

VOJNITSNÉ KERESZTY ZSUZSA – KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA

KÖNYV

A DIFFERENCIÁLÁSRÓL

MÁSHONNAN – MÁSHOGYAN – EGYÜTT

Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.
intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

Sorozatszerkesztő
Kerber Zoltán

VOJNITSNÉ KERESZTY ZSUZSA – KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA

KÖNYV A DIFFERENCIÁLÁSRÓL

MÁSHONNAN – MÁSHOGYAN – EGYÜTT

Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Budapest, 2008

A könyv foglalkozásterveinek szerzői

Barcsa Melinda, Bernáth Judit, Ilyés Csilla, Kókayné Lányi Marietta, Komaság Margit, Lissai Katalin, Montay Beáta, Szabóné Vajna Kinga, Szenteczkiné Lányi Katalin, Varasdy Iván, Varga Julianna

Lektorálta

Honti D. Mária

Olvasószerkesztő

Bartha Julia

A fotókat készítette

Barcsa Melinda (90., 135., 138. o.), Essemann József (338 o.), Kovács Attila (53., 142. o.), Lissai Katalin (71., 100., 122., 144., 155. o.), Pólya Zoltán (24., 28., 34–35., 101., 175., 193., 198. o.), Szabó Éva (52. o.), Szabó Dorottya (131., 133., 170., 215. o.), Szabó Sándor (338. o.), Szabóné Vajna Kinga (59., 85., 87., 104., 109., 147., 151., 166., 173., 192. o.), Trencsényi Imre (34., 71. o.) és Szirmai Márton (45., 56. o.)

A borítón szereplő önarcképek Balla Viktória, Kalocsai Emília, Magyar Valéria és Papp Gitta (Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola, Berettyóújfalú) munkái.

© Vojnitsné Kereszty Zsuzsa, Kókayné Lányi Marietta, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/4/am/diff

ISSN 1789-2619

ISBN 978-963-9795-36-5

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Rövid tartalom

Előszó	12
1. fejezet: Személyiségünk az eszköz: Tanítóként-tanárként, itthon, most	15
2. fejezet: Ki az a gyerek, akit ránk bízta?	49
3. fejezet: Mit tanítsunk?	85
4. fejezet: Hogyan tanítsunk?	121
FÜGGELÉK. Foglalkozástervek differenciált tanításhoz	221

Tartalom

Előszó	12
1. fejezet: Személyiségünk az eszköz: Tanítóként-tanárként, itthon, most (Kereszty Zsuzsa)	15
Tanítói-tanári szerep – ma	17
Néhány szó a századról, amely mögöttünk van	17
Az utolsó fél évszázad itthon	18
Mentális egészség	21
Több kultúra – együtt	26
Több kultúra jelenléte	29
Cigány gyerekek az osztályunkban	33
Nehézségek	35
Személyiségünk karbantartása	38
Öntudatra ébredés	38
Önreflexió	39
Természetesség, spontaneitás	41
A tanár viszonya a gyerekekhez és a szülőhöz – különös tekintettel a más (szub)kultúrából érkezőkre	43
A gyerek és a tanító, a tanár	43
A szülők és a tanító, tanár	46
2. fejezet: Ki az a gyerek, akit ránk bízta?	49
Ki ez a gyerek? Milyen viszonyban vagyok vele?	
(Lányi Marietta – Kereszty Zsuzsa)	50
A gyerekek megismerése és fogadása	50
A beszélgetőkör	53
A tanulók kognitív képességeinek megismerése	55
Maga a kapcsolat	55
„Erőinek és hiányainak rajza”	57
A többszörös intelligencia vizsgálata	57
Azok a bizonyos alapképességek	61
A megérezés, azaz intuíció	65
Gyerekek együtt: a csoportdinamikai folyamatokról (Kereszty Zsuzsa).	67
Egyén és csoport	67
Ősi örökség	67
Az együttes élmény	67

Szabályalkotás	68
Szabálykövetés	69
Ünnepek	70
Az elfogadás gyakorlata (Lányi Marietta)	72
Az elfogadás mint érték	72
Iskolai tapasztalatok	72
Hogyan készítsük fel tanítványainkat a személyre szabott tanulásra? (Lányi Marietta)	79
Differenciálás a diákok szempontjából	79
Differenciálás a pedagógus nézőpontjából	80
Az első osztályban	83
Optimális terhelés	84
3. fejezet: Mit tanítsunk?	85
A tanítás tartalma; a „tananyag” és a gyerek (Kereszty Zsuzsa)	86
Mit tanítsunk az iskolakezdés első éveiben?	87
Mit tanítsunk 1–4. osztályban magyar nyelv és irodalomból?	89
Mit tanítsunk matematikából?	98
Mit tanítsunk természetismeretből?	99
Mit tanítsunk társadalomismeretből?	100
Mit tanítsunk 5–6. osztályban magyarból?	101
Mit tanítsunk 5–6. osztályban matematikából?	102
Ahogy épül: a tananyag differenciált elrendezése (Lányi Marietta)	104
A tananyag és a differenciálás (kinek mit?)	104
A tananyag differenciálásának főbb szempontjai	105
Példák a kulturális alapkészségek kialakításának kezdő lépéseire ..	108
4. fejezet: Hogyan tanítsunk?	121
Miért differenciáltan, miért együttműködve? (Lányi Marietta)	122
Különbözünk	123
Differenciált tevékenységek az első osztály első heteiben	127
Tanulási stílus	127
Előzetes tudás	128
Tanulási tempó	129
Differenciált tevékenységek második osztályban	129
A differenciáló tanítás jellemzői	130
Az élményt nyújtó tanulás (Lányi Marietta)	136
A cselekvés pedagógiája	136
Tanulás, élmény, döntés, felelősség	137
Példák egy-egy téma élményt nyújtó megközelítésére	138

Tanulási szokások, technikák	147
Így látják a gyerekek	149
Az úgynevezett munkaformák (Lányi Marietta)	151
Tanítványaink tehát különböznek	151
Frontális munka	152
Kooperatív tanulás (csoport- és páros munka)	152
Egyéni, önálló munka	166
A tanulás párhuzamos, többszintű szervezése	171
Egyéni bánásmód a napköziben (Kereszty Zsuzsa)	173
Befogadni	173
A szabadban	175
Az idő	177
A lecke	178
Rugalmasnak maradni	178
Tervezés, felkészülés a differenciált foglalkozásra (Lányi Marietta – Kereszty Zsuzsa)	179
Tanterv, tantárgyi programok	179
Lényegi kérdések	179
Tantárgyi program	181
Felkészülés a differenciált foglalkozásra	181
Az idő és a tér, amelyben együtt élünk a gyerekekkel (Kereszty Zsuzsa)	188
Az iskolában töltött idő	188
Ritmus	188
Projekt	190
Az értékelésről (Kereszty Zsuzsa – Lányi Marietta)	199
Az értékelés mint értékkeresés	199
Milyen gyakran?	199
Osztályzat vagy szöveg?	200
Önmagához képest	201
Központi mérések, egyéni haladás	204
Értékelési rendszerek	205
Ki értékeljen?	208
Az iskola mint egységes „egész” (Lányi Marietta)	211
Közös és sajátos célok, feladatok	211
Egységes szemlélet, közös gyerek- és iskolakép	212
A tantestület mint szakmai műhely	213
Értekezlet	213
Együttműködés a pedagógusok között	214

Segítő párok a Gyermek Házában	215
Együttműködés a szülőkkel (beengedni, beszélgetni, elfogadni, osztályba hívni)	215
Hogyan kezdünk hozzá? (Kereszty Zsuzsa)	218
Tapintat önmagunkkal	218
A füzetek	218
Kooperatív módszerek	219
Nehézségek – megújuló jelenlét	219
FÜGGELÉK. Foglalkozástervek differenciált tanításhoz	221
A leírásokban gyakran használt kifejezések értelmezése	222
A foglalkozástervekben szereplő kooperatív módszerek bemutatása	223
Anyanyelv, 1. osztály. Készítette: Kókayné Lányi Marietta (Gyermek Ház)	227
Anyanyelv, 2. osztály. Készítette: Montay Beáta (Gyermek Ház) ..	235
Matematika, 3. osztály. Készítette: Ilyés Csilla (Gyermek Ház) ..	256
Matematika, 4. osztály. Készítette: Szabóné Vajna Kinga (Gyermek Ház)	267
Matematika, 4. osztály. Készítette: Komás Margit (Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)	277
Matematika, 4. osztály. Készítette: Komás Margit (Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)	283
Természetismeret, 4. osztály. Készítette: Komás Margit (Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)	289
Természetismeret, 5. osztály: Differenciálás intelligenciaerősségek szerint. Készítette: Lissai Katalin (Gyermek Ház)	294
Angol nyelv, 5. osztály. Készítette: Barcsa Melinda (Gyermek Ház)	298
Történelem, 5. osztály: Differenciálás intelligenciaerősségek szerint. Készítette: Szenteczkiné Lányi Katalin (Gyermek Ház)	308
Rajz és vizuális kultúra, 5. osztály. Készítette: Varasdy Iván (Gyermek Ház)	312
Magyar nyelv és irodalom, 6. osztály. Készítette: Varga Julianna (Gyermek Ház)	317
Természetismeret, 6. osztály. Készítette: Bernáth Judit (Gyermek Ház)	330
A szerzőkről	338
Tárgymutató	340

Domokos Lászlóné Löllbach Emma,
az Új Iskola alapítója,
a reformpedagógia kiemelkedő egyénisége
emlékének ajánljuk

Előszó

A differenciálásról, arról, hogy minden gyerekre mint egyénre lenne jó tekintenünk, vele mint egyszeri, megismételhetetlen lénnel bánnunk, fejlődését, benne iskolai tanulását szükségletei szerint támogatnunk – minderről legalább harminc éve beszélünk.

Varga Tamás 1972-ben publikált vizsgálata (A kivételesek vannak többen) óta már köztudomású, hogy ha valamiféle „életkori átlag” értelmi állapotának megfelelő módon, frontálisan tanítunk, akkor ez a tanítás csupán minden harmadik hétévesnek és minden ötödik tizenkét évesnek megfelelő. Huszonnégy fős első osztályból csak nyolc, huszonöt hatodikosból csupán öt gyereknek! Az osztálytermek többségében mégis változatlanul frontális tanítás folyik.

A XX. század eleji hazai reformpedagógiai iskolák – az Új Iskola és a Csáládi Iskola – „egyéni feladattáblákat” használtak, projektben is tanítottak (1935-ben!). Közel negyvenévnyi szünet után Zsolnai József és munkatársai tanítási programjukat (osztályon belüli) haladási csoportok számára dolgozták ki. A frontálisan tanító iskola – a szerzők szándékaitól eltérően – ekkor a haladási csoportokat kezelte mintegy önálló osztályokként: egyik haladási csoportból alig került át gyerek a másikba.

A frontálisan tanító iskola tovább védekezett: megszületett a „fejlesztő pedagógus”, aki kiviszi a lassabban haladó gyereket az osztályból – rendszerint a művészeti tárgyak vagy a testnevelés óráiról –, és külön foglalkozik vele. Speciálisan képzett pedagógusra, gyógypedagógusra minden iskolának – különösen az integráló iskoláknak – égető szüksége van. Ám az első lépés a differenciált tanulási környezet kialakítása, a fejlesztőpedagógusnak is elsősorban az osztályban folyó tanulásirányítás részeseként lenne jó foglalkoznia az egyéni támogatásra szorulókkal. (Mint majd a Mit tanítsunk? című fejezetben erre részletesen is kitérünk – éppen az egyéni segítségre szorulóknak van a legnagyobb szükségük a festés, rajzolás, mozgás, éneklés óráira.)

Ebben a könyvben arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk a differenciálás gyakorlatát, példákat kínáljunk arra, hogyan jó a differenciáltan tanuló osztályt irányítani – elsősorban a Gyermek Házának, annak az iskolának a gyakorlata alapján, amelyben ennek a praxisa a legjobban kikristályosodott. A könyv első fejezeteiben messzebből, talán mélyebbről is indulunk: arról lesz szó, mi szükséges ahhoz, hogy bennünk, tanítóknak, tanároknak ez a gyakorlat létrejöhessen.

A könyv egyik szerzője – Kereszty Zsuzsa – a Domokosné alapította Új Iskolában elemistaként tapasztalta meg, milyen lehet a gyerek egyéniségét tiszteletben tartó, érdeklődésére, tapasztalataira építve tanító iskola. Tanárként pedig legmeghatározóbb tapasztalatait – az egyéni bánásmódról is – akkor szerezte, amikor Komaság Margó és Pólya Zoltán – akik az ország egyik legszegényebb, főleg romák lakta falvában, Csenyétén vezettek összevont osztályokat – munkáját tanácsadóként segítette.

A másik szerző, Lányi Marietta munkatársaival alternatív programmal működő iskolát alapított, s ők voltak az elsők, akik képesek voltak iskolájukból sajátos nevelési igényű gyerekeket valóban befogadó iskolát teremteni, s ezzel együtt árnyaltan kialakítani a differenciálás kultúráját.

Kettőnk pályája korábban – már a nyolcvanas években – találkozott. Szorosabb együttműködésünk akkor kezdődött, amikor '94-ben, egy Tempus-program keretében a Gyermek Ház tanítóival, a budai tanítóképző és a gyógypedagógiai főiskola tanárjelöltjeivel együtt kezdtük el tanulmányozni Manchesterben, Cambridge-ben, Heidelbergben, hogyan is működik integrált osztályokban a személyre szabott tanítás.

Kötetünk alcíme együttműködésünkre is érvényes: máshonnan indultunk, máshogyan jutottunk el a differenciáláshoz – a könyvben együtt próbálunk segítséget nyújtani a megvalósításához.

A könyvet minden olyan tanítónak, tanárnak ajánljuk, aki szeretne a gyerekre jobban figyelve – s ezáltal eredményesebben – tanítani, aki egyúttal az önmagával való belső munkára is elszánja magát. Enélkül ugyanis a differenciálás csupán jól vagy kevésbé jól alkalmazott technika marad.

Végül szeretnénk köszönetet mondani a Gyermek Ház tanítóinak, tanárainak, diákjainak, a csenyétei iskola kilencvenes évekbeli diákjainak, tanítóinak, valamint a budai képző differenciáló szakirányú képzésében részt vett tanítóknak, akiknek új meg új kérdései is hozzájárultak ahhoz, hogy ez a könyv létrejöhessen.

Megkülönböztetett köszönettel tartozunk Vekerdy Tamásnak, akivel mindketten hosszú ideje dolgozunk együtt, aki a közös munkában szemléletünket is formálta, s aki ennek a könyvnek a kéziratát javaslatok sokaságával látta el.

A szerzők

1. fejezet

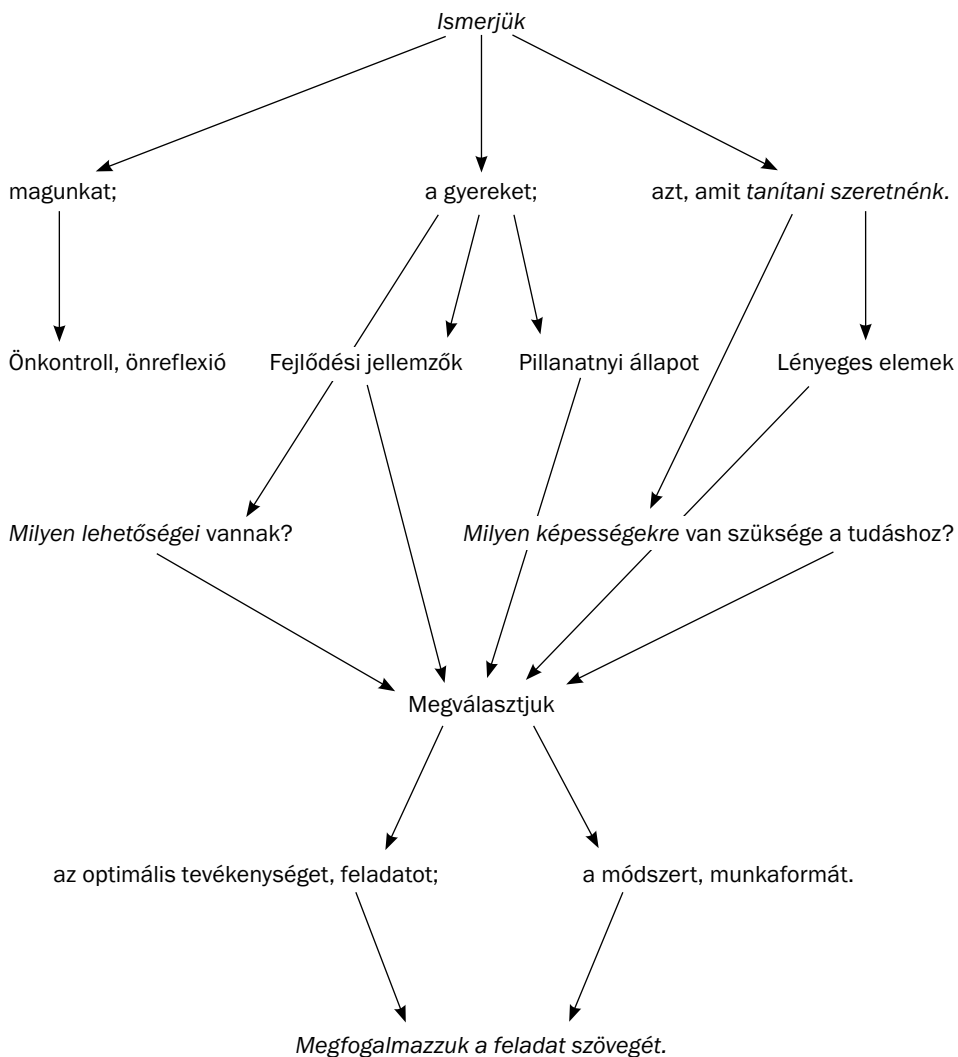
Személyiségünk az eszköz: tanítóként-tanárként, itthon, most

Arra kérjük az Olvasót, legyen türelemmel. A könyv a differenciálás gyakorlatáról szól, de meggyőződésünk, hogy úgy tudunk újra és újra egy-egy gyerekre jól figyelni, állapotát, lehetőségeit érzékelni, fejlődését neki jó módon támogatni, ha magunkat értjük, elfogadjuk, érvényesnek tekintjük. Újra és újra van mit megértenünk, elfogadnunk magunkban is.

Az is fontos, hogy ne csak azt próbáljuk megérteni, hogy saját, egyéni élettörténetünk hogyan hat(ott) fejlődésünkre, érzelmi állapotainkra, kapcsolatainkra, arra, hogy milyen tanítók, tanárok vagyunk. Tegyük kísérletet arra is, hogy megvizsgáljuk: hogyan hat ránk az a kor, az a társadalom, amelyben élünk, hogyan befolyásolja azt, ahogyan a gyerekekkel bánunk.



Mi a feltétele annak, hogy jól differenciáljunk?



Tanítói-tanári szerep – ma

Ahhoz, hogy világosan lássuk, mit kíván tőlünk az a kor, amelyben élünk, olyan formátumú gondolkodóknak kellene lennünk, mint például Carl Rogers amerikai pszichiáter vagy a reneszánsz típusú ember, Rudolf Steiner voltak. Következtetések levonására azonban bárki képes, aki megkísérli mélyebben megérteni azt a helyzetet, amelyben élünk. Erre teszünk kísérletet.

Néhány szó a századról, amely mögöttünk van

A XX. század, amely mögöttünk van, s amelyet részben át is éltünk, két alig feldolgozható, akár feldolgozhatatlannak is mondható botrányt hordoz: Auschwitzot és a Gulagot¹ – mindazt, amit ez a két szó jelent. Tudomásul kell vennünk, hogy az ember képes erre – erre is képes. Valójában az állati létből (is) származó késztetéseink, a területfoglalás, a minél nagyobb hatalom birtoklásának vágya olyan mértékű agresszióba képes sodorni az embert, hogy úgy tűnik, az agresszió bizonyos fokán már képtelen kontrollálni önmagát. Mindössze azzal próbál „segíteni magán”, hogy úgy tesz, mintha nemes célok érdekében cselekedne. „Nemzet”, „szocializmus”, „mindenkinek szükségletei szerint”; ilyen értékekkel, célokkal fedték be, leplezték azt az agressziót, amelyet például a zsidó-keresztény kultúra szent könyve, az Ószövetség „égbekiáltó bűnnek” nevez.

A technikai fejlődés lehetővé tette, hogy az embernek ne kelljen közvetlenül átélnie azt, amit tesz: nem szuronnal öl (mint akár még az első világháborúban is), nem géppisztollyal lő; nem látja, még csak nem is valószínűsítheti, hogy kit gyilkol meg: ledob egy bombát Hiroshima fölött, és egy városnyi ember testének a lenyomata marad a kövezeten. Ez nem élhető át, érzelmekkel nem kísérhető. Azok, akik tagadják a holokausztot, nem szükségképpen buták vagy gonoszak. Valószínűleg nem tudnak szembenézni vele. Képtelenek lennének feldolgozni azt, ami történt: önmaguk iránti tapintatból tagadják. A jelenség, a lélek ilyen reakciója ismerős: Amerikában „pihenő kertnek” (rest garden) is nevezik a temetőt, a halottak arcbőre alá folyadékot fecskendeznek, hogy rán-

¹ GULAG (oroszul Glavnoje Upravevnyije Ispravitelno-trudovih Lagerej), azaz 'Javító-Munkatáborok Főigazgatósága' kifejezésen a sztálini Szovjetunió (a II. világháborút követően Csehszlovákia, Lengyelország, Magyarország és Mongólia) egészét behálózó munkatáborrendszert értjük. A táborokban a szovjet rendszer (elsősorban a sztálini politika) ellenzőit, illetve más okokból elhurcolt polgárait kemény fizikai munkára fogták, napi 10–12 órát dolgoztatták őket, miközben élelem- és egészségügyi ellátásukról alig gondoskodtak.

caik kisimuljanak, a halott nők és férfiak (!) arcát kifestik, hogy a temetésen részt vevőknek minél kevésbé kelljen szembesülniük a test pusztulásával. A múlt századi hazai paraszti kultúrában még természetes volt, hogy a halottat a házban ravatalozták föl, a családtagok – gyerekek is – virrasztottak mellette, siratták, imádkoztak – a lélektan szaknyelvén gyászmunkát végeztek: elkezdték feldolgozni a halál élményét. (Egyes erdélyi településeken, például Széken ma is így van.) És így van a hazai hagyományőrző cigány közösségek nagy részében is. Mentálisan ez az egészséges válasz a halálra, nem pedig annak tagadása. Ebben a tekintetben a halottvirrasztást őrző cigány kultúra egészségesebb, mint a halottat élővé „varázsolni” törekvő szokás. A Polcz Alaine pszichológus és munkatársai által itthon kezdeményezett hospice-mozgalom éppen arra törekszik, hogy segítsen a hozzátartozóknak otthon tartani a haldoklót, vagy hogy vele lehessenek a kórházban.

Az utolsó fél évszázad itthon

Milyen volt az utolsó fél évszázad itthon? Egyetlen példával próbálom meg érzékelteni azt, amiről úgy gondolom, hogy tapasztalatainkban, kommunikációs módunkban a mai napig jelen van. Kenedi János a *Kis állambiztonsági olvasókönyvben* (Magvető, 1996) többek között közreadja az államvédelmi hivatal egyik nyomozati anyagát. A nyomozás célja volt kideríteni, ki az az ember, aki 1957-ben mindössze 30 (!) levelet adott fel, levelében arra szólítva fel a címzetteket (például egyetemek oktatóit, a rádió és a televízió munkatársait), hogy emlékezzenek 56 októberére. A nyomozás kezdetétől a levelek szerzőjének letartóztatásáig szinte pontosan egy év telt el; tizenkét ügynök egyévi munkáját fordították a levélíró azonosítására, ezalatt legalább kilencven (!) embert figyeltek meg, tizenhétnek bontották fel a leveleit, hallgatták le a telefonbeszélgetéseit, ötven személyről készült részletes környezetanulmány, négy egyetem valamennyi írógépéről írásminta, három családnál tartottak házkutatást stb. Az államvédelmi hivatal munkatársainak erre az ügyre vonatkozó jelentései, utasításai Kenedi könyvében százkilenc (!) oldalt tesznek ki. Pedig ez csak az egyik „kis”, mondhatnánk jelentéktelen ügy volt. Ezt a korszakot, amelyben több embert végeztek ki ötvenhat megtorlásául, mint ahányat Haynau a 48-as forradalom leverése után – magunk is szeretjük békés, konszolidált időszaknak tartani. Túlságosan tapintatosak vagyunk magunkhoz. (Persze a korszak tagolt. 62–63-tól megkezdődött a konszolidáció.)

Pedig fontos pontosan tudnunk, hogy nemcsak azok, akik felnőttként éltek át az elmúlt fél évszázadot, hanem akár a hetvenes években születettek is

– közvetett módon – hordozzák magukban ennek a korszaknak a légkörét, a hatalom és az emberek közötti viszony egyes elemeit. Szüleink „örökítik” ránk, nem génjeikben, hanem gondolkodás- és viselkedésmódjukban az általuk átélteket. Virág Teréz pszichológus – a holokausztot túlélők gyerekeinek terápiás folyamatait elemezve – írja le nagyon érzékletesen, hogyan jelenik meg az ő szorongásaikban, viselkedésmódjukban a szüleik szorongása, viselkedésmódja.²

Milyen az utolsó két évtized, amelyet mindannyian együtt éltünk át? Timothy Garton Ash angol történész (aki az '56-os forradalomról monográfiát is írt) úgy tartja, hogy a kelet-európai közel húsz évvel ezelőtti változások világtörténelmi jelentősége olyan, mint az 1789-es francia forradalomé volt. Külön értéknek tekinti, hogy míg a francia forradalom jelképe a guillotine, az 1989-es forradalmaké a kerekasztal lett.³ Boros János, a pécsi egyetem tanára arról ír, hogy miért nincs itt még valódi demokrácia.⁴ Magam (K. Zs.) is úgy gondolom, ahogy Boros: rosszul indult, hogy az első szabadon választott parlament nem vált alkotmányozóvá, „ősdemokrácia-teremtővé”, hanem tagjainak fizetését a nyugati demokráciák gyakorlatától eltérően messze a hazai átlagfizetés fölé emelte. Mintha hiányozna az az intellektuális erő, bátorság és függetlenség, amely egy demokrácia alapításához kell. „Lehet, hogy pusztán a negyvenévi sivatagi vándorlás első évtizedén vagyunk túl?”

Miért van szó a holokausztról, a politikai kultúráról, amikor a pedagógus szerepéről gondolkodunk? Mert a társak összességének, a társadalomnak a története, jelen állapota megkerülhetetlen. Mihez viszonyítunk, ha nem ehhez is?

A fogyasztói társadalom

Mindehhez járul a fogyasztói társadalom mint élettér, mint az a közeg, amelyben a gyereket neveljük, s amelyben a pénznek, a pénzen szerezhető javaknak aránytalanul nagy szerep jut. Ennek érdekében például a reklámok mindent felhasználnak, amivel megnyerni remélnék bennünket: „a legtöbb, mi adható” nem más, mint egy kávémarكا, s szexuális késztetéseink felébresztésével próbálnak bennünket rábírní például arra, hogy részvényt, fehérneműt vagy ásványvizet vásároljunk. Hallgassuk erről Faludy Györgyöt: „/ örök életet ígérő

² Virág Teréz: *Emlékezés egy szederfára*. Animula Egyesület, Budapest, 1998.

³ Timothy Garton Ash: Tíz év múltán. *Beszélő*, 2000/3. 45–50. o.

⁴ Boros János: Demokrácia és kapitalizmus. *Élet és Irodalom*, 2000. 03. 17.

füvek, /.../ posta fél perc alatt a föld körül, /komputer, mikrohullám, hitelkártya: ezt ők civilizációnak hívják. / Sosem tudják meg, hogy csak kényelem.”⁵

Közben, ha városban élünk és nem autóval járunk, akkor napjaink egy része azzal indul, hogy a gazdasági átalakulás legnagyobb veszteséivel, hajléktalanokkal, koldusokkal találkozunk – gyerekekkel is – nap mint nap.

A század, az utolsó évtized, a fogyasztói társadalom, mindaz, ami öröklött-szerzett reakciómódjainkat alakította, alakítja, nem a benső szabadságnak, nem a szuverenitásnak kedvez.

A bűnbakképzés mint énvédő mechanizmus

Minél kevésbé vagyunk szabadok, annál bizonytalanabbak vagyunk, annál inkább igyekszünk másokban keresni a bennünk lévő bizonytalanság okát. „Bűnbakokba” sűrítjük mindazt a rosszat, amelyet átélni, megtapasztalni vagyunk kénytelenek: feléled az antiszemitizmus, a cigányellenesség. A bűnbakképzés ismert folyamat: minél inkább veszélyeztetett valaki egzisztenciálisan – lelkiileg-anyagilag –, annál inkább hajlik arra – pusztán önvédelemből is –, hogy saját helyzetéért mást: bűnbakot, bűnbakokat tegyen felelőssé.

Aszimmetrikus kapcsolatok

Ehhez járul a pedagóguspálya egyik foglalkozási ártalma is: diákként-tanárként többnyire alá- vagy fölérendelt helyzetben élünk, aszimmetrikus kapcsolatokban szocializálódtunk, így szimmetrikus, azaz egyenrangú, mindkét félnek belső szabadságot adó kapcsolatra kevésbé vagyunk képesek.⁶ Kérdés, hogy ebben a helyzetben, amely egyéni és társas létünket egyaránt befolyásolja, hogyan tudunk eligazodni, milyen kérdéseket teszünk fel, hol találjuk meg a számunkra fontos válaszokat.

⁵ A teljes szöveg: „Szülők, két gyerek, öt autó s egy szép nagy ház/New York, Párizs, Londonban vagy Budán,/s villával Bermudában, St. Tropezben,/ Oáhun, Korfun vagy Taorminán,/telelés Bálin, az Amazonason,/ társalgás helyett televízió,/ emléktelen kalandok, nem szerelmek, / örök életet ígérő füvek, / elektromos kis gépek sokasága, /távírányítók, harsogó hírközlés, / posta fél perc alatt a föld körül, /komputer, mikrohullám, hitelkártya: ezt ők civilizációnak hívják. / Sosem tudják meg, hogy csak kényelem.” (Faludy György: Szonett. Budapest, 2000.)

⁶ G. Donáth Blanka – Kereszty Zsuzsa: Személyiségfejlesztő csoportok a pedagógus-továbbképzésben. Tapasztalatok és szempontok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1988/3.

Mentális egészség

Abból indulhatunk ki, hogy az iskola, így a pedagógus mindenkori szerepe az értékközvetítés, ezáltal a növendékek testi-lelki-szellemi fejlődésének támogatása. Értékeket közvetíteni értékek birtokában lehet. Kérdés, hogy ennek a századnak az első évtizedében milyen értékek birtokbavételére érdemes törekednünk. Önérdékből célszerű kiindulnunk: elsősorban egészségesek legyünk. Testileg is persze, de most a mentális, a lelki egészségről van szó. Freud és Jung óta azt az embert tartjuk egészségesnek, aki képes örülni és dolgozni. „Szívből” örülni és elmélyedve, alkotó módon dolgozni az tud, aki belső függetlenségét, szuverenitását kialakítja, megőrzi, de legalábbis törekszik arra, hogy létrejöjjön, fennmaradjon benne.

Mire támaszkodhatunk? A megoldás a fentiekből következően világos: belső szabadságra jó törekedni, belső szabadságra jó nevelni. Az elmúlt tíz év minden ellentmondása mellett, azok ellenére is – a jogállam keretei megteremtődtek. A pedagógiai gyakorlatban leginkább a század eleji reformpedagógiákat követő, azokat a mai viszonyokhoz alkalmazó (például Montessori-, Waldorf-) óvodák, iskolák és a hagyományostól eltérő módszertani megoldásokat, részben saját nevelésfilozófiát is kialakító, úgynevezett alternatív iskolák (például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Kincskereső Iskola, a Rogers Iskola, a Gyermek Ház) alapítói, művelői éltek azzal a szabadsággal, amelyet ezek a keretek lehetővé tettek. (Magyarországon ma négyszáznál több alapítványi, egyesületi, illetve magánóvoda, -iskola működik; több, mint a többi posztkommunista országban együttvéve.) Ezeknek az iskoláknak a programja és praxisa igen sok tekintetben különbözik egymástól, van azonban néhány fontos közös vonásuk. Érdemes ezeket számba venni és végiggondolni, vajon miért éppen ezek a vonásaik közősek.

Személyesség – egységben láttatás – tolerancia

Elsősorban személyességre törekednek. Ezt szolgálja az a gyakorlat, hogy azonos gyerekcsoportot hosszú ideig (négy-hat-nyolc évig) azonos pedagógus vezet, ennek ad teret a napi beszélgetőkör (bővebben lásd a 2. fejezetben), ezt szolgálja az is, hogy nem a gyerekek teljesítményét osztályozzák, hanem a gyerekekről – többek között tanulási teljesítményéről is – írnak, általában személyes hangvételű szöveget: azaz szövegesen értékelnek. A személyességet közvetíti a differenciálás mint tanulásszervezési gyakorlat is: megfigyelem, hogy most mit tudsz, mire vagy képes, és ahhoz igazítom azt, amit tanítok ne-

ked, azt, hogy milyen feladatok elé állítalak. (Később majd ahhoz, amit akkor tudsz, amire akkor leszel képes.)

Ebből, a személyességre törekvésből származik például a Waldorf-iskolákban szokásos fogadó-búcsúzó kézfogás is. Első pillanatban csodálkozhatunk: miért fog egy 6–10 éves gyerekkel naponta kétszer kezét a tanító? Nem meszterkéltek gesztusok ezek? Ez addig kérdés, amíg az ember végig nem nézi, amíg a felnőtt mondjuk reggel, például 28–30 hat-hétévéssel kezét fog. Egymásra néznek, megérintik egymást – megerősítik a köztük lévő kapcsolatot. Mintha felkapcsoltuk volna a villanyt. Mintha bekapcsolta volna a tanító az újonnan érkezett gyereket az osztály tagjai között meglévő „áramkörbe”. Mennyivel könnyebb egy ilyen, akár csak töredékmásodpercekre létrejött „szemtől szembe” kapcsolatot, érintés után eltölteni együtt a napot! Óvodában láttam: az óvónő megkérdezi a gyerekeket, milyen illóolajat kérnek aznap az ujjaikra, aztán minden gyereknek mind a tíz ujjbegyét megérinti a saját illóolajos ujjával: testvázlatfejlesztő gyakorlat folyik. Mennyivel intenzívebb a hatás érintéssel, illattal, mint nélkülül!

A másik

A személyességgel, a tőlünk erősen különböző másik tiszteletben tartásával függ össze, hogy a reformpedagógiákat követő és az alternatív iskolákban egyaránt sokkal természetesebb a többségtől különböző gyerekek magától értetődő, természetes elfogadása is. A cigányok elfogadása például. A hagyományos pedagógiában is sok jó szándék van. De „felelmezni”, a hagyományos iskolák középosztálybeli értékeihez „igazítani” akarja a cigányságot: kultúrájukat nem tekinti értéknek. Legjobb esetben zenéjüket, táncukat érdekes kuriózumnak. Holott elsősorban a cigány gyerekek identitásának alakulását, önmagukkal való azonosságuk megtartását, fejlődését kellene segítenie az iskolának. Megérteni, hogy a cigányság kultúrájában, szokásaiban olyan értékek vannak, amelyekre a nem cigány többségnek égető szüksége lenne. A hagyományos cigány kultúrában jelenlévő életörömről, az intenzív érzelmi kötődésre való képességekre például. A magyar társadalom egészséges létének egyik feltétele éppen az, hogy képes-e természetes, emberi kapcsolatot kialakítani a nem cigány többség a romákkal. Az iskola úgy tudja-e alakítani nevelésfelfogását, mindennapi gyakorlatát, hogy az megfeleljen a cigány gyerekek világszemléletének, szokásainak, korai szocializációjának is. Ebben Magyarországon modellértékű gyakorlat eddig csak alternatív iskolákban alakult ki (Gandhi Gimnázium, Pécs; Collegium Martineum, Mánfa; Általános Iskola, Csenyété; Kedves Ház, Nyírtelek).

Ahogy a fogyatékossgal élők – pontosabb, emberibb kifejezéssel a sajátos nevelési szükségletű gyerekek – épekkel való együttnevelésének, az integrált nevelésnek a gyakorlata is elsősorban a reformpedagógiákat követő és az alternatív iskolák gyakorlatában jött létre. Ami a nyugat-európai gyakorlatban – még a szinte szimbolikussá vált porosz hagyományokkal rendelkező Berlin környéki német területen is – természetes: a sérültek együtt nevelődnek a többiekkel, az itthon igen nehezen kezd meghonosodni. Néhány alternatív iskolában az elmúlt években eljutottak odáig, hogy ma már nem csak ép értelmű hallássérülteket, tanulásban akadályozottakat (korábban: enyhe fokban értelmi fogyatékosok), hanem például végtaghiányos gyereket is magától értetődően, szakszerűen – természetesen speciális pedagógussal együttműködve nevelnek. (Az elfogadás gyakorlatáról bővebben lásd a 2. fejezetben.)

Abban a környezetben, ahol természetes, magától értetődő a tolerancia, ott az előítélet sokkal kevésbé van jelen. Gondoljuk el: vannak olyan iskolák Magyarországon, ahol minden osztályban minden reggel meggyújtanak egy gyertyát, körülülük, olyan mesét, történetet hallgatnak, amely őriz valamit abból az „ősi tudás”-ból, amit a különböző népek mítoszai, vallásai őriznek, amely segít az embernek harmóniában élni a természettel és az emberekkel. És van olyan iskola, ahol évek óta, minden évnnyitón ezt éneklük a gyerekek: „Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik. Csodára, az ember fiára, kezeire, nyírott hajára.”⁷

Ezek az iskolák azt is figyelembe veszik, hogy a gyerek egységben látja a világot, tehát az iskola is törekszik arra, hogy egységben közvetítse. A tanulnivalót nem osztja fel a szaktudományok elvont logikája szerint tagolódó tantárgyakra, hanem epochákban, témákban, kultúrkörök szerint –, tehát valamiféle egységben közvetíti, és nem 45 perces órákra szabdalja az időt. Hosszabb ideig, elmélyülten foglalkoznak egy-egy témakörrel: például egy hétfőig, naponta két-két és fél órában – szükség szerint szünetet tartva – mesét hallgatnak, írnak, olvasnak, dramatikus játékot játszanak – tehát a nyelvvel, a közléssel és mások közlésének a megfejtésével foglalkoznak, abban mélyednek el. Egy éven keresztül például a keresztény kultúrkörben elmélyedve ó- és újszövetségi történeteket olvasnak, a bibliai teremtetéstörténetet, József történetét, Ábrahám és Izsák történetét, Jézus szenvedéstörténetét játsszák el dramatikus játékokban; kartonpapírból megépítik a jáki templom, a firenzei dóom modelljét, fatáblákra ikont festenek – megpróbálják átélni a keresztény kultúra emberének gondolkodásmódját, képzeletvilágát. Egy évvel korábban a zsidó kultúrkörrel tették ugyanezt, egy év múlva a göröggel fogják. Gon-

⁷ Szécsi Margit: *Úgy néztem*. (Zene: Sebő Ferenc)

doljuk el: egy évig benne élni egy kultúra eszmevilágában, irodalmában, építészetében, festészetében! Akkor tudjuk meg, mennyi belső haszonnal jár a pedagógus számára előkészíteni és végigvezetni egy ilyen évet – ha egyszer végigvittük. Persze fáradság. De intenzív szellemi munka is. Mi más tarthatná lelki-szellemi (közvetve fizikai) egészségben is a pedagógust, ha nem az élő, teherbíró kapcsolatok és a szellemi pezsgés?

Ennek a kötetnek az a célja, hogy segítsen őrizni, táplálni belső szabadságunkat. Abban szeretne segíteni, hogy ne kelljen várnunk arra, hogy megmondja – bármilyen jó szándékú, bármilyen progresszív központi oktatásirányítás – hogy mit és hogyan tegyünk. (Ne felejtsük a „miniszter” szó a latin eredetiben „szolgá”-t jelent; a miniszter hivatása, hogy az iskolát, az oktatásügyet szolgálja, a mi dolgunk pedig eldönteni, hogy jól szolgálja-e.) Magunk dönthessünk arról, mit és hogyan tanítunk. Válasszuk ki a reformpedagógiát követő és az alternatív iskolák gyakorlatából azt, amit jónak látunk. Próbáljuk meg személyesebbé tenni kapcsolatunkat tanítványainkkal! Ez nekünk is használ, élettelibbé teszi a velük való kapcsolatainkat, de valamennyi személyes kapcsolatunkat is. Minél személyesebb a kapcsolatunk velük, minél inkább elfogadjuk őket, és segítünk nekik is elfogadni másokat, a tőlük nagyon különböző gyerekeket, felnőtteket is, minél jobban sikerül értelmes egésznek látni nekünk és láttatni velük a természetet és az emberek világát, annál nagyobb az esélyünk hozzásegíteni őket ahhoz, hogy érvényesnek érezzék magukat, hogy teherbíró



Sára (Rogers Iskola) a csetényei iskola egyik diákjával, Melindával

kapcsolatokat tudjanak alakítani – Mérei Ferenc „golyóálló”-nak nevezte az ilyen kapcsolatokat –, és hogy megtalálják saját dolgukat a világban: szabad emberek legyenek.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Carlgren, Frans – Klingborg, Arne: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról.* „Török Sándor” Waldorf-Pedagógiai Alapítvány – Pedagógus-Továbbképzési és Módszertani Információs Központ, Pilisborosjenő, 1999.

Rogers, Carl: *Valakivé válni. A személyiség születése.* Edge 2000 Kft., Budapest, 2003.

Több kultúra – együtt

Ma, itthon többféle kultúra él együtt. (Egész Európában így van. A volt gyarmatok lakói, a vendégmunkásként bevándoroltak és leszármazottaik itt élnek Nyugat- és Dél-Európa országaiban.)

Miért kellene a Magyarországon élő cigányok, szerbek, kínaiak, arabok kultúrájával foglalkoznunk, amikor tanítványaink a magyar kultúrát sem ismerik elég mélyen? – gondolhatjuk. A magyar betlehemeseket, püünkösdlőket is most tanítjuk újra. Generációk hagyták el úgy az elmúlt évtizedekben az iskolát, hogy nem ismerik az erdélyi református templomok fakazettás menyegyzetének ornamentikáját, a csángó népdalok hajlításait, nem tudják, hogy a magyar gótikus építészet egyik remekét a kolozsvári főtéren, Rákóczi sírját a kassai dőmban kell keresniük, ha arra járnak.

A kultúra rendkívül erős kötés. (Kultúrának nevezünk mindent, amit gondol, csinál, létrehoz az ember.) Csányi Vilmos ír⁸ arról, hogy a génkutatások világossá tették: a magyarság génállománya nem különböztethető meg más európai népek génállományától. A magyarság tehát éppen a genetika tanúsága szerint nem genetikai, hanem kulturális közösség. Létkérdés, hogy a gyerekek minél több szállal kötődjenek saját kultúrájukhoz: ismerjék, játsszák el hónapról hónapra, évről évre az évkörhöz kapcsolódó népszokásokat, fejből tudjanak minél több esztétikailag értékes verset az anyanyelvükön, hallgassanak, mondjanak és játsszanak el minél több magyar népmesét és klasszikus mesét! Tudjanak minél több magyar népdalt és népi gyermekjátékot: fejlődjön zenei és mozgásanyanyelvük! Egészséges fejlődésükhöz, biztonságérzetük kialakulásához mindez nélkülözhetetlen. Csakhogy a velük egy osztályba járó cigány, görög⁹, kínai, mongol¹⁰ gyerek számára is nélkülözhetetlen, hogy a saját kultúrája minél több elemének birtokában legyen – s hogy abban az iskolában, amelybe jár, ez a kultúra megjelenjen, és értékként jelenjen meg. Az ő egészséges fejlődésükhöz nélkülözhetetlen, a magyar gyerekeket pedig a saját kultúrájuktól eltérő, más kultúra jelenléte gazdagítja: műveltségüket növeli, empatisz képeéseiket fejleszti, toleráns beállítódásukat formálja.

A probléma a sokféleség-önazonosság problémája. Az emberiség kialakulásának kezdetén nagycsaládok, majd törzsek tagjai tekintették összetartozónak magukat: a családon, törzsön kívül mindenki más „idegen” volt számukra.

⁸ Csányi Vilmos: *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest, 1999. 255. o.

⁹ Budapesten Kőbányán, Fejér megyében Beloianiszfalván jelentős görög kisebbség él.

¹⁰ Budapesten a legutóbbi években évről évre nőtt a gyermekeikkel érkező mongol vendégmunkások száma.

Később egy település, város lakói élték át az összetartozást, az európai „nemzet” fogalom pedig nincs kétszáz éves.

Heller Ágnes szerint kezdetben (talán csak anyákon kívül, akivel fogantatásunktól születésünkig – érzelmileg sokkal tovább – duálunióban, kettős egységben éltünk) minden ember idegen a számunkra. De ameddig csak élünk, folyton igyekszünk átváltoztatni az idegent ismerőssé, a félelmet barátságossá, a szokatlant megszokottá. (A több kultúra iránt érzékennyé tevő nevelést éppen ez a törekvés éltetheti.) A más csoporthoz tartozók, a csoportidegenek a miénktől eltérő életformát képviselnek. Az idegen a kivétel, mi vagyunk a szabály. A csoportidegenek úgy viselkednek, mintha ők lennének a szabály, és mi a kivételek. Ha nem merünk közeledni ahhoz, ami számukra ismeretlen, akkor valószínűleg félünk az idegentől; úgy érezzük, hogy ami idegen, az összeomlással fenyegeti saját világunkat. Ha félünk az idegentől, akkor fennáll a veszélye annak, hogy meggyűlöljük, kirekesztjük.

A megoldás: félelem helyett a kíváncsiság (a másik emberre éppúgy kíváncsiak lehetünk, mint egy új könyvre, új ételre vagy a számunkra ismeretlen tájra); majd, ha sikerül, egyenrangú viszonyon alapuló, kölcsönös elismerés. Az ember maga választja meg saját kultúráját, de nem mint egyedül érvényes életformát, hanem mint egyet az érvényesek közül. Lényeges, hogy – esetleg többféle identitása közül – szabadon választhassa azt, amely számára a legfontosabb, és ezt a választást újra és újra megismételhesse. Érzelmileg kisgyerekkorától magát magyarként meghatározó zsidó származású asszony mondta, amikor Bergen Belsenből hazatért: „nem engedem, hogy a náci elvegyék a hazámat”.

Ha sokféle embert, szokást, életmódot, mesét, verset, zenét, táncot, műalkotást próbálok megérteni, befogadni, ez segít abban, hogy másokhoz viszonyítva meghatározzam magam, megértsem a családom, a közvetlen és tágabb környezetemben élők szokásait, életmódját, a számomra természetes zenét, képeket, verseket. Ha félek másokat megismerni, akkor valószínűleg bizonytalan vagyok önmagamban. Ha nem vagyok nyitott mások kultúrájára, akkor veszítek rugalmasságomból, szegényedem. Szegényedik az a világ, amelyet birtokolok. Együttal veszélybe is kerülök: „elcsábulhatok”, és a másikat, a mást, az idegent tehetem bűnbakká. Heller Ágnes pontosan fogalmaz:

„A modernitás szorongást ébreszt. A hagyomány eltűnik, a régi bizonyosságok megszűnnek, s helyüket nem foglalják el új bizonyosságok. Isten halott – abban az értelemben, hogy a modern ember (akár hisz Istenben, akár nem) gyakorlatilag Isten nélkül él, így látja el társadalmi funkcióit, hozza meg politikai döntéseit, igazolja magát, és építi ki

saját világát. A modern világ szenved attól, hogy elveszítette értelmét. Az emberek már századunk elején arról beszéltek, hogy Isten magára hagyta a világot. Heidegger ezt a létfeledés (...), majd a lételhagyás (...) fogalmával diagnosztizálja. Az értelemvesztés traumatikus élmény, s ebben a helyzetben elkeseredett szükséglet támad új bizonyosságok iránt. Az európai totalitárius mozgalmak ilyen új bizonyosságot kínáltak. A bizonyosságok kínálatához hozzátartozott, hogy a totalitárius mozgalmak diabolizálták az idegent. A náciizmus a zsidókat diabolizálta mint ősi, reprezentatív idegeneket, akiket fizikailag meg kell semmisíteni, a bolsevizmus az osztályidegen elemeket diabolizálta mint természetes osztályellenségeket, akiket a GULAG szigetvilágában kell izolálni és kiirtani.” (Heller, 1997. 74–75. o.)

A több kultúra természetes jelenléte megvéd attól, hogy a társadalmi, gazdasági problémák okait a számunkra idegenekben lássuk. Hogy ez a probléma mennyire virulens, láthatjuk azokból a feliratokból, amelyek a legtöbb hazai nagyváros kínaiakat, cigányokat becsmérlő, eltávolításukat kívánó falfirkáiban is megjelennek. S hogy az elfogadás-befogadás folyamata milyen lassú, ahhoz adalék, hogy előfordul: a magyarsághoz mintegy nyolcszáz éve csatlakozott kunok „gyüttment”-nek nevezik a csupán hétszáz éve betelepült jászokat.



Betlehemesek

Több kultúra jelenléte

Az úgynevezett interkulturális nevelés főleg a pedagógus szemléletét, beállítódását jelenti: keresem a természetesen adódó lehetőségeket, hogy rányissam tanítványaim szemét arra, hogy más népek másképpen beszélnek,¹¹ más – és mégis sokszor a miénkhez hasonló – ételeket készítenek, házakat építenek, másképp, de sokszor hasonlóan kereskednek, zenélnek, táncolnak, mesélnek, írnak. Készülhetne módszertani segédanyag, amely a jelenleg Magyarországon élő népcsoportok (cigányok, horvátok, szerbek, kínaiak, arabok, görögök, örmények, mongolok és mások) kultúrájához igazodva: verseket, meséket, énekeket, illetve ezek magyar fordításait tartalmazná, a keresztény, a muzulmán, a sintoista ünnepek ünneplési szokásait, a különböző népcsoportok jellegzetes ételeinek receptjeit írná le, öltözködésüket, gyerekjátékaikat mutatná be. Ebből a gyűjteményből lehetne válogatni, de az interkulturális nevelés legfőbb sajátsága elveszne. Ennek ugyanis éppen az a lényege, hogy nem készen kapott elemekből válogat, hanem azt kísérli meg felmutatni a gyerekeknek, ami „itt és most” aktuális:

Megérkezett az osztályunkba (iskolánkba) Luka (szülei egy Pristina melletti faluból menekítették magyarországi rokonokhoz a családot), még alig pár szót tud magyarul. Születésnapja reggelén egy tál túrós gibanicával (rétesféle) állít be: édesanyja süttötte az osztálynak. Mikor az első szünetben körbejár a tál, az osztálytanító azon gondolkodik, mikor süthetne szerb rétest a gyerekekkel. (Technikaórán? Napköziben?)

A Lukáék-féle rétest néhány nap múlva a napköziben megsütik a lányok, Luka többnyire még szótlanul, de már kevésbé idegenként jár-kezel az iskolában.

Hunor a karácsonyi szünetben egy hetet Csíkmenaságon töltött a nagymamájánál. (Hunor már itt született, szülei a román rendszerváltás előtti hónapokban – édesanyja vele várandósan – szöktek át a román–magyar határon.) Meséli a barátainak, a tanító kérésére később az osztálynak is, hogy nagyszülei erdőszele háza előtt egyik reggel

¹¹ Tízéves, nem értelmi fogyatékos, állami gondozott, intézetben felnőtt tanítványom (K. Zs.) próbálta első külföldi útján magyar beszédének tisztább artikulációjával megértetni magát Prága főterén egy vele egyidős cseh fiúval: azt hitte, az emberi beszéd mindenütt azonos hangzású, jelentésű szavakból áll.

a medve itta meg a macskának kitett tejet. Hosszas beszélgetés indul el a gyerekek között arról, hogy a téli álmot alvó medve hogyan kerülhetett a tél közepén Hunor nagyszüleinek a kertjébe. A tanító megkéri Hunor édesanyját (aki még Menaságon született), jöjjön el az osztályba, hozzon menasági hímzett szőttest, és ha tud, csíki népdalokat. Jön és mesél a csíki havasok medvéiről, farkasairól, a csíksomlyói búcsúról, arról, hogy a középkori menasági templom gótikus oltárképe itt van a Budavári Palotában. A találkozás után az ő kedvenc népdala néhány fiúnak is kedvence lesz („Borzdába belékötött a féreg, Csíkdánfalván ketten vagyunk legények...”). A medvetörténetből az állatok téli alvásával foglalkozó olvasmányok, beszélgetések születnek, a tanító behozza Tamási Áron novelláskötetét, másnap reggel a beszélgetőkör után a Sóvidéki társasjáték című novellát olvassák. Aztán felmennek a Várba, hogy megnézzék a menasági oltárt (nem a gótikus oltárképek kiállításának valamennyi darabját, hanem ezt az egyetlen triptichont), hogy aztán másnap néhányan megpróbálják lerajzolni, temperával megfesteni.

Ebben az esetben többet ér ezt az egyetlen képet megnézni minél alapsabban, ott helyben vázlatot is készíteni róla, mintha futó benyomást szereznének a gótikus oltárképekről általában. Előre nem tervezetten, projektszerűen mélyednek el az erdélyi Csíkszék világában, a romániai eredetét kicsit restellő Hunor pedig néhány hétre az osztály érdeklődésének gyűjtőpontjába kerül, „megemelődik”, s nyilvánvaló, hogy otthonosabban él az osztályban.

Loló (hivatalos nevén Jóska, de cigány családokban a legtöbb gyerek ragadványnevet is kap) négy napig hiányzott: meghalt a nagyapja, s ahogy ez a hagyományőrző beás¹² családokban szokás, négy napig virrasztottak mellette felnőttek és a nagyobb gyerekek együtt. Loló családjában az elhalálozás napjától a temetés napjáig minden éjszaka, napnyugtától napkeltéig – gyakran öt-hat napig is – virrasztanak. Imádkoznak, éneklnek a halott kedves dalait, s főleg – hogy el ne aludjanak – mesélnek.

Szapu Magda idézi egyik adatközlőjétől: „A virrasztók már alig várják, hogy megérkezzenek a mesélők... A mesét az kezdi, akit fõlszólítanak. Ha az egyik elmond egy vagy két mesét, akkor átadja a szót a másiknak: »No, most elfáradtam, te is mondhatsz egyet.« Akkor rámutat valakire, az folytatja a me-

¹² Archaikus román nyelvet beszélő cigány népcsoport.

sélést. Csak az mesél, aki tud, akinek kedve van hozzá. Nem erőszakúnak senkit. Azér' jó a mesélés, mert aki mondja, az nem álmosodik el. Az beleéli magát a mesébe, nem ér rá bóbiskolni... Mondják, hogy miről szól a mese, amelyiket hallani szeretnék. Például azt mondják, hogy mondjam el a Pétert, Az őszhajú rabot, az Égigérő fát, vagy nagyon szeretik a Sasfejű királyt..."¹³

Amikor Loló megjön, a tanító megkérdezi, hogy elmondaná-e, milyen volt számára a virrasztás, melyik mesét szerette, megkérdezi, lenne-e kedve a neki érdekes mesét később elmondani a gyerekeknek. Ha Loló feloldódik, talán az is megkérdezhető tőle, nagyon hiányzik-e neki a nagypapa, s ha az osztály légköre éppen olyan, a közeli napokban az egyik beszélgetőkörön megkérdezhetjük, ki az, akinek meghalt olyan közeli ismerőse, rokona, akit szeretett, s mesélne-e arról, mire gondolt akkoriban, amikor megtudta, hogy meghalt. (Persze csak akkor, ha nagyon közeli hozzátartozó – szülő, testvér – közeli halála egyetlen gyereket sem érint; a friss fájdalom felidézése, meg-elevenedése csoporthelyzetben nagyon megviselné a gyereket.)

Az, hogy a halál szóba kerül a beszélgetőkörön, segíthet a gyerekeknek feldolgozni átélt veszteségeiket; az a tény pedig, hogy Loló részt vett a felnőttek virrasztásán, „megemelheti” őt a csoportban. S ha Loló egyik meséjét, az Égig érő fát vagy a Sasfejű királyt megszeretik néhányan, ezzel Loló is ismerősebb lesz számukra. Arra is alkalom nyílik, hogy cigányok és nem cigányok halállal, temetéssel kapcsolatos szokásai szóba kerüljenek.

Ebben a könyvben minden történet, valamennyi gyerekszöveg elejétől végéig valódi. A három fenti példa kivétel. Luka, Hunor, Loló is valódi személyek, a szerző (K. Zs.) személyes ismerősei. Származásuk, helyzetük, a családjukról szóló adatok – részleteikben is – valóságosak. Ám ami az előbb leírtak szerint az iskolában „történt” velük, az nem a valóság, hanem a szerző vágyainak megelevenítése. Luka az egyik budapesti, Hunor egy Pest megyei, Loló valamelyik miskolci iskolába járt. Évekig „idegenek”, magányosak maradtak (leginkább Hunornak lettek végül barátai), de tanáraik nem segítettek nekik. A szerző csak szerette volna, ha másképpen történik, például így, ahogy fentebb elképzelte.

¹³ Szapu Magda: *Mesemondás és közössége Kaposszentjakabon*. (Szerk.: Kríza Ildikó.) Ciganisztikai tanulmányok. Hungarian Gypsy Studies 4. MTA Néprajzi Kutatócsoport, Budapest, 1985. 9. o.

Az ilyen alkalmak – Luka, Hunor érkezése, Loló nagyapjának halála – spontán adódnak és egyszeriek. Teremthetünk magunk is olyan helyzeteket, amelyekből természetesen következik, hogy a gyerekek kíváncsiak lesznek egymásra. Például harmadikban-hatodikban készíthetnek a gyerekek családfát (a tanító is elkészítheti és a gyerekek családfája mellé teheti a sajátját). Testvérek, szülők, nagyszülők, dédszülők, esetleg ükapák, ükanyák is szerepelhetnek a családfán, addig vezetve vissza az „ősöket” az időben, ameddig a családi emlékezet tart. Ha a szülők szívesen veszik, azt is jelölhetik a gyerekek a családfán, hogy melyik „ős” honnan érkezett Magyarországra. Egy osztálynyi gyerek családfáján valószínűleg találunk horvát, német, zsidó, szerb, romani¹⁴, esetleg beás, székely, török, tót (szlovák), lengyel, ruszin és más népcsoporthoz tartozó ősöket. A családfákat kitehetjük a teremben a falra, a gyerekek kedvükre nézegethetik, kiknek vannak azonos népcsoportból származó rokonai. Főként: a családfák szemléletessé, magától értetődővé teszik, hogy a magyarság – ugyanúgy, mint más nemzetek – sokféle népből ered. Ez magyarságunkat nem relativizálja – egyszerűen csak tudatossá válik bennünk, hogy magyar voltunk nem őseinktől, hanem önmeghatározásunktól függ, s bárki, aki velünk egy országban, egy iskolai osztályban él, székelynek és magyarnak, beásnak, magyar cigánynak, magyar zsidónak, zsidó magyarnak egyaránt tarthatja magát.

Mely kultúrákat tekintünk az interkulturális nevelés tárgyának? Azokat, amelyekből az európai kultúra táplálkozik: a görög-római és a zsidó-keresztény kultúrát; azokat, amelyeknek a képviselői velünk élnek: a cigány, horvát, szerb, kínai, arab kultúrát; s persze jó, ha figyelembe vesszük a gyerekek érdeklődését, és foglalkozunk például valamelyik indián kultúrával is.

Minél kisebbek a gyerekek, annál inkább abban érdemes elmélyednünk, ami időben és térben a közvetlen közelükben van. Ha egy kínai meg egy Erdélyből áttelepült székely gyerek jár az osztályba, akkor ezzel a két kultúrával érdemes kezdenünk. A kettő közül is először a kínaival, mert az a távolabbi, a tőlünk idegenebb, a nehezebben érthető, s mert a kínai gyerek érzi idegenebbnek, érthetetlenebbnek azt a környezetet, amely őt körülveszi.

A cigány kultúrával mindenképpen foglalkoznunk kell, akár jár az osztályunkba cigány gyerek, akár nem: több mint félmillióan élnek velünk, ennyien a honfitársaink, közöttük vannak az ország legszegényebbjei, és őket veszi körül a legtöbb előítélet.

Feltétlenül törődnünk kell a zsidó kultúrával, de másképp, mint a többivel. Szükség van arra, hogy élményeket szerezzenek róla a gyerekek. Egyrészt,

¹⁴ Romani: roma.

mert a keresztény kultúra ebből táplálkozik. (A keresztény kultúrkör etikai magvát képező „tíz parancsolatot” a zsidó törvénykönyv, a tóra tartalmazza). Másrészt, mert Magyarországon élt/él Európa legnagyobb zsidó közössége, s mert jelen van – ősi bünbakképző mechanizmusként – az antiszemitizmus. Másképpen jó törődnünk vele: míg a többi kultúra esetében az a kíváncsi, hogy képviselői mutassák meg a gyerekeknek saját kultúrájukat, ez nem várható el az esetleg osztályunkba, iskolánkba járó zsidó származású családoktól. Nem várható el, mert közülük kevesen akarják magukat nyilvánosan zsidókként meghatározni. Egyrészt, mert a zsidó nép is, vallás is, származás is – a „zsidóság” olyan heterogén, hogy szinte megfoghatatlan. Másrészt, mert a múlt század irracionális története, a Soa zsidók és nem zsidók számára egyaránt feldolgozhatatlan. Heller Ágnes¹⁵ írja:

„...a holokauszt semmiféle történelmi feltételekkel nem magyarázható meg, és okainak semmiféle szimultán összegezése sem határozhat meg semmiféle kielégítő végső okot. A holokauszt nemcsak óriási ugrás volt a Gonoszba, hanem teljesen irracionális is. Ezért marad kívül a történelmen.”

Ennek a feldolgozhatatlan történésnek a „birtokában” nem lehet zsidóként „kijelölni” valakit. Ha ragaszkodunk hozzá, hogy zsidó mutasson fel zsidó szokásokat, ünnepeket, akkor keressünk fel egy hitközséget, vagy kérjük meg a zsidó kulturális szövetség valamelyik tagját, hogy segítsen. Szóval olyan valakit, aki önmagát zsidóként határozza meg.

Cigány gyerekek az osztályunkban

A nem cigányok által egységesnek gondolt hazai cigányság nyelvében, történetében, kultúrájában (például hagyományaiban, hiedelmeiben, vallásában, szokásaiban), abban, ahogy önmagát meghatározza, igen heterogén.

Azt érdemes figyelembe vennünk, hogy ki az, aki magát cigánynak tartja (önmeghatározás), és ki az, akit a környezete cigánynak tart („kijelölés”). Az elmúlt negyedszázadban készült két hazai országos reprezentatív kutatás ezt a két szempontot alkalmazta (Kemény, 2000). Az egyes cigány nyelvjárások nagy részében nincs is olyan megjelölés, amely a cigányokra gyűjtőnévként vonatkozna. A különböző cigány csoportoknak „belső” elnevezéseik vannak: roma, szinti stb. Amint a franciák, angolok, magyarok stb. egymást és magukat különböző néven nevezik, de a cigányokra csak egy gyűjtőnévük van, úgy a cigányok az egyes cigány csoportokra többnyire különböző megjelölése-

¹⁵ I. m. 86. o.

ket használnak, de a helyi „őshonosokat” egy gyűjtőnévvel látják el: például gázsók, gádzsók. (Törzsök, 1998. 40. o.)

Szuhay Péter szerint a cigányok a hetvenes és a nyolcvanas években „magyarként akarták meghatározni önmagukat, s naponta szembekerültek azzal, hogy a társadalom többsége „lecigányozza” őket. Gondoljunk arra is, hogy a köznyelv „cigány” tövű névszói, igéi sokszor pejoratív jelentésűek („cigányútrament” – tudniillik a falat a nyelőcsőben –, „cigánykodik” stb.).



6 éves



Másodikos

Szuzsi az ország egyik legszegényebb falvában él. Kamaszként kilátástalan. De látjuk, volt néhány szép iskolás éve.

Megfontolandó, hogy

- ❖ a jelenlegi hazai általános iskolai tanítás elsősorban az úgynevezett alsó középosztálybeli családok szocializációs szokásaihoz illeszkedik, nehezen boldogul a szegény (és újabban a kiugróan magas jövedelmű) családok gyermekeivel;
- ❖ a társadalom egészében igen erősnek mondható a romákkal szembeni előítéletesség;
- ❖ a tanítók jelentős része számára a roma gyerekek nevelése/tanítása nehéz, sokszor megoldhatatlan problémát jelent. Ennek következtében – annak ellenére, hogy az utolsó évtizedben jelentősen javult a helyzet,
 - ❖ még mindig igen magas azoknak a roma fiataloknak a száma, akik nem fejezik be az általános iskolát;
 - ❖ elsősök osztálytanítója kérdezte, mihez kezdjen azzal a tanítványával, aki „beszélni se tud, folyton cigányul gajdol”. Sem az nem jutott eszébe, hogy ez a gyerek „ugyanúgy”, az anyanyelvén beszél, mint a tanító, s

ugyanúgy nem tud még más nyelven (magyarul), ahogy a tanító sem tud beásul/lováriul.¹⁶

Nehézségek

A múlt században és még a század elején is virágzó cigánykutatás az elmúlt ötven év asszimilációs politikájának következményeként elsorvadt, s csak az



Elsőáldozó



Kamasz

utóbbi évtizedben lendült fel újra. Az asszimilációs politika legnagyobb áldozatai éppen a cigány gyerekek lettek, mert az óvoda és az iskola a családi nevelés értékorientációját egyáltalán nem vette figyelembe, sőt elvetette: a cigány gyerekek kulturális sajátosságaira nem volt tekintettel, azokat nem integrálta tevékenységrendszerébe, hagyományaiba – éppen ellenkezőleg. Holott tudjuk, milyen súlyos érzelmi károsodást okoz, ha az óvoda és az iskola a gyermek otthoni környezetét negatívan ítéli meg. Ez a szemléletmód a pedagógiaelmélet fejlődését is akadályozta, hiszen minden pedagógiai kudarcot a cigány kultúra számlájára írtak, sőt olyan kutatás is született, amely a kudarokat genetikai okokkal magyarázta.¹⁷

Nagyon óvatosaknak kell lennünk, mert nehéz értelmeznünk, hogy a heterogén cigány közösségek még nem alakítottak ki konszenzust afelől, mit tekinthetünk a cigány kultúra főbb összetevőinek, következésképpen nehéz megragadnunk azt, hogy mit tanítsunk.

¹⁶ Tanítójelöltekkel hospitáltam (K. Zs.) egy manchesteri iskola második osztályában. A tanító így biztatott egy indiai származású kislányt, akinek valamelyik feladata nem sikerült: „Ne búsulj, te okos vagy, máris több nyelven tudsz, mint én. Tudsz urdu nyelven és angolul, én meg csak angolul tudok.”

¹⁷ Kovalcsik Katalin: Előszó. In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Tanítók kiskönyvtára*. Budapesti Tanítóképző Főiskola – Iskolafejlesztési Alapítvány – Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Budapest, 1998. 8. o.

A másik nagy dilemma, hogy mennyiben van szó a szegénység kultúrájáról, és mennyiben etnikus kultúráról.¹⁸ Nehezíti mindezt, hogy az iskola az úgynevezett magas kultúrába kívánja bevezetni a cigány gyerekeket (is), közben nem vesz tudomást az ő kultúrájukról. Knausz Imre szellemes metaforája szerint az egyik szoba bejáratait tárjuk ki, miközben a gyerek egy másik szobában van (Knausz, 2000). Ezt a metaforát Gardner többszörös intelligencia-elméletére alapozva jeleníti meg. Ennek antropológiai vonatkozásai szerint a különböző kultúrák abban is különböznek egymástól, hogy a legalább hét-féle intelligencia (nyelvi, matematikai-logikai, téri, zenei, mozgásos, inter- és intraperszonális) közül melyiket részesítik előnyben.¹⁹ A cigány kultúra köztudottan egyrészt szóbeli (orális) kultúra, másrészt a zenei, mozgásos kultúrát preferálja; míg a nyugat-európai magas kultúra írásos, és a nyelvi, matematikai-logikai intelligenciát részesíti előnyben. A cigány gyerekek számára a nyelvi-matematikai intelligencia működésének térnyeréséhez a zenei, mozgásos, vizuális tevékenységeken keresztül vezet az út.

Azokban az osztályokban, amelyekbe cigány gyerek is jár, próbáljuk meg a cigány kultúra elemeit az írás-olvasás tanulás időszakában (is) bevinni a tanulási folyamatba! A cigány gyermekszövegek egyik legérdekesebb csoportja az olyan szövegrögtönzés, amelyet idősebb gyerek irányít, a résztvevők pedig szöveget rögtönöznek, a rögtönzött szöveg minőségét a kérdező gyerek jutalmazza vagy bünteti. Réger Zita gyűjtötte például azt a Szűz Máriáról szóló, tíz év körüli gyermekek által cigány nyelven rögtönzött szöveget, amelynek egy részletét az ő fordításában idézem: „De szép a Szűz Mária! Ég és csillog. Fent voltunk nála; Oly szép a háza! Én voltam, meg Rózsi meg a Szöszi meg Jutka. Felmentünk Szűz Máriához, oly szép volt a háza! Csillogott és égett.”²⁰

Ezt a cigány gyermekjátékot azért idéztem (K. Zs.), hogy tudatosuljon bennünk: több kultúrájú közegben élünk; van cigány kultúra. Nem az a célunk, hogy a cigány gyerekeket „megajándékozzuk” a magyar kultúrával, „felemeljük” őket a mi kultúránkhöz, hanem elsősorban az, hogy tudatosítsuk bennük saját kultúrájuk értékeit. Ez segíti őket abban is, hogy a magyar kultúrát, illetve egyáltalán az írásos kultúrát elfogadják. Azt is megpróbálhatjuk, hogy aki tudja, írja fel romani vagy beás nyelven is a szöveget, vagy akár annak csak egy-egy szavát – tudatosítva a nem cigány gyerekekben is, hogy az osztályba

¹⁸ Szuhay Péter: *A szegénység kultúrája*. Előadás. Pilisborosjenő, 2000. 09. 28.

¹⁹ Howard Gardner: *Multiple intelligences Approaches to understanding*. In: *The Disciplined Mind. What all students should understand*. Simon and Schuster, New York, 1999. 186–213. o.

²⁰ Réger Zita: Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: *Cigány Néprajzi Tanulmányok 1*. Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 1993. 196–206. o.

járó cigány gyerekeknek más az anyanyelve, mint az övéké, hogy többféle nyelven beszélnek a cigányok, s ez a nyelv, ezek a nyelvek ugyanúgy rögzíthető(k) jelekkel, mint a magyar.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

- Diaz, Carlos: *Multicultural education for the 21st century*. National Center for Innovation. Washington, 1992.
- G. Donáth Blanka: *Futamok a „Halljad Izrael!”-hez*. Arktisz Kiadó, Budapest, 2005.
- Heller Ágnes: *Az idegen*. New York–Budapest–Jeruzsálem, 1997.
- Kemény István (szerk.): *A magyarországi romák*. Press Publica. Útmutató Kiadó, Győr, 2000.
- Knausz Imre: *A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés*. Kézirat. Budapest, 2000.
- Törzsök Judit: Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Tanítók Kiskönyvtára. Budapesti Tanítóképző Főiskola – Iskolafejlesztési Alapítvány – Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1998.

Személyiségünk karbantartása

*„Jó és rossz tulajdonságaid tulajdonképpen nincsenek.
Ápoltd tulajdonságaid jók; becézett vagy
elhanyagolt tulajdonságaid rosszak.”*

Weöres Sándor

Ezt a néhány oldalt szinte a könyv legfontosabb fejezetének szánjuk. Amíg ugyanis az ember dolgozik önmagán, addig van esélye arra, hogy friss szemmel nézzen rá a számára éppen legnehezebb gyerekekre, egy megoldhatatlannak tűnő tanítási problémára. Bár ezt a kérdést tartjuk a leglényegesebbnek, ebben a fejezetben elsősorban mégsem mi, szerzők „beszélünk”. Az önismert nehéz munka, magunknál avatottabbaktól, azoktól idézünk, akik nekünk segítenek. Érdemben csak kapcsolatok révén változunk – a gyerekekkel való kapcsolat is idézhet elő változást –, de a talajt a változáshoz felpuhíthatja, előkészítheti, ha mások élményeiben, az önismeretről, önreflexióról szóló gondolataiban megpróbálunk elmélyedni. Hol sikerül, hol nem. Mintha madár próbálna felszállni. Ha mozdulatlan a levegő, a madár is csak magára van utalva, és őt is segítheti, röpítheti a kedvező légáramlat – csak a szárnyát kell megfelelő szögben kitárnia.

Öntudatra ébredés

Hasznos lehet, ha felidézzük a magunkra találás gyerekkori élményét. Richard Hughes²¹ a *Szélvihar Jamaicában* című regényében érzékletesen írja le, hogyan ébred a tízéves Emily „önmaga tudatára”, hogyan éli át először önmagát.

„Egy szép napon történt valami Emilyvel. Hirtelen ráeszmélt, hogy ki is ő tulajdonképpen. Nemigen tudná az ember megmondani, miért nem eszmélt rá öt évvel előbb vagy akár öt esztendővel később. Annak meg semmiképpen sem tudom az okát, hogy miért eszmélt rá éppen azon a délutánon.

Lakásosdit játszott a hajóorr egyik zugában... aztán ráunt, és céltalan ódöngött a tat irányában, és méhek jártak az eszében, meg egy tündérkirálynő. És ekkor döbbsent rá, hogy ő – ő, Emily.

²¹ Richard Hughes (1900–1976) angol író. A *Szélvihar Jamaicában* című regénye történeteit tekintve múlt századi kalózhistória, lényegében rendkívül érzékletes lélekrajz. Fordította Balabán Péter. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1969.

Földbe gyökerezett a lába, és aztán végignézett magán, megnézett mindent, amit a szeme elért. Nem látott sokat, csak a ruhájának megrövidült vetületét, meg a kezét, amikor maga elé emelte; de ez elég volt ahhoz, hogy vázlatosan elképzelje azt a kis testet, amely – hirtelen ráébredt – az övé volt.

Nevetett csúfondárosan: »Nahát! – gondolta magában. – Hogy éppen teveled történik ilyesmi! Hát alaposan benne vagy a pácban és benne is maradsz jó sokáig: végig kell csinálnod az egészet, a gyerekkort, aztán fel kell nőned, meg kell öregedned, mielőtt ki tudnál mászni ebből a csávából.«

Elhatározta, hogy ebből az igen nevezetes alkalomból nem tűr meg semmilyen zavaró körülményt, felmászott hát a kötélletrára, hogy elfoglalja kedvenc helyét az árboccsúcson. Valahányszor ennek az egyszerű cselekedetnek a során a karját vagy a lábát megmozdította, mind újabb mulatságot talált abban, hogy megfigyelte, milyen készségesen engedelmeskednek a tagjai. Az emlékezete persze megsúgta, hogy eddig is engedelmeskedtek; de eddig nem is figyelt fel erre a meglepő körülményre.

Amint megtelepedett a törzshelyén, rendkívül alaposan elkezdte vizsgálni a keze bőrt, csak azért, mert az övé volt. Vállát kibújtatta a ruhából, aztán bekukkantott, hogy megbizonyosodjék, vajon ő folytatódik-e a ruha alatt, majd felvonta a vállát az arcáig. Arcának és forró, csupasz vállüregének érintkezése kellemes izgalmat okozott, mint valami jó barátnak a simogatása. Azt azonban, hogy válla vagy arca közvetíti-e a kellemes érzést, hogy melyik a simogató és melyiket simogatják, semmilyen elemzésből nem sikerült megtudnia.

Mihelyt meggyőződött arról a megdöbbentő tényről, hogy ő most Emily Bas-Thornton (nem tudta, miért iktatta be a 'most' szócskát, mert persze nem jártak az eszében holmi lélekvándorlási ostobaságok, nem képzelte, hogy valaha másvalaki lett volna) – mondom, amikor erről meggyőződött, alaposan meghányta-vetette magában ennek a ténynek a jelentőségét.”²²

Önreflexió

Kultúránkban közvélekedés, hogy a bennünk lévő Jóval és Rosszal a tudományoknak (a filozófiának és az etikának), valamint a vallásoknak „illő” foglalkozniuk. A „modern” embernek, főleg a mai, átmeneti korunkban „nincs ideje” erre. Csakhogy saját személyiségünk „karbantartása”, tehát mentálhigiénés szempontok is nélkülözhetlenné teszik, hogy – minden életkorban – „kézben tartsuk” magunkat. Különösen nélkülözhetetlen az önmagunkkal

²² Hughes, i. m. 83–84. o.

való munka az úgynevezett segítő szakmákban, így pedagógus szerepkörben is. Tudjuk, hogy saját személyiségünk a gyerekek nevelésének egyik (feltehetőleg legfőbb) eszköze. Weöres Sándor *A teljesség felé* című kötetében²³ Hamvas Bélát tekintve mesterének, saját életfilozófiáját foglalja össze. Rövid, tömör (egy-két bekezdésnyi) írásaiban összegezve látjuk mindazt, amire az önmagával való munkában jutott.

„Egyenként vizsgálj át egyéniséged minden tartalmát és rendezgesd. Figyeld meg szokásaidat: honnan erednek, mit művelnek, hova tartanak.

Bontsd szét egyéniségedet és minden tartalma idegenként fog mutatkozni előtted.

Bontsd szét egyéniségedet és ne félj, hogy elszegényedsz: mert helyébe tódul a háttérrel összefüggés gazdagsága.

Bontsd szét egyéniségedet és ne félj, hogy bármit is elveszítesz: mert ha a mosdatlant kiutasítod, mosdottan a helyén találsz.

Bontsd szét egyéniségedet és szabaddá válnak lelked végtelen áramai, amelyek nem benned vannak és nem kívüled, áthatnak mindenben.

Akin egyénisége uralkodik: ha előrejut, pöffeszkedővé, ha lemarad, ronggyá válik. S aki egyéniségén uralkodik: valójában nem érinti a szerencse és a balsors.”²⁴

Gondolja el, mi az, amit leginkább önmagának tart, ami nélkül úgy érzi, nem lenne az, aki! Próbálja megragadni egy-egy jelenlegi tanítványa egyéniségét is ilyen módon! Próbálja meg először azzal a gyerekekkel, akiről úgy gondolja, hogy a legjobban ismeri, aztán azzal is, akit legkevésbé!

Sokunk először kamaszkorunkban próbáljuk meg alakítani, nevelni önmagunkat. Fontos lenne, hogy ez a törekvésünk érett és idős korunkban is fennmaradjon. Ne korlátozódjon pusztán arra, hogy új frizurát csináltatunk, új ruhát veszünk/varrunk, vagy fogyókúrába kezdünk! (Sokszor lakásátalakítási szándékaink mögött is valamiféle önmagunkkal való elégedetlenség húzódhat meg.) Külsőnk, közvetlen környezetünk változása átmeneti nyugalommal tölthet el; de amíg nem törődünk kellőképpen önmagunkkal, addig a nyugalanság, a „változtatnom kell” késztetése újra és újra feléled. – Az önmagunkkal való munka legfontosabb, egyben legszemélyesebb ügyünk.

²³ A közelmúltban külön kötetben is megjelent (Tericum Kiadó, Budapest, 2000.).

²⁴ Weöres Sándor: Az egyéniség szétbontása. In: *Összegyűjtött írásai*. Magvető. 1970. I. kötet. 633. o.

Weöres tovább segít. Nem valamiféle lemondást, önmegtagadást ajánl, hanem valami olyasmit, amit a mindannyiunk által jól ismert Antoine de Saint-Exupéry mond *A kis hercegben* arról, hogy „ha az ember naponta, rendszeren kitisztítja a saját vulkánjait (a nem működőket is, mert sose lehet tudni...), akkor azok szelíd lánggal égnék, kitörések nélkül, úgy, hogy az ember akár a reggelijét is megfőzheti rajtuk”.

„Ne mondj le semmiről: mert ki amiről lemondott, abban elszáradt. De kívánságaid rabja se legyél.

Visszafojtott szenvedélyekkel vánszorogni éppoly keserves, mint szabadjára eresztett szenvedélyek közt morzsolódni.

Ha vágyaidat kényezteted: párzanak és fiadzanak. Ha vágyaidat megölöd: kísértetként visszajárnak. Ha vágyaidat megszelídíted: igába foghatod őket és sárkányokkal szánthatsz és vethetsz, mint a tökéletes hatalom maga.

A legtöbb ember, ha véletlenül megpillantja saját mélységének valamely szörnyetegét, irtózáttal visszalöki a homályba; ezentúl a szörny még nyugtalanabb és lassanként megrepesztí a falat. Ha meglátod egyik-másik szörnyedet, ne irtózz és ne ijedj meg és ne hazudj önmagadnak, inkább örülj, hogy felismerted; gondozd, mert könnyen szelídül és derék háziállat lesz belőle.

*Jó és rossz tulajdonságaid tulajdonképpen nincsenek. Ápoltd tulajdonságaid jók; becézett vagy elhanyagolt tulajdonságaid rosszak.*²⁵

Természetesség, spontaneitás

Érdeemes végiggondolnunk, hogy milyen helyzetekben szoktunk leginkább természetesen, spontánul viselkedni, és milyen helyzetekben a legkevésbé. (Egyúttal érdemes azt is feleleveníteni, kik azok a gyerekek az osztályban, akiknek a viselkedésére a spontán, természetes megnyilvánulások a jellemzők, és kik azok, akiknek a viselkedését mesterkéltnek vagy gátoltnak érzi. Milyen helyzetek azok, amelyekben az utóbbiak spontán módon nyilvánulnak meg?)

Bár kultúránkban a spontaneitás viszonylag ritka jelenség, mégsem hiányzik teljesen. Ahhoz, hogy megértsük, miről is van szó, olyan példákra emlékeztetném az olvasót, amelyekben egy szempillantás alatt felismerjük a spontaneitást.

Először is ismerünk embereket, akik spontánok, vagy legalábbis azok voltak. Az ő gondolkodásuk, érzésviláguk és cselekedeteik saját magukat fejezik

²⁵ Weöres Sándor: A vágyak idomítása. In: *Összegyűjtött írásai*. Magvető, Budapest, 1970. I. kötet. 634. o.

ki, nem pedig egy automatát. A legtöbbször művészekről van szó. Tulajdonképpen magát a művészt is úgy határozhatjuk meg, mint aki képes spontán módon kifejezni magát. Persze ha ez volna a művész meghatározása – már pedig Balzac pontosan így definiálta –, akkor egyes filozófusokat és tudósokat is művésznek kell neveznünk, míg mások olyannyira különböznek tőlük, mint egy régimódi fotográfus az alkotó festőtől...

Legalább néhány percre mi magunk is megfigyelhetjük saját spontán felvilágosulásainkat, amelyek egyúttal az igazi boldogság pillanatai is. Friss szemmel rácsodálkozunk egy tájra, gondolkodásunk eredményeképpen felsejlik bennünk az igazság, valami nem szokványos érzéki örömet élünk át, vagy hirtelen feltör bennünk a szeretet valaki iránt – ezekben a pillanatokban mindannyian tudjuk, mi a spontaneitás, és megsejthetjük, milyen is lehetne az életünk, ha ezek az élmények nem volnának annyira ritkák és kevésbé megbecsültek. (Fromm, 1993. 210–211. o.)

A spontaneitás megőrzése, visszaszerzése azért nagyon fontos, mert a felvett szerep nélküli, spontán viselkedés segít legjobban, hogy megérezzük (intuíció), ahogy egy gyerekre az adott pillanatban reagálnunk jó, és tudjuk kimondani a megfelelő szót (vagy éppen tudjunk hallgatni), a neki jó gesztusra rá tudunk találni (rögtönzés, improvizálás).

A gyerekekben jelen van ez a spontaneitás. Ezért jó velük játszani például, mert ezzel a spontaneitásra való képességünket is „karbantartjuk”, miközben – remélhetőleg – élvezzük a játékot velük. Ez a kettősség inkább a személyiségünk két lényeges vonása: a spontaneitás, a gyermeki énünk előhívása és az önismeretből táplálkozó érettség. A kettő közötti könnyed átjárás segíti a gyereket abban, hogy jelenlétünkben, velünk élve „nevelődjön”, bontsa ki saját jó lehetőségeit.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Fromm, Erich: *Menekülés a szabadság elől*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993.

Weöres Sándor: *A teljesség felé*. (Az utóbbi években több kiadásban is megjelent. Első megjelenés: 1945.)

A tanár viszonya a gyerekhez és a szülőhöz – különös tekintettel a más (szub)kultúrából érkezőkre

„Miért ver az Isten azzal,
hogy ettől a jó tanítótól el kell válnom?”
B. Bence, 8 éves

A gyerek és a tanító, a tanár

Nem találkoztam (K. Zs.) olyan pedagógussal, aki ne tartotta volna természetesnek, hogy a tanító-gyerek, tanár-diák viszony mélyen befolyásolja a tanítás, nevelés sikerességét. Mégis előfordulhat, hogy sok éve gyakorlóiskolában tanító, 320 órában differenciáló szakirányú képzést végzett, benne száz órnyi önismereti csoportmunkában részt vett tanító 9 éves tanítványáról – aki-nek a szülei éppen válófélben vannak – azt mondja: „Gábor tulajdonképpen egy szemétláda”. Hogy juthatott odáig, hogy ez a mondat megfogalmazódjon benne, majd kimondja? Méghozzá egy tanítójelöltekkel folytatott megbeszélésen! Olyan erős volt benne az indulat a gyerekekkel szemben, hogy már kontrollálni sem tudta önmagát. Lehet, hogy saját életének nehéz időszakában volt, lehet, hogy belekeseredett saját tehetetlenségébe. Valószínűleg nem alakult ki benne önkontroll, amelynek birtokában végiggondolhatná saját szerepét az eddigi kudarcban, s megpróbálhatna másként közeledni Gáborhoz, mint eddig. Az biztosnak látszik – ha egyáltalán emberi kapcsolatokról szólva valamiben biztosak lehetünk –, hogy ez a mondat kiégést jelez. A kiégés, az emberekkel foglalkozó szakmákban jól ismert *burn out* szindróma hosszú, sikertelen pályaszakasz következménye lehet. Közömbössé válunk az iránt a gyerek iránt, akire így tudunk gondolni. A közömbösség azt jelenti, hogy beszűkítjük – jórészt persze nem tudatosan – azt az érzelmi skálát, amelyen reagálni tudunk. Ez az állapot valamelyest valóban megvéd attól, hogy mélyen átéljük azt a rosszat, ami magánemberként, pedagógusként ér bennünket. Csakhogy ennek az előnynek túl nagy az ára: megfoszt attól is, hogy mélyen át tudjuk élni mindazt a jót, örömet, amivel találkozunk. Beszűkülten, közömbös állapotban kevésbé vagyunk képesek szeretni is. Márpedig ha szeretni nem vagyunk képesek, akkor (vélegleg vagy átmenetileg) a legfontosabb emberi képességünket veszítjük el. Weöres Sándor, akinek a gondolataival az előző fejezetben már megismerkedtünk, magas követelményt állítva erről így ír:

„Úgy áradjon szeretetted, mint a tűz fénye-melege: mindenre egyformán. Akik közel jönnek hozzád, azokra több essék a fényedből és melegedből, mint akiknek nincs szükségük terád. Családtagjaid, mindennapi társaid és a hozzád fordulók olyanok legyenek számodra, mint a kályhának a szoba, amelynek melegítésére rendelik.”²⁶

Ami a fentiekből „mindenre” vonatkozik, annak kivételes emberek képesek megfelelni. Mint például az albán származású Kalkuttai Teréz²⁷ Indiában. Ami azonban Weöres a hozzánk közel állókkal való kapcsolatról mond, az igaz lehet tanítványainkra is. Rudolf Steiner²⁸ pontos fogalmazásában: a gyereknek, fiatalnak arra van szüksége, hogy tisztelettel fogadjuk, szeretetben felneveljük, szabadságban elengedjük. Tisztelettel, mert önálló, szuverén lény, akinek – mint mindannyiunknak – dolga van a földön; szuverén akkor is, ha hosszú éveig magához az életben maradásához is másokra van szüksége. Szeretetben, mert enélkül képtelen kibontakoztatni azt, ami lehetőségként jelen van benne; és elengedni, mert nem a felnevelő szülő, pedagógus érzelmi szükségleteinek a kielégítése a dolga, a saját életét fontos formálnia.

Tisztelettel fogadni lehet, fontos. Szeretnünk minden tanítványt lehetetlen. Felelősséget azonban érezhetünk a nekünk kevésbé rokonszenves gyerek iránt is. Minél több probléma van vele, minél nehezebb a kapcsolat, annál fontosabb, hogy ez a felelősségérzet bennünk legyen. A gyerek megérzi; és nem azt éli át, hogy nem szeret, hanem azt, hogy „törődik velem”. Aztán ebből a törődésből sokszor kölcsönös szeretet is támad. A több évtizede pályán lévő pedagógusok tudják: legtöbbször azok a tanítványaink térnek vissza, akik a legrokonszenvesebbek voltak nekünk és azok, akikkel a legnehezebb volt a kapcsolatunk.

Ha nem égett ki, ha mentálisan egészséges a tanító-tanár személyisége, akkor a tartós kapcsolat a kedvező. Vannak iskolák, amelyekben a tanítók már nagycsoportos korukban megismerik leendő első osztályosaikat, közülük legalábbis azokat, akik a közeli óvodába járnak. Ha erre nincs mód, akkor augusztusban találkoznak velük családlátogatáson, elsősök, szüleik, tanítóik (osztálytanító és napközis nevelő) közös kirándulásán. Azonos az osztálytanítójuk – aki napközis, annak azonos a napközis nevelője is – az első négy iskolaévben („nagy felmenő rendszer”), aki – ha csak lehet – ötödik-hatodikban is tanít legalább egy tárgyat, és marad osztályfőnök vagy osztályfőnök-helyettes.

²⁶ Weöres Sándor: *Összegyűjtött írásai*. Magvető, 1970. I. kötet. 638. o.

²⁷ Kalkuttai Teréz, Agnes Gonxha Bojaxhiu (1910–1997), „Teréz anya”, a Szeretet Misszionáriusai szerzetesrend és a kalkuttai Haldoklók Házának alapítója.

²⁸ Rudolf Steiner (1861–1925) osztrák filozófus, író, tanár, az antropozófia megalkotója, a Waldorf-pedagógia megteremtője.

Ez jelentheti azt a tartós kapcsolatot gyerek és pedagógus között, amely kellő támaszt nyújt a 6–9, kedvezőbb esetben a 6–12 éveseknek.

Figyelemre méltó a folytatás: van olyan alternatív iskola, amelyben két osztályfőnöke van minden osztálynak, lehetőleg férfi-nő páros, azzal a céllal, hogy a gyerekek két különböző karakter, esetleg (legalább részben) eltérő értékrendet képviselő felnőtt együttműködését tapasztalhassák meg (Burattino Iskola, Közgazdasági Politechnikum).

Elfogadni annak a gyerekek az erősebb kötődését, aki otthon okkal nem érzi érvényesnek magát, és ezt úgy fogadni el, hogy a többiek érezzék: vele nem „kivételezünk”, neki erre van szüksége. (A gyerekek egyébként igen pontosan különbséget tudnak tenni a „tanító-tanár kedvence” és aközött, hogy valakivel többet törődünk, mert több törődésre van szüksége.) Elfogadni azt is, aki természete szerint távolságtartó, vagy esetleg bennünket kevésbé kedvel. Ezt is úgy, hogy érezze, ha akar, számíthat ránk. Tudni, érteni, hogy az erősebb érzelmi spontaneitásból élő családból – ilyen például a roma családok többsége – jövő gyerek kedvetlenségnek, ellenszenvnek érezheti a mi kevésbé spontán stílusunkat, és tenni róla, hogy a gyerek megértse: ez nem ellenszenv.

Harmincas éveiben járó roma értelmiségi férfi mesélte, hogy alsó tagozatos iskola-éveiben évekig hitte, hogy a tanító haragszik, hiszen rá alig mosolygott. Felnőttként értette meg, hogy a saját édesanyjának gazdagabb, árnyaltabb volt a mimikája, kifejezőbbek a gesztusai, hanglejtése, hangereje, mint a tanítóé, ezért értette félre.



Kapcsolat Márkkal



Márk ölben

A szülők és a tanító, tanár

Az iskolának, az iskolát alkotó, annak szellemi, szakmai azonosságát létrehozó, fenntartó személyeknek, tanítóknak, tanároknak (és igen: a konyhásoknak, portásnak is) minél egységesebb értékrendet fontos képviselnie. (Erről részletesen a 4. fejezetben szólunk.) Egyrészt fontos tisztázni, fokozatosan felépíteni, majd megtartani a gyerekképet (ilyennek látjuk a gyereket, így szeretnénk nevelni), iskolaképet (ilyennek szeretnénk látni az iskolánkat), amelyhez a különböző helyzetekben igazodhatunk. (Nem engedjük be a gyakorlatunkba azt a divatot, hogy a téri tájékozódást digitális játékkal „fejlesztjük” a teljes testtel való téri tapasztalás helyett, mert a testtel átélt mozgástapasztalatot többre tartjuk a virtuálisnál. Nem használjuk a tanárnak anyagi juttatást ígérő cég minőségileg gyenge tankönyvcsaládját. Nem engedünk annak a – fejlődéstani tájékoztatlanságból fakadó, bár jóhiszemű – szülői nyomásnak, hogy növeljük a matematikaórák számát a művészeti tárgyak óráinak a rovására, mert tudjuk, hogy a művészeti tevékenységek híján a matematikai gondolkodás is kevésbé fejlődik – és így tovább.)

Ugyanakkor az iskolakép részének kell lennie, hogy a szülőkkel társként, partnerként működünk együtt. „Ha szólhatnának (a szülők), 'rendes', 'konzervatív' iskolát szeretnének. Osztályokkal, osztályzatokkal, feszített tananyaggal. Biztos, hogy a pedagógus és szülő kapcsolata, partnersége nélkül nem lehet sikereket elérni.” Bogdán János, a pécsi Gandhi Gimnázium egyik alapítója mondta ezt Komáság Margónak, Pólya Zoltánnak és nekem (K. Zs.), nekünk, a csenyétei szülőkre gondolva.²⁹ A gyerekekkel és a szülőkkel való kapcsolatot fontosnak éreztük, mégsem jutott eszünkbe, hogy a nagyrészt iskolázatlan szülőktől megkérdezzük, milyen iskolát szeretnének a gyerekeiknek. Hiába becsültük a szülőket, hiába voltunk a szokásosnál jobb kapcsolatban velük – ebben nem tekintettük partnereknek őket. Súlyos hiba volt. Hiába szerettek a gyerekek iskolába járni, hiába becsülik ma, 10-15 évvel később is tanítóikat, a falubeliek sosem érezték igazán magukénak azt az – elsősorban az alternatív pedagógiák gyakorlatából építkező – iskolai praxist, amely közel tíz évig élt a faluban.

Nehéz lecke mindannyiunknak, mert legtöbbünknek saját iskoláskorunkból nincs rá mintánk, hogyan lehet partnerként együttműködni valamennyi szülővel, aki hajlandó és képes erre – az iskolázatlanokkal is, a más társadalmi

²⁹ Csenyéte csereháti falu, a legszegényebb falvak egyike, majdnem kizárólag roma lakókkal. Szociológusok kezdeményezésére, a Soros Alapítvány támogatásával 1990 és 2000 között itt próbáltunk többen, de elsősorban mi hárman – Komáság Margit és Pólya Zoltán tanítóként, iskolavezetőként, magam tanácsadóként – a gyerekeknek jó, sikeres iskolát teremteni.

rétgeből jövőkkel is –, hiszen az ő gyerekeikről van szó. Tulajdonképpen egyetlen lépést kell hozzá megtennünk. „Egyszerűen csak” meg kell próbálnunk meglátni és átélni tanítványaink szüleinek egyéniségét, élethelyzetét.

Emeletes ház Kőbányán, márványburkolat, rézkorlát a gyerekek szobáihoz vezető lépcső mellett, az apa taxivállalat tulajdonosa. A 10 éves Miki az iskolában anyagi helyzetével nem dicsekszik, kiderül, hogy a szülők tudatosan így nevelik. Az apa rendszeresen hoz az iskolába az egész (napközis) osztálynak gyümölcsöt, csokoládét: „Hadd egyenek a drágák!” – mondja.³⁰

Decemberben spárgával bekötött ajtót, egyetlen szobában lakva öt felnőttet (köztük egy értelmi fogyatékos), három gyereket találtunk, amikor az osztály betlehelésével ott jártunk. Mégis, a nyolcéves Renátát – a három gyerek egyikét – nyílt, magabiztos tekintete, kitűnő fantáziája az osztály egyik vezető egyéniségévé tette. Osztálytanítója véleménye szerint Renáta önbizalma édesanyja érzelmi intelligenciájából származik.³¹

Az egyik tatabányai első osztályban Margit rendszeresen elkésett. Egyik reggel elkísérte az édesanyja, és a gyerek tanítójától így kért elnézést. „Az én hibám, hogy elkésem, de egy olyan garázsban lakunk, ahová éjjel bejárnak a patkányok. Félek, hogy a kéthónapos kicsit megharapják, ezért nem merek elaludni. Aztán reggel felé alszom el, amikor neki már indulnia kellene.” 2005-ben (!) történt...³²

Mindhárom szülő magyar cigány. A három szülővel, Renáta és Margit édesanyjával, Miklós apjával a három különböző tanítónak kitűnő volt a kapcsolata. Szerették, becsülték, segítették egymást.

Legelőször attól kell megszabadulnunk, hogy mi, tanítók-tanárok bármilyen módon is a hatalmat képviseljük. A hatalmat, amelynek a képviselője megmondja, hogyan kell viselkedni, ellenőriz, osztályoz, értekezleten padba ültet, aki esetleg a gyerekünkkel való elégedetlenségét a többi szülő előtt jelenti ki, aki előtt sorba kell állni fogadóórán a tanáriban, hogy megtudjuk, mi a véleménye a gyerekünkről. Az iskola kapujára pedig esetleg kiírjuk: „Kedves Szülő! Kérjük, ne jöjjön tovább, itt munka folyik!”³³ Ha ebből a helyzetből akarunk

³⁰ Balázs Mónika tanító osztálya. Budapest, 2006.

³¹ Renáta a 90-es években Komáság Margó csenyétei osztályába járt.

³² Margitka H. Margit tanító osztályába járt Tatabányán, 2005-ben.

³³ 2006-ban olvastam (K. Zs.) ezt a feliratot az egyik Tisza menti, éppen a roma–nem roma integráció jegyében működni szándékozó, jó hírű iskola kapuján.

kilépni, Péliné Nyári Hilda szavai segíthetnek: „Nem tudom, miért akarják a fehér emberek, hogy mindenki úgy éljen, gondolkodjon, mint ők. Honnan tudják, hogy a másiknak ez jó-e? Hisz nekik sem jó, mert még egymást is leölik, semmi sem elég nekik...”³⁴

Világosan képviselni saját értékrendünket, újra és újra megkérdezni a szülőket, milyen iskolát szeretnének a gyerekeiknek, mi a véleményük arról, ahogy működünk, és egyezségre jutni úgy, hogy ne adjuk fel azt, amitől szerintünk gyerek-jó az iskola.

³⁴ Péliné Nyári Hilda: *Az én kis életem*. Twins Kiadó, Budapest, 1996. 117. o.

2. fejezet

Ki az a gyerek, akit ránk bízta?

*„Meg kell állapítanunk a gyerek, a növendék
erőinek és hiányainak rajzát,
hogyan tudjuk, mivel tartozunk neki.”³⁵*

Domokos Lászlóné, 1926



³⁵ Domokos Lászlóné: Az egyéniség vizsgálata az Új Iskolában. *Jövő Útjain*, 1926/3.

Ki ez a gyerek? Milyen viszonyban vagyok vele?

A személyiségközpontú iskola egyik legfontosabb feladata tanulóinak sokoldalú megismerése. A megismerés annál mélyebb, minél több szempontú. Érdemes szakítani azzal a gyakorlattal, hogy a diákokat csak tanulási környezetben figyeljük meg, a róluk kialakult kép döntő része osztálytermi környezetben szerzett tapasztalatokon alapszik.

A közös programok a családokkal, a tanulástól független helyzetek számos lehetőséget nyújtanak a gyerekek, a szülők, a családok szokásainak megismerésére.

Elősegítik, hogy a szülők megismerjék, megszeressék az iskolát – érdemes hát időt szánni rájuk.

A gyerekek megismerése és fogadása

Kedvező esetben az ismerkedés (L. M.) már az iskolába kerülés előtt megkezdődik. A Gyermek Ház tanítói már az óvoda nagycsoportjában elkezdnek megismerkedni a gyerekekkel. A programunk iránt érdeklődő szülők gyermekei számára az első osztályt megelőző tanév márciusában játszódélutánt rendezünk. Ezzel az a célunk, hogy szabad tevékenységek, játék, éneklés, rajzolás közben képet nyerjünk a gyerekek temperamentumáról, kapcsolatteremtő, kezdeményezőkézségéről, társas magatartásáról.

A szülőket arra is megkérjük, hogy kérdőíven válaszoljanak néhány, a szülői ház értékrendjét vizsgáló kérdésre, s írják le, mit várnak az iskolától.

Részlet a kérdőívből

Kedves Szülők!

A későbbi eredményes együttműködés érdekében kérjük, válaszoljanak az alábbi kérdésekre! (Külön az édesapa és az édesanya is.)

Felmerült-e gyermekükkel kapcsolatban bármilyen egészségügyi, fejlődési probléma?

Volt-e valamilyen jelentős változás a gyerek életkörülményeiben?

Hozzánk beíratott gyermeküknek van-e testvére, ha igen, hányan, és hány évesek?

Mivel foglalkozik szívesen gyermeke otthon és az óvodában?

Hogyan jellemezné őt, mik a jellemző tulajdonságai?

Van-e nevelési problémája vele?

Miért szokták jutalmazni őt, és hogyan?

Miért szokták büntetni őt, és hogyan?

Naponta mennyi időt töltenek együtt vele, mi a szokásos szombati, vasárnapi program?

Mit vár általában az iskolától?

Miért választotta gyermeke számára a Gyermekek Házát?

Gyermekének milyen tulajdonságait szeretné elsősorban fejleszteni? Milyen felnőttnek szeretné látni?

Válaszait köszönjük!

A gyerek iskolába lépése előtti nyáron a tanítók levelezést kezdeményeznek a leendő elsősökkel. A levelet postás hozza, a gyereknek címezve, ezzel is éreztetjük, hogy ő, személy szerint „Ő” nagyon fontos nekünk. Törekszünk arra, hogy a válaszlevélből, a küldött rajzokból, a szülőnek diktált szövegekből minél több hasznos információt szerezzünk a gyerekről, családjáról. A nyári levelezés ahhoz is hozzájárul, hogy a gyerek megszerethesse az iskolát.

Részlet az egyik levélből

Kedves Bence!

Nagyon örülünk, hogy nemsokára iskolás leszel, és együtt fogunk tanulni!

Már várjuk a találkozást veled!

Örülnénk, ha küldenél nekünk egy szép rajzot magadról vagy a családról, és arról, amivel a legjobban szeretsz játszani!

A nyár végén elmegyünk kirándulni veled, a családdal és a többi gyerekkel.

Reméljük, örülsz!

Találkozunk...

Nagyon várjuk a leveledet!

Bea néni és Kinga néni

A közös kirándulás lehetőséget nyújt arra, hogy a gyerekeket tanulástól független helyzetekben lássuk. Kirándulás közben a gyorsaság, a kitartás, az ügyesség igazi érték. Megcsodálhatjuk bárki bátorságát, ha egy nagy

cserebogarat vagy békát a kezébe mer venni, ügyességét, ha át tudja ugrani a patakot. Sok olyan gyerek van, akinek az iskolai kötöttségekhez való alkalmazkodás nehézséget jelent. Számukra különösen fontos, hogy a tanítókkal, társakkal való első találkozásokon – ilyen a kirándulás is – azt tapasztalja meg, hogy ügyes, fontos a csoport számára. Ez az élmény a későbbi iskolai tanulását is meghatározhatja; erre tud támaszkodni akkor, amikor majd erőfeszítésekre lesz szüksége valamilyen iskolai feladat elvégzéséhez. A megbecsülés, a hit abban, hogy képes valaminek a sikeres megoldására, rendkívül erős ösztönző. Ha ezek a gyerekek társaikkal tanulási helyzetben találkoznak először, és első élményként azt tapasztalhatják meg, hogy a rájuk váró feladat nehéz, akkor könnyen elbizonytalanodhatnak. Ezt próbáljuk megelőzni.

Mindez a társak szempontjából is fontos. A kiránduláson, tanulástól független helyzetben látták, hogy ez a gyerek milyen ügyes volt, hogyan segített esetleg olyan helyzetekben, amelyekben ők kevésbé ügyesek. Így könnyen elfogadják, hogy ez fordítva is megtörténhet. Az egyik elsős ezt így fogalmazta meg: „Egyszer te segítesz nekem, egyszer pedig én neked! Jó?”

Az elsősavatás hagyománya

Az iskola megszerettetését szolgálja a tanévnyitó napján tartandó ünnepélyes „elsősavatás” is. A már hagyományossá vált „szertartás” arra utal, hogy az elsősök nagyon fontosak nekünk, valamennyi diák örömmel fogadja az újakat. Az iskolát kezdő elsősök minden osztályt végigjárnak. Mindenhol játékkal, kis ajándékkal várják őket. A nyolcadikosokkal közösen papírzacskót



Ördögbukfenc

ragasztanak, hogy legyen mibe gyűjteni az ajándékokat. A közös munka közben a nagyok és a kicsik ismerkednek, beszélgetnek egymással. Néhány nap múlva az elsős boldogan beszél nyolcadikos „barátjáról”...

A hetedik, a hatodik, az ötödik és a többi osztály is hasonlóan fogadja őket. Együtt játszanak körjátékokat, raknak össze puzzle-t, építenek fakockákból. Az

ajándékok (ceruza, radír, jegyzetfüzet, alma) teszik a találkozást emlékezetesebbé. Ezután mennek az elsősök saját osztályukba, amely lufikkal feldíszítve, játékokkal várja őket.

Miért fontos mindez? Mire iskolai helyzetbe kerülnek a gyerekek, már rengeteg élményt szereztek. Az osztálytársak többször találkoztak, játszottak együtt, és sok szeretetet kaptak tanítóiktól, társaiktól. Tartoznak valahová – ez pedig jó érzés. Megszerették az iskolát, szívesen kezdenek tanulni, meg akarnak felelni az iskolai elvárásoknak.

A tanítók ez alatt az idő alatt sok oldalról megismerhették leendő tanítványaikat mindennapi élethelyzetekben is. Ha komolyan vesszük a személyiségközpontú nevelést, akkor ez a lépcsőfok kihagyhatatlan.

A beszélgetőkör

A személyes bánásmód megvalósítását, a gyerekek napi hangulatának, érzéseinek megismerését és a szociális tanulást segítik a beszélgetőkörök. Eleinte főleg az alternatív iskolák gyakorlatát jellemezte, hogy a napot a tanítók és a gyerekek közös beszélgetéssel kezdték. Ma már egyre több iskola építi be napirendjébe a reggeli beszélgetést. A 6–10 évesek általában szívesen mesélnek arról, mi történt velük otthon, mi foglalkoztatja őket, szívesen osztják meg örömeiket, bánatukat társaikkal és tanítóikkal. A kamaszok többnyire zárkózottabbak, de ha megszokták, hogy olyan közegben élnek, ahol tudják: a többieknek fontos, ami velük történik, akkor van rá esély, hogy alkalmanként megnyíljanak.

A közös beszélgetés során megtanulják, hogy figyeljenek egymásra, tartásuk tiszteletben társuk véleményét, ne ítélkezzenek másokról, hanem együtt beszéljék meg a nekik és másoknak fontos történeteket.

A beszélgetőkörnek – ahol a gyerekek akár a legmélyebb érzéseiket is megoszthatják egymással – intimnek, melegséget sugárzóknak kell lennie. Iskolapadban ülve nehéz őszintén, kötetlenül beszélni. Kuckószerű, puha



Beszélgetőkör

szivacsokból, párnákból kialakított sarok legyen a beszélgetések színhelye, ahol egymás felé lehet fordulni, egymás szemébe lehet nézni.

Fontos, hogy beszédüket ne javítsuk. A helyreigazításokkal elvehetjük a kedvét a meséléstől azoknak, akik szóban nehezebben fejezik ki magukat. Maga a tény, hogy napról napra, hétről hétre alkalmuk van megszólalni – s előbb-utóbb, ha jó a légkör, meg is fognak –, óriási lehetőség arra, hogy beszédképességük is fejlődjön.

A beszélgetőkör a nap indításaként jól segíti az egymásra hangolódást. Alkalmat kínál a tanítóknak, hogy benyomást szerezzenek arról, melyik gyerek hogyan kezdi a napot. Ha valamelyikük nem aludta ki magát, és otthoni problémákról, veszekedésről mesél, tudni fogjuk, hogy neki aznap több megértésre, bátorításra lesz szüksége, és nem fogunk meglepődni, ha kevésbé tud figyelni a feladataira, esetleg aznap kevesebbet dolgozik. A személyes megismerésen túl a beszélgetések olyan kérdések, örömök, bánatok megbeszélésére is alkalmasak, amelyek az egész osztályt foglalkoztathatják.

Természetesen a tanítók is kezdeményezhetnek beszélgetést, vethetnek fel témákat. A gyerekek azt is nagyon szeretik, ha tanítóik mesélnek magukról. Saját történeteinken keresztül sok „üzenetet” lehet megfogalmazni az osztálynak. (Természetesen pontosan érezve azt a határt, ameddig magánközléseink személyesek lehetnek.)

Beszélgetőkörben történt. Az egyik, egyébként igen cserfes fiú csendben gubbasztott a sarokban. Hallgatta társai történeteit, de látszott rajta, hogy gondolatai máshol járnak. Egyszer csak elkezdett mesélni. Elmondta, hogy az előző nap rosszul lett az apukája, elájult, mentőt kellett hozzá hívni, most kórházban van. – Nem engedték, hogy meglátogassuk – mondta. – Anya sírt is – nézett ránk könnyes szemekkel. Nagyon meg volt ijedve, látszott, hogy nem tudja feldolgozni a történeteket. A gyerekek együttérzőn hallgatták, majd mesélni kezdtek. Betegségekről, rosszulletekről, gyulladásokról, a velük és családjukkal megtörtént eseményekről. Éreztük, ahogy oldódott a fiú szorongása. A tanító magához ölelte, s mondott néhány vigasztaló szót.

Aznap mindenki nagyon figyelt rá. Amikor tanulás közben elábrándozott, abba hagyta a munkát, a tanító pontosan tudta, hogy ennek mi az oka. Szidás helyett oda lépett hozzá. Mondta, hogy tudja, nehéz most a tanulásra figyelni, nyugodtan menjen hátra a pihenősarokba. A többiek néma csendben dolgoztak tovább, majd összenéztek: – Nagyon szomorú, beteg az apukája! – mondták egymásnak.

A következő napok beszélgetőköreiben újra és újra előkerült a kisfiú apjának betegsége. Valaki mindig megkérdezte, hogy van. Aztán egyik reggel a kisfiú boldogan újságolta: – Apa meggyógyult, hazajöhet a kórházból! Az egész osztály vele örült.

Ez az eset is tükrözi, mennyire fontos, hogy a tanítónak képe legyen a gyerekek aktuális helyzetéről, pillanatnyi érzelmeiről. Ha nem tud az apa betegségéről, arról, hogy milyen szorongásokkal, félelmekkel küzd a gyerek, akkor nem tud neki segíteni. A nehéz helyzetben lévő fiúra újabb terheket ró, bünteti, fekete pontot ad, mert nem figyelt, nem dolgozott rendesen az órán. Pedig ebben a helyzetben több megértésre, figyelemre volt szüksége. Azzal, hogy a gyerekek is hallhatták a történetet, ők is megértő társá válhattak; könnyen elfogadták, hogy most, ebben a helyzetben társukra más szabályok érvényesek.

A tanulók kognitív képességeinek megismerése

Természetesen a gyerekek tanulássegítő képességeit is biztosan kell ismerünk, hiszen ez a differenciálás alapja. Ezek ismerete teszi lehetővé, hogy minden gyerek olyan tanulási helyzetekbe kerüljön, amelyekben eredményesen tud működni. Ennek érdekében az első osztály első heteiben érdemes felmérni a gyerekek tanulást segítő képességeinek szintjeit, fejlettségét.³⁶

Maga a kapcsolat

Ha nem a differenciálásról, az egyéni különbségek figyelembevételéről lenne szó, megelégedhetnénk azzal, hogy elfogadjuk, befogadjuk a hozzánk tartozó gyereket. Elfogadjuk, mint olyan embert, akit a tudatos szülői választás vagy a véletlen ránk bízott. Elfogadjuk annak, aki. Mindegy, hogy fiú vagy lány, szép vagy kevésbé szép, nyugodtnak vagy zaklatottnak, szegény vagy jómódú családból jönnek, simulékonynak vagy kemény karakterűnek látszó. Befogadjuk azok közé az emberek közé, akikkel kapcsolatban vagyunk. Attól a pillanattól kezdve, amikor először találkozunk, először nézünk egymásra, a vele való kapcsolatot élőnek, fontosnak tekintjük, olyan kapcsolatnak, amelynek alakulásáért elsősorban mi – a felnőttek – vagyunk felelősek.

Lehet, hogy a gyereket első iskolaéve előtt, az augusztusi családlátogatáson látjuk először. Lehet, hogy ötödikes osztályunk mellett állunk az évnytőn, és a párhuzamos osztály eddig csak hírből ismert „nehéz gyereke” a mellettünk lévő sorból ránk néz, és megkérdezi: „Nem mehetnék a te osztályodba?” Ha az elsőst, az ötödikes nehéz gyereket vagy bármelyik másikat elfogadjuk,

³⁶ További szempontok találhatók az Európai Unió által támogatott fejlesztési programban. Elérhető a www.sulinovadatbank.hu honlapon, a következő útvonalon: kompetencia alapú programcsomagok>szövegértés-szövegalkotás>1.osztály>alapozás, valamint: kompetencia alapú programcsomagok>szövegértés-szövegalkotás>értékelés.

akkor felelősek vagyunk a támogatásáért, hogy minél inkább saját jó lehetőségei szerint bontakozhasson ki.

Mindenképpen a kapcsolat marad a legfontosabb. Semmilyen módszer, semmilyen technika nem helyettesítheti azokat a tapasztalatokat, amelyeket azzal szerzünk, hogy figyelünk a gyerekekre. Figyeljük reggel, amikor megérkezik; a beszélgetőkörben, amikor ő beszél, vagy valamelyik társára figyel; amikor nem tud másra figyelni, csak arra, ami vele történt, aminek éppen örül, vagy ami nyomasztja. Figyeljük, miközben mozog, ritmusra, könnyedén vagy kiesve a ritmusból, nehézkesen; ahogy ír, görcsösen vagy gördülékenyen. Ahogy szaladgál; ahogy tétovázva vagy szemlélődve álldogál az udvaron. Ahogy egy társához szól; ahogy a játékban részt vesz, vagy csak nézelődik; játékot irányít, vagy más gyerek irányítását követi. Lehet, hogy egyik nap csak szemlélődik, a másikon irányít. Lehet, hogy hónapokig csak más irányítását követi, de egyszer csak saját ötletet hoz. Lehet, hogy ötleteit elfogadják a többiek, lehet, hogy még nem.

Mindezt és ezernyi mást, vagyis a közvetlen tapasztalatot semmi nem pótolja. Az a beállítódás, az a nyitottság a lényeges, amellyel jelen vagyunk akkor, amikor együtt élünk az iskolában a gyerekekkel.

A közömbös kívülállásra magyarázat lehet (fáradtak vagyunk, az sem biztos, hogy állásunk lesz jövőre ebben az iskolában), mentség nincs. Ha azt vesszük észre, hogy a tanítási órákon csak, vagy elsősorban arra tudunk figyelni, hogy mi következik a tananyagban, hogy figyelnek-e ránk a gyerekek, akkor tudnunk kell: baj van. Nem készültünk fel elég alaposan, esetleg belefáradtunk a tanításba. Ha az udvaron rendszeresen nincs kedvünk a gyerekek játékát, játék közben őket figyelni, akkor érdemes gondolkoznunk azon, hogyan tudnánk úgy kipiheenni magunkat, hogy újra érdekeljen, ami velük, bennük történik. Ha ez sem segít, akkor azon: nem tudnánk-e legalább egy-két évre más munkát keresni. Mérei Ferenc szerint emberekkel foglalkozó szakmákban legalább kétféle végzettséggel kellene rendelkezniük; hogy 7-8 évenként például idegenvezetést vagy valami egészen más munkát vállalhassunk, s utána



Dia mesél

eldönthessük, vágyunk-e vissza az iskolába, a gyerekek közé vagy sem.

Ha fáradtak vagyunk, sokszor elegendő fizikailag passzívan, gondolatban aktívan velük lenni. Arra a kérdésre, hogy mit szeretnek jobban: ha velük játszik a tanáruk, vagy ha nem, a tízévesek közül többen választották azt, hogy „az is jó, ha csak élvezi, hogy játszunk”.

„Erőinek és hiányainak rajza”

A szellemi-lelki jelenlétet semmilyen módszer alkalmazása nem helyettesítheti. De hasznos lehet, ha a megfigyelés módszeres is, szempontokat is használunk hozzá. Howard Gardner amerikai pszichológus a gondolkodás és tanulás nyolc módját írja le: verbális/nyelvi, logikai matematikai, zenei, testi/kinesztéziás, vizuális/térbeli, gyakorlati, interperszonális, intraperszonális intelligenciaterületeket. (Valószínűleg még továbbiak is felfedezésre várnak.) Ez annyit jelent, hogy mindenki az intelligencia néhány területén erősebb, mint a többiben. Minden mód fontos, egyik sem jobb, mint a másik. Mindössze annyit jelent, hogy a tanulás könnyebb, élvezetesebb azon a területen, amelyen erősebbek vagyunk, mint a többin.

Fontos, hogy mind a nyolc gondolkodásmódban tapasztalatokat szerezzünk, azokban is, amelyekben kevésbé vagyunk erősek, hiszen különböző helyzetekben különböző intelligenciaterületekre van inkább szükségünk.

Gardner azt ajánlja, figyeljük meg, hogy a nyolcféle intelligenciaterület közül melyik tanítványunk melyikben erős. Ennek eldöntéséhez kérdéseket tesz fel, szempontokat fogalmaz meg.

Legjobb, ha a kérdéseket először magunknak tesszük fel, magunkról próbáljuk megállapítani, melyik területen vagyunk erősek, melyiken kevésbé.

A többszörös intelligencia vizsgálata

A nyolc intelligenciaterületre vonatkozó szempontok táblázatait a következőképpen használhatjuk. Írjuk fel a diákok nevét! Gondoljuk át az egyes diákok listán feltüntetett tulajdonságait! Menjünk végig a sorokon, és jelöljük meg azokat a pontokat, amelyek betűjele alatt – szerintünk – az illető diákra jellemző tulajdonság szerepel (vagy fordítva, a tulajdonságok szerint haladva tegyünk jelet a diákok neve melletti sorokba). Ha egy-egy szemponttól nem tudjuk, érvényes-e a kiválasztott gyerekekre, akkor ezt majd később jegyezzük fel, ha már megfigyeltük. Azok a diákok, akiknek a neve mellett a legtöbb jel van, a vizsgálat szerint az adott intelligencia terén erősek. Lehet, hogy csak egy-egy diákról próbáljuk megállapítani, melyik területen erős. Azért róla, mert nehezen tudunk olyan feladatot adni neki, ami igazán érdekli – ha tudjuk, mi-ben erős, könnyebben adhatunk neki valót.

Fordítva is próbálkozhatunk: ugyanazt a célt többféle típusú feladattal érhetik el a gyerekek, s mi azt figyeljük meg, hogy melyik gyerek milyen típusú feladatot választ.

Íme a nyolc intelligenciaterület szempontsora,³⁷ rögtön a táblázatokkal.

Verbális, nyelvi intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F	G	H
A) Szeret történetet mesélni, vitatkozni.								
B) Pontosan és könnyen ír.								
C) Gondolatait szóban könnyedén fejti ki.								
D) Könnyedén emlékszik nevekre, helyekre, eseményekre, dátumokra.								
E) Élvezi a szójátékokat, például a betűkirakást, a keresztrejtvényt.								
F) Gondolatait, ötleteit könnyen foglalja írásba.								
G) Szeret olvasni.								
H) Kortársaihoz képest gazdag a szókincse.								

Logikai/matematikai intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F
A) Nagyon érdekli a matematika.						
B) Szeret térképet, ábrát, grafikont készíteni.						
C) Könnyen számol fejben.						
D) Élvezettel foglalkozik logikai rejtvényekkel és fejtörőkkel.						
E) Általában szereti, ha a dolgok rendben vannak és logikusak.						
F) Megérti az okot és okozatot, a cselekedetek következményét.						

³⁷ Forrás: Diane Heacox: *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára.* (Ford.: Vojnits Imre) Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006.

Vizuális/térbeli intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F
A) Ügyes a mechanikában; könnyen szed szét és rak össze tárgyakat.						
B) Pontosan készít részletes vázlatokat és rajzokat.						
C) Szeret gondolatokat felvázolni és vizuálisan ábrázolni.						
D) Legjobban látás és megfigyelés révén tanul; tudását látvány és képek útján idézi fel.						
E) Élvezi a kirakós játékokat, útvesztőket és egyéb vizuális feladványokat.						
F) Szeret modelleket és háromdimenziós tárgyakat készíteni.						



Önarckép



Közös festés

Zenei intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F
A) Emlékszik dallamokra.						
B) Könnyen játszik valamely hangszeren, és/vagy jó az énekhangja.						
C) Improvizál vokális vagy hangszeres zenét, és/vagy zenét szerez.						
D) Igen érdekli a zene.						
E) Erős a ritmusérzéke mozgásban és beszédben.						
F) Gyakran énekel vagy dűnnyög.						

Testi/kinesztéziás intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F	G
A) Jó az egyensúlyérzéke, a kis- és nagymozgásos ügyessége, és pontossága fizikai tevékenységekben.							
B) Összerendezett, és jó időérzéke van.							
C) Mozgékony, és szeretet folyvást tevékenykedni.							
D) Könnyen és gyorsan fejlődnek fizikai képességei.							
E) Élvezettel játszik el (ad elő), amit csak lehet, parodizál, jó a drámajátékokban.							
F) Jól utánozza mások gesztusait és stílusát.							
G) Inkább megcsinál valamit, mint hall vagy olvas arról.							

Interperszonális intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F
A) Rendelkezik vezetői képességekkel, képes befolyásolni mások véleményét és tetteit.						
B) Fogékony mások érzéseire, gondolataira és indítékaira.						
C) Leginkább másokkal együtt szeret dolgozni.						
D) Könnyedén és bizalommal cselekszik másokkal együtt.						
E) Képes másokat megszervezni és motiválni.						
F) Könnyen barátkozik.						

Intraperszonális intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F	G
A) Kérdéseket tesz fel a tisztességgel kapcsolatban; erősen érdeklődik a helyes és a rossz, az igazságos és az igazságtalan meghatározása iránt.							
B) Legszívesebben egyedül dolgozik; önálló.							
C) Erős az akarata.							

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F	G
D) Pontosan határoz meg és fejez ki érzelmeket.							
E) Elégedett az egyéniségével, tekintet nélkül mások ellenkezésére.							
F) Erős az önérzete.							
G) Reflektál a helyzetekre, és eltűnődik fölöttük.							

A gyakorlati intelligencia

A DIÁK NEVE	A	B	C	D	E	F
A) Igen jól figyel meg környezetét.						
B) Amit megfigyel, arról kérdéseket tesz fel, hogy többet tudjon meg róla.						
C) A változó körülményekhez képes alkalmazkodni, a változást képes javára fordítani.						
D) „Józan ésszel” megérti a rendszerek működését, működésüket képes saját előnyére fordítani.						
E) Érdekli a természet, érzékeny iránta.						
F) Könnyen azonosítja, csoportosítja, osztályozza a tárgyakat, információkat, gondolatokat.						

Azok a bizonyos alapképességek³⁸

Alapképességek, mert bizonyos fejlettségük szükséges az írás, olvasás, számolás tanulásához, de miután éppen ez a három képességcsoport sok más területen is befolyásolja a tanulást, mást tantárgyak tanulásának is alapját jelenti. Fontos, hogy a tapintás, a nagy- és finommozgások, a szemmozgások, az egyensúly fejlődése eljusson arra a szintre, amelyen már nem igényelnek minden pillanatban tudatos irányítást, hanem szinte önmaguktól, automatikusan működnek, így hagyva helyet a tudatban a kognitív tanulás számára. Ezeket a képességeket az ember természeti adottságaival, származásával foglalkozók (az antropológusok) ősi képességeknek (archetípusoknak nevezik).

³⁸ Forrás: S. Pintye Mária: Szövegértés-szövegalkotás. Tanítói kézikönyv. sulINova Kht., Budapest, 2006.

Aki ismeri egy-egy korcsoport archetipikus jellegzetességeit, az előtt a gyermek egyéni jegyei is jobban megmutatkoznak. Az archetípus, az ősi mintázat a fejlődő gyermek számára belső modellként is szolgál, amelyhez mérheti, amellyel ütköztetheti, és ezáltal alakíthatja személyiségét.

A tanítónak, tanárnak természetesen nincs arra lehetősége, hogy minden gyermekre egyénileg tervezzen, mégis az archetipikus és az egyéni tényezőknek finom kölcsönhatásban, egyensúlyban fontos működniük.

Ha egy gyermek óvodáskorában túl sok mozgásos tapasztalat nélküli intellektuális fejlesztést, a kognitív funkciók erőteljes edzését kapta, ha háttérbe szorult a szabad mozgás, a tapasztalatszerzés különböző egyensúlyi helyzetekben, ha keveset játszhatott különböző anyagú, méretű, formájú tárgyakkal, akkor a kognitív ingerek áradata elnyomja a kevés ingerrel ellátott területeket, a mozgások, az egyensúly fejlődését. Az idegrendszer csak bizonyos mennyiségű információt képes egyszerre feldolgozni. A folyton ingerelt csatornákon bekerülő ingerek válnak számára szokásossá, itt jut a gyermek sikerhez, a mozgás pedig, mivel keveset gyakorlódott, egy idő után inkább kudarccá.

A születéstől mintegy 3 éves korig főképpen a fej és az idegrendszer a fejlődés fókuszpontja. Működni kezdenek az idegpályák, és egyre több kapcsolat válik aktívvá az idegrendszerben. Ennek eredményeképpen kifejlődnek például az egyes érzékelési területek (látás, hallás) közötti kapcsolatok (lehetővé válik az intermodális integráció³⁹). A fejlődést az érzékszervek aktív használata és a mozgás ösztönzi (amit nem használunk, az nem fejlődik). Ebben a szakaszban a nagymozdulatok dominálnak, a gyermek mindig tevékenykedik, fontos, hogy elegendő szabad mozgáslehetőséghez jusson, és mindent önmaga fedezzen fel: a test különböző mozgásának lehetőségeit és a teret egyaránt.

Hároméves kortól mintegy ötéves korig főképpen a törzs alakja változik: ami addig szinte lapos volt, most térfogatában is bővül, domborúbb, hosszabb lesz. Az addig zsúfoltan elhelyezkedő belső szerveknek így több helyük van a növekedésre. A törzset úgy is tekinthetjük, mint a ritmikusan működő életfolyamatok központját. Erre az időre a légzés, a keringés kezdi megtalálni igazi ritmusát, ennek hatása a beszédben (ritmikus tagolás képessége), egyúttal még a gondolkodásban is megjelenik. A ritmus az időérzékelés megjelenését is jelenti. Ekkor vannak első „aha”-élményei, és első felismerései is a „már elmúlt”, a „most van” és a „majd lesz”-ről. A ritmikus rendszer fejlődéséhez szorosan kötődik a lelki élet kiteljesedése. A gyerekek már egymással is – legalább az aktuális játék közben – kapcsolatokat alakítanak ki. A szeretett

³⁹ Intermodális integráció: a különböző modalitású (érezékelési minőségű) ingerek összekapcsolása, például szavakhoz képek, képekhez szavak.

személyekre nemcsak jelenlétükben, hanem távollétükben is képesek gondolni. Gyakori, hogy az óvodában a családtagok egyike-másika, gyakran mind-egyike számára ajándékokat készítenek, függetlenül az ünnepektől – „csak úgy”. 5 éves korra általában szükségletté válik a szociális tapasztalatok szerzése, a gyerek ekkor kezd adni, venni, osztani.

Öt- és hétéves kor között a végtagok nyúlnak meg, arányuk a testhez képest megváltozik, kifejezett formája lesz például a csuklónak, a térdnek, erőteljesen megjelenik a lábboltozat. Ez azt is jelenti, hogy a végtagok erősebbekké, terhelhetőkké válnak. Ezt az új lehetőséget a nevelőnek ki kell használnia. A gyermekek ilyenkor nemcsak a finommotorikus ügyességet igénylő játékokban fejlődnek, hanem kifejezetten munka jellegű tevékenységet is szeretnének végezni. Fontos, hogy ezt az igényüket elégítsük is ki. Megjelenik a szociális figyelem képessége, kifejleszti érzékét mások szükségletei iránt, másokért, másoknak csinál dolgokat. Ez az újfajta szociális képesség és a munkatevékenység lehetősége gyakran kifejeződik az óvodapedagógusnak, a tanítónak, az anyának való segíteni akarásban. Ez minőségileg különbözik a már az előző fejlődési periódusokban létező párhuzamos cselekvéstől, ahol az anya minden tevékenységét utánozta a gyermek. Akkor pusztán a funkció gyakorlása miatt, itt a célirányos és szociális komponens kap hangsúlyt. Fontos, hogy mindig igyekezzünk kielégíteni a munkavégzésre való igényét, mert későbbi tettekkészsége ettől függ.

A beszédben a 4-5 évesek meggondolatlan, a „nyelv élvezetéből történő fecsegését” felváltja a meggondolt, nyelvtanilag is strukturált beszéd.

A játékban is a céltudatosság, a tervezés, a kitalálás jelenik meg új elemként, az utánpótlás dominanciáját a tanultakat, tapasztaltakat új helyzetekben használja fel. A játékban új fejlődési fokozat az igazi együttjátzás, a szabályok közös alkotása, ez egyben a barátságok létrejöttének is az alapja.

Korunk nem kedvez a harmonikus kisgyermekkori fejlődésnek. Egyes kutatók egyenesen a gyermekkor elszorvadásáról beszélnek. Az intellektus és az információ jelentőségének túlhangsúlyozása, a családok mozgásszegény életmódja, az időhiány, a helytelen táplálkozás gyakran még az egyébként átlagos képességű gyermekeknél is hiányosságokat okoznak a mozgáskoordinációban, a tapintás- és testérzékelésben, az egyensúly-érzékelésben, vagyis a tanulás alapját jelentő képességekben. Így azokat a gyerekeket is veszélyeztetheti tanulás- és/vagy viselkedészavar, akik csak csekély adottságbeli gyengeséggel rendelkeznek, hiszen nincs lehetőségük gyakorlásra.

Pintye Mária olyan alapozó gyakorlatsort állított össze,⁴⁰ amelyek az iskolázás első éveiben az alapképességeket jelentős fejlődésre ösztönzik.⁴¹

Hogyan állapíthatjuk meg, hogy az alapképességek fejlődésében melyik gyerek hol tart?

Vannak, akik a feladatokat könnyen megértik, viszonylag rövid gyakorlás után pontosan, harmonikusan, testi és lelki feszültségek nélkül megoldják. Az első tanév végére az alapozás segítségével minden területen kielégítő teljesítményt nyújthatnak. Ők azok, akik az iskolába lépésig valószínűleg az alapképességeket kellően gyakorolták, illetve akiknek csak a gyakorlási alkalom nem volt elegendő a készség megszilárdításához.

Vannak, akiknek hosszabb gyakorlási időre van szükségük. Kezdetben lassan haladnak, később a fejlődés üteme felgyorsul, végül pontosan, harmonikusan, testi, lelki feszültségek nélkül végzik az alapozás gyakorlatait. Legkésőbb a második tanév végére a differenciáltan elnyújtott alapozás segítségével minden területen kielégítő teljesítményt nyújtanak. Bennük a készségek hiányosan alakultak ki, akár kissé gyengébb egyéni adottságaik, akár nem megfelelő környezeti hatások következtében. Szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek éppúgy lehetnek elhanyagoltak, mint elsősorban az anyagi javak megszerzésére koncentráló, jómódú családok gyerekei.

Vannak olyan kisiskolások is, akik hosszabb gyakorlás után, önmagukhoz viszonyítva nagy fejlődést mutatnak, feladatvégzésük mégsem válik pontosá, harmonikussá, esetleg testi-lelki feszültségekkel terhes. A második tanév végére, a differenciáltan elnyújtott alapozás ellenére is nehézségeik vannak egy vagy több alapozó gyakorlatban, valószínűleg tanulási területen is.

Az első két csoportba tartozó gyermekek problémáinak megoldása a tanító kompetenciájába tartozó feladat, ehhez nyújt sokrétű segítséget az alapozó gyakorlatok rendszere. A harmadik csoportba tartozó gyermekek számára – ha ez a jelenség több területen is előfordul – az alapozás elnyújtott alkalmazása mellett célszerű az alapképességek fejlődésének támogatásához értő fejlesztőpedagógus szakember segítségét is kérni.

Ezek a gyerekek valószínűleg valódi részképesség-, figyelem- vagy aktivitászavarral küzdenek. Nekik nem korrepetálásra, hanem ebben képzett szakember támogatására van szükségük. Fejlődésük megfelelő támogatása mellett

⁴⁰ Elsősorban Audrey McAllen – Ingun Schneider: *Mozgás-, rajz- és festésgyakorlatok, amelyek segítenek leküzdeni az írási, olvasási és számolási nehézséget* című, magyarul (a fordító megjelölése és évszám nélküli) kéziratban meglévő munkája alapján.

⁴¹ Megtalálhatók a sulíNova Kht. adatbankjában a www.sulinovadatbank.hu honlapon, a következő útvonalon haladva: kompetencia alapú programcsomagok>szövegértés-szövegalkotás>1. osztály>alapozás.

komolyabb tanulási nehézségeik általában negyedik osztályra megszűnnek. Természetesen minden gyerek, minden eset más, előfordulhat, hogy később is külön figyelemre van szükségük. Egészséges lelki fejlődésük érdekében fontos, hogy a tanító ne bélyegezze meg semmilyen módon ezeket a gyerekeket, és azt se engedje, hogy ezt társaik tegyék. Sokszor a csúfolódóknak is van valamilyen nehézségük, s gyakran önmaguk énjének megerősítéseként értékeli le a másikat. Igyekezzünk olyan feladatokat adni nekik, amelyekben erős oldalukat csillanthatják fel, elismerést váltva ki a többiekből (például erőt kívánó emelések, cipélések vagy éppen gyengéd odafigyelést kívánó, sebeket kötöző, gondozó munka)!

8-9 éves korban a test harmonikus arányai felbomlanak. A gyerekek végtagjai megnyúlnak, az izomzat válik egyre fontosabbá. Lelkiállapotukra egyre jellemzőbb a kritikai szemlélet. Éles választóvonalat éreznek maguk és a felnőttek között. Meg akarnak győződni arról, hogy a szeretett személyek – szülők, tanárok – iránti tiszteletük megalapozott-e. A kortárscsoport értékei egyre fontosabbakká válnak.

8-12 éves korban logikailag képesek gondolkodni tárgyokról, jelenségekről, eseményekről. Ok-okozati összefüggéseket felismernek. Egyre több tulajdonság alapján osztályozzák a tárgyakat, és egy szempont (például szín, méret) alapján sorba rendezik őket.

A megézés, azaz intuíció

Ahogy már mondtuk, mindennél – a többszörös intelligencia szempontjainál, az ősi, archetipikus képességek fejlődésére fordított figyelemnél is – fontosabb maga a kapcsolat. Az a koncentrált figyelem, jelenlét, amellyel együtt élünk a gyerekekkel, s amelyben – ugyanúgy, ahogy saját családi, baráti kapcsolatainkban is – mással nem pótolható szerepe van a megézésnek, az intuíciónak. Ránézek a gyerekekre, amikor reggel belép a terembe, amikor magányosan ácsorog az udvaron, vagy éppen magából kikelve elégedetlenkedik, és megérem, még ha pontosan talán most nem is tudnám szavakba foglalni, hogy milyen állapotban van, és hogy mire van szüksége. „Mivel tartozom neki” – éppen most, ezekben a percekben.

Felhasznált irodalom és további olvasnivaló

Gádor Anna: *Fejlődés-lélektani szempontok a szociális kompetencia fejlesztéséhez*. Kézirat. 2005.

Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*. (Ford.: Vokó Krisztina) Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2007.

S. Pintye Mária: *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület. Alapozás*. Tanítói kézikönyv. suliVaráz Kht., 2006.

Gyerekek együtt: a csoportdinamikai folyamatokról

Egyén és csoport

Miért beszélünk – a differenciálással, az egyéni különbségek figyelembevételével foglalkozva – csoportról, csoportfolyamatokról? Mert valódi közösség csak szuverén, választásra tanított, döntésben gyakorlott egyénekből jön létre. Aki már tizenéves, esetleg felnőtt volt 20–25 évvel ezelőtt, az tudja, hogy ha az egyén szabadsága nem érvényesülhet, akkor a közösségek látszatközösségek, maga a fogalom is kiüresedik. Az orvos a fertőző betegségből gyógyult gyerek igazolására azt írja, „közösségbe mehet”, holott csupán arról van szó, hogy óvodába, iskolába mehet. Az etológia közösségi stressznek nevezi a zárt területen – például egy szigeten – túlságosan elszaporodott szarvasok „öngyilkosságát”: ha egy szarvasra már csak túl kis terület jut, közülük több százan a tengerbe vonulnak. Ebben az esetben végképp nem közösségről van szó; a jelenség oka valójában tömegstressz. A közösség fogalma kiüresedett, éppen egy olyan társadalmi szerveződésben, amely közel félszáz évig nevezte magát „közösségi társadalomnak”. Ennek a társadalomnak az iskoláiban természetesen a frontális tanítás volt általános, hiszen éppen a választásban (akár csupán a matematikafeladatok közötti választásban) gyakorlott egyének jelentettek veszélyt a „rendszer” számára.

Ősi örökség

Az együttes, összehangolt cselekvésre való igény; készség az éneklésben, a hangszeres játékban, a táncban ősi örökség. Az etológia szinkronizációs készségnek nevezi. Ennek az összehangolódásra való készségnek a megnyilvánulása a másik ember, a gyerek helyzetébe, érzéseibe, állapotába való beleélés, az empátia is.

Az együttes élmény

Egy osztályba járó gyerekek (persze hosszabb ideig együtt élő bármilyen korú egyének) csoportjában szokások, hagyományok, alá-fölérendelt viszonyok alakulnak ki, *csoporttöbblet* (Mérei) jön létre. Az úgynevezett közösségi nevelés nem más, minthogy ennek a csoporttöbbletnek az alakulásában osztálytaní-

tóként, osztályfőnökként vagy szaktanárként mi magunk is részt veszünk. Például csoportszokásokat kezdeményezünk. Ilyen szokás a napi beszélgetőkör. (Erről már szoltunk az előző fejezetben.)

Szabályalkotás

Minden embercsoportnak – az iskolai osztályoknak is – múlhatatlan szüksége van szabályokra. Iskolai házirendet érdeklődve olvasó diákot több évtizedes tanári pályafutás alatt se látunk. Szabályokhoz ugyanis akkor érdemes alkalmazkodni, szabályt akkor érdemes magunkévá tenni, ha azokat mi magunk fogalmaztuk meg, és elég fontos nekünk az a csoport, amelynek a többsége a szabályt elfogadta. A szabályokat, amelyeket mindenkinek fontos betartania, a gyerekekkel – már a hatévesekkel is – együtt fontos megalkotnunk. Külön vigyázva arra, hogy a „legnehezebb” gyerekek véleményét, álláspontját éppen úgy figyelembe vegyük, mint az úgynevezett „jó magatartásúakét”. (Lehet, hogy éppen a „példás” magatartásúak vannak bajban, lehet, hogy gátoltak, túlságosan alkalmazkodnak!)

Ötödikes korukban tehetetlenül hallgattam (K. Zs.) a fiúk káromkodásait. Ha éppen a közelükben voltam, elhallgattak; ha pár lépésnyit távolodtam tőlük, újrakezdték. Már a lányok is. Mondtam „szívhez szóln”, hogy engem zavar, mondtam keményen, hogy nem tűröm – folytatták tovább. Akkor az egyik osztályfőnöki órán elmondtam nekik, hogy tehetetlen és tanácstalan vagyok, kérem, segítsenek. Hogyan lehetne megszüntetni a káromkodást az osztályban?

Zsolt, aki egyike volt a legtöbbit káromkodóknak, és aki a budai elit iskola angoltagozatos osztályában az egyetlen olyan diák volt, akinek csak általános iskolát végeztek a szülei, megszólalt. Aki másnak az anyját szidja, menjen el ahhoz, akit szidott, és kérjen tőle bocsánatot – mondta. Néhányan szörnyülködtek, tiltakoztak, de a többség elfogadta. A családlátogatás már másnap megkezdődött. (T. Lacit, az első szabályszegőt, aki előző nap a tiltakozók között volt, még meg kellett kérdezem: „Elmész vagy elvigyünk?” – végül egyedül ment.) Bár a meghatott anyák sorra kakaóval, süteménnyel kínálták a bocsánatkérőket, a látogatás mégis kényelmetlen volt, napról napra kevesebbet káromkodtak. Magam meg olyan elégedett voltam attól, hogy így kifogtak magukon, hogy amennyi maradt a káromkodásaikból, az már nem is zavart.

Szabálykövetés

Nagyon fontos az egyéni bánásmód abban is, ahogy az egyes szabályok betartását megkívánjuk tőlük. Például azt a szabályt betartani, hogy „nem verekszünk”, a szelíd, kékszemű, copfos Ildikónak semmiféle erőfeszítésébe sem került. Miklós számára viszont – aki szangvinikus is, és indulatait nagyon nehezen szabályozza (a gyógyszeres kezelés megkezdéséig rendszeresen voltak epilepsziás rohamai is) – ez kemény szabály; szinte nem múlik el nap anélkül, hogy ne verekedne össze valakivel.

Az egyik csütörtök reggel éppen a szombati Börzsönyi kirándulás részleteit beszéltük meg az osztállyal. Én is mehetek? – kérdezte Miklós. (Az előző kirándulásra nem jöhetett velünk, egyedül mentem 20 gyerekkel, féltem, hogy verekedés támad körülotte például az erdőben, olyankor, amikor éppen nincsenek látótávolságban a verekedők.) Ha péntek délig senkivel nem verekszel – igen. Csütörtökön ötödik óra után mentek haza (negyedikesek voltak) – verekedés nem volt. Pénteken tízkor még mindig békeség volt. A nagyszünetben három fiú közrefogta és bosszantotta Miklóst. Ki akarták próbálni, meddig bírja ütés nélkül. Belépek a terembe, látom, hogy Miklós arca vörös, kissé előredől, látszik, hogy a következő pillanatban ütni fog. Meglát, félretolja a bosszantókat, kirohan a mosdóba, és hideg vizet locsol az arcára, hogy lehűljön. Szombat reggel széles vigyorral várt a kapunk előtt (közel laktunk egymáshoz). Számára ez nagy dolog volt, két napig uralkodni tudott magán, egyszer kritikus helyzetben is.

Ildikónak – elkényeztetett egykeként – azt a szabályt volt nehéz betartania, hogy a napköziben csak napközis uzsonnát fogyasztunk, otthonról hozottat nem. (A családok többségének téliszálámira – Ildikó kedvencére – nem tellett.) Ildikó néhány napig sem a sajátját nem ette, sem a napközis uzsonnára nem fanyalodott. Egyszer aztán, amikor uzsonna előtt már megjártuk a Sas-hegyet, s a napközibe visszaérkezve mindannyian jó éhesek voltunk, jóízűen megette az „üres” (vaj nélküli) kenyeret párizsival, s attól kezdve a többiekkel uzsonnázott.

A gyerekek mindezt – vagyis hogy a szabályok közösek, de esetleg mindenkinek mást nehéz betartania – pontosan értik, és nem tekintik „kivételezésnek”. Tudják, hogy éppen ez az igazságos, ha nem mindenkit „egyforma mércével” mérünk.

Ünnepek

Fontos, hogy az évente együtt töltött tíz hónapot, az iskolaévet évről évre azonos időben megtartott ünnepek tagolják. A ritmikusan visszatérő ünnepek az osztályban kialakított szokásaikkal, szimbólumaikkal a gyerekek biztonságérzetét növelik, a csoport összetartozását erősítik, egyúttal összekapcsolják annak a társadalmi közegnek a múltjával, amelybe beleszülettek. Az osztály ünnepeit a legtermészetesebb módon az évszakokhoz köthetjük. Rendezhetünk évről évre szüreti mulatságot (készíthetünk mustot, a kicsikkel fonhatunk szőlőből bogyókoszorút, a nagyokkal tarthatunk szüreti bált). Készülhetünk karácsonyra például úgy, hogy gyertyát öntünk, vagy megfongjuk az otthoni adventi koszorút. (Magát az ünneplést természetes módon a családnak fenntartva.) Rendezhetünk farsangi bált, választhatunk évről évre pünkösdi királyt. Választhatjuk a szüreti mulatságot vagy a pünkösdi királyválasztást ünnepnek azért, mert azon a településen, ahol élünk, ez ma is élő hagyomány; vagy éppen azért, mert valaha élt, mára kiveszett, és szeretnénk, ha újraéledne.⁴² Domokos Lászlóné (80 évvel ezelőtt!) így írt az ünnepekről:

„Sosem állunk kész anyaggal a gyermekek elé... Érzelmileg átéltetjük velük az ünnep jelentőségét, s ennek nyomán belőlük származik az, ahogy ünnepelni óhajtanak. Így keletkeznek a mesejátékok, a pantomimek. Így érzük el, hogy a gyermek nem passzív szemlélője, hanem alkotója, rendezője, előadója az ünnepnek.”⁴³

Miközben fonjuk az adventi koszorút, mesélhetünk arról a kicsiknek, hogy a zsidó vallásúak karácsonyhoz közeli időben ünneplik a hanukát, a fény ünnepét, arra emlékezve, hogy újra felszentelhatték a nekik legfontosabb templomot (maga a hanuka szó felszentelést jelent); s hogy ilyenkor kilencágú gyertyatartóban égetnek gyertyát.

Ha buddhista, például kínai gyerek jár az osztályunkba, akkor arról beszélhetünk, hogy buddhista ünnepek tulajdonképpen nincsenek, mert Buddha tanításai szerint „egyetlen élőlénynek sem szabad ártani”, ezért

⁴² Mindehhez bőséges anyag található Falvay Károly: Az ünnep fogalom és az énekes játékok című írásában. In: *Ritmikus mozgás – énekes játék*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1990. 179–193. o.

⁴³ Domokos Lászlóné: *Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról*. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt., 1925.

tiszteletben tartják annak a népnek a szokásait, ünnepeit, amely befogadja a buddhistákat.

A nagyok – társadalomismeretet tanulva – összegyűjthetik például a világ legnagyobb vallásainak ünnepeit. (Mit, mikor, milyen szokásokkal ünnepelek?)

Az egyes gyerekek érdekeit akkor tartjuk szem előtt, ha nem a „könnyebbik ellenállás” irányában indulunk el, tehát nemcsak a legjobb versmondóknak, a valamiben legügyesebbnek adunk szerepet, hanem úgy éljük át az ünnepet, hogy mindenki tevőlegesen vehessen részt benne. Esetleg úgy, ahogy a „kismadár” tanítója tette, amikor az első év végén az osztály előadta Pilinszky *A nap születése* című verses meséjét, és a „kismadár” lett a „sudár ifjú” (vö. 3. fejezet: Mondókák, versek, mesék árjában éltünk).

Felhasznált irodalom és további olvasnivaló

Csányi Vilmos: A szinkronizációs készség. In: *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest, 1999. 209–222. o.

Mérei Ferenc: Az együttes élmény. In: *Közösségek rejtett hálózata*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1988. 17–21. o.



Barátok vagyunk

Az elfogadás gyakorlata

Amikor belépek (L. M.) a Gyermek Ház épületébe, a tanári előtti falon egy színes kép fogad. Az iskola egyik rendezvényén készült, alkotásában mindenki részt vett. A kép egyszerű, és mégis gyönyörű. Apró és nagyobb kezek festékbe mártott lenyomatának kavalkádja. Piros, kék, zöld, sárga kezek vidám összevisszaságban. És egy talp lenyomata. Természetesen illeszkedik a képbe, picit talán hosszabb, az ujjak rövidebbek, mint a kezeken. De tökéletesen beleillik az egészbe, ott a helye. Hiszen Bori is részt vett a Gyermek Ház közös programján. Ő nem tudta kezének lenyomatát a papíron hagyni: kéz nélkül született...

Az elfogadás mint érték

Épek és sérültek, tehetségesek és lassabban haladók, mozgékonyak és nyugodtabbak. Minden gyerek, a gyerekkor maga egyszeri és megismételhetetlen. A gyerekek különbözők, sokfélék, és ez így van jól! Más-más környezetből jönnek, mások a családi értékeik, kulturális szokásaik, eltérők a tanulási motívációk s a már meglévő ismeretek.

Az egymás elfogadása, megértése alapértékké kell, hogy váljon. Igaz ez a társadalom minden területére, nem kivétel ez alól a gyermeki lét meghatározó helyszíne, az iskola sem. Igaz ez a gyerekek közti helyzetekre, a pedagógusok, tanulók viszonyára, a pedagógusok és a szülők kapcsolatára.

Iskolai tapasztalatok

A tapasztalatok azonban mást mutatnak. Az iskola szelektív, nehezen fogadja el az egyéni különbségeket, egységesítésre, uniformizálásra törekszik. Az elfogadás azoknak a tanulóknak jár, akik megfelelően érettek, képesek a figyelmüket meghatározott ideig egy-egy, a tanító által fontosnak ítélt dologra összpontosítani, helyesen fejezik ki magukat, jól kommunikálnak, és a magatartásukkal sincs probléma. A túl aktív, érdeklődő, kreatív gyerekek, a visszahúzódók, az álmodozók gondot, nehézséget jelentenek az iskolákban. Pedig az elfogadás biztonságára nekik is szükségük van. Ők ilyenek, így érzik jól magukat. Jó lenne, ha nem akarnák őket az „átlaghoz” igazítani, hanem úgy fogadnák el őket, ahogy vannak!

Pedagógusként gyakran felkészületlennek, tehetetlennek érezzük magunkat a gyerekek sokféleségének kezeléséhez. Nem tudjuk, hogyan oldjuk meg azokat a helyzeteket, amelyek a különbözőségekből fakadnak. Erősen él még gondolkodásunkban az egységesség képze, amely szerint az a „jó iskola”, amely következetesen és egyfélét követel minden diákjától, minden helyzetben. A „kivételezés” pedagógiai vétségnek számít. Pedig a „kivételezés” az egyéni bánásmód alapja. Minden tanuló „kivételes”, ez az elfogadó szemlélet üzenete. Iskoláinkban „a kivételesek vannak többen” – írja egyik cikkében egy hazai kutatás eredményeire támaszkodva Varga Tamás már 1971-ben.⁴⁴

Ameddig nem valósul meg a gyerekek egyéniségéhez, különbözőségéhez igazodó szemlélet, tanítási gyakorlat, addig osztályainkban nem lesz biztos helyük a hátrányos helyzetű, a lassabban/gyorsabban haladó, az érdeklődő, a kreatív, a sajátos nevelési igényű, szóval a „sokféle” gyerekeknek.

A biztonságos iskolai lét alapja a személyesség, a „TE vagy fontos” érzése, a teljes elfogadás, a differenciált bánásmód az iskolai élet minden területén.

Nézzük még egyszer, mit mutat az iskolai gyakorlat! Érezzük, tudjuk, saját bőrünkön naponta tapasztaljuk tanítványaink sokszínűségét, különbözőségét. De nem mindig ismerjük fel ennek értékét, inkább igyekszünk különböző szervezeti kereteket létrehozni a helyzet kezelésére. Homogén osztályok kialakítására törekszünk, nívócsoportos oktatásról beszélünk, megbuktatjuk a gyengébbeket, korrepetálásra küldjük a lassabban haladókat, szakkörökbe a mélyebben érdeklődőket. A baj azonban az, hogy így elvész a természetes, sokszínű közeg, az a rengeteg érték, amely a gyerekek sokféleségéből adódik, amely magában hordozza a személyesség, az egyéni bánásmód szükségességét. Elfogadást csak elfogadó közegben lehet tanulni. Képesek vagyunk ennek a megteremtésére?

Új utak keresésére van tehát szükség. Meg kell valósítani a minden tanuló számára hatékony iskola gyakorlatát. Hiszen alapelv, hogy minden gyermek boldogságra, elfogadásra született.

Vannak olyan iskolák, amelyekben az együttnevelés természetes. Befogadó, inkluzív iskoláknak is nevezik ezeket. Lehet, hogy ezek a „normális” iskolák. Itt magától értetődő, hogy a kiemelkedően tehetséges tanuló a Down-szindrómás vagy éppen nagyothalló társával dolgozik együtt, a mozgáskorlátozott gyerekek együtt rajzolnak, tanulnak, mozognak ép társaikkal, és számukra ez a világ legtermészetesebb dolga. Nincs csúfolás, bántás, kirekesztés. Van elfogadás, szeretet, tisztelet, tolerancia.

⁴⁴ Varga Tamás: A kivételesek vannak többen. *Köznevelés*, 27. évf. 1971/9. 8–13. o.

A Gyermek Ház tanítójaként (L. M.) naponta élem meg azt a csodát, amit az integrált nevelés jelent mindannyiunk számára. Tanult már az osztályomban nagyothalló, látássérült, tanulásban akadályozott, Down-szindrómás kisgyerek. A velük és ép társaikkal töltött mindennapok, pillanatok győztek meg arról, hogy az elfogadás, a tolerancia – legalapvetőbb emberi értéként – ott van minden gyerekben. Csak vigyáznunk kell, hogy el ne vesszen.

Vali története

Vali második korában került a Gyermek Házába. Diszlexiás kislány, aki az első évben nem tanult meg olvasni. Édesanyja elmondta, hogy előző iskolájában rengeteg kudarc érte. Nehezen ment a betűtanulás, nem kapott egyéni segítséget, a többiek tempóját nem tudta követni, így hamar lemaradt. A tanító neheztelt rá, sokszor elmarasztalta, gyűltek a fekete pontok. A legfájóbb azonban az „olvasókígyó” volt Vali számára. A kígyó rajza az osztály falán volt. Ezen a kígyón olvasási teljesítményük alapján voltak elrendezve az elsősök képei. A fejhez legközelebb a legjobban, a végén, a kígyó farkánál, a leggyengébben olvasók fényképe. Vali persze az utolsó helyen volt. Szeptembertől júniusig. Minden reggel az első dolga volt, hogy megnézzé a kígyót. Hátha valami csoda folytán előre került, legalább eggyel! A csoda elmaradt. Vali szülei úgy döntöttek, iskolát váltanak.

Így került Vali a Gyermek Ház második osztályába. Szorongva, szinte rémülten ült asztalánál, amikor olvasásra került sor. Mivel nem ismerte a betűket, a betűtanulással kezdtük a dolgot. Emellett folyamatosan fejleszteni kellett vizuális észlelésének pontosságát, a térirányokat, mivel kiderült, ezek a részképességszavarok állnak az olvasási nehézségek hátterében. Vali eleinte nagyon meg volt rémülve attól a helyzettől, hogy csak ő tanulja a betűket, a többiek különböző hosszúságú szótagolt vagy folyamatos szövegeket olvasnak. Mellettem ült a szivacson, éreztem, hogy szorong, görcsös volt az egész teste. El kellett telnie néhány alkalomnak, amíg rájött, ebben a tanulási helyzetben (differenciált rétegmunka)⁴⁵ senki nem foglalkozik azzal, hogy ő éppen mit csinál, mindenkinek megvan a maga dolga. Érezni lehetett, ahogy megnyugszik. Ettől kezdve tényleg csak a betűkre figyelt. Megformáltuk őket fonalból, le-rajzoltuk krétával a földre, kijártuk a földön a betű alakját. Megtanultuk.

Ma Vali negyedikes. Csacsogó, vidám kislány. Szépen, pontosan olvas. Most éppen a Szeleburdi családot.

⁴⁵ A differenciált rétegmunkáról részletesen a 4. fejezetben olvashatunk.

Andor története

Andor zárkózott, nagyon érzékeny, furcsa kisfiú. Társaival szinte alig teremtetett kapcsolatot, a saját világában élt, eleinte szinte menekült a gyerekek elől. Egyedül bókászott a teremben, vagy az egyik sarokban ülve olvasott, egyáltalán nem törekedett arra, hogy a gyerekekkel játsszon, beszélgessen. Nagyon okos, tájékozott legény, az iskolába kerüléskor már gyönyörűen, folyékonyan olvasott. A keze azonban nagyon ügyetlen volt, ritkán rajzolt. Sok mindenben különbözött társaitól. Ha számára nem biztosítjuk az egyéniségéhez igazodó iskolai helyzeteket, kimagasló tanulási képességei ellenére nagyon nehéz helyzetbe kerülhetett volna. A beszélgetőkörben eleinte egyáltalán nem szólalt meg. Szó nélkül ült, de figyelmesen hallgatta társait. Hagytuk, hogy így legyen, soha nem erőltettük, hogy beszéljen. Láttuk, hogy gyakran olvas, ezért néha megkérdeztük tőle, mit olvas, hogy tetszik neki. Ezekre a kérdésekre szívesen válaszolt. Egyik alkalommal arra kértük, olvasson fel egy mesét társainak a „mesesarokban”, egyikünknek fáj a torka, másikunknak nincs itt a szemüvege (tényleg így volt); szóval csak rá számíthatunk. Az ötlet bevált. Andor mesét olvasott. Gyönyörűen. A gyerekek egyre közelebb húzódtak hozzá, kérték, meséljen még. Andor arcán látszott a helyzet kettőssége. Zavart is volt, örült is, nem tudta, mit tegyen, de végül a feladathelyzet győzött, mesélt tovább. Persze nagyon megköszöntük segítségét, kiemelve, hogy tudjuk, Andor kicsit szegénylős, és mégis megtette értünk, tanítókért és a társaiért, amire kértük. Hiába, mindig számíthatunk rá. A gyerekek szemében olvasástudásával és ezzel a megerősítéssel egyaránt nagyot nőtt.

A másik, ami segített Andornak, a kooperatív tanulás⁴⁶ volt. Ebben a tanulási helyzetben a csoporttagok számítottak rá, a közös felelősség a csoport munkájáért nem tette lehetővé, hogy ne működjön együtt velük. Eleinte nehezebben, több döccenővel ment a dolog, de az idő teltével egyre biztosabban dolgozott együtt társaival.

Ha Andor a tanórákon egyedül dolgozik, versenyezve társaival, soha nem tanulja meg, milyen érték rejlik a közös munkában, hol tud segíteni, mikor számíthat ő is segítségre.

Írástanuláskor Andornak lényegesen több előkészítésre, lassabb haladásra volt szüksége, mint legtöbb társának. Az írástanulást akár kudarcként is megélhette volna. De nem így történt. Sok időt töltöttünk Andor finommozgásának fejlesztésével. Tépett, ragasztott, gyurmázott, gyöngyöt fűzött. Füzetbe, vonalközbe írás helyett grízzel teleszórt tálcába, csomagolópapír füzetbe vázolta a betűelemeket. Leginkább az ujjával írt, festett. Vizes szivaccsal rajzolta, kerekítette a formákat a táblán. Egész testével kijárta a betűk alakját. Nyugodtan, türelmesen, sok megerősítéssel, dicsé-

⁴⁶ A kooperatív tanulásról részletesen a 4. fejezetben olvashatunk.

rettel. Megvártuk, amíg örömet jelent számára az, hogy nyomot tud hagyni a papíron, betűelemek formálódnak a keze nyomán. Először festékkel, majd viasz- vagy zsírkré-tával, vastag ceruzával dolgozott. Lassan eljutott odáig, hogy ceruzát fogjon a kezébe. Szépen író, ügyes kezű osztálytársai folyamatosan biztatták, segítették. Az egyik kis-lány meg is fogalmazta: „Az olvasás megtanulásában te olyan sokat segítettél. Most én segítek neked, gyere, csináljuk együtt!” Ha valamelyik rajza, színezése szépen sikerült, az egész osztály örült vele, mutogatták egymásnak, gratuláltak Andornak.

Andor most is sokszor bóklászik egyedül. Társai ezt tiszteletben tartják, ilyenkor nem zavarják. Amikor szeretne részt venni a közös játékban, szívesen fogadják. A ko-operatív tanulási helyzetekben pedig teljes természetességgel vesz részt.

Robi története

Robi nyitott gerinccel született. Állapota sikeres műtétek után szépen javult. Az is-kolába kerüléskor már csak az inkontinencia⁴⁷ tünete maradt meg. Természetes volt, hogy – épp úgy, mint a többi gyerek – bármikor kimehet a foglalkozásokról rendbe tenni magát. Kialakítottunk számára egy zárható mellékhelyiséget, ahol el tudja látni magát. Az első időkben nem mertük az osztálytársakkal megbeszélni Robi problé-máját, féltünk a téma kényességétől, az esetleges csúfolástól. Nem bíztunk eléggé a gyerekekben, magunkban. A megbeszélést azonban nem lehetett elkerülni.

Egyik reggel Robi osztálytársa felháborodva mesélte a beszélgetőkörben, hogy egy másik osztályba járó kisfiú azzal csúfolja Robit, hogy pelenkát hord. Világossá vált, hogy tisztáznunk kell a helyzetet. Megkértük Robi szüleit, hogy másnap kicsit később jöjjenek iskolába. Azt gondoltuk, könnyebb lesz Robinak és nekünk, ha nem lesz ott a beszélgetőkörben. Másnap reggel egy csontváz „fogadta” a gyerekeket az osztály-ban. Nagy sikere volt. A beszélgetést a különböző sérülések megbeszélésével kezd-tük. Mivel a Gyermek Házában sokféle sérült kisiskolás tanul, a többiek számára a sérülés, a fogyatékoság természetes. Beszélgettünk, melyik sérülés miből adódik. Ezután megnéztük a csontvázat, a gerincoszlopot. Néhány „okoska” már mondta is, hogy a gerincoszlop milyen fontos, mi a szerepe. Ekkor került szó Robi sérüléséről. A tanító megmutatta a csontvázon, hol sérült Robi gerince. Elmondta, milyen sok műtéten esett át, mennyi izgalom volt körülötte kisbaba korában. És elmondta, hogy mit érez, és mit nem az, akinek a gerince sérült. A gyerekek figyelmesen hallgattak, egyetlen nevetés, összesúgás sem volt. Csend volt, nagy csend. Aztán megszólalt egy

⁴⁷ Képtelenség a vizelet visszatartására.

kislány, szinte szó szerint ezt mondta: „Szerintem ez a dolog olyan kényes, hogy ne beszéljünk róla senkinek. Robinak se mondjuk. De az fontos, hogy mi tudjuk.”

Amikor Robi megjött, teljes természetességgel fogadták. Azóta sem kerül elő ez a téma. Robinak a tanítói mesélték el a beszélgetőkörön történeteket. Látszott rajta a megnyugvás: a titok nem titok többé...

Bori története

Bori felsővégtaghiánnyal született. Nyolc évvel ezelőtt került a Gyermek Házába. Mi, pedagógusok először nagyon meg voltunk ijedve, nem tudtuk, hogy ezt a súlyos fejlődési rendellenességet, látványos sérülést hogyan tudjuk elfogadtatni a többi kisgyerekkel.

Ugyanakkor tudtuk, hogy Borinak köztünk a helye. Közel lakik az iskolához, nagyon jó értelmi képességekkel rendelkezik, meg kell tanulnia biztonsággal mozogni a világban. Tudtuk, az elfogadás csak tanórai keretek között nem valósítható meg. Olyan, tanulástól független helyzeteket kell teremtenünk, amelyek alkalmasak a kötetlen beszélgetésekre, játékokra. Borival és többi kisgyerekkel is a beszélgetőkörbe ültünk le az első találkozás alkalmával. Beszélgetni kezdtünk arról, hogy mi mindenben különbözünk egymástól. Vannak köztünk szőkék és barna hajúak, alacsonyak és magasak. És igen, van egy társunk, akinek nincs keze. Vajon milyen lehet így dolgozni, rajzolni? – tette fel a tanító a kérdést. Nosza, cipőket, zoknikat le, rajzoljunk mind lábbal! – hangzott a javaslat. A gyerekek és a tanítók boldogan mentek bele a játékba. Sok kis (és nagyobb) láb alkotott, nem túl ügyesen. Bori meg sétált köztünk, és sajnált minket. Azt mondta, nem látott még ennyi ügyetlen lábút. De ha lesz egy kis ideje, megtanít minket lábbal rajzolni. A gyerekek csodálattal nézték Borit, amikor ő is rajzolni kezdett. Aprólékosan kidolgozott, gyönyörű rajzot készített. Néztük Bori tekintetét Boldog volt és büszke.

A történet igazi tanulságát a gyerekektől érkező visszajelzések jelentették. Lelken-dezve mesélték szüleiknek, ismerőseiknek, hogy van egy osztálytársuk, aki tud lábbal rajzolni, és azt ígérte, őket is megtanítja erre. Egy elsős sem említette, hogy Borinak hiányzik a keze. Nem az a lényeg, ami hiányzik, hanem az, ami érték. Ez a gondolat az integráció alapja.

Bori minden tanulási helyzetben részt vett. Ötödikes korában, a görögprojekt⁴⁸ zárásakor az osztály görög salátát készített. Mindenki szeletelt, ki paradicsomot, ki

⁴⁸ A projektről részletesen a 4. fejezetben olvashatunk.

uborkát, ki paprikát. Borinak a sajt jutott. Magasított székén ülve tökéletesen elérte az asztalt, lábával ügyesen szelte a sajtcockákat. Éppen úgy, mint a társai.⁴⁹

Bori ma már nyolcadikos. Sok barátja van, jól érzi magát az iskolában. Minden társa számára természetes, hogy vannak helyzetek, ahol Borinak segítségre van szüksége. Arrébb teszik a magasított székét, viszik a táskáját. Az idő teltével kiderült, hogy bár Bori gyönyörűen ír a lábával, ez a mozgás nagyon megterheli a gerincét. A gyógypedagógus javasolta, hogy dolgozzon többször számítógéppel, az alacsonyra helyezett billentyűzetet jól tudja kezelni a lábával. Bori tehát kapott egy számítógépet, hozzá egy nyomtatót, hogy az elvégzett írásbeli munkáit ki tudja nyomtatni. Társai igyekeztek segíteni neki. Különböző programokat, játékokat, vírusölőket hoztak Bori gépére. De egy dologhoz ragaszkodtak. A gépen ki kellett kapcsolni a helyesírási ellenőrző programot. „Az nem jár Borinak, tanulja meg ő is a helyesírási szabályokat!” mondták, teljesen jogosan.

Az élet érdekessége, hogy ugyanezek a gyerekek teljes természetességgel fogadják el, hogy súlyos diszlexiás osztálytársuk, aki szintén gyakran használja a számítógép szövegszerkesztő programját, segítségként rendszeresen ellenőrzi munkáját a helyesírási programmal.

Ez a két helyzet bizonyítja, hogy a gyerekek tökéletesen tudják, értik, hogy kinek milyen segítségre van szüksége, mit jelent az egyéni bánásmód, a tényleges elfogadás.

Mit tehetünk? A történetek mindegyike tükrözi, hogy az elfogadás, tolerancia kialakításában nagy szerep hárul a tanítókra.

Fontosnak tartja-e a személyességet, az elfogadást, biztosít-e alkalmakat a különböző helyzetek átélésére, megbeszélésére? Tud-e meghitt, egymásra figyelő elcsendesedést, megnyugvást nyújtó pillanatokat teremteni? Képes-e észrevenni, kiemelni, megerősíteni a gyerekekben meglévő egyéni csodákat? Tud-e partner, segítőtárs lenni az iskolai élet mindennapjaiban? Tud-e ítélkezés helyett együttműködést, egyéni bánásmódot kínálni?

⁴⁹ Az órarészlet megtalálható az *Alternatív Pedagógiák* című DVD-n. 15. fejezet: Gyermek Ház. sulíNova Kht., Pedagógiai Alternatívák Igazgatósága, Budapest, 2004.

Hogyan készítsük fel tanítványainkat a személyre szabott tanulásra?

Általános tapasztalat, hogy a gyakorló tanítók, tanárok és főiskolai hallgatók egyaránt meglepődnek a Gyermek Házában tapasztaltaktól. Elismeréssel szólnak tanulóink munkakedvéről, önállóságáról, fegyelmezettségéről.

Leggyakrabban azt kérdezik, milyen utat kell bejárniuk a pedagógusoknak, mit kell tenniük, hogy a differenciált, személyre szabott tanítás megvalósuljon? Mi szükséges ahhoz, hogy a tanulók motiváltan, fegyelmezetten, nagyfokú önállósággal dolgozzanak? Mitől működik mindez olyan természetesen, könnyedén?

A válasz nem egyszerű. Röviden, a mindennapjainkat bemutatva foglalom össze (L. M.) azokat a szemléletbeli, módszertani változásokat, útkereséseket, amelyek a gyerekek aktív tanulására építő, differenciáló tanulásirányítási gyakorlatához vezettek.

Az alapgondolat világos: nem törekszünk uniformizálásra, elfogadjuk, hogy valamennyien „mások” vagyunk. Ez a szemlélet határozza meg mindennapjainkat, a tanulásunkat és a programjainkat szabadidőben. A tanórán kívüli tevékenységek, a játékok, az iskolán kívüli programok ilyen szemléletű megszervezése könnyebbnek tűnik.

Az igazi nehézséget a tanítás-tanulás személyre szabott megszervezése jelenti. A személyiségközpontú nevelés alapja, hogy meg kell keresni azokat a tanulásszervezési módokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek képességeiknek, fejlődési ütemüknek, érdeklődésüknek megfelelő tevékenységeket végezzenek a tanórákon.

Differenciálás a diákok szempontjából

Mely tényezők szükségesek ahhoz, hogy a gyerekeket felkészítsük a differenciált tanítási-tanulási folyamatban való részvételre?

A legfontosabb, hogy partnerként, együttműködő társként kezeljük őket a tanulási helyzetekben is. Érezzék, hogy a tanulás, az ismeretek elsajátítása nagymértékben tőlük függ. Ez szemléletbeli változást kíván, hiszen a hagyományos oktatásban a tanító feladatának tekinti a tanulási folyamat megszervezését, a gyerekek csupán a folyamat tárgyaként, „tömegként” vannak jelen. Az, hogy valóban aktívan részt vesznek-e a tanulási folyamatban, több tényezőtől függ. Melyek ezek?

Személyes jellemzők

- ❖ Fogadjuk el a gyerekek egyéni sajátosságait!⁵⁰
- ❖ Minél több oldalról ismerjük meg a gyerekeket! Segítsük elő a tanuláshoz, az iskolához való pozitív viszonyuk kialakulását, fenntartását!⁵¹

A tanulási környezet felől közelítve

- ❖ A cselekvő, aktív tanulás legyen jellemző.⁵²
- ❖ Valósuljon meg a tanulók optimális terhelése; a differenciált, egyéni bánásmód.⁵³
- ❖ A tananyag, a tevékenységek igazodjanak a diákok egyéni szintjeihez.⁵⁴
- ❖ Az értékelés legyen árnyalt, személyre szabott.⁵⁵

Differenciálás a pedagógus nézőpontjából

Az alapozó szakaszban tanítva mindannyian tudjuk, hogy az osztályainkban tanuló gyerekek között igen nagyok a különbségek. Érzik, hogy az azonos tanulási helyzetet kínáló frontális osztálymunka nem elég hatékony, nem biztosít lehetőséget a gyerekek eltérő képességeihez, fejlődési üteméhez való igazodásra. Sokan megfogalmazták, hogy az iskolai tanóra alkalmatlan az igazán eredményes tanításra, ezért különböző szervezeti formákat használnak. Például a korrepetálást, amelyre a tanórák után küldik a lassabban haladó gyerekeket, vagy a különböző szakkörökre, ahová – szintén tanóra után – a tehetségesebb, érdeklődőbb gyerekek járnak. Ezzel gyakorlatilag elismertté válik, hogy a tanórákon nem valósul meg a tanulók optimális, egyéni fejlesztése. Érezzük, hogy ez komoly hiba, hiszen ez a tanórák úgymond „kihasználatlanságát” jelenti.

A váltás, a megoldást jelentő differenciált tanulásszervezésre való átállás mégsem megy könnyen.

Mi az oka? Sem saját iskoláséinkben, sem később, főiskolai, egyetemi képzésünk alatt nem vagy csak elvétve találkoztunk a differenciált tanulásirányítás gyakorlatával, elméletével.

Gyerekkorunkból hozott iskolai emlékeink a frontális tanulási helyzeteket elevenítik fel. A tanító a táblánál – olykor még dobogón állva – magyaráz,

⁵⁰ Erről részletesen a 2. fejezetben szözlünk.

⁵¹ Lásd 51. lábjegyzet.

⁵² Részletesen lásd: 4. fejezet, Az élményt nyújtó tanulás.

⁵³ Részletesen lásd: 4. fejezet, Az úgynevezett munkaformák.

⁵⁴ Részletesen lásd: 3. fejezet, Mit tanítsunk?

⁵⁵ Részletesen lásd: 4. fejezet, Az értékelésről.

a gyerekek pedig egyszerre, egyformán tanulnak. Volt, akinek jobban, volt, akinek kevésbé jól sikerült az ismeretek elsajátítása. De a sikertelen tanulást mindig a gyerek kudarcaként értelmeztük.

Sajnos még a főiskolai képzés sem fordít elég figyelmet és óraszámot a differenciált tanulásirányítás tanítására – esetleg posztgraduális képzés keretében próbálja pótolni a hiányokat.

Tehát a tanítók zöme szinte felkészületlenül, pozitív, követendő példa nélkül áll a kérdés előtt. Érthető, hogy könnyen elbizonytalanodunk, a differenciálás közben jelentkező nehézségek hatására szinte „visszamenekülünk” a már ismert, beváltnak hitt tanulásirányítási helyzetekbe. Pedig van más megoldás is.

A hatodik osztály története

A Gyermek Ház hatodik osztályában történt a következő eset. Néhány tanuló az egyik természetismeret órán úgy döntött, nem vesz részt az órai munkában: fontosabb dolga van éppen, mint a tananyag feldolgozása. Minden mással foglalkoztak, nem végezték el a feladataikat, gyakorlatilag felborították az egész foglalkozás menetét. A tanár nehéz helyzetbe került, valamilyen hatékony megoldást kellett találnia a helyzet kezelésére. Első lépésben „elviselte” a négy legény magatartását, próbálta bevonni őket – kevés sikerrel – a közös tanulásba. Az óra végeztével magához hívta őket, megmutatta az általa készített feladatsorokat, szemléltetőeszközöket, elmesélte, hogyan készült fel erre a foglalkozásra, mi mindent szeretett volna velük közösen elvégezni. Mindezt harag, minősítés nélkül tette, egyszerűen tényeket közölt. Megosztotta velük azt a rossz érzését is, hogy alapos felkészülése ellenére nem tudták (közösén!) megvalósítani céljukat. Megkérdezte, mennyire érzik a tanulók felelősnek magukat a kialakult helyzetért. Érdemes lett volna látni a fiúk arcát. Zavar, szégyenkezés, lesütött szemek...

„Ne haragudj!” hangzott el végül. „Nem haragszom. De megkérek titeket, a következő órára ti készüljetek fel, szeretném, ha azt ti tartanátok meg!” – érkezett a felelet. Ezután megnézték közösen a következő témakört, beosztották, melyik gyerek melyik téma feldolgozását, megtanítását vállalja.

Elérkezett a következő természetismeret óra. A tanulók felkészültek. Tökéletes, differenciáló tanórát tartottak. A foglalkozás kooperatív munkával indult, sok cselekvéssel, saját tapasztalattal, rengeteg ötlettel. Ezt differenciált rétegmunka követte. Négy, eltérő nehézségű szinten összeállított feladatlapot készítettek, ezekkel dolgoztak társaikkal együtt. Természetesen minden feladatlapnak ott volt az önellenőrzésre alkalmas, helyesen kitöltött változata is. Az osztályban tanuló Down-szindrómás kislány számára külön, képekkel, magyarázatokkal kiegészített, egyszerű szövegező-

sű munkalap is készült. A fiúk ügyesen mozogtak a csoportok között, jól segítettek. Pont úgy „tanítottak”, ahogy azt ők megtapasztalták. Külön érdekessége a dolognak, hogy a Gyermek Ház tanulói gyakran készülnek számukra izgalmas témákból kiselőadások megtartására. Ekkor kiállnak társaik elé, beszámolnak, képeket, tablótákat mutatnak. Mi, pedagógusok azt hittük, az óra megtartására is majd így készülnek a gyerekek. Nem így történt. Számukra a tanórai tanulás az előbb bemutatott tanulás-szervezést jelentette. Ebben van saját élményük, ez az ő iskolai tapasztalatuk.

Egy főiskolás története

Zsófi (történetesen a lányom – L. M.) pedagógushallgató. Iskoláséveit a Gyermek Házában töltötte. Egyik legjobb barátnője második osztályos kora óta egy hallássérült lány. Együtt jártak gimnáziumba is, és a főiskolán is csoporttársak. Zsófi számára természetes az integráció, a kooperatív tanulás, a differenciált tanulás napi gyakorlata. Ebben nőtt fel. Most, már szinte felnőttként tanulja a pedagógiát, a neveléstudományt, a didaktikát. Gyakran mesél csoporttársainak saját iskolai élményeiről, keresi a főiskolai képzésben azokat a tudásokat, pedagógiai módszereket, amelyeket ő megtapasztalt. Magam is kíváncsi voltam, mennyit változott a főiskolai képzés anyaga. Megnéztem Zsófi könyveit, jegyzeteit. Örömmel tapasztaltam, mennyi korszerű ismeret van azokban. Előkerülnek a reformpedagógiák, a konstruktív pedagógia, a differenciáló tanulás-szervezési eljárások. Mégis, volt valami hiányérzetem. A választ végül Zsófival közösen találtuk meg. A főiskolai képzés – a hallgatói létszámból adódóan – főleg előadások formájában valósul meg. Így a hallgatók – már a név is utal feladatukra – passzívan befogadják az előadók (itt is utal a név!) ismereteit. Újfént hiányzik az a tapasztalat, a saját élmény, amely erősítené, hogy az anyagot közösen, tevékenyen, kooperatív munkaformákban is meg lehetne ismerni, hogy a saját élmények, önálló gondolatok értéket jelentenek, fontosak. Az előadások a hallgatók számára megerősítik, hogy a tanulás ismeretbefogadást, nem aktív részvételt jelent. Pedig ha megéreznék, milyen élmény egy anyagrész közös megalkotása, felfedezése, a konklúziók együttes megalkotása, könnyebben hinnék el, hogy ez hatékony, hogy ez működik. E tapasztalat birtokában könnyebben, gyakrabban és jóval nagyobb biztonsággal alkalmaznák saját tanítási gyakorlatuk során a tevékenységközpontú tanulást.

A másik, a pedagógusok által gyakran említett nehézség, hogy a differenciáltan irányított tanítási-tanulási helyzetekben a gyerekek fegyelmezettsége, feladattartása nem megfelelő, könnyen felborul a „klasszikus” tanórai rend.

Fontos tisztáznunk, hogy valójában mit is értünk fegyelmen? Külső szabályzóknak való megfelelést, vagy belsővé vált, belátáson alapuló fegyelmet? A tanulók munkájával, tevékenységével összefüggő zaj, a kooperatív tanulási módokkal természetesen együtt járó halk beszéd nem fegyelmezetlenség, hanem egészséges, természetes munkazaj.

Ha ezt el tudjuk fogadni, bátran alkalmazhatjuk a differenciáló tanulási módokat. Hamar megtapasztaljuk, hogy a gyerekek önállóságára, aktivitására építő, az optimális terhelést biztosító tanulásirányítás közben kevesebb külső fegyelmező tényezőre van szükség, mint a frontális, a gyerekek passzivitására épülő tanulásszervezéskor.

Az első osztályban

Az iskolás lét első évében, az első hetekben a gyerekekkel együtt alakítjuk ki iskolai életünk szabályait. Együtt beszéljük meg, melyik szabály miben segít bennünket. Nincs ez másként a tanulási helyzetek szabályainak kialakításánál sem. A csoportfoglalkozásoknál alkalmazott felelőskártyák sokat segítenek ebben. Minden csoport választ csendfelelőst (csendkapitánynak is hívjuk), akinek az a feladata, hogy „kézben tartsa” a csoportot. Az első időkben gyakran megállunk, megkérdezzük a gyerekeket: hogyan érezték, nem volt-e túl nagy, esetleg zavaró a zaj. Újra megbeszéljük, hogy – bár tudjuk, a közös munka zajjal jár – kérjük, próbáljanak figyelni a hangerőre, persze azt is megértve, hogy egy jó gondolat felfedezése hangosabb beszéddel járhat együtt. Arra ügyelünk, hogy soha ne mi, tanítók mondjuk ki a szabályt, hagyjuk, hogy azt a gyerekek alkossák meg, közösen. Persze minden jó javaslatot megerősítünk. Ezek után már van mire hivatkoznunk. „Emlékszel, ezt már megbeszéltük!” A csendfelelősökre minden kooperatív munkánál számíthatunk, elég halkán megkérni őket, segítsék az osztály munkáját. Érdemes megállapodnunk közösen valamilyen titkos „csendjelben” is, amelyet csak a mi osztályunk ismer. Annál jobb a csendjel, minél halkabb. Egy kacsintás, egy felemelt kéz, amelyet tovább lehet adni egymásnak – így csendesül el lassan az egész társaság. Jó játék, izgalmas feladat.

Az egyéni, önálló munkára épülő differenciált kiscsoportmunkánál csendes munkát kérünk a gyerekektől. Ennek fontosságát is megtapasztalják, amikor megerősítjük, miért kell csendben dolgozniuk, milyen jó érzés, ha társaik munkáját segíteni tudják ezzel. Persze ehhez több idő, több beszélgetés, több megerősítés szükséges. De a közösen kialakított, belátásra épülő szabályokat betartják a gyerekek.

Optimális terhelés

Az unatkozó gyerekek könnyen lépnek ki a feladathelyzetekből, kezdenek rendetlenkedni. Gondoljunk azokra az elsősökre, akik már szeptemberben folyékonyan olvasnak. Nekik a betűtanulás unalmas, miért is vennének részt benne fegyelmezetten? Vagy azokra, akiknek a frontális feladat túl nehéz. Rövid próbálkozás után feladják, és ők is más szórakozás után néznek. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a differenciálás, az optimális terhelés, az örömmel végzett munka a legjobb fegyelmezőeszköz.

Sűrűn emlegetett érv, hogy a frontális osztálymunka „átláthatóvá teszi” a tanulók munkáját, a tanító könnyen áttekintheti a gyerekek tevékenységeit, könnyen irányíthatja őket. Valójában így csak sejtjük, milyen aktivitással vesznek részt a tanulók a munkában. A kisiskolások tényleges munkájáról hiteles képet akkor kapunk, ha a képességeikhez, aktuális lehetőségeikhez igazodó munkájuknak lehetünk aktív részesei. Nem a tábla előtt irányítjuk őket, hanem velük együtt tanulunk, csoportmunkában végzett munkájukat figyeljük, egyéni segítséget nyújtunk számukra.

Egyik, a gyakorlatát a Gyermek Házában töltő főiskolás fogalmazta meg, differenciált tanulásirányítással vezetett foglalkozása után: „Már sok órát tartottam, de most tanítottam először!”

Igaza volt...

3. fejezet

Mit tanítsunk?

„Iskolánkban a növendékek nem megtanulásra kapnak készen nyújtott tananyagot, hanem szabad feldolgozásra és önálló kutatásra munkaanyagot vagy megfejtendő problémát. Vérszegény fegyverkezés az életre az ismeretek emlékezeti raktára – amire az egyoldalú intellektuális képzés törekszik.”

(Domokos Lászlóné, 1925)



A tanítás tartalma; a „tananyag” és a gyerek

„Úgy mondják, hogy ne értsem.”
K. Kristóf, 6 éves

Kristóf már elvégezte a műszaki egyetemet, ezt a mondatot az iskolában eltöltött első hetének végén mondta. Ép értelmű, értelmiségi családban nőtt fel, iskolát váró hatéves volt (óvodás korának utolsó heteiben táskával a hátán járt fel-alá a lakásban), a szülei által gondosan kiválasztott iskolában kezdett. Mégis úgy érezte: nem neki, nem hozzá beszélnek. Hat nap után voltaképpen az úgynevezett „tannyelvi diszkrimináció” mibenlétét fogalmazta meg – igen pontosan.

Ha ő így érzett, akkor mit kezdhet vajon az iskolával egy kevésbé iskolázott szülők mellett felnőtt, például kiscsécsi gyerek (Kiscséc ma Magyarország legszegényebb települése)? Mit akkor, ha olyan (roma) szubkultúrában nőtt fel, amelyre természetes érzelmnyilvánítás, spontaneitás a jellemző, amelyet ma az iskola nehezen visel el? Péli Tamás roma festő édesanyja, Péliné Nyári Hilda, hetvenes éveinek végén megjelent önéletírásában utolsó iskolaévééről így írt:

„Kezdődött megint az iskola, most már a Dugonics utcai iskolába íratott be anyám, a harmadik osztályba. Már volt táskám, olyanforma, mint egy kis kuffer. Tanszert is kaptam, csak a tanító néni nem olyan volt, mint az előző. Ezt inkább csendőrnőnek lehetett volna hinni. Olyan ellenséges volt, és úgy utáltam, még most is átkozom. A formája is igen rossz volt. Akkora feje volt, mint egy hordó, teli rosszindulattal, ami szemén is tükröződött. A másik drága jó tanító nénim után nagyon kiábrándító volt...

Nagyon elvette a kedvem a tanulástól. Már nem volt örömöm benne, mint a másik tanító nénivel. Nem is tanultam, és sokat hiányoztam. Anyám nem bánta, ha nem megyek, mérges volt a tanító nénire, sajnált engem...

Ilyenkor sírtam, mert szerettem volna tanulni. Már nem késtem el, megpróbáltam mégiscsak tanulni, de (ő) ...soha nem erősített, egy jó szava nem volt hozzám. Nem is gondolt bele, hogy egy roma gyerekeknek mennyivel nehezebb beilleszkedni az iskola rendjébe... Az iskola meghalt számomra.”⁵⁶

⁵⁶ Péliné Nyári Hilda: *Az én kis életem*. T-Twins Kiadó, Budapest, 1996. 115–117. o.

Mi lehet a baj? Mit csinálunk rosszul az iskolában? Nyári Hilda emlékeiből világos: ellenséges volt a tanító, sose „erősítette”. Képtelen volt Hildát elfogadni. De az értelmiségi fiúnál nem erről volt szó. Az a szubkultúra, amelyben Kristóf nevelkedett, valószínűleg rokon volt azzal a kultúrával, amelyben a tanítója fölnőtt. Mégis: az első napokban nem értették egymást.

A válasz arra a kérdésre, hogy mit lenne jó tanítani, lényegében ott van az Új Iskola alapítójának, Domokos Lászlónénak több mint nyolcvan évvel (!) ez előtt leírt, az e fejezet mottójaként olvasható szavaiban.

Abban az iskolában, amelybe szívesen járnak a gyerekek, amelyből nem szívesen hiányoznak, amelyben értik, amit mondanak nekik, a tanítók legalább két dolgot biztosan tudnak: el tudják fogadni azokat a gyerekeket, akiket a szülő (vagy a véletlen) rájuk, éppen rájuk bízott, és tudják, hogy mit és hogyan tanítsanak.

Mit tanítsunk az iskolakezdés első éveiben?

Ritmikus mozgást, éneklést, festést, rajzolást, mintázást, írás-olvasást, számolást – ebben a fontossági sorrendben.

Az iskolakezdés első éveiben azt várjuk, hogy a gyerek írni, olvasni, számolni tanuljon. Ezekben az években mégis a mozgást, éneket, hangszeres játékot, rajzolást, festést, mintázást, kézművességet kínáló tantárgyak, tevékenységek a legfontosabbak. Ugyanis a mozgás, a hallás már a méhen belüli életben sajátja a gyerekeknek, belső képeit kisgyerekkorában elsősorban nem szavakban, hanem színekkel, formákban fogalmazza meg. Ezért fontos, hogy az első években az iskola mozgáson, éneken, rajzon-festésen keresztül szólítsa meg – nemcsak ezeknek a tantárgyaknak az óráin, hanem az írás-olvasás, számolás tanulásának óráin, ezek eszközeként is.

A másik szempont, amely nélkülözhetlenné teszi, hogy ezekre a tevékenységekre-tantárgyakra koncentráljunk, a tanító, a tanítás szempontja: a pedagógiai praxist, a gyerekekkel való együttélést, kibontakozásának támogatását nem valamiféle elmélet



Színmanó

(a pedagógiaelmélet) gyakorlatának, hanem művészetközeli tevékenységnek tekintjük. A tanító személyiségének azokat az erőit, képességeit – a megérzést, ráérzést (az intuíciót), a rögtönzést (improvizációt) – amelyek a rutinból kiemelik, éppen a mozgás és a művészeti tevékenységek mozgósítják. (Ezeknek a képességeknek a frissessége, rugalmassága teheti lehetetlenné például azt, hogy egyes témák feldolgozásához évekig, évtizedekig ugyanazt az „óravázlatot” használjuk.)

A mozgásnevelés azt segíti, hogy a gyerek irányítani tudja a testét; gondolatait, érzéseit mozgással (is) ki tudja fejezni. Az éneklő, hangszeren játszó, éneket, zenét hallgató gyerek dallamot, ritmust, harmóniát hoz létre, él át. A színeket, majd a mesék, történetek hangulatát, később alakokat festő, az egész testtel végzett mozgásait rajzzal, formákban megjelenítő gyerek érzésekre, hangulatokra, mozgásokra figyel, ezeket ábrázolja. Mindez elengedhetetlen ahhoz, hogy az írás, olvasás, számolás kívánta absztrakcióhoz eljusson.

Mindebből még véletlenül se kelljen felelnie! Ne minősítsük azt, ahogy mozog, énekel, rajzol, fest! Ne minősítsük se osztályzattal, se pontokkal, se különböző jelképekkel (rókákkal, nyulakkal, nevető vagy síró arccal), ne nehezítsük, ha mozgását, festését, énekét nem találjuk „szépnek”! A minősítés – bármilyen jelképes is – nem segíti, hanem gátolja, hogy fejlődjön.

Ma már van olyan – uniós támogatással készült – program, amely ezeknek az elveknek a jelentős részét érvényesíti.⁵⁷ Mindaz, amit a következőkben az írás-olvasás és a matematika tanításáról írunk, már nem csupán alternatív pedagógiai gyakorlat; ez a fejlesztési program a két tantárgy tanításának legfontosabb elemeit bármelyik tanító számára választhatóvá tette, lépéseit a program módszertani részében megtalálhatjuk.

⁵⁷ Megtalálható a www.sulinovadatbank.hu honlap kompetencia alapú programcsomagjainak tantervében, foglalkozásleírásaiban.

Mit tanítsunk 1–4. osztályban magyar nyelv és irodalomból?

Mondjunk együtt a gyerekekkel verseket, mondókákat! Mondjunk nekik naponta mesét! A szinte fejből tudott mondókák, mesék szavai, betűi segítségével tanítsuk őket írni-olvasni!

Ugyanígy: az ismert mesék, történetek szövegét használva segítsük elő, hogy nyelvi tapasztalataik tudatosodjanak! Hagyományos értelemben nyelvtant, nyelvtani szabályokat ne tanítsunk!⁵⁸

A nyolcvanas évek közepén jelentek meg nagyon különböző színvonalú hazai alternatív tanítási programok (Zsolnai József és munkatársai, Ligeti Róbert, Kutiné Sahin Tóth Katalin, Lovász Gabriella, Tolnai Józsefné, Máдай Istvánné programja). Az elmúlt húsz évben úgynevezett kompenzáló, reedukáló, fejlesztő programok sora látott napvilágot (Meixner Ildikó, Porkolábné Balogh Katalin, Csabai Katalin és mások programjai, legújabban a komprehenzív iskolaprogram termékeként az úgynevezett kapcsos könyv). Közel húsz éve foglalkozva a különböző módszerekkel, elemezve az olvasástanítással, diszlexiával foglalkozó szakirodalmat, jutottam el oda, hogy a Waldorf-pedagógiában kialakult módszer⁵⁹ a leghatékonyabb – egyúttal ez a módszer előzi meg legnagyobb mértékben a diszlexia kialakulását. Fejlődéstani szempontokat figyelembe véve az a program a legeredményesebb – minden gyerek, a hátrányos helyzetűek számára különösen –, amely megfelel az alábbi kritériumoknak.

a) Napi mesélésre, mondókázásra, ritmikus mozgásokra épít.

Nagy József és munkatársai már a nyolcvanas években kimutatták, hogy azok a gyerekek, akiknek naponta mesélnek, szellemi teljesítményben mintegy másfél évvel előzik meg kortársaikat. Igen fontos, hogy a tanító lehetőleg fejből meséljen úgy, hogy közben maga is belső látással képeket „készít” arról, amiről mesél. Így indítja belső képalkotásra a gyereket, akinek arra, hogy ez a képessége minél árnyaltabban kialakuljon, égető szüksége van – például elvont gondolkodása fejlődéséhez is.

b) Írni tanít először.

Az a kérdés, hogy írni vagy olvasni tanítsunk először, vagy egyszerre tanítsuk mindkét, az egymástól lényegében különböző szellemi műveletet,

⁵⁸ A suliNova adatbankjában található szövegértés-szövegalkotás tanterv szerint nyelvtani szabályt először az 5. évfolyamon tanítunk.

⁵⁹ 2008 júniusában az Országos Köznevelési Tanács akkreditálta a szövegértés-szövegalkotás 1–8. osztály számára készült programcsomagját, amely a Waldorf-pedagógia írás-, olvasástanítási módszerét választható módszerként ajánlja, lépéseit a Bakonyi Katalin és Kulcsár Gábor által írt úgynevezett modulokban bemutatja. www.sulinovadatbank.hu

a módszertan közel egy évszázada aktuális kérdése. Legtöbbször erre is a rutin „válaszol”: a középkori, templomi környezetben zajló írás-olvasás tanításban természetes volt, hogy a szentnek tartott szövegek „megfejtésével”, az olvasással kezdjék a tanítást. Nem az volt a cél, hogy a tanuló a saját gondolatait fejezze ki (írni tudjon), hanem hogy „megfejtthesse”, majd felolvasás útján másokkal is megismertesse a szent szövegeket (olvasni tudjon). Az írás is elsősorban másolást jelentett. A latin nyelv meg is különbözteti a másolót, a skriptort a szerzőtől, az auktortól.

A legtöbb program ma is, azóta is az olvasás tanításával kezdődik. Pedig – különösebb fejlődés-lélektani megfontolások nélkül is nyilvánvaló, hogy az írás-olvasás lényegét könnyebben megértheti az a hatéves, aki azt tapasztalja először, hogy az írásban, a különböző jelsorokban az általa ismert mesék, történetek saját gondolatai jelennek meg (és először nem egyes betűket, majd – sokszor – értelmetlen szótagokat, összefüggéstelen szavakat kell újra és újra kisilabizálnia). Ezért magától értetődő, célszerűbb, ha írni tanítunk először.



Netti írni tanul



Együtt könnyebb

A különböző formákat, jeleket – a betűk alakját – mielőtt papírra vetné őket – saját mozgásával térben formálja meg, éli át; majd nagyban (például csomagolópapírra, postairónnal) a mozgásemlékezetében meglévő formákat, jeleket rajzolja, másolja (tehát jeleníti meg síkban), s csak sokára írja le kis méretben, például füzetben. (Akkor sem szűk vonalközbe szorítva.)

Amihez a gyerekeknek személyes köze van, a tanító először azt íratja le. Mesét mond – a gyerek lerajzolja, lefesti, ami abból megragadja. Amikor a tanító a saját – a mesét a táblán illusztráló – rajzából kiemeli a tanulandó betűt, akkor a gyereket a rajzból az írásba vezeti át. (Például a mese-

beli szegénylegény átmegy a hídon; s a hídból, két pilléréből világlik elő a H betű.) Amikor a gyerek lemásolja a tanító által nyomtatott nagybetűkkel leírt saját szövegét, akkor még nem ír – hiszen általában még nem kapcsolta össze a betűjelet a megfelelő hanggal –, hanem a tanítói mintát követve vonalakat rajzol.

Olvasni a saját maga által leírt – először csupa nagy, nyomtatott, tehát elsősorban egyenes vonalakkal álló betűkkel írt – szövegét kezdi; majd ezt a szöveget bontja hangokra/betűkre.

c) Három szinten fontos minél több szöveget megfogalmazni.

- ❖ A szövegek
 - ❖ terjedelemben;
 - ❖ szókészletben (!);
 - ❖ szóhosszban;
 - ❖ mondathosszban;
- ❖ a betűk
 - ❖ méretben;
 - ❖ betűtípusban;
 - ❖ vonalvastagságban különbözzenek.

Erre példákat láthatunk a Függelékben, a foglalkozástervekben.

Jobb a teljes történetet magában foglaló rövid szöveg, mint a hosszú szöveg egy részlete. (Akkor is, ha magáról a történetről minden gyerek teljes képet kap. Más élmény, ha magam tudok végigolvasni egy történetet, mintha csak egy részét.)

d) Fontos, hogy ne csak az írás-olvasás technikáját tanítsuk!

- ❖ Már az olvasástanulás kezdetén hozzuk kapcsolatba a gyereket a neki való olvasnivalókkal, legyen osztálykönyvtár, amelyben a gyerekek megtalálják az olvasási szintjüknek megfelelő, értékes szöveget tartalmazó könyveket.
- ❖ Mihelyt bármilyen betűkkel már írni tudnak, használják az írást arra, amire – többek között – létrejött: közlésre. A Lépésről lépésre program úgynevezett „beszélgetőfüzet” használatát javasolja. A gyerek egy erre a célra szolgáló füzetbe ír a tanítónak, s a tanító válaszol. Leveleznek. Ha a tanító kedvvel, személyre szólón válaszol, ez erősítheti a kapcsolatot a gyerek és a tanító között, a gyerek pedig átélheti, hogy amit gondol, érez, ami történt vele, az jelekkel, írással közölhető.

Komaság Margó Csenyétén két évig levelezett így az egyik osztályával. A gyerekek egyre hosszabb leveleket írtak, egyre személyesebb tartalommal. Néhány részlet (csak az elírásokat javítva) a levelekből és a tanító válaszaiból:

Tünde, 8 éves

IX. 1-jén. Tegnap én meg Ricsi játszottunk. Beleugortunk a hóba. Mintha egy űrhajóba ültünk volna. A lábunk egész a hó alatt volt, azt úgy neveztük el, hogy dunna, mert jó beleugorni.

Tanító: A hó tényleg olyan, mint egy óriási dunna. Úgy is szolgál, melegíti a földben a magokat!

II. 18-án. Tegnap bevitték az anyukámat a kórházba. És már jobb, hogy nem lesz a hasába a kisgyerek. Én még egyszer sem láttam anyukámat betegnek. Amikor telefonáltam, jó érzés tudni, hogy nem beteg annyira.

Tanító: Izgultál nagyon anyukáért. Talán féltél is egy kicsit. Szerencsére a szülés fájdalma nem tart sokáig.

IX. 4-én. Mán én alig várom, hogy eljöjjön a szombat, hogy megnézzem a kislányt, és hogy lehessen az ölemben. És hogy anyával is beszélhessek.

Tanító: Én is nagyon kíváncsi vagyok a kisbabára!

Richárd, 8 éves

X. 2-én. Hétfőn apu megy a börtönbe. Hajnal 5-kor viszik be a börtönbe. Én akkor felkölök és apától elbúcsúzok, és visszafekszem az ágyba.

Tanító: Sokáig nem fogod látni apukádat. Anyukádnak is nehéz lesz egyedül veletek. Sokat segíthetsz már neki, nagyfiú vagy. Elbúcsúztál apától?

X. 5-én. Ma bevitték a börtönbe, és el se tudtam búcsúzni apától. Majd elbúcsúzom tőle, ha megyünk látogatóba. Még megcsókolom és megölelem.

Tanító: Mikor fogjátok meglátogatni az apukádat?

Magdi, 9 éves

V. 31. Tegnap én mostam egyedül géppel. Olyan sok ruhát kimostam! Amikor kimostam, akkor felmostam a padlót. Utána meg elmentünk a kultúrba.

Én tudok már mosni, takarítani, követ, padlót felmosni, sepregetni, gyerekekkel lenni és mán főzni is tudok rántott levest, és gyúrni is tudok, tojást megfőzni. Anya takarít.

Tanító: Nagyszerű, hogy ilyen ügyes vagy, és hogy anyának fontos, hogy megtanítson minderre. Szükséged is lesz ezekre, ha családot lesz, gyerekeket nevelsz! Ahhoz, hogy ápolónő lehess, dolgozhass, sok mást is meg kell tanulnod; pontosan olvasni, számolni... Drukkolok neked, izgulok érted!

Szinte kizárt, hogy sikertelen legyen az a tanulási/tanítási folyamat, ami ilyen gyerek–tanító kapcsolaton nyugszik.

A helyesírást ezekben az intim szövegekben – levelezés folyik gyerek és tanító között! – sosem javítjuk, javíttatjuk. Örülünk, hogy a belső beszéd, „beszédfolyam” közléssé vált. Ahogy az első években a fogalmazásokban sem javítjuk magában a szövegben a helyesírást. Ha a gyerek meglátja a kezdetben valószínűleg sok piros vonalat, aláhúzást a szövegében, akkor elmegy a kedve az írástól. S ha egy nehezebb helyesírású szó fejezné is ki pontosabban azt a képet, amelyet írásban akar megfogalmazni, nem írja le, egyszerűbbet választ helyette. (Így kerülhet a szövegbe „lehullanak a gallyak” helyett például „leesnek az ágak”.)

- e) A helyesírást igen fontos tanítanunk, de másképp. Például így, differenciáltan: A fogalmazás után leírjuk helyesen azokat a szavakat, amelyeket a gyerek rosszul írt. A gyerek feladata a szavakat újraírni.

Használjuk az egyéni szókétyák módszerét!⁶⁰ Maga a gyerek vagy/és a tanító, szülő, a „fejlesztő pedagógus” elkezd gyűjteni és helyesen leírni olyan méretű papírra (kétyákra), amely kényelmesen befér mondjuk egy családi gyufásdobozba – az összes olyan szót, amelyet az adott gyerek valaha helytelenül írt. Így hamarosan minden gyereknek lesz egy dobozkája olyan saját szavakkal, amelyeknek a helyesírását még tanulnia kell.

Rendszeresen szánunk időt arra, hogy a gyerekek párban gyakoroljanak: kicserélik dobozaikat, és „tollba mondják” egymásnak a szavakat, kinek-kinek a sajátjait a következőképpen:

1. Megmutatom a kétyát, jól nézd meg, és ejtsd ki! (Vizuális és auditív emlékezet.)
2. Csukd be a szemed! (Hogy jobban tudjon koncentrálni, és könnyebben tudja felidézni a szó képét.)
3. Írd le a levegőbe a szót! (Mozgásemlekezet.)
4. (Ha a levegőben jól írta:) Most írd le papírra! (Ha még nem írta le jól, akkor előlről: Nézd meg...)

A kétyát addig tesszük vissza a dobozba, amíg legalább öt különböző alkalommal (lehetőleg nem egymást követő napokon) le nem írta jól; ha igen, akkor a szókétyát ünnepélyesen ő dobja a szemétkébe. (Persze nem lehet minden helyesírási problémát így megoldani, de a gyerekek nagyon szívesen csinálják, és látványosan javul a helyesírásuk.)

⁶⁰ Egy bécsi integrált Volksschule-ban (népiskola) láttuk sok évvel ezelőtt, majd Dolánszky Györgyi tanító honosította meg a zuglói Ond vezér parki iskolában.

A tollbamondás így feleslegessé válik, mert bármilyen szöveget választunk, egyeseknek túl nehéz, másoknak túl könnyű: senkinek sem elsősorban a saját helyesírási problémái megoldását segíti. (A 8 éves, jó helyesírású V. Mihály szerint a tollbamondáshoz hasonló esetekben a gyerek „drága idejét” pazaroljuk.)

- f) A szövegalkotás írásban, a fogalmazás például a levélírással kezdődik. A gyerek számára fontos, hogy a levélben elmondjon valamit. Képekben „gondolkodik”. Sokkal természetesebb számára a képet megjeleníteni, azaz megfesteni, megrajzolni, később például agyagból megformálni azt, ami történt vele, amit látott, mint írni róla. A fogalmazás tanulását úgy kezdheti, hogy lefesti, lerajzolja, amit látott, ami történt vele, s aztán le is írja, hogy mi történt. Tehát nem fogalmaz, majd illusztrációt készít a fogalmazáshoz, hanem fordítva: fest, rajzol, majd ír. Nem kötelezően így, ebben a sorrendben, de ez is az egyik lehetőség. Ebből adódik a differenciálás. Eleve ezt ajánljuk fel: lehet először megfesteni, aztán leírni, és lehet fordítva. (Nyugodtan lehetne a fogalmazásfüzet is sima lapú, s az egyik oldalra mindig a festés, rajz kerül.)
- g) Gondosan kiválasztott mondókákat, verseket mondjunk együtt naponta a gyerekekkel! Rendszeresen, a nap meghatározott részében, például reggel, a beszélgetőkör után és szabadidőben is, jókedvünkben az udvaron.
Az ebben az életkorban megtanult versek többsége szinte „soha” – életünk végéig – nem felejthető. Minél több mondókát, verset mondunk együtt az osztállyal nap mint nap! A nehezen megszólaló, nehezen koncentráló, fejletlenebb verbális emlékezetű gyerekekkel együtt mondjuk a verset, vagy a színdarabban az ő szövegét halkán, hogy az ő hangja érvényesüljön – egészen addig, amíg maga nem kéri, hogy most már egyedül szeretné. Az „addig” akár hónapokig is tarthat. (Figyeljük meg, hogy a következő alfejezetet nyitó történetben a tanító emlékszik arra, hogy a gyerek milyen napon, hány órakor (!) mondta el először egy mese következő mondatát.)
- h) Legyen természetes, hogy a mesék egy részét – változó szereposztással – újra és újra eljátsszuk!

„Mondókák, versek, mesék árjában éltünk”

Első osztályos tanító írja:

Hét gyerekkel indultam. Hamarosan jött a nyolcadik. A kismadár. Rebbenős, fészekből kivetett. Riadtan, egy másik iskolából érkezve. A legkisebb lény az egész iskolában. Egy testileg is nehézségekkel küzdő kisfiú: mellkasa horpadt, fejcskéje keskeny, csúcsos. Hatalmas orrmandulái útját állják mind a tőle, mind a felé irányuló szavaknak. Szóínséges környezetben nevelkedett. Rosszul hall, az élőszó élménye szinte kimaradt az életéből, így a beszéd, a mesélés, a betűtanulás, a versek megjegyzése irdatlan nagy nehézségek elé állították. Szülei szegény, komor, szótlán emberek...

Sosem tudom ezt kiegyenlíteni – gondoltam magamban. Otthon sosem fognak többet beszélni a mostaninál. A szóértéshez sok idő kell, sok szép szó... Tépelődtem, tanítottam. Mondókák, versek, mesék árjában éltünk. A többiek majd' mind vállalkoztak a több napon át hallgatott mesék visszamesélésére. Ő csak szeretett volna, de ha éledező kedvéről tanúskodó csillogó szemét látva egy pillantással neki adtam a szót, az ő szava bennrekedt. Sokszor nekirugaszkodott, nagy levegőkkel, de egy árva kukk nem jött ki a száján. Nem találta a szavakat.

Aztán írtam neki egy mesét. Így gondoltam segíteni rajta. Méhek, madarak röpködtek ottan. Harmadszor meséltem éppen, szerda volt, háromnegyed tíz. A kismadár a mese közben várakozásteljes feszültségben ült, mocorgott. Az volt a szokásunk, hogy aki mesélni akart, elkérte a gyöngyházzsínű mesegolyót a kezemből. Figyeltem, meséltem, figyeltem. Aztán egy mondat végén fellendült csöpp karja, kimarkolta a mesegolyót a kezemből, és pontosan, érthetően, lelkesen elmondta a soron következő mondatot. Ez időtől fogva – tél végére jártunk akkor – miatta nem aggódtam már.

Aztán próbálni kezdtük az év végi színdarabot. Pilinszky János: A nap születése. Együtt mondtuk, együtt formáltuk, ámde mégis volt külön tenger, szél, ég, fa, fű, állat, virág a szerepek közt. A végén pedig „az ünnepély királyi párjaként bevonul egy sudár ifjú és egy szép leány”. A kismadár és egy csöpp lány, mint a párosítós népi játékokban, gyönyörűen bevonultak kézen fogva az „asztalfőre”. A darab legvégén a „sudár ifjú” öt sort maga mond el... Az ő külön szerepét a háta mögött mondtam, vele együtt.

A főpróbán boldogok voltak a gyerekek. Épp elkezdték volna, amikor megszólít a kicsi madár: „Ági nénka, aztán a végén, amikor egyedül kell mondanom, csak kezd el velem, utána majd magamtól!” Így lett. Az előadás megindító, szívdobogtatóan erős

volt. A kicsi madár elmondta a magáét, nagyszerűen: „Ne féljetek, tengerek és virágok, / ne féljetek, állatok és füvek! / Az újszülött nap nem halott, csak megpihen, / hogy holnap újra keljen, új erővel, / megújult ragyogással.”

Valahányszor megszólal bennem a türelmetlenség egy gyerekkel: „No, mondd már!” – megkérdem magamtól: A kicsi madár megszólalt volna, ha így kérem? Ha-nem hogy? Hogy mondtam helyette. Sokszor. S megunta.

Így.⁶¹

Számomra a fenti történetben az volt megindító, hogy a tanító, amikor hónapokkal az esemény után leírta ennek a gyereknek a történetét, akkor pontosan emlékezett: szerda volt, háromnegyed tíz. Ilyen intenzíven jelen lenni: ez a tanítás egyik legfontosabb eleme.

A nehezen megszólaló gyerek dramatikus játékokban először lehet például fa szélcsendben (némán, mozdulatlanul áll, esetleg karjait lombkoronaként kitérve); majd fa viharban (hajladozik a szélben); ő a szél, utánozza a szél „hangját”; később apród a királyi udvarban („Parancsoljon velem, felség!”-nyi szöveggel); majd királyfi, később király.

Hátha egyszer rendezőtárs is lesz egy osztálydarabban (nem lehetetlen, ismerek rá példát). Lényeges, hogy számon tartsuk, mire volt képes/hajlandó hasonló helyzetben legutóbb, és mire lehetne most. (Különben mindig „fa szélcsendben” marad, vagy mindig ő lesz a paravántartó vagy a néző (aki azt hallja, hogy „figyelj jól, hogy majd te is kaphass szerepet”). A zárkózott, introvertált, szerepléstől visszahúzódó, sokszor butának tartott gyerekekről kiderülhet, hogy sokkal tehetségesebb, mint valaha gondoltuk. A beszédben bátor, bőbeszédű „főszerepre törő” gyerekek néha „fa szélcsendben” vagy paravántartó szerepet adhatunk. Fontos, hogy alárendelt helyzetben is tapasztalatot szerezzen!

A fejből tudott versek, mesék segítenek a *nyelvi tapasztalatok* tudatosításában. Vegyük szemügyre a szöveg mondatokká tagolását!⁶² A kisebb gyerekek nem tagolják beszédüket. Folyamatos áramlásban beszélnek. Azt mondhatjuk – harmadik osztályban – a gyerekeknek: „Az olvasókönyvetekből isme-

⁶¹ G. Ekler Ágnes: *A kismadár*. (Részlet.) A sulinova Kht. Alternatív Pedagógiák Igazgatósága által meghirdetett „Sikereim, kudarcaim” pályázaton díjat nyert írás. Az írás megjelent: „Kudarcaim, sikereim. A kismadár” címmel. *Szabad Gondolat*, 2002. március

⁶² A mondatokra tagolást – más példával – mozzanatról mozzanatra Elisa Klein: *Az élettel teli nyelvtanításról* című kézírata alapján írtuk le.

ritek a pontot. Most mondatokat mondok nektek, és egy-egy mondat után mindig azt is mondom, hogy 'pont'. Nektek azt kell kitalálnotok, hogy mi is egy mondat.

A királyfi kilépett a palota kapuján. Pont.

A kertben megpillantotta a szépséges lányt. Pont.

Elindultak egymás felé. Pont.

A sudár fenyő alatt találkoztak. Pont.”

Itt megállhatunk. Élénk beszélgetés bontakozhat ki arról, hogy mi is a mondat, mikor is következik a pont. Ebből kiderülhet, hogy a pont akkor következik, ha új kép kezdődik. Ezt helyben hagyhatjuk. Elmondhatjuk a gyerekeknek, hogy korábban az emberek a képeket is odafestették – megmutathatjuk a hieroglifák képét –, aztán a kép mindig zsugorodott, végül pont lett belőle. A pontban valójában egy kis kép rejtőzik. Ezután olyan verset választunk, amelyben sok szép kép van. Például Weöres Sándor *Volt egyszer egy ládika* kezdetű versét. A gyerekek minden képet leíró sor után nagy piros pontot tesznek a füzetükbe. Még hetekig minden mondat végére nagy piros pontot teszünk. Néhány hét alatt valószínűleg megtanulják leírásaikat mondatokká tagolni.

Kulcskérdés az úgynevezett alapképességek problémaköre. (Alapképességeken az írás, olvasás, számolás háttérképességeit értjük.) Mára megszámlálhatatlan hazai és külföldi úgynevezett fejlesztőprogram kapható. Bármilyen fejlesztőprogram automatikus használata veszélyes, mert:

- ❖ Elhítteti a tanítóval, hogy ha a program segítségével diagnosztizál, majd a diagnózis alapján fejlesztőfeladatokat ad a gyereknek, akkor megtett minden tőle telhetőt. (Olyan program is van, amelynek szerzői azt javasolják, hogy a tanító az elsősökkel készítsen – gyerekenként 35–40 percig tartó – szűrőtesztet, majd ennek alapján készítsen fejlesztési tervet minden gyerek számára!) A teszt időt, energiát köt le, felmenti a tanítót az alól, hogy mélyen, koncentráltan figyelje meg a gyereket.
- ❖ A gyerek fejletlen területeire koncentrál, holott éppen az erősségekre építve lehet fejlődést elérni a fejletlenebb területeken is.

A háttérképességek, például a testvázlat érzékelése – amely az úgynevezett magam-érzés (Székely György) létrejöttének egyik feltétele –, a téri tájékozódás, az egész testtel való mozgás gyakorlatainak segítségével alakul ki, erősödik meg, válik biztonságossá. A legtöbb forgalomban lévő fejlesztőprogram a téri tájékozódást nem egész testtel, pusztán különböző irányban húzandó vonalakkal, tehát síkban, papíron gyakoroltatja; holott a síkban tájékozódás a téri orientáció fejlődésének utolsó fázisa.

Mit tanítsunk matematikából?

Teljes testtel végzett, általában ritmikus mozgással összekapcsolt, erre épülő fejszámolást, a négy alpműveletet fejben és írásban; tömeg-, hosszúság-, űrtartalom- és időmérést.

A Varga Tamás és munkatársai által a hetvenes években kifejlesztett matematikatanítási program a tantárgyi programok közül a leginkább „gyerekbárát”, eszközkészletével ez a tantárgy igazodik legjobban – legalábbis a programot létrehozók eredeti szándékai szerint – a korosztály fejlődési sajátosságaihoz. A hátrányos helyzetű gyerekek számára mégis túlságosan absztrakt ez a program is. Absztraktak maguk az eszközök: a korongok, színes rudak, a logikai készlet elemei, a boltban vásárolható számegyenes a maga apró egységeivel mind ismeretlen tárgyak – azok számára, akiknek a kisgyerekkori játécai között nincs például legó, építőkocka-készlet.

Ami eredményre vezet: lassan, fokozatosan építeni az utat az absztrakcióhoz a számjegyekkel, műveleti jelekkel való jelölés útját. A gyerekeknek újra, itt is, mint a betűalakok tanulásánál, először az egész testével való mozgásra, a kéz- és lábujjaira van szüksége ahhoz, hogy a számosságot érzékelje. A kezujjait látással, tapintással érzékeli. Ha finoman összefogom három ujját, miközben a szemét csukva tartja, akkor a látás már nem, csak a tapintás segít. Később majd húzunk annyi vonalat, ahány ujjunkra gondoltunk, aztán ezt leírjuk római számmal, amely érzékletesen jeleníti meg a számosságot, s csak ezután arab számjegyekkel.

Ha csomagolópapírból a terem közepére olyan számegyenest helyezünk, amelynek egy egysége egy lépés, akkor a gyerek lépegetve, a változást teljes testével érzékelve tud számlálni, összeadni, kivonni. Később az óriás számegyenes felkerülhet a falra: elegendő, ha a gyerek már csak a helyéről, a szemével számlál. Ezután könnyebben felismeri az öt milliméteres egységet a „didaktikai eszközként” használt számegyenesen is.

Ha párosával kézen fogva elindulnak az iskola kapujától egy meghatározott pontig, számlálva, hogy hány lépésre is van a cél a kaputól úgy, hogy minden tizedik lépésnél felemelnek egy kavicsot, akkor átélik, hogy az egyetlen kavics tíz lépést jelent (a lépések pedig az ő lépései, ezeket jelképezheti a kavics, amit a kezében szorongat). Így tanította Komaság Margó a „tízes átlépést” Csenyétén. „Van öt kavicsunk, kettő kiesett a zsebemből, az hét, akkor összesen hétszer léptünk tízet” mondta a nyolcéves Krisztián.

Hosszú ideig abban bíztam (K. Zs.), hogy a matematikaprogram elég fokozatosan halad a konkréttól az elvontig, ezen a meggyőződésen a csenyétei

tanítókkal töltött évek sem változtattak – valószínűleg azért, mert a tanítók kreativitása megoldotta a nehézségeket. Később tiszabői, józsefvárosi, ferencvárosi tanítókkal dolgoztam együtt egy kétéves továbbképzési programban. Ők állították, hogy a leginkább tevékenykedtető matematika munkafüzet is túlságosan elvont 1–4. osztályos tanítványaiknak. Akkor jutottam el újra a Waldorf-pedagógiához, annak számtantanítási módszereihez.

Kocziha Miklós óbudai Waldorf-tanár kétszer öt órában tanította ennek a tanítócsoportnak azokat az egész testtel végzett mozgásokat, amelyek révén a gyerekek a „szorzótábla” szorzatait, a négy alpműveletet és például a legkisebb közös többszörös jelentését is megtapasztalják. A mozgásokat leírtuk, lerajzoltuk, ismételtük, a tanítók tanítványaiknak megtanították, és a matematikatanítás ezekben az osztályokban elmozdult a holtpontról.⁶³

Mit tanítsunk természetismeretből?

Megfigyelni növényeket, állatokat, természeti jelenségeket, az embert. A tapasztalatokat szóban megfogalmazni, rajzban, írásban rögzíteni.

Itt is a cselekvésbe ágyazottság segít. Kevés témát dolgozzunk fel mélyen, vizsgálatokra építve! Már évekkal ezelőtt megjelent egy olyan tanítói segédkönyv, amely a kezdő szakasz alapvető természetismereti témáit vizsgálato-kon keresztül közelíti meg (Lénárd, 1991). A nemzetközi mérésekben legeredményesebb országok természetismeret-tankönyveiben, munkafüzeeteiben a cselekvésre indító képek, egyáltalán a képi közlés aránya lényegesen nagyobb a szöveghez képest. Még a 4. (!) osztályos japán természetismeret-tankönyv minden – képekben ábrázolt – tevékenysége is világosan érthető anélkül, hogy az olvasó akár egyetlen feladatot magyarázó írásjelet is meg tudna fejteni. Például a negyedik (!) természetismeret-könyv egyik lapjának közel háromnegyed részét (!) egy zöldellő növényekkel teli, parcellákból álló kert képe foglalja el. A kertben három gyerek guggolva-térdelve nézi nagy figyelemmel egy-egy növény levelét, kezükben nyitott könyvvel (talán növényhatározóval). A lap egynegyednyi felületén még egy rajz mutatja, hogy a földben lévő – valószínűleg – vetőburgonya-gumók hány centiméter mélyen és egymástól milyen távol vannak. Csak a lap maradék felületén látunk szöveget!

⁶³ Mozgást, ritmust, számolást összekötő gyakorlatok leírását lásd: Kocziha–Szecsődi–Vincze: *Számolás–mozgás–ritmus*. sulNova Kht.–Pedagógiai Alternatívák Központja, 2005. www.sulinovadatbank.hu Kompetencia alapú programcsomagok. Matematika.



Tapasztalás

A térképolvasáshoz például úgy jut el könnyen a gyerek, ha homokban vagy terepasztalon térben formálja meg azt a teret, amelyet jól ismer (az otthonától az iskoláig vezető utat, a faluján keresztül folyó patakot, a patakon átívelő hidat, a szánkódombot, a múlt heti kirándulás útvonalát), aztán ugyanezt színekkel rajzolja le, vagyis síkban jeleníti meg. Később megpróbálja saját települését, később az országot – mondjuk apró

darabokra tépett újságpapír, liszt és víz keverékéből – térben megformálni. Ha ezt a folyamatot átélte, akkor nagyobb az esélye arra, hogy a térkép barna, zöld, kék foltjaiból, vonalaiból olvasni tudjon.

Hogy milyen fontos lenne mélyen tanulmányoznunk az alternatív pedagógiai módszertanát, arra egy példa:

Az egyik Waldorf-tanár földrajztanítási módszerekről szóló írása azt tanácsolja, hogy az 1–4. osztályosok termében térkép persze legyen, de földgömb ne(!), mert ebben az életszakaszban a gyerekeknek minél nagyobb biztonságra van szüksége („szilárdabban kell állnia a lábán, a Földön”), s ezt nem segíti, ha folytonosan azzal szembesül, hogy egy, a világmindenségben keringő, tengelye körül forgó „gömbön” él.

Mit tanítsunk társadalomismeretből?

A társadalom különböző rétegei, egyes családok, személyek rendkívül különböző történelmet éltek át. Az ezredfordulón például Budapesten él(t) együtt

- ❖ egy cigány festő édesanyja, aki egy öreg bérház komfort nélküli, egyszobás lakásában nőtt fel hetedmagával, tízéves korában maradt ki az egyik józsefvárosi iskolából;
- ❖ a német-zsidó-székely, több generáció óta értelmiségi ősektől származó tanár;
- ❖ a volt állami gondozott, felnőttként érettségizett, most csak a köztisztasági vállalatnál elhelyezkedni tudó férfi;

- ❖ a Bergen-Belsenből külföldi életlehetőséget hátrahagyva hazatért, magát eszmélése óta magyarnak tartó tudományos kutató vagy
- ❖ a vélt vagy valódi besenyő származására büszke, földműves családban szocializálódott író. (A példák vég nélkül folytathatók.)

Magam (K. Zs.) erre akkor döbbsentem a legélesebben rá, amikor elolvastam Péliné Nyári Hilda: *Az én kis életem* című önéletrajzát, amelyet már említettem. Több évtizednyi időt töltöttünk ugyanabban a városban, mégis teljesen új volt számomra az a társadalmi közeg, amelyben Péli Hilda élt, az az egyéni történelem, amelyet átéltek.

A kemény, majd a „puha” diktatúra évtizedei nem voltak alkalmasak arra, hogy ezek az emberek, ezek az egyéni történelmek egymás mellett, egymásra hatva egy időben legyenek érvényesek; s hogy az egyéni történelmeket és az ezekből következő értékeket, élet- és társadalomszemléletet megértve a társadalom szereplői értsék és elfogadják egymást.

Ehhez arra van szükség, hogy természetes legyen a gyerekek – minden gyerek – számára, hogy az emberek sokféle kultúrában, sokféle módon élnek. Ezt a sokféleséget jól lehet érzékeltetni a gyerekek nyelvén. Az egyik 2. osztályos svéd tankönyvben például a gyerekek szokásos napi teendőinek számbavételét az afrikai „Taffara egy napja” oldal követi.

Mit tanítsunk 5–6. osztályban magyarból?

5–6. osztályban az a lényeges, hogy a művek, és ne a művek ürügyén tanítandó ismeretek kerüljenek középpontba.

Mire a János vitéz vagy a Toldi végére ér egy-egy osztály, és énekenként tárgyalja a hasonlat, metafora, költői jelző, alliteráció fogalmát, szerepét, az egyes énekek szerkezetét, a szereplők tulajdonságait, addigra már rég elveszett a János vitéz és a Toldi varázsa.

A Rogers Iskolában Korbai Katalin például előre megbeszélte a hatodiko-



Drámajáték

sokkal, hogy egyik nap elolvassa nekik a Toldi mind a tizenkét énekét. Reggel a gyerekek kényelmesen szőnyegre, székekre telepedtek, ő pedig hozzákezdett. Közben nézte, kérdezte is, hogy még továbbolvassa-e; „képben” vannak-e. Amikor látta, hogy igen – folytatta. Másnap elkezdtek megtervezni, hogy melyik részt játsszák majd el.

A váci Waldorf-iskola egyik tanára addig játszotta a János vitézt az osztályával, amíg minden fiú lehetett János vitéz, minden lány Iluska. Ilyen előzmények, a mű befogadása, részleteinek többszöri eljátszása után költői eszközökről, szerkezetről beszélni, ezeket megragadni gyerekjáték.

Imrei István Tiszabón negyedikes, Freinet-módszerekkel vezetett osztályával újságot írt, szerkesztett; a szöveget linómetszetekkel díszítették, az újságot árusították. A gyerekek átérték: gondolataik másokat is érdeklik, keresik, megveszik írásaikat, a linómetszeteiket tartalmazó újságot. Részlet Mága Edit (9 éves) írásából (betűhíven) az újság 1994. októberi számából:

„...az osztályfőnökünk azt mondta, hogy csinálnunk kellene egy újságot. Mi leírnánk az élményeinket, gondolatainkat, érzéseinket, álmunkat, egyszóval az életünket. Mindenkinek tetszett az ötlet. Már csak egy volt a baj. Az hogy nem tudtuk, mi legyen a címe. Akkor Zoli azt mondta, legyen az, hogy palacsinta (mert aznap süttünk palacsintát). Ez először nem tetszett mindenkinek, de később rájöttünk, hogy a legjobb cím mégiscsak a Palacsinta lesz. Elkezdtük írni a szövegeket. A tanár bácsi javította, aztán megtanított bennünket, hogyan kezeljük a nyomdát, stencilgépet, hogyan kell linóleumot metszeni. Mindenkinek megvolt a maga dolga. Nagy munka volt vele, főleg mert ez az első alkalom volt, hogy írunk újságot. Amikor kész lett, akkor nagyon örültünk annak, hogy van egy saját újságunk. Jöttek a levelek és a vendégek. Sok új barátot szereztünk. Ami bennünket melegséggel töltött el. Igaz, egy kicsit büszkék is voltunk a barátainkra, de főleg az újságunkra.”⁶⁴

Mit tanítsunk 5–6. osztályban matematikából?

Hogy mennyire szüksége van a gyerekeknek arra, hogy belső képeket tudjon készíteni, arra egyetlen példa (itt gondolhatunk vissza a kezdőszakaszbeli napi mese-, illetve történetmondás belső képkesztést fejlesztő hatására).

Ferencvárosi általános iskola, 5. osztály. Kitűnő, mondhatnánk azt is, hogy karizmatikus matematikatanár (másképp elképzelhetetlen lenne, hogy az osztályhoz tartozó, többségükben igen hátrányos helyzetű gyerekeknek, köztük a

⁶⁴ Mága Edit: *Az újság születése*. Palacsinta. Freinet-műhely, Tiszabő 27. szám.

reggelenként a kerületi hajléktalanszállóról érkező Daninak is a matematika legyen a kedvenc tárgya). A megoldandó szöveges feladat kérdése: „Rövidebb vagy hosszabb idő alatt telik meg egy uszodai medence vízzel, ha két csapból folyik bele a víz, mintha egyből?” Több gyerek tanácstalan, a kitűnő tanár azt ismételteti, hogy „Gondolkozz, gondolkozz!”. Pedig csak annyit kellene mondania: „Csukjátok be a szemeteket, képzeljétek el a medencét! Megvan? Folyik bele a víz az egyik csapból. Most megengeded a másik csapot is. Az egyikből erősebb, a másiktól gyengébb sugárban folyik a víz. Mit gondoltok, mitől függ, hogy egy vagy két csapból telik meg gyorsabban?” A képzeletüket, a képi gondolkodást kellene segítségül hívnia! Csakhogy ez a matematikatanításban kevésbé szokásos.

Felhasznált irodalom és további olvasnivaló

Kocziha Miklós – Szecsődi János – Vincze Erzsébet: *Számolás – mozgás – ritmus. Matematikaoktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában*. sulíNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2005.

Kulcsár Gábor: *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. sulíNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2004.

Lénárd Gábor: *Természet-játék-tapasztalat. Természetismereti vizsgálatok 1–3. osztályosok számára*. Tanítók kiskönyvtára. OKI–MKM, Budapest, 1991.

Tolnai Antal: *Teaching English in the First Eight Classes of Waldorf Schools* (Angoltanítás a Waldorf-iskola első nyolc évében). sulíNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2005.

Ahogy épül: a tananyag differenciált elrendezése

A tananyag és a differenciálás (kinek mit?)

Ha belekezdünk (L. M.) a differenciáló, egyéni lehetőségekhez igazodó tanulás-szervezési módok alkalmazásába, rögtön felmerül a kérdés: Mit tanítsunk? Illetve kinek mit tanítsunk, ki milyen tananyaggal foglalkozzon?

Talán már a kérdés is meglepő, hiszen a szokásos gyakorlat az, hogy mindenki közel ugyanazt a tananyagot tanulja, legfeljebb az elsajátítandó ismeretek mennyiségében lehet különbség.

Ha egy-egy diák nem tudta a tanév során megtanulni az előírt tananyagot, akkor évet ismétel; ha gyorsabban tanul, unatkozásra kényszerül. Ezzel a gyakorlattal tudunk szakítani, ha differenciálunk, lehetőséget biztosítunk minden gyerek számára az egyéni tanulási utak járására.

Differenciálás azonban nem képzelhető el a tananyag differenciálása nélkül. Ez azt jelenti, hogy az elsajátítandó ismereteket bontjuk több szintre, közelítjük meg több oldalról a diákok tanulási stílusához igazodva. Az alternatív iskolákban gyakran hangzik el a következő állítás: „*Nem a tananyagot, a gyereket kell tanítani.*” Látnunk kell, hogy ha ezt tartjuk szem előtt, akkor egyszerűen lehetetlen egységes, mindenkire azonos módon vonatkozó tananyaggal dolgozunk.

Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az általános iskola elsődleges, kiemelt feladata a biztos alapkészségek kialakítása minden gyereknél. Minden gyereknél! Nem lehet szerencse kérdése, hogy egy-egy diák megtanul-e írni, olvasni, számolni!



Több könyvet használunk

Mindenkinek annyi és olyan jellegű tevékenységre kell lehetőséget biztosítani – miközben a tanulást szervezzük –, amennyire akkor éppen szüksége van ahhoz, hogy egy-egy készség biztosan kialakuljon. Az a célunk, hogy a gyerek a saját lehetőségeihez igazított, egyéni sajátosságainak, fejlődési ütemének megfelelően alakított tanulási környezetben tanulhasson.

Több könyvet használunk. Sajnos a jelenleg forgalomban lévő tankönyvekre még nem jellemző, hogy differenciáló, tartalmában, feladataiban eltérő ismereteket nyújtó, eltérő tanulási sajátosságokat figyelembe vevő tananyagot tartalmaznának.

Az egyéni fejlesztésre koncentráló, differenciált tanulási környezetet biztosító iskolák szakítottak az egy-egy tankönyvre épülő oktatási gyakorlattal. A Waldorf-iskolák például nem használják tankönyveket, míg a Gyermek Házában egy tantárgyból, ugyanabban az osztályban többféle tankönyvet használunk. A tankönyveken kívül természetesen mesekönyveket, ismeretterjesztő kiadványokat, lexikonokat is.

A több könyv gyakorlata itthon még újdonságnak számít. Angliai tanulmányutam alkalmával viszont láttam, hogy ott bevált gyakorlat. Az egyik manchesteri iskola első osztályában több olvasókönyv volt a polcon, számokkal jelölve, melyik milyen szerkezetű, hosszúságú szöveget, mesét tartalmaz. Ezekből a könyvekből választott a tanító, igazodva a tanulók eltérő olvasási szintjéhez.

A több könyv gyakorlata minden évfolyamon, minden tantárgynál használható. A tehetséges, egy-egy téma iránt mélyebben érdeklődők tanulhatnak szakkönyvekből, ismeretterjesztő művekből is. A tanulási nehézségekkel küzdő diákok egyszerűbben megfogalmazott, konkrét ismereteket nyújtó könyveket használhatnak.⁶⁵

A tananyag differenciálásának főbb szempontjai

Differenciálhatjuk a tananyagot, a feladatokat diákjaink *gondolkodási szintjei* szerint. Lehet olyan tanítványunk, aki a felismerés, a másik az alkalmazás, a harmadik az értékelés vagy a szintézis szintjén áll. Természetes, hogy mindegyiktől más feladat elvégzését várjuk el minden tantárgyból. Tanítványaink gondolkodási szintjeit figyelembe véve állítjuk össze a tevékenységeket, feladatokat, szövegeket. A differenciálás alapját Bloom gondolkodási szintjei is jelenthetik, de differenciálhatjuk a tananyagot, a tevékenységeket aszerint is,

⁶⁵ A sajátos nevelési igényű gyerekek és a tananyag kapcsolatáról lásd: Kókayné Lányi Marietta: *Könyv az integrációról*. sulinova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2007.

hogy melyik diákunk melyik *intelligenciaterülete* fejlettebb. (A Howard Gardner-féle intelligenciaterületeket lásd a 2. fejezet A többszörös *intelligencia vizsgálata* alfejezetében.)

Természetesen az iskolai gyakorlat számos területén adódik lehetőség a tananyag differenciált elrendezésére, feldolgozására. A teljesség igénye nélkül nézzünk egy-két példát ezek gyakorlati megvalósításának lehetőségeire!

Példa a gondolkodási szintek szerint⁶⁶ differenciált feladatokra

Téma: A háziállatok és a vadállatok életfeltételei; az erdők védelme

GONDOLKODÁSI SZINTEK, FELADATTÍPUSOK	FELADATOK
A tudás szintje (Találd meg! Idézd fel! Mondd el! Határozd meg! Nevezd meg! Sorold fel!)	Írj össze minél több erdőben élő állatot! Írj össze minél több háziállatot!
A megértés szintje (Magyarázd meg! Mutasd be! Összegezd! Tekintsd át! Részletezd! Fejtsd ki!...)	Mutasd be az erdőben élő állatok életfeltételeit (táplálkozásuk, lakóhelyük)! Mutasd be a háziállatok életfeltételeit (táplálkozásuk, lakóhelyük)!
Az alkalmazás szintje (Ábrázold! Add elő! Alkalmazd! Számítsd ki! Mutasd be! Működtesd!...)	Válassz ki két erdei állatot, és rajzold le lakóhelyüket! Válassz ki két háziállatot, és rajzold le a lakóhelyüket!
Az elemzés szintje (Hasonlítsd össze! Állítsd ellentétbe! Rendezd csoportba! Oldd meg! Vonj le következtetést! Bizonyítsd!...)	Miben hasonlítanak, és miben különböznek az erdőben élő és a háziállatok életfeltételei? Írd le a hasonlóságokat és a különbségeket!
Az értékelés szintje (Ítéld meg! Érveld! Igazold! Értékelj! Mondd el a hatását! Rangsorold! Becsüld fel!...)	Gondolj az erdei és a háziállatok élettereire! Érveld az erdők védelme érdekében!
A szintézis szintje (Alakítsd át! Állítsd össze! Használd új helyzetben! Alkoss! Formáld át! Találj ki! Feltételezz!...)	Képzeld el, hogy te vagy a környezetvédelmi miniszter! Készíts olyan rendeleteket, amelyeknek a betartása megóvjá az erdőben élő állatok élettereit!

⁶⁶ Bloom gondolkodási szintjei szerint. Bővebben lásd: Diane Heacox: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006. 75–77. o.

Példák differenciált feladatokra aszerint, hogy melyik diák melyik intelligenciaterületen erősebb⁶⁷

Téma: A róka és a holló című mese feldolgozása

INTELLIGENCIATÍPUS	FELADATOK
Verbális intelligencia (Mondjon, olvasson verset, mesét, történetet! Írjon naplót, verset, fogalmazást, esszét, színdarabot! Érveljen vitákban, fejtse ki véleményét, tartson beszámolókat!)	Dönts el, hogy a róka lenné-e vagy a holló! Írd le a naplódba, hogy mi történt (a választott állat – a róka vagy a holló nevében)! Írd meg, ami a mesében történt egy (legalább) négy soros versben!
Vizuális intelligencia (Rajzoljon, fessen, mintázzon! Készítsen képregényt, fotót, plakátot, posztert, videofilmet! Az ismereteket ábrázolja grafikusán!)	Készíts képregényt a meséről! Legalább négy képkockát használj!
Matematikai/logikai intelligencia (Állapítsa meg az események időrendjét, csoportosítson tényeket, számokat, keressen összefüggéseket! Készítsen táblázatokat, grafikonokat, térképeket! Tervezze meg egy esemény pontos lépéseit, kiadásait! Vonjon le következtetéseket!)	Szedd pontokba – időrendben – a mese eseményeit! Magyarázd meg, miért kezdett énekelni a holló!
Gyakorlati intelligencia (Gyűjtsön információkat! Figyelje meg az eseményeket! Gyűjtse össze az elvégzendő feladatokat! Jelölje ki a felelősöket! Járjon utána lehetőségeknek, csoportosítsa a teendőket!)	Elő fogjuk adni a mesét. Gondold végig, mit kell tennünk addig, amíg színpadra kerül a darab! Készíts javaslatot a szereposztásra!
Zenei intelligencia (Találjon ki dallamot, ritmust, éneket! Játsszon különböző hangszereken, végezzen ritmikus mozgásos feladatokat! Gyűjtsön, alkosson témához dallamokat, ritmusokat! Szervezen énekkart, zenekart!)	Gyűjts olyan énekeket, amelyekben róka szerepel, és énekel el nekünk (például „A rókának nincs nadrágja”)! Mit énekelhetett a holló? Találj ki éneket – dallamot és szöveget –, és énekel el nekünk!

⁶⁷ Howard Gardner többszörös intelligenciafajtái szerint. Bővebben lásd: Diane Heacox: i. m. 75–78. o.

INTELLIGENCIATÍPUS	FELADATOK
Testi/kinesztéziás intelligencia (Vegyen részt dráma- és szerepjátékokban, pantomim-előadásokban! Parodizáljon, tevékenykedjen minél többet! Táncoljon, találjon ki tánclépéseket, koreográfiákat!)	Játsszátok el a mesét!
Intrapersonális intelligencia (Írjon egyedül naplót, beszámolót, verset, mesét! Fogalmazza meg saját véleményét, értékelje tevékenységét!)	Bíró vagy. A róka és a holló arra kérnek, tegyél igazságot köztük. Írd meg, hogyan ítélnéknél!
Interperszonális intelligencia (Segítsen másoknak! Vegyen részt vitákban, közös beszélgetésekben, problémamegoldásokban! Készítsen interjút, tanítson társainak valamit!)	Játsszátok el, hogy az erdei bíróságon vagyunk! A holló panaszt tett, hogy ellopták a sajtját. Válasszatok vádlót, védőt és bírót is!

Példák a kulturális alapkészségek kialakításának kezdő lépéseire

Egy készség kialakulásnak különböző lépcsőfokai vannak. Ezek a lépcsőfokok egymásra épülnek, egyik fok sem hagyható ki. Diákjaink különböző „lépcsőfokokon” állnak, innen lépnének a következő szintre. Naivság azt hinni, hogy minden tanuló egyszerre lép tovább vagy áll meg. Úgy kell szervezni a tanulási helyzeteket, úgy kell összeállítanunk a tananyagot, hogy a diákok olyan jellegű tevékenységeket végezhesenek, amelyek figyelembe veszik aktuális szintjüket, majd azt jól begyakorolva bátran továbbléphetnek.

Elidőzve

Fontos elv, hogy az írás, olvasás, számolás tanulása során soha ne siessünk, ne siettessük tanítványainkat! Lassan, ráérősen, sok mozgással, játékkal szerezzenek tapasztalatokat a betűk, számok világáról! Heteken, hónapokon át merjük mozgással, tapssal, dobantással, ritmizálva érzékelni, érzékeltetni a számosságot, teljes testtel kijárni a betűk alakját; időt szánva a tanultak megerősítésére, elmélyítésére, alkalmazására.

Mindezt hogyan tudjuk megvalósítani tanítási gyakorlatunkban? Nézzünk néhány kiragadott példát az írás, az olvasás a számolás elsajátításának lépéseire!



A ceruzát még nehéz fogni...



...vázoljuk a betűket grízbe!

Az írás-olvasás előkészítése, a betűk vázolásának lépései

1. Az íráselemek, betűk formájának megjelenítése az egész test mozgásával (ágaskodva, leguggolva...)
2. Az íráselemek, betűk formájának végigjárása a padlóra rajzolt, szigetelőszalaggal felragasztott forma segítségével
3. Az íráselemek, betűk formázása gyurmából, zseníliazsalból
4. Az íráselemek, betűk formájának vázolása levegőben egész karral, nagymozgásokkal
5. Az íráselemek, betűk formájának vázolása nagy mozgásokkal táblára, vizes szivaccsal
6. Az íráselemek, betűk formájának vázolása ujjal grízes tálban, homokozóban
7. Az íráselemek, betűk formájának vázolása ecsettel, zsírkrétával csomagolópapír füzetben
8. Az íráselemek, betűk formájának vázolása nagy vonalközben
9. Az íráselemek, betűk formájának vázolása egyre kisebb vonalközben

A mennyiségfogalom kialakításának kezdeti lépései

Konkrét tevékenységek leszámolása nagymozgásokkal	Ugorj kettőt! Lépj előre hármat! Guggolj le négyszer! Szökkenj egyet!
Konkrét tárgyak megszámlálása	Számold meg, hány ceruza van előtted! Számold meg, hány babszem van a tálon! Számold meg, hány virág van a vázában!
Számlálás képeken	Számold meg, hány macit látsz a képen! Számold meg, hány bögre van a képen!
1, 2, 3... felismerése tárgyakon, képeken	Miből van előtted egy, kettő, három... darab? Miből látsz egyet, kettőt, hármat...?
1, 2, 3... elemű csoportok alkotása (hozzáadás, elvétel)	Tegyél magad elé három gesztenyét! Vegyél ki a sok babszem közül kettőt! Vegyél el a gombokból annyit, hogy egy, kettő, három... maradjon előtted!
Mennyiség és számkép egyeztetése	Mutasd fel annak a számnak a képét, amennyit léptél! Mutasd fel annak a számnak a képét, ahány vadgesztenye van előtted! Tedd a kép alá a számképét!

Példák az olvasási és szövegértési készség aktuális szintje szerint differenciált tananyagra

A szövegértés fejlesztésének legjobb módszere a mindennapi mesélés, mesehallgatás, dramatizálás. Amikor az osztályunknak mesélünk, szinte megáll az idő. Az előszóval előadott mese varázsa lenyűgöző, minden gyereket magával ragad, a maga valójában válik érthetővé minden tanítványunk számára. Olykor kevésbé ismert kifejezéseket, szófordulatokat mozgással is értelmezve segíthetünk azoknak, akiknek erre szükségük van. A mesék hallgatása, a mesélés észrevétlenül fejleszti diákjaink szövegértését. Ezért is nagyon fontos, hogy mindennap teremtsünk lehetőséget a mesélésre, a mesehallgatásra.

Amikor a mesék elolvasását a gyerekekre bízuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül olvasási készségük aktuális szintjét; azt, hogy folyamatosan, szólamokban, szótagolva vagy betűzve olvasnak. (Lehet, hogy szófejlesztő módszerrel tanulnak olvasni, akkor az olvasástanulás kezdeti időszakában a szótagolás kimarad.) Figyelünk arra, hogy olyan szöveget olvashasson, amelyet biztonsággal, jól el tud olvasni. Nincs annál szomorúbb látvány, mint amikor egy gyerek ül a mese szövege fölött, és hozzá sem tud kezdeni az olvasáshoz. Hányszor

tapasztaljuk, hogy egy-egy tanítványunk nehezen érti az olvasott szöveget, nem érti a ritkábban használt szavak, kifejezések jelentését! Ezért fontos differenciálnunk a különböző szövegeket, szövegértelmező feladatokat.

Ez megvalósulhat úgy is, hogy egy-egy szöveg (mese, történet, ismeretterjesztő szöveg) rövidített, szótagolt vagy részben szótagolt formában is megjelenik. A mese egyszerűsített megfogalmazása jobb, mint ha kihagyunk részeket a meséből. Az egyszerűsítéssel meg tudjuk oldani, hogy a nehezebben értelmezhető kifejezéseket érthetőbbé, „hétköznapivá” tesszük, így azok is megértik, akiknek szókincse, szövegértése fejletlenebb.

A Gyermek Ház másodikai a dinoszaurusz-projekt keretében ellátogattak a Természettudományi Múzeumba, megnézték a Patagónia óriásai című kiállítást. Olvastak rövid ismeretterjesztő szövegeket a dinókról. Lefestették, megformázták „őket” agyagból, filmet néztek az életükről, kiselőadásokat tartottak róluk. Sok mesét hallgattak az őslényekről.

Olvasási készségük fejlesztése érdekében tanítójuk keresett egy dinoszauruszokról szóló kisregényt, amelyet több részre osztva, folytatásos regényként olvastak el a gyerekek. A történet nagyon érdekes volt, mindenki izgatottan várta a következő részt. A meserészleteket eljátszották, végül ez a mese lett az alapja az osztály által közösen megírt, majd a karácsonyi ünnepélyen előadott mesének. Fontos volt tehát, hogy mindenki olvassa a történetet, senki ne maradjon ki a közös élményből. A gyerekek olvasási készsége, technikája azonban igen különböző szinten állt.

A tanító a szöveg differenciálásával tudta megoldani a helyzetet. Voltak gyerekek, akik az eredeti, teljes szöveget olvasták. Többen egy kissé egyszerűsített, rövidített szöveget kaptak. Az osztályban tanuló sajátos nevelési igényű tanuló számára pedig a lényeges történések egyszerű megfogalmazásával tette lehetővé a tanító, hogy megismerkedhessen a történettel. A gyerekek aktuális olvasási készségéhez igazította a mese⁶⁸ szövegét.

⁶⁸ Kupán koppant kő. *Kis Dinók*, 2005/1. szám. ISSN 1786-7223

A 4. részt például így differenciálta:

Kupán koppant kő

4. rész

Amikor a kis csapat végre Dolly barlangjához ért, a boszorkány éppen indulni készül.

– Mi szél hozott benneteket erre? – kérdezi kelletlenül.

Flikk tisztában van vele, hogy szívélyesnek kell lennie a boszorkával, különben az nem segít neki.

– Drága Dolly, szép és kedves asszony! Kérem, segítsen! A fivéremet fejbe kólintotta egy kő, és teljesen meghibbant! Gyümölcsöt eszik, és barátságos! Nem tudna véletlenül kisegíteni minket egy kis varázsitallal, amittől Flakk ismét veszedelmes ragadozóvá válik? – esdekelt Flikk a boszorkánynak.

– Még mit nem! – méltatlankodik a boszorka. – Nincs nekem erre időm! Vágjátok kupán, és kész! Akkor ismét a régi lesz!

Majd Dolly hátat fordít, és zsörtölődve elbattyog.

Miután Dolly elballagott, Flakk Bonghoz fordul.

– Kit kell itt kupán vágni? – tudakolja kedvesen.

– Téged, te szerencsétlen! – reccsen rá Flikk, kikelve magából.

– Elég volt! Most még idiótábnak tűnsz, mint eddig!

Erre már Flakk is idegesen válaszolt:

– Kérem, ne hívjon folyton Flakknak! Nem ismerem magát, és a továbbiakban sem akarom magát megismerni! Maga csúnya, buta és gonosz!

Flikk éktelen haragra gerjedt. Testvérére vetette magát, és belemart.

Ku-pán kop-pant kő

4. rész

A-mi-kor Dolly bar-lang-já-hoz ér-tek, a bo-szor-kány ép-pen in-dul-ni ké-szül.

– Mi szél ho-zott ben-ne-te-ke-et er-re? – kér-de-zi kel-let-le-nül.

Flikk tud-ja, hogy ked-ves-nek kell len-ni-e a bo-szor-ká-val, kü-lön-ben az nem se-gít ne-ki.

– Drá-ga Dolly, szép és ked-ves asz-szony! Ké-rem, se-gít-sen! A fi-vé-re-met fej-be vág-ta egy kő, és meg-bo-lon-dult! Gyü-möl-csöt eszik, és ba-rát-sá-gos! Se-gít-sen egy kis va-rázs-i-tal-lal, a-mi-től Flakk is-mét ve-sze-del-mes ra-ga-do-zó-vá válik! – kér-te Flikk.

– Még mit nem! – mond-ta a bo-szor-ka. – Nincs ne-kem er-re i-dőm! Vág-já-tok ku-pán, és kész! Ak-kor is-mét a ré-gi lesz!

Mi-u-tán Dolly el-ment, Flakk Bong-hoz for-dul.

– Kit kell itt ku-pán vág-ni? – kér-dez-te.

– Té-ged, te sze-ren-csét-len! – ki-ál-tott rá Flikk, mér-ge-sen.

E-lég volt! Most még i-di-ó-tább-nak tűnsz, mint ed-dig!

Er-re már Flakk is i-de-ge-sen vá-la-szolt:

– Ké-rem, ne hív-jon foly-ton Flakk-nak! Nem is-me-rem ma-gát, és a to-váb-bi-ak-ban sem a-ka-rom ma-gát meg-is-mer-ni! Ma-ga csú-nya, bu-ta és go-nosz!

Flikk na-gyon mér-ges lett. Test-vé-ré-re ve-tet-te ma-gát, és be-le-mart.

Ku-pán kop-pant kő

4. rész

A kis csa-pat Dol-ly bar-lang-já-hoz ért.

– Mi szél ho-zott ben-ne-te-ket er-re? – kér-dez-te Dol-ly.

– Ké-rem, se-gít-sen! A test-vé-rem meg-bo-lon-dult! Gyü-möl-csöt e-szik, és ba-rát-sá-gos! Ad-jon egy kis va-rázs-i-talt, a-mi-től Flakk is-mét a ré-gi lesz! – kér-te Flikk.

Dol-ly nem a-dott va-rázs-i-talt. Azt mond-ta, vág-ják ku-pán Flak-kot, és ak-kor is-mét a ré-gi lesz.

Flakk meg-kér-dez-te:

– Kit kell itt ku-pán vág-ni?

– Té-ged! – ki-ál-tott rá Flikk, mér-ge-sen.

Flakk is mér-ges lett, és meg-ha-rap-ta test-vé-rét.

Példa szókinszfejlesztésre

A gyerekek szókinsze elsősorban az élőbeszédben, verseket memorizálva, meséket, történeteket hallgatva, a beszélgetőkörökben megszólalva, drámajátékokban a legkülönbözőbb szerepeket újra és újra betöltve fejlődik.

Ha a szókinsz bővítését konkrét tananyaghoz kötjük, akkor különböző nehézségű, azaz differenciált feladatokkal tudunk igazodni tanítványaink aktuális szintjéhez. Nem mindegy, hogy szavak párosítását vagy önálló értelmezését kérjük tőlük. A jól megoldható feladat sikerélményhez, örömhöz juttatja a gyerekeket, és bízhatunk abban, hogy kellő elmélyítés, gyakorlás után a következő, nehezebb, összetettebb feladatot is meg tudják oldani. Figyelembe véve diákjaink eltérő nyelvi szintjét, biztosítani tudjuk, hogy saját ütemükben haladhassanak.

A következőkben néhány írásbeli feladattípusra, az ezekkel való építkezésre mutatunk példát.

- a) *Hasonló jelentésű szavak, kifejezések párosítása.* A párosítandó szavak, kifejezések száma, nehézsége változó lehet.

Kösd össze a ha-son-ló je-len-té-sű ki-fe-je-zé-se-ke-t!

Tűz ü-tött ki	i-jedt
Há-lál-ko-dott	pók-há-ló bo-rít-ja
Ré-mült	na-gyon szé-pen meg-kö-szön-te
Pók-háló fe-di	tűz ke-let-ke-zett
Reith Mónika: Tarka mesék állatokról ⁶⁹ (8–9 éveseknek)	

Kösd össze az alábbi kifejezések közül a hasonló jelentésűeket!

Marokra való	azonnal
Nyomban	nézett
Lebukott	tenyérnyi méretű
Iramodna	fogd körbe
Tekintett	
létra	
Kerítsd körül	futna
Hágcsó	lemerült
Montay Beáta: Az idő vén fája ⁷⁰ (9–11 éveseknek)	

- b) *Hasonló jelentésű szavak, kifejezések társítása, egy-egy pár nélkül maradt szó, kifejezés jelentésének önálló megfejtése*

Vizsgáld meg a két csoportba írt kifejezéseket! Kösd egymáshoz a hasonló jelentésűeket! A hiányzó párt te írd be!

Tűz ütött ki	ijedt
Hálálkodott	pókháló borítja
Rémült	nagyon szépen megköszöni
Pókháló fedi	_____

Reith Mónika: Tarka mesék állatokról (8–9 éveseknek)

⁶⁹ Reith Mónika: Tarka mesék állatokról. Konsept–H Kiadó, Piliscsaba, 1999.

⁷⁰ Montay Beáta: Az idő vén fája. Konsept–H Kiadó, Piliscsaba, 1999.

- c) *Kiemelt szavak, kifejezések jelentésének megtalálása három-négy lehetséges alternatíva közül választva. Az alternatívák száma növelhető, csökkenthető.*

Húzd alá azt a kifejezést, ami ugyanazt jelenti, mint a keretbe írt szó!

Benépesült	Élővé vált, megtelt, lakottá vált
Megelevenedtek	Megmozdultak, élénkek lettek, életre keltek
Nyúzd le	Vágd le, húzd le, vedd le
Nesze	Itt van, tessék, vedd el, tessék
Dáridó	Ünnepség, énekszó, mulatság
Montay Beáta: Az idő vén fája (9–11 évesek)	

- d) *Megadott szavak, kifejezések megfelelőinek kikeresése a szövegből*

Hogyan fejezi ki a mesélő a következőket? Írd ki a szövegből!

Sok kérője volt. _____

Miért jöttél? _____

Összeházasodtak. _____

Kókayné Lányi Marietta: Szépenszóló Füttyöri⁷¹ (8–10 éveseknek)

Keresd ki a szövegből az alábbi kifejezések megfelelőjét! Írd a vonalra!

Nemsokára _____

Életre keltek _____

Húzd le _____

Tessék, itt van _____

Mulatság _____

Montay Beáta: Az idő vén fája (9–11 éveseknek)

⁷¹ Kókayné Lányi Marietta: Szépenszóló Füttyöri. Konsept–H Kiadó, Piliscsaba, 1999.

e) A szöveg szavainak, kifejezéseinek önálló értelmezése

Mit jelentenek a következő kifejezések? Írd le saját szavaiddal!

Mint csillag az égen

Mint fűszál a réten

Mi járatban vagy

Hét országra szóló

Kókayné Lányi Marietta: Szépenszóló Fütyöri (8–10 éveseknek)

Írd másképpen a következő szavakat, kifejezéseket!

Tűz ütött ki

Szánalom fogta el

Hálálkodott

Rémült

Pókháló fedi

Rebegte

Reith Mónika: Tarka mesék állatokról (8–9 éveseknek)

f) A megadott szavak, kifejezések jelentésének kikeresése szótárakból, lexikonokból. (Az Ablak–Zsiráf gyermeklexikonból, a Magyar értelmező kéziszótárból.)

Nézz utána, mit írnak a sárkány címszó alatt az Ablak–Zsiráf gyermeklexikonban!

Kókayné Lányi Marietta: Szépenszóló Fütyöri (8–10 éveseknek)

Keresd meg a Magyar értelmező kéziszótárban a csetepaté címszót! Írd le azt a jelentését, amelyik az olvasmányhoz illik!

Montay Beáta: Az idő vén fája (9–11 éveseknek)

Példák differenciált tananyagra ismeretközlő szövegben

Egyes tananyagrészek feldolgozásakor az azonos tartalmú ismeretek több szinten megjelenhetnek: egyszerűsített, könnyebben érthető formában vagy több lényegi információt tartalmazó, mélyebb összefüggésekre is rámutató

módon. Ebben az esetben a szövegek terjedelmükben, tudományosságukat és képszerűségüket tekintve lehetnek differenciáltak. A betűk eltérő nagyságával a tanulók olvasási készségéhez is tudunk igazodni.

(A csillagok a szövegek⁷² nehézségi szintjeit jelölik.)

Férgek*

Tapogasd meg óvatosan a földigiliszta testét! Puha vagy kemény?

A földigiliszta teste azért puha, mert nincs csontváza, ami szilárd vázat adna a testének. Azokat az állatokat, amelyeknek nincs csontvázuk, gerinctelen állatoknak nevezzük.

Tedd a papírlapra a földigilisztát! Milyen a földigiliszta testének alakja? Húzd alá a megfelelő szavakat!

hosszúka

széles

szögletes

hengeres

Figyeld meg a giliszta bőrét! (Hozzá is nyúlhatsz!) Milyennek találod? Húzd alá a kifejezéseket!

nyálkás

száraz

sikamlós

Az ilyen tulajdonságokkal rendelkező élőlényeket férgeknek nevezzük.

A földigiliszta olyan, mint egy vastag cérna. Nagyon nehéz kitalálni, hogy melyik vége a fej, és melyik a fark. Valami mégis segít!

Figyelj! Minden földigiliszta testén van egy kis rész, ami vastagabb. Ezt a vastagabb részt nyeregnek nevezzük, s a nyereg mindig a giliszta fejéhez van közelebb. Keresd meg a te gilisztádon a nyeret! Mutasd meg, hogy hol a feje, és hol a farka!

Nézd meg a képet! Írd a vonalra, hogy ennek a gilisztának hol van a feje, és melyik a farki vége!

A földigiliszták testének hossza 25–30 centiméter. Mekkora a te gilisztád hosszúsága?

⁷² Bódiné Bátri Anikó: Macskanári – avagy játékos állattan. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999.

Férgek **

A földigilisztá leginkább abban különbözik az eddig tanult állatoktól, hogy nincs csontváza, ami szilárd vázat adna testének. Azokat az állatokat, amelyeknek nincs csontvázuk, nincs gerincoszlopuk, gerinctelen állatoknak nevezzük.

Tapogasd meg óvatosan a gilisztá testét, és győződj meg arról, hogy milyen puha! Tedd a papírlapra a földigiliszta! Figyeld meg jól a testét, és fejezd be a megkezdett mondatot!

A földigilisztá testének alakja _____

Figyeld meg jól a bőrét (hozzá is nyúlhatsz), és fejezd be a megkezdett mondatot!

A földigilisztá _____

Az ilyen tulajdonságokkal rendelkező élőlényeket férgeknek nevezzük.

A földigilisztá olyan, mint egy vastag cérna. Nagyon nehéz kitalálni, hogy melyik vége a fej, és melyik vége a fark. Valami mégis segít! Figyeld! Minden földigilisztá testén van egy kis rész, ami vastagabb. Ezt a vastagabb részt nyeregnek nevezzük. A nyereg mindig a gilisztá fejéhez van közelebb. Keresd meg a te gilisztádon a nyeret! Mutasd meg, hogy hol a feje, és hol a farka!

Nézd meg a képet! Írd a vonalra, hogy ennek a gilisztának hol van a feje, és hol van a farka!

A földigiliszta testének a hossza 25–30 centiméter. Mekkora a te gilisztád hosszúsága?

A gilisztám hosszúsága:

Becslésem:
cm

Mérésem:
cm

Ausztráliában él az óriás földigilisztá, amely 3 méterre is nőhet. Kíváncsi vagy egy ilyen óriási gilisztára? Megnézheted a férgekrol szóló érdekességek között!

A földigilisztá teste vékony gyűrűkből áll. Nagyítóval figyeld meg a gilisztá gyűrűit! Tudod-e, mi történik, ha valami kettévágja, vagy valamelyik ellensége kárt tesz benne? Nem feltétlenül pusztul el, könnyedén túlélheti.

Férgek ***

A földigiliszta leginkább abban különbözik az eddig tanult állatoktól, hogy nincs csontváza, ami szilárd vázat adna testének. Azokat az állatokat, amelyeknek nincs csontvázuk, nincs gerincoszlopuk, gerinctelen állatoknak nevezzük.

Tapogasd meg óvatosan a giliszta testét, és győződj meg arról, hogy milyen puha! Tedd a papírlapra a földigilisztát! Figyeld meg jól a testét, és fejezd be a megkezdett mondatot!

A földigiliszta testének alakja _____

Figyeld meg jól a bőrét (hozzá is nyúlhatsz), és fejezd be a megkezdett mondatot!

A földigiliszta bőre _____

Az ilyen tulajdonsággal rendelkező gerinctelen élőlényeket férgeknek nevezzük. Szegény földigiliszta nem éppen szemrevaló állat. Nyálkás, hideg, vastag fonalnak néz ki, és még azt sem látni, hogy hol az eleje, és hol a hátulja. Szeme, orra, füle nincs, ami elárulhatná, hol keressük a fejét. Még a száját is nehéz megtalálni, olyan kicsi, és úgy elrejtőzik valamiféle ormány alatt.

Akkor hát honnan tudhatjuk meg, hogy hol van a földigiliszta feji vége, és melyik a farki vége?

Figyelj! Minden földigiliszta testén van egy kis rész, ami megvastagodott. Ezt a részt nyeregnek nevezzük, és ez mindig a feji véghez van közelebb. Keresd meg a nyeret a gilisztán, és állapítsd meg, hogy hol van a feji és farki vége!

Nézd meg a képet, és írd a vonalra, hogy ennek a földigilisztának melyik a feji, és melyik a feji és melyik a farki vége!

A földigiliszták testhossza 25–30 centiméter. Mérd meg a ti földigilisztátok hosszát!

A mi gilisztánk testhossza:

Becslésem:

cm

Mérésem:

cm

Ausztráliában él az óriás földigiliszta, amely 3 méteresre is megnőhet. Kíváncsi vagy egy ilyen óriási gilisztára? Láthatsz róla egy képet a férgekéről szóló érdekeségek között.

Ha tisztán látjuk, hogy milyen lépések szükségesek egy-egy készség biztos kialakításához, és jól ismerjük diákjaink aktuális szintjeit, lehetőségeit, akkor készen állunk az egyéni fejlesztésre. Tudjuk, hogy melyik diákunknak van arra szüksége, hogy betűket formázzon gyurmából, kinek arra, hogy a betűelemeket csomagolópapíron vázolja, és ki az, akinek nem okoz nehézséget, hogy a betűket vonalközbe írja. Tudjuk, hogy ki olvas folyamatosan, ki szótagolva, és ki az, aki a betűket tanulja. Tudjuk, kinek milyen körben van számfogalma, ki milyen műveletet tud már használni. Tudjuk azt is, ki hogyan tanul szívesen, kinek melyik intelligenciaterülete erősebb, milyen a tanulási stílusa. Tisztában vagyunk gondolkodási szintjeivel. Mindennek a figyelembevételével szervezzük meg a tanítási órákat. Teendőnk, hogy a gyerekek számára biztosítsuk a legmegfelelőbb tevékenységeket, tananyagtartalmakat, és a tanulás differenciált szervezésével⁷³ tegyük lehetővé, hogy minden tanítványunk saját tanulási útját járhassa.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006.

A Gyermek Háza tankönyvcsalád kötetei. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999.

⁷³ A differenciált tanulásszervezésről részletesen a 4. fejezetben olvashatunk.

4. fejezet

Hogyan tanítsunk?

*Elidőzve, elmélyülve,
tekintettel a különbségekre,
lehetőleg élményt nyújtva,
együttműködve.*



Miért differenciáltan, miért együttműködve?

Mi is a differenciálás? Mit is jelent valójában? Pedagógiai divat? Azt jelenti, hogy különböző nehézségű feladatokkal dolgoznak a gyerekek? Esetleg azt, hogy hosszabb vagy rövidebb feladatokat oldanak meg? Vagy más, ennél összetettebb? Tulajdonképpen mit differenciálok, a tanulási helyzeteket, a tananyagot, avagy magát a gyereket?

Ezek a kérdések gyakran felmerülnek, ha a differenciáló tanítás kerül szóba. A válasz nem egyszerű.

A differenciálás tulajdonképpen nem jelent mást, mint olyan tanulási környezet kialakítását és fenntartását, amely minden tanuló számára biztosítja a hatékony, eredményes tanulást. Valójában a tanulás több szintű szervezését jelenti, ahol a tanítás-tanulás tereit, munkaformáit, jellegét és tartalmát változtatjuk annak érdekében, hogy igazodni lehessen a diákok eltérő szükségleteihez, tanulási stílusához, érdeklődéséhez.

Mit mutat a gyakorlat? Itthon még nem vált általánossá a tanulók egyéni sajátosságait is figyelembe vevő, differenciáló pedagógiai módszerek alkalmazása. Az iskolák jelentős része homogén csoportok kialakításában véli felfedezni az eredményes tanítás optimális feltételeit. Ezt jelzi a nívócsoportos oktatás, a sajátos nevelési igényű tanulók szegregációja, az úgynevezett fej-

lesztő és a tagozatos osztályok rendszere. Ez a fajta tanulásszervezés viszont felerősíti az iskola szelektív jellegét. Ráadásul a homogénnek tartott csoportokon belül is jelentős különbségek mutatkoznak a gyerekek között, így ott is szükségessé válik a differenciálás. Egyre jobban látszik, hogy a differenciált, az egyéni különbségeket kezelni tudó tanulásszervezési módok alkalmazása elkerülhetetlen.



Hát most hogyan tovább?

Különbözünk

Minden gyereknek megvannak a saját tanulási lehetőségei, háttere és egyéni szükségletei. Ha ezt elfogadjuk, már el is indultunk a differenciáló tanítás útján. Annak érdekében, hogy ezt tudatosabban tegyük, nézzünk néhány példát, mi mindenben különbözhetnek diákjaink.

Családi háttér

Nagy különbségek mutatkoznak abban a tekintetben, hogy melyik kisgyerek milyen családi környezetből érkezik. Számíthat-e a gyermek szülei támogatására, segítségére? Ha a szülők értéknek tartják az iskolában megszerezhető tudást, akkor a gyereknek is jobbak az esélyei. Vannak családok, amelyek számára fontosak az iskolai sikerek, úgy tartják, ez gyermekük további boldogulásának feltétele. Más családok nem tulajdonítanak ekkora súlyt a tanulásnak. Mindez jelentősen befolyásolja a tanítványaink iskolához, tanuláshoz való viszonyát.

Fontos, hogy milyen a kisiskolás otthoni tárgyi környezete, van-e íróasztala, biztosítottak-e a nyugodt tanulás eszközei és feltételei.

Milyen a szülők iskolai végzettsége? Kutatásokkal alátámasztott tény, hogy a diplomás szülők gyermekei nagy számban maguk is diplomát fognak szerezni. Ehhez minden családi támogatást megkapnak. De igaz az ellenkezője is: az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei számára nem biztosított ez az út. Számukra a differenciált oktatás jelenthet segítséget.

A hátrányos helyzetűek kudarcainak okai

A jelenlegi hazai általános iskolai nevelés elsősorban az úgynevezett alsó középosztálybeli családok szocializációs szokásaihoz illeszkedik, nehezen boldogul a szegény családok gyerekeivel. (Újabban a kiugróan magas jövedelmű családok gyerekeivel is.) A pedagógusok többsége azt a szocializációs stratégiát, amelyet saját családjában tapasztalt, az egyedüli helyesként, követendőként tételezi, minden más stratégiával szemben elutasító, sokszor előítéletes. Az előítéletességből következik, hogy – sokszor a legjobb szándék mellett is – a pedagógus azt tekinti feladatának, hogy cigány tanítványait „felemelje”, „felzárkóztassa”.

Különös tekintettel a romákra

A pedagógusok sokszor etnikai sajátosságoknak tartják a gyerekek iskolai kudarcainak azokat az okait, amelyek nem etnikai eredetűek, hanem a hazai cigányság többségének jelenlegi társadalmi helyzetéből következnek.

A hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak egyik oka az úgynevezett tannyelvi diszkrimináció. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, összekötni, bekarikázni, megfélemlíteni... Sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal.”⁷⁴

A kétnyelvűségből eredő nyelvi hátrányokat bagatellizálni szokás, arra hivatkozva, hogy Magyarországon nincs olyan cigány gyerek, aki ne beszélne magyarul. Valószínűleg tényleg nincs ilyen gyerek, de azt még senki nem vizsgálta, hogy mennyire jól beszélnek ezek a gyerekek magyarul, amikor iskolába kerülnek, s főleg mennyire értik a tanítók tanítási órákon használt beszédét, a tankönyvek, munkafüzetek nyelvét.

A tanítás elsősorban verbális, ez nem felel meg a 6–10 évesek fejlődési sajátosságainak.

A roma gyerekek számára külön nehézség, hogy a legtöbb roma család gyerekevelési stílusa érzelmileg erősen telített, a gyerekek igen szoros testi és pszichés közösségben élnek a felnőttekkel, akik a gyerekek igényeit sokkal jobban tiszteletben tartják, mint ez a nem cigány középosztálybeli családokban, s a főleg az alsó középosztálybeli szocializációban felnőtt pedagógusok iskoláiban szokásos. A jelenlegi hazai iskolákban a gyerek és a felnőtt érzelmi kapcsolata legfeljebb sokadik szempont, helyette az a természetes, hogy például az úgynevezett tantárgycsoportos tanításban egy tanító két osztályban esetleg ötven gyereket tanít, a saját osztályában pedig heti nyolc-tíz órával kevesebbet van jelen.

⁷⁴ Derdák Tibor – Varga Aranka: Az iskola nyelvezete. *Kultúra és közösség*, 23. évf. 1. 1996.

Nyelvi és kulturális különbségek

Betűtanulás az első osztályban

A gyerekek többsége szépen, figyelmesen dolgozik. Felszerelésük rendben, tudják a feladatukat. Az egyik fiú izeg-mozog, nincs ceruzája, nem tud dolgozni. Egy ideig próbálkozik, majd feladja. Mit tehet ilyenkor a tanító?

Egyik lehetőség: megszidja, mert nem készült el a feladatával. Fekete pontot ad, mert nem volt ceruzája. Büntetésből otthon három sort kell írnia a most tanult betűből (amit nem is tudott megtanulni, gyakorolni az órán).

A másik: a tanító már munka közben észreveszi, hogy hiányzik a ceruza. Ad egyet a kislánynak, közben elmondja, hogy bárkivel előfordulhat, hogy nincs ceruzája. Megmutatja, hol talál más, hasonló esetben ceruzát. Ezután megmutatja újra a feladatot, közösen írnak egy kicsit. A tanuló erőfeszítéseit folyamatosan megdicsérve, együtt dolgoznak. A munka végeztével az ő munkáját is kiemeli a társak előtt.

A második esetben a tanító segít. A szidás, a fekete pont itt nem vezethet eredményre, hiszen valószínűleg a család nem segít a gyereknek abban, hogy minden szükséges felszerelése nála legyen. Itt a segítség a tanítóra hárul, ő az, aki meg tudja oldani a helyzetet.

Az otthonra feladott három sor megírása szintén nem vezethet eredményre. Ha a család értékrendjében a tanulás nem érték, ezzel a helyzettel is magára marad a gyerek. A házi feladat hiánya pedig újabb büntetéssel jár. Ezt a kört nehéz megszakítani. A második megoldás differenciálás? Természetesen, hiszen a tanító az egyéni szükségleteknek, lehetőségeknek megfelelő tanulási környezet kialakításával igazodik a helyzethez.

Nem mindegy, milyen verbális környezetből érkezik a tanuló az iskolába. A tanítók nyelvi szintje gyakran nincs összhangban a különböző kommunikációs környezetből érkező tanulók nyelvi szintjeivel. Ez azért jelent komoly problémát, mert az iskolai tanítás-tanulás nagymértékben a tanító ismeretközlésére épül. Gondoljunk csak bele, sok kisiskolás magát a feladatot sem érti! Milyen eséllyel vesznek részt ezek a gyerekek a tanulási folyamat egészében?

Az elsősök osztálytanítója családlátogatásra megy. Dani nem dolgozik az órákon, nem veszi elő a felszerelését, zavarja társait.

A család a tanítót kedvesen fogadja. Miközben a felnőttek beszélgetnek, Dani be-szalad, és megkérdezi, hol a kisautója. A tanítónő látja az autót, már mondaná is, a szoba bal sarkában levő polc harmadik fokán, bal oldalon van az autó.

Az anya megelőzi a válasszal: kedvesen rámosolyog Danira, és a szemével jelzi, a kezével mutatja: ott szívem, ott, ott... És Dani megtalálta az autót. A tanítónő ekkor valamit megértett. A következő órán elmondta az osztálynak, hogy a munkafüzet melyik feladatát kell megoldani. Ezután odalépett Danihoz, együtt elővették a munkafüzetet, és megmutatta neki, melyik feladattal fognak dolgozni. Verbális, Dani számára nehezen érthető utasítások helyett más, az ő kommunikációs gyakorlatához igazodó módon. Dani ettől kezdve dolgozott az órákon. Minden tanítói utasítás mozdulatokkal, egyéni segítséssel egészült ki.

Ez is differenciálás? Bizony, hogy az!

Alapképességek

E területen is jelentős különbségek mutatkozhatnak diákjaink között. Az eredményes tanuláshoz ismernünk kell a gyerekek tanulást segítő képességeit annak érdekében, hogy olyan tanulási helyzetbe hozzuk őket, amelyhez rendelkeznek a szükséges háttérképességekkel. Nem mindegy, milyen a kisiskolás figyelme, annak tartóssága, auditív (hallási), vizuális (látási) és taktilis (tapintásos) észlelése, emlékezete, hogy rendelkezik-e kialakult testsémával és oldalisággal, hogy biztos-e a szem-kéz koordinációja, és még folytathatnánk a sort. Ha valóban figyelembe kívánjuk venni tanítványaink sokszínűségét, ezeket a különbségeket sem hagyhatjuk figyelmen kívül. (Lásd erről korábban az 59–63. oldalakon.)

Első osztály elején járunk. Ennek az időszaknak kiemelt feladata a tanulási képességek fejlesztése. Az óra mozgásfejlesztést célzó közös játékkal indul. A gyerekek az asztalok között egyenletes ritmusban, tapsra utánpótlásos mozgásokkal (törpejárás, óriásjárás, gólyajárás) mozognak. Majd az asztalok között, megadott irányok szerint (balra, jobbra, előre, hátra) menetelnek. A közös „játék” után többféle feladatokkal dolgoznak. Néhány gyereknek a finommozgások fejlesztése a cél. Ők saját kezüket körberajzolják, kiszínezik, majd kivágják, és közös lapra ragasztják. Nagy figyelemmel, önállóan dol-

goznak. Egy másik asztalnál 5-6 gyerek ül. Előttük a „Differix” társasjáték táblái és az azokhoz tartozó, egymástól alig különböző képek. Náluk a vizuális észlelés fejlesztése a feladat. Ők is elmélyülten dolgoznak, nagy figyelemmel hasonlítják össze a képeket, és keresik meg a helyüket a táblán. Vannak olyan tanulók, akik vonalakkal telehálózott rajzokban keresnek különböző ábrákat. Náluk az alak-háttér differenciálás fejlesztése a cél. A tanító pedig, szintén néhány kisgyerekekkel, betűt tanul. Közös hangoztatják a betűt, képét rögzítik a grízzel teleszórt tálban. Ők azok a gyerekek, akik a betűtanuláshoz szükséges háttérképességekkel biztosan rendelkeznek. A többi tanuló számára az egyéni szükségleteinek megfelelő fejlesztést biztosítja a tanító, differenciált tanulásszervezés alkalmazásával. Figyelmét, segítségét megosztja a különböző tevékenységet végző gyerekek között. A tanulási helyzet differenciált, minden tanuló saját, egyéni szükségleteinek megfelelő tevékenységet végez.

Differenciált tevékenységek az első osztály első heteiben

Olvasás

Előkészítés Az alapképességek fejlettségének diagnosztizálása			
Frontális tevékenység: Nagymozgás-koordinálás gyakorlása			
Finommozgások fejlesztése, koordinálása	A vizuális megkülönböztetés fejlesztése, gyakorlása	Az alak-háttér megkülönböztetésének fejlesztése, gyakorlása	Betűtanulás
Önálló munka	Önálló munka	Önálló munka	Együtt a tanítóval

Tanulási stílus

A tanulási stílus tulajdonképpen azt jelenti, hogy milyen módon szerzi meg és alkalmazza a tanuló a különböző ismereteket, információkat. A tanulási stílust meghatározhatja, hogy a gyerek mely érzékelésmóddal/módokkal (látás, hallás, tapintás) szerez könnyebben tapasztalatot, melyik intelligenciafajtában erősebb. (Lásd a többszörös intelligenciáról szóló sorokat a 2. fejezetben.) A vizuálisan tanulók akkor tanulnak könnyebben, ha látják, olvassák azt, amit tanulnak. A hallás után tanulóknak szükségük van arra, hogy hallják is, amit tanulnak. Ők azok, akik maguknak is felolvassák a tanulandókat. A tapintással ta-

nulóknak segítséget jelent, ha tanulás közben manipulálhatnak, mozoghatnak. A differenciált tanulásszervezés lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük ezeket a különbözőségeket is. Megszervezhető úgy a tanulási helyzet, hogy abban minden tanuló megtalálja a tanulási stílusának megfelelő tanulási módokat.

Betűtanulás közben járják, szökdeljék végig a gyerekek a betűk padlóra rajzolt képét (mozgásos intelligencia); biztosítsunk lehetőséget az önálló hangoztatásra, a betű hangjának meghallására a szavakban (hallási intelligencia). A vizuális bemutatás mellett tegyük lehetővé az észlelést tapintással is. A dörzspapírból („smirgliből”) kivágott betűt lehessen kitalálni bekötött szemmel, a tapintásra támaszkodva is. Írjuk a gyerekekkel a betű képét grízzel vagy homokkal teli tálcába, vizes szivaccsal vázoljuk nagymozgásokkal a táblára!

A mennyiségfogalom kialakításánál tapsoljunk, dobbantsunk, lépünk és guggoljunk – annyit, amennyit a számfogalom kínál; járjuk végig a szám padlóra rajzolt alakját! Lássák a szám képét, jelenjenek meg előttük a számosságnak megfelelő képek, rajzok! A számok képeinek kialakításához is jó segítséget nyújt a smirgliből kivágott számkép, a grízes/homokos tál és a nedves szivacs.

Előzetes tudás

Bármilyen új tananyag, ismeret tanításakor, készség kialakításakor figyelembe kell vennünk, hogy a diákok eltérő előzetes ismeretekkel rendelkezhetnek. Vannak, akik már tudják, amit tanítani akarunk, másoknak még fejletlenek lehetnek azok a képességei, hiányosak azok ismeretei, amelyekre az új tanulnivaló épül.

Tehát különféle előzetes ismeretekre, készségekre számíthatunk új anyag-rész tanítása-tanulása során. A differenciáló tanulásszervezés lehetőséget kínál ennek figyelembevételére...

Első osztályban lehetnek folyékonyan olvasó gyerekek. Számukra a betűk tanulása, az összeolvasás nem jelent feladatot. Vannak olyanok is, akiknek az olvasás megtanulásához szükséges háttérképességek még nem elég fejlettek. Számukra a betűtanuláshoz szükséges készségek fejlesztése a cél.

A jó ütemben betűt tanulók számára a saját haladási tempójuk biztosítása a feladatunk. Kérdés, hogyan lehet ennyiféle igénynek megfelelni? A frontális, egyéni

különbségekre nem figyelő tanulásszervezéssel szinte lehetetlen – differenciáló tanulásszervezéssel lehetséges. A jól olvasó kisiskolások olvashatnak rövid meséket, lerajzolhatják a szereplőket, kereshetnek választ a szövegben. A háttérképességek fejlesztésére szoruló diákok játszhatnak különböző készségfejlesztő játékokat, míg betűket tanuló társaik az új betűvel ismerkednek. Így nem a tananyag, a kialakítandó készség határozza meg a tanulás tartalmát, hanem a tanulók előzetes ismeretei, készségei.

Tanulási tempó

A diákoknak különböző időre van szükségük egy-egy ismeret elsajátításához, készség kialakulásához. Az alapozó szakasz tanítói nem hagyhatják figyelmen kívül azt, hogy elsődleges feladatunk a biztos alapkészségek kialakítása minden gyerekben. Nem lehet szerencse kérdése, hogy melyik diáknak sikerül biztosan elsajátítani az olvasás, írás, számolás alapkészségeit. Mindenkinek annyi időt kell ehhez biztosítani, amennyire személy szerint szüksége van. Vannak, akiknek rövid időre van szükségük az ismeretek megértéséhez, a készségek kialakításához, és vannak, akiknek mindehhez több időre, gyakorlásra van szükségük. A differenciáló tanulásszervezés lehetőséget teremt ennek figyelembevételére, segít abban, hogy a gyorsabban haladóknak ne kelljen tétlenül várakozniuk, a lassabban haladók ne maradjanak le.

Differenciált tevékenységek második osztályban

Matematika

Az egyik csoport kétjegyű számokat ad össze, von ki. Feladatlapjaikon ilyen műveletek szerepelnek: $23 + 45$, $53 - 24$. Ők azok, akiknek százas számkörben kialakult a mennyiségfogalmuk, biztosan, jól számolnak, ehhez eszközre sincs szükségük.

Vannak olyanok, akik játékpénz segítségével kerek tízeseket adnak össze, vonnak ki. Mások a százas számegyenesen jelölik a kétjegyű számok helyét, megkeresik a számszomszédokat.

Néhányan a tanítóval a tízes átlépést gyakorolják. Előttük tízes tojástartó, ping-ponglabdák. Nagy buzgalommal egészítik ki a tojástartó üres helyeit, teszik hozzá a maradékot, jegyzik le az eredményt. Ebben a tanulási helyzetben a tanító tudott igazodni tanítványai tanulási tempójához, nem siettetett, és nem is fogott vissza senkit.

Előkészítés Mennyiség-, szám- és művelet- (összeadás-, kivonás-) fogalom diagnosztizálása százaskörben			
1. RÉTEG	2. RÉTEG	3. RÉTEG	4. RÉTEG
Biztos számfogalom, műveletvégzés 100-as számkörben, eszközre nincs szükségük.	Kialakult számfogalom, műveletvégzés 100-as számkörben, eszközre van szükségük.	Kialakulóban lévő számfogalom 100-as körben.	Kialakult számfogalom 10-as számkörben.
Feladat: Kétjegyű számok összeadása, kivonása	Feladat: Kerek tizedek összeadása, kivonása játékpénzzel	Feladat: Kétjegyű számok helyének megkeresése a számegyenesen, a számszomszédok megnevezése	Feladat: A tízes átlépés gyakorlása eszközökkel
Önálló munka	Önálló munka	Önálló munka	Tanítóval dolgoznak együtt

A differenciáló tanítás jellemzői

Optimális terhelés

Lehetőleg se nehezebbet, se könnyebbet, se kevesebbet, se többet, se rövidebb, se hosszabb időt adva a feladathoz, mint amennyire ez a gyerek pillanatnyi állapotának megfelel.

Pozitív megerősítés

Ha (legalább megközelítőleg) optimális a terhelés, akkor a gyerek meg tudja oldani a feladatot, ez megerősíti abban, hogy képes eredményesen tanulni.

Zsófi hétéves, tanulásban akadályozott első: „Minden feladatot megcsináltam. És csak egy hibám volt. Később arra is rájöttem.”

A sikeres tevékenység, a megértett ismeret magában hordozza a pozitív megerősítést. Mindenki erre vágyik, a siker az egyik legerősebb motiválás a tanulásra. A megerősítés, önbizalom nélkül lévők hajlamosak a lemondásra, a tanulási helyzetek feladására. Persze az, hogy kinek elég megerősítés maga a sikeres tevékenység, és kit fontos hónapokig újra és újra meg is dicsérni, mire először dicséret nélkül is megelégszik saját teljesítményével – megint csak egyéni.



Töprengés

Olvasásóra az első osztályban

A gyerekek négy szinten dolgoznak. Vannak gyerekek, akik már hosszabb meséket olvasnak és dolgoznak fel, vannak, akik szótagolt szövegű mesét olvasnak, és vannak, akik még betűket tanulnak. A betűtanulók is két szinten állnak, vannak, akik több és vannak, akik még kevesebb betűt ismernek.

Éppen a betűtanulásban lassabban haladó gyerekek csoportja olvas a tanítóval. A tanító, az addig megtanult betűk felhasználásával rövid mesét írt a gyerekeknek. Ezt olvassák. Igazi mesét! Ennek megfelelő áhítattal, és örömmel „mesélnek”. A többi tanuló a helyén, szintjéhez igazított feladatokkal dolgozik. Egyszer csak az egyik – jól olvasó – kislány felkiált: „De szépen olvastok!” Látni kellett volna az olvasó gyerekek arcát. Boldogan és büszkén néztek körül. Nem számított, hogy lassabban, nehezebben tanulták a betűket, csak az számított, hogy most mesét olvashatnak. Ezt jelezte vissza a társuk is, ezt erősítette folyamatosan a tanítójuk.

A pozitív megerősítés, a hit abban, hogy ők is eredményesen tanulnak, meghatározó élmény.

Az érdeklődés fenntartása

A differenciálással figyelembe tudjuk venni tanítványaink érdeklődését is. Ha szakítani tudunk az egységes tananyag gyakorlatával, akkor megvalósítható, hogy a tanórákon diákjaink azzal foglalkozzanak, ami érdekli őket. Természetesen erre a különböző tantárgyak eltérő lehetőségeket biztosítanak. Például, ha az olvasási készség fejlesztése a célunk, bátran használhatunk több könyvet, más-más témájú szövegeket. Egy-egy tananyagrészt feldolgozása során is megoldható, hogy a gyerekek érdeklődésüknek megfelelő területekkel foglalkozzanak. Kína tanulásakor felbontható a tananyag érdeklődés szerint is, lehet tanítványunk, aki az építészet, másvalaki a kínai konyha vagy az öltözködés területén szeretne jobban elbarangolni. A tanulás párhuzamos szervezésével⁷⁵ könnyen megvalósítható, hogy figyelembe tudjuk venni tanítványaink érdeklődését is.

Történelemóra az ötödik osztályban

Kínáról tanulnak. Az óra elején a tanár több téma közötti választást kínál. Megkérdezi, ki miben mélyedne el szívesen. Ki az, aki Kína építészetével szeretne foglalkozni, kit érdekel inkább a kínai konyha, a lakberendezés, a kínai öltözködés? Miután a gyerekek választottak a felkínált lehetőségek közül, választásuk szerint csoportokat alkotnak. A tanár odaadja a csoportoknak a szükséges könyveket, eszközöket, kijelöli a témához tartozó szövegeket, megbeszéli velük a feladatokat. Ezután minden csoport kidolgozza a választott témát; plakátot írnak, rajzolnak, festenek. Amíg dolgoznak, a tanár közöttük jár, belehallgat a beszélgetésbe, szükség esetén segít, magyaráz, pontosít. Az óra végén a csoportok beszámolnak az egész osztálynak, bemutatják plakátjaikat.

Mivel a gyerekek érdeklődésüknek megfelelő témával foglalkoznak, ezért aktívan, egymást segítve dolgoznak. Ha azt is tudják, hogy a többi csoport az ő munkájukból ismeri majd meg azt a témát, amelyet kidolgoztak, az ő felelősségük, hogyan tudják majd bemutatni, elmagyarázni, amit kidolgoztak, akkor motivációjuk, munkakedvük még nagyobb.

⁷⁵ A párhuzamos tanulásszervezésről részletesen a 4. fejezetben olvashatunk.

Önállóság, döntés

A differenciáló tanulás a diákok önállóságára, egyénileg vagy csoportban végzett munkájára épít. Sok helyzetben rájuk bízva a döntést arról, hogy milyen tevékenységet választanak, hogy egyénileg, párban vagy csoportban dolgoznak, és milyen eszközöket használnak. A döntés növeli felelősségüket. Ezekben a helyzetekben nem a tanítói-tanári utasítások végrehajtói, hanem saját tanulásuk aktív szervezői.



A táblán jól látszik, kinek mi a feladata

Anyanyelvórán⁷⁶ a tanulók állatmeséket olvasnak és dolgoznak fel. A mesék szövege, terjedelme eltérő, az egyik mese rövidebb, nagyobb betűkkel szedett, a hosszabb szavakat szótagolva tartalmazza. A lapon világoskék csík jelzi, hogy ez a szöveg az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak jelent segítséget. A középkék árnyalattal jelölt szövegben már nincs szótagolás. A sötétkék színárnyalattal jelölt mese pedig lényegesen hosszabb, nehezebb, ritkán használt kifejezéseket bőven tartalmaz. A mesékhez több szinten összeállított, különböző nehézségű feladatsorok tartoznak. Itt is a színárnyalatok jelölik a nehézségi szinteket. A gyerekek maguk döntenek el, melyik szöveget, feladatsort választják. Nem a tanító osztja be, ki a gyenge, a közepes vagy éppen a zseni, hanem a gyerekek választanak a differenciált tanulási lehetőségek közül. A diákok végiggondolják saját tudásukat (önismeret!) – akár pillanatnyi helyzetüket, kedvüket is –, megnézik a felkínált lehetőségeket, és döntenek. Döntenek saját tanulásukról, vállalkásukról. Sikeres munkájuk feltétele, hogy jól döntsenek, a számukra megfelelő mesét válasszák. A szöveg, a feladatsor kiválasztása után névkártyájukat ahhoz a színárnyalathoz teszik a táblán, amit választottak. Így a tanító is látja, hogyan döntöttek, tudja, melyik diák mit választott. Ha szükséges, egyénileg megkérdezi, mi-

⁷⁶ Az órarészlet DVD-n megtekinthető: *Alternatív Pedagógiák. Gyermek Ház, 4. fejezet.* sulinoVA Kht., Pedagógiai Alternatívák Igazgatósága, Budapest, 2004.

ért éppen azt a feladatot választotta. A gyurmaragasztóval rögzített névkártya bármikor levehető és egy másik feladat színéhez áttehető. Előfordulhat, hogy a tanuló a munka végzése közben jön rá, hogy rosszul választott. Ilyenkor lehetősége van arra, hogy saját döntését korigálja. Mindez komoly felelősség. Ennek megfelelő komolysággal is választanak.

Rugalmasság, változatosság

A differenciálással megszűnik a tanulási helyzetek egyhangúsága. A tanító-tanár a diákokkal közösen, számos különböző helyzetet teremtve változatos, a gyerekekhez, a csoportokhoz, a különböző feladatokhoz illő tanulási stratégiákat alkalmaz. Az órák változatossá, érdekessé válhatnak.

A differenciálás a tanítási-tanulási stratégiák változtatását is jelenti. A diákok egyszer együtt tanulnak, máskor csoportban vagy önállóan. Olykor ők választják társukat, feladatukat, máskor a tanító-tanár teszi ezt. Időnként rugalmas csoportokban, egyéni szükségleteik szerint, máskor érdeklődésük vagy haladási tempójuk szerint dolgoznak.

A differenciált tanulás így összetetté, izgalmassá válhat. Számos elemét az Olvasók közül is bizonyára sokan alkalmazzák. Csak bátorság kell hozzá...

Mit differenciálunk?

Először is szögezzük le, hogy mit nem differenciálunk! Semmiképpen ne differenciáljuk a gyerekeket! Amikor őket választjuk külön, akkor eltérő tantervű, úgynevezett „fejlesztő”, tagozatos – azaz szegregált – osztályok keletkeznek. És csodálkozunk, amikor azt olvassuk, hogy az integrált osztályokban tanuló finn, dán, angol gyerekek nemzetközi mérésekben nálunk jobb eredményt érnek el szövegértésből, matematikából! Az sem szerencsés, ha az osztályon belül külön csoportokban ülnek a tehetséges, gyorsan haladó, a másik, szintén elkülönített helyen (esetleg külön padosorban) az átlagos haladási tempójú diákok, míg a terem sarkában a lassabban haladók, tanulási nehézséggel küzdők. Az így szervezett differenciálás merev, nem biztosít lehetőséget az egyéni fejlődés szerinti haladásra, „beskatulyázza” a diákokat, elkülöníti a különböző tanulási lehetőségű tanulókat, osztályon belül szegregál. Ez a tanulásszervezés azt sem biztosítja, hogy az eltérő ütemben haladó diákok egymástól, egymást segítve tanuljanak. Tehát ne a diákokat, hanem a tanulási

lehetőségeket differenciáljuk! Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a differenciálás olyan tanulási környezet kialakítása és fenntartása, amely megfelel a diákok egyéni szükségleteinek, igazodik különbözőségükhöz. Differenciálhatjuk a tanulás folyamatát⁷⁷: azt, ahogyan tanítunk. Módsze-reinkkel igazodhatunk az egyéni sajátosságokhoz. Differenciálással biztosítani tudjuk, hogy az ismereteket többféle módon sajátíthas-



Ráhangolódás

sák el tanítványaink, építeni tudunk erősségeikre, olyan tanulási helyzeteket teremthetünk, amelyekben biztonságosan, eredményesen tudnak tanulni.

Differenciálhatjuk a tanulás tartalmát:⁷⁸ azt, amit tanítunk. Összeállíthatunk sok magyarázattal megsegített, egyszerűbb feladatokat vagy összetettebb, elvontabb gondolkodást igénylőket. Bonthatjuk a tananyagot sok apró lépésre, de ki is hagyhatunk fölöslegesnek ítélt részeket. Kiegészíthetjük mélyebb, összetettebb ismeretekkel, ezek éppen a fejlettebb, érdeklődőbb diákok számára lehetnek fontosak.

Differenciálhatjuk az egyes diákokra fordított időt, az általunk nyújtott segítség, támogatás mértékét.

Mindenképpen fontos differenciáltan kezelnünk az elért eredményeket⁷⁹ is.

A differenciálás nem más, mint úgy megválasztani, hogy mit (tartalom), milyen sebességgel (tempó), hogyan (módszer) tanítunk, hogy az megfelelően a diákok egyéni szükségleteinek, érdeklődésének, figyelembe véve a csoportok közötti különbségeket is. Ettől azt várjuk, hogy megoldható feladatok, többnyire vonzó tevékenységek révén a tantervi anyagot is elsajátítva egész személyiségük fejlődik.

⁷⁷ A differenciált tanulás munkaformáiról a 4. fejezetben olvashatunk.

⁷⁸ A tananyag differenciálásáról a 3. fejezetben olvashattunk.

⁷⁹ Az értékelésről a 4. fejezetben olvashatunk.

Az élményt nyújtó tanulás

Együtt járhat-e az élmény és a tanulás? Megvalósítható-e a tanórákon az örömmel végzett, önmegvalósítást segítő, élményt nyújtó tanulás? A tevékenységközpontúság, az egyéni tanulási út biztosítása lehet a válasz.

Mit mutat a gyakorlat? Bár a szakirodalom „Comenius előtti pedagógiának” nevezi az úgynevezett ismeretátadásra épülő tanítást, mégis a mai napig élő, gyakran alkalmazott tanulásszervezési mód. Gondoljunk a különböző megértés nélkül „megtanult”, valójában bemagolt szabályok, szövegek, matematikai definíciók, képletek tömegére!

E tanulásszervezési eljárás középpontjában nem a gyerek, hanem a pedagógus és az elsajátítandó ismeret áll. A szöveg, a tananyag egységes, fel sem merül az egyéni sajátosságokhoz való igazodás lehetősége.

A tanítás itt nem más, mint tanítói-tanári ismeretközlés és tanulói befogadás. A pedagógus tanít, a tanuló tanul. A gyermek egyéni érdeklődése, aktuális állapota, előzetes ismeretei, tanulási stílusa nem vehető figyelembe.

A tanulás e formája nem – vagy ritkán, nehezen – nyújt élményt, nem biztosít aktív részvételt, a diákokat egységes tömegként, passzív befogadóként kezeli.

Az aktív, tevékenységre vágyó, kíváncsi gyerekek egyre erősödő jelzései mutatják, hogy a leketanulásra, ismeretátadásra építő tanulásszervezés egyre nehezebben működik a gyakorlatban.

Az ismeretek már nem egyetlen embertől, a tanítótól-tanártól származnak. A gyerekekre zúduló rengeteg információ, az ismeretekhez való hozzáférés számtalan lehetősége jelzi, hogy napjainkban nem a passzív tanulás, hanem az aktív, kutató, felfedező magatartás kell, hogy jellemezze a tanulást.

A cselekvés pedagógiája

A XIX. és a XX. század fordulóján megjelenő reformpedagógiai irányzatok fordulatot jelentettek a tanulás megítélésében. A reformpedagógiák képviselői a cselekvő, aktív gyermeket helyezték az ismeretszerzési folyamat középpontjába. Felfogásuk szerint a tanuló nem csupán a külvilág tapasztalatainak passzív befogadója, hanem aktív, cselekvő, cselekvései eredményeként fejlődő, autonóm ember. Nagy súlyt fektettek a gyermekek önállóságára, kíváncsiságára, felfedezni vágyására. A tanításról a tanulásra helyeződött a hangsúly. A reformpedagógiákban nem a tanító ismeretátadó feladatai, hanem a gyerekek tanulási folyamatai állnak a középpontban. Felfogásuk szerint a diákokat

hagyni kell szabadon kutatni, keresni, kísérletezni. Cél, hogy önállóan fedezzék fel a jelenségeket, vonjanak le következtetéseket, s a tanulási helyzeteket saját élményként éljék át.

Ha Nemesné Müller Márta, a Családi Iskola vagy Domokosné Löllbach Emma, az Új Iskola alapítójának múlt századi írásait olvassuk, meglepődve tapasztalhatjuk, hogy amit megvalósítani szeretnénk – a problémamegoldó, felfedező, élményt nyújtó tanulás – ebben a két iskolában 70-80 évvel ezelőtt élő gyakorlat volt! (Ezért választottunk könyvünk több fejezetéhez is mottót Domokos Lászlóné írásaiból.)

Ez a felfogás más tanító-tanári és tanulói szerepet feltételez. A diákok önállósága, problémafelismerése, problémamegoldása, önálló döntései kerültek a középpontba. Fontossá vált az önálló tanuláshoz szükséges technikák megtanítása, a saját tanulásért való felelősség érzésének kialakítása.

Tanulás, élmény, döntés, felelősség

A differenciáló tanulásirányítás fontos feltétele, hogy a gyerekek szeressenek, akarjanak és tudjanak tanulni, ne külső kényszer (állandó ellenőrzés, osztályzás, figyelmeztetés) hatására dolgozzanak, hanem belső késztetésük szerint.

A differenciáló tanulásszervezés során a tanulók gyakran külső irányítás nélkül, önállóan vagy társaikkal közösen tanulnak. Fontos, hogy feladatukra koncentrálnak dolgozzanak, ne bújjanak ki a munkavégzés alól.

Annak érdekében, hogy a gyerekek valóban aktív részesei legyenek a tanítási-tanulási folyamatnak, új megközelítésből kell vizsgálnunk az ismeretszerzés, készségfejlesztés folyamatát. Szakítanunk kell azzal a gyakorlattal, hogy a tanulás szervezése, irányítása, a tanítás kizárólag a pedagógus feladata. Ki kell alakítani a gyerekekben a felelősség érzését saját tanulásukkal kapcsolatban. Fontos, hogy érezzék: a tanulás az ő munkájuk, annak eredményessége nagymértékben rajtuk múlik. Hogy ezt megtapasztalhassák, sokkal jobban be kell vonnunk őket saját tanulásuk megszervezésébe. A passzív, befogadó tanuló képét az aktív, cselekvő, felfedezni vágyó – és tudó – gyermek képének kell felváltania.

Hagyjunk teret a gyerekek tapasztalásainak, építsünk meglévő ismereteikre, ne fosszuk meg őket a felfedezés örömetől! A kész ismeretek tárlása helyett buzdítsuk őket kutatásokra, az összefüggések meglatására!

Lehet úgy is tanulni például az indiánok világáról, hogy száraz, ismeretközlő szöveget olvasnak a gyerekek, majd a tanító irányításával megbeszélik, értel-



Tanulás a testvérosztállyal

mezik az olvasottakat. De lehet úgy is, hogy „Suhanó Szellő” (ő a legjobb síelő az osztályban), „Síró Delfin”, „Kemény Fej” indián neveket viselő diákok „Fényes Szem” irányításával (ő az osztály legjobb indiánszakértője) totemoszlopot, a többiek indián ékszereket, fejdíszeket készítenek, miközben cherokee indiánok zenéje szól. Mások önállóan megkeresik az „Amerika őslakói” című könyvben a különböző törzsek vándor-

lási helyeit. Eközben olvasnak, szöveget értelmeznek, írnak, kézikönyvet használnak, tanulnak. Vajon melyik tanulási helyzetet élvezik jobban, melyikben sajátítanak el mélyebben ismereteket?

Példák egy-egy téma élményt nyújtó megközelítésére

Anyanyelv, 3. osztály

Cél: A főnévfogalom megkülönböztető jegyeinek érzékeltetése

Kiindulópont: Az absztrakt, száraz „A főnév élőlények, élettelen tárgyak és gondolati dolgok jelölésére alkalmas szófaj” szabály közlése semmilyen valódi tartalmat nem jelent a 8–9 évesek számára. Ezért a tanító más, a tanulók tevékenykedésére, gondolkodására építő módszert alkalmazott.

A gyerekek négyfős, heterogén (különböző tanulási teljesítményűekből álló) összetételű csoportokban, kooperatív munkában⁸⁰ dolgoztak. Minden csoport főneveket tartalmazó szókétyákat kapott, feladatuk az volt, hogy csoportosítsák a kártyákat aszerint, hogy aminek/akinek a neve a kártyán található, az él-e vagy sem. Lázás munka kezdődött, mindenki olvasott, csoportosították a kártyákat; esetleg ugyanazt

⁸⁰ A kooperatív tanulásszervezésről bővebben e fejezet Az *úgynevezett munkaformák* alfejezetében olvashatunk.

a kártyát az egyik gyerek az élők, a másik az élettelenek közé tette. Csakhamar vita alakult ki arról, hogy a virág él vagy nem él. Jobbnál jobb érvek hangoztak el: „Persze, hogy él, hiszen ha nem öntözzük, elhervad, meghal!”, „Már hogy élne, amikor nem tud mozogni, arrébb menni!” Ebben a vitázó, érvelő tanulási helyzetben mindenki nagy kedvvel, aktívan vett részt. Nem volt unatkozó gyerek. Alig tisztáztuk a virág helyzetét, máris új problémával találtuk magunkat szemben. Hová tegyék a szeretet, tisztesség, bánat szavak kártyáit? Azoknak még nincs helyük, hiszen se nem élnek, se nem élettelenek. Mi legyen velük? Ekkor valaki elkezdett érvelni: „Ezeket csak úgy gondoljuk!” – mondta. Meg is született a „gondolati dolog” elnevezés. Így már mindenki értette, mik is azok a főnevek. A közös gondolkodás során többen arra is rájöttek, hogy talán éppen azért hívják ezt a szófajt főnévnek, mert a dolgok legfontosabb nevét jelenti, hiszen egy asztal megnevezésekor az a legfontosabb, hogy ez a valami éppen asztal. Az, hogy barna, szögletes, fából van, négylábú, az csak „mellékes” jellemzője. Szinte észrevétlenül jutottunk el a melléknév fogalmához is.⁸¹ A tanulás valójában tapasztalás, közös gondolkodás, lényeglátás és fogalomalkotás volt. Ebben a folyamatban minden gyerek az egyéni lehetőségei szerint vett részt. De mindenki részt vett, és éppen ez a lényeg.

Anyanyelv, 4. osztály

Cél: A szövegalkotás vagy a helyesírási készség fejlesztése egyéni szükségletek szerint

Az egyik asztalra Komjáthy István Mondák könyvéből a vérszerződésről szóló szövegek vannak kikészítve, több szinten összeállított feladatsorokkal együtt.⁸²

⁸¹ A főnév és a melléknév ilyen értelmezését Nemesné Müller Márta 1937-ben megjelent kézikönyve is ajánlja. (*A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Stúdium Rt. Budapest, 1937.)

⁸² A tananyag differenciált elrendezéséről a 4. fejezetben olvashatunk.

Differenciált feladatsorok

A vérszerződés*

- Próbáld értelmezni a következő szavak, kifejezések jelentését!
Segít a szöveg! Kösd össze, ami ugyanazt jelenti!
érett ifjúvá serdült veszekedést okozna
ivadéka amíg meg nem hal
életének fogytáig felnőtt
viszályt keltene gyermeke
- Keresd ki a válaszokat a szövegből, majd mondd el saját szavaiddal is! Végül írd rövid választ is a kérdésekre!
Honnan kapta Álmos a nevét?
Miért akarták a magyarok elhagyni Szittyaország földjét?
Miért volt szükségük a magyaroknak vezérre?
- Húzd alá a szövegben a vérszerződés esküjének legfontosabb pontjait! Válassz ki kettőt, és magyarázd meg a jelentését!
- Írd le a füzetedbe és tanuld meg a hét vezér nevét!

A vérszerződés**

- Magyarázd meg a következő szavak, kifejezések jelentését!
Segít a szöveg vagy a Magyar értelmező kéziszótár.
dicső fejedelem _____
érett ifjúvá serdült _____
ivadéka _____
életének fogytáig _____
viszályt keltene _____
- Válaszolj a kérdésekre!
Honnan kapta Álmos a nevét?
Miért akarták a magyarok elhagyni Szittyaország földjét?
Miért Pannónia földjét választották ki?
Miért volt szükségük a magyaroknak vezérre?
- Sorold fel a vérszerződés esküjének legfontosabb pontjait! Válassz ki kettőt, és magyarázd meg a jelentését!
- Írd le a füzetedbe, és tanuld meg a hét vezér nevét!

A vérszerződés***

- Magyarázd meg a következő szavak, kifejezések jelentését!
Ha szükséges, használd a Magyar értelmező kéziszótárt.
dicső fejedelem _____
érett ifjúvá serdült _____
ivadéka _____
életének fogytáig _____
viszályt keltene _____
- Fejtsd ki a kérdésekre a választ! Szeretném, ha több mondatban fogalmaznád meg gondolataidat!
Honnan kapta Álmos a nevét?
Miért akarták a magyarok elhagyni Szittyaország földjét?
Miért Pannónia földjét választották ki?
Emlékszel még? Hogy nevezték az ősmagyarok azt a földet, amelyet maguknak kerektek?
Miért volt szükségük a magyaroknak vezérre?
- Értelmezd, és írd le saját szavaiddal a vérszerződés esküjének öt szakaszát!
- Tanuld meg a hét vezér nevét!
- Szerinted miért fontos, hogy ismerjük a vérszerződés történetét, és a hét vezér nevét?

A táblán több fogalmazáscím olvasható:

- ❖ A csillagos úton vágattam Csaba királyfival
- ❖ Búcsú a tejillatú Pusztától
- ❖ Emese álma

A tanító tollbamondásra készül. Kéri, hogy azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy a helyesírásukat szeretnék fejleszteni, jöjjenek hozzá.

A gyerekekre bízta a választást, mivel szeretnének ezen az órán foglalkozni. Ők dönthették el, hogy fogalmazást egyedül vagy párban írnak. A tanító azt kérte, mindenki gondolja végig, mit vállal, és tegye a névkártyáját ahhoz a tevékenységhez, amelyet választott. Ezután került sor az egyéni tanulási sorrend és az időterv összeállítására; ezt egy kis papírlapon rögzítették a gyerekek. Az egyik, a fogalmazás megírását választó pár munkaterve a következő volt:

- A cím kiválasztása: 2 perc
- A vázlat megbeszélése: 5 perc
- A fogalmazás megírása: 20 perc
- Saját munka átnézése: 5 perc



Olvasás párban

hogy a tollbamondásba becsúszott hibák természetesek, azokból sokat lehet tanulni. Egyénileg biztatta, bátorította őket⁸³.

Ez a tanulási helyzet a tanulók egyéni döntésén alapult. Természetesen lehet, hogy volt, aki nem a számára nehezebbet, hanem a könnyebbet választotta; tehát nem azt, amit gyakorolnia volna jó. Ez sem baj, hiszen szöveget alkotott vagy tollba mondott szöveget írt. Minél természetesebb, hogy a gyerekek maguk választhatják meg a feladatot, annál előbb válik természetessé, hogy azt gyakorolják, aminek a gyakorlására szükségük van.

Társam munkájának átné-
zése: 10 perc

A hibák kijávítása: 10 perc

Elkezdődött a munka.

A párok segítették egymást, az önállóan dolgozók elmélyültek választott feladataikban. A tanító a tollbamondást választókkal dolgozott, segítette őket, javította hibáikat.

Tudatosította a gyerekekben,

További ötletek az anyanyelvi tevékenységekre

Ezek a tevékenységek csak példák. Követhetők, bővíthetők, más módszerekkel helyettesíthetők.⁸⁴

TARTALOM	TEVÉKENYSÉGEK	MÓDSZER	ESZKÖZ
Betűtanulás	Több, már tanult betű képe kivágva smirgliből egy kendővel letakart asztalon. A csoport egyik tagja kitapogatja a betűt, kimondja, a többiek zsírkkrétával, csomagolópapírra leírják azt. Közös ellenőrzik a kivágott betű segítségével. A csoport minden tagja sorra kerül.	Kooperatív tanulás Kerekasztal	Betűk smirgliből, kendő

⁸³ A helyesírás egyéni hibáinak javítását segítő módszert lásd a *Függelék* foglalkozásterveiben.

⁸⁴ A kooperatív módszerek leírása a *Függelék*ben található.

TARTALOM	TEVÉKENYSÉGEK	MÓDSZER	ESZKÖZ
	Képek az asztalon. Az addig tanult betűk képe szét van osztva a csoporttagok között. Az egyik gyerek kiválaszt egy képet, közösen megnevezik, majd megkérdezi, kinél van olyan betű, ami a képen látható dolog első hangja. Akinél ott van, az felmutatja a betű képét.	Kooperatív tanulás	Képek, betűk képei
Szótagolás gyakorlása	A gyerekek kötetlenül mozognak a teremben. A tanító mond egy szót. Kéri, hogy annyi gyerek álljon egy csoportba, ahány szótagra bontható a szó. Aki most kimaradt, annak a következő körben mindenképp csoportba kell kerülnie.	Frontális munka „Keveredj, állj meg, csoportosulj!”	
Szófajok tanulása	Szóképeken különböző szófajú szavak. A szóképeket a gyerekek elosztják maguk között. Feladat, hogy a szóképeket jelenésük szerint csoportosítsák úgy, hogy minden csoporttag eldönti, hová tartozik a szava. A többiek ellenőrzik.	Kooperatív munka Szóforgó	Szóképek
Földrajzi nevek helyesírása	A csoportok különböző földrajzi neveket (vizek, hegyek, városok, megyék stb.) gyűjtenek térképekről. Feladat a helyesírás megfigyelése, a szabály közös megfogalmazása. A csoportok beszámolnak az osztálynak saját területükről, megtanítják társaiknak a megalkotott szabályt.	Kooperatív munka	Térképek



Kooperatív tanulás

Matematika, 2. osztály

Cél: Az összeadás és a kivonás gyakorlása

Kiindulópont: Az osztály tagjainak különböző számkörben alakult ki biztos számfogalma.

Az osztályterem áruházzá változott. Az egyik sarokban írószereket lehetett vásárolni, a másikban játékokat, a harmadikban ruhákat. Az *írószerboltban* az árak mind kerek tízesekből álltak.

A hegyező 10, a gyurma 20, a színes ceruza 50 forintba került. A játékok árai a következőképpen alakultak: a maci 54, a baba 62, a kisautó 76 forint volt. Az igazán drága dolgokat a ruhaboltban lehetett kapni. A pulóver 124, a nadrág 241, a melegítő 213 forintba került. Ráadásul itt vissza is lehetett hozni a nem megfelelő árut, a boltos visszaadta az árát vagy levonta a következő vásárlás árából.

A gyerekeket a tanító küldte a neki megfelelő árakkal működő boltba. Volt, aki azt a feladatot kapta, hogy szaladjon el az írószerboltba – az ő vásárlási listáján olyan dolgok szerepeltek, amelyeket ott lehet kapni. Voltak, akiknek a játékboltban, és voltak, akiknek a ruhaboltban kellett bevásárolniuk. A boltosok olykor cserélődtek. A vásárlók különböző listákkal, papírpénzekkel, számlákkal járták a boltokat. A tanítónál, a társaknál lehetett reklamálni, segítséggel újrászámolni az árakat. Nagy volt a nyüzsgés, a jókedv. A gyerekek észre sem vették, hogy tanulnak, jó játék volt az egész. Minden tanuló az aktuális lehetőségeihez igazodó mennyiségekkel számolt, de úgy, hogy ezt szinte észre sem vette. Hiszen annyi minden kell egy háztartásba...

További ötletek a matematikai tevékenységekre

Ezek a tevékenységek csak példák. Követhetők, bővíthetők, más módszerekkel helyettesíthetők.

TARTALOM	TEVÉKENYSÉGEK	MÓDSZER	ESZKÖZÖK
Számfogalom mélyítése 6-os számkörben	A gyerekek párbán dolgoznak. Az egyik dob a dobókockával, a másik annyi gesztenyét rak ki, amennyit a társa dobott. Ellenőrzés közösen.	Páros munka	Dobókocka, gesztenye
	A gyerekek szabadon mozognak a teremben. A tanító 1–6 között tapsol. A gyerekeknek, a tapsnak megfelelő számú kiscsoportot kell alkotniuk. Ahányan kimaradtak, annyit tapsolnak közösen. Aki most kimaradt, annak a következő körben mindenképp csoportba kell kerülnie.	Frontális munka „Keveredj, állj meg, csoportosulj!” játékkal	
	A gyerekek csoportban dolgoznak. Egyvalaki dob a dobókockával, a többiek annyi pálcikát tesznek ki, amennyit a társuk dobott. A dobó szerepe körbe megy a csoporttagok között.	Kooperatív munka Szóforgó	Dobókocka, pálcikák
Összeadás gyakorlása 10-es számkörben	A gyerekek párokban dolgoznak. A pár mindkét tagjánál 5-5 babszem van. Mindketten kitesznek az asztalra annyi szem babot, amennyit gondolnak. Megszámolják, hány babszem került az asztalra. Lehet számfeladatot is írni a feladatról!	Páros munka	Babszemek
	Egyszerű társasjáték, a számegyenes segítségével. A szabály az, hogy minden játékos a 2-es számról indul, és annyit lép, amennyit dobott. Lehet számfeladatot írni a feladatról!	Páros munka	Számegyenes, dobókocka
Írásbeli összeadás gyakorlása	Vendéglős játék. Páros munka. Az egyik tag a vendég, a másik a pincér. A rendelés után a pincér összeadja a menü árát, a vendég játékpénzzel fizet.	Páros munka	Étlap, játékpénz

Ötletek a természetismeret órákon használható tevékenységekre

Cél: Szerezzenek a gyerekek új tapasztalatokat az emberi testről (Ezek a tevékenységek csak példák. Követhetők, bővíthetők, más módszerekkel helyettesíthetők.)

TARTALOM	TEVÉKENYSÉGEK	MÓDSZER	ESZKÖZ
Testrészek megnevezése	A csoporttagok csomagolópapíron körberajzolják egyik társukat. Ezután minden csoport kap egy borítékot, amelyben testrészek (kar, láb, fül, boka, könyök stb.) vannak kis kártyákra felírva. Minden tag egymás után húz egy kártyát, és elhelyezi a test rajzán. A csoporttagok ellenőrzik egymást, majd a többi csoport munkáját is megnézik.	Kooperatív munka Szóforgó Képtár-látogatás	Csomagoló-papír, zsírkréta, szókétyák
	Hiányos kép kiegészítése párban. A pár egyik tagja berajzolja a rajzra, ami hiányzik, a másik leírja, mit rajzolt a párja, majd cserélnek.	Páros munka	
A szervek működése	A csoport minden tagja kap egy kis ismeretterjesztő szöveget különböző szervek működéséről (szív, tüdő, agy, gyomor). A tagok először önállóan elolvassák, értelmezik a rájuk bízott szöveget. Ezután az azonos szervvel megismerkedő gyerekek szakértői csoportot alkotnak, ahol megbeszélik, mit tanultak. Az egyeztetés után visszamennek saját csoportjukba, ahol megtanítyák egymásnak saját témájukat, és megtanulják társaiktól a többi.	Kooperatív munka Szakértői mozaik	Ismeret-terjesztő szövegek a szervekről

Tanulási szokások, technikák

A differenciáló tanulásszervezés során tehát a tanításról a tanulásra helyeződik a hangsúly. Az eredményes tanulás egyik feltétele, hogy a tanulók rendelkezzenek az *önálló tanulás* egyéni technikáival. Ennek kialakítása hosszú folyamat, tanulásukat célszerű az iskolába kerülés pillanatában elkezdni.

Lassan, türelmesen tanítjuk a gyerekeknek a pontos előkészülést a feladatvégzéshez, a tanszerek elhelyezésének, a füzetek vezetésének módszereit. Rászoktatjuk őket erre folytonos ismétléssel, a „hibákat” nem büntetve, „észre sem véve”, majd korrigálják magukat és egymást. Tehát fokozatosan vezetjük be őket saját munkájuk ellenőrzésének, a tanulásra szánt idő tervezésének, a kézikönyvek használatának gyakorlatába. Bőven szánunk időt a kooperatív tanulási módszerek gyakorlására is.

Tudjuk, hogy a tanulási technikákról nem elég beszélni, nem elég azokat egyszer vagy többször elmondani, megmutatni, kipróbálni. A mindennapi tanulási helyzetekben kell ezeket folyamatosan gyakoroltatnunk. Nem szabad sajnálni az erre fordított időt, hiszen az önálló és csoportos tanulás feltétele, hogy a gyerekek meg tudják szervezni saját tanulásukat.

Ha figyelünk rá, már egy első kisgyerekekben kialakítható az igény arra, hogy a munkára szánt idejét ellenőrizze. Például úgy, hogy a tanító a gyerekekkel egyeztetett, a feladat elvégzésére szánt időt az órán jelöli, az óra számlapjára erősítve egy kis korongot. („Addig dolgozunk ezzel a feladattal – mondhatjuk persze, ezek személyre szabott különböző feladatok, lehet velük egyszerre végezni –, amíg a nagymutató a hatosig nem ér.”) Ezzel arra szoktatjuk őket, hogy a munkavégzés során figyeljenek az időre, legyenek képesek az órát, a kijelölt időt számon tartani, ne „ússzanak el” feladataikkal. Később eljutnak odáig, hogy meg tudják becsülni, mennyi időre lesz szükségük egy feladat elvégzéséhez.⁸⁵



Önellenőrzés – Vajon jól dolgoztam?

Mindez igaz az önellenőrzés kialakítására is. Az első kisiskolás összekötős, színezős feladatok segítségével tanulja meg az összehasonlító ellenőrzést. A tanító a gyerekek feladatát elkészíti, majd az önellenőrzésre szolgáló

⁸⁵ Ahogyan az e fejezet *Példák egy-egy téma élményt nyújtó megközelítésére* alfejezetében bemutattuk.

feladatlapot meghatározott helyre teszi (asztal, tábla). A gyerekek saját feladatuk elvégzése után összehasonlítják elkészült munkájukat a helyes megoldásokkal. Ha több, különböző feladattal dolgoznak, akkor több ellenőrző lap készül. Ilyenkor a tanítónak arra is ügyelnie kell, hogy pontosan megjelölje, melyik feladat ellenőrzése hol található. Az önellenőrzésre szoktatás során célszerű azt is meghatározni, milyen legyen a javítószín, hogyan jelöljük a jó megoldásokat, a hibákat. Arra is lehetőséget kell teremtenünk, hogy a gyerekek meg tudják beszélni tévesztéseiket, szánjunk időt arra, hogy megmagyarázzuk, ha nem értik, mit rontottak el. Mindig dicsérjük meg, ha valaki megtalálta, javította a hibáját, hiszen a hibákból nagyon sokat lehet tanulni. A kezdeti, összehasonlító önellenőrzés megtanulása után egyre bonyolultabb feladatok önellenőrzésére lesznek képesek. Az a legfontosabb, hogy az önellenőrzés igénye már az iskolába lépés kezdetén kialakuljon bennük.

A kézikönyvek használatát az Ablak–Zsiráf gyermeklexikonnal kezdjük, később az Értelmező kéziszótár és a Szinonima szótár használata is természetes. Célszerű legalább annyi kézikönyvet, szótárt beszerezni, ahány csoport dolgozik az osztályban. A kézikönyvek használatát jól lehet gyakorolni kooperatív munkában, ilyenkor számíthatunk a társaktól érkező segítségre is. Egy huszonöt fős osztályban hat-hét szótár, kézikönyv elegendő ahhoz, hogy ne kelljen diákjainknak túl sokat várniuk egymásra.⁸⁶

Meggyőződésünk, hogy ezeket a technikákat – eltérő mértékben és bonyolultságban – rögtön az iskolába kerüléskor el kell kezdeni gyakoroltatni. Mindenféle „számonkérés” nélkül. Így érhető el, hogy mindig újra, mindig azonos ritmusban visszatérve rájuk, a gyerekek szokásrendjébe beépüljenek, a tanulási folyamat szerves részévé váljanak.

Az, hogy egy kisgyerek képes-e tanulni, nem lehet az ő magánügye, ahogyan ezt sokan hiszik. Nekünk tanítóknak-tanároknak kell őt segítenünk abban is, hogy megtanulhassa a hatékony tanulás módszereit.

A közös felelősség érzékeltetése érdekében érdemes több, tanítónak szánt szerepet átadni diákjainknak. Bátran rájuk bízható a különböző feladatok, a tevékenység kiválasztása, saját tanulási sorrendjük összeállítása, sőt saját feladataik ellenőrzése is. Vezethetnek jól olvasó gyerekek kis olvasócsoportokat. A tapasztalat az, hogy ilyenkor, felelősségük teljes tudatában, ügyesen segítik társaikat.

A differenciáló tanulásirányítás során különösen fontos, hogy a gyerekek rendelkezzenek az önálló és a csoportos tanulás technikáival, hiszen csak így

⁸⁶ A kézikönyvek használatáról órarészlet látható: Alternatív Pedagógiák. Gyermek Ház DVD 11. fejezetében, sulíNova Kht., Pedagógiai Alternatívák Igazgatósága, Budapest, 2004.

várható el tőlük, hogy önmagukban, gyakran tanítói segítség nélkül legyenek képesek sikeresen dolgozni. Fontos tudatában lennünk annak, hogy éppen a gyerekek önállósága, a páros vagy kiscsoportos munkában szerzett tapasztalataik teszik lehetővé a pedagógus számára, hogy a tanulási folyamatot több szinten, a gyerekek egyéni különbségeire figyelve tudja majd irányítani.

Így látják a gyerekek

Negyedik osztály végén meg szoktuk kérdezni (L. M.) tanítványainkat, mit gondolnak arról, ahogy az első négy évben tanultak. Néhány példa a válaszaikból:

Matekórán úgy is szoktunk tanulni, hogy egy papírból gyűrünk egy gombócot, és azt dobáljuk egymásnak. Akinél éppen van a gombóc, mond egy műveletet, és akinek dobja, az kitalálja. Ez jó! (B. Bence, 4. oszt.)

A kiselőadásban az a jó, hogy magad választod, hogy milyen témát szeretnél, és lehet párban vagy többen is előadni. Ez az egész úgy van, hogy csinálsz egy tablót, és utána megtanulod, amit megbeszéltetek, vagy kitalálsz, és a saját szavaiddal elmondod, megtanítod, és közben te is megtanulod. Ezt imádom. (Sz. Sára, 4. oszt.)

Nekem nagyon tetszett az a játék, amikor húzott mindenki egy műveletet, és ki kellett számolni az eredményt, és utána mindenki elindult az osztályban, és meg kellett keresni a párodat. (M. Adri, 4. oszt.)

Nekem nehéz volt választanom, hogy melyik tanulás volt a legjobb, mert minden nagyszerű. De végül matekból a „Keveredj, kavarodj, csoportosulj”. Ami abból áll, hogy kimegyünk a táblához, de mindenki, és Kinga néni mond egy matekpéldát, és amennyi a megoldás, annyi gyerek fogja meg egymás kezét. De ha kimaradnak a gyerekek, a következő példánál mindenképp benne kell legyenek a csoportban. (H. Anna, 4. oszt.)

Nekem a környezet tetszett a legjobban. Sőt ott is az, amikor mondjuk a csigákat tanultuk, akkor be lehetett hozni csigát. Vagy amikor a földigilisztáról tanultunk, akkor gilinyót lehetett hozni. Remélem, lesznek még ilyen órák! (P. Zsófi, 4. oszt.)

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Domokos Lászlóné: *Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról*. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt., 1925.

Domokos Lászlóné – Blaskovich Edit: *Az alkotó munka az Új Iskolában*. Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Budapest, 1934.

Nagy László: *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Nemesné Müller Márta: *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Studium Rt., Budapest, 1935.

Az ügynevezett munkaformák

Tanítványaink tehát különböznek

Nekünk, tanítóknak-tanároknak pedig az a dolgunk, hogy minden egyes gyereket megszólítsunk, és mind-egyikük számára hatékony-nyá tegyük a tanulást.

Hogyan lehet ezt megvalósítani a gyakorlatban? Olykor úgy tűnik, szinte lehetetlen. Valóban, a hazai oktatási rendszerben uralkodó frontális osztálymunka ezt nem teszi lehetővé. Éppen ezért más tanulásszervezési módokat kell megismernünk, alkalmaznunk.



Párhuzamos tanulásszervezés – Mindenki tudja a dolgát

A differenciáló tanulásszervezés teremt lehetőséget arra, hogy a gyerekek egyéni lehetőségeihez igazodjunk. Ezek alkalmazásához azonban elengedhetetlen, hogy a tanulási helyzetek során a gyerekek felelősséget érezzenek saját tanulásukért. Erősen motiválva kell lenniük a feladatok elvégzésére, hiszen sok tanulási helyzetben önállóan vagy párukkal együtt, közvetlen tanítói irányítás nélkül dolgoznak. Mi, akiket már „elrontott” az iskola, amelyben felnőttünk, úgy gondoljuk, hogy csak akkor tanul egy gyerek, ha mi, a tanítók-tanárok irányítjuk tanulása minden mozzanatát. El kell fogadnunk, meg kell tapasztalnunk, hogy a gyerekek párban, csoportban vagy akár egyedül is képesek aktívan, önállóan tanulni. Mindez bármilyen szociális háttérrel rendelkező gyerekekre igaz akkor, ha rögtön, az iskolába lépés első napjától kezdve törekszünk arra, hogy meg tanuljon tanulni.

Az iskolába kerülés első percétől kezdve szükséges tanulási technikákat tanítani a gyerekeknek. Legyen ez a tanulási sorrend tervezése vagy a jó időbeosztás tanulása, vagy annak gyakorlása, hogy hol találhatóak a kézikönyvek, az ollók, a ragasztó. A cél az, hogy a kisiskolás saját tanulását meg tudja szervezni. Ez bizony nem megy magától, időt kell szánni rá. (Amely idő később busásan megtérül.)⁸⁷

⁸⁷ A tanulási technikák kialakításáról a 4. fejezetben olvashattunk.

Frontális munka

Az iskolákban ma még leggyakrabban alkalmazott frontális tanulás egységes tanulási feltételek mellett lehet hatékony. Feltételezi, hogy az osztály minden tanulója követni tudja az óra menetét. Gyors tempóban, a pedagógus által rendszerezett módon fogadja be az ismereteket. Eredményesen kommunikál a vele haladni tudó, gondolatmenetét jól értő tanulókkal. A frontális tanítás középpontjában a tanító, a tanár áll, ő szervezi, irányítja a tanulás folyamatát. A tanulók együttműködésére nem épít, inkább versenyhelyzeteket teremt. A frontális tanulásszervezés – lényegéből adódóan – nem alkalmas az egyéni különbségek figyelembevételére, hiszen egységes módszerekkel egységes tananyagot közvetít minden diák számára.

Kooperatív tanulás (csoport- és páros munka)

Az együttműködésre, a közös feladatvégzésre épülő kooperatív tanulási helyzetekben a gyerekek kis, általában négyfős csoportokban tanulnak együtt. (Általános tapasztalat, hogy – életkortól függetlenül – négy személy tud feladathelyzetben a legeredményesebben együttműködni.) Ha az osztálylétszám nem osztható négygel, akkor a négyfős csoportok mellett létrejöhet például ötfős csoport vagy pár. A csoportok összetétele általában heterogén, tehát különböző aktuális fejlettségű tanulók alkotnak egy-egy csoportot.

A kooperatív munka lehetőséget nyújt arra, hogy tanítványaink ismereteiket mozgósítva, közös megoldási stratégiát dolgozzanak ki, együtt oldjanak meg, készítsenek el valamit. (Persze csak abban az esetben, ha úgy fogalmazzuk meg az instrukciót, hogy a feladattal a csoport akkor van készen, ha a csoport minden tagja – az adott területen a leggyengébb is – érti, tudja, akár be is tud számolni a csoport nevében a megoldásról és annak indokairól.) A kooperatív munka fejleszti az együttműködési készséget, lehetőséget teremt a közös felelősség kialakítására.

A csoport feladata az, hogy a gyerekek közösen, egymást segítve tanuljanak. Ez merőben új megközelítést jelent az egyéni teljesítményeket preferáló, versenyezettető tanítási gyakorlathoz képest. A kooperatív tanulási helyzetekben a gyerekek azt tanulják meg, hogy csak akkor lehet sikeres a tanulásuk, ha társaiké is az. A csoport tagjai együtt dolgoznak, minden csoporttag egyéni lehetőségeinek megfelelően vesz részt a közös munkában. Ennek az üzenete meghatározó, mindenki fontosnak érzi magát, és a diákok megtapasztalják, hogy egymás nélkül nem megy a feladatok megoldása. A legjobbak pedig, akik egyedül is meg tudnák oldani, magáról az együttműködésről szereznek

tapasztalatot és arról, hogy másoknak milyen ötletei vannak ugyanannak a problémának a megoldására, s hogy ők hogyan tudnak megtanítani valamire – a csoport sikere érdekében – másokat. Itthon a reformpedagógiai szemlélet szerint működő iskolákban, ahogy erről már szóltunk, például az Új Iskolában természetes volt a csoportmunka.

Az a szerző (Spencer Kagan), akinek a szemlélete ma a legelterjedtebb a hazai iskolákban, a csoportmunka kooperatív jellegét a következő alapelvek megvalósulásában látja:⁸⁸

- 1–2. Az *építő egymásrautaltság* és az *egyéni felelősség* elve azt jelenti, hogy egy-egy feladat megoldása során mindenki felelős valamiért. Az egyik csoporttag munkája, annak sikere összefügg társai és a csoport egészének sikerességével. Tehát egy-egy diák nem csupán a saját tanulásaért felelős.
3. Az *egyenlő részvétel* a csoporton belüli feladatvállalás egyenletes elosztását jelenti. A hagyományos csoportmunkában a tanulók részvétele a közös feladatvégzésben gyakran esetleges, egyenlőtlen lehet, a magabiztosabb, határozottabb tanulók könnyen magukhoz ragadhatják az irányítást, a passzívak pedig könnyen kimaradhatnak a feladatmegoldásból. Kooperatív tanulás esetén az egyenlő részvételt a munka megszervezésével, a tudatos, egyéni lehetőségekhez igazodó munkamegosztással, és/vagy a csoporton belüli szerepek (például szóvivő, csendfelelős, jegyző, időfigyelő stb.) elosztásával lehet elérni. A felelősök biztosítják a csoport sikeres működését, a munka megszervezését. A munkamegosztás során minden csoporttag egy-egy részfeladat megoldásaért lesz felelős. Ez lehetőséget kínál a differenciálásra, az egyéni sajátosságok figyelembevételére.
4. Fontos alapelv a párhuzamos interakció, amely arra utal, hogy a csoporton belül, a csoporttagok között folyamatos interakciók zajlanak, a diákok beszélnek, érvelnek, közösen cselekszenek.

Kagan szerint a négy alapelvnek együttesen kell megvalósulnia ahhoz, hogy valóban kooperatív tanulásról beszéljünk. A feladatokat úgy megválasztani, a feladatmegoldás utasításait (az instrukciót) úgy megfogalmazni, hogy mind a négy alapelvnek megfeleljen, nem könnyű. Idővel azonban az utasítások ilyen megfogalmazásában gyakorlatot szerzünk.

A kooperatív tanulás fejleszti az elfogadást, az együttműködési készséget, a kommunikációt, az önállóságot, egyúttal lehetőséget nyújt a cselekvéses, aktív tanulásra is. Az együtt tevékenykedő gyerekek kedvvel, egymásra figyelve tanulnak: ismereteket, együttműködést, közös felelősséget, elfogadást.

⁸⁸ Forrás: Kagan, Spencer: *A kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest, 2000.

A kooperatív csoportok kialakítása

A kooperatív tanulás alapfeltétele a csoportok kialakítása. Megkülönböztünk véletlenszerűen és különböző szempontok (rokonszenv, érdeklődés, eltérő vagy/és hasonló fejlettségi szint) szerint kialakított csoportokat. Az, hogy mikor melyik csoportalakítási módot alkalmazzuk, az adott tanulási helyzet-től, az elvégzendő feladattól, az osztály összetételétől függ.

A csoportalakítás módját a foglalkozás célja, a csoportmunka segítségével megvalósítandó feladat, tevékenység határozza meg.

Tudatos csoportalakításkor pontosan kell látnunk, hogy az eredményes munkát milyen összetételű csoportokkal kívánjuk elérni.

Véletlenszerű csoportalakítást akkor célszerű használni, ha az elvégzendő feladat során nem feltétlenül szükséges figyelembe venni a csoportok összetételét, a tagok különbözőségét.

Alapcsoportok

Tapasztalataink (L. M.) szerint szükség van „alapcsoportokra”. A tudatosan alakított, hosszabb ideig (8–10 hétig) együttdolgozó, heterogén összetételű csoportokat nevezzük így. Célszerű, ha ezek a csoportok – tantárgyaktól függetlenül – a tanulási helyzetek jelentős részében együtt dolgoznak. Időt kell szánni rá, lehetőséget kell teremteni a csoport-összetartozás kialakítására, erősítésére. Szükség van csoportépítő játékokra,⁸⁹ együttműködést kívánó tevékenységekre. A kisiskolásoknak a kooperációt tanulniuk kell, fokozatosan alakítjuk ki az együttműködő tanuláshoz szükséges szokásokat. (Hogyan lehet jól segíteni valakinek egyik vagy másik tantárgyban, hogyan lehet bevonni, ha éppen nincs kedve dolgozni stb.) Erre a hosszabb ideig közösen dolgozó alapcsoportok alkalmasabbak, mint a csupán egy-egy feladat megoldására létrehozott aktuális csoportok.

Nézzünk példákat a csoportalakítás módjaira!

A véletlenszerű csoportok alakítására jó módszer a „puzzle”. Szétvágott képeslapokat húznak a gyerekek, és megkeresik az egy képet alkotó darabokat. Az egy képeslapot összeállítani tudó gyerekek alkotnak csoportot. Húzhatnak logikai lapokat is, ekkor az azonos színt vagy formát húzók kerülnek egy csoportba. Vagy könnyen alkalmazható a „számolós” csoportalakítás. A gyerekek körbeállnak, mindenki kap egy számot (annyi számot használjunk, ahány cso-

⁸⁹ Csoportépítő játékok találhatók például Spencer Kagan említett könyvének 8. fejezetében.

portot szeretnénk kialakítani), majd az azonos számot kapott gyerekek megkeresik egymást, és csoportot alkotnak. Vagy egy-egy vers sorait kapják a gyerekek, és azok alkotnak csoportot, akiknek a soraiból összeáll egy versszak.

A tudatos csoportalakításhoz pontosan kell tudnunk, milyen szempontok szerint alakítunk csoportokat. Mit kíván az adott feladat? Homogén vagy heterogén összetételű csoportokban célszerű dolgozni?

Az együttműködés fejlődését, az elfogadást erősíti a heterogén csoportösszetétel. Ebben az esetben arra törekszünk, hogy különböző képességű, temperamentumú, tanulási stílusú, különböző mélységű ismeretekkel rendelkezők kerüljenek egy csoportba. Eredményes munkájukhoz szükséges, hogy minden csoporttag egyéni lehetőségeihez igazodó részfeladatot kapjon, ezzel járuljon hozzá a csoport teljesítményéhez. Tudatos szervezéssel, a feladat célszerű, gondos megfogalmazásával tudjuk biztosítani az egyenlő részvételt.

Kialakíthatunk homogén csoportokat is. Akkor célszerű hozzávetőleg közeli tudásszinten lévő gyerekekből csoportot alakítani, ha úgy látjuk, hogy a jók most éppen belefáradtak abba, hogy napról napra törődniük kell a gyengébbekkel, vagy akkor, ha úgy látjuk, hogy a lassabban haladóknak intenzívebben kell segítenünk. Ekkor a csoportnak szánt feladatok, tevékenységek összetételének, mennyiségének differenciálásával lehet igazodni a különböző csoportok eltérő igényeihez.

A tudatos csoportalakítás során is jól használhatók a véletlenszerű csoportalakításnál használt módszerek, csak arra kell figyelni, hogy a képeslap részeit, a logikai lapok elemeit, a verssorokat és dalokat ne véletlenszerűen, hanem „névre szólóan” kapják a gyerekek.



Kupaktanács

Példák tudatos csoportalakításra

1. A tanító cédulákat ragaszt a gyerekek hátára. A cédula egyik oldalán a kitalálendő dolog található, a másik oldalon annak a gyereknek a neve, akinek a cédula szól. A név a tanítónak segít abban, hogy tudatosan alakíthassa a csoportokat. A gyerekek egymást barkochbaszerűen kérdezve próbálják kitalálni, minek a neve van a hátukon. Ha sikerült megfejteniük, megkeresik egymást az azonos

gyűjtőfogalomhoz tartozók (pl. gyümölcsök, zöldségek, madarak, háziállatok), és csoportot alakítanak.

alma (Zsuzsi), **körte** (Kati), **barack** (Peti), **eper** (Józsi)

répa (Kati), **rettek** (Judit), **karalábé** (Pisti), **zeller** (Zsombor)

gólya (Bea), **fecske** (Juli), **veréb** (Zoli), **varjú** (Beni)

kutya (Vera), **macska** (Boróka), **ló** (Ambrus), **kecske** (Vili)

2. A gyerekek különböző dalok címét kapják.

Süss fel, nap

Egy boszorka van

Gólya, gólya, gilice

Szánt a babám

Pál, Kata, Péter, jó reggelt!

A csitári hegyek alatt

Ugrótáncot jókedvemből

A tanító-tanár végiggondolja, kik alkossanak egy csoportot, ennek megfelelően adja a diákoknak a dalcímeket. A gyerekek saját dalukat dúdolván keresik meg egymást.

3. A gyerekek egy-egy cédulát kapnak, a cédulán különböző matematikai műveletek vannak.

$5 + 6$, $18 - 7$, $10 + 1$, $20 - 9$

$12 + 3$, $18 - 3$, $8 + 7$, $24 - 9$, $10 + 5$ stb.

Az azonos eredményt kapók alkotnak egy csoportot.

A tanító végiggondolja, hogy kik alkossanak csoportot, ennek megfelelően adja a diákoknak a műveleteket. A kiszámolandó feladatok is alkalmasak a differenciálásra. A gyerekek olyan nehézségű (számkör, művelet) feladatot kapnak, amelyet megbízhatóan ki tudnak számolni.

Példák kooperatív munkára

1. osztály

Cél: Az olvasási készség fejlesztése

Az osztályban több hete együtt dolgozó, négy főből álló, heterogén összetételű csoportok működnek.

A foglalkozás folyamata:

1. A tanító megkéri a csoporttagokat, gondolják végig, milyen felelősökre lesz szükségük az eredményes együttműködéshez, majd osszák szét egymás között a felelőskártyákat.
2. Minden csoport kap egy borítékot, amelyben szókétyák vannak. A szókétyákon állatok szerepelnek. A szavak betűkészlete eltérő, az egy csillaggal jelölt szavak olvasásához kevesebb betű ismerete, a két csillaggal jelölt szavakhoz több betű ismerete szükséges (Meixner Ildikó Játékház könyvének betűtanítási sorrendje szerint). A három csillaggal jelölt szavak már bármelyik betűt tartalmazhatják, és feltételezik a kialakult folyamatos olvasási készséget.

te – ve *	med – ve *
li – ba *	mó – kus *
szitakötő ***	molylepke ***
e – le – fánt **	sün-disz-nó **
ken – gu – ru **	pa – pa – gáj **
barázdabillegető ***	kolibri ***

3. A tanító megkéri a csoporttagokat, osszák szét egymás között a szókétyákat, úgy, hogy mindenkinek egyformán jusson. (Négyfős csoport esetén 3-3 szókétya jut minden csoporttagnak).
4. Felhívja a gyerekek figyelmét a csillagok szerepére, elmondja, melyik szókétyát kinek ajánlja. Természetesen kezeli, hogy a csoporttagok különböző szinteken állnak a betűtanulás, olvasástechnika terén. (Azt is megteheti, hogy a szókétyákra ráírja annak a diáknak a nevét, akinek adja.)
5. A szóforgó módszert alkalmazva a gyerekek sorban, egymást követve elolvassák a saját szavukat. Ez az olvasási feladat sikerhez juttat minden tanulót, hiszen az ő „szava” az ő betűkészletéhez, olvasási szintjéhez igazított.
6. A szavak elolvasás után a csoport tagjai közösen megbeszélve eldöntik, hogy az adott állat tud-e repülni vagy nem. A szókétyát a csomagolópapír megfelelő részére ragasztják, majd tovább folyik a munka.

Tud re-pül-ni:	Nem tud re-pül-ni:

7. A csoportok ellenőrzik egymás munkáját, a hibákat megbeszélik.
8. A szóívők beszámolnak arról, hogyan sikerült megoldaniuk a feladatot, milyen volt a csoporton belüli együttműködés, mennyire tudták segíteni egymást.

Ennél a kooperatív munkánál a különböző betűkészletű szavak szétszortása biztosítja az egyenlő részvételt. Minden csoporttag olvas; szintjéhez, aktuális lehetőségeihez igazított szavakat. Így nem fordul elő, hogy egy nehezebben olvasó, kevesebb betű ismeretével rendelkező diák kimarad a feladat megoldásából. A kooperáció ennél a feladatnál már a szavak olvasásánál jelen van, a biztosabban olvasó tanuló segíteni fog társának, esetleges hibáit javítani fogja. A közös rendezés tovább erősíti a csoporttagok egymás iránti felelősségét, feltételezi a pontos olvasást, a hibák javítását.

Anyanyelv, 2. osztály

Cél: A szótagolás gyakorlása

Az osztályban több hete együtt dolgozó, négy főből álló, heterogén összetételű csoportok működnek.

A foglalkozás lépései:

1. A tanító minden csoportnak ad egy-egy feladatleírást, egy-egy borítékot.

Feladatleírás

A borítékban négy feladatsort találtak.

A feladatok különböző nehézségűek, ezt csillagokkal jelöltem a lapon.

Osszátok szét egymás között a feladatsorokat, figyelve arra, ki milyen nehézségű feladatot vállal!

Mindenki önállóan oldja meg saját feladatát!

Ezután közösen, egymást segítve ellenőrizzék a feladatok megoldásait!

Végül rendezzék az elválasztott szavakat betűrendbe!

Jó munkát kívánok!

A borítékokban a következő lapok vannak:

* alma, körte, banán, szilva	** mogyoró, kelkáposzta, karalábé, levendula
*** bodzafa, leveleződség, barackbefőtt, málnadzsem	*** bodzavirág, kapormártás, narancslekvár, meggydzsem

2. A tanító megbeszéli a gyerekekkel, milyen felelősökre lesz szükség az eredményes feladatvégzéshez.

3. Megkéri a csoportokat, osszák szét a felelőskártyákat egymás között.

4. Amikor elkészültek, ellenőrzik, javítják egymás munkáját.
5. A csoportok ellenőrzik egymás munkáját, a hibákat megbeszélik.
6. A szóvivők beszámolnak arról, hogy sikerült megoldaniuk a feladatot, milyen volt az együttműködés a csoportban.

Ennél a kooperatív munkánál a tanító figyelembe vette a heterogén csoport tagjai közötti, pillanatnyi tudásbeli különbségeket. A különböző nehézségű szavakat (két-, három-, többtagú, illetve dz, dzs betűs és összetett szavak) tartalmazó feladatlapok lehetővé tették, hogy a csoporttagok szintjükhöz igazított nehézségű feladatokat oldjanak meg. (Ha a nekik jó feladatnál könnyebbet vagy nehezebbet választanak, semmi baj: munka közben rájönnek, hogy túl nehéz. Ha pedig túl sokszor választ valaki könnyebbet a neki kedvező megterhelést jelentő feladatnál, akkor beszélünk vele erről.)

A kooperációt a szavak közös rendezése jelenti. Ekkor már nem számít, hogy valaki az *alma* vagy a *bodza*föld szavakat szótagolta, a lényeg a helyes betűrend megállapítása. Ebben az esetben minden tanuló saját lehetőségei szerint járult hozzá a csoport sikeréhez. A közös felelősség arra készteti a csoporttagokat, hogy minden szó elválasztásának helyességét ellenőrizzék, közösen javítsák ki. Hiszen az ellenőrzés során csak az számít, hogy a csoport egésze jól oldotta-e meg a feladatot. A részfeladatok javítása a csoport feladata. Így egymástól is sokat tanulhatnak a csoportok tagjai.

Vannak olyan kooperatív tanulási helyzetek, ahol a csoportok egyes tagjai más-más ismeretek elsajátításánál tartanak. (Például ha a csoportban sajátos nevelési igényű tanuló dolgozik.) Ilyenkor is építhetünk a közös feladatvégzés személyiségformáló hatására, de a feladatok tervezésénél a különbségekre nagyon kell figyelnünk. Az előbb vázolt kooperatív tanulási helyzet alkalmas ebben az esetben is, de ilyenkor a különböző nehézségű feladatsorokat személyre szólóan kapják a csoporttagok. Így a feladatokkal lehet igazodni a különböző ismeretekhez, készségekhez. Nézzünk erre is példát!

Matematika, 2. osztály**Cél:** Az összeadás és a kivonás gyakorlása 100-as körben

Az osztályban több hete együtt dolgozó, négy főből álló, heterogén összetételű csoportok működnek. A csoportokban tanulásban akadályozott diákok is dolgoznak.

A foglalkozás lépései:

1. A tanító minden csoportnak ad egy-egy feladatleírást, egy-egy borítékot.

Feladatleírás

A borítékban négy feladatsort találtok.

A feladatokra ráírtam, melyik feladatsor megoldását kitől kérem.

Osszátok szét egymás között a feladatsorokat, figyelve arra, hogy mindenki a neki szóló lapot kapja!

Mindenki önállóan oldja meg saját feladatát!

Ezután közösen, egymást segítve ellenőrizzék a feladatok megoldásait!

Végül közösen, rendezzék a kapott eredményeket növekvő számsorba!

Jó munkát kívánok!

A borítékokban a következő lapok vannak:

Zsófi Számold ki a következő műveleteket! Használd játékpénzt a számoláshoz! $20 + 10 =$ $40 + 20 =$ $50 - 20 =$ $60 - 30 =$	Bence Számold ki a következő műveleteket! $25 + 20 =$ $54 + 30 =$ $56 - 10 =$ $68 - 40 =$
Anna Számold ki a következő műveleteket! $32 + 24 =$ $53 + 36 =$ $65 - 34 =$ $86 - 56 =$	Zsombor Számold ki a következő műveleteket! _____ + 25 = 48 _____ + 36 = 67 _____ - 42 = 29 _____ - 48 = 37

2. A tanító megbeszéli a gyerekekkel, milyen felelősökre lesz szükség az eredményes feladatvégzéshez.
3. Megkéri a csoportokat, osszák szét a felelőskártyákat egymás között.
4. A csoporttagok a nekik szánt műveleteket kiszámolják.
5. Közösen ellenőrzik, javítják egymás munkáját, és növekvő számsorba rendezik az eredményeket.
6. A csoportok ellenőrzik egymás munkáját, a hibákat megbeszélik.
7. A szóvivők beszámolnak arról, hogy sikerült megoldaniuk a feladatot, milyen volt a csoporton belüli együttműködés, mennyire tudtak figyelni egymásra.

Ennél a kooperatív munkánál számíthatunk a gyorsabban haladó, mélyebb ismeretekkel rendelkező tanulók segítségére. Ők is érdekeltek abban, hogy a kapott eredmények sorba rendezése jól sikerüljön, tehát átnézik, javítják egymás munkáit. A sajátos nevelési igényű és a lassabban haladó csoporttagok megtapasztalják, hogy az ő munkájuk nélkül nem tudja eredményesen megoldani feladatát a csoport. Ez komoly motivációt jelent számukra.

Anyanyelv, 4. osztály

Cél: Igemódok gyakorlása

Az osztályban több hete együtt dolgozó, négy főből álló, heterogén összetételű csoportok működnek.

A foglalkozás lépései:

1. A tanító minden csoportnak ad egy feladatleírást, és több mondatot tartalmazó borítékot.

Feladatleírás

Osszátok szét egymás között a mondatokat!

A mondatok közül a nehezebbeket csillaggal jelöltem, figyeljete erre!

Mindenki húzza alá a hozzákerült mondatokban szereplő igét!

Írja a vonalra az igét felszólító és feltételes igemódban!

Beszélgétek meg közösen a megoldásokat! Ha kell, segítsétek egymásnak, javítsátok ki a hibákat!

Csoportosítsátok együtt a mondatokat aszerint, hogy melyik mondáéhoz tartoznak!

Beszélgétek meg, mit tudtok az igemódokról, helyesírásukról!

Néhány példa a borítékokban található mondatok közül:

* Lehel megfújta a kürtöt.

* Árpád ésszel és karddal szerezte meg a magyar hazát.

* A morva király seregét szétkergették a magyarok.

A hét vezér vérszerződést kötött. _____

Vérüket egy serlegbe csorgatták. _____

A magyar vitéz földhöz teremtette a görög vitézt. _____

2. A tanító megbeszéli a gyerekekkel, milyen felelősökre lesz szükség az eredményes feladatvégzéshez.
3. Megkéri a csoportokat, osszák szét a felelőskártyákat egymás között. Felhívja a tanulók figyelmét egymás segítségének fontosságára.
4. A csoporttagok önállóan elvégzik a részfeladatokat.
5. Ellenőrzik, javítják egymás munkáját, majd közösen csoportosítják a mondatokat.
6. A csoportok ellenőrzik egymás munkáját, a hibákat megbeszélik.
7. A szóvivők beszámolnak arról, hogyan sikerült megoldaniuk a feladatot, milyen volt a csoporton belüli együttműködés.

Ennél a kooperatív munkánál a mondatok szétosztása biztosítja az egyenlő részvételt. Így minden csoporttag foglalkozik a feladattal. Nem fordulhat elő, hogy egy lassabban haladó, kevesebb ismerettel rendelkező diák kimarad a feladat megoldásából. A kooperáció a közös rendezés során kerül előtérbe, amikor a csoporttagok egymást segítve beszélnek meg a megoldásokat. Ilyenkor minden csoporttag a saját mondatának megoldását mutatja be, saját gondolatait osztja meg társaival. A közös rendezés érdekeltté teszi a csoporttagokat egymás segítségében, a hibák kijavításában, hiszen az ellenőrzés során az lesz a fő szempont, hogy megtalálták-e az összetartozó mondatokat, és jól vannak-e feltüntetve az igemódok. Az, hogy melyik mondatot ki elemezte, már nem fontos. A csoporttagok közös felelőssége, hogy eredményesen segítették-e egymást.

Történelem, 6. osztály

Cél: A hazai XIV–XV. századi várostípusok jellegzetességeinek érzékeltetése

Az osztályban erre a feladatra tudatosan kialakított, három főből álló, heterogén összetételű csoportok dolgoznak.

A foglalkozás lépései:

1. Tudatos csoportalakítás „puzzle”-módszerrel. A gyerekek névre szólóan kapják egy-egy középkori várost ábrázoló kép darabjait. Az egy képet összeállítani tudók alkotnak csoportot.
2. A tanár ismerteti a feladatot, az alkalmazandó kooperatív munkaformát.
3. Megkéri a csoporttagokat, gondolják végig, milyen felelősökre lesz szükségük az eredményes együttműködéshez, majd osszák szét egymás között a felelőskártyákat.
4. Minden csoport megkapja a részletes feladatleírást és a munkához szükséges feladatlapokat.

Feladatleírás

XIV–XV. SZÁZADI VÁROSTÍPUSOK MAGYARORSZÁGON (SZAKÉRTŐI MOZAIK)

- a) Válasszátok ki, hogy ki melyik várostípussal ismerkedik meg alaposabban!
 - ❖ Szabad királyi városok *
 - ❖ Mezővárosok **
 - ❖ Bányavárosok ***

A kiválasztott város feladatlapja, Képes történelmi atlasz, vaktérkép, füzet, színes ceruza szükséges a munkátokhoz.

- b) Egyéni munka – a szöveg elolvasása, a lényeg kiemelése, a feladatlap feladatainak megoldása
- c) Szakértői csoportok alakulása, KUPACTANÁCS
- d) Vissza a saját csoportba, majd egymás tanítása

A csoporttagok beszámolnak a tanultakról, a városok jellemzőinek leírása.

Időkitöltő feladat

- ❖ Az egyéni munka végén: Tervezz képjelet, piktogramot a várostípusodhoz!
- ❖ A csoportmunka végén: Jelöljétek – az átlalatok tervezett piktogramok segítségével – vaktérképeken az említett városokat!

Jó munkát kívánok: Kata

Differenciált ismereteket tartalmazó feladatsorok

*Szabad királyi városok **

Ahogy nevük is mutatja, ezek a városok kapták a legtöbb kiváltságot a királytól.

Semmilyen földesúri fennhatóság alá nem tartoztak.

Bíráikat maguk választhatták.

Belső ügyeiket a város jómódú lakóiból választott városi tanácsok intézték.

Polgáraik mentesültek a belföldi vámok fizetése alól.

Falakkal védhették magukat.

Ezekért a kiváltságokért cserébe a királynak tartoztak adót fizetni.

Szabad királyi városok: Buda, Pozsony, Sopron, Nagyszombat, Kassa, Bártfa, Eperjes.

Feladatok

Húzd alá a szövegben a lényeges mondatokat, majd írd ki füzetedbe a hét szabad királyi város nevét!

Keresd meg ezeket a városokat az atlaszodban, majd jelöld a vaktérképen is!

A városok lélekszámát bemutató táblázatból írd ki, hogy hányan laktak ezekben a városokban! Segítségül aláhúztam a városok közül a szabad királyi városokat.

Figyelmesen dolgozz, hogy ismereteidet társaidnak is el tudd mondani!

(Melléklet: vaktérkép, táblázat a középkori városaink lélekszámáról)

*Mezővárosok ***

A mezővárosok népesebb falvakból alakultak ki.

Vásártartási joggal rendelkeztek, s általában jóval több kézműves, állat- és terménykereskedő élt itt, mint a falvakban.

Lakóik többsége azonban továbbra is mezőgazdasággal foglalkozott.

Az ilyen városok lakói továbbra is jobbágyság maradtak, nem mentesültek a földesúri terhek alól.

A falvakkal szemben azonban, egész évi szolgáltatásaikat egy összegben, pénzben fizethették meg, így mentesültek a nemesek adószedőinek zaklatásaitól.

A mezővárosok élén a bíró állt, akit a földesúr nevezett ki.

Falak nem vették körül ezeket a településeket, az elnevezésük is erre utal.

Több száz ilyen mezőváros jött létre, sűrűn elszórva az ország területén.

Ezek közül a legjelentősebbek: Debrecen, Szeged, Pécs, Kecskemét.

Feladatok

Jegyzeteld ki erről a várostípusról a legfontosabbakat!

Keresd meg a szövegben szereplő mezővárosokat az atlaszodban, majd jelöld a vaktérképen is!

A városok lélekszámát bemutató táblázatból keresd ki a mezővárosokat, majd írd ki, hogy hányan laktak ezekben a városokban!

Figyelmesen dolgozz, hogy ismereteidet társaidnak is el tudd mondani!
(Melléklet: vaktérkép, táblázat középkori városaink lélekszámáról)

Bányavárosok ***

Hazánkban a bányaművelésnek már az Árpádok korában többféle módja volt. A bányatelepek mellett, melyeket közvetlenül a király vagy későbbi időben a bányajogosítvánnyal felruházott földesúr műveltetett embereivel, alakultak ki a bányavárosok. Ilyen bányavárosok szép számmal keletkeztek, s ha a bányászat alábbhagyott, a bányaváros tekintélye is csökkent, sőt meg is szűnhetett. A bányavárosok lakóinak többsége olyan foglalkozást űzött, amely a bányászat-hoz kapcsolódott.

Ez a tevékenység olyan fontos volt, hogy a bányavárosok lakói széles körű jogokat tudtak kiharcolni maguknak.

Bíráikat és vezetőiket maguk választhatták.

Az itt élők csak a királytól függtek, az életüket szabályzó szigorú rendelkezéseket saját maguk hozták.

Jelentős bányavárosok voltak ebben a korban, például Besztercebánya, Körmöcbánya, Nagybánya, Zalatna, Selmecebánya.

Feladatok

- a) A Magyarország bányakincseit bemutató kis térkép segítségével válaszolj az alábbi kérdésekre:

Milyen bányakincsei voltak Magyarországnak ebben az időben?

Hol helyezkedtek el ezek a bányaterületek?

- b) Jegyzeteld ki erről a várostípusról a legfontosabbakat!

Keresd meg a szövegben szereplő bányavárosokat az atlaszodban is, majd jelöld a vaktérképen!

A városok lélekszámát bemutató táblázatból keresd ki a bányavárosokat, majd írd ki, hogy hányan laktak ezekben a városokban!

Figyelmesen dolgozz, hogy ismereteidet társaidnak is el tudd mondani!

(Melléklet: kis térkép Magyarország bányakincseiről, vaktérkép, táblázat középkori városaink lélekszámáról)

5. A feladatlapon szereplő utasítás alapján a csoportok tagjai szétosztják egymás között a feladatokat. A feladatlapokon szereplő csillagok a szövegek bonyolultságát, hosszúságát jelölik. A különböző betűnagyságú szövegekkel a csoporttagok eltérő olvasási készségéhez is lehet igazodni.

6. A csoporttagok elolvassák, választott témájukhoz jegyzeteket készítenek.

7. Az önálló munka után az azonos várostípusokat feldolgozó gyerekekből új, úgynevezett szakértői csoportok alakulnak.
8. A szakértői csoportok megbeszélik közös témájukat. Az egyik csoport a szabad királyi városokkal, a másik a mezővárosokkal, a harmadik a bányavárosokkal foglalkozik.
9. A megbeszélés, a tanultak egyeztetése után a diákok visszamennek saját csoportjukba, és megtanítják egymásnak saját témájukat. Így az óra végére mindenkinek lesz ismerete a XIV–XV. századi várostípusokról.
10. A szóvivők beszámolnak arról, hogyan sikerült megoldaniuk a feladatot, milyen volt a csoporton belüli együttműködés.

Ennél a kooperatív munkánál a különböző nehézségű, hosszúságú szövegek biztosították a differenciálást, az egyenlő részvételt. Minden tanuló egyéni lehetőségeihez, szintjéhez, esetleg érdeklődéséhez igazodó ismeretekkel, tananyaggal dolgozott. Így senki sem marad ki a tanulási helyzetből. A kooperáció ennél a feladatnál a szakértői csoportok egyeztetése és egymás tanítása révén jelenik meg. Mindkét feladathelyzet erősíti a csoporttagok egymás iránti felelősségét, feltételezi a pontos feladatmegoldást. A differenciált tevékenységek biztosítják az eredményesen elvégzett munka örömét.

Egyéni, önálló munka

A differenciáló tanulásszervezés meghatározó munkaformája a tanulók egyéni feladatvégzése, individuális tanulása. Az egyéni munka során a tanulók önállóan végzik el feladataikat. Az egyéni munka akkor válik individualizálttá, ha figyelembe vesszük a diákok különbözőségét. Egyéni, differenciált munka



Mini frontális munka. Hasonló haladási tempójú diákok tanítóval végzett munkája

– mint az előbbiekben láttuk – létrejöhet a kooperatív feladat keretében is úgy, hogy az egyéni munkát mindig követi valamilyen együttműködést igénylő, közös tevékenység.

Differenciált rétegmunkáról akkor beszélünk, ha a tanulók aszerint kapnak egyéni lehetőségeikre, aktuális állapotukra szabott feladatokat, hogy az ismeretszerzés, készségfejlődés milyen fokán állnak, vagy milyen a tanulási stílusuk, érdeklődésük, mely tevékenységek szolgálják leginkább optimális fejlődésüket.

A differenciált rétegmunka alkalmazásával maximálisan megvalósítható, hogy a közel azonos szinteken álló gyerekek egyéni szükségleteiknek megfelelő tevékenységeket végezzenek.

A rétegmunka során a diákok bizonyos csoportjai ugyanazt a feladatot kapják, tevékenységet végzik. Ebben a munkaformában – ellentétben a kooperatív feladatokkal – nem alakulnak ki állandó, egymást segítő csoportok, hanem különböző „rétegek” jönnek létre, amelyek tagjai önállóan végzik a szintjükhez, egyéni lehetőségeikhez igazított feladatokat. Az egy rétegbe, haladási csoportba tartozó diákok a tanóra egy meghatározott részében hasonló feladatokkal dolgoznak. Egy következő tanulási helyzet során, a differenciálás más szempontjai szerint, a fejlesztés akkori céljának megfelelően más rétegek alakulhatnak ki, más-más gyerekek kapnak azonos típusú, hosszúságú feladatokat. A rétegek tehát nem merevek, akár egyetlen foglalkozáson is változhatnak. A rétegmunka akkor hatékony igazán, ha rugalmasan alkalmazkodik a tanulók igényeihez, több szempontnak felel meg, és rugalmasan változik. (Hamar megértette a feladatot, nincs szüksége annyi megsegítésre, vagy éppen megtorpant, elbizonytalanodott, szeretne több segítséget kérni...) Ennek figyelembevétele nagyon fontos, mert így nem válnak merevvé rétegek, elkerülhető a „beskatulyázás” veszélye.

A differenciált rétegmunka lépései

A foglalkozást vezető pedagógus gyakorlatilag több szinten szervezi a tanórát, így igazodik a különböző tananyaggal dolgozó, eltérő tevékenységeket végző diákokhoz. Az óra egy részében meghatározott szempontok szerint összehívja a különböző munkát, tevékenységet végző gyerekeket. A közös munka helye lehet a terem sarkában kialakított olvasósarok vagy egy nagyobb asztal, amelyet többen körül tudnak ülni. Itt a tanító gyakorlatilag „mini” frontális órát tart. Közösén beszélnek meg a feladatot, új ismereteket tanulnak, gyakorolnak,

azt teszik, amire az adott réteghez tartozó gyerekeknek éppen szükségük van. A munka attól válik hatékonyá, ha az ilyenkor együtt dolgozó diákok megközelítőleg homogén csoportot alkotnak. Értik a tanítót, értik egymást, eredményesen részt tudnak venni a tanulásban. Valójában a tanító igazodik az ő aktuális szintjükhöz, személyre szólóan tud tanítani, tudja segíteni őket. A közös tanulás, megbeszélés után a tanulók a helyükön önállóan, előzetes ismereteikhez, az aktuálisan tanultakhoz igazított differenciált feladataikkal dolgoznak tovább. A tanító a következő réteghez tartozó gyerekeket hívja össze, velük tanul, egyeztet, majd ők is a helyükön folytatják a munkát a szintjeikhez igazított feladatokkal. Fontos, hogy egyetlen óra alatt minden réteg „sorra kerüljön”, legyen a tanulásuknak olyan része, amelyben a tanítóval együtt dolgoznak, tanulnak. Ez teszi lehetővé az egyénre figyelést, a személyes törődést. Az önálló munka közben pedig az egyéni sajátosságokra figyelő, optimális terhelést biztosító tevékenységek teremtenek lehetőséget arra, hogy minden gyerek sikeresen, eredményesen vegyen részt a tanulási folyamatban.

A differenciált rétegmunka alkalmazásakor a tanítónak tudnia kell, hogy a rétegek kialakításával mi volt a célja. Ennek megfelelően foglalkozik a különböző rétegekkel. Lehet olyan csoport, ahol a hiányzó ismeretek pótlása a cél, egy másik csoportnál az ismeretek további mélyítése, a következőnél pedig a meglévő ismeretre építve azok alkalmazását, új, kreatív megoldások keresését valósítják meg. A differenciált tevékenységek kiválasztása, az aktuális „rétegek” kialakítása feltételezi, hogy a tanító jól ismeri diákjait, tisztában van személyes szükségleteikkel. Hiszen éppen az a cél, hogy a tanulók személyre szóló módon tanulhassanak, a tevékenységek, a feladatok igazodjanak hozzájuk, egyéni lehetőségeikhez, erősségeikhez, gyengéikhez.

A differenciálás nagyon sok szempont szerint történhet. Nézzünk néhány példát a személyes szükséglet megállapítására!

Az előzetes ismeretek szerint

Tanítványaink az elsajátított ismeretek, tananyagtartalmak szempontjából is igen sokfélék lehetnek. Tudjuk, hogy azoknak a diákoknak, akik bizonyos területeken tehetségesebbek, könnyebben tanulnak, így kevesebb, és vannak olyanok, akiknek több időre, gyakorlásra van szükségük. A kulturális alapkészségek kialakítása során ezt a tényt nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A differenciált rétegmunka lehetőséget biztosít arra, hogy az előzetes ismeretekre építve szervezzük a személyre szabott tanulást.

Az olvasástanulás időszakában lehetnek olyan gyerekek (lehet olyan réteg), akik már biztosan olvasnak, ők rövid mesével dolgoznak, elolvassák, rajzolnak róla. Mások a betűtanulásnál tartanak, belőlük, aszerint, hogy melyik betű megtanulásánál tartanak, több réteg is kialakulhat. Lehetnek olyanok is, akik még nem betűt tanulnak, hanem a betűtanuláshoz szükséges háttérképességeiket fejlesztik.

Az óra egy részében a különböző rétegek diákjai önállóan dolgoznak egyéni lehetőségeikhez igazított feladatokkal, majd egy meghatározott időben a tanítóval együtt olvasnak, betűt tanulnak.

1. RÉTEG	2. RÉTEG	3. RÉTEG	4. RÉTEG
Minden betűt ismernek, jól olvasnak.	A betűket jó ütemben tanulják.	A betűket lassúbb ütemben tanulják.	Még nem tanulnak betűket, háttérképességek fejlesztésére van szükségük.
Rövid mese olvasása	A „p” betű tanulása, két szótagú szavak olvasásának gyakorlása	A „v” betű tanulása, két betű összeolvasásának gyakorlása	A vizuális észlelés és a téri orientáció fejlesztése

A számolás tanulásában is kialakulnak különböző rétegek. A gyorsabban tanuló gyerekek, akik biztosak már a szorzótáblákban, jól alkalmazzák azokat, nyugodtan elkezdhetik a részekre osztás tanulását a tanító segítségével. A kissé lassabban haladók a szorzótáblát gyakorolják. Lehetnek olyanok is az osztályban, akik a szorzás értelmezésénél tartanak, ezt kell gyakorolniuk. Ők is alkotnak egy réteget, és biztos, hogy a tanóra egy meghatározott szakaszában a tanítóval közösen ezt fogják tanulni, gyakorolni. Az óra egy részében a különböző rétegek önállóan dolgoznak egyéni szükségleteikhez igazított feladatokkal, majd egy meghatározott időben a tanítóval együtt osztanak, szoroznak, műveleteket értelmeznek, kinek mire van szüksége.

1. RÉTEG	2. RÉTEG	3. RÉTEG
A szorzótáblákat jól tudják, biztosan alkalmazzák.	A szorzótáblákban még bizonytalanok, azok gyakorlása szükséges.	A szorzás értelmezésénél tartanak.
Részekre osztás bevezetése, értelmezése tapasztalással	Szorzótáblák gyakorlása kártyával	Szorzás értelmezését segítő tevékenységek, feladatok

Érdeklődés szerint

Pontosan tudjuk, hogy tanítványaink érdeklődése igen sokszínű. A differenciált tanulásszervezés során az egyéni érdeklődést is figyelembe tudjuk venni. Ha ezt tesszük, elérjük, hogy tanulóink érezzék: számunkra az is fontos, hogy ők mivel szeretnének foglalkozni. Az egyéni érdeklődésre építő órákon diákjaink motivációs szintje igen magas.



Töprengve



Elmélyülten

Olvasásóra a harmadik osztályban

A diákok meséket olvasnak. Több lehetőség közül választhattak. A tanító előzetesen összegyűjtötte, mely regényeket olvasnák szívesen a gyerekek. A könyveket a diákok ajánlották, majd szavazással döntötték el, melyik legyen az a négy könyv, amit a tanórákon fognak olvasni. Ezek a következők voltak: Bálint Ágnes: A szeleburdi család; Erich Kästner: A két Lotti, Május 35.; Fekete István: Vuk. Az óra elején a tanító megbeszélte minden olvasócsoporttal, hogy azon az órán mely részeket, fejezeteket fogják elolvasni, milyen feladatokat kér tőlük. Ezután minden réteg a maga regényének kijelölt részét olvasta. A tanító kis idő múlva az azonos regényt olvasó gyerekeket magához hívta az olvasósarokba, és ott együtt elolvasták a regényrészletet. Minden regény sorra került. Addig, amíg a tanító az éppen olvasó csoporttal dolgozott, a többiek önállóan olvasták saját szövegüket, illusztrációt készítettek az olvasottakhoz, vagy naplót, fogalmazást írtak valamelyik szereplő szemszögéből nézve az eseményeket, vagy bemutattak egy-egy szereplőt.

Ezen a foglalkozáson a tanító figyelembe tudta venni diákjai érdeklődését. A fiúk boldogan olvasták a Szeleburdi család vagy a Május 35. humoros történeteit, a természet, az állatok iránt érdeklődők elmerültek a Vuk eseményei-

ben, a lányok beleélték magukat A két Lotti történetébe. Mindenki saját érdeklődésének megfelelő szöveget olvasott. Az óra alapvető célja, az olvasási készség fejlesztése, teljes mértékben megvalósult.

1. RÉTEG	2. RÉTEG	3. RÉTEG	4. RÉTEG
Erich Kästner: Május 35. kijelölt részének olvasása	Erich Kästner: A két Lotti kijelölt részének olvasása	Fekete István: Vuk kijelölt részének olvasása	Bálint Ágnes: Szeleburdi család kijelölt részének olvasása
Illusztráció készítése a meserészlethez	Lotte és Luise jellemezése	Fogalmazás írása Íny kiszabadításáról, akár Vuk, akár Íny szemszögéből	Naplórészlet írása az eseményekről

A tanulás párhuzamos, többszintű szervezése

A kooperatív tanulás, a páros munka, a differenciált rétegmunka, a személyre szabott egyéni tanulás megvalósulhat egy időben, egy tanítási óra keretein belül is. Ha diákjaink különböző tevékenységeket végeznek, a tanulás nem egy síkon, egyféle módon zajlik, megvalósul a tanulás párhuzamos, többszintű szervezése.

Ebben az esetben a pedagógus a megválasztott módszerek tekintetében is differenciál. Lehetnek olyan tanulók, akik egyéni feladatot végeznek, a diákok egy része dolgozhat differenciált rétegmunkában, akár tanítói irányítással, míg a többiek társaikkal együttműködve, kooperatív munkában. A tanulás többszintű, párhuzamos szervezése komoly előzetes felkészülést igényel, tudatosan végig kell gondolnunk – céljainknak, a tanítás tartalmának, az osztály összetételének figyelembevételével – a felkínált, az alkalmazott tanulás-szervezéseket.

Példa a tanulás többszintű megszervezésére

Anyanyelv, 4. osztály

A tanulók a következő lehetőségek közül választhattak:

- Az egyik asztalra néhány népmese szövege volt kikészítve, több szinten összeállított feladatsorokkal együtt. A szövegek differenciáltak, az egyik mese rövidebb terjedelmű, nagyobb betűkkel szedett, a hosszabb szavakat szótagolva tartalmazza.

A gyerekek számára a szövegeken, a munkakártyákon feltüntetett csillagok száma jelzi, melyik milyen nehézségű. A gyerekek maguk döntenek el, mit választanak.

- b) A másik asztalra a fogalmazás írásához használt képsorok voltak kikészítve azok számára, akik fogalmazás írására vállalkoztak. Ők eldönthették, hogy egyedül vagy párban szeretnének dolgozni.
- c) A következő asztalra csomagolópapír és zsírkréta volt kikészítve. Ide azokat a gyerekeket várta a tanító, akik kooperatív munkában kívántak dolgozni. Feladatuk az volt, hogy az elolvasott meséhez közösen készítsenek illusztrációt.
- d) A tanító tollbamondást diktált. Javasolta, hogy azok a tanulók, akik a helyesírást szeretnék fejleszteni, jöjjenek hozzá.

A gyerekekre volt bízva a választás, mivel szeretnének ezen az órán foglalkozni. Azt is ők dönthették el, hogy egyedül vagy párban szeretnének dolgozni. A tanító kérte: mindenki gondolja végig, mit vállal, és tegye a névkártyáját ahhoz a tevékenységhez, amit választott. Ezután került sor az egyéni tanulási sorrend és az időterv összeállítására.

A tanulók tették a dolgukat. A párok egymást segítve tanultak, az önállóan dolgozó gyerekek elmélyülten dolgoztak a maguk által választott feladataikkal, a kooperatív csoport alkotott, rajzolt. A tanító a tollbamondást választókkal dolgozott. Ezen az órán a tanulás több szinten zajlott, a tanulók egyéni döntésén alapult. Ennek megfelelő tudatossággal vettek részt benne.

Népmese olvasása, szövegértő feladatok megoldása	Fogalmazás írása képsorok segítségével	Meseillusztráció készítése	Tollbamondás írása
Differenciált rétegmunka	Egyéni vagy páros munka	Kooperatív munka	Tanítóval végzett munka

Összegezve: Az itt vázolt tanulásszervezési módok rugalmas alkalmazása lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük diákjaink egyéni különbségeit. Alkalmazásukkal differenciált tanulási környezetet tudunk kialakítani. Arra, hogy mikor melyik munkaformát alkalmazzuk, nincs egységes „recept”. Megválasztása a pedagógustól, a diákoktól, a tananyagtól és az elérendő céloktól függ. Éppen ettől válik a tanítás változatos, izgalmas, alkotó tevékenységgé. Csak egy kis bátorság kell hozzá...

Egyéni bánásmód a napköziben

Kényszer? Napköziben lenni sokszor a gyerekeknek is, a pedagógusnak is kényszer. A gyerekek hazamenni volna természetes, mesélni valakinek, apjának, anyjának arról, mi történt vele az iskolában – főként pedig az iskolai kötöttségek után szabadban és szabadnak lenni volna jó; játszani, barátokkal lenni. A napközis pedagógusnak sokszor azért kényszer napközit vezetni, mert „megőrzésnek” tekinti, úgy érzi, lebecsülik azzal, hogy „nem taníthat”. Vannak iskolák, amelyekben először „le kell szolgálni” egy-két évet a napköziben ahhoz, hogy valaki a vágyott tanítói-tanári munkakört megkapja. (Ahogy a bibliai Jákobnak először Leát kellett „szolgálnia” ahhoz, hogy elnyerje Rákhelt). Ha a kényszerhelyzetet fel akarjuk oldani, ha a csapdából ki akarunk jutni, akkor a napköziben arra jó törekednünk, hogy minél többet megteremtsünk abból, amire a gyerekeknek általában, egy-egy gyereknek külön is, napközi nélkül szüksége lenne.

Befogadni

Először persze arra van szüksége, hogy befogadjuk. Addig nem nyugodhatunk, amíg az iskola minden tanulójának, aki csak azért nem napközis, mert a családja mélyszegénységben él, és nem tud térítési díjat fizetni, a fenntartó önkormányzat, alapítvány, egyház, esetleg más civil szervezet nem vállalja ezt a költséget a család helyett. Nem juthatunk el odáig, hogy nap mint nap tudomásul vesszük, hogy aki nem fizetett be, az leül az ebédlő előtt, és megvárja, amíg a többi gyerek megebédel. (Megtörtént eset, helyszín: Budapest, időpont: 2000. Ez az a bizonyos burn out, azaz „kiégés” szindróma, amiről korábban már beszéltünk: ha egy segítő foglalkozású, mondjuk a napközis nevelő képes például erre; azaz anélkül veszi tudomásul, hogy a gyerekek a szeme előtt éheznek, hogy tenne ellene.)

Befogadni fizikailag, aztán befogadni őt magát, mint egyént, egyéniséget.

Intimitásra lenne szükségük, „otthonélményre”. Főként a nevelő „otthonos” viselkedése, beállítódása fontos, amelyben megtörténhet például, hogy miután délben a közeli parkban játszó



Malmözók

csoport a szó szoros értelmében bőrig ázott, tanulási idő alatt a nevelő egyáltalán ne törődjön a házi feladatokkal (megbeszélje a gyerekekkel, hogy ki kinek segít; akit ellenőrizni kell, azt ki ellenőrzi a nagyok közül), hanem egész idő alatt a tornaruhába átöltözött gyerekek vizes ruháit szárítsa a gondnoktól kölcsön vett vasalóval. (Ezt a délutánt évek múlva is jó emlékként idézték fel a gyerekek.)

A napi együttlétet a napköziben is – mint az osztályban, tanítás előtt – beszélgetőkörrel jó kezdeni. A délutáni beszélgetőkörre is igaz mindaz, amit korábban elmondtunk. (Lásd az 51. oldalon!)

A szülőszerep a legalkalmasabb arra, amellyel napközis nevelőként fogadhatjuk őket, amikor megjönnek az iskolából. Nem a gyerekeink, de miért ne lehetne rájuk nézni, feléjük fordulni, „fogadni”, amit mesélnek; kérdezni, amit spontán nem mesélnek, csak látjuk rajtuk, hogy volna mit; és nem erőltetni, ha mégsem mondják, csak érzékeltetni, hogy fontos nekünk, ami történik velük. Olyan szülőként, amilyenre külön-külön szükségük van. Életkoruknál, pillanatnyi otthoni helyzetüknél fogva. Ha korábban hazamehet, ha otthon meleg, biztonságot nyújtó család várja, akkor is fontos, hogy teherbíró kapcsolatunk legyen vele: hogyha kicsi, akkor tudja, ha ráérünk, kis időre akár az ölünkbe is telepedhet, tudja, hogy ha akar, örömeivel, bajával hozzánk fordulhat. Ha éppen most válnak a szülei, akkor érezze, hogy – anélkül, hogy erről beszélnének, ha neki úgy jó, úgyis, hogy beszélünk róla, ha kezdeményezi – számíthat ránk. A gyerekek – a hatévesek is – pontosan megérzik, hogy mennyire akarunk, tudunk részt venni az életükben.

Már nem tehetem jóvá (K. Zs.), hogy Éva, akinek kezdő tanárként, 10 és 14 éves kora között osztályfőnöke és napközis nevelője voltam, nem eléggé számíthatott rám. (Osztályában majdnem mindenki napközis volt, magyart tanítottam az egész osztálynak, így lettem az osztályfőnökük is.) Annak idején azt hittem, jóban vagyunk. Amikor megjöttek az iskolából, oda-odajött hozzám, majdnem mindennap váltottunk külön is legalább néhány szót, iskolai bajaival hozzám fordult.

Láttam, hogy gondterheltebb, „koravénebb”, mint a többi gyerek, de annak tulajdonítottam, hogy egyedül élő, sokat dolgozó anyjával, testvér nélkül nő fel. Huszonéves korában mondta el – addigra anyja meghalt, akkor már Éva társ (és gyerek) nélkül élt –, hogy anyja súlyos szenvedélybeteg volt. Ő felső tagozatos éveiben szinte hetente hívta ki – sokszor éjjel – az ügyeletes orvost hozzá, s erről senkinek sem beszélt. (Vidékről költöztek fel, a közelben nem voltak rokonai, a barátnői előtt szégyellte.)

Négy év alatt közel ötezer órát töltöttünk együtt, és nem bízhatott meg bennem annyira, hogy elmondja, hogyan él. Ehhez sokkal intenzívebben kellett volna – éppen rá – figyelnem, hogy elég erősnek érezze a kapcsolatunkat. Meg kellett volna éreznem, hogy szüksége van rá. (Éva 30 éves korában meghalt. Utólag úgy éreztem, ennyi ereje, kedve volt az élethez.)

Fontos átalakítani, átrendezni, otthonosabbá tenni a termet is. A napközis teremben különösen fontos, hogy legyen szőnyeg párnákkal, ahova el lehet vonulni játszani, pihenni. Tízévesek válaszoltak arra a kérdésre, hogyan lehetne az összeszerelt padokkal berendezett tantermet délutánonként a napközis időre barátságosabbá tenni: „takarjuk el függönnyel a táblát, a barátok ülhessenek egymás mellett”, és a pedagógus ne viseljen köpenyt. (Utóbbit jelképesen is értelmezhetjük: „bújjon ki” a tanárszerepből.)

A szabadban

Szabad térre, levegőre, vizek, fák – a természet – közelségére van szüksége a gyerek testének-lelkének egyaránt. Ha ettől a napközis idő alatt elzárjuk, nem tudhatjuk, része lesz-e benne egyáltalán. Az ember természeti lény, bűntetlenül nem nélkülözheti – főleg gyerekkorában – hosszú ideig a természet közelségét, nélküle nem fejlődhet egészségesen. Nagyvárosban, a természeti környezettől távol is módot lehet találni rá, hogyan jussunk el parkba, erdőbe, domboldalra, vízpartra (vagy legalább uszodába). Ha nem lehet naponta, akkor legalább hetente; s addig is, amíg természetközelségre jutunk, naponta töltsünk minél több időt szabad levegőn az egész csoporttal! Tartsuk számon, hogy ki az, akinek a többiekénél is nagyobb szüksége van rá: egyikük a nyáron nagyot nőtt, a másikuk most volt beteg, vagy csak sápadtabb, fáradtabb, mint máskor, esetleg olyan helyen lakik, ahol nincs elég zöld terület – velük külön is törődjünk! Akkor is, amikor az egész csoporttal nem mehetünk, küldjük ki őket az udvarra futni, sétálni egy kört vagy éppen csak „semmit tenni” tíz percig a szabadban.

Játék – kinek-kinek szükséglete szerint. A játéknál fontosabb tevékenysége a 6–8, de még a 9–10 éveseknek is alig van. A spontán játékról beszélünk (az úgynevezett „fejlesztő” vagy didaktikus játékról most ne essék szó, a nevük játék, a lényegük nem az). Spontán játék nélkül feldolgozhatatlanná, megemésztetetlenülé válnak azok az élmények, tapasztalatok, amelyek otthon, az iskolá-



A csenyétei iskolaudvaron

ban érik őket, a televízióból eljut hozzájuk. Minden játék jó, ami érdekli őket, amire rákapnak. Tudjuk, vannak bizonyos életkorra jellemző, akkor fontos játékok – kicsiknél például a szerepjáték, nagyobbaknál a csapatjátékok –, de minden a napközis csoport összetételétől, a gyerekek korábbi játéktapasztalataitól függ: intelligens 10 éves is tologathat órák hosszat játékautót (ha 5 éves kora óta szinte minden szabadidejét úszóedzésen töltötte, játszani alig volt ideje). 9 éves is babázhat óráig önfeledten (családjában a gyereket felnőttnek tekintik, a napköziben játszik először babával). 11 éves is beáll a 7 évesek szerepjátékába (éppen cirkuszi előadásra készülnek, a képzeletbeli lovakat idomítják), és a 6 éves is együtt szalad indiánüvöltéssel a nagyokkal, ha azok éppen két indián törzs csatáját játsszák.

Játszani akkor lehet, ha elegendő idő van rá, és oldott, természetes, szabad „nem iskolás” légkört sikerül megtartanunk a csoportban. Nem kell kialakítani; kialakul magától – ez a természetes a gyerekeknek –, éppen csak meg kell érezzék, hogy a velük lévő felnőttnek is ez a természetes. Csak néhány bátorító gesztusra, szóra van szükség, hogy „szárnyakat kapjanak”. Ahelyett, hogy a kicsikkel „összeszedetnének a szemetet”, csak annyit mondunk, hogy varázsoljuk el gyorsan a szemetet magunk körül. Csak odaállunk egy bátortalan mellé, akin látjuk, hogy szeretne felmászni a többiek után a mászókéra, de még nem szánta rá magát – s már elindul. Csak számolni kezdjük, hogy a labdát pattogtató gyerek hányszor üti le a labdát, már ketten-hárman kezdenek mellettünk pattogtatni, s már van más, aki számolja. Csak megkérdezzük a bálnavadászatot játszóktól, hogy csináljunk-e messzelátót, amivel messzebb-ről meglátják, ha bálna közeledik. (Celluxszal hengerré varázsolt keménypapír is megteszi.) Csak annyit mondunk, hogy aki naponta legalább egy gyereknek kölcsönadja a görkorcsolyáját, az behozhatja a napközibe – és máris görkorcsolya-bajnokság indul (amelyben például nyerhet az, aki a legtöbb gyereket tanította meg görkorcsolyázni). Ha van pingpongasztal, akkor szerzünk furnérlemezt és lombfűrészelt, hogy a nagyobbak csinálhassanak 10-15 ütőt a napközinek, s már lehet „körbe-mámort”⁹⁰ játszani. Ha az iskolába szállított bútorok egyik dobozába bebújik egy gyerek, csak be kell vinni ezt a dobozt és még néhányat a terembe, hogy belőlük vár épüljön, kartonból kardok, pajzsok készüljenek. Csak annyit kell mondania a nevelőnek például, hogy találjunk ki a várhoz egy mesét. Néhány nap alatt udvarhölgyek és lovagok laknak a várban – a várjátékok több hétig is eltarthatnak.

⁹⁰ A játékot annyian kezdik, ahányan körül tudják állni az asztalt; aki éppen az asztal végén van, az üt a labdába; körbe mennek-szaladnak; aki téveszt, kiesik; aki utolsóként bent marad, az a király/nő.

Az egyik napközis csoportban hűtőszekrény csomagolására használt dobozokból „Dobozónia” állam jött létre. A dobozházaknak ablakai voltak, némelyiknek belső világítása is zseblámpával, s az egyedien kifestett dobozházakat barátok lakták. (Dobozónia tanév közben született a csepeli napközis táborban: néhány csoportnak már nem jutott hely az iskolaépületben, így aztán a dobozváros délelőtt is állhatott.)

A botokkal egymást kergető 10–12 éves indiánok „megszelídítéséhez” elegendő uszonnaidőben elkezdni olvasni a csoportnak Karl May Winnetou-ját, hozni egy indián népművészeti könyvet ahhoz, hogy ebből két tanévig tartó játék botakozzon ki. Fejdíszpántot kezdjenek hímezni, libatollat szerezzenek, kitalálják, hogy milyen érdemekkel lehet tollat szerezni, néhány szót, mondatot megtanuljanak soson nyelven, felvegyék a Tűzvirág törzs nevet („mert a tűz olyan, mint egy nagy vörös virág”), indián nevet adjanak egymásnak és a nevelőnek is. A névadás szertartássá fejlődjön (az indiánna avatandónak el kell távolodnia a csoporttól; a többiek rá jellemző tulajdonságot kifejező néven hívják, s ő akkor jelenik meg, ha elfogadja azt a nevet, amelyen szólítják). Elég ahhoz is, hogy tíz évvel később a hajdani Fényes Szem törzsfőnök az utcán a nevelőt Hau kola tahua!-val (körülbelül: „Isten hozott, jó barát!”) köszöntse.

Az idő

Azt is gondolhatnánk, hogy mindez vágyálom. Még ha a nevelő fontosnak is tartaná a játékosságot, a játékos légkört, lehetetlen, hogy minderre idő legyen. Sem a szülő, sem az iskola nem ezt várja a napközitől, hanem elsősorban azt, hogy készen legyen a lecke. Aztán ott vannak a különórák: a napközi „átjáróház”.

Csak hogy mindaz, ami a „játék” címszó alatt olvasható, megtörtént. Falun, cigány gyerekek között is, nagyvárosban, lakótelepen is, budapesti gyakorlóiskolában, angol tagozatos osztályban is (ott aztán igazán kevés volt az idő).

Érdekes, egyben természetes, hogy ha a napköziben ez az otthonos, játékos légkör jelen van, akkor a gyerekek komoly erőfeszítésekre képesek azért, hogy legyen idő játékra és kirándulásra, szövésre, batikolásra, zománcozásra, agyagozásra, drámajátékra, bábozásra is. Ha tudják, hogy aznap délután valami nekik fontos dologra kell az idő, akkor képesek nagyon figyelni az órákon(!), esetleg már akkor, az „üres” időkből megcsinálják a lecke egy részét. Azért, hogy a napköziben rövidebb idő alatt készen legyenek, képesek előre tanulni a könnyebb napokon, egymásnak segíteni, hogy mindenki készen legyen.

Valamilyen módon – például falra függesztett csomagolópapíron – számon lehet tartani, hogy a nagyok közül kinek, melyik nap milyen különórája van, ennek alapján egyéni tanulási programot lehet készíteni. Ha jól tagoljuk az időt, akkor a gyerekek mindent megtesznek, hogy jusson idő játékra.

A lecke

Jó lenne, ha a kicsiknek nem lenne leckéjük, az is jó lenne, ha a tanítók differenciáltan adnának házi feladatot; kinek-kinek annyit, hogy erőfeszítéssel, de egyedül meg tudják csinálni, s főleg: hogy kedvük legyen, maradjon tanulni. Ez a könyv nem a napköziről, hanem a differenciálásról szól, így feltételezzük, hogy ilyenek a házi feladatok. Ha ez nincs, akkor a napközis nevelőnek kell mindent megtennie azért, hogy napközi után otthon már senkinek ne kelljen tanulnia, és a napköziben elegendő szabadidő is maradjon. Ez nem könnyű, de lehetséges. Éppen „csak” ki kell találni, hogy ki, mit, mikor tanuljon; ki, kinek, miben segítsen. És persze szólni lehet – barátságosan, de határozottan az osztálytanítónak, szaktanárnak, hogy ennyi és ilyen lecke nem készíthető el a gyerekek számára elfogadható idő alatt.

Rugalmasnak maradni

Ha sikerül jól tagolni az időt, ha sikerül a gyerekek tanulási kedvét fenntartani vagy újraéleszteni, ha a játékosság természetes módon jelen van a csoportban – akkor ez az egyes gyerekeknek és a nevelőnek egyaránt hasznos lehet. A gyerekeknek, mert a kényszerűen iskolában töltött időt elviselhetően, esetleg jókedvűen is tölti, a nevelőnek pedig azért, mert mindehhez elsősorban személyiségének rugalmasságára van szükség. A tanárszerepből szülőszerepre váltáshoz, ahhoz, hogy együtt tudjunk játszani a gyerekekkel – rugalmasság kell. A kényszerhelyzetből így haszon teremthető gyerekek, felnőttek egyaránt.

Tervezés, felkészülés a differenciált foglalkozásra

Tanterv, tantárgyi programok

A tanítás tartalmát a helyi tantervek határozzák meg (akkor is, ha a helyi tanterv valamelyik választható kerettantervvel azonos). Kérdés, hogy a tantervben feltüntetett egységes tartalmak és követelmények miként egyeztethetők össze a differenciált fejlesztéssel.

A követelmények teljesítésére éppen a differenciálás a legmegfelelőbb válasz. Ugyanis éppen ez teszi lehetővé, hogy valamennyi tanítványunk elérje a tantervben megfogalmazottakat. Ha nem differenciálunk, a lassabban haladó, tanulási nehézségekkel küzdő diákokról gyakorlatilag lemondunk, elfogadjuk, hogy vannak tanítványaink, akik nem tudják teljesíteni a tantervi elvárásokat. Azonban ha egyéni lehetőségeihez igazított tanulási környezetet biztosítunk számukra, akkor saját ütemükben haladva – lehet, hogy apróbb lépésekkel, de – fejlődnek, előbb-utóbb eléri a tantervi követelmények szintjét.

A tantervi célok ugyan meghatározzák tanításunk tartalmát, követelményeit, de tanításunk módját nem. A Nemzeti alaptanterv nem a tananyagot, hanem a fejlesztendő képességeket, kompetenciákat határozza meg; hogy a kulskompetenciákat milyen módszerekkel, tanulásszervezési eljárások alkalmazásával alakítjuk, fejlesztjük, azt nem.

Azt, hogy naponta mit és hogyan tanítunk, nekünk, tanítóknak/tanároknak kell eldöntenünk. A mi felelősségünk, hogy tanítványaink számára biztosítani tudjuk az optimális tanulási környezetet, tananyagtartalmakat, készségfejlesztést.

Érdemes olyan szempontból megvizsgálnunk az osztályunkra vonatkozó tantervi követelményeket, hogy milyen képességek, készségek fejlesztése kiemelt, mely tananyagtartalmakat tartunk lényegesnek.

Lényegi kérdések

Mielőtt szeptemberben hozzánk kezdünk egy tantárgy tanításához, el kell döntenünk, melyek azok a képességek, készségek, amelyeknek a fejlődését elsősorban támogatni kívánjuk; melyek azok a gondolatok, összefüggések, tények, fogalmak, eljárások, amelyeket az adott tantárgy keretein belül, az adott tanévben feltétlenül minden diáknak meg akarunk tanítani; azaz el kell döntenünk, hogy melyek a lényegi kérdések.

KOMMUNIKÁCIÓ	OLVASÁS-ÍRÁS ELŐKÉSZÍTÉSE	OLVASÁS	ÍRÁS	NYELVI TAPASZTALATOK	MEGJEGYZÉS
A helyes beszéd-készség, artikuláció fejlesztése, gyakorlása A mindennapi érintkezés elemi szabályainak ismerete, gyakorlása, köszönés, megszólítás, bemutatkozás A beszélgetőkör szokásainak kialakítása	Háttérképességek mérése, fejlesztése: Tájékozódás a testen térben, síkban A testséma megfigyelése saját testen, társakon, ábrákon Alakok összerakása, kiegészítése, lerajzolása Tárgyak elhelyezése, helyének meghatározása térben és síkban Percepció fejlesztése (vizuális, auditív, taktilis) Mozgásfejlesztés, helyváltoztató és labirintusjátékok Mozgáskoordináció, kis- és nagymozgások fejlesztése A szem és kéz mozgásának összehangolása	Betűtanulás egyéni ütemben Betűk képének, hangjának, alakjának megfigyelése Hang- és betűazonosítás A hangok helyének megfigyelése a szavakban. <i>Tanítói segítséggel</i> Betűk kiemelése nyomtatott szövegből („betűvadászat”) <i>Betűdifferenciálás</i> A tanult betűk összeolvasása <i>Szótagok, szavak, szószervezetek, rövid mondatok olvasása</i> Rövid szövegek (4-5 szótagolt mondat) hangos olvasása	A kéz izmainak felkészítése játékos gyakorlatokkal: tépés, vágás, formázás, színezés, fűzés Finommozgások fejlesztése A megfelelő írásszokások alapozása (helyes testtartás, ceruza és zsírkrétafogás kialakítása) Betűelemek vázolásá nagymozgásokkal Betűelemek vonal- közbe helyezése	Szavak szótagokra bontása mozgással, tapsolással. <i>Tanítói segítséggel</i> Szótag, szó, mondat megkülönböztetése A hangok hosszúságának megfigyelése	Tanulási szokások, technikák kialakításának megkezdése A taneszközök használatának gyakorlása <i>tanítói segítséggel</i> Az önellenőrzés bevezetése, gyakorlása. <i>Tanítói segítséggel</i> A kooperatív munka szabályai, szokásai kialakításának megkezdése

Tantárgyi program

Ezután állítsuk össze tantárgyi programunkat! Ebben tervezhetjük, hogy mely készségek kialakítására, fejlesztésére törekszünk, mely tananyagtartalmak elsajátítását fogjuk megvalósítani. A tantárgyi programot három hónapra érdemes összeállítani. A fejlesztési idő eltelte után elemezzük, mit sikerült megvalósítanunk, elérnünk. Ennek ismeretében tudunk tervezni a következő időszakra. A tantárgyi programok arra is lehetőséget biztosítanak, hogy több szinten, differenciáltan is megfogalmazzuk azokat a tevékenységeket, amelyek a tantervben megfogalmazottak eléréséhez szükségesek. Példa a tantárgyi programra:

*Anyanyelv, 1. évfolyam*⁹¹

Lásd túloldali táblázat.

Időszak: szeptember, október, november

Jelölés: *dőlt betűkkel* jelöltük a csökkentett követelményeket; **vastaggal** a gyorsabban haladókra vonatkozókat.

Felkészülés a differenciált foglalkozásra⁹²

A jó tervezés a differenciált foglalkozás sikerének alapja. A differenciált tanulás-szervezésre való felkészülés igen összetett, sokrétű feladat. A tanítónak pontosan kell tudnia, mi a foglalkozás célja, milyen munkaformákat kíván alkalmazni, milyen feladatokra, munkakártyákra, eszközökre lesz szüksége. Új kihívás, hogy saját munkáját is terveznie kell: mikor, hol, kivel dolgozik, kinek, milyen egyéni, illetve csoportos segítséget nyújt.

A tanórákon már a konkrét tanulás-szervezési feladatok kerülnek előtérbe. A tanítónak tudnia kell a diákok, rétegek, csoportok működését szervezni, irányítani, a tanuláshoz szükséges eszközöket, könyveket, differenciált munkakártyákat, feladatlapokat biztosítani tanítványai számára.

Mindezek feltételeit a tervezés, a felkészülés során kell végiggondolni.

A differenciált foglalkozásra való felkészülésnek vannak már jól ismert, eddig is alkalmazott lépései, és vannak új területei, amelyek lépéseit el kell sajátítani.

Nézzük a felkészülés, a tervezés konkrét teendőit!

⁹¹ Forrás: Gyermek Ház.

⁹² Differenciált óravázlatok a *Függelék*ben találhatók.

A tervezés lépései

- ❖ A tanóra/foglalkozás céljának meghatározása: Mi az óra sajátos célja (ismeretelsajátítás, készségfejlesztés, együttműködés fejlesztés, tanulási technikák mélyítése stb.)?
- ❖ A céloknak megfelelő tartalmak, tevékenységek kiválasztása
- ❖ A céloknak megfelelő munkaformák megválasztása

FRONTÁLIS MUNKA	DIFFERENCIÁLT RÉTEGMUNKA	KOOPERATÍV MUNKA
❖ A tanóra mely részében, milyen tananyagrészt dolgozunk fel frontálisan? ❖ Milyen eszközökre (táblakép, szemléltető eszközök, tankönyvek, feladatlapok, szövegek stb.) lesz szükség? ❖ A tanítói ismeretközlés logikájának végiggondolása, a kérdések megfogalmazása stb.	❖ A rétegek meghatározása (Milyen szempontok alapján alakulnak a rétegek?) ❖ Melyik rétegnél mit kívánok fejleszteni? (Ismeretek, készségek, önállóság, technikák...) ❖ Milyen feladatokkal, tevékenységekkel? (Differenciált tevékenységek végiggondolása, többszintű feladatsorok összeállítása) ❖ A munka lépéseinek végiggondolása, leírása, a táblakép összeállítása (A tanulók és a tanító tanulási-tanítási sorrendje, a tanító rétegek közti „mozgásának” tervezése) ❖ Időkitöltő feladatok tervezése (a tananyaghoz illeszkedő, rugalmasan alkalmazható feladatok, tevékenységek, amelyek lehetővé teszik a munkatempó szerinti differenciálást)	❖ A csoportalakítás módjának meghatározása (Alapcsoportokban vagy az adott feladatra létrehozott csoportokban dolgoznak-e? Ha új csoportot hozok létre, milyen csoportalakítási eljárást fogok alkalmazni?) ❖ A kooperatív módszer kiválasztása ❖ Az ehhez szükséges eszközök (szövegek, feladatsorok, olló, csomagolópapír, filctollak stb.) végiggondolása, biztosítása ❖ A kooperatív munkaforma lépéseinek, utasításainak leírása (táblakép) ❖ A munkavégzéshez szükséges felelősök végiggondolása ❖ Időkitöltő feladatok tervezése (a csoportmunkához illeszkedő, rugalmasan alkalmazható feladatok, tevékenységek, amelyek lehetővé teszik a csoportok munkatempója közti különbségek kezelését)

- ❖ Az ellenőrzés módjának és tárgyának (mit ellenőrzök?) megtervezése
- ❖ Az értékelés módjának és tárgyának (mit értékelek?) végiggondolása
- ❖ Az óra/foglalkozás tapasztalatainak összegzése, önreflexiók

Nagyon fontos, hogy a foglalkozás végén összegezzük, mit sikerült megoldanunk, és mit nem. Hol adódtak nehézségeink, ennek mik lehettek az okai? Megvalósult-e a diákok optimális terhelése, tudtunk-e igazodni különbözőségeikhez? Sikerült-e az időt jól beosztani, felhasználni? Nehézséget okozott-e a tanulási folyamat többszintű vezetése? Mely helyzetekben éreztük biztonságban magunkat, hol és miért bizonytalanodtunk el? Milyen volt tanulóink munkafegyelme, aktivitása, együttműködése?

Sokat segít, ha tapasztalatainkat meg tudjuk beszélni kollégáinkkal. Az egymás óráin való részvétel, a közös, segítő szándékú elemzés tovább növeli a megbeszélések hatékonyságát.

Egy-egy gyerek fejlődésének támogatása

Ahogy arról már többször volt szó, a differenciálás célja a diákok egyéni tanulási útjának, haladási tempójának megfelelő tanulási környezet kialakítása, fenntartása. Azonban ahhoz, hogy az egyéni haladási ütemet, egyéni bánásmódot biztosítani tudjuk, tisztában kell lennünk tanulóink egyéni szükségleteivel, és látnunk kell, milyen célokat szeretnénk elérni.

A diákok egyéni fejlesztésének tervét kell összeállítanunk annak érdekében, hogy tervezni tudjuk a konkrét teendőket, feladatokat, tevékenységeket. Az egyéni fejlesztési terv tehát nem más, mint az adott diák aktuális lehetőségeihez igazodó tervezés, amelyben a gyermeket tanító pedagógusok megtervezik a fejlesztés egyéni lépéseit.

Célszerű a fejlesztési tervet a diákot tanító valamennyi pedagógus együttműködésével elkészíteni. Így megvalósítható, hogy minden tanító, tanár az egyéni sajátosságokat figyelembe véve foglalkozzon a tanulóval. Az egyéni fejlesztési tervek formájának megválasztása, a fő fejlesztési területek kijelölése a tantestület feladata. Fontos elv, hogy a fejlesztési terv jól átlátható, könnyen kezelhető és konkrét legyen. A tervezést célszerű 2-3 hónapra összeállítani, hosszabb időre nem érdemes tervezni, hiszen nem tudhatjuk, milyen állapotban lesz tanítványunk a fejlesztési idő végére. Nézzünk néhány példát!

*Egyéni fejlesztési tervek*⁹³**Attila és Kaisz**

Attilának és Kaisznak – mindketten 7 évesek – szeptember első három hetére azonos tevékenységeket tervezett a tanító.

ATTILA ÉS KAISZ	ÁLLAPOT	SZEPTEMBER 1–15.	SZEPTEMBER 15–19.
Mozgás		Futás, ugrás	Egyensúlygyakorlatok
Ének-zene		Ritmusképletek tapsolása	Résztétel a falovacskás ének előadásában
Olvasás	Minden kis és nagy nyomtatott betűt ismernek.	Mondatok, rövid szövegek olvasása, válasz rajzban	Szótagolt szövegek olvasása, kiegészítése
Írás	Ismerik az egyjegyű, kis írott betűket.	Szavak tollbamondása	Írott kétjegyű mássalhangzók megismerése
Szövegalkotás	Saját tapasztalataikról rövid mondatokban beszámolnak.	Szimulációs játékban szerephelyzetet teremteni a számára	Szimulációs játékban szerephelyzetet teremteni a számára
Matematika	20-as körben, fejben összeadnak, kivonnak; kerek tízesekkel számlálnak 50-ig.	Tájékozódás a számegyenesen 50-ig	Tájékozódás a szorzótáblán 100-ig
Ábrázolás		Sátor tervezése, festés, rajzolás	A falevélház oldalainak festése, benépesítése agyagfigurákkal

⁹³ Az Attila és Kaisz számára készült fejlesztési terv forrása: Komáság Margit: Egyéni fejlesztés. In Kereszty Zsuzsa–Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyété antológia*. Gandhi Kiadó, Pécs, 2000. A Dávid és Gábor fejlesztését szolgáló tervek a Gyermek Házában készültek.

Dávid (Életkor: 6 év 8 hónap)

A fejlesztés tervezett időtartama 2 hónap.

	AKTUÁLIS ÁLLAPOT	FELADATOK
	Kedves kisfiú. Koncentrációs nehézségekkel küzd. Feladathelyzetbe könnyen hozható, jól motiválható, de hamar elfárad, kilép a tanulási helyzetekből.	Változatos tanulási helyzetek biztosítása
	Egyre jobban beilleszkedett az osztályba, bár még kissé zárkózott.	Társas kapcsolataira figyelni kell!
Beszéd	Beszédhangjai tiszták, szépen artikulál. Szókincse fejlesztést igényel.	Szókincsfejlesztő feladatok: mondatok a képről, szituációkról Beszélgetőkör Szómagyarázatok biztosítása
Mozgás, téri orientáció	Nem szeret mozogni, állóképessége gyenge.	Játékos, nagymozgásos feladatok Állóképesség fejlesztése mozgásos játékokkal
	Térben jól, síkban gyengébben tájékozódik.	Testséma, térirányok gyakorlása Síkban való tájékozódás fejlesztése
Emlékezet	Vizuális emlékezete jó. Verbális emlékezete gyenge, fejlesztésre szorul.	Verstanulás ritmusokkal, mozgással Szavak, szósorok visszamondása.
Figyelem	Figyelme rövid terjedelmű, rövid ideig képes koncentrálni.	Változatos tanulási helyzetek. Jól tagolt foglalkozások. Egyéni pihenők beiktatása.
	Figyelme könnyen elterelhető.	Figyelemfejlesztő játékok, azonosságok, különbségek megfigyelése tárgyakkal, képeken
Gondolkodás	Problémamegoldó gondolkodása gyenge, fejlesztésre szorul.	

Gábor (Életkor: 7 év 5 hónap)

Aktuális állapota

Betegsége miatt sokat hiányzott, ezért tanulmányaiban lemaradt. Állandó személyes kontaktust igényel. Feladatvégzése lassú, bizonytalan. Figyelmének összpontosítására rövid ideig képes, fáradékony.

Beszéd

Artikulációja, hangképzése jó, beszédhibája nincs. Szókincse korához képest gazdag. Tartalommondása, szóbeli szövegalkotása jó.

Mozgásfejlesztés, téri orientáció

Nagymozgásai bizonytalanok, esetlenül mozog. Térbeli tájékozódása, lateralitása (oldaliság) bizonytalan.

Emlékezet

Vizuális (látás) memóriája biztos, akusztikus (hallás) memóriája jó.

Gondolkodás

Problémamegoldása gyenge.

Olvasás

Olvasása folyamatos, de nem figyel az írásjelekre. Szövegértése jó.

Írás

Írásképe, füzetvezetése rendezetlen. Írástempója lassú. Írott nagybetűkben bizonytalan, sokszor kisbetűt használ másoláskor is. Gyakoriak a betűtévesztések. Szem-kéz koordinációja bizonytalan. Alak és téri helyzet látása fejletlen. Grafomotoros készsége gyenge.

FEJLESZTENDŐ TERÜLET	FELADATTÍPUSOK
Mozgás	Nagymozgások, szökdelés, futó-, ugró-, labdagyakorlatok
Testséma fejlesztése	A test tudatos megismerése tükörrel. Társ testének körberajzolása, a testrészek megnevezése. A fej részeinek megfigyelése (szimmetria). Az érzékszervek funkciói
Téri tájékozódás	Helyváltoztató mozgások, iránygyakorlatok (fuss balra, jobbra, előre, hátra). Helyviszonyok kijelölése (tedd alá, fölé, mellé), majd megnevezése
Síkbeli tájékozódás	A téri tájékozódás fejlesztése során megismert helyviszonyok, irányok alkalmazása síkban, feladatlapokon
Auditív figyelem	Zörejforrások megnevezése. Hangok párosítása képekkel. Szituációs hangutánzások. Zöngés és zöngétlen hangok differenciálása tapasztalással

FEJLESZTENDŐ TERÜLET	FELADATTÍPUSOK
Vizuális figyelem	Rész-egész tevékenységekkel. Szem-kéz koordináció fejlesztése. Azonosságok, különbségek megkeresése tárgyakon, képeken. Hiányos rajzok, hiányos írott szavak pótlása
Finommozgások	Gyurmázás, gyöngyfűzés, pálcikatördelés méretre, színezés. Drótból formák, betűelemek, betűk kialakítása
Írott betűk újratanítása	Betűvázolás nagymozgásokkal, grízes táblán, ecsettel, zsírkrétával. Másolás írott, majd nyomtatott betűkről, szótagokról, szavakról, később mondatokról
Olvasás	Betűdifferenciálás. Hangos olvasás (szótagolt szöveg) gyakorlása. Írásjelek kiemelése színes ceruzával
Önállóság növelése	Önbizalom fejlesztése az elért eredmények kiemelésével. Az egyéni erőfeszítések megerősítése. Gyakori dicséret
Lemaradások pótlása	Differenciált tanulásszervezés, egyéni fejlesztés

A fejlesztés tervezett időtartama 3 hónap. A harmadik hónap végén tájékoztató mérések, megfigyelések (mozgás, testséma, téri tájékozódás, auditív-vizuális figyelem), tanulási teljesítményének megállapítása tudáspróbával (olvasás, írás, helyesírás).

A bemutatott minták tükrözik, hogy többféle módon állíthatunk össze fejlesztési tervet. A táblázatos forma könnyebben átlátható, az aktuális állapotból adódó konkrét feladatokat világosan tükrözi. A kifejtett változat több lehetőséget nyújt az egyéni sajátosságok mélyebb megfogalmazásához. Ahogy láttuk, lehet a két formát ötvözni is, részletezett állapotleírás után táblázatba rendezve a konkrét feladatokat.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Vekerdy Tamás: Néhány szó a gyermekközpontú iskolák lehetőségéről. In: *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó Bt., Budapest, 2004. 56–70. o.

Az idő és a tér, amelyben együtt élünk a gyerekekkel

Az iskolában töltött idő

Hihetetlen mennyiségű időt töltenek a gyerekek az iskolában. Hat év alatt legalább 5-7 ezer órát. Ha – csak az első néhány évben – napközisek vagy iskolaotthonosok, akkor 3-4 ezer órával többet. Óriási a felelősségünk, hogy ezt az időt mire használják – naponta, hetente, évente hogyan osztjuk be az idejüket!

Ritmus

A visszatérő tevékenységek ritmusa biztonságot, nyugalmat ad. Minden reggel beszélgetőkör mind a hat évfolyamon, mese- majd történetmondás az első négy évben. Hosszan, elmélyülten elidőzve ugyanannál a tantárgynál, ugyanannál a témánál.

A Komasság Margit és Pólya Zoltán vezette csenyétei iskola diákjainak már volt kedvük iskolába járni, neki is álltak egy-egy tantárgy – differenciált! – iskolai feladatainak, de mire igazán elmélyedtek volna a munkában, legtöbbször már vége is volt a tanítási órának. (Ugye, emlékszik az Olvasó, Csenyéte magyar cigányok lakta falu, a legszegényebb három magyarországi település egyike.⁹⁴) Ráadásul a tanítókkal közös munkánk első éveiben az iskola két összevont osztállyal⁹⁵ működött, s az összevont osztályok számára érvényes órarend szerint egy évfolyam egy-egy tantárgyára 30 perces tanórák jutottak. Így aztán a munkát újra és újra meg kellett szakítani, új tantárgy tanítási órája következett. Eldöntöttük, hogy ennek véget vetünk: egy nap legfeljebb két tantárggyal foglalkoznak. Reggel, az első 60 percben beszélgetőkör, mese-, illetve történetmondás, ritmikus játék, majd 120 percben magyar, matematika vagy környezetismeret, közben tízóraival és 30 perc – lehetőleg az udvaron töltött szünettel –, délután pedig két 45 perces órákkal ének-zene, rajz, testnevelés vagy technika. Kiszámítottuk, hogy a helyi tanterv szerint egy évfolyamon magyarra, matematikára, környezetismeretre egy tanév alatt összesen hány percet kell fordítani. Így kiderült,

⁹⁴ 2008-ban is így van.

⁹⁵ Az összevont osztályokról kitűnő könyv jelent meg Trencsényi László szerkesztésében: *Hátulsó pár, előre fuss!* BAZ megyei Köznevelésért Közalapítvány Fókusz folyóiratának különszáma, 2007.

hogy a három tárgy közül melyikkel hány napon keresztül foglalkozhatnak a gyerekek az erre fordítandó 120 percben. Ezt kívánta a józan ész, és ebben erősített meg bennünket – a hosszan egy tárggyal foglalkozás ötlete is innen származott –, hogy Soly máron ekkor már működtek az első Waldorf-osztályok, amelyekben délelőtt egy-egy hétig – az úgynevezett főoktatás idején – egyetlen tantárgyat tanulnak a gyerekek.

Bár ezt az órarendet – egyetlen hónapra – kísérleti órarendnek szántuk, végleges lett. A gyerekek nyugodtan dolgoztak, a tanítóknak egy-egy napra kevesebb tantárgy tanítására kellett készülniük. Főleg pedig ráérősen, mélyebben foglalkozhattak egy-egy témával.

Egyúttal azt is eldöntöttük, hogy semmi értelme az egy összevont osztályt alkotó két évfolyam gyerekeinek külön-külön tantárgyi órákat tartani, hiszen kétszer annyi időt használhatnak fel, mint eddig, ha mindkét osztálynak azonos tárgyból, természetesen differenciáltan tartják az órákat.

Lehetnek olyan ellenérvek, hogy unalmas lehet egy hétig napi két órában ugyanazzal a tantárggyal foglalkozni. Pedig hogyan lehetne unalmas ennyi magyaróra, ha olvasni, írni, drámajátékot játszani, nyelvi tapasztalatokat szerezni egyaránt lehet?

Hogyan lehetne megunni például azt, hogy méréssel foglalkozunk matematikából? Hiszen meg lehet mérni arasszal, gyerek- és felnőttlépéssel, mérőszalaggal a legkülönbözőbb távolságokat. Meg lehet becsülni, hogy mekkora távolság az egy kilométer az iskola kapujától (akár fogadni is lehet rá, hogy a „falu vége” tábla előtt vagy után végződik), majd megmérve egy kerékpár kerékének a kerületét, kiszámíthatjuk, hányszor kell fordulnia a keréknek ahhoz, hogy egy kilométernyit guruljon; majd az egyik küllőre színes szalagot kötve el lehet tolni a biciklit a megbeszélt cél felé s számolni, hányszor fordul a kerék (a nagy férfikerékpárt felváltva tolják a kicsik, a többiek kórusban számolják a fordulatokat). S aztán az egy kilométernyi távolságot elérve diadalmasan (ha jól becsülték meg a távolságot) és csodálkozva (ha tévesen) megtapasztalni, hogy ekkora távolság egy kilométer. Ezt a tapasztalatot nemigen lehet elfelejteni: sokan őrzünk gyerekkorunkból egy lábbal sokszor lejárt távolságot, ehhez mérve később legalábbis a gyalog bejárható távolságokat: ennyi egy km. Milyen érdekes lehet ezután megbeszélni, hogy miért is állapottak meg az emberek abban, hogy pontosan mekkora távolságot neveznek egy méternek; vagyis hogy miért szükségesek a szabványmértékegységek!

Hányféle módon lehet megvizsgálni heti tíz órában például különböző anyagok halmazállapotának változását (természetismeret)! Mennyi tapasztalatot

lehet szerezni egy hét alatt arról, hogy milyen szokások élnek a faluban például a kéretéssel⁹⁶ kapcsolatban (társadalomismeret)!

A tanítók szerint ennek az időbeosztásnak a legnagyobb haszna az volt, hogy egy hétig azonos tantárggyal foglalkozva sokkal jobban megfigyelhették, hogy egy-egy képesség tekintetében melyik gyerek hol tart.

Projekt

Az időt, egyúttal a gyerekek tevékenységét projektekben is szervezhetjük. A projekt is az elmélyedés vágyából, szándékából született. Abból az igényből jött létre, hogy végre hosszan foglalkozzunk egyetlen témával, miközben lehet, hogy számolunk, „verset” írunk, rajzolunk-festünk a gyerekekkel, vagy lexikonokat böngészünk, szöveget tanulunk, jelmezt tervezünk. Akkor a gyerekek nem azt éli át, hogy „alighogy elmélyedünk a számolásban, már magyaróra jön, és fogalmazni kell; alighogy sikerül leírni, hogy mi történt a kiránduláson – befejezni legtöbbször nem is tudom rendesen –, már át kell öltözni tornaórára”. A tanító is, amikor készül, egyetlen gondolatkörben mélyedhet el, és nem 45 perces, egymástól legtöbbször független témájú órákra kell készülnie. (Miközben persze ezerféle szempontra van tekintettel.)

Mi is a projekt? Ha össze akarjuk foglalni, azt mondhatjuk, hogy több gyerekek – akár az egész osztály – egyetlen napig vagy hosszabb ideig tartó, gondosan megtervezett azonos, illetve egymással összefüggő témakörökkel foglalkozó közös tevékenysége, amelynek a végterméke rendszerint valamilyen produktum is. Például a projekt témájáról szóló füzet, kiállítás, a gyerekek által épített faház az udvaron vagy az erdei iskola színhelyén, egy osztálydarab eljátszása. A zárás lehet egy kirándulás is. Olyan projekt is tervezhető, amely akár az egész iskola tevékenységét meghatározott időre összehangolja, több tantárgyat/műveltségterületet érint.

A projekt témájának megválasztásánál mindig a gyerekek és a magunk érdeklődésének figyelembevétele, összehangolása fontos. A következő szempontokat is célszerű szem előtt tartani:

6-7 éves korban

az itt és a közelben,
az ismerős,
az egyszerű,
a konkrét,
témák lehetnek érdekesek.

12-13 éves korban

a távolban;
az ismeretlen;
az összetett;
az elvont

⁹⁶ Kéretés: leánykérés.

A tanévre készülve csak azt fontos elhatároznunk, hogy fogunk projektekben is dolgozni. Amikor megkezdődik a tanév, arra figyelünk, hogy mi keltette fel a gyerekek érdeklődését. A projekt időtartama a gyerekek életkorától, érdeklődésétől függően lehet néhány nap, de akár egy egész tanév is.

Példák különböző időtartamú projektekre:

Egyhetes projekt

1. osztály: „Első könyvem”

Bence (1. osztályos) az egyik beszélgetőkörben elmeséli, hogy négy hónapos húga éjjel sokat sírt, most bújik ki az első foga. Valakinek eszébe jut, hogy neki meg éppen tegnap esett ki az utolsó tejfoga, és eltette emlékébe. Történetek következnek saját kisgyerekkorukról, alig akarják abbahagyni; s a mesélés a másnapi beszélgetőkörön is folytatódik.

A tanító másnap négy részre vágott rajzlapdarabokat oszt ki, s az első lapra nyomtatott nagybetűkkel mindenki felírja: ELSŐ KÖNYVEM. Az első oldalra magukat rajzolják (aki akar, másnapra fényképet is hoz, és a következő lapra ragasztja), aztán a szülők, nagyszülők, testvérek, barátok fényképe, rajza. Házi feladat, hogy kérdezősködjenek a szüleiktől saját csecsemőkorukról (mikor bújt ki az első foguk, melyik szót mondták ki először, melyik volt a kedvenc meséjük, játéuk). Az első szó bekerül a „könyv” következő lapjára, ezt a kedvenc játék, a kedvenc mese kedvenc jelenetének rajza követi. A könyv lapjait összefűzik, első lapját kidíszítik. Mindez a magyar és a rajz óraszámának a „terhére” történik.

Aztán arról kezdenek beszélgetni, kinek melyik volt a kedvenc meséje, s a tanító – szokásától eltérően – most mindennap más mesét, valamelyik gyerek kedvenc kiskori meséjét meséli addig, amíg mindazokra sor kerül, akik szeretnék, hogy az ő meséjüket is hallja az osztály. „Rendes” körülmények között egy mese egy hétig tart, hogy elég idő legyen elképzelésére, átélésére, lelki-szellemi feldolgozására, „megemésztésére”.

Amikor véget érnek a kedvenc mesék, egyet kiválaszthat közülük az osztály, megbeszélhetik, hogyan játsszák el, milyen díszletet, jelmezt készítenek hozzá – és elkezdődhet egy újabb projekt. (Lehet, hogy csak egyszer játsszák el, de az is megtörténhet – ha a gyerekek kérik –, hogy addig játsszák, míg mindenki, aki csak szeretne, lehet egyszer Kacor király.)

A projekt célja: az önismeret fejlődésének támogatása.

Szerkezete a tantárgyak szempontjából:

Magyar

- ❖ Kommunikáció, személyes közlés
csoporthelyzetben
- ❖ Interjú szülővel
- ❖ Mesehallgatás (belső képkészítés)

Rajz, festés

- ❖ Önarckép (a beszélgetőkörben)



Indiánprojekt – kezdet



Böleánytánc



Totemoszlop



Plakát

Négyhetes projekt

1–4. osztály: Építés

Az iskola a Cserehátton működik – a projekt idejében nagyrészt munkanélküli –, magyarcigányok lakják. Az iskolába járó gyerekek családjai között van olyan család, amely fürdőszobát épített, a munkanélküli segélyből koplalva meg a kád és a csempe árát. Olyan is van, amelyben az anya három fiát min-

den reggel fehér (!) ingben küldi iskolába, és olyan családok is vannak – a negyedik Loló családja is ilyen –, ahol az apában nincs annyi lelkiere, hogy az erdőre menjen fáért, télen saját házuk gerendáit tüzelik el, azzal fűtenek, s ha a ház lakhatatlanná válik, a család újabb üresen álló házba költözik.

A tanító nem tudja elviselni, hogy évről évre több a lakhatatlanná vált ház, s hogy a tanítványai közül többen vannak, akik évről évre átélnek annak a háznak a pusztulását, amiben laknak, újra és újra otthontalanná válnak, új házba kell költözniük, s erről a házról is tudni lehet, hogy csupán ideiglenes. A faluban több idősebb férfi ért a vályogvetéshez, agyaggal teli van a patakpart, töreket szerez a szomszéd faluból, szárítókeretet a tanítói lakás hatalmas kertjében heverő deszkákból az ügyesebb fiúkkal leszabnak, összeszegelnek. A vályogvetéshez értők közül ketten vállalták, hogy megtanítják a gyerekeket vályogot vetni – elkezdődik az építésképrojekt.

Az osztállyal megbeszélik, hogy az iskolakertben olyan házat építenek, amelybe egyszerre beleférnek mind a tizenötén az osztályból. Rajzórán házat terveznek, matematikaórán kiszámítják, hogy mennyi agyagra, törekre, hány téglára van szükség a házhoz, technikaórán és délután a napköziben minden szabadidejükben vályogot vetnek, építenek. Loló, akit nehezen fogadnak be a fiúk (az ő családjában felnőve nehéz másokhoz alkalmazkodni), még este is visszajön „igazítani valamit” a téglákon. Egy délután Loló apja is bejön az iskolakertbe, nem segít, de nézi a vályogvetést, tanácsokat ad. A ház felépül, faágakkal, ponyvával fedik be, évekig a gyerekek kedvenc búvó-tanácskozó helye. A szétesést, rombolást, reménytelenséget, enerváltságot otthon átélő Loló és a többiek pedig építettek.

Közben képeket néztek, szöveget olvastak arról, miből építették sátraikat az indiánok, a vándorlás idején az ősmagyarok, hogyan készül az eszkimók igluja. Télen aztán egyiküknek eszébe jutott a jégkunyhó, néhányan megpróbálták hóból iglut építeni. Csak guggolva fért el benne két gyerek, s az első melegebb napon elolvadt – de mégis iglu volt.

Az Építésképrojekt célja: annak átélése, hogy „létrehozok”, építék valamit.

Tevékenységei:

1. Olvasás, képi információ gyűjtése más népek építési szokásairól
2. Formázókeret elkészítése, méretszámítás, fűrészelés, összeszögelés



Kunyhó

3. Agyag és törek gyűjtése, szállítása

4. Vályogvetés, szárítás

5. Tervezés, házépítés

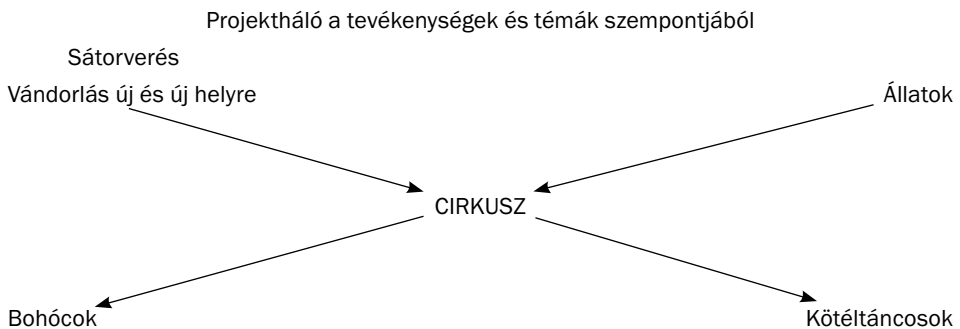
Kapcsolata a *társas magatartás* fejlődésével:

❖ Felnőtt utasításának követése

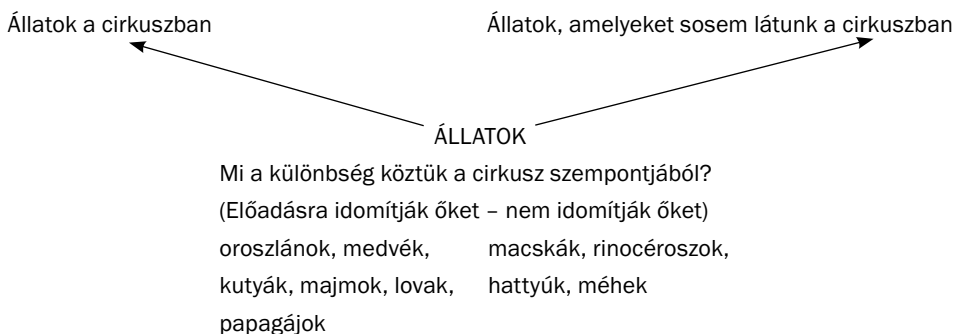
❖ Együttműködés társakkal

1–6. osztály: Cirkusz

Vándorcirkusz érkezik a lakótelepre. Mielőtt a cirkuszt mint témát bevezetjük az osztályba, először nézzük meg az egyik előadást (valószínűleg több tanítványunkkal is találkozunk), hogy felelevenítsük, ami bennünk korábbi élményeinkből a cirkusztól él. Aztán készíthetünk egy projekthálót, új és új elágazásokkal. Íme közülük néhány.



Egy-egy témát tovább bonthatunk:



Projekt az időről

2–6. osztály

Ha szeretnénk, hogy tanítványaink elmélyedjenek abban, mi is az idő, nekik mi a viszonyuk hozzá, akkor készíthetünk projekthálót az időről. Az majd az életkoruk, érdeklődésük szerint alakul, hogy ebben az évben ennek a hálónak melyik témáját választjuk, merre „ágazunk el”.

Célszerű azt is pontosan megtervezni, hogy kinek, mikor mi a teendője, vagyis megtervezni a különböző személyek és helyszínek szerepét. Például a következőképpen.

-2 HÓNAP	-1 HÉT	1. HÉT	2. HÉT	3. HÉT
Tanító/tanár Döntés a projekt témájáról Olvasás	Eszközök összegyűjtése Munkalapok elkészítése Látogatások előkészítése Levél a szülőknél a projektről	Gyerekekkel megbeszéli az egyének, illetve a csoportok teendőit. Forrásokat biztosítja. Előzetes látogatás a múzeumban	Az előző heti munka ellenőrzése a gyerekekkel együtt. Látogatás múzeumban, illetve más helyszínen	Közös beszélgetés az eddigi munkáról A projekt értékelése
Diákok	Gondol- kodjanak a projektről, különösen arról, hogy mely téma érdeklí őket	Munka párokban, csoportokban	Múzeum- látogatás; pl. film megtekintése	Kiállítás előkészítése, az elkészült munkák bemutatása
Iskola	Munkalapok sokszorosítása	A zenetanár segít a témával összefüggő zenei anyag kiválasztásá- ban		Meghívott felnőttek, gyerekek megtekintik a kiállítást
Szülők	A használható tapasztala- tokkal rendelkezők mozgósítása	Szülő, nagyszülő beszámolója		A kiállítás megtekintése

A **tér** legyen elegendő, nyújtson biztonságot, serkentsen a tanulási kedvet, a társas kapcsolatok alakulását, lehessen pihenni benne!

Elsősorban az osztályteremről gondolkodunk. Legalább 2 négyzetméterre van szükség gyerekenként. Ebből az következik, hogy egy úgynevezett szabványméretű, 52 négyzetméternyi osztályteremben legfeljebb 26 gyerek tölthet napi 4–8 órát – utóbbiak a napközisek, iskolaotthonosok, tanulószobások – viszonylag kényelmesen. A 6–8 éves kicsiknek elég lehet ekkora tér, a 9–12 éveseknek többre van szükségük, főleg ha a tanítási órákon kívül is iskolában vannak. Így tevékenységeik egy része – torna, ének-zene, festés, kézművesség, szabadidő-tevékenységek – jó ha másutt, fedett vagy szabad téren zajlik.

Akkor nyújt biztonságot, ha a tárgyaknak és a tevékenységeknek egyaránt megfelelő *helye* van a teremben. Ha van helye a tárgyaknak, akkor lehet nap mint nap, újra és újra rend körülöttünk. Érdemes energiát fordítani arra, hogy valamennyi rajztábla becsúsztható legyen egy külön erre a célra készített kisebb szekrény belső síneibe. Igen, mindennap itt a rajztábla, mert irodalom-, biológia-, történelemórán is szükség lehet rá, nemcsak a rajzórán. (Waldorf-osztályokban látni ilyen szekrényt.) Öltözőszekrényeket ajánlatos készíttetni, amelyekben mindenkinek külön rekesz jut, ahol tornazsák, esetleg váltócipő, téli dzseki is elfér. Egyéni polcok a tanszereknek, hogy csak azt kelljen hazavinni, amire az otthoni munkához esetleg szükség van; a napközisek pedig állandóan bent tarthassák valamennyi tanszerüket, csak hét végén vigyék haza közülük azokat, amelyeket éppen meg akarnak mutatni otthon. Ebben is nagyon fontos az egyéni igényeket figyelembe venni. A gyerekekkel otthon is mindenáron tanulni akaró szülőt próbáljuk meggyőzni arról, hogy éppen azért differenciált a tanítás, hogy erre ne legyen szükség, tartsa csak bent a tanszereit a gyerek az iskolában. A gyerekének kevésbé örülő, nehéz élethelyzetben lévő szülőnek küldjük haza megmutatni egy-egy sikeres, szép munkát – hadd legyen nagyobb kedve a gyerekéhez, a gyereke iskolájához.

Ahhoz, hogy a tevékenységeknek is megfelelő helye legyen, *átrendezhető* bútorokra, asztalokra, székekre van szükség. Az asztalokat, székeket úgy tolhatjuk össze, hogy az egy csoportban dolgozók karnyújtással elérhessék a szükséges eszközöket. Ha szimulációs gyakorlatot, drámajátékot akarunk bemutatni, vagy éppen csak három-négy elsős a saját testéből akarja megformálni a négy betűből álló szót az olvasástanulás kezdetén, akkor félkörbe rendezhetjük az asztalokat, székeket – így középen létrejöhet az a szabad tér, ahol mindez megtörténhet, s ahova a többiek, akik éppen nézők, tekintetüket fordíthatják. (Lehet, hogy pár perc múlva ők lesznek a szereplők.)

Nélkülözhetetlen az ülőpárnákkal körülvett *pihenőhely*, kuckó, ahol ülve, fekvve pihenni, olvasni, játszani lehet. Minél kisebbek a gyerekek, és minél több időt töltenek ebben a teremben, annál nagyobb szükség van rá. De a 12 éves is lehet fáradt, kialvatlan, a pihenősarok szőnyeggel neki is fontos.

A tanulási kedvet táplálja, ha a *falakon* az van jelen, ami azokban a napokban, hetekben a „lényegi kérdés”, a téma, amely éppen a legfontosabb az osztálynak. Ha a madarokról tanulnak, akkor például ott van minden olyan madár rajza, fotója, amelyet valaki valamikor látott a gyerekek közül (mellette a gyerek neve, aki látta, ismeri); és ott van a képe is, mert akik meglátták a madárrhatározóban, olyan érdekesnek találták, hogy minél többet meg akarnak tudni róla. És ott van a teremben „kiállítva” mindenki munkája, nemcsak az úgynevezett szép munkák.

Egy érdekes tudományág, a proxemika⁹⁷ térrel és az embernek a térben elfoglalt helyével foglalkozik. Ennek a kutatói megállapították, hogy a különböző kultúrában felnőtt embereknek, ha később együtt élnek, azt is nagyon fontos tudniuk, hogy a másinak milyen a viszonya a térhez. Milyen nagy, mondjuk milyen területű kör alakú teret (amelynek ő a középpontja) tart úgynevezett intim térnek, amelybe a behatolás, belépés kellemetlen lehet számára. Azt is megállapították, hogy az emberek közötti kapcsolatfelvételek (interakciók) számát nagymértékben meghatározza, hogy egymáshoz viszonyítva hol helyezkednek el a térben. Az interakciók száma pedig a társas kapcsolatok minőségét befolyásolja.

A három padosorban, hosszú ideig azonos padtárs mellett ülő, sokaknak az idő jelentős részében csak a profilját vagy hátát látó diák másokkal és más minőségű társas kapcsolatba kerül, mint az, aki az iskolában töltött idő jelentős részében beszélgetőkörben, csoportmunkában többek tekintetét, mimikáját, gesztusait látja.

Természetesen a teremnek, amelyben napi 4-5 órát eltöltünk, szépnek, harmóniát közvetítőnek kell lennie. A hónapok óta azonos, a gyerekek számára érdektelen, unalmas dekorációval, néhol leszakadt, foltos rajzokkal, képekkel borított falak közömbösséget közvetítenek, váltanak ki tanárból, diákból egyaránt. A tanár(ok)ban meglévő belső tartásnak, újra és újra megújult harmóniának jó tükröződnie a teremben, ez hívhatja elő a diákokból is saját harmonikusabb énjüket.

Mindez elsősorban nem pénzkérdés. A terézvárosi, nagyrészt roma szülők közül négyen is voltak, akik annak hallatára, hogy az iskolának nincs pénze kifestetni harmadikos gyerekeik osztálytermét, csak a festékre kértek pénzt

⁹⁷ Részletesen lásd: Hall, Edward T.: *Rejtett dimenziók*. Gondolat, Budapest, 1975.

az iskolától, és tanévkezdés előtt egy héttel gyönyörűen kifestették a termet, kimosták, feltették a függönyöket. Olyan kapcsolatban voltak az osztálytanítóval, hogy ez számukra természetes volt.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

Csirmaz Mátyás: *Nagy projektkönyv I–VII.* Humanisztikus Iskola Alapítvány, 2006.

Hall, Edward T.: *Rejtett dimenziók.* Gondolat, Budapest, 1975.

Hawkins, Stephen: *Az idő rövid története.* Maecenas, Budapest, 1989.

Waters, Derek: A projekt anatómiája. In: Zászkaliczky Péter – Lechta Viktor – Matuška Ondrej (szerk.): *A gyógypedagógia új útjai.* Ford.: Vojnits Imre. Bratislava, 1997. 251–293. o.

Az értékelésről

Próbáljuk meg rövid időre elfelejteni azoknak az osztályzatoknak a százait-ez-reit, amelyeket diákként kaptunk és azokat, amelyeket tanítványainknak adtunk, próbáljuk meg elfelejteni, hogy az értékelés szó hallatán asszociációink között leggyakrabban az osztályzás jelenik meg! Ízelgessük a szót úgy, ahogy egy ismerős növény levelét, szirmát morzsolgatva eddig ismeretlen illatot érezhetünk!

Az értékelés mint értékkeresés

Ha 6–10 évesek teljesítményét értékeljük, legcélszerűbb – a szó eredeti jelentésének megfelelően – az értékelési folyamatot valamilyen érték kereséseként, megragadásaként értelmezni. Nemcsak a magyar nyelvben, az angolban is az érték a szótő (value – érték, evaluation – értékelés).

Milyen gyakran?

Értéket a gyerek bármiben megjelenő teljesítményében, a napnak szinte minden, a gyerekekkel töltött órájában találhatunk (dallamot rögtönöz a hangszállaival vagy valamilyen hangszeren, első ízben produkál írásos szöveget, megszervez egy labdajátékot, önmagához képest szokatlanul tisztára mossa a kezét stb.), mégsem célszerű gyakran értékelni. A túl gyakori értékelés növeli a gyerek tanítótól való függőségét, gátolja spontaneitását.

Képzeljük el néhány percre, hogy bennünket a munkahelyünkön töltött időben például az iskolavezetés egyik tagja naponta rendszeresen minősítene! Minden megnyilvánulásunk – hogyan beszélünk kollégáinkkal, a gyerekekkel, a szülőkkel, hogyan készültünk fel aznapra, hogyan tanítunk – bármelyik percben minősíthető lenne. Elviselhetetlen gondolat. A gyerekek ebben élnek napról napra, hétről hétre. Minél gyakrabban minősítjük őket, annál jobban függnek tőlünk, annál kevésbé lesznek önállóak.

Rögtön kínáloznak ellenérvek is: hiszen a gyerekek, a szülők kérik az osztályzatokat, a jó pontokat, a különböző szimbólumokat, amelyekkel minősítjük őket. Igen, de erre mi szoktattuk tanítványainkat, erre szocializálódtunk. Angliában vagy a hazai húszegynéhány Waldorf-iskolában például a középiskolai tanulmányokig eljuthat valaki egyetlen osztályzat nélkül (a tanulási teljesítményt Angliában minden önkormányzati iskolában, itthon a Waldorf-

iskolákban a középiskolai tanulmányok befejezéséig szöveges értékeléssel minősítik).

Mondhatnánk azt is, hogy sokkal nagyobb lendülettel dolgoznak – azaz motiváltabbak –, ha egy-egy feladat elvégzése után valamilyen jutalomra számíthatnak. Igaz, csak hogy nem a feladat lelkesíti őket – pedig ezt szeretnénk elérni –, hanem a jutalom. Így arra szoktatjuk, arra kondicionáljuk őket, hogy magáért a feladatért nem érdemes dolgozni, mi is így gondoljuk – hiszen ezért jutalmazzuk őket.

Az iskolai értékelés jellege, gyakorisága világosan összefügg annak a társadalomnak szabadságfokával, amelyben az iskola működik. Van olyan ország (2007-ben Romániában még így volt), ahol az iskolakezdés első évétől évharmadonként tíz osztályzattal minősítenek, Ausztriában hatodik osztálytól félévente, Angliában – mint említettem – érdemjeggyel egyáltalán nem.

Osztályzat vagy szöveg?

Az állapotfelmérésre, az úgynevezett diagnosztikus értékelésre a tanárnak égető szüksége van. Minél pontosabban tudom, hogy a gyerek bizonyos helyzetben – szóban vagy írásban, rajzban, mozgásban –, bizonyos területen mire képes, mit tud, miért hibázik, miért éppen így hibázik, annál pontosabban tudom, hogyan viszonyuljak hozzá, milyen tevékenységet tervezek, kezdeményezzek a számára, miben szorul segítségre. Ezért hihetetlenül érdekes John Holt iskolai kudarcokról szóló könyve⁹⁸, mert a szerző mást sem tesz, mint azt próbálja megfejtetni, hogy milyen gondolatmenet rejlik például egy-egy gyerek valamelyik matematikafeladatban elkövetett hibái mögött. Milyen más attitűd ez, mint amit megszoktunk! Nem arról van szó, hogy „ez és ez volt a feladat, ezek a lehetséges jó megoldások, a tiéd nem ilyen, ezért mondjuk – elégtelen.” A Holt-féle attitűd lényege: „Nem találtál rá olyan gondolatmenetre, amely jó eredményre vezet? Nézzük csak, fejtsük meg, hogyan gondolkodtál!”

A „diagnosztikus” szó jelzőként nagyon pontos. Nem a „kórisme”, hanem az „aktuális állapot leírása” jelentésben. Orvosi szemléletet sugall – éppen erre van szükségünk. Ez segít hozzá, hogy a hibában, a gyengébb teljesítményben tünetet lássunk, keressük a tünet okait, az orvoslás módját.

⁹⁸ John Holt: *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest, 1991.

Önmagához képest

Ha értékelünk, akkor viszonyítunk. Mihez is? Az első asszociációnk, a rutin azt sugallja, hogy a tantervi követelményekhez. Pedig ez a viszonyítási pont meglehetősen esetleges. Ha egy gyerek például Finnországban születik, akkor a második osztály végére – ekkor már 9 éves, a finnek 7 éves korban kezdik az iskolát – kell minden írott és nyomtatott, kis- és nagybetűt írnia, olvasnia. Ha Magyarországon születik, akkor sok helyen ugyanezt még mindig az első iskolaévben, karácsony táján várják el tőle. A tantervi követelmények megválasztása esetleges.

Valójában az egyetlen reális pont, amihez viszonyítanunk érdemes: a gyerek korábbi teljesítménye. A gyerek ezen a területen nyújtott előző teljesítményéhez viszonyított változását célszerű leírni.

Ha bármi máshoz viszonyítunk, akkor olyan versenyhelyzetet teremtünk, amelyben egyetlen dolog biztos: ebben a helyzetben a gyerekeknek soha nincsenek egyenlő esélyei. (Egyenlő esélyek persze soha nincsenek, de legalább ne növeljük az esélykülönbségeket.) Maga a versenyhelyzet is negatív hatású. (Tudom, szeretik a gyerekek, magam is eleget versenyeztettem őket, sajnós.) Azért káros, mert vesztesek is vannak. Igen, a kudarcot is el kell tudni viselni – mondhatjuk. Csakhogy legtöbbször, a legtöbb helyzetben ugyanazok a vesztesek. S ez évtizedekre megmérgezheti az „örök” vesztesek tanuláshoz való viszonyát.

Számomra (K. Zs.) felejthetetlen történet:

Budapest-Józsefváros elsős iskolaotthonos osztályáról mesél az osztálytanító: „rókákkal” és „nyulakkal” minősítette a gyerekek magatartását, tanulási teljesítményét. A napokban észrevette, hogy az eddig gyengén teljesítő fiú üzenőfüzete tele van olyan jutalomnyulakkal, amelyeket nem ő adott. Családlátogatáson kiderült, hogy a kisfiú nagy empátiás készségről tanúságot tevő édesapja – roma segédmunkás – novemberben már nem tudta tovább nézni, hogy kisfiának csak rókái vannak, nyula egy sem. Vásárolt egy gyereknyomdát (a tanító is ilyet használt), és „ahol róka, oda nyúl” – mondván, minden büntetésből kapott róka mellé bepecsételt elsőszülött fia füzetébe egy nyulat. A tanító is nagyszerűen reagált. A történetet egy továbbképzésen mesélte el, és hozzáfűzte, hogy ekkor jött rá: korábbi értékelési rendszere tarthatatlan.

Az ilyen történet általában másképp végződik. Az apa reakciója nem az osztálytanítót készteti önkontrollra, ehelyett a tanító a szülőt is minősíti, „elfogult a gyerekekkel”, „nem működik együtt az iskolával” – gondolja legtöbbször.

A tantervi követelményekhez viszonyításnak óriási kockázatai vannak. Vegyünk közelebbről szemügyre egy ilyen értékelést! A helyzet, amelyben tanító és gyerek éppen együtt vannak, tulajdonképpen ideális, az eredmény – maga a szöveges értékelés – arra mégsem alkalmas, hogy a gyerek fejlődését segítse, kedvet, lendületet adjon a fejlődéshez.

M. E. jól képzett, empátikus, pályáját hivatásnak tekintő tanár. Tanítványával, a 10 éves Jácinttal igen jó kapcsolatban vannak. E. az egyetlen tanárok közül, akire Jácint hallgat, E. a szabadidejében is rendszeresen együtt van Jácinttal: beszélgetnek, együtt tanulnak. Jácint magatartását, tanulási teljesítményét E. mégis így értékeli:
„A társas kapcsolatok és az iskolai élet szabályait a felnőttekkel és tanulótársaival szemben gyakran megszegi. Sokszor nehezen tud uralkodni érzelmein, indulatain. Gyakran agresszív, durva, csúnyán beszél és türelmetlen.”

A sokszor és a gyakran szavak azt jelzik, hogy van olyan helyzet, amikor tud uralkodni magán. Ezt kiemelhetnénk: fontos, hogy úgy tudjon uralkodni indulatain, ahogy ebben és ebben a helyzetben tette. (Itt a tanító utalhatna a konkrét esetre.)

„Állandó odafigyelést, biztatást igényel. Teljesítménye ingadozó, nem kitartó. Képességei alapján jobban teljesíthetne.”

Ehelyett írhatnánk például: segítséggel, támogatással igen jó teljesítményt is el tud érni. Kitartását fontos növelni, hogy erre egyedül is képes legyen.

„Hangos olvasására a szólamokban való olvasás jellemző. Az írásjeleket törekszik figyelembe venni, több-kevesebb sikerrel. Tempója közepes. Gyakran felcseréli a betűket, más szót olvas, illetve újrakezd.”

Ehelyett például: már szólamokban olvas, az írásjeleket már sokszor sikerül figyelembe vennie. Ezeket és ezeket a betűket még felcseréli. (Arra, hogy gyakran más szót olvas és újrakezd, nem érdemes felhívni a figyelmét.)

„Számfogalma a tízezres számkörben biztos. Írásbeli műveleteket kevés hibával old meg. Mérésekhez, geometriához kapcsolódó feladatokat sok hibával old meg. Egyszerű és összetett szöveges feladatokat csak segítséggel értelmez, önállóan sok hibával dolgozik. Nyitott mondatok, gondolkodtató feladatok megoldásához csak nevelői segítséggel kezd hozzá. Feladatmegoldása lassú.”

Ehelyett például: Számfogalma a tízezres számkörben biztos. Írásbeli műveletekben keveset hibázik. A mérésekhez, geometriához kapcsolódó feladatokban még többször hibázik. Egyszerű és összetett szöveges feladatokat segítséggel már jól értelmez. Nyitott mondatok, gondolkodtató feladatok megoldásához nevelői segítséggel már hozzákezd. (A feladatmegoldás tempójáról nem érdemes írni: nem segíti a gyereket, ha megállapítjuk, hogy „lassú”; ettől nem fog gyorsabban dolgozni.)

„A tanult élőlényeket nevelői segítséggel jellemzi. Földrajzi ismeretei megfelelőek, de a térképen való tájékozódáshoz nevelői segítséget igényel. Önálló ismeretszerzésre képes, szívesen végez gyűjtőmunkát. Az alapfogalmakat ismeri, de az összefüggéseket nem mindig ismeri fel önállóan.”

Ehelyett például: A tanult élőlényeket segítséggel jól jellemzi. Földrajzi ismeretei megfelelőek, a térképen segítséggel jól tájékozódik. Önálló ismeretszerzésre is képes, szívesen végez gyűjtőmunkát. Az alapfogalmakat önállóan, az összefüggéseket többször önállóan, alkalmanként segítséggel ismeri fel.

„A mozgásos feladatokat szívesen végzi. A feladatok kivitelezésében mozgása összerendezett. Erőnléte és állóképessége korának megfelelő. A sportjátékok közül a fociban a legügyesebb. E téren magabiztos, sikeres, motivált, teljesítménye kiemelkedő.”

Ahhoz, hogy Jácint végre maradéktalanul örülhessen, csak két szót kellene elhagyni. Az utolsó mondatból azt, hogy „e téren”. Ebben ugyanis benne van, hogy itt igen, másutt nem. Itt végre csak elismerést olvashatna: magabiztos, sikeres, motivált, teljesítménye kiemelkedő.

Aki ismeri E.-t, biztos benne, hogy az értékelés minden szavát meggondolta, valószínűleg sajnált is ennyi negatívumot leírni Jácintról, de úgy érezte, akkor igazságos, ha ezt teszi: tantárgyról tantárgyra, szempontról szempontra haladva az adott évfolyam tantervi követelményeihez viszonyított.

Hogyan olvashatta ezt az értékelést Jácint? Valószínűleg érezte, hogy amit E. írt, megfelel a valóságnak. De hogy ezt az értékelést olvasva a tanuláshoz nem támadt nagyobb kedve, mint eddig volt, azt szinte biztosra vehetjük.

Azok a tanárközösségek, amelyek saját fejlődésük részének tekintik, hogy értékelési gyakorlatukat újra és újra szemügyre vegyék, fejlesszék, sokszor hosszú évek alatt jutnak el olyan értékelési módhoz, amellyel ők is, a szülők is, a tanítványaik is elégedettek.

Szövegpanel vagy saját, szabad szöveg? Kész szöveget használunk, ebből válasszuk ki az egy-egy gyerek teljesítményére legjobban illő mondatokat, vagy a tanító maga fogalmazza meg a szöveget? A gyerekeknek szóljon vagy a szülőnek? Szaknyelven vagy a levélbeli, személyes érintkezés nyelvén szóljon?

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az értékelés akkor hasznos (hasznon azt értjük, hogy a gyerek fejlődését segítő), ha minél pontosabban leírja a gyerek állapotát úgy, hogy a gyerek értse, és őt fejlődésre ösztönözze.

Az utóbbi szempont azért rendkívül fontos, mert a személyre szóló szabad szöveg természetesen sokkal bántóbb lehet, mint akár a legrosszabb osztályzat. Egy 12 évesnek szóló szabad értékelő szöveg például így kezdődött: „a legjobb tulajdonságod, hogy beismered a hibáidat”, s utána a hibák felsorolása következett. Az a 12 éves, akinek ez az értékelés szólt, viharos kamaszkor után ma már viszonylag kiegyensúlyozott egyetemista. Vajon hogyan hathatott rá ez a mondat, és hogyan az utána következők, hiszen a szövegből világosan látszott, hogy az osztályfőnök megpróbált jót keresni benne – és nem talált. Mire ösztönözhet ez az értékelés egy kamaszévei kezdetén állót? (Szerencséjére a szülei másként látták, rájuk támaszkodhatott.)

Központi mérések, egyéni haladás

Gyakran merül fel az a kérdés, hogyan valósítható meg a központi mérések, témazárók egységes követelményrendszerének és az egyéni haladás lehetőségének összehangolása.

A válaszhoz újfent szakítanunk kell az egységes, minden diákra egyformán vonatkozó szemlélettel. A számonkérés megvalósításában, a mérések, tudáspróbák megírásában is rejlenek differenciáló lehetőségek. Ebben a helyzetben az idő az, amit differenciálni tudunk. Az egyéni haladási ütem biztosításából következik, hogy egyes tanítványaink hamarabb, egyesek később sajátítják el a meghatározott tananyagot. Vannak diákjaink, akiknél könnyen, rövid idő alatt alakulnak ki bizonyos készségek, és vannak olyanok is, akiknek ugyan- ehhez több időre, több megerősítésre van szükségük. Ebből következik, hogy a tanultak számonkérésének idejét is célszerű rugalmasan kezelnünk.

A tudáspróbát először azok a gyerekek írják meg, akik úgy érzik – és a tanító is úgy látja –, hogy az adott tananyagot elsajátították, alkalmazásában biztosak, és vállalják, hogy számot adjanak tudásukról. Amíg ők a tudáspróbát írják, a tanítónak lehetősége adódik arra, hogy a többi diákkal foglalkozzon, a tanultakat tovább mélyítse, rendszerezze, differenciált segítséget nyújtson. Előbb-utóbb – sokszor igen eltérő időben – minden diák eléri azt a szintet, hogy a tudásáról számot adó tanulási helyzetbe hozzuk. Mindenkiel akkor íratjuk meg a tudáspróbát, amikor már meg tudja oldani.

Értékelési rendszerek

A *Gyermekek Háza* értékelési rendszerét a tantestület az iskola pedagógiai céljainak alárendelten alakította ki. A kidolgozott szöveges értékelési rendszer rugalmas, a tapasztalatok, a pedagógusoktól, szülőktől, tanulóktól érkező visszajelzések alapján módosítható, fejleszthető.

Félévkor nyílt, megadott szempontok alapján összeállított, egyénre szabott fejlődési beszámolót kapnak a gyerekek és szüleik. Az értékelési szempontok összetettek, nem egy-egy tantárgyra, hanem a gyermek egész személyiségének fejlődésére koncentrálnak.

Tartalmazzák a tanulást befolyásoló tényezők fejlettségének, a kommunikációs és olvasási képességek, a tanulási technikák szintjeinek, a számolási és matematikai képességek, a művészeti és mozgásos tevékenységek értékelését, érzelmi életének, társas kapcsolatainak fő jellemzőit.

Szempontsor a félévi értékeléshez (részlet), 1. osztály

Kommunikációs és olvasási képességek értékelése: beszédkészség, kifejezőkészség; szókincs; betűfelismerés; összeolvasás; az olvasás folyamatossága; pontossága; az olvasottak megértése.

Egy félévi értékelés részlete

M. beszédkézsége, szóbeli kommunikációja megfelelő. Sokat és szívesen mesél az egész osztály előtt is. Szókincse életkorának megfelelő, mondat- és szövegszerkesztése többnyire helyes. Beszédtechnikai, artikulációs hibáinak korrekciójához segítséget igényel.

A betűket egyéni, kissé lassúbb ütemben sajátítja el, az egyes betűk tanulásakor hosszabb megerősítésre, több érzékszerv bevonására van szüksége. Az eddig tanult betűk felismerésében azonban biztos. Összeolvasási technikája kialakulóban van, két betűt már biztonsággal olvas össze, többtagú szavak olvasásában is egyre ügyesebb.

A szavak mondatokba foglalása sem jelent gondot számára. A betűkhöz, szótagokhoz, szavakhoz kapcsolódó feladatokat egyre önállóbban oldja meg. M. kitartó szorgalmáért, igyekezetéért dicséretet érdemel.

A tanév végi értékelő lapok a készségek-képességek több szintjét tartalmazták, több alternatíva közül választás lehetőségét biztosítva a pedagógus számára.

Olvasás, 1. osztály

Hangos olvasás: folyamatosan, szólamokban, szóképekben, szótagolva, betűzve olvas

Pontossága: minimális hibával, változó hibaszámmal, hibáit javítva, sok hibával olvas

Tempója: megfelelő, lassú, de folyamatos, lassú, akadozó, gyors, kapkodó

Hibatípusok: betűt téveszt, kihagy, felcserél, mást olvas, hozzátesz, leghagy, összeolvasása bizonytalan

Szövegértés: az olvasott – szöveget, mondatot, szószerkezetet – megérti, kevés segítséggel, folyamatos segítséggel, nehezen – érti

Szövegfeldolgozás: feladatsor alapján önállóan, feladatsor alapján kevés segítséggel, feladatsor alapján sok segítséggel – dolgozza fel a szöveget, még nem képes szövegfeldolgozásra

A *Kincskereső Iskola* a testület által formált közös szövegben állapít meg lépcsőfokokat egy-egy területen a fejlődésben, egy-egy gyerek számára ebből választja ki a tanító a leginkább megfelelőt. Például:

Rajz és kézművesség

Jól megfigyelve – arányosan – a lényegyet megmutatva – elnagyoltan alakítod a térbeli formákat

Bátran – ötletesen – félénken, bizonytalanul – kapkodva állítod össze a kompozíciót

Dinamikusan rajzolva – lendületességre törekedve – nehezen fejezed ki a mozgást

Terveidnek megfelelően – irányítással jól – még gyakorlatlanul használod az eszközöket

Ének-zene

Kottából – hallás után – a vezénylőt figyelve furulyázol

Le is tudod jegyezni – kottából felidézed – segítségével szólaltatod meg a tanult zenei elemeket

Mozgás

Kedvvel – elfogadva – változó hangulattal – kérésre is nehezen sportolsz

Kitartóan – könnyen feladva – nem küzdesz

Ügyesen – biztosan – bátoritanul mozgatsz a vízben

Itt van előttem (K. Zs.) a Rogers Iskola értékelő lapja 1991-ből. Az iskola alapítása után alig két évvel készült. A gyerekek szól, tantárgyakra is utal, de a gyerekek szóló nyelven („Tájékozottság a világban” – írják környezetismeret helyett.)

A tantárgyakon kívül még nyolc más szempont szerint is közöl valamit a gyerekekről (például: kapcsolataid, barátságaid az osztályban; helyed, szereped a csoportban; feladattudatod, szabálytartásod, igényesség; önállóságod, választásaid, döntéseid). Mindebben lehet kiemelkedőnek, nagyon jónak, megfelelőnek, fejlődést mutatónak lenni, és van egy rovat, amelyben azt olvashatjuk: „várjuk a fejlődést”. Micsoda különbség várni a fejlődést az „elég-telen” helyett!

A „Kiegészítésben” pedig ott van: *Veled örülünk annak, hogy sikerült kiverekedned Magad (így, nagybetűvel) abból a keserves helyzetből, ami számodra megoldhatatlannak tűnt!*

Nem tudjuk, mi volt az a keserves, megoldhatatlannak látszó helyzet, de a gyerek biztosan tudja. A megjegyzésből pedig nyilvánvaló, hogy az osztály két tanítója és az iskola szakmai vezetője, akik az értékelést aláírták, „együtt voltak” a gyerekekkel abban a folyamatban, amelyben ebből a helyzetből sikerült kiverekednie magát.

A Rogers Iskolában azóta ezt az értékelési módot természetesen továbbfejlesztették, a fejlesztés folyamatát nyomon követhetjük az iskola alapítójának egyik írásában.⁹⁹

„Ha a tanító szabad szöveget fogalmaz, abban erő van. Mielőtt és miközben ír, intenzíven gondol a gyerekekre, felidőzi az alakját, hangját, tekintetét, szavait, esetleg újra végiglapozza a füzetét, elidőzik egy-egy jelenetnél, amelyben ő és a gyerek voltak a szereplők, megpróbál ráérezni – több ebben a megérzés, mint a racionális következtetés –, milyen lehetne legjobb lehetőségei szerint a gyerek, s ezeknek a tapasztalatoknak, érzéseknek, gondolatoknak a birtokában ír. Ha jobban kedveli a gyereket, akkor vigyáz, hogy az írás ne legyen elfogult, ha a gyerek jelenlegi állapotában nehezen elviselhető a számára, akkor még jobban próbál elmélyedni abban, hogyan lehetne segíteni a gyereket, hogy ettől az állapottól meg tudjon válni; végiggondolja, hogyan tud ő változni, hogy ebben a gyereket jobban segíthesse. Feltűnik, tudatosul benne, hogy az egyik gyerekről azonnal, »kapásból« írni tud, míg a másik »értékelésén« hosszan kell töprengenie. Rá tehát kevésbé figyelt, ez a gyerek »eltűnt a tömegben«, kiesett a tanító látószögéből. Maga ez a felismerés is segít abban, hogy a következő időben mélyebben figyeljen rá.”

Az a szellemi energia, amelyet az értékelés írására készülve és írás közben mozgósítunk, megjelenik a szövegben, és hat arra, aki olvasni fogja: szülőre, gyerekekre.

Ki értékелjen?

Mindenki, aki részese a tanulásnak, az iskolai életnek. A pedagógusok mellett a tanulók is vegyenek részt saját munkájuk értékelésében. A *diákok önértékelésének gyakorlata* talán még kissé szokatlan, de ha belegondolunk, talán az ő véleményük a legfontosabb a saját tanulásukról, eredményeikről.

A Gyermek Ház tanulói a harmadik osztálytól kezdve, félévkor és év végén írásban értékelik saját munkájukat („Véleményem a félévi munkámról” címmel). A diákok önértékelése bekerül értékelő füzetükbe, bizonyítványuk része lesz.

⁹⁹ Gádor Anna: Értékelés a Rogers Iskolában. In: Zágón Bertalanné (szerk.): *Értékelés osztályzás nélkül*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 74–90. o.

Példák a diákok önértékeléséből

„Én szeretem az iskolát, mert rendesek és jókedvűek a tanárok, és sok barátnőm van. Én az iskola elején sokat beszéltem órán, de most már egyáltalán nem beszélek az órán. Az első osztályban sokat veszekedtem, de mostanában egyre kevesebbet. Általában minden vitát meg tudunk beszélni. Eleinte túl sokat akartam segíteni, de most már éppen eleget segítek a tanároknak és a társaimnak. Én figyelmes vagyok, de biztos vagyok benne, hogy lehet jobban figyelni. Én úgy érzem, nagyon sokat javult a figyelmességem. Majdnem minden szabályt betartok, de amit nem, azon is dolgozom. Az első napokban elég makacs voltam, de most már engedékenyebb vagyok. Én rendben tartom a felszerelésemet. Matekból a kerekítés elég jól megy. Az olvasás egyre szebben megy. A nyelvtan is egész jól megy, de van még mit gyakorolni. A kedvenc tantárgyam a matek és az olvasás, mert a matekban sok érdekes dolog van. Az olvasásból pedig sok mesét ismerek meg.”

Laura, 3. osztály

„Szeretek iskolába járni. Szeretnék figyelmesebb lenni a következő félévben. Néha segítek tanáraimnak, osztálytársaimnak. Néha vannak veszekedéseim. Úgy oldom meg, hogy lecsillapítom a másikat, de néha sajnos megverem. Néha rossz vagyok az iskolában. Nem mindig tartom be a szabályokat. Órán csak néha hangoskodom. Nem mindig tartom rendben a felszerelésemet. Nem mindig figyelek. A tanulásban néha szükségem van segítségre. Általában gyorsan szoktam megoldani a feladatokat. Az összes tantárgyat szeretem. De a legjobban a matekot. Jók az önellenőrzéseim. A matek és az írás jól megy. Magyarból és énekből kellene fejlődnöm. A következő félévben szeretnék figyelmesebb lenni.”

Boldizsár, 3. osztály

„Az órákon fegyelmezett vagyok, bár szoktam beszélgetni. Csoportmunkában jól tudok dolgozni. A tanórákon kívűl a szabályokat betartom, csak a benti cipőmet nem veszem át.

Az osztályban mindenkivel jóban vagyok. Egyre kevesebb a konfliktusom. A leckém mindig kész, néha a suliban csinálom meg a házim. A szorgalmat mindig megcsinálom, bár úgysem írjuk be sehova. Ezt sajnálom, de én tudom, hogy megcsináltam. Angolból jó szódolgozatot írtam, de az összefoglaló rossz lett, szerencsére volt javító. Egyszerűen jól megy. Szeretem a törit, mert jó témákról tanulunk. Az irodalmat és a nyelvtant egyaránt szeretem, de főleg az irodalmat. Matekból sok téma van, amit nem értettem meg először, de a végén mindig megérttem. A tesi a kedvencem.”

Sz. Sári 5. osztály

„A magatartásom szerintem sokkal jobb, mint tavaly, vagyis jó. Egyéni munkában és csoportmunkában egyaránt mindig próbálok nagyon szorgalmas lenni. Minden órára most már sokkal jobban felkészülök. Most már nem hagyom otthon az angolfelszerelésemet és a többit sem. A tantárgyak zömével elégedett vagyok, kivéve az informatikát, mert az nem olyan jó. Elégedett vagyok azzal, hogy az órán és az egyéni munkában nem beszélek annyit. A társaimmal nagyon jóban vagyok, legalábbis úgy érzem. Én mindenki felé nyitott vagyok, vagyis mindenkivel szívesen barátkozom. A tanárok kérését általában mindig teljesítem. Én így értékelem magamat!”

S. Anna 6. osztály

Jó, ha a gyerekek iskolai életét, otthoni és iskolai tanulását a szülőkkel közösen is értékeli. Érdemes számukra is lehetőséget adni arra, hogy kifejthessék gyermekük tanulásával kapcsolatos véleményüket, tapasztalataikat pedig meg tudják beszélni a tanítókkal, tanárokkal. Ehhez jó keret lehet a fogadóóra, de teljesebbé tehetjük, ha a szülők, pedagógusok beszélgetésébe bevonjuk a gyerekeket is. Több alternatív iskolában (Lauder Javne Iskola, Gyermek Ház) ¹⁰⁰ élő gyakorlat családi beszélgetések szervezése a tanév végén. A családi beszélgetésen a gyerekeken, tanítóikon és szüleiken kívül más családtag is részt vehet. A beszélgetés során mindenkinek lehetősége nyílik arra, hogy az iskolával, a tanulással kapcsolatos észrevételeit megossza a többiekkel. Fontos, hogy ez a beszélgetés személyes, egy kicsit ünnepélyes legyen, hiszen egy egész év munkáját összegezzük.

Családi beszélgetés a Gyermek Házában

Az év végi családi beszélgetésre nagyon készülünk. Az asztalra terítőt, vázába virágot teszünk, igyekszünk szép, otthonos környezetet teremteni. Körben ülve, egymásra figyelve kezdjük a beszélgetést. Először a gyerekeket kérjük meg, mondják el szüleiknek, családtagjaiknak, tanítóiknak, hogyan látják saját munkájukat, tanulásukat, iskolai életüket. Ezután a szülők fogalmazzák meg, gyermeküknek „címezve”, ők hogyan látják mindezt. Minek örültek, hol látják szükségét a változtatásnak. Végül a tanítók fogalmazzák meg közös munkájukkal kapcsolatos észrevételeiket. A beszélgetés során az iskolai élet minden résztvevője együtt gondolkodik, értékeli. Megerősítik az elért eredményeket, együtt gondolják végig, min kellene változtatni. Mit tud tenni ennek érdekében a diák, a pedagógus és a szülő. A közös gondolkodás erősíti az iskola és a szülői ház fontos kapcsolatát.

¹⁰⁰ Részletesen lásd: *Értékeljünk másképpen!* DVD. sulíNova Kht., Pedagógiai Alternatívák Központja, 2006.

Az iskola mint egységes „egész”

Közös és sajátos célok, feladatok

Az iskola mint „egész” feltételezi, hogy az iskola minden használója, a diákok, a pedagógusok, a szülők egyaránt felelősnek érzik magukat az intézmény működéséért. Egymás feladatát látva, azt segítve, együttműködve teszik a dolgukat.

Tudjuk, hogy az iskola nem lehet független a környezetétől, figyelnie kell az iskolát „használók” jellemzőire, igényeire, a társadalom és a szűkebb környezet elvárásaira, lehetőségeire.

Az egységes feladatok, tevékenységek mellett jelen vannak olyanok is, amelyek – akár a szociális környezet különbözőségéből adódóan vagy egyéb okokból – településenként, régióként más-más, eltérő feladatokat, működési mechanizmusokat feltételeznek. Ha ezt a tényt figyelmen kívül hagyjuk, nem lesz élő, működő szervezet az iskola, inkább a maga „elefántcsont tornyából” szemléli az eseményeket, nem találva megoldást saját feladataira, problémáira.

Az oktatáspolitikai által kijelölt fő irányok figyelembevételével mellett az adott iskolának is meg kell fogalmaznia azokat az elveket, alapvetéseket, gyakorlati teendőket, amelyeket fontosnak tart.

Az iskolák által összeállított pedagógiai programok alkalmasak mindezek megjelenítésére, de csak akkor, ha a pedagógiai program a tantestület, a szülők és diákok közös gondolkodását tükrözi. Ha jól belegondolunk, látszik, hogy az iskolák által összeállított pedagógiai programok az intézmények közti differenciálásra biztosítanak lehetőséget, meg tudnak jelenni az egyéni, az adott iskolára jellemző sajátosságok, feladatok.

Ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolák jelentős részének nehézséget jelent saját arculatának megfogalmazása. Jelen van még az a beidegződés, hogy a pedagógusok feladata a központi utasítások végrehajtása.

E területen előrelépést jelentett az alternatív iskolák megjelenése a közoktatásban, hiszen ezeknek az iskoláknak pontosan meg kellett fogalmazniuk a „hagyományostól” eltérő alapelveiket, módszereiket, működési gyakorlatukat.

Példájuk jelzi, hogy egy tantestület képes végiggondolni, meghatározni és kifejtetni, pedagógiai programba rendezni saját elveinek, működésének jellemzőit.

Egységes szemlélet, közös gyerek- és iskolakép

Az iskola mint „egész” azt is feltételezi, hogy az iskola működését, benne az egyes tanulók fejlesztésének lehetőségeit egységben szemléljük.

Az iskola élete nem aprózódhat szét alsó, felső tagozat, tantárgyak, munkaközösségek, fejlesztő és szabadidős foglalkozások részecskéire, ahol a tantestület tagjai csak a saját, szűk területükre koncentrálnak, figyelmen kívül hagyva az iskolai élet egyéb területeit. Meg kell tanulni közösen gondolkodni, a nevelés, oktatás feladatait egységben látni.

Nem szerencsés, ha az alsó és a felső tagozat egymástól teljesen elkülönülten működik. Jó tudni minden tanulóról, megbeszélni együtt a diákok jellemzőit, tanulási stílusát, környezetének legfontosabb ismérveit. Megkönnyíti a tagozatváltást, és így valósítható meg az egyéni bánásmód.

A megismerést, a saját tanulási út, az egyéni fejlesztés gyakorlatát nehezíti, hogy a legtöbb iskolában a munkaközösségeket az azonos tantárgyakat tanító pedagógusok alkotják. Ebben az esetben a tantárgyra, az átadandó ismeretekre helyeződik a hangsúly. Gyakorlatilag nincs olyan diák, akit az egy munkaközösségbe tartozó tanárok mind ismernének, tanítanának. Így nem lehet egymást segítve, teljes létében szemlélni a diákot, észrevenni egyéni sajátosságait, értékeit, megbeszélni tanulási jellemzőit, kijelölni az egyéni bánásmód lehetőségeit.

A befogadó, személyközpontú iskolák feltételezik, hogy a szakmai fórumok középpontjában a diákok állnak, iskolai létükről, tanulásukról, nevelésükről azok gondolkodnak közösen, akik ismerik, tanítják. Több iskolában azok a

tanítók, tanárok alkotnak szakmai közösséget, akik ugyanazokat a gyerekeket, osztályokat tanítják.

Így megismerhetők a diákok több oldalról, közösen lehet sok mindenről gondolkodni, akár a kooperatív csoportok optimális összetételéről is. Jó, ha az egy osztályban tanító pedagógusok közösen alakítják ki a kooperatív csoportokat. A közösen kialakított csoportok – meghatározott



Asszisztenssel

ideig – minden tanórán együtt dolgozhatnak, így a diákok a csoportmunka során megtapasztalhatják, hogy egyes tantárgyakban ők tudnak segíteni, más tárgyakban viszont ők kaphatnak társaiktól segítséget.

A tantestület mint szakmai műhely

A tantestület akkor tud szakmai műhellyé válni, ha minden pedagógus az iskola tulajdonosának tekinti magát, képes sajátjaként gondolkodni minden iskolai helyzetről. Ez a szemlélet azt is feltételezi, hogy az iskolát érintő döntések közösen születnek. Optimális esetben az iskola alapvetéseit, koncepcióját, pedagógiai gyakorlatát együtt dolgozzák ki a tantestület tagjai. Nem a szűk iskolavezetés, az igazgató döntései irányítják az iskolát, hanem átgondolt, több szempontot figyelembe vevő közös döntések születnek. Az együtt kialakított pedagógiai koncepció biztosítja, hogy általánosan elfogadott értékek mentén folyjon a napi munka. Ez a működés meghatározza, erősíti az elkötelezettséget, a felelősség érzését. A közös gondolkodás, célmeghatározás a versengés helyett az együttműködésre, egymás segítésére helyezi a hangsúlyt. Ez az együttműködés más iskolai légkört feltételez és eredményez.

Értekezlet

A Gyermek Ház pedagógusainak értekezletei valójában közös szakmai beszélgetések. Ilyenkor az iskola mindennapjait érintő kérdésekről beszélgetünk. A megbeszéléseken mindenki, alsós tanító, felsős tanár, gyógypedagógus részt vesz. Közös gondolkodunk. A megbeszélés témáit sem a pedagógiai vezető határozza meg, a fontosnak ítélt témákat a tantestület tagjai közösen állítják össze. Egy lapot teszünk ki a tanári falára, arra mindenki felírja, milyen téma megbeszélését tartja fontosnak. A listán az aktuális szervezést igénylő témák mellett szakmai kérdések, esetmegbeszélésre szánt témák egyaránt megjelennek. A beszélgetést nem a vezető, hanem alkalmanként más kolléga irányítja. Ő figyel arra, hogy mindenki hozzászólhasson a kérdésekhez, kifejtthesse véleményét. A közösen megszületett döntéseket rögzítjük, és ettől kezdve ezek mindenkiére érvényesek, egységesen képviseljük azokat. Gyakran kerül sor konkrét nevelési helyzetek, esetek megbeszélésére is. Ezek az esetmegbeszélések sokat segítenek a kollégáknak: több oldalról közelítve, több szemmel vizsgálva a helyzeteket, kérdéseket, problémákat bizony könnyebb az eredményes megoldások megtalálása.

Tanévzáró értekezéslet

Az évet lezáró szakmai megbeszélésünk (L. M.) a következő módon zajlott. A munkát közös játékkal kezdtük, majd körbeültünk, és mindenki mondott egy nagyon jó és egy kellemetlen helyzetet, amellyel ebben a tanévben találkozott. Ezeket a helyzeteket nem minősítettük, csupán lehetőséget teremtettünk arra, hogy kimondhassuk, ami a szívünket nyomja.

Ezután csoportokat alakítottunk. A közös gondolkodást a „Gondolkozz, írd le, oszd meg” kooperatív módszerrel kezdtük. Mindenki azt gondolta végig, hogy szerinte mi működött jól az elmúlt tanévben, illetve azt, hogy mi okozott nehézséget, mire kell majd jobban figyelni. A csoporttagok az egyéni gyűjtés után megbeszélték felvetéseiket, majd a közösen elfogadottakat papírcsíkokon rögzítették. A csoportok beszámolójakor kikerültek a falra a közös gondolkodás eredményei. Így az egész tantestület érzései, gondolatai megjelentek előttünk. Az elért eredményeknek örültünk, majd a problémákra tértünk rá. Minden csoport vállalt egy-egy nehézséget, problémát, közösen végiggondolták, milyen ötleteik, javaslataik lennének azok kezelésére. A beszámolók után már az egész tantestület együtt gondolkodott az adott témáról, közösen kerestük a jó megoldásokat. Ebben a munkában mindannyian aktívan, szívesen vettünk részt, éreztük, hogy az iskola eredményes működéséért tettünk valamit.

Együttműködés a pedagógusok között

Nagyon fontos, hogy a pedagógusok között valódi együttműködés valósuljon meg, a tantestület minden tagja érezze, hogy bizalommal fordulhat kollégájához, számíthat a többiek segítségére. Célszerű lenne elfelejteni a pedagógusoktól gyakran hallható kijelentést: „Becsukom az osztályterem ajtaját, és azt csinállok, amit akarok.” A bezárt ajtó ugyanis nem véd, hanem elválaszt, esetleg kirekeszt. Ehhez a szemlélethez azonban nagyfokú bizalom szükséges. Minden tanítónak, tanárnak éreznie kell, hogy kollégája segítő, együttműködő szándékkal lép be a terembe. Nem az ellenőrzés, a hiba keresése, hanem a közös gondolkodás, az aktuális helyzetek optimális megoldása a cél.

Az egyéni bánásmód, a differenciáló tanulásirányítási módszerek alkalmazása bizony nem könnyű feladat. Eleinte komoly segítséget jelent egy kolléga jelenléte, segítése, tanácsa. Fontos, hogy a felmerülő problémákat, nehézségeket ne kelljen takargatni, bátran lehessen segítséget kérni bármely kollégától. Gyakran kerülhetünk nehéz helyzetekbe. Jó, biztonságot nyújtó érzés, ha ezeket meg tudjuk osztani egymással.

Segítő párok a Gyermek Házában

A Gyermek Házába kerülő új tanítók, tanárok segítésére alakítottuk ki a segítő párok rendszerét. Gyakran tapasztaljuk, hogy az iskolánkba kerülő új kollégáink bizonytalanok a differenciáló munkaformák alkalmazásának módjaiban, kevés a tapasztalatuk a személyre szabott, egyéni bánásmód megvalósításában. Fontosnak tartjuk, hogy segítsük



Tanárok az „elvárásfa” előtt

őket, hogy lehetőséget biztosítsunk számukra mindezek megtanulására, napi alkalmazására. Ehhez személyes odafigyelést, törődést próbálunk biztosítani számukra. Minden új kollégánk kezdeti lépéseit úgynevezett „segítő pár” támogatja. A „segítő” az a differenciálásban jártas, sok gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanító, tanár lesz, akit a pályakezdő „felkér”, mert úgy érzi, bizalommal tud fordulni hozzá. A párok között hatékony együttműködés alakul ki. Rendszeresen hospitálnak egymás óráin, gyakran közösen vezetnek tanórákat. A tapasztalatokat megbeszélik, az esetleges hibákat végiggondolják, megoldási módokat keresnek. Eleinte közösen készülnek fel egy-egy óra megtartására. Úgy tapasztaljuk, hogy a „segítő pár” rendszere bevált, valóban segíti az új kollégákat.

Együttműködés a szülőkkel (beengedni, beszélgetni, elfogadni, osztályba hívni)

A diákok megismerésére, a személyes bánásmód megvalósítására hangsúlyt fektető iskoláknak szoros, együttműködő kapcsolatot kell kialakítaniuk a szülőkkel. Célszerű minél jobban bevonni őket az iskola életébe, célszerű minél jobban megismerni a családok szokásait, nevelési elképzeléseit.

Érdemes „beengedni” őket az iskolába, teret biztosítani arra, hogy a szülők is megismerhessék az iskola működését, nevelési elveit, tanítási gyakorlatát, a mindennapok jellemzőit.

Ne felejtjük el, hogy a gyerekek nevelése közös feladat! Csak együtt, egymásra figyelve, egymás értékeit megismerve és elfogadva lehetünk eredményesek.

Jó, ha nyitott az iskola, a szülők bátran beléphetnek, láthatják gyermekeik munkáit, rajzait, válhatnak néhány szót a tanítókkal, egymással. Jó, ha a pedagógusok megszólíthatók, bármilyen örömmel vagy problémával hozzájuk lehet fordulni. Tudnunk kell, hogy a szülő partner. Persze a partneri kapcsolat kialakítása, működtetése buktatókat is rejt. A szülőknek és a pedagógusoknak is meg kell tanulniuk az együttműködés, a kölcsönös tisztelet szabályait.

Segíti az együttműködő kapcsolat kialakítását az is, ha a szülői értekezleteken túl az iskola kötetlen szülői beszélgetéseket is szervez. Ezeknek a beszélgetéseknek őszinte légkörűnek, bizalmat sugárzóknak kell lenniük. Jó, ha valóban beszélgetéssé válnak, olyan beszélgetéssé, amelyben a szülőket, tanítókat foglalkoztató kérdések előkerülnek, őszintén, egymás érveit meghallgatva beszélgetünk. Lényeges a bizalomteli, jó hangulat, ahol mindenki bátran vállalhatja véleményét.

A szülőkkel való együttműködést a nyílt tanítási órák gyakorlata is segíti. Érdemes úgy szervezni az iskola életét, hogy a pedagógusok a hét meghatározott napján nyílt órákra, foglalkozásokra hívják a szülőket. Ilyenkor a szülők, az érdeklődő családtagok tanulási környezetben láthatják gyermeküket, megfigyelhetik, hogyan végzi munkáját, hogyan dolgozik párban, csoportban. Egyes esetekben még az óra vezetésébe is bevonhatók, meg lehet kérni őket, hogy segítsenek valamelyik gyereknek, ha a szükség úgy hozza.

Rendezvényeinken a családok, a szülők legyenek állandó résztvevők! A karácsonyi gyertyagyújtáskor a gyerekekkel, szülőkkel együtt álljunk körül a karácsonyfát, és énekelünk együtt! A farsangi mulatságon a szülők is öltözzenek jelmezbe, játsszanak velünk! Segíthetnek a kirándulások, a különböző hétvégi programok szervezésében. A szülők, a családtagok így válhatnak iskolai mindennapjaink részeseivé. A szülőkkel való együttműködés segíti a mi munkánkat, a szülőket, és biztonságot nyújt a gyerekeknek.

Sok – főleg szociálisan hátrányos helyzetű diákokat tanító – pedagógus jelzi, hogy a szülők be sem jönnek az iskolába, még akkor sem, amikor fogadóórára hívják be őket, egy-egy probléma megbeszélésére. Ez bizony igaz. De el kell fogadnunk, hogy az olyan iskolai helyzeteket, ahol a számonkérés, a szidás dominál, a szülők jelentős része hárítja. A hátrányos helyzetű gyerekeket tanító, a szülőkkel való jó kapcsolatra hangsúlyt fektető pedagógusok (Koma-ság Margó, L. Ritók Nóra, Lázár Péter) vélekedése szerint más utat kell járni az együttműködő kapcsolat kialakítása érdekében. Meg kell találni a szülői házban rejlő értékeket, el kell fogadni a más kultúra értékeit, és ezeknek az is-

meretében kell őket bevonni az iskola életébe. Énekelhet az anya szép cigány népdalt az osztálynak, mesélhet csodálatos meséikből, az apa megtaníthatja a gyerekeket, sőt a pedagógusokat az általa kedvelt táncok valamelyikére.

Projektzárás a Gyermek Házában

A negyedikesek indiánprojektjének zárására a diákok és a pedagógusok meghívták a szülőket is. A tanultak, a tapasztaltak felelevenítése érdekében társasjátékot játszottak. A versengés a csoportok között zajlott. Minden csoport kiegészült a csoporttagok szüleivel. A nyolcfős csoportok együtt keresték a válaszokat a játékvezető kérdéseire. Jó válasz esetén annyit léphettek előre a játéklemezén, ahányat dobtak. A szülők különösen izgatottak voltak. Dobtak a dobókockával, keresték a jó megoldásokat, játszottak velünk. Az egyik apa, aki más esetekben nem nagyon jött be az iskolába, izgatottan mesélte, hogy szabadságot vett ki erre a napra, hogy el tudjon jönni a projektzárásra. Elmondta, őt nagyon érdekli az indiánok világa, sokat tud róluk, mindenképpen itt akart lenni, hogy segítse a fia csoportját. A játék végén megmutatta a magával hozott indián fegyvereket és tolldíszeket. Látszott, hogy jól érezte magát, a fia is büszke volt rá, sokat tanultunk tőle.

Hogyan kezdünk hozzá?

Lehetetlen? Ha az Olvasó eljutott idáig a könyvben – reméljük, volt kedve, ideje elolvasni –, akár kétségbe is eshet. Minden osztályban, minden tantárgyból, minden órán differenciálni? Minden gyerek aktuális fejlettsége szerint? Legfejlettebb intelligenciaterületére, gondolkodási szintjére, érdeklődésére is figyelemmel? Például a roma kultúrára is tekintettel választva tananyagot? Sajátos nevelési igényű gyerekeket is integrálva? Kooperatív tanulásszervezést is alkalmazva? Mindehhez önismeretre, önnevelésre is törekedve? Ez lehetetlen – gondolhatjuk. Pedig ahogy a példákából, foglalkozásvázlatokból látjuk: lehetséges!

Tapintat önmagunkkal

Akkor lehetséges, ha tapintatosak vagyunk önmagunkkal. Nem siettetjük azt a folyamatot, amely idáig vezet. Csak annyit haladunk, amennyire indítatást érzünk, amennyihez energiánk van. Nem kell attól tartanunk, hogy ez a haladás lassú lesz. A gyerekek úgysem „engedik”, hogy lassú legyen. Élvezik, hogy a feladat „rájuk szabott”, hogy csoportban dolgoznak, újra és újra megkérdezik, hogy mikor lesz legközelebb is így. Mi pedig egy idő után ennek nem fogunk tudni ellenállni.

Először differenciálni kezdünk, abból a tantárgyból, amelyet a legszívesebben tanítunk, és ha több osztályban tanítunk, akkor abban az osztályban kezdjük, amelynek a diákjaival a legjobb a kapcsolatunk! Csak annyiféle feladatot adjunk, amennyinek a „sorsát” figyelemmel tudjuk kísérni! (A megosztott figyelemre való képességünk hónapról hónapra fejlődni fog.)

A füzetek

Ha nem tudjuk, hogy egy gyereknek milyen feladat jelent „optimális megerőltetést”, vegyük elő a füzeit, és mélyedjünk el bennük. Mit tudott jól megcsinálni? Hol hibázott? Vajon miért hibázott? Vagy tervezzünk tudáspróbát, és induljunk ki annak az eredményeiből!

Kooperatív módszerek

A kooperatív módszereket akkor kezdjük el alkalmazni, ha a differenciálást legalább egy osztályban, legalább egy tantárgyban viszonylag természetesen „művelni tudjuk.” Akkor is ugyanezzel az osztállyal, ugyanebben a tantárgyban célszerű kezdeni.

Mindez olyan fontos, hogy a kezdés lépéseit táblázatban is összefoglaltuk.

<i>Differenciálni kezdünk, mégpedig:</i> ❖ azzal az osztállyal, amellyel a legjobb kapcsolatban vagyunk; ❖ és abból a tantárgyból, amelyet a legjobban szeretünk tanítani. <i>Ott is:</i> ❖ csak a leglassabban és a leggyorsabban haladókkal differenciáltan, a többiekkel frontálisan; ❖ a lassan haladók füzeteit gondosan elemezzük. (Miben hibázik? Mit nem ért? Mi az, amit még tud?)	<i>Közben:</i> a füzetek gondos tanulmányozása és/vagy előzetes tudáspróba
Amikor így már könnyedén át tudjuk tekinteni az osztályt, akkor differenciáljunk tovább szükség szerint.	
<i>Ezután lássunk hozzá:</i> ❖ a következő osztállyal ugyanebből a tárgyból; vagy ❖ a következő tárgyból ugyanezzel az osztállyal! Vagy ugyanebből a tárgyból, ugyanezzel az osztállyal kezdjük el a kooperatív tanulószervezést!	

Nehézségek – megújuló jelenlét

Ha közben többször elcsügged, és abba akarja hagyni a differenciálást, ne haragudjon magára! Mi, e könyv szerzői is így kezdtük. Egyikünknek (K. Zs.) évekbe telt, amíg főiskolai óráin megközelítően megnyugtató módon tudott differenciálni. L. M. ennek a tanévnek az elején nevetve mesélte, hogy jelenlegi elsősei „rákényszerítették”, hogy hétfelé (!) differenciáljon. Képes rá – de másfél évtizednyi ilyen praxis birtokában.

Azt megígérhetjük, hogy ha kitart, öröme lesz benne. Az a bizonyos megújuló jelenlét, amelyet közben átél, nem engedi kiégni: mindig új gyerekekre, ugyanannak a gyerekeknek folyton változó állapotára kell figyelnie.

A differenciálás hazai irodalmából

Bálványos Huba – Bánki Vera: *Differenciálás a művészeti nevelésben*. Differenciáló pedagógia sorozat. Okker, Budapest, 2002.

Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. (Új kiadás: Okker, 1997)

C. Neményi Eszter – Radnainé Szendrei Julianna: *Matematikai füveskönyv a differenciáláshoz*. Differenciáló pedagógia sorozat. Okker, Budapest, 2001.

Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv 3–12. osztályok számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006.

M. Nádas Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs, 2001.

FÜGGELÉK

Foglalkozástervek differenciált tanításhoz



A leírásokban gyakran használt kifejezések értelmezése

Az óratervekben aláhúzással jelöltük azokat a fogalmakat, tevékenységeket, módszereket, amelyeket gyakran használunk, értelmezésük fontos.

A feladatok szövege és a szaknyelv

A feladatok szövegét célszerű köznapi nyelven („gyereknyelven”) és a szükséges szakkifejezéseket is használva megfogalmazni. Lesznek, akik értik a szaknyelvi kifejezéseket, azoknak pedig, akiknek ez nehézséget okoz, segítséget jelent a köznapi kifejezés. A két kifejezés következetes használatával lassan mindenki megtanulja a szakkifejezést is.

Differenciált kiscsoport (réteg)

Bizonyos területen az aktuális fejlettség, haladási ütem szerint hasonló szinten álló tanulók csoportja. Egy-egy téma megkezdésekor a gyerekek szabad választására bízható, hogy melyik csoport feladatait választják, az esetleg nem reális választásokat a gyerekekkel megbeszélve korrigáljuk (vagy nem: hagyjuk, hogy ő jöjjön rá, bízva abban, hogy legközelebb jobban választ). Azt, hogy ki melyik csoport feladatait oldja meg, a tanító is kijelölheti.

A differenciált kiscsoport-munka (rétegmunka) előkészítése

A táblán az óra megkezdése előtt fel kell tüntetni a tanulás lépéseit, a különböző kiscsoportok tevékenység- és feladatsorait.

A használt jeleket a gyerekek jól ismerik, naponta találkoznak vele. A „velem” utasítás a tanítóval végzett közös munkát jelöli. Zárójelben feltüntethető, mely eszközökre lesz szüksége a diáknak a közös tanuláshoz.

Fejlesztőasztal

Külön asztal, ahol a kiscsoportokkal való foglalkozás zajlik; az éppen tanítói irányítással dolgozó gyerekek munkájának helyszíne.

Olvasósarok

A terem egyik sarkában párnákból, szivacsmatracokból kialakított kuckó, az azonos meséket, szövegeket olvasó gyerekek közös olvasásának, vagy a meghallgatásnak a helyszíne.

Önellenőrzés

Ha a gyerekek önálló munkájukkal készen vannak, akkor a tábla elé rögzített asztallapocskákra kitett, előre megoldott feladatsorok eredményeivel összehasonlítják saját munkájukat. Ha hibát találtak, megjelölik, és a helyükön újra végiggondolják, javítják. Ha nem értik, miért nem jó a saját megoldásuk, segítséget kérnek éppen ráérő társuktól vagy a tanítótól.

Ellenőrzés, értékelés

A tanítási óra végén időt kell szánnunk arra, hogy a gyerek az elkészült munkáját (még ha nem is lett minden feladatával kész) az önálló munka után leírtak szerint ellenőrizze. A tanító az önellenőrzés után a gyerekekkel közösen értékeli. Érdemes megbeszélni, hogyan érezték a gyerekek magukat az órán, meddig jutottak feladataikkal (az elmaradtakat a következő órán újra elő lehet venni), kinek volt nehéz vagy túl könnyű a feladata, mennyire elégedettek munkájukkal. A tanító is összegezheti gondolatait, megfogalmazhatja, hogyan érezte magát ő, mit gondol az osztály munkájáról. Együtt megbeszéljük, kinek sikerült jól a feladata, kinek lett a szokásosnál több hibája. Az esetleges hibákat a következő alkalommal meg lehet beszélni. A hiba a tanulás szerves része, azt mutatja, mit kell még megérteni, gyakorolni. A hibázás semmi esetre se vonhat maga után rosszallást, büntetést; sőt érdem, ha a hibáit valaki felfedezi, javítja.

Időkitöltő

Az időbeli differenciálást segítő feladatok. A tanulók (az önellenőrzés és javítás után) vagy a csoportok munkájuk végeztével előre előkészített pluszfeladatok közül választhatnak. Az időkitöltők a tananyaghoz kapcsolódó érdekes, vonzó, motiváló feladatok, tevékenységek.

A foglalkozástervekben szereplő kooperatív módszerek bemutatása

Szóforgó

A csoport tagjai sorban, meghatározott (például az óramutató járásával egyező) irányban válaszolnak, mondják el egymásnak gondolataikat, a tananyagot. A meghatározott sorrend – senki nem maradhat ki – az egyenlő részvételt biztosítja. Ha valaki elakad, valamelyik csoporttársa kisegíti.

Kerekasztal

A szóforgó írásos változata. A csoport tagjai sorban, meghatározott irányban (például az óramutató járásával egyezően) leírják gondolataikat egy lapra. A lap és az íróeszköz is körbejár, az éppen sorra kerülő csoporttag írja le gondolatait, oldja meg a ráeső feladatot. Ezután a lapot és az íróeszközt továbbadja soron következő társának. A meghatározott sorrend – senki nem maradhat ki – az egyenlő részvételt biztosítja. Ha valaki elakad, valamelyik csoporttársa kisegíti.

Csoportforgó

A csoportok meghatározott sorrendben, egymás után válaszolnak a kérdésekre, illetve számolnak be elvégzett feladataikról. Úgy, mint a szóforgónál, a sorrend fontos. Először az 1. számú, majd a 2., 3. számú (és így tovább) csoport válaszol. A csoportforgó többször körbemehet, minden csoport – a meghatározott sorrendet betartva – többször sorra kerülhet.

Keveredj, állj meg, csoportosulj!

Lépései:

1. A diákok szabadon mozognak a teremben. („Keveredj!”)
2. Kis idő múlva a tanító megkéri őket, álljanak meg ott, ahol éppen vannak. („Állj meg!”)
3. A tanár kérdést tesz fel, amelyre egy szám a válasz. (Például: Hány lába van a póknak?)
4. Megkéri a gyerekeket, hogy a kérdésre válaszként adandó számnak megfelelő létszámú csoportokat alkossanak (például a pók „lábainál” 8 fős csoportokat). („Csoportosulj!”)
5. A diákok a válasznak megfelelő létszámú csoportokat alkotnak.
6. A tanár és a gyerekek ellenőrzik, helyes volt-e a válasz. Megfigyelik, kimaradt-e valaki a csoportokból.
7. Felelevenítik azt a szabályt, hogy a következő feladatnál, az előző csoportalkotásnál kimaradt gyerekeknek mindenképp csoportba kell kerülniük.
8. A tanár új kérdést tesz fel, folytatódik a játék.

Diákkvartett

Lépései:

1. A négytagú csoport tagjai különböző (A, B, C, D) betűk jeleit szétosztják egymás között. Így minden csoporttagnak lesz egy betűjele.
2. Tanáruk felteszi kérdését a csoportoknak, kéri a csoporttagokat, hogy együtt keressék meg a választ.

3. A csoport megbeszéli a lehetséges megoldásokat, megfogalmazzák közösen a választ, és meggyőződnek arról, hogy minden csoporttag érti-e a megbeszélteket, helyesen tud-e válaszolni a kérdésre.
4. A tanár kis cédulákra írja a csoportok neveit és a betűjeleket. Véletlenszerűen kiválasztja (például kosárból kihúzza), hogy melyik csoport milyen betűjelű tagjától kéri a választ.
5. A kihúzott betűjelű tanuló válaszol.
6. A tanár értékeli a válaszadó és a csoport munkáját.

Szakértői mozaik

Lépései:

1. Az új ismeretet tartalmazó szöveget, tananyagot négy részre osztja a tanár. A szövegrészeket A, B, C, D betűjellel látja el.
2. A csoport minden tagja választ magának egy-egy szövegrészt.
3. Minden csoporttag egyénileg elolvassa, értelmezi a hozzákerült szöveget, tananyagrészt.
4. Az önálló munka után az azonos betűjelű (A, B, C, D) csoporttagok összeülnek, szakértői csoportot, „kupaktanácsot” alkotva.
5. A szakértői csoportban az azonos szövegeket, tananyagrészt elolvasó diákok egyeztetik, megbeszélik az olvasottakat, és közös vázlatot írnak.
6. A szakértői egyeztetés után a diákok visszamennek saját csoportjukba.
7. Mind a négy csoporttag sorban, egymás után megtanítja csoporttársainak a szakértői csoportban feldolgozott saját szövegét, tananyag részét.
8. A tanár valamilyen formában (teszt, diákkvartett) ellenőrzi, hogy a csoporttagok megtanították-e egymásnak a tananyagot. Ezzel erősíti a csoporttagok egymás iránti felelősségét.

Ellenőrzés csoportforgóval

A csoportok az óra járásával megegyező irányban haladva kerülnek egy másik csoporthoz, és ellenőrzik annak a csoportnak a munkáját. Ha valamivel nem értenek egyet, apró – például zöld színű – jellel jelölik. Saját munkájukhoz visszatérve a csoporttagok megnézik, és egymás közt megvitatják a javítást, döntenek arról, mivel értenek egyet, és mi az, amivel nem.

A szóvivők beszámolója

A kooperatív munka végeztével a csoportok szóvivői beszámolnak a csoportban folyó munkáról. A beszámoló során kitérnek arra, hogyan tudtak a csoporttagok együttműködni, volt-e vita köztük, sikerült-e egyezségekre jutniuk. Hogyan sikerült a feladatot megoldani, egyetértenek-e a javításokkal?

Fontos, hogy vitás javítási helyzetben a feladatot megoldó és az ellenőrző csoport vitatkozzon egymással (hiszen ők látták az elkészült munkát), és véleményüket próbálják érvekkel alátámasztani.

Anyanyelv, 1. osztály

Készítette: Kókayné Lányi Marietta (Gyermekek Háza)

Témakör: Olvasási és szövegértési készség fejlesztése

Időtartam: Egy tanítási blokk (90 perc)

Tankönyvek, könyvek:

Meixner Ildikó: *Játékház olvasókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1999.

Meixner Ildikó: *Játékház II. munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1999.

Testvértörténetek. Olvasólétra kiadvány. Olvasó Kalóz sorozat. Fabula Stúdió Kft. Budapest, 2003.

Tananyag

*	**	***	****
Az „r” betű tanulása 3-3 betűből álló szótagok összeolvasása Szókapcsolatok, 3 szóból álló mondatok értelmezése	Az „ny” betű tanulása Szótagolt mondatok olvasása Mondat-kép megfeleltetés	A <i>Hála</i> című mese (szótagolt, illetve folyamatos szöveg olvasása) Szövegben való tájékozódás fejlesztése	Az <i>étterem</i> című mese Szövegértés fejlesztése, szövegfeldolgozás

A foglalkozás lépései

I. Kooperatív csoportmunka (az együttműködési készség fejlesztése)

1. Keveredj, állj meg, csoportosulj! – Játék

A játék célja: A szavak szótagokra bontásának gyakorlása. Együttműködési készség fejlesztése

A munka menete:

- ❖ A gyerekek szabadon mozognak a teremben. („Keveredj!”)
- ❖ Tapsolásra megállnak. („Állj meg!”)
- ❖ Mondok egy szót, és arra kérem őket, annyian fogják meg egymás kezét, ahányat az általam mondott szóra tapsolni tudnak. („Csoportosulj!”)
- ❖ Azokra a gyerekekre, akik nem kerültek a csoportba, figyelni kell a következő feladtnál, mert az a szabály, hogy ők nem maradhatnak ki

a következő körben. Ezzel elérjük, hogy a gyerekek figyeljenek egymásra, senki ne szoruljon ki a játékból.

2. Páros munka (olvasási készség fejlesztése)

A munka menete:

- ❖ Az osztály tanulói állandó, egymást segítő, az olvasási készség szempontjából heterogén párokat alkotnak. A feladat, hogy egymást segítve olvassanak együtt.
- ❖ Kijelölöm azt a részt, amit el fognak olvasni. (Játékház olvasókönyv 97. oldal.)
- ❖ Először a biztosabban olvasó gyerek olvassa el társának a kijelölt részt. Gyakorlatilag bemutatóolvasást tart.
- ❖ Ezután a több segítséget igénylő diák olvas a párjának, esetleges hibáit társa javítja.
- ❖ Az olvasásra szánt idő letelte után megkérem a gyerekeket, számoljanak be arról, hogy ment a munka, mennyire tudták segíteni egymást, illetve van-e valami örömhírük számunkra. (Ezzel teremtek lehetőséget arra, hogy kiemeljék társaik ügyességét.)
- ❖ Végül megköszönöm a munkájukat, kiemelem, milyen nagy dolog, hogy úgyesen segítenek egymásnak.

3. Kooperatív munka (olvasási és együttműködési készség fejlesztése)

A munka menete:

- ❖ Minden csoport kap egy borítékot, amely több, eltérő betűkészletű mondatot tartalmaz (Eszközök 1.).
- ❖ Elmondom az utasításokat:
 - ❖ Osszátok szét a mondatokat úgy, hogy minden csoporttagnak 2-2 mondat jusson! FigyeljeteK arra, hogy a *-gal jelölt mondatok azokhoz kerüljenek, akik kevesebb betűt tanultak, a ***-gal jelöltek pedig azokhoz, akik már minden betűt ismernek!
 - ❖ Kerekasztal módszerrel dolgozzatok, sorban olvassátok el a mondatokat úgy, hogy mindenki a saját mondatát olvassa fel társainak!
 - ❖ Segítsétek egymás olvasását, a hibákat javítsátok közösen!
 - ❖ Döntsétek el a mondatokról, hogy igazak-e vagy hamisak, majd ragasszátok fel a csomagolópapír megfelelő részéhez!
 - ❖ Milyen felelősöket válasszunk? (csendkapitány, időfigyelő, szóvivő, lelkesítő)
 - ❖ Döntsük el, mennyi időre lesz szükségünk!
- ❖ A csoporttagok elosztják egymás között a mondatokat. Figyelnek arra, kikhez kerüljenek a különböző nehézségű mondatok. Ezután a csoport

tok elvégzik a kijelölt kooperatív munkát. Ezalatt a csoportok között körbejárva ott tudok segíteni, ahol szükséges.

- ❖ A tervezett idő lejártával (ha a csoportok többsége nem készült el a feladattal, megegyezhetünk pár percnyi időhosszabbításban) a csoportok csoportforgóval ellenőrzik egymás munkáját.
- ❖ A szóvivők beszámolnak a csoportok munkájáról, az esetleges vitás kérdéseket megbeszéljük.
- ❖ Ezután én is értékelem a csoportok munkáját.

II. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

- ❖ A táblára felkerülnek a különböző rétegek feladatai:

*	**	***	****
Velem (Olvasó-könyv, munkafüzet)	Játékház Ok. 138. oldal.	Játékház Ok. 178. oldal: Hála című mese vagy szótagolt változatának olvasása (Eszközök 2.)	A „Testvér-történetek” mesekönyvből Az étterem című mese olvasása
Játékház Ok. 98–99. oldal	Játékház Mf. 63. oldal feladatai		Feladatlap
Játékház Mf. 46. oldal feladatai	Velem (Olvasó-könyv, munkafüzet)	Velem (Olvasó-könyv, feladatlap)	Időkitöltő
Időkitöltő	Játékház Mf. 64. oldal feladatai	Feladatlap Időkitöltő	Velem (Mesekönyv, feladatlap)

- ❖ Elmondom, melyik rétegnek mi lesz a feladat, megbeszéljük az önálló munka szabályait.
- ❖ A rétegek beosztását ebben a tanulási helyzetben a tanító végzi. A *** rétegnél viszont adódik lehetőség arra, hogy az odatartozó gyerekek eldöntsék, a folyamatos, vagy a szótagolt szöveget választják.
- ❖ Végül tisztázom a gyerekekkel a felmerülő kérdéseket, majd jó munkát kívánok nekik.

A munka menete

- ❖ A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ez alatt én az olvasósarokban, illetve a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) olvasok, dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

* (1)	** (3)	*** (2)	**** (4)
Ezek a gyerekek a betűket lassan, sok megerősítéssel tanulják. (Ketten közülük diszlexiások.) Számukra fontos az egyéni haladási ütem biztosítása, a tanult betűk folyamatos mélyítése, differenciálása. Időt kell biztosítani a háttérképességek (vizuális, akusztikus észlelés, emlékezet, irányok, szerialitás stb.) fejlesztésére.	Ezek a gyerekek a betűket többnyire jó tempóban sajátítják el. A betűtanuláshoz szükséges háttérképességeik megfelelőek. A tanult betűk összeolvasásában biztosak.	Ezek a gyerekek kimondottan jó ütemben, biztosan, gyorsan haladva tanulták a betűket. Betűfelismerésük biztos. Szótagolt szöveget jól olvasnak. Legtöbbjüknek már a folyamatos szöveg olvasása sem okoz nehézséget.	Ezek a gyerekek pontosan, folyamatosan, kifejezően olvasnak. (Hárman már az iskolába kerüléskor ismerték a betűket, tudtak olvasni.) Az olvasottakat megbízhatóan értik, szövegértésük jó.
Velem az olvasószakrokban: Figyelemfejlesztő feladatok, betűtanulás, összeolvasási készség fejlesztése	Önálló munka: Játékház Ok. 138. o. olvasása	Önálló munka: A Hála című mese olvasása	Önálló munka: Az Étterem című mese olvasása
Önálló munka: Játékház Ok. 98. o. olvasása (A tanult új betű mélyítése)	Önálló munka: Játékház munkafüzet 63. oldal	Velem az olvasószakrokban: A mese hangos olvasása, megbeszélése, a feladatok értelmezése	Önálló munka: Feladatlap (Eszközök 4.)
Önálló munka: Játékház munkafüzet 46. oldal (A tanult új betű mélyítése.)	Velem az olvasószakrokban: betűtanulás, hangos olvasás	Önálló munka: Feladatlap (Eszközök 3.)	Időkitöltő
Időkitöltő	Önálló munka: Játékház munkafüzet 64. oldal (A tanult új betű mélyítése)	Időkitöltő	Velem az olvasószakrokban: A mese közös olvasása, tartalmának megbeszélése

A kiscsoportos munka leírása (a **Velem** címszó alatt, a hátsó asztalnál egy-egy réteggel):

***-os réteg:**

1. Először figyelemfejlesztő játékot játszunk. A szőnyegre több tárgyat teszünk (könyvek, ceruzák, radír, olló, ragasztó stb.), majd megkérem a gyerekeket, jegyezzék meg, mit látnak. Ezután elteszek, kicserélek néhány tárgyat, és megkérem a gyerekeket, gyűjtsék össze, mi változott.
2. Előkészítem a grízes tálcákat, és arra kérem a gyerekeket, vázolják a grízbe azoknak a betűknek a képét, amit mondok (p, d, ú, ű, e, é, s, z stb.)
3. Minden gyerek végigolvassa a Játékház Ok. 97. oldalán található betűsorokat.
4. Új betűt tanulunk. Nagyban vázoló a táblán az „r” betű képét, ezt a gyerekek is „végigírják” az ujjukkal. Hangoztatjuk közösen, megfigyeljük „morog-e”, majd megkeressük a szavakban, hol halljuk a hangot.
5. Végigolvassuk a Játékház Ok. 98. oldalán lévő, új betűt is tartalmazó betűsorokat, majd a szótagokat, és 2-2 betűs szótagokból álló szavakat.
6. A Játékház Ok. 99. oldalán elolvassuk – először közösen, majd egyénileg – a 3-3 betűs szótagokból álló szavakat (lek-vár, dok-tor, cit-rom).
7. Megbeszéljük az önálló munka feladatait, ha szükséges, segítünk a munkafüzet feladatainak értelmezésében.

***** -os réteg:**

1. Közösen elolvassuk a Hála című mesét. Lesznek gyerekek, akik a Játékház Ok. szövegét olvassák, és olyanok is, akik a szótagolt változatot. (Eszközök 2.)
2. Megbeszéljük a mese tartalmát, igaz-hamis játékkal ellenőrzöm, mennyire értették az olvasottakat.
3. Megbeszéljük a szövegértő feladatok megoldásait.
4. Tisztázzuk a további teendőket, a választható időkitöltő feladatokat.

**** -os réteg:**

1. Minden gyerek végigolvassa a Játékház Ok. 136. oldalán található betűsorokat.
2. Új betűt tanulunk. Vázoló a táblán az „ny” betű képét, ezt a gyerekek is „végigírják” az ujjukkal. Hangoztatjuk közösen, megfigyeljük „morog-e”, majd megkeressük különböző szavakban, hol halljuk a hangot.
3. Végigolvassuk a Játékház Ok. 140. oldalán az új betűt is tartalmazó betűsorokat, majd a szótagokat, szavakat, mondatokat.
4. Megbeszéljük az önálló munka feladatait, ha szükséges, segítünk a munkafüzet feladatainak értelmezésében.

***-os réteg:

1. *Közösen elolvassuk a mesét.*
2. *Megbeszéljük a mese tartalmát, néhány kifejtendő kérdéssel ellenőrzöm, jól értették-e a történetet.*
3. *Megbeszéljük a szövegértő feladatok helyes megoldásait.*

Önellenőrzés

- ❖ A gyerekek az önálló munka elvégzése után ellenőrzik saját munkájukat. Időkitöltő:
- ❖ A gyerekek szabadon választhatnak különböző időkitöltő feladatok közül. Általában maguk döntenek el, milyen feladatot választanak. Arra figyelek, hogy többféle, differenciált tevékenység közül tudjanak választani.
- ❖ Készítek elő rövid mesekönyveket (Pesti Szalon meséi, Kippkopp-mesék), ezt a jól olvasó gyerekek mellett azok a gyerekek is választják, akik még nem olvasnak, de a képek nézegetése, az egyes betűk felismerése örömmel tölti el őket.
- ❖ Vannak az éppen tanult betűket mélyítő, differenciáló színezős feladatok is a kínálatban. Ezt gyakran jól olvasó gyerekek is választják, hiszen színezni ők is szeretnek.
- ❖ Mindig elől van a „Mi a különbség?” vagy a „Differix” játék is. Ezek segítségével a vizuális észlelést lehet fejleszteni. Bárki választhatja, de az is előfordul, hogy valakit (akinek ezt a háttérképességét szükséges fejleszteni) megkérek, válassza ezt az időkitöltő feladatot.

Ellenőrzés, értékelés

Eszközök

1.

A ci-ca ked-ves. *

A ma-ci dör-mög. *

A kenguru nagyot tud ugrani. ***

Az e-le-fánt ap-ró ál-lat. **

A pók tud re-pül-ni. **

A macska nem szereti a tejet. ***

A tig-ris fü-vet e-szik. **

A jegesmedve kedvenc csemegéje a tej. ***

2.

Há-la

Mi-há-lyék mel-le-tt ö-reg né-ni la-kik.

Ma-ri-ka né-ni a ne-ve.

Mi-kor Mi-hály ki-csi volt, Ma-ri-ka né-ni so-kat se-gí-tett a-nyu-nak.

Ő-riz-te Mi-hályt, míg a-nyu be-vá-sá-rolt.

Ma-ri-ka né-ni most be-teg lett.

A-lig tud men-ni.

Mi-hály min-den-nap be-csen-get hoz-zá.

– Mi-re van szük-sé-ge Ma-ri-ka né-ni?

Az-tán el-sza-lad a bolt-ba, le-vi-szi a sze-me-tet, még ki is ső-pőr.

És ezt mind mo-so-lyog-va te-szi.

– Mi-lyen ked-ves ez a Mi-hály! – ö-rül Ma-ri-ka né-ni.

Mi-hály is ö-rül.

Te mit gon-dolsz, mi-ért?

3.

Feladatsor (A Játékház 178. oldal szövegéhez)

Húzd a-lá a sző-veg-ben a vá-la-szo-kat!

Pi-ros-sal: Hol lakik az öreg néni?

Kék-kel: Hogy hívják az öreg nénit?

Bar-ná-val: Kinek segített Marika néni?

Fe-ke-té-vel: Mit segít Mihály Marika néninek?

1. Gyakorold a következő szavak olvasását!

2. Húzd alá, kik szerepeltek a mesében!

3. Kösd össze a mondatokat azzal, aki mondta! (Segít a szöveg!)

Akkor csináljunk magunknak éttermet!

Te hozzám jössz enni, én pedig nálad eszem. *Juli*

Remek ötlet!

Az én éttermem a Juli Pizzéria lesz. Klári

Az enyémet Faló Fogadónak fogják hívni.

4. Húzd alá az igaz állításokat!

- ❖ *Klári és Juli étteremben ebédeltek.*
- ❖ *Anyukájuk születésnapját ünnepelték.*
- ❖ *Juli éttermét Faló Fogadónak hívják.*
- ❖ *Klári sajtos pizzát rendelt.*

5. Készíts egy szép rajzot a meséhez!

Anyanyelv, 2. osztály

Készítette: Montay Beáta (Gyermekek Háza)

Témakör: Szövegértés, szövegfeldolgozás

Tananyag: Marék Veronika: Júniusi számócázós mese

Időtartam: 90 perc + 45 perc (egy hosszabb és egy rövidebb tanítási blokk)

Az I. tanítási blokk kooperatív játékból és differenciált rétegmunkából áll.

A II. blokkban a gyerekek érdeklődésük szerint választhatnak tevékenységet, aminek eredményét a blokk végén bemutatják egymásnak.

Az önálló munka ideje alatt a gyerekek saját igényük szerint bármikor szünetet tarthatnak.

A differenciált rétegmunka feladatait a diákok eltérő szövegértési, szövegfeldolgozási, illetve szövegalkotási szintje szerint terveztem. Osztályom Kipp-kopp júniusi meséjének idején az értő olvasás, a szövegértés, szövegfeldolgozás szempontjából 4 különböző szinten állt, ezért a mese feldolgozását 4 szintre terveztem.

A differenciált rétegmunka megkezdése előtt felkínáltam a választás lehetőségét a gyerekeknek. Az anyanyelv-olvasás-blokkok legtöbbszörénél (olvasás-szövegfeldolgozás alkalmával) a diákok döntésére bízom, hogy melyik szöveget és feladatsort választják, de természetesen ezt a választást figyelemmel kísérem. Abban az esetben, ha úgy vélem, hogy egyikük-másikuk döntése nem az optimális terhelést, fejlesztést szolgálja, véleményemet megosztom az érintettekkel, s ha úgy látom jónak, igyekszem őket meggyőzni. Ha ennek ellenére másként választanak, azt az esetek többségében – egyéb körülményeket is figyelembe véve – elfogadom. Bízom benne, hogy a blokk végén levő önértékelő-értékelő fázisban le tudjuk majd vonni azt a konzekvenciát, ami a következő blokk feladatválasztásakor segítséget jelent. Hiszem, hogy az egyéni tapasztalat és az azt követő reflexió, értékelés fejleszteni fogja az adott gyermek önismeretét.

Talán furcsállják ezt a megközelítést a kollégák, esetleg kételkednek is benne, hogy 2. osztályos gyerekekre rá lehet bízni egy ilyen választást – tudnak jól választani –, de az én tapasztalatom az, hogy lehet, és tudnak! Mivel év eleje óta „gyakoroljuk” ezt, és folyamatosan megbeszéljük a tapasztalatokat, már megfelelő önismerettel és a választással szembeni felelősségérzettel rendelkeznek. De természetesen ebbe a működésbe az is belefér, hogy bizonyos alkalmakkor én határozom meg, hogy ki mit csináljon, illetve a felkínált

lehetőség mellett néhány gyerektől konkrétan ezt vagy azt a feladatsort kérem (természetesen rövid indoklással).

Megjegyzés: Minden hónapban elolvastuk és feldolgoztuk az adott hónaphoz írt Kippkopp-mesét.

I. blokk

1. Ki vagyok én? – Kooperatív barkochba

A játék célja: Kippkopp eddigi történeteinek felidézése; kérdések–válaszok megfogalmazása, azaz emlékezet- és gondolkodásfejlesztés

A játék ideje: 7–10 perc

A játék menete

Valamennyi gyereknek adok egy papírlapot, amelyen mint nagyított névkártyán (kb. az A/4-es lap 1/4-e) a Kippkopp-mesékben szereplő állatok, illetve dolgok neve van felírva. Minden névkártyából kettő van. (Az egyik sorozat írott betűkkel, a másik sorozat nagy nyomtatott betűkkel készült). A kártyákat én osztom ki. Ennek oka, hogy így tudom a legjobban biztosítani, hogy mindenki sikerrel vehessen részt a játékban. (Természetesen már a blokkra való felkészülés során megtervezem, melyik gyereknek melyik „névkártyát” adjam.)

A névkártyákon szereplő szavak: Tiptopp, egérke (szeptember), süni, cinke (október, december), bokor–bogáncs–fatörzs (november), Hóember (január), jégcsap, mókus, toboz (március), kismadár, madármama (április), pipacs, vakond (május).

A hónapok nevét érdemes a névkártyák hátulján (kisbetűvel) jelezni, hogy ha valamelyik párosnak a játék 2. részében ez az információ segítséget jelent, az tudja használni. A dőlten szedett „szereplők” (bokor–bogáncs–fatörzs) nálunk nem kerültek be a játékba. Nagyobb osztálylétszám esetében ezek is felkerülhetnek a névkártyákra, de tudni kell, hogy ezek a legnehezebben kitalálható dolgok csoportjába tartoznak.

Valószínűsíthető, hogy a májusi mese szereplői, különösen a vakond, illetve az áprilisi mese kismadarai, madármamája még elevenebben élnek a gyerekekben. A Hóember szintén olyan szereplő, akire hosszabb ideig is emlékeznek. Tiptopp alakja pedig szinte elsőként jut eszünkbe. (Az egyik Tiptopp-névkártyát osztályunk tanulásban akadályozott tagjának adtam oda.) Természetesen azoknak a gyerekeknek, akiknek a jégcsap, toboz vagy a pipacs névkártyáját osztottuk, a játék elején még nyújthatunk további segítséget.

A játék folytatása miatt célszerű úgy osztani a névkártyákat, hogy azok a gyerekek, akiknek a felidézés nehezebben megy, illetve akik gondolatai-

kat nehezebben fogalmazzák meg, ne kapják ugyanazt a kártyát. (A későbbi páros munka során a fenti képességek tekintetében ne alakuljanak ki „homogén” párok.)

Minden gyerek hátára felkerül a neki szánt névkártya, s ezzel indul a játék. A teremben szabadon sétálnak a gyerekek, s akivel összeházaszkodnak, attól (a barkochba eredeti szabályának is megfelelően) egy dolgot kérdezhetnek. Minden újabb találkozás során 1-1 kérdést lehet feltenni. Természetesen a választ adó is kérdez, hiszen ő is próbálja kitalálni, hogy ő ki lehet. Aki kitalálta, mi szerepel a saját névkártyáján (azaz ő kicsoda), a névkártyát előre teheti. Továbbra is játékban marad, választ ad az őt kérdezőnek. A játék akkor ér véget, ha mindenki kitalálta, ő kicsoda.

A játékot (a „szereplők” felidézését) segítheti, ha az előző hónapokban készített meseillusztrációk a falon vannak.

2. „Elmesélem magamról” – szóbeli szövegalkotás, páros feladat

A játék ideje: 10–13 perc

A névkártyáknak megfelelően párba állnak a gyerekek. (Páratlan létszám esetén vagy egyedül játszik valaki, vagy lehetünk mi a pár másik tagja. Ezt érdemes már a tervezés során eldönteni.)

A játék menete

- ❖ A párok mesélnek önmagukról. Annak a történetnek a részletét, egy-egy epizódját mondják el, amiben ők szerepeltek. Egyes szám első személyben kell fogalmazniuk (természetesen nem ezt mondom az instrukció során, hanem például: „Most Ti lesztek a Hóember, mondjatok valamit, mi történt veletek januárban...”).
- ❖ Meghatározott felkészülési idő után (kb. 3 perc) a párok meghallgatják egymás rövid beszámolóját. (A párok szabad választása lehet, hogy szóban megfogalmazzák és megjegyzik, vagy le is írják ezt a róluk szóló állítást – 1, maximum 2 mondatot. Én az utóbbira bízattam őket!)

A beszámoló alkalmával célszerű abban a sorrendben haladni, ahogy a mesék – hónapok – követték egymást. Ilyen módon visszatekinthetünk arra, mi minden történt Kippkoppal és Tiptoppal szeptembertől májusig.

3. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

- ❖ A táblára, illetve a tábla alatti kis asztalkákra kiteszem a differenciált rétegmunka tervezett 4 rétegének szövegét (Marék Veronika meséjét) és a feladatsorokat. Röviden elmondom, hogy melyik asztalon mit fognak találni a gyerekek.

- ❖ (*) Az első asztalon a mese szótagolt s egy kicsit nagyított (14-es betűméret) változata van, amelyben néhány szót kiemeltem (félkövérrel szedtem), hogy ezzel segítsem a szövegfeldolgozást. Az önálló munkát olvasógyakorlattal kell majd kezdeni. Ezután következik a mese elolvasása. A feladatlapon hasonló jelentésű szavak párosítása lesz, s olyan kérdések, amelyekre a választ a szövegben kell aláhúzni.
- ❖ Két gyerek nevét említettem itt meg, őket arra kértem, hogy ezt a feladatsort végezzék el. (Mindkettőjüknek komolyabb tanulási problémája van.)
- ❖ (**) A második asztalon lévő szöveg hosszabb szavait leszótagoltam, de kiemelés nincs benne. Feladatok lesznek: hasonló jelentésű szavak párosítása, megadott kérdésekre a válaszok kikeresése és aláhúzása a szövegben. (Eddig megegyeznek a * és a ** feladatlapon levő tenivalók.) Ezután 6 állításról kell eldönteni, hogy az igaz-e vagy hamis. Befejezésként a felsorolt címek közül válasszátok ki azt, amit a legjobbnak tartotok! A munkát itt is az olvasógyakorlattal kell kezdeni.
- ❖ (***) A harmadik asztalon lévő szöveg nincs szótagolva. A feladatok között szómagyarázat szerepel, majd a mese alapján hiányos mondatokat kell kiegészíteni. Ezután a mese felsorolt eseményeit kell időrendbe helyezni (megszámozni), új címet választani vagy írni a meséhez. Az utolsó feladat tulajdonságok és szereplők párosítása. Az önálló munka első lépése itt is az olvasógyakorlat.
- ❖ (****) A negyedik asztalon lévő szöveg szintén nincs szótagolva. A feladatlapon valamivel nehezebb feladatokat találtok, illetve olyanokat, amikkel kapcsolatban több az írni való. A feladatok között szerepel szómagyarázat, és a mese alapján írásban kell felelni a kérdésekre. Ezután a mese felsorolt eseményeinek időrendbe helyezése következik, és ki kell találni egy új címet a meséhez. Feladat lesz még a felsorolt szereplőkhöz tulajdonságokat rendelni. Befejezésképpen a mondatfajtákra is példákat fogunk gyűjteni a meséből. A munkát itt is az olvasógyakorlattal kell kezdeni.
- ❖ Megkérem a gyerekeket, jöjjenek ki az asztalokhoz, nézzék meg saját szemükkel is a feladatsorokat, s válasszák ki azt, amit ma meg akarnak és meg tudnak csinálni. Helyezzék a névkártyájukat a megfelelő feladatsor, illetve a választott réteget jelölő „csillagos kártya” alá. (Az egy * a legkönnyebb, a ** kicsit nehezebb, stb. a **** a legnehezebb feladatsort jelenti.)
- ❖ Adott esetben mód van arra is – szoktunk is élni vele, ha az olvasmány szövege ugyanaz –, hogy egy adott feladatsort más szöveghez rendel-

jünk. Például van olyan tanítványom, akinek még szüksége van arra, hogy a hosszabb szavakat szótagolva „kapja meg”, viszont a szövegértése, szövegfeldolgozása kiváló, így ő a ** szöveget veszi el, és a **** feladatsort. (Különböző szövegterjedelem, szövegnehézség esetén más megoldással kell élnünk.)

- ❖ Miután helyükre vitték a gyerekek a szövegeket és a feladatsorokat, s 1-2 percig még tanulmányozták azokat, megkérdezem, mindenki tudja-e, mi lesz a dolga, érti-e a feladatokat.
- ❖ Amíg a gyerekek választanak a feladatsorok közül, illetve amíg a helyükön még egyszer átnézik, addig én kiteszem a táblára a differenciált réteg-munka következő időegységének tennivalóit. Ezeket természetesen már előre megírtam (vastag filctollal egy papírlapra), ez az otthoni tervező-munka része – méghozzá döntően fontos része. Ez lesz az a „táblakép”, ami alapján minden gyerek tudja, hogy az elkövetkező kb. 40 percben mi lesz a feladata, mikor kell önállóan, mikor párban vagy velem együtt dolgoznia.
- ❖ Táblakép:

*	**	***	****
1. Olvasógyakorlat	1. Olvasógyakorlat + mese (Ismeretlen szavak?)	1. Olvasógyakorlat + mese	1. Olvasógyakorlat + mese
2. Velem (mese, ceruza, feladatlap)	2. páros olvasás (A párok jelzése)	2. Feladatlap	2. Önálló munka – feladatlap
3. Feladatlap	3. Feladatlap	3. Velem (szöveg, ceruza, füzet)	3. Páros olvasás (A párok jelzése)
4. Önellenőrzés	4. Velem (szöveg, ceruza, feladatlap)	4. Feladatlap	4. feladatlap
5. Időkitöltő	5. Feladatlap	5. Önellenőrzés	5. Velem (szöveg, feladatlap, ceruza, füzet)
	6. Önellenőrzés	6. Időkitöltő	6. Feladatlap
	7. Időkitöltő		7. Önellenőrzés
			8. Időkitöltő

A munka menete

- ❖ A tanulók a rétegmunka önálló tanulási idejében a helyükön ülve, egyéni-
leg dolgoznak. Páros olvasás során keresnek a teremben egy olyan „zu-
got” – szivacsoknál, fejlesztőasztalnál, az elülső asztaloknál stb. –, ahol
tudnak úgy együtt olvasni, hogy lehetőleg őket se zavarja senki, és ők se
zavarjanak másokat.

- ❖ Közben én az olvasósarokban, illetve a fejlesztőasztalnál a táblázatban
meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel dolgozom. (A sorrendet
jelzik a csillagok mellé írt piros számok.)

Mint azt az óravázlat bevezetőjében is írtam, én a tervezés során – a fel-
adatlapok elkészítésekor – konkrét gyerekekben, az ő aktuális fejlettségi
szintjükben, a megelőző napok tapasztalataiban gondolkodom. Mi ment,
mivel volt nehézségük stb. Ugyanakkor felkínálom a választás lehetősé-
gét. Jelen alkalommal ez alól 4 tanuló volt kivétel, tőlük konkrétan az
egyik, illetve a másik feladatsor elkészítését kértem. (2 tanuló * szint,
1-1 tanuló ** és *** szint.)

Minden szint esetében megjelöltem azt is, hogy én milyen időkitöltő fel-
adatot tudnék elképzelni számukra, de a mai blokknál nem volt kifejezett
célom, hogy a gyerekek pluszfeladatokat is végezzenek, hiszen a követ-
kező tanítási egységben még mindig Kippkoppékkal foglalkozunk (aján-
dék-, illetve meglepetéskészítés Kippkoppnak), s erre szerettem volna
több időt szánni.

* (1)	** (3)	*** (2)	**** (4)
Ezeknél a gyerekek-nél a tantárgyi és egyéni fejlesztési cél az értő olvasás, a szövegben való minél biztosabb tájékozódás képességének fejlesztése. A szóbeli szövegalkotás (reprodukálás: „összemeselés”) még változóan sikerül. A szókincsbővítés folyamatosan „napiranden” van. A munkához (a feladatsor elvégzéséhez) hosszú időre és többszöri – gyakori – megerősítésre van szükségük.	Kiemelt feladat (cél) az olvasástechnika fejlesztése, a hosszabb (4-5-6 szótagú szavak) folyamatos olvasása. A szövegben való minél biztosabb és gyorsabb tájékozódás, a „figyelmes” szövegértelmezés (igaz-hamis állítások) szerepelnek a tantárgyi célok között. Az önálló munkához még hosszabb időre általában többszöri megerősítésre van szükségük.	Ezek a gyerekek biztosan, minimális hibával, szólamokban olvasnak. Szövegfeldolgozás során kiemelt cél, hogy a hiányos szöveg kiegészítését önállóan és pontosan el tudják végezni, helyesen állapítsák meg az események időrendjét. A szókincsfejlesztés terén szavak szinonimáinak szövegben való megtalálása a feladat. Jó ütemben dolgoznak, önállóak, csak ritkán kérnek segítséget.	Ezek a gyerekek biztosan, szinte hibátlanul, folyamatosan olvasnak. Szövegértésük kiemelkedő. A szövegben biztonsággal tájékozódnak. Tantárgyi célunk a szöveg tartalmának megfelelő írásbeli válaszadás gyakorlása, valamint az események időrendi sorrendbe állítása. A szókincsfejlesztés terén feladat, hogy a szöveg adott kifejezéseihez önállóan alkossanak szómagyarázatot. Nagyon jó ütemben, önállóan dolgoznak.
<u>Időkitöltőként</u> többek között olyan feladatokat kínáltam föl, amelyek a háttérképességek, közöttük főleg a szerialitás és a vizuális diszkrimináció fejlesztését szolgálják. Mivel az általam itt megnevezett 2 tanuló a nagybetűk írásánál tart, választható tevékenységként még rejtvény jellegű írásfeladatokat is készítettem.	<u>Időkitöltőként</u> olyan feladatokat is főkínáltam, amelyek a háttérképességek, közöttük főleg a szerialitás fejlesztését szolgálják, valamint másolást és rajzolást is. (Legtöbbször kifejezetten szeretnek írni, másolni vagy rajzolni.)	<u>Időkitöltőként</u> a fejlesztőkártyákon kívül olyan rejtvény jellegű feladatokat kínáltam föl, amelyek a rész-egész viszony fejlesztését is szolgálják, valamint másolást és rajzolást.	<u>Időkitöltőként</u> rejtvény jellegű feladatokat, illetve a fejlesztő kártyák feladatait kínáltam föl, valamint másolást és rajzolást. (Nagyon szeretnek írni, rajzolni.)

* (1)	** (3)	*** (2)	**** (4)
Az olvasógyakorlat önálló elolvasása – akár többször is. (Az olvasógyakorlat rajta van a feladatlapon, Eszközök 2.) Velem dolgoznak az olvasósarokban.	Olvasógyakorlat, majd ezt követően a mese önálló elolvasása (Az olvasógyakorlat rajta van a feladatlapon, Eszközök 5.) Az ismeretlen szavak, kifejezések aláhúzása (késsel) a mesében (mese: Eszközök 4.)	Olvasógyakorlat, majd ezt követően a mese önálló elolvasása (Az olvasógyakorlat rajta van a feladatlapon, Eszközök 7.) A feladatlap önálló megoldásának elkezdése	Olvasógyakorlat, majd ezt követően a mese önálló elolvasása (Az olvasógyakorlat rajta van a feladatlapon, Eszközök 9.) Önálló munka: szavak szótagolása (Feladatlap, Eszközök 8.) Önellenőrzés (most vagy a páros olvasás után)
	Páros olvasás (A munka megkezdése előtt már kijelöljük a párokat, nevük kikerül a táblaképre, így: Benedek–Lili) A feladatlap önálló megoldásának elkezdése		Páros olvasás (A munka megkezdése előtt már kijelöljük a párokat, nevük kikerül a táblaképre, így: Lilla–Sára)
A feladatlap önálló megoldása	A feladatlap önálló megoldása	Velem dolgoznak az olvasósarokban.	A feladatlap önálló megoldásának elkezdése
A feladatlap önálló megoldása	Velem dolgoznak az olvasósarokban	A feladatlapon szereplő, még el nem készített feladatok megoldása (Eszközök 7.)	A feladatlap önálló megoldása
Önellenőrzés	A feladatlap önálló megoldásának befejezése	Önellenőrzés	Velem dolgoznak a fejlesztőasztalnál
Időkitöltő	Önellenőrzés	Időkitöltő	Önellenőrzés
Időkitöltő	Időkitöltő	Időkitöltő	Időkitöltő

A kiscsoportos munka fő vonalainak leírása (a **Velem** címszó alatt):

***-os réteg**

1. A mese közös elolvasása (Eszközők 1.)
2. Reflexiók
3. Szómagyarázatok
4. Párosító (szinonimák keresése, Eszközők 3.)
5. Szövegértés ellenőrzése: kérdések-válaszok (a feltett kérdésekre először emlékezetből kérem a választ, majd olyan kérdéseket is felteszek, amelyekre a szövegből kell kikeresni a feleletet). A kérdések között szerepel például, hogy kik a mese szereplői, vajon hol és mikor játszódik ez a történet.
6. A tartalom „összemeselése”

**** -os réteg**

1. A mese közös elolvasása
2. Vélemények, észrevételek meghallgatása
3. „Összemeselés”
4. Megbeszéljük, okozott-e problémát bármelyik feladat megoldása
5. A hamis mondatok igazzá alakítása (3. feladat)

*****-os réteg**

1. Hangos olvasás
2. Reflexiók
3. Ha szükséges, a 2. feladat (szövegkiegészítés) megoldásainak megbeszélése
4. A címválasztás, illetve a címadás indoklása. Milyen a jó cím? Az ismérvek közös összegyűjtése.
5. A szöveg általam kiemelt szavainak időrendbe állítása (szükséges eszköz: kistábla vagy csomagolópapír, filctoll)

******-os réteg:**

1. Hangos olvasás
2. Reflexiók
3. A 2. feladat válaszainak megbeszélése, a mondatalkotások közös ellenőrzése (a gyerekek a füzetben dolgoztak)
4. A címadás indoklása, milyen is a jó cím?
5. Kérdések megfogalmazása a mese kapcsán

A differenciált rétegmunka tervezett munkaideje 40 perc

Önellenőrzés

Az egyéni munka után következnek.

A tanítói ellenőrzés természetesen az önellenőrzés mellett sem marad el. Lényege azonban sosem az, „No hadd lássam, jól ellenőriztél-e!”, hanem az, hogy „Hadd nézzem meg – nyugodtabb körülmények között, magamban, csak a munkákra figyelve –, milyen nagyszerűen is dolgoztatok!” Gyakorlatilag a blokkok végén egy-egy kiválasztott csoport munkáját szedem össze és ellenőrzöm.

Időkitöltő

A gyerekek választhatnak az előkészített feladatok, illetve feladatkártyák (fejlesztőkártyák) közül. Ezek „nehézségi szintjét” általában közlöm a tanulókkal (például „Mára hoztam még egy nagyon nehéz keresztrejtvényt is.”, vagy „Ezt a feladatot annak érdemes választani, aki...”), hogy ezzel megkönnyítsem a választást. A fejlesztőkártyákon (30 db) nyelvi, nyelvtani játékok, ilyen típusú fejtörők szerepelnek. (Például betűkből szóalkotás, képrejtvény, keresztrejtvény). A feladványok 1-től 30-ig egyre nehezednek.

Természetes azonban, hogy a „+ feladat”, a „+ vállalás” mindenkinek a saját döntése lehet. Ha ebben tanácsot kér, úgy segítünk. Vannak gyerekek, akiknek azt is „megajánlom”, hogy az egyéni fejlődésiútjából vegyen ki feladatot. Ezek legtöbbször olyan „játékos feladat”, amit szívesen végeznek, örömmel választanak a gyerekek.

Értékelés

II. blokk

Ebben a blokkban a gyerekek érdeklődésük szerint választhatnak tevékenységet, aminek eredményét a tanítási egység végén bemutatják egymásnak. Egy „ötletrohammal” indítottunk. Azt kérdeztem a gyerekektől, ők mivel köszöntenek fel, mivel lepnék meg Kippkoppot a neve napján. Elsőként minden elhangzott ötletüket – értékelés, értelmezés nélkül – felírtam a táblára.

Ezek kerültek fel:

- ❖ Rajz
- ❖ Köszöntő
- ❖ Torta
- ❖ Játék
- ❖ Virág
- ❖ Ének, muzsika
- ❖ Egy szép ház
- ❖ Színdarab

❖ Névnapi buli

Az ötletek összegyűjtését követően elkezdjük szűkíteni a kört. Ha most valóban ajándékot készítünk Kippkopp számára, akkor mit tudunk megvalósítani, mihez van alapanyagunk, időnk, s mihez van tényleg a legnagyobb kedvünk. Azaz mik azok a meglepetések, amelyek létrehozását a következő órában vállalnának. Elmondtam, hogy célszerűnek tartanám, ha kiscsoportokban tevékenykednének, de az sem probléma, ha valaki egymaga szeretne valamilyen ajándékot készíteni.

Az ötletekből az alábbi „tevékenységtípusok” álltak össze. Monogramokkal jelölöm, nálunk hány gyerek csatlakozott egy-egy feladathoz.

- ❖ Köszöntő írása: később verses köszöntőben állapodtak meg a gyerekek, amit még „megtoldottak” egy Kippkoppról szóló történet előadásával is (G. O., P. D., B. D.).
- ❖ Énekes köszöntő (írása, megkomponálása, először ismert dallamra, majd a dallam átalakításával), a dal hangszerelése. Végeredményként egy zenei produkciót vállaltak a résztvevők (B. S., G. M., K. A.). Előkerült a tikfa és a furulya is.
- ❖ Virágcsokor készítése: a valódi virág alapanyaghiánya miatt ez egy virágcsendélet festésévé változott, illetve egy kisfiú hurkapálcikából és színes krepp-papírból vállalta, hogy csokrot készít (Sz. J., G. L., R. Á.).
- ❖ Rajz készítése: ez a „feladatkör” az egyeztetés során két feladattá vált. Az egyik témája Kippkopp névnapi bulija lett (2 mozzanatban), a másik Kippkoppnak szóló jókívánságok (4 mozzanatban; B. R., G. L., H. B., M. L., B. A., B. D.). Az egyik kép ceruzarajz (színes), a másik krétarajz (zsírkréta) A/3-as méretben.
- ❖ Gesztenyebaba, illetve gesztenyefigurák készítése: 1. mozzanatként rajzos tervezés. Sajnos ekkor már nem volt elég gesztenyénk, így terménybábokká szélesedett a „repertoár” (P. A., A. B., K. M., S. M.).
- ❖ Papírhajtogatást szerettek volna készíteni többen is. Állatfigurák hajtogatásában állapodtak meg (H. B., B. B., B. D., H. P.).
- ❖ Mivel a gyerekek nagyon szívesen vesznek részt jelenetek kidolgozásában is (nincs olyan hét, hogy ne folytatnánk dramatikus tevékenységet, valamint kéthetenként van drámafoglalkozásunk is), így viszonylag gyakorlottak a jelenetalkotásokban, illetve a dramatikus megjelenítésekben. Ennek is köszönhető, hogy az elsőként vállalt tevékenységek után a csoportok fele még 1-1 jelenetet is be kívánt mutatni.
- ❖ Tulajdonképpen a gyerekek tevékenységeiket 5-féle „ötlettárból” merítették:
 - ❖ Nyelvi ötlettár (köszöntő, vers, mese)

- ❖ Zenei ötlettár (ének, hangszeres zene), mindez a nyelvi ötlettárral is kiegészült (ének szövege)
- ❖ Vizuális és kinesztetikus ötlettár (rajzkészítés, hajtogatás, bábkészítés)
- ❖ Interperszonális és egyben kinesztetikus ötlettár (jelenetalkotás)

Az alapvetően csoportmunkára berendezett tanterem, ami egyúttal könnyen mobilizálható is, a környezetünkben megtalálható számtalan eszköz és alapanyag együttesen egy olyan tanulási környezetet biztosít, amiben jól megvalósítható egy ilyen „tevékenység-központú” foglalkozás.

Az időkeretek tisztázása után a tennivalók csoporton belüli számbavételét, illetve résztvékenységekre osztását, majd ezen belül az adott tevékenységek feladatokra bontását minden csoportnak magának kell elvégeznie. Tanítóként természetesen folyamatosan a csoportok között mozgunk, hozzájárulásuk után (!) belehallgathatunk a készülődésükbe, próbájukba, ha igénylik, segíthetjük őket.

Ha az osztály már gyakorlottabb a csoportmunkában, főként a kooperatív tanulásban, akkor az ilyen típusú foglalkozások is sikerrel – és minimális „felfordulással” – megvalósíthatók. Náluk az is bevált metódus, akár a drámafoglalkozások során, hogy a csoportok már a munka, a készülés elején jelzik, hogy elképzelésük szerint mikor szeretnének velem konzultálni, illetve legfőképpen azt, kik szeretnének már az indulásnál megerősítést kapni.

Értékelés

Fontos – ebben az esetben a tartalom végett talán még hangsúlyosabban az –, hogy az elkészült művek bemutatása ünnepszámba menjen, kiérdemlje a figyelmünket.

Az alkotások bemutatására bőven szánjunk időt, sőt arra is, hogy a gyerekek egymásnak is visszajelezhessenek, valamint elmondhassák, hogyan érezték magukat az alkotás, illetve a bemutatás során. Természetesen nem kell ennek mindig verbális visszajelzésnek lenni, a rendelkezésünkre álló idő – és a változatosságra törekvésünk – is sokszor meghatározza, hogy milyen módszert, technikát alkalmazunk. Saját gyakorlatunk alapján fontosnak tartom megjegyezni: mi a művek bemutatása, értékelése során sosem szoktunk rangsort felállítani, de mindig keressük minden produktumban a megőrizendő értéket, amit „elviszünk magunkkal”.

Eszközök

1. (* szint, a mese szövege)

Jú-ni-u-si sza-mó-cá-zós me-se

Il-la-tos sza-mó-cá-ra buk-kant a fű kö-zött Tipp-topp.

*– Jaj, de jó! Ma van **Kipp-kopp név-nap-ja**. Ez lesz az én a-ján-dé-kom. Csak azt nem tu-dom, mi-ben vi-gyem ha-za. Fo-nok fű-ből egy ko-sa-rat.*

*A **sza-mó-cás ko-sa-rat** el-rej-tet-te egy le-vél a-lá, mert meg-hal-lot-ta, hogy jön va-la-ki. Egy nyu-szi jött ar-ra.*

*Rosz-szul va-gyok! Csak egy **a-kác-le-vél** gyó-gyít-hat meg – só-haj-to-zott a nyu-szi.*

*Tipp-topp már fu-tott is a-kác-le-vé-lért. A-mi-kor visz-sza-ért, a nyu-szi e-lé-ge-det-ten **szu-nyó-kált**. Tipp-topp föl-éb-resz-tet-te, hogy o-da-ad-ja az a-kác-le-ve-let. Csak **é-hes** vol-tam. Meg-et-tem egy ko-sár sza-mó-cát, és már sem-mi ba-jom – nyug-tat-ta meg a nyu-szi.*

*Sza-mó-cát??? Az volt Kipp-kopp név-na-pi a-ján-dé-ka! – **mér-ge-lő-dött Tipp-topp**. – Most mit ad-jak ne-ki?*

*Tu-dod mit? **Meg-lo-va-gol-ta-tom**, hát-ha ö-rül-ni fog ne-ki.*

E-gé-szen jó ez a nyu-szi-lo-vag-lás! – lel-ken-de-zett Kipp-kopp. – Csak egy ki-csit rá-zós.

Marék Veronika nyomán

2. (* szint, a meséhez tartozó feladatsor)

Jú-ni-u-si sza-mó-cá-zós mese

Gya-ko-rold a sza-vak ol-va-sá-sát!

jú-ni-u-si	sza-mó-cá-zós	név-nap-ja
jú-ni-u-si	sza-mó-cá-zós	név-nap-ja
júniusi	szamócázós	névnapja
a-ján-dé-kom	el-rej-tet-te	meg-hal-lot-ta
a-ján-dé-kom	el-rej-tet-te	meg-hal-lot-ta
ajándékom	elrejtette	meghallotta

bók-lá-szott	a-kác-le-vé-lért	e-lé-ge-det-ten
bók-lá-szott	a-kác-le-vé-lért	e-lé-ge-det-ten
bóklászott	akáclevélért	elégedetten
föl-éb-resz-tet-te	o-da-ad-ja	mér-ge-lő-dött
föl-éb-resz-tet-te	o-da-ad-ja	mér-ge-lő-dött
fölelébresztette	odaadja	mérgelődött
meg-lo-va-gol-ta-tom	nyu-szi-lo-vag-lás	lel-ken-de-zett
meg-lo-va-gol-ta-tom	nyu-szi-lo-vag-lás	lel-ken-de-zett
meglovagoltatom	nyuszilovaglás	lelkendezett

1. Kösd össze a ha-son-ló je-len-té-sű sza-va-kat!

buk-kant	meg-e-lé-ged-ve
el-rej-tet-te	bosz-szan-ko-dott
e-lé-ge-det-ten	ö-rült
mér-ge-lő-dött	el-dug-ta
lel-ken-de-zett	ta-lált

2. Húzd a-lá a vá-la-szo-kat a me-sé-ben!

pi-ros-sal: Mi-ért gyűj-töt-te Tipp-topp a sza-mó-cát?

kék-kel: Mi-ért rej-tet-te a ko-sa-rat a le-vél alá?

fe-ke-té-vel: Hogyan akart Tipp-topp se-gí-te-ni a nyu-szi-nak?

sár-gá-val: Mit mon-dott a nyu-szi, a-mi-kor Tipp-topp fel-éb-resz-tet-te?

3. E-gé-szítsd ki a raj-zot!

Az ABC-ház című olvasókönyv illusztrációjának másolata látható itt, de a rajzról hiányzik Kippkopp, aki éppen meglovagolja a nyuszt.

3. (* szint párosító feladata)

buk-kant	meg-e-lé-ged-ve
el-rej-tet-te	bosz-szan-ko-dott
e-lé-ge-det-ten	ö-rült
mér-ge-lő-dött	el-dug-ta
lel-ken-de-zett	ta-lált
Minden szó külön szókarttyán szerepel.	

4. (** szint, a mese szövege)

Júniusi számócázós mese

Il-la-tos sza-mó-cá-ra bukkant a fű között Tiptopp.

De jó! Ma van Kippkopp ne-ve-nap-ja. Ez lesz az én a-ján-dé-kom. Csak azt nem tudom, miben vigyem haza. Fonok fűből egy kosarat.

A sza-mó-cás kosarat el-rej-tet-te egy la-pu-le-vél alá, mert meg-hal-lot-ta, hogy jön valaki. Egy nyuszi bók-lá-szott arra.

– Rosszul vagyok! Csak egy a-kác-le-vél gyógyíthat meg.

Tiptopp már futott is a-kác-le-vé-lért. Amikor visszaért, a nyuszi e-lé-ge-det-ten szunyókált. Tiptopp föl-éb-resz-tet-te, hogy o-da-ad-has-sa az a-kác-le-ve-let.

– Csak éhes voltam. Megettem egy kosár számócát, és most már semmi bajom

– nyug-tat-ta meg a nyuszi.

– Számócát??? Az volt Kippkopp névnap ajándéka! – mér-ge-lő-dött Tiptopp.

– Most mit adjak neki?

– Tudod mit? Meg-lo-va-gol-ta-tom, hátha örülni fog neki.

– Egész jó ez a nyu-szi-lo-vag-lás! – lel-ken-de-zett Kippkopp. – Csak egy kicsit rázós.

Marék Veronika

5. (** szint, a meséhez tartozó feladatsor)

Júniusi számócázós mese

++

Gyakorold a szavak olvasását!

<i>jú-ni-u-si</i>	<i>sza-mó-cá-zós</i>	<i>ne-ve-nap-ja</i>	<i>a-ján-dé-kom</i>
<i>júniusi</i>	<i>számócázós</i>	<i>nevenapja</i>	<i>ajándékom</i>
<i>el-rej-tet-te</i>	<i>la-pu-le-vél</i>	<i>meg-hal-lot-ta</i>	<i>bók-lá-szott</i>
<i>elrejtette</i>	<i>lapulevél</i>	<i>meghallotta</i>	<i>bóklászott</i>
<i>a-kác-le-vé-lért</i>	<i>e-lé-ge-det-ten</i>	<i>föl-éb-resz-tet-te</i>	
<i>akáclevélért</i>	<i>elégedetten</i>	<i>fölelébresztette</i>	

o-da-ad-has-sa	mér-ge-lő-dött	meg-lo-va-gol-ta-tom
odaadhassa	mérgelődött	meglovagoltatom
nyu-szi-lo-vag-lás	lel-ken-de-zett	
nyuszi lovaglás	lelkendezett	

1. Kösd össze a hasonló jelentésű szavakat!

bukkant	megelégedve
elrejtette	bosszankodott
bóklászott	talált
elégedetten	örült
mérgelődött	eldugta
lelkendezett	ténfergett

2. Húzd alá a válaszokat a mesében!

Miért gyűjtötte Tiptopp a számócát?

Mit tervezett Tiptopp, hogyan viszi haza a számócát?

Miért rejtette a kosarat a lapulevél alá?

Mit mondott a lapulevél felé bóklászó nyuszi Tiptoppnak?

Mi volt a nyuszi baja?

3. Jelöld I vagy H betűvel, hogy melyik állítás igaz és melyik hamis!

_____ Egy nyuszi közeledett a lapulevél felé.

_____ Azt mondta a nyuszi, hogy fáj a hasa.

_____ Tiptopp elszaladt akácfáért.

_____ A nyuszi megette Kippkopp névnapi ajándékát.

_____ Tiptopp kitalálta, hogy a nyúl lovagoltassa meg Kippkoppot.

_____ A nyuszi kitalálta, hogy meglovagoltatja Kippkoppot.

4. Írd le, mit mondott a nyuszi hátán lovagló Kippkopp!

5. Húzd alá azt a címet, ami szerinted legjobban illik a meséhez!

Tiptopp és Kippkopp

Tiptopp, Kippkopp és a nyúl

Kippkopp lovagol

Kippkopp nyuszagol

6. (***) és **** szint, a mese szövege)

Júniusi számócázós mese

Illatos számócára bukkant a fű között Tiptopp.

– De jó! Ma van Kippkopp nevenapja. Ez lesz az én ajándékom. Csak azt nem tudom, miben vigyem haza. Fonok fűből egy kosarat.

A számócás kosarat elrejtette egy lapulevél alá, mert meghallotta, hogy jön valaki. Egy nyuszi bóklászott arra.

– Rosszul vagyok! Csak egy akáclevél gyógyíthat meg.

Tiptopp már futott is akáclevélért. Amikor visszaért, a nyuszi elégedetten szunyókált, Tiptopp fölébresztette, hogy odaadhassa az akáclevelet.

– Csak éhes voltam. Megettem egy kosár számócát, és most már semmi bajom – nyugtatta meg a nyuszi.

– Számócát??? Az volt Kippkopp névnapi ajándéka! – mérgelődött Tiptopp. – Most mit adjak neki?

– Tudod mit? Meglovagoltatom, hátha örülni fog neki.

– Egész jó ez a nyuszilovaglás! – lelkenedett Kippkopp. – Csak egy kicsit rázós.

Marék Veronika

7. (***) szint, a meséhez tartozó feladatsor)

Júniusi számócázós mese

+++

Gyakorold a szavak olvasását!

sza-mó-cá-zós

ne-ve-nap-ja

a-ján-dé-kom

el-rej-tet-te

számócázós

nevenapja

ajándékom

elrejtette

la-pu-le-vél

meg-hal-lot-ta

a-kác-le-vé-lért

lapulevél

meghallotta

akáclevélért

e-lé-ge-det-ten

föl-éb-resz-tet-te

o-da-ad-has-sa

mér-ge-lő-dött

elégedetten

fölébresztette

odaadhassa

mérgelődött

meg-lo-va-gol-ta-tom

nyu-szi-lo-vag-lás

lel-ken-de-zett

meglovagoltatom

nyuszilovaglás

lelkendezett

1. Írd ki a meséből az alábbi szavak megfelelőit!

megelégedve _____
 bosszankodott _____
 talált _____
 örült _____
 eldugta _____
 ténfergett _____

2. Egészítsd ki a mese alapján a hiányos mondatokat!

Illatos szamócára bukkant a _____ Tiptopp.

A szamócás kosarat elrejtett egy lapulevél alá, mert _____

Tiptopp már futott is _____.

– Megettem _____ és már semmi bajom – nyugtatta meg a nyuszi.

– Tudod mit? Meglovagoltatom, hátha _____.

– Egészen jó ez a nyuszilovaglás! – lelkesedett Kippkopp. – _____

3. Számozással állítsd sorrendbe az eseményeket!

_____ A nyúl meglovagoltatta Kippkoppot.

_____ A nyuszi bevallotta, hogy megette az egész kosár szamócát.

_____ Tiptopp elszaladt akáclevélért.

_____ Kippkopp azt mondta, hogy jó ez a nyuszilovaglás, csak kicsit rázós.

_____ Tiptopp szamócát talált a fűben.

_____ Mire Tiptopp visszaért, a nyuszi elégedetten szunyókált.

4. a) Húzd alá azt a címet, ami szerinted legjobban illik a meséhez!

Tiptopp és Kippkopp

Tiptopp, Kippkopp és a nyúl

Kippkopp lovagol

Kippkopp nyuszagol

b) Ha van ötleted, írd te is egy új címet a meséhez!

5. Kösd össze a szereplőket a rájuk jellemző tulajdonságokkal! (Egy tulajdonságot akár mindkét szereplőhöz is odahúzhatsz!)

	mohó	
	kedves	
	találékony	
Tiptopp	óvatos	nyuszi
	erős	
	segítőkéz	

8. (**** szint feladatlapja)

Álló egyenesekkel szótagold az alábbi szavakat! (Így: jú | ni | u | si)

szamócázós	nevenapja	ajándékom	elrejtette
lapulevél	meghallotta	bóklászott	akáclevélért
elégedetten	főlébresztette	odaadhassa	mérgeződött
meglovagoltam	nyuszilovaglás	lelkendezett	

9. (**** szint, a meséhez tartozó feladatsor)

Júniusi szamócázós mese +++++

Gyakorold a szavak olvasását!

szamóca	neve	ajándék	elrejt
szamócázós	nevenapja	ajándékom	elrejtette
lapu	meghall	bóklász	akáclevél
lapulevél	meghallotta	bóklászott	akáclevélért
elégedett	főlébreszt	odaad	méreg
elégedetten	főlébresztette	odaadhassa	mérgeződött
meglovagol	nyuszi	lelkendez	
meglovagoltam	nyuszilovaglás	lelkendezett	

1. Mit jelentenek a következő szavak? Fejezd ki másképpen!

bukkant _____
 elrejtette _____
 bóklászott _____
 elégedetten _____
 szunyókált _____
 mérgelődött _____
 lelkesedett _____

2. Válaszolj teljes mondattal a kérdésekre! (A füzetedben dolgozz!)

- Miért gyűjtötte Tiptopp a számócát?
- Hogyan akarta hazavinni?
- Miért rejtette a kosarat a lapulevél alá?
- Mit mondott a lapulevél felé bóklászó nyuszi Tiptoppnak?
- Mit tett ekkor Tiptopp?
- Mi volt a nyuszi baja?

3. Számozással állítsd sorrendbe az eseményeket!

- _____ A nyúl meglovagoltatta Kippkoppot.
 _____ A nyuszi bevallotta, hogy megette az egész kosár számócát.
 _____ Tiptopp elszaladt akáclevélért.
 _____ Tiptopp számócát talált a fűben.
 _____ Kippkopp a nyuszilovaglást kicsit rázósnak találta.
 _____ Tiptopp a számócás kosarat elrejtette egy lapulevél alá.
 _____ Mire Tiptopp visszaért, a nyuszi elégedetten szunyókált.

4. Adj új címet a mesének!

5. Melyik tulajdonság melyik szereplőre igaz?

A felsorolt tulajdonságok közül válogasd ki, melyik kihez illik! Egy-egy tulajdonságot akár mindkét szereplő neve után is odaírhatod, de ha úgy gondolod, hogy egyikhez sem illik, akkor ne írd be sehová!

mohó ostoba kedves találékony óvatos meggondolatlan
 segítőkész lusta erős
 Tiptopp:

nyuszi:

6. Keress példákat a szövegben a tanult mondatfajtákra! Írj le 1-1-et a füzetedbe!

Matematika, 3. osztály

Készítette: Ilyés Csilla (Gyermekek Háza)

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Tananyag: Az írásbeli műveletek gyakorlása; részekre osztás, bennfoglalás, maradékos osztás

* ÉS**	***	****	*****
Részekre osztás, bennfoglalás kiegészítéssel	Részekre osztás, bennfoglalás, maradékos osztás kiegészítéssel, leolvasás rajzról, a leolvasások lejegyzése	Részekre osztás, bennfoglalás, maradékos osztás lejegyzése. A kétféle jelölés értelmezése, használata	Részekre osztás, bennfoglalás kétféle jelölésének használata. Írásbeli osztás egyjegyű osztóval

A foglalkozás lépései

I. Ráhangolódás – Kooperatív csoportmunka

1. „Számolj, ha megbőklek” (Figyelem, koncentráció fejlesztése, irányok, szerialitás fejlesztése, együttműködési készség fejlesztése)

A munka menete

- ❖ A gyerekek körben állnak. Valakinek a hátát megbőklek, ő indítja a számolást.
- ❖ A kör jobbra halad. Húszig számolunk. Figyelni kell, hogy a hang balról érkezik, és jobbra adják tovább a számsort.
- ❖ Nehezítésként több kört is elindítok.
- ❖ Ha összeér a két kör vagy több kör, akkor mind a két, illetve több számot is mondani kell.

2. Bűvös négyzet (emlékezet, gondolkodás, számolási készség fejlesztése)

A munka menete

Elmondom az utasításokat:

- ❖ Szóforgóval győződjetek meg arról, hogy mindenki érti, hogyan működik a bűvös négyzet. Ha valaki nem érti, tanítsátok meg neki!
- ❖ Füzetben számolva töltsétek ki a négyzetet! Ellenőrizzétek egymás számolását!
- ❖ A munka végeztével a csoportok ellenőrzik egymás munkáját a megoldókulcs segítségével.
- ❖ A csoportok szóvivői beszámolnak a csoportok munkájáról.

Bűvös négyzet

	273	308
	301	
294		

II. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

A táblára felkerülnek a különböző rétegek feladatai:

* ÉS **	***	****	*****
1. Velem	1. Mf.-ben szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása	1. Feladatlap-ellenőrzés	1. Feladatlap-ellenőrzés
2. Feladatlap-ellenőrzés	2. Velem	2. Időkitöltő	2. Időkitöltő
3. Időkitöltő	3. Feladatlap-ellenőrzés	3. Velem	3. Szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása a mf.-ben lévő feladatokon
4. Időkitöltő	4. Időkitöltő	4. Szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása a mf.-ben	4. Velem

- ❖ Elmondom, melyik feladat milyen nehézségű, mit gyakorol.
- ❖ A gyerekek a megfelelő réteget jelölő helyre teszik névkártyájukat. (A rétegek beosztását a tanító is megteheti.)

- ❖ Tisztázom a gyerekekkel a felmerülő kérdéseket, majd jó munkát kívánok nekik.

A munka menete

A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

	* ÉS ** (1)	*** (2)	**** (3)	***** (4)
	Az ebben a rétegben dolgozó gyerekeknek a szorzás már jól megy, a bennfoglalással, a maradékos osztással most ismerkednek. Itt dolgozik az * feladatlapra egy tanulásban akadályozott diák, aki még nem foglalkozik az osztással, bennfoglalással. (Van a csoportban olyan gyerek is, akinek még nehezen megy a szorzás, ő a megoldásokhoz szorzótáblát használ.)	Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek a bennfoglalás, maradékos osztás műveleteit ismerik, de azok alkalmazását még gyakorolniuk kell.	Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek képesek arra, hogy értelmezzék a bennfoglalás, és a részekre osztás közti különbséget, és ennek megfelelően jegyezzék le a műveleteket is.	Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek képesek arra, hogy értelmezzék a bennfoglalás, és a részekre osztás közti különbséget, és ennek megfelelően jegyezzék le a műveleteket is. Az írásbeli műveletek közül az egyjegyűvel való osztást gyakoroljuk.
1.	Velem Tedd a számokat növekvő sorba! Szorzások gyakorlása társasjátékkal – segítséggel Részekre osztás kirakással – leolvasások	Munkafüzet szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása.	Feladatlap – ellenőrzés	Feladatlap – ellenőrzés

	* ÉS ** (1)	*** (2)	**** (3)	***** (4)
2.	Feladatlap – ellenőrzés	Velem 7-es „Bumm” játék. Dominó – Főként a szorzás, osztás, bennfoglalás gya- korlására Eszközzel kiraká- sok, róluk művele- tek leolvasása. Maradékos osztás – ellenőrzéssel: $58 : 7 =$, $69 : 8 =$, $43 : 5 =$, $52 : 6 =$, $27 : 4 =$, $19 : 2 =$, $33 : 7 =$	Időkitöltő	Időkitöltő
3.	Időkitöltő – színező	Feladatlap – ellenőrzés	Velem A szorzás, a bennfoglalás és a részekre osztás differenciálása feladatlapon, jelölések használata – ha szükséges, kirakással is!	Szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása a munkafüzetben lévő feladatokon
4.	Időkitöltő – memóriajáték	Időkitöltő	Szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása a munkafüzetben.	Velem A feladatlap megbeszélése A bennfoglalás, részekre osztás közötti különbség megfogalmazása, lejegyzése a kétféle jelöléssel Írásbeli osztás, és ellenőrzésének gyakorlása

A kiscsoportos munka leírása

* és **

- ❖ Először a kirakott számokat kell sorba rendezniük.
 - ❖ A társasjátékkal a szorzásokat, osztásokat gyakorolják.
 - ❖ Mindenki maga elé teszi a már előkészített 24 db babszemet. Osszátok el 4 egyenlő részre!
- „A 24 babszemet 4 egyenlő részre osztottuk, egy részbe 6 szem került. 24 osztva 4-gyel az 6, mert a 6 négyszerese 24, négyszer 6 az 24.”
- ❖ Osszátok szét most a 24 babszemet több egyenlő részre, vagy kevesebbre! (6, 8, 12, 3, vagy 2 részre oszthatják)
 - ❖ A kirakásokat a bátrabbak leolvassák.

- ❖ 7-es „Bumm” játékkal bemelegítünk.
- ❖ Dominó a szorzás és osztás gyakorlására.
- ❖ Részekre osztás: Osszátok szét 12 db babszemet több egyenlő részre! Olvassatok a kirakásról! Készítsünk a kirakásról rajzot! Hogyan jegyezzük le?
- ❖ Kérdések segítségével: Például: Mennyit osztottunk szét? Hány egyenlő részre? Egy részbe mennyi jutott? Számtannyelven ezt így írjuk le: $12 / 4 = 3$. Így olvasunk: 12-t 4 egyenlő részre osztottunk, így egy részbe 3 babszem jutott. 12 osztva 4-gyel az 3.
- ❖ Olvassunk a képekről szorzásokat, és bennfoglalásokat is! Például az előzőről a következőt olvashatjuk: $3 \times 4 = 12$, $12 : 3 = 4$ – 12 babszemből, ha egy részbe 3 db-ot teszünk, akkor 4 csoportot tudunk létrehozni.
- ❖ Maradékos osztás kirakással, lejegyzéssel.

- ❖ Lapon szöveges feladatokat kapnak, ehhez kell rajzot készíteni és róluk műveletet írni. Előtte közösen végzünk egy kirakást, olvasunk képről. A végén ellenőrizzük közösen a feladatok helyességét.

- ❖ *Ellenőrizzük, megbeszéljük a feladatlap feladatait. Mi okozott nehézséget, mi ment könnyen?*
- ❖ *Kirakásról, képről a részekre osztás és a bennfoglalás közti különbség tisztázása, jelek megbeszélése, műveletek lejegyzése.*
- ❖ *Húz mindenki egy szöveges feladatot: el kell mondania, hogy hogyan oldaná meg, és fel kell írnia a műveletet.*
- ❖ *Írásbeli osztás és ellenőrzésének gyakorlása. Mindenki dobjon 3-szor a dobókockájával! Alkosd meg belőle a legnagyobb háromjegyű számot! Diktáljátok le nekem! Megadom, hogy mennyivel kell elosztani őket! Mindenki számoljon! Mely számok a 3, 6, 9 többszörösei?*

Időkitöltő

Az időkitöltő feladatai leleményességet, logikát, figyelmet fejlesztenek. A gyerekek a következő feladatok közül választhatnak (többet is, amennyi az idejükbe belefér).

Matematika-fejtörők 1./33., 34., 37. 20., 39., 40., 45., 47., 48., 49., 50. feladatok.

Lurkólogika: 1., 2., 3. feladatsor.

Ellenőrzés, értékelés

Eszközök

A differenciált feladatlapokon lévő feladatok átfogó gyakorlásra adnak lehetőséget a gyerekeknek.

1. Szabályalkotás, sorrendiség, számolási készség (fejszámolás)
2. Reláció, igaz-hamis állítások – döntési készség
3. Műveleti sorrend – a tanult ismeretek felidézése, szorzótábla gyakorlása, számolási készség fejlesztése
4. Logikus gondolkodás, elvonatkoztatás, absztrakciós készség (szabály felírása), számolási készség fejlesztése
5. Szövegértés, logikus gondolkodás fejlesztése
- 6–7. Számolási készség fejlesztése, műveletek közötti összefüggés felismerése, a tanult fogalmak értelmezése

Feladatlapok

1.

*

1. Tedd a számokat csökkenő sorba!

59 31 8 77 25

2. Írd le a számok egyes, tízes szomszédait!

t	e	A szám	e	t
_____	_____	59	_____	_____
_____	_____	31	_____	_____
_____	_____	8	_____	_____
_____	_____	77	_____	_____
_____	_____	25	_____	_____

3. Tedd ki a számok közé a megfelelő jelet! <, >, =

99 35 77 77 85 43 0

4. Számolj ügyesen!

526	251	734	513
<u>+ 316</u>	<u>+ 317</u>	<u>+ 244</u>	<u>+ 352</u>

5. Keresd ki a szorzások eredményeit!

$5 \cdot 4 =$ _____	$3 \cdot 9 =$ _____	$8 \cdot 7 =$ _____
$10 \cdot 3 =$ _____	$8 \cdot 8 =$ _____	$3 \cdot 5 =$ _____

2.

**

1. Folytasd a sort mindkét irányba!

____, ____, ____, ____, ____, 41, 49, 57, ____, ____, ____, ____, ____

2. Döntsd el, hogy igaz (I), vagy hamis (H) az állítás?

$14 + 3 < 22 - 4$ _____

$7 + 19 = 38 - 11$ _____

$46 - 14 = 13 + 9$ _____

3. Számítsd ki az eredményeket! Ügyelj a műveletvégzés sorrendjére!

$8 \cdot 3 + 2 =$ _____ $9 \cdot 2 + 10 =$ _____

$74 - 5 \cdot 2 =$ _____ $7 \cdot 8 - 3 \cdot 4 =$ _____

A 4., 5., 6. feladatokat a füzetben oldd meg!

4. Az autóbuszról az egyik állomáson 41 utasból leszállt 3 gyerek és 9 felnőtt. Hányan maradtak az autóbuszon?

5. Írd le a tagokat egymás alá, és végezd el az összeadást! A tagok felcserélésével ellenőrizd számításod!

$163 + 458$

$527 + 186$

$362 + 279$

6. Írd le a kivonandót és a kisebbítendőt egymás alá, és végezd el a kivonásokat! Utána ellenőrizd!

$456 - 178$

$637 - 458$

$502 - 364$

3.

1. Folytasd mindkét irányban!

____, ____, ____, ____, 62, 50, 38, ____, ____, ____, ____

2. Döntsd el, hogy igaz (I), vagy hamis (H) az állítás?

$$19 + 52 > 59 + 22 \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$12 + 54 < 89 - 7 \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$3 + 12 + 24 < 51 - 15 + 3 \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

3. Számítsd ki az eredményeket! Ügyelj a műveletvégzés sorrendjére!

$$6 \cdot 4 + 52 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 5 \cdot 4 + 6 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$8 \cdot 3 - 6 \cdot 5 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 8 \cdot 9 - 3 \cdot 7 = \underline{\hspace{2cm}}$$

4. Mi lehet a gép szabálya?

*	2	5	12	27	33			39	46
+	4	10	24			62	100		

$$* = \underline{\hspace{2cm}} \quad + = \underline{\hspace{2cm}}$$

Az 5., 6., 7. feladatokat a füzetben oldd meg!

5. Jutkának 28 naptárja van. Hétfőn kapott még hozzá 6 naptárt, kedden 5-öt. Szerdán elajándékozott 6-ot. Mennyi naptárja van most Jutkának?

6. Írd le a tagokat egymás alá, és végezd el az összeadásokat! A tagok felcserélésével ellenőrizd!

$$478 + 212$$

$$412 + 569$$

$$317 + 255$$

7. Írd le a kisebbítendőt és a kivonandót egymás alá, és végezd el a kivonást! Ellenőrizd!

$$564 - 227$$

$$687 - 349$$

$$932 - 617$$

4.

1. Folytasd mindkét irányban!

____, ____, ____, ____, 56, 62, 53, 59, ____, ____, ____, ____

2. A hamis állításokat egy helyen változtasd meg, hogy igaz legyen! Írd le így ezeket a füzetbe!

$7 + 19 > 38 - 11$

$19 + 52 > 59 + 22$

$46 - 14 = 13 + 9$

$3 + 12 + 24 < 51 - 15 + 3$

3. Számítsd ki az eredményeket! Ügyelj a műveletvégzés sorrendjére!

$6 \cdot 8 + 19 = \underline{\hspace{2cm}}$

$5 \cdot 8 + 36 : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

$27 + 9 \cdot 3 = \underline{\hspace{2cm}}$

$7 \cdot 7 + 6 \times 6 = \underline{\hspace{2cm}}$

4. Mi lehet a gép szabálya?

α	18	24				12	21	46
β	6	8	5	2	3			

$\alpha = \underline{\hspace{2cm}} \quad \beta = \underline{\hspace{2cm}}$

Az 5., 6., 7. feladatokat a füzetben oldd meg!

5. A játékkészletben a polcon 28 baba, 17 maci, és 6-tal kevesebb labda van, mint maci. Hány darab van a polcon?

6. Írd le a kisebbítendőt és a kivonandót egymás alá, és végezd el a kivonást! Műveletvégzés előtt tízesre kerekített értékkel becsülj! Utána ellenőrizz!

B: $\underline{\hspace{2cm}}$

B: $\underline{\hspace{2cm}}$

B: $\underline{\hspace{2cm}}$

$826 - 759$

$342 - 138$

$972 - 754$

7. Pótold a hiányzó számokat! Ellenőrizz ellentétes művelettel!

$$\begin{array}{r} 274 \\ + \quad \quad \\ \hline 829 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \quad \quad \\ + 622 \\ \hline 934 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 362 \\ - \quad \quad \\ \hline 127 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \quad \quad \\ - 371 \\ \hline 109 \end{array}$$

5.

1. Folytasd a sort mindkét irányban!

____, ____, ____, ____, 29, 25, 32, 28, ____, ____, ____, ____

2. A hamis állításokat egy helyen változtasd meg, hogy igaz legyen! Írd le így ezeket a füzetbe!

$$7 + 19 > 38 - 11$$

$$19 + 52 > 59 + 22$$

$$46 - 14 = 13 + 9$$

$$3 + 12 + 24 < 51 - 15 + 3$$

3. Számítsd ki a műveleteket! Figyelj a műveletvégzés sorrendjére!

$$34 + 12 + 32 : 4 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 8 \cdot 8 + 5 \cdot 5 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$7 \cdot 8 - 42 : 6 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 9 \cdot 7 + 2 \cdot 2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

4. Mi lehet a gép szabálya?

A	5	3	4	3	5	7	6	
B	4	2	3	3	3			
C	21	7	13			43	37	17

$$A = \underline{\hspace{2cm}} \quad B = \underline{\hspace{2cm}} \quad C = \underline{\hspace{2cm}}$$

Az 5., 6., 7. feladatokat a füzetben oldd meg!

5. Sanyiék a farsangon tombolát vettek 32 Ft-ért, cukorkát 12 Ft-ért. Hányan voltak Sanyiék, ha mindenki egy tombolát kapott, és a tombola ára 8 Ft volt?

6. Írd le a kisebbítendőt és a kivonandót egymás alá, és végezd el a kivonást! Műveletvégzés előtt tízesre kerekített értékkel becsülj, utána ellenőrizz!

$$826 - 437$$

$$406 - 296$$

$$324 - 129$$

7. Pótold a hiányzó számokat! Ellenőrizz ellentétes művelettel!

$$\begin{array}{r} 156 \\ + \underline{\hspace{1cm}} \\ \hline 483 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{\hspace{1cm}} \\ + 305 \\ \hline 711 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 743 \\ - \underline{\hspace{1cm}} \\ \hline 427 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{\hspace{1cm}} \\ - 127 \\ \hline 235 \end{array}$$

Matematika, 4. osztály

Készítette: Szabóné Vajna Kinga (Gyermekek Háza)

Témakör: Írásbeli szorzás kétjegyű szorzóval

Időtartam: Egy tanítási blokk (90 perc)

Tananyag:

*	**	***	****
Kétjegyűvel való szorzás előkészítése	Szorzás kétjegyű szorzóval, az egyesekkel kezdve	Szorzás kétjegyű szorzóval, a tízesekkel kezdve	Szorzás kétjegyű szorzóval, a tízesek helyén 1 szerepel

A foglalkozás lépései

I. Kooperatív csoportmunka

1. Dobj egy kérdést!

A játék célja: egy időben minél többen ismételjék, gyakorolják a szorzótáblákat.

Elmondom a játék menetét:

- ❖ A csoportok egy-egy papírlapot kapnak, abból gombócot gyúrnek. Ez lesz a labda. (Helyettesíthető kislabdával, babzsákkal stb.)
- ❖ Dobd egyik csoporttársadnak a gombócot, közben kérdezz tőle egy szorzást! Most az egyjegyűekkel és a 10-zel való szorzással fogunk gyakorolni. A választ közösen ellenőrizzétek! Majd dobjátok tovább a gombócot egy kérdéssel együtt!

2. Kooperatív munka (Szorzás gyakorlása)

A munka menete

Feladatsort, a műveleti kártyákat, halmazábrát kapnak a csoportok. (Lásd: Eszközök 1.)

Elmondom az utasításokat:

- ❖ Osszátok szét a műveleteket, mindenki oldja meg a sajátját, majd kerekasztalmódszerrel írjátok az eredményeket a halmazábrába, abba a karikába, ahova valók! Ahova nem találtatok eredményt, oda közösen írjátok egy számot!
- ❖ Milyen felelősöket válasszunk? (csendkapitány, időfigyelő, szóvivő, íródeák)

❖ Döntsük el, mennyi időre lesz szükségünk!

A csoportok elvégzik a kijelölt feladatsort. Ezalatt a csoportok között körbejárva segítünk, különös tekintettel azokra a gyerekekre, akiknek a szorzás nehezen megy.

A tervezett idő lejártával (ha a csoportok többsége nem készült el a feladattal, megegyezhetünk pár percnyi időhosszabbításban) a csoportok csoportforgóval ellenőrzik egymás munkáját.

A szóvivők beszámolnak a csoportok munkájáról, az esetleges vitás kérdéseket megbeszéljük.

Ezután én is értékelem a csoportok munkáját.

II. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

A táblára felkerülnek a különböző rétegek feladatai:

*	**	***	****
Munkafüzet 35. o. 4. Lap Velem (Füzet) Időkitöltő	Munkafüzet 63. o. 1., 3., 5. Velem (Füzet) Lap Időkitöltő	Munkafüzet 64. o. Velem (Füzet) Lap Időkitöltő	Velem (Füzet) Gy. 46. o. 2., 3. Lap Időkitöltő

Elmondom, melyik feladat milyen nehézségű, mit gyakorol. (Az egy * a legkönnyebb, a ** kicsit nehezebb stb., a **** a legnehezebb feladatokat jelenti.) A gyerekek a megfelelő réteget jelölő helyre teszik névkártyájukat. (A rétegek beosztását a tanító is megteheti.)

Tisztázom a gyerekekkel a felmerülő kérdéseket, majd jó munkát kívánok nekik.

A munka menete

A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál, a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

	* (4)	** (2)	*** (3)	**** (1)
	Ezeknek a gyerekeknek jelenleg a szorzótábla állandó gyakorlására van szükségük. Az egyjegyűvel való szorzást már tudják, ennek gyakorlása folyamatosan szükséges. A kétjegyűvel való szorzást most készítjük elő.	Ezek a gyerekek jól tudják a szorzótáblát, túl vagyunk az egyjegyűekkel való szorzáson és a kétjegyűvel való előkészítésén. A munkához hosszú időre van szükségük.	Ezek a gyerekek jó ütemben haladnak, ügyesen, gyorsan számolnak. Már tudnak kétjegyűvel szorozni, az egyesekkel kezdve.	Ezek a gyerekek nagyon gyorsan tempóban dolgoznak, számolási és logikai képességük kiemelkedő.
1.	Önálló munka: Munkafüzet 35. o. 4. (Szorzás egyjegyűvel gyakorlása)	Önálló munka: Munkafüzet 63. o. 1., 3., 5. (Szorzás 10-zel, 100-zal, 1000-rel gyakorlása)	Önálló munka: Munkafüzet 64. oldal feladatai (Szorzás kétjegyűvel gyakorlása)	Velem a hátsó asztalnál Tananyag: Szorzás kétjegyűvel, az egyesek helyén 1 van
2.		Velem a hátsó asztalnál Tananyag: Szorzás kétjegyű szorzóval, az egyesekkel kezdve		Önálló munka: Gyakorlófüzet 46. o. 2., 3. (az előbb tanultak gyakorlása)
3.	Önálló munka: Feladatlap (Eszközők 2.)	Önálló munka: Feladatlap (Eszközők 3.)	Velem a hátsó asztalnál Tananyag: Szorzás kétjegyű szorzóval, a tízesekkel kezdve	Önálló munka: Feladatlap (Eszközők 4.)
4.	Velem a hátsó asztalnál Tananyag: Kétjegyűvel való szorzás előkészítése	Időkitöltő	Önálló munka: Feladatlap (Eszközők 5.)	Időkitöltő
5.	Időkitöltő		Időkitöltő	

A kiscsoportos munka leírása (Velem címszó alatt, a hátsó asztalnál egy-egy réteggel):

****-os réteg:

1. Először elvégzünk egy-két szorzást kétjegyű szorzóval, az egyesekkel kezdve a műveletvégzést közösen.
2. Következő lépés 4-5 olyan kétjegyűvel való szorzás elvégzése, ahol a szorzóban az egyesek helyén 1 szerepel.
3. Várható, hogy a gyerekeknek feltűnik, hogy az egyesekkel való szorzáskor mindig a szorzandót írjuk le még egyszer.
4. Megkérdezem, van-e ötletük, javaslatuk? Várhatóan lesz, aki javasolja, hogy ne írjuk le még egyszer ugyanazt a számot.
5. Megbeszéljük, hogy ez remek ötlet, ebben az esetben a szorzandót ne húzzuk alá (hiszen egyenlőségjelet helyettesít), és nagyon figyeljünk a tízesekkel való szorzás elhelyezésére, a helyi értékekre, az összeadásra.
6. Elvégzünk 1-2 szorzást az új módszerrel az előző feladatok közül, ezzel bizonyítjuk, hogy a szorzat minden esetben megegyezik az előbbi módszerrel végzettet.
7. 1-2 újabb művelet közös elvégzése az előbb tanultak gyakorlására.
8. 1-2 további azonos típusú szorzás önállóan, ahol megfigyelhetjük, minden tanulónk jól érti-e az elhangzottakat. Majd a helyükre küldöm őket, ahol folytatják a táblán megjelölt önálló feladatokat.

** -os réteg:

1. Átvesszük, amit az előkészítés folyamán tanultunk, például: $345 \times 12 = 345 \times 2 + 345 \times 10$; $678 \times 30 = (678 \times 3) \times 10$
2. De mit tegyünk, ha a feladat 278×68 ? Ez az előző módszerrel nehéz, és sok hibalehetőség rejlik benne.
3. Új módszert tanulunk az előző konkrét feladat segítségével. Először az egyesekkel, majd a tízesekkel szorzunk. Egyjegyűvel már tudunk szorozni, ezt kihasználva az egyesekkel el tudjuk végezni a szorzást.
4. Amikor a tízesekre kerül sor, megállapítjuk, amit már az előkészítés során tapasztaltunk, hogy amikor kerek tízesekkel szorzunk, az eredmény a helyiérték-táblázatban „eggyel odébb csúszik”, azaz az egyesekből tízesek, a tízesekből százaskok stb. lesznek.

5. A szorzásba berajzolom a helyiérték-táblázatot a könnyebb érthetőség kedvéért, és az egyesek helyére beírjuk a 0-t (a tízzel való szorzás miatt).

E	sz	t	e			
	2	7	8	.	6	8
2	2	2	4			
			0			

6. Elvégezzük közösen a tízesekkel való szorzást is, majd az eredményt összeadjuk, ahogy az előkészítés során már megállapítottuk, megtanultuk.
7. Még 2-3 feladatot elvégzünk közösen.
8. 1-2 további azonos típusú szorzás önállóan, ahol megfigyelhetjük, minden tanuló jól érti-e az elhangzottakat. Majd a helyükre küldöm őket, ahol folytatják a táblán megjelölt önálló feladatokat.

*** -os réteg:

- 2-3 szorzás kétjegyűvel, egyesekkel kezdve közösen. Ekkor meggyőződhetünk, a gyerekek jól értik az eddig tanultakat.
- 1-2 olyan művelet végzése, amelyet az előkészítés során csináltunk, például:
 $45 \times 34 = 45 \times 4 + 45 \times 30$;
 ♦ majd $45 \times 34 = 45 \times 30 + 45 \times 4$. Annak megfigyelése, hogy az eredmény egyenlő.
 ♦ Ezt alátámaszthatjuk még azzal is, hogy felelevenítjük a szorzás értelmezését (azonos tagú összeadás), és megbeszéljük újra, hogy az összeadandók csoportosíthatók.
- „Vajon lehet-e írásbeli szorzáskor is, hogy nem az egyesekkel kezdjük a műveletvégzést?”
- Várhatóan igen lesz a válasz.
- Egy szorzást végzünk közösen a tízesekkel kezdve. Megállapítjuk, hogy ilyenkor az előzőekben tanultak szerint a helyi értékek hogyan alakulnak, és az egyesek helyére rögtön beírjuk a 0-t. Majd folytatjuk a műveletvégzést közösen.
- 2-3 szorzás közös elvégzése tízesekkel kezdve.
- 1-2 további azonos típusú szorzás önállóan, ahol megfigyelhetjük, minden tanuló jól érti-e az elhangzottakat. Majd a helyükre küldöm őket, ahol folytatják a táblán megjelölt önálló feladatokat.

**-os réteg:*

1. A szorzótábla gyakorlása szóban: gyors kérdések – gyors válaszok papírgombócot, babzsákokat dobálva, mint a „Dobj egy kérdést!” játéknál.
2. Utolsóként felteszem a 39×23 kérdést. Várhatóan nem fogják tudni. Ezt fogjuk most kitalálni.
3. Mit is jelent ez a művelet? – Azt, hogy a 39-et 23-szor szeretném összeadni.
4. Hogyan lehetne ezt könnyebben megtenni? – Csoportosítsuk az összeadandókat 10-esével, így 2 tízes csoport lesz, és marad még 39×3 .
5. Tehát: $39 \times 23 = 39 \times 10 + 39 \times 10 + 39 \times 3 = 39 \times 20 + 39 \times 3$
6. 1-2 hasonló típusú feladatot gondoljunk végig.
7. 3-4 feladatot közösen csináljunk meg, kihagyva az összeadással való magyarázatot, csak a szorzás folyamatát.
8. 1-2 további azonos típusú szorzás önállóan, ahol megfigyelhetjük, minden tanulóknak jól érti-e az elhangzottakat. Majd a helyükre küldöm őket, ahol folytatják a táblán megjelölt önálló feladatokat.

Önellenőrzés

A gyerekek az önálló munka elvégzése után ellenőrzik saját munkájukat.

Időkitöltő

A gyerekek szabadon választhatnak az előkészített feladatkártyák közül. A feladatkártyákon (kb. 25–30 db) a kétjegyűvel való szorzás megtanulásának menetét követő, egyre nehezedő feladatok találhatók. (Háromjegyű szorzása egyjegyűvel, háromjegyű szorzása kerek tízesekkel, háromjegyű szorzása 10 és 20 közötti szorzóval, háromjegyű szorzása kétjegyűvel egyesekkel kezdve, háromjegyű szorzása kétjegyűvel tízesekkel kezdve, háromjegyű szorzása kétjegyűvel – 1 az egyesek helyén, háromjegyű szorzása kétjegyűvel – 1 a tízesek helyén.)

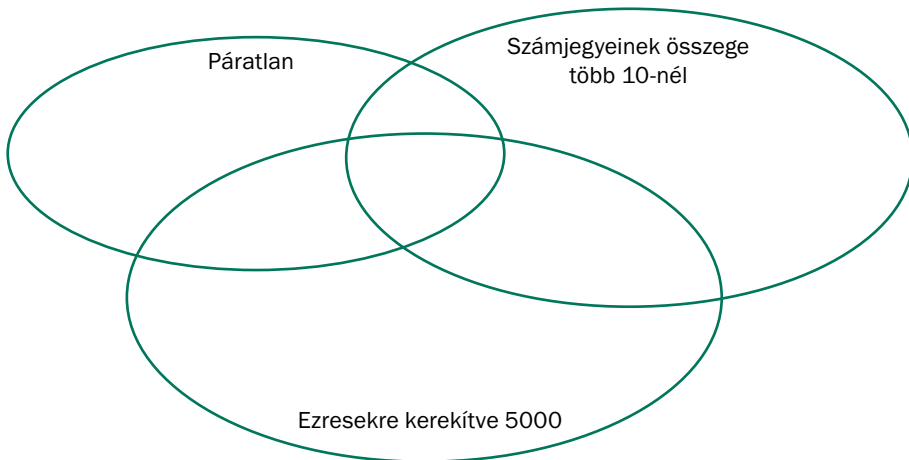
Ellenőrzés, értékelés

Eszközök

1. (Kooperatív csoportmunkához)

1. Osszátok szét a feladatokat! A feladatkártyák sarkában csillagokkal jeleztem, milyen nehezek, erre figyeljete a műveletek szétosztásakor!
2. Mindenki oldja meg a saját feladatát!
3. Kerekasztalmódszerrel írjátok be az eredményeket a halmazábrába, abba a karikába, ahova való!
4. Ahova nem jutott szám, oda közösen találjátok ki egy számot!

* <u>78</u> · 7	* <u>37</u> · 9	** <u>678</u> · 6	** <u>735</u> · 7
*** <u>264</u> · 26	*** <u>893</u> · 56	**** <u>1256</u> · 52	**** <u>2487</u> · 23



2. (Feladatlap)

Szorzás egyjegyűvel – gyakorlás (*)

1. Számítsd ki!

$\underline{562} \cdot 8$

$\underline{294} \cdot 7$

$\underline{369} \cdot 4$

$\underline{937} \cdot 5$

2. A négyzetekbe írd olyan számokat, amelyek nagyobbak

45 · 5-nél.¹⁰¹ Keress több megoldást!

$45 \cdot 5 < \square; \square: \underline{\hspace{2cm}}$

A négyzetekbe írd olyan számokat, amelyek nagyobbak

27 · 7-nél, de kisebbek 56 · 6-nál.

$27 \cdot 7 < \square < ; 56 \cdot 6: \underline{\hspace{2cm}}$

3. Mama kabátot varr. Egy méter bélésanyag 567 Ft-ba kerül, egy méter szövet ennek 7-szerese. Mennyibe kerül 1 méter szövet?

Adatok:

Hogyan oldod meg? (Megoldási terv):

Számolás:

Válasz:

3. (Feladatlap)

Szorzás kétjegyűvel – gyakorlás (**)

1. Számolj ügyesen! Ha szükséges, számolj a füzetedben írásban!

$$\text{Például: } 56 \cdot 13 = 56 \cdot 10 + 56 \cdot 3 = 560 + 168 = 728$$

$$73 \cdot 16 = 73 \cdot \underline{\hspace{1cm}} + 73 \cdot \underline{\hspace{1cm}} = \underline{\hspace{1cm}} + \underline{\hspace{1cm}} = \underline{\hspace{1cm}}$$

$$84 \cdot 14 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$74 \cdot 17 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$42 \cdot 19 = \underline{\hspace{2cm}}$$

¹⁰¹ Az instrukció a gyerekek nyelvi fejlettségétől függően többféle lehet. Ha értik, akkor megfogalmazhatjuk például így is: „Mely számokra igaz?”

2. Számítsd ki!

$\underline{562} \cdot 28$

$\underline{294} \cdot 47$

$\underline{369} \cdot 74$

$\underline{937} \cdot 25$

3. Julinak 78 bélyege van, Matyinak 12-szer ennyi. Mennyit gyűjtöttek ketten együtt? (Először számold ki, hogy Matyinak hány bélyege van, aztán azt, hogy Julinak és Matyinak együtt mennyi?)

Adatok:

Hogyan számítod ki? (Megoldási terv):

Számolás:

Válasz:

4. (Feladatlap)

Szorzás kétjegyűvel – gyakorlás (****)

1. Oldd meg a műveleteket! A csillaggal jelölttel kezd!

$\underline{562} \cdot 8$

$\underline{294} \cdot 7$

$\underline{369} \cdot 7$

$\underline{937} \cdot 5$

2. Végezd el a szorzásokat! Figyelj az 1-gyel való szorzásra!

$678 \cdot 41$

$639 \cdot 21$

$923 \cdot 31$

$482 \cdot 71$

3. Mely számokra igaz? Keress több megoldást!

$234 \cdot 21 > \square; \square: \underline{\hspace{2cm}}$

$143 \cdot 41 < \square < 7342; \square: \underline{\hspace{2cm}}$

$267 \cdot 7 > \square < 93 \cdot 21; \square: \underline{\hspace{2cm}}$

4. Katinak 1258 Ft-ja van, ez negyede annak, amennyit Lili gyűjtött. Meg tudják-e együtt vásárolni a 7000 Ft-os társasjátékot? Mennyi pénzük marad, vagy mennyit kell még gyűjteniük?

Adatok:

Megoldási terv:

Számolás:

Válasz:

5. (Feladatlap)

Szorzás kétjegyűvel – gyakorlás (***)

1. Számítsd ki! Azzal a számmal kezd a szorzást, amelyik fölé csillagot tettem!

$$\underline{562} \cdot ^*8$$

$$\underline{294} \cdot ^*7$$

$$\underline{369} \cdot ^*7$$

$$\underline{937} \cdot ^*5$$

2. Melyik az a szám, amelyik kisebb, mint $234 \cdot 21$? Keress több megoldást!

$$234 \cdot 21 > ; \square; \square: \underline{\hspace{2cm}}$$

$$143 \cdot 41 < \square < 7342; \square: \underline{\hspace{2cm}}$$

$$267 \cdot 7 > \square < 93 \cdot 21; \square: \underline{\hspace{2cm}}$$

3. Katinak 1258 Ft-ja van, ez negyede annak, amennyit Lili gyűjtött. Mennyi pénzük van együtt?

Adatok:

Megoldási terv:

Számolás:

Válasz:

Matematika, 4. osztály

Készítette: Komáság Margit
(Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)

Témakör: Írásbeli műveletek gyakorlása, tapasztalatszerzés az oszthatóságról
 Tananyag: Tapasztalatszerzés az osztás mindennapi életben való alkalmazásának lehetőségéről, az oszthatóság fogalmának elmélyítése.

Tankönyvek:

C. Neményi Eszter – Káldi Éva: Matematika tankönyv általános iskola 4. osztály és Matematika munkafüzet általános iskola 4. osztály. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Ötleteket kaptam még a feladatok összeállításához Palzkill, Leonard – Rinkens, Hans-Dieter: A számok világa (ford. Erdőfyné Rieder Edina. Tankönyvkiadó–Schroedel, Budapest–Hannover, 1991) és Fábosné Zách Enikő: Te is szeretsz tanítani? (Calibra, Budapest, 1997) című könyvéből.

Munkaformák: frontális, kooperatív csoportmunka, egyéni munka

Az osztály 20 tanulóból áll. Többségük hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerek. Az ő szülei képzetlenek, munkanélküliek vagy alkalmi munkából élnek. Többször tapasztaltam, hogy a feladatok nyelvezete, a kifejezések dekódolása nagyobb problémát okoz, mint a feladat számolási részének a megoldása. (Azokban az esetekben is, amelyekben elsősorban nem szöveges feladat megoldásáról van szó.) A gyerekek nagyon különböző szinteken képesek alkalmazni az osztást, az egyéni munka tervezése ennek a különbségnek a figyelembevételével készült. Gyakran szervezem a foglalkozásokat úgy, hogy a különbségek ellenére legyen valami közös élmény, főleg, ha az közelebb hozza a matematikai témát a gyakorlati alkalmazhatósághoz.

A foglalkozás lépései

I. Ráhangolódás

A gyerekekkel körben ülünk a szőnyegen. Egy kis táblára képeket tettem, amelyeket reklámkatalógusokból vágtam ki, illetve ragasztottam fel a könyvbebb kezelhetőség érdekében. Olyan képek ezek, ahol több azonos termék látható, és az együttes áruk van feltüntetve. Ha a kép nem volt egyértelmű, fölé tettem egy-egy feliratot (például: 2 tusfürdő 694 Ft). Föltettem a kérdést: Szerintetek mi lehet a feladatunk?

Azok a gyerekek is átlátták a problémát, akik önállóan valószínűleg nem tudták elvégezni az írásbeli műveletet; pontosan értették, hogy azt kell megállapítani, mennyibe kerülhet egy termék a képen.

Kértem, hogy aki szeretne, fogalmazzon meg szöveges feladatot az általa kiválasztott képhez.

Elhangzott olyan szöveg, amely szorosan a képre vonatkozott, egy-két rövid mondatból állt, de olyan is, amely kis történetet kerekített a vásárlóhoz, a vásárlás körülményeihez vagy a termékhez. Ezek jó alkalmat adtak arra, hogy megvizsgáljuk a kérdésre adandó válasz szempontjából szükséges és a felesleges információkat, adatokat.

A képek a táblán maradtak azzal a lehetőséggel, hogy aki szeretné, elvégezheti a műveleteket.

II. Jelentésteremtés

Az osztály nagy része ekkor már ismerte az írásbeli osztás műveletének lépéseit. A kivételt képező két tanuló névkártyáját az első oszlop feladatai fölé helyeztem, és a többiekét is elosztottam a nekik szánt feladatok fölé. Itt a leírásban félkövér betűkkel jelölöm azokat a feladatokat, amelyeket velem végeztek az egyes rétegek – a táblán csillaggal szoktam jelölni. A nem tankönyvi feladatok a táblára vannak erősítve egy-egy mágnessel, onnan vehetik el a gyerekek, majd az elvégzett feladatot önállóan ellenőrzik, az esetleges hibát jelölik, és újra számolva javítják a helyükön. Az egyes rétegek konkrét feladatait a táblázat alatt fogom megadni az oszlopok sorrendjében, keretelve az összetartozókat.

A feladat ismeretése: Különböző mennyiségű gyufaszál osztása hármassával, hatosával, négyesével A tapasztalatok lejegyzése a füzetbe	Tankönyv: 156. o. 27. (egy szám osztása több számjeggyel) Az adott számok közül számolás nélkül válasszák ki azokat, amelyek oszthatók 5-tel! A fenti számokkal a műveletek elvégzése, ellenőrzése Számolás nélkül megállapítani, lesz-e maradék A műveletek elvégzése, ellenőrzése	Tankönyv: 156. o. 27. (egy szám osztása több számjeggyel) Az adott számok közül számolás nélkül válasszák ki azokat, amelyek oszthatók 5-tel! A fenti számokkal a műveletek elvégzése, ellenőrzése 2-vel és 5-tel való osztás esetén annak megállapítása a számolás előtt, hogy mennyi lesz a maradék A műveletek elvégzése, ellenőrzése	Tankönyv: 156. o. 27. (egy szám osztása több számjeggyel) Tankönyv: 157. o. 30. (osztathóság megállapítása) Nyitott mondatokról eldönteni, hogy 3-mal osztható-e, vagy lesz maradék Szöveges feladat megoldása, ellenőrzése
<u>Időkitöltő:</u> Útiköltség számítása a színházlátogatáshoz	<u>Időkitöltő:</u> Az óra eleji képekről számfeladatok alkotása, a műveletek elvégzése	<u>Időkitöltő:</u> Kétjegyű számok osztása előtt megállapítani, lesz-e maradék, mennyi, majd elvégezni a műveleteket	<u>Időkitöltő:</u> Tankönyv: 158. o. 31.

Az első kiscsoporttal végzett munka:

Vegyetek ki 40, 55, 62, 67 és 74 gyufaszálat!

Mindegyikből rakjátok ki a következő alakzatot, ahányszor csak lehet: 

Írjátok le osztással, amit tapasztaltatok!

Megvártam, míg 40 gyufaszál rakosgatásával elkészülnek, leírtuk a matematikai műveletet, így a továbbiakban önállóan tudtak dolgozni, csak némi megerősítésre volt szükségük a továbbiakban.

Mindegyik gyufaszálkupacból rakjátok ki a következő alakzatot is: 

Írjátok le az osztásokat!

Ismételjétek meg a kirakást ezzel az alakzattal is: 

Írjátok le az osztásokat!

Időkitöltő: Két vonaljegyre lesz szükségünk péntek este, hogy eljussunk a színházba, és vissza tudjunk jönni az iskola elé. Egy jegy 230 Ft-ba kerül. Mennyi lesz egy gyerek útiköltsége?

29-en megyünk színházba. Mennyit fizetünk összesen az utazásért?

A második kiscsoporttal végzett munka:

Tankönyv: 156. o. 27. Ebben a feladatban a 421-et kell osztani 2-vel, 3-mal, 4-gyel, 5-tel, 6-tal és 7-tel, megfigyelve, mi a közös az osztásokban. (Mindegyikben egy a maradék.)

A következő számokat adom kártyákon a gyerekeknek:

865 957 1253 1795 2054 3106 4370 5459 8338

Válasszátok ki azokat a számokat, amelyeket szerintetek el tudunk osztani 5-tel maradék nélkül!

Arra kértem a gyerekeket, hogy ha véleményük, ötletük van, azt indokolják is, miért gondolják úgy. Kértem, hogy tippeljék meg, vagy gondolják ki, mennyi lehet a többi számnál a maradék. Az általánosítások megfogalmazása jóval nehezebbnek bizonyult, mint a számok közötti helyes válogatás. Ezért volt nagyon fontos, hogy a meglévő tapasztalataik tudatosabbá váljanak a megfogalmazás által.

Csoportosítsd a következő osztásokat: Lesz maradék – Nem lesz maradék!

4296 : 2, 7647 : 6, 9333 : 4, 2067 : 2, 3333 : 4, 3028 : 2

A füzetedben dolgozz!

A csoportosítás után végezd el a műveleteket! Győződj meg róla, hogy jól csoportosítottál-e!

A harmadik kiscsoporttal végzett munka:

Tankönyv: 156. o. 27. Ebben a feladatban a 421-et kell osztani 2-vel, 3-mal, 4-gyel, 5-tel, 6-tal és 7-tel, megfigyelve, mi a közös az osztásokban. (Mindegyikben egy a maradék.)

Figyeld meg a következő számokat!

865 957 1253 1795 2054 3106 4370 5459 8338

Válaszd ki azokat a számokat, amelyeket szerinted el lehet osztani 5-tel maradék nélkül!

Először ezeket az osztásokat végezd el! A füzetedben dolgozz!

Most végezd el a többi osztást is!

Mit gondoltok, mennyi lesz a maradék a következő osztásoknál?

$4754 : 5$, $7059 : 2$, $2608 : 5$, $5042 : 5$, $8477 : 2$, $5535 : 5$

Indokold is a véleményed!

Az előző réteghez hasonlóan itt is a tapasztalatokon alapuló általánosítás megfogalmazása jelentette a problémát.

Végezd el a műveleteket!

Időkitöltő: Mielőtt elvégzed az osztást, állapítsd meg, lesz-e maradék! Írd le az osztásokat csoportosítva a füzetedbe: Nem lesz maradék – Lesz maradék!

(Ha tudod, azt is megállapíthatod, mennyi lesz a maradék!)

$40 : 3$, $67 : 3$, $55 : 4$, $86 : 4$, $96 : 4$, $62 : 5$, $70 : 5$

Végezd el az osztásokat!

A negyedik kiscsoporttal végzett munka:

Tankönyv: 156. o. 27. Ebben a feladatban a 421-et kell osztani 2-vel, 3-mal, 4-gyel, 5-tel, 6-tal és 7-tel, megfigyelve, mi a közös az osztásokban. (Mindegyikben egy a maradék.)

Tankönyv: 157. o. 30. Ebben a feladatban meg kell állapítani például a 7-ről, hogy osztója-e a 357-nek. (Négy hasonló számpár van még a feladatban, tehát el kell végezni az osztásokat, érteniük kell az osztója fogalmát.)

Nézzétek meg a nyitott mondatokat!

$X + 1$ $X + 2$ $X + 3$ $X - 1$ $X - 2$ $X - 3$ $X \cdot 2$ $X \cdot 3$ $X \cdot 10$

X -ről tudjuk, hogy osztható 3-mal.

Próbáljátok megállapítani, melyik felirat alá tartozik!

3-mal osztva a maradék: 13-mal osztva a maradék: 2 osztható 3-mal

Ennek a feladatnak a megoldása beszélgetéssé vált. Nem volt olyan könnyen belátható az elvont szám, mint azt reméltem, de mivel számolási problémája nincs az ehhez a réteghez tartozó gyerekeknek, gyorsan lehetett konkrét számokon ellenőrizni a nyitott mondatokhoz kapcsolódó feltevéseiket. Kissé hosszabban időztünk annál a problémánál, hogy ha $X+1$ esetében a maradék 1, akkor ez miért nem igaz $X-1$ -re is. Remek indoklásokat alkalmaztak egymás meggyőzésére, konkrét számokkal behelyettesítve a nyitott mondatot. Nagy örömet okozott az a felismerés, hogy a szorzás nem változtatja meg az oszthatóság tulajdonságát.

Időkitöltő:

Bordáséknál 3780 kg alma termett, a termés felét almalének szánják. A maradékot 5 kg-os adagokban csomagolják.

Tegyél fel kérdést, számolj és válaszolj!

Alkoss a következő számokból három- és négyjegyű számokat: 2 5 1 7 !

Oszd el mindegyiket 6-tal is és 3-mal is!

Értékelés

A gyerekek beszámolnak elvégzett feladataikról, arról, hogy sikeresnek érezték-e magukat, a feladatok nem voltak-e túl könnyűek vagy nehezek számukra. Elmondják, hogyan érezték magukat, mi volt a foglalkozás legjobb része. Én is elmondom észrevételeimet.

Matematika, 4. osztály

Készítette: Komáság Margit
(Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)

Témakör: Tájékozódás a tízezres számkörben; Számszomszédok, kerekítés, alpműveletek gyakorlása, írásbeli kivonás, összeadás

Tananyag: Szorzás, osztás gyakorlása kerek tízesekkel

Tankönyvek:

C. Neményi Eszter – Káldi Éva: Matematika tankönyv általános iskola 4. osztály és Matematika munkafüzet általános iskola 4. osztály. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Ötleteket kaptam még a feladatok összeállításához Palzkill, Leonard – Rinkens, Hans-Dieter: *A számok világa* (ford. Erdőfyné Rieder Edina. Tankönyvkiadó–Schroedel, Budapest–Hannover, 1991) és Fábosné Zách Enikő: *Te is szeretsz tanítani?* (Calibra, Budapest, 1997) című könyvéből.

Munkaformák: frontális, kooperatív csoportmunka, egyéni munka

Az osztály 20 tanulóból áll. Többségük hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerek. Az ő szülei képzetlenek, munkanélküliek vagy alkalmi munkából élnek. Többször tapasztaltam, hogy a feladatok nyelvezete, a kifejezések dekódolása nagyobb problémát okoz, mint a feladat számolási részének a megoldása. (Azokban az esetekben is, amelyekben elsősorban nem szöveges feladat megoldásáról van szó.) Ennek az órának egy része is arra irányult, hogy egy nyelvi fordulatot matematikai műveletté alakítsunk azokkal a gyerekekkel, akiknél a nyelvi fejlettség megfelelőnek látszott, illetve érdeklődést tapasztaltam. A feladathoz az ötletet egy újsághír adta.

A foglalkozás lépései

Ráhangelődés

Dobókockával:

A gyerekek kijelölték egy háromjegyű szám helyét. Háromszor dobtam a dobókockával. A tanulók feladata az, hogy a számokat minden dobás után beírják egy helyre, törekedve arra, hogy a harmadik dobás után kialakuló szám a leginkább közelítsen ahhoz, amiben előzőleg megegyeztünk:

a) A szám a lehető legnagyobb legyen. *(Több megoldás született, fontosnak éreztem mindet megvizsgálni, összehasonlítani. Jó alkalom volt ez arra,*

hogy a helyi érték fogalmát, jelentőségét érzékeljék a gyerekek, esetleg a fogalmat használják például egy „Miért felel meg jobban ez a szám a feladatnak, mint az?” kérdésre adott válasz során.)

- b) A szám a lehető legkisebb legyen. (A megbeszélést az előzőekhez hasonlóan folytattuk le.)
- c) A dobott számok ismeretében, azok felhasználásával alakítsanak ki két háromjegyű számot, hogy az összegük a lehető legnagyobb háromjegyű szám legyen.
- d) Az előzőhöz hasonló módon alkossanak négyjegyű számot a tanulók négy új dobás során. A számra legyen igaz: $5000 < x < 7000$. (Ezt felírom a táblára, hogy ne kerüljenek bizonytalan helyzetbe a dobások során a gyerekek.)

2. Gyakorló feladatok

Csoportalakítás: A gyerekek húznak egy-egy négyjegyű számot a számkártyákból. A feladatuk az, hogy kerekítsék a számot ezresekre.

Közben elhelyezek öt asztalra öt számkártyát:

3000	4000	5000	6000	7000
------	------	------	------	------

A gyerekek ahhoz az asztalhoz ülnek a felszerelésükkel, amely az általuk húzott szám kerekített értékét mutatja. A számok a következők:

2919	3501	4654	5590	6550
2666	3990	4861	5909	6984
3450	4316	5079	6001	7299
3099	4249	5499	6490	7381

A csoportok kapnak egy-egy feladatlapot, amelyen egymás alá kell ragasztaniuk a számokat növekvő sorban, majd be kell írniuk a tízes, száz és ezres szomszédokat, aláhúzással jelölniük kell a közelebbi szomszédot.

_____	_____	_____		_____	_____	_____
_____	_____	_____		_____	_____	_____
_____	_____	_____		_____	_____	_____
_____	_____	_____		_____	_____	_____

Hogy a több részből álló feladat lépéseit ne feledjék el, fölteszek a táblára egy emlékeztetőt:

1. Rendezzétek növekvő sorba a számokat!
2. Ragasszátok a számokat a megfelelő sorrendben egymás alá!
3. Írjátok be a számszomszédokat!
4. Húzzátok alá azokat a szomszédokat, amelyekhez közelebb áll a szám!

3. Írásbeli kivonás

(Ezt a feladatot frontális munkában végezzük, hogy mindenki végig próbálja a lépéseit, mert később választható feladattípus lesz.)

A táblán kilenc számkártya van, 1-től 9-ig. Kiemelek négyet:

6 4 9 3

A gyerekek kirakják a lehető legnagyobb és a lehető legkisebb négyjegyű számot, majd kiszámolják a kettő különbségét. (Az eredményül kapott 6174 egy „bűvös szám”. A későbbiekben erről meggyőződhetnek a gyerekek is a következő feladattal.)

A csoport tagjai kijelölnek egy-egy számot a kilencből. Kialakítják a lehető legnagyobb és a lehető legkisebb négyjegyű számot, majd kiszámolják a kettő különbségét. Ha ez még nem a bűvös szám, akkor az eredmény számjegyeivel elvégzik ugyanezt a műveletet, ahányszor szükséges.

(Volt olyan csoport, ahol kis biztatásra volt szükség a második, harmadik elvégzett kivonás után, ha még nem a „bűvös szám” volt az eredmény, mert kissé elbizonytalanodtak.)

4. Mit ér a nulla?

Egy újsághírt olvasnak a gyerekek:

A Holdvilág lakóparkban elkészültek az új lakások. Tudósítónk megtudta, hogy anyagi okok miatt a tervekhez képest egy nullával kevesebb lakás készült el.

Megbeszéljük a gyerekekkel, hogy ez mit jelenthet. A beszélgetést vezető kérdés ez: Mit gondoltok, ha 1200 lakás készült volna a tervek szerint, mennyi készült el valójában?

(Többen azonnal azt tippelték, hogy természetesen 1200 lakás készült el. Ami gondolkodásra sarkallta őket, az az a felvetés volt, hogy ez a helyzet miért lenne újsághír értékű. Végül valakinek eszébe jutott, hogyan tologattuk a számokat a helyiérték-táblázatban, amikor a kerek tízesekkel, százassal való szorzás tulajdonságait figyeltük meg, és javasolta, hogy takarjuk le az utolsó nullát.)

5. Választható feladatok

A gyerekek a kínálatból a szintjüknek, érdeklődésüknek megfelelő feladatot/feladatokat választják. A választásukat azzal jelölik, hogy a megfelelő helyre teszik a névkártyájukat.

(Szívesen választanak a gyerekek olyan feladatokat, amelyek kihívást jelentenek számukra.)

Egyszerű szorzások gyakorlása	Szorzás kerek tízesekkel (táblázatforma alkalmazása)	Bontás két szám szorzatára	Mit ér a nulla?
Dominó és Logico segítségével önálló gyakorlás Az ellenőrzést magában rejti a helyes megoldás, csak akkor érhet a végére, ha helyesen dolgozik.	Tankönyv 98. oldal, 39. feladat A 33, 34, 35, 36 számokat kell megszorozni 10-zel, 20-szal, 30-cal, 40-nel és 50-nel. Az önellenőrzéshez én is elvégeztem a feladatokat, leírtam az elvárt megoldást. Erről a gyerekek megnézhetik, jól dolgoztak-e, jelölhetik esetleges hibájukat, majd a helyükön újragondolhatják a megoldást.	Számok bontása két szám szorzatára. A 2400-at, a 1800-at, a 2000-et, a 6400-at és az 5100-at kellett bontani. Mivel több megoldás is lehetséges, a feladatok helyes megoldását nekem kell ellenőriznem.	Mit ér a nulla? Az újsághírhez kapcsolódva kellett gondolkodni a következőkön: Mennyi lakás készült volna el, ha 5360-at terveznek? Ha 12 000-et terveznek? Egy beszélgetés értelmezése, amelyet fénymásolt papíron vehetnek el a tanulók. A feladatok önellenőrzéséhez előre elkészítem a megoldásokat.

Szöveg a Mit ér a nulla? feladatokhoz:

Kovács úr ki akarja takaríttatni az összes szőnyeget a lakásban.
Kovács úr: – Öt szőnyeg van összesen. 2350 forintot fizetnék érte.
Szakember: – Tegyen az árához még egy nullát, Kovács úr, és megcsinálom!
Mennyit kellett fizetnie Kovács úrnak a szőnyegek tisztításáért?

(A fenti feladathoz másoltam olyan szöveget is, amelyhez nem volt kérdés. Ebben az esetben még nagyobb szabadságot kap a gondolkodás és szövegértelmezés, illetve eggyel több feladatot a matematikai gondolkodás. Többen választották ezt a feladatot, és a visszajelzéseknél elmondták, hogy így érdekesebbnek találták a munkát. Előfordult azonban az is, hogy azt mondta a gyerek, hogy ezt a feladatot elfelejtettem befejezni, nincs odaírva, mit kell tennie vele. Ebben az esetben a kérdéssel ellátott feladathoz irányítottam.) A gyerekek visszajelzései nagyon fontos információkat hordoznak számunkra, ezért minden foglalkozás végén érdeklődéssel hallgatom, mit mondanak órai munkájukról. Nagyon pontosan elmondják, miért választották az adott

feladatot, hogyan boldogultak vele, szükségük volt-e segítségre, elégedettek-e önmaguk munkájával, mennyi hibával dolgoztak, és mit terveznek a következő foglalkozásra. (Ehhez biztosan kell tudniuk, hogy a hibáikat nem követi fekete pont, rosszallás, nyugodtan megoszthatják ezt velem, mert erre tudom építeni a közös tervezést.)

Természetismeret, 4. osztály

Készítette: Komaság Margit
(Baross Gábor Iskola, Erzsébetváros)

Témakör: A vizek, vízpartok élővilága

Tananyag: A vízpart madarai

Tankönyv: Forgács Tiborné – Csesznokné Kőnnye Erzsébet: Környezetismeret munkatankönyv és kirándulólüzet az általános iskolák 4. osztályosai számára. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest

Módszerek: Kooperatív csoportmunka: Kerekasztal, Szakértői mozaik

A foglalkozás lépései

Ez a foglalkozás arra ad példát, hogyan lehet tudatos differenciálást alkalmazni kooperatív csoportmunka során.

1. Csoportalakítás

Kártyák osztása után az azonos színű lapok tulajdonosai ülnek egy asztalhoz.

(A csoportalakítás tudatos, a tanító adja a kártyákat a gyerekek kezébe. Aki azonos színű és számú kártyát kapnak, azok azonos szöveget fognak a csoportjukon belül feldolgozni, mert a páros egyik tagja még nem tudná ezt valamilyen ok miatt önállóan megtenni.)

Piros lapok: 5, 5, 4, 3, 2, 1

Kék lapok: 5, 4, 4, 3, 2, 1

Zöld lapok: 5, 4, 3, 3, 2, 1

2. Ráhangolódás

- a) Az előzőleg tanult ismeret felelevenítése: Fogalomháló kiegészítése a halról csoportmunkában, kerekasztal-technikával. (A csoport minden tagja egy szót írhat be egyszerre az ábrába, akkor továbbadja a melléte ülő társának. A lap többször is körbemeget szükség esetén. Kérhetjük a gyerekektől, hogy mindenki színes ceruzával dolgozzon – a csoport tagjai különböző színűekkel –, ebben az esetben megláthatjuk, ki melyik szót írta be az ábrába, ami információ lehet számunkra az ismeretek mélységéről.) Közös ellenőrzés a táblára rajzolt – a lapokon a gyerekek által megkapottal azonos – fogalomháló segítségével (lásd

Eszközök 1.). Az ellenőrzést csoportforgóban végezzük. (Minden csoport egy alkalommal egy szót tehet hozzá a közös munkához.)

b) Képet kapnak borítékban a gyerekek egy vízi, vízparti madárról, annyi darabra vágva, ahányan a csoportban vannak. Úgy kell a képet kirakniuk, hogy mindenki csak az általa választott képdarabkát próbálhatja a helyére illeszteni, a többieknek szükség esetén csak tanácsokkal segíthet.

3. Jelentésteremtés

A)

A szöveget öt részre osztottuk, mindenki a számának megfelelő szövegrészen dolgozott. A munkát egy-egy feladatlap segítette, amely a szövegértés különböző fokain álló tanulókat a lényeg kiemelésében segítette. Akik ketten dolgoztak fel egy csoporton belül azonos szöveget, azok közös feladatlapon dolgoztak párban. A különböző szövegrészek önmagukban is különböző nehézségi fokúak. A különbség a szövegrészek hosszúságából, szerkezetéből, az új információk mennyiségéből adódik.

1. feladatlap:

Mit nyújt a víz és a vízpart a madaraknak?

Hogyan alkalmazkodtak a madarak a vízi életmódhoz?

Tollazatuk _____ és _____ .

Lábujjaik között _____ feszül.

2. feladatlap:

Milyen a gázlómadarak testfelépítése?

_____ nyak
 _____ és _____ csőr
 _____ lábak

3. feladatlap:

Az úszórécék jellemzői:

_____ gyűjtik az eleséget.

„Tótágast” állnak, azaz _____

Csőruk _____ és _____.

Mivel táplálkoznak a ludak és a hattyúk?

4. feladatlap:

Gondolattérkép a nagykovácsgról (lásd Eszközök 2.)

5. feladat:

Gondolattérkép a bütykös hattyúról (lásd Eszközök 3.)

B)

Az egyénileg vagy párban elvégzett feladatok megbeszélésére összeültek a szakértői csoportok, azok a gyerekek, akik a különböző csoportokban azonos szövegrészen, azonos feladatlap segítségével dolgoztak. Egyeztették munkájuk eredményét, felkészültek csoporttársaik tanítására.

C)

Mindenki visszament a saját eredeti csoportjába, és megtanították egymásnak, amit ők már tudtak. Végül leírták egymás vázlatait a füzetbe.

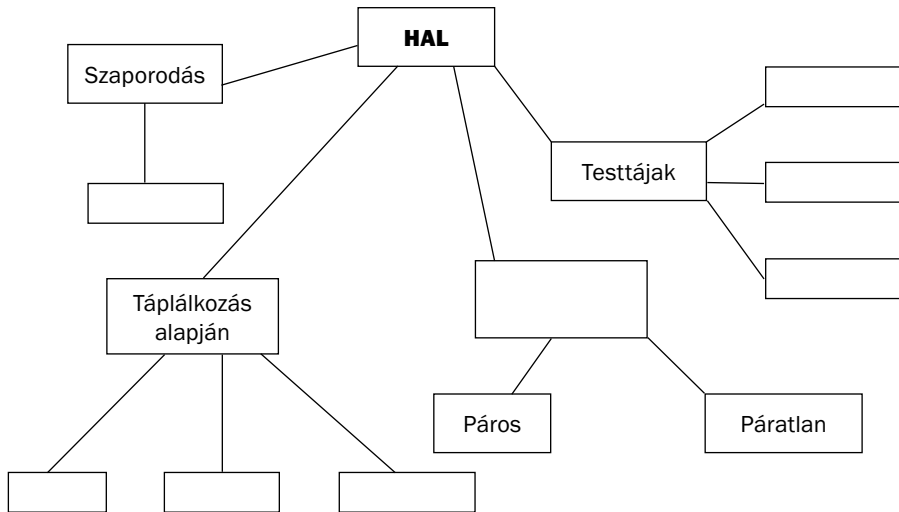
4. Reflektálás

A csoportok igaz és hamis állításokat mondtak, ezeknek az igazságtartalmáról kellett döntenie a többi csoportnak.

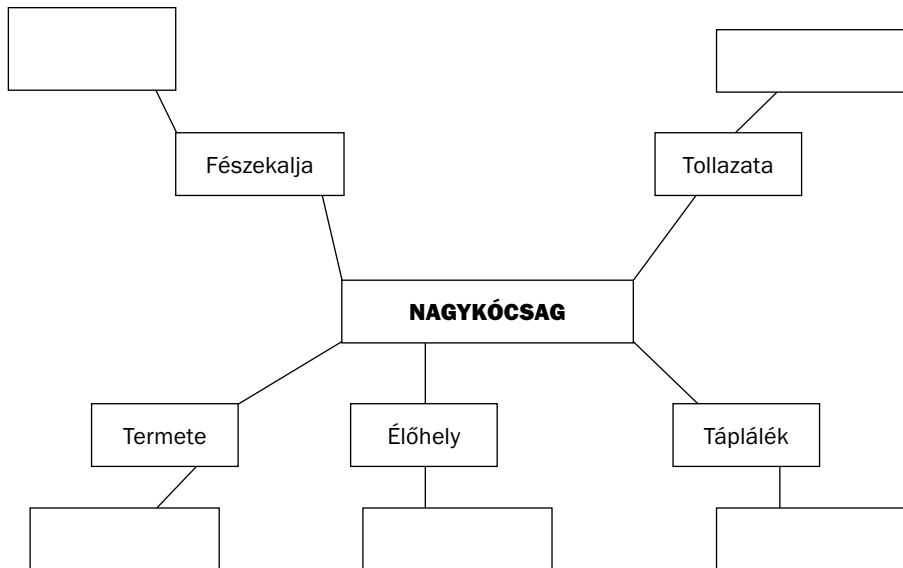
Beszámoltak a közös munka örömeiről, nehézségeiről, arról, hogyan megoldották a feladatokat, egymás segítségéről, mennyire érezték nehéznek vagy könnyűnek a feladatokat.

Eszközök

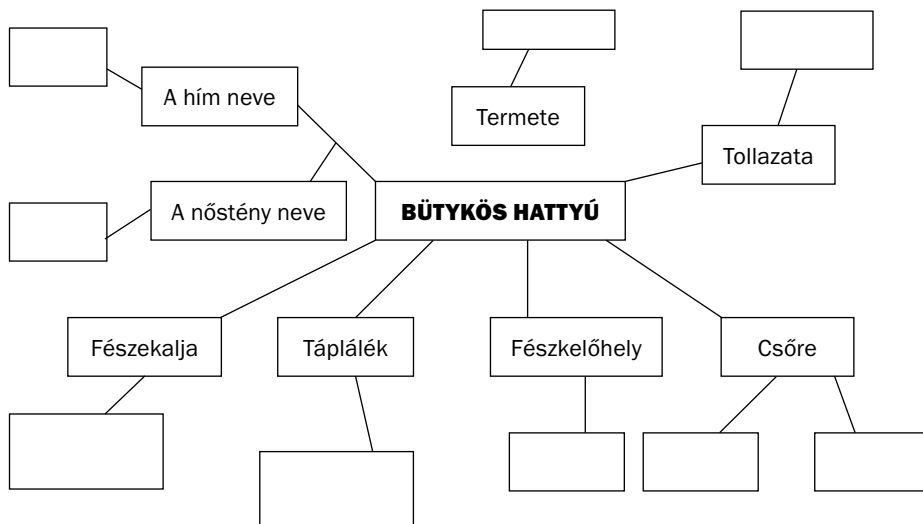
1. A hal fogalomhálója



2. A nagykovácsfogalomhálója



3. A bütykös hattyú fogalomhálója



Természetismeret, 5. osztály: Differenciálás intelligenciaerősségek szerint

Készítette: Lissai Katalin (Gyermekek Háza)

Témakör: Magyarország nagytájai – Az Északi-középhegység

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Tankönyvek:

Tompáné Balogh Mária: Élő és élettelen természet 4. tankönyv, munkafüzet (Pauz-Westermann)

Hartdégenné Rieder Éva: Természetismeret 4. tankönyv, munkafüzet (Nemzeti Tankönyvkiadó)

Első atlaszom (Cartographia Tankönyvkiadó)

Előkészítés

Az Északi-középhegység kivételével Magyarország többi nagytájával már részletesebben foglalkoztunk. Ennek a blokknak a célja az Északi-középhegység alaposabb megismerése, illetve a már korábban tanultak kiegészítése.

A gyerekek érdeklődésüknek megfelelően választhatnak a feladatok közül.

A pedagógusnak a feladatok előkészítésében és bemutatásában (felkínálásában) nagy szerepe van (figyelem, érdeklődés felkeltése).

A segédeszközöket (atlasz, iránytű, lexikon, diagramok stb.) az óra folyamán folyamatosan, szabadon használhatják a gyerekek.

1. Bevezetés

- ❖ „Ki vagyok én, és hol lakom?” (verbális intelligencia) – városnév vagy hegység neve (az Északi-középhegységről és egy másik nagytájról 3-3 név) fel van ragasztva egy önként jelentkező hátára, akinek osztálytársai segítő mondataiból ki kell találnia a nevet, majd megmutatja a térképen (vizuális intelligencia), vagy megmondja (verbális intelligencia), hogy az ország mely részén található.
- ❖ A kitalált neveket közösen csoportosítják a csoportok a két nagytáj szerint.
- ❖ Minden csoport kap 1-1 borítékot. A 6 borítékban a 6 nagytáj egyik nevezetessége található. Rakjátok ki! Nevezzétek meg! Mutassátok meg a térképen! (intraperszonális, logikai, verbális, vizuális intelligencia)
- ❖ Oldjátok meg a keresztrejtvényt önállóan!

Érdemes minden órán más jellegű ráhangolást választani a pedagógusnak vagy a gyerekeknek, hogy minden gyerek kipróbálhassa magát a különböző „játékok” során.

- ❖ Beszélgetünk az Északi-középhegységet bemutató feladatokról, ez a „kedvcsináló”. Válaszoljunk a felmerülő kérdésekre!
2. *Néhány feladattípus az Északi-középhegység témaköréhez az intelligenciátípusok szerint*
- a) Verbális/nyelvi:
 - ❖ Olvassátok el az Északi-középhegységről szóló ismeretterjesztő szöveget, majd beszéljétek meg, tartsatok beszámolót!
 - ❖ Készüljétek fel vitára, ahol a ti álláspontotok: „Az Északi-középhegységben a legjobb élni.”
 - ❖ Találjátok ki történeteket, miről kaphatta a nevét a Bükk!
 - b) Logikai/matematikai
 - ❖ Mérjétek meg, milyen távolságokra vannak egymástól az Északi-középhegység kistájainak hegycsúcsai légvonalban! Ügyeljétek a méretarányokra! A térképen mért távolság a valóságban mennyi?
 - ❖ Az atlasz és a diagramok adatainak segítségével állapítsátok meg az Északi-középhegység kistájainak évi középhőmérsékletét, évi napfénytartamát, évi csapadékmennyiségét és a talajtípusokat! Adataitok alapján következtessetek az Északi-középhegység mezőgazdasági tevékenységére!
 - ❖ Gyűjtsétek össze az Aggteleki-karszt és a Bükk közös jellemzőit!
 - ❖ Készítsetek keresztrejtvényt az Északi-középhegységhez kapcsolódva!
 - c) Vizuális/térbeli
 - ❖ Készítsétek el az Északi-középhegység 3 dimenziós domborzati térképét! Érzékeltesseitek a magassági különbségeket!
Eszközök: papír, ragasztó, tempera, ecsetek, víz és/vagy só-lisztgyurma, tempera
 - ❖ Készítsétek el az Északi-középhegység madártávlati képét!
Eszközök: csomagolópapírok, tempera, filc, színes ceruzák, ecsetek, víz
 - ❖ Rajzoljátok le (majd nyírjátok ki) az Északi-középhegységen termesztett növényeket és tenyésztett állatokat!
Eszközök: rajzlap, tempera, filc, színes ceruzák, ecsetek, víz

d) Testi/kinesztéziás

- ❖ Mutassatok be olyan tevékenységeket, sportokat, amelyek az Északi-középhegység kistájain megvalósítható! (Például barlangászás: Aggtelek, síelés: Kékes)
- ❖ Játsszátok el, mutassátok be az Északi-középhegység területén tenyésztett állatokat!

e) Zenei

- ❖ Gyűjtsetek az Északi-középhegység valamelyik tájához kapcsolódó népdalokat, és adjátok elő! (A tokaji szőlőhegyen)
 - ❖ Legyetek „esőcsinálók”! Két kavics összekoccantásával érzékeltessétek Magyarország nagytájainak csapadékeloszlását a csapadéktérkép alapján! Mielőtt belekezdték a záporozásba, beszéljétek meg a hangverseny minden részletét!
- Eszköz: minden gyereknek 2 kavics

f) Interperszonális/személyközi

- ❖ Közösén készíttetek egy tablót az Északi-középhegységről!
- ❖ Vita. A két álláspont: 1. Az Alföldön jobb lakni. 2. Az Északi-középhegység területén jobb lakni. Készüljétek fel saját álláspontotok védelmére, a lehetséges támadások elhárítására!

g) Intrapersonális/személyes

Írj naplót egy képzeletbeli kirándulásról az Északi-középhegységben! Szódd bele a történetbe kistájait, jellegzetességeit – amiről felismerhetjük, hol járunk!

h) Praktikus/gyakorlati

- ❖ Nézzetek utána, milyen alapkőzetekből épültek fel az Északi-középhegység hegyvidékei! Kérd meg a felsős földrajztanárt, hogy adjon néhány kőzetmintát a szertárból, amelyek segítségével bemutatathatók a hegyek „belsejét”!
- Eszközök: kőzetminták
- ❖ Készíttetek fotókiállítást az Északi-középhegység nevezetességeiről, látnivalóiról!
- Eszközök: utazási katalógusok, prospektusok

3. Az idő megtervezése

Nagyon fontos, hogy ez is a gyerekekkel együtt történjen, s gondoskodjunk olyan időkitöltő feladatokról is, amelyeket bármikor elkezdhetnek és abbahagyhatnak. Ideális, ha ezek is alkalmazkodnak az adott intelligenciatípushoz.

4. *A csoportok beszámolója*

Hallgassuk, nézzük meg együtt az egyes csoportok bemutatóit, lássuk, láttassuk meg diákjainkkal a csoportok munkáinak összefüggését! Emeljük ki sajátosságait, éreztessük, hogy egy témának a komplex áttekintéséhez milyen sokféleképpen lehet hozzájárulni, így a csoportok munkájából mint egy-egy mozaikkockából áll össze a teljes kép, osztályunk közös munkájának eredménye örömmel, megelégedéssel tölthet el mindenkit.

5. *Ellenőrzés, értékelés*

Törekedjünk a pozitív megerősítésre, bátorítsuk, dicsérjük az elkészült feladatokat, hagyjunk időt és lehetőséget arra, hogy az együtt dolgozó csoportok értékelhessék saját s egymás munkáit is!

Angol nyelv, 5. osztály

Készítette: Barcsa Melinda (Gyermekek Háza)

Témakör: Writing a postcard, present simple of 'be' (Képeslap írása, létige jelen ideje)

Tankönyv: Project 1 (OUP)

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

A tananyag részletesen:

*	**	***
Writing a postcard Képeslap kiegészítése Present simple of 'be' Létige jelen ideje, kijelentés	Writing a postcard Képeslap írása kis segítséggel Present simple of 'be' Létige jelen ideje, kijelentés, kérdés, tagadás, rövid alakok	Writing a postcard Képeslap írása önállóan Present simple of 'be' Létige jelen ideje, kijelentés, kérdés, tagadás, rövid alakok (önálló mondatalkötés)

A foglalkozás lépései

I. Ráhangolódás

1. Dobj és kérdezz!

A játék célja, hogy a gyerekek közösen átismételjék a személyes névmásokat.

A játék menete: A gyerekek körben állnak, egyiküknél puha labda van. Egymásnak dobják a labdát.

Elmondom a játék menetét:

- ❖ Most közösen átismételjük a személyes névmásokat.
- ❖ Dobd egyik csoporttársadnak a labdát, közben kérdezz tőle egy személyes névmást! (A kérdező magyarul mondja a személyes névmást, aki kapja a labdát, megmondja az angol megfelelőjét, például én – I.)
- ❖ A választ közösen ellenőrizzétek! Majd dobjátok tovább a labdát! (A játék bővíthető mondatokkal, például: I am a girl.)

2. Kirakós

Egy fénymásolt és összevágott (bármilyen Londonnal kapcsolatos képeslap lehet, például Tower of London) képeslapot kapnak a csoportok. (Eszközök 1.)

A hátoldalán egy rövid, összekötős feladat van. (Eszközök 2.)

A munka menete

Elmondom az utasításokat:

- ❖ A következő csoportmunkánál osszátok szét a darabokat, és közösen rakjátok ki a képet!
- ❖ Felismeritek, mit állítottatok össze? (A cél, hogy a gyerekek felismerjék: a kép valójában egy képeslap.)
- ❖ Az összekötős feladatot szóforgóval oldjátok meg!
- ❖ Csoportforgóval ellenőriztetek!

Idő: 5 perc

II. Differenciált kooperatív csoportmunka

1. Listening (Tapescript 22)

A mondatokat cetlikén kapják meg a csoportok (Eszközök 3.). A gyerekeknek el kell dönteni, hogy a mondat igaz vagy hamis. A közös megbeszélés után felragasztják az igaz vagy a hamis oszlopba.

A munka menete

Elmondom az utasításokat:

- ❖ Osszátok szét a mondatokat! Mindenki oldja meg a sajátját, majd ragasszatok fel egy lapra két oszlopba, egyik az igaz, másik a hamis!
- ❖ Milyen felelősöket válasszunk? (csendkapitány, időfigyelő, szóvivő, esz-közfigyelő)
- ❖ Mennyi időre lesz szükség a feladat megoldásához? Tervezzünk együtt időt!

Az eszközfigyelő elviszi a cetliket a csoportjának.

A csoportokban mindenki eldönti a saját mondatáról, hogy igaz vagy hamis. A magnót háromszor hallgatjuk meg, először csak ismerkedünk a szöveggel (segítő kérdések, például: Who are the people? Where are they?), másodsor folyamatosan meghallgatjuk, harmadjára bizonyos időközönként megállítom a magnót.

A magnóhallgatás után a csoportok között körbejárva segítünk, különös tekintettel azokra a gyerekekre, akiknek a mondatok megértése még nehezen megy.

Ha mindenki kész a saját mondataival, közösen megvitatják, hogy valóban jól dolgoztak-e, és közösen eldöntik, hogy melyik oszlopba ragasszák.

A tervezett idő lejártával (ha a csoportok többsége nem készült el a feladattal, megegyezhetünk pár percnyi időhosszabbításban, közben lehet az időkitöltő feladattal foglalkozni) a csoportok csoportforgóval ellenőrzik egymás munkáját. Ha valamivel nem értenek egyet, apró zöld jellel jelölik.

Saját munkájukhoz visszatérve a csoportok megnézik, és egymás közt megvitatják a javítást, döntenek arról, mivel értenek egyet, mi az, amivel vitatkoznak.

A szóvivők beszámolójával zárul a csoportmunka.

Idő: 15 perc

2. Szakértői mozaik

A gyerekek 4 különböző levelet dolgoznak fel szakértői mozaik módszerrel. (Eszközök 4., 5., 6., 7.)

A munka menete

- ❖ A, B, C, D kártyák kiosztása. (* A, ** B, C, ***D)
- ❖ Önállóan elolvassák a kapott képeslapot.
- ❖ Önállóan válaszolnak a kérdésekre.
- ❖ Összeülnek a szakértői csoportok: A, B, C, D
- ❖ Megbeszélik a feladatokat (kérdésre válasz + összekötős feladat)
- ❖ Visszaülnek az eredeti csoportjukhoz.
- ❖ Felolvassa mindenki saját képeslapját.
- ❖ Közös 'poszter'/'pókháló' elkészítése. (Szempontok: City, From, For, Goodbye)
- ❖ A vastagon szedett szavakat kiírják a szótárfüzetbe. (Mindenki a sajátját tanítja meg, diktálja le a társainak.)
- ❖ Ellenőrzés csoportforgóval
- ❖ Időkitöltő feladat: készítsenek rajzot a poszterhez

Idő: 35 perc

III. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

A táblára felkerülnek a különböző rétegek feladatai.¹⁰²

*	**	***
Munkafüzet 16/1. Velem: Képeslap kiegészítése, címzése (8. melléklet) Munkafüzet 17/4. (első levél) Időkitöltő	Munkafüzet 17/4. Munkafüzet 16/1, 2. Velem: Munkafüzet 17/5. Időkitöltő	Velem (szóbeli gyakorlatok) Munkafüzet 16/1, 2, 3. Saját képeslap írása, saját levél címzése Időkitöltő

¹⁰² Az óravázlat készítése során az Oxford University Press Kiadó kiadványait (Project 1 Student's Book, Workbook, Project Nyelvtan) és saját összeállítású feladatsorokat használtam.

Elmondom, melyik feladat milyen nehézségű, mit gyakorol. (Az * a legkönnyebb, a ** kicsit nehezebb, stb. a *** a legnehezebb feladatokat jelenti.) A gyerekek a megfelelő réteget jelölő helyre teszik névkártyájukat. (A rétegek beosztását a tanár is megteheti.)

Tisztázzuk a felmerülő kérdéseket, majd jó munkát kívánok mindenkinek.

A munka menete

A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteggel) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt piros számok.

	* (2)	** (3)	*** (1)
	Ezeknek a gyerekeknek sok segítségre van szükségük, a begyakorlott feladatokat önállóan tudják végezni. Munkatempójuk lassú, sok megerősítésre van szükségük.	Ezeknek a gyerekeknek ritkán van szükségük segítségre. Jó tempóban dolgoznak. A nyelvtani szabályokat többnyire értik, kisebb hibákat vétének.	Ezek a gyerekek gyorsan és magabiztosan dolgoznak. A nyelvtani szabályokat értik, és önállóan alkotnak nyelvtanilag többnyire helyes mondatokat.
1.	Munkafüzet 16/1. A létige jelen idejének gyakorlása	Munkafüzet 17/4. (első levél) Levél címzése	Velem: Szóbeli gyakorlatok
2.	Velem: Képeslap kiegészítése, címzése	Munkafüzet 16/1, 2. A létige jelen idejének gyakorlása. Rövid alakok használata.	Munkafüzet 16/1, 2, 3. A létige jelen idejének gyakorlása. Rövid alakok használata. Kérdésekre önálló válaszadás
3.	Munkafüzet 17/4. (első levél) Levél címzése	Velem: Munkafüzet 17/5. Olvasott szöveg alapján képeslap kiegészítése.	Saját képeslap írása, saját levél címzése
4.	Időkitöltő	Időkitöltő	Időkitöltő

A kiscsoportos munka leírása (Velem címszó alatt, a hátsó asztalnál egy-egy réteggel):

*****-os réteg**

1. Mindenki mondjon egy igaz mondatot magáról (létige jelen idejének gyakorlása).
2. Mindenki mondjon egy hamis mondatot magáról és mondja meg, hogy ki javítsa ki igazra.
3. Miniinterjú párban.

***-os réteg:**

1. Közösén megbeszéljük az angol képeslap sajátosságait (forma, címzés, kifejezések).
2. Kiejtés gyakorlása (új kifejezések, szavak)
3. Képeslap kiegészítése, címzése

**** -os réteg:**

1. Közösén megbeszéljük az angol képeslap sajátosságait (forma, címzés, kifejezések).
2. Közösén elolvassuk a szöveget. (Mf. 17/5.)
3. Az előbb olvasott szöveg alapján képeslap kiegészítése.

Önellenőrzés

A gyerekek az önálló munka elvégzése után ellenőrzik saját munkájukat.

Időkitöltő

Project Nyelvtan 5/A (*), C, D (**), G, H (***).

Idő: 30 perc

Ellenőrzés, értékelés

Eszközök

1. Képeslap



2. Összekötős feladat

dear	levél
for	képeslap
from	Nézzük csak!
holiday	kedves
letter	-tól/-től
postcard	-nak/-nek
Hungary	szünidő/nyaralás
Let's have a look!	Magyarország

3. Listening (True or False?)

- * A) Mandy is at the door. _____
 Ben and Mandy are in the kitchen. _____
- ** B) The postcard is for Ben. _____
 Jane and Tony are on holiday. _____
- ** C) The postcard is from Jane and Tony. _____
 Jane and Tony are in England. _____
- *** D) The letter is for Mr. & Mrs. Taylor. _____
 The Taylors live in Budapest. _____
- If you are ready (időkitöltő): Re-write the false sentences.

4.

*** D) The letter is for Mr. & Mrs. Taylor. _____
 The Taylors live in Budapest. _____

If you are ready (időkitöltő): Re-write the false sentences.

The White House	
Dear John and Ann, Here we in the USA! We're in Washington today. This is a picture of the White House Hope you're well. Best wishes, Bill and Pam.	Mr. And Mrs. Taylor 45, Garitton Road LONDON SE10 5 GT UK

1. Read your postcard. Olvasd el a képeslapot!

2. Exercises. Feladatok.

a) Answer the questions. Válaszolj a kérdésekre!

Who's this postcard for? _____

Who is it from? _____

Where are they (city)? _____

b) Match the words. Kösd össze a szavakat!

Best wishes.

Kedves

Dear

Itt

Here

Az Amerikai Egyesült Államok

Hope you're well.

Washington

Picture of sg

Ma

The USA

Ez

The White House

Kép valamiről

This

A Fehér Ház

Today

Remélem jól vagy.

Washington

Jókívánságaimat küldöm.

5.

Sea World	
Dear Jane and Tony We're in Florida now. It's very hot. We're at Sea World today. Hope yo're well. Love Ben and Mandy	Jane and Tony Hill 27, Aston Street LONDON SE10 5AN UK

1. Read your postcard. Olvasd el a képeslapod!

2. Exercises. Feladatok

a) Answer the questions. Válaszolj a kérdésekre!

Who's this postcard for? _____

Who is it from? _____

Where are they (city)? _____

b) Match the words. Kösd össze a szavakat!

And	Kedves
Dear	És
Florida	Most
Hope you're well.	Nagyon
Hot	-ban, -ben, benne
In	Forró, meleg
Love	Tenger világ (az aquapark neve)
Now	Remélem jól vagy,
Sea World	Ma
Today	Szeretettel
Very	Florida

6.

Hi Mandy!
Wow! Prague is really
great! It's a beautiful
city and the people are
nice too.
Hope you're fine.
Love Courtney

Miss M. Taylor
45 Garriton Road
LONDON
SE10 5GT
England

1. Read your postcard. Olvasd el a képeslapod!

2. Exercises. Feladatok

a) Answer the questions. Válaszolj a kérdésekre!

Who's this postcard for? _____

Who is it from? _____

Where are they (city)? _____

b) Match the words. Kösd össze a szavakat!

Beautiful

Szia

City

Húha

Great

Prága

Hi

Igazán

Hope you're fine.

Nagyszerű

Nice

Szép

People

Város

Prague

Emberek

Really

Aranyos, kedves

Too

Is

Wow

Remélem, jól vagy.

7.

Dear Andrew and Becky
I'm in Sydney today. It's
my favourite city.
See you soon.
Love Dad

Andrew and Becky Butler
16 Scotland Rd
Birmingham
BS 3NQ
England

1. Read your postcard. Olvasd el a képeslapod!

2. Exercises. Feladatok

a) Answer the questions. Válaszolj a kérdésekre!

Who's this postcard for? _____

Who is it from? _____

Where are they (city)? _____

b) Match the words. Kösd össze a szavakat!

And

Kedves

City

És

Dear

Ma

Favourite

-ban, -ben, benne

In

Kedvenc

Love

Város

My

Hamarosan látjuk egymást

See you soon

Szeretettel

Sydney

Today

8.

D _ _ _ Jane,

I' _ in Lon _ _ _ to _ _ _.

It' _ my favou _ _ _ _ ci _ _.

See _ _ _ soon.

Lo _ _ _

Történelem, 5. osztály: Differenciálás intelligenciaerősségek szerint

Készítette: Szenteczkiné Lányi Katalin (Gyermekek Háza)

Témakör: Az őskor művészete

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Felhasználható források:

Horváth Péter: Történelem 5. (Nemzeti Tankönyvkiadó)

Horváth Péter: Az ókor izgalmas világa (Nemzeti Tankönyvkiadó)

Harpur, James – Westwood, Jennifer: Legendák földjén (Magyar Könyvklub, Budapest, 1994)

Heffner Anna: Művészettörténet I. Az őskor művészete (Calibra, Budapest, 1994)

Száray Miklós: Történelem I. Az őskor és az ókori Kelet (Calibra, Budapest, 1996.)

Kojanitz László: Őskor, ókor tankönyv és munkafüzet (Calibra, Budapest, 1999)

Diane Heacox: Differenciálás a tanításban, tanulásban (Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006.)

Előkészítés

Az órát már megelőzte egy, az őskori művészetet bevezető tanítási óra (45 perc). Ennek a blokknak az itt tanult ismeretek bővítése, mélyítése, több oldalról való megközelítése a célja.

Az órán a gyerekek érdeklődésük szerint választhatnak a felkínált lehetőségek közül, így lehetnek olyan „helyszínek”, ahová kevesebben, illetve többen jelentkeznek. Törekedjünk a rugalmas megoldásokra, tegyük „kíváratossá” a feladatokat, de a döntés, a választás lehetőségét mindenképpen bízzuk a gyerekekre, hiszen csak így lesz számukra is örömteli, izgalmas a foglalkozás!

Fontos: nem feltétlenül kell minden intelligenciafajtát használni, s az ötlettár is szűkíthető, bővíthető, válogathatunk közülük; a legfontosabb, hogy alkalmazkodjunk diákjaink érdeklődéséhez, erősségeihez, s így válogassunk a lehetőségek közül!

Az óra előkészítése több időt igényel, az eszközök, szövegek, feladatleírások elkészítése, a teremben való elhelyezése, elérhetősége pontos tervezést, átgondolást igényel.

Bevezetés, ráhangolás

Az óra elején – ha lehet, a beszélgetőkörben – körbeülünk a diákokkal, s ismertetjük az óra témáját, bemutatjuk a „kínálatot”. Itt nyílik lehetőség arra, hogy ráhangoljuk őket az órán elvégzendő feladatokra, válaszoljunk a felmerülő kérdésekre.

1. *Néhány feladattípus az őskor művészete témakörhöz az intelligenciátípusok szerint:*

a) Verbális/nyelvi:

- ❖ Írjatok varázsimát, amelyet a barlangrajz előtti szertartáson fogtok elmondani!
- ❖ Írjatok tudósítást egy varázsszertartásról a „Barlangújság” következő számába!
- ❖ Készítsetek keresztrejtvényt az „Őskor művészete” témakörhöz kapcsolódva!
- ❖ Képzeljétek el, hogy egy sikeres vadászat után, a tűz körül ülve a horda férfitagjai elmesélik a vad elejtésének történetét! Az élménybeszámolót a horda fiataljai, a gyermekek és a nők is hallgatják, akik kérdéseket tesznek fel a bátor férfiaknak. Ne feledkezzetek el a vadászat előkészületeiről sem, hiszen – hitetek szerint – a barlangrajzok, illetve a varázsszertartás nélkül nem sikerülhetett volna a vadászat. Osszátok el a szerepeket, készüljétek fel az előadásra!

b) Logikai/matematikai:

- ❖ Készítsetek „költségvetést” egy barlangfestmény elkészítéséhez! (Milyen anyagokra, eszközökre stb. lesz szükség?)
- ❖ Vizsgáljátok meg a spanyolországi Altamira-barlangban talált csodálatos barlangrajzokat, majd készítsetek pontos leírást, milyen állatokat, melyik fajtából és hányat ábrázolt az őskori művész ezeken a képeken! Vonjatok le következtetéseket az ábrázolásból! (Forrás: Harpur–Westwood: Legendák földjén: Altamira)
- ❖ A szövegből kiemelt részek segítségével tervezzétek meg az Altamira barlangrendszerét, jelöljétek a „Festett csarnokot”! Számoljátok ki, tervezzétek meg, hogyan lehet az alacsony barlangok alját mélyíteni, hogy a látogatók ne csak négykézláb csodálhassák meg a barlangfestményeket! (Forrás: Harpur–Westwood: Legendák földjén: Altamira)
- ❖ A barlangrajzok mellett gyakran találtak kézlenyomatokat. Céljukra többféle magyarázat létezik. A kézabrák kétfélék lehetnek: pozitív vagy negatív képek. Magyarázzátok el társaitoknak, mi a különbség

a kétféle ábrázolási mód között, s hogyan készülhettek? (Forrás: Horváth: Az ókor izgalmas világa)

c) Vizuális/térbeli:

- ❖ Készítsetek barlangrajzot! Figyeljete az eddig tanultakra! (Milyen színeket használhattok, milyen eszközökkel dolgozhattok, mit és hogyan ábrázolhattok a képen?)

Eszközök: összegyűrt, majd kisimított csomagolópapír, amelynek felülete a barlangfalat jelzi, tempera (nem baj, ha olyan színek is vannak a készletben, amelyek nem szerepeltek a barlangrajzokon, hiszen ezek kiválogatása is segíti az ismeretszerzést, tojás, porfesték, vastag ecsetek, víz). Szöveg: tankönyvi szövegrészlet

- ❖ Készítsetek termékenységszobrokat! Segít a szöveg.

Eszközök: agyag. Szöveg: Heffner: Az őskor művészete 36–37. o.

- ❖ Rajzolatok képregényt egy őskori vadászat előkészületeiről és a vadászatról!

d) Testi/kinesztéziás:

- ❖ Képzeljétek el, hogy a horda tagjai vadászatra készülődnek. A vadászat sikere a vadászatot megelőző varázstánctól is függ. Készüljétek fel a varázstánc eljátszására, amelyet a másik csoport által elkészített barlangrajz előtt fogtok előadni!

Eszközök: zenei CD (autentikus zenével)

e) Zenei:

- ❖ A horda tagjai a holnapi vadászatra készülődnek. Írjatok egy olyan dalt hangszeres kísérettel (dobok, ütőhangszerek), amellyel befolyásolni szeretnétek a vadászat sikerét!
- ❖ Egy sikeres vadászat után vagyunk, Ti, mint a horda történetmondói, rap-formában adjátok elő a tegnapi nap eseményeit!

f) Interperszonális (személyközi):

- ❖ Képzeljétek el, hogy egy nagy vadászat előtti gyűlésen vagytok! A vadászat sikere mindennél fontosabb számotokra, hiszen a horda élelme fogytán, éhesek vagytok, egyre több a vita, verekedés a horda tagjai között, a sikertelen vadászatok pedig sokakat egyre csüggedtebbé tesznek. Szeretnétek, ha a következő vadászat sikerülne, ezért a legszebben rajzoló társaitokat felkéritek, hogy készítsék el a vadászat sikerét befolyásoló barlangrajzot. Gondoljátok át a szerepeket, majd adjátok elő a jelenetet!

- ❖ Képzeljétek el, hogy a Barlang-tévében vitaműsor résztvevői vagytok. A téma: Miért volt sikertelen az előző vadászat? Osszátok ki a szerepeket, legyen egy műsorvezető, aki a beszélgetést, a vitát

vezeti, legyenek jelen a barlangrajzok készítői, a varázsló, a vadászok...

g) Intrapersonális (személyes):

- ❖ Írj naplójegyzetet a vadászat előtti varázsszertartásról, majd a vadászatról! Képzeld magad egy őskori horda egyik tagjának helyébe!

h) Praktikus (gyakorlati):

- ❖ Készítsetek vadászfegyvereket! (Eszközök: botok, kövek, erős madzag, gyökerek stb.) A vadászatot megelőző varázstánchoz ezeket az eszközöket is felhasználhatják majd társaitok.
- ❖ Tervezzetek őskori ruhákat!
Eszközök: papír, színes ceruzák, kartonpapír, olló, ragasztó
- ❖ Képzeljétek el, hogy egy kiállítást kell berendeznetek, amelynek címe: Az őskor művészete!
- ❖ Készítsétek el a tárlók feliratait, gondoljátok át, hogy milyen tárgyak, eszközök, képek kerülnek a vitrinekbe!

2. Az idő megtervezése

Nagyon fontos, hogy ez is a gyerekekkel együtt történjen, s gondoskodjunk olyan időkitöltő feladatokról is, amelyeket bármikor elkezdhetnek és abbahagyhatnak diákjaink! Ideális, ha ezek is alkalmazkodnak az adott intelligenciátípushoz.

3. Csoportok beszámolója

Hallgassuk, nézzük meg együtt az egyes csoportok bemutatóit, lássuk, láttassuk meg diákjainkkal a csoportok munkáinak összefüggését! Emeljük ki sajátosságait, éreztessük, hogy egy témának a komplex áttekintéséhez milyen sokféleképpen lehet hozzájárulni, így a csoportok munkájából mint egy-egy mozaikkockából áll össze a teljes kép. Osztályunk közös munkájának eredménye örömmel, megelégedéssel tölthet el mindnyájunkat.

4. Ellenőrzés, értékelés

Törekedjünk a pozitív megerősítésre, bátorítsuk, dicsérjük az elkészült feladatokat, hagyjunk időt és lehetőséget arra, hogy az együtt dolgozó csoportok értékelhessék saját s egymás munkáit is!

Rajz és vizuális kultúra, 5. osztály

Készítette: Varasdy Iván (Gyermekek Háza)

Témakör: A plasztikai érzék fejlesztése, kreatív tervezés, környezetalakítás

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Tananyag: Meghatározott funkciójú tér (én a játszótér témáját választottam) makettjének elkészítése papírból.

Szükséges felszerelés: rajzlap (színes és fehér is), olló, ragasztó, tempera

I. Ráhangolódás – kooperatív csoportmunka

Csoportalakítás. Mindenki húz egy számot. Az azonos számot húzók alkotnak egy csoportot (egy csoport legalább négytagú legyen).

Minden számhoz tartozik egy fogalom:

- 1 – Mérleghinta
- 2 – Mászóka
- 3 – Csúszda
- 4 – Hinta
- 5 – Kötélpálya
- 6 – Vár stb.

Minden csoport – a szóforgó módszerét alkalmazva – írjon össze egy meghatározott időn belül (3–5 perc) annyi fogalmat, amennyi erről a szóról eszébe jut! Az íródeák lejegyzik az összegyűjtött fogalmakat egy papírra addig, amíg az időfigyelő nem szól, hogy lejárt az idő.

Ezután minden csoport szóvivője ismerteti az osztállyal, mit sikerült lejegyezniük. A munka lényege, hogy beszélgessünk a játszóterekről: ki mit szeret bennük, vannak-e hagyományostól eltérő játszóterek (például kalandparkok), és hogy milyen fontos a közös játék.

Megbeszéljük, hogy ezen az órán egy saját játszótérteret fogunk tervezni. Néhány elemi példán keresztül bemutatom nekik, mire gondoltam: egyszerű hajtogatással, vágással, ragasztással könnyen készíthetnek papírból csúszdát, mászókát, papírvárat.

Fontos, hogy legyen egy alapunk, amire ragasztóval rögzíthetjük az egyes elemeket. Ajánlott egy minimum A/4 méretű vastag karton.

II. Differenciált rétegmunka

1. Előkészítés

A táblán *, **, *** szimbólummal jelzem, mennyi segítséget fogok biztosítani az alkotás során.

*(1) ÉS (4)	** (2)	*** (3)
Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik több segítséget, folyamatos megerősítést igényelnek. Arra törekszem, hogy ne maradjanak egyedül nehézségeikkel, hogy sikerélményhez jussanak.	Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik bátrabban látnak neki egy-egy feladatnak, de hajlamosak könnyen feladni a munkát, illetve ha elakadnak, tanácstalanok lesznek. Hagyom őket kibontakozni, de jobban figyelek rájuk is.	Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik önállóan, ügyesen képesek elképzeléseiket formába önteni, és szinte segítség nélkül képesek haladni a munkával. Számukra a kreativitás kifejeződése a legfontosabb, igyekszem figyelni arra, hogy ötleteiket minél egyedibben megfogalmazzák.
Velem	Önálló alkotás	Önálló alkotás
Önálló alkotás	Velem	Önálló alkotás
Önálló alkotás	Önálló alkotás	Velem
Velem	Önálló alkotás vagy időkitöltő feladat	Önálló alkotás vagy időkitöltő feladat

A gyerekek eldöntik, milyen formában, mennyi segítséggel szeretnének dolgozni, majd névkártyájukat a megfelelő szimbólumhoz (*, **, ***) helyezik.

Elképzeltető olyan helyzet is, hogy én osztom be, ki melyik csoportban dolgozik.

Ha mindenki megtalálta a helyét, megbeszéljük a munkavégzéshez szükséges felszerelést.

Végül megbeszéljük, és a faliórán jelöljük, meddig fogunk dolgozni, és jó munkát kívánok nekik.

A munka menete

A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

2. A kiscsoportos munka leírása (**Velem** címszó alatt, a hátsó asztalnál egy-egy réteggel):

** -os réteg:*

*Először a * alatt jelzett tanulók jönnek velem hátra a fejlesztőasztalhoz. Ők azok, akik a legtöbb segítséget igénylik.*

Együtt kezdünk el dolgozni, és mindig megvárjuk egymást az egyes munkafázisoknál.

Ha szükséges, ötletekkel vagy akár technikai segítséggel is ellátom őket.

Jelen esetben két-három elemi vágást és hajtást ismertetek meg velük, és biztatom őket, hogy csinálják velem: így hajtogatunk csúszdát lépcsővel, bújócskázóhengert, egyszerűbb mászókat stb. Ha színes papírral dolgozunk, hamar sikerélményt nyújthat egy-egy ügyesen összeillesztett elem.

*Amikor úgy látom, hogy sikerült elindulniuk az alkotás útján, és kellőképpen elmélyültek a feladat készítésében, a helyükre küldöm őket, és hátrahívom a ** alatt felsorolt tanulókat, akik bemutatják, mit készítettek az eltelt idő alatt.*

*** -os réteg:*

Ebben a csoportban már megalkották a gyerekek a makett alapjait. Természetesen ha az ötlet megvan, de nem tudnak technikailag hozzáfogni, ebben is segítek.

Ezután a lehetséges folytatásról beszélgetünk: Hogyan lehetne a már elkészített – vagy elkészülőben lévő – elemeket variálni, egyedibbé tenni?

Bevágással, lyukasztással, díszítéssel? Fontos, hogy az én inspirációim alapján önálló és kreatív megoldásokat találjanak ki. Felhívom a figyelmüket arra is, hogy nemcsak az ismert formákat utánozhatják, hanem teljesen egyedi tervezésű, extrémebb játszóteret is tervezhetnek. Szóba kerülhet az is, hogyha valaki kedvel egy mozgást, sportot, igazíthatja ehhez is elképzeléseit, például: játszótér, ahol sokat lehet kúszni-mászni, ahol sok medence van, ahová biciklivel, gördeszkával, görkorival is be lehet menni.

*** -os réteg:

Az eltelt idő alatt ez a csoport már szinte teljesen elkészülhetett makettjével. Velük közösen megbeszéljük és összehasonlítjuk munkáikat, keresve a minél érdekesebb és szokatlanabb megoldásokat. Ha ők vagy én felfedezünk olyan részletet, amin még lehet dolgozni, jelezzük egymás felé. Megbeszéljük azt is, milyen megoldások szükségesek a makett végső formába öntéséhez: festés, ragasztás. Az is fontos persze, hogy milyen környezetben képzelik el tervüket: városban, erdei környezetben, zárt vagy nyitott térben? Ha van kedvük, akár háttérrel is festhetnek egy egyszerű kartondobozra. Izgalmasabbá tehetjük a végső megjelenítést, ha festékszóróval színezzük a munkákat, ezt inkább a szabadban, tanári felügyelet mellett végezzük!

A rétegmunkában dolgozó tanulókkal természetesen folyamatos konzultáció szükséges.

Ha a ** vagy a *** -gal jelzett rétegekkel megbeszéltem a teendőket, remélhetően jut még időm visszatérni a * alá tartozó réteghez. Ők tehát, akik a legtöbb segítséget igénylik, több odafigyelést és segítséget kaphatnak a tanártól, amíg a többiek önállóan haladnak tovább.

Ha a gyerekek hozzászoknak a rétegmunkához, és jut idejük rá, szívesen segítenek egymásnak is.

Időkitöltő feladatok

Készítsenek tetszőleges eszközökkel plakátot, amelyen bemutatják, reklámozzák játszóterüket! Találjanak ki fantázianevet, tervezzenek ehhez kapcsolódó emblématerveket!

Az időkitöltő feladatot természetesen azok a gyerekek kezdjék el, akikkel már megbeszéltük makettjük végleges állapotát.

Értékelés

A meghatározott idő leteltével mindenki fejezze be a munkát, és egy erre előkészített helyen (akár össze is tolhatunk néhány asztalt, vagy csomagolópapírokat helyezhetünk a földre) állítsa ki munkáját!

Az elkészített egyéni makettek közül közös nagy játszóteret alkotunk.

Akinek volt ideje plakátot rajzolni, kiteszi a faliújságra.

Minden rajzóra után hagyok arra időt, hogy a gyerekek értékeljék saját és egymás munkáját is. Mondják el, mi tetszik nekik, és indokolják is meg, hogy miért!

Persze az elkészült alkotások nagyon különbözők lehetnek, elképzelhető jóval színvonalasabb alkotás egy osztályban, de az elfogadó környezetben nevelkedett gyerekek ismerik és elfogadják egymás lehetőségeit, és igyekeznek minden munkában a szépet, az egyedit megtalálni.

Szintén ekkor mondhatják el a tanulók, mi okozott nehézséget számukra, mit találtak érdekesnek, így számomra is tanulságossá válhat egy-egy óra.

Magyar nyelv és irodalom, 6. osztály

Készítette: Varga Julianna (Gyermekek Háza)

Témakör

- ❖ Irodalom: Arany János: Toldi
- ❖ Nyelvtan: A főnév (helyesírási alapelvek érvényesülése a főnevek helyesírásában)

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Tananyag: Mindenki számára egységes, csak a feldolgozás módja lesz eltérő

*	**	***
Toldi, negyedik ének, helyesírási gyakorlatok	Toldi, negyedik ének, helyesírási gyakorlatok	Toldi, negyedik ének, helyesírási gyakorlatok

A foglalkozás lépései

1. Ráhangelődés

- ❖ Ki vagyok én?
Az előző énekek pár kulcsfogalmával játszunk közösen. A szavak szó-kártyákról olvashatók az osztály számára. (Eszközök 1.)
- ❖ Ki mondta – kinek?
Az előző énekek pár fontos párbeszédét idézzük, a tanár olvassa a szöveget, minden gyermek egyedül próbálja kitalálni, hogy „Ki mondta – kinek?”, és leírja a füzetébe.
A hallás után nehezebben értők (hallássérült, szövegértési problémával küzdő) lapon is megkapják a párbeszédet.
A feladat ellenőrzése közösen, a helyes megoldás bemondásával történik. (Eszközök 2.)

2. Irodalomelméleti fogalmak gyakorlása, tanulása

- ❖ Dominó (Koopratív csoportmunka)
Minden asztal megkapja a szétvágott dominó lapjait, amit egyenlő arányban elosztanak egymás között a gyerekek. Ahol tanulásban akadályozott integrált tanuló ül, ott névre szólóan történik a szétosztás. Ezután a dominó szabályai szerint zajlik a közös munka. (Eszközök 3.)
- ❖ Idézetjáték

Milyen költői eszközöket ismersz fel az idézetekből? A csoportok kerekasztal módszerrel dolgoznak, a feladatlap körbejár, mindig a soron következő tanuló oldja meg a feladatot, társai szükség esetén segítik. (Eszközök 4.) A munkát diákkvartett módszerrel ellenőrizzük. Egy-egy kérdésre a csoport egyik, véletlenszerűen kiválasztott tagja válaszol azután, hogy társaival még egyszer egyeztetették a helyes megoldást.

3. Differenciált rétegmunka: a Toldi negyedik énekének feldolgozása

A) Irodalom

Előkészítés

A tananyag három nehézségi fokban feldolgozott feladatsorát (*, **, ***) a tábla alatti asztalra teszem, mindenki választhat majd belőle képessége, hangulata, igénye szerint. (Eszközök 5–7.)

A táblára kerülnek a csillagokkal jelölt feladatok megoldásai, természetesen hátoldalukkal felfelé, kellő távolságra egymástól.

Ez az azonnali visszacsatolás miatt fontos: aki végzett a feladatsorral, máris ellenőrizheti munkáját.

A használt jeleket a gyerekek jól ismerik, naponta találkoznak vele.

A feladatsor választása után névkártyájukat a megfelelő csillagozású javítólap mellé helyezik, így alakulnak az azonos feladattal dolgozó rétegek.

A táblán és az asztalon időkitöltő, kiegészítő feladatok is találhatók, hogy a gyorsabban haladó gyermekek tudjanak még maguknak további érdekes munkát találni. (Eszközök 8–12.)

(Tankönyv: Alföldy Jenő: Irodalom 6. Olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó)

A munka menete

A tanulók, miután kiválasztották a nekik megfelelő feladatot, a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én az olvasósarokban, a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

* (1)	** (2)	*** (3)
Az ilyen típusú feladatokat a tanulásban akadályozott, integrált tanulóinknak ajánljuk, de a nehezebben haladó, gyengébb képességű diszlexiás tanuló is gyakran ezt választja. Számukra a szöveg az eredeti Toldi, csak a feladatok egyszerűbbek. Az eredeti szöveghez gyakran kapnak „kis értelmező szótárt” (tanári segítség).	Az ilyen típusú feladatokat az átlagos képességű vagy éppen fáradt gyerekek szokták választani. A szöveget kis segítséggel értik, olvasási tempójuk változó, inkább lassú. A fogalmazás nehezebben megy, a kérdések, a rávezetés segíti őket. A munkához hosszabb időre van szükségük.	Az ilyen típusú feladatokat a jó ütemben, ügyesen, gyorsan haladók szokták választani, akiknek a szövegértése pontos, logikai képességük kiemelkedő. Képesek az elgondolkodtató feladatok kapcsán véleményüket, gondolataikat szabatosan, pontosan megfogalmazni. Általában remekül fogalmaznak, önállóságuk nagymértékű, megbízhatóan dolgoznak.
Velem Az első tanári segítséget az egy csillaggal jelölt feladatot választó tanulók kapják (általában ez az eltérő tantervi követelménynek felel meg), a feldolgozandó szöveg is egyszerűsített. (Prózává írt Toldi negyedik ének)	Ez a réteg a két csillaggal jelölt feladatot választókból áll. Ők ez idő alatt a szöveg elolvasásával szoktak végezni, esetleg páran már a feladatsorba is belenéznek. A diszlexiás, egy csillagos feladatot választott tanuló is még önállóan olvas, ő majd a második csoporttal jön az olvasósarokba, hiszen az eredeti szöveggel dolgozik, csak a hozzá való feladata egyszerűbb.	Ez a réteg a három csillaggal jelölt feladatot választókból áll. Ők ez idő alatt elolvassák a számukra kijelölt részt, és a szintjükhöz igazított feladatokkal dolgoznak.
A közös olvasás és megbeszélés után remekül tudnak önállóan dolgozni a szintjükhöz igazított feladatokkal.	Velem Közösen újraolvassuk a negyedik éneket, az eseményeket, a kulcsfogalmakat, megbeszéljük, az új szereplőt jellemezzük, beszélünk az ének hangulatáról, benyomásokról, felmerülő kérdésekről. Ezzel előkészítjük a feladatsor önálló megoldását.	Lesz, aki már ellenőrizte is magát, s az időkitöltő feladatokkal halad.

* (1)	** (2)	*** (3)
Végzi a további egyéni munkáját. Ha ideje engedi, önállóan elkezd olvasni az eredeti szöveget.	A csoportmunka után mindenki a helyére megy, ki-ki végzi a további egyéni munkáját.	Velem Először megbeszéljük benyomásait az olvasottakról, hangulatot, örömöket, nehézségeket boncolgatunk. Közösen újraolvassuk a negyedik ének pár kihagyhatatlan versszakát, ügyelve, hogy mindenkit hallhassunk. Kulcsfogalmakat tisztázzunk, az új irodalomelméleti fogalmat értelmezzük. A „szíves” sorok, szólások megbeszélése – (2. versszak 4. sor, 7. versszak 8. sor, 13. versszak 2. sor, 22. versszak 8. sor).
A tanár körbejárva egyéni segítséget adhat.	A tanár körbejárva egyéni segítséget adhat.	A tanár körbejárva egyéni segítséget adhat.

Önellenőrzés

A gyerekek az önálló munka elvégzése után ellenőrzik saját munkájukat.

B) Nyelvtan

Előkészítés

A tananyag a helyesírási alapelvek érvényesülése a főnevek helyesírásában.

Az aktuális tananyagra vonatkozó pár gyakorló, munkafüzeti feladat számát egy lapon jelzem, feltüntetve a könnyebb és nehezebb feladatokat.

Az irodalmi feladataikkal már elkészült, egyéni munkáját ellenőrzött tanulók választhatnak a differenciált nyelvtani feladatokból.

A munka menete

A tanulók, miután kiválasztották a nekik megfelelő nyelvtani feladatokat, a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom. A sorrendet jelzik a csillagok mellé írt számok.

* (1)	** (3)	*** (2)
A diszlexiás és helyesírási problémákkal küzdő tanulók számára összeállított feladatok	A helyesírásban, nyelvtani törvényekben olykor elbizonytalanodó tanulók alkotják ezt a csoportot. Munkatempójuk átlagos, illetve inkább lassú. Könnyebb feladatokkal önállóan is elboldogulnak.	Ezek a gyerekek jól tudják a nyelvtani szabályokat, helyesírási képességük kiemelkedő. Gyorsan, megbízhatóan és pontosan dolgoznak.
Velem Először a diszlexiás és helyesírási problémákkal küzdő tanulók – egy réteget alkotva, ami természetesen más, mint az irodalmi feladatok rétegjei – dolgoznak a tanárral. A gyerekek a nyelvtanfűzetbe írnak, a Toldi negyedik énekéből keresünk szavakat a helyesírási alapelvekre, miután átismételtük a 4 helyesírási alapelvet. Fontos a hangoztatás, a szótagolás és az írásképpellenőrzése a tankönyv segítségével.	Egyéni munkában dolgoznak a szintjükhöz igazított, választott feladatokkal: Munkafűzet 29–31. o. 1., 3., 4., 5., 9. Tankönyv 26–28. o.	Egyéni munkában dolgoznak a szintjükhöz igazított feladatokkal: Munkafűzet 29–31. o. 1–12. feladatai közül választhatnak. A tankönyv 26–28. o. segítségével szolgálhat az önálló feladatmegoldáshoz.
Munkafűzet 29. o. 1., 4., 5. A magyar nyelv világa: 146–147. o. 1–6. Időkitöltő, kiegészítő feladatok	Időkitöltő, kiegészítő feladatok	Velem Helyesírási versenyfeladatokat oldunk meg közösen. (Szótollbamondás, csoportosítások – helyesírási alapelvek és a főnév fajtái) A szókészletet a Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás (Összefoglaló feladatgyűjtemény 10–16 éveseknek. Lerchné Dr. Egri Zsuzsanna; Mozaik Kiadó) és a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny feladatai (Antalné Szabó Ágnes; Nemzeti Tankönyvkiadó) adják.

Tankönyvek: A Mozaik Kiadó Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás tankönyvcsalád kiadványai.

Az eltérő követelmény szerint haladók A magyar nyelv világa (Nemzeti Tankönyvkiadó) című tankönyv és munkafüzet kijelölt feladataival dolgoznak.

Ellenőrzés, értékelés

Igaz-hamis játék diákkvartett módszerrel

Az óra anyagához kapcsolódó igaz-hamis állításokat mondok.

A csoporttagok közösen megbeszélik, majd az irodalomfüzetükbe lejegyzik az I vagy H betűjelet.

A közös ellenőrzés során a véletlenszerűen kihúzott betűjelű tanuló mondja meg a helyes választ. (Eszközök 13.)

A tanítási óra végén fontos, hogy az egész órát áttekintve megbeszéljük, ki hogyan érezte magát, mi volt az, ami nagyon jól ment, mi okozott esetleg nehézséget.

Eszközök

1.

komor bika	juss	galambepe
tűzok	dárda	malomkő
Sámson	harag	ravasz szándék

2. Ki mondta – kinek?

„Hej, ha én is, én is köztetek mehetnék,
Szép magyar vitézek, aranyos leventék!”
„Hé, paraszt, melyik út megyen itt Budára?”
„...Szép öcsém, be nagy kár,
Hogy apád paraszt volt s te is az maradtál.”
„Hát a másik hol van?”
„Átok és hazudság minden ígé szájában!”
„Itt a juss kölök, ne mondd, hogy ki nem adtam!”

3. Dominó

Az első kocka	Életkép	A mindennapi élet jellegzetes, vidám jelenetét ábrázolja.	Mottó	Jelige	Konfliktus
A szereplők össze-csapása, amelyben az erőviszonyok megmutatkoznak.	Megszemélyesítés	Élettelen dolgok vagy elvont fogalmak felruházása emberi tulajdonságokkal.	Hasonlat	Két dolog – hasonló és hasonlított – összekapcsolása közös vonásuk alapján.	Metafora

Összevont hasonlat, különböző dolgok azonosítása hasonlóságuk alapján	Elbeszélő költemény	Terjedelmes, cselekményes verses epikai mű epizódokkal, főhőssel, több szereplővel, helyszínnel.	Szállóige	Közismert irodalmi idézet	Az utolsó kocka
---	---------------------	--	-----------	---------------------------	-----------------

4.

Milyen költői eszközöket ismertek fel a szövegekben?

Kerekasztalmódszerrel dolgozzatok, ha szükséges, segítsétek egymást!

(mottó, megszemélyesítés, hasonlat, metafora, költői jelző, szállóige, költői kérdés)

„Mintha pásztortűz ég őszi éjszakákon,

...

Toldi Miklós képe úgy lobog fel nékem”

„termetes növés”, „pusztító csata” „szálfa öklelés”

„dübörgő hangjai” „súlyos buzogánya”

„öklelő kopjája” „rettenetes pajzsa”

„Ösztövr kútágas, ...

Mélyen néz a kútba s benne vizet kémlel:”

Forgószél ...

„az utat nyalja sebesen haladva,”

„csak néz, csak néz előre hajolva,

Mintha szíve-lelke a szemében volna.”

„Mint komor bikáé olyan a járása

Mint a barna éjfél szeme pillantása,

Mint a sértett vadkan, fú veszett dühében”

„vas keze” „sáska nép”

„... és e két szó úgy esik anyjának,

Mintha a szívébe nagy kést mártanának.”

„szíve égő katlan”

„Mint kopó, megérzi a zsíros ebédet,”

„Toldi Miklósnak sincs ám galambpéje”

„Szeme, mint az acél”

„Ifju vér, öreg bor ficázkodott erőiben”

„Repül a nehéz kő: ki tudja, hol áll meg?”

„Vérit a poros föld nagy-mohón felnyalta,”

„Öccsére, Miklóstra nagy haragja vala
Szerető szolgáját mert megölte vala.”

Ilosvai

5. Toldi: Negyedik ének ***

1. Értelmezd a következő kifejezéseket!

„Nádtors lőn az ágya, zsombok a párnája”

„Tüvé tettem érted ezt a tenger rétet”

„Bence a kulacsnak nyakát kitekerde:

A kulacs sikoltott és kibuggyant a vére”

„Sorsom balra fordult”

„Követ hengerített a fiú szívére”

„Gyászba borult mostan csillaga fiának”

2. A tankönyved egy szép bibliai zsoltárt mutat be neked. Olvasd el, majd hasonlítsd össze a negyedik ének 1. versszakával! Milyen vágyat, vágyakat fejez ki a szomjúságtól üzött szarvas hasonlata a két műben?

3. Olvasd újra a 4. és 5. versszakot!

Ugye milyen gyönyörű? Ez a híres „álomallegória”.

Mi lehet az allegória? Gondolkodj rajta, majd keresd ki a meghatározást a Kis fogalomtárból! Írd ki a füzetedbe!

4. Mi jelenthet az álom Miklós nyugtalan lelkének?

5. Ki lesz Miklós „megmentője”, hogy került ő a bujdosó fiúhoz?

6. Gyűjts találó jelzőket az új szereplő jellemzésére!

7. Olvasókönyv 59. o. 8–13. feladatok

Válaszaidat kerek mondatokban fogalmazd meg!

Jó munkát!

6. Toldi: Negyedik ének **

1. Válaszolj az alábbi kérdésekre a füzetedben! Gondolataidat kerek mondatokban fogalmazd meg!

- ❖ Mihez hasonlítja Arany a menekülő Toldit? Miért szép ez a hasonlat?
- ❖ Minek a képében jelenik meg az álom ebben az énekben?
- ❖ Hány napig bujdosott Miklós? Soknak vagy kevésnek érzed ezt az időt?
- ❖ Ki az új szereplő, akivel ebben az énekben ismerkedtünk meg?
- ❖ Milyennek látod Miklós és Bence kapcsolatát?
- ❖ Mit üzen Miklós az édesanyjának?

2. Olvasd el újra a 4. ének 4. és 5. versszakát!

Ugye milyen szép? Ez a híres „álomallegória”.

Mi az allegória? A meghatározást keresd meg a Kis fogalomtárban, majd írd ki a füzetedbe!

3. Milyennek ismerted meg Bencét, az új szereplőt?

Gyűjts találó mellékneveket, amelyek Bencét jellemzik!

Le is rajzolhatod őt!

4. Ebben az énekben Arany gyönyörű költői eszközöket használ.

Írj ki néhány költői képet! (Legalább négyet!) Pontosan idézz!

Például: hasonlat, megszemélyesítés, költői jelző, allegória

5. Készíts rajzot a 4. énekhez!

Jó munkát!

7. Toldi: Negyedik ének *

Miklós, amikor a malomkövet eldobta, gyilkossá vált. Menekülnie kellett.

Futott az erdőben, mint a szarvas, akit a vadász üldöz.

Az erdőből egy nádasba érkezett, ahol már nagyon fáradt volt. Lefeküdt pihenni, a nád volt az ágya, fűcsomó a párnája, a kék ég pedig a takarója.

„Majd az édes álom pillangó képében

....

Két szárnyát teríté (a fiú) szemére,

Aztán álommézet csókolt ajakára,”

Miklós mély álomba merült.

Az éhség ébresztette fel, elindult a nádasban, hogy a madárfészkekből tojást szerezzen, s azzal lakjon jól.

Közben a szomorúság mardosta a szívét, az édesanyjára gondolt, s arra, hogy nem mehet haza. Mi lesz vele?

„Merre menjen? Mihez fogjon? Uramfia!

Nincs hő lelkének hová fordulnia”

Így búsult, amikor a nádasban észrevette hűséges szolgájukat, Bencét.

A szolgát az édesanyja küldte, hogy kutassa föl Miklóst.

Egy tarisznyában sült húst, fehér cipót, egy kulacs bort és két almát küldött az aggódo édesanya.

„Toldi a jó késsel a cipót fõlszelte,

S a cipóval a húst jóízűen nyelte.

S mily örömmel nézte Bence, a hű szolga!”

Bence próbálta hazahívni a fiút, de Miklós elhatározta, hogy nyakába veszi az országot – nem megy még haza. Megüzente az édesanyjának, hogy egyszer majd csodálatos dolgot fog hallani róla, és akkor majd nagyon boldogok lesznek.

A)

1. Kik a történet szereplői?
2. Hol játszódik ez az eseménysor?
3. A mesékben a legkisebb fiú elindul _____ próbálni.
4. Miklós is elindult. Miért?
5. Bencében új szereplőt ismerhetünk meg.
 - a) Ki küldte őt Miklós után?
 - b) Milyennek gondold őt? (Húzd alá a felsoroltak közül!)
 hűséges lusta aggódo kedves szigorú öreg
 éhes szolgálatkész odaadó
6. Miklós a nyakába akarja venni az országot, minél hamarabb el szeretné érni a célját. Mi is a célja? Mi akar lenni?
7. Készíts rajzot a két szereplő találkozásáról!

B)

Borítékban van a feladat és az ellenőrző lap, összehajtogatva!

Feladat:

1. Az azonos színű szavakból alkoss mondatokat!
2. A mondatokat állítsd sorrendbe!
3. Ellenőrizd, hogy jól dolgoztál-e!
4. Másold be a füzetedbe a mondatokat! Ez lesz a negyedik ének vázlata.

A következő 5 mondat 5 különböző színű papírcsíkon, szavakra vágva egy borítékban található.

Miklós a nádasba menekült, miután a malomkövet a katonák közé dobta.

Miklós nagyon fáradt volt, a nádasban a nád volt az ágya, fűcsomó a párnája, a kék ég a takarója.

Az álom pillangó képében szállt a szemére.

Miklós édesanyja hűséges szolgálójukat, Bencét küldte a fiú keresésére.

Bence próbálta hazahívni a fiút, de Miklós elhatározta, hogy a nyakába veszi az országot.

Ellenőrző lap

Miklós a nádasba menekült, miután a malomkövet a katonák közé dobta.

Miklós nagyon fáradt volt, a nádasban a nád volt az ágya, fűcsomó a párnája, a kék ég a takarója.

Az álom pillangó képében szállt a szemére.

Miklós édesanyja hűséges szolgálójukat, Bencét küldte a fiú keresésére.

Bence próbálta hazahívni a fiút, de Miklós elhatározta, hogy a nyakába veszi az országot.

8. Kiegészítő feladat

Ki – mi elől bujdosik Miklós?

❖ *Az üldözői elől?*

❖ *Saját bűne elől?*

Bizonyítsd a szövegből!

9. Kiegészítő feladat

Bence: „bocskorán körmével keresztetket” írt.

❖ *Zavarban volt?*

❖ *Pótcselekvés volt?*

❖ *Ismersz még ilyet? Írj le párat!*

10. Kiegészítő feladat

„Hasztalan kereste a magánosságot...”

Te mikor, milyen helyzetben akartál magadra maradni?

11. Kiegészítő feladat

Keress még szíves kifejezéseket, szólásokat, közmondásokat!

(A 2. versszak 4., 7. versszak 8., 13. versszak 2., 22. versszak 8. sorokhoz hasonlókat!)

12. Kiegészítő feladat

Fogalmazd meg a hazatérő Bence gondolatait!

13. Kiegészítő feladat

Igaz – hamis

1. Miklós kénytelen volt szarvasra vadászni a nádasban.

2. Miklós nagyon nehezen aludt el, a bánat, a magány, a kilátástalanság nem engedte megnyugodni.

3. Nemcsak magáért, az édesanyjáért is aggódik a bujdosó.

4. Egy hétig csak madártojást evett.

5. Mikor Miklóst megtalálta az öreg szolgál, örömében, megkönnyebbülésében még sírva is fakadt.

6. A találkozástól és a bortól jókedvre derülve nagy beszélgetés indult a nádasban.

7. Bence hangoztatta Miklósnak, hogy veszélyben van, ne menjen haza.

8. Miklós az édesanyjának megüzente Bencével, hogy szeretne majd valami csodálatos dolgot véghezvinni.

Természetismeret, 6. osztály

Készítette: Bernáth Judit (Gyermekek Háza)

Időtartam: 1 tanítási blokk (90 perc)

Tananyag: Lombhullató fák és cserjék

Fejlesztendő készségek, képességek: azonosítás, megfigyelés, lényeges jegyek kiemelése, konkretizálás, összehasonlítás, kommunikáció, együttműködés.

Általános tudnivalók

A tanítási blokk első felében a gyerekek kooperatív csoportmunkában sajátítják el az új anyagot, ebben nagy szerepe van a felfedező, cselekvéses tanulásnak. Ehhez biztosítanunk kell a szemléltetőanyagokat.

A rétegmunka során a gyerekek az órán tanult anyagot gyakorolják, vagy kutatómunkát végeznek, szabadon választanak feladatsorokat, mindenki a saját haladási ütemében dolgozik.

Az órán lehetőség van időkitöltőként „Az erdő élővilága” fejlesztőkártyák kérdéssorait választani, amelyek szintén három szinten vannak kidolgozva.

Szükséges anyagok: tölgyfakéreg, tölgyfalevél, makktermés, kökény leveles hajtása és termése, gyepűrózsa leveles hajtása és csipkebogyó-áltermés.

Színes ceruzák.

Tankönyvek, könyvek:

Jámbor Gyuláné – Vízvári Albertné: Természetismeret 6. Magyarország tájai és életközösségei. Tankönyv és munkafüzet (Mozaik Kiadó, Szeged)

Géczi János: Természetismeret 5–6. évfolyam. Tárogató, Budapest, 1996.

Émilie Beaumont – Marie-Renée Pimont: Az erdő élővilága. Passage, Budapest, 2001.

Barbara Cork – Helen Gilks: Az erdő könyve. USBORNE Természetbúvár könyvek. Novotrade Rt., Budapest, 1990.

Oleg Polunin: Európa fái és bokrai. Gondolat, Budapest, 1981.

A foglalkozás lépései

I. Ráhangelődés, kooperatív munka

A munka menete

Minden csoport borítékban kap puzzle-t.

A puzzle-k hátuljára erdei élőlényekről szóló közmondások első felét, egy A/4-es lapra – a puzzle-k alapjának részeire – a közmondások másik felét írtam.

A gyerekek szétosztják egymás között a puzzle-darabokat, és szóforgóval összeállítják a képet.

A közmondások részeinek helyes párosítása egy színes tölgyfát fog kiadni. (Eszközök 1.)

A puzzle kirakása közben halkan szól Vivaldi: Négy évszak – Ősz tétele.

II. Az új anyag feldolgozása kooperatív csoportmunkában szakértői mozaik módszerrel

A csoportok A, B, C, D jelű tanulói résztémákat kapnak, amiket feldolgoznak, és témájuk szakértőjévé válva megtanítják a csoport többi tagjának.

A szövegek kiválasztásánál mód van a képességek, előzetes ismeretek szerinti differenciálásra. A szövegek bonyolultságát a *, **, *** jelekkel jelölöm. A szövegeket névre szólóan kapják a diákok, így tudok igazodni az egyéni sajátosságokhoz.

A munka menete

1. A résztémák csoporton belüli szétosztása, majd egyéni olvasása

Résztémák:

„A” *

- ❖ Miről ismerhető fel a kocsánytalan tölgy? (lombkorona, kéreg, levél)
- ❖ Fogalmak: örökzöld, lombhullató
- ❖ Vizsgálandó növényi részek: tölgyfakéreg, tölgyfalevél

„B”

- ❖ A porzós és termős virágok (színes képek alapján) és a makktermés vizsgálata
- ❖ Fogalmak: egylaki, kétszikű növény
- ❖ Vizsgálandó növényi rész: makktermés (egész és félbevágott)

„C” **

- ❖ Hogyan lesz a kökény virágából termés?
- ❖ A kökény és a gyepűrózsa termésének vizsgálata
- ❖ Fogalmak: szélporozta, zárvatermő
- ❖ Vizsgálandó növényi részek: kökény termése és csipkebogyó

„D” **

Kökény és gyepűrózsa leveles hajtásának vizsgálata és összehasonlítása

- ❖ Fogalmak: egyszerű és összetett levél, tüske, tövis
- ❖ Vizsgálandó növényi részek: kökény, gyepűrózsa leveles hajtása

2. Az olvasás befejezése után a szakértők találkozása. A közös felkészülésnek része a különböző növényi részek vizsgálata

3. A szakértők visszatérnek csoportjukba, és beszámolnak, megtanítják egymást.
4. A tanultak ellenőrzése: Hiányos vázlat kitöltése szóforgóval (Eszközök 2.). A kitöltött és ellenőrzött vázlatot beragasztják a füzetükbe.
5. A szóvivők beszámolnak a csoportok munkájáról, a csoporton belüli együttműködésről.

Időkitöltő

A munkafüzet ehhez a témához kapcsolódó feladatai.

III. Differenciált rétegmunka

Előkészítés

A táblára felkerülnek a különböző rétegek feladatai, az asztalra az eltérő nehézségű, *, **, *** jelzéssel ellátott munkakártyák. A munkakártyák a gondolkodás szintjei szerint differenciáltak.

*	**	***
Az ebbe a rétegbe tartozó tanulók nehezebben olvasnak, szövegértésük gyengébb, lehet köztük tanulásban akadályozott is.	Az ebbe a rétegbe tartozó tanulók képesek az önálló munkára, szövegértési problémáik általában nincsenek.	Az ebbe a rétegbe tartozó gyerekek gyors tempóban, önállóan dolgoznak, szövegértésük nagyon jó. Általában marad idejük kutatómunkát is végezni.
* Munkakártya	** Munkakártya	*** Munkakártya

Elmondom, melyik feladatsor milyen nehézségű, mit gyakorol. (*, **, ***)

A gyerekek a megfelelő réteget jelölő helyre teszik névkártyájukat. (A rétegek beosztását a tanár is megteheti.)

Tisztázom a gyerekekkel a felmerülő kérdéseket, majd jó munkát kívánok nekik.

A munka menete

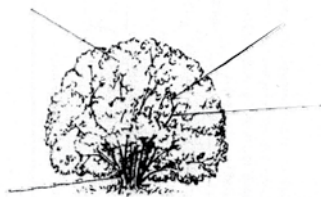
A tanulók a helyükön ülve önállóan dolgoznak, ezalatt én a fejlesztőasztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben odahívott gyerekekkel (réteg) dolgozom.

*(1)	** (2)	*** (3)
Velem Egy-egy szövegrészt újra elolvasunk, értelmezünk. A fogalmakat újra tisztázzuk. A feladatokat együtt megbeszéljük.	Önálló munka differenciált munkakártyával (**)	Önálló munka differenciált munkakártyával (***)
Önálló munka differenciált munkakártyával (*)	Velem Közösen megnézzük az addig elvégzett feladatokat. A nehezebben érthető fogalmakat együtt megbeszéljük.	Önálló munka differenciált munkakártyával (***)
Önálló munka differenciált munkakártyával (*), vagy: <u>időkitöltő</u>	Önálló munka folytatása differenciált munkakártyával (**), vagy: <u>időkitöltő</u>	Velem Az elvégzett feladatok elemzése, összefüggések megbeszélése, a tanultak kreatív alkalmazása. Könyvajánlat

A differenciált munkakártyák:

Lombhullató fák és cserjék *

1. Vizsgáld meg, mi a különbség a fa és a cserje között!



Nevezd meg a jelzett részeket!

Színezd ki azt a növényi részt a fán, amely hiányzik a cserjéről!

2. Húzd alá, ami a tölgyerdőre vagy a tölgyfára igaz!

Aljnövényzete ritka, kérge sima, törzse zömök, kérge mélyen repedezett, lombkoronája zárt, makktermés, kétszikű, aljnövényzete dús, lombhullató, zárvatermő, sok napfényt, meleget kedvel, lombkoronája ritka, örökzöld

3. Összekevertem a gyepűrózsa és a kökény jellemzőit.
Húzd a képekhez a megfelelő fogalmakat!



Ehető termése van.
Kedveli a sok napfényt.
Ágtövis van.
Tüskéje van.
Termése csonthéjas.
Zárva termő növény.
Termése sok C-vitamint tartalmaz.
Cserje.
Fásszerű.
Meleg és fénykedvelő.
Termése savanykás ízű.



4. Keress erdőről szóló népdalokat!

Lombhullató fák és cserjék **

1. Húzd alá azokat a közvetlen környezeti feltételeket, amelyeket a tölgyfák igényelnek!

Sok csapadék, sok fény és meleg, alacsonyabb felszínű tájak, tápanyagban gazdag talaj, vékony rétegű talaj, 300-400 méteres magasság, hidegebb hőmérséklet, 600 méternél magasabb terület, kevés csapadék

2. Összekevertem a kökény és a gyepűrózsa tulajdonságait, válogasd szét! Melyik a harmadik növény?

1. ágtövis 2. tüskés 3. fehér virága van 4. rózsaszínű a virága 5. szélporozta
6. piros termős és porzós barkavirágzata van 7. rovarporozta 8. zárva termő
9. egylaki 10. makktermése van 11. csonthéjas termésű 12. C-vitaminban gazdag
13. teát, szörpöt készítenek belőle 14. fanyar ízű a termése

Kökény: _____

Gyepűrózsa: _____

3. Igaz-e a mondás? Indokold!

„Nincsen rózsza tövis nélkül.”

4. Mi a cserjék szerepe az erdők életközösségében?

5. Nézz utána! (Európa fái és bokrai)

a) Erdőszélen, városok elhagyott gyomos területein hamar eluralkodik a bodza-bokor.

Mire használjuk fáját, virágát és termését?

b) Ismert cserjénk a galagonya. Melyik költőnk írt róla egy kedves verset?

Lombhullató fák és cserjék ***

1. Igaz vagy hamis? (I – H)

Alakítsd át a hamis állítást igazzá!

- ❖ A tölgyfán néha még télen is rajtamarad a sárga levél, tehát örökzöld növény.
- ❖ A tölgyfa kétlaki növény, mert van termős és porzós virága is.
- ❖ A tölgyfa rovarporozta növény, mert lelógó barkavirágzatát előszeretettel látogatják a rovarok.
- ❖ A tölgyfa egyszikű növény, mert magjában egy szikleveél van.
- ❖ A makk részei: terméscsész, mag, maghéj.
- ❖ A kökény zárvatermő növény, mert a megtermékenyítés a zárt magházban elhelyezkedő magkezdeményben játszódik le.
- ❖ A gyepűrózsát vadrózsának is nevezik.
- ❖ A kökény ágtövisét könnyen letörhetjük.

2. Miről tudod megállapítani, hogy melyik virágot porozzák be a rovarok, melyik virág szélporozta?

3. Miért nehéz letörni a kökény ágtövisét és miért könnyű a vadrózsa tüskéjét?

4. A tölgy és csertölgy hazai elterjedését jelzi a földrajzi neveken való előfordulása. Nézd meg atlaszodban, és írd ilyen helységneveket!

5. Kirándulásod során gyakran találsz a tölgyfán gubacsot. Mi a tölgyfalevél-gubacs?

6. A sárga fagyöngy a tölgyfa ágai között él.

- ❖ Miért nevezik a sárga fagyöngyöt fél élősködő növénynek?
- ❖ Keresd ki a képét a Növényhatározóból, és rajzold le a füzetedbe!

7. Nézz utána! Közmondások, szólások a tölgyfáról és a cserfáról:

Későbbre válik a tölgy, de annál tartósabb.

Pattog, mint cserfa a tűzön.

Erős, mint a cserfatűz.

Cserfaerdőben almát keres.

Önellenőrzés

A gyerekek az önálló munka elvégzése után önellenőrzést végeznek.

Időkitöltő

A tanulók szabadon választhatnak „Az erdő élete” témakörben készített háromszintű fejlesztőkártyákból.

Ellenőrzés, értékelés

Eszközök

1. Közmondások, szólások az erdő élőlényeiről:

- ❖ Későre válik a tölgy, de annál tartósabb. *(Ami tartós, értékes, annak elkészítéséhez idő kell.)*
- ❖ Pattog, mint a száraz fenyő. *(Hangosan kiáltoz, perel, veszekszik.)*
- ❖ Kék, mint a kökény. *(Élénk kék színű.)*
- ❖ Pókháló valakinek a szemére. *(Porhintés; áltatás, becsapás.)*
- ❖ Énekel, mint a fülemüle. *(Szépen énekel.)*
- ❖ Lassú, mint a csiga. *(Nagyon lassan halad.)*
- ❖ Itatja az egereket. *(Hull a könnye.)*
- ❖ Dúl-fúl, mint a vadkan. *(Dühöng, mérgelődik.)*
- ❖ Előre iszik a róka bőrére. *(Olyan eredménynek örül, amit még el sem ért.)*
- ❖ Úgy néz ki, mint a fülesbagoly. *(Mereven, kidüllesztett szemmel néz.)*
- ❖ Mintha hangyák futkosnának rajta. *(Bizsergést, zsibbadást érez.)*

2. Kiegészítendő vázlat (az itt leírt dőlt betűs fogalmak helyén:)

a) Fogalmak

- ❖ Lombhullató fa (A fa ősszel az elsárgult leveleit lehullajtja.)
- ❖ Cserje (Nincs vastag törzse, a föld fölött rögtön elágazik.)
- ❖ Szélporozta (A termős virágokra a szél szállítja a virágport.)
- ❖ Eglyaki növény (A porzós és termős virágok egyazon fán találhatók.)
- ❖ Kétszikű növény (A magjában két, tápanyagban gazdag sziklevelel található.)
- ❖ Zárwatermő növény (A megporzást követő megtermékenyítés a zárt magházban játszódik le.)

b) Kocsánytalan tölgy

- ❖ Zárwatermő, eglyaki növény.
- ❖ Kérge mélyen repedezett.

- ❖ Levei *karéjosak*, lombkoronája *terebélyes*.
- ❖ Porzós *barkavirágzat*, bőséges virágpor, szél porozta.
- ❖ Termése *makktermés*, magjában 2 sziklevel van, ezért *kétszikű* növény.

c) Kőkény

- ❖ Zárvatermő cserje.
- ❖ Tövisben végződő oldalszárai az *ágtövisek*.
- ❖ *Egyszerű* levelei *tojásdad* alakúak.
- ❖ Apró *fehér* virágai kora tavasszal nyílnak. (Benne a termő és a porzók)
- ❖ *Csonthéjas* termése fanyar ízű.
- ❖ Kétszikű növény.

d) Gyepűrózsa

- ❖ Zárvatermő cserje.
- ❖ A hajtásokat *tüskék* borítják.
- ❖ Levelei *összetettek*.
- ❖ Virága *rózsaszín* (benne a termő és a porzók), rovarok porozzák meg.
- ❖ Termése a *csipkebogyó*, sok *C-vitamint* tartalmaz.
- ❖ Kétszikű növény.

Felhasznált irodalom, további olvasnivaló

A Gyermek Ház tankönyvcsalád differenciált feladatokat tartalmazó kötetei:

Bódiné Bátri Anikó: *Macskanári, avagy játékos állattan*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Kókayné Lányi Marietta: *Szépenszóló Fütyöri*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Montay Beáta: *Az idő vén fája*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Nádler Andrea: *Napozz Holddal*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Reith Mónika: *Tarka mesék állatokról*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Szabó Éva: *Amiről az indiánok mesélnek*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Vitéz Gyöngyvér: *Szövegelő szövegesek*. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba, 1999

Módszertani filmek (DVD)

Waldorf-iskolák (60 perc). suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2004.

Gyermekek Háza (60 perc). suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2004.

Alternatív Közgazdasági Gimnázium (60 perc). suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2004.

Értékeliünk másképp! (60 perc) suliNova Kht. – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest, 2005.



Kereszty Zsuzsa



Lányi Marietta

Első iskolai éveimet – 1944-től az államosításig – a Domokosné Löllbach Emma által alapított Új Iskolában töltöttem. Ezekben az években osztálytársaimmal azt éltük át, hogy az iskola, a tanulás az elmélyülést, a folyamatosságot, a hosszsan tartó megfigyelést, a tapasztaltak tudatosítását jelenti. A tanulás és az öröm – a megcsináltuk, megértettük, felfedeztük élménye – gyakran jártak együtt.

1961-ben magyartanári és pszichológia szakon végeztem az ELTE bölcsészkarán. Dolgoztam csecsemőgondozóként, kollégiumi és napközisnevelőként, voltam szakfelügyelő és tantervfejlesztő, tanítottam általános, majd középiskolában és huszonöt évig a budai tanítóképzőben.

Kapcsolatba kerültem állami gondozott csecsemőkkel és kamaszokkal, roma kisiskolásokkal és budai értelmiségi családok gyerekeivel, főiskolásokkal és gya-

1983-ban végeztem a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. Több év tanítás után továbbtanultam az ELTE bölcsészkarán, pedagógia szakon. Itt ismertem meg a nyugat-európai reformpedagógiai irányzatokat, a Montessori-, a Waldorf-, a Freinet-iskolák alapvetéseit, az „alternatív” gondolatokat.

Kezdő „tanítókorom” óta foglalkoztatt, miként lehetne az iskolát valóban gyermekközpontúvá tenni, hogy a kiskolások a tanulási helyzeteket aktívan, örömmel éljék meg.

Fontosnak tartom, hogy figyeljünk a gyerekek eltérő képességeire, különbségeire, és azt, hogy az iskola minden tanulója számára elfogadó, biztonságos környezetet nyújtson.

E célok megvalósítására hoztuk létre 1991-ben a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Programot, amelynek egyik ala-

korló tanítókkal. A kapcsolat sokakkal tanévekre, néhányukkal évtizedekre szólt.

Mindaz, ami valaha vonzott a pályán – a gyerek érdeklődésére épülő szabadidő-pedagógia a napköziben, az egyéni képességeken alapuló differenciálás a tanítóképzésben, az intuíció jelenléte a gyerekekkel való kapcsolatban, a gyermeki fejlődésre épülő alternatív pedagógiák –, kapcsolatban van első iskolai éveimmel, ott gyökerezik az Új Iskola pedagógiájában, önkontrollal, belső igényességgel élő tanárain emlékében.

Ezért gondolom, hogy nem figyelhetünk elég komolyan a gyerekek első iskolai éveire, ezért kíséreltem meg erről írni olyan tanítóknak, tanároknak, akiknek a gyerekekkel való kapcsolat ugyanolyan fontos, mint nekem.

pítója, tanítója és pedagógiai vezetője vagyok.

Iskolánk 1993 óta sajátos nevelési igényű gyerekek integrációját valósítja meg.

Munkatársaimmal differenciálást, integrálást tanító tréninget működtetünk. A tréning keretében mentorként vagyunk jelen azoknak a tanítóknak az osztályai-ban, akik a továbbképzésen részt vesznek.

A Gyermek Házában kialakítottuk, megtanultuk azokat a differenciáló eljárásokat, módszereket, amelyek alkalmazásával minden tanuló számára hatékony tanulási környezetet tudunk biztosítani.

Tanítóként naponta élem át azt az örömet, amit a tanítás jelent. Az is örömmel tölt el, hogy – akár e könyv segítségével – tapasztalataimat megoszthatom érdeklődő kollégáimmal.

Tárgymutató

- anyanyelv 26, 34, 37, 133, 138, 158, 161,
 171, 181, 227, 235,
 alternatív iskolák 210
 belső képek 87, 89, 102, 192
 beszélgetőkör 21, 31, 53, 68, 75, 94, 113,
 174, 188, 191, 197, 309
 bűnbakképzés 20
 Burattino Iskola 45
 Csenyétéi Iskola 13, 188
 csoportdinamika 67
 differenciálás
 ❖ a diák nézőpontjából 79
 ❖ feltételei 134
 ❖ fogalma 122, 135, 167
 ❖ gondolkodási szintek szerint 106
 ❖ intelligenciaterületek szerint 58, 294
 ❖ a pedagógus nézőpontjából 80, 84, 104,
 105
 döntés 133, 137, 142
 dramatizálás 110
 epocha 23
 éneklés 52, 67, 87
 értékelés
 ❖ gyakorisága 199
 ❖ osztályzattal 200
 ❖ szöveges 200
 érdeklődés 32, 79, 122, 132
 feladatok
 gondolkodási szint szerint 105, 106
 intelligenciaterületek szerint 105, 107
 festés 59, 87, 196
 Freinet-módszer 102
 Gandhi Gimnázium 22, 46
 Gyermek Ház 12, 21, 50, 72
 idő 32, 70, 147, 151, 172, 177, 188
 interkulturális nevelés 29, 32
 írás-olvasás
 ❖ tanítása 36, 61, 87, 89, 108
 improvizáció 88
 intelligencia
 ❖ gyakorlati 36, 57,
 ❖ logikai 36, 57, 58
 ❖ interperszonális 36, 57, 60
 ❖ intraperszonális 36, 57, 60
 ❖ testi/kinesztéziás 36, 57, 60
 ❖ többszörös 36, 57
 ❖ verbális 36, 57, 58
 ❖ vizuális 36, 57, 59
 ❖ zenei 36, 57, 59
 intuíció 42, 65, 88
 iskola
 ❖ mint egész 211
 iskolakép 212
 kapcsolat
 ❖ tanár-diák 55, 91
 ❖ tanár-szülő 46, 216
 képesség
 ❖ alap 61
 ❖ kognitív 55
 készség
 ❖ szinkronizációs 67
 kiégés (burn out) 43, 173
 Kincskereső Iskola 21, 206
 kooperatív
 ❖ módszerek 219, 147, 223
 ❖ tanulásszervezés 219
 magam-érzés 97
 matematika 98, 102, 256, 267, 277, 283
 mentális egészség 18, 21, 44
 megerősítés 75, 83, 130, 205
 mérés
 ❖ központi 204
 módszerek
 ❖ egyéni 166, 173
 ❖ kooperatív 223
 Montessori-iskolák 21
 munkaformák
 ❖ frontális 152
 ❖ önálló 166
 ❖ kooperatív 152
 napközi 173
 önállóság 83, 133, 187
 önismeret 38, 42, 133, 191
 önkontroll 16, 43, 202
 páros munka 152, 171, 237
 reformpedagógiák 21, 82, 136, 153
 projekt
 ❖ egyhetes 191
 ❖ négyhetes 192
 romák 22, 34, 124
 Rogers Iskola 101, 207
 rétegmunka 167, 171, 182, 222

- rugalmasság 88, 134, 178
- sajátos nevelési igény 23, 65, 111, 122, 161
- spontaneitás 41, 86, 199
- személyesség 21, 73, 78
- szabályalkotás 68
- szabálykövetés 69
- szókincsfejlesztés 113, 241
- szükségletek
 - ❖ egyéni 125, 139
- szülők 46, 215
- tananyag
 - ❖ differenciált elrendezése 86, 104
- tankönyv 105
- tannyelvi diszkrimináció 124
- tantárgyi program 179
- tanterv
 - ❖ országos 179
 - ❖ helyi 179
- tanulás
 - ❖ élményt nyújtó 136
 - ❖ kooperatív 152
 - ❖ személyre szabott 79
 - ❖ több szintű 122
- tanulási tempó 129
- tanulási stílus 127
- tanulási szokások 147
- tervezés
 - ❖ egyéni 179
- ünnep 70, 29, 33
- Waldorf-iskolák 22, 102, 105

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37.
Telefon: (06-1) 477-3100
Fax: (06-1) 477-3136
E-mail: info@educatio.hu

Nyomtatta a Pátria Nyomda Zrt.
Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató