

LV. ÉVFOLYAM

2017. FEBRUÁR • 2. szám

ÁRA: 630 Ft

TANÍTÓ

MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT



IRÁNYTÚ (7.)

- *Értékelés*

Polgár Judit üzenete

Kudarcpedagógia

*A számolási készség
fejlesztése*

*Felköltöztünk a netre
(5.)*

Együtt a szülőkkel

Tanító mint facilitátor

Órakezdő ötletek

Detektíviskola



TARTALOM

ÜZENET A TANÍTÓKNAK – Polgár Judit	1
Munkácsy Katalin: Reflexiók	1
Korányi István: Nem csak magunk közt	2
Hortiné Márkus Zsuzsanna: Tanuljunk együtt!	5
IRÁNYTŰ – Hunyady Györgyné–M. Nádasí Mária: Az értékelés színe és visszaja (1.)	7
Demeter Katalin: Pszichológia a tanítási órán 5.	10
Schubert Zita: Differenciálás	12
Csillag Ferenc: Párhuzamos történetek	14
Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsan tanításában és azon túl (2.)	17
Farkasházi Csilla: Órakezdő ötletek matematikából (2.)	20
C. Neményi Eszter: A számolási készség fejlesztése – további célokkal összeszöve	23
Andóné Nagy Katalin–Cserbáné Dömse Mónika–Ruzsa Ágnes: Felköltöztünk az internetre (5.)	27
D. Kenedli Eszter: Anyanyelvi figyelő	30
Fonyódi Gábor: Detektíviskola	32

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



2017. FEBRUÁR • 2. szám

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

ELŐFIZETÉSÉT RENDELJE MEG A KIADÓNÁL:

- telefonon: 237-5060,
- e-mailben: elofizetes@sprintkiado.hu

Éves előfizetés ára: 6300 Ft (10 megjelenés).

Kéziratokat nem őrzünk meg és nem adunk vissza!

Nyomás: Pauker Nyomdaipari Kft.

Felelős vezető: Varga Szilárd

A hirdetések tartalmáért felelősséget nem vállalunk!

ISSN 0496-8387

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest.

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

E számunk szerzői: Andóné Nagy Katalin tagiskola-vezető, Kincskereső Iskola, Bp.; C. Neményi Eszter, Budapest; Cserbáné Dömse Mónika tanító, Kincskereső Iskola, Bp.; Csillag Ferenc közoktatási szakértő, Bp.; Dr. Demeter Katalin a pszichológiai tudomány kandidátusa, főiskolai tanár, Bp.; D. Kenedli Eszter közoktatási szakértő, Bp.; Farkasházi Csilla tanító, matematika-ének szakos tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, Bp.; Fenyődi Andrea tanító, Kóspallag; Fonyódi Gábor tanító, Budapest; Hortiné Márkus Zsuzsanna tanító, Cegléd; Hunyady Györgyné CSc. professor emerita, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet; Korányi István ny. családgyógyozó, tanító, Győr; M. Nádasí Mária CSc. professor emerita, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet; Dr. Munkácsy Katalin egyetemi docens, ELTE TTK, Budapest; Polgár Judit minden idők legjobb női sakkozója; Ruzsa Ágnes tanító, Kincskereső Iskola, Bp.; Schubert Zita tanító, igazgatóhelyettes; közoktatásvezető, tanügyigazgatási szakértő, neveléstudomány szakos bölcsész, Budapest XXI. Kerületi Széchenyi István Általános és Kéttannyelvű Iskola.

ÜZENET A TANÍTÓKNAK

Polgár Judit*



Az álompedagógus? Számomra mint a szüleim voltak. A gyerek a legfontosabb, ő legyen a fókuszban. A sikerélmény megtapasztalása a gyereknek szárnyakat ad. Egy kis dicséret, biztatás, ez a legfontosabb. A kíváncsiságát felkelteni és biztatni arra, hogy az álma megvalósulhat, ha ő maga nagyon akarja! Dicsérjék a gyerek erőfeszítését, ha jelentkezik egy matekversenyre, és nem feltétlenül csak az eredmény a fontos. Azokat a pedagógusokat csodálom, akik folyamatosan kreatívak és mindig azon igyekeznek, hogyan lehet a gyereknek minél érdekesebben átadni a gyakorlati és az élethez fontos tudnivalókat!

* Minden idők legjobb női sakkozója. Prima Primissima díjas, akinek rendkívüli teljesítményét 2015. augusztus 20-án, a nemzeti ünnepen a legmagasabb magyar állami kitüntetéssel, a Szent István-renddel is elismerték.



Munkácsy Katalin

Reflexiók

Fontos, izgalmas és roppant ellentmondásos téma került a Tanító decemberi és januári számának fókuszába. Ezúttal nem keresem a szavakat, nem keresek hivatkozásokat, nem is vagyok biztos abban, amit írok. A válaszlehetőségek között ott vannak a kíváncsú válaszok. Olyanok, ahogyan egy okos, rátermett értelmiségi szülő mutatja meg a világot az érdeklődő gyerekének. Ilyen tanítót szeretnék az unokámnak.

De belegondoltam. Én nemhogy 8-10 gyerekkel, de néha a sajátommal sem bírok, sem az unokámmal, sem az egyszervolt kisgyerekeimmel. Ahhoz, hogy egy ember 30 gyerekkel tudjon dolgozni, kellenek az iskolás keretek, kell az a rend, amit a többségi válaszok tükröznek. Ebben a rendben kezdődhetne az érdemi munka. De a pedagógusok semmi támogatást nem kapnak ahhoz, hogyan lehet megteremteni a civil élettől eltérő, tömegesen működő kereteket. Már hallgató, pedagógia szakos hallgató koromban felháborodtam, amikor a gyakorló tanárok erre vonatkozó kérdésére nagyképpően elütötte a szakma: *Pfúj, a kollégák csak ezzel foglalkoznak! Jó pedagógusnak nincsenek fegyelmezési gondjai! A jó tanár érdekesen tanít, és akkor a gyerekek örömmel tanulnak.*

Hát ez nem igaz. Ahol munkára alkalmas, jól működő keretek vannak, ott a pedagógus szemének villanása rendet tart. Persze, jól is tanít. De kemény fegyelem van, csak éppen kiabálás nélkül. Ezt hogyan csinálják? Ez lenne a pedagógia, a módszertan legfontosabb feladata. Hi-

szen nem számíthatunk a gyerekek spontán figyelmére, mert már nagyok, mert annyi minden aktuális élmény, emlék, vágy eltereli a figyelmüket, miért éppen az írással vagy az összeadással foglalkozzanak? Mert többet kéne tanulniuk, mint ami ragad rájuk.

Az állatkertben a kislefánttal bemutató foglalkozásokat tartanak, mert ha ezt megszokja, vagyis hogy figyeljen és hallgasson a gondozójára, akkor majd felnőtt óriásként nem kell elkábítani ahhoz, hogy a fogait ellenőrizni tudják, hanem simán kinyitja a száját.

Hogyan lehet elérni, hogy a gyerekek a tanteremben eltöltendő, munkával eltöltendő időben úgy tudjanak fegyelmezettek lenni, hogy ez már ne jelentsen terhet nekik, ne érezzék felesleges korlátozásnak, egyszerűen legyen természetes számukra?

Nyugaton a csoportmunkát részben erre találták ki. Igaz, hogy nem tanulják meg pl. a lombkoronaszint fogalmát, meg hasonlókat, de egymással beszélgetve, kellemesen telik az idejük. Lehet, hogy a csoportmunka nagyon intenzív, de hogy nem lehet pontosan szabá-

lyozni, hogy nem pontosan arra fog haladni, amerre közvetlen munkával a tanító vezetné a tanulást, az is biztos.

A normális csoportmunkában a normális gyerekek mást-mást csinálnak, tehát a munka automatikusan alkalmazkodik a különböző gyerekekhez. A tanító dolga „csak” annyi, hogy olyan lehetőségek közötti választást kínáljon föl, amire az adott gyerekeknek szüksége van.

És amit a nyugati didaktika sem mond ki direktben. Tehetségen nem csak az intellektuális képességeket értik, hanem azt is, hogy ha választási lehetősége van a gyerekeknek, akkor képes a nehezebbet, unalmasabbat választani. Tehát ez a gyerek, és nem a pedagógus felelőssége. Nálunk, ha egy jó képességű gyerek kivonja magát a munkából, az a tanár hibája. Ez túl nagy nyomás a magyar pedagógusokon. Így hogy kínálhatnának fel a tanítók választási lehetőséget, ha ők a felelősek azért, hogy mit „választanak önkéntesen” a gyerekek?

Tehát szerintem a több pozitív tanítói válaszhoz az kellene, hogy sok technikát megismerjenek a leendő ta-

nítók, amivel hatékonyan és ártalmatlanul, tudatosan irányíthatnák az osztálynyi gyereket. És a gyerekek választását nem kérnék számon a pedagóguson. Mindkettőt elég reménytelennek tartom.

S bár a Tanító decemberi száma előbb megjelent, mint az új PISA-eredmények, mégis annyira ide tartozik, mintha előre megtervezett forgatókönyvről volna szó...

Láttam külföldi iskolákban, hogy a gyerekek, a picik is, napi sok órában olvasnak és írnak.

A legjobb magyar iskolákban az értelmes írást-olvasást mellékesen megtanulják a diákok. A többi iskolában tanítani kellene és gyakorolni.

Ne a tanár magyarázza el, gyorsan, jól, hatékonyan az új anyagot, hanem a gyerekek bogarásszák ki lassan, tele félreértéssel a könyvből, munkafüzetből, a képernyőről. Így biztosan jobban megtanulnak a gyengébbek is olvasni. A jobbak meg külön feladatokkal fejlődhetnének, és akkor ők sem unatkoznának. Teljesen ellentétes mindez a magyar pedagógiai elvekkel. Akarjuk vagy nem? Azt hiszem, régóta ez az alapkérdés...



Korányi István

Nem csak magunk közt

*Mosányi Emőkével,
a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat
főigazgató asszonyával beszélgettem*

– Tisztelt igazgató asszony! Arra kérem, mutassa be az intézményüket a Tanító olvasóinak!

– A pedagógiai szakszolgálati intézmények – így a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat is – 2013-ban jöttek létre jogszabályi változások nyomán. Minden megyében, valamint a fővárosban is egy-egy új intézményi struktúra kezdte meg működését. Esetünkben a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatba beolvadtak a nevelési tanácsadók, a szakértői bizottságok, valamint a Pályaválasztási Intézet és a Beszédjavító is. Az ellátott feladatok lényegesen megváltoztak, bővültek 2013-ban. Általánosan fogalmazva: feladatunk a gyermekek, tanulók, szülők, pedagógusok, intézmények munkájának segítése.

A működtetést (épület, infrastruktúra) az önkormányzatok biztosították, nálunk ez a Fővárosi Önkormányzaton kívül 23 kerületi önkormányzatot jelent. Költségvetésünket a fenntartó Klebelsberg Központ (is-

mert nevén: KLIK) határozza meg, ugyanúgy, mint az iskoláknak, javaslattevési lehetőségünk van.

Szakmai munkánkat a fenntartón kívül a Kormányhivatal és az Oktatási Hivatal felügyeli.

– Milyen az intézmény szervezeti felépítése?

– A főváros egész területén jelen vagyunk a székhelyen kívül harminckét tagintézményünkkel, egyes kerületekben több feladatellátási hellyel.

A székhelyen a szakmai munka irányítása és koordinálása mellett szakértői tevékenység és területi ellátás is történik. Négy országos hatáskörű intézményünkben speciális szakértői tevékenységet végeznek: érzékszervi (látás, hallás), mozgás-, beszédproblémákra kiterjedően. További három szakértői bizottságunk, valamint a Pályaválasztási Tanácsadó és a Beszédjavító fővárosi és regionális illetékességűek. Minden kerületben működik tagintézményünk, ahol az adott kerületet látják el rend-

kívül szerteágazó feladatkörrel. (Vidéken járásokra, illetve tankerületekre oszlik az ellátási terület. A szerző.)

– Milyen szakmai területekre oszlik a tevékenységük?

– Tíz szakfeladatunk van. A kerületi tagintézmények látnak el a tízből kilencet, a fővárosiak egyet-egyet, illetve kettőt.

– Melyek ezek?

– A korai fejlesztés azokat az öt év alatti gyermekeket érinti, akiknek fejlődése valamiben elmaradt. Ők a szülők jelzésére vagy a védőnőkn, háziorvosokon, neurológusokon keresztül kerülnek be az ellátásba, de emellett járunk a bölcsődékbe szűrővizsgálatot végezni évi egy alkalommal. A prevenció egyre erősebben megjelenik az egészségügyi, szociális téren, és így nálunk is.

– Melyek a további szakterületek?

– A fejlesztő nevelés. Öt és hat év közötti súlyos problémákkal küzdő gyerekeket érint, akiknek ellátását a „normál” óvoda nem tudja biztosítani. Ők hatéves kor után gyógypedagógiai intézményekben kapják meg a nekik megfelelő fejlesztő nevelést, oktatást, attól kezdve már nem a mi ellátásunkban vannak.

Másik tevékenységi kör a pályaválasztási tanácsadás, melyet az egész fővárosra kiterjedő hatáskörű tagintézményünk végez. A szülő, illetve a fiataikorú kérheti az egyéni segítségnyújtást. Az intézmény munkatársai az iskolákban tájékoztató előadásokat is tartanak.

– Milyen gyakran járnak ki az iskolákba?

– Évente egy alkalommal kimennek a kollégák. Összesen tíz kolléga (pedagógusok, akiknek erre van képzettségük és pszichológusok) látja el a feladatot. Túl sokszor nem tudnak kimenni. Az iskolapszichológusokkal tartják a kapcsolatot és tartanak nekik előadást, tájékoztatást. Ez a tevékenységünk a 13–14 éves korosztályt érinti.

Egy másik feladatunk a konduktív pedagógiai ellátás, mely azokat a 0–23 éves korúakat érinti, akiknek valamilyen mozgásszervi problémája van. Ők mindenképpen sajátos nevelési igényűek, melyet az FPSZ Mozgásvizsgáló Országos Szakértői Bizottsága állapít meg, adja a felhatalmazást az ellátásra.

– Melyek azok a tevékenységeik, melyekkel a tanítók leggyakrabban találkozhatnak?

– Az egyik a szakértői bizottsági tevékenységünk. Három külön területe van: a kerületi, a megyei és az országos. A kerületi az az intézmény, ahova fordulhat a szülő és a közoktatási intézmény, az óvoda, iskola. Itt komplex (pszichológiai és gyógypedagógiai) vizsgálatot végeznek. A vizsgálat eredményeként három lehetőség van: vagy megállapítják, hogy a gyermeknél nincs probléma, vagy ha enyhébb probléma van, „besorolhatják” „BTM”-es (beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarok) kategóriába, és javaslatot tesznek a probléma kezelésére, például az iskolai ellátásban a fejlesztő foglalkoztatásra vagy a nevelési tanácsadásra. Abban az esetben, ha felmerül az SNI (sajátos nevelési igény) gyanúja, a kerületi bizottság továbbküldi a gyereket a négy fővárosi vagy az országos szakértői bizottsághoz. A megyei és országos bizottság is megállapíthatja a BTM-et, mondhatja, hogy nem áll fenn SNI probléma, sőt azt is, hogy semmilyen problémája nincs a gyereknek.

– Mi a különbség a megyei és az országos bizottság között?

– Az országos bizottsághoz kerülnek a speciális esetek: a látás-, hallás-, mozgás- vagy beszédproblémával küzdő gyerekek.

– Mekkora azok aránya, ahol nem állapítanak meg SNI-t vagy más problémát?

– 1%. Azért vannak ilyen adataink, mert az országos bizottsághoz közvetlenül fordulnak, illetve fordulhatnak a szülők. Nem kell előbb bejelentkezniük a kerületbe, ott rögtön mehet az országos bizottsághoz. Ez az alacsony százalékarány annak is köszönhető, hogy 2013 szeptembere óta működik ez a kétféle vizsgálati rendszer, illetve az egész szakszolgálati rendszer, és mára már jól összecsiszolódt.

– Mi a további tevékenységi kör?

– A tanítók számára jól ismert a nevelési tanácsadás. Ennek keretében gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai foglalkozás, pszichológiai tanácsadás, terápia folyik, mely a kerületi tagintézményekben történik. 16 éves kor alatt a szülők keresik fel a gyermekükkel a szolgáltatást. 16 év felett a fiataikorú saját jogán is önállóan igénybe veheti, erre is van már példa. Alapvetően a szülők hozzák a gyereket. Ezenkívül, ahol van kapacitás, szűrést végeznek az óvodákban, melyre alapozva a szakember tesz javaslatot a szülőnek a szolgáltatás igénybevételére.

További tevékenységünk a logopédiai ellátás. Ötéves korban végzünk kötelező szűrést. Nem várjuk meg a kötelező szűrés idejét, már korábban elkezdjük, akár kétéves kortól a fejlesztést. Tíz kerületben indítottunk egy új projektet. Ebben a tíz kerületben már hároméves korban végezzük a szűrést, egyelőre kísérleti jelleggel. Ez most kezdődött, ez volt az első alkalom. A lehetőséget az adta, hogy kötelező lett hároméves kortól az óvodáztatás. Azért ebben a tíz kerületben indítottuk a programot, mert itt rendelkezünk elég szakemberrel. A program kiterjesztését a főváros egész területére akkor tudjuk megvalósítani, ha a többi kerületben is megfelelő létszámú szakember lesz. A szűrés után a fejlesztést is el kell végezni, ami minimum heti két alkalmat jelent. Így látható, hogy ez komoly humánerőforrás igényt jelent.

A logopédiai ellátást is felkeresheti önállóan a szülő és a fiataikorú. A szűréseken a szakember javaslata alapján jöhet még a szülő a gyerekekkel, illetve az iskola is tehet javaslatot, vagy kérheti az ellátást a gyerek részére. Ha az óvodapedagógus vagy a tanító úgy látja, hogy szükséges a gyerekeknek a logopédiai ellátás, akkor küldheti hozzánk, természetesen a szülő beleegyezésével.

– Még három szakfeladat maradt a tízből. Melyek ezek?

– A gyógytestnevelésről elmondanám, hogy a háziorvos vagy szakorvos javaslatára kerül egy gyerek az ellátásba. Két fajtája van: akik járhatnak testnevelés órára és amellyel gyógytestnevelésre, és akik csak gyógytestnevelésre járnak. Olyan gyerekeket érint, akiknek tartásproblémája van, lúdtalpas vagy asztmás, vagy szívbeteg gyerekekről van szó.

Még egy tevékenységi kört, az iskola- és óvodapszichológusok munkáját koordináljuk. A fővárosban kerülteni szinten végezzük ezt a feladatot.

– A koordinátori munka mit takar?

– Az óvoda- és iskolapszichológusokkal tartjuk a kapcsolatot, megbeszéléseket, tájékoztatásokat tartunk.

– Milyen gyakorisággal?

– Hetente. Az utolsó, amiről még nem beszéltem, a tehetséggondozás. Végzünk tehetségazonosítást a mi kom-

petenciakörünkön belül. Zenei vagy sporttehetséget nem tudunk vizsgálni, de általánosintelligencia-, kreativitásvizsgálatot tudunk végezni. A tehetségazonosítás mellett koordinátori munkánk is van, ami azt jelenti, hogy a gyerekek egyénre szabottan keressük meg és javasoljuk azt a helyet, képzőintézményt, ahol a tehetségének megfelelő legjobb gondozást megkaphatja.

– Arra vonatkozóan van valamilyen adat, hogyan oszlanak meg az esetek a különböző tevékenységi körök között?

– Természetesen igen. Az esetek 30%-a nevelési tanácsadás, 30% logopédiai ellátás és 30% szakértői tevékenység. A fennmaradó 10% oszlik meg a többi tevékenység között. A gyógytestnevelés 5-6% és a többinél 1-2%-ról beszélünk.

– Említette a humán erőforrás-kapacitást a szűrésnél és a szakos gyógypedagógiai ellátást. Elegendő a szakemberek száma a feladatellátáshoz?

– Jelenleg az összes intézményünkben 1300 ember dolgozik. Szakemberből mindig hiány van, jellemzően a logopédusokból és a gyógytestnevelőkből.

– A szakemberhiány mit jelent? Hosszabb a várólista, vagy ritkábban találkozik a szakember a gyerekekkel?

– A gyógytestnevelésnél úgy hidaljuk át a szakemberhiányt, hogy több gyerekkel kell egyszerre foglalkozni, nagyobb létszámú csoportok vannak, így itt tulajdonképpen nincs várólista. A logopédiai ellátásban súlyosság szerint alakul a várólista. Ha enyhe beszédproblémája van, akkor két-három hónap a várakozási idő, ha súlyos esetről van szó, akkor igyekszünk mindenképpen csoportba vinni a gyerekeket. Enyhe beszédproblémának tekintjük azokat az eseteket, ahol a beszédhiba a tanulási folyamatot nem zavarja. A jogszabály heti két fejlesztési alkalmat ír elő. Minden gyermekre egyéni fejlesztési tervet dolgozunk ki. Egyeseknél a beszédjavítás mellett mozgásterápia is szükséges. Ez elég összetett probléma, nem lehet egy kaptafára húzni, egyedileg dönthető el, hogy kinél kevesebb foglalkozással, kinél többel kezelhető a probléma. Ha csak egy fejlődési elmaradásról beszélünk, egy idegrendszeri éretlenség van a háttérben, akkor lehet, hogy egy fél éves terápiával korrigálható a lemaradás. Súlyosabb esetben akár több év is szükséges lehet. Ha már a számoknál tartunk, 84 000 gyermeket láttunk el a tavalyi évben.

– A tevékenységi körök után most egy másik, de szorosan ide kapcsolódó témáról szeretném kérdezni. A tanítókkal, iskolákkal mennyire közvetlen kapcsolat? Nyilván a tagintézményeken keresztül.

– Alapvető feladatunk nemcsak a szülő és a gyermek, hanem az oktatási intézmények támogatása is. A kollégáink rendszeresen megjelennek az iskolákban, ez heti rendszerességet, közvetlen kapcsolatot jelent. A logopédiai ellátásban ez egyértelmű, a nevelési tanácsadás keretében is sok esetben fejlesztést végzünk az iskolákban. A szakértői véleményre is az iskolák küldik a gyereket – itt is szülői beleegyezéssel, illetve a szülővel való együttműködéssel – egész kis kortól. Ez fontos, mert később, ha tizenhat éves korban küldik, egyre kevesebb esély van a korrekcióra. Nagyon szoros a kapcsolat, a kollégáink ott vannak az iskolában, helyben, tehát nem az van, hogy behívják a gyereket, hanem kimennek az iskolába. Persze ez kapacitásfüggő, nem minden esetben és nem minden hová tudnak kimenni. A fejlesztés is helyenként

problémás, nem minden oktatási intézményben van külön fejlesztőszoba, egy helyiségben van az iskolapszichológus, az iskolaorvos, a védőnő. Az SNI-s gyerekek esetében is előfordul, hogy egy szobán osztozkodik a logopédus, a fejlesztőpedagógus, a gyógypedagógus, így ez nagyon nehéz.

– A tanítók és az önök szakemberei között milyen visszacsatolások vannak?

– A visszacsatolás elengedhetetlen. Amennyiben egy tanító úgy érzi, hogy az a foglalkozás, amit a gyerek kap, kevés, nyugodtan forduljon a szakemberhez, és beszéljék meg. Mi csak együttműködve tudunk dolgozni. Az a cél, hogy a gyereket minél eredményesebben fejlesszük. Ehhez az is kell, hogy a gyereket ne rántsuk ki az iskolai közezből, hanem a tanítóval együttműködve végezzük a munkánkat. Mondok egy egyszerű példát: kialakítunk egy gyereknek egy beszédhangot, de ha az csak a foglalkozásokon jelenik meg, nem várható jó eredmény. Tudnunk kell, hogy mi történik az iskolában és otthon is. A tanítóval, szülővel együtt lehet eredményes a fejlesztés, kell a visszacsatolás.

– A Tanítónline internetes felületen rendre szavazásra bocsátanak különböző kérdéseket. Az oldal látogatói, illetve a válaszadók 67%-a érzékeli úgy, hogy az új szabályozás óta több az iskolaéretlen gyerek. Ön hogy látja ezt a problémát?

– Hároméves kortól kötelező az óvoda. Ha az óvoda helyhiánnyal küzd, akkor sokkal könnyebben engedik ki hatéves korban a gyereket, mint korábban. A hároméveseket fel kell vennie, nem mondhatja azt, hogy nem. Amennyiben a szülő vagy az óvoda nem kéri, mi nem végzünk vizsgálatot. Természetesen kérhetik a vizsgálatot, ez korábban, és most is így van, ez nem változott.

– Mi lehet a megoldás az óvodai férőhelyhiányból következő iskolaéretlenek számának növekedésére – amíg elegendő férőhely lesz?

– Az utóbbi időben gyakorivá vált, hogy hétéves korban kerültek iskolába a gyerekek. A hét- és a hatévesek között nagyon sok a különbség. Azt gondolom, hogy a tanítóknak kell rugalmasabbnak lenni. Meg kell találni azokat a módszereket, melyekkel kezelni tudják ezt a problémát. Más haladási tempót kell alkalmazni, nyilván ezeknek a gyerekeknek hosszabb időre van szükségük, hamarabb elfáradnak. Látjuk, hogy leterheltek a gyerekek, meg lehet szakítani a tanórát egy-egy pihentető, játékos tevékenységgel. Természetesen az óvodai férőhelyeket is bővíteni kell.

Így is előfordulhat egy hónap vagy egy hét után, hogy azt látja a tanító, nem iskolaérett a gyermek. Akkor forduljon hozzánk, mi megvizsgáljuk a gyereket. Ha úgy látjuk, akkor a szülővel megbeszéljük – a szülő beleegyezése kell –, hogy jobb lenne a gyereknek, ha visszakérülne az óvodába, és soron kívül javasoljuk a gyermek óvodai elhelyezését. Ez egy sérülésszerű történet, mert ha a gyerek már bekerült az iskolába, és onnan vissza kell mennie az óvodába, az egy nagy kudarcélmény. Komoly indoknak kell lenni, ha visszaküldjük az óvodába.

Ezekkel a gyerekekkel mi nem találkoztunk korábban, miután sem az óvoda, sem a szülő nem jelzett nekünk.

Ezzel együtt mi nem érzékeljük, hogy növekedett volna az iskolaéretlen eseteink száma.

– A tanítókkal való együttműködést miben, hol lehetne javítani?

– Mindig lehet valamit javítani. Több időnk legyen egymással kommunikálni. Az elvárásokat kell tisztázni jobban. Mi az elvárás az óvoda, az iskola részéről, mik az elvárások. Miben várnak segítséget, illetve mi miben tudunk segíteni, és ezt a kettőt kellene minél jobban összehangolni. Mindenki siet, a pedagógus, a szülő, de nagyon fontos, hogy szakítsunk időt, és a gyerekekről beszéljünk. Az ideális az, ha ott van az összes szereplő: a pedagógus, a fejlesztő, a szülő. Ez nagyon nehezen megvalósítható, nagyon leterhelt a pedagógus. A szülő is leterhelt, ő is csak este hét órákor ér rá, ha ráér. De ez az ideális állapot lenne a cél.

Az igazi az lenne, ha integrálni tudnánk ezeket a gyerekeket, de sajnos a pedagógusnak nincs kellő képzettsége arra, hogy ezekkel a gyerekekkel foglalkozzon, egy harmincórás tanfolyam erre nem elég. Például ahhoz nem kap segítséget, hogy egy részképességcsökkentett gyerek részére hogyan állítsa össze a dolgozat feladatait, azt magának kell kitalálnia. Ez is csak növeli a leterheltségüket.

– Ezt a problémát hogyan lehetne megoldani?

– Az alapképzésbe be kellene építeni ezeket az ismereteket. Az együttműködés egyik fontos területe a felmentések értelmezése. A szakértők több oldalon keresztül leírják a felmentésekkel kapcsolatos dolgokat, de itt sok a félreértés. Én arra biztatom a kollégáimat, hogy személyesen tisztázzák és beszéljék meg ezeket a dolgokat, de ez nyilván csak korlátozott esetben lehetséges. A kollégák inkább az iskolaigazgatókkal vannak kapcsolatban, ritkábban találkoznak közvetlenül a pedagógussal, tanítóval.

– Van-e külön üzenete a tanítóknak?

– A személyes kapcsolat fontosságát mondom. Ha problémájuk van, keressék meg a kerületi tagintézményeink szakembereit. Hozzánk is, a fővárosi székhelyintézményhez is fordulhatnak. A honlapunkon, a www.fpsz.hu-n minden fontosabb információt és elérhetőséget megtalálnak.

– Köszönöm a beszélgetést.



Hortiné Márkus Zsuzsanna

Tanuljunk együtt!



A Tanító decemberi számában írtam arról, hogyan alkalmazom a dr. Oroszlány Péter által kidolgozott tanulásmódszertani ismereteket. Nemcsak a tanórákba építem be a tanulást segítő, könnyebbé és eredményesebbé tevő módszereket, feladatokat, hanem évek óta vezetem a Szülők Iskoláját is. Célom, hogy segítséget nyújtsak azoknak a szülőknek, akik időt szánnak naponta gyermekük tanulási tevékenységének segítésére. Kidolgoztam egy tematikát arra, hogy hetente, kéthetente milyen tanulási módszerekkel gyakorlatokkal, tanácsokkal segíthetjük mi, pedagógusok a szülőket. Erre adtam ötleteket az említett számban.

Mostani írásomban egy másik újítással szeretném megismertetni az érdeklődő kollégákat.

Szintén heti rendszerességgel 1-1 órát együtt töltünk a szülőkkel és gyermekükkel. Ezeken a foglalkozásokon együtt dolgozik a szülő gyermekével. A részvétel feltétele, hogy az a szülő, esetleg nagyszülő jöjjön el a gyerekkel, aki leginkább segíti őt a napi tanulási feladataiban. Fontosnak tartom, hogy a szülő láthassa gyermekét az órai tevékenységek közben. Láthatja, hogy milyen aktív, mennyire bátor vagy esetleg visszahúzó, sőt, olykor azazal is szembesül, hogy amit otthon kettesben megtanultak, arra mennyire tud visszaemlékezni gyermeke vagy esetleg leblokkol, megijed. Gyakori probléma az iskolai fogadóórákon, hogy a szülő nem érti a gyenge jegyeket, hiszen otthon minden jól ment. Ezért ha lehetősége van heti rendszerességgel látni, jobban megérti az esetleges kudarckokat, lemaradásokat. Hogy ezen javítsunk, együtt

kezdjük a hibák okainak feltárását. Tapasztalatom szerint nagyon jó hangulatú, vidám légkörben folyik a munka.

Kiemelt helyet kapnak a figyelemfejlesztő játékok, melyet természetesen együtt játszanak szülők, gyerekek és a pedagógus. A feszültség oldására szoktuk először játszani a következő játékokat:

- Dupla, dupla ez, ez...
- Körtaps
- A fejem, a vállam...
- Koncentrációs gyakorlat mondókázás közben
- Mosolydobás
- Négyen állva...

Ezek a játékok különböző nehézségi fokon, nagyon erősen fejlesztik a figyelmet. Készülő gyűjteményemből hamarosan ezeket és sok más hasonló játékot is ki lehet próbálni. Addig is ízelítőül néhány játékleírás.

Mosolydobás

A gyerekek körben ülnek. Egy szivacs labdát vagy babzsákot dobznak egymásnak. Akinek a labdát dobták, az hangosan nevet vagy grimaszolva mosolyog, amíg az nála van. Valakinek odadobja a labdát, de ettől kezdve elkomolyodik, már nem nevet. Szigorú szabály, hogy csak az nevet, akinél a labda van! Aki elfelejt nevetni, vagy labda nélkül neveti el magát, az kiesik vagy zálogot ad.

Nagyon nehéz labda nélkülüként komolynak maradni! Remek ráhangoló játék, de fejleszti az önfegyelmet is. Próbáljátok ki! Én elsőként esek ki minden alkalommal!

Négyen állva

Körben ülünk úgy, hogy mindenki lásson mindenkit, ne legyen köztünk asztal vagy egyéb berendezési tárgy.

	A	B	C	D
1.	Petőfi Sándor	Beney Zsuzsa	Nagy László	Hogyan vártalak?
2.	Szinetár György	József Attila	Csatadal	Mama
3.	Dióverés	Kisfaludy Károly	Szülőföldem szép határa	Szeptemberi csengetés

Szükséges hozzá egy 3×4 vagy 4×4 részből álló táblázat! Ezekbe írjuk be két külön színnel az összetartozó információkat. A gyerekeknek az a feladata, hogy keressék meg a párokat és írják le a sor és oszlop megjelölésével ezeket. Pl. A1/C2

Több nehézségi foka lehet:

- minden beírt adatnak van párja;
- lehet közé „eldugni” pár nélkül is, de akkor tájékoztatni kell a gyereket, hogy nem fog mindhez hozzátartozó adatot találni;
- lehet egy téglalapba két információt is írni;
- a lehetőség itt is számtalan, tegye bele ki-ki a saját ötletét!

Amikor megtörtént a ráhangolódás és feszültségoldás, különböző együttes feladat következik:

- memóriafejlesztésre dobókockával dobott számokkal kapnak különböző megőrzési feladatot,
- megadott témáról kell a szülőnek beszélnie néhány percig, majd a gyerek a hallottakat 1 vagy 2 percig beszélve a lehető legpontosabban visszamondja,
- lehet 5-5 szót vagy számot elmondani úgy, hogy addig a gyerek csak figyel, majd amikor elhangzott az utolsó is, le kell írnia, lehetőleg az elhangzás sorrendjében.

(A szülők ebben is szívesen és önként vesznek részt, majd rácsodálkoznak, hogy nem is könnyű megjegyezni és leírni a szavakat vagy számokat.)

Ezek után a játékos feladatok után következik a komolyabb tanulási tevékenység, természetesen ez is vidám, jó hangulatban, hiszen az a cél, hogy megtapasztalják: a tanulás mint munka, lehet kellemes is.

Minden foglalkozás végén meg szoktam kérdezni, hogy ki hogy érezte magát, és miről szeretne legközelebb hallani, mihez szeretne segítséget kapni. Itt természetesen elsősorban a szülők szokták megfogalmazni a kérésü-

Bárki felállhat, amikor akar, de nem maradhat állva 5 mp-nél tovább. A játék célja, hogy egyszerre mindig pontosan négyen álljanak. Nagyon kell figyelni egymásra, az időre. Nehéz, de remek figyelemfejlesztő játék. Csak többszöri próbálkozás után kezdünk belejönni, de akkor nagy koncentrációval, jól működik. Nagyon jó alkalom az egymásra figyelést gyakorolni.

Kincstár játék

Ez a játék alkalmas minden párba állítható ismeret gyakorlására. Pl. idegen szó magyar megfelelője, vers és költője, évszám-esemény, megye-megyeszékhely, ország-főváros stb., a lehetőség végtelen. Érdekes a gyereket is megtanítani a készítésére, mert saját maguk is tudnak ennek segítségével gyakorolni, de egymás kikérdezésére is alkalmas.

ket. A foglalkozás következő részében ezeket a kéréseket próbálom meg teljesíteni. Így készítünk együtt dominót, lapozót, kincstárjátékot, gondolatérképét, kulcsszótáblát, „kutanyelvet” stb. Igyekszem segítséget nyújtani az olvasás gyakorlásához, a szövegértéshez, helyesírás-hoz, verstanuláshoz, idegen szavak tanuláshoz stb.

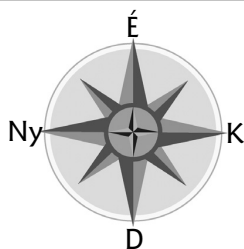
Örömmel látom az igyekezetet, ahogyan szülő és gyermeke a lehető legjobban akarja elvégezni a feladatot. Nagyon jó látni a jó hangulatú, olykor összebújó, sok-sok puszival jutalmazott feladatvégzést.

Amikor az óra végi – elmaradhatatlan – vélemények, kérdések, kérések megfogalmazására kerül sor, el sem hiszik, hogy már a végéhez közeledik a foglalkozás. Néhány szülői megfogalmazás szerint a tanuláshoz szerzett tapasztalat mellett azért szeretik ezeket az alkalmakat, mert végre önfeledten, csak a gyerekükkel foglalkozhatnak egy-egy óráig. Különösen fontos ez azoknak a szülőknek, akiknek több gyerekük is van, és nehezen tudnak mindegyikükkel elegendő időt tölteni. Többek között ezért is járnak szívesen. Amikor pedig megjegyzem, hogy meglátszik a gyerekeken, hogy otthon is a kipróbáltak szerint tanulnak, különösen szívesen töltik az iskolában azt az egy órát. Ezeknek a gyerekeknek a teljesítménye fokozatosan javul, egyre jobb jegyeket kapnak. A szülők örömmel jönnek, elfeledve a napi gondokat, ők is kikapcsolnak, feltöltődnek.

Az óra leteltével elengedhetetlen a levélküldős játék. Meglepetésemre ezt maguk a szülők kérték, amikor idő hiányában kimaradt. Ebből is látszik, hogy a szülőkből még nem vészett ki a játékos kedv, az efféle időtöltésre való igény.

Napjainkban, amikor a felgyorsult világgal próbálunk lépést tartani, elengedhetetlenül feladataink része kell hogy legyen a szülők ezirányú segítése, támogatása is. Higgyétek el, megéri!

Jó próbálkozást, jó munkát kívánok hozzá!



IRÁNYTŰ



Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária*

Az értékelés színe és visszája (1.)

Az értékelés a tanítás-tanulás folyamatában

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

Az ember életének, a szocializációnak, individualizáció- nak természetes vonulata a tanulás. Velünk született adottság a tanulékonyosság. Nem tanulni nem lehet. E természetesen tanulás velejárója az értékelés/önértékelés.

A természetes tanulási folyamatban, az intézményes tanulás előtti korszakban a tanulás leggyakrabban a gyermek fejlődéséből, megismerési vágyából, kíváncsiságából származik, a belső motivációval hajtott játék „mellékterméke”. Ebben az életszakaszban valaminek a tudása (el- érése, kipróbálása, megváltoztatása stb.) a gyermek saját célja – ezért történik minden (többségében szívesen vál- lalt) erőfeszítés legtöbbször játék formájában, ezért olyan eredményes a tanulás. Az értékelés/önértékelés ennek a folyamatnak (eléri vagy nem, ki tudja próbálni vagy nem, megváltoztatja vagy csak részben, nem úgy, ahogy szeret- né stb.) természetes, érzelmekkel kísért része (örül, sír, to- porzékol, büszkén mutogatja stb.). Az értékelés alapjául szolgáló viszonyítási pontokat a játék folyamatában a gyermek maga határozza meg. A gyermek életében ebben az időszakban is jelen vannak a külső viszonyítási pontok, a felnőttek által képviselt, főként viselkedési normák (szabad – nem szabad, helyes – nem helyes).

Az intézményes, iskolai tanulásban való részvétel alapvető változást jelent. A tanulás melléktermékből fő

céllá, öncéllá válik, az értékelés szerepe, módja megvál- tozik, a külső értékelés olykor önálló (akár még a tanu- lásnál is jelentősebbnek tűnő) életet kezd élni. Hang- súlyváltás történik, amelynek során a gyermekből tanu- ló lesz. Tekintettel azonban arra, hogy a kezdeti iskolai időszakban sok esetben a kevésbé értett külső elvárások válnak dominánssá, a tanulóvá válás kezdetén van egy olyan periódus, amikor a tanító (és a szülő) számára fon- tosbab az értékelés, mint a gyermek számára. Ezért en- nek az időszaknak fontos jellemzője a gyermek elbizony- talanodása.

Hiszen az iskolában a gyermek nem feltétlenül azt ta- nulja, amire kíváncsi, nem ott, nem annyi ideig, megvál- tozott feltételek között kellene váltania, megnöve- kedett, jórészt ismeretlen társas mezőben, amelyben ki- emelkedő szerepet játszanak a tanítók. A teljesen belső motiváció vezérelte tevékenység mellett megjelennek a külső motiváció által irányított megnyilvánulások. Hogy ez nem mindig sikerül, jelzik az oktatásban nagy számban megjelenő melléktevékenységek, amelyek nem odavaló- ságáról a gyerekeknek legtöbbször fogalmuk sincs. A csa- lódott, az iskolában eltöltött idejüket sajnáló kicsik mon- dásait hosszan tudnánk sorolni. De ezt jelezhetik pszí- choszomatikus problémák (fejfájás, hasfájás) is.

A természetes tanulási folyamat intézményen kívül (élethosszig) azért megmarad, csak időtartama zsugoro- dik iskolás korban. **A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy minél inkább tekintettel tud lenni az iskola a természe- tes tanulási folyamat sajátosságainak beemelésére, mi-**

* Hunyady Györgyné CSc. professor emerita, ELTE PPK Nevelés- tudományi Intézet; M. Nádasi Mária CSc. professor emerita, EL- TE PPK Neveléstudományi Intézet.

nél többször történik meg a természetes és az intézményes tanulási folyamat összekapcsolódása, annál jobban érzik magukat a gyermekek, a pedagógusok az iskolában. A nemzetközi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy az intézményes oktatásban a projektszellemiség, a projektorientált megoldások alkalmasak lennének a természetes és az intézményes tanulás összekapcsolására.

Az intézményes tanulásban az értékelés funkciói, viszonyítási pontjai, fajtái, forrásai, módjai is megváltoznak, megszaporodnak, legyezőszerűen szétnyílnak.

Az iskolai teljesítményértékelés legfontosabb funkciója az oktatás kezdő szakaszában (is) az, hogy visszajelzés a tanító, a tanuló, a szülő számára. A pedagógus saját munkájának eredményét olvassa le belőle, s kimondatlanul is feltételezi, hogy a diákok (és a szülőket) az általa adott értékelés egyre nagyobb erőfeszítésre ösztönzi. Ez azonban csak akkor reális elképzelés, ha a gyermekek, a szülők értik a viszonyítási alapot (nem csak azt, hogy mit, hanem azt is, hogy miért kell így, vagy úgy teljesíteni, tenni), s ha a gyermeknek nemcsak a tanulás lehetőségét, hanem az egyéni támogatást is biztosítani lehetett korábban, s lehet majd később is a javítás folyamatában.

Ez a visszajelzés tehát, ami a tanítót illeti, szerencsés esetben alapját jelentheti egy továbbra is, vagy eszentül már adaptív pedagógiai gyakorlatnak. Ugyanakkor a napi munkájában stagnáló, frusztrált, esetleg már a kiegész felé haladó tanító esetében ez a visszajelzés növeli a szülőkre, a gyermekekre való hárítás lehetőségét („eddig is így csináltam, és eredményes volt”; „hiába csinálók bármit, ha nem akar tanulni”; „ebben a világban nincs már értelme tanítani”).

A visszajelzés befolyásolhatja a szülő-gyermek kapcsolatot is, különösen abban az esetben, ha a szülők túlértékelik az iskola jelzéseit, ha a szülő-gyermek viszony átváltozik a szülő-iskolás gyermek kapcsolattá. Ismerjük a gyermekkel játékidéje, pihenése terhére tanuló anyát, apát, a gyermeket iskolai teljesítményei miatt büntető szülőt. Ebben a vonatkozásban feltételezhetően a tanító és a szülő kompetenciahatárainak egészségtelen összemosisódásáról van szó.

A gyermek ebben a visszajelzési folyamatban a legvédtelenebb. A szakirodalom szerint az iskolai évek kezdeti szakaszában alakul ki a személyiség stabil, később nehezen befolyásolható jellemzőjeként a személyiség önértékelése, kudarckerülő vagy éppen sikerorientált lesz-e.

Az iskola visszajelzési módjai nagy hagyományokkal rendelkeznek. A kialakult megoldásokat a pedagógusok is, a diákok is, a szülők is elfogadják, iskolával kapcsolatos változtatási törekvéseik az értékelést alig érintik. A tanulók inkább az étkézést, a székek minőségét, a szülők szintén a tanulás körülményeit, esetleg tartalmát vitatják olyankor, ha megkérdezik őket. Lényegében elfogadnak egy hagyományos iskolaképet. De ez nem jelent minden esetben elégedettséget. Inkább azt jelenti, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémákat egyes pedagógusok szakmai inkompetenciájának vagy személyes fogyatékosságának tekintik.

Az értékelési rendszert vizsgálva érdemes elgondolkozni az iskola kezdő osztályaiban relevánsnak tekinthető viszonyítási pontokon, értékelési fajtákon, az értékelés forrásain és módjain.

A viszonyítási pontok lehetnek a gyakorlatban: a tanterv által rögzített követelmények; a tanuló sajátosságai, előző szintje; az osztálytársak; a felső tagozat elvárásai; a tanító saját elvárásai.

A viszonyítási pontok egy részét (ismereteket, készségeket, képességeket, attitűdöket) meghatározza a (helyi) tanterv. Visszatérő probléma ezzel kapcsolatban az, hogy az iskolai oktatási folyamat alapvetően bizalomra épül – a pedagógus tudja, mit kell megtanulni, csak menni kell utána óráról órára, mint egy sötét alagútban. Az, hogy ezeket a követelményeket lefordítsák a szülők és a tanuló nyelvére, nagyon ritkán történik meg. Így aztán, amikor megtörténik a viszonyítás, nem ritka az értetlen csodálkozás.

De az iskola kezdő szakaszában, éppen mert ez a fajta tanulás új helyzetet tesz szükségessé, nagy számban jelennek meg azok a magatartáshoz, személyes tulajdonságokhoz kapcsolódó, tananyagon túlmutató, de a jó teljesítményhez szükséges sajátosságok (viszonyítási pontok) is, amelyek a tanítók szakmai meggyőződéséből következően szükségesek. Ezek azok a viselkedésre vonatkozó elképzelések, amelyekről a gyerekeknek korábbi életükből tapasztalatuk nincs. A gyerekek számára értelmezhetetlen viselkedési követelmények okai lehetnek a szorongásnak, a szociális kapcsolatok megromlásának, egyesek kirekesztésének, az iskolai agresszió, a bullying megjelenésének. Mindezek pedig negatívan hathatnak a helyi tanterv által meghatározott követelmények aktuális teljesítésére.

Az osztálytársakhoz való viszonyítás egy olyan szemléletmód maradványa, amelyben nem tulajdonítottak valódi jelentőséget a gyerekek közötti különbségnek, még ha beszéltek is róla. A többszörös intelligencia léte valóság. A különböző intelligenciájú gyerekek szükségleteinek figyelembevétele – ha eredményes oktatásra törekszünk – alapfeltétel, a különböző intelligenciájú gyerekek teljesítményeinek összehasonlító megítélése méltánytalanság. A többszörös intelligencia figyelembevétele a tanítási gyakorlatban talán ma a legkevésbé ismert feltétele a differenciálásnak. S mindez – olykor a tanító számára nem is feltételezett módon – rongálja a társas tanulási helyzetet.

A felső tagozat, mint viszonyítási pont, sajátosan (fenyegetési pontként) jelenik meg az iskola kezdő szakaszában. Érdekes módon nem felkészülés zajlik egy olyan iskolai gyakorlatra, ahol majd sok érdekeset lehet tanulni, sokfélével lehet foglalkozni, hanem a felső tagozat az a hely, ahol „ez már nem lesz elég”; ahol „erre már majd nem tudnak tekintettel lenni”, ahol „én nem akarok szégyenkezni miattatok”.

A tanító saját elvárásai mint viszonyítási pontok a legerősebbek, szűrőként működnek. Ezek alapján dől el végső soron, hogy fontosságuk tekintetében hogyan rétegződnek a tantervi követelmények, hogy milyen tanuláshoz szükséges sajátosságok mennyire hangsúlyosak, hogy az egyes gyerekek sajátos intelligenciaprofilja mekkora elismerést kap, s milyennek tűnik a felső tagozat.

Az értékelés fajtáival a szakirodalom sokat foglalkozik, fontos a diagnosztikus értékelés, a formáló segítő értékelés és az összegező lezáró értékelés elméleti megkülönböztetése. A gyakorlatban ezek nem igazán fontos kérdések, inkább összemosisódó megoldások keverednek.

A diagnosztikus értékelés funkciója annak a helyzetnek a megismerése, amelyről az egyes tanulóknál tovább lehet lépni. **Gyakori félreértés, hogy a diagnosztikus értékelés megoldható a szeptemberi felméréssel, és hogy elég, ha a diagnosztikus értékelés csak a teljesítményre terjed ki.** De az eredményes tanuláshoz nemcsak az aktuális tudást, hanem a motiváltságot, a figyelmet, az emlékezet sajátosságait, a fáradékonyságot s a tanulás tárgyához szükséges egyéb sajátosságokat is szükséges figyelembe venni. (Pl. a mozgáskoordináció állapotát, a finommozgások fejlettségét.) A pedagógusok általában egyetértenek abban, hogy a diagnosztikus értékelés megvalósítása tekintetében az alsóbb osztályok tanítói előnyben vannak, hiszen sokkal több időt töltenek el növendékeikkel, mint a későbbi évfolyamokon.

De fontos tapasztalat az is, hogy ez a gyerekekre fókuszált figyelem az évek előrehaladtával gyengül. Az első osztályban még minden fontos: köszön-e, tud-e figyelni valamilyen kérésre, utasításra, balkezes-e, jobbkezes-e, tisztán ejti-e a hangokat stb. Később, ahogy a gyerekből tanuló válik, már sokszor jelenik meg a gyermekismeret csalfa érzése, szem elől tévesztve, hogy az érés, az oktatás nagyon radikális változásokat eredményez. Ez a korábban kialakult tanulókép **felülvizsgálatát, kiegészítését, átalakítását és egyben a bánásmód átalakítását igényelné.**

A formáló-segítő értékelés összefonódik az elsajátítás folyamatával. Az értékelés a tanulónak a továbblépésben segít, ebből következően főleg az egyénre tekintettel valósítható meg hatékonyan. A viszonyítás alapja a tanuló előző/aktuális teljesítménye, állapota. A tanítók az értékelésnek ezt a módját – kis túlzással – naphosszat művelik. De az értékelési fajták eltérő funkcióival nem nagyon foglalkoznak.

A szakirodalom jelenleg a diagnosztikus és a formáló-segítő értékelést együttesen, nagyon kifejező módon, fejlesztő értékelésnek nevezi.

Az összegező-lezáró értékelés a tanulási folyamatban elért szintet tükrözi. A viszonyítás alapját (előírás, elképzelés és törekvés szerint) a tantervi követelmények adják. Az oktatás kezdő szakaszában, amely a nagyon különböző, nem egyenletes fejlődési folyamatok időszaka, ez az értékelési fajta a tanító részéről **nagy érzékenységet igényel.** Nem véletlen az iskolaérettségi vizsgálat és az első osztályosok osztályzat nélküli oktatásának, év végi lezárásának az egész rendszertől eltérő szabályozása. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy nagyon sok országban van mód arra – vagy éppen előírt – az alsó osztályok (1–2, 1–4, 1–6) összegező-lezáró értékelés nélküli oktatására. **Türelemesen hisznek a stimulált fejlődésben, érésben, elfogadják az egyéni különbségeket az iskolakezdés kezdő éveiben.**

Az értékelés forrásairól szólva leggyakrabban a tanítóra kell gondolnunk, hiszen ő rendelkezik azzal a szakmai, tapasztalati többlettel, hivatásából következő tekintéllyel, hogy meg tudja ítélni egy teljesítmény, egy pedagógiaiailag értelmezhető mozzanat minőségét.

Értékelési források a társak, akár figyel erre a pedagógus, akár nem. Azt lehet tudni, hogy a gyermekek ebben az életkorban még jelentős részben átveszik, felerősítik a pedagógus tanulóira vonatkozó véleményét. Más-

részt azt is lehet tudni, hogy **a társak véleményét a pedagógus a maga súlyával formálni tudja, akár tud erről, akár nem.**

Amiről ritkábban szoktunk beszélni, hogy **már ebben a szakaszban érdemes gondot fordítani az önértékelés megtanulására.** Ebben segíthetik a tanulót (már első osztályos korától kezdve) a visszacsatolást segítő, tanító által készített, évről évre jól használható eszközök és a társak. Az utóbbiak egyben az önnevelés folyamatába való bevezetés fontos lehetőségei.

Ami az **értékelés módjait** illeti, nálunk a legfiatalabb, a XIX. század közepe óta élő, de leginkább fetisizált értékelési mód az osztályozás.

Mit is mutat az osztályzat? Mit is olvasnak ki a gyerekek, a szülők a kapott osztályzatokból? Ha csak egy ellenőrző könyvbe, üzenőfüzetbe beírt jegyre gondolunk: *érdemes volt tegnap tanulni; jobban kellett volna figyelni, mi a lecke; legközelebb eltűnt a gyermeket a számítógép használatától* stb. Ha egy bizonyítvány értelmezését nézzük: *jövőre már ötödikes lesz; nyáron készülhetünk a pótvizsgára; nekem se volt soha jobb jegyem ebből a tárgyból* stb. Az, hogy a gyerek mit tud most, mennyivel tud többet, mint tavaly; hogy mit tud a helyi tanterv előírásaihoz képest; hogy mit tud más iskolák azonos évfolyamú tanulóihoz képest – titok marad.

Nem véletlen, hogy az alsó tagozatban olyan gyakran kerül elő az osztályozás indokoltságának megkérdőjelezése. Néhány szempont: tízéves korig alakul ki az egyén önismerete, énképe – a tanító előítéletes, differenciálatlan, skatulyázó osztályzatai a tanuló egészséges önértékelésének gátjai lehetnek; az osztályzatok centrumba helyezése a belső motiváció külső motivációval való felcseréléséhez vezethet; az osztályzat úgyis csak a becsléshez elegendő.

Az első osztályban (ne szépítsük, az osztályzat helyett) dominánsan, aztán később is nem szűnően, megjelennek a szimbólumok a jó és a rossz jelzésére. A szimbólumok tökéletesen tükrözik a felnőtt gondolkodást, értelmezésük folyamata külön feladat elé állítja a gyermekeket. (Pl. az állatszerető kisfiúk nehezen értik meg, miért a nyomdázott róka a probléma jelzője – a tanítók és a szülők ijedtségére inkább őket gyűjtik, mint a királykisaszszonyokat.) Később az öt csillag egy piros pontot ér és így tovább, számtalan változatban. **Mindez azért probléma, mert a tanulást ösztönző belső motiváció külső motivációra cserélődik fel.** Előbb a piros pont, később az osztályzatgyűjtögetés váltja fel a tanulás örömet.

Az értékelés módjai közül nagy jelentőségű a szóbeli és az írásbeli szöveges értékelés.

Mennyiségileg a szóbeli szöveges értékelés alkalomhoz, szituációhoz kötött módjai dominálnak, az egyszavas értékeléstől a részletes elemzésig. Mellette szól, hogy alkalmas a differenciált értelmezésre, konkrét támogatásra. Azonban annyit már lehet tudni, előzetes tapasztalatokhoz, kutatásokhoz kapcsolódva, hogy erre érde-



** A www.tanitonline.hu Szerintünk című gyűjteményében ehhez kapcsolódó kérdés, mellyel kapcsolatban az Ön szavazatát is várjuk, így hangzik: Mi a legfőbb szerepe a pontozásnak (juttatásmatricáknak, pecséteknek) az 1-2. évfolyam tanítói munkájában? (A szerk.)

mes felkészülni. Jó, ha a tanító tudja, hogy a **szöveges értékelés akkor éri el a funkcióját, ha akinek szánja, az érti, elfogadja.** A szövegen átütő negatív indulata, attitűdje, előítélete rendkívül kártékony, s a gyermek számára valamiért kínos szituáció is megakadályozza az információ célba jutását.

A szöveges írásbeli értékelés nagy értéke, hogy a pedagógusnak lehetőséget ad az elemzésre, a javaslatok megfogalmazására, a diáknak, szülőnek a korlátlan idejű, gyakoriságú tanulmányozásra. Azonban érdemes tudni azt, hogy **csak akkor éri el az ilyen értékelés ezt a célt, ha az értékelés a konkrét teljesítményre vonatkozik;** pozitívumok és negatívumok egyaránt szerepelnek benne; a perspektíva következő fokát tartalmazza; a továbblépéshez javaslatokat fogalmaz meg; nyelviileg érthető és személyre szóló.

Az 1993-as közoktatási törvény 2003-as (nem egészen egyértelmű) módosítása megnövelte a szöveges írásos értékelés szerepét az alsó tagozaton. Osztályzás helyett szöveges értékelés! Tanulságos, fájdalmas volt a folyamatot megfigyelni. Már akkor is kiderült: a pedagógusok megkérdése, előkészítése nélkül teljes körű, szemléletváltást igénylő változtatást bevezetni nem érdemes. Megtapasztalhattuk, hogy **pedagógiai meggyőződés nélkül, felkészültség nélkül meg lehet találni – a meghaladni kívántnál talán még rosszabb – látszatmegoldásokat.** Itt a táblázatban, értelmezés nélküli, aláhúzatotós lehetőséget felkínáló megoldásokra lehet gondolni, amelyekre a maga változataival még az oktatásirányítás is rásegített. Nem véletlen, hogy a pedagógusokat megnyerni kívánó következő kormányzat az osztályozást visszahelyezte eredeti jogaiba, s megszüntette a szöveges értékelési mód kötelezőségét. Persze, sok tanító akkor is megértette ennek az értékelési módnak az előnyeit. Amikor aztán már nem kellett, azért ők az osztályozás mellett csinálták/csinálják tovább.

Az értékelés módjait illetően biztos, hogy legősibbek, leghagyományosabbak a metakommunikációs jelzések. Ezek a jelzések adott esetben a pedagógus részéről érke-

ző nem szándékos, nem verbális jelzések, mint például a tekintet, a gesztus, a hangerő stb. A metakommunikációs jelzések kifejezik a beszélő valódi viszonyát a tartalomhoz, a közlést fogadóhoz, a helyzethez. Ismert, hogy a diákok érzékenyek ezeknek a jelzéseknek a fogadására, s inkongruens közlés esetén ezeknek hisznek inkább, mint a szándékosan mást kifejező közlésnek. De azt azért nem szabad elfelejteni, hogy az alsó tagozatos gyermekeknek még e téren is elég kevés tapasztalatuk van (hosszabb-rövidebb ideig becsaphatók), ugyanakkor, ami az oktatás szempontjából nagyon lényeges, hogy a metakommunikációs jelzéssel nem lehet tartalmilag differenciált viszájzást adni.

Természetesen az értékelés módjainak kombinált alkalmazása célszerű.

Tanulmányunk következő részében azt a joggal felvethető kérdést járjuk körül, hogy *az iskolai értékelés korlátozódjon a tanítás-tanulás folyamatában tapasztalt teljesítmények megállapítására, minősítésére, vagy terjedjen túl ezen a körön?*

Felhasznált irodalom

Gardner, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books, Harper Collins Publishers, New York

Golnhofer E.–M. Nádasi M.–Szabó É. (2003): *Készülünk a vizsgáztatásra.* Korona Kiadó, Bp.

Hunyadyne–M. Nádasi M. (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp.

Hunyadyne–M. Nádasi M.–Serfőző M. (2006): *„Feke-te pedagógia” Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó, Bp.

Hunyadyne–M. Nádasi M. (2014): *Az iskolakép változatai és változásai.* ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

Nicholson–Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia.* SZIA, Bp.

Vojnitsné Kereszty Zs.–Kókayné Lányi M. (2008): *Könyv a differenciálásról.* Educatio, Bp.



Demeter Katalin

Pszichológia a tanítási órán 5.

Kudarcpedagógia, hibakeresés

Előző írásomban (A fejlesztő értékelés feltételei) a tanulást hatékonyan szolgáló formatív értékelés néhány jellemzőjét fogalmaztam meg. A felsorolásban utolsónként, de mint a legfontosabbat említettem, hogy az értékelés

ne az úgynevezett kudarcpedagógián alapuljon, ne a hibakeresés jellemezze.

Még ha az utóbbi években javult is a helyzet, az iskolai értékelés (de a családi nevelés is) tradicionálisan bünte-

tésszemléletű, a gyakorlatban sokkal nagyobb számban fordul elő negatív, elmarasztaló, mint pozitív, elismerő értékelés. Erről az osztályozás, a pontozás módja, a füzetek javítása, az ellenőrző könyvi beírások híven tanúskodnak. Szembeötlő az is, mennyivel változatosabbak a büntető módszerek, mint az elismerés, a dicséret eszköztára. A hibakereső, a kudarcpedagógiára épülő értékelés hátterében a direkt pedagógia áll, amelyben a klasszikus tanárszerep jelenik meg a gyakorta hatékonyabb indirekt pedagógiával szemben. Nézzünk erre egy olyan példát, amelyben az elmarasztaló értékelés, mondhatni, nevetségesen értelmetlenül jelenik meg. Egy első osztályos tanuló a tanítás harmadik hetében a következő intőt vitte haza: *Gyermeikük olvasóórán olvasott. Megintem. Az intő illetően megfogalmazását alig enyhíti az a tény, hogy a gyermek a Winnetout olvasta a pad alatt, mert az olvasni tanító pedagógus nem tudta, hogy a gyerek igen jól olvas, majd amikor ezt a tanuló megmondta, nem hitte el!* A direkt pedagógia két ponton is tetten érhető. Az egyik, hogy a tanító nem tájékozódott a tanulók induló szintjéről, neki olvasni kell tanítania, hát olvasni tanít, függetlenül a tanulóktól. A másik, hogy miután a tanulót „tetten érte”, intőt adott ahelyett, hogy megoldást keresett volna arra, hogyan lehet a tanulót az osztály munkájába képességeinek megfelelően bevonni. Észre kell vennünk azt, hogy az intő nem segít azon a különbségen, amely a tanuló tudása és a neki szánt tevékenység között megmutatkozik.

A büntetésközpontú értékelés pszichológiai alapja az volna, hogy az averzív értékelés nyomán a tanuló kerülni fogja az azt kiváltó magatartást, tevékenységet (ami nem is alaptalan remény, ld. írásom végén *Hurlock* kísérletét). Valójában ez az értékelés nagyon sok problémát vet fel. Először is azt, hogy a negatív értékelés még nem adja meg a pozitív mintát. Ez hibás, ez csúnya, ez rossz stb. Számtalanszor mondott, leírt megjegyzések ezek. Ám ezekből még nem derül ki, melyik helyes, melyik szép, melyik jó. A hibás, a csúnya, a rossz kizárása még nagyon sok (jó és rossz) változatot hagy meg lehetőségeként.

A negatív értékelés további problémája, hogy ha nagyon gyakran, esetleg kizárólagosan ezzel találkozunk a tanuló, közömbössé válik, vagy elhárítja az értékelést, s ezzel az értékelés teljesen célját téveszti. (Gyakori jelenet, hogy az intőt vagy egyest tartalmazó ellenőrzővel a helyére igyekvő tanuló a vállát vonogatja: *úgyse kapok ki, úgyse érdekel* – így hárítja el magától a rossz élményt.) Még rosszabb „eredménye” az állandó elmarasztalásnak, hogy a tanulóban magában is kialakul a gyengeség, a rosszszaság tudata. Az „önmagát beteljesítő jóslat” jelenségének megfelelően a tanuló előbb-utóbb megfelel az értéktételnek, teljesíti a tőle elvártakat. A legrosszabb pedig, ha a rendszeresen sikertelen tanuló deviáns módon találja meg és gyakorolja a sikerszerepet (lásd a túlkorosság és a fiatalkori bűnözés közötti összefüggést).

A büntetésközpontú értékelési szemlélet sokféleképpen ölt testet. Például a relatív értékelésben úgy, hogy mesterségesen létrehozunk az úgynevezett normális elosztást, a legjobbak az ötösök, a leggyengébbek az egyesek, a zöm közepes. (Saját tanítási kísérletünkben az értékelési elvek és gyakorlat ellenére 69%-os év végi telje-

sítményre azzal az érveléssel buktattak meg tanulót, hogy az osztályban ő a leggyengébb!) Ha az osztályozásban kritériumra, azaz az előre pontosan megfogalmazott követelmények teljesítésére irányulna az értékelés, ez a hiba nem fordulhatna elő.

Negativisztikus az értékelés, ha az elért pontszámból levonjuk a meg nem oldott vagy a hibásan megoldott feladatok számát. Ha csak hibás vagy hibátlan teljesítményt különböztetünk meg, és nem állapítunk meg differenciált módon közbülső értékeket. Ha ugyanazt a hibát előfordulási számának megfelelően vesszük számításba, s nem egy hibának tekintjük. Ha a füzetben nem pipáljuk ki a jó teljesítményt, hanem csak a hibásat húzzuk alá. Ha megelégszünk a hiba tényének megállapításával, de nem ragaszkodunk a hiba érdemi javításához. A sor hosszan folytatható.

Van az értékelésben egy pont, amely igen gyakran vált ki elmarasztalást. S ez az, ha a tanuló az elvárttól eltérő választ ad. Az egyik feladatgyűjteményben szerepelt egy mondat, amelyet a tanulóknak értő olvasás alapján be kellett fejezniük: *Fehér, mint a ...* Adott osztályban valamennyi tanuló a mondatot így fejezte be: *Fehér, mint a hó*. Az a tanuló, aki azt írta, hogy *Fehér, mint a bárány* - nulla pontot kapott. Hasonlóképpen elutasításban volt része egy negyedik osztályos fiúnak, aki egy matematikapéldát oldott meg másképpen: *Miért jelentkezel? Már megkaptuk a helyes eredményt. Te sem gondolkodhattál másképpen*. A gyerek megoldását meg sem hallgatta a tanító.

Azt hihetnénk, mindegy, hogy egy tanulói magatartás vagy teljesítmény negatív, vagy pozitív megjelenését erősítjük meg. Bármelyiket fejezzük is ki, ezáltal - közvetett módon - a másik is kifejeződik. Mégis, a kétféle értékelés pszichológiai hatása igen eltérő. A pozitív értékelés vitathatatlan előnye abban van, hogy mintaértékű, nem vált ki ellenérzést, nem akarjuk elhárítani, hanem ismétlésre, folytatásra ösztönöz.

Érdemes két, ma már klasszikusnak számító vizsgálatot felidézni. *Byok* és *Norbell* két tanulócsoporthoz tanulási teljesítményét hasonlították össze két kísérleti szakaszban. Mindkét szakaszban annak a tanulócsoporthoz a teljesítménye volt jobb, amelyet informáltak a munka értékéről. De nem mindegy, hogy ez az informálás hogyan megy végbe! *Hurlock* kísérletében három csoport: *dicsért, szidott és nem értékelt* csoport teljesítményét hasonlították össze. *Hurlock* azt kapta eredményül, hogy legkevésbé az értékelés nélkül hagyott csoport fejlődött. Jobb volt a szidott csoport teljesítménye (ez a tapasztalat indokoltan élteti a büntető értékelést). Azonban legjobban a dicsért csoport tanulói fejlődtek.

Befejezésül egy szép példa az elismerő értékelésre. Mondhatjuk, általános gyakorlat, hogy tanév végén jutalomkönyvet, oklevelet a kitűnő tanulmányi teljesítményre adnak. Egy Nógrád megyei, nehéz sorsú kisközségben Th. A-né igazgatónak azonban az volt a véleménye, hogy az iskolai tevékenység összetettségének megfelelően kell értékelnünk, s nem csak a tanulást. Így kapott például egy öt évvel túlkoros tanuló jutalmat gondos, feladattudó hetesi munkájáért.



Schubert Zita

Differenciálás, ...

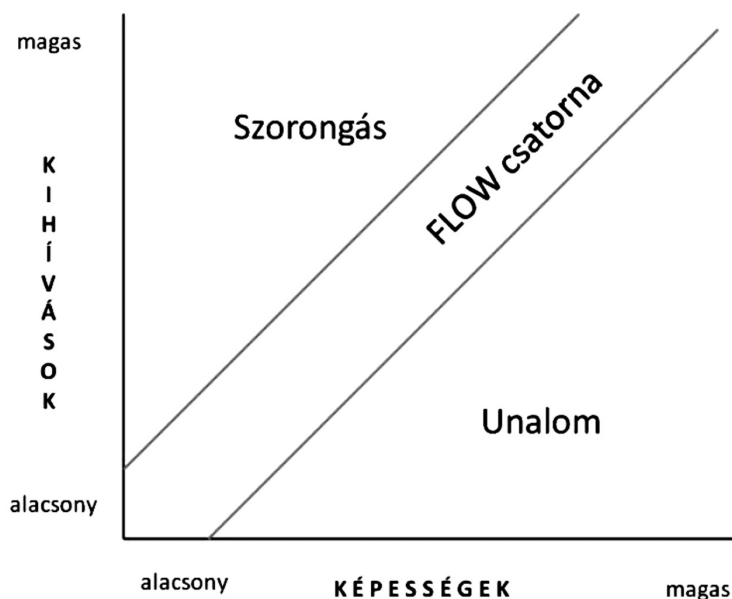
*...avagy mindenkitől képességei szerint,
és mindenkinek szükségletei szerint*

A címet látva természetesen nem „a mindenki a hozzájárulása alapján” marxista alapelvről van szó, amely a kommunista társadalom kiépítése során érvényesül.

Sokkal inkább a mindennapi oktatómunkánkra gondoljunk, Kedves Kollégák! Hiszen tudjuk: ha egy tanuló a tanórán a kompetenciáinak megfelelően terhelünk, vagyis olyan mennyiségű és minőségű feladatokat kap, amelyek neki pont megfelelőek, akkor ideális ütemben fog az illető gyermek fejlődni. Kihívást fognak jelenteni számára a megoldandó feladatok, nem lesznek sem unal-

masak, sem szorongással fenyegetőek. Csíkszentmihályi Mihálynak hála, ismerjük a pozitív filozófia fogalmát, vagyis, ha a flow élményét tudjuk biztosítani tanítványaink számára, akkor a gyermekek el fognak merülni abban, amivel éppen foglalatostkodnak, ez energetizálni fogja őket, vagyis örömet fog okozni számukra.

Ha ez nem tud megvalósulni, akkor – nagyon leegyszerűsítve – két dolog történhet: vagy szorongani fognak a gyerekek, vagy unatkozni, függően a feladat nehézségétől. Az alábbi ábra ezt teszi szemléletessé:



Ha a feladat nehézsége okán a tanulók nem tudják a nekik szánt feladatot megoldani, akkor – a szorongás elkerülése miatt – hatékony segítséget kell hogy kapjanak. Ha otthon elvégzendő munkáról van szó, akkor a problémamegoldó kompetenciáik fogják rávezetni őket arra, hogy megtalálják azt a személyt, aki a feladatmegoldásban támogatni fogja őket. Ha az iskolában zajlik az esemény, akkor ugyanez a helyzet, csak más segítő személyek jelenlétében. Lehet ez például tanuló társ, lehet egy magasabb évfolyamon tanuló gyermek vagy az osztályban tanító pedagógus.

A lényeg, hogy találják meg a megfelelő segítséget ahhoz, hogy a legjobb eredményt éri el a munkájukban, s

akkor ideális ütemben fognak fejlődni. A témához kapcsolódva tisztáznunk kell néhány fontos tényezőt: a feladatok mennyiségének növelése nem jelent differenciálást. Természetesen, ha valakinek több feladatra van szüksége ahhoz, hogy elsajátítson egy tananyagrészt, akkor neki nagyobb mennyiségű gyakorló feladatot kell kapnia, de ha nem erről van szó, akkor időkitöltésről beszélünk csupán, de a gyakorlatnak fejlesztő hatása nincsen. A minőségi differenciálás esetén nem mindenki ugyanazon a feladaton dolgozik, például egy gyakorlóóra rengeteg lehetőséget kínál arra, hogy minden tanuló azokat a példákat próbálja készség szintig juttatni, amelyekben elmaradásai vannak.

Öndifferenciálás esetén a tanulók maguk jutottak az egyéni bánásmódnak arra a fokára, amikor saját maguk felismerik, melyek azok a területek, amelyekben fejlesztésre szorulnak. Optimális esetben erről tájékoztatják is a pedagógust, jelzik, hogy milyen típusú feladatot szeretnének gyakorolni, vagy otthon, házi feladat gyanánt megoldani.

Ez rendben is volna, Kedves Kollégák, azonban nem mehetünk el egy lényegi kérdés mellett szó nélkül: a pedagógus honnan tudhatja, hogy egy-egy témakörön belül kinek milyen típusú feladatokat kell adni, kinek milyen kell még fejlődnie.

Honnan tudhatom például, hogy az első osztályom tagjai közül ki az, akinek decemberben még nincs kialakult számfogalma 5-ös számkörben sem, és ki az, aki már 20-as számkörben is biztosan tájékozódik? Vagy harmadikban ki az, akinek még az írásbeli összeadás és kivonás sem megy hiba nélkül, s ki az a gyermek, akinek nyugodtan lehet önálló munkát adni az írásbeli szorzás témakörében?

Honnan tudhatjuk, hogy ki az, aki már komoly szövegértő készséggel jön szeptemberben iskolába úgy, hogy többször szövegeket képes saját maga elolvasni, s ki az, akinek esetleg a diszlexia prevencióis olvasástanítási módszerrel is több gyakorlásra lesz szüksége ahhoz, hogy problémák nélkül felismerje majd a betűket?

A választ bizonyára mindannyian tudjuk: mérni kell. Rendszeresen. De mit jelent a mérés a mi hétköznapi életünkben? Tudjuk pontosan? Természetesen tudjuk, csak ritkán foglalkozunk meg magunknak. Pedig fontos volna, hogy minden mérés előtt kimondjuk saját magunknak, hogy mi az adott mérés célja. Ha például íratunk egy felmérést a j-vel és ly-nal írandó szavakból, a hatos szorzótáblából vagy egy szövegértő feladatlapot töltetünk ki a gyerekekkel, azt milyen céllal tesszük? Nem gondolnám, hogy a dolgozatok íratásának egyetlen célja az osztályzatok mennyiségének növelése, hogy félévkor vagy a tanév végén legyen miből átlagot számítsunk. Azt sem hiszem, hogy ez a legfontosabb cél.

Megírják a gyerekek a dolgozatot, s annak mi lesz a javítás után a sorsa? Ha hazaküldjük, azt miért tesszük? Igen, azért is, hogy a szülő lássa, hogy mit tud a gyermeke, de még inkább azért, hogy azt lássa, mit nem tud. Hiszen azt tudja vele gyakorolni a jövőben. Gyakorolni ugyanis azt kell, amit nem tudunk. Ha kijavítottuk a dolgozatban az esetleges hibákat (és itt jön a mennyiség fontossága), és azokból a feladatokból oldatunk meg többet az adott kisgyermekkel, amelyekben hibázott, annak feltétlenül lesz kézzel fogható eredménye. A másik tanuló a saját hibáinak kijavítása során egészen másfajta feladatsorok megoldásába fog kezdeni, hiszen valószínűleg nem mindenki ugyanazt rontotta el a számonkérés során. Így mindenki – egyénre szabottan – azokkal a feladattípusokkal foglalkozik, amelyek nem mentek neki. A dolgozatírás egy egész másfajta jelentőséggel bír, mint amiről eddig beszéltünk. Feltétlenül fontosnak tartom, hogy minden felmérés végére az osztályzat mellé fejlesztő szöveges értékelést is írjunk. Melyek azok a feladattípusok, amelyeket már nem kell gyakorolnia a gyermeknek, mert hiba nélkül meg tudta oldani, és melyek azok, amelyeket muszáj még napirenden tartani a továbblépés érdekében.

Nagyon fontos, hogy a hibákat, illetve a fejlesztendő területeket – egyénre szabottan – magunknak is kijegyzeteljük egy füzetbe. Lehetetlenség, és teljességgel szükségtelen fejben tartani ezeket. Így azonban könnyen követhetővé válik számunkra hosszú távon, hogy kinek melyek azok a feladattípusok, amelyeket fénymásolnunk kell óráról órára, hétről hétre. Ha szükséges korrepetáló órát beiktatnunk, esetleg van is ilyen foglalkozás a kötelező óraszámunkban, abban az esetben nem kérdés, hogy az azon részt vevő gyermeknek milyen típusú feladatokkal kell készülnünk.

Öndifferenciálás esetén ne mulasszuk el a feladatok között válogató gyermekek figyelmét felhívni arra, hogy milyen típusú feladatok kiválasztását javasoljuk számukra. Minden alkalommal fontos megjegyezni, hogy lehetőség szerint olyan feladatokat válasszanak gyakorlás céljára, amelyeket nem nagyon szeretnek, hiszen annak feltételezhetően az az oka, hogy azokat vagy nem tudják, vagy csak nehézségek, küzdelmek árán tudják megoldani. Először is fontos, hogy próbálkozzanak a feladatmegoldással, a következő lépés, hogy igyekezzenek a gyerekek együtt megoldani a feladatot, de mindenképpen találják meg a számukra legmegfelelőbb segítséget!

Kedves Kollégák, tanítsuk meg tehát a gyerekeket arra, hogy a dolgozatok, felmérések megírásának az elsődleges célja az, hogy rávilágítsanak a fejlesztendő területeikre, a pótlandókra, az esetleges hiányosságokra. Egy rosszul sikerült felmérést nem szabad kudarcként felfogniuk, hiszen nem az osztályzat a fontos üzenete az értékelésnek, a hibákat sokkal inkább iránymutatásnak kell tekinteniük, azt mutatják meg, hogy a jövőben számukra felkínált feladatok közül melyeket érdemes kiválasztaniuk a maguk számára, milyen típusú feladatok azok, amelyeket kérniük kellene tanítójuktól gyakorlásképpen.

Ebben a folyamatban ne feledkezzünk meg a pedagógus felelősségéről sem: ha nem kínálunk feladatokat a gyerekeknek, akkor nincs is miből választaniuk, ezt a hibát tehát sosem szabad elkövetnünk. Céltudatosan és tervszerűen van csak értelme a feladatlapok kiválasztásának a fénymásolás előtt. Megtehetjük azt is, hogy alkalmanként ráírjuk néhány lapra egy-egy gyermek nevét, hogy tudja, az adott feladatlapot kifejezetten neki szántuk. Soha ne az óra végi jelzőcsengőnél kezdjünk el a munkafüzetben lapozgatni házi feladat után, hanem készüljünk a dolgozatok kijegyzetelése alapján – személyre szabott – házi feladatokkal.

Tegyünk különbséget az értékelés során is: az alsó tagozaton nem ritka, hogy szükséges a külső motiváció, hiszen ebben a korban még nem minden gyermeknél fejlett annyira a feladattudat, hogy azért oldja meg a gyakorló feladatlapokat, mert tudja, hogy az hasznára válhat. Nem tiltott a külső motivációs eszközöket használni, lehet nyomdázni, matricázni, piros pontokat, mosolygósokat osztani, ha ez szükséges. Amelyik gyermeknél már belsővé vált, ha úgy tetszik, interiorizálódott a rá szabott feladatok megoldásának szükségessége, akkor természetesen a fenti eszközökre nincsen szükség.

Kedves Kollégák, mindig törekedjünk az egyénre szabott bánásmód megtartására, igyekezzünk a hétköznapi oktató- és nevelőmunkánk során mindenkitől képességei szerint számon kérni, és mindenkinek szükségletei szerint segítséget nyújtani!



Csillag Ferenc Párhuzamos történetek

*Amire nevelni kell: együttlét,
elfogadás, tisztelet*

A társadalmi különbségek meglehetősen nagyok. Ezt pedig a nyiladozó értelmű gyerek igen korán észreveszi. Amikor a kisgyermek még édesanyja védő szárnyai alatt eljut a közeli játszótérre, már látja, tapasztalja, hogy társai más és más játékkal érkeznek, van gyerek, aki csak egy kincset szorongat és van, aki sokat hoz magával. Az érdeklődő kicsi már nyúlna is a legszínesebb, a legizgalmasabb eszköz után, már gurítaná a színes labdát, már felpattanna a rollerra, a triciklire, és ekkor, igen gyakran, szinte hisztériás hangon szól egy felnőtt: „Ne add oda, a tied, vigyázz rá, sokba került!” – A gyerekek pedig teljesítik a szülői utasítást. Tudják, hogy miért nem adhatják oda a játékot? Nem – ebben biztosak lehetünk. A szülői intelem, tiltás oka egy sajátos félelem. Félelem az érték esetleges elvesztése miatt, félelem a rongálás miatt, azaz általános bizalmatlanságnak lehetünk tanúi. De ott motoszkál a szülő fejében, vajon megfelelő játszótárs csatlakozik-e fiához, lányához. Kétségtelen, lehetnek rossz tapasztalatai a felnőtteknek, de a bizalmat meg kell előlegezni. Hogy miért? A gyerekek a játszóhelyen társakat keresnek, a maguk világát ilyen helyzetekben kezdik kiszélesíteni, bővíteni. Ha a szülő tilt, akkor a gyerekek kapcsolatára romboló hatást fejt ki, illetve létre sem jöhet. A nagy parkban épp a féltett gyerek a sok hasonló korú között tehát egyedül lesz, ami valljuk meg, cseppet sem kellemes helyzet, sőt olykor unalmassá is válhat, s az elsajátítható alkalmazkodási folyamat el sem indulhat. Kisgyermekkorban ugyanis jobb együtt játszani, s az is igaz, hogy a közös cselekvéshez sokszor nagy szükség van egy eszközre, azaz a játékra. Azzal a gondolattal is eljátszhatunk, hogy az óvodába lépve miként fog viselkedni. Könnyen talál-e barátára, vagy örökösen a féltő-tiltó szülői hang fogja kísérm. Márpedig a bizalom kiépítése épp abban a korban nagyon fontos. Az óvodában a kölcsönös bizalom az alapelvek szintjén jelen van.

A tanító legfontosabb feladatai között szerepel a szociális érzékenységre való nevelés. Apró lépésekkel irányítja a tanítványokat. Ilyen mondatok hangzanak el: „Ki tudja kölcsön adni?”, vagy „Kivel dolgoznál együtt?”, és „Türelemesen hallgasd meg!”, továbbá „Kit dicsérmél meg?” Az idézett mondatok az egymásra figyelmet, az elfogadást segítik. Ezek a lépések, utasítások a gyermekek szemében természetesnek tűnnek, nem csak a tanítói kérésre teljesítik, hanem lassan természetesnek tetszik a társak elfogadása. Amennyiben a tanító ezt a folyamatot elindítja, értékeli, tehát a nevelés fontos részének tekinti, akkor a csoportja közösséggé alakul. Igen, olyan közösséggé, amellyel kellemes együtt lenni, amelyben az elkerülhetetlen konfliktusok kisebbek, ahol mindenki otthon érzi magát.

Többen szomorúan vesszük tudomásul, hogy a társadalmi különbségek – elsősorban anyagi téren – igen nagyok. „Ki-

nyílt az olló!” – összegezzük. Ez az utóbbi közel három évtized jelentős problémája. Az iskola az a hely, ahol ezeket a különbségeket lehet, sőt kell tompítani. A pedagógus felelőssége már csak azért is óriási, mert a tanítványok mindent csak egyszer élhetnek meg. Az iskolának biztosítania kell a védő, óvó állapotot. Épp az alsó tagozaton – 8-10 éves korban – dől el, hogy mennyire lesz érzékeny, a problémákat körültekintéssel, gondokkal kezelő felnőtté a tanítványunk.

Hiszem, hogy a kollégáim még akkor is mindent megtesznek tanítványaik érdekében, ha egyébként nehéz időket élnek meg.

■ „Csak egyszerűen nem szeretem!”

Gabi néni osztálya különleges volt. A harmadikos gyerekek között sokkal több volt a kislány, mint a fiú. Pontosan 15 lány és 8 fiú dolgozott, tanult, járt egy csoportba. A kisváros iskolájában minden évfolyamon egy-egy osztály működött, így még keverni sem lehetett volna az osztály tanulóit. Első osztálytól ezt szokták meg a gyerekek, ezt szokta meg a tanító is. Volt ebben a csoportban valami különleges. Ha a szünetben az iskola udvarára mentek ki a gyerekek, akkor nem a foci vagy a futkosás volt a jellemző lazítási forma. Hamarabb kezdtek bújócskázni, ha pedig a labda került elő, akkor inkább kidobózt játszottak. A tanteremben is látszott a lányok jelenléte. Ha Gabi néni frissíteni kívánta a terem dekorációját, akkor az első szóra többen is jelentkeztek segítőknek és szerették a növények gondozását is. Nyugalmas időszakot éltek az első két évben.

Szeptemberben, amikor a harmadik évet kezdték, akkor a tanító azt vette észre, hogy a kicsik egy nyár alatt hirtelen megnőttek. Egy-két kislány megváltozott. Korábban a tizenöt gyerek egy csoportot alkotott, most több kisebb csoport jött létre. A tanító leginkább azt látta, hogy 3-4 gyerek az irányítói szerepet vállalta fel, és az is pontosan kirajzolódott, kik azok, akik belesimulnak a csoportba. Feltétlenül vezetőnek számított Niki és Kinga is.

Az év első szülői értekezlete is érdekes volt. A kötelező megbeszélések után az anyukák ülve maradtak, és kötetlen beszélgetéssé alakult át az összejövetel. Senki nem sietett haza.

„Gabi néni, olyan jó, hogy elkezdődött már az iskola. Nikivel már alig lehetett otthon bírni. Egy nap többször is össze-

veszett a hűgával, mikor rendet szerettem volna tenni, akkor duzzogva bevonult a szobájába” – mesélte az egyik anyuka. – „Nagyon vártam már az iskolakezdést, a szabályok sokat segítenek.”

Egy másik anyuka így folytatta: „Azt vettem észre a lányomon, hogy imád ítélkezni. Olyan kritikákat kapunk otthon a férjemmel, hogy csak úgy nézünk egymásra. Lehet, hogy elkezdődött a kamaszkor?”

Gabi néni azon töprengett, mit is mondhat az anyukáknak. A saját gyerekei már középiskolások. Neki is vannak küzdelmei a két gyerekével, de kisebbek, vagy más jellegűek. Hittél, meggyőződéssel mondta a következőt: „Eljött az a pillanat, amikor még több szeretettel, következetességgel, sőt még nagyobb türelemmel kell a gyerekekkel foglalkozni. Az tény, hogy sokat nőttek, de az érzékenységük óriási” – és valóban, ezt nem csak mondta, őszintén is gondolta.

A fiús mamák alig-alig hitték el, amit hallottak szülő-társaik szájából. Őket még ezek a problémák nem érintették meg.

A közösség átszerveződésén kívül Gabi néni más változást nem vett észre. Teltek a hetek, a gyerekek megfelelően dolgoztak. Talán november lehetett, amikor az egyik szünetben a tanító nagy kiabálásra kapta fel a fejét. Ez nem volt szokás az osztályában. Niki állt a terem közepén csípőre tett kézzel, és a dühtől vörösen a következőket ordította: „Mit képzel, ki vagy te, veled nem játszom, sőt, nem is beszélek!” – A kiabáló Nikivel szemben állt Zsófi, aki az osztály talán legfélfélénkebb gyereke volt. Zsófi csak úgy pislogott, maga sem értette, vajon mi történik körülötte. A tanító odalépett a csoporthoz. Nem kérdezett semmit, pusztán jelenléte elegendő volt ahhoz, hogy Niki elhallgasson. A tanító jól tudta, itt valami olyan dolog történt, amiről neki mindenképpen tudnia kell, de nem sürgette a beszámolót. Percek teltek el, az osztályra némaság telepedett. Egyszer csak Niki szólalt meg: „Na, itt a lehetőség, árulkodj!” – ezt Zsófinak mondta. A megszólított állt és kíváncsian figyelte hol az osztálytársát, hol a tanítóját. Nem tudta, mit is mondjon. Bénította a felszólítás. „Niki nem akarja...” – kezdte volna az események összefoglalását Gigi, de a tanító leintette. „Elsősorban Nikitől szeretném hallani, mi is történt!” – mondta Gabi néni. A megszólított meglehetősen ellenségesen nézett a tanítójára. A szeme szikrákat szórt. Konokul hallgatott. „Látom, nem akarsz most erről beszélni, semmi baj. Most kezdődik a nyelvtanóra, a következő szünetig szedd össze a bátorságodat, s meghallgatunk!” – mondta a tanító. Mindenki a helyére ment, s munkához láttak. Niki dolgozott, egy pillanatra sem tekintett fel, ugyanakkor Zsófi figyelme észrevehetően el-elkalandozott. Gabi néni nem tette szavát, másokat kérdezett. Az óra lassan telt, legalábbis így érzékelte Niki. Végre kicsengettek. Az osztálytársak már készültek Niki és a tanító beszélgetésére, kevesen tudták, mi váltotta ki Nikiből ezt a mélységes haragot. Kíváncsiak voltak a párbeszédre. Biztosan tudták, hogy Gabi néni pontot tesz a dolog végére.

Gabi néni Nikit és Zsófit is maga mellé ültette. A harmadikosok maradhattak a teremben, de tudták, most az ő hangjukra, az ő véleményükre nem kíváncsi a tanító. „Niki, hallgatlak!” – utasította a gyereket. Niki nagyokat nyelt, legalább egy percet várt, mire végre megszólalt, akkor is rendkívül halkán és minden szót megfontolva

beszélt. „Nem szeretem Zsófit. Nem olyan, mint én és a barátnőm. Mi sokszor együtt vagyunk, de Zsófi soha nem hívott meg bennünket. Ha nem lát szívesen bennünket, akkor itt se akarjon a közelemben lenni.” – A tanító figyelmesen hallgatta tanítványát. Szomorú volt, mert tudta, hogy Zsófi népszerűtlenségének legalább két oka van. Az egyik az, hogy Zsófi egy hatgyerekes család negyedik gyereke. A szülők jól nevelik a gyerekeiket, nagy-nagy szeretetben él a család. Ám nem tudnak és nem is akarnak versenyezni látszatdolgokban. Az is többek előtt tudott volt, hogy az említett családban kevesebb pénz jutott ruházatkódásra vagy játékokra. Bizonytalán ez üzenetértékkel bírt Niki esetében. Zsófi népszerűtlenségének másik oka abban állt, hogy társainál kissé ducibb volt. Már korábban is hallott a tanító megjegyzést a lányoktól Zsófi alkatára vonatkozóan, de elegendő volt egy pillantás, s a csúfolódás nem folytatódott. Most minden bizonnyal ez is a megítélés fő sodrába került. „Hihetetlen, milyen könyörtelenek tudnak lenni adott helyzetben egymással a gyerekek!” – gondolta magában a tanító, viszont a következőket mondta: „Niki, a haragod, a dühöd most fogalmazódott meg. Mi váltotta ki az ellenszenvet?” – tanácstalan csend következett. Ahogy a nyelvtanóra hosszúnak tűnt, úgy ez a hallgatás a végtelenséggel ért fel. Gabi néni le nem vette a tekintetét Nikiről, a szeme villanása azt sugallta, hogy ha órákra van szükség, akár éjfélig is vár a gyerek válaszára. A gyerek lassan erőt vett magán, s kimondta azt a mondatot, amit már régen megfogalmazott magában, de soha nem mondott ki. Tette mindezt olyan hanglejtéssel, ami azt üzent, „te kérted, hát legyen!” – És határozottan, szinte szemtelenül pimasz bátorsággal mondta: „Csak egyszerűen nem szeretem! Nem kell nekem!” – A mondat rendkívüli hatást váltott ki. Ketten fel is szisszentek, sőt az egyik fiú, Tomi ki is lépett a kíváncsiskodók gyűrűjéből, kiment a teremből. Zsófi, hiszen róla szólt a történet, nem szólt semmit, elsápadt, ajkát összeszorította, könnyekkel küzdve tanítója szemébe nézett. Zsófinak a második mondat különösen fájt. Osztálytársa úgy beszélt róla, mint egy tárgyról. Ő is és tanítója is jól tudta, e pillanatban olyan szakadék keletkezett, amely betemethetetlen.

„Az, hogy kit tekintesz barátodnak, az a te ügyed. Majd rá fogsz jönni, hogy az életben sok-sok olyan ember van, akit nem fogadsz el barátodnak, de a segítségükre, a jóindulatukra mindig számíthatsz. Ezzel a kijelentéssel most többek barátságát biztosan elvesztetted” – magyarázta Gabi néni Nikinek. – Most azt képzeld, hogy az igazságot bátran kimondtad, pedig semmi más nem tettél, mint egy kedves, szeretetre méltó osztálytársat megbántottál. Azon a helyedben komolyan elgondolkodnék, hogyan tudnám ezeket a meg gondolatlan mondatokat elfeledtetni Zsófi-val és az egész közösséggel!” – A tanító lezártnak tekintette a beszélgetést. Mindenki némán, letaglózva ment a helyére. Ilyen határozottnak a tanítójukat még nem látták.

A tanítás végén valamennyi gyerek igyekezett haza. Ezen a napon senki nem akart az iskola előtt beszélgetni. A családokban szóba került a Niki-ügy.

Másnap reggel Kinga, akit mindenki a melegszívűségért kedvelt, korán lépett a terembe, s a tanítójához fordult: „Szeretném, ha Zsófi mellé tetszene ültetni, mi jól elle-szünk, s én nem fogom megbántani. Szeretnék Zsófihoz köze-lebb kerülni.”

A beszélgetés még be sem fejeződött, amikor Niki is megérkezett. Egy levelet nyújtott át a tanítójának. „Anyukám küldi” – mondta, s átadta a borítékot. Csupán ennyi állt a levélben: „Kedves Gabi néni! Magam is szégyenkezem a lányom viselkedése miatt. Elnézését kérem, üdvözléssel: Borbélyné.”

Hetek teltek el az emlékezetes kifakadás óta. Nikinek kevesebb a barátja. Konok magatartásával a következő üzeni a társainak: „Nem akarom Zsófi barátságát még akkor sem, ha mindenkivel szembe kerülök.”

Csak reménykedhetünk abban, hogy Niki egyszer megérti tanítója mondatait, s alkalmazkodóbb lesz, ha nem, akkor bizony élete sok-sok konfliktussal lesz terhelt.

■ Régi-új tanuló az osztályban

Sokszor láthatunk tudósítást a tévéadásokban elesett családokról, olyanokról, ahol egy váratlan esemény kapcsán a szegénység hihetetlen mértékét mutatják be. Nem lehet érzéketlenül elmenni a 2-3 perces riportok mellett. Naponta kapjuk ezeket az információkat, és tehetetlenségünkben sommás ítéletet fogalmazunk: „Nem mindegy, ki hova születik, és az sem mindegy, kit, milyen csapás ér!”

A következő történet is filmre való lenne, ám valahogy kimaradt a képi megjelenítésből. Nem is baj, lehet, hogy így mindenkinek jobb.

A történet három évvel korábban kezdődött, akkor huszonnégy gyerek kezdte el az iskolát. Izgatott, kedves gyerekek ültek be Anikó néni osztályába. Jó volt látni a csillogó tekinteteket, a kíváncsiságot. E csoportba járt Márk is. A társainál valamivel alacsonyabb gyerek volt, élénkséggel gyakran magára irányította a figyelmet. Amikor Anikó néni kérdezett valamit, azonnal jelentkezett a fiúcska, még olyan esetben is, amikor nem volt egészen biztos a válasza helyességében. Némi szertelenség jellemezte, de szeretetre méltó figura volt huncut arcocskával. Osztálytársai is kedvelték, mert mindenkire volt kedves szava, mindenkivel játszott, szóval a népszerűségi listát, ha ilyen lett volna, akkor egészen biztosan vezette.

Az első osztályban ritka volt a mulasztás. Egy októberi reggelen Márk nem érkezett meg az iskolába. Távolléte mindenkinek feltűnt. Anikó néni többször is az üres helyre pillantott. „Biztos belázasodott, ilyen hűvös reggeleken könnyen fáznak meg az emberek” – közölte Robi, a padszomszéd. Márk tíz nap után érkezett vissza. Feltűnően sápadt volt. A tanító néni többször is megkérdezte, hogy jól érzi-e magát. Néhány nap iskolába járást ismételt hiányzás követett. Márk visszaesett a betegségébe. Ez még háromszor fordult elő, amikor is Márk anyukája felkereste a tanítót és elmondta, hogy fiát kórházba kellett vinni. „Még tart a kivizsgálás, sajnos nem biztatnak gyors gyógyulással” – számolt be az anyuka. „Nagyon félek!” – Anikó néni nem igazán tudott nyugtató szavakat mondani. Végül a következőt mondta: „Minden rendbe jön, s mi várjuk vissza Márkot.”

A vizsgálatok megállapították, hogy a fiúnak komoly betegsége van, hosszú kórházi kezelés vár rá. Ezt tudatta az anyuka az iskolával. Anikó nénire az a feladat várt, hogy tanítványaival közölje a rossz hírt. Az osztály elfogadta a tanítónő azon javaslatát, hogy Márkot időről időre tudósítják az osztály által megélt különleges esemé-

nyekről. Először egy nagy borítékban sok-sok rajzot küldtek, majd az osztály Mikulás-ünnepségén készült fényképeket juttatták el a betegnek. Egyoldalú volt ez a levelezés. Anikó néni és a gyerekek az anyukával küldték a borítékokat, csak szóbeli köszönet jutott vissza a gyerekekhez. Tulajdonképpen senki nem vette ezt rosszul.

Anikó néni a téli szünetben meglátogatta kis tanítványát a kórházban. Márk egykedvűen feküdt az ágyában, a tanító érkezése egy kicsit élénkebbé tette. Anikó néni számára egyértelmű volt, hogy a tanítványára hosszú kezelés vár, sokáig nem jöhet iskolai közösségbe. A betegség mindenkit megvisel, különösen akkor, ha a beteg nem más, mint egy hétéves kisfiú. És Anikó néni azt is látta, hogy az édesanya mennyire kétségbeesett. Félrehívta, s biztatta. A tanító megígérte, ha Márk és az anyukája igényli, akkor többször is meglátogatja a beteget. Minden látogatást követően mesélt Márkról az osztálytársaknak. Nem hagyta, hogy az emléke elhalványodjon. Egyszer azt is megszervezte, hogy tanítási időben mobiltelefonon mindenki beszéljen a beteggel. Anikó néni tisztában volt azzal, hogy ez érzelmileg megterheli a gyerekeket, ám Márk számára ez a beszélgetés jelentette a kapcsolatot a külvilággal, tehát fontos volt, talán a gyógyulását is elősegíthette.

Márk közel tíz hónapot volt kórházban. Amikor végre hazamehetett, akkor különleges körülményeket kellett biztosítani, azaz a lakást ki kellett festetni, fertőtleníteni, azaz a lakást ki kellett festetni, fertőtleníteni, azaz a lakást ki kellett festetni, fertőtleníteni. Márk anyjára ránehezedett a hazaszállítás előkészítése. A gyerek betegsége bizony a pénzügyi tartalékait is erősen megcsappantotta, így a felújítás esetleges késlekedése a gyerek kórházi tartózkodásának meghosszabbodását jelentette, ezt pedig senki nem akarta. Anikó néni körbetelefonálta a szülőket, kérte a segítségüket. Többször is elmondta: „Minden, ami a felújítást segítheti, jól jön. Senki ne verje magát komoly költségbe, sokkal inkább a tevételes munkára van szükség.” – A tanítói kérdés eredménytelennel járt. Két apuka egy hétvégen kifestette a lakást, három anyuka segített a szakszerű takarításban, sőt még új, lemosható bútorok is kerültek a hazatérő beteg újjávarázolt szobájába. Minden megfelelt az elvárásnak. A második osztály már el is kezdődött, amikor Márk hazatérhetett. Az első hónapokban szigorú védettséget kapott a fiú. Szinte senki nem látogathatta, ha mégis, akkor maszkot, köpenyt, papucsot kellett felvenni. Valóban óvták még a fúvó szélétől is. Az első látogató Anikó néni lehetett. Ő sem siette el az alkalmat. Jól tudta, a gyerekeknek a hosszú kórházi tartózkodás után meg kell szoknia a saját környezetét. A második osztályos korszak tavaszától már az osztálytársak is látogathatták barátjukat. És Márk a tanulást is elkezdte. Anikó néni feladatokkal látta el. Végül Márk a szükséges vizsgákat júniusban sikeresen letette. Ez volt az a pillanat, amikor mindenki számára egyértelművé vált, hogy Márk gyógyult.

Ez év szeptemberében Márk beléphetett az osztályába. Társai nagy ovációval fogadták. Igyekezete, küzdelme, no és a segítő kezek – tanító, szülők, gyerekek és persze az orvosok – meghozták a sikert. Ma harmadik osztályos, ismét mosoly ül az arcán, sokat komolyodott, de hisz közel két év küzdelme van a háta mögött. Akaratereje megedződött, társai a tanítói segítséggel megtanulták, mit is jelent az önzetlen segítség. Jó emberekké váltak.

Fenyődi Andrea **Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl (2.)**



Sorozatunk első részében az erkölcsstan kapcsán egy olyan tanítási koncepciót mutattunk be, amelynek magva egy korszerű gyermekkép: a tanuló-tudásalkotó gyermek, ebből következően pedig egy inkább támogató, előmozdító – facilitáló – tanítói szerep rajzolódott ki. A következő részek tartalma újra és újra visszanyúlik ehhez a tanuló- és pedagógusképhez, és természetesen újabb kérdések merülhetnek fel.

■ Célok és fejlesztések az erkölcsstanban

Az erkölcsi nevelésben háromféle pedagógia elképzelés különíthető el. Az egyik szerint az erkölcsi nevelés a helyes erkölcsi elvek és értékek és a társadalmi szabályok, normák *megtanítása*. A másik szerint az erkölcsi nevelés *mintákon* keresztül történik, tehát a cselekvések megfigyelése és gyakorlása révén valósul meg. A harmadik pedig az *erkölcsi gondolkodás*, ítéletalkotás gyakorlása – és az ehhez szükséges képességek fejlesztése, valamint annak a felfejtése, hogy vajon mi alapján minősítünk valamit jónak vagy rossznak. Habár a cikksorozat első részében a harmadik elképzelést társítottam elsősorban az erkölcsstan tantárgyhoz, valójában mind a három megjelenik benne. Miért is fontos ennek a tisztázása? Mert a pedagógiai elképzelések nagyban meghatározzák azt, milyen célokat tűzhetünk ki magunk elé, és milyen módszereket alkalmazunk. A háromféle elképzelés ráadásul ellentmondásokat is szül és épít be a tantárgyba. Amikor erről gyakorló pedagógusokkal beszélgetünk, például képzéseken, műhelyekben, akkor gyakran fogalmaznak meg azt az érzésüket, hogy a felismerések után még nagyobb a bizonytalanságuk a tantárgyat illetően. Nos, kész válaszokat már csak azért sem tudunk mindenre adni, mert a tudományban sem egyértelműen megállapított, hogyan fejlődik egy ember erkölcsi tudása, gondolkodása.

A bizonytalanságot – különösen a tanítók számára – az okozhatja, hogy egyrészt feladatuknak tekintik ők is és környezetük is, hogy egy viszonylag egyértelmű erkölcsi tudást „adjanak át” a gyermekeknek. (Az idézőjelet az indokolja, hogy valójában nem tudunk tudást átadni, csak elősegíteni a gyermek saját tudásának épülését.) Tanítsák meg, mutassák be, értelmezzék a társadalmilag helyesnek tartott értékeket, de ne csak az értelem szint-

jén, hanem ez ráadásul váljon annyira belsővé, hogy többé-kevésbé ezeknek megfelelően viselkedjen a gyermek a későbbiekben. Nem tudunk itt belemélyedni abba a témába, hogy melyek is azok a „társadalmilag helyesnek tartott” értékek, habár erről is érdemes lenne folyamatosan beszélni. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy mindazok a viselkedésfajták, amelyek az emberek szorosabb és tágabb együttműködését segítik. Ugyanakkor az emberek – még ha számukra pozitív értékekről is van szó – különböző módon érvényesítik ezeket konkrét helyzetekben. Egy példa erre a segítség kérdése. A „Segíts embertársaidon” mint erkölcsi szabály, a segítség mint pozitív érték elfogadott lehet két ember számára az általánosság szintjén – már csak azért is, mert feltehetőleg velünk született emberi késztetéssel rendelkezünk egymás segítségére. Ám az, hogy ki milyen helyzetekben, kinek, milyen módon, mennyi áldozattal, milyen mértékben segít, az nem csak két ember között különbözik, hanem ugyanaz az ember is másképpen reagálhat hasonló helyzetekre.

Láthatjuk, hogy ha az erkölcsstanra mint valamilyen megtanítandó tananyagra tekintünk, már akkor is bonyolult a helyzet. A gyerekek ráadásul éles szeműek és elméjük, ha úgy közvetítjük az erkölcsi elveket, hogy nem mutatjuk be az ellentmondásokat, dilemmákat, sokféleséget, akkor ők azonnal észreveszik, és – ha elég oldott a tanár-tanuló viszony – rá is kérdezhetnek ezekre, mintegy tükröt tartva nekünk.

A bizonytalanság másik tényezője magában a tantárgyban rejlik. A Nemzeti Alaptanterv fogalmaz úgy, hogy az erkölcsstan egyik fő jellegzetessége: „Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik” (Nat, 2012). Márpedig a szabályok, normák, értékek készen megfogalmazott válaszoknak tekinthetők: *Ezt tedd, ezt ne tedd! Ez jó, az helytelen.* Ahogy legutóbb is írtuk, ez a pedagógiai tétel határozza meg leginkább a tantárgyat: a gyermek gondolkodásá-

nak központba helyezése, amely a készen kapott válaszok helyett a tanulót bátorítja saját válaszainak megfogalmazására – amely gyakran azt a félelmet szüli, hogy az ő válasza és a szerintünk legjobb válasz nem fedi egymást.

A látszat ellenére: ez nem baj. A fent leírt kétféle szemlélet összeegyeztethető. A tanításnak alapvetően az a célja, hogy egy gyermek önállóan is képes legyen kezelni különböző helyzeteket. Megtaníthatjuk neki az alapvető értékeket, ezzel erősítve belső általános erkölcsi szabályait, értékeit, de nagyon fontos az is, hogy különböző helyzeteket, lehetőségeket, döntési módokat mutassunk meg, azokat ő maga mérlegelhesse, és gyakorolja az ítéletalkotást. Hiszen a döntéseket neki magának kell meghoznia, egy-egy szabályt alkalmaznia. Arról nem is szólva, hogy mire felnőtt lesz, a gyorsan változó világban újabb etikai kérdések születnek, amelyeket ő fog már megválaszolni. Az elsődleges feladatunk tehát az, hogy megmutassuk: vannak kérdések, vannak különböző szempontok, a döntéseinknek következménye van, az emberek különbözőek, a világ dilemmákkal teli, és nem lesz mellettük-felettük mindig valaki, aki megmondja, mi a helyes. Nekik kell ezen elgondolkodni, és éppen erre a gondolkodásra tudjuk szoktatni őket az órán.

Még nem beszéltünk a harmadik nézetről: a minta erejéről. Az erkölccstannal kapcsolatban két esetben hallom leggyakrabban a tanítókat a mintát említeni. Az egyik: „*felesleges a tantárgy, mivel igazából mintával lehet nevelni, és a tanító viselkedése maga a minta*”. Ez végül is optimista személet. A másik, talán gyakoribb vélemény: „*az iskolai nevelés nem elegendő ahhoz, hogy a családi mintát felülírjuk, sem az egyéb környezeti mintákat, mint például a televízió és az internet*”. Nos, minden bizonnyal nehéz, de talán nem reménytelen a helyzet. A minta ugyanis olyan cselekvés (ideértve a szóbeli cselekvést is), amelyet a gyermek megfigyelhet maga körül. Természetesen többet látja kisgyermekkorában a családi mintát, és érzelmileg jobban is kötődik hozzá. A gyermek azonban nem tükör, nem is üres lap, amin lenyomatot hagyott a környezet. Nem is utánoz, mint ahogy néha gondoljuk. A gyermek mindig értelmezi is a mintát, ha nem is tudatosan. Valamilyen módon mindegyik minta hat rá, így a miénk is. Itt azt tudjuk tenni, hogy adott kérdésekben sokféle mintát mutatunk be, és az arról való gondolkodást stimuláljuk kérdésekkel, vitákkal segítjük az értelmezést.

Ha megnézzük ezt a három pillért, talán érthető, miért a gyermeki gondolkodás, a gyermek saját erkölcsi kapták a legnagyobb hangsúlyt az erkölccstanban. Éppen ez adja a sajátosságát is a tárgynak. A szabályok, elvek, társadalmi normák, szokások bemutatása, értelmezése, az ilyen viselkedésre való készítés – vagyis a szocializáció – csakugyan folyamatosan zajlik az iskolában. Mintát is mutatunk – még ha nem is szeretnénk néha, vagy ha nem is gondolunk rá. Ami leginkább kimarad, az annak feltárása, hogyan viszonyulnak mindehhez a gyerekek. Mit gondolnak róla? Értik-e? Vannak-e kérdéseik, esetleg kétfélek? Van-e idejük egy problémát, dilemmát mélységeiben elemezni? Talán egyetérthetünk abban, hogy erre kevés lehetőségük van, és nem a tanítók miatt. Ők, azt tapasztalom, itt is kettősségekben élnek: tudják, hogy jobb lenne a gyerekek egyéniségével, személyiségével sokkal többet foglalkozni. Ugyanakkor el-

várás az egyéb tananyagok megtanítása is. Mindeközben aggódva nézik a tanulók terheinek növekedését. Így lesz az erkölccstanból egyszerre „alapvető” és „felesleges” tantárgy.

Az erkölccstan tehát önmagában nem elég a nevelés normaközvetítő, szocializációs céljainak megvalósítására. Ez az óra azt a célt tűzheti ki – és ebből a szempontból hiánypótló lehet –, hogy szintetizáljuk a különböző helyzetekben szerzett erkölcsi tapasztalatokat úgy, hogy egyben fejlesztjük az erkölcsi gondolkodást. Ennél a pontnál azonban felbukkan egy újabb kérdéskör, amit akár az erkölcsi nevelés negyedik pillérének is nevezhetünk. Elegendő-e vajon, ha akár közlésekkel, közvetítéssel, akár mintával, akár belátással belsővé válik egy érték a gyermekben? Nincs szükség másra is? Az erkölcs vajon csak egy szabály, amelyet elég megismerni? Feltételezhető, hogy bizonyos képességekre is szükség van nemcsak az erkölcsi helyzet felismerésére, hanem a megoldására. Egyszerű példa a *békesség* mint érték. Lehet, hogy tudom, hogy ez pozitív, hasznos, fontos dolog, azt is, hogy jobban érzem magam békében én is, de van-e bennem elég tudás a konfliktusok elemzéséhez, vagy önfegyelem az érzelmeim kezeléséhez? Esetleg a rossz mintáimat felül tudja-e írni egy konstruktív kommunikációs technika? Nem is szólva az attitűdről: a tudás mellé szükséges a szándék is, a békére törekvés.

Foglaljuk most össze, mi is történik az erkölccstanórán!

Értékfejlesztés – Ahogy már említettük, az erkölccstan képvisel értékeket, amelyek mind a pedagógiai folyamat tervezésekor, a tanítási segédanyagok kiválasztásakor, mind a fejlesztési célok kijelölésekor megjelennek. Ha például egymás megértését fejlesztő gyakorlatokat végzünk, ha társadalmi szolidaritásra hívó plakátokat értelmezünk, ha „barátságkarkötőt” készítünk, egyben mindig valamilyen értéket helyezünk a középpontba. De az értékek bemutatása finomabb, inkább indirekt módon történik, időt hagyva a gyerekeknek saját értelmezéseik kialakítására, a belátásra, és több teret engedve a gyerekközösségnek. Történeteink is hordoznak pozitív vagy negatív mintákat. Ezeket is lehet értelmezni, sőt megkérdőjelezni is. Ettől sem kell félni. Mélyebbre hatolhat egy esendő hős mintája, mint egy szuperhősé, hiszen valószínűbb a gyerekek számára.

Képességfejlesztés – Ha tervezni szeretnénk azt, mely képességek fejlesztését szeretnénk megcélolni, akkor érdekes megközelítés lehet az értékfejlesztéssel összekötni, ahogy már a negyedik pillérnél bemutattuk. Ha mondjuk a segítség mint érték fejlesztése a cél, gondoljuk végig, vajon milyen képességekre lehet szükség ahhoz, hogy a segítségnyújtás valóban megtörténhessen. Például: a társunk szükségleteinek ismerete, empátia, a másik helyzetébe helyezkedés, nézőpontváltás, helyzetelemzés, saját szükségleteink megismerése, önismeret, saját lehetőségek felismerése.

Az erkölccstanban különösen nagy hangsúlyt kap az, hogy maguk a módszerek is fejlesztenek ilyen alapképességeket. Például a vitatkozás – témától függetlenül – fejleszti az egymásra figyelmet, a másik megértését és azt az attitűdöt, hogy elfogadjuk a másik megszólalásának, vé-

leményének jogát. A közösen végzendő feladatok többek között a feladatok egyenlő és reális elosztását, a felelősséget és az együttműködést, a játékok pedig a figyelmet és a szabálytudatot fejlesztik. A módszertani gazdagságot ez is indokolja: az erkölcsstanban nem „csak játszunk” és jól érezzük magunkat (bár ez sem utolsó szempont), hanem ezt fejlesztési céllal is tesszük. Ha egy egész tanórát játszanak végig a tanulók egy saját maguk által kitalált, szabályozott játékkal, és a felnőttnek bele sem kell szólnia (csak ha nagyon szeretne részt venni benne:-), akkor komoly eredményt értünk el.

Erkölcsei gondolkodás fejlesztése – Bizonyos szempontból ez is képességnek tekinthető, annak a képessége, hogy erkölcsi ítéleteket alkossunk arról, ki hogyan cselekszik, vagy mi hogyan cselekedjünk. A tantárgy kereteiben újra és újra stimuláljuk ezt a (már meglévő, velünk született) képességet, miközben gazdagítjuk az erkölcsi tudást.

Ismeretszerzés – Bár a kerettanterv kimondja, hogy az erkölcsstan „nem ismeret-, hanem fejlesztésközpontú”, az árnyaltabb ítéletalkotáshoz egyre több ismeretre van szükség. A tanítón múlik, mennyit von be a tanításba, de semmiképpen nem kerülhet nagyobb hangsúly az ismeretekre, és semmiképpen nem oldhatja meg az értékelésoztályzás problémáját az ismeretek számonkérése. A tantárgy nem erről szól. Az ismeretek befolyásolhatják az erkölcsi ítéletet, például úgy, hogy az új információ más megvilágításba helyezi a korábbi elképzelést. Lehet egy egyszerű tény: például annak elmondása, hogy milyen környezeti hatásokra alakult ki a sötét bőrű rassz, vagy az állatvédelemről elég lehet számokat közölni a kihaló fajokról. Az ismeretközlést meg is tervezhetjük előre, szövegekkel, kutatómunkával – de ez csak kisebb arányban szerepeljen az órákon. A tanító azonban bármely témához kapcsolódó beszélgetéshez adhat egy-egy információt, amelyről ő tud.

Önreflexió, tudatosítás – Nem tekinthető külön területnek, mégis érdemes kiemelni, hogy erkölcsstan órán fókuszba kerül az önreflexió. Érthető az eddigiekből: a gyermek személyes tapasztalatai, a hétköznapi témák, a vélemények megfogalmazása ezt erősíti. Ugyanakkor nem javasoljuk azt, hogy a tanulóknak saját tetteiket, gondolataikat kelljen minősíteni. Azzal hogy kifejezik, beszélnek róla, összevetik másokéval, saját magukról alkotott tudásuk egyre árnyaltabb lesz. Még annak is, aki nem szólal meg egy beszélgetésben, de láthatóan figyel, születnek gondolatai.

Viselkedések, technikák és prevenció – Már említettük azt az esetet, hogy bizonyos viselkedésekhez hasznos lehet, ha különböző technikákat, struktúrákat gyakorlunk, hogy ismerőssé, szokássá válhasson. Ilyenek például a kommunikációs elemek (például a vitában a „Szerintem”, „Én úgy gondolom” bevezető formulák használata), a beszélgetés szabályainak kialakítása, ötletelés és szavazás lebonyolítása, érvek és ellenérvek táblázatba gyűjtése stb. Ezenkívül az erkölcsstan tematikájában fel-felbukkanhat a prevenció (ismeretlenekkel szembeni óvatosság, zaklatás), amely vitatható, hogy ide

tartozik-e, de inkább több helyen jelenjen meg, mint ki-maradjon.

■ Az erkölcsstan módszerei

Az eddigi részletesebb bevezetőre azért volt szükség, hogy megalapozzuk az erkölcsstan módszertanát. Ezután talán már érthető lesz, miért javasoljuk a következő módszereket, és milyen sajátosságaik lehetnek a tantárgyban.

Természetesen az erkölcsstan nem talált fel új módszereket. Inkább az jellemző rá, hogy nagyon széles palettát alkalmazhatunk – ebben a tanár kreativitásának nagy szerep juthat –, amely mind a pedagógus, mind a gyerekek számára élvezetes lehet. Tanítási segédeszköz – ahogy látni fogjuk – bármi lehet: esemény, film, újsághír, fénykép, vers, ismeretközlő szöveg, megélt tapasztalat, emlékek, eljátszott és megfigyelt jelenet, internetes oldal, képi alkotás, zene, hangok, játékok. Ugyanis a lényeges dolog mindig az ezekhez kapcsolódó gondolat, tapasztalat, kérdés. Ezáltal tanítjuk megfigyelni saját környezetüket. Bátran vigyünk be mindennapi, akár provokatívabb elemeket (ezeket tankönyvekbe sajnos nem lehet tenni), amelyek erősebb érzelmeket válthatnak ki, vitára késztetnek, vagy látszólag elfogadottak manapság, de ha mélyebben megnézzük, negatív értékeket közvetítenek. Két ilyen példa: „mókás” – és a gyerekek által is nagyon kedvelt – házi videók, amelyben kisbabákat öltöztetnek vicces ruhákba a szülők, „haladó” csoportoknak pedig (általában felnőttek által írt) gyűlölködő internetes kommentek.

Itt most felsoroljuk mindazokat a módszereket, amelyeket javasolunk az erkölcsstanórára. Néhány közülük első látásra „nem való alsó tagozatra”, mivel „túl kicsik a gyerekek hozzá”. Ennek ellenére kellően leegyszerűsítve a módszer megismertetését, elkezdhetjük kisebbekkel is, és ne felejtjük el, hogy idő kell ahhoz, hogy megszokják, rutinosabbá váljanak benne.

Mesehallgatás- vagy olvasás; történetek, filmek, esetek elemzése; szabad asszociációk előhívása; érzelmre ható videók, képek megtekintése, elemzése; képek, médiajelenségek elemzése; szabad beszélgetés; strukturált vagy szabad vita; fogalmazás, vélemény írás; szituációk kitalálása, történet, képregény alkotása; kutatás; interjú készítése; kérdőívek készítése, elemzése; kiselőadás készítése; vizuális ábrázolás (rajz, fotó, montázs, makett); szituációs játék; drámajáték; naplórészlet, önreflexió; események megfigyelése, elemzése; közös vagy egyéni munka produktummal (projektfeladat); beszélgetés „szakértőkkel” (szakemberek, a témában tapasztalt személyek); helyszínek látogatása; gyakorlati tevékenység (pl. „jótett” idősök látogatása, szemétszedés, ajándékozás).

A cikksorozat következő részében alaposabban járjuk körül a módszerek kérdését. Az első két rész elméleti alapjaira támaszkodva megindokoljuk, miért érdemes alkalmazni őket. Kitérünk néhány módszer sajátosságára, konkrét példákkal kísérve. Addig is a kedves olvasó végiggondolhatja, melyik módszert mikor, milyen tantárgyak keretében használja leggyakrabban, milyen tapasztalatai, sikerei vagy kételyei vannak vele kapcsolatban.



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

Órakezdő ötletek matematikából (2.)

„Az emberi kultúra a játékban kezdődik.” (Johan Huizinga holland történész)

Ahogy előző cikkemben már említettem, tanítási óráimat szeretem valamilyen játékkal, mozgással, fejszámolással, rejtvénnnyel, furfangos feladattal vagy épp memóriafejlesztéssel kezdeni. Ez alkalommal két-két általunk kedvelt gyorsasági és szaladgálós játékot mutatok be. (Második osztályban, csoportbontásban tanítom a matematikát, de a feladatok könnyen átalakíthatók nagyobb létszámra, más számkörre és témára is.)

Ki a gyorsabb?

• Versengő oszlopok

A játék eredeti változata: két csapatot alkotunk, a játékosok két oszlopban helyezkednek el a tanítóval szemben, aki egyből indítja is a játékot, mondja az első matematikai feladványt. Az a csapat nyeri a kört, amelynél az oszlop elején álló gyerek gyorsabban tudja bemondani a helyes választ. A nyertes hátramegy az oszlop végére, csatlakozik a csapatához, a lassabban válaszoló társa a tanítóval együtt a zsűri szerepét játssza, kiáll a mezőnyből és segít a válaszok helyességének megítélésében, valamint abban, hogy ki válaszolt előbb. Az a csapat nyer, amelynek nem fogynak el a játékosai, azaz az utolsó körben (is) gyorsabban válaszol.

Ez a játék fejleszti az auditív figyelmet, a koncentrációt, a rövid távú memóriát, a szociális kompetenciákat, és a feladványok függvényében segíti az adott téma/tananyag felidézését. Alkalmas bármilyen egyszerűbb vagy összetettebb fejszámolásra, összeadásra, kivonásra, szorzótábla gyakorlására, osztásokra, számjegyek összegének meghatározására, kisebb-nagyobb számszomszédok gyakorlására, kerekítésre, mértékegységváltásokra, számok nagyságrendi viszonyának meghatározására (pl. melyik a nagyobb: a huszonnégy vagy a huszonegy?), korábbi ismeretek felidézésére, megerősítésére. Ne a legújabb tananyagot kérjük számon vele! Mi legutóbb kétjegyű számokhoz adtunk kerek tízeseket és egyjegyű számokat a száz-as számkörön belül.

Variációk a játékhoz: nem igazán kedvelem a kiesős játékokat, ezért mi többnyire úgy szoktuk játszani, hogy aki lassabban válaszol, nem esik ki, hanem ő mondhatja a következő feladványt, majd utána beáll a társai mögé. Azzal, hogy egyből feladatot kap, eltereljük a figyelmét arról, hogy nem ő nyert, nincs ideje szomorkodni, és az új feladvány átgondolásával újabb gyakorlásra is alkalma

van. Ez esetben a tanító tartja számon az állást, és ha mindenki néhányszor sorra került, eredményt hirdet. Ha páratlan a létszám, kijelölhetünk egy játékmestert, aki aznap vagy születésnapos/névnapos, valamiben nagyon ügyes volt, vagy valami miatt nagyobb figyelemre van szüksége. Nagyobb létszám esetén három-négy csapat is versenghet. Ahhoz, hogy a feladványokat mindenki jól hallhassa, csendre van szükség, csak így indulhat a játék. Megkérjük a gyerekeket – és adunk is erre egy kis időt a játék megkezdése előtt –, hogy előre gondolják ki azt, amit kérdezni szeretnének, hogy ne állítsuk meg a játék lendületét várakozással!

• Kapd el a labdát!

Ez a játék hasonló képességeket fejleszt, mint az előző, de nagymozgással kiegészítve. Körben állunk, mindenki befelé fordul, a gyerekek szívesen veszik, ha a tanító is velük játszik. A kezdő játékos egy matematikai feladvány kíséretében odadobja a labdát valakinek, aki azonnal leguggol, de nem válaszolhat. Helyette két szomszédja próbál meg mielőbb válaszolni a kérdésre. Aki gyorsabban adja meg a helyes választ, megkapja a labdát és jöhet az új feladvány. (A guggoló játékos is feláll.) Ha egyszerre érkezik a válasz, akkor azé lesz a labda, akinek épp a kezében van, és ő dobhat. Szomszédos játékosnak nem dobhatunk, hisz akkor mi magunk is gyorsan válaszolhatnánk a saját kérdésünkre, így a másik „labdaszomszédoddal” szemben helyzeti előnyben lennénk. Törekszünk rá, hogy mindenkihez legalább egyszer eljuthasson a labda, a játék befejező részében ezt azzal is lehet segíteni, hogy akinél már volt, nem nyújtja a dobó játékos felé a kezét, hanem a háta mögé rejt. Labda helyett óriás szivacs dobókockát vagy plüss kedvenceket is dobálhatunk.

Hasonló feladatokat adhatunk, mint a fenti játékban. Az eredeti változat itt is kiesős, de mi úgy nem játszunk. Akik kiesnek, általában kudarcként élik ezt meg, utána

már nem követik a játékok, pedig épp nekik lenne szükségük több gyakorlásra. Kiesés nélkül is érzékeljük, hogy ki a lassabb, kinek nem megy még elég rutinszerűen a választás. Néha fel is teszem a kérdést, hogy ki érzi úgy magáról, hogy egy kicsit még gyakorolnia kellene ott-hon, és ki az, aki úgy érzi, fejlődött az előző játék óta. A csoport munkáját a játékokban mutatott viselkedésük alapján értékeljük. Ebben a játékokban mindenki számára jobban hallhatóak a feladatok, és jobban együtt van a csapat, mint az előzőben, egymást is jobban tudják biztatni, segíteni. Nehezíthetünk két labdával, de ehhez igazán nagy koncentrációra és fegyelemre van szükség.

Lehet vitatkozni arról, hogy van-e helye a matematikaórán a számolás gyorsaságának „tesztelésének”. Tudjuk, hogy a pontos munkavégzés fontosabb, mint az idő, de ha valaki egy egyszerű összeadáson vagy szorzáson fél percet gondolkodik, a komplex feladatok megoldásánál (és az írásbeli számonkéréseknél is) időhiánnyal fog küszködni. Van néhány dolog, amit egyszerűen muszáj kapásból tudni, hogy boldoguljunk a továbbiakban is. A fenti játékoknál soha nem az új tananyaggal játszunk, hanem olyan ismeretekkel, amelyekkel már készségszinten állunk, amiket már – elvileg és gyakorlatilag is – mindenki elsajátított. A játékokban mindenki érezheti, hogy a többiekhez képest hogy áll, szüksége van-e még gyakorlásra az adott témában.



Szaladgálós játékok

• Szaladgálós memóriajáték

Kedveljük a memóriajátékokat, a gyerekek remekül tudnak figyelni, összpontosítani, és nagyon lelkesek. Második osztályban a számokkal kapcsolatos feladatok esetében már nem pontosan azonos megjelenítésű párokkal játszunk, hanem a számok többféle nevével. Például a 28-as megoldáskártya párja a 2 tizedes és 8 egyes, vagy $20+8$; $30-2$; $40-12$; $7+7+7+7$; a huszonkilenc kisebb egyes számszomszédja. Esetleg kissé nehezebb, gondolkodtatóbb is lehet: „Az öt tízesekre kerekített értékénél tizennyolccal nagyobb.” „Az egyesek helyén álló szám alaki értéke négyszerese a tízesek helyén álló szám alaki értékének, és a számjegyek összege tíz.” A szaladgálós memóriajáték a hagyományos memóriajátékok variációja, ahol a pár egyik tagját egy körbejárható, körbeállható, mindenki által látható asztalról húzzuk fel, a másikat pedig a tanterem különböző pontjairól gyűjtjük be. Mindenki húz egy-egy számkártyát a megoldáskártyák közül, amit úgy rejt el, hogy maga a szám nem látszik, csak a kártya széle, vagy lefordítva teszi le valahova. A gyerekek egyesével megmutatják a kártyájukat és a rejtek helyét, mindenki látja minden szám helyét, megpróbálják memorizálni őket. Az első néhány játéknál adhatnak segítséget társaiknak, hogy miről lehet megjegyezni az adott számot és a helyét. (Pl. „Én egy kétjegyű számot rejtettem el, a negyvennégyet, könnyű megjegyezni, hogy az uzonnás asztalon két narancs közé tettem.” „Az én számom egy kerek tízes, a 80, a nyolcas hasonlít egy hóemberre, így a hóemberes falidisz mellé rejtem a számkártyámat.”) Egyénileg és csapatban is játszható, csapatban szerintem izgalmasabb, ott az összmunka is érdekes. Az első kártyát az asztalról húzza fel a kezdő csapat egy játékosa, utána indul a keresés. Annak a csapatnak egy tagja indulhat felfedezőútra, amely épp soron van, elmondja, hogy melyik számot keresik, egy körben egy számkártyát nézhet csak meg. Megbeszélik, hogy ki emlékszik a helyére. Lehet, hogy pont a saját csapatából rejtette el valaki. Ha nem sikerül elsőre megtalálni a párt, a csapattag számkártya nélkül visszamegy az asztalhoz, és visszafordítja az asztalon a feladványkártyát. Ha sikerült, begyűjti mindkét kártyát, és jöhet a következő feladvány. Megállapodás kérdése, hogy aki párt talált, újra következhet-e, mint a memóriajátékok többségében, vagy a csapatok felváltva húznak az asztalról. Az nyer, akinek a játék végén több lapja lesz.

Úgy is játszhatunk, hogy a két csapatból egyszerre indul egy-egy csapattag a kártya keresésére. Az egyéni változatban elég nagy torlódásra és ütközésekre is lehet számítani, olykor nehéz igazságot tenni, hogy ki ért oda elsőként a megoldáskártyához. A játék kissé időigényes, célszerű előre megírni a lapokat. Ha előzetes házi feladatnak adjuk a kártyák elkészítését, pontosan egyeztessük a számkört és a műveleti lehetőségeket! Ha órán készítenek kártyákat a gyerekekkel, nagy örömet okoz nekik, hogy egyből fel is tudjuk használni. Amikor begyűjtjük a lapokat, gyorsan ellenőrizzük, hogy helyes-e a megoldás, mert nagyon kellemetlen keresni olyan számot, ami a pontatlan műveletvégzés miatt nem is létezik. Extra feladatként a játék után a füzetbe emlékeztetőből leje-

gyezhetők a számok, amikkel tovább dolgozhatunk az új anyag kapcsán.

Fejlesztési területek: memória, szociális kompetencia (kommunikáció, együttműködés, türelem), auditív és vizuális figyelem, mozgáskoordináció (nagymozgás).



• Szaladgálás másolás

Szintén nagy kedvencünk, élvezetes, mozgalmas játék, amihez megfelelő térre van szükség. Csak olyan tanító kezdjen hozzá, aki el tudja viselni, hogy a játék némi csatazajjal jár a szurkolás és a megbeszélések miatt, és hogy gyorsan pörögnek az események. Három-négy csapatot alakítunk, egy-egy társaság bázisa a tanterem különböző sarkaiban van egy-egy asztalnál. A feladatlapokat olyan messze helyezjük el a csapatoktól, amennyire csak lehet. A csapatból felváltva szaladnak a lapokhoz a gyerekek, viszik a hírt a társaiknak, és lépésről lépésre oldják meg a feladatot. Ők maguk döntenek el, hogy mennyit vállalnak a munkából. A megoldás lépéseinek és a végeredménynek is mindenki füzetében szerepelni kell. Ha nézeteltérés van, meg kell beszélni, kinek van igaza és miért, indoklással, bizonyítással, kirakással, szemléltetéssel, meggyőzéssel közös állásfoglalást kell kialakítani a csapatoknak. Amelyik csapat végez, kihúzza magát, és kézfeltartással jelez a tanítónak. Amíg a többi csapat még dolgozik, időkitöltő feladatot kapnak (logikai, gondolkodtató, vicces vagy színezős feladatlapok és rejtvények közül választhatnak).

Legtöbb játéknál már nem is emlékszem pontosan, hogy hol láttam vagy olvastam először róla, erre viszont pontosan vissza tudok emlékezni. A Tanítóképző Főiskolán Koósné Sinkó Judit nappalisoknak tartott anyanyelvi tantárgypedagógia óráira annak ellenére bekértem, hogy én a munkám (tanítás) mellett esti tagozatra jártam. A tanárnő rengeteg olyan módszertani ötletet és tanítási tapasztalatot adott át nagy szeretettel a hallgatóknak, amit mai napig hasznosítani tudok a munkámban, más tantárgyakban is. Az ő személyes példamutatása, a tanításba és a gyerekekbe vetett hite, lelkesége, szakmai felkészültsége, embersége nagyon nagy kincs a tanítóképzésben.

A játékokat ki is próbáltuk az óráin, a szaladgálás másolásnál feladatlapra leírt szavakat kellett átvinni a csoportnak ABC-rendben. Matematikaórán ötletelhetünk például a következőkkel;

– Az ABC-be rendezés mintájára számkörbővítésnél a számok emelkedő sorrendben való lejegyzése, pl. száz-as számkörnél 65; 50; 40; 20; 45; 35; 60; 25; 30; 55. *Észrevettetek valami érdekességet? Tudjátok folytatni a számsort (szám-tani sorozatot)? Folytassátok három-három taggal mindkét irányban!*

– Betűvel leírt számok csökkenő sorrendben való lejegyzése számjegyekkel. Előzetes megbeszéléstől függ, de általában lehetőség van arra, hogy egy játékos több számot is átvigyen saját vállalása alapján. A munkát segítheti, ha az átvitt számokat áthúzzák a tanulók, eleinte ez nagy segítség lehet.

– Egyszerű műveletek elvégzése fejben, az eredmények lejegyzése a sorszámozott feladatok sorrendjében. Itt is van, aki egyszerre több számot is meg tud jegyezni.

– Nyitott mondatok eredményeinek átvitele a csoportnak a sorszámozott feladatok sorrendjében. Pl. $23 + 6 \leq \Delta \leq 32$. Ha valaki nem tudja hirtelen összeadni a két számot, segítséget kérhet a csoporttól úgy, hogy először magát az összeadást viszi át, és a csapat közösen kiszámolja az összeget, így a következő játékosnak ezen már nem kell gondolkodnia. Rendkívül jól alakulhat az összmunka, a győzelem és a közös cél érdekében mindent megtesznek a gyerekek.

– Válogatás a leírt számok közül, hogy melyik illik bele a megkezdett sorozatba, pl. 3; 6; 9; ... A csel az, hogy néhány szám direkt nem szerepel a másolható számok között, így a hiányzókat is meg kell jegyezni. A csoport segíthet, hogy milyen számokat keressen a futkosó játékos.

– A lapon szereplő számok közül a páratlanok lejegyzése csökkenő sorban,

– azon számok lejegyzése növekvő sorrendben, amelyek számjegyeinek összege 8,

– szorzótábla ismeretében pl. a hármas és hetes szorzótábla számainak átvitele növekvő sorban (felesleges és hiányzó számok is),

– egyszerűbb, majd bonyolultabb szöveges feladatok szövegének átvitele és közös megoldása stb.

A teremben cikázó futárok vigyázzanak egymásra, ne-hogy összeütközzenek! Előre megbeszélhetjük, hogy milyen stratégiát alkalmazzon a csoport, hogy eredményes legyen a munkája, utána megbeszéljük a tapasztalatokat. Fontos, hogy mindenkinek részt kell vállalnia a szaladgálásból, a számolásból és az ellenőrzésből is. Legyünk türelmesek a társakkal a játék hevében is, nem szabad megbántani senkit, ha esetleg hibázott, vagy nem volt elég gyors. Javításra mindig van esély.

Fejlesztési területek: vizuális emlékezet, problémamegoldó képesség, kreativitás, verbális kifejezőképesség, auditív figyelem, nagymozgás, szociális kompetencia (anyanyelvi kommunikáció, együttműködés, empátia, türelem, segítségnyújtás), önértékelés. A feladat zsenialitása, hogy mindenki magának állít fel mércét, maga döntheti el, hogy mennyit vállal a feladatokból.

Évekkel ezelőtt egy kamaszoknak szóló sorozatban érdekes kísérletet láttam. Magasugrás volt a feladat, de nem a szokásos irányban változtatták a lécs magasságát, hanem fentről lefelé. Érdekes volt látni a gyerekek hozzáállását, ki mennyire bízik magában és a teljesítményében. Voltak, akik irreális magasságoknak is nekifutottak, mások a magasságuk, testfelépítésük, edzettségük alapján elvárható szinten indultak, de néhányan megvárták, amíg már szinte a földön volt a lécs, akkor ugrottak először. Érdekes elgondolkodni, hogy mi és a tanítványaink vajon hol szállnánk be a versenybe.

Remélem, kedvet kaptak játékaink kipróbálására és újabb játékvariációk megalkotására!

Folytatás következik!

C. Neményi Eszter

A számolási készség fejlesztése – további célokkal összeszöve

Folytassuk a gondolkodást: milyen célokat szolgálhatunk még a számolás gyakorlásával a rutinnöveléshez is kapcsolva?

■ A felelősségvállalás növelése; az önellenőrzés

Pedagógus-munkánkhoz hozzátartozik az általános emberi felelősségtudat formálása. Kell, hogy **kialakítsuk a gyerekekben a saját és a közös munka ellenőrzésének képességét, szokását és igényét.** Ehhez illeszkedik a megítélés képességének fejlesztése, az igazság iránti igényesség építése.

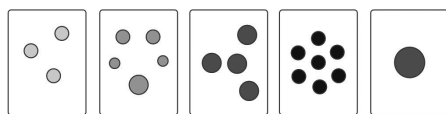
Szándékosan is követhetünk el hibákat akár úgy, hogy felhívjuk a figyelmet a tévedés lehetőségére, akár e nélkül. Örülni szoktak a gyerekek, ha észrevesznek valamilyen hibát, és javíthatják azt. De saját munkájuk ellenőrzésének szokása általában nehezebben alakul ki. Gyakran megelégednek azzal, ha befejezték a kiszámolni valót, és gyorsan aláhúzzák az eredményt, becsukják a füzetet.

Hasznos rászoktatni növendékeinket, hogy ellenőriz-zék munkájukat külön felszólítás nélkül is, és ilyenkor jó, ha a **számfeladatot más úton végzik el, mint ahogy először számoltak.** Ehhez is szükséges **többféle számolási eljárás** megismerése, és szükséges a kiszámítás módjának többszöri tudatosítása, felidéztetése (önreflexió). „*Hogyan számoltad ki, hogy mennyi...?*” – tehetjük fel a kérdést, miután elvégezték a feladatsort. „*A 7 + 8-at úgy számoltam ki, hogy a 7+7-et tudtam, hogy 14. A 7 + 8 egy-gyel több.*” „*En meg éppen a 8+8-at tudom, hogy 16, a 7+8 eggyel kevesebb.*” „*En csak tudtam, hogy ez 15. Nem számoltam.*” „*En a 8-hoz adtam 2-t, aztán még 5-öt, hogy összesen 7-et adják.*” (Meg is cserélte a tagokat.) „*A 7+10 könnyű: 17, a 7+8 az 15.*” – sorolták egy első osztályban.

Már elsőben szerezhetnek tapasztalatokat a gyerekek arról, hogy több szám összeadásánál maguk választhatják meg a sorrendet: felcserélgetve a szereplő számokat, összekapcsolva olyanokat, amelyek „könnyű esetekhez” vezetnek.

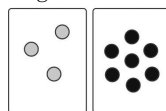
Akár a pöttyös kártyák használatával is kaphatnak lehetőséget ilyen élmények szerzésére. Pl. elővetetünk egy-egy 3, 5, 4, 7 és 1 pöttyöt mutató kártyát és azt kérjük, állapítsák

meg, hány pötty van az öt kártyán összesen.

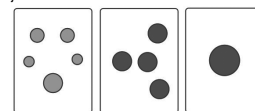


Lehet ebben a kínált sorrendben is elvégezni az össze-számlálást, összeadást: $3 + 5$ az 8, $8 + 4 = 12...$, de aki a 3

mellé állítja a 7-et, és a másik három lapot ismét egy cso-korba gyűjti, az könnyebben és biztonságosabban állapít-ja meg az összeadás eredményét:



Ugyanezt leírva ké-sőbb is megismételhetik – esetleg vonallal össze-kötve az egymást 10-re kiegészítő számokat:



$$3 + 5 + 4 + 7 + 1 = 20$$

10 10

A kivonásról – külön megfogalmazás nélkül is – tud-ják, látják a gyerekek, hogy nem cserélhető fel a két szám: amiből elvesznek, és amit elvesznek. Azt azonban az ön-ellenőrzés jól működő eszközévé fejleszthetjük, hogy **több egyenrangú változtatást szabad tetszőleges sor-rendben végezni.** Hozzáadásokat és elvételeket bármi-lyen sorrendben végezhetnek. Ugyanígy többszörözni és egyenlő részekre osztani is szabad más sorrendben, mint ahogy ezt kijelölték. Ezt tapasztalhatják azokban a gy-aakorlatokban, amelyekben egy-bemenetű gépeket kap-csolunk egymáshoz. (A négy gép rajza helyett most nyi-lakra írtuk a változtatásokat):

$$60 \xrightarrow{/3} 20 \xrightarrow{\cdot 2} 40 \xrightarrow{\cdot 2} 80 \xrightarrow{/10} 8 \quad 60 \xrightarrow{/10} 6 \xrightarrow{\cdot 2} 12 \xrightarrow{/3} 4 \xrightarrow{\cdot 2} 8$$

$$60 \xrightarrow{/3} 20 \xrightarrow{/10} 2 \xrightarrow{\cdot 2} 4 \xrightarrow{\cdot 2} 8 \quad 60 \xrightarrow{\cdot 2} 120 \xrightarrow{/10} 12 \xrightarrow{\cdot 2} 24 \xrightarrow{/3} 8$$

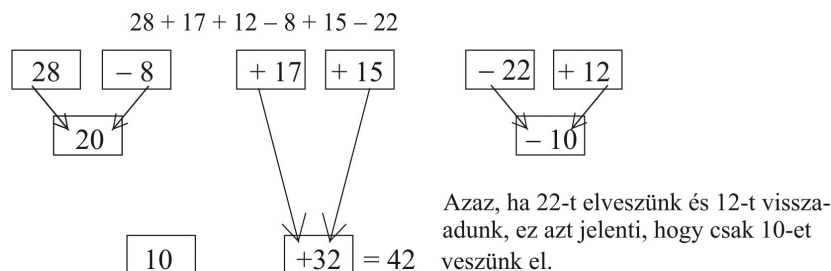
Azonos számból kiindulva ugyanahhoz a számhoz ve-zet el a négy változtatás: a /3, a $\cdot 2$, a /10 és a $\cdot 2$, bármilyen sorrendben is végezzük el őket. Ennek a szemléletnek a fejlesztéséhez érdemes nemcsak számkártyákat használ-ni, hanem készíthetünk a gyerekekkel együtt „változtató kártyákat” is, amelyek a **műveleti jellel együtt tartal-mazzák a változás mértékét adó számot.** Tehát ilyen kártyákat, ahol az + és a – nem előjel, hanem a változta-tó művelet jele:

+ 0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5	+ 6	...
- 0	- 1	- 2	- 3	- 4	- 5	- 6	...
· 0	· 1	· 2	· 3	· 4	· 5	· 6	...
/ 1	/ 2	/ 3	/ 4	/ 5	/ 6		...

(Nem véletlenül maradt el a /0! Ilyen osztás nem létezik!)

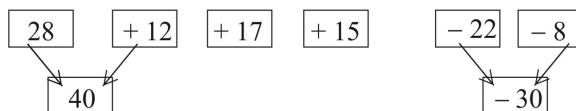
(Nem véletlenül maradt el a /0! Ilyen osztás nem létezik!)

A kártyák segíthetnek abban, hogy egy műveletsorban ismerjék fel, és használják ki a felcseréléssel, csoportosítással elérhető egyszerűsítési és ellenőrzési lehetőségeket. A kártyákat könnyebb „jó helyre” mozdítani, mint a leírt műveletsorban felismerni az ügyes sorrendet:



Ha 17-tel növelünk egy számot, aztán még 15-tel is növeljük, ez a két változtatás kicserélhető egyetlen növeléssel: 32-t adunk a számhoz.

Vagy így is végrehajthatjuk a számolást:



Itt is két-két változtatást cseréltünk ki eggyel. Például ha 22-t veszünk el, aztán még 8-at is el kell venni, így összesen 30-cal lesz kevesebb.

■ A műveletek sorrendje; a zárójel szerepének megismerése

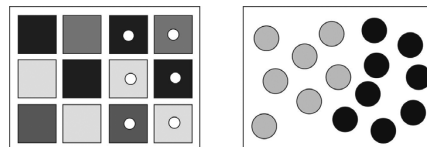
Arra külön nagy gondot kell fordítani, hogy **mit szabad tenni akkor, ha zárójellel egy számmá fűzünk egy-egy művelettel kijelölt számot**. Nem csak a különböző „szintű” műveletek együttes szerepeltetése esetén kell jól meggondolni, ellenőrizni, változik-e az eredmény a „zárójellezéssel”; mert **a zárójel a műveletsor „szereplőit” változtatja meg!**

Ki szeretném emelni, hogy **nem érdemes „szabályt” közölni a zárójel-felbontáshoz, a zárójel használathoz, elhagyáshoz**. Ezt majd minden gyerek kimondja önmagának, amikor sor kerülhet rá. **Értelmeznünk kell a zárójel szerepét**, mégpedig valóságos szituációkhoz, történésekhez, szöveges feladatokhoz kapcsolva. Az értelmezést segítheti, ha átmenetileg nem is zárójeleket írunk, íratunk, hanem helyette olyan számkártyákat használunk (előbb valóságosan, később csak rajzban), amelyek a művelettel leírt szám szerepel. Az alaposan megértett zárójel-használatot aztán úgy gyakoroltathatjuk be, hogy **sokáig újra és újra értelmeztetjük, mit is fejez ki a műveletsor**. Emellett sok-sok tapasztalatra van szükség ahhoz is, hogy a zárójel elhagyásától milyen esetekben változik a szám, és mikor nem.

Ilyen egyszerű történetekre gondolhatunk már második osztálytól az értelmezés mély megértéséhez:

● *Két tál süteményt tett édesanya az asztalra. Az egyikben 12 krémes volt, a másikon 7 almás pite és 8 meggyes pite. Hány süteményt tett az asztalra édesanya?*

Az esemény megjelenítése történhet két papírtálcán, pl. logikai lapokkal, korongokkal:



Készítsenek hozzá számkártyákat, hogy pontosan arról szöveljen, amit meséltünk:

$\boxed{12} \quad \boxed{7 + 8}$

És utána írjuk le közösen, hogy hány szem sütemény került az asztalra:

$\boxed{12} + \boxed{7 + 8}$

Mondják ki, miknek a száma van az egyes kártyákon, (miről szól a 12, miről a $7 + 8$), aztán kiszámolhatják, mennyi is ez a $12 + 15$.

Megbeszéljük, hogy úgy is összeszámolhattuk volna a süteményeket, mintha egy tálon lennének, és pl. a krémesek számához előbb a meggyes piték számát adtuk volna hozzá, $12 + 8 = 20$, és csak utána az almásokét: $20 + 7 = 27$.

● *A 27 süteményt egy nagy tálra rendezték. Ebből ebédre elfogyott 3 krémes és 9 pite. A többit eltették a délutáni vendégségre. Hány sütemény maradt délutánra?*

Játsszák el a történetet az előbbi kirakást felhasználva! Most azonban kérjük, hogy külön lapra tegyék, ami „elfogyott”.

Ilyen számkártyák kerülhetnek a kirakás alá:

$\boxed{27} \quad \boxed{3 + 9}$

És művelettel kifejezzük, hogy ha elfogyott ez a $3 + 9$, akkor mennyi maradt:

$\boxed{27} - \boxed{3 + 9}$

27 sütemény volt, 3+9 sütemény fogyott, tehát 27 – 12 (=15) maradt.

Vágjuk most ketté a $\boxed{3+9}$ kártyát, és tegyük a táblára így a gyerekek elé! $27 - \boxed{3+9}$

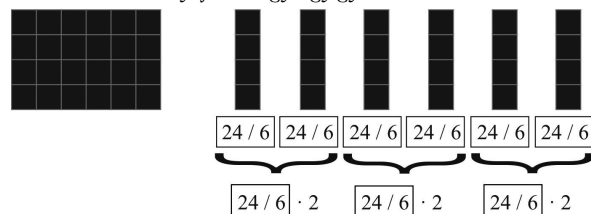
Várhatjuk, hogy tiltakozni fognak: *Igy nem jó! Ők fognak figyelmeztetni, hogy a 9 pite is elfogyott, azt el kell venni! Nem igaz, hogy hozott még 9 pitét édesanya!* Tehát a jobb oldali kártyán levő számot egyben kell tartani! Vagy ha szét akarjuk bontani, akkor mindkettőt el kell venni! Tehát ezzel azt bizonygatják, hogy a

$$\boxed{27} - \boxed{3+9} = 27 - 3 - 9$$

Nem magyarázzuk, hogy a „–” jel megváltoztatja a műveletet a szétvágás után! A helyzet maga értelmetlen, hogy nem egy elvételről és egy hozzáadásról van szó a történetben, hanem egy elvételről, mégpedig egy összeg elvételéről!

Az „egyben tartás” jeleként vezethetjük be a zárójelet, – amikor már nem akarunk számkártyákat készíteni. (Érdemes akár hosszabb időn át használni a kártyát, kártyarajzot, ez jól kifejezi, hogy ez **egy szám**; büntetlenül, meggondolás nélkül nem vágthatjuk ketté!)

● Egy nagy tábla csokit 6 egyenlő részre osztott Pali, aztán mindenkinek 2-2 részt adott belőle. A tábla csoki 24 „kockából” állt. Mennyi jutott egy-egy gyereknek?



Egy gyereknek a $\boxed{24/6}$ kétszerese jutott. Azaz 8 „kocka”.

Vágjuk szét ismét a kártyát!

$24/6 \cdot 2$, ez – ha nem változtatunk a műveletek sorrendjén –, ismét 8-at fejez ki.

És ha előbb végezzük el a 6 kétszerezését?

Akkor a 24-et 12 részre kell osztanunk, és az eredmény 2 lesz 8 helyett.

De hát akkor mi történt? Nem azt mondtuk, hogy a többszörözést és az osztást szabad tetszőleges sorrendben elvégezni? Hát lehet, hogy nem lehet?

Nézzük meg először, hogy vajon ugyanarról a történetről szólna-e ez utóbbi számolás, mint az eredeti? Ugyanolyan helyzetet fejez ki a

$$\boxed{24/6} \cdot 2, \text{ mint a } 24 / \boxed{6 \cdot 2} ?$$

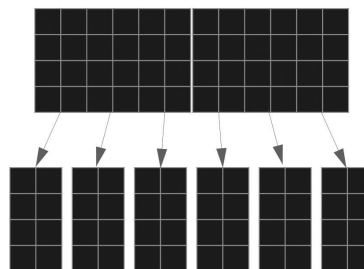
Nem! Ez utóbbi esetben az történhetett, hogy először hatan akartak osztozkodni, de mindenki hívott magával egy-egy vendéget. Ezért kétszer annyi részre kellett elosztani a csokit. Ebben az esetben is igaz, hogy a $6 \cdot 2$ egy szét nem vágható szám, amivel dolgoznunk kell!

De hogyan deríthető ki az, hogy többszörözések és egyenlő részekre osztások egymásutánja szerepel-e egy műveletsorban, vagy bizonyos számok valamilyen műveletes alakban állnak előttünk. **Ha nincs zárójel a műveletsorban, akkor azt mindig úgy értjük, hogy van egy**

kiinduló szám, ami után a változtatásokat kifejező „egyváltozós műveletek” következnek. Ezek a „változtató kártyák” csereberélhetők egymás közt szabadon, ha csak ez a kétféle, egyenrangú művelet van köztük (amint a hozzáadások és elvételek is egymás között!). Ha tehát a műveleti jellel együtt mozgatjuk a $/6$ -ot és a $\cdot 2$ -t, attól valóban nem fog megváltozni a kifejezés értéke:

$$24/6 \cdot 2 = 24 \cdot 2/6$$

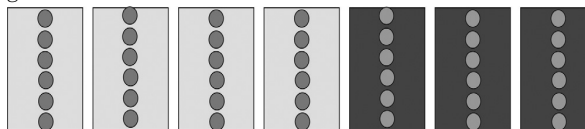
A $24 \cdot 2/6$ olyan történetet írna le, hogy 2 tábla 24 kockából álló csoki van, és ezt a 2 táblát osztjuk el 6 egyenlő részre:



Így ugyanannyi jut egy részre, mint amikor csak 1 táblát osztottak 6 felé, de mindenki 2 részt kapott. Most ugyanis kétszer annyi csokit osztottunk kétszer annyi felé, mint előbb!

● A varrodában 6 gombot varrtak mindegyik kabátra. 4 sárga és 3 zöld kabát készült el. Hány gombot használtak fel a kabátokra?

A kabátok ismét lehetnek papírlapok – pl. sárga és zöld színben. A gombokat képviseljük (egyforma) korongok:



Most mindegyik lap alá a 6-os szám kerül, hiszen a gombokat nem különböztették meg:

$$\boxed{6} \quad \boxed{6} \quad \boxed{6} \quad \boxed{6} \quad \boxed{6} \quad \boxed{6} \quad \boxed{6}$$

Így a 6 gomb 7-szerese lesz a válasz.

De valahogyan azt is kifejezhetjük, hogy a kabátok színe nem volt egyforma. Legyen a válaszukban az is benne valamiképpen, hogy hány gomb került a sárga és mennyi a zöld kabátokra.

Az egyik megoldást az jelentheti, hogy a 6 négyszerezését és a 6 háromszorosát adjuk össze (ha a szorzót írjuk a kiinduló szám jobb oldalára, így): $\boxed{6 \cdot 4} + \boxed{6 \cdot 3}$ számkártyaként bekeretezve a két szorzatot. De megtehetjük azt is, hogy a 6 gombot a kétféle színű kabátok számával egyszerre szorozzuk: $6 \cdot \boxed{4+3}$

Ha zárójelekkel helyettesítjük a kereteket, a két számítási mód egyaránt ugyanazt a helyzetet, ugyanazt a választ, ugyanazt a számot írja le:

$$(6 \cdot 4) + (6 \cdot 3) = 6 \cdot (4 + 3)$$

Megjegyzés: Amíg a zárójelek szerepét nagyon alaposan ki nem dolgozzuk, nem fontos elsietnünk annak a megállapodásnak a megfogalmazását, hogy a szorzást, osztást előbb kell elvégezni zárójel-használat nélkül, mint az összeadást és kivonást. A megállapodás kimon-

dásáig nyugodtan zárójelbe tehetjük a szorzatot, hányadost is, ha azokat egy számként értelmezi a szituáció, szöveges feladat.

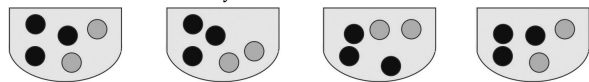
A fenti „kártyák elvágásával” – a zárójelek elhagyásával – azonban a két esetben ilyen műveletsorokhoz jutunk:

$$6 \cdot 4 + 6 \cdot 3 \\ \text{illetve: } 6 \cdot 4 + 3$$

Ha – a kisdíjak szokásának leginkább megfelelően – **balról jobbra végezzük a műveleteket**, akkor az első esetben a $6 \cdot 4 = 24$ -hez kell adni a 6-ot, így 30-hoz jutunk, ezt szorozzuk 3-mal; az eredmény 90. A második esetben a 6 négyszeresét kell növelnünk 3-mal, és 27-et kapunk. Egyik számítással sem a gombok látható (és eredetileg már helyesen kiszámított) számát állapítottuk meg. Pedig a szét nem vágott kártyákkal kifejezett mindkét számítási mód helyes volt!

● A Mikulás-csomagokba 3-3 piros és 2-2 zöld alma került. Mind a négy testvérnek a csomagjába tettek csokit, szaloncukrot és diót is a szüleik. Hány szem alma jutott a négy gyereknek összesen?

Megjeleníthetik a csomagok tartalmát kirakással vagy rajzzal – megfigyelve, hogy most csak az almákra vonatkozó kérdést kell majd eldönteniük:



Mindegyik alá készítsék el a számkártyákat:

$$\boxed{3+2}$$

$$\boxed{3+2}$$

$$\boxed{3+2}$$

$$\boxed{3+2}$$

És fejezzék ki a választ akár előbb összeadással, de utána szorzással is:

$$\boxed{3+2} + \boxed{3+2} + \boxed{3+2} + \boxed{3+2} = 20$$

$$\boxed{3+2} \cdot 4 = 20$$

Következhet ismét a kártya szétvágása:

$$3+2 \cdot 4 = 20$$

Balról jobbra haladva elvégzik az egymást követő műveleteket: összeadják a 3-at és a 2-t, és ezt az 5-öt négyszerezik. Nekünk kell felvetnünk a kérdést, hogy szabad lenne-e most más sorrendben végezni a műveleteket. *Megtehetjük-e, hogy a 3-hoz adjuk a $2 \cdot 4$ -et*, (amit később, a megállapodás kimondása után kifejez a $3 + 2 \cdot 4$ művelet sor)? *Vagy előbb szorozzuk meg a 3-at a 4-gyel, aztán adjuk hozzá a 2-t?* – Tapasztalják a gyerekek, hogy más-más eredményre jutnak e két utóbbi esetben. Magyarázzák is meg, hogy így nem az egy csomagban levő almák számát négyszerezették. Vagy csak a piros, vagy csak a zöld almák számát szorozták 4-gyel, a másik fajtából pedig csak az egy csomagban levő almák számát adták hozzá.

A zárójelhasználatot és értelmezését igen hosszú ideig szükséges türelemmel gyakorolni. (Sokáig nem kellene lezártnak tekinteni felső tagozaton sem!) E mellett fontos mindig meggyőződni arról, hogy a zárójel elhagyása, vagy máshová helyezése változtat-e a kifejezés értéken (a művelet sorral leírt számon). És azt is az értelmezéshez kapcsolni, hogy zárójelhasználat nélkül milyen művelet sor fejezhető ki ugyanazt a helyzetet. (Később ez jelenik meg azonosságként a „zárójelfelbontás” gyakorlataként.)



Ön tudta, hogy a

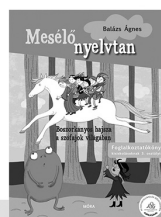
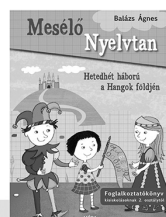
www.tanitonline.hu

oldal *Feladatbank*jában megtalálható a kompetenciaalapú matematika programcsomag teljes anyaga 1–4. évfolyamra, a hozzá tartozó mérőlapokkal kiegészítve?

A *Filmtár* módszertani gyűjteményéből pedig nagyszerű módszertani rövidfilmek érhetők el. Ezekből szakmánk olyan kiválóságainak módszertani fogásait leshetjük el, mint pl. Oravecz Márta vagy Konrád Ágnes.

Napi felkészüléséhez használja a **www.tanitonline.hu** oldalt!

Balázs Ágnes könyvei a Móránál



Intézményeknek
egész évben
40% kedvezmény
választékunkból!



www.mora.hu

Andóné Nagy Katalin–
 Cserbáné Dömse Mónika–
 Ruzsa Ágnes

Felköltöztünk az internetre (5.)

Szerzőink tényleg felköltöztek a netre, ha nem is örökre, mint Varró Dániel postás bácsija. Ezúttal is egyszerű és könnyen kezelhető programra vadásztak, amely akár csekély felhasználói ismerettel is hasznosan alkalmazható a tanítás különböző fázisaiban.

Továbbra is fontosnak tartjuk, hogy gyorsan megtalálható és kipróbálható legyen az összes itt bemutatott példa. Ezért cikkünkben első alkalommal használunk QR-kódot, mely okostelefonra telepített ingyenes app segítségével könnyen és gyorsan elérhetővé teszi a feltüntetett linkeket, s azokon keresztül a weboldalakat. Azok számára, akik nem rendelkeznek okostelefonnal, továbbra is a www.tanitonline.hu oldal Olvasóink küldték gyűjteményében tesszük elérhetővé a digitális formátumban működő linkeket, a *Felköltöztünk az internetre* című dokumentumban. (A szerk.)

■ III. Mindig dupla – ez a Dobble!

Sok család kedvelt játéka a Dobble. Nyomtatott kártyajáték változatban jó pár éve kapható már. A boltban kapható készlet jellegzetes illusztrációit sokan ismerik.

Valóban népszerű, kortalan játék, nem ámitás a dobozon látható felirat. A játékok terén mindig naprakész fejlesztőpedagógusok és logopédusok elég régóta tartják már repertoárjukon.

Most a tanítóknak szeretnénk kedvet teremteni alkalmazásához.

■ A játék lényege, menete

A Dobble egy igazán pörgős, jó hangulatú, a megfigyelési képességeket fejlesztő játék. Létezik online és kártyás változatban is.

A lapokon szereplő képek/szavak sokaságából az azonoságokat kell felfedezni. A játék alapszabálya, hogy a játékosok között szétosztott, és körként egyesével felcsapott/húzott lapokon szereplő képek/szavak/jelek közül villámgyorsan felismerjenek egyet, amely a középben lévő kártyán is megtalálható.

Minden kör nyertese az, aki először hangosan kimondja a lent/középben lévő és a kezében lévő/tartott lapon szereplő azonos szimbólum nevét. A játék előtt egyezünk meg abban, hogy dagasztós – azaz az nyer, akinél a

legtöbb lap van (ebben az esetben a leggyorsabb játékos elnyeri társai kezben tartott lapját), vagy apasztós – azaz az nyer, akinél a legkevesebb lap van (ilyen esetben a kézben tartott lapját átadja valamelyik társának) változatát játsszák a tanulók.

A játék megkezdése előtt érdemes a lapokon szereplő szimbólumokkal is megismerkedni.



További változatok:
<http://jatekdij.hu/tartalom/tarsasjatek/Dobble.pdf>

■ Saját gyártmány

Online

Az általunk használt programban nem csak elkészíthetjük a saját, osztályra szabott játékunkat, de ki is próbálhatjuk azt. Az online játékot a gyerekek használhatják önállóan vagy párban, de megfelelő számú eszközzel (laptop, tablet) akár csoportban is. A kártyalapokat a rajta szereplő képek egyértelmű megnevezéséhez ki is vetíthetjük, mint ahogy magát a játékot is.

Kártyán

A program segítségével elkészült paklikat ki is nyomtathatjuk, laminálva pedig hosszú ideig sokoldalúan fel is használhatjuk.

A kártyajáték páros- és csoportmunkára is kiváló lehetőség ad.

Óra eleji motivációként, de akár a szintetizáláshoz is remekül használható, de a differenciált tanulásszervezés során is beépíthető.

■ A programról

A dobble-készítéshez az alábbi ingyenes programot használtuk:



<http://dobble.gorfo.com/generator/en>

A program angol, francia és lengyel nyelven hozzáférhető; különösebb idegennyelv-tudás nélkül is kezelhető.

A program előnyei:

- Gyorsan, könnyen kezelhető, ha a felkínált elemeket használjuk.
- Alkalmazása egyszerűbb szinten nem igényel különösebb informatikai tudást.
- A diszlexiások számára kidolgozott egyszerű **open dislexic** betűkészlet is alkalmazható rajta.*
- A felajánlott betűkészleten kívül lehetőség van internetről letöltött vagy saját képek, rajzok és formák feltöltésére is.
- Sajnos a mellékelt ábrákon ez nem látszik, de a program vidám és erőteljes színeket bocsát a rendelkezésünkre.
- A programhoz kapcsolódó galériában sok jó ötletre bukkanhatunk, magyar nyelvű kész alkotásokat is szép számmal találhatunk.
- Online játéklehetőséget kínál a program. A galériában található bármelyik játékkal játszhatunk. Ha versenyhelyzetet szeretnénk teremteni, a program időmérést, hibakijelzést is biztosít.

A program hátrányai. Mire figyeljünk?

- A használati utasítás bizonyos elemei elnagyoltak, hiányosak.
- A program kezelésével olykor meggyűlt a bajunk, nehezen jöttünk rá, hogy lehet a betűket, képeket a kéren belül eltolni, forgatni, kicsinyíteni, nagyítani.
- Végül a megoldásra egy lengyel YouTube felvételen bukkantunk rá. Ha a módosítandó képre kattintunk, a program felajánlja a kép módosítását (méret, helyzet, forgatás).
- A fenti nehézségek miatt érdemes a programot a legalacsonyabb elemszám (szám/betű/szótag/szó/forma/kép) mellett kiismerni.

■ Felhasználási lehetőségek

1. Valódi fejlesztőjáték. Tanítói szempontból a játék legfőbb eredmények az tűnik, hogy a tanulók figyelemkoncentrációját fejleszti és a reakcióidőt csökkenti.
2. Akármilyen témakörhöz is alkalmazzuk a Dobble játékot, az elemi fejlesztési célok mindenképpen érvényesülni fognak.
3. Motiváló, izgalmas és mutató, a gyerekek nagyon szeretik játszani, a legunalmasabb gyakorlások is vonzóbbá válnak általa.
4. A gyerekek önállóan is tudják játszani, a kész játék könnyen kezelhető online felületen és kártya formájában egyaránt, tehát differenciáláshoz remekül beválik.
5. A játékkészítés egyszerűbb formája még alsós gyerekeknek is megtanítható.
6. Órai feladatként, fejlesztés, felzárkóztatás során és az önálló délutáni vagy otthoni feladatvégzésre is megfelelő eszköz.
7. Szabadidőben is boldogan játsszák!

* A betűkészlet formai jellemzői megkönnyítik a betűk dekódolását, ezzel pedig a szöveg pontos olvasását a diszlexiások számára. A számítógépre egyszerűen és ingyenesen telepíthető. A telepítést követően már ezt a betűtípust is választhatjuk a word formátumban, diszlexiás tanulóinknak szánt feladatlap vagy olvasmány készítésekor. (A szerk.)

■ Ötletek fejlesztési célokhoz, tantárgyrészekhez, témakörökhöz

1. Manógyári szigetek

Fejlesztési terület: figyelemkoncentráció, megfigyelőképesség, reakcióidő csökkentése, kudarctűrés

Tantárgy: vizuális nevelés, szabadidős nevelés



<http://dobble.gorfo.com/share/5870f94dec15a/en>



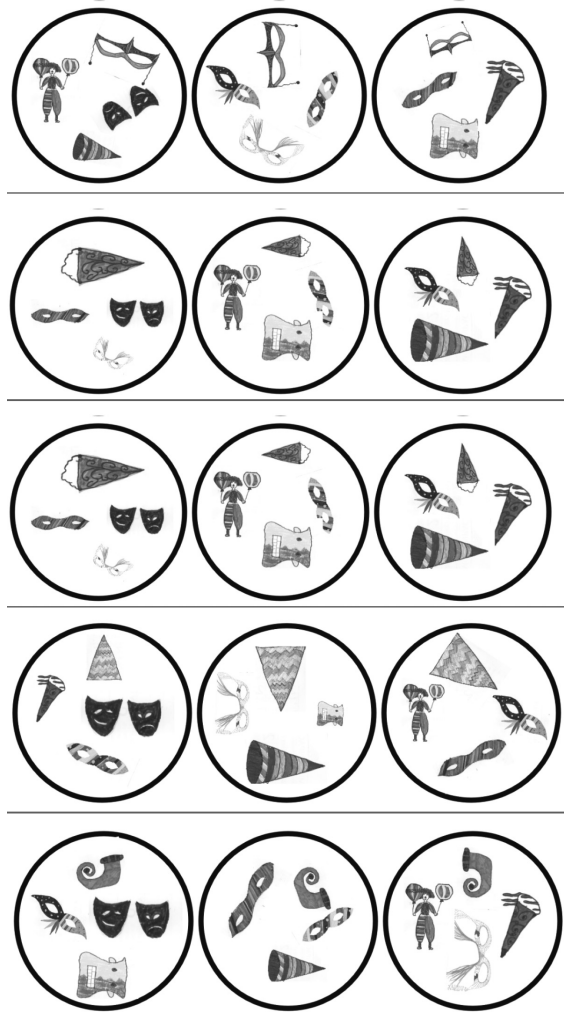
- A játékot a másodikosok rajzaiból raktuk össze. Nekik még hatalmas élmény, ha saját alkotásaikat látják viszont a kártyákon.
- Az online játék során nincs szükség arra, hogy megnevezzük a figurákat.
- A kártyás játék során a gazdák által adott nevekkal is lehet játszani a játékot. Ez a változat a memória fejlesztését is támogatja.
- Variálhatjuk a készletet úgy is, hogy minden manónak más színű legyen pl. a sipkája, s így a szín kimondásával lehet megszerezni a kártyát.

2. Farsang

Téma: Farsang

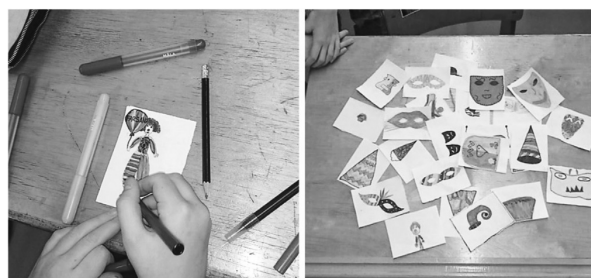
Fejlesztési terület: vizuális emlékezet, figyelemkoncentráció, azonosító-, megfigyelő-, megkülönböztető képesség, reakcióidő csökkentése

Tantárgy: szabadidős foglalkozás, vizuális nevelés, nyelvtan



<http://dobble.gorfo.com/share/586fa6720237b/en>

A közelgő farsang adta az aktualitását ennek a negyedikesei rajzaiból összeállított készletnek. A rajzok elkészítése és a saját játék gyártásának élménye már önmagában nagyon élvezetes.



• Az osztály létszámától függően, és a program által ajánlott lehetőségeknek megfelelően, érdemes az elkészült munkákból több készletet is készíteni.

• Játshatjuk online változatban, de kinyomtatva és laminálva hosszú időre az osztály kedvenc játékává válhat.

• Kártyás játékként a gyerekeknek alaposan meg kell figyelniük azoknak a tárgyaknak a tulajdonságait, amiből több van (pl. szemüveg), hiszen egy adott tulajdonság alapján kell majd megnevezniük.

• A megnevezés során alkotott szókapcsolatokat (pl. tollas szemüveg) a későbbiek során felhasználhatjuk nyelvtanórán a szófajok, illetve a jelzős szó szerkezetek tanításakor.

• A játék befejeztével a kártyákon szereplő rajzok nevét leírhatják a gyerekek emlékezetből, mondatot alkothatnak azokkal, de akár egy leíró fogalmazás kiindulópontjai is lehetnek.

3. Mondd ki a nevét!

Téma: nyomtatott nagybetűk, rövidítések, társas kapcsolatok

Tantárgy: nyelvtan, szabadidős nevelés

DP PR DB	DP SZB LJ	VD PR LJ
KD PR SZB	KD DB LJ	KD DP VD



<http://dobble.gorfo.com/share/587252686bc68/en>

- Másodikosaink monogramjai láthatók a kártyákon.
- Az azonos monogram alapján a név tulajdonosának keresztnévét kell csak kimondani.
- A teljes nevet kell kimondani.

Folytatása következik a Tanító márciusi számában.

■ Források



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

<http://tanarblog.hu/>

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

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



D. Kenedli Eszter

Anyanyelvi figyelő

Hogy is írjam, hogy is mondjam? (4.)

E cikkben – némi bátorságot véve – a képzeletbeli Nyelvhasználat utca árnyékos oldalán jártunk. Aki mindennap utazik, sétál az utcán, az akaratán kívül is meghallja a felnőttek és a fiatalok beszédét. Van oka az elszomorodásra. A nyüzsgő magyartalanságok egyvelegéből lépten-nyomon előrenyomul a napjainkra oly jellemzővé vált, már nemcsak sivár, igénytelen, hanem durva, goromba, nyers nyelvhasználat is. Nem mehetünk el mellette szó nélkül, nem tekinthetünk rá legyintve: kortermék. Példaként olyan szót emeltünk ki, amely a magyar nyelv ismert szava, de használata, amint mondani szoktuk: már nem a régi. A következő két fejezetben, az előző részekhez hasonlóan, előbb egy helyesírási szabállyal foglalkozunk, majd szavaink múltjára tekintünk.

■ Nem ki, hanem mi!

Van olyan szavunk, melyet eredeti jelentésétől eltérően, gyakran kizárólag goromba jelentésében használják. Közéjük tartozik a 'marha' szó is, mely eredetibb értelmében már kiveszett nyelvünkéből, s helyette némelyek egy másik ember 'megtisztelő jelzőjeként' használják. Ha nyelvészeti szempontból tekintjük, megállapíthatjuk, hogy e szavunk, más szavainkhoz hasonlóan, sokrétű jelentésváltozáson esett át. A régiségben sem ember, sem állat, hanem 'vagyon, kincs' „(rég. jelentése 'áru, érték, vagyontárgy' s innen a vagyon fontos része, a 'lábasszóság' jelentés)”) tartományban élt. Az ezüstből vagy aranyból készített ékszert *ezüst marhának*, illetve *arany marhának* nevezték. Ezt támasztja alá egyik szótári jelentése is, mely egyúttal elavuló voltát is jelzi: „3. *elav* (Ingó) vagyon(tárgy), érték-tárgy.”¹ A kereskedők kínálta értékes áru *kalmár marha* volt, a kiváló minőségű ruha pedig *ruha marha*.

A tárgyi érték vagy kincs mellett az állatokat régen *lábass marhának* nevezték.

A szintén elterjedt 'lábasszóság' a német nyelvből a magyar nyelvbe átkerült jövevényszavaink közé tartozik. Ebből az időből származik a fent említett 'kalmár' vagy 'kufár' szavak is: „eredetileg 'kereskedő' (Bárczi, 1975) jelentésben.

A *lábass marhák* a nyelv pontosan megkülönböztette egymástól: pl. a földműveléssel és az állattartással foglalkozók körében egyértelmű jelentéssel bírt a szekér elé fogható *vonó marha fogalma*, de létezett *gyapjas marha*, sertés *marha*, valamint *szarvas marha*. E minőségjelzős kifejezések közül a *gyapjas marha* szerkezet kiveszett nyelvünkéből, ugyanakkor a másik kettőt megőrizte nyelvünk, mégpedig úgy, hogy az egyik szerkezetből a jelző: 'sertés', míg a másikkól a jelzett szó: 'marha' vonta magához a korábbi, együttes jelzős kifejezés jelentését, létrehozva a napjainkba is ismert szavainkat.

A 'marha' szó valóságos tartalmának megismerése talán némi reményt ad arra, hogy a mindinkább közönségesebb jelentésében használt szavunk némiképp visszaszorul a gyermekek nyelvhasználatában, hogy a megértés és a jó ízlés együttes ereje föltartóztathatja terjedését.

■ Vesszőhasználati szabályok, tanácsok

A vessző mondatbeli helye gyakorta okoz fejtörést, s legalább annyiszor helyesírási hibák forrása is. E cikkben két vesszőhasználati szabályt állítunk a középpontba.

1. Kell-e vessző a megszólítás elé és/vagy után?

Általában hibás a mondatba ékelt megszólítás *előtti* és *utáni* vessző *elhagyása*.

Hibás mondatok, melyekből elmaradt a vessző, elmaradtak a vesszők:

- 'Mit játszol Klárka?
- 'Egy pillanat tanár úr azonnal jövök.
- 'Kedves barátom várj még egy kicsit!
- 'Várj még egy kicsit kedves barátom!

Az iménti mondatok helyesen:

- 'Mit játszol, Klárka.'
- 'Egy pillanat, tanár úr, azonnal jövök.'
- 'Kedves barátom, várj még egy kicsit!'
- 'Várj még egy kicsit, kedves barátom!'

E mondatokban azt a *beszédszünetet* jelzi a vessző, egy mondaton belül akár többet is, amellyel a hanglejtésben, a hangsúlyban és a hangképzés egymásutánjában elválasztjuk a megszólítást a vele mondat szerkezeti szempontból *csak lazán* összefüggő mondatról vagy mondatoktól.

Azonban – főként a hadaró, sietős beszédben – nemegyszer **szünet nélkül** mondják ki a megszólítást a közvetlenül előtte vagy utána, esetleg az előtte és az utána lévő résszel: pl. 'ugye barátom...' Ilyen, a kiejtéshez igazodó írásmódot szépirodalmi művekben találhatunk: a szereplők beszédének, személyiségének hívebb ábrázolására alkalmazza az író. Az ilyen – a kiejtéshez idomuló – egyszerűsítéssel azonban a köznyelvet használók nem élhetnek.

2. Kell-e vessző az indulatszó elé és/vagy után?

A magyar helyesírás szabályainak ma érvényes 12. kiadásának 261. pontja foglalkozik e kérdéssel,⁴ melyhez az alábbiakat érdemes hozzáfűzni.

- A választékosabb nyelvben sűrűn használt *ím, íme* mondatzó⁵ előtti, utáni vessző használatával kapcsolatban az alábbiak érvényesülnek: ha olyan hangsúlyú, hanglejtésű a mondat, hogy külön kiemeljük az *íme* szót/mondatzót, akkor eléje is, utána is vessző kell. Pl. 'Ekkor, **íme**, belépett a várt vendég.'

Előfordul azonban, hogy kiemelés nélkül ejtjük ki, nem tartunk előtte és utána sem szünetet, a közömbös hanglejtés egybemossa az *íme* szót a mondat egyéb szavaival. Ha mondatot kezdünk e szóval, akkor vagy teszünk, vagy nem teszünk utána vesszőt, aszerint, hogy utána tartunk-e szünetet. Vagyis: az író személy akaratához, szándékához alkalmazkodik az írásjel. Erre példa József Attila: **Íme, hát** megleltem hazámat... című költeményének címe és első versszakának első sora.⁶

- A szépirodalmi erejű és hangulatú *ó* indulatszó – a többi indulatszóhoz hasonlóan – a szabályzatban meghatározott módon viselkedik: pl. 'Ó, meddig vártam!'; 'Ó, de elfáradtam!' Előfordulhat az *ó* a mondat végén is, ilyenkor eléje vessző kell, utána pedig általában felkiáltójel: pl. 'Gyönyörű ez a táj, ó, ó!'

■ Szavaink múltjáról...

Idegen eredetű szavaink között szép számmal találhatók *növénynevek*. Növényneveink különféle nyelvekből származtak át hozzánk. Például: *alma, árpa* (török); *citrom, paradicsom* (latin); *füge, mandarin, narancs* (olasz); *cseresznye, bab, káposzta* (szláv); *ribizli, karalábé* (német).

Mivel egy-egy növényre a köznyelvben általában ugyanazt a – jobbára idegen eredetű – nevet használják, nem lenne célszerű új szavak 'gyártásával' megbolygatni a már meghonosodottakat.

Ennek ellenére egynéhány, idegen eredetű, ország-zerthe használt régi növénynevünk mégis a magyarosítási törekvések középpontjába került. Ennek az eredménye az lett, hogy egy név helyett ma két elnevezést is használunk. Azt is látni fogjuk, hogy többségében nem is egy magyar és egy idegen szó, hanem két idegen szó vetekszik egymással 'magyarosságuk' elismertetéséért.

karfiol – *kelvirág*

A **karfiol** szó olasz eredetű, a latin *caulis*, magyarul *torzsa* jelentésű szóra vezethető vissza. A magyar nyelvben a XVII. századtól bukkant föl különféle változatokban (pl. kaulifiori, karlifiol). A *kelvirág*szó első tagja: a *kel*, német eredetű szó: pl. a felnémet bajor-osztrák változatá-

ból: *keel*. A német nyelvbe is a latin nyelv közvetítésével került át.

krumpli – *burgonya*

Mindkét szó idegen eredetű. A **krumpli** a felnémet bajor-osztrákból került hozzánk. A magyar nyelvben számos változata ismeretes: pl. kolompér, kumpér. A *burgonya* névadója Burgundia tartomány francia *Bourgogne*, illetve olasz *Borgogna* neve. Európában ott kezdték el nagy területen termesztetni.

spenót – *paraj*

A **spenót** nagyon régi szavunk. Első kimutatható alakja a magyar nyelvben: a *spenacz*. A perzsa nyelvből származik, arab közvetítéssel jutott el Hispániába, onnan pedig Európa többi országába. A magyar nyelvbe közvetlenül a német nyelvből került át. A *paraj* viszont francia eredetű, első jelentése: póréhagyma, később a **spenótra** is kezdték alkalmazni. Számos vidéken azonban gyomnövényként tartják számon.

kukorica – *tengeri*

A **kukorica** régi vándorszó, a magyar nyelvbe délszláv közvetítéssel jutott el, a XVII. század óta ismeretes. A *tengeri* név a növény amerikai őshazájára utal; érdekesség ugyanakkor, hogy alapszava: a 'tenger' török eredetű. A két alak közül anyanyelvünkben a **kukorica** a gyakoribb használatú, a tengeri elsősorban a hivatalos nyelvben fordul elő, valamint a magyar nyelvterület keleti részein, ahol viszont a *tengeri* az általánosan elterjedt. Magyar nyelvterületeken tájszói megfelelői még: a 'málé' és a 'törökbúza' szavaink is.

spárga – *csirág*

A növényt jelentő **spárga** szavunk történetét a XVI. századtól követhetjük nyomon. Ugyanúgy nemzetközi vándorszó, mint például a 'kávé' vagy a 'tea' szavak. A perzsából került át a görög, onnan pedig a latin nyelvbe. A növényt olasz telepesek hozták Magyarországra, s a szót is az olasz nyelvből vettük át. Vannak, akik a **spárga** szó helyett a *csirág*ot javasolják, abban a meggyőződésben, hogy egy mellőzött régi magyar szót fedeztek föl, holott a nyelvi tény az, hogy a *csirág* nyelvújítás kori szó, mely a 'csíra' és az 'ág' szavak vegyülésével, azaz szóvegyülés útján keletkezett.

■ Jegyzetek

¹ Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza – III. A honfoglalástól a mohácsi vészig 11. Gondolat, 1975. (124. o.) – 3. kiadás. Vö.: még: Simonyi Zsigmond: A magyar nyelv. Athenaeum, 1904.; Balassa József: A magyar nyelv életrajza, Budapest, Renaissance Kiadás, 1937. Bárczi Géza–Benkő Loránd–Berrár Jolán: A magyar nyelv története, Budapest, Tankönyvkiadó, 1967.

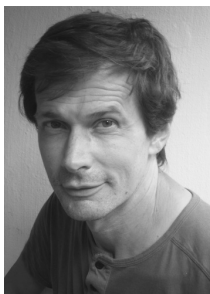
² Magyar értelmező kéziszótár (a továbbiakban: ÉKsz.); (szerk.: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972 (889. o.).

³ Megjegyzés: A mondatzáró írásjellet vagy a nyelvtani forma, vagy a mondat funkciója határozza meg. Elvileg többféle megoldás kínálkozik, de az iskolában általában a formális írásjelhasználatot tanítjuk.

⁴ A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás. Akadémiai Kiadó, 2015 (119. o. 261. p.).

⁵ L.: ÉKsz.: 589. o.

⁶ József Attila: Íme, hát megleltem hazámat... – Hét évszázad magyar versei III. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972 (106. o.). (Kiemelés tőlem: D. K. E.)



Fonyódi Gábor

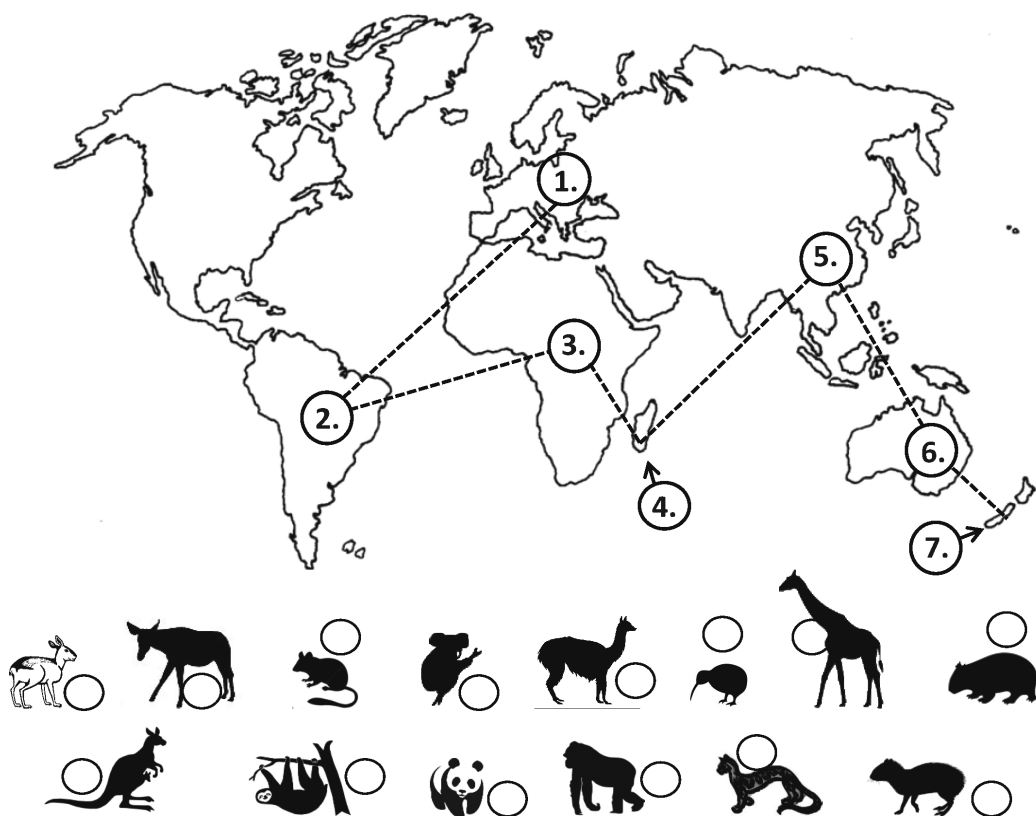
Detektíviskola

Orvvadászok nyomában

Egy orvvadász banda világkörüli útra indul. Céljuk mi más lenne, mint védtelen állatokra vadászni, köztük több veszélyeztetett fajhoz tartozóra is. A te feladatod, hogy kiderítsd, milyen állatok vannak veszélyben. 2-2 állat neve egymásra van írva, próbáld kiolvasni őket. Az eltérő árnyalatú betűkkel írottak a könnyebbek, kezd ezekkel!

PIARA OKANDA KÁMA
VAMBIAR ZOSSZA
KGAITA GORIGURA

Itt láthatod az orvvadászok útvonalát. Írd az állatok árnyképei mellé, hányadik állomáson leselkedik rájuk veszély!



(Az állatokat megtalálod a Wikipédián, ahol az állatok fotói mellett az elterjedésükről is információt szerezhetsz.)

A frontális munkáról

Részlet – M. Nádasi Mária: *Adaptív nevelés és oktatás, 34–38. o.*,

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Mára már a frontális munkának két változata alakult ki.

■ Az első, elterjedt változat a hagyományos értelmezés, s azt jelenti, hogy a tanulók ugyanaz(ok) ért a cél(ok) ért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartamban és gyakran azonos ütemben, párhuzamosan vesznek részt az elsajátítás folyamatában. A frontális munka e szerint az értelmezés szerint a tanulókkal való egységes foglalkozás a zárt oktatás koncepciójának megfelelően, nem tulajdonítva jelentőséget a tanulók egyéni sajátosságainak.

...

Mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy a frontális munka hagyományos és általános alkalmazása során a különböző tanulók hasonlóságának illúziójára építünk, aminek természetes következménye, hogy az e szervezési módban való tanulás nem mindenki számára igazán (eléggő) fejlesztő, hanem csak azok számára, akik tényleg olyan szinten állnak az előzetes tudás szempontjából, mint amit az egész osztályról feltételezünk, és akik közösen jól aktivizálhatók.

...

Mivel a frontális munka e változatában nem lehet vagy nem szokás a tanulók közötti különbségekre tekintettel lenni, ezért általában a közepesek („a nagy átlag”) számára történik a tervezés. Tanulságos ellentmondás ugyanakkor, hogy ezt a „közepesek” számára készült tervet aztán a legjobb tanulók közreműködésével realizálja a pedagógus.

...

Röviden szólva: a frontális munkának ez a változata csak a tanulás lehetőségeit kínálja fel a tanulóknak, a feltételeit nem biztosítja.

■ A gyermekekre, ifjakra figyelés igénye, a differenciálás olyan megvalósítására törekvés, amelyben nagy szerepe van a tanuló önszabályozáson alapuló fejlődésének, kitermelte Európában a 20. században a frontális munka egy olyan másik változatát is, amely csak a nyílt oktatás vagy a nyílt oktatás elemeit beemelő pedagógiai koncepció keretében alkalmazható. A frontális munka nyílt oktatás keretében alkalmazható változatában úgy valósul meg az egységesség, hogy az az osztály/a csoport tagjainak ismeretén alapul, s a tanulók lehetőséget kapnak a sajátosságaik szerinti munkára. Ebben az esetben a frontális munka alkalmazható az adaptív oktatás érdekében. A frontális munkára vonatkozóan a hagyományos értelmezésben megadott jellemzők közül ekkor csak az érvényes, hogy a feldolgozott tartalom és az időtartam azonos, de nem szorítanak az azonos célok, nem kap szerepet az azonos ütem. A frontális munka e változatának lényegi jellemzője, hogy nemcsak a tanulás lehetőségeit, hanem feltételeit is biztosítani tudja a tanulók számára.

A frontális munka e változatában a direkt irányítás helyett a tanítás-tanulás folyamata a pedagógus és a tanulók együttműködésének eredményeként alakul, a pedagógus és a tanulók közös céljaival a háttérben. Az osztályban, a csoportban a pedagógus és a tanulók között a kommunikációs kapcsolatok kétirányúak, s nagy szerepük van a tanulók közötti interakcióknak is. Természetesen ezzel együtt jár a hagyományos frontális elhelyezkedési mód alkalmankénti átalakulása – egy olyan ülésmód, flexibilis elhelyezkedési mód, hogy a gondolatcsere közben a tanulók egymás felé fordulhassanak, egymás arcát is láthassák.

...

A tanulók hozzájárulása az oktatás tartalmának feldolgozásához saját lehetőségeik mértékében történhet, felerősítve ezzel az egymástól tanulás lehetőségét. Ennek persze alapfeltétele az az attitűd, amelyik a pedagógus tudásával, véleményével nem egyező tanulói kijelentésekhez, véleményekhez nem „lesöprően” viszonyul, hanem kíváncsi az e megnyilvánulások mögötti okokra, a tanulók eltérő véleményét nem egyszerűen rossznak, hanem másnak gondolja – még akkor is, ha valamit már tanított, ha valamiről volt már szó. Ehhez persze türelem kell. De a szükséges türelem természetes forrása a gyerekek, ifjak tudásának komolyan vétele, és annak elfogadása, hogy amit gondolnak, ahogy gondolják, nem véletlen – mindennek racionális és/vagy érzelmi és/vagy észlelésbeli okai vannak. Ennek a pedagógusi magatartásmódnak a modellértéke a tanulók számára nem becsülhető túl sem aktuálisan, sem perspektivikusan.

A frontális munka e változatában folyó közös munka (leggyakrabban megbeszélés, együttes tevékenység) biztosítja a résztvevők érdeklődését, befogadó vagy alkotó aktivitását, ennek következtében a pseudo „fegyelmezési” problémák éppen túlmotiváltság miatt jelenhetnek meg, és jó esetben inkább örömet okoznak a pedagógusnak, mint bosszúságot. A frontális munka e módjára készülni „pontosan” nem lehet. Inkább több variáció elgondolása ajánlható, nagyon széles szaktárgyi háttéren. A frontális munkának ez a változata nem vezet egyenesen az összegező-lezáró értékeléshez, hiszen az elsajátítás során nem az egyetlen alkalmazott szervezési mód. Tehát az egységes elsajátítás, egyéni értékelés dilemmája ebben az esetben nem jelentkezik. A tanulás során az a természetes, hogy a tanulók ugyanazzal kapcsolatban szereznek tapasztalatokat, ugyanazon gondolkodnak – és nem feltétlenül ugyanarra jutnak, főleg nem egyszerre. Ehhez feltétlenül szükséges az oktatási időhöz való rugalmas viszony, vagyis az óracentrikus szemléletmód helyett az időben elnyúló folyamatban való gondolkodás.



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

www.tanitonline.hu

FELADATBANK – KÖNYVTÁR – FILMTÁR

ONLINE SZAVAZÁS – mert az Ön véleménye is fontos

♦ Mit érthetünk differenciáláson a pedagógiai munkában?

- A gyenge tanulók felzárkóztatására és/vagy a tehetséges tanulók fejlesztésére irányuló foglalkozást.
- A differenciálás spontán folyamat, melyben minden tanuló az adottságainak megfelelő szinten sajátítja el a tananyagot.
- A valamennyi tanuló fejlődését támogató tanulásszervezést.

♦ A feltételek rendelkezésre állnak a tanítók többsége számára a valamennyi tanuló fejlődését támogató tanulási folyamat tervezéséhez és irányításához?

- Igen.
- Nem.
- Nem tudom.

♦ A valamennyi tanuló fejlődését támogató, hatékony tanulásszervezés megvalósításához a külső vagy belső feltételek hiányoznak inkább?

- A külső: tantervi, tárgyi, szervezeti feltételek.
- A belső feltételek: módszertani felkészültség, attitűd, motiváció.
- Nem tudom.

OLVASÓINK KÜLDTÉK

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



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

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

