



A dr. Hunyady Györgynéről szóló laudáció „*akár kötelezőnek is tekinthető felsorolás tételei – iskolái, munkahelyei, tevékenysége, kutatási területei, kitüntetései – keményen kopognak, mint a sírjára hulló göröngyök*” – írja M. Nádasi Mária. S mégis így, teljességében látva a kivételes életpályát, érzékelhető, milyen megkerülhetetlen, pótolhatatlan szereplőjét veszítette el a tanítók közössége. Olyan társat, akit mindenki mástól megkülönböztetett „*a pedagógia (elmélet és gyakorlat) iránti szenvedély; szakmai kérdésekben az értékekben való hit, ezek bátor képviselője minden szinten; a mindent (oktatást, kutatást, tudományszervezést) egyszerre tökéletesen csinálni akarás belső szükséglete; a pedagógiai folyamatokban résztvevők tisztelete, szeretete.*” (A szerk.)



Szilágyi Ágnes

## Emléktöredékek Hunyady Zsuzsáról

Váratlanul ért a nehezen feldolgozható hír, hogy már nincs közöttünk. Meghatottan olvasom a család szeretetteljes búcsúzó sorait az értesítésen:

„... Csodálatos önfegyelmel viselt szenvedés után elhunyt dr. Hunyady Györgyné dr. Gárdonyi Zsuzsa professzor emeritus, a neveléstudomány sokszorosán elismert művelője és képviselője, a magyar tanítóképzés hosszú távú vezető egyénisége, családjának kimeríthetetlen szeretetforrása.”

Közben régóta feledésbe merült vagy a közeli múltban megélt személyes találkozások jóízű emlékei, tapasztalatai törnek elő, felidéznek kivételes személyiségét.

Vidáman fecsegő, nevetgélő középiskolás lánycsapat középpontjában láttam meg először. Ő akkor érettségizett a győri tanítóképzőben, amikor én a közben felsőfokúvá vált intézmény hallgatója voltam és közös kollégiumban laktunk. Osztálya legtehetségesebb, kiváló tanulója és vezéregyénisége volt, de nem az a „stréber” fajta. Már ekkor megtapasztalhattam azokat az értékes tulajdonságait, melyek később is jellemezték. Kedves, de nem kedveskedő, az igazság mellett kiálló, segítőkész és kötelességtudó diák volt, akit a társai irigység nélkül, őszintén és önmagáért szerettek.

Kiváló képességeit ismerve nem is volt kérdéses, hogy egyetemen folytatja tanulmányait, és örömmel fedeztem fel férjem ünnepélyes doktori avatási ceremóniáján Gárdonyi Zsuzsát is az avatandók körében. Az ifjú kutató – a kiváló Takács Etel tanítványaként – akkor még a nyelvészet iránt érdeklődött, ebből írta doktori disszertációját. Aztán hosszú ideig nem találkoztunk, csupán a publikációit olvasva követtem munkásságát.

Amikor ismét személyes kapcsolatba kerültünk, Hunyady (Györgyné) Zsuzsa már a tanítóképzés ügyé-

nek felemeléséért harcolt, annak tartalmi és szervezeti korszerűsítéséért, tudományos megalapozottságáért, a képzési idő megnöveléséért küzdött. Vezélve az volt, hogy az oktatás korszerűsítése a pedagógusképzéssel kezdődik. A gyerekeknek ugyanis jó iskola kell, ennek pedig elsődleges, legfőbb feltétele a kiválóan képzett, új iránt nyitott, megújulásra képes, elkötelezett pedagógus. Ezekben a küzdelmes években megcsodálhattam következetes célra tartását és a megújulási törekvések szokásos kísérői, a gáncsot vető, visszatartó erővel folytatott szívós és igen tisztességes harcát. Mindig nyílt sisakkal küzdött ellenfeivel, és tudományos megalapozottságú szakmai érvekkel győzte meg a kételkedőket, szerzett támogatásokat a győzelemhez.

Előadásaiiban, publikációiban imponáló felkészültséggel kezelte a témát; vitapartnereinek megadta a kellő tiszteletet, de nem tűrte a felszínességet és a mellébeszélést. A konferenciákon, tudományos üléseken elhangzott gondolatgazdag témakifejtései, lényegre törő hozzászólásai rangot adtak az eseménynek, tudást és épülést a résztvevőknek. Nemcsak önmagával szemben állított magas mércét, munkatársaitól is igényességet és elkötelezettséget várt el, s kitüntetésnek számított egy-egy elismerő szava, mosolya, vagy ha valakit a barátságába fogadott.

Legutolsó találkozásunkkor vidám és kiegyensúlyozott volt, nem sejtettem, hogy utoljára látom. Most már ezt a képet őrzöm róla, amikor rá gondolok.

Bizonyára még sok mindent tanulhattunk volna tőle, de szellemi örökségével így is gazdag útravalót hagyott ránk; jó társat, világos útmutatást a tanulni vágyó pedagógusnak. Töltekezzünk hát tanításaiból és őrizzük emlékéit!

M. Nádasi Mária



## A tanítóképzés elkötelezett előharcosa volt\*

Búcsú dr. Hunyady Györgyné dr. Gárdonyi Zsuzsától  
(1942–2019)

Dr. Hunyady Györgyné, ahogy szólítottuk, Hunyady Zsuzsa, széles látókörű, határozott, innovatív, a realitásokat figyelembevevő, eredményes vezető, tudomány-szervező, a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat fejlődése érdekében keményen dolgozó kiváló oktató volt.

1960-ban érettségizett a győri közép fokú tanítóképzőben. 1965-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán magyar-pedagógia szakon szerzett kitüntetéses diplomát. 1968-ban ugyanitt nyelvészetből doktorált.

Első munkahelye az Országos Pedagógiai Intézet volt, ahol neveléstudományi kutatóként a tanulók társas-közösségi kapcsolataival, attitűdjeivel, értékeivel foglalkozott. 1974-ben megvédett kandidátusi disszertációjának is ez volt a témája.

1973-ban átkerült az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjába, ahol osztályvezetőként a pedagógiai szociálpszichológiai kutatásokat irányította, és maga is ezen a területen dolgozott. Ebben a témakörben jelent meg első monográfiája is.

1980–1984-ben az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékére került először beosztott docensként, később vezetőként. Ebben az időben erősödött meg érdeklődése a tanárképzés, immár a pedagógusképzés teljes spektruma iránt.

1984-től két cikluson át a Budapesti Tanítóképző Főiskola főigazgatója volt. Állandó feladatának tartotta a tanítóképzés elméletileg megalapozottabbá, ugyanakkor gyakorlatiasabbá, korszerűbbé tételét. Ehhez az intézmény működésének és infrastruktúrájának átalakítását, az oktatás színvonalának emelését (ma úgy mondanánk: kutatás alapúvá tételét) kellett a főiskolán megvalósítani. Ebben a folyamatban, ami a végzett munka mennyiségét, minőségét, feltétlen elvszerűségét illeti, főleg magát nem kímélte, de a kollégák is megtisztelték a háta mögött a „vaslady” elnevezéssel. Alaptörekvése az volt,

hogy az 1975-ben főiskolai szintűvé vált tanítóképzést integrálja a felsőoktatás rendszerébe. 1987-től másfél évtizeden át az Országos Tantervfejlesztő Bizottság vezetőjeként az ország 18 tanítóképző intézményének munkáját koordinálta. Vezető munkájával elérte, hogy a budai tanítóképző az ország tanítóképzésének zsinórmértéke lett, ő pedig ennek folyamánként a tanítóképzés országosan elismert tekintélye, első embere.

1992-től 2007-ig az előzőleg általa vezetett intézményben 15 évig a Neveléstudományi Tanszék vezetője lett. Inspirációjára, vezetésével, küzdelmekkel tarkított út végén került sor a négyéves tanítóképzés koncepciójának elfogadására, folyamatosan kontrollált kipróbálására. Így vált a négyéves tanítóképzés ma is érvényes (a bolognai át- és visszaalakításokat is túlélő) országos modellé. (Megítélésem szerint ez a tanítóképzésben olyan jelentőségű lépés volt, mint a 19. század végén a középfokú tanítóképzés 3 évesről 4 évesre emelése.)

Tanszékvezető munkájának egyik fontos ismérve volt a tanítóképzés és a közoktatás igényeinek összekapcsolása. A differenciáló pedagógia, az adaptív pedagógia, az inkluzív pedagógia, a kisebbségek pedagógiája, a roma-pedagógia megjelenését a képzésben természetesnek tekintette.

A bolognai rendszerű felsőoktatási alapszakok tartalmi, képzési és kimeneti követelményeinek tanító és óvópedagógus területre való kidolgozásában meghatározó szerepet játszott, az országos egyeztetéseket tartalmilag is egyeztetette, koordinálta.

Hunyady Györgyné volt a szellemi inspirátora, majd felelőse a neveléstudományi mesterszakon belül a máig hatékonyan működő A kora gyermekkor pedagógiája szakiránynak. A szakirány létrejötté már önmagában rendhagyó volt: karok közötti (a PPK és a TÓK) valódi, a képzés célját, érdekeit szem előtt tartó együttműködés alapozta meg. Hunyady Györgyné tekintélye, helyzetismerete, a szereplők kompetenciahatárait pontosan ismerő és értő attitűdje, szervezőkészsége, munkabírása, pontossága, másoktól is ezt váró igényessége lehetővé tette a szakirány 2007. évi – szigorúan monitorozott – in-

\* Az ELTE PPK honlapján megjelent írás másodközlése <https://www.ppk.elte.hu/bucsu-dr-Hunyady-Gyorgyne-dr-Gardonyi-Zsuzsától>

dítását. De rendhagyó volt a szakirány abban a tekintetben is, hogy nem diszciplináris, hanem életkori pedagógiai feladatok ellátására kíván felkészíteni. És nem utolsósorban rendhagyó volt azért is, mert a magyar nevelés történetében először szüntette meg a tanítóképzés, óvóképzés zsákutca jellegét. A legjobb hallgatók a neveléstudományi doktori iskolába is felvételt nyerhettek/nyerhettek.

Professzor emeritusként az ELTE PPK-n az ELTE TÓK megbízásából 2016-ig látta el a szakirány felelősi feladatát. Ennek érdekében a TÓK-on a hallgatók számára rendszeresen tájékoztatót tartott, a továbbtanulás után érdeklődő hallgatók számára a képzési idejükön átívelő foglalkozásokat szervezett és tartott, a szakirányos képzésben oktatott. Rendszeresen foglalkozott a képzés minőségbiztosításával. Ennek érdekében a hallgatók véleményének írásbeli megtudakolásán kívül minden félév elején és végén megbeszélést hívott össze, amelyen a képzésben érdekelt valamennyi oktató mellett az érdeklődő hallgatók, a képzésben részt vevő jelenlegi és volt hallgatók is részt vehettek (és minden réteg képviselői önszánatkából részt is vettek minden alkalommal). A megbeszélések eredményeinek „beforgatása” a képzésbe természetes, az oktatói és hallgatói közösség számára ennek visszajelzése Hunyady Györgyné részéről rendszeres és nyilvános volt.

Hunyady Györgyné szakmai életében fontos szerepet játszott a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány létrehozása, amelyet 1994-ben jegyzett be a bíróság. Az alapítvány célja a névadó végakarátának megfelelően: a támogatásra érdemes, hátrányos helyzetű, tehetséges diákok nevelésének segítése, a neveléstudomány és a tantárgypedagógia közötti együttműködésnek a szorgalmazása. Az elmúlt 25 év alatti impozáns tevékenységről az ebben az évben megjelent kötet ad számot: Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária (szerk.): Takács Etel nevével és nevében. ELTE, Eötvös Kiadó Bp., 2019. A kötetből kiderül, hogy Hunyady Györgyné a kiválóan szakdolgozó, doktoráló tanítóhallgatók kezét sem engedte el, munkáik megjelenését támogatta, a tudásmegosztás élményét személyesen is élvezve. Az alapítvány működésének 25. évfordulóján tartott ünnepi konferencián tartotta meg utolsó előadását. És két hét után már elvesztését sirattuk.

Hunyady Györgyné kiváló tanár volt. Lelkiismeretes, alapos, igényes mind önmagával, mind a hallgatókkal szemben. A képzés tartalmában, módszereiben érzékenyen igazodott a mindenkori hallgatósághoz, a körülményekhez. Doktori, szakdolgozati témavezetőként a hallgatók inspirálását, a hallgatói önállóság támogatását tekintette fő feladatának.

Mindeközben természetesen kutatott, publikált. Kutatási témái: a társas kapcsolatok, a tanítóképzés, a laikus pedagógiai nézetrendszerek, a „fekete pedagógia”.

Széles körű szakmai közéleti tevékenységéből álljon itt néhány adat: 1981-től az MTA Pedagógiai Bizottság tagja, majd több ciklusban titkára volt; 1985–2003-ig az Országos Köznevelési Tanács tagja; 1997-től a MAB szakbizottság-vezetője és plénumtag volt; 1997–2007-ig az Országos Köznevelési Bizottságban a felsőoktatás képviselőjeként működött; 25 évig a Magyar Pedagógiai Társaságban vezetőségi tag volt, majd alelnök lett. Az Új

Pedagógiai Szemlében és a Magyar Pedagógia folyóiratoknál szerkesztőbizottsági tag volt, a Pedagógusképzésnél rovatvezető.

Országos kitüntetései: 1985 – A Gyermekekért Díj; 1992 – Apáczai Csere János-díj; 1995 – Trefort Ágoston-díj; 1998 – Magyar Felsőoktatásért Emlékplakett; 2003–2006-ig Széchenyi István-ösztöndíj; 2006 – Magyar Köztársasági Érdemrend arany fokozat; 2009 – Szent-Györgyi Albert-díj; 2019 – Ádám György-érdemérem. Saját karán a „Diákokért” emlékplakettel és Gyertyánffy-emlékéremmel ismerték el munkáját.

A fenti – laudációban akár kötelezőnek is tekinthető felsorolás tételei – iskolái, munkahelyei, tevékenysége, kutatási területei, kitüntetései – keményen kopognak, mint a sírjára hulló göröngyök.

Ennél inkább arra szeretnék emlékezni, ami megkülönböztette Zsuzsát másoktól: a pedagógia (elmélet és gyakorlat) iránti szenvedély; szakmai kérdésekben az értékekben való hit, ezek bátor képviselése minden szinten; a mindent (oktatást, kutatást, tudományszervezést) egyszerre tökéletesen csinálni akarás belső szükséglete; a pedagógiai folyamatokban résztvevők tisztelete, szeretete. Persze mindezt a háttérben csak magánéleti harmóniával lehetett energiával győzni. De ennek megteremtéséhez is volt tehetsége, és kivételes szerencséjével, társa is. – Minderre alapuló hihetetlen tekintélye volt – a tanítóképzés nagyasszonyaként tisztelte mindenki, aki át tudta, át akarta tekinteni, át tudta érezni munkássága súlyát.

Több évtizedig voltunk szoros szakmai és személyes kapcsolatban.

Közös tanítással kezdődött. Zsuzsa akkor a Tanítóképző Főiskola főigazgatója volt, én a BTK adjunktusként voltam didaktika óraadó. Egy általa látogatott szigorlaton nézett ki egy érdekes szakmai feladatra. Megpróbálkoztunk mindkettőnk régi álmával: a nevelélmélet és a didaktika komplex oktatásával. Ugyanazt az előadást, szemináriumot közösen tartottuk – mindketten benn voltunk az órán, megismertük egymás gondolkodását, megfigyeltük a hallgatókat – és az órák után izgalmas szakmai beszélgetéseket folytattunk. Közösen is vizsgáztattunk. A hallgatók először csodálkoztak, aztán megszerették ezt az alaphelyzetet – derűsen érdeklődtek, ha olykor valamelyikünk „hiányzott”. A tanítóképzésből ezt a megoldást átemeltük később *A kora gyermekkor pedagógiája* szakirányba is.

A közös tanítás során persze nagyon beleláttunk egymás értékrendjébe, nézeteibe, gondolkodásába, erősségeibe, gyengeségeibe. Ebben az egymást elfogadó szakmaiságban gyökerezett személyes kapcsolatunk. Nagyon sokat tanultunk egymástól. Másféle háttérrel jöttünk, másféle körülmények között éltünk – de ez csak színesebbé tette a gondolatcseréinket. Mert volt két közös, szoros kapcsolatot jelentő szakasz az életünkben: a középfokú tanítóképző légköre mindkettőnk „megmérgezett” egy életre, és ez akkor is alapvető maradt, amikor a pedagógiaszakosság segítette ezt a gondolatvilágot továbbfejleszteni.

Zsuzsa nem volt könnyen barátkozó, inkább tartózkodó. Számomra észrevétlenül csúszttunk át olyan témákba, mint család, egészség, háztartás – a kapcsolódó örömmel, gondokkal. Ezekben az évtizedekben ismertem

meg Zsuzsának azt a tulajdonságát, amit a gyászjelentés úgy fogalmaz, hogy családjának „kimeríthetetlen szeretetforrása” volt. Igen, kiapadhatatlan szeretetforrás volt, megértő, toleráns, nagyvonalú, mindenre magyarázatot kereső és találó, reménykedő. Szerette volna továbbélni férje, gyerekei szeretetét. És amire mindennél jobban vágyott: gyönyörködni rajongva szeretett unokáinak fejlődésében.

Beszélgetéseinkre élénken emlékszem. Tanácstalanságomban első reakcióm még mindig az, hogy „megkérdezem Zsuzsát”, ha kinyitom reggel a gépet, még mindig várom az ímélijét. De hiszen még csak két hét telt el... nem lehet egy ilyen veszteséget hosszú távon sem feldolgozni. Persze tudom, hogy ez így van rendjén. Ami valódi érték volt, nem felejthető, sem két hét alatt, sem évek alatt. Nem is akarok felejteni.

De itt természetesen többről van szó. A főiskolai szintre emelt, négyéves tanítóképzés, a neveléstudományi mesterképzésen belül *A kora gyermekkor pedagógiája* szakirány megteremtése, a *Takács Etel Pedagógiai Alapítvány* története a neveléstörténet kutatói számára évtizedek?, évszázadok? múlva izgalmas kutatási nyersanyag lesz. Majd vitatkoznak a szakszavak jelentésén, egy-egy adat pontosságán, az adekvát kutatási módszereken. De addig is Hunyady Zsuzsa példája, hibátlanul elegáns, méltóságot sugárzó megjelenése, okos, kedves, a szemüvege mögül megértően figyelő tekintetének emléke barátainak, munkatársainak, sok ezer tanítványának szívében, gondolkodásában tovább él.

Hunyady Zsuzsa barátságát életem ajándékának tartom, emlékét nagy szeretettel megőrzöm.

Nyugodjék békében!





# PEDAGÓGUS EXPO

ÉLMÉNY • ÉRTÉK • PEDAGÓGIA • GYAKORLAT • TUDOMÁNY • MEGÚJULÁS



**Varga László**



**Bagdy Emőke**



**Tari Annamária**



**Balatoni Kata**



**Bercz András**

**és még sokan mások!**

**2020**  
**02.22**

BUDAPEST  
KONGRESSZUSI  
KÖZPONT

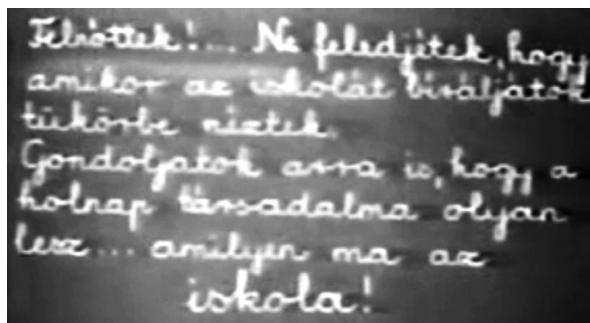


**UőBő**  
ZENEKAR

**AZ ÉV PEDAGÓGIAI ESEMÉNYE!**  
**VÁRUNK TÉGED IS!**

JEGYEK KAPHATÓK **jegy.hu**

[WWW.PEDAGOGUSEXPO.HU](http://WWW.PEDAGOGUSEXPO.HU)



A kép forrása:

A mi iskolánk (1984), rendezte: Magyar József

(Egy film, mely iskolarendszerünk problémáit tárgyalta, akkoriban szokatlan őszinteséggel. A közoktatás problémáira ritkán figyel a közvélemény, ezért is volt meglepő, hogy annak idején 25 hétig tudott műsoron maradni a budapesti Zrínyi moziban. Elérhető: [www.tanitonline.hu](http://www.tanitonline.hu) ➔ Filmtár ➔ Film-múzeum ➔ 1960–1990)



## ■ A MI ISKOLÁNK — 2020

◆ Jót akartunk. Mindenféle iskolát: négy-, hat- és nyolcosztályosat, és hogy hadd tanuljanak a gyerekeink nyelveket, informatikát mihamarabb, s az egészség is fontos, legyen hát mindennapos testnevelés, a szociális készségeket pedig hogyan kellene elsajátítani, legyen hát erkölcsstanóra is, s igen, biztosítuk a felzárkóztató órákat a lemaradóknak, meg sok-sok szakkört, hogy gazdag programkínálatból választhassanak.

◆ Külön-külön bizonyára mindegyik elképzelés indokolható. De vajon azt is végiggondoltuk, hogy mindez összességében mit jelent a gyerekek fiziológiai és mentális szükségleteinek kielégítése szempontjából?

◆ Ma egy elsősnek jellemzően 27 délelőtti tanórája van a korábbi 20 helyett. A gyerekek számára akkor is ez a valóság, ha a jogszabályokban a túlterhelést megelőzni hivatott maximalizált óraszámokkal büvészkedünk, hosszan sorolva, mi minden nem számítható ebbe. Mint-

ha a gyerekek számára ezek nem is kötelező tevékenységek volnának. Mintha komolyan gondolnánk, hogy a mai gyerekek egészséges fejlődéséhez egy sor dologra már nincs szükség, amit emberöltőkön át fontosnak tartotunk. Mintha elfelejtettük volna, hogy a gyerek ma is gyerek, még ha klaviatúrával vagy mobiltelefonnal alszik is a mackó helyett.

◆ Nem lehet, hogy – legalábbis a kisiskolásokat illetően – sok mindenben mértéket tévesztettünk? Nem ma, nem tegnap, hanem harminc esztendő alatt lassan, de biztosan.

◆ Mintha a tanítás szervezése ma már annyira sem venné figyelembe a gyerekek szempontjait, mint az 1980-as években. Akkor még tudtuk, hogy 1–2. osztályban egy tanóránál vétek többet tartani, figyeltünk arra, hogy legkésőbb fél 1-kor nyugodtan, kulturált körülmények között ebédelhessenek, délután legalább egy órát kint, a szabadban játszhassanak, s a házi feladattal se kelljen 20-30 percnél többet töltenie még a lassabban haladóknak sem.

Az 1-2. évfolyamos gyerekek heti tanítási óraszámát

4% (34 db)   összességében megfelelőnek tartom;

4% (34 db)   belső arányaiban módosítandónak tartom;

93% (890 db)   összességében soknak tartom.

Forrás: [www.tanitonline.hu](http://www.tanitonline.hu)

És ma?

Mentség lehet, hogy jót akartunk?

◆ Mielőtt a fentiek alapján másra mutogatnánk, jobbra-balra, konzervatívra-liberálisra; a felelősségünk közös. Mert sosem hallgattuk meg egymás érveit. Mert sosem kerestük a közös nevezőket. Mert a mindenkori oktatáspolitikusaink szemében a politikai haszonszerzés vagy a költségvetés szempontjai a rendszerváltás óta minden lényeges kérdésben felülírták a szakmai szempontokat, a gyerekek szempontjait. A tanítók közül pedig lényeges kérdésekben túl sokan, sokszor rendeltük alá szakmai szempontjainkat a változással szembeni ózdkodásunknak, kényelmünknek vagy éppen pártszimpátiánknak. A gyerekek valódi szükségleteinek közös megfogalmazása, s a feltételek megteremtése melletti határozott, közös kiállás helyett a közénk vetett gumicsontokon rágódunk évtizedek óta.

◆ Milyen iskolát építünk ma? Bizonyára szebbet, mint a lakótelepi egyeniskolák. De eljutottunk már odáig, hogy

egy új iskola építéskor végiggondoljuk azt is, hogy összességében például elsőseink számára funkcionálisan mitől lesz megfelelő, jól működtethető egy 21. századi iskola? A döntéshozók közül eszébe jut bárkinek, hogy meg kellene kérdezni a tanítókat is a gyakorlati tapasztalataikról, szempontjaikról, mielőtt milliárdos építkezésekbe, fejlesztésekbe vágnak? Érdekel bárkit is, hogy mire volna szükség az informatikai fejlesztések előtt vagy azon túl? Annyira mégsem járhatunk a világ előtt, hogy mi már virtuálisan ki tudjuk elégíteni a hatéveseink szükségleteit...

◆ S a tartalom? Nézzünk körül! A szülők és gyerekek egyik felének már elsőben a hat és nyolc évfolyamos felvételi lebeg a szeme előtt – minden másnál előrevalóbbnak tartva ezt –, a másik felének pedig már első év végére megpecsételődik a sorsa. A „mi iskolánkban” reális esélye van a gyerekeink többségének arra, hogy elsajátítsák a szociálisan értékes és egyénileg is eredményes életvezetéshez (Bábosik 2004) szükséges képességeket? Komolyan gondoljuk, hogy a mai hatéveseknek arra

van/lesz szükségük, ami jellemzően vár rájuk az iskoláink többségében?

◆ Amit az elmúlt három évtizedben összehoztunk, minden jó szándék ellenére, összességében mintha abszurdra sikeredett volna: ha nem a gyerekek egészséges fejlődését és az előttük álló 21. századi kihívásokra való felkészülést, hanem ennek ellenkezőjét szolgáló iskola megteremtésén munkálkodunk, akkor sem lehetünk volna sokkal hatékonyabbak. Talán valamivel kevesebb anyagi ráfordítással is megúszhattuk volna...

◆ Amikor van pénz, paripa, fegyver, akkor derül ki igazán, hogy nem is ez hiányzott, sajnós. Mert azt sokkal könnyebb előteremteni, mint a korszerű és eredményes nevelést valóban szolgáló szakmai gondolatokat, szemléletet, politikai akaratot.<sup>1</sup>

◆ A rendszerváltás óta odáig nem jutottunk el, hogy érdemi párbeszédet folytassunk a magyar iskola 21. szá-

zadi feladatáról, a közoktatással szembeni társadalmi elvárások újrafogalmazásáról. Így valódi esélyünk sem igazán lehetett a közös nevezőkre épülő, a korszerűsítési törekvések rendszerszintű megvalósításához nélkülözhetetlen szakmai és társadalmi háttérrel összefogására. Pedig e nélkül nem fog menni; a mindenkorai politikai elitnek önszántából nem fűződik érdeke egy olyan, kormányzati ciklusokhoz mérten lassú megtérüléssel kecsegtető, ugyanakkor költséges befektetéshez, mint a közoktatás valódi korszerűsítése.

◆ Egyén vagy közösség, fejelem vagy szabadság, játék vagy tanulás, élmény vagy erőfeszítés, együttműködés vagy verseny, finn vagy sanghaji modell? Hamis alternatívák béklyójában mintha harminc évet ismét elvesztegettünk volna... Őszinte, tényszerű számvetés után itt az ideje újra nekiveselkedni. (A szerk.)



Fejér Zsolt

## Azt hiszem – pedagógiai közhelyekről, mellékesnek tűnő részletekről (3.)

Az iskola valóságos értékrendje mindig sokkal jobban fog hasonlítani a társadaloméhoz, mint a mindenkorai NAT által közvetített irányelvekhez, legyenek azok bármily hangzatosak is. „Általános kulturális, politikai és gazdasági kontextusok felülírják az oktatási irányelveket és a tanárok tudatos szándékait. Az együttműködő állampolgárt támogató elvek és ideák nem találkoznak a mindennapi oktatási gyakorlattal.”<sup>2</sup>

Ezúttal olyan mellékesnek tűnő részletekről lesz szó, melyek kapcsán csekély mértékben lehet hosszú távon is eredményes a „becsukom a terem ajtaját” bizonyos esetekben talán működőképes stratégiája.

### ■ Konfliktusok (2.)

#### Az árulkodásról

Évtizedekkel ezelőtt, pályám elején bármivel is jött hozzám egy gyerek, hogy a másik ezt meg azt csinálja, reflexszerűen árulkodóként kezeltem. Ezt egyértelműen

<sup>1</sup> Mégsem vezetnek be új Nemzeti alaptantervet – jelentette be a Miniszterelnökséget vezető miniszter 2019. december 19-én.

<sup>2</sup> Fülöp Márta: Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések, 2009.

olyasminek tartottam, amiről nincs mit beszélni: egy jó pedagógus részéről egyszerű elutasítást érdemel. Ha emlékeim nem csalnak, akkortájt a differenciáltabb gondolkodásnak a nyomain sem voltak bennem erről a hétköznapi, nevelési szempontból mégis igen fontos részletkérdésről. Azt hiszem, ifjúkori, faék-egyszerűségű morális ítéletem két meghatározó élményre vezethető vissza, mely mentségként nem, de magyarázatként talán elfogadható.

A *Tenkes kapitánya* és *Ivanhoe* TV-sorozatokon szocializálódva másfajta értékítélet megerősödése a 60'-as években jószerivel elképzelhetetlennek tűnt egy gyerek számára. A másik élmény már pályakezdőként, első nap-

közis csoportjaimban ért, ahol legnagyobb megrökönyödésekre a gyerekek sokasága tartotta az egyik legfontosabb feladatának, hogy társait szemmel tartsa, s amint lehetséges, beárulja nálam apró-cseprő hibákért, szabályszegésekért is.

Ez utóbbival szemben olykor még ma is nehezemre esik a mértéktartó reakció, de azért legtöbbször sikerül. Merthogy ma már pontosam tudom, milyen nehéz egy gyereknek másra szocializálnia, ha az óvodában vagy az osztályban az ilyesmit akár szándékosan, akár akaratlanul ösztönzi a pedagógus. Arról nem is beszélve, hogy manapság már napról napra válik egyre fontosabbá, hogy magunkat és a gyerekeket is megtanítsuk az árulkodás és a felelős segítségkérés, „közérdekű bejelentés” közötti határozott különbségtételre. Ha lehet, minél korábban, mert a mai – néhány évtizeddel ezelőtt még nem létező – veszélyforrásokat ismerve akár már 10 éves kor körül is késő lehet.<sup>3</sup>

Szóval ismét csak oda lyukadunk ki, hogy ez sem fog kutyaftuttában menni, s ebben a témában is édeskevés az erkölcsstan/hittan órákra hagyatkozni, ha valódi pedagógiai eredményt szeretnénk elérni. Minden egyes alkalommal muszáj a lehető legpontosabban azonosítanom a közlés szándékát, ha határozott, a gyerekek számára is érthető és érzékelhető különbséget akarok tenni az árulkodás, az önbizalom erősítését szolgáló önigazolás és a felelősségteljes aggodalom, segítő szándék között, és kutya kötelességem ennek megfelelően reagálni.

Azt hiszem, hatalmas a felelősségünk, mert ha ez nem sikerül alsó tagozaton, akkor a felsős osztályokban már szinte lehetetlenné válik a kamaszok számára létfontosságú bizalmi légkör kialakítása, s a szülőknek és pedagógusoknak sem nagyon marad más, mint a folyamatos tűzoltás, aggodalom és kétségbeesés.

## Lábjegyzet helyett

A magyar közgondolkodásban sajnos mintha máig összecsúszna a betyárbecsület és bajtársiasság jelentése, ami cseppet sem segíti a két fogalom közti különbségtételt. Pedig a közösség, a társadalom szempontjából manapság ez már igen kívánatos volna. Emlékeztetőül: „*betyárbecsület [...] f[ő]n[é]v Helytelenül értelmezett bajtársiasság, amely szerint a cinkosoknak (semmiképpen) nem szabad egymást elárulniuk*” (ÉKSz).

Nekünk, tanítóknak szerencsénk, hogy az alsós korosztály látókörén még kívül esik a közélet. De mihez kezdjenek az idősebbekkel foglalkozó kollégáink? Nap mint nap szembesülnek például olyan hírekkel, melyekben a bajtársiasságot és betyárbecsületet összemossa tűnnek fel bocsánatos bűnként olyasmik, amiknek épp ellenkezőjéről kellene „papolniuk” az iskolában. A példák sora folytatható...

## „Ez család!”, avagy mire jók a játékszabályok?

„A diákok már az általános és középiskolában sem tudják elképzelni a felkészülés, illetve a számonkérés bármilyen formáját család és puskázás nélkül. Az iskola akaratlanul is azt neveli a tanulóba, hogy ezzel a magatartással lehet az életben is érvényesülni.” Hogy a magyar iskola egyik jellemzőjeként mindez hogyan ölt testet a hétköznapokban, annak érzékeltetésére teszi közzé Fülöp Márta a következő élményét: „A 4th International Positive Psychology konferencián 2008 júniusában egy, az angliai Open Universityn oktató kolléga egy személyes beszélgetés során azt a kérdést szegezte nekem, hogy mondjam meg, van-e valami a magyar kultúrában, ami miatt a legkülönfélébb nemzetiségű diákjaik közül a magyar diákok azok, akik a legtöbbet csalnak, plagizálnak, és kollégái és jómagam legnagyobb döbbenetére, amikor erre felhívják a figyelmüket, akkor nem mutatnak sem lelkiismeret-furdalást, sem megbánást, hanem inkább megvanak sértve, és azt kommunikálják, hogy a tanárral van baj, hogy ebből »gondot csinál«.”<sup>4</sup>

Nem véletlen, ha az iskola falain kívüli hétköznapi tapasztalat összecseng a kutatási eredményekkel: „A magyarok négyötöde szerint ebben az országban becsületesen nem lehet meggazdagodni, háromnegyedük szerint pedig, aki vinni akarja valamire, annak egyes szabályokat át kell hágnia.”<sup>5</sup>

Ha mindezzel tisztában van egy tanító, s tudatosan számol vele, az nem haszontalan, de felmentést természetesen egyikünk számára sem adhat. Főként, hogy az iskolát kezdő gyerekek nagy többsége még mindig nem erre szocializálódva kezdi pályafutását. Jellemzően ilyenkor még minden feltétel adva volna ahhoz, hogy tanítóként képesek legyünk a konstruktív, együttműködő versengés pozitív, személyiségfejlesztő hatásait erősíteni, a destruktív versengésnek a szabálykerülésbe és a másik megsemmisítésébe torkolló gyakorlata helyett.

## Játék – moralitás – szabálykövetés

Hiába beszélünk általánosságban a szabályok betartásának fontosságáról, ez önmagában mit sem ér. Eszünkbe ne jusson játékorát iktatni a tantervbe, de bizony játszani kell (ene) a gyerekekkel együtt, minél többet, minél változatosabb játékokkal megismertetve őket.

– Mert mi más volna alkalmasabb a játékoknál annak megtapasztalására, hogy a versengés nem pusztán a győzelemért való harcról szólhat (teljesítménymotiváció), s az érdeklődésre épülő elsajátítási motivációval párosulva – „*ebben én minél jobb akarok lenni*” – hosszú távon is igen hasznos személyiségjegyeket erősíthet. Fülöp Márta szavaival, „*az iskolai tanulás és az életben való boldogulás szempontjából a legszerencsésebb és legadaptívabb motivációs összetételnek az bizonyult, ha a diák mind erős »elsajátítási«, mind erős »pozitív teljesítménymotivációval« rendelkezik.*”<sup>6</sup>

– Mi volna a játéknál alkalmasabb tevékenység arra, hogy gyerekeinkben jellemzően ne „*a rivális lebecsülése*”

<sup>3</sup> Biztonságos Iskola Program: <https://hintalovon.hu/hu/biztonsagosiskola>; Az iskola nem lehet az a hely, ahol a gyerekek félnek [https://hvg.hu/elet/20191209\\_pannonhalma\\_oktatas\\_gyermekvedelem\\_molesztalas\\_hintalovon](https://hvg.hu/elet/20191209_pannonhalma_oktatas_gyermekvedelem_molesztalas_hintalovon)

<sup>4</sup> Fülöp Márta: Verseny a társadalomban, verseny az iskolában 2009.

<sup>5</sup> Tóth István György: A társadalmi kohézió elemei: bizalom, normakövetés, igazságosság és felelősségérzet – lennének..., 2009.

<sup>6</sup> Fülöp Márta: A versengés szerepe 2009.

megszégyenítése árán létrejött énkiemelés motiválja a versengést” (Fülöp, 2009)? Hogy megtapasztalják, elfogadják, s képviseljük, hogy „az ellenfélként számon tartott versenytársnak fizikai vagy lelki kárt okozó minden agresszív eszköz destruktívnak minősül” (Fülöp, 2009).

– Ha nem ismertetjük meg a gyerekeinkkel a játékok minél változatosabb, minél szélesebb körét, akkor hogyan biztosíthatjuk, hogy akik bizonyos dolgokban nem igazán tudnak jól teljesíteni, más, sikerrel kecsegtető tevékenységekben ellensúlyozhassák a kudarc és negatív összehasonlítás önbecsülést romboló hatását? E nélkül mennyi esély marad arra, hogy a gyerekek többsége „a negatív érzelmekből keletkező energiát ne a másik »tönkretételére«, hanem önmaga fejlesztésére fordítsa” (Fülöp 2009)?

Felvethető a kérdés, hogy miért kell a játék pedagógiai szerepéről még 2020-ban is ennyit beszélni? Jómagam elegendő indoknak találok ehhez a „Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez – Napközi”<sup>7</sup> címmel kiadott központi iránymutatást.

A dokumentum bevezetője szerint „A köznevelési törvény nem ismer napközis munkakört, de az egész napos nevelés általánossá tételével még hangsúlyosabbá váltak e terület feladatai. Az egész napos iskola az általános iskola mind alsó, mind felső tagozatán megvalósulhat. Az iskolában a nap-pali rendszerű iskolai oktatás része a napközis és tanulószobai foglalkozás, ezért készült a szakspecifikus dokumentumgyűjtemény.” Ennek alapján feltételezhetnénk, ha a NAT 2013-as bevezetése óta immár hangsúlyosabbnak ítéli a hivatalos álláspont a hagyományos „napközis feladatok”, akkor ezt tükrözik a „szakspecifikus dokumentumgyűjtemény” elemei, legfőképpen az etalonként szolgáló szabadidős foglalkozásterv is.

Hát nem: megdöbbenéssel kellett megállapítanom, hogy egy ilyen bevezetőt követően manapság ezen a területen egy tanóra tervét állítják követendő mintaként a napközis munkát végző tanítók elé. Az itt közreadott tervezet a legcsekélyebb mértékben sem veszi figyelembe a szabadidő értelmes, hasznos eltöltését célzó tervezés pedagógiai szempontjait, melynek – hívjuk akár egész napos iskolának, akár napközinek – a tanulók iskolai életének szerves részeként kellene megvalósulnia. Oly leplezetlenül nem vesz tudomást a dokumentum készítője és közreadója erről az alaperetől kritériumról, hogy didaktikai célként is az új ismeret feldolgozását jelöli meg. Meggyőződésem, hogy a szabadidő tervezése ebben a formában nem csupán tévút, de gyakorlati megvalósítása hosszú távon kifejezetten káros a gyerekek többségének egészséges személyiségfejlődése szempontjából. Mindezt jó negyven évvel ezelőtt a döntéshozók még mintha tudták volna: az akkor napközis munkakörben foglalkoztatott pedagógusok számára készített hivatalos dokumentum<sup>8</sup> mai ismereteink szerint is helytálló, iránytűként szolgáló minta lehetne.

<sup>7</sup> Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez – Napközi 2015.

<sup>8</sup> Kereszty Zsuzsa: Bevezetés az egész napos nevelőmunkába 1978, Fővárosi Pedagógiai Intézet.

Bármennyire másodrangú tevékenységként – lényegében segédmunkaként – kezel is a mai szabályozás mindent, ami nem tanórásítható, a közös játéknál kevés dolgot szolgálhatna jobb terepül a szabálykövetés értelmének és értékének plántálásához. Főként, ha nemcsak a tantárgyak, hanem a játékok kapcsán is pontosan tudjuk, mit, miért és hogyan érdemes csinálnunk a pedagógiai eredményesség érdekében. Külön sorozatot érdemelne a játéktanítás módszertana; vajon manapság már megfelelően kiaknázzuk az ebben rejlő pedagógiai lehetőségeket, a pedagógusok felkészítésében elegendő figyelmet szentelünk ennek, vagy tényleg még mindig a játéknak az iskolai oktatás-nevelés folyamatában való létjogosultságáról való vitánál tartunk?

Ezúttal csak a játékszabályok tanítására szorítkozom, mint a témánk szempontjából fontos részletkérdésre.

Minden új játék bevezetése előtt alaposan igyekszem átgondolni, hogyan kellene a szabályokat ismertetnem ahhoz, hogy minél többen első hallásra is értsék vagy legalább érteni véljék, s kedvet kapjanak a kipróbálásához. Ha nem figyelnek erre, akkor érdeklődés hiányában a szóbeli ismertetés alapján bonyolultabbnak tűnő, egyébként remek játékok is könnyen elbuknának már a bemutatás előtt. Főként, hogy a mai gyerekek figyelmének felkeltéséért már a legkisebbek között is a számítógépes játékok tömegével és a focival kell megküzdenünk. Természetesen minél több pozitív élményük kötődik a velem való közös játékhoz, annál könnyebb becserkésznem őket az új játékokkal való ismerkedésbe is.

Van, hogy a teljes szabályleírás ismertetése helyett azonnal belevágunk egy próbajátékba, s menet közben, a konkrét cselekvéshez kötve ismerkedhetnek a játékosok a szabályokkal. A szabálykövetés szempontjából alapvető fontosságú, hogy minden játékos pontosan értse a szabályokat, megértse a játék célját, a nyereség és veszteség kritériumait (Fülöp 2009). E nélkül könnyen destruktív versengésbe fullad a legnagyobb szerűbb játék is, ami nem a játék és nem a gyerekek hibája, hanem a mi felelősségünk.

Nem elég megtanítani egy-egy játékot, ott kell lenni a gyerekek között játékosként és/vagy játékvezetőként mindaddig, amíg közvetlen jelenlétünk nélkül is képessé válnak az adott játék szabályainak közös érvényesítésére. A játékok összetettségétől vagy dinamikájától függően nagyon különböző lehet, hogy mennyi idő, hány közös játék szükséges ennek eléréséhez. Jó példa ez utóbbira a SOLO vagy UNO. Szabályuk egyszerű, mégis második hónapja ülök elsőseim közé játszani annak érdekében, hogy a játékosok figyelmének fenntartását segítve a játék tempója megfelelő legyen, ezzel biztosítva a versengés energiákat ösztönző hatását, s a játékban rejlő képességfejlesztési lehetőségek érvényesülését. Ha magukra hagyom őket, akkor még hamar elkalandozna a figyelem, unalomig lassulna a játék, folyton azon menne a vita, hogy ki következik, s az energiákat felemészítő rossz fajta versengésbe fulladna az egész.

A játék menetét folyamatosan figyelemmel kísérve válik észrevehetővé az is, ha beavatkozásra, támogatásra van szükség akár egy-egy játékos esetében, akár minden játékost érintően a szabályok újbóli tisztázása vagy célszerű módosítása érdekében. A SOLO szabályait például gyerekeimmel közösen kibővítettük: megbeszéltük, hogy



senki nem mondhatja meg, hogy éppen ki következik, mert mostantól fogva mindenkinek saját magának kell figyelemmel kísérnie, hogy hol is tartunk. Aki nem figyel, abban a körben nem lerak, hanem helyette felhúz egy kártyát a pakliból. Hihetetlen, hogy ezzel az egyszerű szabálmódosítással mennyivel élvezetesebb és egyben pedagógiai szempontból is értékesebb lett ugyanaz a játék. Miközben mindenki pontosan tudja, hogy ezúttal nem a segítőkészség hiányáról, hanem az egyéni figyelem ösztönzéséről, s ezzel a közös játék élményének biztosításáról van szó.

Az első naptól fogva arra kérem a gyerekeket, hogy bármit is játszanának, mindenekelőtt beszéljék meg a szabályokat akkor is, ha mindenki ismeri a konkrét játékot. Eleinte türelmetlenségükben gyakran kihagyják ezt a lépést, s hamar értelmetlen veszekedésbe fullad a kezdeti közös lelkesedés. Amikor segítséggel tisztázzuk, hogy ki így, ki úgy ismeri a játékszabályokat, s ebben az esetben nem csalásról, hanem csupán erről van szó, akkor hamar belátják, hogy a jó játék érdekében érdemes időt szánni a tisztázásra és megegyezésre. Azt hiszem, csak így válhat ez a fontos lépés a közös játék magától értetődő elemévé bármelyik gyerekcsoportban.

Meggyőződésem, hogy a szabályok tisztázása és közös elfogadása iránt kisiskoláskorban felkeltett igény lehet a legerősebb fundamentuma a szabálykövető magatartás felnőtt társadalomban való érvényesülésének. Erre épülhet az a szocializációs folyamat, melyben valóban megtanulható, hogy „a moralitás vagy szabálytartás a versengés konstruktív, illetve destruktív alakulásának az egyik leglényegesebb tényezője. A szabályos versengés azt jelenti, hogy a versengő felek között létezik az alapvető együttműködés. Együttműködnek abban, hogy betartják a versengés implicit és explicit szabályait. Ha mindkét fél számíthat erre, bízhat a másik fél együttműködésében, és ebben nem kell csalódnia, akkor a győztes és a vesztes képes megtartani a pozitív érzelmi kapcsolatot és a társas közelséget és a konstruktivitást. A szabálytalan és tisztességtelen versengés viszont felrúgja az együttműködés írott vagy íratlan szabályait, ellenségekké teszi a versenytársakat és mind érzelmileg, mind viselkedésesen eltávolítja őket egymástól. A győztes nem képes odafordulni a veszteshez, a vesztes nem képes elismerni a győztest. A vesztes energiái a szabályos folyamat után az én-építésre fordítódnak, a szabálytalan folyamat után a másik elleni akciókora.” (Fülöp 2009)

Fontosnak tartom, hogy a készen kapott szabályok betartásától lépésről lépésre haladjunk a saját szabályaink megalkotásáig és betartatásáig. Az egyszerű, a gyerekek által kitalált saját játékok szabályainak megfogalmazásától alsó tagozat végére eljuthatunk a közösségünk együttélésére vonatkozó szabályaink közös kialakításáig. Ha van, volna rá igény-idő-lehetőség, erre építve komoly támaszt kaphat (na) a kamaszkor nehézségeivel birkózó felső tagozat, majd a középiskola.

De marad időnk ilyesmire a töméntelen tanóra és külnóra mellett? És vajon az érdekérvényesítésre leginkább képes szülői réteg az iskola feladatainak prioritási rangsorában ma jellemzően hová helyezné mindezt? Ha a szavak szintjén túl annyira azért senki nem tartja fontosnak, hogy valami más helyett az iskolában erre biztosítsunk időt, akkor mégis mikor, hogyan, mivel fogjuk el-

érni, hogy végre ne öröklődjön nemzedékről nemzedékre a társadalmi anómia?

## Lábjegyzet helyett

„Az anómia azt a meggyőződést jelenti, hogy egy adott társadalomban csak a szabályok és törvények megszegésével lehet eredményeket elérni, a céltalanság és irányvesztés érzése. Olyan helyzetekre utal, amikor a társadalmi normák elvesztik befolyásukat az emberek viselkedésére. Az anómiát úgy is meghatározhatjuk, mint a közösségi kötődések, hagyomány és szabályrendszer szétesését.” (Kopp Mária, Skrabski Árpád: Magyar lelkiállapot az ezredforduló után, 2008)

„A társadalmi szintű változók esetében azt találtuk, hogy minél inkább úgy látja egy diák, hogy ma Magyarországon a boldogulás függ a kapcsolatoktól és a protekciótól, annál elfogadhatóbbnak tartja mind a kollaboratív, mind az egyéni iskolai csalást, és annál magasabb lesz a család előfordulása.” (Orosz Gábor–Farkas Dávid: Csalás a középiskolában, 2011)

## Felhasznált irodalom

Fülöp Márta: Verseny a társadalomban, verseny az iskolában 2009, <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/fulop.pdf>

Fülöp Márta: A versengés szerepe 2009 <https://www.ofi.hu/tudastar/versenges-szerepe>

Fülöp Márta: Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések 2009.

<https://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf#page=41>

Orosz Gábor–Farkas Dávid: Csalás a középiskolában 2011, [https://www.researchgate.net/publication/270533282\\_Csalas\\_a\\_kozepiskolaban](https://www.researchgate.net/publication/270533282_Csalas_a_kozepiskolaban)

Kopp Mária, Skrabski Árpád: Magyar lelkiállapot az ezredforduló után 2008, [https://mek.oszk.hu/16400/16447/html/4\\_HAZANK\\_MEGVALTOZOTT\\_HELYZETEROL/H-01\\_A\\_magyar\\_lelkiállapotokról.pdf](https://mek.oszk.hu/16400/16447/html/4_HAZANK_MEGVALTOZOTT_HELYZETEROL/H-01_A_magyar_lelkiállapotokról.pdf)

Tóth István György: A társadalmi kohézió elemei: bizalom, normakövetés, igazságosság és felelősségérzet – lennének... 2009, [http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-921/publikaciok/tpubl\\_a\\_921.pdf](http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-921/publikaciok/tpubl_a_921.pdf)

Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználandó dokumentáció értelmezéséhez – Napközi 2015, [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/napközi\\_második\\_kieg.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/napközi_második_kieg.pdf)

Móricz Márk: Kaleidoszkóp – cikksorozat a játékról, Tanító 2018–19.

Kereszty Zsuzsa: Bevezetés az egész napos nevelőmunkába 1978, Fővárosi Pedagógiai Intézet.

## A folytatásban

Kié a focipálya?, avagy a megegyezés iskolája

„Mindig főnökösödik!”

„Nem hagy békén!” („Állandóan piszkál”; „Mindig jön utánunk” stb.)

Összevesztetek?, avagy a barátság iskolája



## VISSZAPILLANTÓ

# Bízunk a tanítóinkban

**S**zeptemberre most is — mint egykor, kisiskolás koromban — megszáll az újrakezdés reményekkel teljes öröme és egy kis szorongás is, az előttünk álló feladatok nehézségeitől. Ma is úgy érzem, és velem együtt sokan, hogy bizakodva kezdhünk valami újat, sosemvoltat, és ugyanakkor talán a szokottnál is több gond megoldásának nehézségeit látjuk.

Miért bizakodunk? Mert az oktatásban nem kell többet ránk erőszakolt eszméket — nagyon sokszor hazugságokat is — tanítani, meggyőződésünk ellenére képviselni. A tanítók egyéniségére, személyiségére, saját hitére van most szükség, az elkövetkező iskolaévben végre mindenki önmagát adhatja, a maga legjobb részét.

**B**izakodhatunk azért is, mert reményünk van arra, hogy megújulhat az iskolák vezetése is. Ha megrendült a bizalmuk eddigi vezetőjük alkalmasságában, akkor kezdeményezzék annak a kollégájuknak a megbízását, aki emberi és szakmai hitelével biztosítani tudja az év zavartalan megkezdését. Az önkormányzati törvényhez kapcsolódóan készül már az a törvény is, mely meghatározza az eljövendő iskolaszékek összetételét. A döntő szó továbbra is a nevelőtestületeké, de beleszólása lesz az iskola igazgatójának kinevezésébe a helyi közösség szabadon választott vezetőinek, vagyis az önkormányzatoknak és a szülők képviselőinek is.

E törvény életbe léptetéséig kell vezetnie az iskolát a most vagy közelmúltban megválasztott igazgatónak.

**B**izakodhatunk és bízunk kell abban, hogy érdeme szerint és békésen megoldódik a hittanoktatás ügye is. A hittan tanulása szabadon választható — kötelezővé senki sem akarta tenni a kormány részéről. A hittanórákat lehetőség szerint időben hozzá kell illeszteni a napi órarendhez, hogy a gyermek ne kényszerüljön két-három órahosszat várni. Az iskolának helyet is kell biztosítania a hitoktatáshoz. Természetesen nem kötelező az iskolában tartani ezeket az órákat. Vannak települések, melyek nagyon szép és alkalmas gyülekezeti tereimmel, fűthető templommal vagy kápolnával rendelkeznek, ahol sokkal barátságosabb, meghittebb foglalkozásokat lehet tartani. De sok helyütt ilyen nincs, legfeljebb egy hideg templom, vagy az sem. Ezek a helyeken az iskolának kell fedelelet adnia az erkölcsi és kulturális értékeket közvetítő hittan-

oktatásnak. A hitoktató — bár a hitoktatás tekintetében csak a saját egyháza alá tartozik — meghívható a tantestület megbeszéléseire, így is részese lehet az iskolai nevelőmunkának. Így lesz a hitoktatás a helyi demokrácia egyik próbaköve: hogyan élhetnek és tanulhatnak egymás mellett, egymás meggyőződését tiszteletben tartva a különböző vallású és világnézetet valló fiatalok, ezzel is felkészülve a sokszínű, a különböző nézeteket valló emberek békés együttélésére és együttgondolkodására.

**S**úlyos gondjaink közé tartozik a nyelvtanítás dolga. Sokan nem akarják az orosz nyelvet tanulni, de az iskolának nincs módja más nyelv tanítását biztosítani. Több, eddig szokatlan megoldást fontolgatunk, sok jó kezdeményezés kap szabad utat a közeljövőben ezen a téren. Már megindult az orosznyelv-tanárok átképzése is. Bár a lehetőségek szűkösebbek, mint a jogos igények, erőfeszítéseket teszünk azért, hogy bővíljenek. Amerikából, Angliából, de mindenekelőtt német nyelvterületről önkéntes nyelvtanárok jönnek segíteni az idegennyelv-oktatásban: a nyelvtanítás gondjainak enyhítésén túl meleg emberi kapcsolatok, tartalmas együttműködés alakulhat ki így távoli országok közt. Eközben mi is számos értéket mutathatunk meg hazai kultúránk, nemes hagyományaink javából.

**E**gyszerre biztató és aggodalmat keltő helyzet az, hogy most nem várható már a szoros felügyelete annak, mit, mikor, hogyan kell tanítani. Sajnos, még hiányozni, de legalábbis késni fognak hazánk történelmét elfogadhatóan közvetítő tankönyvek. A szoros előírások, felügyelet helyett a minisztérium szakmai folyóiratokban ad módszertani és szakmai tanácsokat, javaslatokat, és adott esetben tananyagot is.

A tanítókat, nevelőket segítő, nem pedig korlátozó, munkájukat akadályozó minisztérium áll most az iskolák oldalán. Hisszük, hogy a jó együttműködés mindannyiunk javára szolgál: tanulónak, tanítónak, nevelőnek és az egész országnak.

művelődési és közoktatási  
miniszter

Andrásfalvi Bertalan miniszter írása megjelent a Tanító 1990. szeptemberi számában

## C. Neményi Eszter Óvoda vagy iskola?

Arról a döntésről szeretnék néhány szót ejteni, amely a következő évek iskolába lépő gyermekeit és az őket támogató tanítók sorsát igen komolyan érintik. Nevezetesen, hogy a 6. életévüket augusztus 31-éig betöltött gyerekeket kötelezően iskolába kell beíratni, s ez alól felmentést csak az erre a feladatra külön kijelölt szakmai körök adhatnak.

Bizonyára mindenki számára evidencia, hogy nem minden 6 éves érett az iskolai munkára még akkor sem, ha a tanító elkötelezetten az első féléves fejlesztőmunkát fogja végezni – különleges elvárások nélkül. Lehet, hogy a 6 éves még értelmi szinten sem jutott el a szervezett tanulás megkezdéséhez szükséges területeken. Lehet, hogy „csak” fizikailag vagy a koncentráció képességei fejletlensége miatt „iskolaéretlen” a gyermek. Lehet, hogy szociálisan volna szüksége még további támogatásra. Mindenesetre – bár százalékos arányt nem merek tippelni – úgy gondolom, hogy szinte minden óvodai csoportban van 1, 2, ...5 (?) kisgyerek, aki számára az iskolába lépés kedvező időpontja még nem érkezett el 6 éves korára.

Amikor szabad volt a szülőknek és az óvodapedagógusoknak meghozni a közös döntést a csemete sorsáról, én mindig azt tanácsoltam, hogy lehetőleg hagyják még egy évig az óvodában. A nagyon határozott állásfoglalásom olyan sajtót és más tanítóktól szerzett tapasztalatok alapján alakult ki, hogy a túl korán beiskolázott gyermek 5-6-8 éven át küzdötte-kínlódta a kezdeti hátrányok következményeit. Nem csak a kezdés nehéz ilyenkor! Sokszor még halmozódik a lemaradás, főképpen a nagyobb létszámú osztályokban, ahol a tisztességes, célszerű differenciálás szinte megoldhatatlan feladatot jelent a tanító számára.

Bizonyára sokféle szempont egyeztetése során alakult ki a felsőbb szintű döntés ebben az évben – és én valószínűleg nem tudnám valamennyit kellő bölcsességgel mérlegelni. Egyetlen szempontot azonban mégis szeretnék kiemelni a sok közül. Azt, hogy a felkészült szakembereknél egészen biztosan (akik esetleg csak 1-2 órán át foglalkozhatnak a kisgyermek megfigyelésével, felmérésével – vagy annyit sem) lényegesen több ismerettel, tudással, „ráérzéssel” rendelkeznek a szülők és a 3 éves korától vele foglalkozó, szakmailag szintén felkészült óvodapedagógusok. Ők ismerik érzelmi igényeit, szociális fejlettségét, speciális problémáit, testi-lelki-szellemi fejlődését, ennek okait, feltételeit, folyamatát és a fejlesztési lehetőségeinek sokféleségét. Ha döntenünk kell, én biztosan a szülők és az óvodapedagógus által alaposan megbeszélte döntést választanám dédunokáim, ükunokáim – és kortársaik számára.



**A törvénymódosítás kormányzati indoklása (A szerk.)**

„A kormány abból indult ki, hogy minél inkább a gyermekek érdekét szolgálja. Tisztelt képviselő úr, szerintem ön is

tudja és ismeri azt a gyakorlatot, hogy hasonló felkészültségű gyerekekre, hasonló képességekkel rendelkező gyermekekre bizonyos országrészekben bizonyos iskoláknál, bizonyos óvodáknál, bizonyos településeken azt mondták, hogy nem iskolaérettek és visszatartották őket az óvodában még egy évig, más területeim az országnak pedig ugyanolyan fejlettségi szintű, ugyanolyan kompetenciájú gyermekeket meg iskolába engedtek.

Mi az iskolaérettség időpontja? Ha megnézzük az OECD, tehát a legfejlettebb országok listáját, hogy hol melyik évet javasolják, azt látjuk, hogy ötéves, hatéves és hétéves kor egyaránt előfordul. A legtöbb országban a Magyarországgal azonos hatéves kor a jellemző, 26 OECD-országban hatéves kor, és elsősorban az angolszász országokban van ennél alacsonyabb korú iskolakötelezettség, általános iskolai kezdő időpont. Tehát általánosságban minden fejlett országban ugyanúgy hatéves korban határozzák meg az iskolaérettség átlagos időpontját, mint Magyarországon.

Az új rendszer is természetesen azokban az esetekben, ahol a gyermek fejlettségi foka, a gyermek érdeke nem azt mutatná, hogy ő menjen hatéves korban iskolába, lehetőség van arra, hogy egyéves halasztást érjenek el. Tehát kérek mindenkit, aki ebben az ügyben megnyilvánul, ne hergélje azzal a szülőket, hogy nem lesz lehetőség arra, hogy azok a gyerekek, akik nem iskolaérettek hatéves korukban, hétéves korban menjenek iskolába, mert erre igenis lesz lehetőség.\*

De nézzük meg, hogy mi a gyermekek érdeke! Az-e a gyermekek érdeke, hogy első osztályban legyenek hatévesek is, hétévesek is meg nyolcévesek is, és mint ahogy most is sokszor előfordul, akár kétévnyi korkülönbséggel vannak egy első osztályban a gyermekek? Hogy ez jó-e, vagy nem jó? Itt nyilvánvalóan a pedagógusnak is nehezebb, és a nyolcévesnek is nehezebb, hiszen a hatéves lehet, hogy hozzá képest lassabban halad, a hatévesnek is nehéz, mert aki nyolcévesen kerül be az első osztályba, az nyilván gyorsabban halad, tehát ahhoz képest lemaradottnak érzi magát. De nem lemaradott, csak abban a helyzetben van, az a tudása van meg, ami egy átlag hatévesnek van, csak éppen bizonyos eltérő gyakorlatok miatt néha a hatévesek mellé nyolcévesek kerültek be, mert őket meg engedték, hisz lehet évvesztes is, és plusz mellette egy évet ráhúztak az óvodában, és ő nyolcévesként került be ugyanabba az első osztályba. Nyilván az az érdekünk, hogy minden első osztályos körülbelül hasonló fejlettségi fokkal, értelmi képességekkel kezdje meg a tanulmányait.

S nem ezzel az intézkedéssel kezdtük ezt, tisztelt képviselő úr, hanem azzal, amikor jó pár évvel ezelőtt bevezettük hároméves kortól a kötelező óvodáztatást, pontosan azért, hogy akinek hároméves korban már érezhető lemaradása van, azt az óvoda tudja kompenzálni; az óvodában azt a lemaradást, amit élete első három évében esetleg elszenvedett, a követke-

\* Tájékoztató a gyermek tankötelezettségének megkezdésével kapcsolatban 2020. január 1-jével hatályba lépő jogszabályi változásokról és a szülőket érintő fontosabb tudnivalókról [https://www.oktatas.hu/hivatal/tankoteleztseg\\_halasztasa](https://www.oktatas.hu/hivatal/tankoteleztseg_halasztasa) (A szerk.)

ző három évben az óvodai nevelésben kompenzálni lehessen. Ezért mondtuk azt, amin sok ellenzéki politikus csak nevetgélt vagy nem vette komolyan, hogy az óvodai évek legyenek iskolai előkészítő évek is, készítse föl az iskolára a diákokat. Ezért mondtuk azt, hogy hároméves kortól vezetjük be kötelezően az óvodát, s nyilván e mellett új óvodákat is építünk.

Azt, hogy ki iskolaérett, és ki nem, egységes protokollok és szakmai szttenderdek alapján fogják megmondani, ha kell, szakértők bevonásával, például a pedagógiai szolgálat bevonásával, pszichológusok, gyógypedagógusok, konduktorok vagy orvosok bevonásával, akár az óvodai fejlődési napló ismeretében, pontosan azért, hogy azok kerüljenek be hatve-sen iskolába, akik iskolaérettek, akik pedig nem iskolaérettek, azok ne kerüljenek be. De senkinek nem jó, ha a gyermek nem az életkorának és a képességeinek megfelelően van akár az

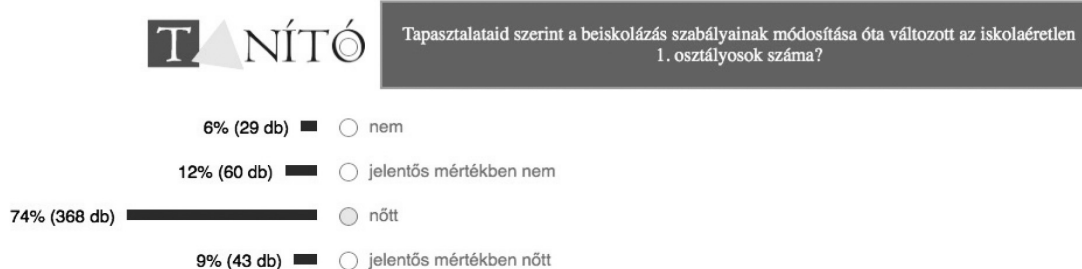
óvodában, akár az iskolában, és az sem jó, ha nem az átlag hatéveshez mérjük azt, hogy a gyereket valaki be akarja írni első osztályba, hanem azt nézi, hogy ha a többiek úgyis halasztanak, akkor én is halasztok, hogy a halasztókhöz képest ne legyen lemaradott a gyermekem fizikai vagy szellemi fejlődése.

A gyermek érdekét kell nézni, és nem az intézmények érdekét kell nézni ebben a kérdésben.”

(Az Emberi Erőforrások Minisztériumának államtitkára az Országgyűlés őszi ülészakának 9. ülésnapja 2019. november 18-án, hétfőn, Országgyűlési Napló <https://www.parlament.hu/documents/10181/1569934/ny191118-ossze.pdf/b93b380f-7e7f-e646-1638-c4cca0e94dfc?t=1574426255088>)



A tankötelezettség szabályainak előző, 2013. január 1-jén hatályba lépett szigorításának hatásával kapcsolatos nem reprezentatív online felmérés eredménye a [www.tanitonline.hu](http://www.tanitonline.hu) oldalon. (A szerk.)



Demeter Katalin

## Pszichológia a tanítási órán (32.)

*Az önértékelés fejlesztése*

Mindig minden tanítási óra kínál tanulságokat. Így történt akkor is, amikor egy vidéki iskolában az igazgatóval szeretünk volna beszélni. Az igazgató éppen órát látogatni készült, vele mentünk. Az órán dolgozatíratás folyt. Beültünk az utolsó padba – szokás szerint. Az óra közepe táján két paddal előttünk egy tanuló már végzett is, kivitte a füzetét a tanári asztalra. A tanár belenézett a füzetbe, és *Nézd át a munkádat!* felszólítással visszaadta fü-

zetet. A tanuló helyre ment, átolvasta a munkáját, újból kivitte a tanárnak. Ő újra belepillantott, és ismét visszaadta a gyerekeknek. A tanuló ezúttal sem talált, javított hibát a munkájában. A jelenet harmadszor is lejátszódott.

Aztán kicsöngettek. Az igazgató maga mellé ültette a tanulót, kettejük elé tette a füzetet, és rábökött az első szóra: – Ez jól van írva? – Igen. – És a következő szó? – Nem. – Mi a hiba? A tanuló megmondta, kijavította. Kö-

vetkezett a harmadik szó, s majd az összes többi sorban. A tanuló minden hibát ki tudott javítani a munkájában, amit előzőleg, önállóan, harmadszorra sem.

Mit tudott és mit nem ez a tanuló? A hibáit maga javította ki. Az igazgató nyelvi, nyelvhelyességi kérdést nem tett föl, ilyen instrukciót nem adott. Mikor javította ki a tanuló a hibát? Amikor az igazgató lépésről lépésre haladva elemenként irányította a figyelmét. Az igazgató újjának nem tulajdoníthatunk mágikus erőt. Azt kell gondolnunk tehát, hogy nem a helyesírást nem tudta a gyerek, hanem az önellenőrzés képességének, jelen esetben technikájának nem volt birtokában.

Minden tevékenység eredményes kifejtéséhez nélkülözhetetlen az önellenőrzés-önértékelés képességének működése. Nevelési-tanítási céljaink, feladataink sorában szerepel is fejlesztésének szükséges volta, de távolról sem a fontosságát megillető súllyal. Még olyan megfogalmazással is találkozunk, hogy a tanári értékelés vezet el a tanulók önértékeléséhez. A tanári értékelés természetesen adhat jó mintákat, de semmiképpen nem elegendő a tanulói önellenőrzés-önértékelés kifejlődéséhez. Ehhez ugyanis nélkülözhetetlen, hogy a tanuló azt maga gyakorolja – ez a képességfejlesztés alapvető, meg nem kerülhető feltétele, ti. az adekvát tevékenység kifejtése. Nincs az a még oly hibátlan tanári értékelés sem, amely ezt kiválthatja.

Az általánosnak, jellemzőnek tapasztalt tanítási gyakorlatban ritkán találkozunk a tanulói önellenőrzés-önértékelés rendszeres, szerves működtetésével. Találkozhatunk a jelentőség nélküli kérdéssel: *Hányast adnál magadnak?* Aztán volt olyan tanulói segédlet (pl. a Romankovics–Meixner-féle olvasókönyv és munkafüzet), amelyben alakilag is helye volt a saját munka tanulói pontozásának, de ez a dokumentum már nincs piacon. Vagy: ha megjelenik is a tanulói önellenőrzés, gyakran differenciálatlan a tanítói értékelés: *Kié lett hibátlan?* (Elvesznek a közbülső értékek.) Hosszan sorolhatnánk a tanítási órák tanulságos mozzanatait, de következék néhány alapvető probléma.

Először is, a tanítóé az értékelő szerep, mondván: a tanuló nem tud értékelni. Ez természetesen igaz, s igaz is marad, ha nem gyakorolhatja. Tanulói munkák sokaságát nézhetjük végig, s nem találkozunk a tanulói megerősítéssel, korrekcióval. E nélkül azonban tanulás sincs. Gyakori, hogy a tanító maga menti föl a gyereket az önértékelés feladata alól, ha például a tanuló bizonytalan a munkája megítélésében: *Nem baj, ha nem tudod értékelni, én úgy is megnézem.*

Már az 1. osztály elejétől kezdve adhatunk a tanulóknak olyan feladatot, amely nemcsak az önellenőrzésre, hanem az önértékelésre is lehetőséget ad. Legyen például a házi feladat három sor írása, egy sor vízszintes és egy sor függőleges vonal írása. A harmadik sorban azt gyakorolják a tanulók, amelyről azt gondolják, hogy szükséges számukra. Ebben az esetben értékelni, dönteni kell. Szükséges ugyanis, hogy a tanuló ne csak a munkáját jellemző tényeket, hanem az abból következő feladatokat is meg tudja állapítani.

Másik visszatérő probléma, hogy a gyerekek az önértékelésben – úgymond – csalnak. Tapasztalatom szerint, ha az „önszépítés” előfordul, két okot lehet fölfedezni. Az egyik a túlzott, olykor türelmetlen szülői elvárás a mi-

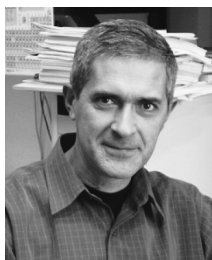
nél gyorsabb és nagyobb siker elérésére. Ebben az esetben a szülővel van dolgunk. A másik, ha az értékelésben funkciózavar jelenik meg: a tanulási szakaszban a tanulói önértékelés eredménye osztályozattá alakul. A tanulóknak azt kellene megtapasztalnia, megtanulnia, hogy a helyes önértékelés önnön tanulási érdeke. Ha az érdemjegyeket a tanulási szakaszban bevezetjük, megváltozik a tanuló „érdeke”. Az önellenőrzés-önértékelés gyakorlásának semmi köze az osztályozáshoz.

Van még egy harmadik, nagyon természetes ok is, amit véggépp nem tekinthetünk csalásnak. Minden pedagógus tudja, hogy ellenőrizni-értékelni nehéz. Különösen nehéz az éppen ezt tanuló gyerekeknek. A tanuló is hibázhat – az értékelésben is, különösen új tananyag tanulása esetén, vagy ha nagyszámú feladatot ellenőriz. A hibázás lehetősége az értékelésben itt is fennáll, éppen ezért kell gyakoroltatni.

Következő probléma, hogy az önellenőrzésre felszólítás túl általános: *Nézzétek át a munkátokat!* Ha azt akarjuk, hogy a tanuló ne essen az íráskomolygáék elején bemutatott hibába, gyakorolnia kell az elemenkénti értékelést. Ehhez eszköz a differenciált, és nem globális (!), pontozás. A pontszámot a feladat összetettsége szerint kell megállapítani, s a tanulóval azt gyakoroltatni, hogy elemenként pontról pontra pontosan haladjon végig a munkáján. Például az 1. osztály fő feladata adott szó hangjainak leírása. Ha a *mókus* szót íratjuk, ez hatelemű munka, az ó időtartamára is figyelve. Ezt a feladatot nem értékelhetjük globálisan egy ponttal, hanem valamennyi elem meglétét ellenőrizve hat ponttal. (Természetesen a tanulási hierarchiában előre haladva 2. osztályban már egy pont a szó helyes leírása.)

Az önértékelő képesség fejlesztésének legfőbb akadálya, hogy *érdemben* nem gyakoroltatjuk, ti. összetett problémákban, egyéni megoldásokat igénylő feladatokban. Itt lépünk a problémák sűrűjébe. Viszonylag könnyű a tanulói önértékelés működtetése egyszerű tanulási feladatok esetén: számfeladatok eredménye, egyszerű helyesírási jelenségek gyakorlása, a mese szereplőinek felsorolása stb. esetén. Látható a törekvés, hogy minél egyértelműbb, csak egyszerű összehasonlítást igénylő feladatokon dolgozzék a tanuló. Ilyenek a Húzd alá!, Kösd össze! a feleletválasztásos, kiegészítéses stb. feladatok. Az összetett, egyéni válaszokat lehetővé tévő feladatokkal kapcsolatban hangzik el az az észrevétel, hogy nem lehet komplexebb önálló munkát adni a tanulóknak, mert sok javítani valót ad a tanítónak. Ezért aztán ezeket a feladatokat már szóban, a hagyományos frontális szervezési formában oldják meg a tanulók (azaz: az az egy-egy tanuló, aki éppen válaszol), vagy pedig a tanító maga javítja az írásbeli munkát. Egyik sem kedvez az önértékelésnek. A jó tanulási feladat lehetőséget ad egyéni válaszok kimunkálására. Az egyéni válaszok megbeszélése, a helyes válaszok megerősítése, a hibásak kiegészítése ad érdemi önértékelésre lehetőséget. Erre időt is tudunk biztosítani abban az esetben, ha a fenti, formális feladatokat elhagyjuk.

A fejlett önellenőrző-értékelő képesség nem egyszerűen praktikus tulajdonság, amely tehermentesíti a tanítót a javító munka alól, hanem az iskolai nevelés célja, eszköze, eredménye, amely minden tevékenység sikeres kifejtésének feltétele.



Kovács Lajos

# „Játszani is engedd...”

## – vizes kísérletek alsósoknak

A gyermeki kíváncsiság a megismerés kiapadhatatlan forrása. Minden pedagógiai törekvés akkor jár sikerrel, ha ezt a természetes kíváncsiságot sikerül fenntartani, fejleszteni és irányítani a nevelés különböző időszakában. Számos szakember egyetért abban, hogy a természet megismerését minél korábban kell elkezdni (Adey és Csapó, 2012; Bustamante, Greenfield, Nayfeld, 2018; Korom és Nagy L-né, 2016; Molnár és Papp, 2014; Monteiro és Pilar Jimenez-Aleixandre, 2016; Piekny és Maehler, 2013). Az alábbiakban olyan egyszerű, játékos kísérleteket szeretnék bemutatni víz felhasználásával, amelyek minimális tanítói segítséggel alsó tagozatos gyermekek számára is könnyen kivitelezhetőek. A kiválasztott kísérleteket korábban az MTA Víznapon (2018) és a szegedi SzeReTeD Labor programjában (2017) mutattam be. A kísérletek beépíthetők a környezetismeret, természetismeret tantárgy tanításába, de használhatók tanórán vagy iskolán kívüli foglalkozásokon is.

A kísérleteket követő magyarázatok elsősorban a tanítóknak szólnak, és az ő kompetenciájuk eldönteni, hogy abból mennyit és hogyan mondanak el a gyerekeknek.

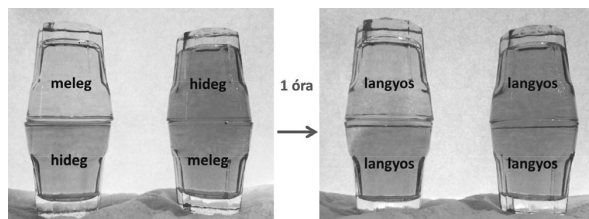
### ■ 1. Hideg és meleg víz keveredése

*Felhasznált anyagok és eszközök:* hideg és meleg víz, különböző színű ételfestékek, azonos méretű poharak, írásvetítő-fóliából kivágott korong (amely a pohár átmérőjénél nagyobb).

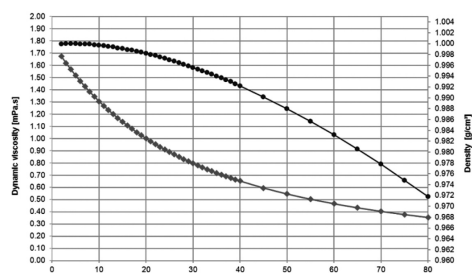
*Eljárás:* Öntsünk tele két-két poharat hideg és meleg vízzel, amelyek különböző színű ételfestékeket tartalmaznak. Először az egyik meleg vízzel teli pohárra helyezzük az írásvetítő-fóliát úgy, hogy lehetőleg ne maradjon benne levegőbuborék. A kezünkkel szorítsuk le a fóliát, óvatosan fordítsuk meg a poharat és helyezzük az egyik hideg vizes pohár tetejére, majd határozott mozdulattal húzzuk ki a fóliát a két pohár közül. Figyeljük meg, mi történik. A következő kísérletben a fenti műveletet úgy végezzük el, hogy ezúttal a meleg vízzel teli pohár van alul, és a hideg vízzel teli pedig felül. Hasonlítsuk össze a két kísérlet eredményét.

*Magyarázat:* A különböző hőmérsékletű vizek keveredését úgy tehetjük a legkönnyebben láthatóvá, ha eltérő színű ételfestékeket használunk (pl. sárgát és kéket, ame-

lyek keveredése zöld színt ad, 1. ábra). Amennyiben a hideg víz van alul és a meleg felül, úgy a két különböző hőmérsékletű réteg keveredése háborítatlan állapotban még egy óra után is lassú. Ezzel szemben fordított esetben a keveredés szinte azonnal megtörténik, amit a színváltozás is egyértelműen jelez. Mindenki előtt ismert az a jelenség, hogy egy tóban fürödve a mélyben levő víz hidegebb, mint a felszíni vízréteg és hosszú idő kell ahhoz, hogy a víz paszkolásával a hőmérsékletkülönbség kiegyenlítődjön. A jelenség oka a különböző hőmérsékletű vizek sűrűségének a különbsége és a víz rendkívül nagy viszkozitása (belső sűrűdása), amely megakadályozza az egyes rétegek keveredését. A víz viszkozitása lényegesen jobban változik a hőmérséklettel, mint ahogyan a sűrűsége, azaz a melegebb víz sokkal könnyebben „folyik”, mint a hideg: a hőmérsékletet 0-ról 80 °C-ra növelve a víz viszkozitása egy negyedére csökken (2. ábra, Anon., 2019). A fenti kísérletben a fólia kihúzása során örvényeket keltünk, a különböző hőmérsékletű vizekben a viszkozitás és a sűrűség különbsége miatt eltérő sebességgel mozognak a víz részecskéi, ezért ha a meleg víz van alul, a keveredés gyorsan megtörténik, míg ellenkező esetben ehhez hosszú idő kell.



1. ábra. Hideg és meleg víz keveredése



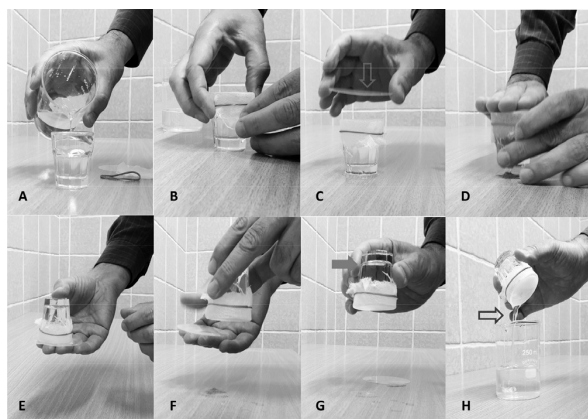
2. ábra. A víz belső sűrűdésének (viszkozitás; alsó görbe, piros pontok) és sűrűségének (felső görbe, fekete pontok) változása a hőmérséklettel

(a kép forrása: <https://wiki.anton-paar.com/en/water/>)

## 2. A víz felületi feszültségének bemutatása

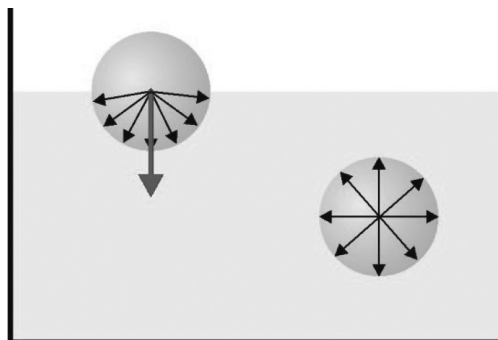
*Felhasznált anyagok és eszközök:* víz, pohár, gézlapp, gumigyűrű, írásvetítő-fóliából kivágott korong (amely a pohár átmérőjénél nagyobb).

*Eljárás:* Öntsünk tele egy poharat vízzel, helyezünk a tetejére egy gézlapot, amit gumigyűrűvel rögzítünk (ha szükséges, a gézlapp rögzítése után még pótolhatjuk a vizet). A fóliakorongot helyezük a gézlappal letakart pohár tetejére és a kezünkkel leszorítva fordítsuk fel, majd távolítsuk el a fóliakorongot. Ha elég ügyesek vagyunk, csak nagyon kevés víz folyik ki így, és a gézlapp megtartja a pohárban levő vizet, amely csak mozgathatás, rázás hatására fog kifolyni (3. ábra).



3. ábra. A víz felületi feszültségének vizsgálata egy gézlapp segítségével. Kék nyíl: műanyag korong (C kép); piros nyíl: vízszint (G kép); lila nyíl: a kiömlő vízszugár (H kép)

*Magyarázat:* Az előző kísérlet magyarázatában már szerepelt, hogy a folyadékok közül a víz kimagasló belső súrlódással (viszkózitással) rendelkezik. Egy rokonfogalom a felületi feszültség. A felületi feszültség a folyadékok alapvető tulajdonsága, ami miatt a folyadékok a lehető legkisebb fajlagos felületű alakzatot (gömb) igyekeznek felvenni, ha külső erőter nem hat rájuk. A folyadékok belsejében a folyadékmolekulák között minden irányból hat az összetartó erő, a kohézió (Sulinet). Az azonos molekulák között ható kohézió nagysága egyenlő, ennek megfelelően a kohéziós erők a folyadék belsejében kiegyenlítik egymást, eredőjük nulla. Ez a megállapítás azonban nem vonatkozik a folyadék felszínén elhelyezkedő részecskékre. A felületen levő molekulákra a saját részecskéik vonzása csak alulról hat, a felülettel érintkező levegő (vagy egyéb gáz, illetve gőz) molekulái által kifejtett erőhatás ennél lényegesen kisebb. A folyadék felületi rétegében a folyadékmolekulák között működő kohéziós erők eredője nem zérus, hanem az a folyadék belseje felé mutat (4. ábra). Ha a fenti kísérletben megfordítjuk a gézlappal leszorított vizespoharat, akkor ez az erő a sűrű gézlappal együtt alkalmas arra, hogy a gravitáció ellenében a fejjel lefelé fordított pohárban képes legyen megtartani a vizet mindaddig, amíg mozgathatással meg nem szüntetjük ezt a kényes egyensúlyt. A kísérlet sűrű dróthálával is megvalósítható.

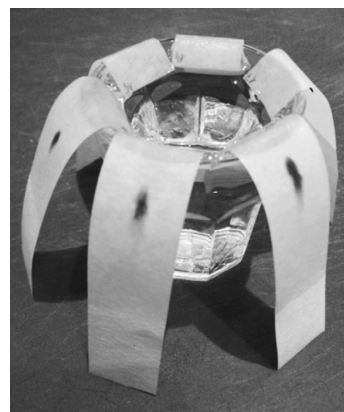


4. ábra. A felületi feszültség kialakulása (a kép forrása: Sulinet)

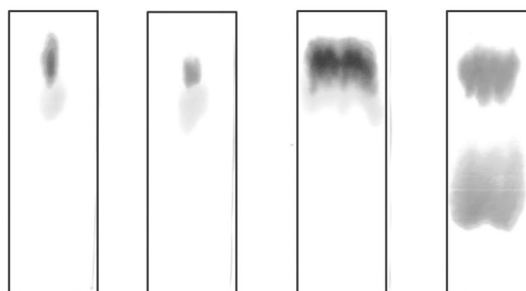
## 3. Filctollak festékeinek vizsgálata víz segítségével

*Felhasznált anyagok és eszközök:* víz, pohár, szűrőpapírcsíkok, olló, színes filctollak

*Eljárás:* Vágjunk téglalap alakú papírcsíkokat, amelyek a használt pohárnál hosszabbak. A papírcsíkok végétől mért kb. 1 centiméternyi távolságra hajtsuk be a papírcsíkokat, majd ismét a végüktől kb. 2 cm-re különböző színű filctollal rajzoljunk egy-egy pöttyöt, vagy húzzunk a hosszirányra merőleges vonalakat (ne legyen túl sok festék a papíron). Egy pohárba öntsünk vizet, és a papírcsíkok behajtott végét helyezük az 5. ábrán látható módon a pohárba, hogy a papír beleérjen a vízbe. A kapilláriserő hatására a víz elkezd felszívódni a papírba, és a festékekhez érve azokat magával ragadja, amit a gravitáció is gyorsít. Amikor a víz a papírcsíkok végére ért, vegyük ki a vízből és hagyjuk megszáradni.



5. ábra. Filctollak festékeinek vizsgálata



6. ábra. A festékek összetevőkre bontása szűrőpapírcsíkokon

**Magyarázat:** A filctollakhoz használt festékek gyakran keverékek, amit a fenti kísérletben egyszerű eszközökkel bemutathatunk. Az alkalmazott módszer az ún. papírkromatográfia. Ezzel az eljárással a vizsgált festékek egy álló (papír) és mozgó (víz) fázis között oszlanak meg, a különböző festékek és összetevőik eltérő vándorlási sebességgel mozognak. Az egyes gyártók más és más összetételű festékeket használnak a filctollakban, érdemes kísérletezni különböző gyártmányokkal.

## ■ 4. Márványozás vízfelszínén

**Felhasznált anyagok és eszközök:** víz, Marabu Easy marb-le festékek (beszerezhetők művészellátó boltokból), papírlapok (famentes rajzlap, de akár egyszerű fénymásoló-papír is alkalmas), nagyméretű tál vagy műanyag doboz (amibe belefér a festeni kívánt papírlap), háztartási törölőpapír, gumikesztyű (elhagyható, csak a festék miatt).

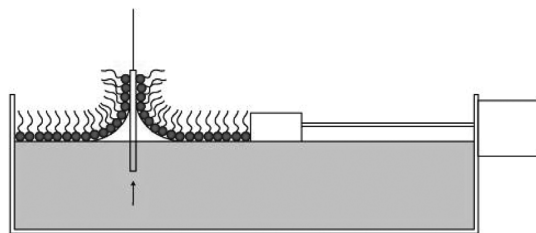
**Eljárás:** Az edénybe öntsünk vizet. Az egyik festékből cseppentsünk egy cseppet a víz felszínére, amely azonnal szétterül. Egy másik festéket az előző közepére vigyünk fel és így tovább, váltogatva a különböző színeket. Ekkor koncentrikus alakzatok jönnek létre, de persze más mintázatot is kialakíthatunk (7. ábra). Ha elkészült, akkor egy papírlapot óvatosan fektessünk a víz felszínére, hogy a festék teljesen ráragadjon és emeljük ki a papírt, hagyjuk megszáradni. A papírlap szélét célszerű behajtani, így egy fület alakíthatunk ki, amellyel könnyebb kiemelni a kész lenyomatot. Ha túl hamar leitatjuk a vizet, a festék esetleg szétkenődhet. Cseppentés helyett lehet festékbe mártott ecsetet használni, a professzionális képek így készülnek. Sík lapok helyett használhatunk más alakzatokat, pl. gömböt vagy tojást, ekkor térbeli mintázat fog képződni a leképezés során.



7. ábra. Márványozással készített képek

**Magyarázat:** Az itt bemutatott festési eljárás valószínűleg ázsiai eredetű, feltehetően Japánból vagy Kínából indult útra és perzsa–oszmán közvetítéssel jutott el Európába, először Németországba a 17. század elején, majd nem sokkal később Franciaországban is megjelent, és innen terjedt el a kontinensen. Japán neve *szuminagasi* (a szó japánul lebegő vagy kiömlött tintát jelent). Magyar nyelvterületen márványozás kifejezésként ismert, mert régebben gyakran használták márvány hatású könyvborítók készítéséhez (a másik ismert neve a „török papír”) (Wikipedia1).

Az alkalmazott festékek a szappanokhoz hasonló, ún. amfifil jellegűek, és a poláris víz felszínén igekeznek minél jobban szétterülni, a poláris részük a vízbe merül, a festéket tartalmazó apoláris rész a levegőben helyezkedik el. Ideális esetben monomolekuláris réteg jön létre (ez az ún. Langmuir–Blodgett film, 8. ábra), amelyet rendkívül vékony (pl. fényvisszaverő vagy fényáteresztő) bevonatok készítésére is felhasználnak (Wikipedia2).



8. ábra. A víz felszínén képződött Langmuir–Blodgett film átvitele egy hordozóra egyidejű húzás és oldalirányú nyomás segítségével  
(a kép forrása:

[https://it.wikipedia.org/wiki/Film\\_di\\_Langmuir-Blodgett](https://it.wikipedia.org/wiki/Film_di_Langmuir-Blodgett))

**Köszönetnyilvánítás.** A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta. Az 1. kísérlet magyarázatához köszönöm dr. Czirják Attila segítségét (SZTE TTIK Elméleti Fizikai Tanszék). A 3. ábra felvételeit Váradi Zoltán készítette.

## ■ Irodalom

Adey, Philip, Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó B. és Szabó G. (szerk.) *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.

Anon. (2019): Viscosity of water. <https://wiki.antonpaar.com/en/water/> (utolsó hozzáférés: 2019.09.29).

Bustamante, Andres S.; Greenfield, Daryl B.; Nayfeld, Irena (2018): Early childhood science and engineering: engaging platforms for fostering domain-general learning skills. *Educ. Sci.* **8**, 144. DOI:10.3390/educsci8030144.

Korom Erzsébet, Nagy Lászlóné (2016): A természettudományos gondolkodás fejlődése és fejlesztése az iskola kezdő szakaszában. I. *Tanító*, **54**. 3. sz. 24–27.

Molnár Milán, Papp Katalin (2014): Természettudományos nevelés kisgyermekkorban. *Fizikai Szemle*, **64**. 3. sz. 74–79.

Monteira, Sabela F.; Pilar Jimenez-Aleixandre, Maria (2016): The practice of using evidence in kindergarten: the role of purposeful observation. *J. Res. Sci. Teach.* **53**, 1232–1258. DOI: 10.1002/tea.21259.

Piekny, Jeanette; Maehler, Claudia (2013): Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *Br. J. Dev. Psychol.* **31**, 153–179. DOI: 10.1111/j.2044-835X.2012.02082.x.

Sulinet: A felületi feszültség fogalma, a felületi feszültséget befolyásoló tényezők. <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/szakkepzes/vegypar/fizikai-kemia/a-folyadokok/a-felületi-feszultseg-fogalma-a-felületi-feszultseget-befolyasolotenyezok> (utolsó hozzáférés: 2019. 09. 29).

Wikipedia1: Márványozás. <https://hu.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rv%C3%A1nyoz%C3%A1s> (utolsó hozzáférés: 2019. 09. 29).

Wikipedia2: Langmuir–Blodgett film. [https://en.wikipedia.org/wiki/Langmuir%E2%80%93Blodgett\\_film](https://en.wikipedia.org/wiki/Langmuir%E2%80%93Blodgett_film) (utolsó hozzáférés: 2019. 09. 29).



Tanulni élmény!

**KOMPLEX ALAPPROGRAM**

- Digitális alapú alprogram
- Logikaalapú alprogram
- Művészet alapú alprogram
- Testmozgás alapú alprogram
- Életgyakorlat-alapú alprogram



Oláhné dr. Téglási Ilona

## Tanuljunk meg játszani, hogyan játszva taníthassunk!

– A Logikaalapú alprogram módszertana, innovációja

**Absztrakt:** Jelen írásban szeretnénk bemutatni, hogy az EFOP 3.1.2-16-2016-00001 számú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” nevű pályázatban kifejlesztett Komplex Alprogram pedagógiai rendszerében milyen szerepet játszik a Logikaalapú alprogram. Röviden bemutatjuk az alprogram koncepciójának legfontosabb elemeit, filozófiáját, az erre épülő pedagógus-továbbképzést, az alprogram innovatív megközelítéseit, annak iskolai működését és eddigi eredményeit.

**Kulcsszavak:** komplex alprogram, logika, játék, pedagógus-továbbképzés, innováció.

### ■ 1. A Logikaalapú alprogram helye és szerepe a Komplex Alprogramban

A Komplex Alprogram nevelési-oktatási programjának egyik alapvető célkitűzése, hogy fejlessze a gyerekek gondolkodási képességeit, melyek hozzájárulnak a tanulási képességek fejlődéséhez. Ezen cél megvalósításának egyik terepe a Logikaalapú alprogram. Az alprogram fókuszában tehát a gondolkodásfejlesztés áll, melyet játékos, élményszerű módszerekkel szeretnénk megvalósítani. Módszereinkkel, megközelítéseinkkel szeretnénk megmutatni, hogy a tanulás, a tudás megszerzése nem kell, hogy fáradtságos és unalmas tevékenység legyen. Célunk, hogy a tanulás legyen örömforrás, élmény a gyerekek számára! Az oktatás egyik sarkalatos problémája a gyerekek alulmotiváltsága, ami sajnos már az alsó tagozatban is megnyilvánul. Ennek csökkentésére teszünk kísérletet az általunk javasolt játékos módszerek bevezetésével. Az alprogram koncepciójának, képzésének kidolgozása során arra törekedtünk, hogy ezek jól illeszkedjenek a Komplex Alprogram és annak tanítási-tanulási stratégiájára, a DFHT Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz alapelveihez, céljaihoz és a gyakorlatban sokféleképpen alkalmazhatók legyenek.

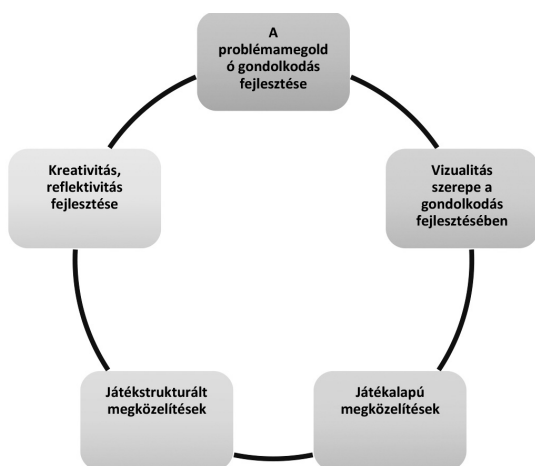
### ■ 2. A Logikaalapú alprogram koncepciójának legfontosabb elemei, az alprogram filozófiája

A tanulás logikaalapú megközelítésének legfontosabb célja, hogy olyan játékos, élményszerű módszereket integráljunk az oktatásba, melyek segítségével a gyerekek logikai, gondolkodási és problémamegoldó képessége fejleszthető. Kiindulópontunk a játék, hiszen ez a gyermekkor egyik legfőbb tevékenysége, egyben a természetes tanulási folyamat egyik fontos lépcsője is. A gyermek korától kezdve a játékok segítségével sajátít el új ismereteket, tesz szert új készségekre, fejlődnek különböző képességei. Miért kellene ennek véget érnie, ha elkezdődik az iskola? Hiszen a heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez jól igazodik a különböző tantárgyak élményszerű, játékos megközelítése, melynek révén erősödik a konceptuális tanulás, a játékokhoz kapcsolódóan a motiváció magas szinten tartható, a tanulás iránti pozitív attitűd erősíthető. A különböző logikai játékok és technikák alkalmazása természetesen nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a tananyaghoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz. Ezen túlmenően a legtöbb játékhoz több résztvevő kell – így a csoportos tevékenység lehetőséget nyújt a differenciálásra, a komplex alprogram alapvető módszertanának megfelelően.

Az általános kompetenciaelemek (tudás, képesség, attitűd, autonómia) közül a logikaalapú megközelítések esetében tehát a gondolkodási képességek fejlesztésén van a hangsúly. A gondolkodási folyamatok szintjén vizsgálva sok olyan képesség fejlesztésére lehetnek alkalmasak a bevezetendő módszerek, melyek az értelmes, konnektív és reflektív tanulás elsajátításához elengedhetetlenek. Ilyenek például az analízis-szintézis, az induktív és deduktív következtetés, a rendszerezés, a kombinativitás, az érvelés, a térlátás, a sík- és térbeli viszonyok értel-

mezése, a rész-egész észlelés, az algoritmikus gondolkodás. Az összetettebb gondolkodási folyamatok közül a problémamegoldó képesség, a gondolkodás rugalmassága, hajlékonysága, a reprezentációs képesség, a kreatív képességek, az asszociatív és értelmes memória fejlődése várható.

Ennek megvalósítására alprogramunk öt olyan területen keresztül szeretné végigkísérni a képzésen a résztvevő pedagógusokat, melyek az alábbi ábrán láthatók:



1. ábra: A Logikaalapú alprogram témakörei

Szeretnénk a pedagógusokat megismertetni ezen módszerek elméleti alapjaival és gyakorlati megvalósításuk lehetőségeivel. Biztatjuk a kollégákat arra, hogy bátran alkalmazzák a játékokat a tanulási folyamatban. Ehhez a képzés során olyan saját élményeket szerezhetnek a résztvevők, amelyek szándékaink szerint inspirációt adnak arra, hogy a gyakorlatban is kipróbálják a módszereinket. Filozófiánk, hogy tanuljunk meg (újra) játszani, hogy játszva taníthassunk, és a gyerekek játszva tanulhassanak!

### 3. A Logikaalapú alprogram pedagógus-továbbképzésének felépítése, innovációi

A Logikaalapú alprogram képzése 30 órás, mely egy 10 órás távoktatási és egy 20 órás kontaktrészre oszlik. A távoktatási tananyagban foglaljuk össze az 1. ábrán bemutatott témák elméleti hátterét egy online tananyagon keresztül. Ezzel szemben a kontaktórák a kapcsolódó játékok, játékos megközelítések kipróbálásáról szól. Ezek között arra is mutatunk példákat, hogy hogyan lehet a gyakorlatban egy tanórába beilleszteni ezeket a módszereket. A továbbképzés során olyan logikai játékok kerülnek előtérbe (legyen az sakk, táblás, papír-ceruza, szituációs és egyéb játék), melyeket a pedagógus fel tud használni mind az általános képességfejlesztéshez, mind a közismereti tantárgyi órákhoz. Nincs új a nap alatt, tehát a résztvevők ráismerhetnek az alkalmazott játékok között gyermekkoruk logikai játékaira – mert nem az a célunk, hogy új játékokat találjunk ki, hanem hogy meg-

mutassuk, hogyan lehet a jól ismert játékokat felhasználni a tanítási-tanulási folyamat során, és tudatosítsuk azt, hogy milyen sokoldalú készség-, képességfejlesztést lehet megvalósítani általuk. Reméljük, hogy a képzés elegendő motivációs alapot biztosít a kipróbálásukhoz. Ha úgy érezzük, hogy beszippant bennünket a játék, higgyük el, hogy a gyerekekkel is ez fog történni. És ha a gyerek úgy megy haza az iskolából, hogy ma „csak játszottunk”, az jó, mert mi tudjuk, hogy a „játék” közben mennyit fejlődött a gyerek, és – figyelembe véve a módszerek elméleti hátterét – erről meg tudjuk győzni a szülőt is.

Nézzünk bele egy kicsit közelebbről tematikánk elemeibe!

#### 3.1. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése

Pólya György írta „A problémamegoldás iskolája” című könyvének bevezetőjében a következőket: „Bármilyen probléma megoldása valamilyen nehéz helyzetből kivezető út megtalálását, valamilyen akadály megkerülését jelenti, olyan cél elérését, amelyhez egyébként közvetlenül nem tudtunk volna eljutni. A probléma megoldása az értelem jellegzetes teljesítménye, és az értelem az emberiség jellegzetes képessége: tulajdonképpen a problémamegoldás a legjellemzőbben emberi tevékenység.”

Szavai rávilágítanak arra, miért kiemelt nevelési cél a Nemzeti alaptantervben is a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ez az összetett gondolkodási folyamat szükséges ahhoz, hogy a gyerekek tudjanak alkalmazkodni a változó körülményekhez, bátran szembe nézzenek az új kihívásokkal. A képzés során olyan tanítási módszerek, stratégiák, helyes kérdezési és feladatkezelési technikák elsajátíttatása a célunk, melyek segítségével, játékos módon, a tanulók aktivitására alapozva tudjuk fejleszteni a problémamegoldási képességet. Ehhez hozzátartozik az is, hogy maguknak a pedagógusoknak is jó problémamegoldóknak kell lenniük! Ezért két olyan területen keresztül tapasztaltatjuk meg a felfedezés, a megoldás megtalálásának örömét a képzésen résztvevőkkel, amelyek játékos formában fejlesztik ezt a képességet: algoritmikus játékokkal és olyan játékokkal, melyekben cél egy nyerő stratégia megtalálása.

Egy példa, amit érdemes kipróbálni akár otthon, akár az osztályban: két játékos játszik egy kupac kavicsal. A játék során a játékosok felváltva vesznek el kavicsot a kupacból, egyszerre egyet vagy kettőt (minden következő lépésnél szabadon eldönthetik, hogy melyiket). Az nyer, aki utoljára tud venni a szabályoknak megfelelően. Ha tudjuk, hogy hány kavics van, akkor a kezdő játékosnak mindig van nyerő stratégiája! De vajon hogyan alakítsuk úgy a játékot, hogy nyerjünk?

Nem áruljuk el a megoldást, de a Logikaalapú alprogram képzésén ez is kiderül!

#### 3.2. Vizualitás szerepe a gondolkodás fejlesztésében

Minden ismeret elsajátítási folyamatban fontos szerepe van a vizualizációnak. Sok képzőművész ismerünk,

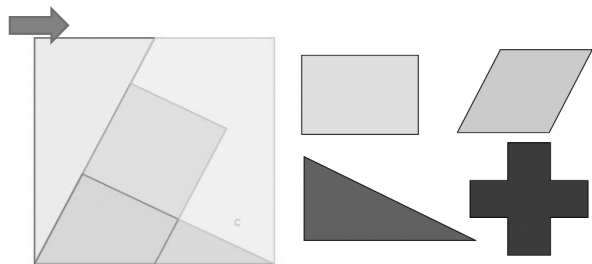
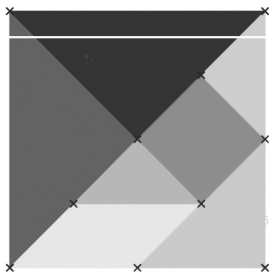
akiket a tudomány inspirált egy-egy alkotás létrehozására, és tudósokat, akik művészetekben keresik azt a kifejezőmódot, melyen keresztül a tudományt közelebb lehet hozni a hétköznapi emberhez. Ennek tudatos felhasználása révén a sokszor szárazabb, nehezen emészthető ismereteket is látványosan és élményszerűen lehet a tanulók elé tárni.

Jerome Bruner amerikai pszichológus tanulásemelése szerint egy új fogalom az elsajátítás során három síkon jelenik meg: először egy tárgyi, tevékenységalapú formában, utána vizuális, képi síkon és végül absztrakt, szimbolikus síkon. A fogalom beépítése során azért célszerű mindhárom gondolkodási síkon megismertetni a tanulókkal a fogalmakat, mert a többszörös reprezentáció megkönnyíti a tanulási folyamatot. Különösen fontos ez a nagyon absztrakt fogalmaknál, mint amilyenek például a matematikai fogalmak. Ha a gyerek gondolkodása elakad az absztrakt, szimbolikus síkon, vissza lehet „nyúlni” a képi vagy tárgyi síkhoz, és így összekapcsolni az absztrakt fogalmat a képpel, tárgyakkal, a való élettel. Ehhez sokféle lehetőség áll rendelkezésünkre, csak meg kell találni a kapcsolatot a képi, vizuális reprezentáció és a tanítandó tananyag között.



Erre is mutatunk egy példát:

Sokan ismerik a kínai tangram játékokat, amelyben egy négyzetet felosztunk 7 részre, és ezek felhasználásával kell különböző figurákat kirakni úgy, hogy mindegyik elemet fel kell használnunk, azok nem fedhetik egymást és legalább egy ponton érintkezniük kell. Az ábrán látható a hagyományos kínai tangram felosztása. Ennek mintájára Samuel Loyd 19. századi amerikai rejtvénykészítő a következő tangram játékot alkotta: szintén négyzetet osztott fel, de csak 5 részre. A feladat az, hogy ebből az öt részből alakítsunk ki (mindegyiket felhasználva egyszer) egy derékszögű háromszöget, egy paralelogrammát, egy keresztet, egy téglalapot!



4. ábra: Samuel Loyd tangramja

A játékelményen túl a hasonló kirakók (sík- és térbeliek egyaránt) nagyon jó alapot adnak ahhoz, hogy rávi-

lágítsunk a terület vagy a térfogat fogalmának fontos tulajdonságaira. Például arra, hogy ha két alakzat ugyanazon elemekből áll, akkor területük (térbeli esetben a térfogatuk) egyenlő – ennek megértése nagyon fontos eleme a geometriai alapozásnak. A mintázatok felismerése, a rész-egész viszonyok értelmezése és elemzése, a sík- és térbeli tájékozódó képesség, az esztétikai érzék és a kreativitás is fejleszthető a hasonló játékok alkalmazásával.

### 3.3. Játékalapú megközelítések

A játékalapú megközelítésben a tanuló magából a játékelményből szerez ismeretet és attitűdalapot a későbbiekhez. A tradicionális játékokból (sakk, go, ostábla, malom,



valamint a kártyajátékok) reflektív módon kinyerhető logikus lépések, stratégiák, összefüggések, élmények arra utalnak, hogy egy speciális eszközzel szereshető tapasztalattól tanulhatunk egy reflektív folyamaton keresztül. A játékalapú tanulás elvének hirdetője volt Dienes Zoltán Pál, akinek matematikatanítási módszerét a képzés során megismerhetjük – olyan játékokat köszönhetünk neki, mint például a jól ismert logikai készlet, valamint a Dienes-készlet néven ismert játék, melynek továbbfejlesztett változata a színes rudak készlete. Módszerében a szabad játéktól a szabályjátékon keresztül jutunk el a fogalmakig, a struktúráig, miközben a gyerek alkotótevékenysége, konstrukciói vannak a középpontban. De mi nem gondoljuk, hogy csak a matematikát lehet játékokon keresztül közelebb hozni a gyerekekhez. A különböző logikai, táblás, társas- vagy papír-ceruza játékok közül nagyon sok olyan van, amelynek rendező elvei, eredete, a lejátszáshoz szükséges képességek vagy ismeretek jól illeszthetők egy-egy tantárgy struktúrájához, ismeretrendszeréhez.

Egy példa egy nagyon sokoldalúan használható játékra:



A régi Babilon építő mintájára amerikai feltalálók kidolgozták a Zometool nevű játékcsaládot (erről itt lehet bővebben olvasni: <https://www.zometool.com/about-us/>), amelyek golyókból és pálcikákból álló elemei sokféle alakzat építésére alkalmasak. A térbeli testek megismerése, a gyerekek kreativitásának fejlesztése mellett felhasználhatjuk az irodalom vagy a történelem tanításában, épületek modellezésére, de akár a kémiaórán molekulák, kristályok szerkezetének bemutatására is.

### 3.4. Játékstrukturált megközelítések

Játékstrukturált megközelítésnek nevezzük, amikor a tanulási folyamatot szervezzük játékosan. Az ilyen típusú óra elrejtja a logikai, tantárgyi tanulási folyamatot azáltal, hogy a játékelményt helyezi előtérbe. Minél inkább részt akarnak venni a gyerekek a játékban, annál inkább támogatják egymás képességeinek fejlődését, illetve az ismeretelsajátítást, hogy jól „pörögjön” a játék. A játékstrukturált megközelítésben tehát a gyerekek játszva tanulnak. Nagy előnye ennek a megközelítésnek, hogy nagyon könnyen adaptálható a különböző tantervekhez. Ehhez alkalmazhatunk hagyományos vagy speciális kártyákat (SET, Logiccards, Lapot kérünk!), de mi magunk is készíthetünk a tananyaghoz kapcsolódó kártyákat. A tanórák játékos szervezéséhez jó ötleteket adnak a logisztorik, logikai rejtvények, melyek tetszőleges szituációba átültethetők, és fejlesztik a gyerekek logikus gondolkodását, a logikai következtetési sémák alkalmazását. De a fogalmak tanulásához a barkochba, a különböző szójátékok, szituációs játékok is kiváló motivációs alapot biztosítanak.

És jöjjön egy példa a logikai rejtvényekre!

*A királynő kérői közül a legokosabbat szeretné választani, ezért aki szeretné elnyerni a kezét, annak meg kell oldania egy rejtvényt. Három ládikát mutat a kérőknek, melyek közül egyik a királynő képét tartalmazza. A ládikán feliratok vannak, és a királynő annyit árul el kérőinek, hogy a feliratok közül egy hamis, a másik kettő igaz.*

*Az arany ládika felirata: A kép nem ebben a ládikában van.*

*Az ezüst ládika felirata: A kép nem az aranyládikában van.*

*A bronz ládika felirata: A kép nem az ezüstitádikában van.*

*Az a kérő nyerheti el a kezét, aki kitalálja, hogy melyikben van a képe. Nos, sikerül?*

### 3.5. Kreativitás, reflektivitás fejlesztése

Az alkotás öröme minden ember számára fontos – legyen az akár egy étel elkészítése, egy pulóver megkötése vagy egy szobor, egy festmény megalkotása vagy egy jól sikerült előadás. Ha lehetőséget adunk, hogy a tanulók saját konstrukciókat hozzanak létre a különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan, és ezeket lehetőségük van bemutatni, akkor nem veszítik el a gyermeki kíváncsiságot, mely a tanulás egyik fontos mozgatórugója. A kreatív személyiség-tulajdonságok (az eredetiség, az ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága, hajlékonysága, a többféle megoldási út keresése, a kidolgozottság, a transzferálás, újrafogalmazás stb.) mindegyike hozzájárul a jó problémamegoldó képességhez, és így be is zárul a kör, visszajutunk az alapvető célhoz. A reflektivitás (azaz a visszahatás, a saját és mások tevékenységeinek értelmezése és értékelése) a tanulási folyamatnak nagyon fontos eleme. A játékokon keresztül megtanulják a szabályokhoz való igazodást, a siker és a kudarc elfogadását, az egymás iránti toleranciát, az együttműködés képességét, egymás tiszteletét. Ezzel támogatva a gyerekek személyiségének fejlődését, élményekhez juttatva őket. És tulajdonképpen ahhoz, hogy a gyerek a kreativitását kiélhesse, nem kell más, csak megadni a lehetőséget a szabad alkotáshoz. Nézzünk néhány nagyon egyszerű játékötleletet, amellyel az egyes kreatív képességek fejleszthetők:

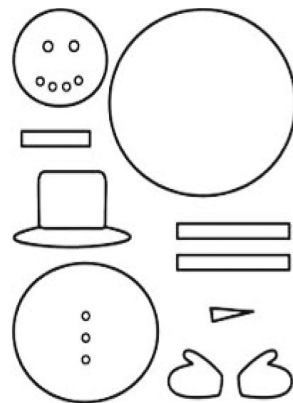
*Hajlékonyság: alkossunk egy értelmes mondatot a következő szavak felhasználásával: esernyő, pók, hagyma, óriáskerék.*

*Rugalmasság: kivágtuk papírból egy hóember elemeit – alkossatok belőle valami mást!*

*Eredetiség: egy lapra nyomtassunk tetszőleges kis ábrarészleteket! Mít látunk benne? Egészítsük ki a lehető legkülönbözőbb módon!*

*Újrafogalmazás: a megszokott alkalmazásától eltérően mire tudnánk használni a következő tárgyakat: palacsintasütő, ruhacsipesz, ceruza. Adjunk meg minél többféle különböző felhasználást!*

*Komplexitás: zeneművek, környezet és események párosítása.*



## 4. A Logikaalapú alprogram megjelenése a Komplex Alprogram szerint működő iskolában

A logikaalapú megközelítések több szinten is megjelennek a Komplex Alprogramot alkalmazó iskolákban: egyrészt beépítve a tantárgyi órákba (komplex tanórák), másrészt önálló szabadidős foglalkozások formájában. Mindkét esetben olyan módon, hogy a tananyaghoz, a tanulási folyamathoz szervesen illeszkedjen az alkalmazott módszer. Erre a képzés során igyekszünk minél több mintát adni. Szeretnénk elérni, hogy a bemutatott módszereket, játékokat a tanulók beépítsék napi tevékenységeikbe. Ezáltal a tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek fejlődése fenntartható, a problémamegoldó és logikus gondolkodás az iskolai életen kívül is alapvető szükségletként jelenik meg, aktív felhasználásra kerül. Tudjuk jól, hogy ha a gyerekek „rákapnak az ízére” egy-egy játéknak, akkor az a szabadidő konstruktív eltöltését eredményezheti. És ha egyszer csak azt veszünk észre, hogy kikapunk a gyerekektől sakkozás, malmozás vagy egy kártyajáték során, akkor az azt jelenti, hogy jól dolgoztunk – hiszen ezen tudjuk legjobban lemérni, hogy a gondolkodásuk fejlődött. Az élménypedagógiai módszerek rendszeres alkalmazása pedig biztosítja a motivációt a további tanulási folyamathoz – ezzel megalapozzuk a korai iskolaelhagyás megelőzését, és felkészítjük a gyerekeket az élethosszig tartó tanulásra.

## 5. Az alkalmazás első évének eredményei, tapasztalatai

Képzői csapatunk, akiknek nagyobb része a program fejlesztésében is részt vett, eddig több mint 150 általános

iskola kb. 1200 pedagógusát képezte ki a logikaalapú módszerek iskolai alkalmazására. A 2018/19-es tanévben több mint 50 iskolában próbálták ki a módszert, és a visszajelzések nagyon pozitívak: a gyerekek szívesen vesznek részt a foglalkozásokon, élvezik a komplex tanórákat. A pedagógusok számára a képzésen túl biztosítunk egy szakmai támogatást, melynek elemei többek között egy Tudástár, amelyben segítséget kínálunk a foglalkozások éves tervezéséhez, és mintákat a foglalkozások és komplex tanórák tervezéséhez. Emellett bemutatott foglalkozásokat, közös hospitálásokat és megbeszéléseket, szakmai napokat biztosítunk, ahol az alkalmazó iskolák pedagógusai meg tudják mutatni, ők hogyan valósítják meg a saját gyakorlatukban az alprogramot. A program nem lezárt – folyamatosan igazítjuk, korrigáljuk az elemeit, hogy a gyakorlatban minél jobban alkalmazható és valódi élményt, valódi fejlődést lehetővé tevő módszereket, stratégiákat adjunk a pedagógusok számára. És szeretnénk hosszú távon bevonni ebbe a folyamatba azokat az innovatív pedagógusokat, akik új ötleteikkel hozzá tudnak tenni az általunk összeállított anyagokhoz. Ehhez keretet biztosít az az iskolahálózat, melyet az alkalmazó iskolák között szeretnénk kialakítani. Ennek tagjai meg tudják osztani egymással tapasztalataikat, együtt tudnak fejlődni, hogy elérjék az Élménysuli címet.

Végül arra szeretnénk biztatni a kollégákat, hogy merjünk játszani, mert a játék jó dolog, és ha valódi fejlődést valósítunk meg általa, akkor igenis helye van az iskolában!

## ■ Felhasznált irodalom:

Bruner, Jerome S. (1974): Új utak az oktatás elméletéhez, Gondolat Kiadó, Budapest.

Dienes Zoltán (1973): Építsük fel a matematikát! Gondolat Kiadó, Budapest.

Fenyvesi K.–Oláhné Téglási I.–Prokajné Szilágyi I. (2014) szerk.: Adventures on paper, Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Oláhné Téglási Ilona (2018) szerk.: Megalapozó tanulmány a logikaalapú iskolai programok fejlesztéséhez, Líceum Kiadó, Eger.

Oláhné Téglási Ilona (2018) szerk.: A Logikaalapú alprogram koncepciója, Líceum Kiadó, Eger.

Oláhné Téglási Ilona (2019) szerk.: Résztvevői kézikönyv a logikaalapú alprogrami képzéshez, Líceum Kiadó, Eger.

Pólya György (1985): A problémamegoldás iskolája I., Tankönyvkiadó, Budapest.

Stöckert Károlyné (2011): Kis játékpszichológia, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

### Online:

- [www.komplexalapprogram.hu](http://www.komplexalapprogram.hu)
- [www.vismath.uni-eszterhazy.hu](http://www.vismath.uni-eszterhazy.hu)
- [www.zometool.com](http://www.zometool.com)

(Az ábrák mind a szerző saját készítésű ábrái, fotói)



## KIRÁNDULJON A CSERKESZŐLŐI

# Jurta táborba!

Kellemes környezetben várjuk a diákokat és felnőtteket az **EGÉSZ ÉVBEN ÜZEMELŐ**, 140 férőhelyes, padlófűtéssel ellátott, komfortos jurtákból álló gyermek- és ifjúsági szálláshelyre.

Kiválóan alkalmas **erdei táborokra, edzőtáborokra, osztály- és csoportkirándulásokra, csapatépítő tréningekre, pihenésre, üdülésre.**

Kézműves foglalkozások, előadások, karaoke, furdózás és egyéb más választható **programok** színesítik az itt töltött élményt.

Kérje ajánlatunkat

az alábbi elérhetőségeken:

Telefon: +36 (70) 434-1848

e-mail: [jurta@cserkeszolo.hu](mailto:jurta@cserkeszolo.hu)

web: [www.cserkejurtabor.hu](http://www.cserkejurtabor.hu)



Dr. Czövek Andrea–dr. Fazakas Ida



## Az Életgyakorlat-alapú alprogram módszertana

### ■ Az Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA) célja és tartalma

Az Életgyakorlat-alapú alprogram célja, hogy az életben használható ismereteket, tapasztalatokat szerezzen a gyermek, amely sikeres életvezetési kompetenciákkal vérteti fel. Egy olyan pedagógiai rendszer, amely hozzájárul az egyén és természeti, társadalmi környezete kölcsönhatásának tudatos és felelős alakításához, és hozzájárul az egészséges és pozitív életszemlélethez.

Az alprogramban a gyermeket a családja, szűkebb-tágabb társadalmi-gazdasági környezete kölcsönhatásában tekintjük, így ezeknek a rendszereknek a működését, változását és kölcsönhatását, illetve ebben a saját szerepét értheti meg. Ezekben a kölcsönviszonyokban kell képesé tenni a gyermeket az alkalmazkodásra.

Az ÉA az európai trendeket követve újragondolja, hogy milyen tudások, ismeretek, kompetenciák teszik a gyermekeket a társadalmunkban érvényessé, melyek révén lesznek képesek sikeresen alkalmazkodni a gyorsan változó világban.

A módszertani fejlesztéseink kiindulópontjaként hat témát határoztunk meg: 1. egészséges életmód, életvezetés; 2. környezettudatosság, fenntarthatóság; 3. szociális készségfejlesztés, érzelmi intelligencia; 4. állampolgári felelősség, közösségi szerepek; 5. életút-támogató pályorientáció; 6. család, párválasztás.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram a demokratikus, multikulturális, piaci és globalizált társadalomban igyekszik segíteni a gyermekek számára az eligazodást. Ahhoz, hogy ez sikeres legyen, az iskolában a gyermekkel is egy demokratikus viszony kialakítására érdemes törekednie a pedagógusnak. Ehhez illesztettük a módszertani megoldásokat, amelyből most kiemelten a csoportmunka néhány jellemzőjét írjuk le.

### ■ A csoportmunka, mint az Életgyakorlat-alapú alprogram módszere

A csoportmunka nagy előnye, hogy a gyerekek kerülnek a folyamat alakításának középpontjába és a tanárok irányító, facilitáló szerepet kapnak. Így lehetőség adódik arra, hogy a gyerekek megosszanak, megvitassanak vagy megismertessenek egymással véleményeket, tapasztalatokat vagy tudásokat.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram célja, hogy kompetenciákat fejlesszen. A csoportmunka mint módszertani lehetőség éppen ezt teszi lehetővé. Az Életgyakorlat-alapú alprogram gondolkodtatni akar, hogy fokozatosan differenciálódjon a tanulók elképzelése az alprogrami témákról, és fokozatosan fejlődjenek a társas kompetenciáik, amelyek aztán a közösségeikben sikeressé teszik őket.

### ■ A csoportmunka mellett szóló érvek a Komplex Alapprogram (KAP) alapelvek tükrében

Az Életgyakorlat-alapú alprogram egy nagyobb rendszer része. A Komplex Alapprogram egyik alprogramjaként a módszertana és tartalma megjelenik az iskolákban délutáni foglalkozások keretében és délelőtt a szaktárgyi órákon is. Az alprogram ennek megfelelően kapcsolódik a KAP alapelveihez.

#### Adaptivitás

A csoportmunka, mivel a gyerekek a főszereplői, maximálisan épít a gyerekek eltérő képességeire, ér-

deklódására, eltérő szociokulturális helyzetükből adódó különböző tapasztalataikra. Ezek működtetik a csoportmunka feladat- vagy problémamegoldási folyamatait. Így mindenki hasznos lehet benne, mindenki egyformán hozzájárul a végeredményhez és mindenki kivetheti a saját tanulságait belőle. *Olyan tanulságokat, amelyek az ő életvilágában is érvényesek és használhatóak.*

## Komplexitás

Növeli a motivációt és a tanulás hatékonyságát, ha nemcsak a klasszikus tudás megszerzését célozzuk – nemcsak a kognitív funkciókat használjuk –, hanem az érzelmi viszonyulásukat is behívjuk a tanulási folyamatba, akár helyzetek, témák valami vagy valaki iránt. Szintén előnyös és össze is függ az érzelmi hatással, ha a társas viszonyok szintjén is megérintődnek a gyerekek. Az Életgyakorlat-alapú alprogrami koncepcióban a gyermek a kisebb-nagyobb rendszereiben (család, osztály, iskola, lakókörnyezet stb.) megjelenő, őt érintő témákban kerül megszólításra, így elkerülhetetlen, hogy komplexen, *kognitív, affektív, szociális téren is megérintődjön és fejlődjön.*

## Közösségi lét

Valójában soha nem az az érdekes, hogy mit tudunk, hanem hogy másokkal együtt mit tudunk kihozni magunkból. Az iskolában megszerzett tudást az életben legtöbbször csoporthelyzetben kell alkalmaznunk, így fontos lehet, hogy erre már az iskolában felkészítsük a tanulókat. *A csoporthelyzet lehetőséget ad arra, hogy a tanuló eltérő tudásukat, kompetenciáikat beleadják a közös munkába, vagy egymástól tanuljanak.*

## Tanulástámogatás

A csoportmunka csak akkor tűnik értelmesebbnek, csak akkor éri meg a ráfordított időt, ha fontosnak tartjuk az ismeretek szilárd beépítését a tanuló meglévő tudásrendszerébe. Gyakran hallani azt a véleményt, hogy a csoportmunka sok időt vesz el, és nem jut idő a tanításra. Ez csak akkor igaz, ha úgy vélekedünk, hogy a tanuló azt tudja, amit a tanár elmond, és amit a dolgozatban vagy tesztben a diák visszaad ebből.

Ha azonban a tanulásról úgy vélekedünk, hogy az új ismeret befogadására csak akkor van esélyünk, ha „tudjuk mihez kötni”, vagyis be tudjuk illeszteni már meglévő kognitív sémáink rendszerébe, akkor fontossá válik a csoportmunka, amely lehetővé teszi az előzetes tudás feldolgozását. Az előzetes tudás az, amit a gyerekek gondolnak az adott témáról, és nem az, amit a vonatkozó tananyagból reprodukálni tudnak.

Ha tanulástámogatásnak értelmezzük azoknak a kompetenciáknak a fejlesztését is, ami hozzásegíti a gyerekeket a tudás megszerzéséhez, pl. érdeklődés, figyelem, kíváncsiság, problémamegoldás, együttműködés, kritikai gondolkodás, kreativitás stb., akkor még inkább értelmet nyer a csoportmunka, ahol éppen ezeket tudjuk fejleszteni.

## ■ A csoportmunka tartalma az Életgyakorlat-alapú alprogramban

Az Életgyakorlat-alapú alprogramban a csoportmunkának a tartalmi eleme mindig az alprogrami témákról való gondolkodás, az ezekkel való problémamegoldás, vagy a róluk való elképzelések, nézetek megvitatása. Nem egy igaznak vélt vagy tananyagban is szereplő tudáskészlet átadására szoródunk a gyerekekkel, hanem arra, hogy az ő véleményük, tapasztalatuk, tudáskészletük megosztásával táguljon a látókörük, új ötletekkel gazdagodjanak, újrastrukturálják eddigi elképzeléseiket.

A témák feldolgozásán túl a koncepcióban megfogalmazott kompetenciák fejlesztése van a középpontban a csoportfoglalkozások során. Ezért mindig a kompetenciaterületen kijelölt céloknak megfelelően választjuk ki a konkrét módszert.

## ■ A csoportmunka témája Életgyakorlat-alapú alprogramban

Az Életgyakorlat-alapú alprogramban a csoportmunka témája mindig komplex. Nemcsak egy alprogrami téma kerül feldolgozásra, hanem kettő vagy több. Ez azért van, mert a témák összefüggnek egymással. Másrészt, ha nem valamilyen kontextusban dolgozzuk fel az alprogrami témákat, akkor az „vegytisza” lesz, valószínű, hogy inkább ismeretátadásra válik alkalmassá, és nem adaptív módon értelmezhetővé.

Úgy lehet a témát komplexé tenni, hogy:

– *másik témával hozzuk összefüggésbe*, pl. az egészséges életmód, életvezetés téma, táplálkozás tartalma a vásárlás, feldolgozás kapcsán a környezettudatossággal kerül összekapcsolásra;

– *vagy az egészséges táplálkozás a család, párkapcsolat témájával*, pl. ünnepekkel, családi rutinokkal kapcsolatban olyan gondolatokat indíthat el, amely a gyerekek saját felelősségét, feladatát, lehetőségeit hozzák felszínre az egészséges kapcsán;

– *a gyerekek különböző szerepeihez, a rendszer különböző szintjeihez kapcsoljuk a témát*. Például a környezettudatosság, fenntartható fejlődés más megoldásokat kíván, ha ott-hon, az osztályban vagy a lakókörnyezetben gondolkodunk róla. Ha arról lehet gondolkodni, hogy hol milyen felelősséggel, következménnyel, feladatokkal tudnak alakítani a környezetükön, szokásaikon, vagy tudnak alkalmazkodni az általuk megváltoztathatatlan viszonyokhoz, akkor rögtön kapcsolódik a család, párkapcsolat és a társadalmi felelősségvállalás a környezettudatosság témájához.

## ■ A csoportmunka formája, térelrendezés

Az életgyakorlat-alapú alprogrami foglalkozásokon a csoportmunka, mint minden más esetben is, a terem

átalakítását kívánja meg. Három lehetséges formája van:

– *körben ülünk le*, csak a székekre van szükség, asztalokra nincs, és a tanár is a körben ülve helyezkedik el (pl. vita);

– *csoporthoz* „szigeteket” hozunk létre az asztalok összetolásával. A tanár állandó jelenlétéről biztosítja az osztályt, mindig elérhető, de alapvetően hagyja a gyerekeket önállóan dolgozni (pl. szakértői mozaik, szöveghő);

– *egy szabad teret hagyunk*, „színpadot” alakítunk ki, amire félkörívben ülve minden gyermek rálát. Itt lehet bemutatni a csoportmunka produktumait. Különösen a drámapedagógiai elemekkel való munka során fontos az előadások bemutatásához. Az előadás után a szereplők mindig ki kell, hogy jöjjenek a „színpadról”, ahogy a drámapedagógia mondja, a „mintha térből”. Vagyis el kell választani a szereplést a megbeszéléstől. Nem jó, ha a saját helyükön adják elő a produkciót, hogy ne „ragadjanak bele a szerepeikbe” (pl.: szerepjáték, dia, állóképek, szituációs játék stb.).

A tér rendezése fontosabb, mint elsőre hinnénk. Amikor frontális helyzetben indítunk beszélgetést, akkor csak a tanár lát mindenkit, a gyerekeknek nincs rálátásuk, hogy ki aktív a beszélgetésben. A tanár kerül „hatalmi” helyzetbe azzal, hogy áll, és kiválasztja, ki szólaljon meg. Ráadásul a gyerekek nem tanulják meg a kommunikáció szabályait.

A körben ülve való beszélgetés „kommunikációs helyzetbe” hozza a gyerekeket, tudnak figyelni egymásra, és a tanár sincs kitüntetett helyzetben.

A csoportba rendeződés lehetőségét ad a gyerekek szabad, önálló munkájára, ahol a tanár csak akkor jelenik meg, ha ők igénylik.

A színpad a mintha térbe való ki- és belépés feltétele.

## ■ Szerepek a csoportmunka során

Annak, hogy a *pedagógus határozza meg a szerepeket* a csoportban, megvan az az előnye, hogy mindenkinek van feladata, mindenki hasznosnak érezheti magát, és a többieket egyaránt. Ez akkor működik jól, ha a szerepeket valamilyen szabály szerint rendszeresen változtatjuk.

A csoportmunka során a *pedagógus nem ad szerepeket a csoporttagoknak*, ezek kialakulnak maguktól. Annak, hogy a pedagógus nem ad szerepeket, az az előnye, hogy a feladathoz való attitűd szerint optimálisan tudnak ezek alakulni, és jó rálátást ad a csoportdinamikára, a csoport aktuális állapotára. Kompetenciafejlesztésben gondolkodva ez egy jó lehetőséget ad a különböző szerepek kipróbálására, megélésére és az ezekre való reflektálásra, amely az ÉA egyik fontos célja.

Amikor a pedagógus osztja a szerepeket, akkor azok különböző feladatokat jelentenek, pl.: időfelelős, eszközfelelős, írnok, szószóló, kistanár stb.

Amikor a szerepek maguktól alakulnak, akkor más keretben gondolkodunk ezekről.

Konstruktív vagy feladatszerepek:

– Kezdeményező: változtatásokat, újításokat vezet be, meghatározza a célokat

– Információkereső: kérdez, véleményt, felvilágosítást kér

– Információt nyújtó: tájékoztatást ad, véleményt nyilvánít

– Szabályalkotó: a csoportnormák létrehozója és ellenőrzője

– Általánosító: összefoglal, tisztáz bizonyos kérdéseket a csoport előtt

– Engedelmeskedő: passzív hallgatóság

Destruktiiv szerepek:

– Akadémikus, vetélkedő, mindentudó, hírharang

A diszfunkcionális magatartások mindig a csoport aktuális állapotát tükrözik: ezekre a szerepekre a résztvevőknek egy adott esetben azért van szükségük, mert más módon nem tudnak a csoport aktuális feszültségein úrrá lenni.

A csoportra jellemző állapotokat a pedagógusnak a kommunikációjával vagy a csoport folyamatoknak a csoport igényeire való adaptálásával kell kezelnie.

## ■ Jutalmazás és fegyelmezés a csoportmunkában

A csoportmunka során a gyerekek az aktív szerep, a pedagógus inkább a folyamatot alakítja, egyfajta facilitátorként van jelen. Ez más tanári szerepet, feladatot és kommunikációt igényel, mint a frontális osztálymunka. Az utóbbiban a tanár aktív és a magyarázaton van a fő hangsúly. Az előbbiben a tanár a folyamat irányítója, a csoportmunka adta kompetenciafejlesztés optimális kihasználásán, az adaptív tudás megszerzésének szervezésén van a hangsúly.

A csoportmunkával egy új, a frontális órától eltérő munkarendet viszünk be az osztályba. Újra kell értékelni, értelmezni a fegyelem, a rend, a jó teljesítés és a rossz magaviselet fogalmait.

A csoportmunka „munkazajjal” jár, így biztos, hogy nem lesz és nem is kell olyan csendnek lennie, mint a frontális óraszervezés során.

Egy olyan iskolában, ahol nincs hagyománya az újfajta óraszervezésnek, ott nem csak a pedagógusnak, de a gyerekeknek is meg kell tanulniuk az ebben való eredményes működést. Az elején nagyobb lehet a feladathelyzetből való dezertálás esélye, több lehet a konfliktus a gyerekek között, úgy gondolhatják, hogy nincsenek szabályok. Azonban idővel minden résztvevő – a pedagógus is és a gyerek is – megtanulnak élni a csoportmunka nyújtotta szabadsággal.

A gyerekek nemcsak tanulók, hanem más szerepekben is jelen vannak az iskolában, pl.: barát, sporttárs, DÖK-tag, szabadidős tevékenységekben társak, versenyeken riválisok stb. Nemcsak az osztálytermi órákon alakulnak a kapcsolataik, hanem azon kívül is. Ezeket a viszonyokat és ezeknek a viszonyoknak a változásait azonban nem tudják kívül hagyni az osz-



tálytermen. Az is meglátszik a gyerekek viselkedésén, ha valamilyen külső körülmény hat ki az egész osztályra – dolgozat, a tavasz stb. Ezek alakítják a csoport dinamikáját is.

A csoportmunka legnagyobb előnye, hogy olyan kompetenciákat sajátítanak el benne a tanulók, amely a munkaerőpiacon, a családi, baráti, munkahelyi közösségekben sikeresé teszik őket, pl.: együttműködés, problémamegoldás, kreativitás, elfogadás, nyitottság, kritikai gondolkodás, kommunikáció stb.

Ezeknek a felsorolt jelenségeknek a fényében lehet újragondolni a fegyelem, a rend, a jó teljesítés és a rossz magaviselet fogalmait.

**A hagyományos óraszervezéshez képest a rend nem a csend, hanem a feladatra összpontosítás. A fegyelem nem az engedelmesség, az utasítások követe-se, hanem az alapvető társas együttműködés szabályainak betartása.** A jó teljesítés nem a tanári kérdésekre adott helyes válasz, hanem a csoportban betöltött szerep érvényessége, a munka során nyert tapasztalatok, ismeretek, közösségi szerepek nyeresége önmaga és a csoport számára. A rossz magaviselet pedig a csoport aktuális helyzetének, a csoporton belüli viszonyoknak a jelzője, vagy az aktuális feszültség leküzdésének módja. Ezek a fegyelmzés hagyományos módszereivel nem változnak meg.

## ■ Csoportmunka alsóban

Felső tagozatban és különösen középiskolában már van véleménye és önálló értékítélete a gyerekeknek. Alsóban még a felnőttek véleménye alapján ítélnék a gyerekek, a felnőttek kommunikációja alapján tartanak valamit normálisnak, jónak vagy rossznak vagy valamilyennek. Ettől függetlenül nekik is van saját tapasztalatuk, és ezekhez kapcsolódó érzelmi viszonyuk. Sőt a viszonyait aktívan alakítják. Már oviban is tudják, ha valamit igazságtalannak tartanak, és indokolni is tudják, hogy miért. Valamelyik társukat szeretik, a másikat nem, még akkor is, ha ez a viszony gyorsan változik. Kicsi gyerekek is tudnak alkudozni, hogy mit szeretnének, és mire hajlandóak ezért. Szóval velük is lehet beszélgetni, és számukra is hasznos, ha egy-egy problémamegoldásban együttműködnek.

Alsóban azzal tudjuk segíteni a gyerekek gondolatainak, véleményeiknek a kifejezését, ha az ő világukban érvényes eszközökkel, szimbólumokkal és játékfajtaikkal dolgozunk. Alsóban a szerep- és szabályjáték érvényes. Így a témát feldolgozó módszer is ilyen lehet. Könnyebben élnek bele magukat tiszta, egyértelmű helyzetekbe vagy egyértelmű tulajdonságokkal bíró karakterek helyzetébe. Így a feladatok és a megbeszélés is ezek segítségével történhet.

Alsóban alapozzuk meg az ÉA koncepciójában fontos transzverzális készségek fejlesztését. Ezen kompetenciák és készségek fejlesztésének kiemelkedő időszaka a kisiskolás kor, ahol megtanulnak a gyerekek együttműködni és közösen megoldani feladatokat, illetve reflektálni a közösségben betöltött szerepeikre. A tanítók feladata a legizgalmasabb, mert ők rakják le ennek a folyamatnak alapjait.

## ■ Az Életgyakorlat-alapú alprogrami foglalkozás tervezése

**Cél:** A tanulók értsék, hogy hogyan gondolkodunk a pályákról, foglalkozásokról. A pályaismeret bővítése. Cél továbbá az együttműködés fejlesztése.

**Évfolyam:** 4. osztály.

**Tematikus egység:** Életút-támogató pályaorientáció, közösségi szerepek és állampolgári felelősség.

Csoport létszáma 12–16 fő.

**Ráhangelődés:**

Körbe ülünk. A tanár elmondja a foglalkozás célját.

A csoport tagjai egyenként elmondják a keresztnévüket és a keresztnévük kezdőbetűjével egy foglalkozást.

Javítjuk, ha nem foglalkozást mondanak. A végén megbeszéljük, hogy mit nevezhetünk foglalkozásnak: pl. mi volt közös a nevekhez felsorolt foglalkozásokban? (Vagy csak úgy elmondják.)

**Jelentésteremtés:**

1. A csoportot 3 fős kiscsoportokra osztjuk.

2. Mindenki húz egy foglalkozáskártyát. A foglalkozásához ír egy tevékenységet, egy eszközt és egy anyagot a kapott kis lapra.

3. A kiscsoportban megosztják a munkájukat, és minden foglalkozáshoz írnak még közösen legalább 1 tevékenységet, és ha tudnak, még egy anyagot és eszközt.

4. Kiválasztja minden csoport, hogy melyik foglalkozást fogja bemutatni a többieknek, és megbeszéli, hogy hogyan fogják bemutatni. Mindenki szerepeljen benne.

5. A csoportok egyenként bemutatják a kiválasztott foglalkozást (az instrukcióban legyen hangsúlyos, hogy tevékenységeket, eszközt és anyagot mutassanak be). Az instrukcióban szerepeljen, hogy az a csoport, aki megfejtette, emelje fel a kezét, de ne mondja ki, amíg a mutogatásnak nincs vége. A bemutatás után a csoport kirakja a három foglalkozást a táblára. Ezt minden csoport megcsinálja.

6. Amikor minden csoport 3 foglalkozása kinn van a táblán, akkor felállunk és megkérjük a résztvevőket, hogy a testüket és kezeiket használva (ha kell) jelezzék, hogy:

– melyik foglalkozást űzi valaki a családban?

– melyik foglalkozást (vagy a hozzá kapcsolódó tevékenységet) próbáltad már ki (akár játékból)?

– melyik foglalkozással találkozott már a településükön?

– melyik foglalkozás vagy tevékenység tetszik?

**Reflektálás:**

Leülünk körbe és megbeszéljük, hogy ki mit tanult a mai alkalommal? Ki miben volt ügyes a feladatok megoldása során?

**Példák a foglalkozásokra a feladathoz:**

Asztalos, burkoló, ács, bolti eladó, fodrász, pincér, ápoló, óvónő, rendőr, vadász, gyümölcsstermesztő, hentes.

## ■ Felhasznált irodalom:

Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója, szerk.: Czövek Andrea, Fazakas Ida, Magyar István, Líceum Kiadó, Eger 2018.



## Mucsi Gergő Ritmikai rendszerek, ritmusnevek (2.)

Néhány ritmikai rendszer részletes bemutatása

### ■ Bevezetés

Hazánkban a ritmus tanítása jellemzően már a kezdetektől szervesen kapcsolódik a kottaolvasáshoz, -íráshoz. Ezt a dekódolási folyamatot ritmusnevekkel, illetve számolással könnyíthetjük meg, amely lényegében egy köztes állomást, értelmezési-rendszerezési fázist képvisel a lejegyzés vagy olvasás és a ritmushangoztatás között.

A cikk első részében áttekintettük a ritmikai rendszerek rövid fejlődéstörténetét, megemlítve a legjelentősebb számolási módszereket. Azonban mindezek közül több olyan rendszer is van, amelyek bővebb kifejtésre méltóak, jelentőségük, hazai érintettségük vagy friss és újító szemléletük okán. Így a következőkben négy ritmikai rendszert ismerhetünk meg kicsit részletesebben.

### ■ I e & a

A számokkal és különböző szótagok kombinációjával történő számolás az Egyesült Államok máig legnépszerűbb, legelterjedtebb ritmusrendszere, amely feltételezhetően Haskell W. Harr ütőhangszeres módszertani fejlesztéseként terjedt el. Az 1937-től használatban lévő, „I e and a” néven is ismert számolás során a hangúlyos, erős pontokat az ütemen belül számokkal, a közötté lévő, azok kisebb ritmusértékű felosztásait pedig egyéb szótagokkal jelölik. Egy 4/4-es ütemben például a negyedeket 1-2-3-4 számokkal mondják, a nyolcadok így 1-&-2-&-3-&-4-&, a tizenhatodok pedig 1-e-&-a stb. szótagokat kapnak. Háromas lüktetésű metrumban, pl. 6/8-ban a nyolcadok kapják az 1-2-3-4-5-6 számokat. Habár ezt a rendszert könnyű elsajátítani, hátránya, hogy kizárólag hallás után nem értelmezhető helyesen, a kotta mindenképpen szükséges ahhoz, hogy a szótagok megfelelő funkcióját megismerjük (Palkki, 2010).



1. kottapélda. 1-e-&-a számolás

### ■ Nyolcados számolás

A hazai ütőhangszeres oktatás során is a számokkal való ritmusszámolás dominál. Az amerikai I e & a szá-

molás hazai megfelelője *nyolcados*, illetve *tizenhatodos számolás* néven ismert, amely módszertana részletesen Balázs Oszkár és Zempléni László *Ritmusgyakorlatok kezdőknek* (1982) című munkájában található meg. Az amerikai párhuzam oka a szakspecifikus kapcsolat lehet: a számolósos amerikai módszer is vélhetően ütőhangszeres fejlesztés eredménye lehetett. A számokkal történő egyenletes számolás lüktetesközpontú, tehát a szavak a metrumhoz, a ritmusértékek ütemen belül betöltött helyéhez igazodnak. Egy 4/4-es ütemben a negyedeket és a nyolcadokat *e-gyet, ket-tőt, hár-mat, né-gyet* számnevekkel számoljuk. Negyedeknél csak a szó első szótagjára, nyolcadok esetében mindkét szótagra esik egy-egy nyolcad. 6/8-ban a szavakat új szótaggal egészítjük ki, a pontozott negyed és annak hármast csoportú nyolcad felosztása *e-gyen-ként, ket-tőn-ként* szótagokkal mondható. A tizenhatodos számolása 4/4-ben *e-he-gye-het*, vagy *e-gyese-vel* szavakkal történik, 6/8-ban vagy 12/8-ban pedig az *e-he-gye-hen-ké-hént, ke-he-tő-hön-ké-hént* stb. szavakat számoljuk (2. kottapélda).



2. kottapélda. A nyolcados és tizenhatodos számolás alkalmazása 4/4-ben és 12/8-ban

Előnye, hogy a súlypontokon felhangzó számok miatt könnyen tájékozódhatunk arról, hogy éppen hol tartunk az ütemen belül, valamint a hosszabb értékek apró beosztása elősegíti a pontosabb időzítést. Azonban hátránya, hogy a ritmusképletek természetes lendületüket is elvesztik azáltal, hogy a pontosság érdekében a számolás alapegysége mikroszintre, tehát a motívumot alkotó legapróbb ritmusértékekre kerül. A számolás ebben a rendszerben logikailag előbb történik, mint a hangoztatás, tehát a számokra hangoztatjuk a ritmusképleteket, és nem fordítva, mint a többi rendszer esetében. Tehát a nyolcados számolás fő funkciója leginkább a pontosság elősegítése, az egyenletes tempó hangoztatása. Ebből következik az is, hogy ez a rendszer sem alkalmas kotta nélkül, hallás utáni ritmusfelismerésre és hangoztatásra.

## ■ Kodály-féle ritmusszótagok

Kodály a ritmusértékek megnevezésére szolgáló szótagokat a Galin–Paris–Chevé-módszerhez szervesen kapcsolódó egyszerűsített francia ritmusnevekből származtatta. Az általa használt szótagok az egyes ritmusértékekhez közvetlenül kapcsolódnak, tehát függetlenek az ütemen belül elfoglalt helyüktől, funkciójuktól. Chevé ritmusrendszere számos nemzetközi zenepedagógiai gyakorlatban éreztette hatását, így a Kodály Zoltán által kidolgozott ritmustanítási koncepcióban is. Viszont amíg Chevé egy komplex rendszert dolgozott ki a ritmusok szavakkal és szótagokkal történő gyakoroltatásához, addig a kodályi ritmusszótagok csak a kottaolvasás kezdeti nehézségein igyekeznek átsegíteni a gyermekeket (Szőnyi, 1970, idézi Virág, 2015). Kodály írásaiból kitűnik, hogy a tanulás során a zenei élményeknek, tapasztalatoknak meg kell előznie a zenei írás-olvasás elsajátítását. Ritmusrendszere viszont ennek ellenére szimbólumközpontú, tehát a szótagok az egyes ritmusértékekhez kapcsolódnak, függetlenül az ütemmutatótól vagy a ritmus ütemen belül elfoglalt helyétől. A kodályi ritmusnevek hiányossága, hogy a ritmusok megfelelő értelmezéséhez a kotta ismerete szükséges. Hangzás alapján az ütemen belüli pozíciók nem feleltethetők meg egyértelműen, valamint a rendszer nincs segítségünkre az ütemmutató meghatározásában sem. Így tehát hallás után nem állapíthatók meg pontosan az ütemen belüli súlyos és súlytalan helyek.

A ritmusszótagok metrumtól függetlenül minden ritmusértékre vonatkoznak, a negyed „tá”, nyolcadpár „ti-ti”, négy tizenhatod „ri-ri-ri-ri”, vagy „ti-ri-ti-ri”, (nemzetközi alkalmazásban a nyelvi nehézségek miatt gyakran „ti-ka-ti-ka”) a fél „tá-á”, stb. (3. kottapélda).



3. kottapélda. Kodályi ritmusszótagok és variációik

Kodály pedagógiai elképzeléseinek egyik alappillére a magyar népzene megismertetése, énekeltetése volt. Ritmustanítási rendszerét ezért is nehéz adaptálni más országokban, pl. az Egyesült Államokban, ahol a népzene főleg 6/8 lüktetésű.

## ■ Takadimi

A legújabb és egyre nagyobb népszerűségnek örvendő módszer a Takadimi, melyet Richard Hoffmann, William Pelto és John White 1996-ban publikált először. Mícheál Houlahan és Philip Tacka<sup>1</sup> Kodály-kutatók több összehasonlítási kísérletet is végeztek Kodály és Takadimi számolási rendszerekkel, és arra a következtetésre jutottak, hogy a Takadimi számos, a kodályi számolás során felmerülő problémára megoldást nyújtott (pl. a tizenhatodnál kisebb ritmusértékek és hármas és aszimmetrikus vagy összetett metrumok számolása). A kutatók úgy vélekednek, hogy ha Kodály még élne, bizonyosan a Takadimi-rendszert javasolná a ritmustanításhoz (Ester, Scheib és Inks, 2006).

A Takadimi két különböző szótagrendszert használ a páros és a páratlan metrumokhoz<sup>2</sup>, ezzel elősegítve a hallás utáni megkülönböztetést is. A szótagok nem kapcsolódnak konkrét ritmusértékekhez, hanem ritmikái egységekhez és azokat alkotó különböző felosztásokhoz. A hangsúlyos hangok a „ta” szótagot, a következő szinten a második, tehát hangsúlytalan érték a „di” szótagot kapja, a harmadik szinten pedig a „ta-ka-di-mi” szótagokat hangoztatjuk. Hármas lüktetésben szintén „ta” szótag a hangsúlyos kezdőhang, a következő szinten a „ta-ki-da”, a még apróbb értékeket pedig a „ta-va-ki-di-da-ma” szótagokkal feleltetjük meg (1. ábra). Tehát amíg a kodályi számolásban a „ta” egy bizonyos ritmusértéket jelent, addig a Takadimi-rendszerben a lüktetést adó ritmusérték megfelelője. A ritmusértékek egymáshoz való viszonyára a szótagok azonos magánhangzói is utalnak.

<b>Páros metrum (egyszerű)</b>							
Lüktetés (első szint)	ta						
Felosztás (második szint)	ta			di			
Felosztás (harmadik szint)	ta		ka	di		mi	
<b>Páratlan metrum (összetett)</b>							
Lüktetés (első szint)	ta						
Felosztás (második szint)	ta			ki		da	
Felosztás (harmadik szint)	ta	va		ki	di	da	ma

1. ábra. A Takadimi szótagrendszere (Ester, Scheib és Inks, 2006 nyomán)

<sup>1</sup> Ismert Kodály-kutatók az Egyesült Államokban. Számos könyv szerzői a témában, mint pl. a Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education (2008, New York, Oxford University Publishing) című nagyszerű pedagógiai munkájuk. Mindketten a Liszt Ferenc Zenekadémia Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetében szereztek diplomát Kecskeméten, jelenleg a Millersville University professzorai Pennsylvániában, az Egyesült Államokban.

<sup>2</sup> A szakirodalmi szóhasználat egyszerű és összetett metrumoknak nevezi őket. Egyszerű pl. a 2/4, vagy 4/4, összetett a 6/8 vagy 12/8 metrum.

Az ábrán látható, hogy a két metrikus kategória között a „di” szótag a közös pont. Ez az átjárhatóság és párhuzam a rendszer egyik erőssége, amely segíthet megérteni a páros és páratlan, duolák és triolák komplex, akár poliritmikus kapcsolatát. Továbbá a Takadimi nem elhanyagolható előnye az is, hogy segítheti a fúvóhangszerekek dupla- és triplanyelv technikáját, mivel a „ta-ka” és a „ta-ki-da” szótagok kiválóan alkalmasak erre a célra is (Ester, Scheib és Inks, 2006). A szótagrendszer hátránya viszont, hogy hallás után csak a ritmusok relatív hosszát és egymáshoz való viszonyát lehet megkülönböztetni, a tényleges metrumot vagy a hangok abszolút hosszát nem. Ezenfelül a kodályi rendszerhez hasonlóan itt sem tudjuk makroszinten (lúktetés) meghatározni a hangok pontos helyét az ütemen belül. Ennek kiküszöbölésére Hoffmann és munkatársai javasolják, hogy a haladó „Takadimi-használóknak” érdemes a „ta” szótagokat az ütemen belül elfoglalt pozíció számával helyettesíteni (4. kottapélda).

4. kottapélda. Takadimi-szótagok és variációjuk

## ■ Befejezés

Jól látható, hogy számos ritmikai rendszer létezik, melyek mindegyike a saját korában újszerű pedagógiai elgondolások eredményeképpen született. Mindegyik számolási módszer a célból jött létre, hogy segítse a minél pontosabb, precízebb és strukturáltabb zenei előadások létrejöttét. Kimutatható, hogy azok a tanulók, akik ritmusszótagolási rendszert használnak, a ritmikai problémák megoldásában sokkal magasabb színvonalon teljesítenek, mint azok, akik nem – függetlenül a használt ritmikai rendszertől (Bebeau, 1982; Colley, 1987). Minden ritmikai rendszer kiválóan működik abban a kontextusban, amelyre és amelyben megalkották. Habár már számos alkalommal hasonlították össze az egyes szótagolási módokat, hatékonyságukban egyértelmű különbséget ez idáig nem sikerült kimutatni (Janssen, 2017; Varley, 2005).

5. kottapélda. Számolási rendszerek összehasonlítása egy népszerű gyermekdal ritmusával (1. Kodály, 2. Nyolcados számolás, 3. Takadimi)

A ritmistanítás kezdeti szakaszában tehát bármely rendszer megfelelő lehet és sikerre vezethet. Azonban a fentebb részletezett okok miatt a későbbiekben kellő kritikai szemlélettel szükséges vizsgálni a számolási rendszereket, és akár többet is használni, függően a tanulók életkorától, képességeitől. Habár zeneoktatási módszertanunk hagyományosan kodályi elvekre épül, érdemes megfontolni a szintén magyar nyolcados számolás, vagy akár a Takadimi időnkénti használatát, tanulmányozását is. Természetesen ének-zene órai keretek között nem lehetséges tanulónként más-más módszert alkalmazni: erre a leginkább az egyéni hangszeres órák adnak lehetőséget. Abban viszont biztosak lehetünk, hogy a ritmikai rendszerek ismerete hasznára válhat az ének-zene tanító kollégák módszertani eszköztárának is, amely ezáltal egy újabb kapcsolódási pontot jelenthet az általános iskolai ének-zene oktatás és a hangszeres képzés között.

## ■ Irodalomjegyzék

- Balázs Oszkár és Zempléni László (1982): Ritmusgyakorlatok kezdőknek. Editio Musica. Budapest.  
 Bebeau, M. J. (1982): Effects of traditional and simplified methods of rhythm-reading instruction. *Journal of Research in Music Education*, 30. 2. sz. 107–119.

- Colley, B. (1987): A comparison of syllabic methods for improving rhythm literacy. *Journal of Research in Music Education*, 35. 4. sz. 221–235.  
 Ester, D. (2010): Sound Connections: A comprehensive approach to teaching music literacy. Fishers, Educational Exclusives.  
 Ester, D. P., Scheib, J. W., és Inks, K. J. (2006): Takadimi: A rhythm system for all ages. *Music Educators Journal*, 93. 2. sz. 60–65.  
 Houlahan, M., és Tacka, P. (2008): *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press. New York.  
 Janssen, B. A. (2017): *A preliminary comparative study of rhythm systems employed within the first-year college aural skills class*. Doktori disszertáció. Kansas State University.  
 Palkki, J. (2010): Rhythm syllable pedagogy: A historical journey to Takadimi via the Kodály method. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 24. sz. 101–129.  
 Szőnyi Erzsébet (1970): Rövid összefoglaló a Kodály-módszerről. *Parlando*. 12. sz.  
 Varley, P. C. (2005): *An analysis of rhythm systems in the united states: Their development and frequency of use by teachers, students, and authors; and relation to perceived learning preferences*. Doktori disszertáció. University of Missouri-St. Louis.  
 Virág Barnabás (2015): A félreértések elkerülése végett: Kodály-koncepció. *Parlando*. 3. sz.

# RÉZ EDÉNY (sic!) ÉS NYELVTAN

Bartalis Boróka–Kádár Edit–Tamás Adél



## Nyelvtanítás az elemiben? (1.)

*„Nyelvtani szabályokat pedig semmiképp se szabad megtúrni a népiskolai gyermek könyvében, se összefoglalás, se tudnivalók címen, se semmiféle cím alatt. Ezekkel becsempészik az egész nyelvtant, s a kényelmes tanító bemagoltatja, holott a tanulónak nem a nyelvtanra, hanem a nyelvre van szüksége. A szabályok összefoglalása, sőt a legtöbb nyelvkönyvből a kérdések és gyakorlatok nagy része is a tanító irányítására a vezérkönyvbe való.”*

(Simonyi Zsigmond: Új népiskolai nyelvkönyvek. Magyar Nyelvőr 1906., 368. o.)

Semmi új nincs tehát abban, amit szeretnénk. Mégis évtizedek óta a romániai magyar oktatásban részt vevő elemisták az anyanyelv tantárgy keretében hagyományosan az írás és olvasáson túl helyesírást és nyelvtani terminusokat tanulnak. Nem nyelvtant vagy nyelvtani fogalmakat, csak nyelvtani terminusokat, valamint példákat ezekre. Mászt nehéz is volna, hiszen hogy lehetne ebben az életkorban olyan elvont fogalmakat megérteni, mint pl. az, hogy határozó, vagy még ennél is elvontabbat, mint pl. a szófajok. És hogy lehetne úgy bármit is megérteni egy nyelv grammatikájából (még akár általános iskolában is), hogy a nyelvi szintek szerint mutatjuk be: pl. előbb az igei személyragot a szóelemek szintjén, majd az igét a lexémák és a szófajok tárgyalásánál és végül (esetenként évekkel később) az alanyt és állítmányt a mondat szintjén, amely felől majd értelmezni lehetne (évekre visszamenőleg?) azt, hogy mi is az igei személyrag (ami ezen az egyeztetési reláción kívül nem értelmezhető). És noha minden oktatási szereplő tudja, hogy ennek így sem haszna nincs, sem köze ahhoz, amit tudásépítésnek nevezhetnénk, mégis hagyományyá vált ezzel rabolni a gyerekek idejét – azt az időt, ami alatt oly sok egyébre lehetne/kellene figyelni, amire később már késő. Ha az okokat firtatjuk, ilyen válaszokat kapunk: ezt írja elő a tanterv; kell a romántanuláshoz; kell a helyesírás-tanításhoz; ezt várja el a magyartanár. Azonban közelebről megvizsgálva ezeket a szempontokat, egyik sem tűnik jó indoknak.

### ■ Mit ír elő a tanterv (és mi a gyakorlat)?

Romániában a 2011-es oktatási törvény nyomán az elemi oktatás öt évesre való kiterjesztésével, az előkészítő évnél az iskolai oktatáshoz való csatolásával 2013-tól (felmenő rendszerben) elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata, melyet – a 90-es évek óta először – tankönyvekre vonatkozó pályázati kiírások is követtek. A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó új elemi iskolai tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A hagyománnyal szakítva, a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett expliciten is a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének és az egyéni nyelvi repertoár tágításának/diverzifikálásának rendeli alá a tantervi tartalmakat, ugyanakkor már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illetlen (a normakövető és kulturált nyelvi viselkedés) és a helyesírás (mint az írott nyelv illemtana) preskriptív (előíró) témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől.

Emellett tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit (és általában a nyelvi variabilitást/változatosságot), és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

Az elemi oktatásra vonatkozó tantervek hetedik éve a bemeneti szabályozás alapdokumentumai (szemben a tankönyvekkel, amelyek ajánlott, de nem kötelező dokumentumok, és amelyek vagy követik a tanterv szemléletét, vagy félreértelmezik/ignorálják). Mégis, a kompetenciafejlesztés varázsszava alatt esetenként tovább él a mindenkori gyakorlat: a tantervből csak a „tartalmak” rész releváns, amit az tartalmaz, azt kell „tanítani”, és látszólag annyi történt, hogy a „lecke” most nem (csak?) mondatrészekről, szófajokról, szóelemekről szól, hanem pl. a szórendről, hiszen az új tanterv\* hangsúlyt fektet azokra az aspektusaira is a megnyilatkozásoknak, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára vonatkozik (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései, érzékenység arra, hogy a különböző szórendi elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek, különböző szövegkörnyezetben lesznek odaillők stb.), és erre sematikus, drillszerű feladatok ugyanúgy alkothatók, ahogy a korábbi nyelvtanórák fókuszaira, vagyis a szórendről való tanításba torkollhat az, ami a tantervi elképzelés szerint még a szövegértési-szövegalkotási készségek fejlesztésének eszközkészletébe tartozott volna, abba a tanítói/tankönyvszerzői tudásrendszerbe, amely lehetővé teszi olyan nyelvi „terepgyakorlatok” megtervezését, amely a (nyelvi) világ felfedezésének keretében, az abban való tájékozódás elősegítésére szolgálhat (és amely tapasztalatoknak a tanulságai egy adott életkoron túl már akár általánosítások formájában megfogalmazhatók, és fel is címkézhetők, ha érdemes, vagyis ha ezekre a későbbiekben még hivatkozni akarunk).

A tanterv félreértelmezése a fentiek mellett egy olyan új (és a korábbinál is károsabb) gyakorlatot szült helyenként, amely megmarad a szokásos nyelvtani taxonómiák letanításánál, csak éppen nem rendel hozzájuk terminológiát, vagyis a terminus kerülése, vélt szinonimák használata vagy kacifántos körülírások veszik át a nyelvtani terminológia helyét. Így például a kerüendőnek vélt főnév terminus helyett neveket emlegetnek, ezt definiálják akként, hogy élőlényeket, élettelen dolgokat (vagy ezek halmazát), illetőleg fogalmakat megnevező szavak osztálya (jelzik, hogy ezek számosságra jelölhetők, hogy ilyen-olyan mondattani szerepük és ezzel összefüggő végződésük lehet, hogy így vagy úgy bővíthetők stb.). A név jelentése, amely eleddig a gyerek számára intuitíve értelmezhető volt (és tulajdonnevet értett rajta), most hirtelen kiterjesztődik a „dolgok osztályának nevé”-re, ahonnan aztán szétszálazhatatlanul összemosódik az egyébként intuitíve jól érezhető különbség a főnévi kifejezés (pl. Pisti; a gyerek; három fiú; az igazgató fia; egy szomszéd fiú; Kovács Péter; Báthory István Általános Iskola

stb.) és a pusztá főnév (pl. zongora; tanár stb.) között, amelyből csak az előbbi lehet referenciális (vagyis jelölhet egy adott diskurzusuniverzumbeli entitást), a másiknak viszont inkább olyasmi jelentése van, mint amit „A férjem tanár” típusú állítmányi használat szemléltet. A beszélő (így a gyerek is) érti a különbséget az alábbi két mondat között, tudja, hogy a második példa beszélője egy bizonyos zongorára vonatkoztatja a mondandóját, és azt is, hogy ezzel szemben az első példában a zongora nem egy bizonyos (a diskurzusuniverzumba már bevezetett/azonosítható) tárgyat jelöl, hanem a játszék jelentését módosítja (ha úgy tetszik, a játék egy speciális fajtáját jelöli, amelyre akár külön szavunk is lehetne, és történetesen van is: zongorázik).

..., a fiam pedig zongorán játszik.

..., a fiam pedig a zongorán játszik.

Az első mondat olyasmit folytathat például, hogy A lányom hegedül, ... vagyis valamilyen szokásszerű tevékenységre vagy gyakorlatra, esetleg foglalkozásra enged gondolni, ezzel szemben a második mondat tagmondatát jellemzően úgy értelmezzük, hogy a beszéd idejével egy időben történik, és vélhetően sokan egy, a zongora tetején valamivel játszó gyereket vizualizálnak a hallatán. Hogy ezt a két jelentést milyen nyelvi eszközök milyen sorrendezésével/szerkezetével tudjuk kifejezni mi magyarok, az érdekes és felfedezni való, ahogy az is, hogy ugyanezt más nyelvek hogyan oldják meg. De kétségtelenül nem elemi osztályos feladat akkor sem, ha maga a két mondat a gyerek számára már ebben az életkorban érthető. Az azonban, amit a hagyományos nyelvtanítás a főnevekről definícióként állít (vagy az, hogy a tulajdonneveket a főnevek alosztályaként kezeli, miközben fenn próbálja tartani azt a látszatot, hogy főnévnek egy szóosztályt nevez, nem egy kifejezést), az teljesen szembe megy azzal, amit a nyelvi adatok mutatnak, így a nyelvi adatok későbbi értelmezése, a jelentés és forma visszatérő mintázatainak a felismerése egy olyan végtelen adathalmazban, amelynek minden beszélő birtokosa, az könnyen elszabotálható már elemiben azzal, hogy olyan „dobozokat” sulykolunk, ami később lehetetlenné teszi magának az adatnak a látását a „dobozon kívül”, sőt annak ellenében, így az adatokból felfejthető szabályszerűségek felismerése (vagyis egy nyelv rendszerének modellezése, azaz nyelvtana) helyett egy (szakmailag többé vagy kevésbé tartható) tananyag memorizálására redukálódik mindaz, amit a nyelvről egy gyerek megtudhat. Egy ilyen tananyag a fenti problémákon felül még annak a belátását is lehetetlenné teszi, hogy nem egy magyar nyelv van, hanem annyi, ahány beszélője van; hogy az egyes nyelvváltozatok miben különböz(het)nek, és miben nem várható, hogy különbözni fognak stb.

## ■ Kell-e nyelvtan(i terminológia) a másodnyelv/környezeti nyelv/idegen nyelv tanításához?

Vélhetően senki sem gondolja, hogy ez reális kérdés, hiszen könnyen belátható, hogy pl. nem lennének két-

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12-Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara\\_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12-Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf)



nyelvű kisgyerekek, ha a nyelvtanulás a második nyelv rendszeréről való explicit tudás által kondicionált lenne. Talán inkább az lehet a kérdés, hogy a másodnyelvenek/egy idegen nyelvnek a nyelvtani alapú oktatása (ami egy létező gyakorlat) kevesebb nehézséggel jár-e, ha a gyerek anyanyelvének rendszere a gyerek számára már átlátható. Erre a kérdésre a válasz vélhetően komplexebb és többtényezős, mint amit a terjedelmi keret megengedne kifejtteni, de az talán önmagában is beszédes, amit a környezetünkben látunk: azok a gyerekek tudnak románul kommunikálni (vagyis saját mondatokat összerakni a román anyanyelvűek számára is értelmezhetően), akiknek a román valóban környezeti nyelvük, tehát az iskolán kívüli (minden – hagyományos értelemben vett – nyelvtanalapúságtól mentes) közegben, szituációhoz kötötten tapasztalhatják meg a nyelv mintázatait.

## ■ Kell-e nyelvtan(i) terminológia a helyesírás-tanításhoz?

Mindannyian tapasztaljuk, hogy a helyesírás tanulásának is van egy kritikus időszaka, vagy legalábbis egy olyan ideális intervalluma, amely nagyon közel áll az írástanulás idejéhez. Noha a helyesírási memória fejlesztése az olvasás által folyamatos feladat, a készségszintű helyesírás alapjainak kialakítását nagy kockázat kitolni gimnáziumba, a tanárok között megosztott diszciplínák keretébe, márpedig ha a helyesírás nyelvtani alapon tanítandó, és ezek a nyelvtani fogalmak csak bizonyos életkoron túl hozzáférhetőek, akkor nagy bajban vagyunk, hiszen az Akadémia helyesírási ajánlásai a köztudatban a műveltség fokmérőjeként szolgálnak, így társadalmi tétje van annak, hogy egy gyereknek van-e lehetősége megtanulni helyesen írni. Kérdés tehát, hogy valóban a nyelvtanon keresztül vezet-e az út ide?

Több tanító is beszámolt olyan tapasztalatokról, hogy néha az is elromlik a gyerekek helyesírásában, ami korábban jól rögzültnek látszott, pl. a múltidőjel helyesírásának megtanításával az addig problémátlan tárgyírásban is megjelennek a kettőzések (pl. almátt kapot), hiszen a helyesírási szabályzat vonatkozó részéből vélhetően csak a magánhangzó és mássalhangzó terminusok jelentenek a gyerekeknek fogódzót (és az almával szemben a kap mássalhangzós végű), a főnév, ige, jel, rag stb. nem.

Míg a nyelvi rendszer leírásának absztrakciós szintjei életkorilag nem elérhetőek az elemisták számára, a nyelv hangzó formája születésünktől (tulajdonképpen még korábbról) adott. Az elemi osztályokban az írás tanulásával együtt elkezdődik annak a tanítása is, hogy milyen esetekben hagyatkozhatunk a fülünkre, és mikor tér el a szabályos lejegyzés attól, mint amit szívünk (fülünk) szerint, és a hang-betű megfelelés addigi tapasztalatai alapján íránk. (Ezekben a tapasztalatokban sok lehet az egyéni eltérés, hiszen ez a gyerek nyelvváltozatától függ, de nem kiszámíthatatlanul sok, ezért ezekre fel lehet készülni.) Az így hallom–így írom eltéréseknek egy része egyedi, így egyenként megtanulandó (amennyiben van annyira gyakori az adott szó vagy kifejezés, hogy érdemes legyen ezzel foglalkozni), mások egy nagyobb szócsoportha jellemzőek, így

általánosabban megfogalmazható a szabályos írásmódjukra vonatkozó tudnivaló. Ez utóbbiak azok, amelyekre a helyesírási szabályzat jellemzően nyelvtani terminológia segítségével fogalmaz meg szabályt, és sokszor ez ekként kerül át az elemisták taneszközeibe is, azt a látszatot keltve, hogy ezt megtanítani is csak így lehet. Következésképp a helyesírás-tanítás lesz az egyik fő oka annak, hogy az elemi oktatásban leíró nyelvtan tanítása folyik. Ráadásul ahhoz, hogy egy szabály értelmezhető legyen, nem elég egy terminológia megismertetése, hanem sokszor komoly elemzési problémákat kellene az épp írni tanuló gyerekeknek átlátnia. Pl. az 56. szabályzati pont megértéséhez szükség van a névszó, birtokos személyjel, birtoktöbbséjtő jel, összeolvadás terminusok és az ezek által fedett fogalmak megértésére, fogalmi összefüggésbe helyezésére, morfológia és hangtani ismeretekre, de ha ez sikerülhetne is, az sem garantálná, hogy pl. a könnye szót is le tudja írni.

56. Ha a t, a d és az n végű névszókhoz j-vel kezdődő birtokos személyjel vagy birtoktöbbséjtő jel, vagyis -ja, -je, -juk, -jük, -jai, -jei járul, a kiejtésben a mássalhangzók összeolvadnak. Írásban ezt az összeolvadást nem jelöljük, hanem mind a névszó végső mássalhangzóját, mind pedig a toldalék j-jét változatlanul hagyjuk.

Az anyja helyesírását sem tudja meg ebből, de arra van egy másik szabályzati pont. Ehhez az előzőeken kívül a csonka tő, teljes hasonulás terminusokat kellene tudnia értelmezni: 53. Ha az anya, atya szavak csonka tövéhez, valamint a nagy szóhoz j-vel kezdődő birtokos személyjel vagy birtoktöbbséjtő jel, azaz -ja, -juk, -jai járul, a kiejtésben a j teljes hasonulása következik be. Az írás ezt a szó belseji teljes hasonulást nem jelöli, hanem megtartja a szavak eredeti ny, ty és gy, illetőleg a toldalék eredeti j hangjának a jelét.

Ennél bizonyítottan jobb eredményeket lehet elérni, ha a gyerek nyelvi valóságára alapozunk, arra, hogy számára a hangalakok és jelentések hozzáférhetőek. Ha számba vesszük, hogy mennyi megjegyezni valója van a fenti két szabályzati pont hatókörébe eső szavak helyesírásában, akkor kiderülhet, hogy nagyon kevés. Pl. a 'valakinek a valamije' jelentésű szerkezetek között vannak olyan kifejezések, amelyekben a 'valamije' szóban nny hangzik, és elég azt megjegyezni, hogy azt az esetek túlnyomó részében nj-vel kell írni. Van egy szál kivétel, amelyben nyj írásmódot kell alkalmazni, ez az anyja szó, ami elég gyakori ahhoz, hogy megegyezhető legyen. És vannak szavak, amik ugyan az 53. és 56. szabály hatókörébe nem tartoznak bele, de az itt említett jelentés-hangzás mintázatba igen. Ezeket meg nny-nyel kell írni, kiejtés szerint. Ilyen szó nagyon kevés van, és valójában a könnye kivételével mindegyik olyannyira ritka ebben a szerkezetben, hogy vélhetően a gyerekek reális élethelyzetekben soha nem kell, hogy leírják (esetleg felmérőkben...): a jó isten mennye, a világ szennye, a seb gennye. Nem sokkal változatosabb a kép a többi, potenciálisan helyesírási problémát felvető birtokos egyeztető morféma írásmódjában sem: összességében pár tucat szó miatt pedig egy teljes nyelvtani arzenál bevetése akkor is felesleges lenne, ha erre más ellenjavallat nem lenne, mint a tanórák végessége.

Folytatás a következő számban: Mi kell a magyartanárnak? címmel.

## Magyar Kinga–Petik Ágota–Ruzsa Ágnes **Talált kincsek (7.)**



Mottó: *Ez az ösvény sose fősvény,  
akármilyen keskeny ösvény.*

*Van itt minden, mennyi holmi!  
Hogy is tudnám elsorolni?*

...

*Ezek,  
azok,  
izék,  
mizék.*

*Bámulok csak ennyi kincsen:  
mennyi minden, mennyi minden!*

Nemes Nagy Ágnes

Kíváncsiság, nyitottság, érdeklődés és bevonódás nélkül az örömteli és sikeres tanulás esélye csekély. A legtöbb tanító az első napoktól kezdve igyekszik a tanítványait megmozgató, intenzíven bevonó tartalmakat és témákat beépíteni a tanulási folyamatba. A gyerekek által kedvelt feladattípusok mindig új feldolgozási és gyakorlási lehetőségeket préselnek ki belőlünk, pedagógusokból. Így történt ez most is. Cikksorozatunk néhány évvel ezelőtti számában már megjelentek hasonló feladatok. Most más tartalommal, de hasonló formai megoldásokkal jelentkezünk.



Magyar Kinga

## Lánc, lánc, eszterlánc...

Láncfeladatok a tanítási órákon

### ■ Mi is ez?

A láncfeladat olyan munkaformát tesz lehetővé, amikor tanítványainkra bízunk az órai munka egy-egy részének irányítását. Rövid időre minden diák tanári szerephez lép.

A részfeladatok egymásra épülnek, mint kis láncszemek, kapcsolódnak egymáshoz. Az előre megírt feladatsort részekre vágjuk és szétosztjuk a gyerekek között. Egy másik példányt magunknál tartunk, hogy ellenőrizni tudjuk a feladatok sorrendjét, esetleges elakadásnál segíteni tudjunk.

Gyakorlásnál, összefoglalásnál jól alkalmazható, de akár új tananyag feldolgozására is alkalmas.

### ■ Hogyan használjuk?

A gyerekek között szétosztjuk a kis lapokat. (Lehet véletlenszerűen húzni, de adhatjuk mi is a feladatokat, így alkalmat teremtünk a differenciálásra.) Hagyjunk időt a szöveg átolvasására, értelmezésére! Ezután céltan kikerestetjük a szövegben, hogy kinek mi a saját feladata, mit kell majd mondania, és azt is, hogy mikor következik. Kisebбекnél ezt esetleg különböző színnel je-

lölthetjük. Ha felmerülnek kérdések, azokra választ adunk, és kezdődhet is a „móka”.

### ■ Miért szeretjük?

Sokféle okból szeretjük ezeket a feladatokat.

Nagy előnye az erős motiváló hatás, szinte észrevétlenül fenntartja, irányítja a gyerekek figyelmét egész órán.

Fejleszti a nyelvi tudatosságot. Például a gyerekeknek fejben át kell alakítaniuk a mondatokat – egyes szám 3. személyből többes szám 3. személybe kell helyezniük az utasításokat. Ez nem egyszerű feladat – érdemes lehet előkészíteni rávezető feladatokkal.

A szövegértés magas szintjét kívánja meg a kártyák értelmezése. Mivel nagy a tét, az utasítások pontos értelmezésére nagyon motiváltak a tanulók.

Egy-két vicces vagy mozgásos részfeladattal jókedvet, oldott hangulatot teremt.

A láncfeladatok előkészítése sok munkát igényel a pedagógustól, de tanítványaink öröme, motiváltsága kárpótol a fáradságért.

Bármelyik tantárgyhoz kapcsolható. Két negyedik osztályos anyanyelvi órára készített láncfeladatot mutatok példának az előbb leírtak illusztrálására.



## ■ Láncfeladat

### Számnevek

Te vagy a kezdő. Állj fel és kérd meg a többiekét, hogy nyissák ki az írásfüzetet, és írják fel a mai dátumot!
Ha valaki felírta az osztállyal a mai dátumot, akkor te jössz. Kérd meg az osztályt, hogy mindig jól érthetően és hangosan mondják a feladatokat, amikor rájuk kerül a sor! Arra is figyelmeztessd őket, hogy gondosan, szépen írjanak!
Ha valaki figyelmeztette a többiekét az érthető, hangos beszédre és a szép írásra, akkor kérd meg az osztályt, hogy figyeljenek, mert 8 szót fogsz felolvasni kétszer, és ezeket meg kell jegyezni. (Hangosan, tagolva kétszer olvasd fel a következő szavakat): <b>millió, léggömb, eső, ezer, kerek, tizedik, folyékony, hatod.</b>
Ha valaki felolvasott nyolc szót, akkor te jössz. Menj ki a tábla elé és guggolj le tízszer. Mielőtt elkezded a feladatot, kérd meg osztálytársaidat, hogy mindenki magában számolja, hányszor fogsz leguggolni!
Ha valaki leguggolt a tábla előtt, akkor te jössz. Kérd meg a társaidat, hogy egy szóval válaszoljanak arra a kérdésre a füzetükben, hogy hányszor guggolt le az előtted szereplő gyerek!
Ha leírták osztálytársaid a füzetükbe, hogy hányszor guggolt le a társuk, akkor te jössz. Kérd meg a többiekét, hogy a nemrég elhangzott 8 szó közül írják le a számneveket a füzetükbe!
Ha valaki leírta a gyerekekkel az elhangzott szavak közül a számneveket, akkor kérd meg őket, hogy írják le a füzetükbe, hogy a számnevek melyik nagy csoportjába tartoztak a leírt szavak.
Ha valaki leírta osztálytársaidal, hogy a számneveknek mely csoportjába tartoznak a leírt szavak, akkor te kérd meg őket, hogy végezzenek további csoportosítást! Írják le a példák alapján a számnevek kisebb csoportjait!
Ha valaki leírta a számnevek egyik nagy csoportjába tartozó kisebb csoportokat, akkor te jössz. Menj a tanári asztalhoz, és határozottan koppints kettőt!
Ha valaki kettőt koppintott a tanári asztalon, akkor állj fel, és olvasd fel kétszer a következő közmondásokat! <b>Sok lúd disznót győz. A kevesebb néha több.</b>
Ha valaki felolvasott két közmondást, kérd meg osztálytársaidat, hogy írják le a közmondásokban szereplő számneveket!
Ha társaid leírták a közmondásokban szereplő számneveket, kérd meg őket, hogy írják mellé, hogy a számnevek melyik csoportjába tartoznak ezek a szavak.
Ha arra kért valaki, hogy írjátok le a számneveknek azt a csoportját, melyekbe a közmondások számnevei tartoznak, akkor te jössz. Kérd meg őket, hogy írják le betűvel az idei évszámot (2020)!
Ha valaki leírta az idei évszámot, akkor menj az ajtóhoz, és nézd meg, nem akar-e valaki bejönni! Utána ülj vissza a helyedre!
Ha valaki visszajött az ajtótól, akkor kérd meg a többiekét, hogy írják le, mikor volt karácsony! Figyelmeztessd őket, hogy ne felejtsek el a dátum mellé a toldaléket is odaírni!
Ha leírtátok a dátumot, amikor karácsony volt, akkor kérd meg a többiekét, hogy írjanak egy rövid mondatot a karácsonyról!
Ha írtatok a karácsonyról egy mondatot, akkor te jössz! Kérd meg a többiekét, hogy számolják meg, hány szóból áll a mondat, amit írtak!
Ha megszámláltok, hogy hány szó van a mondatban, amit leírtatok, akkor kérd meg az osztálytársaidat, hogy a következő kérdésekre az előző szám toldalékos alakjával válaszoljanak írásban! A számokat betűvel írják! <b>Hányszor? Hánnyal? Hányat?</b> (Mindig várj a következő kérdéssel, amíg írnak a gyerekek!)
Ha a kérdések alapján leírtátok a számok toldalékos alakjait, akkor te jössz! Kérd meg, hogy figyeljenek a következő állatnevekre! Olvasd fel őket: <b>hétpettyes katicabogár, kétpúpú teve, egyszarvú.</b>
Ha hallottál három állatnevet, akkor kérd meg a többiekét, hogy írják le a szavakban rejlő számokat!
Ha leírtátok az állatnevekben rejlő számokat, akkor kérd meg a többiekét, hogy a leírt három szám közül a legkisebbet és legnagyobbat húzzák alá grafittal!
Ha aláhúztatok két számot a füzetben, akkor kérd meg a többiekét, hogy az egyesével növekvő számsorban a két szám közé eső számokat betűrendben írják le a füzetükbe! (Mondd nekik azt is, hogy az aláhúzott számokat már nem kell középük írni!) Kérdezd meg, hogy érti-e mindenki a feladatot! Ha nem, akkor ismételd el az utasítást!

Ha számok sorba rendezésével gyakoroltátok a betűrendet, akkor kérd meg a többieket, hogy írják le a következő toldalékos számneveket számjegyekkel: <b>tizenötödikén, tizenötöször, ötödikben.</b>
Ha leírtatok három toldalékos számnevet számjegyekkel a füzetbe, akkor kérd meg osztálytársaidat, hogy alaposan olvassák át, amit az órán írtak!
Ha mindenki átolvasta, amit a füzetébe írt az órán, mondd a többieknek, hogy a feladatok végére értünk, az ellenőrzést már közösen végezzük! Kérd meg a többieket, hogy cseréljenek füzetet az ellenőrzéshez és vegyenek a kezükbe zöld ceruzát!

## ■ Láncfeladat

### Tél

Te vagy a kezdő. Állj fel, és mondd el osztálytársaidnak, hogy ezen az órán láncfeladatot fogtok megoldani! Kérd meg a többieket, hogy amikor ők kerülnek sorra, hangosan és érthetően mondják el az utasítást, a többiektől pedig kérj csendes figyelmet!
Ha egyik osztálytársad ismertette a mai óra feladatát, akkor te jössz. Menj a táblához, és rajzolj egy hóembert!
Ha egyik osztálytársad rajzolt egy hóembert a táblára, akkor te jössz. Kérdezd meg, hogy a rajz alapján mit gondolnak, mi lesz a mai óra témája! Szólíts fel néhány gyereket, hallgasd meg válaszaikat, majd ezek alapján erősítsd meg vagy pontosítsd, hogy a téllal kapcsolatos feladatok következnek majd!
Ha egyik osztálytársad meghatározta, hogy a téllal kapcsolatos feladatok következnek, akkor kérd meg, hogy mindenki vegye elő az írásfüzetét, és írja fel a mai dátumot!
Ha felírtatok a füzetbe a mai dátumot, akkor mondd a többieknek, hogy talalós kérdéseket fognak hallani, és a megfejtéseket írják le a füzetükbe!
Ha hallottátok, hogy talalós kérdéseket fogtok hallani, akkor te jössz. Te olvasod fel az elsőt. (Figyelj a hangerőre, helyes hangsúlyozásra, tagolásra!) <i>Így forgatom, úgy forgatom, A kezemben összenyomom. Jó keményre meg is gyúrom, Gyerekeket ezzel célzom.</i> Mondd a többieknek, hogy megismétled, és olvasd fel újra! Te is írd le a megfejtést!
Te olvasod fel a második talalós kérdést. (Figyelj a hangerőre, helyes hangsúlyozásra, tagolásra!) <i>Csap vagyok és csöpögök, mégsem szerel szerelő. Télen láthatsz, ha a fagy embert házba terelő.</i> Mondd a többieknek, hogy megismétled, és olvasd fel újra! Te is írd le a megfejtést!
Te olvasod fel a harmadik talalós kérdést. (Figyelj a hangerőre, helyes hangsúlyozásra, tagolásra!) <i>Égből száll, de nincs szárnnya, Csupa pihé, mégsem párna. És ha fehér takaróval lep el, Készülhet belőle ember.</i> Mondd a többieknek, hogy megismétled, és olvasd fel újra! Te is írd le a megfejtést!
Ha elhangzott a három talalós kérdés, kérd meg a többieket, hogy a megfejtéseket írják le még egyszer, de most szótagolva!
Ha leírtatok a talalós kérdések megfejtéseit szótagolva, akkor mondd a többieknek, hogy egy versrészletet fogsz felolvasni.  Így szól a vers. (Hangosan, jó tagolással és kifejező hangsúlyozással olvasd!)
<i>Szárnnya van, de nem madár, repülőgép, amin jár, szél röptíti, az a gépe, így ül a ház tetefjére.</i> Mondd a többieknek, hogy megismétled, és olvasd fel újra!
Ha valaki felolvasott egy versrészletet, akkor mondd a többieknek, hogy írják le a vers címét!

Ha leírtatok egy vers címét, amelyből elhangzott egy részlet, akkor te jössz. Mondd a többieknek, hogy figyeljenek rád, te egy másik versből fogsz részletet olvasni!

Így szól a vers. (Hangosan, jó tagolással és kifejező hangsúlyozással olvass!)

*Éj-mélyből fölzengő*

– *Csing-ling-ling – száncsengő.*

*Száncsengő – csing-ling-ling*

*Tél öblén halkan ring.*

Ha valaki felolvasott egy száncsengőről szóló versrészletet, kérd meg a többieket, hogy írják le a költő nevét!

Ha egy versrészlet alapján le kellett írni egy híres költő nevét, akkor te jössz. Mondd a többieknek, hogy két perc alatt minél több olyan vers vagy más irodalmi mű címét írják le a füzetükbe, amelyek a télhez kapcsolódnak! Te fogod mérni az időt, figyeld a falóra másodpercmutatóját! Indítsd a munkát, és szólj, ha letelt az idő, hogy hagyják abba az írást!

Ha irodalmi alkotások címeit gyűjtöttétek az előbb, akkor te jössz. Kérd meg osztálytársaidat, hogy írjanak le röviden egy Luca napjához kapcsolódó népszokást! Mondd, hogy körülbelül két percük van erre a feladatra is, és figyeld az órát! Figyelmeztess a többieket, amikor letelik az idő!

Ha Luca-napi népszokásokról írtatok az előbb, akkor te jössz.

Kérd meg a többieket, hogy írjanak olyan szavakat, melyek a *nehely* szóra rímelnek! Egy percük van erre. (Ha bizonytalankodást érzel a többiekben, akkor emlékeztess őket, hogy a magánhangzókra és a szótagszámra kell figyelni!) Mérd a falórán egy percet, és szólj, amikor letelik az idő!

Ha rímelő szavakat gyűjtöttétek az előbb, akkor te jössz.

Mondd, hogy most szólánc következik! (Mindent az előző szó utolsó betűjével kezdődjön a következő szó!) A kiinduló szó: *hóesés*. Erre a feladatra is két perc jut. Mérd az időt a falórán, és szólj, amikor vége!

Ha vége van a szóláncnak, akkor te jössz. Kérd meg osztálytársaidat, hogy írják le dátumokkal a decemberi jeles napokat! (Mikulás, Luca napja, karácsony, szilveszter.)

Ha írtatok néhány decemberi dátumot a füzetbe, akkor te jössz.

Mondd a többieknek, hogy szólásokat, közmondásokat fogsz mondani, amiknek a jelentését írják le hétköznapi kifejezésekkel, szavakkal! (Várj a felolvasások között, amíg leírják a megfejtést!)

Az első: *Olyan hideg van, mint egy jégveremben.*

A második: *Megveszi az Isten hidege.*

A harmadik: *Rázza a hideg.*

Miután közmondások jelentését írtatok le a füzetbe, te jössz.

Mondd a többieknek, hogy írják le annak a könyvnek a címét, amit olvastak a téli szünetben, vagy amit éppen most olvasnak!

Ha leírtatok egy könyv címét, akkor te jössz.

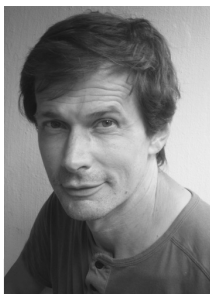
Olvasd fel a következő szöveget: *Ezen a napon a legények vagy a fiatal férfiak bekormozott arccal, kifordított bundában, láncot csörgetve ijesztgették a gyerekeket.*

Kérd meg a többieket, hogy írják le, melyik decemberi jeles naphoz kapcsolódik ez a népszokás!

Ha valaki egy, a gyerekeket ijesztető népszokásról olvasott, akkor te jössz. Menj ki a táblához, és töröld le a rajzot!

Ha valaki letörölte a táblát, akkor te jössz. Mondd a többieknek, hogy a feladatok végére értünk! Kérd meg őket, hogy olvassák át, amit a füzetükbe írtak!

Ha mindenki átolvasta, amit a füzetébe írt az órán, mondd a többieknek, hogy az ellenőrzést már közösen végezzük! Kérd meg őket, hogy cseréljenek füzetet és vegyenek a kezükbe zöld ceruzát!



Fonyódi Gábor

## Segítség, versügynök lettem!

*A haiku kettőt tesz költővé...*

(Fodor Ákos)

Ha visszagondolok elsős osztályaimra, az egymástól márkánsan különböző gyerekcsoportokra, óhatatlanul eszembe jut a négyévente menetrendszerűen rám törő szeptemberi döbbenet és az abból fakadó kétség. Ezeket a kölköket egészen más fából faragták! Vajon megbirkózom-e a feladattal? Ebben a kora őszi katlanban azonban, az új osztály útnak indításának minden bizonytalansága ellenére, vannak rendíthetetlenül megisméltődő, bizakodást és megnyugvást hozó tapasztalataim is. Ilyen tapasztalatok például Weöres Sándor Bóbita-verseinek önfelédelt együttmondásai és a verseket kísérő mozgás- és ritmusjátékok, melyekben a gyerekcsapat mint formálódó, egymásra figyelő közösség nyilvánul meg. *Mégis van remény!*

Ugy tűnik, a Weöres-versekkel ősi ösztön lép működésbe, ami nem törődik korszellemmel, technológiával, nevelési attitűdökkel, mert ezeknél szilárdabb, eleve nebb kapcsolatban áll tanítványaink szükségleteivel, örömszerző tevékenységeivel. A gyerekek a ritmus szabta versvilágban természetesen magától értetődéssel tapasztalják meg anyanyelvük mágikus varázsát (*Lélek lép a/lajtorján*) és humorát (*Lepotyog a retyerutya*, hogy Géza malacról most ne is beszéljünk...)

Nagy kincs ez, szilárd alap, amire építeni lehet. Kíváncsiakunk ennél egyszerűbb indulást osztályunkkal a versek birodalmába? Mégis, a magasan szárnyalásból egyre lejjebb ereszkedünk, hogy végül dzsungelharcosként végezzük áthatolhatatlannak tűnő terepen. Hogyan lehetséges az, hogy pár év alatt tanítványaink teljesen elveszítik lelkesedésüket a versek iránt? Az okokat keresve lehet-e kizárólagosan korunk értékszemléletét hibáztatni, esetleg tankönyveink verskínálatát okolni a válogatás szempontjai vagy egyéni ízlés alapján? Igen, persze, ezek mind jogos felvetések, de nem kell-e nekünk, tanítóknak is átgondolni módszertani eszköztárunkat, hogy ne pusztán tétlen szemlélői legyünk a negatív folyamatoknak?

Ha készen állunk az önvizsgálatra és nem riadunk vissza egy küldetéstől az áthatolhatatlannak tűnő terepre, akkor csapjunk fel versügynöknek! A versügynök szerint a versolvasás nélkülözhetetlen emberi tevékenység, így a költészet fennmaradását, olvasótáborának növelését kiemelt fontosságúnak tartja, mi több, hajlandó tenni is az ügy érdekében. Ha tehát, meglehet, némi hezitálás után elfogadjuk a küldetést, máris itt van az első, töprengésre készítő gondolat, Ferencz Győző költő, irodalomtörténész megállapítása: „... bizonyos, hogy a műélvezet nem

*választható el teljesen az alkotó művészi tevékenységtől, és hogy a művészet egyik haszna éppen ebben kereshető.*” (Gyakorlati verstan és verstani gyakorlatok, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.)

A középiskolásoknak szánt kiadvány sorai megszólítanak bennünket, kisebb korosztályt tanító pedagógusokat is. Sőt, hozzánk szólnak csak igazán, hiszen miénk a felelősség, hogy úgy engedjük tovább tanítványainkat az alsó tagozatból, hogy az alkotó tevékenység lehetősége nyitva maradjon számukra. De a bölcs felismerésen túl mihez kezd ezzel az igazsággal a magamfajta, költői véna híján munkálkodó pedagógus?<sup>1</sup> Hogyan mutassam meg tanítványaimnak az alkotómunka fortélyait, fogásait, hogyan közvetítem a versírás örömét én, akit a múza messze elkerül? Egyszóval küldetésem komoly kihívás elé állít.

A feloldhatatlannak tűnő problémára a haikuírás kínál egyszerű, de nagyszerű megoldást. (A haikuról lásd keretes írásunkat!) A háromsorosok írásának gyakorlatát kollégámtól vettem át<sup>2</sup>, felismerve, hogy az *alig-versek*<sup>3</sup> formai és tartalmi kötöttségei számomra, és ami fontosabb, bátortalan tanítványaim számára is teljesíthető kihívást jelentenek, miközben megírásuk az alkotás örömét is magában hordozzák.

A haiku hagyományos japán versforma. Három sorból áll. 17 szótag alkotja, a sorok 5, 7, 5 szótagosak. Sorvégei általában nem rímelenek, de vannak rímes formában frottak is. A haikut a pillanat költészetének is nevezik, Kosztolányi Dezső mozgó másodpercként határozta meg e háromsorosokat. Témája az évszakok jelenségei, ember és természet kapcsolata. Erősen épít a versolvasó képzeletére, aki kibontja, továbbalkotja a haiku képi és hangulati mikrovilágát. Így ketten, költő és olvasó teszik költészetté a haikut. (Erre utal mottonk is.)

<sup>1</sup> Hogy mihez kezd vele egy kortárs költő és egy alkotó szellemű tanító, azért érdemes fellapozni Lackfi János és Kolláth Erzsébet írásait a Tanító korábbi számaiban. (LIII. évfolyam 9. szám, LIV. évfolyam 1. szám, valamint LIV. évfolyam 8–9. szám.)

<sup>2</sup> Lásd még Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő feladatbank, 21. téma – Fejér Zsolt: Haiku (Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., 2008. szeptember).

<sup>3</sup> Határ Győző kifejezése.

A haikuírás a kötött forma egyszerű verstani ismereteit gyakoroltatja 8–10 éves alkotójával. A gyerekek egyszerű útmutatót kapnak általa, hogy eljussanak egy verssor, egy versszak megszerkesztéséhez, de ami ennél is gyümölcsözőbb: a szótagszám szigorának megfelelő, tartalomhoz és hangulathoz illő szavakat keresve a *nyelv mennyi rejtett értékét, lehetőségét fedezik fel*<sup>4</sup>. És amikor elkészülnek az első haikuk, és tanítványaink újra és újra elolvassák őket, rácsodálkozhatnak, mennyi minden lakozik e tömör versformában, és mennyi minden lakozik bennük, versalkotókban!

Biztos vagyok benne, hogy egy ilyen tapasztalat után kis versíróinknak megváltozik a viszonya a klasszikus és kortárs költészet alkotásaihoz, hiszen ők maguk is megismerték már a versírás örömeit és nehézségeit, fogékonyabbá, érzékenyebbé váltak a versek tartalmi és formai sajátosságaira, vagy csak mondjuk így, egyszerűen: szépségére.

Mi mással zárhatnám soraimat, mint osztályom tanulóinak haikuival. Négy tanuló, négy haiku, négy világ. A versügynök, bár küldetését még korántsem teljesítette, némi elégedettséggel térhet nyugovóra.

Óriás gyümölcs fent az égen, léghajó lebeg a fényben. (György Vera)	Levelet sodor a szél. Ami fent volt rég, lent pihenni tér. (Simon Blanka)
Fagyott, fehér táj. A tetőket hó fedi, lakatlan világ. (Horn Dávid)	Ezernyi csillag- lámpás ragyog fel a tó csöndes víztükre. (Kramer-Pázmán Zoé)

## ■ ÖTLETEK HAIKUÍRÁSHOZ

Az alábbiakban néhány ötletet adunk arra, hogyan fejezhetik fel a gyerekek egy új versforma sajátosságait, milyen feladatokban alkalmazhatják frissen tanult ismereteiket, hogyan vághatnak bele a versírásba, mihez kezdhetnek az elkészült versekkel, valamint minden egyébről is szó esik, ami még eszünkbe jutott e témakör kapcsán.

### Első találkozás

Annyi haikut válogassunk ki<sup>5</sup>, ahány tanulója van az osztályunknak, ügyelve, hogy a négy évszakhoz megközelítőleg azonos számú vers kapcsolódjon. Minden haiku külön kis lapra kerüljön. Macerás dolog, de megéri! Minden tanuló húz egy haikut, barátkozik vele, rajzot készít hozzá.

Ha elkészültek a rajzok, körbeülünk. Mindenki felolvassa a saját versét, amit aztán a rajzzal együtt kitesz a falújságra. Ez lesz a haikutárunk. Közben beszélgetünk az első benyomásokról. Tapasztalataink szerint a tanulók leghamarabb a versek rövidegére, természethez, évszakokhoz kötődő jellegére figyelnek fel, majd, ahogy egyre több vers kerül fel a haikutárba, legszembetűnőbb

formai sajátosságait is észreveszik: cím nélkülségüket, háromsoros szerkezetüket, ahol a középső sor, ritka kivételtől eltekintve, a leghosszabb.

### Évszakok

Négy haikut vizsgálunk meg a gyerekekkel. *Melyik évszak jelenik meg bennük? Mi segített a megfejtésben?* (Kiemelhetjük a versekből az évszak szavakat is, melyek hagyományosan megjelennek ebben a versformában.)

Meztelen talpam a hűvös falnak vetem – délben így alszom!	Nézd a csalogányt! Szilvavirág szirmába törli a lábát!
Száz aranylevél! Most kedves kis kertemet sose söpröm fel.	Vizeskorsómat szétpattintotta a fagy: felébredtem rá.

*A haikutárban található versekből válassz ki egyet-egyét minden évszakhhoz, állítsd össze a neked tetsző négyest! Próbáld megtanulni és emlékezetből leírni őket!*

### Egy kis matek

Vizsgáljuk meg alaposabban a kiválasztott négyesünket! *Találtok-e még közös vonásokat a haikukban az eddig felfedezetteken kívül?* Minden ötlet ellenőrzésénél a haikutárhoz fordulunk. *Igaz-e a megállapítás a többi versre is?* Mindig számíthatunk néhány eredeti, ám végül „hamisnak” bizonyuló tippre. Segítségképpen felírhatjuk a 3, 5, 7, 17 számokat. *Milyen kapcsolatban állhatnak a számok a haikuval?* Ha sehogy sem jutunk közelebb a megoldáshoz, ezt a feladatot adhatjuk a kimerült tanulóknak:

3 5	<b>Helyezd el a számokat a meghatározásban!</b> A haiku __ sorból áll. __ szótag alkotja. Az első és a harmadik sor __, a középső __ szótagú.	7 17
--------	--	---------

### Költészeti csetepaté

*Vers-e a haiku?* Két csapat, az *Ez nem vers!* csapat és az *Igenis vers!* csapat gyűjt érveket saját igazuk bizonyítására. Egy ilyen vitában elhangzott érvek, saját gyűjtésből:

*Ez nem vers!* csapat: *Se címe, se ríme. Alig férnek bele a szavak. Mire elkezdődik, már vége is. Ilyet mindenki tud írni. Túl rövid ahhoz, hogy vers legyen. Nem történik benne semmi.*

*Igenis vers!* csapat: *Szép képekről mesél. Szomorú. Mindig ugyanannyi sorból és szótagból áll. Olyan, mint a Petőfi Sándor, csak japán. Úgy van írva, mint egy vers.*

Nem kell győztest hirdetnünk, feloldásként felolvashatjuk Lázár Ervin Dömdö-dömdö-dömdömdöm című meséjét a költői versenyről, ahonnan az idézeteket vettük a csapatnevekhez.

### Minek nevezzelék?

A haiku elnevezés a japán színész (*hai*) és vers (*ku*) szavak társításával keletkezett. A szóösszetétel arra is utal, milyen fontos szerepe van a haikuban a dallamnak, hangzásnak, amit egy színész versmondása tud igazán érzékeltetni.

*Keressünk magyar elnevezést a haikunak!* (Néhány példa magyar költők névadásaiból: *alig-vers, körömvers, mozgó másodperc, hangulatfolt, firka szalmaszálla, rövidke*)

<sup>4</sup> Várad Szabolcs megállapítását a rímkeresésről itt is érvényesnek érzem.

<sup>5</sup> Haikugyűjteményeket az Ajánlott irodalomban tüntettünk fel.

### Verstördelő

A versszöveget szóközők és tördelés nélkül, egybeírva kapják meg a tanulók, hogy aztán, felidézve a haikuról szerzett ismereteiket, visszaállítsák a vers eredeti formáját. Ehhez a feladathoz érdemes egy mondatból álló haikukat választani.

Tavaszi szélben libegtetitollaitegy pávamadár.

### Verskirakó

Egy haiku szavait összekeverjük, így kell a verset újra összeállítani. Remek edzés ez haikuírás előtt. Könnyebbé teszi a megoldást, ha a tanulók a szavakat szókértékűre írják és/vagy szótagszám alapján csoportosítják. A szótagszám mellett a mondatkezdő nagybetűk és írásjelek is közelebb visznek a megoldáshoz.

egy	Tiszta	tóba	Csöndes
gesztenyefalevél	éj.	hullott	nyári

### Verskirakó, csak profioknak

A feladat ugyanaz, de két haiku szavai keverednek.

táj.	Befagyott	fehér	száll	Hova
ég	Valahonnan	Tiszta	felé.	füst
tó.	térjen	aludni	az	ősz
a	halvány	sirály?	a	

### Vágniunk bele!

Most, hogy már megismerkedtünk a versforma jellegzetességeivel és jó néhány haikuval találkoztunk, ideje, hogy mi is megpróbálkozzunk a versfabrikálással.

Van tanuló, aki egyből nekikezd, de van, akinek segíteni kell az indulásnál. A tétovázókkal akár közösen is nekifoghatunk a versírásnak, együtt keresve témát és szavakat. Eljön a pillanat, amikor megritkulnak körülöttünk a segélykérők, és a haikuműhely önálló életre kel.

Az első, mégoly suta próbálkozásért is dicséret jár, a finomra hangolás csak ezután következhet. Az ismétlődő, gyakran használt szavak helyett szinonimákat keresünk, ha kell, szórendet módosítunk, alany-állítmányt egyeztetünk.

Vannak tanulók, akik, ha belekezdenek, le se tudnak állni, futószalagon szállítják a verseket. Itt lelkesítő mentorból szigorú kritikussá kell válnunk, rámutatva az eredeti, ötletes és a sablonos, mechanikus megoldásokra.

A haikutárat kiüritjük, hogy újabb, immár saját készítésű versek kapjanak helyet benne. Mielőtt felkerülnek a friss versek, természetesen meg is hallgatjuk őket alkotójuk tolmácsolásában.

### Kétkezes

Páros versalkotás. A pár két tagja külön-külön megírja egy haiku első sorát, majd a párok verset cserélnek és befejezik a hiányzó két sort. (A haiku maga is társasági láncverselésből alakult ki.)

### Most mutasd meg!

Ez a feladat már haladóknak szól. Kiválasztunk egy szót, például úgy, hogy az Ablak-Zsiráfba belebökünk. Ezt a szót kell felhasználni a haikuírás során. *Kinek sikerül a legötletesebben megoldani a feladatot?*

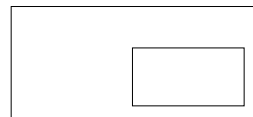
### Szellemidézés

A haikuírás időszakában készíthetünk tusrajzokat<sup>6</sup> (aminek szemléletmódját sokszor párhuzamba állítják a haikuköltéssel) és ismerkedhetünk a japán kultúrával is. Zöld teát szürcsölve, Hokusai<sup>7</sup> fametszeteit szemlélve nagyobb az esélyünk, hogy a haikuírás szelleme belénk költözik.

### Rajzban rajz

A haiku erősen épít a versolvasó képzeletére, aki kibontja, továbbalkotja a vers képi és hangulati mikrovilágát. (Lásd keretes írásunkat!) Ezt a megállapítást jeleníthetjük meg rajzos formában. A tanulók egy kis lapra lerajzolják a haiku felidézte képet, majd a kis képet nagyobb lapra ragasztva, immár saját fantáziájukra, képzeletükre hagyatkozva továbbrajzolják a látványt.

Száraz ágakon  
sötét varjak pihennek.  
Ősz van. Este van.



### Friss tinta 2.0

Az elkészült művekből sokszorosított kiadványt készíthetünk, amiben összegyűjtjük az osztályban készült haikukat. Hogy, hogy nem, de felértékelődnek ezáltal szerény alkotásaink. Mi félbehajtott A/4-es lapokat fűztünk össze hozzá, a gyerekek minden példány címlapjára egyedi grafikát készítettek. Nagy öröm és büszkeség kézbe venni egy ilyen kiadványt gyerekeknek, szülőknél egyaránt, rólunk, tanítókról már nem is beszélve.

## ■ AJÁNLOTT IRODALOM

<https://terebe.hu/haiku/> (A honlap – Terebess Gábor munkája – fantasztikus tárházát kínálja a haikuknak és a róluk szóló írásoknak.)

Japán haiku versnaptár (ford. Tandori Dezső), Magyar Helikon, Budapest, 1981.

Fényes telihold (ford. Rác István), Kosmosz Könyvek, Budapest, 1988.

Macuo Basó: Százhetven haiku (ford. Fodor Ákos), Terebess Kiadó, Budapest, 1998.

Kosztolányi Dezső: Japán versek – Kalligram Kiadó, Budapest, 2018 (Kosztolányi fordítás során nem őrizte meg az 5, 7, 5-ös szerkezetet, mégis az ő úttörő vállalkozása indította el a haiku magyarországi elterjedését.)

Fodor Ákos kötetei (Rengeteg verset alkotott rövid, háromsoros formában, de ő is gyakran eltér a hagyományos szerkezet-től. Manapság nagy lelkesedéssel osztják meg verseit a közösségi média felületein.)

<sup>6</sup> A YouTube-on sok remek videót találhatunk a japán tusfestésről, ha beütjük a japánese ink painting varázsszavakat. Nyelvismeret nélkül is informatív kisfilmek.

<sup>7</sup> Japán képzőművész, fametsző. Legismertebb képe A nagy hullám Kanagavánál.



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

(29.)

„A legnagyobb kockázat az, ha nem vállalsz semmilyen kockázatot. Egy gyorsan változó világban az egyetlen stratégia, ami biztosan sikertelen, az, ha soha nem kockáztatsz.”

Mark Zuckerberg

A komplex matematikatanítás során a tananyag öt nagy tantervi témakörből áll, amelyek valamennyi osztályban – elsőtől nyolcadikig – megjelennek, az adott szintnek megfelelően. A kezdetektől fogva valódi matematikát kell tanítani, tehát az öt témakör magában foglalja a következőket:

- Halmazok, logika
- Számtan, algebra
- Függvények, sorozatok
- Geometria, mérések
- Kombinatorika, valószínűségszámítás, statisztika.

Az utóbbi területekkel sajnos csak egész ritkán futhatunk össze az alsó tagozatos tankönyvek egy részében, pedig a tapasztalatszerzés már egész fiatal korban nagyon hasznos lehet. Engem valahogy mindig is vonzottak ezek a témák, matematikaszakos hallgatóként a tanárképző főiskolán kombinatorika speciálkollégiumot is végeztem. A tanítványaim és szakköröseim is szerencsére nyitottak a kipróbálásra, kísérletezgetésre, szívesen keresek nekik plusz feladatokat ezekről a területekről.

Több éven át örömmel használtam az Apáczai Kiadó kollégáim által írt tankönyvsorozatát (Első/ Második/ Harmadik/ Negyedik matematikakönyvem), melyben évfolyamonként változatos fejezeteket találhatunk az említett anyaghoz kapcsolódva: *Többféleképpen*; *Hányféleképpen?*; *Mi a valószínűbb?*; *Adatokat gyűjtünk* címmel. Találkozunk például sportmérkőzésekhez párok összeállításával, versenyen elérhető sorrend lehetőségeivel, útvonaltervekkel, fagyiváltozatokkal, öltözék- és étlap-összeállítással, betűkből szóalkotással, szavak rögzített ábrából való kiolvasásával, minilottóval, számkártyákból különböző feltételek szerinti többjegyű számalkotással, színes rudak szőnyegezési sorrendjével, baráti kézfogások és képeslapküldések számának meghatározásával és még folytathatnánk. Fokozatosan épül fel a tananyag, érdekesek és szemléletesek a példák. Rávezetnek például arra, hogy a kombinatorikai feladatoknál már a kezdetektől *értelmes rendet tartani* a lehetőségek között, hogy megtaláljuk mindet, és hogy ne legyen ismétlődés a felsorolásukban.

A Tanító 2019. júniusi számában közölt Aranyrögök játékban nagy szerepet kapott a mérlegelés, annak latolgatása, hogy vajon mekkora a valószínűsége az adott szituációban a nyerő dobás lehetőségének, érdemes-e kockáztatni az addig megszerzett nyereséget. A MATEK-játék sorozatban most egy újabb valószínűséggel kapcsolatos játék következik, valamint egy olyan gyorsasági játék, amelynél a játéklapok előállításánál kapcsolódunk a kombinatorikához.

## ■ ARANYLÁZ (Gold Fever)



Rendszeresen járnak hozzánk, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolába matematikaórákat látogatni finn tanítók, tanárok és gyógypedagógusok a neves, espooi oktatási centrum égíse alatt 2005-ben megalakult, Varga–Neményi Társaság szervezésében. A finneknel 2000 óta fokozatosan egyre ismertebbé és elismertebbé válik a Varga–Neményi-módszer, eddig külföldön a finn gyógypedagógusok alkalmazták legsikeresebben a magyar tudást. A 2016/2017-ben életbe lépett új finn nemzeti tanterv a korai nevelés szakaszában, illetve alsó tagozaton többek között ezt az utolsó eleméig kicsiszolt, a gyerekeket középpontba állító matematikai módszert és tananyagot építette be az eszköztárába, sőt egyik központi elemévé tette. A hospitáló finn vendégek tavalyi látogatásukkor az előző osztályomat egy érdekes, valószínűséggel kapcsolatos játékkal lepték meg. Daniel Skjold Pedersen dán tervező 2017-ben Finnországban megjelentetett izgalmas társasjátékát hozták el nekünk, amit ők is nagyon kedvelnek a tanítványainkkal.



vagy



A játék előkészületei: az öt játékos mindegyike kap egy-egy zsákcokkát, amely öt aranyrögöt, négy szürke, négy fekete és négy fehér kavicsot rejt magában. (A készlet tartalmaz még a felsoroltakon kívül összesen öt rubintot és öt smaragdot is, melyekre majd csak a további játékvariánsok során lesz szükség.) Az a győztes, aki először szerez meg négy aranyrögöt magának. A legfiatalabb játékos kezd, aki anélkül, hogy belekukucskálna a kis zsákba, kihúzza egy tárgyat belőle, ami lehet arany vagy kavics, és maga elé teszi az asztalra. Két választása lehet ezután: vagy újra húz az előbbieket szerint, vagy önként befejezi a kört. Nincs elvárás, hogy valaki feltétlen aranyat húzzon. Amikor saját döntése szerint megáll a játékos, akkor, amennyiben van, a szerzett aranyát/aranyait végleg magának tudhatja, már nem kell azt/azokat visszatenni a zsákba. (Tanítványaimmal a megszerzett „vagyon” tárolására kis tálkák használatát vezettük be, hogy elkülönüljön a kockázatos aranyaktól, kavicsoktól.) Ha valaki kavicsot vagy kavicsokat húz, akkor megálláskor (a kör végén) egy kiválasztott játékosának kell ezt, illetve ezeket odaadnia, hogy beletegye a zsákjába. Például, ha húz egy fekete kavicsot, egy szürke kavicsot, majd egy aranyat, és befejezi a kört, az aranyat magához veszi, a két kavicsot pedig odaadja egyvalakinek, majd következik az új játékos. (A köveket nem lehet többfelé osztani!) Mi úgy egyeztünk meg, hogy mindig az óramutató járásával egyező irányban haladunk. A szabály szerint, ha valaki egynél több azonos színű kavicsot húz, elveszti a körben szerzett összes aranyát, mindet vissza kell raknia a saját zsákjába. Akkor ér véget a játék, ha egy játékosnak sikerül összegyűjtenie a zsákjában levő ötből négy aranyat.



Variációk:

1. *Öt arany megszerzése a nyerő:* a szabály mindenben megegyezik a fentiekkel, csak épp négy helyett mind az öt zsákban levő arany begyűjtése a cél.

2. *Rubintláz:* a zsákokba az alapváltozathoz képest plusz egy rubint is bekerül. Ha valaki kihúzza ezt, akkor *mindenki* egyszerre elkezd villámgyorsan egyesével húzni a zsákjából. Aki először talál aranyat, felkiált, hogy „Arany!”, és az övé lesz, amit kihúzott. Ezt követően mindenki visszarakja a többi húzását a zsákjába, a rubintkővet is. Nyertes, aki először gyűjti össze a négy aranyat.

3. *Elvárásolt smaragd:* ebben az esetben a zsákok feltöltésénél a standardkészletet egy zöld smaragdkő egészíti ki. Aki kihúzza a smaragdot, annak két újabb húzása lesz. Attól függetlenül, hogy milyen sikeres lett ez a két húzás, a zöld követ egy játékosársának zsákjába kell betennie. Győz, aki legelőször négy arany tulajdonosává válik.

4. *Feketeszikla-örület:* óvakodj a fekete sziklától! Ha egy játékos két feketét húz, vissza kell raknia mindent a zsákjába, játékosársai pedig húzhatnak maguknak egy elemet, ami ha arany, az ő gyűjteményüket gyarapítja, ha nem, az aktív játékos zsákjába kerül.

(Köszönöm barátnőmnek, kolléganőmnek és egyben angoltanáromnak, Berta Anikónak az Aranyláz szabályának és korábbi cikkeim angol nyelvű hivatkozásainak fordításában nyújtott segítségét!)



Elkészítettük a társasjáték kupakos változatát, hogy matematika szakkörön és tanítási órán ne csak öt gyereket, hanem mindenkit egyszerre be tudjunk vonni a kalandokba *saját* döntéshelyzetekkel. Az elsők ugyan még nem, de az előző osztályomból a nagyok több játszma után már tapintásra felismerték a különböző kupaktípusokat, és bár a taktilis érzékenység fejlesztése is fontos feladat, de ennél a játéknál inkább a valószínűségi látogatásokra fókuszálnánk, így újabb ötletként színes díszkavicsok vagy üveggolyók használata merült fel, melyek – ha már kincsekről van szó – stílusosabbak is a műanyag kellékeknél. Zsákokat a környezettudatosság jegyében maradék textilanyagból varrtam a készlethez.



Érdekes megfigyelni, hogy habitusuktól függően milyen hozzáállással játszanak a gyerekek. Van, aki szívesen hazardíroz, vannak körönként csak biztonságosan egy aranyra törekvők a *lassan járj, tovább érsz* elvet vall-



va, akadnak olyanok, akiket direkt szórakoztat és ösztönöz, ha egy-egy nagyobb vereség után a következő körnél újra kezdhetik az arany vadászatát, van, aki kérés nélkül is elmagyarázza a társainak, hogy miért dönt az adott módon az aktuális szituációban, vannak szemlélődő típusok, vagányok, örömkövek ujjongók vagy ugrálók, barátjuknak is szurkolók, mérgeskedők stb. Ami minden társaságnál megfigyelhető, a világegért sem hagynák ki, hogy kövessék a többiek húzásait is. Típeteket adnak egymásnak, hogy érdemes-e tovább kockáztatni, és a beszélgetések során előfordulnak a *biztos, talán, lehetetlen* kifejezések; megéri-e kockáztatni, vagy sem; melyik eset az esélyesebb, *melyik lehet valószínűbb*. A játékok során a gyerekek megpróbálják számon tartani, hogy kinél mit tartalmaznak épp a zsákok, a sajátjukat többnyire sikerül is ügyesen megjegyezni. A társasjáték legelső kipróbálásakor, amikor még csak egy készletünk volt, és két-háromfős csapatoknak közösen jutott egy-egy zsák, együtt dönthettek az aktuális lépésről, mindig egyeztetni kellett, hogy hogyan tovább, nos, talán ekkor volt a leginkább matematikai alapokon nyugvó a taktika.

Az elsősökkel eleinte olyan szabállyal játszottunk, hogy az értéktelen húzásokat a saját zsákjukba kellett visszatenni, nem kellett átadni másnak. Az átvándorló kaviccsok viszont adnak egy csavart a játéknak, nem mindegy, mikor ki kapja, kinek rontja az aranyhúzási esélyeit. Ha egy játék során valaki (vagy mindenki) végig, minden körben lejegyzí magának, hogy miket húz, tanulságos statisztika készülhet belőle.

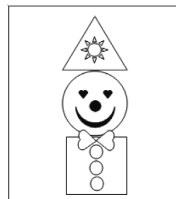


Variálhatunk is a zsákok induló készletén. Ha például csak egy fehér, két szürke, négy fekete kavicsal és öt arannyal kezdünk, egyből mások lesznek a kilátások. Új szabály lehet az is, hogy az eredeti felállással indítva egészen addig lehet újra és újra húzni, amíg nem jelenik meg mindhárom szín a kavicsok között, tehát például ha az első körben három aranyunk mellett négy fehér és négy szürke kavicsunk is van az asztalon, még mindig nyerők maradunk, de a következőzónél már csak az arany húzása menthet meg minket attól, hogy mindent elveszítsünk. Érdemes-e kockáztatni, hogy a zsákban maradt két arany és négy fekete kavics közül húzzunk még egyet? Sorra lehet venni és szemléletesen a táblára felrajzolni, hogy az alapkészlet felhasználása esetén milyen nyerő húzássorozatok léteznek. Sok haszna van a játéknak, és biztos, hogy mindig jó hangulatot, izgalmas perceket hoz a résztvevők számára, szívesen játszunk vele.

## ■ BOHÓCOS SZÍNVÁLTÓ

Ennek a játéknak a főszereplői kártyákra rajzolt változatos megjelenésű bohócok, akik szeretik változtatni a kalapjuk, az arcfestésük és a ruhájuk színét a cirkuszi fellépéseikhez. Piros, sárga és kék színnel rendelkeznek. Vajon hányféle lehetőségünk adódik a bohócok kinéze-

tének alakítására? Hány egymás utáni előadáson léphetnének fel különbözőképpen? A kalap, az arc és a ruha, mivel mindháromnál három színből választhatunk, ez  $3 \times 3 \times 3 = 27$  különböző változatot ad ki, tehát 27 előadáson szerepelhetnek más-más kinézettel. Ezek között három olyat találunk, amelyen csupa azonos szín szerepel, így a játék során az alábbiakban leírt szabály szerint színcsereberéjüknek nem lenne értelme. A paklink tehát 24 különböző bohócos lapból áll, készítsük el saját kártyáinkat! (Nem okoz gondot, ha bent marad a plusz három egyöntetű színezésű lap, de szerephez nem jut, csak a vizuális figyelem irányul még több helyre.)



A tervezéshez elővehetjük a logikai készletünket, amelynek segítségével piros, sárga és kék háromszögeket, köröket és négyzeteket használva megkereshetjük és kirakhatjuk először a különböző színekből álló hat lehetőséget, aztán az azonos színek használatát is megengedő változatokat, majd akár egyénileg, akár csoportban filctollal kiszínezhetjük az előre kinyomtatott bohócsablonos kártyalapokat. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy ne csak vaktában próbálkozzanak a gyerekek a színek kiválasztásánál, hanem a spontán születő megoldások után, illetve helyett használjanak valamilyen általuk felépített logikus rendszert, ami alapján szépen sorra tudnak venni minden esetet. Az elsőseim legtöbbje a kalapok színe szerint állította sorba a kirakásait, ha csoportban színeztünk, a felosztás egyik módja lehet épp ez, hogy van, aki a piros, van, aki a sárga, van, aki a kék kalapos bohócok színezését készíti el. A feladatkártyák elkészítésénél is koncentrálnunk kell, a három különböző cserelehetőség (háromszög-kör, háromszög-négyzet, kör-négyzet) mellé írjuk be azokat a sorszámokat, amely bohócos kártyákon van értelme kicserélni az adott formákban szereplő színeket, tehát amelyek nem azonosak.

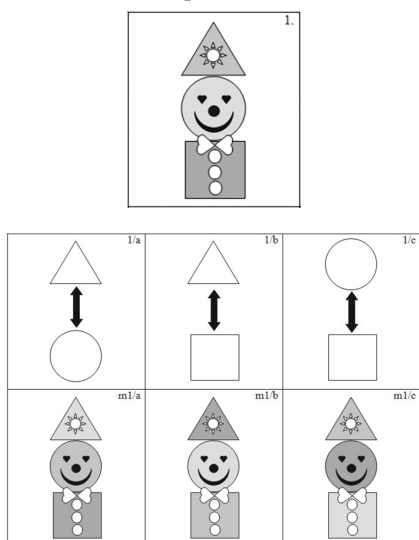


A kombinatorikai feladatoknál már egész korán megismertetem a diákjaimat és szakköröseimet a minél praktikusabb és szemléletesebb lejegyzéssel. A feladat típusának függvényében készíthetünk táblázatot, rajzolhatunk gráfokat: fadiagramot, nyíldiagramot, útdiagramot, a különböző halmazok elemeit összekötő sokszögeket is, elempárok vagy összetartozó hármasok, négyesek keresésénél kódolhatunk számokkal vagy az ábécé betűivel a lehetőségekhez kapcsolódva emelkedő sorrendet, illetve

betűrendet követve. Kinek melyik a legátláthatóbb, a leginkább logikusnak tűnő rendszer, azt használhatja.



A bohócos játék lényege az lesz, hogy a bohóc megjelenésén egy adott feladatkártya alapján két különböző színt felcserélünk, tehát ha van egy piros (itt középszürke) kalapos, sárga (itt világosszürke) színre festett arcú, kék (itt sötétszürke) ruhás bohócunk, akkor ha felcseréljük a kalapjának és arcának színét, kapunk egy sárga (itt világosszürke) kalapos, piros (itt középszürke) arcszínű, kék (itt sötétszürke) ruhás figurát. A másik két cserelhetőség is látható a szemléltető ábrán. A játékosok feladata minél gyorsabban megtalálni a kijelölt csere alapján meghatározott bohócpárt.



(A nyomtatható verzió letölthető honlapunk Olvasóink küldték gyűjteményéből. A szerk.)

Az első osztályosokkal úgy játszunk a játékot négy-hat fős csoportokban, hogy a megkevert bohócos kártyákat körberakjuk az asztalon oly módon, hogy a kalapok legyenek kívül, a feladatkártyákat pedig lefelé fordítva a kör közepére helyezük. Választunk egy olyan ügyes kis játékmestert, aki a kétjegyű számokat is el tudja már olvasni, ő felhúzza a legfelső lapot, megnézi, hogy hányas számú bohócra vonatkozik a színcsere, megkeresi azt, és leteszi közvetlenül alá a feladatkártyát. Ekkor indulhat el mindenki számára a csere alapján meghatározott másik bohóc felkutatása. Csak egy megoldás létezik a körben, aki ezt megtalálja, ráteszi arra a bizonyos kártyára az ujját vagy egy megkülönböztethető bábút, nálunk most épp nagyon menők az ún. Stikeez formák. A többiek ellenőrzik a színnek helyességét, és ha rendben találják, akkor a *feladatkártyát* máris begyűjtheti magának a játékos. Vigyázat, ösztönösen is a bohócot emelné fel az, aki megtalálta, de ennek a bohócnak még akár többször is lesz feladata a játék során, maradnia kell a körben. Annak függvényében tesszük le

középre a feladatkártyákat, hogy mennyi időt szánunk a játékra, ha mind az ötvennégyet kijátszanánk, az jócskán túlmutatna az órakezdő játékok időkeretén. Az a nyertes, aki a legtöbb kártyát gyűjti össze.



A bohócos játék ötletét a Papa-maci társasjáték ihlette, melyet tavaly a Homoludens Játékfesztiválján önkéntesként tanítottam a programra érkező gyerekeknek. Az eredeti játékban csak tizenkét maci öltözködik, így feladatkártyából is jóval kevesebb van, csak harminc. A mackók sapkája, kabátja és csizmája piros, sárga és zöld színben pompázik. A feladatkártyák egyik oldalán az átöltözésre váró maci száma szerepel. Amikor a sorra kerülő játékos felfordítja a lapot, már csak a cserélendő ruhadarabok láthatók rajta, meg kell jegyezni a számot. Aki megtalálja az átöltözött macit, bemondja a kártya számát. Ha helyes a megoldás, viszi a feladatkártyát, abban az esetben, ha a játékos válasza hibás volt, feltéve hogy már van a birtokában, büntetésül vissza kell adnia egy lapot. A játékot a következő játékos folytatja. Győztes az lesz, aki először gyűjt össze hat feladatkártyát.

Nehezítés, ha a feladatkártyát nem a paklira fordítjuk rá, hanem pár másodpercnyi memorizálásra szánt időt követően az érintett medvebocs lapjára tesszük azt felfordítva. Másik lehetőség, ha úgy emeljük a játék nehézségi szintjét, hogy a feladatkártyákból megkeverés után egy felfordított paklit képeznek a játékosok (ruhadarabokkal felfelé), így a játékosok csak azt látják, melyik két ruhadarab színe cserélődik fel, és csak azután, miután felfordítják a lapot, tudják meg, melyik medvebocs ruháiról van szó. A játék fejleszti a vizuális megfigyelőképességet, a rövid távú memóriát, a koncentrációt, a figyelmet és nem utolsósorban a szociális kompetenciákat.

Tanítványaimmal együtt sok-sok vidám, örömteli játékos percet, órát, napot kívánunk az olvasóknak és diákjaiknak a 2020-as évre is!

#### Források:

[https://www.lautapelit.fi/Gold\\_Fever](https://www.lautapelit.fi/Gold_Fever)  
<https://www.dicetower.com/game/234120/gold-fever>  
 Balassa Lászlóné–Csekné Szabó Katalin–Szilas Ádámné: Első/ Második/ Harmadik/ Negyedik matematika-könyvem (Apáczai Kiadó, Celldömölk).  
 Kiss Sándor: A kombinatorika tanításának néhány problémája alsó tagozaton [http://acta.bibl.u-szeged.hu/26800/1/modszertani\\_019\\_004\\_225-231.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/26800/1/modszertani_019_004_225-231.pdf)  
[https://tizperciskola.blog.hu/2015/11/17/lecsuszo\\_hires\\_matematikaoktatasunk\\_es\\_a\\_tolunk\\_tanulo\\_finnek](https://tizperciskola.blog.hu/2015/11/17/lecsuszo_hires_matematikaoktatasunk_es_a_tolunk_tanulo_finnek)  
<https://canadahun.com/temak/t%c3%a1rsasj%c3%a1t%c3%a9kok-ii.33394/page-100>  
<http://www.okoskalandwebshop.hu/papa-maci-507>

Varga Attiláné

# „Kéttanáros óramodell”

(Jó gyakorlat egy pályázat margójára)



„Minden egyes gyermek egy csoda. Nem lehet tudni, hogy kiben mi lakozik: egy új Ády Endre vagy épp Blaha Lujza. Ha ajtót nyitunk előttük, esélyt adunk nekik, hogy kibontakoztassák a személyiségüket, a tehetségüket. Nem kell hozzá mást tenni, csak egymásból a jót »kiszerezni«.

(Böjte Csaba)

Az elmúlt egy évben végzett munkánk kapcsán szeretnék bemutatni egy, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásában alkalmazott módszeregyüttest. A módszer lényege, hogy a tanórán egy időben 2 pedagógus – 1 többségi tanító (tanár) és 1 gyógypedagógus – vesz részt, megosztva a feladatokat, segítve a csoportban integráltan tanulók munkáját.

### A pályázatról:

A Bajai Tankerületi Központ EFOP 3.1.6 pályázata támogatásával 2018–2021 között 3 tanéven át a Kalcisai NEBULÓ EGYMI iskolának lehetősége van kéttanáros óravezetéssel támogatni 10 osztályt és az osztályban dolgozó pedagógust heti 3 óra időkeretben, amelyből 1 óra konzultációs tevékenységre is felhasználható. A pályázatban részt vevő intézmények, osztályok és pedagógusok kiválasztása az utazó gyógypedagógusok koordinálásával történt, melybe iskolám is bekerült. A program 2018. szeptember 24-én indult el.

### Felkészülés a közös munkára

A pályázatot indító intézmény tájékozódott a megvalósításhoz szükséges feladatokról. Kiválasztotta az együttműködésben részt vevő intézményeket, ahol kiválasztásra kerültek az együttműködő többségi pedagógusok is. Az intézményi felelősök munkaanyagokat készítettek, majd projektindító team munkában, belső képzés keretében bemutatták a projektet, megjelölték a megvalósításhoz szükséges aktuális feladatokat. A tanév során több alkalommal történt a projektben résztvevők értékelő tanácskozása, brainstorming.

Én, mint többségi pedagógus a közös munkán kívül a felkészülés segítésére a témával kapcsolatos szakirodalom tanulmányozását folytattam.

**A programtól várt fejlesztési hatások:** bevonott tanulók életminőségének javulása, oktatási esélyeinek kiegyenlítése, a legmodernebb szakmai szolgáltatások nyújtása számukra. A pedagógusok módszerkompetenciájának fejlődése a projekt során, látens hatásként lehet értékelni a szakmai kapcsolatok elmélyítését, a szakmai hálózat bővülését. A projekt megvalósítása a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében, oktatásában részt vevő, illetve közvetve érintett intézmények közötti együttműködés elősegítését teszi lehetővé az inkluzív nevelés megvalósítása, a pedagógiai gyakorlataik megújítása és a gyermekek képességbeli és tanulási szükségleteihez való alkalmazkodás elősegítésével.

### Megfogalmazott sikerkritérium:

- a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együttthaladásának megvalósulása,
- pedagógusok, a szülők közösségének felkészítése a különböző pedagógiai színtereken a rehabilitációs, rehabilitációs szemlélet érvényesülése és a sérülésspecifikus módszertani eljárások alkalmazása,
- nyitott tanítási-tanulási folyamat létrejötte,
- magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógusok.

### Az inklúziót eredménytelennek értékeljük, ha ...

- a tanítás párhuzamos (külön tanterv, külön ismeretanyag),
- az integráltan oktatott gyermek csak a gyógypedagógussal van interakcióban, vagy passzív,
- a cél csupán az együttlét az együttműködés helyett,
- a tanítás alapja nem a használható tudás,
- amikor vendég marad a befogadó osztályközösségen programhoz kapcsolódó (Tetler, 2006)<sup>1</sup>

### A programba kapcsolódó intézményünk jellemzői:

Iskolánk a Dunapataji Kodály Zoltán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolája tagintézménye. A tagintézményben a 2018/19-es tanévben a tanulói létszám 17 fő volt. Egy összevont tanulócsoport működik, négy évfolyam egy osztatlan csoportban tanul, melyben 5 sajátos nevelésű tanulót integráltunk. Az osztatlan 1–4. összevonasú tanulócsoport egész napos iskolai munkaformában működik. A csoport mint közösség leginkább egy sokgyermekes családra emlékeztet, ahol kisebb-nagyobb testvérek vannak. Egymást segítik, odafigyelnek egymásra.

A csoporttagok szoros kapcsolatát erősíti az egész napos munkaforma, a gyerekek délután 16 óráig mindent együtt csinálnak, nem más-más szakkörre járnak, hanem az órarendben előírt foglalkozásokon – játékfoglalkozás,

<sup>1</sup> Tetler, S. (2006). Inkluzív osztályok: a tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. Iskolakultúra, 16 (10), 36–43. Elérés forrás: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20511>.

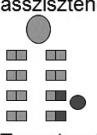
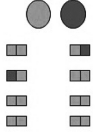
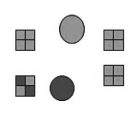
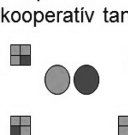
kulturális foglalkozás, szabadfoglalkozás, önálló tanulás – együtt vesznek részt. Sokszor maguk alakíthatják programjaikat, hiszen a kötelező tanórai tevékenységeken kívül dönthetnek, hogy azon a héten mivel szeretnék tölteni a szabadidejüket. Széles spektrumú a választás lehetősége, mert ideális környezetet tudunk biztosítani a hasznos időtöltéshez, kikapcsolódáshoz, felfrissüléshez. Ezek a foglalkozások nem érintik az iskolai időkeretet. Az iskola eszközei az egész napos nevelést, valamint az oktatómunkát is széleskörűen támogatják. Minden korosztály számára van szerepjátékhoz, társasjátékhoz, konstruktív játékokhoz, kézműves-foglalkozáshoz szükséges eszköz. Internet-hozzáférés biztosított személyi számítógépekkel, aktív táblával. Gazdag szemléltető és manipulációt biztosító eszközökkel rendelkezünk, amelyeket a tanítók a saját maguk által készítettékkel folyamatosan bővítik. Ezekkel segítik a korszerű módszerek és nagyobb fokú motiváció megvalósulását a tanítási folyamatban.

### A projekt beindítása:

Hetente 3 órán dolgoztunk együtt a gyógypedagógussal. 1 óra konzultáció, 2 óra csoportban töltött munka. A konzultációk során először helyzetelemzést készítettünk. Megismertük és átbeszéltük az SNI-s és BTMN-es tanulók rehabilitációs szakértői bizottságok által felállított fejlesztési javaslatait. Heti tervek készítettünk az előtűnk álló feladatokról. A helyzetelemzést követően tudatosítottuk és személyre szabottan készítettük el fejlesztési feladatainkat, felosztottuk egymás között a munkafolyamatokat.

**Az alkalmazott „Kéttanáros modell” elméleti háttere:**<sup>2</sup>

## Kéttanáros óravezetés fajtái

- **Professzionális asszisztencia**  

- **Team teaching**  

- **Differenciálás támogatással**  

- **Kooperatív tanulás, kooperatív tanítás**  


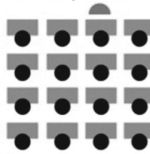
Az összevont tanulócsoportban leginkább a „Professzionális asszisztencia” a „Differenciálás támogatással” valamint a „Kooperatív tanítás-tanulás” módszereket tudtuk alkalmazni. Közös munkánk eredményeként több lehetőséget kaptak tanulóink az egyéni megsegítésre, az egyénre szabott feladatvégzés megvalósulására, melyet meglévő tanulási nehézségeik indokolnak.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Munkaanyag Kalocsai Nebuló EGYMI

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6llQCG8QhBE>

## Egy tanít, egy megfigyel

One teach, one observe



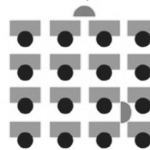
- **Diagnózist támogatja**
- **Megfigyelés szempontjait előre kell rögzíteni**
- **Szupervíziós célokra is alkalmas**

Az „Egy tanít, egy megfigyel” módszert leginkább a közös munka tervezésénél és diagnosztika segítésére alkalmaztuk. Ennek során megfigyelői szerepben mindkét pedagógus részt vett. A gyógypedagógus a megfigyelései során képet kapott az egyes tanulók gyakorlatban megjelenő tanulási nehézségeiről. Ezeket a szakértői véleményekkel összegezve készült az egyéni fejlesztések tervezése. A pedagógus a megfigyelő szerepében tapasztalatokat szerzett, eszközöket sajátított el a speciális gyógypedagógiai módszerek alkalmazásáról. Az új tananyagok elsajátítása során is ez a módszer került előtérbe.

## Egy tanít, egy mozog

2. „Egy tanít, egy mozog”

One teach, one drift

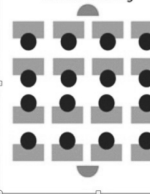


- **Professzionális asszisztencia**
- **Szerepváltogatásra figyelni kell**
- **Nagy a lokális szeparáció veszélye**

Az „Egy tanít, egy mozog” módszert a tanórákon a két pedagógus váltakozva alkalmazta. A többségi pedagógus az új tananyag tanítása, magyarázatok során, míg a gyógypedagógus a különböző részképességek fejlesztése során valósította meg. A részképességek fejlesztését (vizuális és auditív észlelés- és figyelemfejlesztés, memória, szerialitás, testséma, téri tájékozódás fejlesztése stb.) a tanórák egyes részeibe beépítve minden tanulóra vonatkozóan végezte a gyógypedagógus.

## Párhuzamos tanítás

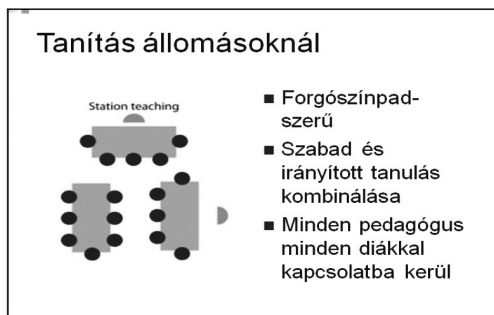
Parallel teaching



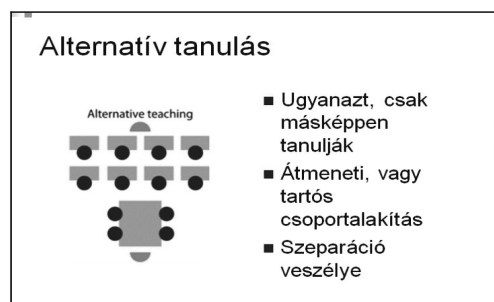
- **Homogén csoportalakítás (esetleg egyéni gyakoroltatás)**
- **A tananyag azonos!**
- **Visszahúzódnak aktívabbak**

A „Párhuzamos tanítás” módszert csoportmunkák alkalmazása során vettük igénybe. Az aktuális feladathoz igazodva heterogén vagy homogén csoportszervezés

történt. Heterogén csoportszervezés esetén a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoporton belüli megsegítését mindkét pedagógus végezte más-más csoportban. Homogén csoport esetén a gyógypedagógus a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportját támogatta. A tananyag minden esetben azonos volt. Egyes esetekben a csoportok között mennyiségi és minőségi differenciálással segítettük a tanulást. Ezeknél a módszereknél a visszahúzódo tanulók magasabb aktivitását tapasztaltuk. A párhuzamos tanítás módszernél hatékonyan működött a gyógypedagógus professzionális asszisztenciája.

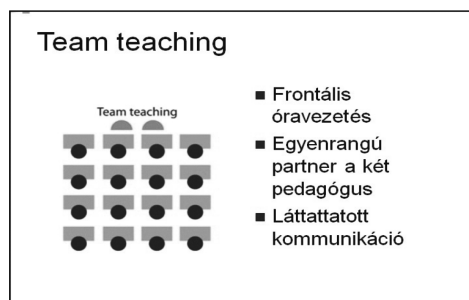


A „**Tanítás állomásoknál**” módszer olyan munkaforma, ahol az egyes állomásoknál forgószínpadszerűen más-más feladattal találkozott a tanulók. Lehetőségük volt szabad tanulásra, de szükség esetén pedagógus irányításával dolgoztak. Minden tanuló kapcsolatba került mindkét pedagógussal. Segítséget kérhettek mindkét pedagógustól. Összevont tanulócsoportban ezt a módszert leginkább projekthetek és projektek feladatainak végzésénél tudtuk alkalmazni, hiszen ekkor tudtunk az eltérő évfolyamú tanulóknak azonos vagy hasonló tananyagot biztosítani. Pl. Föld és Víz hete, állatok hete stb. projektek.



Az „**Alternatív tanulás**” a projekt során gyakran alkalmaztuk, hiszen közös munkánkra a csoportmunka volt a legjellemzőbb. Ebben a speciális csoportmunkában az SNI tanulók csoportja és a gyógypedagógus közös munkája során a „másképpen” tanulás volt a jellemző. A tanulók igényeihez leginkább igazodva választotta meg a kolléga a tanulás eszközeit, mennyiségi és minőségi differenciálást alkalmazott. A munka során teljes mértékben megvalósult az egyénhez igazodó, egyéni bánásmód. Tapasztalataink szerint így a tanulási zavarokkal küzdő tanulók ismeretsajátítása hatékonyabb volt.

A „**Team teaching**”<sup>4</sup> módszer során mindkét pedagógus egy időben frontális osztálymunkában végzi a tan-



anyag feldolgozását. Gyakorlatunkban ez úgy valósult meg, hogy a többségi pedagógus a szokásos módon végezte a munkáját, melyet a gyógypedagógus vele egy időben a rendszerezésben, vázlatírásban, gondolati térkép felvételében segítette a tanulókat. Az első időszakban a tanulóknak ismeretlen volt az ilyen osztálymunka, de hamar megbarátkoztak vele. Miután nagy segítség volt számukra, egy idő után már igényelték az e fajta segítséget.

#### Az I. tanév eredményei

A projektben való részvételünket, a közös munkát eredményesnek ítéltük meg, mivel tanulóink több lehetőséget kaptak az egyéni megsegítésre, az egyénre szabott feladatvégzés megvalósulására, amelyet meglévő tanulási nehézségeik indokolnak.

Véleményünk szerint a „**Kéttanáros modell**” alkalmazása hatékonyan segíti az integráció megvalósulását. A tanító szakmai segítséget, támogatást kap a gyógypedagógustól, míg a gyógypedagógus hatékonyan tud részt venni a csoport életében. A két pedagógus együttes munkája kiegészíti, felfokozza az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal történő feladatok megoldását.

Saját szakmai fejlődésünket segítve részt vettünk a projektben részt vevő másik csoport bemutató tanóráján. Itt megfigyelhettük, mely modelleket és hogyan alkalmaznak más kollégák. Bemutató órát tartottunk mi is, melyről videofelvétel készült. A dokumentum belső továbbképzés alkalmával került levetítésre, tudás- és tapasztalatomegosztás céljával.

Mellékelem az óra vázlatát is, amelyben a „**Kéttanáros modell**” bemutattuk. (Elérhető honlapunk Olvasóink küldték gyűjteményében. A szerk.)

További feladatunk az eddigi tapasztalatainkra építve a módszerek gyakorlati alkalmazásában történő rutin kifejlesztése, az aktuális tanulási problémákra történő adaptálása.

#### Felhasznált irodalom

- Teiler, S. (2006). Inkluzív osztályok: a tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. *Iskolakultúra*, 16 (10), 36–43.  
 Eléréforrás: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20511> (Utolsó letöltés: 2019. 09. 02.)  
 Papp Gabriella (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *MAGYAR PEDAGÓGIA* 102. évf., 2. szám 159–178. (2002)  
 Eléréforrás: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/gabriella\\_papp-children\\_with\\_learning\\_problems.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/gabriella_papp-children_with_learning_problems.pdf) (Utolsó letöltés: 2019. 09. 03.)  
<https://www.youtube.com/watch?v=6llQCG8QhBE> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 26.)  
<https://www.youtube.com/watch?v=MVeFjRdSH3c> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 26.)  
[https://www.google.com/url?sa=t&rc=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=32&ved=2ahUKEwjnxO\\_s\\_LPkAhWUAXAIHW4NDMY4HhAWMAF6BAgEEAI&url=http%3A%2F%2Fwww.sulinet.hu%2Fszaktanacsado%2F01%2Fmellekletek%2Ftanacsadok\\_sni\\_hatteranyag.doc&usg=AOvVaw0kCnRf5tpSQZbNbwzaZeCx](https://www.google.com/url?sa=t&rc=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=32&ved=2ahUKEwjnxO_s_LPkAhWUAXAIHW4NDMY4HhAWMAF6BAgEEAI&url=http%3A%2F%2Fwww.sulinet.hu%2Fszaktanacsado%2F01%2Fmellekletek%2Ftanacsadok_sni_hatteranyag.doc&usg=AOvVaw0kCnRf5tpSQZbNbwzaZeCx) (Utolsó letöltés: 2019. 09. 01.)

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MVeFjRdSH3c>



## Csillag Ferenc **Párhuzamos történetek** Riasztó nevelési módszerek

Az egész világ nevel. Ez a dolgok rendje. Jól is van ez így, hiszen a gyerekekben a felnőttek a jövő felnőttjét látják, akik majd alkalmasak lesznek a világ újítására, a fejlesztések megvalósítására, az idősebb korosztály ellátására gondozására is, és maguk is nevelővé válnak. Majd ők is követendő minták lesznek gyermekeiknek. Ezért érzi mindenki, hogy nevelni erkölcsi kötelesség. De hogyan?

A nevelés írott és íratlan szabályai között szerepel, hogy a nevelés tárgya a gyermek, aki a középpontban áll. Így van ez évezredek óta. Hagyományozódik szülőről gyerekre, visszáig tovább a mintákat, olykor apróbb módosításokkal élünk, de az alapelvek nem változnak; érett, szorgos, kötelességtudó felnőtt vegye át majd a nevelés képletes stafétabotját.

Ezt a komoly, felelősségteljes munkát Janikovszky Éva számtalan írásában mutatta be, s nem egyszer a humor eszközével fogalmazta meg a felnőttek hibás elveit, nevelési gyakorlatát. Szerencsére a gyermekellenes megoldások megjelenítésével nem élt. Mi, gyakorló pedagógusok találkozunk rossz eljárásokkal, riasztó jelenségekkel, amelyek fájdalmat okoznak az elszenvedőnek. S ez lehet fizikai bántalmazás, de lelki terror is. De térjünk vissza a neveléshez, mert van mit beszélnünk róla! Olykor-olykor kissé sok is a nevelésből. Hogy miért? Mert a kisebb és a nagyobb gyerek számára azoktól elfogadható a nevelés, akik hitelesek, akikhez érzelmileg kötődik. És ez nem mindig biztosított.

Nevel a szülő, tágabb értelemben véve a család és nevel a szomszéd, a szűkebb és szélesebb környezet is, és küldetésük-nél fogva nevelnek az oktatási intézmények munkatársai, a tanítók, a tanárok stb. Ők valóban az avatott szakemberek. Ám mi tudjuk, a nevelés – nagyon sokszor – mintakövetés. A korábbi módszereket, eljárásokat alkalmazzák a nevelők. Érdekes jelenség, hogy éppen a laikusok a nevelés fogalmán a büntetést értik. Sokszor tapasztaltam a következő módszert: a kislány, a kislány valami „rosszat” tesz, vagy éppen nem tesz valamit azonnal, anyukája, apukája rászól: „háromig számolok, ... kettő, három!” – és ... És következik a büntetés. Miféle? Elsősorban megvonás jellegű, nem kapsz ma fagyit, nem nézhetsz tévét stb. Az is egy jelenség, hogy mintha a felnőttek az ilyen esetekben támogatnák egymást. Így a szigorban egységesek a családtagok. Mindenkor elcsodálkozom, amikor a kisgyereket beküldi az anyuka egy üres szobába a következő utasítással: „Gondolkoj el!” – ráadásul ez az idő nem meghatározott. A büntetés alá vont személy bent van

egy szobában, és várja, hogy ismét a közösségbe kerüljön. De min kellene elgondolkodnia? És miként ellenőrzik a feladat végrehajtását? Előbb-utóbb feltárul az ajtó, és a gyerek előjöhet. Hogy máskor a felnőtt által meghatározott helyes utat választja-e, arra nincs garancia. Talán magyarázattal, beszélgetéssel nagyobb eredményt érhetnénk el, de sajnos erre nincs mód, nincs idő.

Meggyőződésem, hogy a nevelésre jut a legkevesebb idő. Márpedig, ha abból kevés van, akkor a meggyőzést, a megértést alapuló nevelést az utasítás váltja fel. Ezek az utasítások pedig a gyermek és a felnőttek világa között komoly korlátokat épít fel. Nem lehet mindent csak parancsszóra végrehajtani. Erdemes türelmes magyarázattal élni, meghallgatni és meghallgattatni. A nevelés, miután egy életre szól, így időigényes tevékenység, ne sajnáljuk az időt a komoly beszélgetésre, a variációs lehetőségek megkeresésére. Könnyű gyorsan dönteni, könnyű büntetni, de csakis a szeretetteljes meggyőzéssel érjük el azt a célt, amelyet kitűztünk magunk elé.

### ■ „Most aztán indulj az utadra!”

Laci negyedik gyerek, a bátyja, Nándi hetedik osztályos. Kettőjük között nem igazán harmonikus a kapcsolat. Nándi erősen kamaszodik, testvérét gyakran froclizza, gúnyolja, az otthoni veszekedések gyakoriak, olykor a verekedések is előfordulnak. Persze mindezek akkor történnek, amikor az anyuka nincs otthon. A gyerekek apukája külföldön dolgozik, hathetente jön haza, hogy lássa a családját. Az a néhány nap, amit itthon tölt, nem számottevő. Mindenesetre a nevelést nem befolyásolja. Arra jó, hogy a fiúk komoly zsebpénzhez jussanak, ám a szeretet, az apa-fiú baráti viszony nem alakulhat ki.

Az anyuka ilyen körülmények között teljesen egyedül neveli a gyerekeit. Neki kell a mindennapos feladatokat ellátnia, a hétköznapiakat megszerveznie. Nincs könnyű dolga. A munkahelyén sokat dolgozik. Felelősségteljes beosztása van, egy szállítási osztályt irányít.

De térjünk vissza Laci és Nándi történetéhez!

A család reggelente egyszerre indul el otthonról. A lakásajtót az édesanya zárja be, a sarokig mindhárman

együtt mennek, majd rövid köszönés után a két fiú áthalad a park mellett, s oda is érnek az iskolába. Bent már nem is találkoznak. A negyedikesek a földszinten, a hetedikesek a második emeleten vannak. Az anyuka buszra száll, siet a munkahelyére. A délután másként zajlik. A gyerekek önállóan mennek haza az iskolából. Mindkettőjüknek van lakáskulcsa. Az a családi szabály, hogy egy órával a tanítás végezte után, tehát 5 órakor kell otthon lenni. Így még egy kis szaladgálásra vagy beszélgetésre is jut idő. Az édesanya is 5 után néhány perccel érkezik haza.

Laci jól tanul, bár apróbb pontatlanságok előfordulnak a munkájában. Osztálytársai között sok barátja van. A szünetekben jókat játszanak. Szóval Laci a tanítója számára a problémamentes gyerek kategóriájába tartozik. Naponta úgy megy haza a fiú, hogy a leckékkel már nem kell foglalkoznia, mert mindent elkészít az iskolában. Otthon már csak a táska átrendezése vár rá. Így arra is jut ideje, hogy a számítógép előtt játsszon.

Nándi más eset, vele az édesanyjának sokat kell foglalkoznia. Gyakran előfordul, hogy még a feladott leckéket sem írja fel, így a házi feladatok megírása akadályokba ütközik, azaz rengeteg időt veszít azzal, hogy osztálytársait telefonon keresi meg, hogy pontos tájékoztatást kapjon a kötelező munkákról. Édesanyja sokszor megszidta már, de különösebb eredményt nem ért el. Majdnem minden délután ki kell kérdezni, illetve ellenőrizni kell. Tehát addig, ameddig Laci önálló, felelősségteljes gyerek, addig Nándi az ellenkezője. Talán ez is okozhatja, hogy Nándi a sok-sok szülői szidás miatt egyáltalán nem ápol jó kapcsolatot a testvérével. Egész gyerekes módon is tud viselkedni, azaz sokszor árulkodik az öccsére.

No, de térjünk vissza egy novemberi délutánra!

Amikor az ebédlőben összefutottak, akkor Laci mondtott valamit a testvérének, aki nem is figyelt arra, amit a testvére mondott. Csak annyit lehetett hallani, hogy Laci a következőt kérdezi:

- Ugye megmondod anyának?
- Aha! – és már ment is a sor végére.

Az iskola befejezése után Nándi a haverjaival focizni indult a térre. A testvérek nem találkoztak az iskolakapuban.

Nándi 5 óra után 10 perccel csapzottan érkezett haza. Látszott, hogy jól kirohangálta magát. Negyedórával később már az íróasztala mellett ült és a leckékkel foglalkozott.

Már fél hatot mutatott az óra, amikor az édesanya nyugtalanodni kezdett:

- Nándi, nem tudod, hol van Laci?
- Nem is láttam, nem egyszerre jöttünk ki a suliból.

Az anyuka kinézett az ablakon, de a szűrületben senkit sem látott a ház felé igyekezni.

- Megcsörgetem – döntött, s már nyomta is a billentyűket.

A szomszéd szobában megcsörrent a készülék.

- Ezek szerint itthon hagyta Laci a mobilját. Miért vettem, ha nem viszi magával? Hol lehet?
- Ugyan, anyu, nem vész el. Legfeljebb csavarog egyet! – jött a kedélyes válasz Nánditól.

Ezzel nem nyugtatta meg a gyerek az anyját, sőt, olajat öntött a tűzre.

– No, ha előkerül, akkor lesz ne mulass! – összegezte az anyuka a véleményét.

Nem tudott semmi másra gondolni, csak arra, hogy mi történhetett Lacival. Azt képzelte, hogy baleset érte, az is eszébe jutott, hogy elrabolták.

- De kár, hogy ilyenkor nincs itthon az apátok! Ő biztos a föld alól is előkerítené ezt a gyereket.
- Anya, meglesz! – jött a nyugtatás az íróasztal mellől.
- Inkább gyere, segíts a matekban!
- Most nem, míg nincs meg Laci, addig másra nem is tudok és akarok gondolni.

Az anya már a kezét tördelte.

Hat óra is elmúlt, amikor a zárban megcsörrent a kulcs. Abban a pillanatban az előszobában termett az anya. Laci kényelmesen, mondhatni vidáman lépett a lakásba.

- Hol voltál? Miért nem vitted magaddal a mobilod? – csak úgy záporoztak a kérdések.
- Anya, Nándinak mondtam még az ebédlőben, hogy felmegyek Balázshoz, elviszem neki a leckét, mert beteg fekszik otthon. De nem fertőző, csak egy kis baleset érte, és ezen a héten otthon kell maradnia.
- Tűrhetetlen, amit csináltál, itt izgulok érte, már remekket láttam!! Miért nem hívtál fel?
- De anya, üzentem Nándival! – jött a gyors válasz.
- Nándi, mit tudsz te erről?

Komoly hallgatás következett. Nándi úgy tett, mint aki nem is hallja a kérdést.

- Laci, nem mondtál te semmit a bátyádnak!
- De anya...
- Nem, becsaptál, a testvéredre akarod a te bűnödöt áthárítani!
- Anya, ez nem így van, hívd fel Balázs szüleit!
- Nem érdekelnek a barátaid szülei! – Minden szavával egyre jobban indulatba jött az anya. Vörös volt az arca, már remegett is. – Ez itt nem lesz divat!
- Anya, Balázsnál voltam, egy kicsit beszélgettünk, és már jöttem is haza.
- Neked Balázs a fontos, és nem a családod. Tűnj el innen! Itt nem maradhatsz! Nem is vagy a gyerekem! Most aztán indulj az utadra!

A mondatok elhangzottak. Mély csönd következett. Nándi nem jött elő, Laci a megdöbbenéstől szóhoz sem jutott, az anya pedig szigorú tekintetével az ajtót nézte. Lassan, de határozottan megfordította a kulcsot a zárban, kitérta az ajtót, s Laci fiát kitessékelte a folyosóra. Nem is tessékelés volt az, inkább lökdösésnek mondhatjuk. Majd bezáródott a gyerek mögött az ajtó. A lakásból jól lehetett hallani Laci keserves sírását. Majd megnyomta a csengőt. Előbb röviden, majd hosszan csengetett. Az anya nem reagált. Mintegy negyedóra elteltével minden elcsendesedett.

Már majdnem 8 óra volt, amikor ismét csöngettek. Nándi nyitott ajtót. Laci állt ott megrendültem és egy ismeretlen férfi.

- Az anyukáddal szeretnék beszélni! – mondta az ismeretlen.
  - Anya, keresnek! – kiabált be Nándi a szobába.
- Az anya komótosan jött ki.
- Varga Gábor vagyok – mondta az ismeretlen –, Balázs apukája. Visszahoztam Lacit. Nálunk volt délután és most este is. Úgy hiszem, épp ideje, hogy visszatérjen az

otthonába. *Laci menj be nyugodtan! – adta ki az utasítást a vendég. – Anyuka, mi mindig szívesen látjuk Lacit, kedves, aranyos gyerek. De az ön gyereke, tehát maga tartozik felelősséggel iránta.*

– *Megszegte a családi elvárásokat, valahogy meg kell nevelni, s ha az egy komoly büntetés, akkor azt el kell viselni.*

– *Most nem gondolom, hogy erről ilyen formában, a lépcsőházban kell vitatkoznunk. De Laci az ön fia, és nem egy krumpoliszák. Próbáljon meg lenyugodni és Lacinak megbocsátani. Jó éjt! – Varga úr megfordult, és sietős léptekkel távozott.*

Mire az anya visszatért az előszobából Laci már a fogát mosta és készült a lefekvéshez. Súlyos némaság volt a lakásban. Mindenki kerülte a másik tekintetét.

Ennyi történt.

Mind a mai napig a történeteket anya és fia, fiai nem beszéltek meg. A hallgatás a sebekre nem gyógyír. Nem tudom, hogy az anya mire vár. Talán arra, hogy a férje elrendezi a konfliktust.

Laci megsérült. Súlyos sebet kapott, amelyet senki nem kezel. Peregnék tovább a napok, minden a megszokott rutin szerint megy. Márpedig a feszültség feloldásához az első lépést az anyának kell megtennie.

## ■ Akik mindig elkésnek

(Az esetnek semmi köze nincs Ady Endre verséhez! – a szerző megjegyzése.)

Andrea első osztályos, nővére, Erika harmadikos és ötödik osztályba jár Miki. A családban nem is olyan régen született egy ikerpár is, így az anyuka a picikkel otthon van. A család gyerekszeretete jól látszik. Az anyuka naponta viszi-hozza a gyerekeket. Érdeklődik a tanítóknál, segíthet-e valamiben. Ez a nyitottság népszerűvé, kedvelté tette a családot. Valódi partneri kapcsolat alakult ki Miki és Erika pedagógusai és az anyuka között.

Andreát Betti néni tanítja. Szigorú, kissé mosolytalan tanító. A tanítói pályát már 5-6 éve gyakorolja. Korán felnőttnek tekint a kicsiket. Szavajárása a következő: „*már nem vagyok óvodások, komoly iskolások vagyok, majdnem felnőttek!*” Hogy ebből mit értenek meg a gyerekek szeptemberben, októberben, az rejtély, de előbb-utóbb mindenki felveszi a ritmust, kötelességtudóan dolgoznak a kicsik. Az iskolát és különösen az 1. b osztályt munkahelynek tekintik a tanítványai. A gyerekek valóban dolgoznak, nincs egy perc sem, amikor ne lenne feladatuk. Összeszorított ajakkal, de minden percet kihasználva munkálkodnak a gyerekek és ugyanígy a tanító is.

Petra néni osztályába jár Erika. Harmadik éve dolgoznak együtt, a tanító idén kezdte el a tizedik tanévét. Petra néni mosolygós, tréfás, igazán gyerekszerető tanító. Két saját gyereke is van, így nagyon jól ismeri ezt a korosztályt. Sokat dicséri a gyerekeket. Amikor a tanító látja a gyerekek fáradását, akkor egy kis biztatással, esetleg egy tréfás tanítói élményének megemlékezésével átsegíti

őket a holtpontra. Az, hogy a harmadikosok igazi közönséget alkotnak, Petra néni érdeme. Mindenkit kedves tanítványának tekint, s ezt a baráti gesztust a tanítványai is átveszik.

Október közepe táján Andrea és Erika késve érkeztek az iskolába. Már becsengettek, amikor a tanterembe érkeztek. Az anyuka kísérte a három gyereket, Miki önállóan felszaladt az osztályába, az anyuka két lányát a teremig kísérte.

Amikor Andrea benyitott a terembe, akkor Betti néni abbahagyta a mondatot, s kérdően nézett a gyerekekre, aki hangosan köszönt, s már mondani is akart valamit, ám a tanító leintette:

– *Nem vagy óvodás, hogy akkor gyere, amikor akarsz! Most még beengedlek, de ez nem lesz rendszer. Megértetted? Most ülj a helyedre és kezd el a munkát!*

Andrea nekilátott a feladatnak, de Betti néni fenyegető szavai elterelték a figyelmét.

Erika bátran kopogott az ajtón, s Petra néni hívó szavára lépett a terembe.

– *Bocsánat, elkéstiünk, de... – nem tudta folytatni, mert a tanító vette át a szót.*

– *Örülök, hogy itt vagy. A nyelvtan munkafüzetet lapozd fel, s folytasd a munkát!*

Erika pillanatok alatt követte a tanító utasításait. Óra végén még egy dicséretet is kapott.

A tanítás végén a gyerekeket az anyuka várta az iskola előtt. Mindkét tanítónak röviden elmondta, hogy éjszaka az ikrek belázasodtak, az ügyeletet is ki kellett hívniuk, ezért volt a reggeli késés. Betti néni a következőt mondta: „*A következő késést már könyvelni fogom!*” Petra néni reakciója: „*Remélem, hamar meggyógyulnak az apróságok.*”

Egy héttel később ismét késett a család. Nem sokat, csupán öt percet, de a késés az mégis probléma.

Andrea lépett volna a terembe, ám Betti néni nem engedte be. „*Aki rendszeresen késik, az várja meg az óra végét kint a folyosón!*” – és be is csukta a tanterem ajtaját a kislány előtt. Még jó, hogy Erika szemtanúja volt a jelenetnek. A nagyobb gyerek megfogta húga kezét és bevitte a harmadik osztályba. Petra néni megmutatta, hova üljön le az elsős kislány, s folytatta az órát. Andrea félt. Tudta, hogy Betti néni haragudni fog rá, hogy nem a folyosón várta meg az óra végét. Szorongását Petra néni oldotta fel. Csöngetéskor a kislányhoz fordult, s kedvesen a következőket mondta: „*Elkísérlek az osztályodba!*”

Andrea így léphetett be a saját közösségébe.

„*Bettikém, nálam volt Andrea. Ő is dolgozott. Ne küldd ki a gyereket, ha késik! Nem ő tehet a késésről!*” – mondta a harmadikosok tanítónője.

„*Ezt a családot meg kell nevelni, ezek mindig elkésnek!*” – jött a gyors és kemény válasz.

„*Gondolod, hogy egy 6 és egy 8 éves gyerek a felelős a késésért? Öt gyerekkel több gond lehet a családban, mint harmadikkal az osztályban! Legyél megértőbb és türelmesebb!*” – no, megyek is, mert a harmadikosok egyedül vannak.

„*Akik mindig elkésnek! És én legyek megértőbb?*” – morgott tovább Betti.

Felvetődik a kérdés, vajon kinek szól a büntetés? Kell-e, célszerű-e minden esetben büntetni?