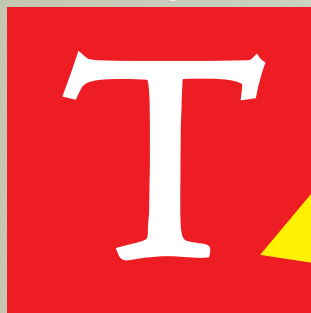


LV. ÉVFOLYAM

2017. ÁPRILIS • 4. szám

ÁRA: 630 Ft



TANÍTÓ

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT



IRÁNYTÚ (9.)

- *Tanulás és harmónia*
Készül az új NAT
Alapozás
- *mindenekelőtt*
Fegyelem és/vagy
szabadság?

A minősítő eljárásról
Olvasás és motiváció
Mérleghintás matek
Quizlet



TARTALOM

| | |
|--|----|
| ÜZENET A TANÍTÓKNAK – Dr. Lovász László, az MTA elnöke | 1 |
| Interjú Csépe Valériával az új Nemzeti Alaptanterv koncepciójáról | 1 |
| IRÁNYTŰ – Gyarmathy Éva: Tanulás és harmónia | 2 |
| Sósné Pintye Mária: Egész életre szóló alapozás | 5 |
| Korányi István: Nem csak magunk közt | 6 |
| Fejér Zsolt: Azt hiszem... – gondolatok a fegyelemről | 8 |
| Csillag Ferenc: Párhuzamos történetek | 9 |
| Csibi Enikő: Tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértőként szerzett tapasztalataim és tanácsaim | 12 |
| Demeter Katalin: Pszichológia a tanítási órán (7.) | 15 |
| Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl (4.) | 16 |
| Farkasházi Csilla: Órakezdő ötletek matematikából (4.) | 20 |
| C. Neményi Eszter: Számrendszeres gondolkodás (2.) | 23 |
| Andóné Nagy Katalin–Cserbáné Dömse Mónika–Ruzsa Ágnes: Felköltöztünk az internetre (7.) .. | 27 |
| Fonyódi Gábor: Detektíviskola | 30 |
| D. Kenedli Eszter: Anyanyelvi figyelő | 31 |

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




2017. ÁPRILIS • 4. 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.; Csibi Enikő tanító, gyógypedagógus, tanfelügyeleti és pedagógus minősítési, köznevelési szakértő, Szolnok; Csillag Ferenc közoktatási szakértő, 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; Fonyódi Gábor tanító, Bp.; Dr. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslektan szakpszichológus, MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Kutatóintézete; Korányi István tanító, ny. családgon-dozó, Győr; Dr. Lovász László egyetemi tanár, az MTA elnöke; Sósné Pintye Mária óraadó oktató, tanársegéd, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; Ruzsa Ágnes tanító, Kincskereső Iskola, Bp.

ÜZENET A TANÍTÓKNAK

Lovász László*, az MTA elnökének üzenete a tanítóknak



Milyen tanítót kívánnék a jövő nemzedékének? Egyéniségeket. Motivált, nemcsak az általuk tanított tárgyakat jól ismerő óraadókat, hanem olyan, a szó nemes értelmében vett pedagógusokat, akik képesek felkelteni a diákok érdeklődését az őket körülvevő világ iránt. Akiiket a társadalom anyagilag is megbecsül. Akiiktől bármikor lehet kérdezni. Akiik nemcsak arra kíváncsiak, hogyan tudják a gyerekek felmondani a tananyagot, hanem arra is, hogyan gondolkodznak. Akiikben van elég kezdeményezőkézség, hogy az iskolai órákon „elkalandozzanak” a könyvekben szereplő tananyagtól. Akiik elkötelezettek az ismeretek minél magasabb színvonalú átadása iránt. Akiik örömmel mennek be reggelente az iskolába. Akiiknek az alakját mindezekért még évtizedek múlva is hálásan idézik fel az egykori tanítványok.

* Matematikus, egyetemi tanár, 2014 óta a Magyar Tudományos Akadémia elnöke. Az algoritmikus gondolkodásmód elterjesztésének úttörője, az elméleti számítógép-tudomány egyik vezéralakja, szakterületéhez tartozik a kombinatorika és a gráfelmélet is. Kiemelkedő tudományos eredményeinek elismeréseként 1999-ben megkapta a matematikusok Nobel-díjának tartott Wolf-díjat, 2007-ben a Bolyai-díjat, 2010-ben pedig a japán Kiotó-díjat. A Nemzetközi Matematikai Unió elnöke. Az ELTE TTK Matematika Intézetének 2006 és 2011 között igazgatója, 2012-től az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia (National Academy of Sciences) tagja. (Forrás: www.elte.hu)



Interjú Csépe Valériával

az új Nemzeti Alaptanterv koncepciójáról

„A szakmának kell egyezsége jutnia az új nemzeti alaptantervről.”

Csépe Valéria pszichológusprofesszor, a köznevelés tartalmi megújításáért felelős miniszteri biztos tájékoztatója szerint a tartalmi fejlesztést előkészítő szakmai koncepció alapelvei kialakításra kerültek, s minden további munkát megelőzően ennek szakmai egyeztetése kezdődik meg. A miniszteri biztos által bemutatott koncepció többek között **az alapkészségek stabil kialakításának fontosságát emeli ki**. A hangsúly az olvasás, írás, számolás stabil és türelmes kialakításán, s a nevelési célok összhangján van.

Az előkészített koncepcióra építendő nemzeti alaptanterv radikálisan új szemléletű lenne. A miniszteri biztos lapunknak adott interjúja szerint a gyermek, a tanuló állna az új Nat középpontjában, és **tartalma igazodna a megváltozott környezethez**. A radikális kifejezést ezért az „alapos, gyökeres és mélyreható” értelmében használják, s nem az ezt a jelentést egyre jobban kiszorító köznyelvi – „szélsőséges” – jelentéssel.

Az új Nat azért alapos, mert mindent a tanulókra, valamint a tanulás és tanítás folyamatára vonatkozó **kor-**

szerű szakmai (pedagógia gyakorlat, tudományos bizonyítás) ismeretekre kell alapozni.

Gyökeres, mert **szakít a tények, adatok, definíciók** (köznyelven lexikális ismeretek) **túlsúlyát alkalmazó**, s a tanulói teljesítményben főként ezt elismerő tartalmi rendszerrel. A cél nem lehet ezen ismeretek halmazának összefüggések nélküli ismerete, mint ahogy most sem az, csak éppen a gyakorlat azt mutatja, hogy ezt könnyebb megvalósítani.

A mélyreható változás értelmében az új alaptanterv – a korszerű alaptantervek mind ilyenek – a valódi, alkalmazható tudás megszerzésének, **a tanulás tanulásának** és tanításának folyamatát, szakaszainak egymásra épülését és illeszkedését határozná meg. Ebben talán a leglényegesebb a lexikális ismereteknek, **az összefüggések megértésén át kialakított tudásnak, s az alkalmazást biztosító készségeknek az egyensúlya**. Az új szemléletű alaptantervnek, az erre épülő tantervi ajánlásoknak, a helyi tanterveknek és az erre épülő pedagógiai programoknak együtt kell megalapoznia az önálló szakmai munkát. „Az

ismeretek, a tudás és készségek szervezési kategóriái a műveltségterületek, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének tantárgyak, s ne a tanóra lenne a pedagógusi munka meghatározó, bár nem kizárólagos terepe” – mondta a miniszteri biztos. Ma az élethosszig tartó tanulásra való felkészítéshez tanulni kell megtanítani a gyerekeket – emelte ki. Ezért **nem a tananyag mechanikus csökkentése a megoldás, hanem a megfelelő terhelést szem előtt tartó, a helyes arányokat meghatározó tartalom, műveltségterület, évfolyam és életkor alapján rendszerbe szervezve** – fejtette ki.

Egyelőre a koncepció egyeztetése kezdődik meg, a részleteknél még nem tartanak – mondta arra a kérdésre, hogy elképzelhető-e tantárgyak eltörlése.

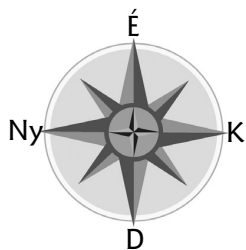
„Olyan Natot szeretnénk, amely mindazt követi, amit másoktól, azaz a fejlett oktatási rendszerű országoktól érdemes

tanulni, és amelyek a saját tradícióinkat, hagyományainkat és lehetőségeinket is figyelembe veszi.”

Versenyképes iskolát szeretnének, amely olyan tanulókat bocsát ki, akik alkalmazkodni tudnak, és olyan nemzeti alaptantervet szeretnének, amely követi azt, hogy az iskola, az oktatási rendszer egy dinamikusan változó organizmus – ismertette Csépe Valéria.

A miniszteri biztos jelezte: konszenzuspárti, **a szakmának kell egyezsége jutnia** az új nemzeti alaptantervről, a magyar köznevelési rendszer alapdokumentumáról. Ennek nem könnyű útját Csépe Valéria jól látja, amikor azt mondja: „Látom a támogatást, értem és érzem az ellenállást. Minden szakmai vitának állók elébe.”

Forrás: www.kormany.hu



IRÁNYTŰ



Gyarmathy Éva¹

Tanulás és harmónia

A szellemi hatékonyságot elsősorban nem az intelligencia határozza meg, hanem a szellemi megküzdésre irányuló motiváció, ami kicsi gyerekkorban alapozható meg azzal, hogy a kisgyerekek **kognitív képességeinek megfelelően tevékenykedhet és sikereket érhet el** ezáltal.

Amit sokat csinál az ember, abban jó lesz, amiben jó, azt szívesen teszi, és ezáltal még jobb lesz, és így tovább, visz az angyali kör előre. A kisgyerekek tanításában a **legfontosabb cél, hogy megszeressék a tanulást**, utána már minden könnyebben megy majd. Ehhez egyrészt a **most jellemző lassabb idegrendszeri éréshez, másrészt a sokféle fejlődéshez igazodó tanításra van szükség.**

■ Az idegrendszer érettsége

Az idegrendszer érettsége, állapota és működésének módja határozza meg, hogy milyen könnyen, és egyálta-

lán meg tud-e tanulni egy gyerek jól olvasni, szépen és helyesen írni, számolni. Ezek sem az értelmi képességektől függő készségterületek. Ezért is függetlenek az intelligenciától az olyan eltérések, mint a diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia.

Ahhoz, hogy minél kevesebb gyereknek legyen gond az iskolai készségek elsajátítása, **csak erre érett idegrendszerrel szabadna elkezdni** a tanításukat. Akkor van hatékony információfeldolgozó rendszer birtokában a gyermek, **amikor a legfontosabb rész-képességek**, a mozgás-észlelés összhangja, a két agyfélteke közötti kapcsolat, az irányító és automatizáló folyamatok **működése felépült.**

Az iskolai készségekhez szükséges összes rész-képesség **nyolcéves korig fejlődik**, de nagyon nagy eltérések lehetnek. Van, aki már háromévesen tökéletes kisdíák képességekkel rendelkezik, de vannak, akiknél hosszabb ideig tart az érés. A belső adottságtól, valamint a környezeti hatásoktól függ a fejlődés.

A tanulási zavarok gyakoribbá válását egyértelműen a külső hatásoknak a korábbtól való jelentős eltérése okozza. A kisgyerekek több, a tudást és intelligenci-

¹ Dr. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslelektan szakpszichológus, MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Kutatóintézete.

ciát fejlesztő ingerhez juthatnak, viszont **jelentősen kevesebb az idegrendszer érését támogató szenzomotoros aktivitás.** Így bár több lett a nagyon okos és intellektuálisan kiemelkedő fejlődést mutató kisgyerek, ugyanannyival több lett a tanulási zavarokkal küzdő kisdíák is.

Az óvoda és az iskola feladata is meg kell, hogy változzon, hogy alkalmazkodni tudjon a kultúra változásához. Fel kell készülni az egyenetlen fejlődésű kisgyerekekre, sőt, az egymástól is nagyon eltérő kisgyerekekre.

■ Tanítással elért tanulási zavar

Az idegrendszer fejlődése 8–9 éves korig rendkívül erőteljes, és ekkor fejleszthető a legjobban, de nem ekkor tanítható a legjobban. Tanulásra készen majd ezután lesz, vagyis nagyjából a 3. osztályban lehet először a módszeres tanulásra számítani. **Minden szisztematikus tanulás, amit ennél korábban akar az oktatás rányomni a gyerekekre, sokszorosan visszaüt.** Éretlen idegrendszerrel nem szabad megkezdeni az olvasás, írás és számolás tanítását, viszont az ezekre való felkészítésre nagy szükség van.

A tanulási zavarok arányának növekedését az okozza, hogy a gyerekeknek a fejükben még nem létező idegrendszeri funkciókat kell megmozgatniuk azoknak a bonyolult készségeknek az elsajátításához, amelyet az iskola elvár.

Mindig voltak olyan gyerekek, akik függetlenül értelmi képességeiktől, a részképességek terén lassan fejlődtek. Az idegrendszeri érés módja és sebessége jelentős egyéni eltéréseket mutat. Még a maximálisan ingerben gazdag környezet sem segít, ha ez az érés nagyon eltér a szokásostól. Ilyen esetben akár egész életen át megmaradnak a részképességbeli gyengeségek. Az ilyen atipikus fejlődés ritka probléma, és a korai fejlesztés és utána a megfelelő tanítási módszerek jelentősen csökkentik a zavarok súlyosságát, de a környezeti hatások megnövelték az atipikus fejlődést mutató gyerekek arányát.

Az egyéni eltérések nagy spektrumon mozognak, és most a szenzomotorosan hiányos környezetben lassabban fejlődnek azok, akiknek az idegrendszere az átlagosnál kicsit is több megerősítő ingert kíván. **Így míg korábban a gyerekek nagyobb része érett idegrendszerrel került iskolába, most ez már nem így van, és ezt figyelembe kell venni a tanítás megtervezésénél².**

Ha hiányoznak a szükséges idegrendszeri működések az iskolai készségek tanulásához, a kisgyerek agya más területekkel oldja meg a feladatot. Ezáltal nem a megfelelő

² Gyarmathy Éva és Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja, Iskolakultúra, 43–53. Elérhető a www.tanintonline.hu oldalról is: Könyvtár > Kutatás és elmélet > Tanulás, képességfejlesztés

| Kód - Terület | 2007 | 2010 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Országos átlag | 2,89% | 3,83% | 4,45% | 4,72% | 4,90% | 5,15% |
| 1 Budapest | 3,70% | 4,03% | 4,00% | 4,30% | 4,35% | 4,63% |
| 2 Baranya megye | 3,08% | 3,82% | 4,18% | 4,46% | 4,60% | 5,09% |
| 3 Bács-Kiskun megye | 1,40% | 4,40% | 5,77% | 6,26% | 6,68% | 6,88% |
| 4 Békés megye | 2,72% | 4,62% | 6,06% | 6,62% | 7,19% | 7,43% |
| 5 Borsod-Abaúj-Zemplén megye | 2,49% | 3,80% | 4,71% | 5,03% | 4,95% | 4,88% |
| 6 Csongrád megye | 1,45% | 2,38% | 3,13% | 3,62% | 4,50% | 4,87% |
| 7 Fejér megye | 3,75% | 5,39% | 6,01% | 6,21% | 6,53% | 6,67% |
| 8 Győr-Moson-Sopron megye | 1,88% | 1,16% | 1,35% | 1,45% | 2,06% | 2,59% |
| 9 Hajdú-Bihar megye | 3,78% | 3,01% | 3,83% | 3,81% | 4,43% | 5,04% |
| 10 Heves megye | 1,19% | 2,52% | 3,73% | 4,23% | 4,71% | 5,30% |
| 11 Komárom-Esztergom megye | 3,20% | 4,19% | 5,23% | 5,94% | 5,74% | 6,59% |
| 12 Nógrád megye | 2,44% | 3,88% | 3,55% | 3,81% | 4,10% | 4,42% |
| 13 Pest megye | 3,87% | 4,52% | 5,13% | 5,35% | 5,24% | 5,37% |
| 14 Somogy megye | 4,41% | 6,89% | 8,00% | 8,07% | 8,33% | 8,77% |
| 15 Szabolcs-Szatmár-Bereg megye | 1,76% | 1,85% | 2,25% | 2,39% | 2,28% | 2,43% |
| 16 Jász-Nagykun-Szolnok megye | 1,13% | 4,65% | 5,84% | 5,68% | 5,99% | 5,91% |
| 17 Tolna megye | 5,08% | 5,76% | 7,53% | 7,62% | 7,66% | 7,56% |
| 18 Vas megye | 1,81% | 3,27% | 3,71% | 3,83% | 3,57% | 3,62% |
| 19 Veszprém megye | 3,92% | 4,05% | 4,82% | 5,15% | 5,32% | 5,26% |
| 20 Zala megye | 2,03% | 3,39% | 3,89% | 4,36% | 4,78% | 4,76% |

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők számának és gyermekek, tanulók számának százalékos aránya, annak változása 2007–2015 között. Forrás: <http://edumap.ofi.hu>

idegrendszeri folyamatok erősödnek meg, és mire megérnének a szükséges területek, már jelentős pusztítást okozott a korai kezdés az agyban. Ezzel máris megalapozta a tanítás a tanulási zavarokat.

Ha a szenzomotoros tevékenységekkel fejlesztené a szükséges részképességeket az iskola, akkor nem termelne annyi neurológiai alapú teljesítményzavart.

A legnagyobb pusztítás azonban nem is az, amit a részképességek összezavarásával okoz a korai tanítás. Sokkal nagyobb baj, hogy a kisgyerek számára a tanulás, az írás, olvasás és számolás szorongást okozó tevékenységgé válik, és önmagáról azt a képet alakítja ki, hogy a tanulás nem neki való. Egy olyan világban, ahol a tanulás létforma, a tanulás képessége és szeretete létkérdés.

■ Harmonikus idegrendszer – könnyű tanulás

A természetes kultúrákban számos tevékenység az idegrendszer pontos és harmonikus működésének kifejlesztésére és fenntartására szolgál. Ilyenek a **mozgás, művészet, stratégiai játékok**. Ezek a tevékenységek azonban eltűntek a mai mindennapokból. Helyükbe terápiák léptek, pedig sok lehetőség van a mindennapi tevékenységekben növelni az idegrendszer szervezethez.

Az iskolai készségek elsajátításához a szenzomotoros fejlesztés segíti a gyerekeket. Legalább három területen kell napi fejlesztés:

Egyensúlyrendszer: A mozgás és észlelés összerendezésében meghatározó, szervező rendszer. A gyerekek nem véletlenül szeretik a hintázást, forgatást és forgást, később a gördeszkázást és biciklizést. Az óvodában, iskolában, de otthon is jó, ha mindig elérhető hinta, hágcsó vagy akár egy egyszerű mászókötel, amin lógáznak a gyerekek. **A szabad tánc, ugrókötelezés, ugróiskola, mind többet ér, mint tölni a könyv felett és szenvedni.**

Ritmustartás: Általános megalapozó, az idegrendszer alkalmazkodása, a sortartás, iránytartás, a szemmozgás irányítása, az automatizmusok kialakítása által. **A ringatás, a ritmikus versek, mondókák, énekek és ritmusjátékok, ritmushangszerek kiváló fejlesztőeszközök, és megint a tánc is itt van, mint fejlesztőmozgás.**

Az ujjtudatosság: Az ujjak a vizuális viszonyok leképezésében jelentős szerepet játszanak, így érthető, hogy az ujjtudatosság az olvasási képesség megalapozásához elengedhetetlen. **A hajtogatás, bábjátékok, ujjas árnyjátékok, az ujjakkal végzett mozdulatokhoz kötött versikék például kiváló fejlesztést jelentenek.** Ez utóbbihoz jól használható gyűjtemény például Rosta Katalin és munkatársainak: „Hüvelykujjam almafa” című könyve.

Ez a három hangsúlyos terület, amelyet mindenképpen fejleszteni kell ahhoz, hogy az idegrendszer érése támogatást kapjon. Még jobb azonban, ha 3–8 éves korban folyamatos a tudatos fejlesztés.

■ Tervezett fejlesztés

Az óvodában már a kiscsoportban el lehet kezdeni a testséma, téri orientáció és az egyensúlyrendszer fejlesztését. Az intenzív mozgásfejlesztést érdemes legalább nyolcéves korig fenntartani, de a mozgás, sport, tánc továbbra is az idegrendszer harmóniáját erősítheti.

A 4–5 éves gyerekeknek a **látást, hallást és tapintást** érintő észlelési feladatokkal egészül ki a fejlesztés, és ez is folyamatos lehet ezután. A művészetek bármely területe alkalmas fejlesztésre, és a tanulás megalapozására, tehát **nyolcéves kor után ezek továbbra is a mindennapi tevékenységek részét kell, hogy alkossák.**

A hatéveseknek már a téri, idői és nyelvi szekvenciákat használó játékok is adhatók a mozgás és észlelésfejlesztés mellett. **A táblás és kártyás stratégiai játékok és a robotika** is hasonló területeken fejleszt, és nyolcéves kor után is rendkívül sokat jelent az idegrendszeri fejlődés számára a hatásuk. Például Polgár Judit Sakkpalota módszerével való tanítással megelőzhető sok tanulási zavar.

A fentiek szerint csoportosított játékok és feladatok elérhetők a *Bukfenc* című fejlesztőanyagban³.

■ Öndifferenciálás választással

A fejlődéshez tevékenységre van szükség, és ez a tevékenység akkor érhető el, ha a gyerekek sikeresnek érzik magukat, és szívesen vállalják a kihívásokat.

Ahhoz viszont, hogy a gyerekeket sikerben tartsa a tanítás, igen sokféle képességhez kell igazodnia. **Az egyénre szabott tanulás nem oldható meg a régi szemléletben a régi módszerekkel.**

Az információs tér megnyílásával, az elérhető ingerek sokféleségével a gyerekek fejlődése is sokfélebb lett. Leginkább ebben különböznek a néhány évtizeddel ezelőtti kisgyerekektől.

A nagyon sokféle gyerek tanításához nem a gyerekeket, hanem a tananyagot kell differenciálni. **Különböző szintű és eltérő képességeket kívánó feladatokat érdemes felkínálni**, anélkül, hogy címkézné a tanító, hogy melyik feladat milyen nehéz, vagy kinek való. A gyerekek a választásaikkal nagyon pontosan jelzik, hogy mi az, amit tudnak, és mi az, amit kerülnék, tehát nem tudnak. Így nem a tanítónak kell eldöntenie, melyik gyereknek milyen feladat jár, hanem a gyerekek önmagukat sorolják be.

A 21. századi oktatás elsősorban nem a technikai eszközökről szól. Sokkal inkább a sokféleség kezeléséről, vagyis az egyénre szabott tanításról. Ehhez pedig inkább a tanításszervezés, mint a közvetlen tanítás segít hozzá.

A tanítónak **sokkal nagyobb előzetes felkészülésre van szüksége**, hogy a tanulás különböző formáit – páros, kiscsoportos, egyéni – tanulást megtervezze, a különböző feladatokat előkészítse. Viszont a tanítás során sokkal kevesebb feladata van, hiszen nem ő kell, hogy aktív legyen, hanem a gyerekek. **Amikor pedig a gyerekek képességeiknek megfelelően tevékenykedhetnek, akkor fejlődnek, és a viselkedésproblémák is jelentősen csökkennek.**

³ Elérhető a www.tanitonline.hu oldalról is: Feladatbank > Tanulási képességek fejlesztése

Sósné Pintye Mária

Egész életre szóló alapozás (részlet)¹



*„Hatalmunkba csak az az ismeret kerül,
amit mozgáshoz kötöttünk, és ezzel
izomzatunkba költöttünk.” (Dienes Valéria)*

A tanítóknak a korábbinál nagyobb felelősségük van abban, hogy az olvasás-, írás-, számolástanítás előkészítésében a kognitív funkciók fejlesztése mellett széles körű készségfejlesztő alapozást végezzenek. A cél egy viszonylag kiegyenlített képességstruktúra kialakítása, mely az egész iskoláskor folyamán belső tartalékot jelent a gyermek számára ahhoz, hogy esetleges tanulási nehézségeit legyőzze.

Az alcímként is helytálló idézet hűen tükrözi azt a fejlődési utat, melyet a tanuláshoz szükséges alapkészségek fejlődésében a kisgyerek születésétől az iskolaérettségig megtesz. Ez az időszak – melyet az egész életre szóló alapozásnak tekinthetünk – igen nagy jelentőségű a gyerek egész további élete szempontjából. Nincs még egy olyan életszakasz, ahol ilyen nagyarányú változások következnek be. Az idegrendszer fejlődésében először a tipikusan emberi, majd a családból öröklött, egyéni képességek bontakoznak ki. Az előbbiek fejlődésében sorra jelennek meg az alapmozgások (fordulás, kúszás, mászás, járás stb.), a manipuláció, a beszéd, majd az elemi szociális képességek. Ekkor éli át magát először a kisgyermek önálló individuumként saját testi mivoltában (éntudat megjelenése), melynek következménye például a dackorszak is. Így, lépésről lépésre szerzi meg, gyakorolja azokat az alapkészségeket, melyeket később mint „eszközöket” a tanulás közben használ. Hosszú gyakorlási idő (a kognitív pedagógia úgy fogalmaz: a tapasztalatok kumulálódása, optimalizáció) szükséges ahhoz, hogy pl. a tapintás, a nagymozgások, az egyensúly, a szemmozgások, a finommotorika fejlődése eljusson arra a szintre, amelyen már nem igényel minden pillanatban tudatos irányítást, hanem szinte önmagától, automatikusan működik, így hagyva helyet a tudatban a kognitív tanulás számára. Az iskolába lépés kezdetén **természetesnek vesszük, hogy a gyerekek birtokában vannak mindennek.** A kutatási eredmények és a tanítói tapasztalat egyaránt azt mutatja, hogy mire a gyermek szeptemberben az első osztályba lép, az első hét év fejlődési folyamatai gyakran még nem záródtak le. Ennek okait a gyermek egyéni adottságainak

és nevelési környezetének összefüggésében kell keresnünk. Ha ezek harmóniában állnak egymással, a fejlődés többé-kevésbé kiegyenlített (harmonikus) lesz. **Minél kevésbé veszi figyelembe (esetleg rosszul értékeli) a nevelési környezet a gyermek adottságaiból adódó szükségleteit, annál egyoldalúbb, diszharmonikusabb fejlődésmentet látunk.** Ebből a nézőpontból az érési késést, illetve a sietséget mutató gyerekekre egyaránt figyelmet kell fordítanunk. Ugyanis minden képesség fejlődésének van egy érzékeny korszaka, amelyben a korábban elért fejlődési szakaszokra épülve a képesség gyakorlására éretté válik az idegrendszer. Ez azt jelenti, hogy a gyermek képessé válik arra, hogy gyakorolja az adott mozgásformát, az adott érzékelési csatornát. Ha ebben az időszakban nem kap elég gyakorlási lehetőséget a képesség, az idegrendszer nem kap kellő megerősítést a gyakorlás által, a képesség elvész vagy hiányosan alakul ki (hiába vált képessé a gyerek arra, hogy a képesség megszülessen – gyakorlás nélkül nem születik meg, nem válik képességgé). Így a nevelő környezetnek lényeges szerepe van abban, hogy mire teremt több lehetőséget a gyermeknek. Ha rosszul értékeli a gyermek szükségleteit egy adott fejlődési periódusban, másnak a fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, akkor a képességstruktúrában hiány keletkezik. A hiány nem egyszerűen az adott képesség fejletlenségét jelenti, hanem a képességstruktúrában arra épülő további lehetőségek beszűkülését is. Például ha a gyermek óvodáskorában túl sok, mozgásos ismeretszerzés nélküli intellektuális fejlesztést, a kognitív funkciók erőteljes edzését kapta, és háttérbe szorult például a szabad mozgás, így az egyensúly, a tárgyakkal való manipuláció, voltaképpen az, hogy a körülötte lévő világot mozgás által figyelje meg és értelmezze, akkor az egyik oldalról bejövő ingeráradat elnyomja a másik, amúgy is kevés ingerrel ellátott terület működését. Az idegrendszer csak bizonyos mennyiségű információt képes egyszerre feldol-

¹ A teljes írás elérhető a www.tanitonline.hu oldalon: Feladatbank › Tanítói kézikönyv › 34–49. oldal.

gozni. A folyton ingerelt csatornákon beáramló ingerek válnak számára szokássá, esetleg sikerélménnyé, a mozgás pedig, mivel keveset gyakorlódott, egy idő után inkább kudarcá. Ha ehhez még gyenge egyéni adottságok is járulnak, nagy esély van például egy későbbi viselkedészavar kialakulására, hiszen a gyerek, bár az intellektuális fejlődésben előreszaladt, de rossz egyensúlya miatt gondot okoz számára a padban/széken ülni, nem képes mozgását irányítani, mindennek nekimegy vagy pl. gyenge finommotoriuma miatt kínlódik az írott betűk megformálásával is, nemhogy a betűkapcsolással.

Az iskolakezdekéskor a kapu még nyitva áll. Az első, sőt még a második osztályban is, a tanítónak lehetősége van arra, hogy az addigi (esetleg le sem zárult) fejlődési szakasz hiányos fejlődését kiegyenlítse. **Ha ismeri a 0–7 éves kor között lezajló fejlődés összefüggéseit, jelentőségét a tanulási képességek alakulásában, az alapozó modulokat² a tanítási gyakorlatba építve, kellő időt biztosítva, a gyerekek nagy részénél kiküszöbölheti az első hétéves fejlődésben elszenvedett hátrányokat, és ezzel megelőzheti a valódi tanulási zavar kialakulását.** Korunk nem kedvez a harmonikus kisgyermekkorai fejlődésnek. Egyes kutatók egyenesen a gyerekkor elsorvadásáról beszélnek. Az intellektus és az információ jelentőségének túlhangsúlyozása, a családok mozgásszegény életmódja, az időhiány, a helytelen táplálkozás stb. gyak-

ran még az egyébként átlagos képességű gyerekeknel is hiányosságokat okoznak a mozgáskoordinációban, a tapintásban, testérzékelésben, az egyensúly-érzékelésben, illetve a tanulás alapját jelentő más képességekben. Így azok a gyerekek is veszélyeztetetté válhatnak, akik csekély adottságbeli gyengeséggel rendelkeznek, hiszen nincs lehetőségük a kompenzáló gyakorlásra. Azok pedig, akik öröklött vagy szerzett részképesség-zavarokkal küzdenek, normál intellektusuk ellenére nagy hátrányba kerülnek.

Forrás: Tanítói kézikönyv – a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaalapú tanításához, Sulimova Kht. 2006.



² Ön tudta, hogy a www.tanitonline.hu oldal Feladatbankjában részletes módszertani leírások és az értelmezést segítő videóillusztrációk találhatók az alapozó gyakorlatok tanórai alkalmazásához? A kompetenciaalapú programcsomag részeként kidolgozott segédanyag újszerűsége abban áll, hogy gyógypedagógiai képzettség nélkül, a tanítók számára teszi lehetővé az alap-

képességek fejlődésének szakszerű támogatását.

Napi felkészüléséhez használja a www.tanitonline.hu oldalt!



Korányi István

Nem csak magunk közt

– Szabó Zsuzsával, a SZE Apáczai Csere János Kar intézeti munkatársával beszélgettem

– Kedves Zsuzsa! Mielőtt belevágnánk a telefonon egyeztetett témánkba – ahogyan megbeszéltük, az iskolaérettség problémáját járjuk körbe –, el kell mondanom, hogy a Tanító szakfolyóirat internetes felületén (www.tanitonline.hu) rendre szavazásra bocsátunk a tanítói munkát meghatározó kérdéseket. Többek között azt is megkérdeztük, hogyan érzékelik a tanítók az iskolaéretlen gyermekek számának alakulását, csökkent, nem változott, növekedett. A válaszadók 84%-a jelölte meg a „növekedett” választ. Ez – függetlenül attól, hogy van-e valós alapja ennek a véleménynek, vagy esetleg túlzó, hamis érzeten alapul – nagyon magas arány, így mindenképp indokolt a téma részletesebb megismerése. Kérem, hogy vegyék sorra azokat a kritériumokat, amelyek meghatározóak az iskolaérettséget, illetve -éretlenséget.

– Nem fontosságai sorrendben elsőknek, ami vizsgálat nélkül is érzékelhető, a **szomatikus fejlettség**: testmagasság, testsúly, fogváltás stb.

– Mi a küszöbérték?

– A háziorvosok, védőnők kísérik figyelemmel a gyerekek fejlődését és jelzik, ha valami fejlődési rendellenesség

vagy elmaradás van. A védőnők már túlvannak a szakmai továbbképzésen, mely megalapozza a jelzési kompetenciájukat. Szakmailag eddig is kompetensek voltak, hisz az alapképzésük része, de 2017. január 1-jétől jelzési kötelezettségük van. Centire, grammra pontos határértéket nehéz mondani, a gyermekek fejlődése nem egyforma. A testsúly esetében a 16 kg az elfogadott. Nem lenne jó, ha nehezebb lenne az iskolatáska, mint a gyerek. A szomatikus körbe tartoznak a tartós betegségek. Itt szintén a háziorvosi hálózatnak van szerepe – ebbe beleérttem a szűrést is.

A következő az **általános tájékozottság**: a személyére, családra, környezetre vonatkozó ismeretek. Például szülők foglalkozása, a környezetre vonatkozóan, hol lakik, ha kimegy az utcára, hogyan közlekedik.

További fontos kritérium a **beszéd**. A hangképzési hiába – ha több hangra kiterjedő, már lehet iskolaéretlenség. Ide tartozik a **beszédeértés**, illetve a beszédeértési zavarok vizsgálata.

– Itt egy nagyon fontos kérdéssről van szó. Arra gondolok, hogy vannak gyerekek, akik olyan szociokulturális környe-

zetből jönnek, ahol nem találkoznak sok olyan fogalommal, melyekkel először az iskolában van dolguk. Ez komoly hátrány, de nem értelmi fejlődési lemaradás. Az iskolaérettség szempontjából megkülönböztethető-e ez a fajta lemaradás a beszédértés más fajtáitól?

– Dr. Gósy Mária¹ nyelvész foglalkozik többek között ezzel a problémával. Ő azt mondja, hogy felgyorsult a beszéd a múlt század elejére jellemző beszédtempóhoz képest. Nyilván, az életritmusunkkal együtt – ez minden közegre igaz, az óvodára, az iskolára és az otthonra is. Gyorsan beszél a szülő, gyorsan beszél az óvónő, a dajka, a tanítónő, és ezért sem értik a gyerekek a beszédet. És itt vannak a sztereotip kérdések: Mit ettél az óvodában? Nincs beszélő környezet. (Gósy Mária: Beszéd és óvoda Nikol Kkt, 2002.)

Már óvodáskorban ki tudjuk szűrni a beszédzavarral küzdő gyerekeket. A logopédusok végzik az óvodákban ezeket a szűréseket a megfelelő vizsgálatokkal. Ilyen vizsgálat a „Szól-e” vizsgálati módszer. Be akarták kötelező jelleggel vezetni, de eddig erre nem került sor. Amit még elvégeznek a tanulási zavarok kiszűrésére, a diszlexia prevenció gyorsteszt, a „DPT”, MSSST.

A következő iskolaérettségi kritérium a **mozgásfelettség**, mozgáskoordináció vizsgálata, nagymozgás, finommotorika – delecto vizsgálat. (Delecto-módszer Családinet.hu)²

Vizsgáljuk a **szocializáció** szintjét. Mennyire tud beilleszkedni a közösségbe, mennyire tud együttműködni, kialakult-e a feladattudat, feladattartás. Az együttműködést a csoportban az óvodapedagógus meg tudja figyelni. A vizsgálatokon egyénileg figyeljük meg a gyerekeket. A szocializációhoz tartozik még, hogy mennyire választható le a szülőről a gyerek. Itt figyeljük meg a magatartást, viselkedést.

Megint egy külön vizsgálati terület a **figyelem**. Mennyire koncentrált, vagy szórt a figyelme. Tizenöt, húsz percig tudja ebben a korban összpontosítani a figyelmét a gyerek. Pont ezért vezetnek be most a „rövidebb” tanórát – de ezt egy jó tanító eddig is tudta, és alkalmazkodott ehhez.

Következő a **sám-, mennyiségfogalom**.

Ábrázoló készség fejlettsége (emberalak-ábrázolás, ábra másolása)

Térben való tájékozódás (alatt, felett, mellett stb.)

Lateralitás dominancia – kezesség (Rácz Katalin: Lateralitás alakulása az óvodában)

Gondolkodás (problémamegoldás, analógiás gondolkodás, kauzális, analitikus-szintetikus gondolkodás)

¹ Dr. Gósy Mária tanítóknak szóló javaslatait, gondolatait Iránytű című sorozatunk részeként, a TANÍTÓ 2016. októberi számában olvashatják. (A szerk.)

² „A mozgásfelettség szoros kapcsolatban áll az idegrendszer éréseivel, hiszen a gyermek mozgásának fejlődése egy-egy életszakaszban a központi idegrendszer egy-egy meghatározott területének irányítása alatt áll. Éppen ezért ha a mozgásfelettség bármelyik szakasza kimarad, vagy nem gyakorlódik be eléggé (pl. túl korán feláll, vagy jár a gyermek), akkor az ehhez kapcsolódó érzékelő és irányító központok sem fejlődnek megfelelően. Ez pedig tanulási és viselkedési problémákhoz vezethet.” (http://www.orommozgo.hu/delecto_mozgasterapia)

Emlékeztetvizsgálat (verbális, vizuális emlékezet)

– Mennyire egzakta ez a vizsgálatok? Kérdezhetem úgy is, mennyire megbízható, illetve mekkora a hibalehetőség, hogy egy iskolaéretlen gyereket beiskoláznak, vagy fordítva, egy iskolaéretlen gyereket visszatartanak az óvodába?

– Szerintem ezek az első fokú szűrővizsgálatok jók. Az óvónők is megfigyelik a gyerekeket. Elsődlegesen ők tudják kiszűrni az iskolaéretlen gyerekeket. Ők látják hosszabb időn keresztül a gyereket, és tudják figyelemmel kísérni a fejlődését. Az ő felelősségüket is ki kell emelni. Az iskolaérettségi szűrés része az óvodai programnak, első lépésben az óvoda, illetve az óvónő tesz javaslatot.

A kötelező óvodai foglalkozások megszüntek, ha akar, odaül a gyerek, ha akar nem, kezdeményezés van csak. Erre mondják, hogy több az iskolaéretlen gyerek, mert az óvoda nem készíti fel az iskolára a gyerekeket.

– Van még valami, amit nem érintettünk?

– Talán, hogy túl sokat vizsgáljuk a gyerekeket. Persze, ez csak az én véleményem. Szerintem jól működik a prevenció háló. Ezért nem értem, hogy miért ilyen magas az iskolaéretlen gyerekek száma. Minden gyerek készül az iskolára, szeretne iskolába menni, és ha valami történik, előfordul, hogy az első hónapban, enuresisre (éjszakai ágybavizelés – a szerk.), hasfájásra vagy fejfájásra panaszkodnak.

– A bepisülésről jut eszembe, az iskolaérettség körén belül nézik-e a gyerek agresszivitását, illetve szubmisszivitását?

– Nem. Ilyen esetekben a pedagógiai szakszolgálat segítségét kérhetik.

– Mit üzen a tanítóknak?

– Egy idézettel válaszolok: „Vond ki a rosszból a rosszat, és máris megtalálsz benne a jót” (Tatoisz)

– Köszönöm a beszélgetést.



Klasszikus és kortárs versek iskolásoknak!



Pályázatainkról, ingyenes oktatási segédanyagainkról tájékozódjon honlapunkon és hírleveleinkből!



Intézményeknek egész évben 4,0% kedvezmény választékunkból!

www.mora.hu



Fejér Zsolt

Azt hiszem... – gondolatok a fegyelemről

■ Prológus

Tizennyolc évesen, érettségivel a kezemben, egy szép augusztus végi napon teli izgalommal mentem életem első állásinterjújára egy újjalotai iskola igazgatójához. Miután mindent megbeszéltünk, s már épp indulni készültem volna, leendő főnököm mintegy mellékesen megkérdezte, hogy nincs-e kedvem bemenni a gyerekekhez. Azokhoz, akik még nyári szünetben is arra vannak kárhóztatva, hogy az iskolában töltsék szabadidejüket. Nem tudnám pontosan leírni az érzést, mely egy szempillantás alatt hatalmába kerített a nem várt felvetésre... de, persze, „volt kedvem”.

Amikor beléptem a napközis terembe és láttam, hogy egész kicsi, legfeljebb első osztályt végzett gyerektől a túlkoros kamaszokig milyen vegyes társaságot kell elvárásolnom, egyetlen dolgot tudtam biztosan: 5 percen belül el fog dőlni a sorsom. Nem pusztán az állásomé, hanem a hivatásomé.

Ebben olyannyira igazam volt, hogy a mai napig úgy gondolom, a mi pályánknak ez egy fontos jellemzője, amiről hajlamosak vagyunk megfeledkezni. Pedig épp annyira igaz ez ránk, pedagógusokra, mint a színészekre. Megtanulható sok minden, ami a szakmai alapot jelenti, de egyetlen dologgal lehet hatni a „katedrán” éppúgy, mint a színpadon: a személyiséggel. S hogy erre képes, alkalmas-e valaki, az bizony élesben 5 perc alatt kiderül.

A fegyelmezési kérdésekre ez különösen igaz. Felrolható sok minden, hogy mit nem szabad csinálni pedagógusként egy-egy konfliktushelyzetben, arra is megfogalmazhatunk javaslatokat, hogy bizonyos esetekben mit érdemes mondani a gyerekeknek... De tudnunk kell, hogy ez önmagában mit sem ér, ha elmarad a hatás. A hatás, amit csupasz szavak sosem fognak kiváltani.

■ Azt hiszem,

tényleg nem kéne állandóan sorakoztatni a gyerekeket. De valóban nincs rendjén, ha mindenkin átgázolva rohangásznak a folyosón.

Nem megyünk sokra azzal, ha a gyerekek csak a tanító jelenlétében képesek csendben tevékenykedni. Ha akkor sem, abból szintén nem sült ki sok jó.

A figyelem megköveteléseként hátrahagyott kézzel ültetni a gyerekeket: agyám. Figyelmesen végighallgatni egy mást: elsajátítandó képesség...

Azt hiszem,

– az iskolai rend és fegyelem fontossága mellett szót emelőkre sokan úgy tekintenek, mint az autoriter tanártípus megtestesítőire, akik az alattvalók nevelésének baj-

nokaiként a nyíltan, önállóan gondolkodó ifjúság felnevelésének kerékkötői;

– a gyermekközpontúság és szabadságra nevelés fontossága mellett érvelőkre sokan úgy tekintenek, mint az engedékeny tanártípus megtestesítőire, akik a „gyerekek éreznek jól magukat az iskolában” jelszóval hagyják, hogy a fegyelmeztetlenség vírusként terjedjen, és liberális mértékkel megfertőzze az egész magyar társadalmat.

Azt hiszem,

– az iskolai rend és fegyelem mellett kardoskodók közt sajnos tényleg vannak, akik számára a szófogadás és elfogadás azonos a fegyelemmel;

– a gyermekközpontúság és szabadságra nevelés mellett szót emelő közt sajnos tényleg vannak tehetetlen pedagógusok, akik egyszerűen azért nem vesznek tudomást a rendezavarókról, mert – Fehér-Wargha Ibolya szavaival élve – így akarják „megúszni a fegyelmezés kényes feladatát”.

Azt hiszem, nagy baj, hogy a közvélemény még mindig nem az igazi pedagógusokra figyel.

Ők nem arról ismerhetők fel, hogy a fegyelmet és szabadságot ellentétbe állítva törnek pálcát az egyik felett. Sokkal inkább arról – dolgozzanak akár állami, egyházi vagy alapítványi iskolában –, hogy:

– tevékenységközpontú, a konfliktusokat kulturáltan kezelő, a személyiség egészét célzó nevelést folytatnak;

– minden pedagógiai eszközzel azt segítik, hogy tanítványaikból érdeklődő, önállóan gondolkodó ifjú válják;

– a fenyegetésre épülő fegyelem kikényszerítése helyett sikerrel képesek önfegyelmre, valamint a jó osztályzat bármilyen áron való megszerzése helyett kitartó erőfeszítésre és elmélyült „munkára” készítetni tanítványaikat;

– meggyőződésük, hogy a cél sosem szentesítheti az eszközt – egy iskolában biztosan nem.

Változzon bármennyit is a világ, mindez együttesen csodákra képes bárhol, bármikor: legyen szó akár a legendás Fasori Gimnáziumról vagy bármely 21. századi iskoláról.

■ Epilógus

Az alábbi vélemény a *Mindenki* című film kommentjei közt fogalmazódott meg. „A befejezés egy nagyon negatív üzenetet közvetít: ne megbeszélj a problémáidat, hanem alázd meg a felnőttet, mert neked mindent szabad, nem kell engedelmeskedni, mert az engedelmség rossz. Ezért az amúgy színészileg és történetvezetésileg jó film teljesen lenullázza magát. Persze, hogy tetszik azon liberális gondolkodásúaknak, akik gyűlölnék minden rendet a világban, csak azt nem fogják fel, hogy rend és összjáték nélkül nincs sem kórus, sem normális és egészséges társadalom.” (Forrás: <http://hu.ign.com/mindenki/20096/review/kritika-mindenki>)

Felhasznált irodalom:

Fehér-Wargha Ibolya: Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés. Új pedagógiai szemle 53. évf. 9. sz. 2003. szeptember.

Nagy Mária–Várhegyi György: Az iskolai fegyelmi szabályozás, mint kutatási probléma. In Várhegyi György

(szerk.): Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992, 9.

A fegyelem kérdésével foglalkozó szakirodalom elérhető: www.tanitonline.hu > Könyvtár > Gyakorlat, módszertan > Fegyelem, fegyelmezés



Csillag Ferenc **Párhuzamos történetek**

A család, mint fészek

Az ember életének meghatározó színtere a család. Nem kell ezt hosszabban bizonygatnom. Mindannyian számtalan példát ismerünk. Több ezer év óta történetek rajzolóják fel a családok működését. Minden kornak megvan a maga ideálja. Gondoljuk csak végig az ókori görög családok működését, Spártát vagy Athént, az ott kialakult hagyományokat a gyerekek nevelését illetően, vagy a középkori családok helyzetét, működését hasonlítsuk össze a XX. század elején élő családokéval, s tekintsünk egy mai kisközösségre. S ha ezt a gondolatmenetet követjük, akkor azt is vizsgálhatjuk, hogyan éltek a városok lakói, vagy a falusiak, s azt se hagyjuk figyelmen kívül, milyen adottságokkal rendelkeztek a gazdag, illetve a szegény családok. Am azt is tudjuk, másként nevelték a lány- és másként a fiúgyermekeket. Tehát érdekes ez az összevetés. A családok többsége sokat tett, és ma is sokat tesz annak érdekében, hogy a gyerekek a lehető legjobb nevelést kapják. A szülők mintája így öröklődik generációról generációra.

A kisgyermek igen hamar találkozik azzal a kérdéssel: „mi leszel, ha nagy leszel?” – a kérdés kissé bárgyú, de azt feltétlenül jelzi, a felnőttek világa kíváncsi, s egyszerű beszélgetések során is hatni szeretne a gyermekek elképzeléseire. A befolyásolás szándéka azonban az említett esetenél lényegesen bonyolultabb, hiszen a minta, amit közvetít a közvetlen környezet, annak marandó nyoma van, azt viszi tovább a gyerek.

Ki ne ismerné Rousseau Emül, avagy a nevelésről című művét. Ott többek között ezt olvashatjuk: „Ha a gyermek előre látja szükségleteit, mielőtt még érezné, akkor értelme már nagyon előrehaladott. Kezdi ismerni az idő értékét. Ilyenkor fontos hozzá szoktatni, hogy hasznos dolgokra fordítsa, de olyanokra, melyeknek hasznos volta az ő életkorához illik, és megfelel a tehetségének.” – Ma is aktuálisak Rousseau gondolatai.

Mindent miért is írtam le? Azt utóbbi időben személyes tapasztalataim azt igazolják, hogy a családokban a gyermekek nevelése kisebb hangsúlyt kap. Amit látok, az nem általánosítható, de nem is egyedi. Az egyik család esetében az anyuka egyedül neveli a két iskolás gyermekét, munkát nem vállal, megpróbál a gyermektartási díjból és a tágabb család segítségével megélni, fenntartani önmagát és gyermekeit. A lakásba belépő vendég meglepődik azon

az alaprendetlenségen, ami fogadja. Gondozatlanság, ápolatlanság jellemző erre a környezetre. A ruhaneműk egy része éppúgy elől van, mint az újságok, mosatlan poharak stb. A gyerekek ide érkeznek haza, tőlük sem elvárás, hogy környezetüket rendben tartás. A folyamatosan üzemelő tévét senki nem nézi, de arra feltétlenül jó, hogy a családtagok beszélgetését akadályozza. Ezek után nem csoda, hogy az amúgy jó képességű gyerekek iskolai teljesítménye a közepes szinten, vagy még ott sem mozog.

A másik családban is két gyerek nevelkedik. A szülők nagyon elfoglaltak, napi 14–16 órát dolgoznak. A gyerekekre egy jó szándékú ifjú vigyáz, aki minden délután hazakíséri őket az iskolából, ha az idő engedi, akkor kimennek a parkba levegőzni, futkosni, játszani, más esetben hazamennek, s együtt a számítógép elé ülnek, játékprogramokkal foglalkoznak. A vacsoráztatás és a lefektetés is az ifjú feladata. Valamikor este 10 táján érkeznek haza a szülők, s távozik a felügyelő. Így a gyerekek csak reggelente találkoznak a szülőkkel, illetve a hétvégéket töltik együtt. Milyen mintát is kap a két fiú a családi életből? Talán azt, hogy a szerepek átruházhatók, vagy pénzért a szolgáltatás megvásárolható. Hamis mintát visznek tovább a felnőtt életükbe.

Mit is lehetne tenni? Minden bizonytalanságot a tanítók kijelentésének, kéréseinek, tanácsainak még ma is van súlya. Érdemes és kell a család meghatározó szerepéről, a család funkciójáról minden szereplőnek – szülőknek, gyerekeknek – szólni. Az együtt töltött órák hasznosságára, értékére kell a felnőtt világ figyelmét felhívni. A siker várhatóan nem marad el.

■ Felelősséggel egymásért

Oszi a minap töltötte be a tizedik évét, a család harmadik gyermeke. Két nővére van; tizenkét és tizennégy évesek. A család a főváros peremkerületében él, egy kertvárosi részen. A kert, a ház a szülői gondoskodást jól tükrözi. Mindenütt látszik a törődés. Az édesapa vállalkozó, sokat dolgozik, s ha végre otthon van, akkor sem ül le, nem pihen, hanem a kertet ápolja vagy a házban szerelget. Az édesanya a családi vállalkozásban dolgozik. Ő az, aki a szükséges könyveléseket végzi. Míg gyermekei az iskolában tanulnak, addig a munkáját ellátja, majd a hazatérés pillanatától kezdve minden idejét a gyerekeivel töl-

* Rousseau: Emül, avagy a nevelésről. Fordította Győry János, Bp., 1957.

ti. Ha kell, segít a tanulásban, szívesen kíséri el őket a különórákra. Az esti együttléteknek, nagy beszélgetéseknek alapfeltétele a frissen készített vacsora. Körbeüli a család az étkezőasztalt, s kezdődik a beszélgetés. Sok család szeretne ilyen ideális körülmények között élni.

A családi minta majdnem tökéletes!

A gyerekek mindent készen kapnak. A szülők a családi feladatokba nem vonják be a gyerekeket. Az anyuka akkor vásárol, ha a gyerekek távol vannak, akkor főz, süt, ha üres a lakás. Az édesapa soha nem hívja a kertgondozáskor, az apróbb szerelések esetén a gyerekeket segíteni. Évekkel ezelőtt még szerettek volna a gyerekek a ház körüli munkákba bekapcsolódni, de a szándékot is elhárította. A sok-sok elutasítás következtében ma már el sem tudnák azt képzelni, hogy lehet, vagy kell segíteni.

A jeges, hideg januári délelőttön baleset érte az anyukát. Autójával megcsúszott a jégpáncélon, irányíthatatlanná vált az autója. Nekiment egy lámpaoszlopnak, beszorult a kocsi. Ahhoz, hogy a mentők ellássák, a tűzoltók segítségére volt szükség. A baleset helyszínén hosszan dolgoztak a szakemberek, mire őt a közeli baleseti osztályra szállították. Innen kapott értesítést a férje, aki azonnal feleségéhez sietett. Az asszony kevés dologra emlékezett a baleset után. A kórházban ébredt fel. Gyenge volt, a sokk és a fájdalomcsillapítók eltompították. A férje biztató tekintete oldotta kétségbeesését. Az idő lassan telt, várni kellett a kezelőorvosra. Váratlanul szólalt meg az asszony: „*Hamarosan haza kell érnünk a gyerekeknek, s nincs otthon senki.*” – A férj megértette a felesége ki nem mondott óhaját, s már tárcsázta is legidősebb lányát, akinél mindig ott volt a mobil. A harmadik csöngetést követően Réka fel is vette a telefont. Az apa nyugodt hangon elmondta, hogy most mi a feladata a gyerekeknek. A balesetről keveset beszélt. Ígéretet tett arra, amilyen hamar csak lehet, hazamegy. „*A mami azt kéri, hogy gondoskodjatok magatokról, és szeressétek egymást! Hamarosan ti is láthatjátok őt.*” – A szülők megnyugodtak, a gyerekek pedig elkezdték első önálló napjukat az otthonukban.

Az apa este 7 óra körül érkezett haza. A lakásban csend, feszült várakozás fogadta. A gyerekek a közös asztalnál ültek. Az apán látszott a fáradtság, az átélt izgalmak nála sem múltak el nyomtalanul, ugyanakkor tisztában volt azzal, hogy gyermekeit meg kell nyugtatnia, s ami még ennél is fontosabb, a családi életet meg kell szerveznie. A következőket mondta el: „*Anya autója megcsúszott, totálkáros lett a kocsi, s ő több sérülést is szenvedett. Legalább 10 napig kell a baleseti osztályon fekiúdnia, majd utána rehabilitációs osztályon fogják kezelni. Egy bő hónapig biztosan nem lesz itthon. Mi látogathatjuk. Minden nappal jobban lesz. A sérülésének nem lesznek nyomai, de a teljes felgyógyulásához időre van szükség.*” – Az apa beszámolóját a gyerekek figyelemmel hallgatták. – „*Most pedig vacsorázzunk, s a többit ott beszéljük meg!*” – hangzott az apai javaslat.

Réka állt fel elsőként, ahogy azt az édesanyjától korábban látta, a terítéshez kezdett. A hűtőszekrényből előkerült a vacsora is, ezt Timi tette fel melegedni. A család vacsorához látott. Közben az apa irányításával kiosztották a feladatokat. A beszerzéseket magára vállalta, Réka a konyhai feladatokban kívánt részt venni, Timi a következőket mondta: „*Ott segíték majd, ahol kell*” – a családi kupaktanács ezt is elfogadta. Oszti hosszan gondolkodott, majd a következő javaslattal állt elő: „*A takarítás is fontos, szívesen porszívózok.*” – Így indult el egy varázsütésre a családban a segítség. Mindhárom gyerek pozitív mintát látott az otthoni

feladatok ellátására, noha eddig soha nem kellett segíteniük. Mégis képesek voltak a minta átvételére.

Az édesapa, mint vállalkozó, tudta, s évek óta gyakorolta a munkafolyamatok sikeres megszervezését, arra azonban sosem gondolt, hogy a családjában is szükség lesz egyszer ezen ismereteinek kamatoztatására. Sokat vállalt, semmit nem hagyott el. Minden délután bement a kórházba, s mindig egy-egy gyerekét vitte magával. „*Hogy bírjátok?*” – kérdezte a felesége. A válasz majdnem mindig azonos módon hangzott: „*Nem olyan jól, mintha te csinálnád, de megoldjuk. Megtamtunk főzni, takarítani és rendet rakni is.*” Az anya lassan lábra állt, fájdalmi csökkenetek, már nagyon vágyott az otthonába. Február közepén ennek is eljött az ideje.

A gyerekek iskolában voltak, amikor egy szerdai nap délelőttjén hazatérhetett. A férje jött érte, s kisebb segítséggel, de önállóan léphette át a ház küszöbét. Az anyát meglepte az a kép, ami fogadta. Tisztaság, rend volt mindenütt. Látszott, hogy várták haza, de az is áruklódó volt, hogy a hazatérését megrendezték. A gyerekei és a férje olyan környezetet varázsolt, amely a kényelmet, a nyugalmat feltétlenül biztosította. Ez nem csupán igényesség, gondosság volt, hanem a nagy-nagy szeretetről is tanúskodott. „*De jó családom van!*”

A gyerekek éppoly izgalommal várták a hazatérést, mint anyjuk. Már szürkült, amikor ők is hazaértek. Összeöleltek, s boldogan – egymás szavába vágva – kérdezték anyjukat a hazatérésről. Apjuk a távolból figyelte a találkozást, s örömmel töltötte el, hogy baj esetén milyen szorossá is vált a családi kötelék. Minden olyan volt, mint a baleset előtt. Egy aprócska különbség azonban volt. Réka mindenki a nagy asztalhoz terelt, hozta a tányérokat, Timi a hűtőből egy tálcat emelt ki, s az asztalra helyezte. Oszti szólalt meg: „*Mamikám, ezt a sütit neked közösen készítettük el. Én kevertem, Réka sütötte, Timi töltötte meg és tette tálra! Így dolgoztunk mi, míg te nem voltál itthon.*” – Egy könnyű legurult az anya arcán, majd élvezettel fogyasztotta a közös sütit.

A család életében ma már nyoma sincs a balesetnek, a kényszerű távollétnek, de a segítség, az együttműködés, a közös feladatmegoldás napi rutinná vált, s ezt mindenki nagyon élvezzi.

■ „Semmit nem találok!”

Laci második osztályos diák. A család egyetlen gyereke. Szülei gondoskodók, figyelmesek. Jelenlegi elképzeléseik szerint Laci egyikük foglalkozását folytathatná. Az anyuka több nyelvet beszél és szinkrontolmács egy vállalkozásban, az apuka építészmérnök. A szülők sokat dolgoznak, különösen az anyuka életében gyakran adódnak váratlan helyzetek, mondjuk így; beugrások. Mégis, a gyerekekkel való foglalkozás nagy hangsúlyt kap az életükben, tehát Laci sokat van együtt a szüleivel. Az anyuka sokszor olyan feladatot is átvállal a fiától, amelyeket a gyerek képes lenne el látni. A hétvégék igen tartalmasak, színház- vagy múzeumlátogatás éppúgy helyet kap a programok között, mint a kirándulás vagy a sportolás, s ne feledjük el a rokonlátogatást se. A nagyszülőkkel vagy az unokatestvérekkel eltöltött órák különösen kedvesek a gyerek számára.

Laci szereti a közösséget. Már az óvodában is jól érezte magát, az iskolai életre nagyon készült. Minden elképzelé-

se megvalósult az első osztály első napjától kezdve. A tanító néni gyorsan megkedvelte, az osztálytársakkal hamar barátságot kötött, ráadásul a tanórák minden percét örömmel éli meg. Számára valóban öröm iskolásnak lenni. Tanítója, Ági néni sokszor dicséri, mert aktív, jó hozzászólásai a közös munkát segítik, ugyanakkor kedves is. Az anyukával való első találkozás alkalmával Ági néni az elismerő mondatok mellett egyetlen problémát említett, mégpedig azt, hogy Laci a környezetében nem tud rendet tartani. Ez annyit tesz, hogy az osztályba érkezéskor a fiúcska mindent kirámol a táskájából, s a kupac elemei lassan a földön, a szomszéd székén landolnak, s ugyanez a helyzet a tolltartóval és az egyéb iskolai eszközökkel. „A környezet rendjére kellene szoktatni Lacit. Ez a rendetlensége másokat is zavar, s ami még nagyobb problémát jelent, ha nem lesz viszonylagos nyugalom, rend körülötte, akkor az hatással lesz az írásbeli munkáira is” – foglalta össze gondolatait a tanítónő. Az anyuka, amíg hazafelé bandukolt, felidézte magában Edit néni, a volt óvó éni mondatait: „Laci egy tündéri gyerek, okos, kedves, de a rendrakáshoz hozzá sem kezd.” – Tényleg, mintha összebeszéltek volna a pedagógusok.

Az anyuka a lakásba lépve már nem is foglalkozott a tanítónő mondataival. Gyorsan nekilátott a szokásos esti kötelességeinek; terített, vacsorát adott, majd Laci iskolai táskáját gondosan becsomagolta, különös gondot fordított az íróeszközök karbantartására, majd kikészítette a gyerek következő napi ruháit, s 8 órakor a szokásos esti mesélés után szép álmokat kívánva gyermekének, leoltotta a villanyt, s kiment a gyerekszobából. Még volt feladata, el kellett rámolni Laci játékeit, amelyek a nappalit beborították, majd a konyhát is rendbe kellett szednie. Érezte maga is, hogy itt valami nincs rendben, de azzal nyugtatta magát, hogy ez sokkal hatékonyabb, gyorsabb, mintha a fiával együtt tenné mindezt. Ám, ha a tanító néni erre felhívta a figyelmet, akkor valamit itthon is kellene tenni. „Majd rájön a rend izére!” – zárta le gondolatait az anya.

Szombat délután vendégeket várt a család. Laci teljes lázban égett, hiszen legjobb barátaival, Mikivel és Zsoltival tölthette a délutánját. Anyja tanácsára eltervezte, mivel is fognak játszani. Szóval a délután egy része várakozással telt, illetve azzal, hogy Laci előkészítette a játékokat. Azaz előkészítette volna, de valahogy nem az akadt a kezébe, amit keresett. Hamar elvesztette a türelmét és a következő szavakkal hívta anyját: „Anyá, gyere, gyere, nem találok a legóváras dobozt! Semmit nem találok!” – Az édesanya azonnal belépett, s így felelt: „Keressük együtt!” – a keresés nehézkesen ment. Lacinak nem fűlött különösebben a foga ehhez a tevékenységhez, s ezért gyorsan váltott. „Nem is kell az az építőjáték, inkább kerítsd elő a rugós focit!” – adta ki az utasítást a gyerek. Anyai segítséggel negyedóra alatt a kívánt játékok a szoba sarkában tornyosultak. Minden elől volt, amiről Laci azt gondolta, hogy a délutáni játék fontos kelléke. A fiú elégedetten mustrálta a sok-sok játékot. A vendégek befutottak. A felnőttek a nappaliban kávéztak, beszélgettek, a fiúk a gyerekszobában tartózkodtak. Időnként Laci segítségért kiáltott: „Anyá, gyere be, nem találjuk a golyót!” vagy „Anyá nincs meg a dobókocka! Így játszani sem lehet! Semmit nem találok!” – A harmadik felszólítás után az ajtóban Zsolti anyukája jelent meg, mosolyogva kérdezte: „Miben segítsek a fiatalembereknek?” – hangja csodálkozást közvetített. Lacit ez egy kicsit meg is zavarta.

Nem válaszolt, ezért a felnőtt folytatta: „Azt szeretnénk, hogy én is ideguggoljak, s veletek játszjak, mint óvodásokorokban?” – No, ekkor aztán a fiúk szeme elkerekedett. Nem így tervezték a délutánt, mindhárman azt gondolták, hogy felnőtt irányítása nélkül, önállóan tudnak és akarnak játszani. Miután a kérdésre nem érkezett válasz, a felnőtt magukra hagyta a gyerekeket. S lám, lám, a játékok szépen folyt tovább, már nem jött több utasítás a gyerekszoba felől. A délután igazán kellemesen telt el.

A hazatérési szándékot Zsolti anyukájának a szobába lépése jelezte. „Miki, Zsolti, indulnunk kell haza, rámoljatok össze! Laci mutatja, mit, hova kell tenni, tíz perc múlva öltözködünk és megyünk” – határozott volt az utasítás, s ezt minden gyerek pontosan értette. Elkezdődött a rámolás. A két vendégyerek szorgosan tette a feladatát, percek alatt minden a megfelelő dobozba került. Laci természetesen vette, hogy a rendet mások teremtik meg. „Melyik polcra kell a játékokat tenni?” – kérdezte Zsolti. Laci gyorsan válaszolt: „Hagyd, majd anyával elrakjuk!” – a gyors válasz azt tükrözte, hogy Lacinak fogalma sincs a polcok berendezéséről. A vendégek elvonultak.

A szülők a konyhába vitték a kávécsészéket, a tányérokot. Az apa benézett a gyerekszobába. A földön két-három kupacban álltak az összerakott játékok, s várták, hogy a játékpocra, azaz a helyükre kerüljenek. „Laci, rajta, tedd el a játékokat!” – hangzott az apai utasítás. Gyorsan jött a válasz: „Nem tudom, soha nem raktam el őket!” – Az apa csodálkozva nézett a fiára: „Épp itt az ideje, hogy megtaláld a helyüket! Öt perc múlva visszajövök, rendet szeretnék látni. Amit nem helyezel fel a polcra, azt én rakom el, de ígérem, sokáig nem látod viszont azokat!” – Az apa sarkon fordult, kilépett a szobából, s gondosan becsukta maga mögött az ajtót. Laci ottmaradt egyedül a számára alig-alig ismert feladattal. Kétszer szól, kiabált az anyjáért, de az nem jelentkezett. A fiú tudta, hogy öt perc nem hosszú idő, s azzal is tisztában volt, hogy apja nem viccelődik. Azt pedig nem szeretne volna, ha féltett játékeinak bármelyike is kikerülne a szobájából. Laci két perc várakozás után nekilátott a feladat végrehajtásának. A dobozok zöme – ha nem is tökéletes rendben –, de felkerült a polcra. Két doboz elhelyezésére már nem jutott idő, mert nyílt az ajtó. Az apa szemrevételezte a helyzetet, a következőket mondta: „Látom az igyekezetet, ezért a még el nem rakott két doboz elhelyezésében segítek. A mai naptól kezdődően viszont itthon új időszámitás kezdődik. Mindent magadnak kell elraknod, elrendezned. Ez nemcsak a játékaidra, hanem az iskolai táskádra és az íróasztalodra is vonatkozik. Mindennap én ellenőrzlek!”

A szigorú apai szabályok november közepén léptek életbe. Hat hét sok-sok vitával telt, de most már lényegesen önállósodott a fiúcska. Ági néni hamar észrevette a változást, s a legutóbbi szülői fogadóórán így fogalmazott: „Már csak akkor érzi jól magát a mi gyerekünk, ha rend van körülötte. Most már csak dicséző szavaim vannak Laciról.”

A gyermek nevelését a családon belül kell elkezdni és ott is kell folytatni. Az iskola csak csiszolhat a nevelés eredményesebbé tétele érdekében. A folyamatos párbeszédre pedig szükség van.

Ön szerint a gyerekek önállóságra nevelése érdekében végzett iskolai munkánk általában megfelelő?

Sok egyéb fontos szakmai kérdésben jelezheti véleményét honlapunkon: www.tanitonline.hu · Szerintünk



Csibi Enikő

Tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértőként szerzett tapasztalataim és tanácsaim

1980-ban szereztem diplomát és lettem tanító, így elmondhatom, hogy 36 éve gyakorlom a legnemesebb hivatást. Már a kezdet kezdetén, azaz 1980 őszén tanfelügyeleti ellenőrzést kaptam, az eljárásról nem őrzök pozitív emlékeket az eljárás szigorú volta és a tanfelügyelők távolságtartó attitűdje miatt.

2013 októberében elsőként jelentkeztem az Oktatási Hivatal által szervezett próba tanfelügyeleti képzésre. A jelentkezés pillanatában egyet biztosan tudtam: nem akarok olyan eljárás részese lenni, mint amit megéltem! Él bennem azóta is az 1980-as eljárás emléke, munkámat meghatározó tanulásaival. Nagy lendülettel indultam el azon az úton, melynek során sok-sok pedagóguskolléga munkáját vagyok hivatott értékelní: járom azt az utat, melyre önszántamból léptem, a lehető legkeményebben levonva a korábbi negatív tapasztalatokból a következtetéseket, és azokat pozitívrá fordítani igyekezve, kollégáim érdekében és a magam meglegedésére.

A 2014. évben több intézményben dolgoztam próba tanfelügyelőként, tanfelügyeleti és pedagógusminősítési trénerként több turnusban képeztem kollégákat erre a szerepre, igyekezve átadni számukra a módszertan mellett azt a munkastílust és attitűdöt, melyet én magam képviselek, magammal cipelve a kezdés tanfelügyeletének ambivalens tapasztalataim megszülető tanulságokat, maximális emberi tiszteletet, szakmai alázatot, de magas szintű szakmai elvárást is. Vizsgáztató szakértőként is részt vettem a folyamatban, munkám révén igen sok kolléga, óvodapedagógustól középiskolai tanárig kapta meg a mesterpedagógusi, illetve a tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértő címet, a sikeres vizsgaeljárást követően.

2015 áprilisától kezdtem meg a tanfelügyeleti és minősítési szakértői munkát, kezdetben kizárólag az alapképesítésemnek megfelelő köznevelési intézményekben,

azaz az általános iskola alsó tagozatán, tanítókollégák minősítési eljárásaiban, szakos szakértőként, amelyre a fentiekben ismertetett módon igen sokat készültem. Az eltelt időszakban 44 pedagógus minősítésében és 17 tanfelügyeleti eljárásban vettem részt, ennek több mint fele tanítókollégák munkáját érintette. Szakértői tevékenységem során messzemenően szem előtt tartottam a kollégák megnyugtatását, megerősítését, bátorítását, a kollektív viszony hangsúlyozását, a nyugodt szakmai ellenőrzési légkör megteremtésének elvét érvényesítve, melyhez szakmai alázatot és tiszteletet tükröző magatartással, és hozzá társított következetes és igazságos attitűddel igyekeztem elismerni azokat a pályájukon már sokéves tapasztalatot szerzett kollégákat, akikhez az Oktatási Hivatal kirendelt. Mintát próbáltam adni azoknak a fiatal, jelenleg gyakornoki, vagy Pedagógus I. státuszban dolgozó tanítókollégáknak, akikben megcsillanni láttam a szakterület jövőjének reményét.

Az alábbiakban szeretném összefoglalni az eltelt két év szakterületen szerzett tapasztalatait.

A minősítési eljárásban való részvétel és a magasabb fokozatba lépés a pedagógus számára komoly lehetőség a nevelőtestületen belüli szakmai elismerésre

Az Útmutató javított változatainak, a Tanfelügyeleti kézikönyv, az Önértékelési kézikönyv aktuális változatának megismerése, a vonatkozó jogszabályok és változásaik nyomon követése keretezi a szakértők számára és az eljárásra jelentkező pedagógusok részére is a felkészülést a minősítő vizsgára (gyakornokok), minősítési eljárásra (Pedagógus I., Pedagógus II., Mester). A minősítő vizsgán, minősítési eljárásban való részvételt az Oktatási Hivatal által előzetesen szervezett felkészítő tanfolyamok, tréningek segítik.

■ Tapasztalatom szerint a pedagógusok számára a feladat teljesíthető

A 2015. és 2016. évi minősítések során azt tapasztaltam, hogy az érintett pedagógusok sokrétű, gazdag szakmai életutat bizonyító portfóliókat készítettek. Olyan dokumentumgyűjteményeket olvashattam, melyek megerősítették hitemet a pedagógiai munka eredményességében és örök értékében. **Azok a portfóliók voltak igazán értékesek, melyek készítői eredetiségre törekedtek, az összeállításnál pedig lépésről lépésre haladva az Útmutató saját eljárásukra érvényes változatát használták, szem előtt tartva a pedagóguskompetenciákat és az azokat meghatározó indikátorokat úgy, hogy mindegyikhez azokat alátámasztó, meglétüket bizonyító szakmai dokumentumokat válogattak össze munkásságukból.** Az interjúk során a kollégák elmondták, hogy a válogató-rendszerező része képezte a legnehezebb szakaszát eljárásaiknak, hiszen saját szakmai életútjuk megannyi fontos állomásából nehéz volt elengedni egyet-kettőt, és másik felé orientálódni a keresett kompetenciaterület alátámasztására. Aki így tett, az jó portfóliót készített. Tehát már a kezdetektől azon portfóliók voltak igazán értékeseknek tekinthetők, ahol a pedagógusok a pedagógiai tevékenységük minden területét kellő részletezettséggel bemutatták, igazolva mind a nyolc pedagóguskompetencia⁷ meglétét.

■ Problémás területek, melyek gondot okoztak a portfóliók készítőinek, általánosságban

– Gyakori, hogy a pedagógusok nem fordítanak kellő figyelmet a **szaknyelv igényes használatára**.

– Az óra- és foglalkozástervekben nem jelenítik meg a **tantárgyi koncentrációt**.

– Az **online információk** befogadása, feldolgozása, továbbadása kritikus, etikus módjának kialakítása nem, vagy csak igen szűk formában jelenik meg dokumentumokban.

– Csekély mértékben jelenik meg az óra- és foglalkozástervekben a **szociális tanulás** lehetősége, a tudatos, tervszerű **differenciálás**, illetve a **többféle módszertani megoldásban** való gondolkodás és különösen a tervek dokumentált felülvizsgálata.

– Gyakori hiba a csak utalás szintjén megjelenített, de **alá nem támasztott tanulási, viselkedési problémákra való tanítói odafigyelés** levezetése a dokumentumokban.

– Ritkán tapasztaltam az **IKT-eszközök használatára való motiválás**, az **önálló kutatás ösztönzésére** szoktató módszereinek tudatos megtervezését.

– Gyakori hiányosság a **hosszabb távú fejlesztési tervek** kidolgozása a különleges bánásmódot igénylő tanuló vagy tanulócsoporthoz számára, illetve azok hatékony

megvalósításának alátámasztására szolgáló dokumentumok prezentálása a portfólióban.

– A **tanulói személyiség sokoldalú feltárására** szolgáló eszközök és módszerek bemutatása is ritka.

– A tanórák **harmonikus, biztonságos, elfogadó légkörének** tudatos tervezése gyakran hiányos.

– Kevés utalás jelenik meg a pedagógiai dokumentációban az **eltérő társadalmi és szociokulturális háttérből** adódó sajátosságok tervezett kezelésére, illetve alig esik szó **konfliktuskezelésről!**

– Az **online közösségek alakítása az együttműködés, kommunikáció elősegítésére** szintén gyakran mellőzött terület.

– Nincs, vagy nagyon ritkán alátámasztott a dokumentumokban a pedagógus online közösségek létrehozását célzó tevékenysége, mely alátámasztaná, hogy értékteremtő, tevékeny, **követendő mintát mutat a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használata terén**.

Tanulásként levonható, hogy nem a pusztán adatokban és dokumentumokban rendkívül gazdag portfólió bizonyult jónak, hanem az érvényes Útmutató kompetenciaindikátor-rendszere alapján készült dokumentumválogatás szintézisének eredménye a feltöltött anyagokban. A minősítésre készülő kollégáknak továbbra is ezt a módszert ajánlom, mert így a felkészülés tudatossága a sokrétűség és információ gazdagság szűrője lehet.

■ Kötelező dokumentumok a jó portfólióhoz

A minősítési eljárásban részt vevő pedagógus-szakértő számára gazdag információforrásnak bizonyul a pedagógus szakmai életútja. Erre is érvényes a kompetenciaindikátor szempontrendszer szerinti szintézis elvárása. A pedagógusok számára a szakmai életút tulajdonképpen a pályafutásuk állomásainak adott szempontrendszer szerinti leltározása, a szakértő számára pedig a szakember sokrétű és -szempontú megismerésének lehetőségét adja. A dokumentumok kiválogatása nehéz és könnyű feladat is egyben: nehéz, mert a pedagógus számára mindegyik fontos, és komoly döntések eredménye a sikeres válogatás; ugyanakkor könnyű, mert a sokféleből lehet igazán értékes dokumentumokat találni.

A tanítási órák tervei, a tematikus tervek, a csoportprofilok, az értékelés dokumentumai bár egységes kategóriák, ugyanakkor változatos, sokrétű és gazdag bizonyítékai a tanítói munkásság színvonalának. A dokumentumokhoz kapcsolódó reflexiók készítése mindenkinek lehetőséget ad egyfajta szisztematikus önvizsgálatra, önmegismerésre, önelemzésre, a szakértő számára pedig a pedagógus önértékelése információforrás az eredményesség és a korrekciós lehetőségek átlátására, értékelésére. Akkor jó az önreflexió, ha nem túl hosszú, és lényegre törő: tartalmazza a **leírás, elemzés, önértékelés** részeket, és nem a vonatkozó dokumentum újabb ismertetését, részletes leírását adja. Ebbe a hibába sokan estek, jó lenne, ha a későbbiekben következnek

jobban figyelnének erre, és a javaslatokat szem előtt tartanák.

■ Milyen élmény a tanfelügyelet és a minősítési eljárás a pedagógus számára?

Az eljárások kezdetén a minősítésre vagy tanfelügyeleti ellenőrzésre váró kollégák erős szorongással fogadtak. E szorongás számomra, szakértő számára kezdetben nehezen volt érthető, hiszen a kollégáknak az eljárások során azt kellett bizonyítaniuk, amit a mindennapok köznevelési gyakorlatában rendszeresen végeztek; arról beszélniük, amiben szakmailag erősek, biztosak, sikeresek, a válogatás joga őket illette meg! És mégis azt tapasztaltam, hogy szorongtak! Erős fenntartásaik voltak a minősítési eljárással kapcsolatban, mert külső személyeket kellett a tanóráikra és dokumentumaik részletes elemzésébe beengedniük, akik attitűdjéről és felkészültségéről konkrét tapasztalatokkal nem rendelkeztek, csak informális, gyakran torzító csatornák révén tájékozódtak. Megnyugtatójukra az ismerkedő, tájékozódó beszélgetés során igyekeztem elmondani, hogy a minősítő/tanfelügyeleti szakértők éppen olyan gyakorló pedagógus-szakemberek, mint ők. A szakos szakértő azonos szakterületen dolgozik, ezért érti az ismertetett folyamatokat, s például pontosan tudja, hogy a pedagógiai program – a tanulói összetételt szem előtt tartva – a lassított haladásra, alternatív eszközök és módszerek alkalmazására lehetőséget ad, így a **tanmenetben való „lemaradás” önmagában nem jelent hátrányt a minősítés során**. A szakértők semmiképp sem adminisztratív hibákat keresnek a kollégák munkásságában, fölnagyítva azokat, hanem a pedagógus valódi teljesítményét szeretnék megismerni, kiemelni erősségeit, és jelezve fejlesztendő/fejleszhető területeit. **A pedagógus olyan, mint a művész: alkotó személyiség, és mint ilyennek, ahhoz, hogy a saját alkotását reálisan meg tudja ítélni, mindenkor szüksége van a független, külső, hozzáértő és szakszerű elemzésre, megfigyelésre, reális szakmai véleményt mondókra, visszajelzésekre, megerősítésekre.** Hiszek benne, hogy a **reális, szakszerű, empátikus, szakmai tisztelettel és alázattal megfogalmazott visszajelzés** a tanító- és tanárkollégák számára a szorongás teljes oldását, és az eljárás korrekt voltában való hitet erősíti.

■ Mi kell tehát a sikeres tanfelügyeleti és minősítési eljáráshoz?

Először is szakszerű, igényes, kompetenciaindikátor szempontú dokumentum szelekció, reális és szakszerű önreflexiók készítése, naprakész és precíz szakmai pedagógusdokumentáció, rövid, tömör portfólió – védési prezentáció, szakszerű önelemzés, őszinte, szakszerű, sze-

rény, de határozott bemutatkozás és interjú a szakmai életútról, fejlődésről, interiorizált értékekről. A jó szakmaisággal, igényesen elkészített portfólió az alapját képezi a sikeres védésnek. A teljes eljárás csúcspontja az óralátogatás, önértékelés és annak szakmai értékelése. A két rész tehát (portfóliókészítés és -védés; óralátogatás, önértékelés és annak szakmai értékelése) szerves egésszé áll össze a minősítésben, egymás komplementereiként.

Az eljárás buktatói a következők lehetnek:

- hiányosan feltöltött, az előírásokat mellőző portfólió (tartalmi szakszerűtlenségek, terjedelmi korlátok figyelmen kívül hagyása, személyiségi jogokra oda nem figyelés, így nevek, fényképek a portfóliós anyagban, hivatkozások hiánya a kész dokumentumokban),
- a szakértők által kért pótlások felületes elkészítése, a megadott határidőcsúszások,
- szakmaiatlan, terjengős dokumentumok feltöltése,
- túldimenzionált önreflexiók, melyek a kapcsolódó dokumentumok újabb leírását tartalmazzák,
- plagizált dokumentumok,
- kevésbé átgondolt óraterv és megvalósítás,
- hiányos, vagy egymásnak ellentmondó szakmai anyagok prezentálása az eljárás során,
- őszintétlen interjú, az elkövetett hibák beismerésének képtelensége és a korrekciós javaslatok elutasítása.

A sikeres, eredményes eljárás a pedagógus szakemberen és a szakértőkön egyaránt múlik, fontos, hogy jól tudjanak együtt dolgozni. A szakértők „vendégek” az intézményben, a pedagógus „otthon van”. Fontos tehát a „vendéget” úgy fogadni, ahogyan az elvárt: minden anyagot, eszközt úgy előkészíteni az eljáráshoz, hogy az olajozottan, zökkenőmentesen történhessen. Ebben pedig a leghangsúlyosabb szerep a pedagógusé: a folyamat érte és róla szól, tehát illendő és kötelező kiválóan felkészülnie arra a napra, mely szakmai karrierjének csúcsa lehet, azaz a minősítés napjára. Ha ezt megteszi, eljárása eredménytelen, sikertelen nem lehet! A sikeres eljárás kulcsa az alapos felkészülés és a határozott, mégis szerény, ugyanakkor őszinte és a felkészültségét jól alátámasztó portfóliókészítés és annak megvédése.

■ Jegyzetek

¹ Egy kattintással elérhető honlapunkról is: www.tanitonline.hu › Könyvtár › Pedagógusok és intézmények minősítési rendszere (A szerk.)

² 1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás; 2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók; 3. A tanulás támogatása; 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség; 5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység; 6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése; 7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás; 8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért



Demeter Katalin

Pszichológia a tanítási órán 7.

Olvásás és motiváció

Néhány évvel ezelőtt két Benedek Elek-mese olvastatásával végeztük el a következő vizsgálatot. Az osztály egyik felének az eredeti, Benedek-féle jóízű szöveget adtuk, a másik felének a szokásos módon könnyített, rövidített, redukált szöveget. Például az egyik mondat eredetileg így hangzott: „*Volt annak a boszorkánynak egy istentelen rossz fia.*” Átdolgozás után a mondat így szólt: „*Volt a boszorkánynak egy rossz fia.*” Az eredeti szöveget közel felére csökkentettük, s mégis az derült ki, a hosszabb szöveg volt a könnyebb: pontosan az volt a szövegben, amiért érdemes olvasni. A direkt pedagógia - ti., ami rövidebb, az a könnyebb - hatástalansága szépen megmutatkozott.

A második Benedek-mesével ugyanezt a megfigyelést végeztük, de azzal a módosítással, hogy akik először az eredeti szöveget kapták, azok most a redukáltat és fordítva. Mindkét mese olvasása esetében az a fél osztály bizonyult jobbnak, amelyik az eredeti szöveget olvasta. Jobb volt a szöveg értéke, értelmezése, de már a tanulók olvasás alatti magatartása is nagyobb érdeklődésről, figyelemről tanúskodott. Nem lógázták a lábukat, nem kerestek egyéb, elterelő elfoglaltságot: zsebkendőkeresés, orrfújás, ceruza hegyezése stb.

Egyszer megkérdezték Kosztolányi Dezsőt, hogyan lehet elérni, hogy a gyermek olvasóvá váljék. Az *olvasó nevelése* című írásában így válaszolt: „*Emlékszem, a gimnáziumban osztályfőnökünk hetente egyszer szétosztotta közöttünk a gyermekirodalom termékeit, a Pajkos Pistike kalandjait, a Kis lurkót stb. Ezeket csak hazavittem, de beléjük sem pillantottam. Már a címük is utálattal töltött el.*” Kosztolányi elmondta, hogy tizenöt éves koráig úgyszólván semmit nem olvasott. Majd egy unalmas esős délután a lakásban ténferegve kezébe akadt Schopenhauer: *Az élet semmiségeiről és gyötrelmeiről* című könyve, amelyet egyetlen délután, egyetlen lélegzetvételre olvasott el. Ezután már Tolsztojt és Zolát olvasott, és megtisztelve érezte magát, hogy ezek az urak önállónak nyilvánították, és méltónak arra, hogy meggyónják neki legbensőbb titkait.

Kosztolányi így folytatta gondolatait: „*Csodálatos is, hogy a gyermekeinknek a legkülönb ételeket igyekszünk adni, igazi kenyeret, igazi vaját, igazi cseresznyét, de a szellemi táplálékukba állandóan az oktató célzatok pótszereit keverjük. Sajnáljuk tőlük az igazi irodalmat. ... Fakó kontárműveket teszünk eléjük, a gyermekek elé, akiknek képzelete sokkal merészebb, eredetibb, korlátlanabb, mint bármely felnőtt*

elnyomorult, meggyávuult képzelete. ... Most már az a kérdés, miféle irodalmat adjunk a gyermekeknek. Úgy sejttem, a gyermek társa csak a lángész lehet, inkább Arany János, mint Bódi bácsi és inkább Mikszáth Kálmán, mint Panni néni.”*

Ez a vizsgálat s ez az idézet az olvasástanítás egyik klaszszikus problémáját tárja elénk, azt, hogy mit olvasson a gyerek. Ezúttal emeljük ki egyet a szempontok sorából! Azt, ami olvasásra motivál, vonzó, esztétikai, nyelvi-irodalmi értékeivel meggyőző. Azt, ami nem „csak” gyermekirodalom, hanem a felnőttirodalomban is értéknek számít. A rossz szöveg, az álszöveg, a csak didaktikus szöveg elidegenítő hatása, ezt a tapasztalat gyakran igazolta. Számomra minden idők legrémesebb szövege volt a 2. osztályos olvasókönyvben a *Bátor fiú*. Ennek a szövegnek legkisebb hibája volt, hogy a kamasz Petőfi Sándort még Petrovicsnak hívták.

Ugyanígy elidegenítő hatásúak az eredetileg jó mesék „rövidítéséből” származó szövegek. A „nyomán”-féle szövegeket jó volna elkerülni az olvasókönyvekben. Ha egy alkotás eredeti formájában nem való az adott életkorú tanulóknak, másik művet kell keresni.

Teljes értékű irodalmi művekkel már az olvasástanulás kezdetén is megismertethetjük a tanulókat. Jó szöveg adása a betűtanulás kezdő szakaszában nagy gond, hiszen ezek szükségképpen kompromisszumok sorában születnek. *Nem kell azonban kompromisszumokat kötnünk a betűk tanulását segítő kvázi-olvasáshoz kiválasztott művek esetében.* A magyar mű- és népköltészet olyan gazdag, hogy bőseges irodalmi anyagot találunk valamennyi betűhöz, s nem kell magunk faragta „alkotásokkal” rombolni a gyermek esztétikai érzékét. Saját programunkhoz készült szöveggyűjteményünkben a „v” betűhöz „olvassuk” a *Virágoskertemben violát neveltem* kezdetű népdalt, a „b” betűhöz *Nemes Nagy Ágnes Futóbab* című versét, az „o” betűhöz *Radnóti Miklós Október* című versét és így tovább.

Az utóbbi évtizedek olvasókönyveinek sorában fokozottabban jelenik meg az igény, hogy a gyerekek jól, értékeset olvassanak. Ennek a helyes törekvésnek vadhajtsai is megjelentek. Két újabb keletű problémát lehetett megfigyelni. Először is azt, hogy amíg a szövegek korábban alulértékelték a gyermeket, átestek e ló túlsó oldalá-

* Kosztolányi írása elérhető honlapunkról: Könyvtár · Gyakorlat, módszertan · Magyar nyelv és irodalom módszertan (A szerk.)

ra, és felülértékelték őket: a tankönyvbe iktatott művek mondanivalója túlhaladt élet- és kommunikációs tapasztalataikon. Ilyen volt például a *Pausztovszkij*-novella, mely minden értéke ellenére sem feltétlenül való a 3. osztályos olvasókönyvbe, s szinte biztos, hogy nem tizenkét éveseknek kell olvasniuk *Puskin Anyeginjét*.

A másik probléma, hogy túl sok jó szöveggel akarták megismertetni a gyerekeket. Korábban egy-egy új olvasmány feldolgozását egy-egy gyakorló óra követte, ami unalmas volt, de nem a gyakorlás, hanem az eleve érdektelen szöveg miatt. Megint csak átesve a ló gerincén, minden órán új és új művet olvastattunk. *Azonban, ha gyerek valódi jó szöveget olvas, nem szabad elszalasztanunk azt a kívánatos lehetőséget, hogy a gyerek barátságot kössön a szöveggel, és jó ismerősként viszontlássza. Illyés Gyula írta Veres Péter egy kötetéről a következőt: „Még nekem is kétszeri, háromszori olvasás kellett, hogy Veres Pétert igazából felfedezzem.”* Volt életemnek olyan évtizede, amelyben évente elolvastam az *Anna Kareninát*. A kisgyerek is szereti az ismétlést, ha „ízét, csengését, lángját érzi a szónak”

(Magyarai Lajos). Sajnos lassan egy generáció nőtt fel *Babócán*, s annak nyelvén. Térjünk vissza Petőfihez és Aranyhoz! Hiánycikk az alsó tagozatban a *kitartó, követő olvasás*. Kísérleteinkben 2. osztályban olvastuk a *János vitézt* és 3. osztályban a *Toldit*. Mindkettő irodalmunk egy-egy ékköve, és szinte minden tanuló tudta kívülről év végére mindkét művet.

Természetesen nem csak irodalmi olvasás van. *Hans E. Giehrl* még további három olvasásfajtaát különített el ezenkívül: a tájékozódó, az elterelő és a kognitív olvasást. De az irodalmi olvasásnak, különösen az olvasástanulás kezdetén, kitüntetett szerepe van. *Az igazi irodalmi szöveg nyelvi, képi ereje jelenti azt az erőforrást, amelyért a tanuló vállalja az olvasás technikai nehézségeinek legyőzését.* A nem olvasás oka és eredménye az olvasási képesség hiányának. „A felnőtteknél az irodalomellenes beállítódást a nem kielégítő s többnyire negatív előjelű olvasásmotiváció okozhatja” – írta *Tóth Béla* olvasáskutató pszichológus. A negatív előjelű olvasásmotiváció egyik forrása pedig az értéktelen szöveg jelenléte az olvasástanulásban.



Fenyődi Andrea **Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl (4.)**



A sorozat előző részében alaposabban ismertettünk néhány módszert, amelyeket az erkölcsstanórán alkalmazhatunk, kipróbálhatunk. Most ezt a témát folytatjuk, mégpedig a tantárgy két alapvető módszerével, és ezzel összefüggésben a pedagógus szerepére is kitérünk.

■ A tanító mint moderátor

Első cikkünkben (2017/1.) részletesen áttekintettük, milyen kérdések merülnek fel a tanító szerepével kapcsolatban. Ahogy a kerettanterv megfogalmazza: „a pedagógus feladata nem erkölcsi kinyilatkoztatások megfogalmazása, az erkölcsi jóval kapcsolatos ismeretek vagy egyes értékek verbális hangoztatása, hanem elsősorban a figyelem ráirányítása a különböző élethelyzetek morális vonatkozásaira, a kérdezés, a gondolkodás és az állásfoglalás bátorítása, a szabad beszélgetések, valamint a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékok és viták moderálása. [...] Egy hiteles felnőtt, akinek értékekkel kapcsolatos nézetei összhangban vannak a tetteivel, csupán a példája révén erősebb és maradandóbb erkölcsi hatást tud gyakorolni a gyerekekre, mint mások a szavaikkal.” A hi-

telesség, a minta kérdéséről is beszéltünk már. Egy kérdést azonban érdemes tisztázni: a pedagógus nézeteinek és viselkedésének összhangja csak részben mutatható meg iskolai keretek között. Az azonban, hogyan kommunikál a tanulókkal a felnőtt, hogyan kezeli a konfliktusokat, hogyan fejezi ki figyelmét, szeretetét, megbecsülését, hogyan értelmezi és tudja megvalósítani például a tisztelet, egyenrangúság, önállóság, igazságosság értékeit az osztályban – nos, ez minta a gyerekek számára. Mind a módszerek megválasztása, mind a munkaformák (kooperatív, csoportos, egyéni, önálló), vagy például a terem elrendezése sugall egy együttműködési mintát. (Vajon miért van szükség kis létszámú osztályok esetén is a tábla előtt álló, sokszor hatalmas tanári asztalokra, amelyeket gyakran nem is használunk ki, ám fizikailag elválasztja a pedagógust a csoporttól? Az erkölcsstan felfogásához semmiképpen nem illeszkedik ez: ha nem helyez-

hetők körbe a székek, akkor is próbáljanak a tanulók egymás felé fordulni, a tanító pedig beülni a „körbe”.)

Nehezebb megvalósítani azt a belső átállást, amit úgy fogalmazhatunk meg: „a figyelem a pedagógusról a gyerekekre fordul”, és azt a türelmet, ami ahhoz kell, hogy higgyünk abban, hogy – többek között – az erkölcsi nevelés hosszú folyamat. Itt nem tényeket tanítunk, amelyek pár óra alatt könnyen megjegyezhetők, nem műveleteket, amelyek pár hét vagy hónap alatt begyakorolhatók, hanem folyamatos épülés, változás, finomodás zajlik. És amíg a szorzótáblát nem fogja máshol máshogyan hallani a gyermek, addig ezen a területen újra és újra érik másféle hatások is. Éppen ezért szükséges a gyerekekre figyelni: mi történt benne a legutóbbi találkozás óta, hogyan értek esetleg össze a korábban hallottak, tapasztaltak? Ezért például gyakoroltathatjuk velük a reflexiót: időnként megkérdezzük, milyen új vagy érdekes dolog maradt meg bennük. A reflexió a tanítóknak is segítségére lehet. Egy-egy lezajlott óra után lejegyezhetjük, mi történt, milyen váratlan – jó vagy rossz – dolgok történtek, rögzíthetjük a gyerekek érdekes megnyilatkozásait, vagy mindazt, ami bennünk történt: mire hogyan reagáltunk, mire lenne jó visszatérni vagy kellene utánanézni, mit tennénk másképpen.

A legnehezebb talán az, hogy ha úgy gondoljuk, hogy ezen az órán más módon kommunikáltunk, vezettük az órát, moderáltuk a beszélgetést, hogyan ellenőrizhetjük, hogy csakugyan így történt-e. A szavaink, hangsúlyozásunk vagy az arckifejezésünk, gesztusaink valóban tükrözték-e annak elfogadását, hogy minden gondolat egyenrangú, mindenki véleménye fontos? Ugyanakkor nem tehető teljesen félre a másik szerepünk sem: a rendező, szervező és együttműködés-fenntartó, fegyelmező szerep sem. A gyerekek bizonyára elfogadják, hogy ez itt a mi feladatunk: kigondolni, mivel foglalkozunk, szükség esetén ismeretet nyújtani, játékokat vezetni és jelezni a csoportnak, ha valami nem jól működik. De mindegyik feladatba egyre inkább bevonhatjuk a gyerekeket, ami számukra is fejlesztő hatású: kilépnek abból a kényelmes helyzetből, hogy „majd a tanár eldönti, mi legyen”, és egyben felelősséget is kapnak a vállukra.

A következőkben a beszélgetés és a vita módszerén keresztül mutatjuk be a moderálás módját.

■ Beszélgetés, vita

Mindig egy témafelvetésből indulnak ki a beszélgetések. Gyakoribb, hogy a pedagógus kezdeményezi, de ugyanúgy lehet a gyerekektől érkező téma, probléma, kérdés. (A gyermekfilozófia hagyományát követve rendszeresen teret adhatunk a tanulóknak is: vessék fel, mi az, ami őket foglalkoztatja az adott téma kapcsán.) Ha tanári kérdésekkel indítunk, figyeljünk arra, milyenek legyenek a kérdések. Két típust különíthetünk el: a tág kérdést (*Hogy tetszett a történet? Miért tetszett, vagy miért nem? Mit gondoltok erről? Mi jutott eszetekbe erről? Ki ért ezzel egyet? Van-e, aki másképpen gondolja?*) és a strukturáló vagy fókuszáló kérdést (*Vajon miért döntött így a fiú? Ha nem látja anyukád, másképpen tennél-e? Te miért nem szereted a kutyákat?*). A feladatunk mindkét esetben a beszélgetés továbbgördítése. Az első esetben sokféle válasz érkezik, mivel a tanulók bármilyen gondolatára való érdeklődést fejez ki – ilyen

módon sok lehetséges téma kerülhet elő. A második esetben azonban maga a kérdés már tereli valamilyen irányba a gondolatokat. Éppen ezért javasoljuk, hogy tudatosan alkalmazzuk a kétféle kérdést: először inkább tágabb körben és személyesebben közelítsük a témát, majd a hallott válaszok alapján már „terelhetjük” a beszélgetést egy kiválasztott résztéma felé. Ha viszont a tág kérdésekre nem reagálnak a gyerekek, a strukturált kérdés segítheti őket. Fontos szempont, hogy a kérdések (vagy legalább egy részük) a gyerekek gondolataihoz kapcsolódjanak, ne csak az előre kigondolt tanári kérdések hangozzanak el. Elegendhetjük azt a feltételezést is, hogy minden órának az előre tervezett módon kell zajlania. Ha a tág kérdésekre adott válaszokban felmerül egy aktuálisabb, érdekesebb téma (amire mi nem is gondoltunk), akkor bátran haladjunk arra.

A beszélgetés vagy vita menetének alapszabályait előre vagy menet közben lefektethetjük, de nem szükséges, ha a tanító úgy látja, nincsenek különösebb problémák, vagy néhány jelzés elegendő az egymásra figyelés fenntartására. Érdekes lehet azonban időnként reflektálni a kommunikáció minőségére, viselkedésre, figyelemre, és javaslatokat vagy szabályokat kérni a gyerekektől. (*Én úgy látom, hogy nem nagyon tudunk egymással beszélgetni, mit gondoltok, mi lehet az oka? Hogyan tudnánk ezt megoldani?*)

A vita lényege, hogy nézetkülönbség van a résztvevők között. Erre egy csoportban nagy az esély, ezért érdemes felhasználni. A vitával az lehet a legnagyobb probléma, ha egyfajta küzdelem, „ki győzi meg (vagy le) a másikat” bontakozik ki belőle. A vita valójában a saját álláspontunk „tesztelésére” szolgál, az érvek gyűjtése ennek alá-támogatását segíti, az ellenérvek pedig szélesítik látásunkat. Ugyanakkor vigyázzunk arra, hogy ne harsányság, vagy erős érzelmek ragadják el a vitát. (Sajnos erre a felnőttek – gyakran a médián keresztül – erős mintát mutatnak.) Ezért jó, ha a vitát strukturáljuk a megszólalás szabályaival, sorrendjével, illetve előzetesen érvek és ellenérvek gyűjtésével. (Itt is érvényes, hogy ha nincs probléma a vita menetében, elég a kevesebb szabályozás is.)

A vita alapkérdését „improvizálhatjuk” úgy, hogy egy szabad beszélgetésben felbukkanó ellentétes gondolatpárt emelünk ki, és alakítunk vitává. (Például: a családról beszélgetve elhangozhat olyan vélemény, hogy inkább idősebb/fiatalabb testvérnek „jó lenni”.) Vagy pedig előre készítünk egy gondolatsort, állításokat, és azokhoz keresünk támogató vagy ellenző érveket. (Például a barátság témánál: A barátoknak mindig igazat kell adniuk egymásnak.)

A vitánál mindig különítsük el, hogy saját véleményét képviseli valaki, vagy az érvrendszer egyik oldalát. A második esetet inkább idősebb tanulóknál alkalmazhatjuk: például gyűjtsenek mindkét oldalon érveket, majd a vitára válasszák ki az egyiket, és amellet érveljenek. (Itt jelezzük, hogy ez nem valódi vita, inkább a nézőpontváltás, a vita folyamatának gyakorlása.) Még komplexebb a feladat, ha például egy kitalált szereplő nevében érvelnek a gyerekek. Ilyenkor szerepet is válthatnak.

Más tantárgyknál is alkalmazható a vita, amikor nem egyértelmű helyes válaszokról van szó. Természetesen remek olvasmányfeldolgozó feladat lehet, de akár ter-

mészetismeretben (például környezetvédelmi kérdéseknél vagy a lakóhelyre vonatkozó véleményeknél, egészséges életmód kapcsán) vagy matematikaórán (például tervezzünk meg egy bevásárlást a hétvégi kirándulásra adott összegből) is használhatjuk. Fogalmazásórán pedig rövidebb érvelések – és nem csak történetek – megírását is előkészítheti.

A beszélgetés vagy vita moderálását segítik még a visszajelzések. Például: *Azt mondd, hogy nem kell mindenkinek segíteni. Miért gondold így? / Milyen érdekes, amit mondasz, nekem ez nem is jutott eszembe. / Hallgassátok csak meg még egyszer, mit mondott Dani, erről mit gondoltok? / Jól értem, hogy amiatt nem kedveled a kutyákat, mert egyszer megijesztett egy? / Nem értettem egészen pontosan: azért haragszol igazából rám, mert nem figyeltem rád, vagy mert úgy érzed, igazságtalan voltam veled? Több dolgot is említettél. Az ilyen kommunikáció következetes fenntartása egyben minta is a gyerekek számára. (Mind az alsó, mind a felső tagozatos erkölcsstan tankönyvekben erre található gyakorlatok.) Ha pedig érzelmekkel telítődik egy helyzet, akkor az értő figyelem abban is segíthet, hogy ezeket kezeljük, esetleg csillapítsuk. Ilyenkor visszatükrözzük a beszélőnek a gondolatát és az érzelmét is – mind ezt persze feltételezés alapján –, de erre ő reagálhat. Időnként viszont mi is kifejezhetjük ilyen módon a gondjainkat. Például:*

– *Látom, Martin, hogy nagyon dühös lettél. Elmondanád, miért?*

– *Igen, mert a Helgát szólították fel.*

– *Te szerettel volna jönni a játékban?*

– *Én jelentkeztem, ő pedig nem is.*

– *Úgy érzed, hogy nem voltam igazságos?*

– *Azt beszélte meg, hogy csak az vehet részt, aki jelentkezik.*

– *Tényleg így volt, én nem figyeltem. Most már értem, mi háborított fel. Elnézést kérek. Viszont én azt szeretném kérni, hogy máskor inkább szólj, ne kezdj el így dühöngeni. Megijeszted a társaidat is, engem is. (A többiekhez: Most akkor hogyan folytassuk a játékot?)*

(A kommunikáció módjára mintát találhatunk: www.osztalyfonok.hu Erőszak nélkül – Konstruktív konfliktuskezelés program óraleírásaiban.)

■ Nehéz helyzetek az órákon

Legutóbbi cikkünkben (2017/3.) a történetfeldolgozások kapcsán már szóba került az erkölcsstan egyik kérdés: mennyire lehetünk személyesek az órákon? Többször hangoztattuk már, és meg is indokoltuk, miért jó, ha a gyermek saját tapasztalataival dolgozunk, miért lehet erősebb hatása annak, ha valós helyzetekhez köti a szimbolikusabb vagy eltávolított eseteket, ha valószerű megoldásokat keres fiktív problémákra, vagy hogy miért fontos, hogy az ő fejében lévő fogalmi tartalmakkal foglalkozzon, és hogyan sokszorozza meg a tanulási lehetőségeket a sokféle élettapasztalat. Ezek tehát az előnyök. Azonban már a tantárgy bevezetésétől gyűltek a kérdőjelek, a gyakorlatból pedig a konkrét esetek. Fel tárja-e a gyermek az otthoni, személyes problémáit mind a tanító, mind az osztálytársai előtt? Hogyan vezessen elő a tanító olyan témákat, amelyek nagy eséllyel hívnak elő erős érzelmeket (például gyász, félelem, bántalmazás)?

Hogyan kezelje a tanító vagy a csoport, ha ezek felbukkannak? Mi történjen, ha a gyermek szívesen beszél, de a többiek (vagy a szülők) számára ez kényelmetlen? Ha őszintén kérdez a gyermek, de nem biztos, hogy mindenki készen áll a témára (például szexualitás, pornográfia)?

Az egyik álláspont az, hogy erkölcsstan-foglalkozásokra se vigyünk be kifejezetten személyességet, hanem az eltávolítás módszerével dolgozzunk: történeteken, szerepeken, drámajátékon keresztül beszéljünk ilyen témákról (bár érzelmi hatása ezeknek is lehet). Természetesen ez is megoldható, de a gyerekek így is felvethetik személyes élményeiket: a döntés ott marad a pedagógusnál, meddig engedi tovább az ilyen beszélgetéseket. A kérdés azonban ezzel a szemlélettel kapcsolatban, úgy vélem, az, hogy akkor milyen keretekben tudunk tanítóként, osztályfőnökként ilyen kérdésekkel foglalkozni? Hiszen ezek azok, amelyek a) leginkább érintik a gyerekeket, b) az iskola különböző pedagógiai programokban általában felvállal, c) nem férnek be a tantárgyi keretekbe, legalábbis kevés idő marad rájuk. Ugyanakkor érthető az a félelem is, hogy néhány problémához speciális helyzet és szakember lehet szükséges.

Ez is olyan problémaköre az erkölcsstannak, amely megoldását elsősorban szakmai egyeztetéssel lehetne megtalálni. Itt csak javaslatokat tudunk erre tenni, amelyeket a pedagógus egy adott helyzetben figyelembe vehet, hiszen minden helyzet, csoport, kapcsolat és probléma más.

– *Készüljünk előre: milyen hasonló „aknák”-ra bukkanhatunk egy-egy téma kapcsán? (Például a család témánál – válás, betegség, haláleset, kistestvér születése)*

– *Van-e tudomásunk a csoportban valamilyen akut helyzetről? (Például kiközösítés, zaklatás, fogyatékkal élő rokon, „nincs apukám”)*

– *Tervezésekor döntsük el, melyek azok a témák, amelyeket eltávolítással közelítünk meg! (Például válás, gyász – Ha volna apukám: svéd gyermekvers, óvatosság – Kecskék és a farkas, Burattino története, ahogy elcsalják)*

– *Készítsünk előre „kérdésgombolyítót”! (Olyan kérdéssorozatot nevezünk így, amelyben a kérdések egymásból következnek, a témát gördítik tovább, és lehetségesek benne elágazások is több irányba.) A kérdéseket nem kell mind feltenni, hanem a témavezetés rugalmasságát segítik, ha előttünk vannak.*

– *Találjunk ki, fogalmazzunk meg előre olyan mondatokat, amelyekkel a problémás helyzetre reagálhatunk, esetleg kitérhetünk előle! Vigyázzunk arra, hogy a gyermek ne érezze azt, hogy „leráztuk”! Például: Ez nagyon fontos téma, mégis azt javaslom, hogy térjünk vissza rá később. / Köszönjük, Laci, hogy ilyen őszinte voltál. Most tovább kellene mennünk, de óra után szívesen beszéllek veled még erről. / Látom, emiatt nagyon szomorú vagy, mit gondolsz, folytassuk most ezt a témát, vagy inkább máskor? / Gyerekek, én úgy veszem észre, hogy Katinak ez rosszul esik. Próbáljunk jobban figyelni a problémájára!*

– *Nézzünk utána, kinek lehet vagy kell iskolán belül továbbítani, ha súlyos problémáról szerzünk így tudomást (bántalmazás, abúzus)! Akkor a gyermeknek már szakember segítségét is meg tudjuk ígérni.*

– *Mindig figyeljük órán a gyerekek reakcióit! A kérdéssel irányíthatjuk valamennyire a beszélgetést.*

– Utólag dönthetünk úgy, hogy visszatérünk egy témára másfajta vagy bővebb feldolgozással, ha például nem lett jól levezetve, lezárva.

– Legyünk őszinték!

■ Példák, vélemények a gyakorlatból

Cikkünk végén rövid válogatást mutatunk be egy 2015-ben felvett kérdőívből, amelyben gyakorló tanítókat, tanárokat kérdeztünk meg tapasztalataikról. (A kérdőív szöveges válaszaiból lehet csemegézni a <http://www.erkolcstan-tanitok.hu/kerdoiv/weboldal>.)

Összességében sokkal több a jó tapasztalat, mint a nehéz vagy váratlan helyzet. Általánosságban „kellemes csaldásról” számolnak be a válaszadók. Alábbiakban a módszerek használatára, nehéz helyzetekre és megoldásokra vonatkozó reflexiókat gyűjtöttünk össze.

„Szeptemberben legalább 2 perc kellett, hogy elcsituljon a csapat és még kettő, hogy elkezdhessük a munkát. Ami igen gyéren ment, mert senki nem mert szólni, véleményt alkotni. Ev végére összesen 1 perc kell, hogy csend és munkakezdés legyen. Pillanatok alatt csoportok alakulnak, és már az óra is kevés, hogy mindenki véleményét meghallgassam.”

„A rossz magatartású tanulók, a problémás gyerekek is elmesélik otthoni gondjaikat, így még jobban megismerhetjük a gyerekek hátterét, ráadásul még ki is rajzolják magukból a problémákat.”

„A tapasztalataim azt mutatják, hogy bármilyen téma merül fel az órákon, egyből asszociálnak a gyerekek a saját életükben történt eseményekre, legyen az jó vagy rossz emlék. Sokkal jobban átérzik a súlyát a mondanivalóknak, ha egy kortársuk szájából hallják, mint hogyha pl. egy sablontörténet ismertetek velük. Vagy megfordítva: ha egy témához kapcsolódó mesét olvasunk, egyből jönnek a személyes élmények.”

„Furcsa helyzet volt, amikor a gyerekek engem választottak szituációs játékban egy negatív szereplőnek, és nekik kellett minősíteni, tanácsokat adni.”

„Az órai megnyilvánulásokból éreztem, hogy a cigányságot nem olyan módon értékeli, mint más népcsoportot. Semmi pozitívumot nem tudtak felhozni, csak negatív dolgokat. Van egy cigány ismerősöm, aki iskolán kívüli foglalkozásokat tartott már a csoportnak. Ezt a fiút meghívtam az egyik órára. Sokan meglepődtek, hogy ez az általuk kedvelt fiú cigány, és hogy milyen jó dolgokat tudtak meg tőle a cigányokról.”

„A bemutatóra után egy szülő megkérdezte, hogy miért szituációs játékokat játszunk, miért nem mélyreható erkölcsi kérdéseket veszünk?”

„Amikor egy gyerek olyasmiről mesél, ami a családjukban erkölcsileg nem a legelfogadhatóbb módon történik, és arról várja az én megítélésemet, akkor minden kimondott szóra vigyázni kell, hogy az ne legyen sértő.”

„Egy szülő jelezte, hogy az erkolcstan órán elhangzottak alapján a tanuló »előírta« a szülei számára a szelektív hulladékgyűjtést :)))”

„Nehéz helyzet volt, amikor az egyik kislány az osztálytársaktól ért sérelmeket vázolta nagyon őszintén. Nagyon észnél kellett lenni, hogy a vádakra történő reagálásból ne alakuljon ki még nagyobb az ellenzenv.”

„A gyerekekre leselkedő veszélyek kapcsán különböző a tanulók ismerete, felkészültsége, félelme. Körültekin-

tően kell meghallgatni őket, nehogy rémtörténeteket adjanak elő.”

„Néha feszeteitünk olyan témákat, amelyről később, vagy közben derül ki, hogy ez valamelyik tanuló számára kellemetlen. Ilyenkor számomra rossz érzés, hogy nem ismerem eléggé a csoportot, hogy ilyen helyzetbe kerülünk.”

„A btm-es hhh-s kislány a többiek karácsonyi hagyományai után elmesélt egy jól észrevehetően kitalált történetet; és miután a többiek, ismervé a családot lehurrogták, ő sírva fakadt.”

„»Apám jobban szereti az új feleségét, meg a most született kistestvéreimet, engem a mostohaanyám nem szeret egyáltalán, én sem szeretem, és ott kell lennem kéthetente.« Ezeknek a személyes problémáknak a megbeszélése, a gyerekek megvizsgálása nem egyszerű feladat úgy, hogy közben ne foglaljunk állást.”

„Egy kismacska történet után az egyik gyerek megosztott velünk egy borzasztó esetet, hogy a nagymamája hogyan tette el láb alól az újszülött kismacskaikat. Nagyon nehéz, de muszáj volt egy aprócska mentséget találnom a nagymamának. Azt gondolom, ilyen esetekben legjobb, ha az ember saját magát adja.”

„A tanítási gyakorlaton lévő főiskolai hallgató nem jelent meg, így a tanulók spontán vitát rendeztek a kötelességtudatról, a következményekről.”

„Felolvastam egy történetet arról, hogy egy kisfiú nagyon szomorú volt, mert édesapja elment külföldre dolgozni, és csak ritkán találkozhatnak. A történet végén azt láttam, hogy az egyik első osztályos diák sírdogál. Kiderült, hogy szinte szó szerint az ő történetét meséltem el. Az órát azzal töltöttük, hogy őt vigasztaltuk.”

„Legnehezebb az olyan témák megközelítése, melyek valamilyen módon érintenek egy tanulót. Például mikor a fogytékkal élőkről beszélgettünk, s több rövidfilmet is megnéztünk, egy kislány nagyon sírt, mert a testvére autista.”

„Egy vallási csoporthoz tartozó apuka számon kérte rajtam, hogy az ő gyermekének miért kell más vallások alapelveit ismernie.”

„Amikor láthatóan, gondterhelten érkeznek órára a gyerekek, a tananyag helyett ezeket a gondokat veszem előre. Mindezt úgy, hogy sem a gyerek, sem a szülő, sem kolléga ne érezze tolakodásnak.”

„A család volt a témakör, és arról beszélünk, hogy miként fogalmazható meg a szó, hogy testvér. (Egy testből, egy vérből valók.) »Akkor mi nem is vagyunk testvérek az öcsémmel? Mert anya és apa elváltak, én apánál maradtam, aki újra megnősült. A nevelőanyámnak lett egy fia, akit úgy gondoltam, hogy az öcsém« – kérdezte egy gyermek.”

„Egy nebuló az egyik vitatéma kapcsán (egy régebbi, általam nem ismert ok) miatt nagyon ingerült lett. S így nem játék, hanem életszerű lett a vita megbeszélése. Szerencsére számára is megnyugtató eredménnyel zárult.”

„Egy vak kislány váratlan vendégként való bevezetése a csoportba meglepte a tanulókat. Természetesen előző órán beszélgettünk a témáról.”

„A becsület, tisztesség téma után hamarosan lopott az egyik tanuló. A gyerekek várták a reakciómat. Ujra visszatértünk a témára.”

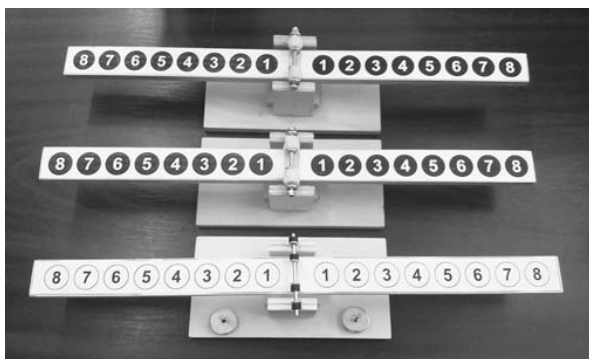
„A nagyzó gyerekek, akik »játszották a nagyfiút«, mikor elolvastuk »A fecske halála« című olvasmányt, hirtelen meghunyászkodtak. Falusi gyerekként megtapasztalták az olvasmányban leírtakat, már csúzliztak le madarat, és próbáltak »vezekelni« előttem órán.”



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 (4.)

Ki gondolta volna, hogy valaha még fizikakönyvet veszek a kezembe, ráadásul önként? Bizony így történt. Irány a padlás, lányom, Zsanka tankönyveit böngésztém a forgatónyomaték elméleti alapjait tanulmányozva, szerettem volna felidézni az ismereteimet, hogy magabiztosan játszhaszak, kísérletezhessek a gyerekekkel. Egy lelkes tanítványom érdekességként behozott az osztályba egy házilag összeállított kis szerkezetet, egy számokkal ellátott, fém körgyűrűkkel (hivatalos nevükön fakötésű alátétekkel) használható mini „libikókát”, amellyel elmondása szerint az összeadást lehet bemutatni. Jót játszottunk vele, és közben felfedeztük, hogy jelenlegi tananyagunkhoz, a szorzáshoz is remekül tudjuk használni. Szemléltetésre, próbálgatásra, ellenőrzésre és összetettebb feladványok megoldására is tökéletes. Egy ezermester barátom már el is készítette matekos csoportjaink részére a saját utángyártott példányainkat, szünetekben is szívesen játszanak vele a gyerekek.



■ Mérleghintás matek

Nyilván nem tanítom meg a második osztályosaimnak a hetedikes fizika tananyagot, de ha néhány jelenségre mostantól tudatosan is (fel) figyelnek, nem árt. A téma kapcsán indításként a sokak által kedvelt játszótéri mérleghintákról beszélgettünk és idéztünk fel konkrét tapasztalatokat. Mindenkinek egyértelmű volt, hogy annak az oldala billen lefelé, aki nehezebb (nagyobb tömegű), és az is rémlett a gyerekeknek, hogy előre vagy hátra történő elhelyezkedéssel befolyásolható az egyensúly. Abban viszont már bizonytalanok voltak, hogy melyik esetben célszerű a közepéhez (a tengelyhez) közelíteni

vagy épp hátrébb húzódni, így kipróbáltuk a modellünkön.

Először mindkét oldalra, a középről számított negyedik helyre tettünk egy-egy alátétet, láttuk, hogy milyen szépen egyensúlyban vannak, majd az egyiket kicsúsztattuk a hatodik helyre. A gyerekek azt tapasztalták, hogy „*ha kijebb van a lapocska, akkor lebillen, jobban nyomja lefelé a saját oldalát*”. Volt, aki úgy fogalmazott, hogy „*ha messzebb van a közepétől, többet ér*”. No, de mennyivel? Először az összeadásokra koncentráltunk. Próbálkozásokkal, kirakásokkal megfigyeltük, hogy a számok milyen remekül segítenek nekünk. Ha a bal oldalra tettünk egy alátétet az ötös számra, a jobb oldalon vagy a pont ugyanerre a számra tett alátét egyensúlyozta ki, vagy az öt valamely bontása: $1+4$ vagy $2+3$. Az összeadandó számok felcserélésére nem nyílt produktív lehetőség, hisz adott helyen szerepeltek.

Ha páros számmal indítjuk ezt a próbálgatást, bizonyára gyorsan felfedezik a gyerekek, hogy két azonos számmal is megfelelő lehet a kirakás, és a második osztályosoknál a szorzás művelete is valószínűsíthető, hogy beugrik, hisz mostanában ebben élünk. Ahhoz viszont paritástól függetlenül némi rávezetés szükséges, hogy esetleg kettőnél több tag összegeként is próbálkozzanak: az öt bontva három tagra $1+1+3$; $1+2+2$; négy tagra $1+1+1+2$; öt tagra $1+1+1+1+1$. Amint felfedezték ezt a lehetőséget is, sorra jöttek az ötletek, minél nagyobb volt a szám, annál inkább brillíroztak. Lejegyzést is készítettünk az adott számokhoz tartozó bontásokról. Érdekes ebben minél előbb, minél alacsonyabb évfolyamon egyfajta rendet megkövetelni: az összeadandók száma szerinti különválasztás után döntsük el, hogy vagy (monoton) növekvő, vagy (monoton) csökkenő sorrendben írjuk le az összeadás tagjait, így egyből észre vesszük, ha valahol csak a leírt számok sorrendjében van eltérés, és az összes lehetséges megoldást is könnyebben megtaláljuk.

Kedvelem a nyílt végű feladatokat. Amikor a fenti egyensúlyozásoknál már úgy láttuk, minden számunkkal végeztünk (a számmérlegeinken egytől nyolcig szerepel a beosztás), akkor felfedeztük, hogy nem kell megállnunk a nyolc egyensúlyozásánál, hisz ha két körgyűrűt helyezünk el egymás tetején, akkor akár tizenhatig, ha hármat, akkor huszonnégyig is elmehetünk stb. Ha óra elején előkerül ez a játék, mindig más választhat, hogy melyik számmal kirakózzunk. Nagyobb számok esetén már túl hosszadalmas lenne az összes megoldás felkutatása,

kipróbálása, lejegyzése, határozzuk meg, hogy mikor mennyi eszközt használhatnak, és hány különböző változatot kérünk! Ha több libikókánk van, kisebb csapatokban több próbálkozás juthat egy-egy gyerekre. Összmunkára és ügyes kezekre van szükség a technikai kivitelezéshez, valakinek tartania kell a billegő falapot, amíg a feladvány másik felére is felkerül a kirakás, különben lecsúsznak a fém lapocskák. (Segítség lehet, ha a számozott körök közébe egy-egy szöveget ütünk, így az megtartja a körgyűrűket.)

A kifejezetten szorzásos kirakásoknál eleinte csak a tényezőket cseréltük fel, például három korongot raktunk a hatos számra és hat korongot a hármas számra, majd kerestünk a szorzótábla segítségével más ötletet is: kilenc korongot tettünk a kettesre. Szívesen meg is cseréltük volna a tényezőket, de az eszközünk határt szabott a kivitelezésnek, kilences számunk már nincs, amit kétszer vehetnénk. Felmerült az igény, hogy cseréljük le a felragasztott nyolcas beosztást tízesre, ki fogjuk próbálni.

Az összeadások, pótlások és kéttényezős szorzások után eljutottunk összetettebb feladatokhoz is, például össze tudjuk adni az $5 \cdot 4$ -et, a $2 \cdot 7$ -et és a $2 \cdot 8$ -at, ekkor a túloldalra kerülhet a $10 \cdot 5$ vagy más, kissé bonyolultabb összetétel, például $6 \cdot 5 + 5 \cdot 4$. Legutóbb azt próbáltuk kinyomozni, hogy melyik oldalon mennyivel pótoljunk, hogy egyensúlyba kerüljön a mérleg. Ha az egyik oldali szorzás a $3 \cdot 6$, a másik oldalon pedig $4 \cdot 8$ -at rakunk ki, tizennégygel kell pótolnunk $2 \cdot 7$ vagy $7 \cdot 2$ formában. A $2 \cdot 4 + \square = 7 \cdot 4$ esetén a szorzás összeadásra való disztributivitásáról szerezhetünk előzetes, megtapasztalható ismereteket: $2 \cdot 4 + 5 \cdot 4 = (2 + 5) \cdot 4 = 7 \cdot 4 = 28$. Épp most foglalkozunk a műveleti sorrenddel és a zárójel használatával, remek gyakorlási lehetőség számunkra a számmérleg.

Térjünk most vissza egy feladvány erejéig a játszótéri mérleghintához! Ha egy testvérpár szeretne libikókázni, vajon hova üljenek, ha egyikük tömege pont a kétszerese a másiknak? (Gyermekkoromból emlékszem erdei játszóterekre, ahol egymás mögött két-három ülés is volt, nagyon jókat lehetett lengedezni rajtuk. Rákerestem interneten, úgy látszik, már ritkaságszámba megy, de azért találtam, fém változatban. Rajzórán is terveztünk játszótérrel a gyerekekkel, természetesen nem feledkeztünk meg a kettő-, négy- és hatszemélyes libikókákról sem.) A feladatban szereplő kisebb testvérnek célszerű a legtávolabbi helyre ülni, helyettesítse őt egy körgyűrűalátét! A kétszer annyi tömegű testvére helyett mit használjunk szemléltetésként? Két alátétet! Próbáljuk kitalálni, de inkább kiszámolni, hova tegyük ezt az – akár egymáshoz is rögzített – alátétpárt! $2 \cdot \square = 8$, tehát ha a négyes helyet foglalja el a nagyobb testvér. „Egész véletlenül” nálam volt fiam, Levente néhány régi kis LEGO figurája, a gyerekek ráültettek egyet-egyét a kísérletezésben szereplő fémlapokra, hogy jól láthatóak legyenek a feladat szereplői, de így nagy csodálkozásukra elbillent a mérleg. Pedig olyan pihekönnyűnek tűntek a kis bábut,

hogy nem is gondolták, hogy számít a tömegük. Becsléssel nehéz volt eltalálni, hogy mennyit nyomnak, majd nem egészen a négyes számig kellett eltolnunk a korongot. Ha ki szeretnénk igazítani a szemléltetést, a dupla lap fölé két bábut kell ültetnünk, a szimpla fölé pedig egyet. Még egyszerűbb és korrektebb, ha csak magukat a figurákat „hintáztatjuk”.



A fizikaszertárból is kaptunk kölcsön kampókkal ellátott kétkarú mérleget 50 grammos, egymáshoz csatlakoztatható súlyokkal. A látványos, játékos kísérletezésünknek csak a karokon levő lyukak száma (négy) és a mérleg nem túl fix felfüggesztése szabott határt. Ha nincs kéznél ilyen eszköz, érdekességként az iskolánkban készült, Honyek Gyula tanár úr és felesége, Baranyai Klára fizikai kísérleteket bemutató sorozatának aktuális részébe is bele lehet pillantani egy kicsit:



<http://kiserletek.versenyvizsga.hu/show/119/F-B-E>



Első osztályban a tömeggel való ismerkedésünk során egy vállfa két végére akasztottunk átlátszó zacskókat, ezekbe helyeztünk különböző tömegű tárgyakat, és megpróbáltuk egyensúlyba hozni őket. A vállfa vízszintes összekötő rúdja rögzíthetünk szalagokat vagy karikákat, amikre a kétkarú mérleghez hasonlóan akaszthatunk súlyokat vagy más tárgyakat kísérletezés céljából. Pontatlanabb, de használható eszköz.



Ahogy a különböző mérlegeinket kiegyensúlyoztuk, majd mindkét oldalhoz ugyanannyit adtunk hozzá vagy vettünk el, ugyanannyival szoroztunk vagy osztottunk, a lineáris egyenletek mérlegelvével történő gyakorlati megoldását is előrevetítettük, ami a magyarországi általános

iskolákban 1977-től terjedt el általánosan Varga Tamás matematikanívási koncepciójának köszönhetően.

Fejlesztési területek: számolási készség, megfigyelés, összehasonlítás, tapasztalatok leszűrése és megfogalmazása, koncentráció, finommotorika, tudatos matematikai szóhasználat, vizuális és auditív figyelem, kreativitás, rendszerező készség, szociális kompetencia (kommunikáció, együttműködés, empátia, türelem).

Kiegészítések:

1. Fizikus kollégáim javasolták, hogy ha már a forgatónyomaték elvei alapján kísérletezünk, számolgatunk,



próbáljuk ki azt is, hogy az ajtónyitásnál milyen erővel kell megnyomnunk az ajtódeszkát, ha a tengelyéhez közel, illetve a kilincs közelében szeretnénk egy ujjal kinyitni. Már az előzetes tippelésnél is sejtették a gyerekek, hogy ha a rögzítéshez (zsánérhoz) közel próbálkozunk, több erő kell, hisz a kilincs

sem véletlenül van a távoli oldalon, a könnyebb nyitás érdekében. Mindenki kipróbálta, valóban ezt tapasztaltuk.

2. Valószínűleg Arkhimédésztől származik a következő axióma: „Ha egy egyensúlyban lévő emelőn egyforma súlyokat ellenkező irányban egyenlő távolsággal elmozdítunk, az egyensúly nem fog megváltozni.” Kísérleti eszközeinkkel jól demonstrálhatjuk Arkhimédész tételét.

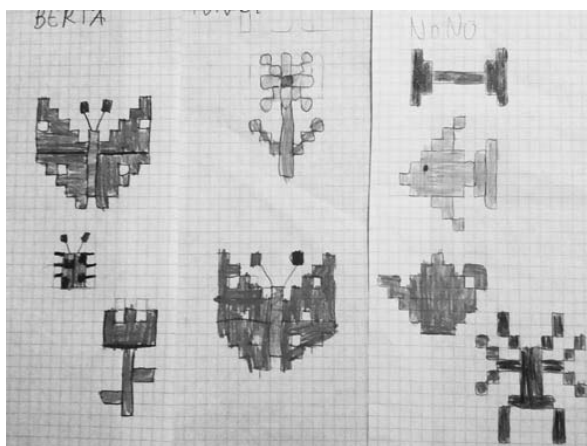
■ Színezős szorzatfelismerő

Dunát lehetne rekeszteni a mostanában megjelenő színezős feladatlapokkal. Legtöbbjük szimplán a mechanikus számolásra épít, csak egy fokkal jobbak, mint a mennyiségi gyakoroltatásra készült, meglehetősen unalmas feladatlapok. Szerencsére vannak már gondolkodtatóbbak is, ahol például összehasonlíthatunk, halmazba rendezhetünk, visszafelé következtethetünk vagy logikai műveleteket végezhetünk a színezés előtt. Némelyik egész látványos, találkoztam már több lapból felépülő összeilleszthető óriásképekkel is, ahol a csoport tagjainak jól végzett munkáját egy nagy közös kép jutalmazta. Szeretjük a kreativitást, ha lehet választani, hogy megoldjunk egy színezős rejtvényt, vagy inkább mi magunk alkossunk egyet, gyakran esik a választás a saját ötletelésre. Ahogy megismerkedünk egy-egy szorzótáblával, a gyerekek készíthetnek egymásnak varázsképeket, ahol a legfrissebben elsajátított szorzótábla szorzatait bújtatják el más számok közé. A – mondjuk – 10×10 -es táblán a beszínezett négyzetek egy alakzatot vagy betűt adnak ki. Még a legutóbbi röpdolgozatunkba is került ilyen, gyerekek által szerkesztett feladvány. Szabályunk, hogy egyszerre mindig csak egy, a legfrissebben tanult

szorzótáblára koncentrálnunk (akkor is, ha tudjuk, némelyik szorzatot több szorzótábla is tartalmazza). A technika a következő: első fázis az alakzat kitalálása, majd világos színnel kiszínezés négyzetenként, utána következhet az új szorzótáblánk szorzatainak beírása a kijelölt négyzetekbe, végül a fennmaradó üres négyzetek kitöltése egyéb számokkal. Az én feladatom már csak az, hogy a legötletesebbeket, legjobban felismerhetőket minél előbb gépre vigyem, és csoportmunkában vagy differenciáló feladatként kiadjam és ellenőrizzem. Jól kiugranak a hibák, utána korrigálunk és a helyes szorzatokat újra megerősítjük.

Fejlesztési területek: vizuális figyelem, memória, kreativitás, finommotorika, számolási készség, formaérzék, önállóság.

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 7 | 15 | 18 | 31 | 9 | 3 | 5 |
| 21 | 12 | 4 | 8 | 40 | 36 | 17 |
| 2 | 20 | 14 | 15 | 17 | 24 | 10 |
| 10 | 28 | 16 | 8 | 40 | 32 | 31 |
| 30 | 22 | 9 | 16 | 14 | 3 | 7 |
| 21 | 40 | 36 | 12 | 11 | 5 | 15 |
| 27 | 19 | 17 | 28 | 18 | 23 | 25 |
| 30 | 32 | 16 | 24 | 25 | 27 | 31 |
| 11 | 33 | 31 | 20 | 9 | 15 | 22 |
| 19 | 17 | 23 | 29 | 11 | 41 | 38 |



A szorzással való foglalatosság nagyon tetszik a gyerekeknek, alig várjuk, mikor jutunk már el mind a tíz számhoz, így játékaink repertoárja is bővíthet. A hatoldalú dobókocka helyett hamarosan előkerülhet a nyolcas, majd a tízes is, újabb rejtvényeket készíthetünk, új játékokat tanulhatunk. Egy kedves kolléganóm, amikor osztályainak a szorzást tanította, igazolványkártyákat adott ki a gyerekeknek, amikor elsajátították az egy-egy számhoz tartozó szorzásokat és osztásokat. A névre szóló, komoly, pecséttel és aláírással ellátott irat azt dokumentálta, hogy az illető az adott szorzótábla jogos használója. Nagyon büszke volt magára, aki mind a tízet megszerezte.

A következő hónapban is még főként osztáshoz kapcsolódó játékokat mutatok be. Remélem, nem rémisztett meg senkit a fizika-tantárgykoncentráció, és kedvet kaptak egy kis barkácsoláshoz, a fent leírtak kipróbálásához és újabb játékváriációk megalkotásához!

Folytatás következik!

C. Neményi Eszter

A számrendszeres gondolkodás építése (2.)

Igen, már elsőben fontos, hogy kezdjük építeni a számnevek és jelek megalkotásának értelmezését! Ne a mondatokat tanítsuk meg az egyes kétjegyű számokkal kapcsolatban: melyik hány egyesből és hány tízesből áll. Azokat a **tevékenységeket kezdhetjük, amelyek majd értelmezik** a gyerekek számára a számok nevével és jelével kapcsolatos állításokat.

Ilyen tevékenységek darabszámok esetén a **csomagolások, csoportosítások** – a hozzájuk kapcsolódó „**leltározásokkal**” együtt. Mérőszámokhoz kapcsolódik az **egységgel és az egység többszöröseivel való mérés** és a mérték ilyen formájú kifejezése (mint pl. 1 méter, 4 deciméter és 7 centiméter). És a szám értékmérő tartalmához kapcsolódó tevékenység a **pénzhasználat megismerése és gyakorlata**.

■ I. Csomagolások, csoportosítások

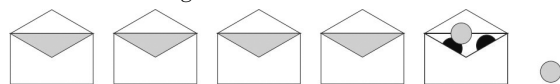
Kicsi névjegykártya-borítékokba (legyen most magunk között a jele **k**), egyszerű postai levélborítékokba (**l**), A5-ös borítékokba (**a**) és esetleg nagy A/4-esekbe (**n**) csomagoljunk pl. az első osztálytól használt korongokat! (A gyerekek számára nem célszerű betűkkel jelölni ezeket; alkalmasabb színes borítékokat használni, és színekkel különböztetni meg őket.)

Legyen először a **csoportosítás alapszáma a 3!** Tehát ha összegyűlik valamiből három, akkor ezt a hármat egy nagyobb borítékba kell tenni. Három korong kerül egy **k**-ba, három **k** egy **l**-be, három **l** egy **a**-ba és három **a** egy **n**-be.

Első lépésként 9-nél kevesebb koronggal ismerjük meg a tevékenységeket a gyerekek. Mindenki vegyen magához „titokban” valahány korongot, és hármat-hármat tegyen borítékba. Árulja el, hány borítékba tudott korongokat tenni, és hány korong maradt még borítékon kívül. A többiek találják ki, hogy hány korongot csoportosított a társuk.

Később szabad több koronggal is játszani. Mindenki markoljon ki valahány korongot, és helyezze el szabályosan a borítékokba!

Például aki 16 korongot vett elő, az először elhelyezi a **k**-kba a 3-3 korongot:



Keletkezett 5 kis boríték (5 **k**), és van még 1 korong a borítékokon kívül. Most mondjuk meg, hogy ha tele lett

3 kis boríték, akkor azt egy levélborítékba kell tenni. Az 5 **k** közül hármat be kell tenni egy **l**-be.

A tizenhat korong: 1 **l**, 2 **k** és 1 korong.



Ismét – akár páros tevékenységben – találják ki a gyerekek, hogy hány korongot csomagolt a társuk!

Más csomagoló lehetőségeket is kitalálhatunk – például gyűjthetünk sok kis gyufásdobozt, nagy gyufásdobozokat és még nagyobb dobozokat, csomagolhatunk babszemet, kukoricaszemet stb. –, de fontos, hogy „becsukható” legyen a doboz, boríték! Kezdetben az a jó, ha nem látnak bele a kész csomagokba. Így kerülhetjük el, hogy a bennük levő korongokat vagy a nála kisebb csomagokat többször is számba vegyék. (Amikor már rajzban végeznek csoportosításokat, ez a hiba elő szokott fordulni. Tehát pl. a 16 csillag rajzos csoportosítása esetén lehet, hogy valaki 1 nagy csoportról, 5 kicsiről és 1 kimaradó korongról fog beszélni.)



Hány korong csomagolásának eredménye lehet 2 levélboríték, 2 kis boríték és 1 korong (2 **l**, 2 **k** és 1 korong)?

A levélborítékban 3 kicsi boríték van, mindegyik kicsiben 3 korong, tehát egy-egy **l**-ben 9 korong. Kiszámíthatják, de aztán kibontva ellenőrizhetik is: 25 korongot csomagolt, aki ilyen eredményre jutott.



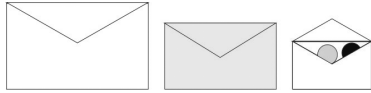
És aki – például 2. osztályban – ezt kapta a csomagolás után: 1 **a**, 2 **l**, és 2 korong? (Kis boríték nem maradt a levélborítékokon kívül!)

Az a jelű borítékban 3 **l** van, mindegyikben 9-9 korong, tehát ebben az 1 **a**-ban 27 korong. A két levélboríték összesen 18 korongot rejt, tehát 47 korongról szól a feljegyzés.

Máskor legyen a **csomagolás alapszáma 4**: azaz 4 korong kerül egy **k**-ba, 4 **k** egy **l**-be, 4 **l** egy **a**-ba... Ismét máskor kettesével, ötösével, tízesével, tizenkettesével is csomagoljanak!

Amikor kettesével csomagolnak, akkor viszonylag kevés koronghoz (babszemhez, gyöngyszemhez) is már sokfé-

le méretű borítékra lesz szükség! Hiszen például tizennégy korongból először 7 kis boríték „telik meg”, a 7 kis boríték-ból 3 nagyobb lesz tele és kimarad 1, de a nagyobb borítékokból is bele kell tenni 2-t egy még nagyobb borítékba, tehát a tizennégy korongot 1 a 1 1 1 k (és 0 korong) fejezi ki:



A 16-hoz, 17-hez stb. pedig már még nagyobb (A/4-es) borítékra is szükség lesz!

A csoportosításokat könnyebb megszervezni, hiszen csak valahány csillagot, egyéb jelet kell rajzban biztosítani minden gyereknek. Színes ceruzákat használhatnak megállapodás szerint. Például a kis csoportokat grafittal, a következő méretűeket pirossal, aztán zölddel stb. keríthetik körül, így egyszerű és egységes lesz a beszélgetés a tapasztalatokról.

Leltározzunk!

A csomagolások, csoportosítások eredményének lejegyzése kezdetben legyen egészen hosszadalmas! Később alkalmazzunk rövidítéseket a különféle csoportok megnevezéséhez! Egy idő után, amikor már több csomagolás eredményét kell megjeleníteni, célszerű táblázatot használni.

Például a negyvenhét korong hármásával való csoportosítása után kialakult 1 nagy (a jelű) csomag, 2 levélboríték (2 l) és 2 korong lejegyzése ilyen lehet:

| | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| | | | | | |
| 47: | | 1 | 2 | 0 | 2 |
| | | 2 | 0 | 2 | 1 |

A második sorban pedig a hatvanegy jelét olvashatjuk le.

Amikor tizenkettesével csomagolnak, akkor a tíz és a tizenegy lejegyzéséhez ne használjuk a szokásos kétjegyű számalkot, hanem jelöljük például a tízet A-val, a tizenegyet B-vel (vagy más, alkalmilag kitalált jellel)! A táblázatban megjelenő 11 (egy-egy) ugyanis már 1 tizenkettes csomagot és 1 kimaradó korongot, azaz összesen tizenhárom korongot fejez ki, az 10 (egy-nulla) pedig 1 tizenkettes csoportot, tehát tizenkét egységet.

Amikor tízesével csomagolunk, akkor rácsodálkozhatnak a szokásos alak megjelenésére. Tizenhat korong esetén 1 kicsi boríték és 6 korong fog állni előttük, 25 korong esetén 2 kis boríték mellett kimarad 5 korong, 47 korongból 4 kis boríték telik meg és borítékon kívül marad 7. És a többi tapasztalattal együtt formálódik ki a számjegyes alak értő tudása külön megfogalmazás nélkül, illetve az előtt!

2. Mérés egységgel és bizonyos többszöröseivel

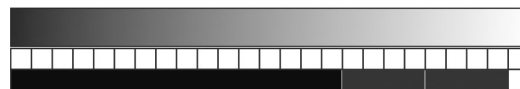
A csoportosításokhoz hasonló szerepük van a számrendszer fogalmának épülésében azoknak a méréseknek,

amelyeknél adott hosszúságot egy választott egységgel és valamely többszörösével (meg ennek ugyanilyen többszörösével) végzünk.

Válasszuk pl. hosszúságmérő egységnek a fehér kiskocka élhosszát, és csak fehér, piros és barna rúddal mérjünk.



Ha valamelyikből 4-et vagy többet kellene kitenni, akkor 4-4 helyett a következő méretű rudat használjuk! Például a 25 cm-es szalag hosszát 1 barna, 2 piros és 1 fehér rúd hossza teszi ki.



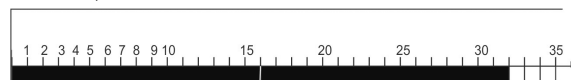
Hogy ne kelljen mindig kiírni a rudak jelét, egyezünk meg abban, hogy – táblázat alkalmazása nélkül is – mindig csökkenő sorrendben írjuk le a felhasznált rudak darabszámát (mint fent a borítékok által képviselt értékeket)! Így a 25 cm-t most 121 jellel jelölhetjük. (Amit egy-kettő-egynek olvasunk ki, hiszen nem százhuszonegyről beszélünk.) A 23 jel (a kettő-három név) pedig 2 piros és 3 fehér rúd együttes hosszát, a tizenegyet fejezi ki.

Milyen hosszúságot jelent az, ha 3 barna, 1 piros és 2 fehér rudat toldunk egymáshoz? Tehát most milyen hosszúságot jelöl a 312? – Az 1 barna rúd 4 piros hosszával egyenlő hosszú, tehát ezt az egységül választott 1 cm hosszú fehérből 16 darab teszi ki. Így összeszámolva ötvennégy kis kocka élhosszát, az ötvennégy cm-t jelöli ez a háromjegyű szám.

Hogyan írjuk le most a 35 cm-t kifejező 2 barna és 3 fehér rúddal kimért hosszúságot? Csökkenő sorrendben 23-nak írhatnánk – megegyezésünknek megfelelően. Csak-hogy 23-mal – épp az előbb – nem ezt, hanem a 2 piros és 3 fehér rúd együttes hosszát, a tizenegy cm-t írtuk le! Tehát nem elég csak a fenti megállapodást megtenni! Azt is kikötjük, hogy a csökkenő sorrendbe állított rudak mindegyikének számát leírjuk akkor is, ha valamelyikből nem használtunk egyet sem a mérésünk során. Esetünkben a rudak csökkenő rendje:

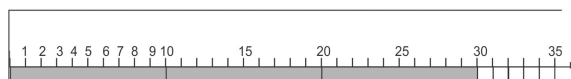


A 35 cm hosszúságot 2 barna 0 piros és 3 fehér rúddal tettük ki;



jele: 2 0 3

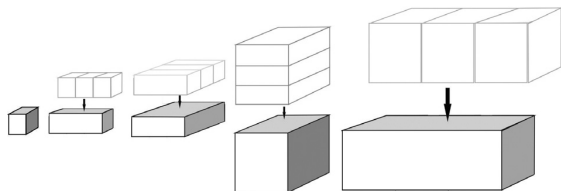
Amikor fehér és narancssárga rudakat használhatunk, ismét a számok szokásos – tízes számrendszerbeli – alakjához jutunk. A harmincöt centimétert 3 narancssárga és 5 fehér rúd méri ki:



jele: 3 5

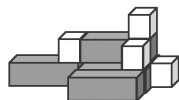
Térfogatmérésre épít az ún. Dienes-készlet. Ahol ez rendelkezésre áll, ott a 2-es, 3-as és 4-es számrendszerben való tájékozódást, be- és felváltásokat egyszerűvé teszi az eszköz.

Például a hármás Dienes-készlet elemei: a kis fehér (1 köbcéntiméteres) kocka, a világoskék színes rúd, a 3 ilyen rúdból összeállított „réteg”, a 3 rétegből álló nagy kocka, a 3 nagy kockából összetoldott nagy rúd:



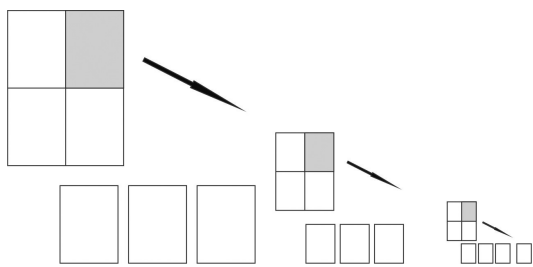
Ha valamit megépítenek a készlet elemeivel, megpróbálhatják ugyanezt lemásolni csupa kis kockával, majd a lehető legkevesebb darabbal is. A kis kockákkal az építményük térfogatát mérik, a lehető legkevesebb darabbá váltás pedig ennek 3-as számrendszerbeli alakját állítja elő. (Természetesen nem illeszthetők az elemek egymáshoz akárhogyan, ha azt akarjuk, hogy egy elemből se legyen 2-nél több. Ilyenkor csak az építmény szétbontása után tudják az összes lehetséges beváltást megoldani.)

Például ez megépíthető 19 kis kockából, vagy 1 rétegből, 2 rúdból és 4 kis kockából is. De a 4 kis kockát már nem tudjuk helyettesíteni 1 rúddal és 1 kockával.



Ha szétbontjuk az építményt, akkor 2 réteggé és 1 kis kockává tudjuk beváltani az építőelemeket.

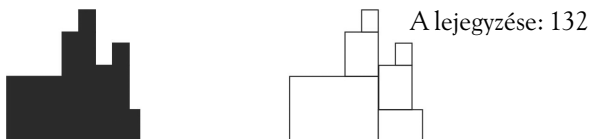
Területmérésre építő eszközt is könnyen készíthetünk a gyerekekkel együtt. Ha egy A/4-es lapot pl. 4 egybevágó részre vágunk (tépünk), hármát félretéve egy (negyed) lapot ismét 4 részre darabolunk, majd ezekből a részekből is 3-at félretéve egyet 4 felé osztunk, ezekkel a lapokkal is kifejezhetünk területméreteket.



Ha 1-nek választjuk a legkisebb lap területét, akkor a következő méretű 4-et ér, a következő 16-ot. Különböző alakú és méretű lapokat készíthetünk, amelyeknek a területét ilyen lapokkal lefedve mérhetik a gyerekek. Ha ezt az eszközt használjuk, a legkisebb lapból egyet tegyük félre, hiszen a legnagyobb számjegy, amit most leírhatunk, az a 3.

Mérjünk meg ezekkel a lapokkal egy területet!

Például, ezt az alakzatot így fedhetjük le:

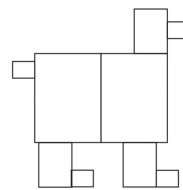


A lejegyzése: 132

ezt pedig



így:

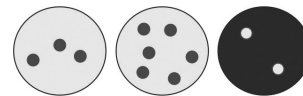


A lejegyzése 234 helyett (beváltások után): 240 → 300

■ 3. A pénz

A pénz alkalmazása abban különbözik a csoportosítástól, mérésektől, hogy itt egy-egy érmének az értékét nem értelmezi számlálás vagy mérés, hanem **csak meg-egyezünk benne**. Egy 4–5 éves kisgyerek még sokszor nem érti, hogy 1 darab pénzzel fizetve hogyan kaphat vissza a vásárolt csoki mellé még 3 darab pénzt is! Az érmére írt számjel még nem fejezi ki számára, hogy ennyi darab 1 forintost helyettesít. Az érmében rejlő értéket nem lehet megszámlálni, megmérni. Úgy lehet csak tapasztalni, hogy többféle helyzetben felváltunk ilyen kisebb értékűre, beváltunk ilyenből valahányat egy értékesebbre. Meg úgy, ha „vásárolunk” és megtapasztaljuk, melyikből mennyit kell fizetni adott összeg esetén.

Óvodások, elsősök számára is készíthetünk „pénzeket” úgy, hogy egy idő után nem a korongok száma szerint kell fizetniük, hanem a rájuk rajzolt pöttyök száma szerint:



A szokásos pénzürmék általában nem alkalmazkodnak szabványos számrendszerekhez. Tehát a szomszédos értékek között nincs állandó váltószám. Nálunk 2008-ig 1, 2, 5, 10, 20, 50, 100 és 200 forintos érmék és további címletű papírpénzek voltak forgalomban gyakorlati szempontok alapján. Jelenleg az 1 és 2 forintos érmék nem léteznek. Bár egyre jobban kiszorul a mindennapi életünkből a készpénzzel való fizetés, a számolás tanítása szempontjából igen hasznos eszköz a pénz! Ha más nincs, „játékpénzeket” célszerű használni, mégpedig számrendszerekhez igazodó készleteket.

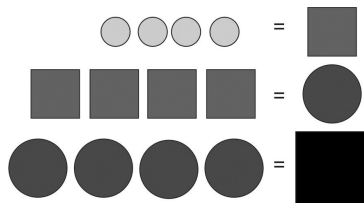
Amikor csak 1, 10, 100 forintos címleteket használhatunk (és mindig a lehető legkevesebb pénzdarabbal kell fizetni), akkor minden szám a megszokott alakban jelenik meg előttünk. A 35 3 db tízforintos és 5 db egyforintos alakban, a 261 2 százast, 6 tízes és 1 egyes formában.

Jó, ha elmehetünk más „Számországokba” is az eszközeink segítségével, és esetenként 1, 3, 9, 27, 81 „petákos” érmékkel játszhatunk vásárlásokat, pénzváltást, máskor 1, 2, 4, 8, 16, 32, 64... fityíngekkel, ismét máskor 1, 4, 16, 64, 128... fabatkásokkal.

A gyerekek által használt érmékre eleinte **ne írjuk rá az „értéküket”!** Erre azért van szükség, mert a szokásos számnevek és ugyanígy a szokásos számjelek eleve képviselik a tízes számrendszeres alakot. Ha kimondjuk azt a számot, hogy tizenhat, ezáltal a számot hozzákötjük a „tíz + hat” alakjához. Ha leírjuk azt a számjelet, hogy 27, és ezt huszonhétnek értjük, akkor a számhoz

szorosan hozzáragasztjuk a „2-tíz+7” alakot. Márpedig most éppen az a jó, ha kicsit függetlenítjük a számot – ezt az összességeket jellemző tulajdonságot –, a nevéől és jelétől.

Az értékek betűkkel vagy számjelekkel való feljegyzése helyett kezdetben csak rajzos értékadást használjunk. Például a négyes ország pénzeivel:



Csak azután érdemes felírni az értékeket (azt, hogy melyik hány „legkisebb értékűre” váltható fel), amikor már sok „kifizetést”, át- és beváltást eljátszottak.

A rajzos értékadás kicsit rászorítja a gyerekeket a beváltás lépésenként való elvégzésére, ami lassítja a munkájukat, de egyben hozzájárul az alaposabb megértéshez is. Az itt „elvesztegetett” idő majd bőven megtérül nemcsak a számrendszeres gondolkodás kialakulásában, hanem a nagyon tudatos műveletvégzésekben is (pl. az írásbeli műveletek értő végzésében).

A fizetett összegek megjeleníthetők táblázatokban. A fejlécbbe kerülnek az érmék – ismét szigorúan csökkenő rendben –, és azzal fejezik ki a fizetett összeget, hogy melyik érméből hány darabot adnak. Ezt az eszközt is használhatjuk kezdetben megkötés nélkül: bármelyik érméből akárhányat adhatnak. Egy idő után azonban megteszük a kikötést: **amit lehet, be kell váltani nagyobb értékű érmére.** Vagy még később: **mindig a lehető legkevesebb darab érmével kell fizetni.**

Tehát pl. a „Négyes országban” eleinte kérhetjük, hogy sokféleképpen fizessenek ki 29 fabatkát. (Itt már az érmékre ráírtuk az értéküket, de a gyerekekkel eleinte e nélkül használhatjuk a táblázatokat is.)

Mielőtt megegyezünk abban, hogy az országban semmiből nem használhatunk többet 3-nál (tehát ha már négy van egy érméből, azt be kell váltani), addig lejegyezhetik a szokásos számjelekkel*, hogy miből mennyit adhatnak. Igen fontos tevékenység – a szabály kimondása után – a **beváltás**. De majd a műveletek végzéséhez (kivonáshoz, osztáshoz) a **felváltásokra** is szükség lesz.

| | hatvan-négy | tizenhat | négy | 1 |
|--|-------------|----------|------|----|
| | | | 5 | 9 |
| | | 1 | 0 | 13 |
| | | 1 | 1 | 9 |
| | | | 6 | 5 |
| | | 1 | 2 | 5 |
| | | 1 | 3 | 1 |
| | | | | 29 |

* Ugyanis a „szokásos” a még „nem tudatosan” tízes számrendszeres írásmód. Ha sok szó esik is a számjelek különféle értelmű tartalmáról, ezek egyszerűen az adott számok jelei a legtöbb gyerek számára!

Egy-egy megjelenítést próbálhatnak egyszerűbbé tenni a beváltásokkal, mint pl. az első sorból indulva 4 négyes fabatkát beválthatnak 1 tizenhatosra, így nyerik belőle a 3. sor 119 alakját. Vagy szintén az első kirakásból 4 egyest 1 négyesre váltva jutnának a 65 megjelenítésre. És folytathatják a beváltásokat.

De a többféle helyzet közül ki is választhatják azt, amelyekben a legkevesebb érmét adták: 131. Azért ez a legkevesebb, mert már semmiből nincs 4, amit nagyobb értékűre válthatnának. Egy idő után ezt a formát használjuk egy szám megjelenítésére.

A „Kettes országban” ugyanehhez az összeghez ilyen érméket kell adni:

| tizenhat | nyolc | négy | kettő | 1 |
|----------|-------|------|-------|---|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |

1-nél többet nem, hiszen kettő érmét mindig be kell váltani a következő nagyobb értékűre.

„Hármas országban” a 29-et három érmével fizethetjük:

| nyolcvan-egy | huszon-hét | kilenc | három | 1 |
|--------------|------------|--------|-------|---|
| | 1 | 0 | 0 | 2 |

A táblázatból kiemelve állnak előttünk a számok adott számrendszerbeli jelei. És ezek közül a jelek közül az egyik – általunk leggyakrabban használt – jel a tízes számrendszerhez tartozik, a tízes helyiérték-rendszerbeli alak.

A különféle alapszám szerinti rendszerek azonosságainak és különbözőségeinek sokszori megtapasztalása, tudatosítása biztosítja a számok nevének és számjegyes alakjának az egyre mélyebb megértését. Azt, hogy mindegyik Számországban balról jobbra haladva **csökkenő rendben sorakoznak az „értékek”**. Hogy két-két szomszédos érték között **mindig ugyanaz a váltószám**. Hogy a leírt számjelben szereplő **számjegyek a hely által képviselt érték darabszámát fejezik ki**. És ezek éppen **annyifélék lehetnek, mint a váltószám**. A kettes országban csak 0 és 1 szerepelhet (amiből 2 van, azt már be kell váltani egy következő értékű érmére). A hármasban 0, 1 és 2 (a 3 darab egy következő értékű érmére cserélendő), a négyesben 0, 1, 2 és 3... A tízesben 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (tíz egyforintost már beváltunk egy tízforintosra, tíz tízest egy százforintosra...)

A csomagolásokat és a csomagolt értékek megállapítását, a méréseket és a pénzekkel történő megjelenítéseket, a „létarak” készítését aztán követhetik az eszközzel való számolások. Erről lesz szó a következő írásban.

Andóné Nagy Katalin–
Cserbáné Dömse Mónika–
Ruzsa Ágnes

Felköltöztünk az internetre (7.)

IV. Ízlett? – Quizlet! (Kártyák, kvízek, egyebek)

A korszerű angolszász nyelvoktató szakirodalomból mindig is sok ötletet meríthetünk a szemfüles magyar tanítók – ezúttal sem álltunk ellen a kísértésnek. Megpróbáltuk kiaknázni a lehetőségeket, tanítói szempontjainknak megfelelően válogattunk a sok angoltanár régi kedvencének számító <https://quizlet.com> című weboldal igen bő eszköztárából.

Tanítók számára is hasznosnak tűnő szókérdőképzítő alkalmazásra bukkantunk. A program segítségével digitális kártyacsomagot készíthetünk. Ebből egy kattintással kvízzjátékokat, feladatsorokat hozhatunk létre.

Interaktív táblán, laptopon, táblagépen vagy akár okostelefonon is játszhatunk gyakorló és fejlesztő játékokat az iskolában, de a Quizlet ajánlható otthoni gyakorláshoz is.

A feladatsorokat ki is nyomtathatjuk. (Angol nyelven már beszélni is tud a program.)

Sajnos **csak egy adott szintig ingyenes** a Quizlet. Az izgalmas, igazán interaktív, osztályszintű, sőt osztályok közötti együttműködést és visszacsatolást biztosító lehetőségek már pénzbe kerülnek.

■ Mire alkalmas a Quizlet?

1. Tulajdonképpen egyszerű, főként kérdezz–felelek típusú taneszközök létrehozását teszi lehetővé. Ezek sokféle témakör, tananyag gyakorlásához alkalmasak.

2. Tapasztalataink alapján e program esetében az online alkalmazás a legkézenfekvőbb.

3. Motiváló és mutatós gyakorlóeszköz.

4. Tanító- és tanulóbarát a program, hiszen egyszerűen kezelhető. Lényegében nem igényel informatikai tudást a létrehozás és az alkalmazás.

5. Használata alsós gyerekeknek is könnyedén megtanítható. Ha ráhangolódunk, ami a gyerekeknek is gyorsan megy, könnyen kezelhető a játékfelület.

6. Egyszerűen, gyorsan – pár perc alatt – létrehozható a személyre vagy aktuális problémára szabott online gyakorlóanyag.

7. Órai munka során és az önálló délutáni vagy otthoni feladatvégzésre is megfelelő eszköz.

8. Gyors visszajelzést, azonnali értékelést ad a begyakorolt tudásról.

9. A programhoz tartozó képtárból gyorsan, könnyen meríthetünk anyagot.

10. A megosztás is rendkívül egyszerű.

11. A program segítségével könnyedén készíthetünk PDF-formátumban nyomtatható feladatlapot a „test” módot használva. Nagyobb körülmények között igényel

azonban az online használat. A program többféle típusú játékot kínál (*cards, learn, spell, test, match, gravity*). A különböző módozatoknál továbbfinomíthatóak a beállítások. Fontos, hogy **figyeljünk arra, hogy a kártyapár melyik tagját fogják a tanulók először látni**. Értelmezhetetlenné válik a feladat, ha rossz az elemek sorrendje. Mindez azonban kis odafigyeléssel megvalósítható, és az egyes típusokat kombinálva hasznos és egyben szórakoztató, differenciálásra is remekül használható játékot kapunk.

■ Amire ez a program nem alkalmas

- A betűkészlet variálására;
- saját képek és szimbólumok feltöltésére – ez csak a fizetős változatban lehetséges;
- hangzó változat készítésére (magyar nyelven még nem ért, nem beszél a program);
- nyitott végű kérdésekkel való munkálkodásra;
- az olvasási tempó és a gépelési technika fejlesztésére. (Egyes feladattípusokhoz gyors olvasási tempó és gépelési technika szükséges. Ha valaki elüt valamit – vagy a tanár az alapkészletben/„megoldókulcsban” téveszt –, a program nem fogadja el a megoldást.)
- Az alapkártyákból létrehozott alapfeladat nem minden esetben használható praktikusán a feladatvariációkban;
- az elkészült kártyák közvetlen nyomtatására nincs lehetőség, egyelőre csak online használhatóak.

■ A program használatáról

Regisztráció

A megszokott módon, felhasználónévvel, jelszóval és e-mail-címmel regisztrálhatunk. Ingyenes regisztráció esetén a felhasználói felületen, az internetböngésző szűrőprogramjának beállításától függően reklámok jelenhetnek meg.

Szókártyák létrehozása

Minimum két kártya kell a program működéséhez (rontott kártyát is csak ebben az esetben tudunk törölni), ettől eltekintve a kártyák száma nem limitált. Egy kártyának két különböző funkciójú oldala van: alapesetben kifejezés és meghatározás. A kifejezés oldalon csak szöveges információ lehet, a meghatározáshoz hozzárendelhetünk képet is. **Az elnevezés ellenére érdemes fordítva feltölteni az adatainkat.** Mind a teszt, mind a gravity felületen így lesz lehetősége a „megfejtőnek” a sikeres begépelésre.

Funkciók, feladattípusok

• Cards – Szókártyák

A kártyák teljes képernyős méretben jelennek meg, és függőlegesen lapozhatók. A két oldal tartalma egyszerre is, külön-külön is megjeleníthető – egyoldalú megjelenítés esetén lapozással fordul a kártya. Választhatunk, hogy a kifejezés vagy a meghatározás látszik először.

• Learn – Tanulás, gyakorlás

A kártyák véletlenszerű sorrendben jelennek meg, így kérdezik ki a tanulót. A kérdés lehet maga a kifejezés, de választhatjuk kérdésnek a meghatározást is. A program jegyzi és mutatja a jó és rossz válaszokat.

• Test – Teszt, ellenőrzés

Választhatunk, hogy **beírandó válaszokkal, megfeleltetéssel, feleletválasztós módon, vagy igaz/hamis** választással szeretnénk folytatni a gyakorlást/ellenőrzést/mérést. A program ezekben az esetekben is értékeli a munkát.

• Match – Párosító

A kifejezések és meghatározások párosításának játéka. A program méri az időt, és összeméri az ugyanazon feladaton dolgozó Quizlet felhasználók teljesítményét, majd kinevezi a „bajnokot”. Sok gyerek számára igen motiváló, ha vannak versenytársai a játék során.

• Gravity – Dönts gyorsan! Vigyázz, zuhan!

Adott idő alatt (a kártya leérkezéséig) kell megoldani a feladatot. **Ehhez a játékhoz megfelelő olvasástechnika, jó reflexek és némi kudarctűrés** szükségesek.



■ Ötletek tantárgyrészekhez, témakörökhöz

1. Alá-fölé

Téma, fejlesztési terület: szókincsbővítés, alá-fölérendelt fogalmak, memória



<https://quizlet.com/184901104/vegyes-flash-cards/>

| | |
|----------|--|
| kalapács |  szerszám |
| alma |  gyümölcs |

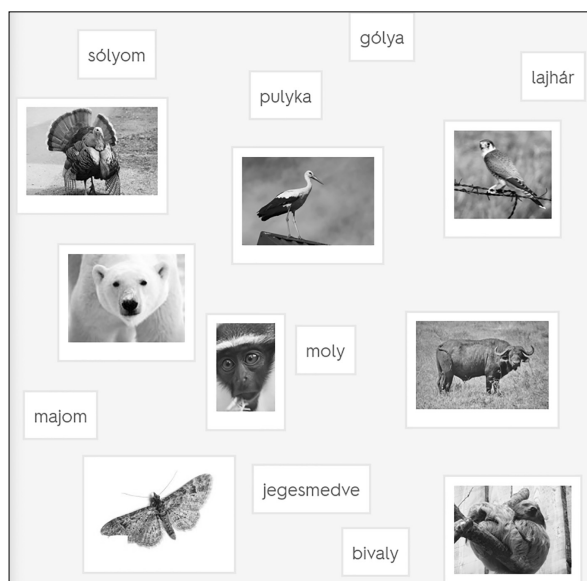
- A szinonimák is gyűjthetők.
- A szókártyán lévő képeket felhasználva szómagyarázatokat, mondatalkotást is kérhetünk.
- Azonos hanggal/betűvel kezdődő szavak gyűjtése
- Hány tapsos, hány hangból/betűből áll a szó?
- Melyik meseszereplőhöz tartozik? Melyik foglalkozás eszköze?

2. Képes helyesírás

Téma, fejlesztési terület: szókincsbővítés, helyesírás



<https://quizlet.com/185570265/allatok-ly-j-flash-cards/>



- Olvasmányok feldolgozásához, fogalmazás előkészítéshez is használhatjuk a gyakorolt szókészletet.
- Kezdő olvasóknak is ajánljuk ezt a feladatot. Sokkal inkább örömeiket lelik a gyakorlásban, ha kedvükre való a képek.

3. Szólások, közmondások

Téma, fejlesztési terület: szókincsbővítés, anyanyelvi kompetenciák fejlesztése

a)



<https://quizlet.com/193334373/szolasok-flash-cards/?new>

| | |
|---------------------------------|--|
| 1. ___ fején találja a szöveget | A. rátalál a helyes megoldásra |
| 2. ___ legelteti a szemét | B. megbántódik valami miatt |
| 3. ___ a szívére vesz | C. türelmes, elnéző természetű |
| 4. ___ fát lehet vágni a hátán | D. jólesően, sokáig néz valamit, valakit |
| 5. ___ arcizma sem rezdül belé | E. uralkodik magán, teplezi az érzelmeit |

b)



<https://quizlet.com/193407487/szolasok-kozmondasok-flash-cards/>

| | |
|----------------------------|--|
| Fejétől bűzlik a... | |
| Nem minden arany, ami... | |
| Nem látja az erdőtől a ... | |
| Sok baba közt elvész a ... | |

Az alábbi változatban már a megoldásra szánt idő is számít:



<https://quizlet.com/193407487/gravity>

- Többféle feleletválasztásos feladat is készíthető:



https://quizlet.com/193407487/test?prompt-with=1&limit=7&matching=0&mult_choice=on&selectedOnly=false&showImages=0&tf=0&written=0

| | |
|--|--|
| 1. ég. | |
| <input type="radio"/> Jön még a kutyára... <input type="radio"/> A határ a csillagos... <input type="radio"/> Fejétől bűzlik a... <input type="radio"/> Nem látja az erdőtől a ... | |
| 2. kiönteni. | |
| <input type="radio"/> Nem minden arany, ami... <input type="radio"/> Jön még a kutyára... <input type="radio"/> Nem kell a gyereket a fürdővízzel... <input type="radio"/> Nem látja az erdőtől a ... | |

A válasz megadása lehetséges betűjellel is, és lehetőség van a feladatlap kinyomtatására is.



https://quizlet.com/193407487/test?prompt-with=1&limit=7&matching=on&mult_choice=0&selectedOnly=false&showImages=false&tf=0&written=0

| | |
|---|--------------|
| 1. ___ Nem minden arany, ami... | A. kiönteni. |
| 2. ___ A határ a csillagos... | |
| 3. ___ Sok baba közt elvész a ... | B. fát. |
| 4. ___ Fejétől bűzlik a... | |
| 5. ___ Nem kell a gyereket a fürdővízzel... | C. hal. |
| 6. ___ Jön még a kutyára... | |
| 7. ___ Nem látja az erdőtől a ... | |

4. Könyvszereplők

Téma, fejlesztési terület: tájékozódás irodalmi szövegekben, jellemzés, művészi eszközök megismerése

Irodalmi élmények mélyítésére is használható a Quizlet. Fekete István beszédes állatneveiből készítettünk kvízkérdéseket. Kipróbálhatjuk a játék indítását a párosító feladattal is. Biztosuk a gyerekeket arra, hogy a leírásokból keressenek olyan kulcsszavakat, melyekkel indokolni tudják megoldásukat.



<https://quizlet.com/192497466/match>

- A kudarcot még nehezen tűrő gyerekek a kártyák megtanulásával is kezdenek a feladatmegoldást:



<https://quizlet.com/192497466/test>

- Az eddigi elrendezés, a gravity játékhoz nem volt alkalmas, így a kifejezés és a meghatározás sorrendjét meg kellett cserélni:



<https://quizlet.com/193444173/gravity>

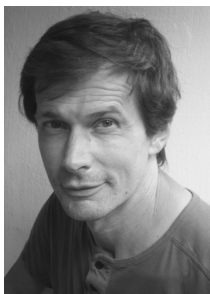
- A folytatásban többek között a matematika és környezetismeret témakörökben való alkalmazáshoz gyűjtünk ötleteket. Addig is jó böngészést, kívánunk, s reméljük, sokan kapnak kedvet az önálló feladatkészítéshez is.

Források:

<http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/1977-mindent-a-quizlet-rl>

http://hwg.hu/tudomany/Gyakoroljunk_szavakat_online_ingyen_15UFZY

<http://mek.oszk.hu/00200/00242/00242.htm>



Fonyódi Gábor

Detektíviskola

SMS-VADÁSZOK

A bandafőnök SMS-ben küldte el a titkos találkozók időpontját a banda-tagoknak. Nem láthattuk, mit írt, de meglestük, milyen billentyűket nyomott le a mobiltelefonján, és szép sorban feljegyeztük a billentyűk számát. A te feladatod, hogy kiderítsd, mikor vannak a találkozók. Persze, a főnök úr rafinált gazember, csupa keresztnevet küldött el társainak. Ha utánanézel a névnapoknak, azzal megtudhatod a találkozók dátumait is.

Példa:

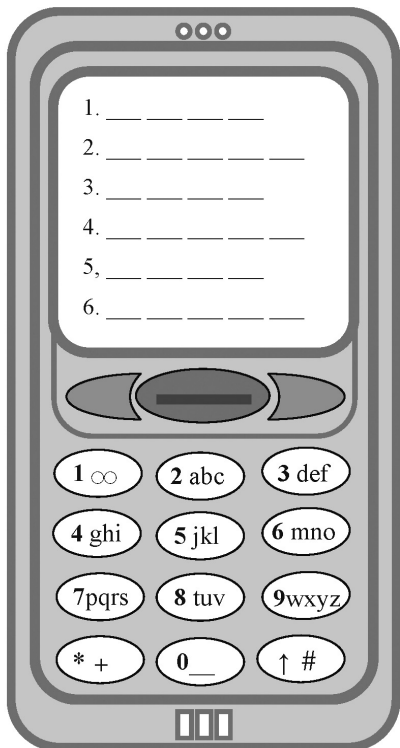
Billentyű száma
Billentyűhöz tartozó betűk

5 8 2 2
j t a a
k u b b
l v c c

Megfejtés:
Luca

A lenyomott billentyűk számai:

- | | | |
|--------------|--------------|--------------|
| 1. 3-3-4-8 | 2. 9-7-6-5-8 | 3. 4-6-7-3 |
| 4. 2-3-6-2-3 | 5. 9-4-8-2 | 6. 2-7-2-2-2 |



A megfejtéseket írd a mobil kijelzőjére, majd karikázd be a naptárban a találkozók (névnapok) dátumát!

| | | |
|--|---|--|
| JANUÁR Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | FEBRUÁR Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 | MÁRCIUS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 |
| ÁPRILIS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | MÁJUS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | JÚNIUS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| JÚLIUS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | AUGUSZTUS Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | SZEPTEMBER Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| OKTÓBER Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | NOVEMBER Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | DECEMBER Hé Ke Sz Cs Pé Sz Va 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 |

Ha talpraesett detektív akarsz lenni, fontos, hogy üldözés vagy menekülés közben gyors SMS-eket tudjál küldeni. A rövidítések megkönnyítik a gyors üzenetváltásokat. Az egymás melletti szavakat ugyanúgy rövidítjük. Találd ki, mi a rövidítés szabálya! Írd le a hiányzó rövidítéseket!

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| vagy = v → hogy = ___ | körút = krt → nekem = ___ | négyzet = 4zet → ötlet = ___ |
| délután = du → délelőtt = ___ | raktár = rkt → példány = ___ | hegyes = h1es → rakéta = ___ |
| érkezés = érk → iskola = ___ | vagyok = vok → tudom = ___ | tömeg = tő+ → megnéz = ___ |
| valaki = vki → ugyanaz = ___ | eső = Ső → béke = ___ | naponta = na.a → pontosan = ___ |
| doktor = dr → barlang = ___ | kávét = KV → elem = ___ | Választ kérek! = vk! → vagy? = ___ |



D. Kenedli Eszter

Anyanyelvi figyelő

Hogy is írjam, hogy is mondjam? (6.)

E havi lapszámunk nyelvi témáival olvasóink figyelmét olyan régi és újabb keletkezett nyelvtani vonzatokra, szerkezetekre és szavakra kívánjuk irányítani, amelyek beszédünk és írásunk aktív részei, tagjai, azonban téves jelentésértelmezésük gyakran megértésük gátjává, helyesírási és nyelvhelyességi hibák forrásává válhat. Választ keresünk arra a kérdésre is, hogy némely földrajzi nevünk előtt mikor elengedhetetlen a határozott névelő és mikor szükségtelen.

■ Valakivel, valakiről vagy valaki felől álmodunk?

Az **álmodik** azok közé a viszonylag kevés igéknél tartozik, amelyekhez beszédben és írásban is több vonzat vagy állandó határozó kapcsolódhat. Ilyen igéknél még pl. a *gondolkozik valamin* vagy *valamiről*, hasonlít *valakihez* vagy *valamire*, vitatkozik *valamin* vagy *valamiről* forma.

Az **álmodik** igéknél eredetét tekintve: a főnti példák közül egyik alakzat sem kifogásolható. A **-val, -vel** és a **-ról, -ről** közül az előbbi a régiebb: „*a finnugor vagy ugor szerkezet közvetlen folytatása*”¹. A régi nyelvben, egészen a XIX. századig, a **-val, -vel** volt a gyakoribb, de anyanyelvünkben a két szerkezet már évszázadok óta élt egymás mellett.² De ebben az esetben is, ugyanúgy, mint más szavak esetében: két nyelvi forma rendkívül ritka esetben azonos értékű. Ha a nyelvfejlődés rövidebb-hosszabb szakaszában két szó vagy kifejezés között nem is következett be eltérés, idővel – a nyelvhasználati formák és módok megváltozásával – hangulati, jelentésbeli vagy stílári különbség kialakulhat közöttük. E folyamat játszódott le a fenti két ragpárral is. Előbb felváltva fordulnak elő a **-val, -vel** és a **-ról, -ről** toldalékos alakok.

Arany János költeményében mindkét ragozási formát megtaláljuk:

„Álmodám **tavasszal**,
Szép, derült, virágos tavaszi **napokkal**;
Zöld berek aljában susogó **szellővel**.
Csevegő **patakkal**.

...
Száz meg száz madárhang
Szól az árnyas erdőn, titkait beszélvén,
Bokorról bokorra lomha kakuk szállong
Szellős róna szélén.”³

Jókai műveiben is mindkét nyelvi alak előfordul, Petőfi verseiben szintűgy, de bennük már a **-ról, -ről** ragoz

forma a gyakoribb. Ugyancsak e formát olvashatjuk József Attilának a *Hazám* című költeményében:

„Szövő lány cukros **ételekről**
álmodik, nem tud **kartelekről**.”⁴

Mai köznyelvünkben is – a régi nyelvhasználattól eltérően – az álmodás iránytárgyát -val, -vel, illetve -ról, -ről toldalékos alakokkal fejezzük ki, bár megfigyelhető az is, hogy a -ról, -ről ragoz forma mindjobban terjedőben van a -val, -vel toldalék rovására.

Mivel magyarázható e nyelvi változás bekövetkezése?

A kódexek korában igen ritkán előfordul **-ról, -ről** toldalékos alakok nagy valószínűséggel a latin nyelv hatására kerültek be a nyelvünkbe: a magyar **-ról, -ről** a latin *de* szolgahű fordítása. Mint fentebb szóltunk róla, ez a forma a XIX. században kezdett ismertebbé válni. Elterjedését nagy valószínűséggel az is elősegíthette, hogy az **álmodozik** igéknél, mely voltaképpen az **álmodik** ige **-z** képzős alakja, felvette az **'ábrándozik'** jelentést is, sőt idővel ez a jelentés vált az ige első jelentésévé. A megváltozott jelentésű **álmodozik** ige mellett a **-ról, -ről** ragoz vonzat vált általánossá. A *róla álmodozik* kifejezés jelentése: ő az, akiről **álmodozik** valaki. E változások hatására a **-val, -vel** ragoz vonzat ugyan nem vesztett ki a magyar nyelvből, de szűkebb és eltérő jelentésben élt, él ma is tovább. Az **álmodozik vele** ugyanis azt jelenti, hogy a beszélő **valakivel** e g y ü t t álmodozik, vagyis együtt, kettesben álmodoznak. Nyelvi szempontból tehát az **álmodozik** ige vonzatai között **jelentésmegoszlás** történt. Mivel a **-val, -vel** ragoz alak k o n k r é t kapcsolatot jelöl, a mondatban társhatározó, a **-ról, -ről** toldalékos alak, mely k e v é s b é k o n k r é t, inkább képeshatározó.

Az **álmodozik** ige vonzatai közötti jelentésmegoszlás, valamint a **-ról, -ről** ragoz szóalak mind gyakoribb előfordulása hatással lett az **álmodik** ige vonzataira is. Ennek következményeként – elsősorban a **nem élőlényeket** jelentő fogalmakra vonatkozóan – a **-ról, -ről** ragoz vonzat vált általánossá. Mai nyelvünkben igen furcsának talál-nánk, ha így mondaná valaki: 'a budapesti **kirándulással álmodtam**' vagy 'a tegnapi **esküvővel álmodtam**'.

S itt érdemes megállnunk. Mégpedig azért, mert a konkrétumra, esetleg konkrét helyzetre utaló **-val**, **-vel** ragos szavak használatával alkalmanként óvatosan kell bánnunk, hiszen a valakivel *álmodik* szerkezet nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy valaki valakivel alszik, fekszik, s egy bizonyos valaki van mellette, amikor álmodik. Mivel e példa tartalma, mondjuk úgy: bizonyos mértékig félreérthető, hozzá némi mellékjelentés is társul(hat), ugyanakkor a **-ról**, **-ről** ragos alak jelentéséből ezek az áthallások nem érződnek ki, inkább a **-ról**, **-ről** toldalékos szavak használatát tanácsoljuk. A leírtakkal nincs elentmondásban az, hogy egy-egy állandó szókapcsolatban az eredeti **-val**, **-vel** ragos alak maradt fenn: „Éhes disznó makkal álmodik... = mindenki azzal álmodik, ill. arról ábrándozik, amire vágyik, amit szeretne elérni v. megszerezni magának.”⁹⁶

Viszonylag fiatalabb a *felől* névutó (1195 k.)⁹⁷, a vele szerkesztett nyelvi alak. A három: a **-val**, **-vel**, a **-ról**, **-ről** és a *felől* – közül a *valaki felől* szerkezet a legritkább. A nyelvjárásokban jól ismert, de föllelhetjük a szépirodalmi nyelvben is:

„Éppen akkor vált el tőlem,
Vígán *álmodott felőlem*.”⁹⁸

A *felől* névutóval alkotott szerkezet is helyes, követhető példa, de csak személyre, személyekre utaló szerkezet(ek)ben élünk vele.

■ Néhány földrajzinév-típusunk előtti határozott-névelő-használatról

”Tisza jegesedése az elmúlt télen hatalmas gondot okozott.”

Helyesen: **A** Tisza jegesedése az elmúlt télen hatalmas gondot okozott.

’Balaton hazánk legnagyobb tava.’

Helyesen: **A** Balaton hazánk legnagyobb tava.’

’Duna az Európa ismert folyója.’

Helyesen: **A** Duna Európa ismert folyója.’

’Az Afrika az egyik kontinens.’

Helyesen: Afrika az egyik kontinens.

A Göcsejben jártunk.’

Helyesen: Göcsejben jártunk.

Mint csak a fenti, néhány példából is látjuk, a földrajzi nevek előtti névelő-használatban különbségek vannak. Hol elengedhetetlen, hol viszont szükségtelen az **a** vagy az **az** határozott névelő?

Javasolom, ezúttal is tekintsünk át néhány fontos tudnivalót.

1. Nem használunk névelőt:

a) a helységek:

’Pécsett lakom.’; ’Pánd nagyon szép fekvésű község.’;

b) a megyék:

’Tolna megye székhelye Szekszárd.’;

c) az országok:

’Ausztria és Svájc határos országok.’;

d) a tartományok:

’Karintia Ausztria legdélibb tartománya.’;

e) a földrészek:

’Nyugat-Afrika a kontinens egyik legszebb része.’
neve előtt.

K i v é t e l e k a következő típusú földrajzi nevek az alábbi mondatokban:

Az Egyesült Arab Emírségek kőolajban gazdag állam.

Az Antarktisz a hatodik földrész.

2. A határozott névelőt *többször* kiteszük:

a) a folyók: **a** Bodrog, **a** Tisza, **a** Dráva;

b) a tavak: **a** Balaton, **a** Velencei-tó;

c) a tengerek: **a** Földközi-tenger, **az** Adriai-tenger;

d) az egyes földrajzi neveket tartalmazó cikkek és a könyvek cím elé:

A Börzsöny, **Az** Őrség, **Az** Ormánság, **A** Szamoshát, **A** Keleti-Kárpátok.

Kivétel: Göcsej, Hetés.

3. Határozott névelő *kerül*:

a) a körtér, a tér, a köz, az út, az utca nevek elé:

a Móricz Zsigmond körtér, **a** Kossuth Lajos tér, **a** Harris köz, **az** Andrássy út, **a** Petőfi Sándor utca;

b) a városrészek neve elé:

a Belváros, **a** Ferencváros, **a** Józsefváros;⁹⁹

c) a jelzővel ellátott földrajzi nevek elé:

a napfényes Szeged, **a sík** Alföld.

Kivétel: Ha a közterület neve előtt álló jelző már a tulajdonnév állandó részévé vált, azaz *tulajdonnevesült*, akkor a teljes földrajzi név előtt nem szerepel névelő:

d) **Könyves Kálmán** körút, **Nagy Lajos király** útja.

■ Szavaink múltjáról...

Melyiket válasszuk?

Töménytelen – töméntelen?

A **töménytelen** szavunk jelentése: ’számítalan’, a **töménytelen** pedig ’telített’. Ám e jelentésbeli különbözőség ellenére sem idegenek egymástól.

Volt ugyanis régen egy ’tízezer’ jelentésű ’tömény’ szavunk, mely ebbéli alakjában kikerült a nyelvhasználatból, de megmaradt egy összetett: **t ö m é n y | e z e r** és egy képzett: **t ö m é n y | t e l e n** szóban. A **t ö m é n y e z e r** korabeli jelentése: ’sok ezer’, a **töménytelené** pedig: ’számítalan’.

De mi lett a **töménytelen** szavunk sorsa, és mi módon alakult ki a ’**töméntelen**’ szó?

A találkozó mássalhangzók egyike (ny): elülső szájpaddalhang, a t elülső foghang. Mivel a mássalhangzó-találkozás révén keletkezett hang az *n*-nek enyhén palatalizált¹⁰ változata, ezért nem annyira a képzés helye szerinti részleges hasonulás eredménye lehet az új hang, hanem létrejöttében a mássalhangzó-igazodás törvénye érvényesült. Igen ám, de a mássalhangzó-igazodást a helyesírás nem tükrözi. Az e kérdésre adott egyértelmű választ a kutatások eredménye adja meg.

Az azonban kétségtelen, hogy mássalhangzótörvény érvényesülése következtében változott a **töménytelen** szó **töméntelenné**.

Az újabb változások a nyelvújítás korában következtek be olyformán, hogy a 'töményezér' és a '**töménytelen**' (**töméntelen**) szavakból elvonták a 'tömény' főnevet 'sok', majd később 'telített' jelentésben. Az utóbbi jelentés állandósult, az előbbi pedig kihullt a nyelvből. Ugyanerre a sorsra jutott a 'töményezér' szavunk is.

A 'számtalan' jelentésű **töménytelen**: **töméntelen** és a 'telített' jelentésű *t ö m é n y* szó között az *etimológiai rokonság* feledésbe ment. A jelentésbeli elkülönülést a hivatalos nyelvhasználat az alaki különbségtevással juttatja kifejezésre akkor, amikor az *ny-es töménytelen* helyett az *n-es töméntelen* alakot választja. Ez a szóalak található meg helyesírási szabályzatunk szótári részében is, és helyesírásunk egységének megóvása érdekében mi is csak ezt javasolhatjuk.

■ Jegyzetek

¹ Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza – II. Az ősmagyar kor – 25. A határozórag- és névutórendszer. Gondolat, Budapest, 1975 (64. o.) – 3. kiadás (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

² Vö.: Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza – III. A honfoglalástól a mohácsi vészig – 6. A szóalkotás (3. kiadás). Gondolat, Budapest, 1975 (110. o.) – 3. kiadás. Lásd még: A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára A–GY (I. kötet). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967. (142. o.)

³ Arany János: Télben (részlet) – Arany János összes költeményei – I. k. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967 (38., 39. o.) – (Kiemelések tőlem: D. K. E.)

⁴ József Attila: Hazám (részlet) – József Attila összes versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1971 (369. o.) – (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

⁵ Vö.: Latin–magyar szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963. (155. o.) – Főszerk.: Györkösy Alajos (Harmadik kiadás).

⁶ O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások. Gondolat, 1976. (145. o., 215.) – 2. kiadás (Kiemelés tőlem: D. K. E.)

⁷ A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára A–GY (I. kötet). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967. (877. o.). Lásd még: Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza – II. Az ősmagyar kor – 25. A határozórag- és névutórendszer. Gondolat, Budapest, 1975. (64. o.) – 3. kiadás.

⁸ Csokonai Vitéz Mihály: Szegény Zsuzsi, a táborozáskor (részlet) – Hét évszázad magyar versei – I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972 (788. o.) – (Kiemelések tőlem: D. K. E.)

⁹ Megjegyzés: A város utótagú helységnevek elé nem frunk névelőt: Balmazújváros, Dunaújváros, Tiszaújváros.

¹⁰ **palatalizáció** *lat el*, *nyelvt* 1. jésítés; mássalhangzók képzési módja: a nyelvhát elülső része szélesen odatapad a szájpadlás közepéhez (pl. a gy, ty, ny képzésekor).



A színezőt tervezte Mádi-Nátor Lili, színezte: Lake Olive, a XIII. kerületi Gárdonyi Géza Általános Iskola 3. a) osztályának tanulója.

TANÍTÓ ONLINE

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

www.tanitonline.hu

FELADATBANK – KÖNYVTÁR – FILMTÁR

ONLINE SZAVAZÁS – mert az Ön véleménye is fontos

◆ **A gyerekek önállóságra nevelése és problémamegoldó gondolkodásuk fejlődése érdekében végzett tevékenységünk általában megfelelő?**

- Igen.
- Igen, de azért sokan vannak, akik készen adnak a gyerekeknek a sablonoktól a helyesnek ítélt gondolatig szinte mindent.
- Nem, a tanítók többsége kevés teret enged az önálló tanulói kezdeményeznek, szó sincs róla, hogy még inspirálná is.
- Nem, jellemzően alsó tagozaton sem hagyunk sokkal nagyobb teret az önállóságnak, mint az óvodában, és ennek később súlyos következményei vannak.

◆ **Mi a legfőbb bűne a Mindenki című film pedagógusának?**

- A versenyszellem égisze alatt lelkeket nyomorít meg.
- Képmutatásra és meghunyászkodásra kényszerít.
- Komolyan gondolja, hogy a cél szentesíti az eszközt.
- Nem tudok választani.

◆ **Szükség volna egy előkészítő év bevezetésével 9 évfolyamosra bővíteni az általános iskolát?**

- Igen.
- Nem.
- Nem tudom.

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)

