Tanító_2017_10_B1_Tanító_2017_07_B1.qxd 2017.11.20. 12:54 Page 1

LV. ÉVFOLYAM 2017. DECEMBER • 10. szám ÁRA: 630 Ft

TANÍTÓ

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Mozaikok (5.)
– Lehetőség vagy kihívás?
Dráma a tanórán
Gondolkodj, ne csak olvass!
Tanulásmódszertan
Játék, élmény, tanulás?
Mignon a matekórán
Detektíviskola
– A holdbázis fölött

9 770496 838005 17010 >

TanÜtÖ_2017_10_B2.qxd 2017.11.20. 12:38 Page 1

TARTALOM

MOZAIK – *Vass Vilmos:* A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai 1
Demeter Katalin: Pszichológia a tanítási órán (13.) – Játék vagy tanulás? 5
G. Gődény Andrea: Tanulni, tanulni, tanulni… ? (4.) – Gondolkod(tat)ó szövegolvasás 7
Rizmájerné Surányi Bernadett: Óraterv 11
Józsa Tímea: Együtt, kooperálva, összhangban 15
Oszoli-Pap Márta: (H)elkalandozás (4.) 18
Bodzsár Zsuzsa: „Dráma” olvasás erkölcstanórán 21
Farkasházi Csilla: Órakezdő ötletek matematikából (10.) 24
Rátkainé Hegedűs Ilona: Tanulásmódszertan az alsó tagozaton 27
KÖNYVAJÁNLÓ – *Kósáné Ormai Vera:* Múlt és jelen az óvodai nevelésben 29
Csillag Ferenc: Párhuzamos történetek 30
Fonyódi Gábor: Detektíviskola – A holdbázis fölött 33

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

TANÍTÓ
MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

2017. DECEMBER • 10. 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
magyar nyomdatermék NYOMDA- ÉS PAPÍRIPARI SZÖVETSÉG
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: **Bodzsár Zsuzsa** tanító, drámapedagógus, Kós Károly Ének-zene Emeltszintű Általános Iskola, Bp.; **Csillag Ferenc** közoktatási szakértő, Bp.; **Dr. Demeter Katalin** a pszichológiai tudomány kandidátusa, főiskolai tanár, Bp.; **Farkasházi Csilla** tanító, matematika-ének szakos tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, Bp.; **Fonyódi Gábor** tanító, Bp.; **Dr. G. Gődény Andrea** adjunktus, ELTE TÓK, Budapest; **Józsa Tímea** tanító, PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Általános Iskolája, Pécs; **Oszoli-Pap Márta** tanító, PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Általános Iskolája, Pécs; **Rátkainé Hegedűs Ilona** tanító, fejlesztőpedagógus, a Szolnoki Pedagógiai Központ vezető szaktanácsadója, Szolnok; **Rizmajerné Surányi Bernadett** tanító, Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola, magyartanár szakos hallgató, KRE-BTK; **Dr. Vass Vilmos** habilitált egyetemi docens, Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem

MOZAIK_Vass.qxd 2017.11.20. 10:12 Page 1

MOZAIKOK
huszonhét év történetéből

Ormai Vera
Perlusz Andrea
Podráczky Judit
Serfőző Mónika
Szilágyi Imréné
Vass Vilmos
Hunyady Györgyné
Karlovitz János
Kereszty Zsuzsa
Lénárd András
M. Nádasi Mária
Nahalka István

Hogy az újabb változásoknak ne csupán elszenvedői legyünk!

Sorozatszerkesztő: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária

Vass Vilmos

A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai

„Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák, vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később." *(John Dewey)*

A kompetenciafogalom fejlődéstörténetéről

A kompetenciafejlesztés az utóbbi évtizedek egyik leggyakrabban használt fogalma a neveléstudomány, az oktatáspolitika és a pedagógia gyakorlata területén egyaránt. A tudományos elemzések, oktatáspolitikai dokumentumok és módszertani kézikönyvek egyre növekvő száma egyrészt **a téma aktualitását**, másrészt a *kompetencia* fogalmának **erőteljes kritikai megközelítését egyaránt jelzik**. A kompetencia fogalmának és előtérbe kerülésének fejlődéstörténetét érintve, a kezdetek egészen 1996-ra, több mint két évtizedes múltra nyúlnak vissza, amikor az UNESCO égisze alatt a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság egy jelentést készített az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. A „Delors-jelentés" néven széles körben elterjedt, magyar nyelven 1997-ben megjelent nagy hatású munka legnagyobb eredménye az egész életen át tartó tanulás paradigmájának és oktatás/tudás négy alappillérének a meghatározása volt. Ezek az alábbiak: (i) **megtanulni megismerni,** (ii) **megtanulni dolgozni,** (iii) **megtanulni együtt élni,** (iv) **megtanulni élni.** (Delors, 1997)

Ebbe a gondolatmenetbe szervesen illeszkedett az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies – A kulcskompetenciák) program (1997–2002), amely meghatározta és strukturálta a kulcskompetencia fogalmát. A DeSeCo-program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására".[1] A DeSeCo-program a kulcskompetenciák három területét határozta meg: (i) az autonóm cselekvés, (ii) az eszközök interaktív használata, (iii) a szociálisan heterogén környezetben való működés. (Richen, Salganik, 2003; OECD, 2005)

Végül, de nem utolsósorban a kompetencia fogalmi fejlődésében jelentős szerepet játszott az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges *kulcskompetenciák* európai uniós referencia-keretrendszere, amely 2006 decemberében ajánlásként jelent meg. A keretrendszerben az alábbi meghatározás olvasható: „A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejlesztheesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik."[2]

A kompetenciafogalom fejlődéstörténetének fenti három „mérföldkövét" összegezve, érdemes felfigyelnünk arra, hogy miközben a kompetencia eredeti jelentését tekintve hozzáértést, alkalmasságot jelent, addig a fogalom fejlődése előtérbe helyezte az egyén cselekvőképességét és problémamegoldását, nem utolsósorban az egész életen át tartó tanulást. A kompetencia és kulcs-

MOZAIK_Vass.qxd 2017.11.20. 10:12 Page 2

kompetencia fogalmi különbségét tekintve, ez utóbbi „kulcs" a munkavégzéshez, az életvezetéshez és a műveltséghez. (Vass, 2006)

A kompetenciafogalom megjelenése a hazai közoktatásban

A hazai tartalmi szabályozásban a kompetenciafejlesztés először a 2003. évi nemzeti alaptanterv felülvizsgálatakor jelent meg rendszerszinten. A tanítók számára ez nem egyszerűen egy kompetencialista volt, hanem egy olyan rendszer, amelynek az alapját az UNESCO és a DeSeCo fentebb említett *kompetenciaterületei* képezték. A korábbi Nemzeti alaptanterveket szakaszosan (1., 7. és 1., 5., 9. évfolyamon) vezették be, ami nagyobbrészt iskolaszerkezeti vitákat generált az implementáció kissé elsietett folyamata körül. A NAT-2003 esetében azonban a bevezetés felmenő rendszere (2004. szeptember 1. első évfolyam) egyrészt azt erősítette, hogy az implementáció egy rendszerszintű folyamat, másrészt kiemelte a kezdőszakasz jelentőségét. (Vass, 2003, Vágó–Vass, 2006) Ez egyben azt is jelentette, hogy **szakmai viták középpontjába a tanításmódszertani és tanulásszervezési, pedagógiai értékelési innováció került, különös tekintettel az iskoláskor elejére vonatkozóan**.

A tanítók számára hasonló jelentőségű esemény volt az is, hogy a hazai tartalmi szabályozás rendszere háromszintűvé alakult, amelyben a középső szinten a *kerettantervek* (egy akkreditációs folyamatot követően) választhatóvá váltak. Kétségtelen tény, hogy a rendszer rugalmassága erősítette a szakmai autonómiát, egyben lehetővé tette a helyi igényekhez alkalmazkodó „tantervezést".

A tartalmi szabályozás második szintjén található oktatási program, programcsomag már olyan eszközegyüttes volt, ami tanításmódszertani, tanulásszervezési és pedagógiai támogatást nyújtott elsősorban a tanítók számára. (Gönczöl–Vass, 2004) Ugyanis a NAT-2003 bevezetésével párhuzamosan, intézményesített formában is elkezdődött az *oktatási programok, programcsomagok* fejlesztése, 2004-től elindultak a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1. és 3.1. fejlesztései a szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, IKT, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési kompetenciaterületeken. (Vágó–Vass, 2006) A kompetenciaalapú oktatási programok, programcsomagok fejlesztése, az adott területek szakmai koncepciója és modulleírásai előtérbe helyezték az alapozó szakaszt, ezzel párhuzamosan a bevezetést erősítő *továbbképzések* a tanítók számára jelentős támogatást nyújtottak. Gyakorlati szempontból egy újfajta tananyag-elrendezéshez, kooperatívabb tanulásszervezéshez, személyre szabott tanulási tervekhez és fejlesztő értékeléshez nyújtottak segítséget.

A későbbikben ezt a rendszert koherensen erősítette a Nemzeti alaptanterv 2006. évi felülvizsgálata, amelynek eredményeként az EU kulcskompetencia keretrendszere beépült a NAT-2007 kormányrendeletébe. A hazai kompetenciaalapú tartalmi szabályozás egyben a tanuló- és tanulástámogató rendszert erősítette. (Vágó–Simon–Vass, 2011) Sajnálatos módon a 2012-ben lezajlott NAT-felülvizsgálat a fentiekkel szemben egy teljesen ellentétes folyamatot indított el, amely **visszatért a korábbi tananyag-központúsághoz**, negligálva ezáltal a kompetenciafejlesztés és ezzel együtt a kezdőszakasz jelentőségét.

A kompetenciafogalom mai értelmezése – tudományos dilemmák, gyakorlati következmények

Kétségtelen tény, hogy a kompetencia fogalmát az utóbbi évtizedekben számos kritika övezte, a „kompetencia-cunami" kapcsán a szó kiüresedésének a veszélye is felmerült. (Knausz, 2009) A kompetencia fogalmi tisztázása napjainkban már szinte lehetetlen vállalkozás. Értékelve az utóbbi évtizedek erre vonatkozó tudományos erőfeszítéseit, írásomban nem kívánok a kompetencia fogalmi „dzsungelében" tévelyegni. Elsősorban a kompetenciafejlesztés újabb megközelítéseivel és módszertani dilemmáival szeretnék foglalkozni. Ennek keretén belül alapvető megállapítás, hogy a kulcskompetenciák rendszerét nem kimenetként kezelem, amit bizonyos fejlesztési szakaszok végén a tanulóknak birtokolniuk kell. Valójában egy olyan gondolkodásmód, amelynek középpontjában első megközelítésben a tanulás módszertana és a jövő iskolájáról szóló szakmai diskurzus áll. (Hipkins, Bolstad, Boyd and McDowall, 2014) Ezt erősíti *az egész életen át tartó tanulás paradigmája, amely valójában a kompetenciafejlesztés „felülről lefelé" (top-down) megközelítését eredményezi*.

Az egész életen át tartó tanulást támogató kulcskompetenciák rendszere és struktúrája[3] azonban számos problémát vet fel. Közismert, hogy a kulcskompetenciák legelterjedtebb struktúrája az ismeret (tudás), képesség (készség) és attitűd egymásra épülő egységét jelzi a kompetenciafejlesztés gyakorlata számára. Ugyanakkor **a hazai pedagógiai gyakorlat, a korábbi hagyományokra építve, az ismeretközvetítő oktatást csupán a képességfejlesztéssel egészítette ki**. (Knausz, 2009) Kétségtelen tény, hogy a kompetenciafejlesztés egy egyszerűsített megoldásával állunk szemben, amely számos esetben **azzal a veszéllyel jár, hogy csekély hatást gyakorol a pedagógia gyakorlatára, különös tekintettel a tanításmódszertan és a tanulásszervezés megújítására vonatkozóan**. Ezt az egyszerűsítést valójában erősíti az is, hogy a kompetenciastruktúrában az ismeret fogalmát sokan a tudás szinonimájaként használják. A tudás azonban nem azonos az ismeret fogalmával. Az ismeretátadás hagyománya nem pusztán a tudás fogalmát szimplifikálja a kompetenciafejlesztés gyakorlata szempontjából, az egymástól elszigetelt ismeretdarabkák nem támogatják a megértést, a tudás alkalmazását, nem utolsósorban a magasabb rendű gondolkodási folyamatokat (analízis, szintézis, értékelés). Ebben a gondolatmenetben jól tetten érhető az eredeti Bloom-taxonómia kognitív rendszere[4], amely illeszkedik a kulcskompetenciákat kimenetként értelmező, a kompetenciafejlesztés „felülről lefelé" (top-

MOZAIK_Vass.qxd 2017.11.20. 10:12 Page 3

down) megvalósításához. Egyszerűbben fogalmazva, Bloom-rendszere sematizálja a pedagógiai célkitűzéseket, a tudás tartalmát (ez sem egyenlő a tananyaggal), a pedagógiai tevékenységeket és a követelmények megfogalmazását egyaránt. Nem véletlen, hogy a taxonómia három fő területéből (kognitív, affektív, pszichomotoros) a megismeréssel kapcsolatos szintek terjedtek el a gyakorlatban. Ez azonban tovább erősíti azt a folyamatot, amelyben a kompetenciafejlesztés egyenlő az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés egységével.

A probléma megoldására használhatónak tűnik a felülvizsgált Bloom-taxonómia kognitív területe, amelyben az első szinten a tudást az emlékezés, a legmagasabb szinten az értékelést az alkotás (kreativitás, kritikus gondolkodás) követi. (Anderson and Krathwohl, 2001) Érdemes felfigyelnünk azonban arra, hogy a felülvizsgálatnak valójában nem a tudásértelmezések gazdagodása és differenciálásának az igénye volt az oka. A Bloom-taxonómia revíziója egyrészt a kompetenciafogalom komplexitásában keresendő. Az egyes kompetenciaterületek egymással is összefüggnek, ráadásul vannak olyan horizontális területek (kritikus gondolkodás, a kreativitás, a problémamegoldás, a döntéshozatal, a kockázatértékelés és az érzelmek kezelése), amelyek a kompetenciafejlesztés folyamatát még összetettebbé teszik. Másrészt a felülvizsgálat oka a kompetenciafejlesztés kimenetközpontúságában mutatkozik meg. Nevezetesen: a korábban említett problémákat a tanulási eredmények (learning outcomes) taxonomikus megfogalmazásával oldja meg. A tanulási eredményeken az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján[5] azokat a megállapításokat értjük, amelyek a tanuló által elért tudásra, készségekre és kompetenciákra vonatkoznak, és azt fejtik ki, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni. Jól érzékelhető, hogy ez a struktúra nem illeszkedik a kulcskompetenciák korábban megismert szerkezetéhez. A kompetenciák ebben az esetben önálló egységet képeznek, a tudás és a képesség nem illeszkedik szerves egységben a kompetenciafejlesztés folyamatába. Még ennél is nagyobb probléma azonban, hogy az eredményalapú megközelítést alapvetően behaviorista célok határozzák meg. (Kennedy, 2007) A behaviorizmus tovább erősíti azt a tévképzetet, amely szerint a kompetenciafejlesztés egyenlő az ismeretátadó oktatás és a képességfejlesztés összegével.

Végül jól érzékelhető, hogy a Bloom-taxonómia (az eredeti és a felülvizsgált egyaránt) kognitív területe domináns a kompetenciafejlesztés gyakorlatában. Ez nem egyszerűen azt jelenti, hogy az affektív és pszichomotoros tényezők háttérbe szorulnak, hanem a kompetenciastruktúra korábban megismert hármas egysége (tudás, képesség, attitűd) sem működik. A kompetenciafejlesztés gyakorlatát tekintve, az egész életen át tartó tanulás támogatásában egyre nagyobb szerepet játszanak az érzelmi-akarati tényezők, nem utolsósorban az attitűdök. (Vass, 2009) Látható, hogy a kompetenciafejlesztés „felülről lefelé" (top-down) megközelítése számos problémát eredményez, megkockáztatom, hogy a fejlesztés gyakorlatát tekintve zsákutca. Az UNESCO oktatási pilléreire visszatérve, ebben a megközelítésben a „megtanulni" nagyobb mértékben, a „megtanulni dolgozni" kisebb mértékben működik, s komoly hiányosságok mutatkoznak a „megtanulni együtt élni" és a „megtanulni élni" esetében.

A kompetencia szinonimájaként napjainkban gyakran találkozhatunk az életképesség, a 21. századi képességek[6] és az *alapkompetencia* fogalmával. Abban az esetben, amennyiben a kompetenciafejlesztést nem eredményként használjuk, a jövő iskolájáról való diskurzus egyik alapja a 21. századi tanulás és műveltség tartalmának megvitatása. Ebből a szempontból figyelemre méltó az ún. 4 C modell, amelyben kibővültek a korábbi alapkompetenciák. Nevezetesen **előtérbe kerül a kompetenciafejlesztésben a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kreativitás és innováció, valamint az együttműködés**. (Jacobs, 2010) Témánk szempontjából hasonlóan érdekes a kanadaiak ún. 7 C modellje, amelyben a fentiek mellett kiemelt szerepet kap a kulturális és etikai állampolgárság, a digitális technológia és a személyiség kompetenciaterületei.[7] Ezek az alapvető kompetenciák szorosan összefüggnek a 21. századi, interdiszciplináris témákkal, mint például a „globális tudatosság; pénzügyi, gazdasági, üzleti és vállalkozási műveltség; állampolgári műveltség, egészségi műveltség, környezeti műveltség".[8] Bár a 21. századi tanulás keretrendszere érzékelhető módon a tanulók tanulását és megújuló képességét támogatják, különös tekintettel tudásgazdaságra és általában véve „napjaink rohanó világára", ám érdemes megfigyelnünk, hogy *az alapkompetenciák modelljei egyben a kompetenciafejlesztés „alulról felfelé" (bottom-up) megközelítését jelentik.*

A fenti modellek összhangban vannak a kompetenciafejlesztés azon oktatáspolitikai koncepciójával, amelyik **elsősorban a koragyermekkori fejlesztésre és a közoktatás alapozó szakaszára fókuszál**. A kompetenciafejlesztés középpontjába a teljes személyiségfejlesztés, a gyermek teljes megközelítése kerül (whole child approach). Mit jelent ez a pedagógia gyakorlata szempontjából? Mindenekelőtt **kiemelt jelentőségű a gyermek megismerése**, szakszerű kifejezéssel élve a diagnosztika, a pontos helyzetfeltárás. A tanulók szociális és érzelmi biztonsága, „jóléte" szempontjából ennek két területét érdemes hangsúlyozni: a közösség és a tanulási stílusok diagnosztizálását. A tanulók közötti kapcsolatok vizsgálata már több évtizedes múltra tekint vissza, a tanulásdiagnosztika egyre jelentősebb lépés lehetne a kompetenciafejlesztés kezdetén.

Az előzetes tudás, szerves részét képezi a kompetenciafejlesztésnek. Ebben a folyamatban tanításmódszertani és tanulásszervezési szempontból kiemelendő – a teljesség igénye nélkül – az ötletbörze, a tanulói kérdések összegyűjtése, a történetmesélés, a képelemzés és a gondolattérkép. Ez egyben azt is jelenti, hogy a fejlesztés a tanulói attitűdökre fókuszál. Innen már „egyenes út" vezet a teljes személyiségfejlesztésben az érzelmi-akarati tényezők, a szociális és érzelmi tanulás (social and emotional learning – SEL)[9] előtérbe kerüléséhez. Ez az „egyenes út" azonban korántsem sematikus, a taxonómiák korábban megismert világa nem működik. Szerteágazó utak vannak, amelyben a **kreativitás** meghatározó a kompetenciafejlesztésben.[10] Gyakorlati szempontból a **motiváló tanítási módszerek** (játék, csoportmunka, kutatásfelfedezés, vita, projekt) **jelentős szerepet játszanak** a kompetenciafejlesztésben. (Báthory, 2000). A játékala-

MOZAIK_Vass.qxd 2017.11.20. 10:12 Page 4

pú és felfedeztető tanulás, a biztonságos tanulási környezet megteremtése, a kapcsolatteremtés és együttműködés támogatása jelentős tanításmódszertani és tanulásszervezési innováció, amelyben **a gyermek személyiségének erősségeire és aktív részvételére helyeződik a hangsúly**.[11]

■ Összefoglalás

Összegezve a leírtakat, kétségtelen tény, hogy a kompetenciafejlesztés „felülről lefelé" és „alulról felfelé" megközelítése is igyekszik szűkíteni azt a távolságot, ami az iskolában megtanultak és a munkában, életben, valamint a 21. századi műveltséghez szükséges kompetenciák között mutatkozik. A 21. századi tanulás nagy hangsúlyt helyez a tanulóközpontúságra, a személyre szabottságra, az adaptivitásra és az egyéni különbségekre.[12] Ez a rugalmasság azonban éles ellentétben van azzal a korábbi sematikus, taxonomikus, merev eredmény- és kimenetalapúsággal, amely nem teszi lehetővé a teljes személyiségre fókuszáló alapkompetenciák fejlesztését. Az alapozó szakasz előtérbe kerülése és az alapkompetenciák körének bővülése a tanítók számára számos tanításmódszertani, tanulásszervezési és pedagógiai értékelési lehetőséget teremt. Ráadásul a társadalmi és érzelmi tanulás egyben azt is jelenti, hogy a személyes és társadalmi tudatosság, az egyéni menedzselés és a kapcsolatteremtő, valamint a felelős döntéshozatali kompetenciaterületek[13] az UNESCO megtanulni együtt élni és megtanulni élni oktatási pilléreit is támogatják. A „kulcs" ebben az esetben a kompetenciafejlesztésben az egyensúlyteremtés a munka, az élet és a műveltség között. **A kisgyermekkori kreativitásnak kiemelt szerep jut az „alulról felfelé" megközelítésben, ez lehet a kompetenciafejlesztés járható, nem kikövezett, ám szakmai kihívásokban gazdag útja.**

■ Felhasznált irodalom

ANANIADOU, K. and CLARO, M. (2009): "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

ANDERSON, L.W. and KRATHWOHL,D.R. et al (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pears on Education Group)

BÁTHORY Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest: OKKER

DELORS, Jacques (1997): Oktatás – rejtett kincs. Budapest: Osiris.

HIPKINS, R., BOLSTAD, R., BOYD, S., McDOWALL, S. K. (2014): Competencies for the Future. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

GÖNCZÖL Enikő – VASS Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 10. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-Tobbek-Oktatasi.html

JACOBS, H.H. ed. (2010): Curriculum *21.* ASCD, Alexandria, VA

KENNEDY, D. (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC)

KNAUSZ Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra* 7–8. sz. 71–84. pp.

OECD (2005): The definition and selection of key competencies: Executive summary. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

RYCHEN, S., SALGANIK, H. L. (Eds.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber

VÁGÓ Irén–VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In. Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 197–279. pp.

VÁGÓ Irén–SIMON Mária–VASS Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In. Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén (szerk): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 197–273. pp.

VASS Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: DEMETER Kinga (szerk.): A kompetencia. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 139-161. pp. https://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/kompetencia-fogalmanak

VASS Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 6. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-tf-Vass-Nemzeti.html

VASS Vilmos (2009): Az attitűdök forradalma. *Iskolakultúra* 7–8. sz. 84–87. pp.

■ Jegyzetek

[1] THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES (A kulcskompetenciák meghatározása és válogatása). Executive Summary. OECD, 2005. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

[2] Az Európai parlament és a tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962

[3] Anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség

[4] Talán a legismertebb rendszerezési kísérlet az amerikai Benjamin Bloom (1913–1999) nevéhez fűződik. Bloom ún. taxonómiája (1956) a pedagógiai célok (és általában a pedagógiai tevékenységek) három fő területét különbözteti meg: az affektív, a kognitív és a pszichomotoros területet. http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret

[5] Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf

[6] What are the 21st-century skills every student needs? https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/ ; Teaching 21st Century Skills For 21st Century Success Requires An Ecosystem Approach https://www.forbes.com/sites/barbarakurshan/2017/07/18/teaching-21st-century-skills-for-21st-century-success-requires-an-ecosystem-approach/#186751083fe6 ; What are 21st century skills? https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills; Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

[7] Shifting Minds 3.0 Redefining the Learning Landscape in Canada. C21 Canada, 2015. http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf

[8] FRAMEWORK FOR 21ST CENTURY LEARNING http://www.p21.org/our-work/p21-framework

[9] How to Implement Social and Emotional Learning at Your School https://www.edutopia.org/blog/implement-sel-at-your-school-elias-leverett-duffell-humphrey-stepney-ferrito

[10] The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/

[11] What are the 21st-century skills every student needs? https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/

[12] 9 Characteristics Of 21st Century Learning. https://www.teachthought.com/learning-models/9-characteristics-of-21st-century-learning/

[13] How to Implement Social and Emotional Learning at Your School https://www.edutopia.org/blog/implement-sel-at-your-school-elias-leverett-duffell-humphrey-stepney-ferrito

Demeter.qxd 2017.11.20. 12:58 Page 5

Demeter Katalin

Pszichológia a tanítási órán (13.)

Játék vagy tanulás?

Bevezetésképpen – a sok hasonló közül – egy ceglédi élményem. A tanév első tanítási napján vonult ki az első osztály az iskolából. Egy hosszú szőke copfos kislány sírva ment kifelé. – Mi a baj? – kérdeztük. – Egész délelőtt itt ültem, és nem tanultam meg sem olvasni, sem írni. Csak játszottunk, mint az óvodában.

A játék–tanulás dilemma régóta kísérő jelensége az iskolai életnek, érdemes újra és újra foglalkozni vele. A játék kérdésében az előbbre jutást három fogalmi tisztázatlanság is akadályozza. Először is a játék kétféle jelentése. Ezt *Weöres Sándor* így fejezte ki. „*A játék a magyar nyelvben kétértelmű szó. Játszik a gyermek, és játszik a zongoraművész. A kettő között óriási a különbség. A gyermek játéka oldottság és szétszóródás. A művészé: magasfeszültség, energiaösszpontosítás, s évtizedekig tartó gyakorlás, munka áll mögötte. Ebben az értelemben játék, amit én csinálok…*"

Másodszor is probléma a játék és a játékosság megkülönböztetése, és harmadszor: azt is tisztázni kellene, milyen mértékben, értelemben kívánjuk használni a játékot-játékosságot mint módszert. Úgy, mint a tradicionális tanításban megjelenő, színező, kiegészítő mozzanatot, vagy úgy, mint az eredeti komplex matematikatanítási kísérletben, amelyben a teljes tanítási folyamatot szervező, rendező alapelvként jelent meg, amely befolyásolta a tananyag kiválasztását, a követelményeket, az elnevezéseket, a jelöléseket stb. E hármas fogalmi tisztázatlanság biztosan hozzájárul ahhoz, hogy merőben ellentétes vélemények látnak napvilágot, és merőben ellentétes elvek lehetnek egyidejűleg sikeresek.

A játékot az az igény vitte be az iskolába, hogy a nevelést közelítsük a gyermekhez. Maga az igény jogos. De ebből még nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a tanulást játékossá kell tenni, hogy a tanulást kiválthatjuk játékkal. Ha ezt tesszük, akkor *Roger Gal* szerint (*Hol tart a pedagógia?* c. könyvében) kétféle hibát is elkövetünk: „*… az egyik: a túlzó általánosítás, hiszen egy napon mindenképpen át kell térni olyan tevékenységekre, amelyeknek tárgya kívül esik azon az élvezeten, amelyet benne találunk. A második: a kisgyermekkorra nyilvánvalóan érvényes igazságok indokolatlan kiterjesztése egy másik életkorra.*"

A R. Gal által kifogásolt logikai hiba rendre megjelenik a pedagógiai sajtóban. A Tanító egy korábbi számában ezt olvashattuk: „*A tanórát felélénkíti a játék, izgalmas versengést visz a monoton munkába, érdekesebbé teszi a tanulást, egészséges szellemi feszültséget teremt tanulóinkban.*" Az idézet kifejezőn megmutatja a játék-játékosság melletti érvelés okát-alapját: tanítási óráink érdektelenek, monotonak, nem teremtenek szellemi feszültséget. Ez a kijelentés minden bizonnyal igaz a tanévenként megtartott több tízmillió tanítási óra tekintélyes hányadára. De ha ez igaz, az-e a megoldás, hogy megkerülve a problémát, a játékot visszük be a tanítási órákra, vagy az-e, hogy magát a tanulást tesszük vonzó, érdekes, szellemi feszültséget teremtő tevékenységgé? Vagyis: az a kérdés, hogy pótcselekvéshez nyúlunk-e, vagy érdemi megoldást választunk. Vajon a tanulás kinin, amit a játék ostyájába kellene csomagolni?

Ebben a dilemmában gyakran hivatkozott *Sliosberg* álláspontjára *Lénárd Ferenc*: „*A játék érzékeny szeizmográf. Megmutatja, hogy a tanítás-tanulás maga kedvező hatást vált-e ki, vagy szükség van a játék segítségül hívására.*" A Sliosberg által pótcselekvésként minősített játéknak „*helyettesítő értéke van. Helyettesíti a valóságos tárgyakat, jelenségeket, ismereteket, tevékenységeket.*" Sliosberg kimutatta, hogy a pótcselekvés helyettesítő értéke függ a szükséglet erősségétől. „*Ez azt jelenti, hogy amennyiben maga az iskolai munka, a tanítási-tanulási tevékenység nem tud erős szükségletet kelteni a tanulóban, rögtön előtérbe kerül a játék.*"

Az eddig elmondottakból semmi esetre sem vonható le az a következtetés, hogy a játéknak nincs rendkívül nagy szerepe a személyiség fejlődésében, fejlesztésében. Az iskola, a tanítási órák sora azonban elsősorban a tanulási tevékenységen keresztül járul hozzá a neveléshez. Ahogyan a játék veszteni is megtanítja a gyermeket (nem csekély nevelési eredmény!), ugyanúgy meg kell tanulni a tanulásban is legyűrni a kudarcot. Sok mindent meg lehet tanulni a játékon keresztül, ismereteket is lehet szerezni általa, de *soha nem lehet két dolgot megtanulni játékon keresztül: magát a tanulást és magát a munkát,* s az e két tevékenységet kísérő érzelmeket, személyiségvonásokat. Nem véletlen, hogy a pedagógusok nem lelkesednek a játékért, mint tanítási módszerért, noha a szakmai irodalom kitartón ajánlgatja. Egy 66 tanítóra kiterjedő véleménykutatás például a következő eredményt adta:

Demeter.qxd 2017.11.20. 12:58 Page 6

Milyen szerepe van a játékosságnak az iskoláskor kezdő szakaszában?

a) az első években domináns módszer	0,0%
b) szerepe van, de nem domináns	10,6%
c) színező szerepe van a módszerek sorában	89,4%
d) nem válaszolt	0,0%

A hatvanhat fős minta nem feltétlenül meggyőző erejű, de a válaszok eloszlása igen. Kár, hogy ilyen lényeges kérdésben nincs megbízható nagy mintára kiterjedő vizsgálat. Az egyes írásokat, tanítási gyakorlatból származó adalékokat pedig nagy óvatossággal kell kezelnünk. Egy tanító például a jól válaszoló gyerek óvodai jelét mindig felrajzolta a táblára. Mi nem tapasztaltuk, hogy az iskolás gyereket az óvodai jel különösképpen motiválta volna. A tanító azonban szerette volna így jelölni a tanulókat, mert nagyon szeret rajzolni. Ő. Akkor sem kerül közelebb a tanítás a gyerekhez, ha az instrukcióhoz, feladathoz hozzáillesztjük a *játék* szót: *Játsszuk azt, hogy ki tud három perc alatt több rokon értelmű szót gyűjteni!* Ez nem játék, ez feladat, a versenyhelyzet pedig az osztály nagyobb részét éppen ellenmotiválja. De nem is szabad azt hinnünk, hogy a játék valamiféle csodaszer. A játékelméletek sokasága éppen problematikus voltát jelzi (lásd erről S. Miller Játékpszichológia c. könyvét).

A játék és a tanulás közötti különbség *Rubinstein* szerint *„az egyénnek saját tevékenységéhez való általános viszonyában”* mutatkozik meg. Azaz: el lehet sajátítani a szorzótáblát társasjáték keretében is és akaratlagos kognitív tanulás útján is. A lényeges különbség abban lesz, hogy milyen *új viszonyokat* gyakorol a tanuló saját tevékenységében: tanulási attitűdök formálása, kudarc legyőzése, siker átélése, kitartás gyakorlása s egy sor más személyiségvonás tekintetében. Ez lenne ugyanis az iskolai tanulás nevelő szerepe.

Életünk során három, úgynevezett vezetőtevékenységet gyakorolunk. Óvodáskorban és azt megelőzően a vezetőtevékenység a játék, iskoláskorban a tanulás és felnőttkorban a munka. De ezek a felnőttek kategóriái, fogalmai. A gyereket ez nem érdekli, ő tevékeny, aktív. A játéktól is elfordul, ha az én-bevontsága (Allport) alacsony, és szívesen fordul a tanuláshoz, ha az gyerekközeli, amelyben érdemi tevékenységet fejthet ki.

❖ ❖ ❖

Csodák Palotája
1/2 oldal

GidØny.qxd 2017.11.20. 10:38 Page 7

G. Gődény Andrea

Tanulni, tanulni, tanulni… ? (4.)

Gondolkod(tat)ó szövegolvasás

„Kétely kelti a tudást"

(Weöres Sándor)

„Jaj, jaj, százszorosan jaj az olyan diákéletnek, ahol nem a diák kérdez…"

(Karácsony Sándor)

Gondolkod(tat)ó szövegfeldolgozás, a tanulékonyság elsajátítása elképzelhetetlen a kérdezés tanítása nélkül.[1] És bár csak egyetérthetünk Karácsony Sándorral abban, hogy *százszorosan jaj az olyan diákéletnek, ahol nem a diák kérdez,* **ma sem sokkal jobb a helyzet**, mint amiről Lénárd Ferenc húsz éve beszámolt.[2] Sorozatosan látogatott alsó tagozatos órákat, megbeszélve a tanítóval, hogy módot ad a kérdezésre diákjainak, amivel egyet is értettek a pedagógusok; a tanórán azonban nem hogy nem ösztönözték kérdezésre tanítványaikat, alkalmat sem adtak rá, hogy kérdezzenek. Nyilvánvalóan **nem szándékhiány volt az ok, sokkal inkább a mély beidegződés**, a kondicionálás leküzdésének és a konceptuális váltások megvalósításának nehézségei. A kutatások szerint **a tanórát ma is a pedagógus „verbális túlsúlya" jellemzi**, a diákok csak néhány percre jutnak szóhoz. A hagyományos szervezésű frontális osztálymunkában ez kb. 70-30% a diákok kárára.[3]

> ***„A hagyományos tanórákon egy diák átlagosan háromnaponként intézhet kérdést a tanárhoz, ezzel szemben a tanár ez alatt az idő alatt az osztályt kb. 800 kérdéssel állítja szembe."***
> Rainer Winkel: Pedagógiai pszichiátria, 1981.

> ***„A „hagyományos", frontális órák 80%-ában a tanár beszél. Egy gyerekre egy órán 18-20 másodperc jut."***
> John I. Goodlad: A place called school, 1984.

Természetesen az igényes tanítói kérdéskultúra, a jó kérdezéstechnika önmagában is fejleszti a gondolkodást, ha a pedagógus rendszeresen, módszeresen és **tudatosan alkalmazza a magasabb szintű gondolkodási műveleteket kiváltó kérdéseket**.[4] A puszta felmondást célzó kérdések korlátozzák a gondolkodást. A reflektálásra, találgatásra, átalakításra, elképzelésre, alkotásra, mérlegelésre ösztönzőek emelik a gondolkodási színvonalat, s azt üzenik a kérdezetteknek, hogy gondolkodásuk értékes tevékenység; tapasztalattá teszik a tudás flexibilitását, a gondolatok képlékenységét. Aligha kétséges, hogy a gondolkodás és a tanulási képességek fejlesztése szempontjából különösen értékesek a divergens (nyitott) kérdések, amelyekre több válasz is lehetséges.[5]

A kritikai gondolkodás fejlesztéséhez kritikai kérdésfelvetésre van szükség, ami egyúttal a vita alapja is. Ezt a célt leginkább a 'szókratészi kérdezés' szolgálja, hiszen arra készteti a diákokat, hogy feltételezésekkel éljenek, indokolják véleményüket. A szókratészi kérdéseket alkalmazó tanár a dolgok felszíne alá hatoló alapvető kérdéseket tesz fel, hogy a diákok megismerhessék saját gondolataik rendszerét, megtanuljanak érvelni; és **saját érveléssel jussanak el saját következtetésekhez**, számba véve az állításokat, bizonyítékokat, következményeket, elképzeléseket, értelmezéseket, nézőpontokat.[6]

A Szókratészi kérdéstípusok:
– tisztázó jellegű kérdés: további információkat keres, valamely gondolat tisztázására irányul; válaszul a diákok bővebben kifejthetik a véleményüket, másként fogalmazzák meg az elmondottakat, ill. megindokolnak egy-egy állítást;
– feltevéseket tisztázó kérdések: a tisztázást, a megerősítést, az indoklást, a helyesség megállapítását célozzák;
– érveket és bizonyítékokat vizsgáló kérdések: további példákat, bizonyítékokat, érveket kérnek az állítások alátámasztására, rákérdeznek az érvek helyességére, a vélemény kialakulásának folyamatára, ill. minden olyan elemre, amelytől megváltozhat a diák véleménye;
– nézőpontokra vonatkozó kérdések: alternatívákat keresünk egy adott nézőponthoz, azt vizsgáljuk, hogyan reagálnak a többiek az adott kérdésekre;
– hasonlóságok, különbségek keresését szolgáló kérdések: hasonlóságokat és különbségeket vizsgálnak a nézetek között;
– következtetéseket és követelményeket vizsgáló kérdések: eredmények, alternatívák, ill. ok-okozati kapcsolatok feltárását célozzák;
– a kérdésekre vonatkozó kérdések: a kérdések vizsgálata a tárgy egyszerűbb fogalmakra bontása érdekében, annak megállapítása, hogy szükséges-e a szóban forgó dolog elemzése.[7]

Fontos az is, hogy a kérdések **segítsék a diákokat a régi és az új tudás közötti hídépítésben**; a kérdés elhangzása után pedig legyen idő a válaszok átgondolására.[8] Lehetőleg minden tanulót vonjunk be a beszélgetésbe. Ha a tanár nem tudást ellenőrző, hanem értékelő, kritikai gondolkodásra serkentő kérdéseket tesz fel, a tanulók szabadabban, tehát szívesebben vesznek részt a nyílt vitában. Ám ez nem helyettesítheti a tanulói kérdésalkotó gyakorlatokat akkor sem, ha a jó tanulói kérdések megfogalmazásához autentikus mintát ad a tanító jó kérdezésgyakorlata. Korántsem szükséges, hogy egyéni intellektuális tevékenység legyen a kérdezés, párok, kiscsoportok is kaphatnak kérdésalkotásra megbízást. Ennek

GidØny.qxd 2017.11.20. 10:38 Page 8

egy lehetséges módja a 'Küldj egy kérdést' technika, amelyben párok, csoportok alkotnak és küldenek egymásnak kérdést az olvasott (értelmezett, feldolgozott) szövege(kk)el kapcsolatban; amihez feladatul adhatjuk azt is, mire kérdezzenek. Az alábbi gyakorlat láthatóvá teszi a kérdezéstanítás elindítását.

Kérdezés

Az alábbi két szöveget ismét párban kell megbeszélnetek, ezúttal úgy, hogy az A) szöveghez a pár egyik tagja tesz fel kérdéseket, és a másik válaszol rájuk, a B) szövegnél pedig fordítva. Több kérdést tegyetek fel! Kérdezhettek lényeges gondolatokra, összefüggésekre, de véleményre is.

A) A táplálkozás ártalmai régi szokásokra vezethetők vissza. Ezek a szokások már az újszülött táplálkozásában is megmutatkoznak. Néhol még most is élnek a következő szokások: a nyugtalan csecsemő szájába gyakran adnak boros, pálinkás kenyeret, vagy cukrozott cumit. A bor és a pálinka a gyermek agysejtjeit teszi tönkre, míg a cukor étvágytalanságot idéz elő.

B) Egy hindunak volt egy elefántja. A gazda rosszul tartotta, sokat dolgoztatta. Egyszer az elefánt megharagudott, s összetiporta a gazdát. A hindu meghalt. Sírt a felesége, odavitte gyermekeit az elefánthoz, s lábai elé vetette őket:

– Te elefánt, ha megölted az apjukat, ezeket is öld meg!

Az elefánt elnézte a gyermekeket, megfogta az ormányával a legnagyobbikat, s szép csendesen felültette a nyakára. Ettől kezdve az elefánt szót fogadott a fiúnak, s dolgozott is neki.[9]

A kérdezés és a néma olvasás tanítása[10] szerves része a kritikai gondolkodást fókuszba állító szövegfeldolgozásnak, amit leginkább **RJR**-keretben szokás megvalósítani. A konstruktivista pedagógián alapuló **RWCT**-program (aktív) tanítási/tanulási modellje az USA-ból származó *Reading and Writing for Critical Thinking* (Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) elnevezésű módszertani iskola elgondolásainak terjedésével vált ismertté Magyarországon. A program a *Nemzetközi Olvasástársaság* kezdeményezésére, a *Magyar Olvasástársaság* közvetítésével jutott el hozzánk a rendszerváltás idején, amikor egyre határozottabb formát öltött a tanulói aktivitást, ismeretszerzést előtérbe állító, az önirányítást elősegítő pedagógiai munkára való igény. A **tapasztalati tanulást**, az **aktív tanulási folyamatokat** támogató program a tananyag **élményszerű** elsajátítását, az információk **értő, kritikai feldolgozását célozza**; az **interaktív** és **reflektív** tanulás által növeli a szociális interakciókban való jártasságot, miközben mások véleményének tiszteletére, elfogadására tanít.[11] A tanulói kíváncsiságra alapozó módszertani eljárások a kérdező magatartás kialakításával kreatív gondolatok felvetésére, megfogalmazására inspirálnak. A pedagógus ezekben a folyamatokban kulcsszerepet tölt be azzal, hogy törekszik a tanulók érdeklődésének folyamatos fenntartására, támogatja a kritikai gondolkodás szokássá válását. A tanulók kritikai elemző tevékenységet végeznek, **megdolgoznak a jelentésért**, átgondolják és reflektálják az új tudás megteremtéséhez vezető egész folyamatot.[12] Képessé válnak arra, hogy **önálló tanulási helyzetben is tudják mozgósítani és hasznosítani meglévő ismereteiket**, s megtanulják hozzáadni az új információt a már meglévő tudásukhoz; miközben aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, képesek újra és újra végiggondolni, hogyan befolyásolja, miként változtatja meg korábbi tudásukat az új tudás.[13]

A program alkotóinak megfogalmazásában a kritikai gondolkodás gyakorlatilag az aktív elme összes funkcióját működtető olyan komplex folyamat, amely információszerzéssel kezdődik és döntéshozatallal ér véget. Az információ megértése a kritikusan gondolkodó ember számára csupán a tanulási folyamat kezdete, hiszen a készen kapott tudást megkérdőjelezi, kételkedve kezeli, s ennek legfőbb eszköze a tudatos kérdezési technika. A saját álláspont kialakítása a lehetséges válaszok módszeres kutatásán alapul, alternatív álláspontok megfogalmazását igényli, s az ezeket alátámasztó érvek összegyűjtését, mások érvelésének mérlegelését, végül a legmeggyőzőbb érvek és bizonyítékok kiválasztását. A nyitottság garancia arra, hogy meghallgassuk és elfogulatlanul mérlegeljük mások érveit, és ha elegendő ok van rá, módosítsuk saját felfogásunkat. Mindeközben megtanulható, hogy **a nyitottság nem veszélyezteti az integritást, viszont erősíti az emberi értéket**.[14]

Az RJR-modellben való tanulás[15] **ráhangolódás** vagy felidézés (**R**) fázisában a tanulók aktívan felidézik a témával kapcsolatos tudásukat, megvizsgálják, mi mindent tudnak (vagy vélnek tudni) az adott témáról, amiről így gondolkodni kezdenek; miközben napvilágra kerülnek azok a félreértések, ellentmondások és tévedések, melyek máskülönben figyelmen kívül maradnának. A szakasz kiemelt jelentősége a tudás kontextusba ágyazása, ami minden maradandó tudás alapja. A kontextus nélküli információ ugyanis nem kapcsolható a saját tudáshoz, így az gyorsan feledésbe merül. A korábbi valós és vélt ismeretek felelevenítésével olyan alapot mozgósítunk, ami elengedhetetlen az új információ megértéséhez és a hosszú távú memóriába épüléséhez. A **jelentésteremtés** (**J**) fázisában ismerkednek meg a gyerekek az új információkkal, gondolatokkal. Ez történhet szövegolvasással, egy film(bejátszás) megtekintésével, (kis)előadás meghallgatásával, kísérlet lefolytatásával stb. A jelentés megteremtésének fontos feltétele a figyelem fenntartása. További cél a megértési folyamatok (ön)reflexiója. Akik hatékonyan tanulnak és olvasnak, folyamatosan figyelemmel kísérik saját megértésüket: mi az, amit nem értenek pontosan. Egy meghallgatott előadáshoz pl. kérdéseket tesznek fel, vagy a későbbi tisztázás érdekében jegyzeteket készítenek. Ha a tanulók megfigyelik megértésük folyamatát, az információt aktívan saját gondolkodásmódjukhoz illesztik. Így célirányosan kapcsolják össze az újat a már ismerttel, hidat képezve meglévő és új ismereteik között. A **reflektálás** (**R**) fázisában történik az újonnan tanult ismeretek megszilárdítása a gondolkodás elméleti kereteinek átrendezésével (akár konceptuális váltás kidolgozásával) az új gondolatok befogadása céljából. Ebben a fázisban történik az új tudás elsajátítása. Fontos, hogy a tanulók saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új gondolatokat és információkat, amelyekkel találkoztak, mert csak így jöhetnek létre az új gondolati sémák. A maradandó tudás és az elmélyült megértés egyrészt személyes dolog; másrészt **a hosszú tá-**

GidØny.qxd 2017.11.20. 10:38 Page 9

vú memóriába épülés feltétele a megértés saját kontextusba ágyazottsága, saját szavakkal való megfogalmazása, az információ jelentéssel teli kontextuális keretbe integrálása. E fázis további célja a tanulók közötti gondolatcsere, miáltal nemcsak kifejezőkészségük fejlődik, hanem az eszmecserék által saját gondolati rendszerük (ki)építése közben másokéval is megismerkednek. A tanulási folyamatnak ez a szakasza a tudásrendszer változásának, az új, módosult koncepciók kialakulásának fázisa. A tanulók az új információk sokféle módon való beépítésének megtapasztalásával rugalmasabb gondolkodásmódra tesznek szert.

Nem kétséges, hogy ezek a szakaszok ismerősek lehetnek a tanítóság számára, hiszen a fázisok megfeleltethetők a hagyományos órafelépítés fő egységeinek (előkészítés, új ismeret nyújtása, szintetizálás); ám a fázisok tartalmában **merőben új elemek**, mozzanatok vannak, **hisz valamennyi tanuló gondolkodásának folyamatos aktivitását biztosító, elsősorban diák-diák interakciókon alapuló** (ön)reflexiós tanulás folyik.[16]

Lássunk néhány, alsó tagozaton is jól használható módszert, technikát az RJR-modell egyes fázisaiban a program implikált céljainak megvalósítására, melyek az eredményes szövegfeldolgozást, tanulást segítik. Az *ötletbörze* vagy ötletroham leginkább a ráhangolás szakaszában alkalmazható abból a célból, hogy rövid idő alatt mobilizáljuk a tanulók egy adott témával, fogalommal kapcsolatos meglévő ismereteit. A listát egyénileg vagy párban, csoportban vagy frontálisan is készíthetjük. Az első három esetben jó megoldás közös listában összegezni a felmerült ötleteket. A *kötetlen írás* a ráhangoló és reflektáló órarészben egyaránt használható technika. Az írás eszközszintű alkalmazására épül, hiszen a tanulók összefüggően, folyamatosan, megállás nélkül írnak a pedagógus által megadott időn keresztül. (Nagyobb gyerekekkel öt vagy tíz percen át, alsóban eleinte egy perc is elég.) Az óra első szakaszában az előzetes tudás aktivizálását, összegzését, a kíváncsiság felébresztését és a vizsgálódás céljának a kijelölését szolgálja; az összegzés, reflektálás szakaszában a tanultakról alkotott egyéni vélemény, tapasztalat, a tanulókban felmerült megválaszolatlan kérdések lejegyzését. Alkalmazásakor a tanító arra kéri a diákokat, hogy a megadott ideig írjanak szabadon arról, amit az adott pillanatban gondolnak a témáról/a tanultakról/a szövegről; majd az idő letelte után megkéri az önként jelentkezőket, hogy osszák meg írásaikat az egész csoporttal.

Példák

Mi jut eszedbe a ..... ról?

Írj le mindent, ami csak az *eszedbe jut!*

N*e hagyd abba az írást, ne állj meg gondolkodni! Mindent írj le, ami csak az eszedbe jut a …-ról!*

A *fürtábra* olyan grafikai szervező, amely a különböző fogalmak, gondolatok, információk közti kapcsolatok vizuális megjelenítésére szolgál.[17] Bármilyen munkaformában előállítható. Alkalmas az előzetes tudás összegyűjtésére (ráhangolás), új információk rögzítésére, új asszociációk kiépítésére (jelentésteremtés); de összefoglaló tudásháló megalkotására is (reflektálás). A szerkezet és a folyamat egyaránt nyitott, lehetővé teszi a hozzáadást és az átalakítást, ami pl. a reflektálás fázisában történhet meg.[18]

Az *INSERT-eljárás* sajátos jegyzetelési technika, amely a jelentésteremtést segíti. Az olvasó egyszerű szimbólumokkal jelöli, hogy a szöveg információi hogyan viszonyulnak meglévő tudásához. Használatával a gyerekek nyomon követhetik saját megértési folyamatukat. Alkalmas a figyelem folyamatos fenntartására; elmélyült szövegolvasásra, feldolgozásra késztet. A jelek és jelentésük:

✔ előzetes tudásommal, feltételezésemmel megegyező információ
– előzetes tudásomnak, feltételezésemnek ellentmondó információ
+ új információ
? ellentmondásos vagy kérdést felvető információ
* erről jut eszembe

A jelek a sorok közé, de a margóra is írhatók, vagy akár lapszélre applikált papírcsíkra. (Alsó tagozaton elegendő az első három jel használata.) A szöveget újraolvasva aztán táblázatot is készíthetnek a tanulók, fejlécében a jelekkel, a megfelelő oszlopba gyűjtve az információkat. A reflektálás szakaszában a jelekre és/vagy a táblázatokra támaszkodva történik az olvasottak megbeszélése, értékelése.

A *TTM-technika* a ráhangolás és a reflektálás céljait segíti, keretet ad a jelentés megteremtésének. Lehetővé teszi az új információknak a meglévő ismereteikhez kapcsolását, saját kérdések megfogalmazását, a motiváltabb szövegolvasást, s hogy mások szempontjait is figyelembe tudják venni a gyerekek. Itt is táblázatot kell készíteni, a következő hármas beosztással

TUDOM	TUDNI AKAROM	MEGTANULOM

Az első oszlopban összegyűjtjük azokat az ismereteket, amelyeket a gyerekek az adott témáról tudnak (vagy tudni vélnek). A második oszlopba kerülnek azok a gondolatok, részletek, amelyekben a diákok nem értenek egyet, vagy amelyekre kíváncsiak. Miután a szöveget elolvasták, áttekintjük a *Tudom*-oszlop információit, hátha a szöveg tartalma rácáfolt listánk egyik vagy másik elemére. Ezt követően a kérdésekre irányítjuk a gyerekek figyelmét, s megbeszéljük, melyekre találtunk választ az olvasmányban, s e válaszokat feljegyezzük a harmadik oszlopban. A szöveg által meg nem válaszolt kérdések további kutatásra serkenthetik a diákokat, amit könyvajánlással segíthetünk. Végül megbeszéljük és felírjuk azokat az ismereteket, melyekre nem irányult kérdés, a *Megtanulom*-oszlopba.

Az *Egymás tanítása* (reciprok tanítás) több stratégia komplex alkalmazását kívánja meg.[19] A (célszerűen leginkább) négyfős csoportokban mindenki ugyanazt a szöveget olvassa, részről részre haladva. A szöveg annyi részre van felosztva, ahányan fős a csoport, s minden részt más diák „tanít meg"; mégpedig úgy, hogy miután elolvasták a szöveg egy-egy részét, a tanár szerepében lévő gyerek négy feladatot végez:

- először néhány kérdést tesz fel a többieknek, s választ kér tőlük;
- segíti a homályos pontok vagy a vitás részek tisztázását;
- összefoglalja az olvasottakat, esetleg címet ad a résznek;
- jósol: mi lesz a folytatásban.

GidØny.qxd 2017.11.20. 10:38 Page 10

Lehet más a stratégiák sorrendje: összefoglalás, kérdezés, tisztázás, jóslás. Ez esetben vigyázni kell, hogy a kérdések ne irányuljanak olyan tartalmakra, amelyek benne voltak az összefoglalásban, vagy azokra kevéssé fontos részletekre, melyek kimaradtak belőle, s így jó eséllyel magasabb szintű gondolkodási folyamatokhoz vezetnek majd. Az is lehetséges, hogy mind a 4 különböző feladatot más-más diák látja el: mindvégig egy bizonyos stratégia használatát gyakorolja egy-egy diák: az első összefoglal, a második kérdez, a harmadik tisztáz, a negyedik jósol.[20]

Az ismertetett eljárásokkal nemcsak olvasásórákon dolgozhatunk; és fontos is, hogy használjuk, használtassuk minél gazdagabb kontextusokban őket, mert akkor van esély a tanulékonyság képességének kibontakozására.[21] **A *Tanító* online felületén további módszereket, eljárásokat tanulmányozhatunk ennek érdekében, ill. megtaláljuk alkalmazásuk részletes leírásait.**[22] Tanításunk hatékonyságának visszajelzésére ugyanitt megtaláljuk Felvégi Emese remek tudáspróbáit, amelyek kiváló alapot nyújtanak a tanítóknak a diagnosztikai értékelés összeállításához, ami a további fejlesztő folyamatok kidolgozásának alapjául szolgálhat.[23]

A tudáspróbák sikeressége azt is jelzi egyúttal, hogy a tanulás tanulásának folyamatában kellő hangsúlyt kapott-e az új tudás hosszú távú memóriába építésének mikéntje. Alsó tagozaton a szövegfeldolgozás elsődleges célja természetesen nem az ismeretátadás, ám a hatékony tudásépítés, a releváns új tudás kiépülése is hozadéka a jól végzett munkának; amelynek egyik legfontosabb nyeresége a tudásépítés, a rögzítés mikéntjének elsajátítása, ami a felső tagozaton folyó tantárgyi tanulás alapja. A felső tagozatba lépő gyerekektől az iskolai praxis általában elvárja a tudásépítés, az információk hosszú távú rögzítésének képességét; kevésbé tanítja a mikéntjét.

Noha nyilvánvalóan folytatódnia kell felső tagozaton is a tanulásmódszertani tevékenységeknek; **alsó tagozaton kell elindítani a folyamatot**, aminek része a számonkérés műfajainak megismerése, s elemi gyakorlat szerzése e műfajok körében. Az írásbeli és szóbeli felelet elsődlegesen nem számonkérési forma, hanem szövegalkotási gyakorlat az anyanyelvi órákon, ami a gyakorlóórák folyamatában, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás részterület fontos elemeként valósulhat meg; az arra való felkészülés tanítását, gyakorlását is beleértve. A feldolgozott szövegekhez készült gondolattérképek, jegyzetek,[24] felelettervek kidolgozása, értékelése; s az ezek használatán alapuló szóbeli, majd írásbeli feleletpróbák, próbafeleletek jelentik a folyamat kezdetét, s a megvalósítás sikerességének elemző értékelése, az önreflexiót is lehetővé téve, inspirálva. A kevésbé sikeres megoldások okainak diagnosztikai feltárása, korrekciós tanulási útvonalak kidolgozása is fontos eleme a tanulástanulás folyamatának; amit egy-egy téma feldolgozása során fürtábraépítéssel is támogathatunk, csomagolópapírokon rögzített órásplakátokon rögzítve a tudás épülését. Ezeket jól hasznosíthatjuk egy-egy téma zárásakor, a felmérések előkészítését is beleértve; hiszen a témafeldolgozás sikeréről tájékoztató méréseket is meg kell előznie a felmérésekre való hatékony felkészülés miként jének kommunikálásának, gyakorlásának, kipróbálásának.

■ Jegyzetek

[1] L. pl. Suhajda Edit *A kérdezés* = Bócsa Iván és tsai, *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Bp., 2002, 439-442.

[2] L. Lénárd Ferenc, *Képességek fejlesztése a tanítási órán*, Tankönyvkiadó, Bp., 1987, 57.

[3] L. *A tanár-diák interakció főbb sajátosságai = Jegyzetek a nyelvről*, Mentor(h)áló 2.0 Program, *TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt*; http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jegyzetek_a_nyelvrol/1_a_tanrdik_interakci_fbb_sajtossgai.html. Ezt az arányt a kooperatív tanulás jelentősen javítja, s azt is lehetővé teszi, hogy a tanár-diák kommunikációs irány a diák-diák kommunikációval, az egymástól tanulással egészüljön ki. L. uott.

[4] Tanítók számára is tanulságos Antalné Szabó Ágnes *A tanári beszéd kérdésalakzatai I., II.* c. írása a Magyar Nyelvőr 2005, 2. és 3. számában (173–185; 319–337); http://epa.oszk.hu/00100/00188/00038/pdf/129204.pdf és http://docplayer.hu/13348259-A-tanari-beszed-kerdesalakzatai-ii-felszolitast-kifejez-kerdesek.html.

[5] A kérdések sokféleképpen csoportosíthatók, tipizálhatók, l. pl. http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek.

[6] L. Tóth Beatrix, *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*, Magyar Nyelvőr, 2006,4, 457-469, http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf; Uő, *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára*, Anyanyelvpedagógia 2009/4; http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217; Uő, *Irodalmi nevelés az alsó tagozaton szépirodalmi epikus szövegek olvasásával és feldolgozásával* = PODRÁCZKY Judit (szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Bp., 2013, 11-37; http://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf

[7] L. Tóth, 2006, 2013; Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (szerk.), *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002.

[8] A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ha a tanárok a várakozási időt három másodpercre növelik, a gondolkodás szintje jelentősen növekszik, a válaszra jelentkező tanulók száma szintén. L. pl. Tóth, 2006.

[9] Forrás, Tóth, 2009.

[10] L. a sorozat előző részét a *Tanító* novemberi számában.

[11] L. a 'módszertankönyveként' funkcionáló pécsi kiadványt: Bárdossy és tsai, 2002; https://www.yumpu.com/hu/document/view/28983571/a-kritikai-gondolkodas-fejlesztacse-pedtamop412bptehu-paccsi-/360

[12] Megvalósítását l. pl. Suhajda Edit, *A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással = TANÁRI LÉTkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek, 37. kiegészítő kötet*, H 3.1, RAABE Kiadó, Bp. 2001, 1–14.

[13] Ennek alsó tagozatos megvalósítását l. Tóth Beatrix, *Konstruktív megközelítésű szövegfeldolgozási eljárások*, = Petőcz Éva (szerk.), *Kommunikáció-nyelvművészet*, ELTE TÓFK, 2002, 91–102. Nemoda Judit írásában egy 5. és 6. osztályos nyelvtan- és irodalomóra keretében láthatjuk a program működését; mindkét óra könnyedén adaptálható alsó tagozatra. L. Nemoda Judit, *Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák*, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008, 3–4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129. Haszonnal forgatható továbbá: Deli Éva, Buda Mariann, *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás*, Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2007; Varga Katalin (szerk.) *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről*, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, Pécs, 2008; http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/ekonyvek/elibrary/21szazad/; http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/

[14] L. Suhajda Edit, *Tanárképzés és tanártovábbképzés másként. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással*, http://web.t-online.hu/edefarkas/tanarkepzes.htm

[15] L. Bárdossy és tsai, 2002, 172–174.; http://www.domsodyandrea.hu/sites/default/files/RJR.pdf

[16] L. Nemoda Judit óráit az *Anyanyelv-pedagógiában*, Nemoda, 2008.

[17] Robert Fisher *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* (Műszaki Könyvkiadó, Bp., 2013.) című könyve külön fejezetet szentel a technika és alkalmazási lehetőségei bemutatásának.

[18] Alkalmazását l. pl. Nemoda, 2008.

[19] Egy lehetséges (egyszerűsített) megvalósítását l. Surány Bernadett óratervében (következő cikk), amely bár nem RJR-modellben készült, jó példája a kooperatív és élmény alapú tanulásnak.

[20] L. Tóth, 2013. Természetesen a tanító kezdetben bemutatja, modellálja a stratégiák használatát, l. fentebb.

[21] További módszereket, technikákat l. http://fejlesztok.hu/images/modszerek/kooperativ_technikak.pdf

[22] www.tanitonline.hu › Feladatbank › Szövegértés-szövegalkotás › Olvasás feladatgyűjtemények 3–4. évfolyam

[23] www.tanitonline.hu › Feladatbank › Szövegértés-szövegalkotás › Mérőlapok

[24] http://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=134 http://www.tanitonline.hu/?page=lessonba nk_carousel_view&item=136

[25] Megvalósításának elindítását l. Kolláth Erzsébet–Rádi Orsolya, *Rajzos jegyzetelés* = Tanítók Kincsestára, Módszertani kézikönyv, E1, Raabe Kiadó, 2015, február.

SurÆnyi_Óraterv.qxd 2017.11.20. 10:40 Page 11

Rizmájerné Surányi Bernadett

Óraterv

Az alábbi óraterv az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar 2013-as versenytanítására készült, s a szakmai zsűri megosztott 1. helyezéssel díjazta. Bár nem az előző cikkünkben részletesen bemutatott RJR-modellben készült, mégis jó példája a kooperatív és élményalapú tanulást inspiráló tervezésnek. *(A szerk.)*

Osztály: 4. osztály
Tantárgy: magyar nyelv és irodalom-olvasás
Témakör: Múltidéző
Tananyag: A magyar űrkutatás
Tankönyv: Földvári Erika: Olvasókönyv negyedikeseknek, Mozaik Kiadó, Szeged, 2010. 196–197.
Domináns didaktikai feladat: új ismeret átadása, a tanult szövegértelmező műveletek, tanulási technikák alkalmazása

Célok, feladatok:
• Hangulatteremtés, a beszéd érthetőségének fejlesztése beszédműveléssel
• A tudás kontextusba ágyazása, a kreativitás és a gondolkodás fejlesztése a szövegértelmezés előkészítésével
• Szókincsfejlesztés közös szó- és kifejezésértelmezéssel, szavak/kifejezések és jelentések párosításával
• A tanulási képességek fejlesztése 'egymás tanításával', a szövegértelmező műveletek gyakoroltatásával (visszakeresés, kiemelés, tájékozódás a szövegben)
Az együttműködési képesség, a tolerancia és a gondolkodás fejlesztése kooperatív technikák alkalmazásával
• A kortárs zenei műveltség és az empátiás képesség fejlesztése tantárgyközi integráció megteremtésével
• A tanultak élményszerű rögzítése drámajátékkal
• Élményszerzés, élményőrzés különböző élménytechnikák alkalmazásával

Idő	Az óra folyamata	Módszer, munkaforma	Eszközök
4'	**I. Előkészítés** **I/1. Beszédművelés, beszédfejlesztés** *Hoztam nektek egy varázsládát, amit közösen fogunk kinyitni!* (ld. 1. számú melléklet) *Egy 'varázsige' segítségével fog kinyílni, melyet a táblán láthattok kivetítve! Ha jól végezzük el a gyakorlatot, akkor fog kinyílni a láda! Olvassátok el némán a verset!* *A fény alatt, az ég alatt, a lég alatt,* *a fény alatt. a lég alatt, a jég alatt,* *a fény alatt, a kék alatt, a zöld alatt,* *a fény alatt, az ég alatt, a föld alatt,* *a fény alatt, az árny alatt, a láng alatt.* *Láda, nyílj ki!* (Babits Mihály *Theosophikus énekének* részlete) *Melyik szónak/kifejezésnek nem ismeritek a jelentését?* – Jelentésfeltárás *Olvassuk el közösen ezt a verset, hogy kinyíljon ez a láda! Raj-ta!* *Még nem nyílik a láda! Mit gondoltok, mi lehet benne?* – A feltevések meghallgatása *Most egyre erősödő hangerővel mondjuk el a verset, talán erre kinyílik majd. Ügyeljetek a tiszta, pontos hangképzésre, erőteljes artikulációra!* *Sikerült! Kinyílt a láda.* (ld. 2. számú melléklet) A tanító jó látható helyre teszi a ládát, amit mindenki lát, egyesével kiveszi és felmutatja a benne található tárgyakat.	**módszer:** tevékenykedtetés **munkaforma:** frontális, egyéni **módszer:** megbeszélés **munkaforma:** frontális, egyéni	varázsláda (tartalma: újságcikkek, képek az űrről, űrhajóról, űrhajósokról, a Holdról, Farkas Bertalanról, Budapest felülnézeti képe, papírtekercs) projektor

SurÆnyi_Óraterv.qxd 2017.11.20. 10:40 Page 12

Idő	Az óra folyamata	Módszer, munkaforma	Eszközök
2'	**I/2. Tárgyak vizsgálata** *Kinek mi jut eszébe ezekről a tárgyakról? Beszéljétek meg párban.* (ld. 2. számú melléklet) – Megosztás. *A ládában található egy papírtekercs. X. Y. kérlek, bontsd ki és olvasd fel, hogy mi van rá írva! „A láthatatlan és múlandó dolgokról az embereknek csupán sejtésük van." Mit jelenthet ez a mondat?* - Értelmezés.	**módszer**: megbeszélés **munkaforma**: páros **módszer:** beszélgetés **munkaforma:** frontális, egyéni	papírtekercs
1'	**I/3. Helyfoglalás, az új ülésrend kialakítása** *Minden csoport talál az asztal közepén egy borítékot. Mindenki húzzon ki belőle egy képkártyát.* (ld. 3. számú melléklet) *Keressétek meg a csoportotokat! A kártyának azt a felét figyeljétek, amin egy kép van. A felszerelésetekkel együtt üljetek ahhoz a padcsoporthoz, ahol a kártyátokat látjátok!*		
2'	**I/4. Jóslás** A csoportok képeit kivetítettem a táblára. *Beszéljük meg, hogy mi mindent látunk a képeken!* (ld. 3. számú melléklet) – Megnevezés. *Beszéljétek meg, hogy szerintetek miről fog szólni a mai olvasmány. Segítenek a képek! A feladatra egy percet kaptok!* – A feltevések meghallgatása, reflektálás **I/5. Célkitűzés** A mai órán a magyar űrkutatásról fogunk olvasni.	**munkaforma:** csoportmunka	projektor képkártyák
3'	**II. Az új tartalom feldolgozása** **II/1. Előzetes szómagyarázat** *A táblán szavakat, kifejezéseket láthattok az olvasmányból. Olvassátok el magatokban őket!* *radarberendezés, visszhang, obszervatórium, műholdrendszer, szovjet, szuperszonikus vadászrepülőgép, kozmikus, expedíció, honfitárs, bábűrhajós* *Olvassuk el hangosan is őket!* –Jelentéstisztázás *Minden csoportnak adok egy feladatlapot, amelyen a kifejezések és meghatározásuk találhatóak. Keressétek meg az egymáshoz tartozókat!* (ld. 6. számú melléklet) Ellenőrzés a szóvivők meghallgatásával, megbeszéléssel.	**módszer:** megbeszélés **munkaforma:** frontális, egyéni	feladatlap, projektor
4'	**II/2. A szöveg feldolgozása 'egymás tanításával'** II.2.1. Szövegolvasás, értelmezés *A mai órán Ti is tanító nénik és bácsik lesztek. Kipróbáljátok, milyen is tanítani. A táblán öt különböző számozású csillagot láthattok. Arra kérem a csoportok szóvivőit, jöjjenek ki, és vegyék le az összes olyan csillagot, amelyiknek a számát mondom.* (ld. 5. számú melléklet) *A csillagokat tegyétek az asztal közepére. Majd szólok, ha meg kell fordítani!* *A vadászrepülőgép szóvivőjét kérem, hogy hozza le az összes 1-es számozású csillagot az égről. Farkas Berciék szóvivője a 2-es számozású csillagokat, a Föld szóvivője a 3-as, a Hold szóvivője a 4-es, az űrhajó szóvivője az 5-ös számozású csillagokat hozza le az égről!* (A csillagok megfordítása. A szóvivők kiosztják a csillagokat. Minden csillagon egy szövegrészlet található.) *Először némán olvassátok el a szövegeteket! Utána beszéljétek meg, hogy miről olvastatok! Próbáljátok a legfontosabbakat megjegyezni az olvasottakból. Nyugodtan húzzátok alá a lényeges adatokat, s amit még fontosnak találtok. Feljegyzéseket is készíthettek. Nagyon figyeljetek minden információra, mert jól felkészült űrhajósokra lesz szükség. Erre a feladatra négy percet kaptok.* Helycsere, új ülésrend képkártyákkal: *A képkártyátokat fordítsátok meg. Különböző színeket láthattok rajta.* (kék, piros, zöld, sárga, lila) *Keressétek meg az azonos színű csoportotokat! Ötféle színnel találkozhattok. A színeket letettem az asztalra, hogy gyorsabban megtaláljátok egymást! Ezentúl ezek a csoportok fognak együtt dolgozni az óra végéig.*	**módszer:** tevékenykedtetés **munkaforma:** differenciált csoportmunka	csillagokon lévő szöveg tábla

SurÆnyi_Óraterv.qxd 2017.11.20. 10:40 Page 13

Idő	Az óra folyamata	Módszer, munkaforma	Eszközök
8'	**II/2.2. Egymás tanítása** *Akinél az első számozású csillag van, az kezdje el tanítani a többieket. Mondja el a lényeges információkat, amit kigyűjtött az előző csoportjával! Ha a végére ért, akkor vegye át a szót az, aki a második számot húzta, és így tovább. Ha elkészültetek, akkor nézzetek rám.* Miután végeztek a tanítással, az a kérésem, hogy olvassák el némán a szöveget! Tk. 196. o.	**módszer:** megbeszélés **munkaforma:** differenciált csoportmunka	Tk. 196. o.
10'	**II/3. A szövegértés, tanulás sikerességének visszajelzése feladatmegoldással, tili-toli játékkal** *A továbbiakban néhány küldetést kell megoldanotok. Artu ditu egy űrrobot, aki majd jelezni fogja, ha érkezik egy feladvány.* (ld. 7. számú melléklet) *Most kiderül, hogy menynyire sikeresen működtek a kistanítók. Minden csoportnak készítettem egy tili-toli játékot.* (ld. 8. számú melléklet) *Ahányszor helyesen válaszol a csoport a feladványokra, annyiszor lehet lépni. Ha nem sikerül egy feladványt megoldani, akkor nem léphet a csoport. Öt feladvány érkezik, tehát a mind az ötször helyesen válaszolók öt lépésből kirakhatják a képet.* 1. küldetés (artu ditu hangja jelzi) (ld. 9. számú melléklet) *Megérkezett az első küldetés. Minden csoportból szükségem van egy írnokra. Az írnokok tegyék fel a kezüket! Minden csoportnak adok egy feladatlapot, a kérdésekre kell helyesen válaszolni. Használjátok a feljegyzéseiteket! Ügyeljetek az olvashatóságra!* 1. Milyen radarberendezést készített Bay Zoltán és kutatócsoportja? (amellyel visszhangot észleltek a Holdról) 2. Ki volt az a két magyar űrhajós, akit kiválasztottak a feladatra? (Farkas Bertalan és Magyari Béla) 3. Mikor indult el a Szojuz-36 nevű űrhajó? (1980. május 26-án) Ellenőrzés a szóvivők meghallgatásával; értékelés tili-tolizással (valamennyi küldetésnél) 2. Küldetés (artu ditu hangja jelzi) (ld. 9. számú melléklet) *Megérkezett a második küldetés. A feladatlapon lévő kérdésekre kell helyesen igennel vagy nemmel válaszolni; indokolnotok is kell a választ a szöveg alapján.* 1. Megtudod-e a szövegből, hogy ki volt az a négy magyar űrhajós, akiket kiválasztottak? (nem) 2. Megtudod-e a szövegből, hogy milyen magyar műszert használtak? (igen + megnevezés) 3. Megtudod-e a szövegből, hogy melyik esti mesét mondta el Farkas Bertalan? (nem) 3. Küldetés (artu ditu hangja jelzi) (ld. 9. számú melléklet) *Megérkezett a harmadik küldetés. Igaz-hamis állításokra kell válaszolnotok. Ha az állítás hamis, akkor indokolnotok is kell!* 1. A Szojuz-35 nevű űrhajó 1980. május 26-án indult el a világűrbe. (hamis, mert a Szojuz-36) 2. A Pille nevű eszközt Farkas Bertalan használta először a világon. (igaz) 3. Farkas Bertalan magyarul mondott esti mesét a gyerekeknek. (igaz) 4. Küldetés (artu ditu hangja jelzi) (ld. 9. számú melléklet) *Megérkezett a negyedik küldetés. Tegyétek sorrendbe a történéseket a szöveg segítségével!* 1.Farkas Bertalan és Magyari Béla részt vettek a Szovjetunióban való felkészítésen. 2. A nyolc napig tartó utazás során a kutatók kísérleteket végeztek. 3. A Pille nevű eszközt Farkas Bertalan használta először a világon. 4. A szovjet-magyar űrpáros június 3-án tért vissza a Földre. 5. Magyarországon 1946-ban Bay Zoltán és kutatócsoportja radarberendezést készített. (helyes sorrend: 5. 1. 2. 3. 4.) 5. Küldetés (artu ditu hangja jelzi) (ld. 9. számú melléklet) *Megérkezett az ötödik küldetés. Úgy látom, hogy üzentek nekünk valamit, de én nem tudom elolvasni. A feladatotok az lesz, hogy fejtsétek meg az üzenetet, és írjátok le a vonalra!* „Telzövdü a lótkókaldlöf! Ketregy natdoguny. Őgevel ój, telkésrémőh 81 Suislec kof." Az üzenetek megfejtése: „Üdvözlet a földlakóktól! Gyertek nyugodtan. Levegő jó, hőmérséklet 18 Celsius-fok." A tili-toli képének azonosítása. (űrhajót)	**módszer:** beszélgetés, tevékenykedtetés **munkaforma:** kooperatív csoportmunka	feladatlapok, hangbejátszás, tili-toli játék

Idő	Az óra folyamata	Módszer, munkaforma	Eszközök
5'	**III. Szintetizálás** Kérdésalkotás *A sárga és a zöld színű csoportot arra kérem, hogy fogalmazzatok meg kérdéseket a magyar űrhajóshoz! Legalább három kérdést tegyetek fel!* Riportkészítés *A kék és a piros színű csoportot arra kérem, hogy készítsenek rövid riportot Farkas Bertalannal. Legalább három kérdést tegyetek fel neki! Válaszoljátok is meg a kérdéseket!* Helyzetértékelés *A lila színű csoportot arra kérem, hogy beszéljétek meg, szerintetek került-e Farkas Bertalan életveszélyes helyzetbe!* Miután megbeszélték, odaadom nekik Farkas Bertalan egykori válaszát, mit mondott erről: „Leszállásunkkor egy műszaki meghibásodás miatt közel 50 G-vel (gravitációs erővel) értünk földet. Ez annyit jelent, hogy az embernek a testsúlya ötvenszeresét kell elviselnie, az az nekem nagyjából négyezer kilogrammot. Túléltük, de nem mondom, hogy könnyű volt. A mellkasi izmaim óriási traumát kaptak, a tüdőkapacitásom teljesen lecsökkent. A társamnak, Kubaszovnak gerincbajai lettek. Én szerencsére jól vagyok." A csoportnak meg kell osztania a többiekkel az olvasottakat. A kérdések, a riport, helyzetértékelés meghallgatása, Farkas Bertalan közlésének megismerése.	**módszer:** beszélgetés, tevékenykedtetés **munkaforma:** kooperatív csoportmunka	
4'	**IV. Kiterjesztés** 1. Drámajáték *Mi is kipróbáljuk az űrutazást, mégpedig úgy, hogy mindenki kijön ide a tábla elé. Kuporodjatok össze ezen a lepedőn, ami az űrhajónkat jelképezi. Az osztály űrhajójának neve: Tályosz-4. Képzeljétek el, hogy az űrben jártok. Gondoljátok el, mit láthattok, mit érezhettek. Vegyétek fel a képzeletbeli sisakotokat, csatoljátok be a képzeletbeli öveket! Hunyjátok be a szemeteket! Számoljunk közösen visszafelé 10,9,8,7,6,5,4,3,2,1…. Raj-ta! Utazzunk a világűr titokzatos világába a képzelet szárnyán, a zene segítségével!* Zene: Vangelis:Chariots of Fire (ld.10. számú melléklet) http://www.youtube.com/watch?v=Xm9Wdgcwf4g *Nyissátok ki a szemeteket! Hol jártatok? Miket láttattok? Milyen hangokat hallottatok? Hamarosan megkezdjük a leszállást. Hunyjátok be a szemeteket! Képzeljétek el a leszállást a zene segítségével!* Az utazás lezárása, a varázsláda bezárása a varázsvers elmondásával, az eszközök visszapakolása a ládába. Egyre halkuló hangerővel mondjuk el a varázsverset. *A fény alatt, az ég alatt, a lég alatt,* *a fény alatt. a lég alatt, a jég alatt,* *a fény alatt, a kék alatt, a zöld alatt,* *a fény alatt, az ég alatt, a föld alatt,* *a fény alatt, az árny alatt, a láng alatt.* *Láda, zárulj!* 2. Az eredeti felszállás megismerése filmbejátszással *Nézzük meg, hogyan szállt fel Farkas Bertalan és Kubaszov a világűrbe. Egy 32 éves felvételt fogtok látni. Figyeljétek meg, mikor és hol száll fel a Szojuz-36 űrhajó!* http://www.youtube.com/watch?v=LGIIMvajFhA (ld.11. számú melléklet) Válasz: 20:20 perckor a Szovjetunióban. 3. Minikutatás *– Az egyik múzeumban megtalálható az űrhajó, az űrruha és azok a tárgyak, amelyeket Farkas Bertalanék használtak a világűrben. Örülnék, ha kiderítenétek, melyik ez a múzeum, és sokan elmennétek a szüleitekkel megnézni a kiállított tárgyakat. A következő órán mesélhettek a látottakról.* *– Hoztam nektek néhány könyvet, amit szeretnék a figyelmetekbe ajánlani. Örülnék, ha minél többen olvasgatnátok ezeket, s elmesélnétek, mi mindent tudtatok meg belőlük.* (Varga Domokos: Ég és a föld; Sipos Richárd: A csillagászat atlasza; Yves Aude Morvan: Káprázatos világegyetem)	**módszer:** játék **munkaforma:** frontális, egyéni **módszer:** tevékenykedtetés **munkaforma:** frontális, egyéni	lepedő, zenelejátszó könyvek
0,5'	**V. A házi feladat kijelölése** *Készítsetek feleletkártyát az olvasmányhoz, és ennek segítségével gyakoroljátok az olvasottak elmondását egy olyan osztálytársatoknak, aki hiányzott az óráról; s rá akarjátok venni, hogy elolvassa a szöveget; sőt, menjen el a múzeumba és/vagy olvasson minél többet a témáról.*		
1,5'	**VI. Élményrögzítés, óra végi értékelés az óra emléklapjának elkészítésével** (kilépőkártya) *Készítettem nektek egy emléklapot az óráról. Kíváncsi vagyok, ki hogyan tölti ki.* (ld. 12. számú melléklet).		kilépőkártya

Az óratervhez tartozó mellékletek elérhetők honlapunk Olvasóink küldték gyűjteményében.

JUzsa.qxd 2017.11.21. 10:38 Page 15

Józsa Tímea

Együtt, kooperálva, összhangban

A kooperatív tanulási technikák és a csoportmunka tanórai alkalmazásával nemcsak módszertani változatosságunkat, hanem tanítványaink motiváltságát is fejleszthetjük tanóráinkon.

Úgy gondolom, a mai, XXI. századi gyerekeket, a „Z generációt", akik vizuálisan kapják az információk nagy részét a mindennapokban, már nem lehet csak frontális módszerekkel oktatni. Ők az újdonságot, az érdekességet, a változatosságot keresik. Mindamellett nagy szükség van a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására is, hiszen ma a gyerekek nagy része a számítógépen, a telefonján „éli az életét". Az idei tanévben már a 2010 után született „Alfa" generáció kezdte meg az első osztályt. Meg kell tanítanunk őket együtt dolgozni, valamint arra, hogy mennyire értékes az együtt töltött idő és az együtt megszerzett közös tudás. Kereszty Zsuzsa szavaival: *„Az együttműködő tanulásra múlhatatlanul szükségünk van…"* Tanóráimon, amikor lehetőség van a páros, a csoportmunka vagy a kooperatív csoportmunka alkalmazására, kihasználom. Persze nem mindig dolgozunk csoportban vagy kooperatív csoportmunkával egy egész tanórán. Van, hogy az óra egy részében, vagy csak játékként néhány percig. Például matematikaórán a fejszámolást körtáblán cetlivel végezzük. Papír-olló technikával készítenek annyi cetlit a csoportok, ahányan a csoportban vannak. Ebből villámkártyát készítenek, amit a számforgónál használnak. Körtáblára helyezzük a cetliket, majd labdával küldik a feladatokat a csoportok egymásnak. A mértékváltást is szoktuk ekképpen gyakorolni.

Van, amikor több tanórán keresztül is csoportban dolgoznak a tanulók, például egy kutató- vagy projektmunka során.

Több éve már, hogy a szeptember előtti, néhány meleg augusztusi napot egy 30 órás Kooperatív tanulási technikák című továbbképzéssel töltöttem. A módszer a maga „újdonságával", hogy úgy mondjam, kíváncsivá tett. Így utánanéztem tüzetesebben a Kagan-féle kooperatív tanulásnak, valamint a kooperatív tanulással kapcsolatosan megjelent szakirodalomnak. A képzés végeztével a tanévben napközis tanító voltam. A délutáni szabadidős foglalkozásokon kezdtem először alkalmazni az „Add tovább a mozdulatot" játékot. Majd gyakorló feladatként kezdtük a villámkártyákat gyártani (A kártya egyik oldalán a kérdés vagy feladat, a másik oldalán a válasz vagy megoldás van), és használni kettős körnél. Majd a Celeb játék egyik kedvencükké vált.

Következzék két egyszerű technika leírása, hátha más is kedvet kap a kipróbálásukhoz.

Add tovább a mozdulatot!

Körben állunk. Valaki beáll a kör közepére. Ő körben jár, arccal a körben állók felé. A tanító „taps" jelzésére megáll valaki előtt mozdulatlanul. Aki előtt megállt, annak át kell vennie az általa mutatott mozdulatot. Most ő fog körben járni, ő mutat egy mozdulatot „taps" jelzésnél annak a társának, akinél megállt. Aki nem pontosan veszi át a mozdulatot, kiesik a játékból. A játékot addig folytatjuk, amíg van legalább két játékos.

Variálható a játék azzal, hogy egy meghatározott dolgot kell továbbadni. Pl.: Csak magyarországi folyóneveket, vagy tavasszal az erdőben nyíló virágos növények nevét. Matematika órán meghatározhatjuk, mely számok többszöröseit. Számkörbővítésnél meghatározhatjuk, hogy melyik helyiértéken melyik alaki értékű szám állhat. Számtalan lehetőségünk van a játék különféle változataira, mely saját kreativitásunkra van bízva.

Kettős kör

Két azonos létszámú kört alkotunk (pl.: jegyzők és nyomolvasók, bátorítók és időgazdák). A belső körben állók a külső körben állók felé fordulnak. Így mindenkivel szemben áll valaki. A belső körben állók a villámkártya használatával feltesznek egy kérdést a külső körben állók számára. A külső körben állók válaszolnak. A belső körösök megerősítik a választ, vagy kérdésekkel javításra késztetnek. Végül a belső körösök gratulálnak a külső körösöknek. Ezt követően a külső körösök eggyel balra vagy jobbra lépnek, amit a játék előtt meghatározunk, és

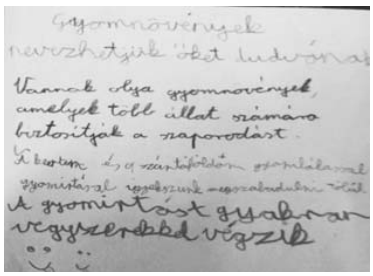
most az újonnan szembe kerülő pártól kapnak kérdést, adnak választ. Addig megy a forgás, míg a külső körösök a kiinduló helyre nem kerülnek. Ekkor a belső kör tagja helyet cserél a külső kör tagjával, és így lesz a válaszadóból kérdező, a kérdezőből válaszadó, s ők mennek körbe az összes kérdésen.

Később, mikor fejlesztőpedagógusként is tevékenykedtem iskolámban, a kiscsoportos fejlesztőfoglalkozásokon is használtam a kooperatív tanulási technikákat. A gyerekek kedvelték. A kettős kört matematikai játékként vezettem be a húszas számkörben a számolási rutin fejlesztése érdekében, majd a százas számkörben a fejszámolásnál és a szorzó-, bennfoglaló táblák, valamint a mértékváltás és a fejszámolás gyakorlásánál. A Számforgó (a készített villámkártyákat a csoporton belül egymástól kérdezik ki a tanulók a meghatározott forgás irányában) és a Villámkártya kedvelt játéka jelenlegi osztályomnak is. Ők nagyon szeretnek a Mozaik módszerrel is dolgozni. Megkérdeztem tőlük, hogy miért? Válaszuk az volt, mert így sokat mozoghatnak egy tanórán, nem kell egy helyben ülniük, és hogy több csoportban is lehetnek. Környezetismeret órákon kutatómunkánál és összefoglalásnál több tanórát vesz igénybe a kooperatív tanulási technikával való munka. Legutóbb az Egészség, betegség című témakör zárásaként, összefoglaló órán gondolattérképet készítettek a tanulók kooperatív csoportmunkában. (Óravázlat elérhető honlapunk Olvasóink küldték gyűjteményében. *A szerk.*)

A tapasztalatom az, hogy nagyon sok előnnyel jár a csoportban való tanulás, tevékenykedés. A gyerekeket aktivitásra inspirálja, fejlődik az elemző gondolkodásmódjuk, fejlődik a kommunikációs készségük, döntéshozatali képességük. Nem én, a tanító, hanem a társak közösen szabják meg a közös munka feltételeit. Önként vállalt feladatok dominálnak a megoldás keresésében, bizalom alakul ki a csoport tagjai között, a csoporttagok közötti hierarchia nem kötött, azok is megszólalnak, akik a nagyobb közösség előtt ezt nem, vagy nehezen tennék. A tanulási folyamatot erősíti, hogy egymástól kapnak információkat. A problémák megoldásához könnyebben jutnak a több résztvevő bevonásának köszönhetően. Tanítóként új oldalról ismerhetjük meg tanulóinkat. Úgy vélem, hogy a csoportmunka során a tanulók együttműködési, empatikus-, valamint segítőkészsége hatékonyan fejleszthető. Toleranciájuk egymáshoz rendkívüli a közös munka során a közös cél elérése érdekében. Olyan viselkedési normák elsajátítására is alkalmat teremt ez a munkaforma, melyek már kisiskolás korban interiorizálódnak.

Csoportban nemcsak az iskola falain belül, hanem iskolán kívül is dolgozhatnak a tanulók. A képen éppen jegyzetet készítenek a gyerekek terepen. A környezetvédelem tananyaghoz kapcsolódóan megfigyeltük a forgalomszennyezést és azt, hányan utaznak egy-egy járműben, valamint forgalmat számláltunk a nap három szakaszában (reggel az első tanóra kezdetén, 8 óra körül, délben és délután 3 órakor).

A kooperatív csoportmunkát azért részesítem előnyben, mert a csoportszerepek révén minden csoporttag egyszerre, mégis más feladaton dolgozik. A kooperatív tanulás során a tanulók egymásra vannak utalva a feladat megoldásában. A tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak, ezáltal az egy diákra jutó aktív részvétel ideje sokszorosa lehet a kizárólag hagyományos módszereket alkalmazó tanóráénál. Párhuzamosan dolgoznak ugyanazon a feladaton a másik csoporttal, a csoporton belül pedig egymás mellett. Egyenlően vesz részt a csoport minden egyes tagja a feladatmegoldásban. A csoport feladatának megoldásához az egyénnek hozzá kell járulnia a saját részfeladatának megoldásával. Az egyén felelősséggel tartozik a csoportnak. Kooperatív csoportmunka során mindenki dolgozik. Együtt is, azaz csoportban, egyénileg is és osztályszinten is.



Az osztályomban a következő szerepek szerint szoktunk dolgozni: Bátorító, aki buzdítja társait a közös munkára, együttműködésre; Nyomolvasó, aki felolvassa, értelmezteti minden csoporttaggal a feladatot; Időgazda, aki figyeli a megfelelő időbeosztást; Jegyző, aki figyelmezteti társait a közös jegyzet készítésére és felel az eszközök kiosztásáért, rendbe rakásáért. Minden szerepnek van saját színe, amivel dolgozik. A közös megoldásnál mindegyik színnek szerepelnie kell. Bátorító-piros, Nyomolvasó-zöld, Időgazda-fekete vagy grafit, Jegyző-kék. Ha egy csoport összetétele úgy alakul, hogy öten vannak, az ötödik tag az Anyaggazda narancssárga színnel. Ő átveszi a jegyzőtől az eszközök feletti felelősséget.

Nincsenek állandó szerepek, csak „ideig-óráig". Azaz egy idő elteltével, például havonta vagy kéthavonta a csoportok tagjait átültetem máshová. Mindenkinél mindegyik szerep előbb-utóbb sorra kerül. Nagyon fontos a csoportokon belül az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel.

Tudni kell, mikor alkalmazhatjuk, mikor célszerű csoportban dolgozniuk a tanulóknak. Az irányítás ugyanis csoportmunka során átkerül a résztvevőkhöz. Így új tananyag feldolgozásánál nem alkalmazhatjuk, mert nem segíti az ismeretek megértését, elmélyítését. Összefoglalásnál, a témakör előtti ráhangolódásnál és gyakorlásnál remekül alkalmazható. A munkát meg kell tervezni elő-

JUzsa.qxd 2017.11.20. 11:24 Page 17

re, mely tőlünk, tanítóktól több ráfordítást igényel. A résztvevők között kialakuló feszültségeket fel kell ismerni és kezelni szükséges. Az eredmények prezentációja gyakran túl nehéz feladatot jelenthet a tanulóknak. Viszont ha már alsó tagozatban megtanulják gátlásaikat leküzdeni, később nem lesznek nehézségeik. Ha rendszeresen alkalmazzuk tanóráinkon a kooperatív csoportmunkát, a tanulók már rutinosan használják a módszereket mindenféle magyarázat nélkül. Elég csak azt mondanom például a fejszámolás körtáblán cetlivel gyakorló órarész előtt, hogy: *Jegyzők osszák ki a koopos csomagokat! Készítsetek papír-olló technikával annyi cetlit, ahányan a csoportban vagytok! Ezután a cetlikből készítsetek villámkártyát a körtábláról leolvasva a szerepeteknek megfelelő művelettel! Számforgó két körrel! Erre van hat perce a csoportnak. Időgazda figyeljen!* Mindenki teszi a dolgát. Senki sem ücsörög tétlenül. A számforgónál segítik egymást.

Úgy vélem, ha tudjuk, mikor célszerű csoportmunkában dolgozniuk a tanulóknak, és ismerjük az osztályunkat, alkalmazzuk bátran!

Bibliográfia

1. Arató Ferenc–Varga Aranka: Együtt-tanulók kézikönyve. Budapest, 2008, Educatio.

Aronson, Elliot: A társas lény. Ford.: Erős Ferenc. Budapest, 2008, Akadémiai Kiadó.

Benda József: Lépések egy humanisztikus iskola felé. Új Pedagógiai Szemle, 1993., 9. sz., 70–92. o.

2. Bábosik István–M. Nádasi Mária: Közvetett hatásszervezés a csoportmunkában. Kézirat. (Részletek) NEVELÉSELMÉLETI BÁZISKÖTET

3. Együtt-működik. Kooperatív foglalkozástervek 1. és 2. osztály, 5. és 8. osztály. (2004), Független Pedagógiai Intézet, Budapest

4. Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Budapest, 1999, Műszaki Könyvkiadó.

5. Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben, IF Alapítvány-OKI, Budapest

6. Kereszti Zsuzsa (1995): Több út: alternativitás az iskola első éveiben, IF Alapítvány- BTF-MKM, Budapest

7. Knausz Imre: Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez, knausz_pedagogiai_kultura.pdf

8. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. AZ együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában, szerk.: Vastagh Zoltán, lekt.: Bárdossy Ildikó, Trencsényi László, JPTE Tanárképző Intézete, Pécs, 1999.

9. N.Kollár Judit (2002): Kooperáció az iskolában. in: Az ISKOLA szociálpszichológiai jelenségvilága szerkesztő: Mészáros Aranka, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

10. Vastagh Zoltán (1999): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I–III., JPTE, Pécs

11. Zágon Bertalan–Nagy Ilona (2004): A kooperatív módszer. Tanári kézikönyv Szociális kompetencia 1–12.évfolyam. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív program 3.1 Intézkedés központi program keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

❖ ❖ ❖

Oszoli.qxd 2017.11.20. 11:50 Page 18

Oszoli-Pap Márta

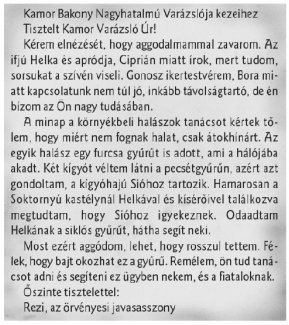
(H)elkalandozás (4.)

Nyulász Péter: Helka című meseregény feldolgozása a gardneri intelligenciák mentén

Elérkeztünk a Helka című meseregény gardneri intelligenciák mentén történő feldolgozását bemutató sorozat utolsó részéhez. Az előző három részben a különböző képességterületekre épülő feladattípusokat ismertettem.

Összefoglalva az intelligenciák szerinti feladattípusokat – a teljesség igénye nélkül – tekintsük át egy táblázatban:

Mozgásos	Zenei	Interperszonális
• Táncbemutató • Horgászás • Dramatizálás • Szoborjáték • Állókép • Labirintus • Viharjáték	• Zenehallgatás • Zenék keresése, melynek témája az erdő • Hangtár • Zenei improvizáció • Harangjáték	• Riport készítése • Bírósági tárgyalás • Családfa készítése • Stílusgyakorlatok
Interperszonális	**Térbeli**	**Verbális**
• Illemszabályok • Találd ki, hogy ki vagyok? • Napló írása: lányoknak Helka nevében, fiúknak Ciprián nevében	• Alaprajz • Szereplők elkészítése, megformálása különböző anyagokból • Tündércsillám • Puzzle • Tárgytervezés • Buborékfújó készítése • Óriás készítése csoportmunkában	• Búcsúlevél • Ötujjas mese • Füllentős • Híradóközvetítés • Párhuzamok az irodalomban: manók, tündérek, varázslók, boszorkányok • Eszperente nyelv
Környezeti	**Logikai**	
• Gyűjtőmunka • Jeles napok, népszokások • Tablókészítés • Gyógynövények a természetben • Élő táplálékláncbemutatása • Varázsital készítése • Rágcsálókról kártyák készítése	• Recepttel ismerkedés, mennyiségek, mértékegységek (palacsintasütés) • Hatszög szerkesztése • Malomjáték szerkesztése	



Kamor Bakony Nagyhatalmú Varázsiója kezeihez

Tisztelt Kamor Varázsló Úr!

Kérem elnézését, hogy aggodalmammal zavarom. Az ifjú Helka és apródja, Ciprián miatt írok, mert tudom, sorsukat a szívén viseli. Gonosz ikertestvérem, Bora miatt kapcsolatunk nem túl jó, inkább távolságtartó, de én bizom az Ön nagy tudásában.

A minap a környékbeli halászok tanácsot kértek tőlem, hogy miért nem fognak halat, csak átokhínárt. Az egyik halász egy furcsa gyűrűt is adott, ami a hálójába akadt. Két kígyót véltem látni a pecsétgyűrűn, azért azt gondoltam, a kígyóhajú Sióhoz tartozik. Hamarosan a Soktornyú kastélynál Helkával és kísérőivel találkozva megtudtam, hogy Sióhoz igyekeznek. Odaadtam Helkának a siklós gyűrűt, hátha segít neki.

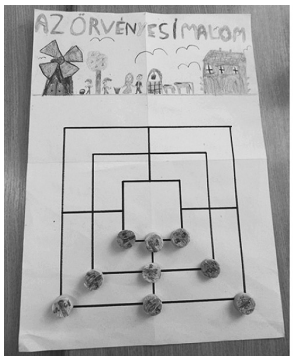
Most ezért aggódom, lehet, hogy rosszul tettem. Félek, hogy bajt okozhat ez a gyűrű. Remélem, ön tud tanácsot adni és segíteni ez ügyben nekem, és a fiataloknak.

Őszinte tisztelettel:

Rezi, az örvényesi javasasszony

A csoportosításból látható, hogy nem egyforma mértékben találhatók feladatok egy-egy intelligenciához. A segédanyag készítésekor még nem volt tudatos az e fajta csoportosítás. Az is jól látszik, hogy a legtöbb feladat a verbális, környezeti és a térbeli képességterületekhez rendelhető. A gyakorlat azt bizonyította, hogy a zenei feladatokat inkább közösen tudjuk kivitelezni az órákon. A matematikai intelligenciához eredetileg kevesebb feladat került, így az még bővíthető. A munkát irányító pedagógusra van bízva, hogy a felkínált ötletekből kiindulva új feladatokkal gazdagítsa a repertoárt.

Oszoli.qxd 2017.11.21. 10:45 Page 19



Ígértem, hogy mintát adok arra is, hogy egy fejezethez egyszerre hogyan kapcsolódhat akár több intelligencia szerinti feldolgozás is.

5. fejezet: Hajnalpír lánya

1. Megismerkedés a fejezettel	
A fejezet hangos olvasása váltó olvasással	Helyszín: osztályterem Cél: a hangos, kifejező olvasás és a szövegértés fejlesztése
2. Beszélgetés a fejezetről – intraperszonális intelligencia, verbális intelligencia	
Születéstörténet: keressétek ki a Bibliából/Gyermekbibliából Mózes születésének a történetét. Olvassátok fel és beszélgessetek róla! Beszélgetés a saját születésükről/örökbefogadásról. Családfa készítése.	Eszköz: Biblia/Gyermekbiblia (Kiv. 1.22-2.10.) (Tanítói segítséggel kikeresni). A kijelölt rész felolvasása, hasonló motívumok keresése Helka születésében. Véleményalkotás: miért volt erre szükség? Otthoni feladat: saját születéstörténet lejegyzése.
3. Családfa készítése – intraperszonális intelligencia, interperszonális intelligencia	
Az eddig megismert kapcsolatok alapján készítsd el Helka családfáját! Beszélgetés a család fontosságáról.	Eszköz: A/3-as lap, ceruza Otthoni feladat: saját családfád elkészítése szüleid segítségével. Cél: gyökerek megismerése, szülővel, nagyszülővel való beszélgetés.
4. Az Erdő birodalma – környezeti intelligencia, testi/kinetikus intelligencia	
Az Erdő birodalma – Fakereső: Csoportokban készítsetek villámkártyákat a fejezetben található fákról, majd kettős körben számoljatok be egymásnak róla! • kőris, jegenye, cserfa, bodza, bükk, tölgy, gyertyán, fenyő, tiszafa	**4-5 fős csoportok** Eszközök: növényhatározó, kártyák, íróeszköz. Módszer: kooperatív tanulási technikák. Villámkártya: a kártya egyik oldalán a meghatározás, másik oldalán a válasz található. Kettős kör: A diákok koncentrikus körökben állnak úgy, hogy a belső és külső körben állók szembefordulnak egymással. A belső kör mutatja a kártyát, a külső körben álló felmondja, amit megtudott róla. Helyes válasz esetén tovább megy a kör eggyel jobbra.
Mesél az Erdő: az osztály átváltozik Erdővé. Amint Helka és Ciprián ellovagol mellettük, mindenki megszólal és elmondja, mit látott, mi történt a közelében.	Cél: játék, dramatizálás. Feladat: mindenki választ magának egy fát.
Tápláléklánc: mindenki választ magának egy állatot, aminek a bőrébe belebújik. Majd állóképekben táplálékláncokat mutassanak be a gyerekek – állókép.	Feladat: az osztály többi tagjának ki kell találnia a jelenet/mozdulatok alapján, milyen állatok szerepelnek a táplálékláncban? Cél: tanult ismeretek ismétlése, alkalmazása.

5. Varázstérkép – logikai intelligencia, térbeli intelligencia	
A kapott varázstérkép segítségével juss el egyik helyről a másikra! Soktornyú Kastély: elkészítése – térben. Tantárgyi integráció: technika.	Eszközök: varázstérkép, jellegzetes fákkal, irányokat jelölő nyilakkal. Otthoni feladat: készítsd el tetszőleges technikával a kastélyt!
6. Erdő a zenében – zenei intelligencia	
Keress zenéket, melyeknek témája az erdő! Jegyezd fel a füzetedbe!	Helyszín: könyvtár zenei részlege, internet. Eszközök: füzet, íróeszköz.

Amint látjuk, egy fejezeten belül az összes intelligenciához tudtunk feladatot kapcsolni. Természetesen nem csak olvasásórán belül. Ha megnézzük a feladatokat, nyomon követhetjük a különböző tantárgyakat. A fejezet tartalmára a feladatok révén visszatérhetünk környezetórán, énekórán, technika- és rajzórákon. A mozgásos feladatokat beépíthetjük a magyarórákba, akár lazító gyakorlatként is. A kreatív feladatot készíthetik otthon is a gyerekek, erre egy hét áll rendelkezésükre. A saját születésük történetének lejegyzését például csak otthon tudják elvégezni.

A fenti példákon is nyomon követhető, hogy a gyakorlatban több tipológia összehangolása jól kivitelezhető. Ezekben a feladatokban mindenki megtalálhatta a neki tetszőt.

Alkalmas-e a segédanyag a tehetségazonosításra, tehetséggondozásra, gazdagításra?

A tanító a tanítványait megfigyeli feladatvégzés közben. Az azonosításnak ez is egy fajtája, hisz a megoldásokból, egy-egy munkadarab kivitelezési módjából, a motivációból a megfigyelés által körvonalazódik, hogy egy gyermek mely képességterületen kiemelkedőbb.

Gyarmathy Éva elemzése szerint a tehetségazonosítás címkézés. Ezért fontos, hogy *„a gyereknek alkalma legyen különféle módon tanulni, különféle színvonalú teljesítményhelyzetbe kerülni”* (Gyarmathy 2010:91.)

„A legjobb tehetségazonosítás a tehetség gondozása” – véli Gyarmathy. A fentiek alapján elmondható, hogy ezek segédanyagomban is szorosan összekapcsolódnak. Mint már említettem, a feladatok közben lehetősége van a pedagógusnak tanítványai orientációját és a különböző intelligenciákra épülő feladatokban való elmélyülést, kidolgozási módokat nyomon követni. Másrészt az esetlegesen megmutatkozó tehetségígéreteket igényeik szerint tudja segíteni a nekik megfelelő módon.

A tehetséggondozás egyik területe a gazdagítás. Pasow (1958) a gazdagításnak négy fajtáját különíti el (In: Balogh 2011). Témám szempontjából, ebből hármat emelek ki:

- tartalmi gazdagítás: a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg a tananyagot, figyelembe véve érdeklődésüket, melyeket fejlesztünk;
- feldolgozási képességek gazdagítása: kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztése tudományterületek közötti tevékenységek közben;
- mélységben történő gazdagítás: több lehetőség felkínálása a tehetséges tanulók képességeinek alkalmazására.

Renzulli gazdagító *triádmodell*je:

- érdeklődési kör feltérképezése › belső hajtóerőnek irányadás
- csoportos gyakorlatok: gondolkodás-, személyiség-, kreativitásfejlesztés
- alkotás: produktumok.

A gazdagítás során az érdeklődési területek feltérképezésére kiváló lehetőség van. Mivel több diszciplínát is lefednek a feladatok, azt a gyermeket, akit még sok minden érdekel, orientálhatják, egy irányba terelhetik. Akinek határozott érdeklődési köre van, az elmélyülhet egy-egy tevékenységben. A csoportos gyakorlatok során a gyerekek egymástól is tanulhatnak új nézőpontokat, újfajta megoldási módokat. De a társas viselkedés, együttműködés gyakorlására is lehetőség van. Végül a feladatok megoldásában, kivitelezésében mutathatják meg igazán egyéniségüket.

A tárgyalt segédanyag hipotézisem szerint a tehetségazonosítást segíti, a tehetséggondozás fent említett válfaját magába foglalva.

Irodalom

Balogh László–Herskovics Mária (szerk.) (1993): A tehetségfejlesztés alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
Gyarmathy Éva (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Gyarmathy Éva (2007): A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Gyarmathy Éva (2010a): A tehetséggondozás pszichológiája. Magyar Pszichológiai Szemle, 65/2. 221–232.
Gyarmathy Éva (2010b): Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
Inántsy-Pap Judit (2010): Tehetség és személyiségfejlesztés. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
Mönks, Franz J.–Ypenburg, Irene H (2011): Ha tehetséges a gyerek… Útmutató szülőknek és tanároknak. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
Nyulász Péter (2011): Helka – A Burok-völgy árnyai, Betűtészta Kiadó, Budakeszi
Oszoli Márti (2012): Baljós árnyak a Bakonyban – Nyulász Péter Helka. Módszertani segédanyag a 4. évfolyam számára. In: Tanítói kincsestár – Alsó tagozat. Raabe Kiadó, Budapest, B4, 3.27, 1–30.
Pléh Csaba (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban, In: Magyar Pszichológiai Szemle, 65. 2. 199–220.

BodzsÆr.qxd 2017.11.20. 12:21 Page 21

Bodzsár Zsuzsa

„Dráma” olvasás erkölcstanórán

Ajánlom ezt az óravázlatot mindazoknak, akik kíváncsiak arra, mit jelent tanítványaiknak a gazdagság, a szegénység, a szociális érzékenység, az összetartás, a kiközösítettség, a testvéri szeretet. Engem érdekelt. Az irigy testvér című népmesét dolgoztam fel a drámatanításban alkalmazott konvenciókkal. **Konvenciók: *munkaformák: az ábrázolást, a megjelenítést, a megértést segítő játékformák a gyerekek bevonásához, a drámai élményszerzéshez.*** A nézőpontváltás **dilemma** elé állította a játszókat: „*Most akkor mi van? Ki a jó, és ki a rossz?*”

Szerintem ez **a tanulási folyamat lényege.**

Gondolkodom, mérlegelek, mielőtt cselekszem.

Az órát a mese olvasásórai feldolgozása előtt játszottuk el. (Saját osztályommal.)

A vázlatból bármelyik játék adaptálható más történetekhez is, hogy megtudd, milyen válaszokat adnak valós élethelyzetekre a gyerekek.

Néhány játékban szükség van tanári szerepbelépésre! Ha már próbáltad, tudod milyen, ha nem, itt a remek lehetőség, hogy megtedd. Nemcsak a gyerekek fogják élvezni, te is.

Az irigy testvér

Csoport: 3., 4., 5. osztályos gyerekek (bevonódtak és lelkesedtek mindhárom évfolyamon).

Tér: fél osztályteremnyi üres tér, félkörbe rendezett székekkel

Idő: 45 perc (1 tanóra)

Eszközök: székek, üresen hagyott naplórészletek, ceruzák

Tanítási terület: megbocsátás, egymásrautaltság

Téma: testvéri kapcsolat, jó testvér, rossz testvér

Fókusz: mire kötelez a testvéri kapcsolat?

Történetváz: két testvér konfliktusa. Hogyan segítenek egymáson, vagy nem, amikor a másik bajban van.

Az óra menete

1. Pletykajáték: *Miért jó, hogy van testvérem?* (A térben sétálgatva, egymás fülébe súgják saját gondolataikat. A tanár is játszik velük.)

2. Beszélgetés: *Milyen érdekes gondolatokat hallottatok?*

3. Narráció: – *A mai játékunk is két testvérről szól. Egyszer volt, hol nem volt, volt két testvér. Mindkettő megnősült. A fiatalabb, János, szegény lányt vett feleségül, a folyóparton éltek, egy takaros kis házban. Ahogy teltek az évek, születtek sorban a gyerekek. A férfi halászatból tartotta el a családját, de évről évre egyre szegényebbek lettek, egyre szűkösebben éltek. Nem így a bátyja, Imre. Ő gazdag lányt vett feleségül, sok földet örökölt. Ahogy teltek az évek, egyre módosabb, egyre gazdagabb lett. Gyereke nem született, csak a pénze gyarapodott. Gyönyörű házat épített magának.*

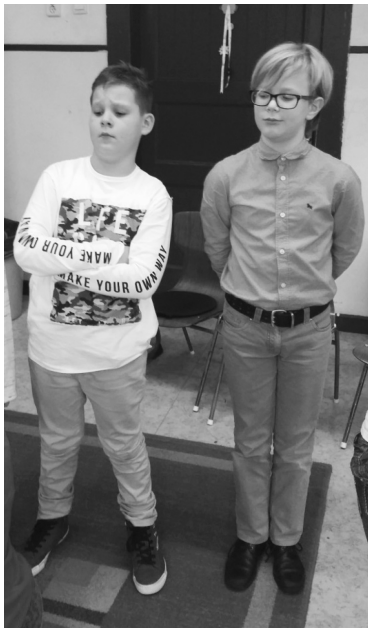
4. Térrendezés: (A tanár jelöli ki a helyet.) – *Milyen tárgyak voltak a házaikban?*

I. csoport: – *Álljatok be a térbe! Mondjátok meg, milyen tárgyak vagytok János egyterű házában!* (Ahová a gyerek áll, ott van a tárgy a házban. A tanár közben végig kérdez, megerősít. Közben kiderül, hogy a gyerekek melyik korba helyezik el a játékot. Ha gyertyával világítanak, nem lehet mosógépük.)

II. csoport: – *Álljatok be a térbe! Ez Imrének csak a napalija. Milyen tárgyak veszik körül?*

5. Egyeztetés: *Mit tudtunk még meg róluk?* (A tanár mindig összegez, megerősít.)

6. Narráció: – *Ahogy János egyre szegényebb lett, egyre gyakrabban kereste fel a bátyját, hogy segítséget kérjen tőle. Mikre lehetett szüksége? Miket kért a bátyjától?*



7. Tanár szerepben: (Imre, mindent megtagad). Gyerekek János szerepében jönnek kérni. (5–6 kérés elég)

8. Beszélgetés: – *Milyennek ismertétek meg Imrét? Hogyan viselkedik az öccsével?*

9. Tanár szerepben: (János). Egy kiválasztott gyerek Imre szerepében.

Az utolsó kérés: – *Megszületett a 8. gyermekem, Imrének neveztem. Kérlek, legyél a kereszt-*

apja. (Bármikor tartottam az órát, eddig mindig elutasított az Imrét játszó gyerek.) *Miért nem? A testvérem vagy. Nincs gyereked* (stb.). Az utolsó mondat: *Ha ez a végső döntésed, engem többet nem látsz.*

10. Narráció: – *Ez az utolsó elutasítás nagyon fájt Jánosnak. Bánatában lement a folyópartra, és belemerítette hálóját a vízbe. Amikor kihúzta, halak helyett egy aranykarika csillogott a hálójában. Fogta, egyenesen felment vele a királyhoz, és neki ajándékozta. A király úgy meghatódott az önzetlen ajándéktól, hogy a szegény halászt bőségesen megajándékozta. 8 zsák aranyat adott neki, annyit, ahány gyereke van. János egyik pillanatról a másikra meggazdagodott. Megtudta ezt a bátyja, és megkérdezte, mit adott a királynak, hogy így megfizették. Öccse ezt válaszolta: „Tudod, bátyám, rengeteg az egér a palotában, nagy szükség lenne most macskákra." Több se kellett a kapzsi bátynak, eladta mindenét, és az összes pénzén macskát vett. A macskákat zsákokba gyömöszölte, és szekéren elindult a feleségével a palotába. Útközben arról beszélgettek, mit vesznek majd a pénzen, amit a királytól kapnak a temérdek macskáért.*

11. Páros jelenetek: álmodozás a szekéren. *Mire költjük a pénzt?*

(Minden párost meghallgatunk, ebben a jelenetben megismerhetjük a gyerekek vágyait. Ki gondol magára, ki akar másokért tenni.)

– Nézzük meg, mi történik a palotában!

12. Egészcsoportos állóképek gondolatkövetéssel: (nincs kijelölve ki milyen szerepben játszik, akkor kell eldönteniük, egymáshoz alkalmazkodniuk.)

Szereplők: Imre, a felesége, a palota lakói. 10-ig számolok, addigra kell beállni a képbe.

1. kép: Felség, íme, a macskák, amiket kért! (Akit megérintek, szerepben hangosan kimondja, amit gondol mindhárom képben.)

2. kép: Mindenki macskát kerget.

3. kép: **Most megvagy! Végre elkaptalak!**

13. Narráció: – *Nem hogy aranyat nem kapott, feleségestől kidobták a palotából. Így lett a gazdag Imréből földönfutó. Se pénze, se háza, csak a szégyen. Visszament a falujába és a folyóparton épített magának és a feleségének hajlékot.*

14. Beszélgetés: – *Milyen anyagokat tudtak felhasználni az építkezéshez?*

15. Montázs: (kontraszt) (A két játék egy időben zajlik.)

1. csoport: székekből megépíti a hajlékot a terem egyik sarkában (némajáték). Amikor kész, két gyerek (Imre és a felesége) beköltözik.

2. csoport: János családjával csodálja az új házukat. Mindenki mond egy mondatot. (Vagy gyerek, vagy szülő szerepben.)

16. Narráció: – *Tél lett. Imre és a felesége egyre jobban fázott és éhezett. A folyó befagyott. Imre elhatározta, hogy felkeresi Jánost.*

17. Forrószék: (tanár Imre szerepében reflektál a gyerekek mondataira). *Ti mindannyian Jánost játsszátok!* (Nehéz játék, mert nincs egyeztetve, hogy ki szólal meg, de működik. A gyerekek elkezdenek egymásra figyelni. Egy kupacban állnak, a tanárral szemben.) *Otthon ültök a kandalló előtt, este van, már mindenki lefeküdt. Kint esik a hó. Egyszer csak kopognak az ajtón. Imre lép a szobába.*

Imre: – Szervusz, János, régen találkoztunk. Bocsáss meg, hogy zavarlak, de mielőtt kidobnál, kérlek, hallgass meg. Tudom, hogy én gonoszkodtam veled, nem viselkedtem jó testvérként. Amikor szükséged volt rám, nem segítettelek. Hidd el, azóta megbántam. Most én jöttem hozzád. Senkire nem számíthatok rajtad kívül. Az emberek rajtam nevetnek a mohóságomért, és igazuk van. De te tetted ezt velem, miattad lettem koldusszegény, miattad fogok éhen halni és megfagyni. Én nem tettelek téged tönkre, csak nem segítettelek, de te engem tönkre tettél, testvér. Ezen elgondolkoztál már? Most mégis kérek tőled. Engedd meg, hogy hozzád költözzek a feleségemmel! Fogadj be, kérlek! Segíts rajtam, öcsém! Nem kell, hogy most válaszolj! Majd holnap újra eljövök a válaszodért. Isten áldjon! Jó éjszakát!

(Ha jól sikerül a játék, Jánosnak bűntudata van, vagy legalább lelkiismeret-furdalása.)

18. Narráció: – *Rátok bízom a döntést. Mindenki gondolja át, hogyan döntene János helyében!*

Ha segít rajta, hogyan teszi? Ha nem segít, mivel indokolja?

19. Reflexió: – *Eltelt 3 hónap. János naplót ír, ebből megtudjuk, hogy mi történt akkor, és mi van most Imrével. Hogyan alakult a sorsa? Hogyan alakult a testvérek kapcsolata?*

20. Napló: *a gyerekek fejezik be.*

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy veszek neki egy házat.
Imre most nagyon jól él és megmontam neki keresek (3. hónapja) neki szállást és fizetem a költségeit. Rá jöttem nagyon rossz rosszlelkűnek lenni. Szeretem Imrét!

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy befogadom.
Imre most velem él de lelkiismeret furdalása van.

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy befogadom.
Imre most nálunk lakik és kedves lett. A gyerekek is meg szerették és játszottak vele. Imre megtanulta a leckét!

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy befogadom.
Imre most a feleségével nállam lakik. A gyerekek is megszerették. Kiderült Imre feleségéről hogy egyész jó szakács

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy télre nálam maradhat.
Imre most a gyerekekkel játszik. Ha vége van a hideg télnek adok neki egy zsák pénzt és segítse a jóisten. Szeretném, hogy ne fagyjon meg de ugyan akkor meg kell tudnia mit művelt velem és én mit éreztem. Ezért majd tartjuk a kapcsolatot.

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy befogadom.
Imre most a felső emeletén él nagyon hálás. Mindenben segít. Már hiánja, hogy gonosz volt.

Három hónap telt el azóta, hogy Imre eljött hozzám.
Akkor úgy döntöttem, hogy befogadom.
Imre most egy nagy házban él a feleségével. Ő rossz testvér volt, de én nem akartam, hogy szenvedjen ezért vettem neki egy házat. Mostmár szent a béke köztünk

21. Lezárás: Néhány naplórészletet felolvasnak, de mindet kitesszük a falra, további olvasgatásra. (Nincs jó vagy rossz megoldás, a saját döntését mindenki megindokolhatja.)

Még mindig nincs vége! Ha saját osztályommal játszom, visszük magunkkal a történetet tovább. A két testvérről szól a matematika-, a fogalmazás-, a nyelvtan-, a technika-, a rajzóra.

Építjük, tágítjuk, színesítjük azt a képzeletbeli világot, amit magunknak teremtettünk.

Benne ÉLÜNK. Működtetjük.

FarkashÆzi.qxd 2017.11.20. 12:46 Page 24

MA JÁTÉK E

Órakezdő ötletek matematikából (10.)

FARKASHÁZI CSILLA

„Tanulásra és egészségre soha ne sajnáljuk a pénzt, időt, fáradtságot!" (Cserhalmi Mária zongoratanárnő, édesanyám, akit sok szeretettel köszöntök 75. születésnapja alkalmából!)

Ez év januárjától kezdve a *Tanító* folyóiratban a matematikaóráimon alkalmazott órakezdő ötleteimről írok. Ezek *a játékok, gondolatok olykor túlmutatnak egy kis bemelegítésen, hangulatkeltésen,* egyet-egyet tudatosan alkalmazva fejlesztő hatásuk megkérdőjelezhetetlen. Az időzítés mindig nagyon fontos, természetesen nem csak az órakezdés ad alkalmat játékra: ha épp elfárad egy kicsit a csapat, ha szeretnénk felidézni egy korábbi témát, ha vidáman gyakorolnánk egy elsajátított anyagrészt, ha új tananyagot kezdünk, ha fel kell egy kicsit pörgetni, vagy épp le kell csendesíteni a gyerekeket; vagy ha töltődni szeretnénk, ha egyszerűen csak a játék örömeért játszunk egyet a tanítási órákon.

Vannak szerencsés iskolák, ahol órarendi keretben, külön tanítási órákon is foglalkozhatnak a gyerekek játékokkal, ilyen például – saját iskolámon kívül – a Lauder Javne Közösségi Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola. Negyedik szakdolgozatomat *Képességfejlesztő programok az alsó tagozatos matematikaoktatásban* címmel írtam, ahol külön fejezetben foglalkoztam az ott tartott Ludens órákkal (homo ludens = játékos ember). Szakmai nap és egyéni hospitálás keretében is láthattam inspiráló hangulatú órákat az alsó tagozaton. Kőkúti Ágnes és munkatársai 2006-ban indították útjára felmenő rendszerben hatodik osztályig a Ludens programot, melyet a helyi tantervbe is beillesztettek, most erről szeretnék írni egy kicsit részletesebben.

A Lauder megalakulásának pillanatától kezdve tudatosan vállalta, hogy tapasztalást, képességek fejlesztését középpontba állító programot valósít meg, ennek érdekében sokat és sokféleképpen játszanak a gyerekek. A *Ludens órákon tudatosan választott logikai játékok magasabb szintű művelése a magatartás magas szintű kultúrája.* A program során olyan fontos képességek fejlődnek, mint például a megfigyelés, a gondolkodás, lényegkiemelés, elemzés, összehasonlítás, előrelátás, tervkészítés, folyamatban való gondolkodás, képzelet, kreativitás, idővel való gazdálkodás. Sok játéknak természetes része a megbeszélés, a vita, az érvelés is. A játék mindennél korábban és jobban használható az együttműködés, a másik gondolkodásába, helyzetébe való beleélés tanulására is, miközben nyerésre, és ennek érdekében erőfeszítésre ösztönöz, s olykor a vereség elviselésére is tanít. Fontos megemlíteni, hogy a győzelem kezelését ugyanolyan súllyal kell tanítani.

A tanítók/tanárok folyamatosan képzik magukat, tanári játékdélutánokat tartanak, ahol az újonnan beszerzett társasjátékokkal ismerkednek. Rendszeresen élnek a játék mint módszer lehetőségével a többi tanítási órán is. Jó példával járnak elöl a játékkészítésben, gyakran készülnek továbbfejlesztett, egyedi kártyák, eszközök, és a gyerekek is megfelelő motivációt kapnak ehhez. A reggelenkénti *bokereken* a diákok gyakran játszanak mindenféle játékot, és a péntekenkénti projektnapok/témanapok programjába is belefférnek a játékdélelőttök.

Évfolyamonként meghatározott tantárgyi céllal, a fejlesztendő képességek megjelölésével, a konkrét tananyag felsorolásával és az értékelt tevékenységek listájával szépen kidolgozott rendszer épül fel az évek során. Bővül a megismert logikai játékok köre, melyek az adott életkorban éppen leginkább fejleszthető és fejlesztendő képességek köré épülnek. Fokozatosan – a gyerekek érdeklődése és tehetsége szerint – differenciálódnak a játékok fajtái, mód van arra is, hogy kevesebb játékkal, de elmélyültebben foglalkozzanak, de a személyes erőfeszítés mindvégig nagyon fontos. A játékkal mindenki nyer: a kialakuló képességek nemcsak minden tantárgy tanulásában, hanem saját magukhoz és a környezetükhöz való hozzáállásukban, az együttélés során, a munkában is kamatoznak. Az órák közti szünetekben és délután is gyakran látható, amint a gyerekek újra meg újra előveszik az órákon tanult játékokat. Ők maguk is egyre nyitottabb szemmel járnak a világban, ők is fedeznek fel és visznek be az iskolába újításokat, továbbfejlesztik, variálják a játékokat, szabályokat, bátran kísérletezgetnek.

Az első év főként az ismerkedésé, a képességek feltérképezéséé, az egyszerűbbtől haladnak a bonyolultabb játékok felé. A gyermekek megismerkednek a játékok során kívánatos magatartásformákkal, tapasztalatokat gyűjtenek a győzelem és vereség kulturált átéléséről, az együttműködésről, empátiáról, sportszerűségről, felelősségteljes gondolkodásról. A második évben a különböző logikai táblás játékokkal való megismerkedés mellett a sakk fél éven át történő oktatásában sakknagymesterek is részt vesznek; a példakép, az ösztönző minta, az elért eredmények is nagy hatással vannak a gyerekekre. A harmadik év a kártyajátékoké, a negyedik év specialitása a nyelvi játékok sokasága. A tananyag elrendezése és tartalma változott az idők során, az ötödik és hatodik évfolyam programja néhány éve teljesen megújult. Nincs két

FarkashÆzi.qxd 2017.11.20. 12:46 Page 25

egyforma osztály sem, a tanítók mindig az adottságoknak és igényeknek megfelelően választanak a *játékbankból*, ahova mindenki felteszi az általa használt játékokat.

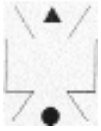
Az új játékot megismertető órák felépítése: ismertetés, közös kipróbálás, a játék jellegétől függően párban vagy csoportban való kipróbálás, megbeszélés, értékelés. Házi feladat: *Otthon is tanítsátok meg ezt a játékot családtagoknak, barátoknak!* Ennek rengeteg konkrét haszna van: ilyenkor kiderül, hogy valóban jól megfigyelte-e a gyermek a szabályt; *tutorként* a magyarázat közben fejlődik a kommunikációs készsége, a játék során szociális kompetenciája. A következő órán a diákok elmesélik, hogyan sikerült az otthoni játék, ha szükséges, újra megbeszélik a tudnivalókat. Mintát kapnak az otthoni idő tartalmas és együttes eltöltéséhez, a családban is kialakulhat, vagy újraéledhet az együttjátszás szokása.

Az ellenőrzés és értékelés az alsó tagozaton a következő szempontok alapján történik: Mit és mennyit játszanak a gyerekek? Hány játékot játszanak készségszinten? Hogyan tartják be a játékszabályokat? Hogyan tanítják egymást? Hogyan értékelik önmaguk és egymás játékát? Voltak-e versenyeredményeik? A program végére a tanulók nagy többsége megtalálja azt a játéktípust, amivel szívesen foglalkozik. Tudnak kulturáltan együtt játszani, képesek a játékszabályok önálló értelmezésére, a játékok tanítására. A tanárok is egyre szívesebben, lelkesebben dolgoznak a programban, mind nagyobb teret engedve a gyerekek kezdeményezéseinek. A tantestület feladatnak tekinti, hogy iskolán kívül is mind több helyen népszerűsítse a játékban rejlő tanulás lehetőségeit. Én is szívesen csatlakozom ehhez!

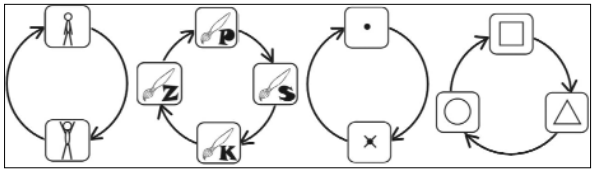
■ Néhány újabb játék a Dienes logikai készlettel

A novemberi lapszámban elkezdtem foglalkozni a Dienes logikai készlettel, amellyel való játék nem cél, hanem eszköz ugyanúgy, mint ahogy a sakkal is foglalkozunk a Radnótiban (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium) tanórai keretben. A Polgár Judit-féle Sakkpalotaképzés nyitó előadásán hallhattuk: *A sakkjáték elsajátítása nem cél, hanem eszköz, egy hihetetlenül hatékony eszköz a logikus, kreatív gondolkodás fejlesztésére!* A logikai készlet is ilyen. Rendkívül változatos a felhasználási területe. Általában egy tanítási órán belül csak egy-egy játékot választunk, hasznosabb, ha inkább újra és újra elővesszük, és változatos tapasztalatokat szerzünk vele.

• Gépes játékok/szabályjátékok:



Bedobunk egy logikai lapot a gépbe, vajon mit dob ki, mi lehet a szabály? Választhatunk, hogy hány tulajdonság változzon meg egyszerre, pl. csak a nagysága; csak a színe (kettőnél több lehetőség esetén csak piros ←→ sárga, vagy *körben* piros → sárga → kék → zöld → sárga sorrendben változzon), egyszerre több tulajdonság is változhat, akár négy is, ez már elég nehéz fokozat: a kicsi piros lyukas négyzet az itt közölt szisztéma szerint nagy sárga sima háromszöggé alakul át. Nagyobb gyerkőcök feladványa lehet, hogy kiszámolják, vajon hány lépés után kapjuk meg ismét ugyanazt a lapot, amitől kiindultunk, különböző programozású gépek esetén.

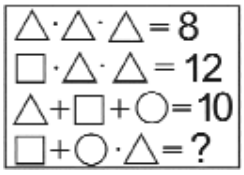


• Kukás barkochba: ezt a játékot úgy játsszuk, hogy egy gyerek húz vagy választ egy *logikai lapot*, amit nem mutat meg senkinek, a többiek az asztalra helyezik a készletük összes lapját, és az eldöntendő kérdéseikre adott igen-nem válaszok segítségével megpróbálják kitalálni, hogy melyiket. Azok a lapok, amelyek biztos, hogy nem lesznek jók, egy kukába/dobozkába/joghurtos pohárba/tálkába kerülnek, ezek már nem maradnak játékban. Ha például megkérdezzük, hogy *kicsi-e a lap*, és azt a választ kapjuk, hogy nem, az összes kis lapot kidobjuk, máris feleannyi elem fekszik előttünk. Jöhet a következő kérdés, pl. *Lyukas?* Ha igen, az összes sima lap a kukába kerül. *Háromszög?* Igen! Majd a színéről kérdezünk. Egyre szűkül a kör, addig folytatjuk a kérdezést, míg csak egyetlen elem marad előttünk, és akkor azt megnevezhetjük. Milyen sorrendben érdemes feltenni a kérdéseket? Mikor, melyik tulajdonságról érdeklődve mennyi lapot dobhatunk ki? Hogy tudjuk a lehető legkevesebb kérdéssel kitalálni a feladványlapot? (A színeknél volt, aki rájött, hogy a piros-sárga-kékre mint alapszínekre együtt is rákérdezhetünk.) Vajon mekkora szerepe van a szerencsének?

Ezt a játékváltozatot az igazi logikai készletes barkochba előkészítéseként szoktam használni, hisz itt még nem kell mindent fejben tartani, memorizálni, a vizuális megjelenítés és a szóba jöhető elemek számának látványos csökkenése segít eldönteni, hogy melyek az igazán jó kérdések. Szinte soha nem hangzik el felesleges kérdés, hisz egyértelműen látszik, hogy milyen elemek vannak még játékban. Abban egyeztünk meg, hogy ezen a szinten egyszerre mindig csak egy tulajdonságra kérdezünk rá, az már két külön kérdésnek számítana, hogy *Kicsi és lyukas-e.*

• Svindli vagy hazudós barkochba: vicces változat, nagy figyelmet igényel, a kukás és a normál barkochba-változat elsajátítása, begyakorlása után javaslom csak kipróbálni. A válaszadó mindig az ellenkezőjét mondja az elrejtett logikai lapra vonatkozó igazi válasznak, így kell meghatározni, hogy mi a feladvány.

• A különböző lapoknak adhatunk értéket, a gyerekek nyomozzák ki, hogy melyikük mennyit ér. Az alábbi rejtvény tipikusan olyan, amelyre ránéznek, és azt mondják: *bébi könnyű*, majd (előfordul, hogy) megfeledkeznek a műveleti sorrendről.

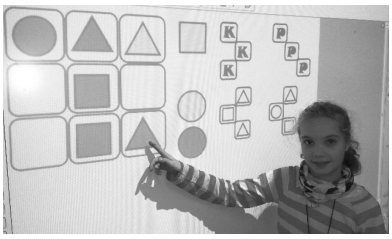


FarkashÆzi.qxd 2017.11.20. 12:46 Page 26

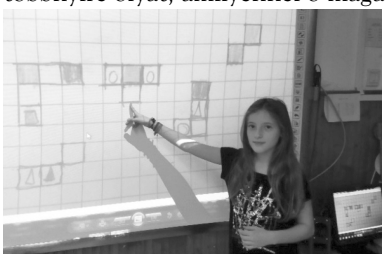
Mignon-játék logikai lapokkal

Szakmai *ártalom*, de nem tudok elmenni szuper jó logikai játékok mellett anélkül, hogy ne próbáljam kitalálni, hogyan is játszhatnánk mindannyian az osztályban, hogyan tudnék eszközt gyártani hozzájuk, oktatási célra való használatukhoz. Egy bizonyos sütis játék, a Chocolati fix (Sweet logic game) már másodszor került a látóterembe. Az eredeti változatban kilenc, csodás kivitelezésben elkészített játéksüti szerepel, melyeket egy háromszor hármas tálcán kell elhelyezni feladványonként különböző feltételek szerint. A sütik rózsaszín, világosbarna és sötétbarna színűek, ha felülről nézzük őket, formájuk háromszög, négyzet vagy kör alakú. Először az említett színű lapokra nyomtattam a formákat, amiket kivágtunk, így egy az egyben használhattuk a játék egyre nehezedő feladványlapjait. A legkönnyebbek egyértelműen, szinte első ránézésre megadják a sütik helyét, több információból összeadódik, hogy melyiket hova tesszük (az egyik kódból megtudjuk, hogy a bal felső sarokban egy háromszög alakú süti szerepel, ugyanerről a helyről egy másik kód elárulja, hogy rózsaszín, tehát a bal felső helyre egy rózsaszín, háromszög alakú finomság kerül), amint pedig haladunk előre, egyre több gondolkodást igényel a helymeghatározás. Szerepelhet a segítségben egy konkrét süti konkrét helyen, de lehet, hogy csak a színe vagy csak a formája adott, lehet, hogy azt tudjuk, hogy egy oszlopon vagy az egyik átlón belül csupa háromszög van stb, az információkat szépen össze kell raknunk ahhoz, hogy eljussunk az egyértelmű megoldáshoz.

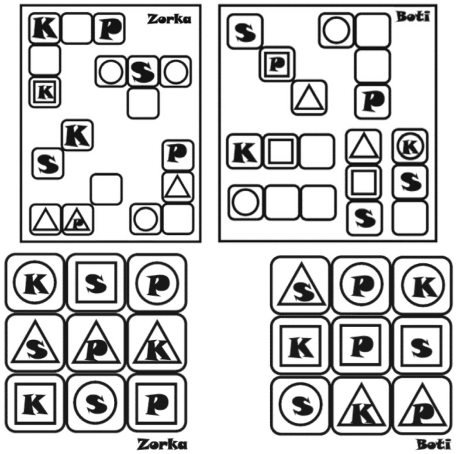
Nem kellett sok idő, hogy beugorjon: hiszen a logikai készletünkben is ugyanezekkel a formákkal találkozunk! Kiválasztottam a három alapszínt (pirosat, sárgát, kéket), félretettük a zöld lapokat, és logikai készletenként máris négy szett állt rendelkezésünkre: nagy sima; nagy lyukas; kicsi sima és kicsi lyukas, mindegyik kilenc-kilenc lappal; a méret és a lyukas/sima tulajdonság nem releváns a játék szempontjából. A feladványok átkonvertálása nem okozott nagy fejtörést, de nem merném elárulni, hogy hány órát töltöttem azzal, hogy mind a negyven felkerüljön aktívtáblás programba, hogy a gyerekek tudják mozgatni a lapokat, és ellenőrzésként a megoldások is előbukkanhassanak a letakart mezők alól. A kivetített feladatokat általában egyéni játékként adom fel, mindenki a saját, füzetbe rajzolt játéktábláján próbálkozik a logikai lapok elhelyezésével, differenciálásként pedig a gyorsabban boldogulók kaphatnak újabb feladatkártyákat. Az ellenőrzésnél, megbeszélésnél nagy szerepe van az interaktivitásnak, eleinte, míg ráérzünk a játék lényegére, minden lépést indokolunk, hogy miért került pont az a lap pont oda, miből derül ki, hogy melyik kód melyik helyre vonatkozik pontosan. Olykor könnyebb kizárni, hogy mi az, ami *nem* lehet az adott helyen. Több lehetőség esetén a próbálkozásnak, majd kizárás utáni újragondolásnak is szerepe van. A lapokat külön egy-egy gyerek húzhatja a megfelelő helyre. Nagyon tanulságos, hogy ki mit vesz észre először, ki hogy indul neki a feladatnak. (Természetesen sima táblán is demonstrálhatjuk a kirakásokat jól látható, nagy méretű logikai lapokkal, a rögzítéshez gyurmaragasztót vagy mágnest segítségül hívva.)



A gyerekek saját feladványokat is készítenek, a legérdekesebbeket egyből az órán gyorsan befotózom és projektorral kivetítem, hogy mindenki jól láthassa. Ilyenkor, ha szükséges, a feladvány megalkotója segít a gyerekeknek a továbblépésben, ő ellenőrzi a kirakásokat és ő adhat *mosolygót* a hibátlan megoldásokért. Érdekes megfigyelni, hogy ki milyen nehézségű feladványt készít, többnyire olyat, amilyennel ő maga is megbirkózik, innen is lehet látni, hogy ki hol tart.



Volt rá példa, hogy korrigálni kellett a feltételeken, mert bár kirakható volt a feladvány, nem volt egyértelmű, így több megoldást is adott. Két harmadik osztályos tanítványom ötletét szeretném most bemutatni (egyikük a Bolyai Matematika Csapatverseny körzeti fordulóján dobogós harmadik helyezést elért csapatunk egyik tagja, másikuk a Bátaszéki Matekverseny továbbjutója osztályunkból).



Kellemes szórakozást kívánok játékaink kipróbálásához és kreatív továbbgondolásukhoz!

Források a Ludens órákkal kapcsolatban:
Kőkúti Ágnes: Kreatív logikai játékprogram
Márton Alexandra: A Homo Ludens, mint a Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény „emberképe" – szakdolgozat – Budapest, 2011.

Életem első újságírói évadának végén szeretném megköszönni C. Neményi Eszternek, hogy kinyitotta az olvasók számára osztályunk ajtaját; kollégámnak, Fenyő D. Györgynek pedig az első tollvonásokat kísérő hasznos írói tanácsait és lelkes biztatását!

RÆtkainØ.qxd 2017.11.20. 12:30 Page 27

Rátkainé Hegedűs Ilona

Tanulásmódszertan az alsó tagozaton

Egy – nemrég megjelent – módszertani kiadványt ajánlok az olvasók figyelmébe. Szerzője Szautner Jánosné Szigeti Gizella tanító, fejlesztőpedagógus. Sikeres képességfejlesztő kiadványai (a Nebulók és Fejlesztő programjaik) után, most Tanulásmódszertan tanítóknak címen adta ki a negyvenéves pedagógiai pályája során szerzett tapasztalatait. Könyve a tanulás tanításával foglalkozik, mely – mint kiemelt fejlesztési feladat – folyamatos elvárásként jelenik meg a tanítás gyakorlatában. A könyv nemcsak segít annak felismerésében, hogy valóban tanítható/tanulható a tanulás, hanem ötleteket kínál a „hogyanjához" is, megszívlelve Eötvös József intő szavait (1868.), hogy: „Félig sem olyan fontos az, mit tanítunk gyermekeinknek, mint az, hogy tanítjuk." A téma kidolgozásakor Oroszlány Péter szellemi örökségére, életművére és a saját gyakorlatán átszűrt tanítási tapasztalataira épített a szerző.

■ Egy megvalósult gondolat

A könyv szerzője elmondása szerint, a tanulásmódszertan fogalmával valamikor a '90-es évek elején találkozott, amikor *Oroszlány Péter* kiadta első könyvét a tanulásról, *Tanulásmódszertan* címen. Ő akkor már 10 éve rászoruló gyerekek fejlesztésével foglalkozott. Érdeklődéssel forgatta a könyvet, mert sok hasonlóságot vélt felfedezni a tanulásmódszertan alapelvei és tartalma, valamint a fejlesztő pedagógia elvei és a képességfejlesztő tevékenység között. Nem véletlenül, mert *„A tanulásmódszertan szűkebb meghatározás szerint: képességfejlesztő program, tágabb értelemben: a tanulás hatékonyságát segítő módszertani eljárások és képességfejlesztő tréningek összessége."* (O.P.)

Akkor született meg a gondolat, hogy le kellene fordítani az „alsósok nyelvére" is azt a nagyon sok hasznos dolgot, amit Oroszlány Péter a középiskolásoknak ajánlott a hatékony tanulás módszerének elsajátításához. Meggyőződése volt, hogy a tanítóknak is szükségük lenne egy hasonló módszertani anyag kidolgozására. Ennek elkészítéséhez természetesen több szempontot is figyelembe kell venni. Például azt, hogy a kisiskolások más körülmények között tanulnak, a gyerekek más életkori sajátosságokkal rendelkeznek, más a képességeik fejlettsége, más módon várnak fejlesztésre, ezért másféle programokra, gyakorlatokra van szükségük. Volt is egy koncepciója, amiről én is tudtam, és alkalom adtán bemutattam őt Oroszlány Péternek, aki miután átnézte az anyagot, ajánlatot tett, hogy csatlakozzon ahhoz a két kolléganőhöz, akik szintén foglalkoznak ezzel a területtel. Szautnerné azonban nem akart másokhoz csatlakozni, és mivel továbbra is fontosnak tartotta a téma megvalósítását, hozzáfogott a saját elképzelése szerint a kisiskolásokra „méretezett" tanulásmódszertan kidolgozásához.

Fejlesztő pedagógusként eredményesen hasznosította munkájában azokat a módszereket, amelyeket Oroszlány Péter tanulásmódszertani tanfolyamán tőle tanult. A képességfejlesztés gyakorlatát akkoriban dolgozta ki kisiskolások számára a Nebuló című feladatgyűjtemény sorozatban. A harmadik, negyedik osztályosok feladataihoz már felhasználta az Oroszlány Péternél megismert feladattípusokat s ezen elvek alapján készített több fejlesztő feladatot a harmadikos-negyedikes tananyagra építve. A gyerekek jól fogadták ezeket, ezért újra meg újra foglalkoztatta az alsó tagozatra szóló, **komplex tanulásmódszertan** tanórai használatának a szükségszerűsége, és kidolgozásának folytatása. ***„Végül sok próbálkozás után, Oroszlány Péter munkássága alapján,* most *sikerült összeállítanom, egységbe foglalnom, megfogalmaznom, az alsó tagozaton használható tanulásmódszertan elméletét és gyakorlatát.*** "– mondja a szerző.

■ Miről szól a könyv?

Tartalmazza azoknak a tekintélyes szakembereknek a témával kapcsolatos eredményeit, amelyeket szakterületükön megfogalmaztak, a tanulás tanításához ajánlottak, és azokat a tapasztalatokat, amelyeket a szerző, a saját gyakorlatában szerzett és eredményesen alkalmazott. Ebben a kiadványban minden példa a tanítóknak, a tanítókról és a kisiskolásokról szól, ahol a gyermek áll a középpontban. „Nem tankönyvet tanítunk, hanem gyereket, és ahhoz kell alkalmazkodni." (Sz.-né)

RÆtkainØ.qxd 2017.11.20. 12:30 Page 28

Megvalósultak a kiadványban Oroszlány Péter gondolatai: „Nem kevés az, amit a tanulás tanítása kapcsán célul és feladatul tűztünk ki. Nem kevés, de megvalósítható. Nincs időhöz kötve, nem kell kapkodni. *Egy szemléletről és egy folyamatról van itt szó.* Egy szemléletről, amely a gyerek érdekeit helyezi előtérbe és egy folyamatról, amelynek során a szemléletet megvalósítjuk."

■ Tartalmi témakörök

– A *tanulás módszertanának* fogalma, célja, az iskola és a tanító feladatai.

– A *tanító személyisége,* tanítási stílusa, *az iskola légköre* és néhány *új pedagógiai irányzat* bemutatása.

– A *tanuláshoz szükséges külső-belső feltételek.* A tanulást segítő eljárások, jó tanulási szokások megismertetése.

– *Hatékony tanulási módszerek* (algoritmusok, analógiák, transzfer törvénye).

– *Az egyéni bánásmód elve.* A differenciálásról.

– *Tanulást segítő technikák: lazítás, relaxáció, és tónusfokozás mozgásgyakorlatokkal.*

– *Személyiségfejlesztés.*

– *Képességfejlesztés.* mozgás, térbeli tájékozódás, kognitív képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás).

– A *beszéd.* Beszédtechnika Zsolnai József programja szerint.

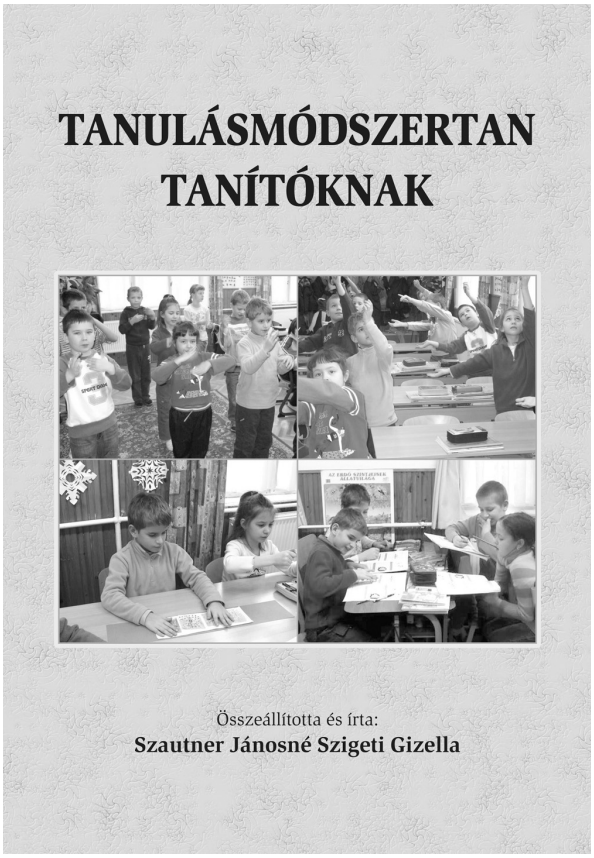
– *Az olvasás*. Olvasástechnika, szövegfeldolgozás, *szövegértést fejlesztő* gyakorlatok. Olvasóvá nevelés.

■ A tanulás tanításának helyzete ma

„A tanulást az iskolába lépéstől kellene tanítanunk!"- állapította meg Oroszlány Péter, a tanulásmódszertan hazai kidolgozója. Ennek ellenére a mai iskola ennek az elvárásnak többnyire nem képes megfelelni. A téma kutatói feltárták a tanulás tanításának indokoltságát közben rámutattak annak súlyosan elhanyagolt voltára is.

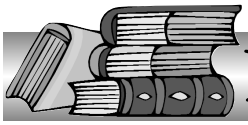
Miért is? Mert *„A tanulásmódszertani ismeretek csak marginálisan szerepelnek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Csupán néhány lelkes tanító és tanár foglalkozik rendszeresen azzal, hogy hatékonyabb módszereket találjon, pedig egyre több szakkönyv, folyóirat és tanfolyam áll rendelkezésre az új és régi tanulásmódszertani ismeretek elsajátítására."* (dr. Gyarmathy Éva pszichológus, Gondolatok térképe, Taní-Tani Metódus-Tan BT. 2001. 18–19. sz.)

Mindnyájunknak van felelőssége, feladata, tennivalója a helyzet javításában. A segítségadás szándékával ajánlom ehhez a munkához a tanítóknak Szautner Jánosné új kiadványát, hogy a tanulásmódszertan alkalmazása megvalósulhasson az alsó tagozaton is.



A TANULÁSMÓDSZERTAN TANÍTÓKNAK, a NEBULÓ képességfejlesztő feladatgyűjtemények és a hozzájuk tartozó tanítói kézikönyvek megvásárolhatók, vagy megrendelhetők:
Budapesten: ***Betűbazár:*** Dési Huber út 7. 1/348-0480 és Damjanich út 39. 1/308-8171 * ***Krasznár és Fiai Könyvesbolt:*** Szentendrei út 89-95. 20/286-2212 és 1/322-1485 * ***Flaccus Kiadó Tankönyvboltja:*** Vas utca 19. 1/338-4197 * ***ELTE Eötvös Kiadó Kft.:*** Kazinczy utca 23-27. 1/461-4500/3868 * ***Tankönyváruház.hu*** :30/405-4246 info@tankonyvaruhaz.hu * **Debrecenben:** ***Tankönyv Trade Kft. Könyvesboltja:*** Szent Anna út 32. 52/414-390 * **Egerben:** ***School '91 Kft.:*** Városfal út 5. 36/411-471 * **Győrben:** ***Kalligráf Könyvesbolt*** : Bajcsy Zs. út 29. 96/618-302 és 70/370-8784 * **Nyíregyházán:** ***Tanáruda Könyvcentrum:*** Bercsényi út 5. 42/506-253 * **Szegeden:** ***Fókusz Könyváruház:*** Tiszai Lajos krt. 62/420-624 * ***fokusztankönyv.hu webáruház:*** 30/405-1580 info@fokusztankonyv.hu * **Szolnokon:** ***Diák Könyvesbolt:*** Baross út 3. 56/420-578 * **Vácon:** ***Lyra Könyvesház:*** Piac út 1. 27/502-510
A kiadónál: ***Marketing Műhely Kft.:*** Szolnok; Napsugár u. 47. 56/421-921
email: **szautnerne.gizi@gmail.com**

KÖnyvajÆnlÖ.qxd 2017.11.20. 12:30 Page 29



KÖNYVAJÁNLÓ

Kósáné Ormai Vera: Múlt és jelen az óvodai nevelésben

(Magyar Pedagógiai Társaság – Budapest, 2017)

Minden bizonnyal a szakma nagy örömére szolgál, hogy Kósáné Ormai Vera új könyvvel lepte meg hűséges és jövőbeni olvasóit. A szerző hosszú évtizedek óta rövidebb, hosszabb írásaival, cikkeivel, tanulmányaival kívánja a gyakorló pedagógusok munkáját segíteni. Néhány korábbi munkájára – a teljesség igénye nélkül – itt hívjuk fel az érdeklődők figyelmét. [*Kósáné Ormai Vera:* A mi iskolánk – Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében; *Horányi Annabella–Kósáné Ormai Vera:* Gyerekeinkért – Gyakorlati pszichológia szülőknek, nagyszülőknek; *Horányi Annabella–Kósáné Ormai Vera:* Mi, pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz].

Kósáné Ormai Vera „A szerzőről" című fejezetben hihetetlen szerénységgel szól önmagáról. Életrajzi vonatkozású ez az egység, ugyanakkor a tanárok, a mesterek, a neves kollégák, valamint a szerető, segítő család bemutatására is vállalkozik. *„Szakmai pályámat áttekintve nincs hiányérzetem." (383. old.)* – Példaadó módon mértéktartó betekintést enged személyes szférájába.

A szerző olyan gyakorló pszichológus, aki nagy tapintattal, figyelő tekintettel és füllel jár-kel a világban, s nem titkoltan sokat tesz azért, hogy a gyerekek a megfelelő környezetben jól érezzék magukat, barátokat, társakat találjanak, tekintsék otthonuknak az oktatási intézményt, amelyben naponta megfordulnak, s ahol új és új ismerettel gazdagodnak. Felelősséget érez a pedagógusok iránt, minden tanácsában arra törekszik, hogy a kollégák örömüket leljék a napi munkájukban. Ismeri az általános problémákat, azt, hogy a tanítványok egy része, sőt mindegyike különös figyelmet, gondoskodást igényel, s ez igen nehéz feladat, de a pedagógus és a gyerek között szeretetteljes kapcsolatot kell kialakítani, fenntartani. S azon véleményét is sokszor megfogalmazza, hogy a családnak a gyerek életében meghatározó szerepe van. Nélkülözhetetlen, hogy a szülők a gyerek harmonikus fejlődése érdekében mindenkor biztosítsák a szeretetteljes, kölcsönös bizalomra épülő légkört.

Kinek, kiknek szól a könyv? Hívjuk segítségül a szerző ajánlását, amelyet a fülszövegben olvashatunk! *„Könyvünk mindazok számára készült, akiknek meggyőződése, hogy az óvodai nevelés időszaka meghatározó a gyerekek fejlődésében. Akik válaszokat keresnek a gyakorlatban adódó problémákra és bíznak a válaszok megtalálásában.*

Munkánkat óvodapedagógusoknak, óvodavezetőknek, szaktanácsadóknak, az óvóképzők tanárainak, hallgatóinak, tanítóknak, óvoda- és iskolapszichológusoknak, valamint az óvodai élet és az óvodások sajátosságai iránt érdeklődőknek ajánljuk."

E lap olvasóinak zöme kisiskolásokkal foglalkozik, mégis úgy ítéljük meg, eredményes munkájukhoz nélkülözhetetlen a szakkönyv megismerése. Indoklásként emeljük ki a kötet három fejezetét!

L) Lassúbb fejlődés, nevelési nehézségek

N) Iskola-előkészítés

O) Az óvoda és az iskola kapcsolata

Minden szerzői állítás a gyakorló óvodapedagógusok véleménye alapján fogalmazódott meg. Itt kell elárulnunk, hogy a könyv alapját az 1963–1977 közötti időszak óvoda-pedagógiai szakmai vitáinak, útkeresésének cikkei, hozzászólásai alkotják.

Példaként emeljük ki azt a kérdéssort, amelyet az óvónőknek – a lassúbb fejlődésű gyermekek ellátása érdekében – fogalmazott meg a szerző!

1. Mikor szükséges az óvodás korú gyermeknél felfigyelni a fejlődési elmaradásra?

2. Mikor indokolt a külső szakemberhez irányítás?

3. Melyik csoportot „ismételje" a lassúbb fejlődési tempójú óvodás?

A válaszok nagyon érdekesek, s nem csekély tanulsággal bírnak ma is. Egy kolléganő 1976-ban született válaszát mindenképpen meg kell osztanunk: *„A legideálisabb ezeknél a gyerekeknél: „kivárni a természetes érést." (272. old.)* – A megfogalmazás 1976-ban született. Feltehetjük a kérdést: Vajon történt-e valami szemléleti változás? A lassúbb fejlődésű gyerekkel nem csak 3–6 éves korban, hanem a kisiskolások esetében is gyakran találkozunk. Szükségesnek tartjuk, hogy a tanítók ismerjék a teljes problémakört. Azt feltételezzük ugyanis, hogy az óvoda-iskola átmenet, azaz a befogadás-beilleszkedés a gyerekek számára így zökkenőmentesebb lehet. Ez a fejezet csupán 15 oldal, de felér egy több szempontú továbbképzéssel.

Hasonlóan igényes és a közös gondolkodást, sőt az együttműködést segíti az „Iskola-előkészítés" című fejezet. Egy óvónő 1973-ban a következőket fogalmazza meg: *„Az óvodai és az iskolai közösségi szokások közel vannak egymáshoz (például egymás meghallgatása, segítés a társnak, együttműködés)."* Vajon hasonló módon vallanak-e napjainkban az óvónők, illetve a tanítók? A téma feldolgozása – megítélésünk szerint – nem csak a módszertani kultúrát fejlesztheti, de az intézményeken sikeresen átívelő neveléshez is hozzájárul.

Örökzöld téma a következő fejezet: „Az óvoda és az iskola kapcsolata". Az iskolateremtő Szabadi Ilona 1963-ban a következőt veti papírra: *„Ne kerüljenek a gyerekek óvodai és iskolai tapasztalatai ellentmondásba egymással!" (314. old.)* – Óhaj, vágy, vagy aktualitását vesztett gondolat ez napjainkban?

Miért is tartjuk fontosnak a könyv megismerését?

Kósáné Ormai Vera napjainkban is érvényes, a pedagógusokat foglalkoztató problémákat tár az olvasók, az érdeklődők elé úgy, hogy a szakterület elkötelezett munkatársainak, a mindennapokban helytálló, a gyermekek személyiségét ismerő és messzemenően figyelembe vevő, a módszertani megújulásra képes szakembereinek is emléket állít.

Az elfogultságot vállalva mondjuk ki: Kósáné Ormai Vera igényes, érdekes, problémagazdag – a fejlődés- és neveléspszichológiát, valamint a pedagógiatörténetet is gyarapító – könyvét érdemes figyelemmel, szakmai kíváncsisággal megismerni. Nem csak érdekes, de a gyakorlati munkánkban hasznos lehet, ha egyénileg vagy közös szakmai találkozásokon elgondolkodunk és véleményt cserélünk az olvasottakról.

Csillag Ferenc

Csillag.qxd 2017.11.20. 12:34 Page 30

Csillag Ferenc

Párhuzamos történetek

Együttműködés

Bevezetésként álljon itt egy rövid történet, amely az őszi napokban játszódott le egy fővárosi iskola alsó tagozatán. Két tanító a szereplője, Zsuzsa és Marika.

Zsuzsa legalább húsz éve van a pályán, valamennyi évfolyamon tanított már, szívéhez legközelebb a harmadikos és negyedikes korosztály áll. Türelmes, nyugodt, mindenkire figyelő, halk szavú, ugyanakkor igen következetes pedagógus. Gyakran mosolyog, egyszer-egyszer a kócos kobakokat megsimogatja. Nemcsak tanító, hanem tanítványai pótanyja is. Marika a harmincas évei elején jár, hat évvel ezelőtt érkezett az iskolába. Eddigi pályáján csak első és második osztályosokat tanított. Mindig is tanítónak készült, nyitott személyiség. Nagy energiával rendelkezik, amely nem csekély nyugtalansággal is párosul. Magával is, de a tanítványaival is meglehetősen türelmetlen. Gyakran így sürgeti a tanítványait: *„Igyekezz, mert megalszik a tej a szádban!"* Nem kétséges, hogy minden tettét jó szándék vezeti, de az állandó nyugtalansága a tanítványait felzaklatja, sajnos a felszínesség irányába sodorja őket, ezért az alapos, elmélyült munkára nem neveli a gyerekeket.

Az iskola felújítását követően a tanítók új tanteremben kerültek, s így került egymás mellé Zsuzsa a negyedikeseivel, és Marika a másodikosaival. Marika harsogott, nem volt tekintettel másokra, így a szomszéd teremben is lehetett hallani a folyamatosan küldött utasításait. Hat hét is eltelt, amikor egy szünetben, a folyosószögletben, a gyerekektől távol, Zsuzsa a következőket mondta kolléganőjének: *„Marikám, nem fáradsz el a nap végére? Olyan hevesen és hangosan tanítasz, hogy azt mi is halljuk. Féltelek, mert nagyon hamar ki fogsz fáradni! Talán, ha egy árnyalattal halkabb lennél, akkor könnyebben érnél célba, biztos mindenki jobban figyelne rád"* – szelíd, nyugodt mondatok voltak ezek. Marika elcsodálkozott, látszott rajta, hogy ilyen mondatokat még soha nem hallott. Nem szólt, úgy tetszett, mintha elgondolkodott volna. Tény, hogy néhány napig kevesebb hang szűrődött át a szomszédból. De nincsenek csodák, egy hét után minden úgy folyt tovább, ahogy az a beszélgetés előtt volt.

Zsuzsa mondatai eljutottak a kollégákhoz. Volt, aki Marikát sajnálta, volt, aki Zsuzsa nézeteivel azonosult. Az eset nem bolygatta fel a nevelőtestületet. Tény, hogy Marika minden nap éreztette kolléganőjével, hogy neheztel rá. A két kolléga eltávolodott egymástól.

Miért is írtam le ezt a történetet? Azt gondolom, hogy a tanítói munka során is érvényre kell jusson az együttműködés. Az nem igaz, amit annyiszor lehet hallani, hogy *„magamra csukom az ajtót és azt csinálok, amit én akarok"*. A módszerek átadása, megosztása – és valljuk meg itt a sokszínű nevelésről is szó van – fontos. Minden tanító önálló személyiség. Van, aki nyugodt, van, aki hevesebb, van, aki derűs, van, aki szigorú, komoly. Ez így teljes. Ám, ha valaki olyan dinamizmussal rendelkezik, mint Marika, akkor éppen a közösségnek van feladata, mégpedig tompítani a nagy-nagy hangerőt, az állandó türelmetlenséget, ugyanis a tanítványok követik a tanítói mintát, azaz a közvetített nyugtalanságot. Egy nevelőtestület akkor érheti el a célját, ha a kollégák együttműködése létrejön. Igen, a tanítói munka is teammunka. Minden bizonnyal egyszer Marika elfogadja kolléganője jóindulatú tanácsát, s akkor mosolygós, türelmes, optimista tanítóvá válik, s álma, hogy kiváló tanítóvá váljon, megvalósul.

Új tanító érkezett

A második osztályosok legnagyobb meglepetésére Kriszta néni helyett egy másik tanító néni fogadta őket a tanteremben. A gyülekezés perceiben a gyerekek kissé csodálkozva tekintettek az új tanítóra. Nem értették, miért nem Kriszta néni várja őket, hiszen június közepén a bizonyítványok átadása után a következőket mondta:

– Pihenjétek ki magatokat, időnként olvasgassatok, s szeptemberben találkozunk.

A tanév tehát új tanítót hozott, Vera nénit. Szigorú tekintetű, középkorú pedagógus volt. Az iskolai közös tanévnyitó után a gyerekek és a tanítójuk visszamentek az osztályba. A szülők már nem kísérhették fel a cseme-

Csillag.qxd 2017.11.20. 12:34 Page 31

téiket. A tanító a búcsú pillanataiban a következőket mondta:

– *Kedves anyukák, holnap délután 5 órakor találkozunk. Akkor lesz a második osztály szülői értekezlete. Mindenkit várok, kérem, jöjjenek el.*

Az anyukák azonnal megérezték, hogy az új tanító nagy rutinnal rendelkezik, határozott személyiség. Pontos céljai és elvárásai vannak.

– *Nem is baj, hogy ilyen katonás az új tanító néni!* – jegyezte meg Zsolt édesanyja.

A gyerekek kicsit megilletődötten láttak munkához, azaz kezdték a második osztályt. Vera néni sajátos módját választotta a bemutatkozásnak. Az előre elkészített, padra kirakható névjegykártyákat összekeverte, és akinek a nevét kihúzta, annak fel kellett állnia, s be kellett mutatkoznia. A tanító még arra is kíváncsi volt, hogy a felálló gyereknek van-e testvére. A gyerekek kissé feloldódtak az első tényleges órán. S miután mindenki elmondta azt, amire a tanító kíváncsi volt, akkor maga is bemutatkozott. Körülbelül ennyit mondott:

– *Vera néninek hívnak. Harmincegy éve tanítok. Az előző tanévet a kerület egy távolabbi iskolájában tanítottam. Tavaly negyedikes gyerekek jártak az osztályomba. És azt is elárulom, hogy van két felnőtt fiam.*

Korrekt volt a bemutatkozás. A gyerekeknek tetszett az új tanító határozottsága.

A második órában már komoly feladatokat kellett a tanulóknak megoldaniuk. Az első munkalapot ezekkel a szavakkal nyújtotta át tanítványainak Vera néni:

– *Szépen, gondosan dolgozzatok, mert az első munka nagyon sokat számít!*

A matematikafeladatok egyre nehezebbek voltak. Az első két példát szinte azonnal mindenki megoldotta, a harmadiknál már többen vakargatták, ide-oda forgatták a fejüket. A hatodik feladatig csak hárman jutottak el. Vera néni az óra végéhez közeledve e szavakkal szólította fel a gyerekeket a munka befejezésére:

– *Lassan lejár az idő, ne kezdjetek új feladatba, csak a most számoltat fejezzétek be!*

Majd elindult, s mindenkitől elkérte a feladatlapot.

– *Úgy látom, sokan megfelelően dolgoztak. Most tegye fel a kezét, aki a nyári szünetben gyakorolt!*

A tanulók zöme feltette a kezét.

– *Ez remek! Akkor majd látom az eredményét is. Most pedig álljatok fel, mozogjatok egy kicsit!*

A szünetben a gyerekek valóban lazítottak, volt, aki a társával beszélgetett, többen az otthonról hozott italt iszogatták, sokan kimentek a folyosóra.

A harmadik óra nem sokban különbözött az előzőtől. Ekkor Vera néni az írásról és a szövegértésről akart képet kapni. Tehát feladatlapokat osztott, dolgoztatta a másodikosokat. Az óra végén Marci felsóhajtott:

– *Úgy elfáradtam, hogy az rettenetes. Egy napja ilyenkor még a kertünkben rohangáltam.*

– *Bizony nehéz a tanévkezdés* – reagált Vera néni –, *én már csak tudom, mert a harmincegyediket kezdtem a mai nappal.*

– *Nem lehet könnyű* – felelte Marci nagy komolyan.

A gyerekek minden percét beosztotta a tanító, s mindenki nagyon fáradtan tért haza.

Egy nappal később a szülői értekezletre minden anyuka eljött. A tanító felállt, és pontosan elkezdte a szülői értekezletet. Nagyjából azonos szavakkal mutatkozott be a szülőknek, mint a tanítványainak. A szokásos szervezési feladatok után a lényegre tért. Az előző napi feladatlapok tanulságait vonta le.

– *Anyukák, sok-sok hiányosságot tapasztaltam. Elsősorban az írás feladatokban bizonytalanok a gyerekek. Néhány gyerek a nagybetűket nem alkalmazza. Ez pedig komoly hatással van a nyelvtani anyag elsajátítására. Úgy látom, hogy ezen a területen rengeteg hiányt kell pótolnunk, amelyhez az önök segítségét is kérem. Nem igazán tudom, hol és miért akadt el az előző tanító, talán rutintalan volt, de nincs baj, majd a vezetésemmel minden hiányt elrendezünk.*

A tanulók matematikai ismeretei megfelelőek. Biztosak az alapműveletekben. Leginkább a tempót kell fokozni, ugyanis néhányan a körülbelül 30 percnyi feladatot csak 40 perc alatt voltak képesek megoldani. Azt gondolom, hogy negyedik osztályig van mit fejlesztenem ennél a közösségnél. Nálam ugyanis a legfontosabb szempont a biztos alapok megteremtése. Kérem tehát önöket, hogy segítsék a fiaikat, lányaikat azzal, hogy biztatják őket. Nekem a legnagyobb sikert az jelenti, ha közösen végigmegyünk az úton. És most átadom a szót önöknek.

A tanítói mondandót néhány percnyi hallgatás követte. Egy-két anyuka bólogatással jelezte, hogy a tanító minden szavával egyetért. Végül Alexa anyukája emelkedett szólásra.

– *Kedves tanító néni, egy nap két feladatsor megírása után ön messzemenő következtetéseket vont le gyerekeink tudásáról. Biztos, hogy reális képpel rendelkezik a gyerekeink teljesítményéről? Nem volt túl korai a 7–8 éves gyerekek esetében az első napi dolgozatírás? Higgye el, az elsős tanító is szívét, lelkét kitette a gyerekeinkért. Jó és lelkiismeretes tanító volt Kriszta néni.*

– *Nézze anyuka, az első nap is dolgozni kell, ha a tananyagot biztosan elsajátították a gyerekek, akkor teljesen mindegy, hogy a felmérőt az első, vagy az ötödik napon íratom meg. Alapvető hiányokat soroltam fel. A legfontosabb, hogy közösen tegyünk a gyengeségek ellen. Nem ismerem az elődömet, soha nem találkoztunk, biztosan kevesebb tapasztalattal rendelkezett, mint én. A módszertani ismereteimmel majd kiköszörüljük a csorbát.*

– *Minden tanítóváltás nehéz a gyerekeknek* – mondta Alex anyukája –, *én csak azért szóltam, hogy egy kis türelemmel, megértéssel kéne a gyerekek teljesítményére tekinteni. A gyerekek kedvelték az előző tanítót, Kriszta nénit. Elvarázsolta sok esetben őket a mosolyával, a derűjével. Az én kislányom mintaként nézett mindig is Kriszta nénire.*

– *Ó, ez a könnyebb út! Az én követelményeimet teljesíteni nem lesz könnyű, de aki velem tart, az jó úton jár. Visszafelé pedig nem érdemes nézni. Kriszta néni nincs, engem kell megszokni!* – s itt a tanító felemelte a hangját.

A szülők közül néhányan riadtan figyelték a szócsatát. Egyre világosabbá vált mindenki előtt, hogy Vera néni minden tervét tűzön-vízen keresztülhajtja. Az utolsó mondatok pedig túlmutattak a határozottságon, némi erőszakosságot, hogy ne mondjam, agresszivitást hallottak az érzékenyebb fülek.

Hosszú, kínos csend következett. Vera néni előre nézett, de nem a hallgatóság szemét, tekintetét kereste, az anyukák feje fölött nézett ki. Ezzel is jelezni kívánta, hogy itt az ő szava, az ő terve fog megvalósulni.

Végül ismét Alexa édesanyja szólalt meg:

– Mindannyiunk nevében kérek megértést, türelmet és egy kis szeretetet Vera néni. Egy kicsit közelítsen a mi másodikos gyerekeinkhez, ők még nem negyedikesek. Tudom, mert minden gyereket jól ismerek az osztályban, a szeretet, a türelem meghozza a gyümölcsét.

– Tudja anyuka, most vált partalanná a vita, ezért itt le is zárom a szülői értekezletet. Egy megjegyzést teszek; nem leszünk jóban, ha az én tudásomat, szakmai módszereimet akár ön, akár más megkérdőjelezi.

Az anyukák a záró szavak után felálltak, köszöntek, s két perc alatt a terem ki is ürült.

Az iskola előtt persze még hosszan beszélgettek az új tanítóról. Hihetetlen távolság választotta el a tanítót a szülőktől, s így a gyerekektől is.

Hat hét telt el a szülői értekezlet óta. Vera néni módszerei nem változtak. Követelményrendszere nem enyhült, a gyerekek komolyan kifáradtak az állandó versenyhelyzettől, számonkéréstől. A másodikosok ma kevésbé élvezik az iskolát, mint korábban, de beletörődtek, hogy Kriszta néni oldott légköre már nem térhet vissza.

■ Bajban ismerszik meg…

A következő történetet egy kolléganő, Ildikó mesélte el még a szünidőben.

Harmadik éve tanítja az osztályát, huszonkét gyerek van a gondjaira bízva. Anyáskodó, kedves tanító, akire otthon két gyereke vár. Az élet úgy hozta, hogy hosszú évek óta saját gyerekeit egyedül neveli. Az idősebb lánya hetedikes, a kisebb ötödikes.

De térjünk vissza az osztályához!

A tanítványairól és a családokról Ildikó mindent tud. Sokszor beszélget a szünetben a gyerekekkel az otthon történtekről, de ha egy anyuka felkeresi, akkor türelmesen meghallgatja, esetleg tanácsokkal segít.

Az Antal családból három gyerek jár az iskolába; Jutka a legidősebb, idén nyolcadikos, ötödik osztályos Máté. Az ő osztályába jár a legifjabb fiú. Gergő élénk, időnként nyugtalan gyerek, de Ildikó néni szavára figyel, így komolyabb konfliktusok nélkül dolgoznak együtt harmadik éve. Ha figyel, akkor nagyon jól teljesít, de vannak időszakok, amikor a teljesítménye hullámzó. Vissza kell időnként rángatni a valóságba, azaz az iskola világába.

Márciusban Ildikó egy telefont kapott, Antal Gergő anyukája jelentkezett. Azt kérte a tanítótól, hogy a közeljövőben egy rövid beszélgetésre fogadja őt. Ildikó a következő napot jelölte meg. Délután várta az anyukát.

Antalné sápadtan érkezett, a sírás kerülgette. Ildikó indította a beszélgetést:

– Miben segíthetek?

– Jaj, nagy baj van! Tudja Ildikó néni, a gyerekeimet egyedül nevelem. A férjemtől elváltam, s ő, mint kamionvezető a világot járja. Igen-igen ritkán találkozik a gyerekekkel. A nővérem a környéken lakik, és ő is három gyereket nevel egyedül. Nagyszülők pedig nincsenek. Szóval, egyedül vagyok, s ezt már hét-nyolc éve csinálom.

Az édesanyából csakúgy folyt a szomorúság.

– Megszoktam, hogy minden rám szakad. De hát a tanító néni is anya, s tudja, hogy nem áldozat semmi, amit a gyerekek érdekében tesz az ember.

És most érkeztünk ahhoz a ponthoz, ami pillanatnyilag megoldhatatlan számomra. Beteg vagyok, s egy műtét miatt legalább egy hétre kórházba kell mennem. Ha elhanyagolom, ha elhalasztom a műtétet, akkor annak súlyos következményei lehetnek, ha kórházba megyek, akkor mi lesz a gyerekeimmel?

Itt megállt az anyuka, s könnyeit kellett felitatnia.

Ildikó nem érdeklődött a betegség jellegéről. Ha az orvosok azt tanácsolták, hogy mielőbb essen át a beteg a műtéten, akkor annak nyomós oka van. Azon gondolkodott, miként nyugtathatná meg az anyukát. A három gyerek egyike sem volt olyan korú, hogy az önellátást gyakorolja. Még az is végigfutott a gondolataiban, hogy hasonló esetben mi lenne az ő gyerekeivel.

– No, lássuk csak! – kezdte Ildikó. *– Gergő nem jelent gondot, egy-két hétre hozzám költözhet. A kisszoba úgyis üres. Végre lesz egy kisfiam is. Jutka és Máté ügyében még egy kis türelmet kérek.*

– Nem, nem Ildikó néni, ne vegyen magára az Antal család miatt terhet!

– Anyuka, magának nem kell mást tennie, mint mielőbb gyógyulnia! Hagyja, hogy segítsek! El kell tudni fogadni a segítő kezet, s ezt nagyon komolyan mondom.

– Ez olyan kínos nekem. Más, ha a család segít az embernek, ha bajban van, de ha nincs család, akkor…

– Épp ezért. Köszönöm, hogy megtisztelt a bizalmával. Holnap mindenképpen jelentkezem. Kérem, bármi problémája van, merje nekem elmondani.

Antalné felállt, kissé remegett, nagy hálálkodásba kezdett, melyet Ildikó elhárított. Átölelte a remegő anyát, s útjára bocsátotta.

Az este további részét a tanító telefonálásokkal töltötte. A tanítványai szüleivel beszélt. Nagyon tömören összefoglalta, milyen segítséget kér a családoktól. A negyedik telefon után Jutkának és Máténak is megvolt a helye. Ildikó jól ismerte a családokat, s tudta, hol nem jelent igazán komoly megterhelést, ha egy gyerek egy hétre ellátást kap.

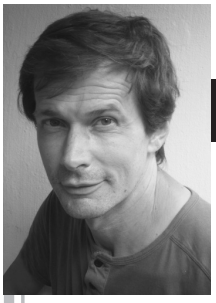
Tíz nappal később Antalné úgy ment be a kórházba, hogy mindhárom gyereke felügyelete, ellátása biztosított volt. Gergő nagyon élvezte, hogy Ildikó néni gondoskodott róla. Nagyobb testvérei is – ha lehet így fogalmazni – jól érezték magukat a kényszer-vendégségben.

A műtét utáni második napon Ildikó néni magához hívta a két nagyobb Antal gyereket és négyesben bevonultak a kórházba az anyukához. Felkészítette őket még arra is, hogy a látogatás rövid lesz, de mindenképpen azt szeretné, ha az anyuka mosolygós, vidám gyerekarcokat látna. A beteg – bár meglehetősen gyenge volt –, de nagyon örült a váratlan látogatóknak. A negyedórányi látogatás mindenkinek jót tett. A gyerekek látták az anyjukat, s megnyugodtak, hogy hamarosan otthon tudhatják, s az anyának is sokat jelentett a vizit. Valóban mosolygós arcokat látott.

Nyolc nap után az anyuka elhagyhatta a kórházat. Gyerekei is hazatérhettek.

Ildikó pedig így fejezte be a történetet: *„Hihetetlen örömet jelent számomra, hogy sikerült segítenem egy családnak. Ez nem áldozat. Hiszek a tevőleges emberszeretetben. Az Antal család ma már az életem részévé vált. Szeretetet kapok és magam is azt adhatok.”*

TanÜtÖ_2017_10_B3.qxd 2017.11.20. 12:39 Page 1

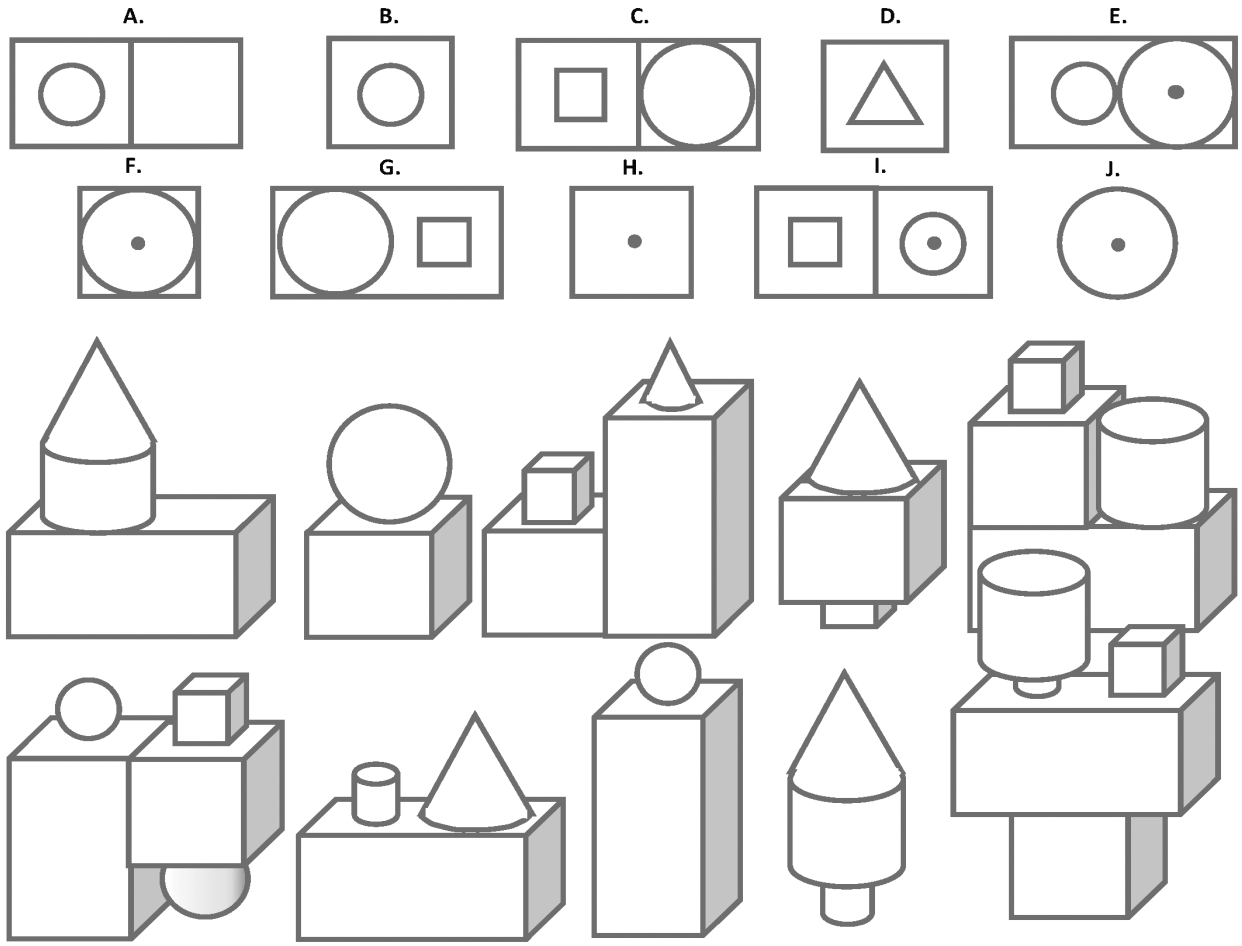


Fonyódi Gábor

Detektíviskola

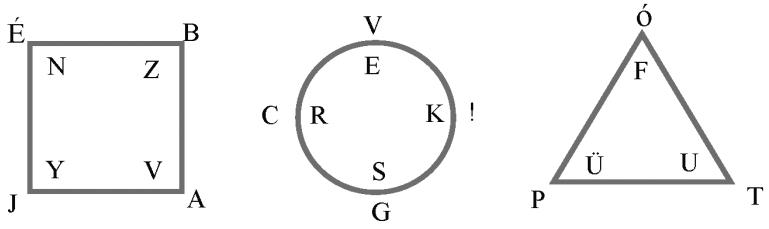
A HOLDBÁZIS FÖLÖTT

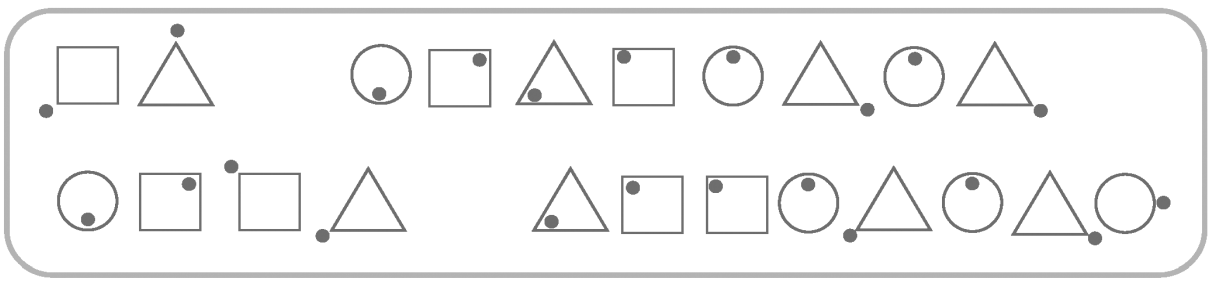
A gyerekek holdbázist építettek építőkockából. Az épületeket lerajzolták felülnézetből, ahogyan a magasból, egy űrhajó fedélzetéről látszanak. Melyik épületet látjuk felülről? Színezd ki a házat és felülnézeti képét azonos színűre! Figyelj, mert van olyan rajz, amihez nem tartozik épület!



Készíts te is hasonló feladványt! Építőkocka és kockás lap kell csak hozzá!

Fejtsd meg decemberi üzenetünket!





TanÜtÖ_2017_10_B4.qxd 2017.11.20. 12:41 Page 1

KI MÁSRA SZÁMÍTHATNÁNK, MINT EGYMÁSRA?

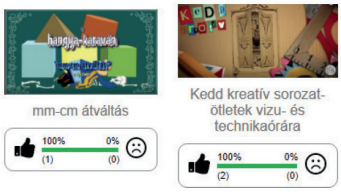
TANÍTÓ

Több mint 50 éve a tanítók szolgálatában

Túl sok fontos dolog van benne ahhoz, hogy elegendő legyen a tanáriban lapozgatni. Rendelje meg saját használatra!

ÖN TUDTA? A www.tanitonline.hu oldalt nem üzleti megfontolás, hanem pusztán SZAKMAI ELKÖTELEZETTSÉG hívta életre. Ennek ellenére a tanítók munkáját segítő egyik LEGNAGYOBB ONLINE GYŰJTEMÉNNYÉ NŐTT. A TANÍTÓ előfizetői a honlap működését, további bővítését is támogatják.

Ismeretterjesztő filmek különböző műveltségterületek támogatásához



Módszertani filmek – Gépjáték 1. osztály

Óravázlatok-tématervek az ELTE-TÓK gyűjteményében

TANÍTÓ ONLINE

EGY HELYEN MINDEN, AMI A TANÍTÓK FELKÉSZÜLÉSÉT SEGÍTHETI
FELADATBANK – FILMTÁR – KÖNYVTÁR

Tematikus játékgyűjtemény

A *Tanító* megrendelhető a www.tanitonline.hu oldalon,
e-mailben: *elofizetes@sprintkiado.hu* vagy telefonon: 06-1-237-5060
Az előfizetés ára: 6300 Ft
szeptember–június (10 lapszám)