

Fejér Zsolt



Azt hiszem – pedagógiai közhelyekről, mellékesnek tűnő részletekről (5.)

Sorozatunk 5. darabjához érkezte érdekes felidézni, hogy honnan is indultunk: azt ígértem, hogy „olyasmikről lesz szó, melyek nagy részéről ritkán vagy szinte sosem beszélgetünk. Nem emlékszem, hogy tanulmányaim során bármikor is szóba került volna, hogyan teremődik a csend, nyugalom, elmélyült tevékenykedésre alkalmas légkör egy osztályban, de tantestületi értekezletek témájaként sem emlékszem ilyesmire.” Ha a béke szigetének megteremtésétől kezdve a különböző konfliktustípusokon át mindaddig a tanítás tartalmát közvetlenül nem érintő témákkal foglalkoztunk, akkor felvetődhet a kérdés, hogy nem kakuktkojás-e a házi feladat?

Gyakran érzem úgy, hogy iskolai erőfeszítéseinket, melyek önmagukban akár még sikerrel is kecsegtetnének, egy pillanat alatt képesek vagyunk hiábavalóvá tenni. Hatalmas energiákat ölünk valaminek a felépítésébe, amit aztán egy részletkérdésnek tartott, ezért épp csak rutintól odavetett megoldással lerombolunk. Az én szememben ennek a tipikus példája a házi feladatok többsége.

Emlékeim szerint az olykor-olykor fellobbanó vita minduntalan megreked a mennyiség kérdésénél: sok, vagy kevés, kell-e egyáltalán, vagy nem? S ahogyan az minálunk lenni szokott, két részre szakad a közvélemény, a magukat teljesítményelvűként méltató konzervatívokra, s a gyermekközpontúsággal büszkélkedő liberálisokra. Mondhatnánk persze, hogy így van ez sok minden egyébben, ne legyen nagyobb dráma annál, minthogy a magyarok képtelenek közös nevezőre jutni egymással a házi feladat ügyében. A baj csak az, hogy egy szakmai kérdést ideológiai vitává téve még a probléma megértésére, így jelentőségének, súlyának felmérésére sem marad sok esély, nemhogy a megoldására.

Mintha az iskola, a tanulás természetes velejárójaként könyvelnénk el, hogy a gyerekek nagy többsége finoman szólva nem szereti a házi feladatot, s legjobb esetben is csupán túllenni szeretne rajta. Így aztán nem csoda, ha csak fehéren-feketén tudunk gondolkodni ebben a kérdésben is; *házi feladatra szükség van, mert teher alatt nő a palma* vs. *tiltsuk be a házi feladatot!* Még mi, szakemberek is úgy teszünk e parttalan vitában, mintha nem tudnánk, hogy nem önmagában azzal van a gond, ha erőfeszítésre sarkalljuk tanítványainkat.

Ma sem vesztette érvényét az a pedagógiai alapvetés, hogy a kellő megfontolás után kijelölt, önálló megoldásra alkalmas és személyre szabott visszacsatolással záruló „házi feladat” komoly pedagógiai értéket hordoz, melyről vétek volna egy tollvonással lemondani. De azzal is tisztában kell lennünk, hogy a rendszeresen csak rutin-

ból feladott, rosszul megválasztott házi feladat a mai világban súlyosabb veszélyforrás, mint valaha: olyan hatékony pusztító eszköz, mellyel alsó tagozaton könnyedén és minden korábbinál gyorsabban tudjuk gyerekek tömegeiből kiölni az érdeklődést és a teljesítménymotivációt, akár egy életre szólóan is. Hogy miért nagyobb felelőtlenség ez a mai korban, mint akár csak fél évszázada? Egyszerűen azért, mert a 21. században már nem lehetséges emberhez méltó életet teremteni folyamatos tanulás nélkül, egyetlen szakmára építve az egyéni boldogulást, megélhetést.

■ Önálló tanulás, avagy mire jó a házi feladat?

Házi feladat és agresszió

Évtizedekkel ezelőtt szülőként az egyik első iskolával kapcsolatos élményem mély nyomokat hagyott bennem, s pedagógusként még megfontoltabbá tett: egy szokásos hétvégi házi feladat ellenőrzésekor döbbenet meredtem kisfiam munkafüzetére és olvasókönyvére, mert a megoldás helyett csupán papírba vésett, dühödt firkalet nyomait találtam. Mindezt egy alapvetően szabálykövető és a külső elvárásoknak még szinte feltétel nélkül megfelelni akaró fiúcska tehetetlenségének lenyomataként, aki nemrég még büszkén, érdeklődéssel telve kezdte iskolai éveit.

Már pedagógiai pályám első gyerekcsoportjában is alapvető feladatnak tartottam, hogy megteremtsem a béke szigetét. A magyar–cigány együttélés terepén a világ legtermészetesebb dolgaként tekintettem a konfliktusokra. Soha nem engedhettem meg magamnak azt a luxust, hogy ne törődjek a gyerekekben lappangó feszült-

ség csökkentésével, mert a napnál is világosabb volt, hogy a társas kapcsolatok és a szociális készségek fejlesztése bármilyen remekül kifundált szabályrendszerrel kiegészítve is édeskeves lesz a jó csoportlétkör megteremtéséhez. Mi mást tehettem volna, minthogy minél érdekesebb tevékenységekkel bombáztam a gyerekeket, olyanokkal, melyek motivációs ereje erőfeszítésre sarkallta őket. Játékaikba, alkotómunkáikba belefeledkezve egyrészt töredékére csökkent az elkerülhető konfliktusok száma, másrészt a közös élmények során megteremtődött az alapja a fennmaradó, valódi konfliktusok érdemi kezelésének, a problémák hosszú távon is működőképes megoldásának. Sok kollégám nem is tudta mire vélni, amikor cigány gyerekeim mintegy viszonzásként – gondolván: „*egyé ki a rák a tüdejét, aki nem hiszi, hogy mi is...*” – néma csöndben, mindenki másnál fegyelmezettebben vonultak végig az iskola folyosóin.

Annak idején egy ilyen összetételű csoportban nem engedhettem meg magamnak azt a luxust, hogy ne vegyem figyelembe gyerekeim fejlettségi szintjét, hogy ne differenciáljak szükségleteik szerint, hogy megoldhatatlannak tűnő feladat elé állítva magukra hagyjam őket, mert a felhalmozódott feszültség szétrobbantotta volna mindennapjainkat.

Azt hiszem, tudomásul kellene vennünk, hogy ma-napság már alig akad olyan gyerekcsoport, ahol mindezt figyelmen kívül lehetne hagyni anélkül, hogy ugyanez a veszély fennállna.

Lábjegyzet helyett:

„Az iskolai feszültség és agresszió mértékének növekedése háttérben ugyanis egyértelműen tetten érhető az unalom, a motiválatlanság. Buda (2010) nagymintás vizsgálatának egy jelentős eredménye, hogy ha a tanulók úgy érzékelik, hogy az iskolában érdekes dolgokat tanulnak, akkor az iskolával kapcsolatos attitűdjeik is pozitívabbak, összességében jobbnak érzékelik az iskolai klímát, ez pedig szoros kapcsolatban áll a zaklatás gyakoriságának mértékével. »Az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás nem a társas klímával, hanem a tanulási klímával van szorosabb kapcsolatban. Az iskolához fűződő érzelmeiket tehát nem annyira a kortárs közösség, inkább a tanuláshoz és a tanárokhöz való viszonyulás határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek azáltal fogják szeretni az iskolát, ha érdekesnek találják a tanulást és segítőkésznek a tanárokat.« (Buda, 2010, 158. o.) Ez egyértelműen megfogalmazza számunkra, hogy az iskolai erőszak csökkentésének hatékony módja lehet az, ha az iskolai tanítás-tanulás folyamatát tesszük érdekesebbé, ezáltal aktivizáljuk és motiváljuk a tanulókat.”¹

Házi feladat – önálló munka

Azt hiszem, a házi feladatot mint elnevezést itt volna az ideje elvetnünk. Abból a korból maradt ránk, amikor az iskolások többsége a tanórán kívüli feladatait otthon végezte: negyedik óra után szépen hazaballagott, ahol anya vagy nagyi friss, meleg étellel várta... A tanítási órák között önállóan végzendő tevékenységet alsó tago-

zaton, ahol a gyerekek túlnyomó része napközibe jár vagy iskolaotthonos, célszerű volna egységesen önálló munkának hívni. Mai viszonyaink között ez fejezné ki az eredeti pedagógiai funkció lényegét, az önálló feladatmegoldásra való ösztönzést.

A házi feladat elnevezéshez ráadásul mára olyan – rossz gyakorlatok tömegéből táplálkozó – sztereotípiák tapadtak, melyek pedagógus-gyerekek-szülők számára egyaránt megnehezítik az eredeti funkcióban rejlő pedagógiai értékek felismerését, kiaknázását.

Mert vajon a házi feladatok mekkora részénél érvényesül az az alapvető kritérium, hogy optimális nehézségű legyen minden egyes gyerek számára? Olyan, ami se nem túl könnyű, se nem túl nehéz, aminek igényes megoldása kihívást jelent mindenkinek, de mégsem tűnik reménytelennek egyetlen tanítványunk számára sem. Ahol a megoldás közben felmerülő akadályokat kis külső segítséggel le lehet küzdeni, hogy mindenkinek valódi esélye legyen a jól végzett munka örömét átélni. „*A házi feladatnak sikeresen megoldhatónak kell lennie*” – fogalmazza meg tömören és találóan a legfontosabb elvárást a *Didaktika* című szakmai alapművünk.² Ha ez érvényesülne, akkor eszünkbe nem jutna hamis számháborút vívni a sok vagy kevés ürügyén.

Mi mennyi?

Számomra döbbenetes, amikor szakemberek dobálóznak akár a házi feladat, akár más iskolai tevékenység arányán óraszámokkal, százalékokkal. Mostanság épp az új NAT kapcsán halljuk: *az óraszám 20 százaléka szabadon felhasználható* – jelenti ki magabiztosan a jogalkotó; *kiszámoltuk, és a kerettantervi tartalom a tanórák 130%-os lefedettségét jelenti* – érkezik a válasz minderre. Épp 20%, még csak nem is 15-20 és nem 100-130 százalék... A laikus közvélemény pedig mi mást tehetne, minthogy bőszsen bólogat.

Mintha nem tudnánk, hogy bármilyen tananyag feldolgozásának időigénye az egyes gyerekek aktuális képesség- és motivációs szintjének, tempójának, valamint az alkalmazni kívánt pedagógiai módszereknek a függvénye, s a megcélzott teljesítményszintről még nem is beszéltünk... Ezért hát, mielőtt bárki a fentiekhez hasonló magabiztos kijelentéseket tesz, javasolom, próbálja meg pontosan belőni csak egyetlen olyan tanítási órája időtervét, ahol valóban megjelenik a személyre szabott differenciálás és a tanulói aktivitásra építő módszerek alkalmazása. Meggyőződésem, hogy ez az egyik legkevésbé pontosan meghatározható elem a tervezés során még akkor is, amikor saját osztályunk jól ismert tanulóinak készül az óravázlat. Vagy lehetséges, hogy én vagyok az egyetlen, akinek ez sok-sok gyakorlás után is csak megközelítő pontossággal sikerül? S vajon az én osztályom az egyetlen, ahol ugyanannak a feladatnak az önálló elvégzéséhez az egyik gyereknek 10 percre, a másiknak akár ennek duplájára van szüksége? Az iskolaotthon vagy a napközis foglalkozás tanulási idejében nem ugyanezt tapasztaljuk?

¹ Buda Mariann–Péter-Szarka Szilvia: A kreatív klíma, Iskolakultúra 2015/9.

² Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 2003., szerkesztette: Falus Iván.

Önálló munka – motiváció – teljesítmény

„Az Akadémia Pedagógiai Bizottsága a tanulók megterhelését előidéző tényezők vizsgálatának keretében kérdőíves módszerrel arra a kérdésre is választ keresett, hogyan készülnek fel a tanulók az órákra, hogyan végzik el házi feladataikat. Az adatszolgáltatók általános iskolai napközitthon-vezetők és középiskolai tanulószobán vagy diákotthonokban a tanulmányokat segítő pedagógusok voltak. A közölt tapasztalati anyagból – a pedagógusok megfigyeléseiből, megállapításáiból – elszomorító helyzetkép bontakozik ki. Amit eddig is sejtettünk, azt most egy széles körű vizsgálat közvetlen tapasztalatai támasztják alá: a tanulók sok időt töltenek el a szóbeli és írásbeli feladatok megoldásával – igen kevés eredménnyel.”³

A fenti megállapítás Takács Etel 1964-ben készült tanulmányából való. Nézőpont kérdése, hogy mentségül szolgál – lám-lám, már akkor, a szocialista embertípus kovácsolásán fáradozva sem tudtunk ezzel mit kezdeni –, vagy felelősség terhel bennünket azért, hogy a lényegre tekintve egy jótányit sem léptünk előre a probléma megoldásában.

„Milyen feladatokat kapnak a tanulók? – erre a kérdésre kerestem választ egy nagyon szűk körű, csak jelzésszerű tanulással járó adatgyűjtéssel. ... A tantárgyak és az osztályok szerint feljegyzett házi feladatokból a következő kérdésekre kaphatunk feleletet:

a) Alkalmazkodnak-e a tanárok a házi feladatok kijelölésekor az adott osztály sajátos körülményeihez? Adnak-e a tanulók érdeklődéséhez, fejlettségének szintjéhez igazodó, tehát az adott osztályhoz közvetlenül szóló feladatokat, vagy minden esetben a tankönyv szövegének megtanulását, feladatainak megoldását adják-e fel házi munkára?

Azt találtuk, hogy az esetek túlnyomó többségében a tankönyv alapján kapnak a tanulók házi feladatot: 305 tankönyvből feladott leckével áll szemben 11 olyan feladat (8 írásbeli, 3 szóbeli), amelyet a tanár nem a tankönyv alapján, hanem önállóan adott fel. (Ezekben az önálló feladatokban sem lehet minden esetben felfedezni az osztály sajátos körülményeihez való alkalmazkodás szándékát.)

Ugy látjuk tehát, hogy az otthoni munkának szinte kizárólagos segédeszköze: a tankönyv. ... Nem kisebb problémát kellene tehát a tankönyveknek megoldaniuk, mint azt, hogy szóljanak az ország valamennyi osztályának valamennyi tanulójához érhetően, sőt úgy, hogy amit mondanak, azt szívesen olvassák, a feladatot, amit kiűznek, szívesen oldják meg a tanulók.”⁴

Hogy a gyakorlatban, tanítóként miért nem foglalkozunk az önálló tanulás kérdésével jelentőségének megfelelően, annak alapvető oka valószínűleg szintén ugyanaz, mint annak idején: „... a tanító pedagógusok ereje kimerül a tanítási órákon, és kevés igazi törődés irányul arra, ami az órákon kívül történik.”⁵

Mint Makó Jeruzsálemtől

Az olyan feladatokat nem kedveljük, aminek a megoldását túl könnyűnek találjuk, vagy épp ellenkezőleg, reménytelennek ítéljük. Pontosan tudjuk, hogy egyik sem kecsegtet valódi sikerélménnyel. Tisztában vagyunk vele, hogy a monotóniatűrés sok esetben nem haszontalan képesség, az unalmas feladatokért mégsem rajongunk még mi, felnőttek sem. Az olyan munkára pedig, aminek nem sok értelmét látjuk, nehezen vesszük rá magunkat. Miért volna hát motivált a gyerekek többsége a „házi feladatot” elvégzésére, ha épp így vannak ezzel ők is?

Takács Etel oly pontosan fogalmazta meg azokat a szempontokat, melyek irányítóként szolgálhatnának ma is a házi feladattal kapcsolatos tartalmi kérdésekben, hogy felesleges volna másként szavakba önteni ugyanazt:

„Ézért legkevésbé sem közömbös, sőt azt mondhatjuk: sorsdöntő jelentőségű, hogy milyen tapasztalatokat szerez a tanuló az iskolában a feladatok elvégzéséről. Mihez szokik hozzá? Ahhoz-e, hogy: a) megoldható feladatokat kap, vagy a feladatok általában meghaladják erőit, képességeit; kényszerítésre végzi-e feladatait, vagy szívesen, érdeklődéssel, belső indítékok, motívumok alapján;

b) hozzáfog-e egyáltalán a feladatok önálló megoldásához, vagy abban szerez jártasságot, hogy hogyan lehet az egyéni erőfeszítés mellőzésével átvészelni az iskolai éveket?; ha vállalkozik a feladatok megoldására, milyen százalékban végez eredményes munkát, és milyen százalékban kell tapasztalnia erőfeszítései kudarcát?; mennyi időt és energiát vesz igénybe a feladatok teljesítése?; valóban az életre való felkészülés jegyében végezheti-e otthoni munkáját, vagy a gyermek- és ifjúkor életszükségleteinek rovására?;

c) az esetek hány százalékában kerül sor arra, hogy végzett munkájának eredményét ténylegesen elbírálják?; ha elbírálják, hitelesnek, „igazságos”-nak érzi-e az értékelést?; a számokban kifejezett tanári értékelésen kívül kap-e útmutatást arra, hogy teljesítményében mi volt a pozitívum, és mi volt a negatívum?; vannak-e olyan élményei, hogy az értékelés a teljesítmény adekvát megfelelője?; vajon tapasztalatai szerint lépést tart-e a tanárok értékelése a gyermekek és ifjak változó, formálódó személyiségével, vagy lezárt kasztokat alkotnak az osztályban a „jó” és a „rossz” tanulók?”⁶

Régóta pontosan tudjuk tehát, hogy milyen pedagógiai elvek érvényesítését kellene szem előtt tartanunk nap mint nap, minden egyes házi feladat kijelölésekor annak érdekében, hogy a remélt haszonnál ne legyen jóval nagyobb az okozott kár. Ennek ellenére, ami a módszertani gyakorlatunkat általánosságban jellemzi e témában, azt hiszem, oly messze van a kívánatostól, mint Makó Jeruzsálemtől. Hogy miért? Nagy valószínűséggel a tanítók többségének korunk pedagógiai kihívásai és a jelenleg érvényes munkaidő-szabályozás közepette még annyi ideje és ereje sem maradhat erre, mint a 60-as években. Mert mire is volna szükség a Takács Etel által megfogalmazott szempontok tervezésben való érvényesítéséhez?

³ Takács Etel: A házi feladatok didaktikai problémái. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 266. old.

⁴ Takács Etel: A házi feladatok didaktikai problémái. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 268. old.

⁵ Kiss Árpád: A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakítása, Pedagógiai Szemle, 1963. 12. sz.1081. old.

⁶ Takács Etel: A házi feladatok didaktikai problémái. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 275. old.

Minimum arra, hogy a tanító legkésőbb aznapi utolsó tanórája végeztével nyugodtan leülhessen összegezni délelőtti tanórai tapasztalatait: az egyes gyerekeknek mennyire sikerült megértenie az osztállyal közösen feldolgozott tananyagrészt. Ennek alapján lehetne/kellene differenciáltan, az egyéni szükségletek figyelembevételével kijelölni az önálló munkára alkalmas feladatokat.

Rendkívül összetett pedagógiai feladvány ez, melynek megvalósítását az érvényben lévő szabályozók cseppet sem ösztönzik, s a napi szintű differenciált tervezést érdemben segítő feladatbank pedig a mai napig nem áll a tanítók rendelkezésére. A 21. század kihívásai közepette különösen érthetetlen mindkettő: 1. ma már nehezen cáfolható, hogy egy felelős, elsősorban szakmai szempontokat figyelembe vevő oktatásirányításnak a személyre szabott pedagógiai munkát kellene minden lehetséges eszközzel támogatnia; 2. 1996 óta digitális tartalomfejlesztésre nagyon sok milliárdot költöttek az egymást váltó kormányzatok, a differenciált tanulásszervezés és az egyéni képességfejlesztés mindennapos gyakorlati megvalósítását érdemben szolgáló feladatbankot mégsem sikerült létrehozni az elmúlt negyedszázadban.

Lábjegyzet helyett:

E sorokat a nyakunkba szakadt távoktatás közepette fogalmazom. Akkor, amikor égető szükségünk volna jól használható, minőségi, online elérhető tartalmakra. S döbbenet tapasztalom, hogy meztelen a király: a két legnagyobb, több milliárdért „fejlesztett” tétel, a *Sulinet* és az *NKP* – különböző kormányzataink munkájának gyümölcse – alsós anyagai legfeljebb véletlenszerűen, csak kivételként rejtenek a pedagógiai tartalom szempontjából értékes, használható feladatokat. . . Bizonyára mindenki habitusa szerint reagál egy ilyen súlyos felismerésre.

Bennem első felháborodásomat követően, mintegy levezetesként csak egy kérdés fogalmazódik meg: nem az volna például valódi segítség, ha a részképességek fejlesztésére csak az utóbbi fél évszázadban pedagógusok és gyógypedagógusok által kidolgozott kiváló feladatsorokat – melyek nyomtatott példányaihoz az átlag pedagógusfizetéshez képest csak nagyon borsos áron lehet hozzájutni – 21. századi platformon szabadon hozzáférhetővé tettük volna minden tanító számára? Mondjuk úgy, hogy a feladatbankból bárki egyszerűen és gyorsan összeállíthassa bármely tanítványának egyéni képességfejlesztését valóban szolgáló feladatlapját.

Ez esetben persze a rendelkezésre álló források nagyobbik része az innovatív pedagógusok munkájának valódi megbecsülését, és nem valami egészen mást szolgált volna...

Mit tehetünk mégis?

- Ha nem marad elég időnk, energiánk tartalom alapján differenciált házi feladat összeállítására, akkor legalább a mennyiség szempontjából differenciálunk.

- Amikor csak lehetséges, választható feladatokkal biztosítjuk az öndifferenciálás lehetőségét. Hogy ezt milyen módon valósítjuk meg, annak eldöntésekor szem előtt tartjuk a várható szülői támogatás mértékét és minőségét.

- Egy olyan közegben, ahol a tanulás jellemzően fontos érték és elvárás a szülők részéről, tökéletes megoldás például, ha minden feladatot „szorgalmi” ajánlatként adunk. Ezzel egyfelől valódi partnernek tekintjük a szülőket saját gyermekük valós szükségleteinek megítélésében, ráadásul elejét vehetjük a minden osztályban rendszeresen felmerülő *sok vs. kevés* vitának.

- A taneszközök feladatainak kijelölése előtt végig gondoljuk, hogy nem helyettesíthető-e valamelyik olyasmivel, ami nagyobb motivációs erőt hordozhat. (Ha csak ritkán is, de rendszeresen számíthatnak a gyerekek ilyesmire, már az is nagy előrelépés.)

- Az iskolai önálló munka – tanulási idő – megszerzésénél nem az olykor évtizedekre visszanyúló, iskolai szinten bebetonozott szokásokat, hanem a csoport valódi szükségleteit vesszük figyelembe.

- Miként a gyerekekkel szemben nem fogalmazunk meg teljesíthetetlen elvárásokat, magunkat sem állítjuk olyanok elé, melyek sikeres megoldásával legfeljebb álltathatjuk magunkat. Minden egyes gyerek „leckéjének” minőségi ellenőrzése és javítása a szervezett tanulási idő keretein belül – bármennyire népszerű is – nemcsak teljesíthetetlen, de értelmetlen elvárás.

- Például az 1–2. évfolyamon, ahol az olvasásgyakorlás és a személyes, egyéni segítség rendszeres biztosítása kulcskérdés a későbbi boldogulás szempontjából, haszontalan célkitűzés mindennap minden gyerek munkájának minőségi ellenőrzését és javítását várni a foglalkozást irányító pedagógustól. Ha ezt teszi, nem marad ideje sem arra, hogy egy-egy gyerekkel olvasást gyakoroljon, sem arra, hogy a hibák jelzésén túl a feladatok sikeres megoldásához is valódi, személyre szóló segítséget nyújtson.

- Ehelyett működőképes megoldás lehet, ha készítünk egy állandó beosztást, melyből a gyerekek és a szülők is pontosan tudják, hogy mely napokon kikkel ülünk le olvasni, s kiknek a „leckéjét” ellenőrizzük minőségileg is. Ha hetente csak egyszer is, de így mindenkinek tudjuk biztosítani a minőségi időt, ami sokkal több a semminél.

- Az iskolai szervezett önálló munka keretein belül megtanítunk minden gyereket: a kérdések, a feladatok megoldását akadályozó problémáik megfogalmazására; a másokról való másolás értelmetlenségére; „rólam másol!” – arra, hogy áruklodás helyett hogyan tudnak egymásnak valódi segítséget nyújtani a megoldás átadása nélkül; tekintettel lenni a többiekre – csöndben és értelmesen elfoglalni magukat, ha már elkészültek a feladattal.

- A természetes emberi kifejezés eszközeivel adjuk jelet őszinte elismerésünknek minden gyermeki erőfeszítés, egyéni teljesítmény értékeléseként. Hátha rájövünk, hogy se piros pontokra, se matricákra nincs szükség a belső motiváció, az igényesség kialakítása felé vezető úton.

Takács Etel tanulmánya a házi feladat témájában oly kiváló, a mai kor tanítói számára is ajánlott szakirodalmi mű, melyet érdemes teljes egészében megismerni, ezélt elérhetővé tettük honlapunkon: Könyvtár > Gyakorlat, módszertan > Módszertanról általában > A házi feladatok didaktikai problémái

Felhasznált irodalom

Takács Etel: *A házi feladatok didaktikai problémái. „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964.” Akadémiai Kiadó, Bp. 1965.*

Kiss Árpád: *A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakítása, Pedagógiai Szemle, 1963. 12. sz.*

Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 2003., szerkesztette: Falus Iván.

Buda Mariann–Péter-Szarka Szilvia: *A kreatív klíma, Iskolakultúra 2015/9.*

■ Üzenet a karanténból. A digitálisból

• „Most sem tudom honnan kell kinézni a házit mar megint belepni valahova az elsős gyerekek sem tudom elküldeni a kepeket nem beszélve az ötödikesről folyton valamit letölteni elküldeni belefáradtam nem fog érdekelni tobbet ismételtlen osztályt senki ne írjon ne hívjon mert nem érdekel az egész oktatás rendszer jobb lenne elkapni a vírust es meghalni mint hogy tovább kínlódni meg a sok ideg...”

• A digitális örület borít be mindent, még a korosztályok egymástól nagyon különböző szükségleteit sem mérlegelve. Ez alól pedig nehéz kibányászni a lényegét. Sokféle megoldása lehet ennek a rendkívüli helyzetnek. Erőltethetjük ugyanazt online, amit a hagyományos tanórákon megszoktunk, görcsölhetünk az informatikai megoldásokon újfent, vagy...

Olyasmit csinálunk, amire most valóban szüksége van a gyerekeknek.

Ehhez képest nem sokadrangú kérdés, hogy Kréta, Teams vagy éppen Classroom? Mégis, mintha erről szólt volna az elmúlt időszak.

• Nem csoda, hogy mindenki pánikszerűen kapkodott péntekről hétfőre virradóra, mert ugye: „*hétfőtől átállunk a digitális oktatásra.*” Ahelyett, hogy adtunk volna minden tantestületnek legalább egy hetet, hogy végig gondolja a legfontosabb szakmai kérdéseket ebben az új helyzetben, s kidolgozza a megfelelő, szakmai szempontból, a saját gyerekei szempontjából értelmes, értéktelentő megoldásokat.

• Még nem késő, az első pánik után ideje megállni és elkezdni gondolkodni. A gyerekekről...

Én például elővettem az osztályban készült fényképeket, s nézegetni kezdtem őket...

■ Szia...

Ezt a képet én készítettem rólad. Ha van kedved hozzá, válaszolhatsz a lentü kérdésekre. Ha nincs kedved, akkor csak tedd el és őrizd meg! Szép emlék lesz, ha már felnőtt leszel.

Üdvözlettel,

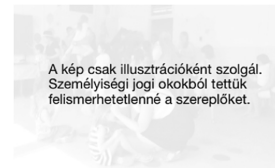
Adj címet a képek!



Emlékszel, mikor és hol készült a kép?
Ősszel a tornateremben. Télen az osztályban. Nyáron, amikor először találkoztunk a másik épületben.
Másold le a helyes választ írott betűkkel!

Mi járhatott a fejedben?
Fogalmazz meg róla egy mondatot!

■ 1. Kiket ismersz fel a képen? Folytasd a megkezdett felsorolást! Ügyelj a nagy kezdőbetűre!
 Vera, Zs...



2. Ki mit csinál?
Egészítsd ki a megkezdett mondatot! A következő szavak közül választhatsz:
ül, ugrik, visz, iszik, beszélget

Zoli az anyukája ölében...
 Marcsi az apukája nyakába...
 Ági poharat
 Zsanna ... és ... az anyukájával

Nem felejtetted el kitenni a mondatvégi írásjelet?

3. Írhatsz hasonló mondatokat a képről.

Marci anyukája ...

■ Keresd meg magadat a képen! Kik között ülsz?

Ki ül Lacitól eggyel balra?

Ki ül Lacitól eggyel jobbra?

Ki ül Julitól 5-tel balra?

Ki ül Julitól 7-tel jobbra?

Danitól jobbra ki az 5.?

Danitól balra ki a 2.?

Hány lány van a képen?

Hány fiú van a képen?

Az osztályból hányan vagytok a képen összesen?

Hányan hiányoznak a képről, ha 24 fős az osztály?

Fel tudod sorolni, hogy az osztálytársaid közül kiket nem látsz a képen?

