvő nemzedék hivatásszerű nevelésére-oktatására „szakosodott”. Nem véletlen, hogy valamennyi iskolának van elképze-

lése a gyermekről és saját szerepéről a gyermek fejlődésében, nevelődésében. Az intézmény ethosza szükségképpen tartalmaz kifejezetten nevelési célokat is.

Az iskola, amint erre korábban már utaltunk, a gyermeki szocializáció színhelye is: gazdag társas világával, új, írott és íratlan szabályaival, az egyéni teljesítmény csoportbeli „helyosztó” szerepével, enyhébb vagy erősebb rivalizálásra kényszerítésével alapvető befolyást gyakorol a gyermek szellemi, erkölcsi fejlődésére, önértékelésének alakulására. A pedagógus feladata adaptív módon figyelembe venni e folyamatokat, a pozitív hatásokat összeépíteni a tervezett pedagógiai hatásrendszerrel.

E megfontolások alapján úgy véljük, *célszerű az iskolai értékelés kiterjesztése*: ehhez szükséges megfigyelni a gyermeket különböző pedagógiai szituációkban, s jellemző viselkedési formáiról, attitűdjeiről, ezek változásairól az érintetteket (a gyermeket, a szülőket és a pedagógustársakat) tájékoztatni.

A gyermeknek adott visszajelzés elsősorban az orientálást szolgálja: megerősítést abban, hogy jó irányba halad, vagy meggyőzést arról, hogy (konkrétan valamiben) változtatnia kell. Egyúttal mércét is adhat: tudhatja, mit vár tőle (joggal) a környezete, de tükörként is működhet: ilyenek látlak, látunk téged. Mindez hozzájárul önértékelésének kiformalódásához, szerencsés esetben önbizalmának és ambícióinak, a „jóra való törekvésének” megerősödéséhez.

A szülők a pedagógus információiból megtudhatják, gyermekük hogyan él, hogyan alakul egy, a családi közegetől és kontrolltól távoli gazdag hatásrendszerben; milyen tulajdonságai erősödnek meg vagy halványulnak el; otthon megismert viselkedési-magatartási formái hogyan érvényesülnek, módosulnak más körülmények között. Ha sor kerül a szülő és tanító közötti tájékoztatásra, akkor már kiváltható a kölcsönösség is, s ezen az úton talán könnyebben kialakítható az iskola és a szülők közötti partneri viszony.

A *pedagógustársak* természetesen szintén szereznek benyomásokat a gyermek neveltségéről. Ezek azonban gyakran töredékesek, nagyon szűk sávból szerzett információkon alapulnak. Az osztálytanító (az osztályfőnök) feladata a különböző benyomások összegzése, a töredékes képek kiegészítése annak érdekében, hogy a gyermekért viselt közös felelősségük jegyében összehangolják a szükségesnek ítélt beavatkozásokat.

A visszajelzések alkalmai, *módjai* többféleképpen lehetnek. A röviden értékelő megjegyzések például a gyerekek közötti napi munkában gyakoribbak; a szülők tájékoztatásában a fogadóóráknak, a tervezett találkozásoknak, esetleg a családlátogatásnak szánunk nagyobb szerepet, míg a pedagógustársakkal való megbeszéléseknek informális és formális keretei is kialakultak az iskolai életben.

A *személyiségdimenziók értékelése* azonban **különleges felelősséggel jár**: köznapi tapasztalatok, szépirodalmi ábrázolások, életrajzi memoárok, sőt, tudományos kutatások is bizonyítják, hogy a **meghatározó, hosszú távon megőrzött iskolai élmények nem elsősorban a tanulási teljesítmények számszerű értékeléséhez kapcsolódnak**. Sokkal inkább a kalkulushoz fűzött elismerő vagy megrovó szavakhoz; a külső megjelenést, az intellektust, a magatartást, a jellemet, a társak közötti elfogadottságot, a családi hátteret, a nemzetiségi-etnikai hovatartoz-

zást érintő minősítésekhez. Kedvező esetben ezek adnak lendületet, értelmet az erőfeszítéseknek, alapot az önbecsülésre, ellenkező esetben a megcsüggenés, a megaláztatottság érzetét keltik, dacot-dühöt váltanak ki, bezárkózást, elfordulást az iskolától, olykor pszichoszomatikus betegséget is okozhatnak.

Hasonlóan a személyiség különböző dimenzióit érinti egy másfajta értékelés is, ami rendszerint *nem tudatos szinten*, nem szándékoltan, gyakran az értékelő számára fel sem ismerte zajlik a tanítás-tanulás folyamatában. A hazai pedagógustársadalom is ismeri a rejtett „tanterv” fogalmát, amely – éppen ellentétben a tudatosan koncipált tantervvel – a tervezett társadalmi (köztük a pedagógiai) cselekvések melléktermékeként, következményeként megjelenő spontán, többnyire rejtett hatásokat foglalja keretbe.

A szerteágazó szakirodalom sokféleképpen értelmezte a rejtett tanterv funkcióit. Általában kiemelik közvetítő szerepét a nem hivatalos, nem leírt, nem is kimondott, de elvárt követelmények megismerésében; funkcióját különböző tartalmak elsajátításában spontán tanulás révén; vizsgálták a tudatos hatásokat erősítő (pozitív), vagy gátló (negatív) jellegét. Ám kevés figyelem irányult arra, hogy ezek a tanítás-tanulás folyamatában szükségképpen megjelenő kísérőjelenségek *nem szándékolt értékelő, minősítő funkciót is betölthetnek*. Ha például a tanító matematikaórán *mindig* úgy állítja össze az együttműködő csoportokat, hogy a megítélése szerinti (nagyjából) azonos képességű gyerekek kerüljenek együvé, s ami ezzel jár: a csoportok különböző szintű feladatokon dolgoznak, akkor egy idő után a gyerekek megtanulják, hogy ennél a pedagógusnál ebből a tantárgyból ők nem tudnak változtatni jó vagy rossz pozíciójukon. Még akkor sem, ha a tanító fennen hangoztatja a csoportok közötti helyváltoztatás lehetőségét. Vagy más példa: az a pedagógus, aki adaptív oktatási stratégiát követve a gyermek egyéni sajátosságaira figyelve olyan feladatot kínál fel vagy szab meg, amely tovább lendíti a tanulót s örömteli tevékenységgé teszi számára a tanulást, az azt a rejtett (értékelő) üzenetet is „küldi”, hogy „tudd magadról, te képes vagy ezt megcsinálni”.

Ezt a fajta rejtett értékelési helyzetet bonyolultabbá teszi, hogy a szándékoltan hatást gyakran akkor is nehéz felismerni, ha erre – tisztában lévén a rejtett tantervi hatások természetével, a negatív következmények elkerülése végett – tudatosan törekszünk. Ha pl. a tanító valamelyik diákját rendkívüli teljesítményéért úgy dicséri meg, hogy hangsúlyozza meglepetését („*nem is gondoltam volna, hogy pont a te dolgozatod lesz hibátlan*”), akkor az egyik gyerek erről úgy számol be otthon, hogy a tanító kiemelte a teljesítményét, a másik viszont azt szűri le belőle, hogy a tanító kevésbé értékeli őt, hiszen ennyire nem vár tőle jó teljesítményt, csak véletlennek tekinti a hibátlan dolgozatot. Kétségtelenül a rejtett hatások formájában megjelenő értékelő-minősítő mozzanatok a tudatos értékelő tevékenység hatásánál jobban *függnek az egyén korábbi iskolai élettörténetétől, személyiségétől*. Ami arra figyelmeztet, hogy a gyermek minél alaposabb megismerése ebből a nézőpontból is elengedhetetlen: segít felismerni s legalább részben elkerülni tudatos cselekvésünk nem szándékolt negatív következményeit.

Ezért is javasoljuk, hogy a **pedagógus a gyermek neveltségéről** szólva kerülje az éles (akár verbális, akár

éremjegyekre támaszkodó) minősítést. Hosszú, alapos megfigyelés után fogalmazza meg tapasztalatait, inkább *jellemzést*, mint klasszikus értelemben vett értékelést készítsen; mutasson rá a tartós változásokra (mércéül mindig a gyermek korábbi állapotát választva); egyedi, konkrét és sokdimenziós képet alkosson róla.

Természetesen a legdifferenciáltabb tanítói jellemzések sem fedhetik le teljes egészében a gyermek neveltségi szintjét, de vannak olyan szempontok, amelyeket figyelembe lehet venni valamennyi – egészségesen fejlődő – 6–12 éves gyermek esetében. Ezek olyan kompetenciákra utalnak, amelyeknek bizonyos szintű fejlettsége feltétele annak, hogy a gyermek eredményesen tudjon iskolai tanulmányokat folytatni, illetve amelyeknek kialakulásában, fejlesztési lehetőségeiben az adott életkor kiüntetett jelentőségű.

Ilyen szempontok lehetnek a gyermek

- beilleszkedése az iskolai életrendbe; alkalmazkodási és önértékesítési képessége a merőben új helyzetben; a tanítóval (napközis nevelővel) kialakított kapcsolata;
- helye a társak közösségében; eligazodási képessége a társas kapcsolatok hálójában; azonos és ellenkező nemű barátok és pajtások az osztályban, iskolában; a kortárs-csoport jelentősége; a csoportban érvényesülő, esetleg túlzó egységesítési hatások elfogadása/kivédése; a felnőtttről történő leválás jelenségei; vezetői ambíciók;
- konfliktusai a felnőttekkel és gyerektársaival, az özszeütközések „kezelésének” módjai;
- szabálytudata és -követése (a mindennapi élethelyzetekben; speciálisan iskolai normák esetében; erkölcsileg megítélhető szituációkban); új (közösségi) szabályok alkotására tett kezdeményezései;
- viszonya önmagához, önismerete, -értékelése realitása; harmóniára törekvése.

Az ilyen módon elkészített, s az érintettek révén is kontrollált állapotrajz lehet minden további fejlesztési szándék megalapozott kiindulópontja.

Összefoglaló következtetések a pedagógiai folyamatban zajló értékelésről

A tanulmányunkban bemutatott pedagógiai kérdésekből, problémákból leszűrte következtetéseinket – vállalva az ismétlődés veszélyét is – az alábbiakban foglaljuk össze.

- *Az értékelés szervesen beágyazódik az iskolai nevelés-oktatás folyamatába.*

Az intézményben zajló munka koncepciója, az iskola funkciójáról vallott nézetek, a társas viszonyok demokratizmus, a teljesítményorientáltság foka, a pedagógusok szakmai kultúrája együttesen, mondhatjuk, *az iskola szervezete* döntően befolyásolja az ott zajló pedagógiai folyamatok jellegét, sikerességét. Ezért e folyamatok valamely elemének kiemelése és összefüggéseitől elkülönített kezelése csak időszakosan, csupán a jobb megismerés és megértés szándékával lehetséges. A szükségessé váló fejlesztés csakis a szorosan összefüggő elemek együttes számbavételével, módosításával lehetséges. Mindez az értékelésre, mint a pedagógiai folyamat egyik hangsúlyos tényezőjére is érvényes. (Vö. pl. a szóveges értékelés kudarcos példáját.) **Amiből az is következik, hogy (optimális esetben) az iskolában az értékelésre vonatkozó lényeges elhatározások**

szervezeti döntések, azaz nem válhatnak szűkebb érdekcsoportok vagy egyének közötti harcok martalékává.

• *Az iskolában egyszerre van jelen, szerencsés esetben összekapcsolódik a természetes és az intézményes tanulási folyamat.*

A gyermek életében e kétféle tanulási mód különböző periódusokban más-más szerepű. Különbözőségük elsősorban a gyermek motivációiban-motiváltságában, a tevékenység belső és külső irányítottságában és tanulási folyamatához, illetve eredményéhez való viszonyában ragadható meg. A természetes és az intézményes tanulás az e dimenziókban elképzelt skálák más-más pontján helyezkednek el, de nem kétséges, hogy nem egymás ellentétei, hanem komplementer kiegészítői. **Ha van az iskolának fontos feladata e tekintetben, akkor az biztosan az, hogy az intézményes tanulás révén úgy juttassa a gyereket a szükséges tudás birtokába, hogy minél többet megőrizzen a természetes tanulás spontaneitásából, önkéntes, belsőleg motivált jellegéből, abból a szabadságból, amit ez a tanulási forma a saját tudás megkonstruálásában biztosít.** Ez nem könnyű feladat, de a pedagógusoknak vannak erre eszközeik. Ezek sorából kiemelkednek a *projektszerű, projektszellemiségű foglalkozások*, illetve hatékony eszköznek tekintjük a pedagógiai-pszichológiai jól megalapozott, az *értékelés módjainak komplex alkalmazására épülő iskolai értékelés rendszerét is.*

• *Az iskolai értékelés szükségszerűen túlterjed a tanulás folyamatán és eredményein, érinti a gyermek neveltségét is.*

Az iskola a szocializáció terepe is, elsősorban társas viszonyaiból és annak közvetítésével számos nem tervezett, vagy a tanító kompetenciáján kívül eső hatás éri, formálja a gyermeket. (Ezek jelentős része kifejezetten értékelés: a társak által szinte folyamatosan produkált elismerő és bíráló megjegyzések, metakommunikációs jelzések, olykor testi, gyakran agresszióba torkolló kontaktus formájában.) E hatások következményei megmutatkoznak a tanuló iskolai életében is, s a pedagógus máris „kénytelen” figyelembe venni például a gyermek szociális viselkedésének értékelésekor.

Amint utaltunk rá, a különböző személyiségdimenziók (pl. feladat- és kötelességtudat, kreativitás, a többféle intelligencia megnyilvánulási formái, ritmus- és tempóérzék) felmérése, értékelése a kifejezetten tanítási-tanulási eredmények minősítésekor sem elkerülhető.

Az értékelés fogalma még tovább tágítható, ha elfogadjuk, tudomásul vesszük, hogy a tervezett iskolai folyamatok mellékhatásaként a mélyben zajlik egy rejtett, nem tudatos, rendszerint a gyermek erős érzelmeit kiváltó értékelés is, amelynek létezésével a tanítónak számot kell vetnie, szükség esetén tudatosítania és hatásában semlegesítenie kell. Ez feltételezi a tanító önreflexiók képességét és szándékát.

• *Az iskolai értékelés kulcsa a viszonyítás mércéinek megválasztása.*

Tanulmányunkban igyekeztünk sokrétűen bemutatni, hányféle mérce érvényesül/érvényesítendő a pedagógiai értékelés folyamatában. Ezek részben kívülről meghatározottak, részben a pedagógiai közösség (az iskolai szervezet) által választottak, s végső soron az egyén (a tanító) révén megszürttek, módosítottak, felhasználtak. A pedagógusnak mindhárom esetben jelentős feladatai vannak: a döntően külső, kötelező tantervi követelményeket le kell fordítania a tanuló és a szülők számára. A teljesítésükre va-

ló törekvés csak akkor válhat a gyermekek számára elvárható, motiváló céllá, ha ismerik és értik is a rájuk vonatkozó követelményeket; a szülők számára azonban az értékelés-minősítés csak akkor tölti be a visszajelzés funkcióját, ha tudják, *mihez képest* olyan, annyit teljesítő a gyerek.

A neveltség minősítése, a személyiség jellemzése irányába kiterjesztett értékelés mércéi szükségképpen „puhábbak”, az állandóan változó gyermekhez szabottak.

• *Az értékelés folyamatában (épp úgy, mint a nevelés-oktatás teljes hatásrendszerében) elvárható az adaptív fejlesztési logika érvényesülése.*

Az értékelő tevékenység hatékonyságának feltétele, hogy a tanító figyelembe vegye a gyermekek közötti különbségeket. Jelentheti ez adandó alkalommal a mércék megválasztását (nem félünk kimondani: indokolt esetben különböző mércék használatát), az értékelés verbális kifejezését, a gyermek várható reagálásának beszámítását az elismerés és elmarasztalás arányainak kialakításába.

Az iskolai értékelés fajtái között ismerjük a *fejlesztő értékelést*, amely kifejezetten erre az adaptív logikára épül: a tanítás-tanulás folyamatában felmérve a gyermek aktuális fejlettségi szintjén ad segítséget, fejlesztő feladatokat. Ezért elképzelhetetlen ezen értékelési mód totális félreértéséről tanúskodik, ha a fejlesztő értékelés során tapasztalt tanulói teljesítményt osztályzatokkal minősítik.

Természetesen vannak a teljesítmény mérésének olyan kitért pontjai, amelyeken a kritériumok azonosak. (Nem véletlen, hogy csak ebben az összefüggésben használjuk a „mérés” kifejezést, megítélésünk szerint az iskola kezdő szakaszában nincs szükség sok ilyen egzakt mérésre.)

Jól működő, eredményes iskolák gyakorlatából szűrjük le, hogy az értékelő tevékenység hatékonyságát hogyan növeli, ha a konkrét döntések meghozatalakor nem csak a tanulók közötti különbségeket hangsúlyozták, hanem az iskola pedagógusai közötti különbségeket is figyelembe vették, s teret adtak, hagytak ezen a területen is a pedagógusok egyéni törekvéseinek.

Áttekintve a következtetést, láthatjuk, hogy – amint azt tanulmányunk több pontján is hangsúlyoztuk – a nevelés-oktatás-értékelés nem választhatók el egymástól. Feltűnhet az is, hogy elképzeléseink, javaslataink nem simulnak bele teljes mértékben a jelenleg megkívánt iskolai gyakorlatba. Hogy akkor érdemes-e megvalósításukra törekedni? Erre mindenki csak pedagógiai elhivatottsága, valós lehetőségeinek kettős fénytörésében adhatja meg a választ.

Felhasznált irodalom

Hunyady Györgyné–M. Nádasi M. (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp. 207–211.

Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária (2008): *Posztív iskolai élmények az emlékezet tükrében.* In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola.* MTA Pedagógiai Bizottsága, Bp. 59–69.

M. Nádasi Mária–Hunyady Györgyné (2006): *Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában.* In: Kelemen Elemér, Falus Iván (szerk.) (2006) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005* Műszaki Kiadó, Bp. 101–119.

Molnár Éva (2003): *Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban.* Magyar Pedagógia. 103. évf. 2. 155–173.

Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”.* Magvető Kiadó, Bp.

Tomasz Gábor (2006) *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások.* <https://www.google.hu/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#> Utolsó letöltés: 2016. okt. 31.



Markovits Judit **Apa nélkül**

A társadalom egyre több elvárásának kéne megfelelnie az iskolának. Ezek egyike korunk szociálpolitikai kihívása. Átalakulóban a társas együttélés alappillére, a család is, ami egyre nehezebben birkózik meg a változásokkal, mert kapcsolatrendszere kevésbé stabil, mint volt évtizedekkel korábban. Nem a család intézményével van baj, hanem az értékrend torzulásával bekövetkezett – remélhetőleg átmeneti – zavarral, ami olykor a többi, még a hagyományosan gondolkodó szülőket is elbizonytalaníthatja.

■ Stratégiák

Nem véletlen, hogy az Európa Tanács 2016 közepén a tagállamok köznevelésében a „családi életre nevelést” szorgalmazta. Valamennyien érezzük, a felnövekvő nemzedék érdekében indokolt a családoknak kapcsolataikat áttekinteni, és ha kell, újraszervezni. Gondolok itt az egymás iránti empátiára, az együttműködés, a szeretni tudás képességére, a gyermekközpontúságra. Egészen addig, míg többségük képes lesz, egy, a családban kialakult, és a fiatal egészséges fejlődését közvetlenül veszélyeztető helyzetet (testi-lelki erőszakot) a jog erejével megfékezni. Magyarország a közelmúltban ennek érdekében saját jogrendszerében *önálló büntetőjogi tényállássá* tette a családon belüli, úgynevezett kapcsolati erőszakot.

■ Kampányok

Kevésbé hatékony, ha mindenféle ad hoc kampánnyal beavatkoznak az oktatás rendszerébe, még ha annak céljaival – hosszú távon – egyet is érthetünk. Egy ilyen nagy rendszerrel – a figyelmen kívül hagyott kereszteffektusok miatt – egy intézkedés nem várt, kellemtelen hatással is lehet az érintettekre.

„Tegyük életszerűbbé az iskolai képzést a KRESZ alapjainak az oktatásával!” – hangzik el szinte minden alkalommal, amikor gyermekáldozattal is járó közúti baleset történik. Miközben a pedagógusok régóta szorgalmazzák – az osztrákoknál évtizedek óta bevált gyakorlatra hivatkozva –, hogy minden tanuló sikeres KRESZ kerékpáros alapvizsgát (elmélet + gyakorlat) tegyen legkésőbb a felső tagozat végéig. Lehetne a gyakorlati képzést akár a nyári táborok idejére időzíteni, de akarát, összefogás és némi pénz nélkül ez aligha lehetséges. (Sok gyereknek kerékpárja sincsen.)

Egykor a *családi életre nevelés műveltségi terület* egyik gondozója a háztartási ismeretek modul volt, a Technika-életvitel tantárgy keretében. Ezt előbb a gimnáziumokból „irtották ki”, mondván, minek a diákok életét önismeretet fejlesztő foglalkozásokkal, a nemi szerepek

tudatosításával, kommunikáció- és csoportfejlesztő játékos feladatokkal, a háztartás munkaszervezésének folyamataiból, egyszerű otthoni eszközök javításával, főzéskor a táplálkozás és egészség összefüggéseivel, akár vállalkozási ismeretekkel, a még idősebbeknél a gépjárművekre vonatkozó közlekedési szabályokkal és technikai ismeretekkel terhelni.

Később az általános iskolában tovább zsugorították a praktikus szemléletre és munkakultúrára nevelő tantárgy órakeretét. Hozzáteve még, hogy az csak „viszi a pénzt”.

(Bárki utánanézhethet, hogy a gyakran hivatkozott finn oktatásban az órakeret milyen jelentős részét teszi ki a mindennapi életvitelhez szükséges ismeretek elsajátítása.)

Pedig imádták a srácok, amikor az utolsó órákból erényt kovácsolva, végre kimozdulhattunk az iskolából – az életbe. Gyárat látogattunk a szülők jóvoltából, gyermekotthonba, sütödébe, múzeumba mentünk, aszerint, hogyan illeszkedett az a megtanulandó anyaghoz.

A családok életmódbeli hiányosságait, tévedéseit igyekeznek korrigálni az erkölcsstan (hittan) heti egy órában beszélgetve róla, de tény, hogy hatásában sokkal eredményesebb a tevékenységgel kísért, élményszerű elsajátítás, bármelyik korosztályt is vizsgálná.

Azt is kijelenthetjük, a kampányokat felvezető (média) állítások mögött sokszor nincs kellő alaposágú *előzetes tájékozódás*, mert könnyebb valamit helyből elmarasztalni, mint a tények alapján bírálni.

■ Tények a családi életéről

A pedagógusnak lehetősége van, hogy belátása szerint mérlegelje és megválassza a tanulóknak nyújtandó és megkövetelhető ismeretek, képességek, szokások mennyiségét, minőségét, ütemezését, az alkalmazható módszerek megválasztását a tantárgy jellegétől függően és az adott kereteken belül.

Mégis, a vita állandóan megújul: mennyit vállalhat át az iskola a család terheiből, a nevelés feladataiból? Egyáltalán, milyen mértékig avatkozhat be az iskola a család-

dok intim szférájába, tehát erkölcsi-szociális-gazdasági életébe?

Több évtizedes dilemma ez. Mindannyian érezzük, egyre feszítőbb a helyzet a nevelő intézményekben, a *társadalmi környezet gyors változásai*, a szülői szerepek, a házasságkötések és válások számának alakulása, a migráció, a gyermekvállalás helyzete, a munkanélküliség, a számítógépes kultúra előretörése miatt.

Érdekes tendenciát mutatnak a KSH 2011-es népszámlálási adatai az előzővel összehasonlítva: háromszor több nő dolgozik az oktatásban, mint férfi. A női pedagógusok száma 232 214 fő volt. (A most lezajlott census mérései még nem ismertek.) Ráadásul a kevesebb férfi tanár működési területe is torz, mert aránytalanul többen dolgoznak közülük a felsőoktatásban, és az igazgatók többsége is férfi.

A fentiek után nem meglepő, hogy amikor két-három évesen bekerül a kisgyerek az intézményes nevelés rendszerébe, hosszú éveken át szinte kizárólag nők foglalkoznak vele. Mert nálunk „hagyományosan” női munkahely: a bölcsőde-óvoda, az általános iskola, ahol időnként jelenik csak meg férfi, mint karbantartó, fűtő, és a testnevelő tanárok között vannak nagyobb számban férfiak, hiszen e feladatokhoz sokkalta nagyobb testi erő is szükséges.

Tíz év alatt – a fenti népszámlálási mérések szerint – ugyan csökkent 17,9%-ról 15,3%-ra a gyermekét egyedül nevelők száma, de nem nyugodhatunk meg, mert azok 87%-a egyedülálló nő. Ami mellett, hogy kiugróan magas még a közép-európai térségben is, azt mutatja, hogy *ma hazánkban a fiúk nagy része férfi minta nélküli családban nő fel*. (Azt nem tudni, hogy közülük hányan özvegyek, vagy váltak egyedülállókká még a gyermek születése előtt.)

Érdekes lenne számunkra szociálpedagógiai szempontból az, hogy az ilyen anyák hány százaléka és miért vállalkozott már eleve egyedül – vagyis házasság, élettársi kapcsolat, tehát társsal való tartós együttélés nélkül (!) – egy, vagy több gyermek gondozására és nevelésére.

Vége kormányzati szinten is elismerték a csonka családok nehéz helyzetét, és a bennük felnövő (jelentős számú) gyerekek esélynövelésének szükségességét, amikor számukra az alapfokú nevelő intézménybe kerülés elsőbbségét kimondták – 2017 elejétől.

■ Nevelési attitűd

Hetente találkozom mesébe illő élettörténetekkel, melyek többsége megható és egyben tanulságos is lehet mindenki számára, mert tiszteletet és megbecsülést érdemelnek azok az anyák, nagymamák, akiket a sors kemény helytállásra kényszerített, amikor a férfi „kilépése” után – a jog szerint – egyedüli családfenntartókká váltak.

Most egy különös felfogású anyáról lesz szó, aki az évek alatt nem akart tudomást venni a *fejlődés és nevelés egymást kölcsönösen átható törvényszerűségeiről*.

Nyolcéves korában találkoztam Bálinttal és édesanyjával egy tizenkét évfolyamos iskolában. Értelmesnek, zárkózottsága ellenére kiegyensúlyozott gyerekek tűnt, ezért az alsós osztályban hamar megszerették.

A jogász édesanya szerint minden biztosított volt otthon fia optimális fejlődéséhez. Amiről hamarosan meg is győződhettem, amikor a fiú – meglepetésemre – egyedül engem hívott meg pedagógusként a születésnap zsúrájára. Érdeklődve mentem a szombat délelőtti bulira. Valóban minden kellemes és érdekeset bevett az anya, a nagymama, de még az idősebb nagynéni is, a nap sikere érdekében.

Rövid időre félrevonultunk az édesanyával, és alkalom nyílt pár szót váltani vele négy szemközt. Érdekel, vajon miért jutott eszükbe meghívni engem. Az anyuka elárulta, valószínűleg azért történt így, mert Bálint nálam érzi legjobban azt a fokú figyelmet, amit otthon is megkap. Vagyis szinte pótmamájának tekintett a fiú az iskolában. Az iskola gyermekvédelmi felelőseként majd minden második családot szociálisan is jól ismertem a támogatások, segélyek, kedvezmények, felmentések megítélése okán. Törekedtem is közelebb kerülni a családokhoz, mert segíteni csak a *diák komplex megismerésével* tud a pedagógus.

Bálintéknál sehol sem láttam „nyomat” apának. Erről tapintatosan említést tettem, mire az édesanya röviden közölte, hogy az apuka törvénytelen nem vállalhatta a gyereket, és addig apa és fia még nem is találkoztak. Úgy vélte, a fiának ez így természetes, nincs is rá szüksége. Évek óta „jól működik” a családjuk, meleg szeretetben, jólétben, egészségben.

Kérdőn néztem rá, végül kimondtam: Mit gondol, meddig lehet a tudatlanság állapotában tartani a fiát?

Az évek során a kollégáim számára is világossá vált, hogy az otthoni kommunikációban tabu volt az „apa” szó, amit Bálint kicsi korától betartott, és keretet szabott érintkezéseiknek. *A meleg, és erősen korlátozó nevelésű családjával ezzel elejét vette ugyan a kiskamasz kérdéseinek, de szorongóvá, befelé fordulóvá tette a gyereket*. Ahogy egyre jobban megismertem, azt éreztem, micsoda vágy lakozik Bálint lelke mélyén egy „saját” apa iránt.

Alsó tagozaton Bálintot focizni sohasem láttam. Közösségben inkább a gondoskodó, nyálelkű szerepeket vállalta fel játék alatt vagy az órákon. Társai sokáig nem tulajdonítottak ennek akkora jelentőséget, hanem a későbbi kamaszkorában kezdett a dolog kínossá válni számára. Sajátos viselkedése miatt sokszor gúny tárgya lett. Emiatt naponta felzaklatva jött hozzám, majd egy kis lelki masszázs után lenyugodva hazaengedtem.

A jogász anyuka rendszeresen eljárt a fogadóóráimra. Nagy ritkán tanácsot, esetleg megerősítést kért egy-egy általa alkalmazott nevelési helyzetre – többnyire utólag. Azt hiszem, leginkább a lelkiismeretét kívánta megnyugtani olyankor.

A múlt elhallgatása egyre feszültebbé és zavarosabbá tette fiával a kapcsolatot. (Ézt az anya még négy szemközt sem ismerte el soha.) Nem történt meg náluk a múltbeli érzések feldolgozása, hiába javasoltam több terapeutát is a családi béke helyreállítása érdekében.

■ Váltás, éppen jókor

Néha összefutottunk az utcán, piacon, színházban, és mindig a kamasz fiú lett a téma: jól tanul, egyre csak nő, sikeresen kosarazik.

Az érzések terén az édesanya fia eltávolodásának jelét a közös élmények és a közös célok ritkulásában, az elmaradó kérések, valamint a közös beszélgetések kerülésében tapasztalta. Még látható éréseivel sem akart az édesanya a merev álláspontján változtatni. Sohasem akarta elismerni a gyerek jogos lelki igényét az apja iránt, ezért *kettőjük kapcsolata egyre hidegebbé vált.* Bálint tartózkodóbb lett vele más kérdésekben is, amit az anya a férfivá érés egyik tipikus jegyének tulajdonított.

Egyszer aztán telefonon büszkén bejelentette: Bálintot felvették az egyetemre. Majd halkán, kicsit bizalmasan, „elégedetten” önmagával, azt mondta: Ugye, megmondtam, megy ez apa nélkül is!

Kiderült, régi jó barátjával együtt jelentkeztek ugyanarra a karra. Bízam abban, hogy Bálint kedvelt osztálytársának az apukája csak segíteni és erősíteni fogja a fiú identitásának folyamatát ebben a nehéz és meghatározó jelentőségű életszakaszban. Az érettségi utáni estéken hárman eljártak dolgozni. Bálint jól érezte magát velük, majdhogynem családtaggá vált. Gyakran napokig haza se nézett, amit az édesanyja nehezen tolerált. Rendszeressé váltak köztük a veszekedések, az anya kiborulásai.

A nagyfiú maga mesélt erről nekem, hozzátéve, végre a saját akarata szerint rendezheti be az életét, addig minden megoldást a mama nyújtott neki. Most már szabad. Rájött, mekkora jelentőséggel bír, ha egy fiatal hinni tud önmagában, amihez persze azok az élmények is szükségesek, melyek hozzásegíthetik személyisége megismeréséhez, kipróbálásához.

A közös munkával olyan jól keresett, hogy idővel bérelt egy kis lakást, melynek kiválasztásában „új” családja is segített, mert jó néven vették az önállóodását. Ellentétben az anyjával, aki hónapokig feléje se nézett, dacosan kicseréltette az otthoni zárat, nem engedte magával vinni a fia holmiját, még az ajándékba kapott számítógépét sem. De a fiút mindez nem tántorította el döntésétől. Vett helyette egy használt laptopot, ami a felsőfokú tanulmányokhoz ma már elengedhetetlen.

Büszkén beszélt nekem élettvitelének gyökeres megváltozásáról, amit le sem tagadhatott volna, úgy lefogyott. Elmaradtak a nagy sütije, helyette áttért a bio étrendre és le is adott vagy húsz kilót. Most sokkal jobban érzi magát, még a lányok is észrevették az átalakulását. Jogostványt szerzett. Mindezeket önerőből, szabad elhatározásából érte el.

A tanulmányait sem hanyagolta el, nappal bejárt az egyetemi előadásokra a barátjával együtt. (Ehhez szigorúan ragaszkodott a „fogadott papája”.) Egyszerre tették le a szükséges nyelvvizsgát, mert arra is együtt készültek fel.

Nagy tisztelettel beszélt arról a férfiberről, aki olykor hátba veregette elismerően, ha valamit ügyesen megoldott, de egyszer, amikor lustaságon kapta, indulata jelül úgy az asztalra csapott, csak úgy csörömpöltek rajta a poharak. Korábban ilyen őszinte érzelmi megnyilvánulást Bálint sohasem tapasztalt otthon. (A családjában rendszerint fojtott hangon beszéltek körülötte, nehogy a „lelkét megbántsák”. A nyílt párbeszéd, vagy a tudatosan felvállalt érzelmi kitörés addig ismeretlen volt számára.)

■ Családi értékek

Most, hogy Bálint sikerrel megállt a lábán, önmagának is bevallotta, nagy hátránnyal indult az életbe. Egy idő után terhessé vált számára az anyja örökös „kapaszkodása” belé. Egyfelől nehezítette lelki leválását, mert mindenféle zsarolási trükköt bevetett. Másfelől ráébredt arra, hogy az otthoni viszonyaik hamisak voltak, éppen ezért sürgősen lépnie kellett. Szerencsésnek tartotta magát, mert a barátja révén egy olyan család fogadta be, ahol segítették egymást céljaik elérésében, továbbá értékelték a tehetséget, elfogadták az ő furcsaságait is. Nélkülük sohasem vált volna le az anyjáról, mert ő bizony sokáig egy „mama kedvence”, és ennél fogva nagyon is puhány gyerek volt.

Abban a családban jól tudták, szabadságot úgy kell adni a fiúgyerekeknek, hogy közben képessé tegyék a férfias vonások elsajátítására. A megtapasztalt családi értékek és a pozitív nevelési irány a helyes életvezetés felé terelték, miközben kellemes védelmet nyújtottak ahhoz, hogy céljait megvalósíthassa. (Kell-e több ennél egy fiatalnak?)

Az otthoni munkát is azokhoz az elvekhez igazították. Soha senki sem élt vissza a személyes szabadságával, mivel az nemcsak örömmel, hanem egymás iránt érzett felelősséggel is járt.

Bálint a családi élet teljességét először tizennyolc évesen tapasztalta meg náluk, amikor odaköltözött a barátjához. Megtanulta a családi életvezetés egyik fontos elemét: a szereteten alapuló alkalmazkodás képességét. Maga mosta a holmiját, takarította a fürdőt használata után. Szó nélkül elvégezte a ráosztott házimunkát, amit korábban nem kellett végeznie. Rájött, a *család szabályait* be kell tartani ahhoz, hogy egy többtagú közösség zökkenőmentesen együtt élhessen, tagjai sokféleképpen fejlődjenek, miközben jól érzik magukat. Fontos lett számára ennek a közösségnek az értékrendje, és az egymásért érzett felelősség.

Hétvégeken azért visszajárt az anyjához, nagyanjához, ebédelt néha, de volt úgy is, hogy hamar elbúcsúzott tőlük, mielőtt veszekedésbe kezdett volna az anyja.

■ Önejlődés híján

Sajnos, mind a mai napig az anya a másik családban a fia megrontóját látja, akik „eltérítették” a jogász pályáról. Ahelyett, hogy annak örült volna, Bálint megtalálta az igazán neki való hivatást és alkotótevékenységet, egy igazi férfi támogatásával. (Amikor először javította meg az anyja kocsiját, szó nélkül nyugtázta fia tehetségét. Mostanában már elvárja tőle a karbantartást, de elismerést sohasem mond érte.)

Ez a szülő értetlenül állt a *változások* következményei előtt. Az elszakadás időszaka minden szülő számára új helyzet, új érzés. Jó, ha akad, akivel beszélni tud erről, mialatt maguk is egyfajta önejlődésen mennek keresztül.

A tapasztalat szerint a „kétszülős” családoknál kevésbé fájdalmasan zajlik ez a lelki folyamat, mert ahogy az élet más terhei, ez is megoszlik anya és apa között a szeretet, a tolerancia, az empátia értékei mentén.

Egyedül ez az anyuka nem akarta azt beismerni, hogy kapcsolata gyermekével zsákutcába jutott *zárt nevelés*e következtében, annak ellenére, hogy Bálint rossz emlékü kamaszkori iskolai konfliktusai is ebből eredtek. Túlzott ragaszkodása idővel a fiú személyes fejlődését hátráltatta. Az anya képtelen volt feltétel nélkül elfogadni a gyerek életkori változásait, és akadályok állítása nélkül, időben átengedi a nemi szerep fejlesztését egy *megfelelő férfimintát* nyújtó személynek.

Pedig milyen szerencsénk volt mindkettejüknek a másik befogadó családdal!

Pályám során rajtuk kívül csak még egy, hasonló mértékben *szolidáris* esettel találkoztam. Ritka az olyan nyitott, befogadó stílusú család, aki még a másik szülő okozta kellemetlenkedéseket is bevállalja egy számukra idegen gyerek érdekében.

■ Szülővé válás

A KSH 2011-es adataiból egy érdekes tendencia is kiolvasható. Ma egyre gyakoribb, hogy az egyedül maradt, de az apaságot a kezdetektől felvállaló szülők, főként fiúgyermek esetén, a gyerek pubertáskorba lépése idején pert indítanak az elhelyezés megváltoztatásáért. Az összes csonka család alig 13%-a apás, de azon belül a gyerek tizennégy éves korától kiegyenlítetté (10,8% és 10,5%) válik az anyás, illetve apás egyszülős családok aránya. Jelezve, milyen kedvező változás állt be a szülők és a gyámügyesek hozzáállásában is.

Válójában az édesanyák szemléletének lassú megváltozását mutatják ezek a számok, az egyéni sérelmek elé helyezve a gyermeknek kedvezőbb fejlődési feltételek biztosítását. Megelőzendő például a fiúgyermek rossz társaságba keveredését – közös megegyezéssel – időben lemondanak a szülői jogokról az apák javára, átadva egyben a nevelés felelősségét. Volt olyan anyuka, aki nyíltan kimondta: „Már kevés vagyok a fiamnak!”

Szerencsés, ha időben történik ez a lépés, és útkeresése közben addig nem került összeütközésbe a törvénnyel a tizenéves. Az általam megismert édesapák többsége jól kezelte az új helyzetet, mivel maguk is nehezen viselték a rövid – láthatásokra korlátozott – szülői státust.

Emlékszem, péntekenként az iskolában nagyon sok kisgyerek szomorúan várta a hétvégét, mert az anyja – ilyen-olyan ürüggyel –, rendre megtiltotta az apa láthatását. „Úgyis csak a térre vinne focizni!” – szólt az indoklás. Csakhogy tudjuk, mennyivel többet nyújt egy kiskamasznak az ilyen közös játék. Különösen, ha közben elhangzik egy-egy rövid biztatás vagy dicséret, ami a gyerek *önértékeléséhez* többet tesz hozzá, mint az egész heti anyai nevelés.

Pszichológusok állítják, hogy az apai érzések később teljesebben ki egysesekben, ezért számukra talán több időt kéne hagyni az érésre. Az anyai kötődés kialakulása a szoros, méhen belüli fizikai kapcsolat miatt sokkal egyenletesebb ívű. Az apák esetében ezt a lelki, fejlődésbeli hátrányt figyelembe kellene venni gyermekelhelyezéskor.

■ Célzott személyiségfejlesztés

A gyorsan változó társadalmi helyzet rugalmasabb nevelési metodikát követel, mert az iskolára egyre több szerep hárul a gyerek helyes irányú szocializációjában. Az iskola sokkal szélesebb körben segíthet a *család által elindított* adaptációs képességek megerősítésében és korrekciójában. Védelmet adhat abban is, hogy fiataljainkat ne ériék felkészületlenül a társadalom káros hatásai.

A pedagógusszerep gyökeres változáson megy keresztül, gondolok itt a *nevelői figyelem* és *törődés* egyre bővülő skálájára, a hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig a tanár facilitátor szerepére. Ma a pedagóguslét egyik alapvető eleme a *konfliktuskezelő képesség*, mert nélküle hatékony nevelés nem létezik.

Megfelelő formában meg kell mutatnunk és ellensúlyoznunk mind a szülőknek, mind a gyerekeknek a média devalváló, manipulatív hatásait, mert elmaradása sokat ronthat az alapvető, pozitív emberi értékek elfogadtatásában.

Kamaszkorban felerősödik a szembefordulás a konvenciókkal, a felnőttek világával, nő a kortárs csoport vonzereje, befolyása, ezért sem hagyhatjuk magára a fiatalot. Tegyük félre emberi hiúságunkat, és ha kell, magunk tegyük meg felé az első lépést, hogy érezze, törődünk vele. (Hogy elfogadja-e, az már az ő döntése lesz.)

Magam ebben látom a fent említett – anyagilag sokkal nehezebb körülmények között élő – befogadó család emberi és lelki gazdagságát. Segített ennek a fiúnak elszakadni az anyjától, lehetővé téve személyes kibontakozását, és biztos hátteret nyújtott sorsfordító döntései meghozatalához.



Balázs Ágnes
könyvei a Móránál





**Intézményeknek
egész évben
40% kedvezmény
választékunkból!**



MÓRA
KÖNYVTÁDO

www.mora.hu



Horváthné
Kállay Zsófia

A konduktív iskola sajátosságai

(A központi idegrendszeri sérült
kisiskolások nevelésének lehetőségei)

Általánosságban is fontosnak tartjuk, hogy mi, tanítók ne csak magunk közt gondolkodjunk szakmai kérdésekről, hanem legyünk nyitottak a társszakmák munkájának megismerésére, az egymástól tanulás lehetőségének biztosítására. A fenti címet olvasva azt hihetnénk, hogy az alábbi írás kevés számunkra is hasznos, mindennapi gyakorlatunkhoz kapcsolható információt tartalmaz. Pedig vannak szakemberek, akik úgy gondolják, hogy ami az SNI gyerekeknek jó, az a többieknek sem árt, sőt ... (Ez a meggyőződés táplálja többek között Maria Montessori módszerének töretlen terjedését immár több mint egy évszázada.) Lássuk hát, érdemes-e legalább megfontolásra ez a gondolat! (A szerk.)

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók nevelésének és oktatásának lehetősége az utóbbi évtizedekben jelentős fejlődésen ment keresztül. Az integráció és az inklúzió fogalma előtérbe került, a törvényi változások is támogatják az érintetteket.

„A beiskolázás a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság (2) javaslata alapján történik. A gyermek komplex orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai vizsgálata során feltárják a képességeket, s az esetek többségében *speciális általános iskolába* javasolják a gyermeket elhelyezni. A mai gyakorlat szerint főként az enyhébb fokban sérült érzékszervi fogyatékosok és a mozgáskorlátozottak többségi iskolában, integrált nevelés keretében kezdik meg tanulmányaikat. A megfelelő intézmény kiválasztása a szülő joga. A speciális intézményekben „egy épületen belül” biztosított a gyermek megfelelő szakellátása (nevelés, oktatás, terápia, gyakran diákotthoni elhelyezés stb.), az épekel történő együttneveléshez rendszerint utazótanár ad segítséget a gyermeknek, a szülőnek és a pedagógusoknak. *Speciális szakiskolák, szakképző intézmények* (12) az enyhébben sérült fogyatékos fiatalokat fogadják, ahol egyes szakmák alapjait, betanított vagy segédmunka jellegű tevékenységet sajátíthatnak el.” (Márkus, 2006:33)

A pedagógia lehetőségei a tipikus fejlődést mutató gyermek fejlesztésében közismertek. De milyen lehetőségek adóttak a sajátos nevelési igényű gyermekek esetén? Oktatásukhoz, nevelésükhöz milyen feltételek szükségesek? Hogyan készíthető elő a többségi iskolába való integrációjuk? A jelen írás ennek egyik lehetőségére ad betekintést.

A sajátos nevelési igényű gyermekek orvosi, pedagógiai és szociális rehabilitációs intézményrendszere mára számos lehetőséget nyújt a mozgássérült emberek rehabilitációjában. Ennek egyik területe a Pető András Főis-

kola (PAF) Egyesített Konduktív Pedagógiai és Módszertani Intézetének (EKPMI) Gyakorló Általános Iskolája és Kollégiuma, mely a köznevelési rendszer részeként elsősorban a központi idegrendszeri sérült gyermekek nevelését-oktatását végzi, alapozó 1. évfolyam, 1–8. évfolyam és a tanulásban akadályozott gyermekek alapozó 1. évfolyam és 1–8. évfolyamán.

Ellátja az integrációs felkészítésben részt vevő (részképességgel, beilleszkedési, magatartási zavarral küzdő) sérült vagy ép mozgású gyermekek iskolai nevelését-oktatását. Tehát a Pető András Főiskola EKPMI Gyakorló Általános Iskolája és Kollégiuma kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó nevelési-oktatási intézmény, amely a szakértői bizottság véleménye alapján vehető igénybe.

A központi idegrendszeri sérülés a tartás, izomtónus, a mozgáskoordináció és a tanulási képességek zavarát eredményezheti. Az agyi inzultus statikus, de a gyermek fejlődése a tünetek változását eredményezi. A kialakult tünetek véglegesen nem gyógyíthatók, de a mozgásfunkciók zavara fejlesztéssel, neveléssel csökkenthető. A központi idegrendszeri sérülés ezért a gyermeknek és családjának az életére egyaránt hatással van: befolyásolja a mindennapi tevékenységeket, az életminőséget, a szocializációs folyamatokat, a családi élet működését. A gyermek képességeinek – motoros, kommunikációs, szociális, kognitív – fejlődése eltérő utat vesz társaitól, az érzelmi és akaratfunkciók módosulnak. (Cans et al, 2007; Rosenbaum et al, 2007; Bax et al, 2006; Papavasiliou- Panteliodis, 2011)

A központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérüléssel élők életminőségének jellemzőiről, az ezt meghatározó tényezőkről számos könyvfejezetet és tanulmányt olvashatunk. Ezekből megtudjuk, hogy a **szenzomotoros hátrányaik miatt a mozgássérült tanulók-**

nak jóval kevesebb lehetőségük van a tapasztalatszerzésre, mint a velük egykorú társaiknak. Jelentős lemaradással érkeznek az iskolába. Gyakori a tanulási zavar, tanulási probléma, tanulásban akadályozottság, a motoros nehézségek, a percepciózavar, figyelemkoncentrációjuk eltérő. Ugyanazon korosztályon belül is különbség van a hozott ismeretek és a képességek tekintetében. A hely- és helyzetváltoztatás nehezített, az önkiszolgálási tevékenységek kivitelezése nehézséget jelent. Gyakori a kézfunkció, a manipuláció, a tárgy- és eszközhasználat, a grafomotoros teljesítmény, illetve a verbális és nonverbális kommunikáció eltérő mértékű akadályozottsága. Mindezek az iskolai képzés egész időtartama alatt megkívánják az egyénre szabott módszerek, eljárások, technikák és eszközök alkalmazását.

Összegezvén az előbbieket elmondható, hogy az iskoláskorú központi idegrendszeri sérüléssel élő tanulókra általában jellemző az eltérő testalkat, a különböző tartási rendellenességek, ortopéd problémák. Gyakori a fáradékonyság, mely megnehezíti a tanórán való részvételt. A fogfejlődési rendellenességek nehezítik a megfelelő hangképzést. (Hári és mtrai, 1991; Hári, 2000; Balogh-Kozma, 2000; Benczúr, 2000; Illyés, 2000; Kullmann, 2000; Howard et al, 2005; Majnemer et al 2010, Vekerdy-Nagy, 2010)

■ A konduktív iskola sajátosságai

A konduktív nevelés szemléletéből adódóan a mozgásfunkciók tanulása, újratanulása és a kommunikációs, a szociális és kognitív képességek fejlesztése párhuzamosan történik. Az integráció és a szocializációs folyamatok elősegítésére a különböző képességterületek sajátos nevelési és oktatási folyamatban történő fejlesztése életkor-specifikus – óvodai és iskolai élet – tevékenységeibe ágyazottan történik. A nevelési folyamat a sérülés sajátosságaiából adódóan kiegészül az önellátási tevékenységek és a különböző hely- és helyzetváltoztatási módok tanulásával, melyek alkalmazására széles tevékenységrepertoárt biztosít a koncepció. (Hári és mtrai, 1991, Márkus, 2006) **A konduktív nevelési folyamatot meghatározó elvek közül kiemelendő, hogy az embert egységes egészként tekinti, azaz a konduktív nevelés az egész személyiségre irányul, a cselekvés és szándék igényének és általa az aktivitásnak a kialakítása, a folyamatosság és következetesség, az egyéni képességekre épülő differenciált foglalkoztatás, a módszerek használatának kombinációja és a csoporthatás felhasználása.** (Hári és mtrai, 1991, Hári, 2000; Medveczky, 2010)

Szemlélete gyermekközpontú, amely tanítványainkhoz való pozitív érzelmi viszonyban, gyermekszeretettel mutatkozik meg, egy nyitott, humánus, érzelmi biztonságot nyújtó légkört teremtve.

A nevelés fókuszában a tanulási motiváció kialakítása, az aktivitás elérése és fenntartása, az érzelmi biztonság kialakítása, a tanulás módjainak és lehetőségeinek megtanítása áll, és ami ennél is fontosabb, a megtanult alkalmazása eltérő élethelyzetekben.

A konduktív iskola célja az integráció előkészítése, a többségi vagy a képességeknek megfelelő speciális iskolába történő mielőbbi visszatérés, az iskolák közti átjárhatóság biztosítása. Az iskola a helyi tantervében olyan követelményeket határoz meg, amelyek a központi idegrendszeri sérült, a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében a rendelkezésre álló időkeretben, az iskola szervezeti keretei között eredménnyel megvalósíthatók.¹

A konduktív általános iskola működésének törvényi hátterét elsődlegesen a köznevelési törvény és az SNI-irányelvek adják.² A koncepció megfogalmazásában a **konduktív nevelés céljai megegyeznek az általános pedagógia és az oktatási-nevelési folyamat céljaival. A különbség a célok eljutásáig elvezető módban rejlik.** Az PAF Gyakorló Általános Iskolájának küldetése azt fogalmazza meg, hogy minden tanuló számára meg kell teremteni az esélyt képességei kibontakoztatására. **Kiemelt figyelmet fordítanak a tehetség felfedezésére és kibontakoztatására és a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. A nevelő-nevelt és a családokkal kialakított viszonyra az egyenrangú, partneri kapcsolat a jellemző.**³

Az iskolai osztályok 6–10 fő közöttiek. A tanítási órát a konduktor-tanító vezeti, aki mellett a gyermekek igényeiktől függően facilitáló konduktor(ok) is részt vesz(nek). A gyermekek különböző képességekkel és adottságokkal rendelkeznek, ezért a **differenciálás, a tehetséggondozás és a korrepetálás mindennapos a tanítási órákon.**

A konduktív iskola az első osztályosoknak két tanévet biztosít a tananyag elsajátítására az alapozó 1. osztály beiktatásával. Az alapozó év során olyan képességek fejlesztése és részképességzavarok korrekciója történik, amelyek a későbbi iskolai tanuláshoz szükségesek, mint például az **együttműködés, a kapcsolatteremtés, a kommunikáció, a mozgáskoordináció, a tartós figyelem, a befogadás, a feladatértés és a mentális képességek.** A gyermekek **játékos formában, minden érzékszervre kiterjedő szemléltetéssel, tevékenykedtetésre építve** sajátítják el a tananyagot.



Az esélyteremtő csoportban az integrációs felkészítésben részt vevő gyermekek nevelése-oktatása történik 1–4. évfolyamon. Ebbe az osztályba az enyhe fokban mozgássérült tanulók, az ép mozgású, de részképességzavarral, tanulási zavar veszélyeztetettséggel, mozgáskoordinációs zavarral küzdő ép értelmű SNI tanulók

járnak. Célja a többségi általános iskolába történő integráció, a társadalmi integráció előkészítése.



A tanulási folyamatok tervezéséhez **kész recepteket adni nem lehet, de megfogalmazhatók elvek, melyek a tanulási folyamatot segítik.** Elsődleges a tanulók megfigyelése, képességeik megismerése, mérése, a **reális, megvalósítható, életkornak megfelelő rövid és hosszú távú célok** megfogalmazása. A sikeres tanítás és tanulás feltetelei közül kiemelendő a jól átlátható, **sztnz tanulási környezet, az erősségek megismerése és hangsúlyozása, a korábbi teljesítményhez viszonyított fejlődés értékelése.** A célképzés – az egyéni és reális, a konkrét, közelálló, érdekes, hasznos célok kitzse – a nevelési folyamat sikeréhez éppúgy hozzájárul, mint a **humor, harmónia, öröm, megértés, elismerés vagy a jó hangulat, jó közérzet, a pozitív kapcsolat és az esztétikum.**

A konduktív iskolai tanítás **alapfeltetele a differenciálás,** amely a különböző képességű tanulók azonos ütemű haladásához és a sikerélmények biztosításához elengedhetetlen. Az egyéni készségeket, képességeket figyelembe vevő oktatás elősegíti az örömteli, kudarc nélküli tanulást. A differenciálás több területen megmutatkozik, mint például a segítségnyújtásban, a munkaformák és módszerek megvlasztsban, a munkvezs ütemében, a feladatok mennyiségében és minőségében, a megfogalmazásban, a kivitelezésben, a tevékenységek szintjén, a tanulási stratégiák megvlasztsban, az egyénre fordított idő tekintetében. **A differenciálás megvalósul a célok és az értékelés tekintetében is.** A társas kapcsolatok és a szociális kompetenciák fejlesztése rdekekben **párban, kiscsoportos formában is dolgoznak** a gyermekek. A tanítás során alkalmazzák a konduktor-tanítók a **kooperatív technikák, projektmódszer, tmanap, témahét** módszerét.

A differenciálás további lehetősége a speciális eszközök, megfelelő méretű bútorok használta, amelyek jól variálhatók, és amelyeket a srltk önállóan is jól tudnak használni. Például olyan asztal, amely állítható magasságú és dnhet lappal rendelkezik, szekk, amik lehetővé teszik a biztonságos ülést, csúszásgátlók, augmentatív kommunikáció eszközök, informcios és kommunikcios technológiai eszközök, a speciális ceruzák, füzetek, állítható magasságú tábla, a gyermekek közlekedését és mozgst támogató segédeszközök.

Az olvasás és rs tanítása diszlexia- és diszgráfia-prevencios módszerrel, a matematika oktatása diszkalkulia-megelőző módszerrel történik.

A központi idegrendszeri sérült gyermekek sajátos igényeit figyelembe véve a programjukban benne foglal-tatik a **kommunikáció fejlesztése,** a helyes beszédre nevelés, síkság esetén logopédus szakember bevonásával. Kiegészül a **tánc, dráma és személyiségfejlesztő játék** rval, amely az **nkifejzs** megtanulására és személyiségfejlesztésre ad lehetőséget, továbbá a mindennapos tevékenységek közé tartozik az önálló öltözködés, étkezés, a személyes higiénia tanítása is. A magatartási, viselkedési problémák oldására a **htfoi napirend első programja a hétvége történéseiről beszélgetés,** a hétvége lezárása, az iskolai ltre való ráhangolódás mellett a felmerülő élethelyzetek kiscsoportos, kétszemélyes megbeszélése. Az összetettebb problémák megoldására pszichológus segítségét kérik. A tanulók társadalmi integrációjának megvalósulása rdekekben a konduktív iskolai nevelési folyamat része az letvitelprogram. A programon belül az nkiszolglsi teendők elsajátítására és a társadalmi szokások elsajátítására helyeznek hangsúlyt.

Az oktatási–nevelési folyamat ideje alatt a konduktor-tanító **folyamatos szakmai kapcsolatot alakít ki és tart fenn a különböző társszakmák kpviseleivel,** a szlvel, a növendékkel, az inkluzív nevelésben részt vevő pedagógussal, a szociális és egészségügyi ágazat kpviseleivel.

A konduktív iskola a tanulóinak a tanítási rk mellett tbbfele aktivitási lehetőséget – **snjtsz szakkör, zeneszakkr, énekkar, parasport** – biztosít, melyek szintén az integrációjuk előkészítéséhez járul hozzá.

A szakemberek tapasztalatai szerint azok a középsúlyos, enyhe fokban mozgássérült gyermekek tudnak a többségi iskolákba integrálódni, akik képesek önállóan elltni magukat, képesek segédeszközül (bottal, keresszkkel) vagy önállóan a helyváltoztatásra, a manipulcijuk, kzfunkcik fejlett annyira, hogy az iskola követelményeit teljesíteni tudják, képesek az új közegbe való beilleszkdsre, megrettek az integrációra. A feladatvégzés tempója átlagos, vagy legalább megközelíti. Kommunikációjuk olyan szintű, hogy a felnőttekkel és a tanulókkal kapcsolatot tudjanak teremteni. Ehhez hozzájárul az iskola befogadási szndeka és a szülők hozzlsa az integrációhoz.

A tanulók az integráció első lépéseként a konduktív iskola esélyteremtő osztályban tanulnak, valamint síkság esetén az letmdprogramban vesznek részt (lásd fentebb). Az integrációra való felkészítés és a konduktív iskolából való elbocsátás menete egyedileg meghatározott terv szerint zajlik. Első lépésként a szakemberek család- és iskolalátogatást szerveznek, tájékozódnak a befogadó intézmények sajátosgirl, felveszik a kapcsolatot a gyermek leendő pedagógusaival, bemutatják a gyermeket a leendő pedagógusainak, tjkoztatst adnak az esetlegesen felmerülő nehézségekről, segítségadás mdjairl (rsbeli felmérés helyett szóbeli vagy fordítva, számítógéppel, több idő biztosítása mellett), evvel elősegítve az iskolák közti átmenetet. Ezt követően folyamatos figyelemmel kísérik a gyermek beilleszkdst, kapcsolatot tartva az t tanító pedagógussal, probléma esetleges felmerülése esetén velük egyttmkdve próbálnak segítséget adni a helyzet megoldására. Ennek az

együttműködő és segítő tevékenységnek egy speciális formája az utazókonduktori szolgálat.

A sajátos nevelési igényű – mozgássérült – tanulók többségi iskolába történő integrálásának megvalósulását a PAF EKPMI Utazókonduktori Szolgálat Intézményegység is segíti. Kezdetben azokban az oktatási intézményekben jelent meg ez a tevékenység, ahol a többségi iskolák vezetői és pedagógusai nyitottá váltak a sajátos nevelési igényű gyermekek tipikus fejlődésű gyermekkel történő együttnevelésére. **Az inklúzió sikere a tanítók, pedagógusok, a szakemberek, valamint a szülők szoros együttműködésén alapul.** „A különleges bánásmód iránti igény fenti dimenziói (állandó–időszakos), illetve a probléma jellege (enyhe–súlyos) mellett a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal is, hogy konkrétan miben áll a tanuló hátránya, hol csorbulnak a többi gyerekhez képest a tanulási, szocializációs stb. esélyei. Melyek azok a kiváló okok, tünetek, amelyek miatt a különleges bánásmód (sajátos pedagógiai beavatkozás) iránti igény keletezik.” (Réthy–Vámos, 2006: 32) Az utazókonduktor nem kizárólag mozgást tanító szakember. Pedagógiai munkájával a teljes egyént vizsgálja és fejleszti, valamint speciálisan képzett konzultációs szakemberként támogatja a tanítók munkáját. A támogatók részeként a szülők és pedagógusok kérésére tanácsadást, szaktanácsadást nyújtanak a felmerülő kérdésekkel, megoldandó problémákkal – például a tanuló egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására, módszertani segítségnyújtás –, lehetőségekkel kapcsolatban. Az esetmegbeszélések során lehetőség adódik speciális, váratlan helyzetek közös megoldására. Az iskolák segítséget kaphatnak a mozgássérült elfogadtatásában, sajátos nevelési igényének megértésében, a többi tanuló, pedagógusok érzékenyítésében.

■ Felhasznált irodalom

- Bábosik István (2007, szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bábosik István, Borosán Livia és Hunyady Györgyné (2011, szerk.): Pedagógia az iskolában – A szociális életképesség megalapozása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Balogh Erzsébet, Kozma Ildikó (2000): Cerebralis Paresis. In Dr. Kálmánchey Rozália (2000, szerk.): Gyermekneurológia. Medicina Kiadó, Budapest.
- Bax M, Tydeman C, Flodmark O.(2006): Clinical and MRI correlates of cerebral palsy. The European Cerebral Palsy Study. JAMA. 2006; 296: 1602-1608.
- Benczúr Miklósné (2000): A mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In Dr. Illyés Sándor (2000, szerk.): Gyógynevelési alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar, Budapest. 535–560.
- Cans C., Dolk H., Platt M.J., et al. (2007): Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. SCPE Collaborative Group. Developmental medicine and child neurology. Supplement. Feb;109:35-8
- Falus Iván (2007, szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007.
- Hári–Horváth–Kozma–Kökuti (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hári Mária (2000): Konduktív nevelés az óvodában és az iskolában. In Illyés Sándor Dr. (2000, szerk.): Gyógynevelési alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar, Budapest, 561–571.

Howard, J., Soo, B., Graham, H.K. et al (2005): Cerebral palsy in Victoria: motor types, topography and gross motor function. J Paediatr Child Health. 2005;41:479–483.

Illyés Sándor Dr. (2000, szerk.): Gyógynevelési alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar, Budapest.

Kullmann Lajos (2000): A mozgáskárosodás. In Illyés Sándor Dr. (2000, szerk.): Gyógynevelési alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar, Budapest, 117–136.

Majnemer, A., Shevell, M., Law M., Poulin Ch., Rosenbaum, P. et al (2010): Level of motivation in mastering challenging tasks in children with cerebral palsy. Developmental Medicine & Child Neurology 52(12):1120-6 December

Márkus Eszter (2006): Pedagógiai és szociális rehabilitáció. In Huszár–Kullmann–Tringer (2006, szerk.): A rehabilitáció gyakorlata. Második, változatlan kiadás. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Medveczky Erika (2010): Konduktív pedagógiai megközelítés a rehabilitációban. In Vekerdy–Nagy Zsuzsanna (2010, szerk.): Rehabilitációs orvoslás. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.

Papavasiliou, A., Panteliodis C.P.(2011): Clinical characteristic In Christos P. Panteliodis (ed.) (2011): Cerebral palsy a multidisciplinary approach. Duxbury-Verlag Dr. Karl Feistle Munich – Orlando Réthy Endréné, Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Bölcsész Konzorcium. 2006.

<http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf>

Leöltés ideje: 2017. 01. 24.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A. et al (2007): The Definition and Classification of Cerebral Palsy. Developmental Medicine & Child Neurology. february, Volume 49, Issue Supplements109, Pages 2–43

Vekerdy–Nagy Zsuzsanna (2010, szerk.): Rehabilitációs orvoslás. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.

■ Jegyzetek

¹ Pető András Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma Pedagógiai Program 2014. szeptember.

² A 2011. évi CXCV. törvény a köznevelési törvény 47. § (1) bekezdése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók jogairól. Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveit fogalmazza meg.

³ Pető András Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma Pedagógiai Program 2014. szeptember.



Ön tudta, hogy a www.tanitonline.hu oldal Feladatbankjában részletes módszertani leírások és az értelmezést segítő videóillusztrációk találhatóak az alapozó gyakorlatok tanórai alkalmazásához? A kompetenciaalapú programcsomag részeként kidolgozott segédanyag újszerűsége abban áll, hogy gyógynevelési képzettség nélkül, a tanítók számára teszi lehetővé az alapképességek fejlődésének szakszerű támogatását. Napi felkészüléséhez használja a www.tanitonline.hu oldalt!



Demeter Katalin

Pszichológia a tanítási órán 6.

„Drága kincs az idő...”

... s oly kevés.” Az idő értékét sokan sokféleképpen kifejezték. Ismerjük az angol mondást: *The time is money*, az az idő pénz. Az időszámítás előtti harmadik században Theofrasztoz így fejezte ki az idő becsét: „Az idő drága kiadás.” Indián mondás szerint a kilőtt nyíl, a kimondott szó és az eltelt pillanat soha nem tér vissza. Ezzel a pótolhatatlan értékkel nem egyformán gazdálkodunk. A. France, Nobel-díjas francia író szerint „Az idő, amelyet Isten mindenki számára kiszab, olyan, mint egy értékes szövetdarab; mindenki úgy hímezi ki, ahogyan csak telik tőle.” Am az, hogy kitől hogyan telik, nevelési eredmény is, és az iskolának ebben nagy szerepe van.

A csecsemő örök jelenben él. Számára nincs múlt, jelen, jövő. A növekvő gyermek időfogalmai lassan alakulnak ki, s gyakran tapasztaljuk, hogy még felnőtt korban is milyen bizonytalanok vagyunk az eltelt idő megbecsülésében. Értekezleteken „rövid” hozzászólások negyed- és félórakká duzzadnak. Szülők panaszkodnak, hogy gyermekeik órák hosszat ülnek a tankönyv fölött, eredménytelenül. Megfigyelhetjük, hogy a nevelés elsődrendű terepén, a tanítási órákon a tanulók kevés tapasztalatot szerezhetnek az idő megbecsülésével, kihasználásával kapcsolatban.

Hogyan jelenik meg az idő a tanítási órákon? Leggyakoribb megjelenés - időtartam megjelölése nélkül - a sürgetés. *Igyekezz! Csak rád várunk! Mindig rád kell várnunk!* Ezek a felszólítások, megjegyzések nem fejlesztik a munkatempót, gyakoribb, hogy szorongást, kapkodást váltanak ki. A tanulók nagy része a sürgetésre a hibaszám emelkedésével válaszol. Ismeretes a sürgetés tapintatos formája: *Ki dolgozik még?* Ezzel a kérdéssel a tanító éppen a még dolgozó tanulókat zavarja meg. Nem jobb a helyzet, ha a tanító a kérdést fordítva teszi fel: *Ki van már készen?* Ezzel éppúgy megzavarja a dolgozókat: mindegy, hogy „színén, vagy visszáján” kérdezzük. Megjelenik még az időtényező verseny formájában, például úgy, hogy ki tud három perc alatt több, mondjuk, ly-betűs szót gyűjteni. Ez a feladathelyzet csak néhány tanuló számára bír úgynevezett felszólító jelleggel, a tanulók nagy része, mint esélytelen, nem is száll be a versenybe. Problémát jelent még az idő a dolgozatírásnál, általában a minősítő értékelésnél. Vizsgálatok igazolják, hogy a gyorsaság nem feltétlenül jár együtt jó teljesítménnyel, s a lassúság is eredményezhet igen jó munkát. De a dolgozatírásban a

lassú munkatempó teljesítményhiányt eredményez, s ez kedvezőtlen értékelést von maga után.

A munkaidő, a munkatempó pontos ismeretére elsősorban nem azért van szükségünk, hogy pusztán a tempót növeljük, hanem azért, mert *a tanulási teljesítmény differenciáltabb megközelítését teszi lehetővé*. Nézzünk erre egy példát! Az intenzív-variációs tanuláspszichológiai rendszerben nagy fontosságot tulajdonítottunk a számolási rutin kialakításának. A tanulók kb. kéthetenként úgynevezett rutint fejlesztő feladatsorokon dolgoztak, ezek 80-100-120, sőt 150 feladatot is tartalmaztak. Erre a feladatsorra húsz perc gyakorlási időt szántunk, amely azonban *nem norma* volt, csupán erre a feladatfélésegre szánt gyakorlási idő. Nem norma a feladatmennyiség sem, egyszerűen a gyakorlás terepe. Magától értetődik, hogy a feladatsoron a tanulók különböző teljesítményt nyújtanak. Teljesítményük lehet gyors és jó. Ezzel nincsen teendőnk. Lehet gyors és hibás, ebben az esetben a tempót *lassítani* kell. Lehet lassú és jó, akkor a tanulót kissé *gyorsabb* munkára biztathatjuk. Végül lehet a teljesítmény lassú és gyenge, ebben az esetben először a minőséget kell javítanunk, s csak ezután lehet a tempóra figyelni. Látható, hogy a munkatempó ismerete, azaz az időtényező bevonása következtében *eltérő* pedagógiai instrukciót kell adnunk két olyan tanulónak, akinek egyenlő számú jó megoldása van.

A munkaidő ismerete javíthatja a teljesítményt, ha ezáltal mód nyílik a feladatok strukturálására. Évekkel ezelőtt vizsgálatot végeztünk ugyancsak a számolási rutin fejlesztése terén az előbb említett feladatsorokkal. A húszperces munkaidőt kétperces részekre tagolva a táblán jelöltük a tanulóknak. A gyerekek feladata volt, hogy a számolási munkában megjelöljék azt a feladatot, amelynél az adott két perc leteltekor tartottak. A vizsgálat rámutatott arra, hogy hogyan alakul egy hosszabb lélegzetű feladatsor alatt a tanulók teljesítménye. Leggyakoribb volt a kezdeti erős munkatempó, majd némi lassulás, végül ismét a munkatempó fokozódása volt megfigyelhető. Volt olyan tanuló, akit erősen motivált az, hogy a kétperces szegmensekben növelni képes a megoldott feladatok számát. De bármilyen hullámvázst mutattak is a tanulók a tízperces munkaidőben, egy dolog azonos volt: mindegyikük teljesítménye javult a strukturált munkaidőben. Ezt a jelenséget munkapszichológiai kutatások is kimutatták.

A tempó fejlesztésének nagy jelentősége van, de végsőleg is. Már említettük, hogy a sürgetés nem megfelelő pedagógiai eszköz. A tempó erősen beépült személyiségjeggy, csak lassan, tapintatosan és *indirekt módon* befolyásolható. Egy lassú személyiség a sürgetés hatására kapkodóvá válhat, de gyorsá soha.

A befolyásolásnak a munkaidő strukturálásán kívül további módjait is alkalmazhatjuk. Először is feladat sorokat, -csoportokat adunk, amelyben megjelöljük a megoldandó feladatokat s a további munka lehetőségét (Oldjátok meg ezt a 10 feladatot, aki elkészült, megoldhatja a következő ötöt is.) Ebben az esetben a munkaidőt és a visszajelzést nem az összes feladathoz, hanem az alapfeladatsorhoz igazítjuk (Kinek van 10 vagy annál több jó megoldása?). Így a gyorsak tovább dolgozhatnak, de a lassúk sem mutatnak lemaradást.

Másik mód lehet, hogy az újabb feladatok, kérdések adásakor nem várunk meg minden tanulót. Ha a tanulók azt tapasztalják, hogy úgyis megvárják őket, inkább

még lassúbbakká válnak. Bevált eljárás az is, hogy a kérdéseket, feladatokat csak *egyszer* tesszük fel, s nem háromszor-négyszer. A tempót leginkább fejleszti a gyakorlás. Ezért nem szabad, hogy üresjáratokkal, például fölösleges színezgetésekkel teljék az idő az órán. (A feladat szerkesztés kérdéseivel más írásomban foglalkozom majd.) Végezetül, de nem utolsósorban, nevel a tanító munkaidőbeosztása. Tanítási órák sokaságán figyelhetjük meg, hogy az óra kényelmesen, „összkomfortosan” kezdődik, majd közepe táján gyorsul a tempó (hisz még sok feladat áll előttünk). Végül az utolsó percekben a feladatokat elnapoljuk vagy egy sor tennivaló belelóg a szünetbe.

Fontossága miatt szólni kell még a dolgozat feladat számáról. A dolgozat terjedelmét, feladat számát úgy kell megállapítani, hogy a 45 perces tanítási órán még a relatíve lassú gyermek is végezni tudjon a munkával (igen, lesz, aki 20 perc alatt elkészül). Tudást osztályozunk, tempóra nincs tantervi követelmény.



Fenyődi Andrea **Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl (3.)**



Sorozatunk legutóbbi, második részét ott fejeztük be, hogy a tantárgyi célok áttekintése után elérkeztünk az alkalmazható módszerekhez. Megállapítottuk, hogy a tanítási módszereket úgy választjuk ki, hogy egyrészt elősegítsék az értékfejlesztést, képességfejlesztést – ezen belül különösen az erkölcsi gondolkodást, az ismeretszerzést, az önreflexiót és különböző technikák gyakorlását, másrészt, hogy a tantárgy gyermekképevel összhangban a tanulók gondolatait, gondolkodását és tevékenységét tudjuk a középpontba helyezni. A tantárgy előnyt igyekszik kovácsolni a tanulócsoporthoz – és gondolataik – sokszínűségéből.

■ **A módszerek és a fejlesztési területek, célok összekapcsolása**

Nem vezet egyértelmű megoldáshoz, ha az egyes módszereket a fejlesztési területekhez kötjük. Mégis,

ha kialakítunk egy nagyjábólí hozzárendelést, több szempontból át tudjuk tekinteni a módszertani sokféleséget. Néhány példát mutatunk erre, azzal a kitételrel, hogy egy-egy módszer nem kizárólagosan köthető egy bizonyos területre. Ezek a fejlesztések nem korlátozódnak az erkölcsstanra, emiatt hasznos elgondolkozni azon, hogyan építhetők be más tantárgyak fejlesztési folyamatába.

Fejlesztések

a) kognitív oldalról: a világról és az emberekről (önmagunkról vagy társainkról) szóló ismeretek gyűjtését, a megértést segíti elő a tapasztalatok felidézése, megosztása, esetmegbeszélés, véleményalkotás, vita, érvelés, önreflexió, kutatás, informatív szövegek olvasása (filmek nézése), képek elemzése, a tudás összefoglalása például projektmunkában. Ide sorolható a rejtett tudás, vélemény előhívása is: amikor menet közben formálódik, tisztázódik valaki számára saját gondolatrendszere;

b) érzelmi oldalról: érzelmek, attitűdök feltárását segítik, empátiát, nézőpontváltást gyakoroltathatja például a személyes élmények, érzelmek felidézése (a saját motivációk megértése), mások történeteinek megismerése, érzelmekre ható (vagy szöveg nélküli) filmek, képek, mesék megismerése, vizuális kifejezés, testbeszéd, mimika alkalmazása, dramatizáláskor szerepbe helyezkedés, sikeres megoldások, pl. konfliktuskezelés, valamint a jó minták („lehet így is”) keltette pozitív érzések;

c) cselekvéses oldalról: játékok, megbeszélés, vita, szabályalkotó, problémakezelő és kommunikációs technikák alkalmazása, problémamegoldás, szituációs játék, tervezés, megbeszélés közös alkotás, projektek keretében, közös és önértékelés;

d) a csoport szintjén: egymás megismerése, az együttműködés tervezése és reflektálás a sikerességére, közös szabályalkotás, problémamegoldás, projektmunkák végzése, bemutatása, értékelése, iskolán kívüli tevékenység.

Az is látható, hogy egy módszer több területen tud hatni. Nézzük példaként az *esetmegbeszélést*. Ha elemzünk egy történetet, szituációt – először még ítélatalkotás nélkül –, akkor megvizsgáljuk a lehetséges okokat és következményeket, ismerkedünk az emberi motivációkkal, jobban megértjük az emberi viselkedést. Gyakorolhatjuk a nézőpontváltást, beleképzelhetjük magunkat a szereplők helyzetébe. Ezzel együtt jár az, hogy saját élményeink is felidéződnek. Ha a történetet valamilyen szempontból meg is ítéljük (*Kivel értek egyet? Helytelenítke-e valamit? Vajon min alapul az ítéletem? Vajon mindenki ugyanígy vélekedik, mint én? Hogyan ítélték meg a történetet a szereplők? En mit tettem volna?*), akkor az erkölcsi gondolkodást, önismeretet fejlesztjük, sokféle véleménytünk össze, az érvelést, a kommunikációt gyakoroljuk, saját gondolkodásunkat vizsgáljuk, tudásunkat, véleményünket „teszteljük”.

Az eddigiek is megerősítik azt az állításunkat, hogy az erkölcsstan módszerei a más tantárgyakban alkalmazott képességeket is fejlesztik. Egy erkölcsi dilemma feldolgozásához például szükségünk lehet ok-okozati összefüggések megtalálására, ellentmondások feltárására, különböző szempontok összevetésére, többféle megoldás kitalálására, összevetésére, döntések mérlegelésére. A kommunikációs képességek, a gondolatok, fogalmak tisztázása és kifejezése az egész tantárgyat átszövi. Megfordítva: ilyen szempontból nézve a módszereket, elgondolkozhatunk azon is, mely tantárgyakba érdemes beépíteni vagy többször alkalmazni ezeket.

■ Néhány módszer elemzése

Nem tudunk minden módszert részletesen áttekinteni, ezért azokat emeljük ki, amelyek alkalmazásakor néhány dologra érdemes figyelni. Az itt leírt javaslatok természetesen tanácsok, és némelyikük vitára adhat okot.

Ráhangelés. Valójában nem módszer, hanem óraszakasz, mégis fontos megemlíteni, mivel a tanítási gyakorlatban nem terjedt el széles körben, holott minden tantárgyban hasznos lehet. Ahogy a testnevelésben szükséges a bemelegítés, úgy a szellemi feladatok előtt is jót tesz, ha egy-két könnyed, nem nagy energiát és tudást igénylő feladattal „átmozgatjuk” azt a tudásterületet, amivel foglalkozni kívánunk. Erre különösen alkalmasak a játékok, játékos feladatok – „tét nélkül”: tehát semmiképpen nem számonkérés vagy direkt ismétlés formájában. Sok olyan játék van, ahol a tartalmakat változtathatjuk az óra anyaga szerint, például keresztretjvények, kitalálós feladatok, fogalomdefiníciók, „elmutogató” játékok, „fele sem igaz” állítások. A ráhangelés lényege, hogy a tanulók anélkül elevenítsék fel, alkalmazzák tudásukat, hogy erre felhívjuk a figyelmüket. (Ugyanakkor a feladat után reflektálhatunk arra, miről is volt szó, és így, már tudatosan, a témára fókuszálva haladunk tovább.) A ráhangelő gyakorlatok másik köre, amikor asszociációkat hívunk elő egy témában például képek, versek, mozgások vagy akár zene segítségével. Ilyenkor nem szükséges a reflexió, elég, ha a tanító tudja, hogy a téma már felmerült.

Az erkölcsstanban azonban még egy szerepe van a ráhangelésnek: az oldott légkör megteremtéséhez járulhat hozzá. Egy közös játékkal, nevetéssel vagy egymásra figyelemmel, érintésekkel indított foglalkozás elfeledtetheti, hogy iskolai környezetben dolgozunk, és a pedagógus játék- vagy foglalkozásvezető szerepben jelenhet meg, nem pedig a tudás birtokosaként vagy ellenőrzőjeként.

Itt említünk meg egy másik fontos módszert, amely – talán furcsa módon – csak a pedagógusra vonatkozik: a *ráhangelődést*. (A gondolat Kereszty Zsuzsától származik, és az e folyóiratban korábban közölt sorozatában is bemutatva.) Ez azt jelenti, hogy a tanórára készülés szakaszában a tanító végiggondolhatja, ő hogyan viszonyul az aktuális témához, megfogalmazhatja véleményét, esetleg kételyeit, dilemmáit, visszatekinthet a témával kapcsolatos gyermekkori tapasztalataira. Például: *Milyenek voltak a gyermekkori barátságaim? Miből adódtak konfliktusaim? Hogyan éltem meg ezeket? Mások-e most a felnőtt baráti kapcsolataim?* Ezzel ő is gyakorolja a nézőpontváltást, és azt is felméri, milyen érzések kerülhetnek elő egy-egy témánál.

Játékok. Jó lenne úgy tekinteni a játékokra, hogy a tanórákon nemcsak időkitöltő vagy motiváló szerepük van, hanem komoly fejlesztő hatásuk, tehát bátran és tudatosan alkalmazzuk őket. (Ne hallgassunk a „nem tanultunk, csak játszottunk” hangokra: a játék és a tanulás nem zárja ki egymást.) A ráhangelő szakaszon túl az



óra közben (például témaváltás miatt), vagy a végén levezetőként (például egy nehezebb téma feldolgozása után) is „bevetethetjük” őket. Remekül alkalmazhatóak véletlenszerű csoportalakítására. (Játékgyűjteményt nagyon sok helyen találunk az interneten is, például a <http://ofi.hu/gyujtemenyek#main> oldalon.)

Mesék, történetek. A mesék és történetek tulajdonképpen a tágabb „esetmegbeszélés” köré tartoznak – bár a mesékről külön is kell beszélnünk. Az esetmegbeszélésről már volt szó: ezek olyan feladatok, amelyekben egy-egy eseményt, szituációt bizonyos szempontok alapján elemzünk. Azaz ide sorolható az irodalmi részletek, a mesék, filmrészletek, eljátszott jelenetek, képregények vagy az elmondott személyes élmények.

A történetek elolvasása vagy meghallgatása után háromféle kérdéssel segíthetjük a feldolgozást. Javasoljuk, hogy az első kérdések magára a szövegre vonatkoznak, de ne úgy, mint egy olvasásórán. Itt nem az a kérdés, hogy minden részletet jól értett-e a gyermek, hanem csak a vizsgálandó esetet járjuk körül: az események fő momentumaira, a szereplőkre, szándékaikra, tetteikre és azok következményeire kérdezzünk rá. A második kérdéscsoport már a szövegben nem említett információkra vagy eseményekre vonatkozhat. Például: *Mi oka lehetett haragudnia Szilvinek? Milyen lehetett a két lány barátsága korábban? Mit tehetett volna ehelyett Szilvi?* Ez a szakasz lehet a legintenzívebb, mivel itt egy fiktív helyzetbe sok személyes tapasztalat, gondolat építhető be. A harmadik kérdéssor a saját tapasztalatokra kérdező. *(Te voltál már hasonló helyzetben? Neked milyen érzés volt, amikor a barátod elfordult tőled?)* Ez nagyon hasznos lehet, mivel a gyerekek így valódi, nem pedig fiktív problémákat beszélhetnek meg, közvetlenebbül fejlesztjük az önismeretét. Azonban tiszteletben kell tartani azt, ha egy adott csoportban, adott szituációban nem akarnak beszélni valmiről a tanulók. Ezért a tanító mindig figyelje, hogyan reagálnak arra, amikor személyes témák kerülnek szóba, és csak akkor haladjon tovább, ha „nyitott kapukat” lát. Másrészt tanév elején le lehet fektetni azt az alapelvet, hogy bármilyen kérdést vissza lehet utasítani, nem lesz belőle semmilyen probléma. Vannak olyan témák is, amelyekben kifejezetten érdemes kerülni a személyes vonalat, például a bántalmazás, kiközösítés vagy prevenció témák. Még így is készülhetünk arra, hogy egy látzólag ártalmatlan kérdést utasít vissza valaki *(Milyen beceneveken szólítanak mások?)*. Az erkölcsstannal kapcsolatban felmerülhet a gyerekekben, hogy „nem akarok erről beszélni, hiszen ez magánügy”. Természetesen ez a csoportdinamikától is függ. Általános tapasztalat azonban inkább az, hogy megnyílnak a gyerekek, és jobban megismerik egymást.

Külön kérdés, hogy a mesék feldolgozása is ilyen módon történjen-e? Klasszikus álláspont, hogy a mesék etikai-erkölcsi kérdéseket és válaszokat hordoznak, a jó és rossz küzdelmét, vagy erényeket mutatnak be. Végig gondolásra ajánljuk azonban a következőket. Mesékből is többféle van. A népmesék egy része szimbolikával hat: a jó elnyeri jutalmát, a gonosz megbűnhődik, az igazságtalanságot megtorolják. A mesék azonban az erények mellett mást is hordozhatnak: a büntetés, sőt a bosszú elvét is. Az ilyen mesékre nem ajánljuk a kérdéssoros feldolgo-

zási módot – ezek ugyanis nem „esetek”, amiket meg lehet beszélni. Inkább hagyjuk, hogy a gyerekek befogadják, és szabadon kifejezhessék a mese kapcsán felmerülő gondolataikat. (Előfordulhat, hogy első gondolatuk éppen az: *Szerintem Mátyás király nem igazságos, ha ilyen szigorúan büntette a kolozsvári bírót.*) Ugyanakkor a kortárs mesékben találhatunk a hagyományostól eltérő karaktereket, ilyeneket is bemutathatunk (például Lázár Ervin meséit). Jó néhány olyan történet is van, amelyeket mesének tekinthetünk, ugyanakkor a benne megjelenő helyzetek nagyon is valóságos vagy találhatunk hasonlóságot a valósággal (például Bálint Ágnes *Mazsola-történetei*).

A mesék sokszor hordoznak úgynevezett „erkölcsi tanulságot”. Nagyon fontos lenne, hogy ezt ne keressük vagy mondassuk ki a gyerekekkel. Vagy ha mégis, hagyjuk, hogy tovább értelmezzék, vitassák. Ne érezzék azt, hogy van egy készen kapott bölcsesség, amit el kell fogadni. Sokkal erősebb tanulási folyamat, ha maguk a gyerekek mondják ki – töprengés, vita, vívódás után –, mire jutottak.

Asszociációk gyűjtése. Az esetmegbeszéléshez hasonlóan többféle feladat kapcsolható ide. Ilyenek például rövid történetek, zenék, versek meghallgatása, képek vagy szöveg nélküli kisfilmek megtekintése, avagy a gondolattérképek. Ezek az előzetes, egyedi tudás vagy érzelmek, attitűdök előhívását segítik. Az asszociációgyűjtés lényege, hogy bármely szó elhangozhat – vagy akár nem verbális módon, mimikával, színekkel, gesztusokkal, képekkel is kifejezhető –, amely a kiinduló tartalomról a tanulónak az eszébe jut. (Itt különösen fontos, hogy nincs jó válasz, hiszen mindenki más gondolatot hívhat elő egy kép vagy szöveg.) Ebből már kezdeményezhető beszélgetés egy témáról, de elég lehet az is, hogy elhangzott szókhéte ötlet, „megmozdultak” a gondolatok. Problémát okozhat viszont az, ha a pedagógus számít egy bizonyos válaszra – mert onnan akar továbblépni –, és az nem hangzik el. Ezért az asszociációs feladatoknál a tanító készüljön arra, hogy: a) ő veti fel a kulcsfogalmat *(Érdekes, nekem pedig az jutott eszembe, hogy a gyerekek a képen aggodhatnak valami miatt)*; b) más irányban halad tovább (lásd majd a rugalmasságról szóló résznél). Mindenképpen igyekezzen úgy kommunikálni, hogy ne azt érezzék a tanulók, hogy amit ők mondtak, az „nem a helyes válasz”. Folyamatosan érezzék az órákon azt, hogy mindenki véleménye egyenrangú.

Képeket nagyon jól használhatunk az erkölcsstanórákon. Részben illusztrációként, részben pedig feladat kapcsolható hozzájuk: értelmezések, történetek kitalálása, a jelenet eljátszása, tematikus poszter készítése, fogalomgyűjtés stb. A képek lehetnek fotók, gyermekrajzok, művészi alkotások – minél kisebbek a gyerekek, annál könnyebben fogadnak bármit, ha szabadon megfogalmazhatják gondolataikat. (Gyakran ezt szűkíti be az iskola: egy kortárs absztrakt festményt nézve egy öt éves gyermek könnyedén kijelenti: „*Ex egy patak, csobog a víz...*”, míg első osztályos testvére már óvatosan néz a felnőttre: „*Nem tudom, mi lehet ez*”. Éppen ezért ne úgy fogalmazunk: „*Mit mesél a kép?*” vagy „*Mit közvetít a kép?*”, hanem „*Szerinted mi történik a képen?*”)

Dramatizálás, szituációs játék. Történetek, jelenetek eljátszása gyakran alkalmazható módszer. Egyrészt

általában élvezik a gyerekek a szerepbe bújást, a játékot. (Aki mégsem, lehet néző vagy „élő díszlet” – fa, kapu stb.) Másrészt lehetőséget teremt számukra a nézőpontváltásra. Ezenkívül a játék előkészítéskor, megtervezéskor szükség van az együttműködésükre, az előadás egyfajta közös produktum lesz. Ha lezajlik az előadás, akkor a korábban említett „esetként” szerepelhet, amelyet a nézők megfigyelnek, megbeszélnek, elemeznek. Külön érdekesség, ha a szereplők és nézők összevetik, mit tapasztaltak. A játékot meg lehet ismételni kisebb változtatásokkal (*Játsszuk el úgy, hogy most Boti nem ilyen dühösen válaszol.*) Ha a gyerekek maguk találják ki a jelenetet, egyben gondolataikat, saját tapasztalataikat, vágyaikat beépíthetik az elképzelt világba. Gyakorlott csoporttal egyre több improvizációt is kipróbálhatunk: csak az alaphelyzetet fektessük le, és a tanulók játsszanak a szerepek szerint.

Alkotás. Érthető kétely, hogy az erkölcsstanórán miért is rajzoljunk, fűzzünk gyöngyöt, hajtogassunk papírt vagy építsünk makettet. Az ilyen feladatoknak háromféle célja lehet. Az egyik a levezetés-szintetizálás. Annnyit játszunk, beszélgetünk – néha nehéz témákról –, hogy esetenként jó beiktatni egy nem verbális feladatot, amelyben ugyanakkor kifejeződik az is, amit a gyerekek a témáról tanultak. A közös munka után önmagához fordulhat ismét a gyermek, saját gondolataival foglalkozhat. Ha viszont közös alkotás a feladat, akkor a munkamegosztást, együttműködést is fejleszti.

Önreflexió, véleményalkotás. Fokozatosan bevezethetjük a „töprengő” vagy „gondolkodó” feladatot, amelyben a gyerekek egy-egy kérdésre megpróbálják megfogalmazni válaszukat vagy egy témában kérdéseiket. Ez is akkor működik és fejleszt, ha mind a tanuló, mind a tanító úgy gondolja, hogy bármilyen válasz jó, és nem minősítjük. Az erkölcsstan kérdései ugyanis általában nehezek. *Mi a barátság?* – kérdésre a válasz éveken, évtizedeken keresztül alakulhat, sőt változhat. A lényeg, hogy lássuk azt, hogy a tanuló elgondolkodott rajta. (Gyakran éppen az ilyen feladatoknál a legérdekesebb válaszokat azoktól a gyerekektől kapjuk, akik iskolai fogalmazásban nem jól teljesítenek.) Ezek az írások szólhatnak csak a gyerekeknek, mintegy naplóként, segítve őt saját világának a leképezésében, önmaga megismerésében.

Kutatás, gyűjtőmunka. Az általános vélemény ellenére nem lehet elég korán kezdeni. Érvelni sem kell amellett, hogy minden tantárgyban haszna lesz annak, ha a tanulók megszokják, hogy egyénileg vagy közösen

információt gyűjtenek, rendszereznek. Az erkölcsstanban azért is van ennek jelentősége, mert nincs olyan klasszikus tankönyvi tartalom, amely már a szükséges, megszürt, gyerekek számára értelmezhető információt tartalmazza. Ez azonban azzal jár, hogy a pedagógusnak végig kell kísérnie a folyamatot. Mégis, ezzel tesszük a legjobbat, hiszen nemcsak azt mutatjuk meg, honnan szerezhetünk tudást, hanem azt is, hogyan rendszerezük, értékeljük, minősítjük azt.

Kezdetben ez a feladat történhet órán: például az elhangzottakat táblázatban gyűjtjük össze (*Ki milyen házimunkát végez otthon?*), kérdőíveket töltenek ki a gyerekek vagy egymást interjúvolják meg, azután osztályon kívüli ismerősöket, családtagokat. Bevihetünk a terembe újságot, szakkönyvet, házirendet, vagy böngészhetünk együtt bizonyos weboldalakat (*Milyen rendezvények lesznek a faluban a jövő hónapban?*) Készíthetnek előadást (ami az elején néhány mondat és kép) például kedvenc állatukról vagy arról a helyről, ahol jól érezték magukat. A későbbiekben is érdemes strukturálni a feladatot (*Kik azok a bohócdoktorok? Mi az a cipősdoboz-akció? Keresd fel a ... weboldalt és válassz ki egy számodra érdekes történetet róla.*) Egy megjegyzés: az internetes tartalmak és linkek folyton változnak, ezért a pedagógusnak naprakésznek kell lennie, mert a tankönyvekben vagy egyéb segédanyagokban megadott javaslatok bármikor érvényüket veszíthetik.

„A termen túl”. Az interneten, médiában megismert tartalmak mellett a valóságban is körülnézhetünk. Egyik módja a séta, kirándulás és bizonyos szempont szerinti megfigyelések. Elsétálhatunk például egy közeli játszótérre, és lejegyezhetjük, mennyire gondozott vagy elhanyagolt. Megbeszélhetjük, milyen változásokra vagy szabályokra lenne szükség. Ha van lehetőség önkéntes munkára a településen, részt vehetünk benne. (Még jobb, ha maguk a gyerekek találják ki hasznos feladatot.) Meghívhatunk „szakértőt”, azaz olyan embert, aki egy adott területen dolgozik vagy a hobbija köti oda: például különböző egyházak képviselőit, szociális munkást vagy egy világotagot, aki más kultúrákról mesél. Sokkal valószínűsabb lesz a gyerekek számára a jelenség, ha így ismerik meg, és kérdezhetnek is róla.

A módszerek bemutatásánál a legvégére hagytuk a leggyakoribbat: a *beszélgetés* és a *vita* módszerét. Ezt azonban a sorozat következő részére tartogatjuk, mivel szorosan összefügg a tanári szerep kérdésével. Az áttekintést azzal a biztatással zárjuk, hogy a tanító próbáljon ki bátran minél több módszert és munkaformát is az osztályában.



Lázárné Szanádi Csilla

Könyvtárhasználat tanítása „meseköntösben”

■ 1. Mi végre is?

A könyvtárhasználatra nevelés célja, hogy olyan ismereteket adjunk át tanulóinknak, amelyeket használva a szerzett ismeretek beépülnek mindennapi tevékenységükbe, használják azokat a tanórákon és a szabad idejükben egyaránt.

Ezért a könyvtárhasználati órák minden esetben gyakorlatiasak, feladatközpontúak.

Mindezek mellett a 7–10 éves korosztályt az élményszerűség, játékoság hozhatja igazán közel azoknak a fogalmaknak a megismeréséhez, melyekre további tanulmányaik során szükségük lesz.

A könyvtárhasználatot támogató tankönyvek használata sok kérdést vet föl.

Mint könyvtárostánár, nem egy tankönyvet használtam az óráimon, hanem szemezgettem belőlük, némelyiket akár feladatgyűjteményként is forgattunk.

Hogyan lehetne ezeket „egybe gyúrni” oly módon, hogy egy helyen szerepeljen minden megtanítandó ismeret, mégse legyen unalmas, tankönyvszerű, valamint több órára, adott tanulócsoport adottságainak megfelelő bontásban lehessen feldolgozni?

A fentiek okán láttam neki egy, a könyvtárhasználati ismereteket könnyedén átadó, a tanulók számára szerethető „mesekönyv-feladatlap” elkészítésének.

Célkitűzésem volt, hogy feleljen meg a leendő taneszköz az életkori sajátosságoknak, a tantervi követelményeknek.

Milyen is legyen egy könyvtárról szóló mesekönyv?

- Meseszerű, ám jól hasznosítható a későbbiek során,
- tipográfiája könnyen olvasható,
- az illusztrációk legyenek vidámak, pihentetőek és egyben a megértést is segítsék,
- a szöveg igazodjon a tanulók fejlettségi szintjéhez és érdeklődéséhez,
- a könyvtárhasználati alapfogalmak szerepeljenek benne és a következő témaköröket ölelje fel: a könyvtár terei, a könyv részei, állományegységek, a könyvek csoportosítása, kézikönyvtár, kézikönyvek csoportosítása, raktári jelzet, szakrend, ETO, szakjelzet, főosztály, osztály, online katalógus.

■ 2. Életre kel a könyvtár

2012-ben pályázatot készítettem egy hatodik osztállyal a Könyvtáros Tanárok Egyesülete (<http://www.ktepep.hu>) által kiírt „Kalandok az iskolai könyvtárban” címmel meghirdetett témára. A pályázat azt várta, hogy a tanulók érdekes (akár humoros, akár tanulságos) illusztrált történetek keretében mutassanak be valós vagy fikatív iskolai könyvtári kalandokat. Különös feltétel volt, hogy a papírszínház követelményeinek feleljen meg, így 16-20 nagy méretű illusztrációt kellett hozzá készíteni.

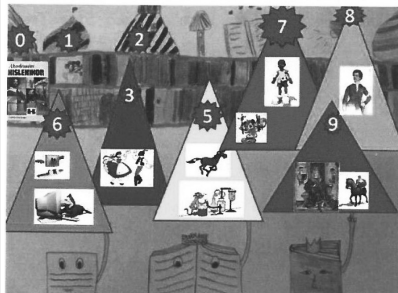
A pályázatunk sikeres lett, ám taneszközzé csak két évvel később alakult.

■ 3. Átváltozás


Már a mese írásakor úgy irányítottam a felkészülést, hogy szerepeljenek a szövegben azok a kifejezések, amelyekre szükségem lesz a későbbiekben a könyvtári órákon.


Az újratervezéskor kiegészítettem további ismeretanyaggal, új tipográfiai megoldásokkal azok után, hogy a célközönség, azaz az alsó tagozat 3–4. osztálya megfogalmazódott bennem. Olvasási szokásaikat alapul véve rövid, gyorsan megismerhető szöveggé bővítettem a hatodikosok meséjét.

Emlékszem! Te már olvastál engem, mondta a Star Trek könyv. Bennem is kerestél már szavakat, emlékezett Lex király. Akkor hát üdvözöllek titeket, engem Katának hívnak, ide járok iskolába, s most a birodalmatokban rekedtem éjszakára. Cseppet se félj, kárpótlásul és, hogy ne unatkozz, bemutatom neked Könyvtár országot, –vigasztalta Lex király.



Nézd!

A mi  tornyú palotánk a kézikönyvek és ismeretterjesztő könyvek palotája.

A színes tornyokon számok sorakoztak 0-9-ig, de a  hínyzott.

Az egyik mese részlete

A könyvecske második részében a meséhez fűződő feladatsort készítettem.

Nem a mese adott egységeinél helyeztem el a feladatok, ahová tartoznak, hogy a mesét ne szabdaljam tan-könyvszerűvé. A szöveg rövideje sem indokolta ezt. A könyvecskét már el is kezdtük használni 2014 októberétől.

Idő-keret	A tanulóknak tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák
3–10'	Hallgatják a mesét, közben megfigyelik a főszereplőket.	Kiválasztom a részletet felolvasó tanulóknak.	Ismerkedés a szöveggel. Feladat: <i>Figyeljétek meg a palota tornyai-nak a számát és lakóit!</i>	megfigyelés olvasás	egyéni munka frontális munka
10–20'	Füzetben a főszereplők és megnevezésük összekötése a feladatlap 23. feladatának a segítségével.	Kép és táblázat ragasztása a füzetbe. A feladatvégzés segítése.	Új ismeretek szerzése páros munkában. Feladat: <i>Kösszétek össze a palota tornyait a táblázatban szereplő számmal!</i>	olvasás- szöveg- feldolgozás	páros kooperatív munka

Óratervezéslet

Az első kinyomtatott példány lektorálására tanító kollégámat kértem fel, javaslatára kivettem néhány színes

alakzatot a meséből. (Ezek nehezítették az összefüggő olvasást)

4. A könyvtári óra mesés élmény

A tanulók nagy örömmel forgatják, használják a mese-feladatlap füzetet az órán, 30 példányban, színesben sikerült kinyomtatni, így az egyéni munkára is lehetőség van a feldolgozás során.

Nagy örömmre egy olyan segédeszköz született, mely közel áll hozzájuk, játszva tanulhatnak belőle.

Mivel a könyvtári füzetükbe írják a válaszokat, elvileg éveken keresztül használható.

Jó lenne, ha kölcsönözhetném is nekik, szeretnék is.

Tervezem a folytatást is 5–6. évfolyamos tanulók számára, valamint az előzményt 1–2. évfolyamos tanulók-nak, erre nagy igény mutatkozik.

Források:

Dömsödy Andrea: Könyvtár-pedagógia. Bp., KTE, Flaccus, 2003.

Dömsödy Andrea (2005): *Könyvtárhasználati tankönyvek és a kor tudományossága* In: Könyv és Nevelés, 1. sz., URL: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00025/domsody_01.htm Utolsó letöltés: 2016. december 19.



Újabb ingyenes pedagógus-továbbképzéseket indított a Magyar Diáksport Szövetség

Interjú dr. Molnár Lászlóval, az MDSZ szakmai igazgatójával

– Milyen tantárgyban és témában indulnak az új továbbképzések?

– A Magyar Diáksport Szövetség kiemelt célja, fő tevékenysége a minőségi iskolai testnevelés fejlesztése. Ehhez kapcsolódnak a jelenlegi továbbképzések, amelyeket jelenleg a szivacskezilabdázás és a grassroots (iskolai) labdarúgás területén hirdettünk meg, hiszen nemrég ehhez kapcsolódó alternatív kerettantervek jelentek meg. A későbbiekben további iskolai sportági tartalmakkal is bővítjük.

– Kiknek szólnak ezek az események?

– Ebben a kérdésben kiemelném, hogy az előzetes sportági ismeret nem feltétel. Tehát nemcsak testnevelő kollégák jelentkezését várjuk, hanem tanítók és bármilyen más szakos pedagógusokét is.

– Milyen új tudást, ismeretet adnak a továbbképzések?

– A továbbképzéseken újszerű, játék- és élményközpontú, életkorra szabott feladatokkal, gyakorlatokkal segítjük bővíteni a résztvevők tudását, akik ezzel új ötleteket szerezhetnek a testnevelés tanításához. A két sportágot illetően átfogóan mutatjuk be a grassroots labdarúgás és a szivacskezilabdázás mozgásanyagát.

– Mennyire gyakorlatias a program?

– A háromnapos továbbképzések gyakorlatközpontúak, a tanultak azonnal, könnyen beilleszthetők a mindennapi gyakorlatba. Célunk, hogy a tanítók is magabiztosnak érezzék magukat a testnevelés órákon és a tanuló is élvezze azt. Így színesebbé, maguk és a gyermekek



számára is változatosabbá tehetik a mindennapos testnevelést, testmozgást.

– Kell-e fizetni mindezért, és beleszámítanak-e a képzési órák a továbbképzési kötelezettségbe?

– A 30 órás továbbképzések ingyenesek és beleszámítanak a hétvévenkénti 120 órás továbbképzési kötelezettségbe.

– Mennyit kell utazni a jelentkezőknek, ha szeretnének részt venni?

– Mivel a továbbképzésekkel az egész országot lefedjük, ezért a helyszínek könnyen elérhetők, nem kell a fővárosba vagy regionális központokba utazni. A honlapunkon már elérhetők a folyamatosan bővülő időpontok és helyszínek, amelyekre szeretettel várjuk az érdeklődő tanítókat is!

További információ és jelentkezés a Magyar Diáksport Szövetség honlapján: www.mdsz.hu/tesi



M
A
J Á T É K
E
F A R K A S H Á Z I C S I L L A

Órakezdő ötletek matematikából (3.)

„A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés.”

Mérei Ferenc (pszichológus, pedagógiai szakember)

Január végén „Gyöngyszemek a tehetségfejlesztés pedagógiai gyakorlatából” címmel egy rendkívül inspiráló pedagógiai konferencián vettem részt a SZÁMALK-Szalézi Szakgimnázium szervezésében. A megjelölt témakörök kifejezetten a különleges pedagógiai fejlesztésekre, módszerekre koncentráltak; a tehetséges és a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetből induló fiatalokkal való foglalkozás, tanítás, nevelés fortélyairól hallhattunk. A fenti idézetet Winkler Márta, a hazai gyermekközpontú szemlélet és alternatív pedagógia úttörője juttatta eszünkbe. Előadásának az „Örömmel ismeretet szerezni” címet adta. Kiemelte az alsó tagozaton folyó alapozó munka fontosságát, ami teremtő, alkotói műhelyben, nyílt légkörű tanítás keretében jöhet létre, mely során a gyermekeket gondolkodni tanítjuk meg, ahol lehetőséget kapnak a felfedezésre, a gondolati műveletek lejátszására és cselekvéssel való igazolására, ötleteik megvalósítására, fantáziájuk kibontakoztatására is. Az iskola a gyerekeké, ahol érzelmi biztonságban fejlődhet legjobban a személyiségük. Nincs olyan feladat, amelyet ne lehetne játékba foglalni, biztosítsunk hozzá időt és teret! A tanító ötletadó, ötletvevő „karmesterként” működhet közre a tanulás folyamatában.

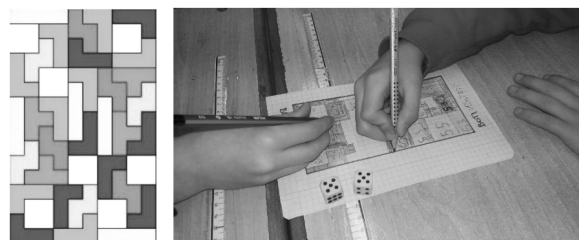
Második osztályos matekos csoportommal az utóbbi hetekben a szorzás bővületében élünk. Valahogy olyan nagyos, komoly, titokzatos dolognak tűnik ez a számukra. Van, aki már az óvodából érkezve villogtatja tudását a „Tízszer tíz az száz; és százszor száz az tízezer!” skandalálásával, hasonlóan a számok eleinte még mennyiségi tartalmat nélkülöző versszerűen megtanult felsorolásához. Tanítói gyakorlatom során a szorzás témakörében több utat is végigjártam a gyerekekkel, a tényező (szorzandó és szorzó) sorrendjét illetően következetesen és meggyőződéssel használva osztályonként az egyik, illetve a másik módszert. Megtapasztaltuk az előnyöket és a hátrányokat, de a több irányból történő alapos előkészítést mindig nagyon fontosnak és sokszorosan megtérülőnek láttam.

Csoportommal már az első osztály óta számukra észrevétlenül, de közben a háttérből nagyon is tudatosan készíjtjük elő a szorzást változatos területfoglaló játékokkal, síkidomok azonos méretű és alakú lapokkal való lefedé-

sével, összehasonlításokkal, síkban való különböző elhelyezéssel, számtani sorozatokkal való foglalataskodással, számok többszöri összeadásával, boltos játékokkal, fejszámolással. A továbbiakban előkészítő játékainkból mutatok be néhányat.

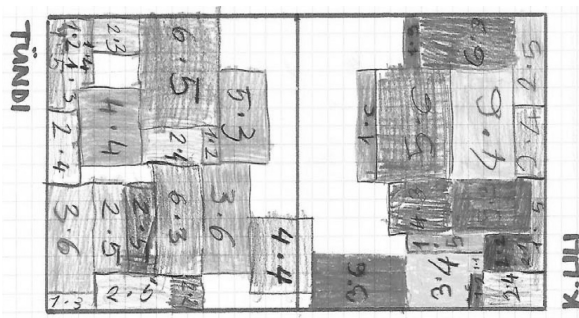
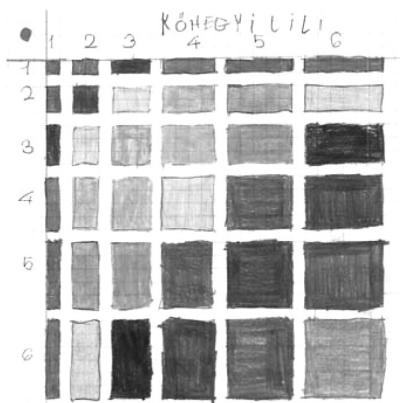
■ Területfoglaló játék

Napjainkban a gyerekek rengeteg elektronikus játékkal ismerkednek meg már iskoláskoruk előtt is. Egy közismert előző generációs játék, az Alekszej Pazsitnov által megálmodott, számítógépre alkalmazott Tetris 1984-es megjelenése óta rengeteg közkedvelt változattal rendelkezik. A játék célja a minél ügyesebb területkitöltés: a gép által kiadott tetrominók, azaz négy elemből álló poliminók forgatásával és elhelyezésével tömör sorokat igyekszünk létrehozni, amiért pontot kapunk.



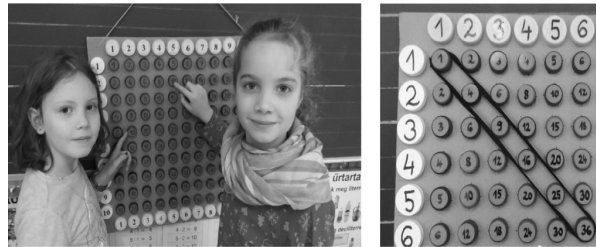
Én a gyerekeknek egy olyan változatot találtam ki, amelyet párban játszhatnak, számítógép nélkül. A – két megegyező méretű részre osztott – játéktáblát mi magunk rajzoljuk meg kockás (négyzetrácsos) lapra attól függően, hogy mennyi időt szánunk a játékra. Egymással szemben helyezkedünk el, és az alapvonaluktól indulva színözönöljük ki az aktuális területeket. Cél, hogy praktikus területkihasználással, a szerencsét sem mellőzve minél később érjük el vagy lépjük át a középvonalat. Számítógép helyett két dobókocka generálja a felrajzolandó területeket, a dobásból derül ki, hogy épp milyen alakzatot helyezünk el a játéktáblán. A játékos taktikázik,

hogyan hol és milyen irányban talál megfelelő helyet a síkidomoknak. Ha például egy kettes és egy hatos számot dobunk, akkor egy 2×6 -os (másként leolvasva 6×2 -es) téglalapot helyezhetünk el a játéktáblán minél kevesebb üres helyet hagyva a lapon. A tetrominóknál csak hét (tükrözés nélkül öt) formai lehetőség van, itt viszont az 1×1 -es négyzettől indulva különböző méretű négyzeteken és téglalapokon át a 6×6 -os négyzetig huszonegy változatot találunk. Izgalmas feladat – tantárgykoncentráció keretében – logikus rendben, szemléletes, rajzos szorzótáblaként ábrázolni a síkidomokat. Eleinte sokaknak segít és biztosságot ad, ha megnézhetik vagy ellenőrizhetik az adott lapokat, de aztán nagyon gyorsan beletanulnak a játékba. Ösztönözhetjük a gyerekeket, hogy találjanak ki új szabályt, más célt, hozzanak létre különböző játékvariációkat és próbálják ki egymás ötleteit.



Ha a rajzos táblázatban vagy a játéktáblán az azonos méretű téglalap párokat ugyanolyan színnel jelöljük, szinte azonnal adja magát a szorzás kommutatív tulajdonságára való rácsodálkozás, felfedezés, megfigyelés már azelőtt, hogy egyáltalán elkezdtünk volna komolyabban foglalkozni a szorzás műveletével. Arra is felfigyelhetünk, hogy hol helyezkednek el a négyzetek a rajzos és a sima szorzótáblán. A Sakkpalota programból már első osztálytól kezdve jól ismerjük az átló fogalmát. Némi rávezetéssel maguk a gyerekek nevezik meg azokat a számokat, amik azt mutatják meg, hogy hány kis négyzetet foglalnak el a játéktáblán az azonos oldalhosszúsággal rendelkező téglalapok, azaz négyzetek. A *négyzetszám* fogalmával való ilyen megközelítésű találkozásra bizonyára a felsőbb évfolyamokon és a matematikaversenyeken is emlékezni fognak, ha felmerül a téma; ennél logikusabb nevük nem is lehetne ezeknek a számoknak.

Fejlesztési területek: vizuális figyelem és emlékezet, finommotorika, szociális kompetencia (kommunikáció, türelem), szabálytartás, koncentráció, matematikai szókinés, stratégiai-taktikai gondolkodás.



JÁTÉKOK SZÁMTANI SOROZATOKKAL

■ Bumm-játék

Körben állunk, babzsák adogatásával láthatóvá tesszük, hogy épp kinél van a szó. Az egyes számtól indulunk, sorra szólalnak meg egy-egy számmal a játékosok. Ha például a hármas a „bumm-szám”, akkor minden harmadik szám kiejtése tilos, helyette azt mondjuk, hogy bumm: 1; 2; bumm; 4; 5; bumm; 7; 8; bumm stb. A tempó fokozásával lehet izgalmassá tenni a játékot. A kiesős játékokat nem szeretjük, elvileg aki téveszt, kiáll, de mi azt találtuk ki, hogy az illető inkább egy körön át fél lábbon egyensúlyoz, és mikor újra következik és helyesen szól, kiválthatja magát. Érdekes megfigyelni, hogy a körben álló játékosok és a „bumm-számok” függvényében kire jut a bumm, és hogy van-e olyan, akire soha nem juthat. Ismert variáció, hogy akkor is bummot mondunk, ha az adott számjegy alaki értéke megjelenik, pl. 13; 23; 31; 32.

Nagyobbaknál játszhatunk egyszerre két sorozattal is, pl. az ötös sorozat tagjai helyett sakkot mondunk, a nyolcas helyett mattot, ahol pedig mindkét szám érintett, ott pattot. Így tehát 1; 2; 3; 4; sakk; 6; 7; matt; 9; sakk; 11; 12; ... 34; sakk; 36; 37; 38; 39; patt; 41... Minél kisebb számokkal játszunk, annál nehezebb a feladat, annál gyakrabban érkeznek a figyelmet igénylő számok. (Fantázia kérdése, hogy mit mivel jelölünk, lehet az öt kék, a nyolc sárga, és mint ahogy színkeverésnél is tapasztaljuk, az egymást „átfedő” számok esetén a zöld szóval helyettesítünk.)

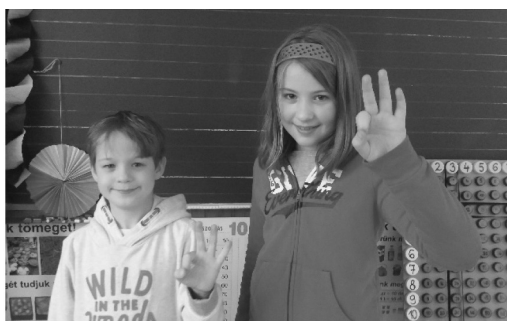
Babzsák helyett mozgással is kísérhetjük a számsort. Közösen soroljuk a számtani sorozat tagjait. A kezdő játékos jobb, majd bal lábbal dobant, és adja tovább a dobantást a tőle balra elhelyezkedő társának, aki szintén először jobb, aztán bal lábbal dobant, így megy körbe a dobantás az óramutató járásával megegyező irányban, innen lehet tudni, hogy kinek kell a legjobban figyelnie a megérkező számra. Ha az „bumm-szám”, akkor megegyezés szerint csettint, tapsol, ugrik egyet vagy más mozgásformával jelez. Érdekes összehasonlítani a páros és páratlan „bumm-számok” esetén kialakuló ritmust; megfigyelni, hogy a körben álló játékosok és a „bumm-számok” függvényében kire jut a taps; van-e olyan, akire soha nem juthat.

Fejlesztési területek: auditív figyelem és emlékezet, ritmusérzék, nagymozgás, fejszámolás, szociális kompetencia.

■ Ujjtornás sorozatok

Tavaly, az első osztályos ritmikaóráinkon megismerkedtünk Kocziha Miklós* (Óbudai Waldorf Iskola) különös kézjeleivel a tíz bontásának kapcsán. Bemelegítésként átismételjük a tíz bontását, most egytől indulunk: 1·9; 2·8; 3·7 ... 10·0 (egy: bal kéz kisujja; kilenc: azok az ujjak, amik eddig zárva voltak; kettő: bal kéz kisujja és gyűrűs ujj; nyolc: azok az ujjak, amik eddig zárva voltak; három: bal kéz kisujja, gyűrűs ujj és középső ujj ...) Jöhetnek a kedvenc sorozataink! Egyenletes ritmusban mutatjuk egytől tízig a számokat (párok nélkül), közben soroljuk a tagokat tíztől százig, öttől ötvenig, kettőtől húszig, kilenctől kilencvenig stb. Készítettünk egy óriás szorzótáblát kupakok felhasználásával, aki nehezebben boldogul a sorozatokkal, biztonságból rápislanthat. Néha érdekességképpen megállhatunk, és ellenőrizhetjük a szorzótáblán, hogy jól haladunk-e a sorozattal, pl. 4 ; 8 ; 12; itt STOP, a kezünkön épp hármat mutatunk és a négyes sorozattal játszunk, háromszor vettük a négyet a kiindulástól fogva. $4 + 4 + 4 = 12$? Igen! $3 \cdot 4 = 12$? Igen! (Megjegyzés: a szorzótáblát az előkészítés ezen szakaszában, ennél a játéknál még csak felhasználói szinten, eszközként használjuk!)

Fejlesztési területek: fejszámolás, ritmusérzék, auditív figyelem és emlékezet, finommotorika, koncentráció.

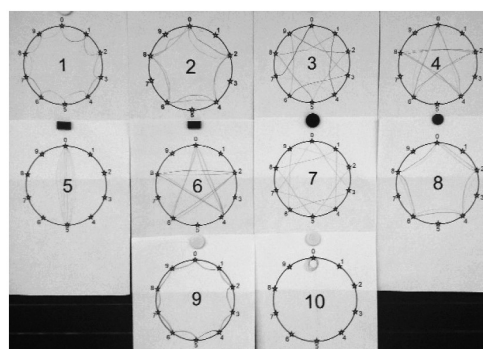
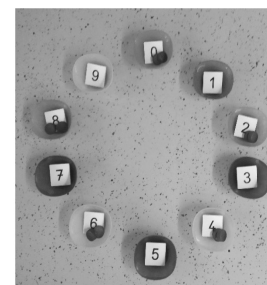


■ Célba dobás kupakkal

Miután oly sokat játszottunk már a sorozatokkal, és a szorzótáblával is egyre barátságosabb a viszonyunk, a gyerekeknek szemet szűrt néhány sorban és oszlopban a szá-

mok (szorzatok) végződésének szabályszerűsége. A kilencszeres szorzótábla ragadta meg először a fantáziájukat az egyesével csökkenő sorozat miatt, majd felfedeztek más összefüggéseket is. Kitaláltunk egy számvégződéssel kapcsolatos kupakos ügyességi játékot. Tálkákban nullától tízig számkártyákat helyeztünk el, szép körben leraktuk őket a földre. Tíz gyerek kapott a kezébe egy-egy kupakot, a többiekre a megfigyelő szerepet bíztuk. Körbeálltunk a tálkák körül, és indítottuk a sorozatot. Mindenki egy számot mondott, és közben a végződésnek megfelelő helyre igyekezett bedobni a kupakját. Ha nem sikerült elsőre, a kupakhoz legközelebb álló játékos segíthetett neki egy újabb dobással. Többször is megpróbáltuk előre eldönteni, vajon hol lesz a legtöbb találat. Az újabb sorozatoknál új bíróink lettek, váltakoztak a szerepek. A játékok után pármunkában lerajzoltuk a végződések láncolatát, és feltettük a táblára. Érdekes módon több párt is találtunk, ahol ugyanazokat a számokat kötöttük össze. Egy kislány ügyesen felfedezte, hogy ha összeadjuk az összetartozókat, mindhárom esetben tízet kapunk ($2 + 8$; $3 + 7$; $4 + 6$). Szorgalmi feladatként mindenki elkészíthette a saját kis ábráit, kipróbáltuk, pont elfér a tíz nagy kupakos kör a fűzetben. Ahogy egymás közelében vannak, remekül összehasonlíthatók.

Fejlesztési területek: auditív figyelem, fejszámolás, ritmusérzék, megfigyelési képesség, nagymozgás, türelem, együttműködés.



Remélem, kedvet kaptak játékaink kipróbálására és újabb játékvariációk megalkotására! Winkler Márta kifejezésével élve: örömteli „karmesterkedést” kívánok!

Folytatás következik!

* Kocziha Miklós gyakorlatait megnézheti a www.tanitonline.hu oldalon: Filmtár > Módszertan > Matematika > Számolás és ritmus (A szerk.)

C. Neményi Eszter

Számrendszeres gondolkodás (1.)

A Facebookon szinte naponta jelenik meg kedves gyakorlási ötlet. A legtöbb írás letölthető táblázatokat, kártyákat, feladatcsokrokat kínál szép kivitelben és jó tanácsokat az eredményes felhasználásukhoz. Örvedetes, hogy érdekes játékleírásokat is olvashatunk itt.

Természetesen fontos tudnunk, hogy miért választjuk az egyik vagy másik ötletet. Ismernünk kell növendékeink életkori és egyéni adottságait, érdeklődését, tanulási szokásait, lehetőségeit. De mindenképpen **tisztában kell lennünk azzal is, hogy mit akarunk szolgálni vele.** Csak valamilyen rutint kell fejlesztenünk? Újabb ismeretet szeretnénk jól előkészíteni? Egy adott ismeretet akarunk kiépíteni vagy szilárdabbá tenni általa? Vagy valaminek a megértését kellene pótolnunk? Mindenkinél, vagy csak a gyerekek egy kisebb csoportjánál?

A számolási készségek körüli nehézségek egyik gyakran tapasztalható okáról szeretnék most szólni. Olyanokról, amely sokszor bújik meg a számolni nem tudás, a rendkívül lassú számolás, a rengeteg tévesztés mögött. Olyanról, amelyet semmiképpen nem tudunk kiküszöbölni bármilyen jól motivált ismételtetéssel, „gyakorlással” az alapos, mély megértés pótlása nélkül.

Egy nagyon régi emlékemet idézem fel. 1971-ben második osztályt tanítottam. A tanév vége felé Eszter egy szöveges feladat megoldásaként a $37 + 28$ összeadást a következőképpen végezte el. Lerajzolt nagy gyorsasággal 37 „krumplit”, aztán mellé, kicsit távolabb még 28-at, végül – előlről kezdve – megszámlálta az összezt. Az = jel végére a 65 eredmény került, és helyesen is válaszolt a szöveges feladat kérdésére. Az ő szintjét és az előzményeket ismerve, nagyon megdicsértem teljesítményét.

Ez a kislány

- megértette a szöveges feladatot,
- a számokat kiszámlálással (megjelenítés) és megszámlálással értelmezni tudta,
- helyes műveletet választott megoldásként,
- értette a + jelet: valóban összeadta a két számot,
- jól értelmezte a kapott műveleti eredményt és válaszolni is tudott a kérdésre.

De – bár a többször hallott „mondókát” akármikor fel tudta mondani, hogy pl. „a 37 az 3 tízes és 7 egyes”, „a 28 az 2 tízes meg 8 egyes” –, még **2. osztály végére sem jutott el odáig, hogy a kétjegyű számokat tízes csoportok és egyesek együttesének tudja látni és kezelni.** Igazán nem értette még meg, nem tudta működtetni azt a „szer-

kezet”, amely két ismert számjegy egymás mellé írásával állt előtte.

Pedig amikor a $28 + 37$ összeadást végezzük, akkor valamiképpen ennek kellene működnie. A 28-hoz 30-at adva először csak a 2 tízest növeljük 3 tízessel, az egysesken nem változtatunk. Az így kapott 58-hoz adjuk a 7-et két lépésben: előbb 2-vel továbblépünk és így egy újabb tízest alakítunk: eljutunk a 60-ig, aztán adjuk ehhez azt az 5-öt, amit a 7-ből még nem adtunk oda. Vagy – más számolási eljárással – csak a 2 tízest és a 3 tízest adjuk össze egymással, a 8 egyest és 7 egyest egymással, és a tizenöt egyesből létrehozott 1 tízest a kialakult 5 tízeshez számítva kapjuk a 65-öt.

Emlékszem, hogy még 3. és 4. osztályban is sokat dolgoztunk Eszterrel és néhány társával, hogy ez a látás jól kialakuljon, működőképessé váljon bennük.

Mitől működik a fejünkben ez a szerkezet? Mitől függ a mély megértése? Mit is jelent, és miért jó tudnunk, hogy pl. a 427 az 4 százás meg 2 tízes meg 7 egyes, vagy, hogy az 5029 az 5 ezres meg 2 tízes meg 9 egyes? Mit ér azoknak a mondatoknak a „tudása”, hogy az 5029-ben az 5 alaki értéke 5, helyi értéke ezres, valódi értéke 5000, a százás helyi értékű számjegy alaki és valódi értéke egyaránt 0, a 2 alaki értékű számjegy helyi értéke tízes és valódi értéke 20, és az egyes helyi értékű számjegy a 9, tehát alaki értékével együtt valódi értéke is 9?

Azt gondolom, hogy nem elég ezeknek a mondatoknak az alapos begyakorlása még azok számára sem, akik értik is a szavakat, és bármely 1–4-jegyű számra helyesen alkalmazzák. Ezeknek a mondatoknak az ismerete nem helyettesít egy „látást”, amely „csomagokba fogja” az egyseseket, hogy majd ezeknek a csomagoknak a számával lehessen tovább számolni; nagyobb csomagokba a kisebb csomagokat, aztán a nagy csomagokat még nagyobbakba...

Vajon mi okozza azt, hogy a számrendszeres gondolkodás és a helyiértékes írásmód valójában olyan nehezen alakul ki és olyan nehezen fejlődik?

Képzelnünk el magunknak egy olyan világot, amelyben minden dolog ugyanolyan színű, például azonos árnyalatú zöld! Képzelnünk el, hogy soha, sehol nem látunk más színt! Megérthetjük, hogy így sem a „zöld” fogalma, sem a „szín” szó tartalma nem alakulhatna ki bennünk. Tisztában lehetnénk a fény hullámhosszának létezésé-

vel, sőt mérésével is – a „zöld” és a „szín” fogalmának igazi megértése akkor sem születhetne meg. Azért nem, mert a „zöld” szó nem határolja el a dolgokat semmi mástól, és nincsenek olyan tulajdonságok, amelyekkel együtt egy közös fogalmat, a „szín” fogalmát megalkothatná.

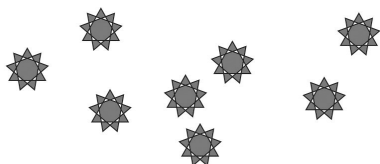
Ugyanígy van a számrendszerrel is. Ha csak egyféleképpen találkozunk, sok mindent tudhatunk róla, még alkalmazhatjuk is, de valódi tartalma ennek a fogalomnak sem tud kifejlődni!

A számrendszer és helyiérték-rendszer, s ezen belül a tízes rendszer mély megértését a többféle számrendszerrel való ismerkedés, a különféle számrendszerek közös és eltérő sajátosságainak tudatosítása szolgálja. Természetesen nem kívánunk megfelelő eszközök nélkül semmiféle tevékenységet a tízestől eltérő rendszerekben. **A különböző számok szerinti csoportosítások, felváltások és beváltások, az egység többszöröseivel való mérések, a különféle értékű érmékkel való fizetések – és az értékek különféle lejegyzései, „leltározásai”** vezethetnek el a tízes számrendszer igazi megértéséhez is.

■ A számrendszer

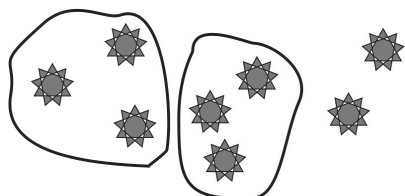
Egy zseniális ötlet tette lehetővé, hogy nagy számokról is ki tudunk alakítani valamiféle képet magunkban, meg tudjuk különböztetni őket, nevet tudunk adni nekik, számításokat tudunk végezni velük. A fantasztikus ötlet az, hogy valahány egységenként összefogjuk a számba veendő dolgokat, majd ezeket a csoportokat is megszámláltuk, meg a kimaradókat is. Ha a csoportokból is sok gyűlt össze, ezeket nagyobb csoportokba gyűjtjük össze... és így sohasem kellett túl sokáig számlálnunk.

Például ha csak háromig látnánk jól át az előttünk álló dolgokat, akkor hármas csoportokat képezve fejezhettünk ki, hogy mennyi az, ami előttünk van:



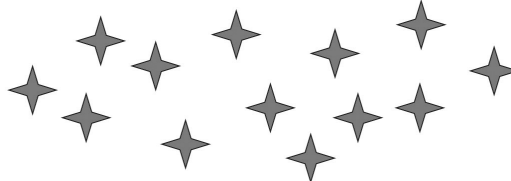
Ugye, megszámlálás nélkül már ennyit sem látunk át biztonsággal?

Azonban, ha tagoljuk a képet pl. hármas csoportokat képezve (akár csak a tekintetünkkel),



akkor könnyen megállapítjuk, hogy 2 hármas csoportot és még 2 csillagot látunk. Így nem kell több számnevet használnunk, csak az 1-et, 2-t (és a 0-t), hiszen a három csillag már csoportot alkot, s majd a csoportokat is megszámlálhatjuk: 0, 1 vagy 2. Három ilyen csoportból ismét csoportot készítünk, egy nagyobb csoportot.

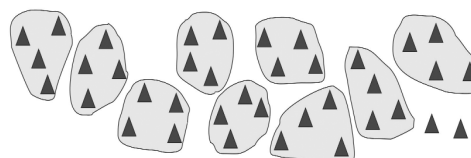
Ha már négy dolgot is biztonsággal átlátunk, akkor akár ennyit is felfog a szemünk négyes tagolással:



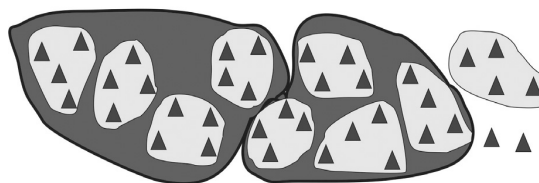
És ha megmondjuk, hány négyes csoportot és azon felül hány csillagot látunk, mindenki maga elé tudja varázsolni a megfelelő számú csillagot.



Még több jel hasonló számbavételéhez már a csoportok száma is áttekinthetetlenné válhat:

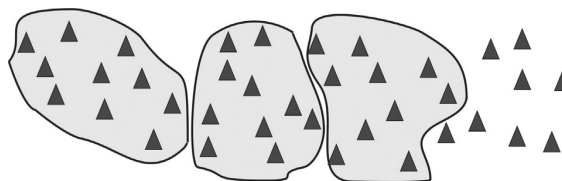


Tehát a csoportokat ismét csoportosítjuk, nagyobb csoportokba fogjuk össze a kis csoportokat, mégpedig szintén négyesével:



Ha tudjuk, hogy mindig négyesével csoportosítottak, akkor meg tudjuk alkotni a fejünkben a jelek számáról tudósító képet az alapján, ha elárulták: 2 nagy csoport, 1 kis csoport készült és kimaradt még 2 jel.

És ha ugyanennyi jelet például tízesével csoportosítottunk?



Most 3 kis csomag készült és 8 jel maradt ki, ismét magunk elé idézhetjük a jelek számát. Szokásunk ezt mondani a jelek számáról: 3 csoport és 8, 3-tíz és 8, azaz harmincyolc.

■ A számok neve, jele

Ahhoz, hogy valaminek a számát kifejezzük, annyi különböző nevet, jelet kell alkalmaznunk, ahányasával csoportosítunk. Ha hármással csoportosítunk, akkor mindből 0, 1 vagy 2 lehet csak, hiszen amint három lesz valamiből, azt nagyobb csoportba fogjuk össze. Ha négyesével csoportosítunk, a csoportosítás befejeztével mindből csak 0, 1, 2 vagy 3 lehet. Kettes csoportosítás esetén már csak 0 vagy 1 lehet bármiből, mert a kettőt nagyobb csoporttá fogjuk össze. Hatos csoportosítás után 0, 1, 2, 3, 4 vagy 5 lehet bármilyen méretű csoportból és a kimaradókból is, tízes csoportosítás után pedig bármely méretű csoport számaként csak tíz számnevet kell használnunk, hiszen ha valamiből tíz gyűlik össze, azt már egy nagyobb csoporttá egyesítjük. (A hatvanas csoportosításhoz hatvan különböző, egymástól független nevet és jelet kellene alkalmaznunk.)

Természetesen a különböző méretű csoportoknak is nevet kell adni. Kicsit kényelmetlen lenne kis csoportnak, nagynak, még nagyobbaknak... mondanunk ezeket. Használhatunk különféle színeket ezekhez – ezt tehetjük a kisiskolásokkal eleinte. Például mindenféle csoportosítás esetén megegyezhetünk abban, hogy a legkisebb csoportokat fekete graffittal kerítjük körül, a következő

méretű csoportok színe legyen zöld, a következő méretű piros és így tovább.


De például a tízes csoportosítás esetén újabb és újabb neveket találtak ki a csoportok megnevezésére. A kis csoportot nevezték „tíz”-nek, a következő méretűt „száz”-nak, a tíz száz csoportból alkotott csoportot „ezer”-nek... És például a mostani évszámot 2 ezer 0 száz 1 tíz és 7-nek mondhatjuk ki.

Tehát egy szám nevében szerepelnie kell a megfelelő csoportok megnevezésének és a csoportok és kimaradó elemek számának. Ezek együtt árulják el, hogy mennyi egyedi dologról van szó.

■ Alapozás kisiskolás korban

Igen hasznos, ha akár már első osztályban elkezdjük kiépíteni a számnevek és jelek megalkotásának értelmezését. Ahelyett, hogy túl korán megtaníttuk ezeket a mondatokat: a 12 az 1 tízes és 2 egyes, a 13 az 1 tízes és 3 egyes, a 19 az 1 tízes és 9 egyes, a 20 az 2 tízes és 0 egyes – elkezdhetjük azokat a **tevékenységeket, amelyek majd értelmezik** a gyerekek számára ezeket a mondatokat. Hogy hogyan, ezt fejtjük ki részletesebben a folytatásban.



 Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar szakirányú, szakvizsgát adó továbbképzési ajánlatai a 2017–2018-as tanévben Továbbképzési és Minőségfejlesztési Iroda 5540 Szarvas, Szabadság út 4.		Felvétel feltétele	Képzés helye és módja		
Szakirányú, szakvizsgás képzéseink		Tanító alapképzési szakon szerzett szak- képzettséget igazoló diploma	Szarvason intenzív, bentlakásos formában I. félév: 2017. augusztus 21–25-ig, és II. félév: 2018. január 3. hete		
1.	Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációs pedagógusa			7.	Multimédiás (e-learning) tantárgyfejlesztő
2.	Fejlesztő pedagógus – tanító			8.	Gyógytestnevelés az iskolában
3.	A gyermeki kommunikáció fejlődését támogató pedagógus			9.	Mentorpedagógus pedagógus-szakvizsga
4.	Kommunikációs technikák, disputa			10.	Tehetségfejlesztő pedagógus
5.	Közoktatás vezető és pedagógus szakvizsga			11.	Gyermektánc az iskolában
6.	Vezető óvodapedagógus			A képzések 4 félévesek.	
Szakvizsgázott pedagógusok minden képzésünkre 2 félév kedvezményt kapnak, viszont a kötelező ismeretekből záróvizsgát tesznek. A képzéseinket Budapesten is indítjuk, elegendő létszám esetében.					
A képzések tandíja: 110 000 Ft/fő/félév, kivéve a Közoktatás vezetői és pedagógus szakvizsga, mely 130 000 Ft/fő/félév. Részletfizetéshez lehetőséget biztosítunk. A képzésekről tájékoztatás kérhető a Továbbképzési Iroda 06-66-886-017-es telefonszámon, valamint a jelentkezési lap és a továbbképzési ajánlatok letölthetők a www.pk.gff-szarvas.hu honlapról. Nagy Jenőné továbbképzési vezető					

Andóné Nagy Katalin–
 Cserbáné Dömse Mónika–
 Ruzsa Ágnes

Felköltöztünk az internetre (6.)

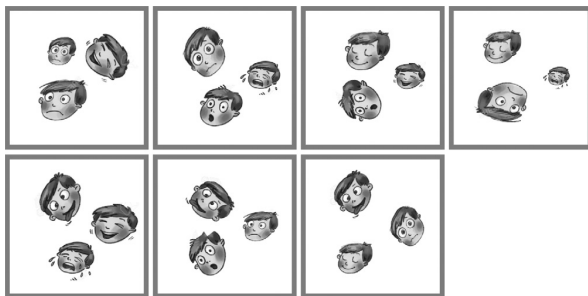
III. Mindig dupla – ez a Dobble!

A februári számban megjelent cikk folytatásaként további ötleteket adunk közre a Dobble játék tanórai felhasználásához. Bízunk benne, hogy írásainkkal olyan kollégákat is sikerül a digitális világ megismerésére és alkalmazására csábítani, akik eddig idegenkedtek ettől. Mert, ahogyan Oláh György Nobel-díjas professzor fogalmaz kifejezetten nekünk, tanítóknak szóló üzenetében: „a 21. században, bármilyen területet is nézünk, elengedhetetlen a számítógép-használat – nem csak az írás és olvasás fontos. A legegyszerűbb tevékenységektől a legkomplikáltabb feladatok megoldásáig, diákjainknak tudniuk kell használni korunk elektronikus csodáit. Ezt csak dedikált, jó tanítók tudják igazán megtenni, érdekes példák használatával.” (A szerk.)

■ 4. Érzelmes

Téma: érzelmi nevelés

Fejlesztési terület: szociális kompetencia, megfigyelő-, azonosító-, megkülönböztető képesség, reakcióidő csökkentése



<http://dobble.gorfo.com/share/58715b465a493/en>

• A már jól ismert hangulatkártyák képei megjelenhetnek a játékkártyákon is.

• Ha eddig nem használtunk ilyen ábrákat, fontos, hogy először megnevezzük, értelmezzük, hogy milyen érzelmet fejeznek ki.

• A játék során az egyes érzelmeket meg is neveztetjük, de ezzel együtt lehet a kártya megszerzésének feltevése, hogy a felismert érzelmet meg is kell mutatni.

• Az érzelmek kifejezésével nehezen boldoguló gyerekek számára kifejezetten fejlesztő hatású, ha kinyomta-

tott kártyajátékként, kisebb csoportban játszva közelről figyelhetik meg egymás mimikáját.

■ 5. Al, ci, kör – mind gyümölcs!

Téma: szavak szótagokra bontása

Fejlesztési terület: figyelemkoncentráció, reakcióidő csökkentése

Tantárgy: olvasás

mál szil al di	mál na kör ba	mál ring eg e	ci ring al ba
ci szil kör e	ci na eg di	ba na al e	ba ring kör di



<http://dobble.gorfo.com/share/584d02375bd73/en>

• Gyümölcsök első szótagjai láthatók a kártyákon. Ha megvan a pár, a teljes szót kell kimondani, akkor vihetik csak a kártyát!

- Találjanak ki további gyümölcs-kezdőszótagokat a tanulók!
- A *ba* szótag esetében fogadjuk el mindkét megoldást (barack, banán)!
- A következő játékhoz (más szócsoporthal) már maguk a gyerekek találják ki a szóanyagot és a helyes szótagokra bontást is.

6. Jól olvasom?

Fejlesztési terület: figyelemkoncentráció, reakcióidő csökkentése, betűdifferenciálás

Tantárgy: magyar nyelv és irodalom



<http://dobble.gorfo.com/share/587295bae1164/en>

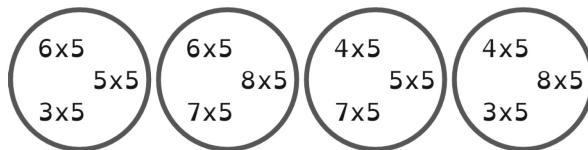
- Ez a szóró a b, d, p betűk differenciálásának gyakorlásához készült.
- A program segítségével a tanulók elakadásának megfelelő szóhalmazt alkothatunk.
- Figyeljünk arra, hogy a tanulók ne emlékezetből „olvassanak”.

7. Szorzás – szorzat

Fejlesztési terület: figyelemkoncentráció, reakcióidő csökkentése

Tantárgy: matematika

Téma: 5-ös szorzótábla



<http://dobble.gorfo.com/share/586ce4b146bc4/en>

- Aki elsőnek kimondja a megegyező szorzások szorzatát, az viszi a kártyát!
- Eleinte a szorzásfeladat kimondását is engedjük.

8. Szorzatról szorzás

16 27 12 42	16 81 32 56	16 72 54 48	21 72 12 56
21 27 32 48	21 81 54 42	32 81 12 48	32 72 32 42



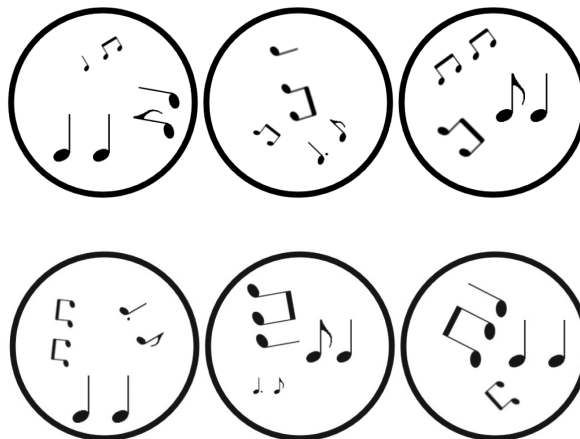
<http://dobble.gorfo.com/share/58725b4217e3a/en>

- Az előző játék fordítottja, kicsit nehezebb változata. Nagyon hasznos játék.
- Az azonos számokról szorzást kell mondani. Aki gyorsabban kimondja a szorzást, azé a kártya.

9. Ritmus

Fejlesztési terület: ritmusérzék fejlesztése, megfigyelő-, azonosító-, megkülönböztető képesség, reakcióidő csökkentése

Tantárgy: ének-zene



<http://dobble.gorfo.com/share/5873a0eb8d104/en>

- A ritmusképletek felismerésén és azonosításán túl, érdemes megnevezettni, tapsoltatni, kopogtatni is azokat.
- A felismert ritmusokat ritmusvisszhanghoz is használhatjuk.
- A játék végén emlékeztetőből való felidézésük is hasznos lehet.

Akár a szóképek kiejtésének gyakorlásához, akár kép alapján a szó előhívásához használjuk, mindenképpen hasznos segédeszköz lehet.

Ehhez rengeteg játékot találunk a program galériájában.

■ Hátulütők

Sokat küzdöttünk azzal, hogy rájövünk, hogyan lehetséges forgatni a keretben az elemeket, mert szerettünk volna az eredeti kártyakészlet minőségéhez hasonlólt létrehozni.

Végül elég hamar szembesültünk azzal, hogy nem minden esetben szerencsés, ha szétdobáljuk, s ki-be forgatjuk a kártyákon lévő elemeket. Olvasási gyakorlatoknál például egyenesen ellenjavallt!

Nem véletlen tehát a képek használata az eredeti játékban.

A betűket, szótagokat, szavakat – főleg az olvasástani-tás kezdő szakaszában – semmiképpen sem ajánlatos forgatnunk, s a betűk méretét, típusát sem szerencsés változtatni.

Ezért az olvasásra épülő játékokhoz a négyzetes formát, a vízszintesen balról jobbra haladó olvasást támogató elrendezést javasoljuk.

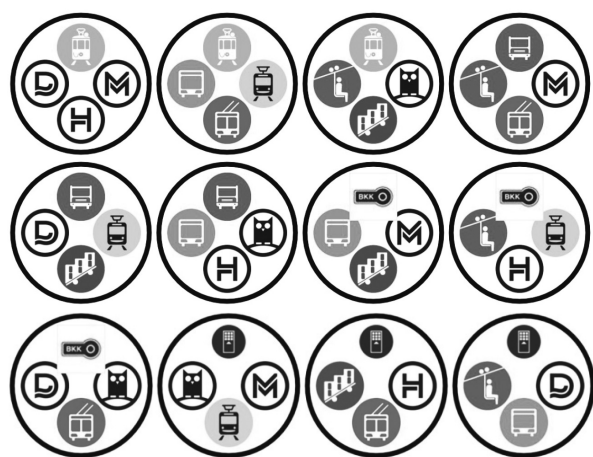
Ebben a formában az online vagy a nyomtatott változatban is a páros munkát, a kártyát egy irányból néző gyerekek játékát tartjuk megfelelőnek.

A kipróbálás során az volt a tapasztalatunk, hogy a figyelemzavaros, labilis idegrendszerű gyerekek számára a körlapokban vagy négyzetekben szereplő zsúfolt, különböző irányban elhelyezett szimbólumok folyamatos, változó felvillanása túl sok ingert jelent.

A játék hevében kialakuló „munkazaj”, valamint a versenyhelyzetet teremtő időmérés mindezt fokozza. Az ilyen nehézségekkel küzdő gyerekek számára inkább feszültségforrás a játék online változata, semmint öröm.

Nem kell mellőznünk a játékot ezeknél a gyerekeknél sem, kártyajátékként, párban számukra is élvezetes lehet.

■ 10. Amikor a játék önálló életet él...



Miközben lázasan teszteltük újdonsült játékainkat a negyedikesekkel, kiderült, hogy többen önálló játékgyártásba is kezdtek. A fenti játék ezt példázza.

Mint említettük, vannak gyerekek, akik számára – különböző társas vagy tanulási nehézségeik miatt – nem ösztönző az ilyen típusú játék. A fenti készlet kis szerzője is ezek közé tartozik. Mikor az osztállyal együtt játszott, nagyon feszültté vált. Nehezen követte a feladatot, megérőltető volt számára a várakozás, az elkészült paklik témája nem minden esetben motiválta. Így inkább elkészítette saját játékát kedvenc szimbólumaival. A játékot ő mutatta be, és kiválóan irányította is. Így született meg a BKK Dobble...



<http://dobble.gorfo.com/share/586fa8d911fab/en>

■ 11. Nyelvtanulós

Végül ne felejtjük azt sem, hogy az angol vagy más idegen nyelv szókincsének bővítéséhez, játékos gyakorlásához is kiválóan alkalmas a Dobble.

■ Források



<http://logopedia.reblog.hu/dobble2/>

<http://tanarblog.hu/>

<https://www.youtube.com/watch?v=dQ4aCDzUs9U>

<http://hu.123rf.com/stock-foto/kifejez%C3%A9sek.html>



D. Kenedli Eszter

Anyanyelvi figyelő

Hogy is írjam, hogy is mondjam? (5.)

Beszélgetésekben, hírek hallgatásakor, újságcikkek olvasásakor igen gyakran hallhatunk, olvashatunk ilyesféle mondatokat: Horváth József, a cég igazgatójának beszámolója, Nagy István, a társulás elnökének beszéde, Szabó Kristóf, az iskola igazgatójának tanévnyitó köszöntője.¹ Ezek és a hozzájuk hasonlóan szerkesztett mondatok hirtelenjében és általában mindenkor megszakítják a hallgató, az olvasó gondolatmenetét, ugyanis egészen a mondat befejezéséig csak sejtethetjük a mondatok értelmét. Természetes gondolkodással ilyesmit várunk: Horváth József, a cég igazgatója... Amikor már azt halljuk, hogy igazgatójának, akkor is így kapcsolhat az agyunk: igazgatójának valakije; igazgatójának átadta. Igen, mert csak a mondat utolsó szavánál derül ki az, hogy Horváth József e szerkezetben nem alanya a mondatnak, hanem r a g t a l a n birtokos jelzője.

■ Kiről is van szó?

Sokkal gyakrabban mondjuk – példáinknál maradván – azt, hogy Horváth József beszámolója, Nagy István beszéde, Szabó Kristóf köszöntője, mint Horváth Józsefnek a beszámolója, Nagy Istvánnak a beszéde, Szabó Kristófnak a köszöntője.

Mi okozhatja a téves nyelvhasználatot? Mi érdemel figyelmet?

A szöveg elején, a példaként bemutatott, kifogásolt szerkezetek különböznek az utóbbiaktól, mert nem egyszerű birtokos szerkezetek. Bennük ugyanis a birtokosnak még toldalékolt értelmezője is van, amely újabb birtokos szerkezetet alkot a toldalékolt birtokkal, azaz 2 szintű birtokos szerkezettel van dolgunk.

1. Horváth József (birtokos) + a cég igazgatójának (értelmező)

2. a cég igazgatójának (birtokos) + beszámolója (birtok)

1. Nagy István (birtokos) + a társulás elnökének (értelmező)

2. a társulás elnökének (birtokos) + beszéde (birtok)

1. Szabó Kristóf (birtokos) + az iskola igazgatójának (értelmező)

2. az iskola igazgatójának (birtokos) + köszöntője (birtok)

Mielőtt arról szólnánk, hogy hogyan kerülhetjük el ezt a stiláris zökkenőt, lássuk, milyen furcsaságokat eredményezhet e nehézkes fogalmazás:

– Elveszett Kiss Géza, a szakosztály kiváló sportolójának a kabátja.

– Megérkezett Szabó Kristóf, az iskola igazgatójának felesége.

E mókás, furcsa mondatokból persze hamarosan kiderül, hogy nem Kiss Géza veszett el, s nem Szabó Kristóf érkezett meg; nem is Kiss Géza a szakosztály kiváló sportolójának a kabátja, s nem Szabó Kristóf az iskola igazgatójának felesége.

– Díszoklevelet kapott Kovács Géza, a városi közgyűlés elnökének testvére.

Ki kapott díszoklevelet? Hogy hívják őt?

Lehet, hogy Kovács Gézának, de az is lehet, hogy az elnök neve Kovács Géza, és nem ő kapott kitüntetést, hanem testvére.

Hogyan lehetett volna e nyakatekert mondat tartalmazta mondanivalót a félreértés veszélye nélkül megfogalmazni? Erre háromféle mondat szerkesztés is alkalmas adott volna.

A hírt közlő több megfogalmazás közül választhatott volna:

– 'Díszoklevelet kapott Kovács Gézának, a városi közgyűlés elnökének testvére.

– Díszoklevelet kapott a városi közgyűlés elnökének, Kovács Gézának a testvére.'

Esetleg, bár a kitüntetés nevét nem jelöli, nyelvi szempontból elfogadható az alábbi mondat is:

– Kitüntették a városi közgyűlés elnökének, Kovács Gézának testvérét.

Végül idézünk egy minap hallott mondatot:

– A beszélgetés végén megcsörrent Ács Péter, a cég titkárának telefonja.

Jó reménységgel föltételezzük, hogy nem Ács Péter csörrent meg, hanem a cég titkárának, Ács Péternek a

telefonja. A mondat az eredeti szórenddel is helyes lett volna, e formában:

– A beszélgetés végén megcsörrent Ács Péternek, a cég titkáranak telefonja.

■ Ne vess!, bonts.! hagyja!, higgye!

Igen sokszor okoz nehézséget azoknak az igealakoknak a helyesírása, melyeknek tövéhez *-j* vagy *-j* kezdőhangú toldalék kapcsolódik (kér|j, ül|j, vár|j; bocsát|**juk**, ébreszt|**jük**, vess!² Az igék felszólító módú ragozása számos írásban jelölt és írásban jelöletlen igealakokat eredményez, melyek helyesírása és helyes kiejtése eltér egymástól.

Kazinczy Ferencnek A nagy titok című epigrammája így szól:

„Jót s jól! Ebben áll a nagy titok. Ezt ha nem érted,
Szánts és vess, s hagyjad másnak az áldozatot.”³

A két kiemelt ige: **szánts!**, **vess!**, igetövéük: szánt, vet. A felszólító mód jele, a *j* az igető *t* hangjával egyszer **cs** hanggá, másszor **hosszú s** hanggá olvad össze – a következőképpen:

a) Amennyiben a *t* végű igék felszólító alakjaiban az ige tövégi *t* hangját hosszú magánhangzó vagy mássalhangzó előzi meg, akkor az igető és a toldalék találkozáskor **cs** hangot ejtünk.

Kivétel a bocsát, lát, lőt, (-fut); felszólító módú alakjuk: bocsáss!, láss!, lóss (-fuss)!⁴

b) Ha az igevégi *t* előtt felszólító módban rövid magánhangzó áll, akkor pedig **hosszú s** hangot.

Szabályosak tehát a **szánts!**, **vess!** féle igealakok. Az igéknek e **cs** hangját *ts*-sel, **hosszú s** hangját pedig két *s*-sel írjuk. Ilyen *ts*-sel írandó **cs** hang van az alábbi igealakokban is: bontson!, ránts!. Viszont pl. a tanítsatok! vagy a teljesítetek! alakokban bár **hosszú cs**-t ejtünk, de *ts*-t kell írunk.

Összefoglalva: helyesírásunk nem minden esetben jelölteti a találkozó mássalhangzók összeolvadását (pl. fáradtság, tetszik), de a *t* végű igék felszólító módú alakjaiban **kötelező összeolvadást helyesírásunk tükrözi** (pl. fuss!, nevessetek!, vess!). A bontson!, ránts! típusú összeolvadás eredményezte **cs** hangot viszont – hagyományos módon – *ts* betűkapcsolattal írjuk.

Kazinczy fönt idézett epigrammája így végződik:
„... s hagy|jad másnak az áldozatot!”

Kiejtésben a szótó utolsó (*gy*) és a toldalék első hangja (*j*) a kiejtésben **hosszú gy** hanggá hasonul, azaz a kiejtésben 'ggy'-t ejtünk = 'gyj', 'ggy'. A hangzótörvény neve: írásban *j e l ő l e t l e n* teljes hasonulás, ugyanis a helyesírás nem követi a kiejtésbeli változást.

A **hagy|ja gy + j** s írásmódja alapján némelyek a **higgye** szót is *gy + j* betűkapcsolattal írják. Ez már helyesírási hiba! **Hagyni** alak van, **higyni** sohasem volt, nincs is. Voltaképpen a **tegye**, **vegye**, **vigye** igealakokkal vethetjük össze, csakhogy a **higgye** igealakban a *gy* az idők során megnyúlt, amiatt napjainkban már **hosszú g**-vel és egy *l*-nal írjuk. Vörösmarty Mihály egyik, 1847-ben írt költeményében **gy**-vel írja ezt az igealakot:

„Imádságos könyvet kérnék,
H i g y e meg, most oly jólesnék.”⁵

De ugyanezzel a helyesírási móddal találkozunk Arany János költői elbeszélésében is:

„Vasat neki, láncot!... majd az ördög h i g y e,
Hogy a tolvaj, amit ellop, visszavigye!”⁶

■ Szavaink múltjáról...

Évszakok és napszakok. Ragos névszók vagy határozószók?

Ahhoz, hogy egyértelműen tudjunk válaszolni, alaki elemzést kell végeznünk. Az alaki elemzés egyértelműen mutatja, hogy pl. az éjjel, nappal, reggel, avagy a tavasszal, ősszel keletkezése szerint az *éj*, *nappal*, *tavasz*, *ősz* és a régi '**reg**'⁷ főnévnek – írásbeli teljes hasonulással létrejött – *-val*, *-vel* ragos alakja. Ezek az alkalmi, időhatározói értékű főnevek később elindultak a határozószóvá fejlődés útján, de napjainkig egymástól eltérő távolságra jutottak el. A *reggel* szavunk például – a '**reg**' főnévünk kihalása következményeként – nemcsak határozószóvá lett, hanem abból – másodlagosan – új főnévvé is változott: pl. 'Végre *reggel* lett!' Az *éjjel* és a *nappal* ugyanígy él nyelvünkben főnévként is: pl. 'Az *éjjel* általában csendes.'; 'A *nappal* zajos.' Az iménti, példaként szolgáló, főnévi szerepben is használt főneveink akár másodsorra is felveszik a *-val*, *-vel* ragot: pl. 'Az *éjjellel* a sötétség áll be, a *nappallal* a világosság köszönt ránk.' Ugyanakkor az *ősszel* és a *tavasszal* szavak nem jutottak el a nyelvi fejlődésnek a fenti fokára, emiatt az *ősz*, a *tavasz finnugor eredetű*⁸ szavaink **főneveink ragos alakjának** tekinthetők. Értelmező kéziszótárunk első így magyarázza:⁹ „**ősz** (1) fn **1**. A nyár után köv. évszak.”; „**tavasz** fn **1**. A természet megújulásának a telet követő évszaka.”¹⁰

■ Jegyzetek

¹ Megjegyzés: Az e cikkben olvasható személy- és intézménytípus-nevek fiktív nevek.

² Kazinczy Ferenc: A nagy titok – Hét évszázad magyar versei I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972 (647. o.); (Kiemelések tőlem: D. K. E.)

³ Megjegyzés: A szóban forgó helyesírási szabály a *lót-fut* valódi mellérendelő összetétel tagjai közül értelemszerűen csak a *lót* előtagra vonatkozik. Vö.: A magyar helyesírás szabályai, 12. kiadás **77**.

⁴ Vörösmarty Mihály: A szegény asszony könyve (részlet) – Vörösmarty Mihály összes költői művei I. – Bővített kiadás. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972 (576. o.); (K i e m e l é s tőlem: D. K. E.); (Sajtó alá rendezte és az utószót írta: Horváth Károly és Martinkó András).

⁵ Arany János: Az első lopás (részlet) – Arany János összes költeményei I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967 (730. o.); (K i e m e l é s tőlem: D. K. E.); (Az Utószót írta: Keresztury Dezső és Keresztury Mária). Megjegyzés: A régi Akadémia nyelvtanában, A' magyar nyelv' rendszerében is még a fenti két versrészletben olvasható 'gy'-s ragozási alakot, mintát olvashatjuk: „Higye | Higye | Higye” (2. kiadás 1847. 242. o.).

⁶ A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára Ö-Zs – Harmadik kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976 (363. o.).

⁷ Uo.: 41., 42., valamint 867., 868. o.

⁸ Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972 (1060. o.); (Szerk.: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós).

⁹ Uo.: 1344. o.



Fejér Zsolt **Hol is van a titkos kert?**

Mindannyian ismerjük a jelenséget, amikor osztályunkban egy új játék, kézműves tevékenység vagy egy tárgy iránti vágy vírusként terjed. Nálunk mostanság épp a felnőtt színezők...



Forrás: www.libri.hu

Ilyenkor okkal sopánkodhatunk, milyen jó is volna, ha az iskolásdival tudnánk ilyen erős motivációs hullámot indítani. Sopánkodás helyett persze elgondolkodhatunk azon, vajon nem ülhetnénk-e rá a hullámra, tanítói céljainkra felhasználva a benne rejlő lehetőségeket. Mert a legtöbb ilyen „örület” mélyén ott lakozik a pedagógiai lehetőség, csak észre kell venni és óvatosan elő kell bányászni őket.

Mióta az eszemet tudom, a színezők (kifestők) és különféle sablonok nélkülözhetetlen kellékei a kisiskolásoknak. Iskolai elterjedésük oka talán abban rejlik, hogy azon kevés feladattípusok közé tartoznak, melyet a gyerekek nagy része kedvvel végez, ugyanakkor a tanítók is látják a pedagógiai hozzáadékát. Bár beszélni nem szoktunk róla, gondolom, pedagógiai célként a finommozgás fejlesztése és az e területen gyengébb képességekkel rendelkezők sikerélményének biztosítása fogalmazódhat meg leginkább. (Talán ugyanebből a megfontolásból tanítjuk a gyerekeket például fát rajzolni is ahelyett, hogy megfigyelni tanítanánk őket...)

Lehet, hogy sokak számára furcsának fog tűnni, de őszintén megvallom, én mindeddig a legkülönfélébb praktikákkal igyekeztem elérni, hogy a gyerekeim minél ritkábban nyúljanak ilyesmihez. Színezőt tőlem sosem kaptak, az osztályba becsempészett műanyag sablonok használatát pedig egy szabály bevezetésével igyekeztem korlátozni: „*Akkor használhatod, ha a képen legfeljebb 1-2 elemet készítesz vele, de a többit szabadkézzel rajzolod köré.*”

Mert mindig úgy tekintettem a sablonokra, színezőkre, mint a megfigyelés, képzelet gúzsbakötésének és a sémák haszontalan alkalmazásának egyik első, hosszú távon ható eszközére. Akárhányszor botlottam abba, hogy csak nagy-nagy nehézségek árán sikerül önálló gondolatot előcsalogni egy kisgyerekből – legyen szó vizuális kultúráról vagy akár matematikáról –, mindig úgy éreztem, hogy a felnőttek által felkínált – gyakran elvárt – sémák alkalmazásának káros hatását értem tetten. (Természetesen az indokolatlanul, tehát a tanulási folyamat szempontjából csekély vagy semmiféle hozzáadékkal nem kecsegtetőkre gondolok.) Újra és újra megrázó élményként hat rám, amikor egy kisgyerek reflexszerű reakciója bármilyen megoldandó feladatnál a minta utáni, már-már eszelős kutatás. Látom a pánikot

az arcán, minden mozdulatán, s tudom, hogy amíg meg nem találja, addig a lázas keresés köti le minden figyelmét. Ilyenkor hiába bármiféle próbálkozás, a valódi gondolkodásra ebben az állapotában képtelen. Ezeknél a gyerekeknél már az is mindegy, milyen tevékenységről van szó: olyanról, ami adottságainál fogva számára valóban nehezebb, vagy olyanról, amihez jó adottságokkal rendelkezik. A reflex mindig ugyanaz, legfeljebb a pánik mértéke különböző.

Még ha csak az volna a baj, hogy a vizuális kifejezésben kevés a kreatív, egyéni megoldás...

Lehet, persze, hogy nincs igazam, s jócskán eltúlzom a dolog jelentőségét, hatásának mértékét. Mégsem hagy nyugodni a gondolat: nem lehetséges, hogy van összefüggés az analógias gondolkodás fejlettségében tapasztalható problémák és a sémák indokolatlan alkalmazását színezőkkel, sablonokkal megalapozó gyakorlat között? Nem érdemes mégiscsak elmélázni a színezők és sablonok iskolai szerepén? Például:

– amikor azon töprengünk, miért okoz nehézséget az összefüggések felfedezése, a fogalmak, információk közötti kapcsolatok felismerése, az összetettebb szövegek önálló értelmezése,

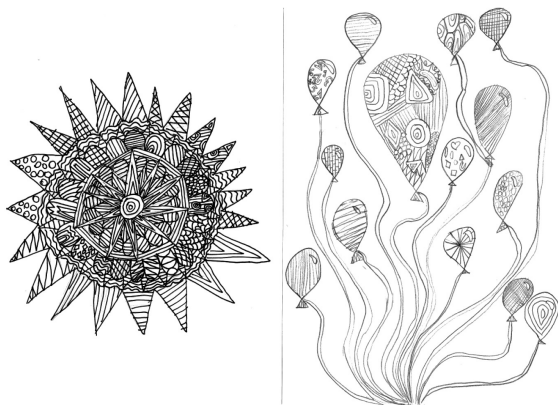
– amikor úgy érezzük, hogy hiába minden erőfeszítésünk, mintha a gyerekek nagy része lusta volna gondolkodni,

– amikor azt tapasztaljuk, hogy logikai játékokba csak azt a néhány gyereket tudjuk bevonni, akik otthon is találkoznak ilyesmivel.

Nem lehet, hogy megszokásként az rögzül sok gyerekben, hogy úgymint minden készen kap? A tanító által előkészített álarcsablontól a jó válaszig mindent, még a helyesnek ítélt gondolatot is?

Mindenesetre én úgy döntöttem, hogy ráülök a hullámra, és „könyörtelenül” pedagógiai célokra fordítom az általa keltett örületet. Amikor egymás után érkeztek az osztályba a felnőtt színezők, hiába rimázkodtak a gyerekek, hogy másoljak nekik is egy-egy lapot, helyette azt mondtam: „*Szerintem ti is tudtok csinálni színezőt, miért másolnánk ezekből? Mennyivel izgalmasabb, amikor nemcsak a színezés, hanem már a rajz is a ti munkátok. Akinek sikerül valami szépet, igényeset készíteni, no, abból örömmel másolok majd annak, aki szeretné.*”

S láss csodát, most már a színezők készítése terjed vírusként, egy osztályból indulva, szép lassan más osztályokra is átterjedve. Jó látni, hogy olyan fiúcskák is elkészítik életük fő művét, akiknek a rajzolás eddig csak valami túlélni való megpróbáltatás volt. Kivételes, nagyszerű élmény nemcsak a kicsiknek, de nekem is, amikor azt látom, hogy felsős lányok érkeznek az osztályba csodájára járni a színezőknek, s látom a boldogságot az arcon, amikor valamelyik nagylány még el is kér belőle egyet, mert annyira megtetszik neki, hogy ő is színezné...



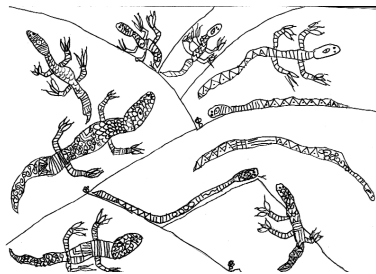
Csampa Nikolett 2. osztály

Ha kedvet kapna ön is a kipróbáláshoz – néhány kiegészítő javaslat

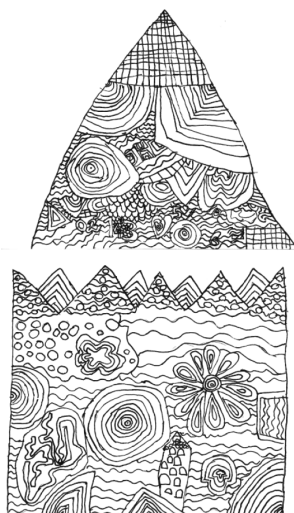
Érdeemes A/5 méretre vágott műszaki rajzlapot használni, mert az A/4 túl nagy felületnek bizonyult a rajzolás-hoz és a színezéshez egyaránt. Az A/4-es lapok pontos felezését először csak néhány önkéntes vállalta – miért is csináltam volna én? –, de egyre többen próbálkoztak sikerrel, amikor nem volt türelmük kivárni, hogy nekik is jusson végre egy. Elegendő volt egy nagyobb méretű olló felajánlásával segíteni a gyerekek munkáját.

A normál vastagságú lap könnyen gyűrődik, szakad a radírozástól, ezért ajánlom a műszaki rajzlap használatát. Igyekeztem rávenni a gyerekeket tervek-vázlatok készítésére, amihez írólapot kaptak.

Mielőtt nekiláttak a munkának, közösen végig gondoltunk néhány dolgot. Rájöttek, hogy mire érdemes figyelniük annak érdekében, hogy jól sokszorosítható legyen a rajzuk. Megfogalmazták, hogy először csak nagyon halványan érdemes meghúzni a vonalakat, mert így lehet nyom nélkül javítani. Amikor elkészült a végleges rajz, akkor kell megerősíteni, akár egy vékony, fekete tűfilccel vagy zselés tollal az egész, mert különben nem látszik a másolaton minden.



Rutkai Viktor 2. osztály



Szily Fanni 2. osztály

Azt is végig gondoltam a gyerekekkel, hogy szerintük mitől függ, hogy melyik színező lesz majd a legnépszerűbb, milyen típusúakat választanak majd sokan. Megfogalmazódott, hogy nem érdemes másolni egymást, mert az egyediség előnyt jelenthet.

Arra is rájöttünk, hogy nem mindegy, hogy milyen méretű területeket kínálunk fel színezésre: a túl nagyokat unalmas színezni, a túl kicsiknél pedig nehéz vonalakon belül maradni,

és kiszínezve nem is lesznek olyan látványosak. Fontos, hogy minden területet pontosan kerítsünk körül, vonaltól vonalig zárjuk be az alakzatokat.

Persze, hiába beszéltünk meg sok mindent, volt, aki hamar beleszaladt egy-egy hibába, ilyenkor viszont az esetek többségében már ő maga látta be, hogy talán mégis érdemes megfogadni a jó tanácsokat.

Ahogy a jól sikerült művek száma szaporodott, úgy gyűltek az ötletek a „hasznosításra” is: „Csináljunk belőle könyvet!” „De kapcsolj, hogy könnyen lehessen másolni...” „Én anyja születésnapjára ilyet készítek ajándékba. Mindenféle virág lesz rajta, mert anyja imádja a virágokat...” „Én apának autót rajzolok, de egyet ki is színezek, mert ő nem nagyon szokott színezni...” Nemsokára jönnek az ovisok látogatásba, adjunk nekik ilyet ajándékba!”

Ha kifestős kalandunk csak a vizuális képességek és a finommotorika fejlődését szolgálta volna, már akkor sem volt felesleges. De olyasmivel is megajándé-

kozt bennünket, amiből sokkal több kellene az iskolában és azon túl is: az elmélyült „munka” élményével, s az önálló erőfeszítés megérdemelt gyümölcsével. Így, és csak így születhetett meg például Levi műve, azé a Levié, aki tavaly ilyenkor még azt hitte, hogy ő pálcikaembert sem tud rajzolni, nemhogy madarat...

Néhány rajz nyomtatható formátumban megtalálható honlapunk Olvasóink küldték gyűjteményében, a Titkos kert című dokumentumban. Érdeklődéssel várjuk az ön osztályában készült műveket is a tanito@sprintkido.hu címen, hadd tegyük közzé a legjobbakat a Tanítóban és a www.tanitonline.hu oldalon!



Pokó Levente 2. osztály

TANÍTÓ NLINE

**EGY HELYEN MINDEN,
ami a tanórákra való felkészülésünket segítheti!**

www.tanitonline.hu

FELADATBANK – KÖNYVTÁR – FILMTÁR

ONLINE SZAVAZÁS – mert az Ön véleménye is fontos

◆ **A félévi bizonyítványok az Ön iskolájában reális képet adnak a gyerekek teljesítményéről?**

- Igen.
- Nem, gyakori, hogy a valóságosnál jobb képet mutatnak.
- Nem, összességében a valóságosnál gyengébb teljesítményt tükröznek.

◆ **A szülők és gyerekek többsége a megfelelőnek tartott osztályzat vagy tudás megszerzését tartja fontosabbnak?**

- A tudást, mert tisztában vannak vele, hogy hosszú távon ennek van jelentősége.
- A jó osztályzat a lényeg, ha nincs mögötte teljesítmény, akkor is.
- Az osztályzatot.
- Nem tudom.

◆ **A puskázás mennyire jellemző a magyar iskolákban?**

- Nem jellemző.
- Előfordul, de ez természetes egy iskolában.
- Sajnos gyakori, pedig súlyos vétségnek számít.
- Bocsánatos bűnként kezeljük, ami hosszú távon, társadalmi szinten is súlyos károk okozója.

OLVASÓINK KÜLDTÉK

Ahol bárki számára lehetőséget biztosítunk – akár anonim módon is – ötleteinek, óra- és feladatterveinek közzétételére.

TANÍTÓ
tanito@sprintkiado.hu

**Legyen partnerünk Ön is
a közös nevezők
keresésében,
megfogalmazásában!**

Lájkoljon minket
Facebookon is:
[www.facebook.com/
tanitonline.hu](http://www.facebook.com/tanitonline.hu)

