

KÉZIKÖNYV

A
HÓNAPRÓL HÓNAPRA
MEIXNER- MÓDSZERŰ
MAGYAR TANKÖNYVCSALÁDHOZ
általános bevezető

írták:

Damó Eszter, Csorba József

AIÓ Tankönyvkiadó, 2012

Tartalom

I. Felkészülés a Meixner - módszertan szerinti tanításra, az órák lebonyolítására

A Meixner-féle módszertan alapvető sajátosságai
Pedagógiai program, tanmenet
A szükséges taneszközök
Kommunikáció az órákon
A borítékok előkészítése és használata
Demonstráció
A vizualitás szerepe
Füzetmunka
Csoportos feladatok
Páros feladatok
Dramatikus játékok
Beszéd és artikulációs gyakorlatok
A tanterem berendezése
Játék az órákon
A házi feladat
Értékelés és tudásmérés
Szempontok a tanulók teljesítményének értékeléséhez a kerettantervben
Az olvasástanításban együttműködő partnerek
Felmérések

II. Olvasás, szövegértés, fogalmazás

Az irodalmi anyag sajátosságai
Az olvasókönyvek
Hónapbevezetők
Heti versek
Olvasmányajánlások
Élményszerűség
Az olvasás órák felépítése
Olvasástechnika
Szókincsfejlesztés
A munkafüzetek
Fogalmazás

III. Nyelvtan-helyesírás

A nyelvtan tanítása
A nyelvtanórák felépítése
A diktálás ellenőrzése
Játék a nyelvtan órákon

I. Felkészülés a Meixner - módszertan szerinti tanításra, az órák lebonyolítására

A Meixner-féle módszertan alapvető sajátosságai

Általánosan használható, mert kidolgozásánál a fő szempont az akadálymentesítés volt. Meixner Ildikó feltérképezte az akadályozó tényezőket az olvasástanulás folyamatában, és az olvasás, szövegértés elsajátításának előfeltételeit. Módszertanát ezek figyelembevételével alakította ki.

A Meixner-módszerű olvasástanítás tudományosan megalapozott elméleti háttérre támaszkodó, részletesen, aprólékosan kb. 30 év alatt kidolgozott és kikristályosodott komplex folyamat. Olvasástanítási módszereink túlnyomó többsége gyakorlati megalapozottságú. Ezekben a módszerekben döntően azon van a hangsúly, hogyan, milyen feladatokkal, ütemezésben tanítsuk a gyerekeket. Kevésben találunk arra is tudományosan is megalapozott válaszokat miért kell, érdemes a leírtaknak megfelelően tanítani. A Meixner-módszertanban viszont az alapelvek a metodikai elemeket logikus, nyomon követhető láncolatokba rendezik. Mindig lehet tudni, hogy mit miért próbáltatunk ki, gyakoroltatunk, figyeltetünk meg a gyerekekkel menet közben, melyek a feladatok konkrét céljai. Nem csak a főcél, az olvasni tudás meghatározott, hanem az eléréséhez szükséges részcélok is körvonalazottak, menet közben folyamatosan szem előtt tarthatóak.

A módszertanban vannak megoldások az új pedagógiai kihívásokra is. Az elmúlt évtizedekben a gyerekek szocializációjának területén felgyorsult változások a Meixner-módszertan több előnyét is felszínre hozták. Például ilyen, hogy Meixner Ildikó eleve figyelembe vette, hogy vannak gyerekek, akiknek **figyelmi kapacitása** korlátozott. Az ingerekben gazdag környezetben felnövekvő mai tanítványaink figyelem deficitjét jól kompenzálják a beépített módszertani megoldások. (Gyakori tevékenységváltás óra közben, a tevékenységek lehető legszélesebb skáláját használja, tevékenykedtetés, amikor csak lehet, stb.) Azzal, hogy az **artikuláció** megfigyeltetését is bevonjuk az olvasástanítás folyamatába, a gyerekek figyelmét visszaterelhetjük a szóbeli közléseknél is az artikulációra is támaszkodó szövegértésre, ami a szinkronizált filmekben felnövekvő nemzedéknek már nem egyértelmű tevékenység. A módszertan kiemelt törekvése a **vizuális megerősítésre** egyre inkább vizuális túlsúlyú kommunikációs környezetünkben nagy előny az oktatás folyamatában. Az analógiákon alapuló megközelítések, melyekben a gyerekeket az egyedi jelenségektől, azok megfigyeltetése, rendeztetése, segítségével vezetjük el az általánosítások felé, alapozzák a **tudományos megfigyelési technikák** elsajátítását, elősegítik a tanulás tanítását is. A borítékos feladatok rendszere olyan eredeti pedagógiai eszköz, amely nem csak a **manipulációt** vonja be a tanulási folyamatba, hanem rendkívül rugalmas, sokszínű, felhasználási lehetőségeket is rejt a tanórai differenciálás területén. (Előképe a mai interaktív táblás digitális technikáknak, de ezek nem helyettesítik a kézbe fogható, szabadon át és átrendezhető szó- és képkártyákat!) Fontos módszertani sajátosság, a kis lépésekre tagoltság, az **aprólékos fokozatosság** a tanulási folyamatokban való előrehaladásban. Ez a kezdeti lassú előrehaladás sokkal biztosabb alapokat eredményez. Az esetleges kudarcokat, nehézségeket minimálisra csökkentve biztosítja a **jó hangulatot** az órákon.

Az elmúlt években többször is felmerült, hogy eljárt már az idő a Meixner-módszertan felett, vannak már ennél korszerűbb, eredményesebb alternatívák. Ezt sokszor olyan módszergazdák, tankönyvírók hangoztatták, akik maguk is merítették ebből a forrásból. Ezt a kritikát erősen megkérdőjelezi, hogy munkáik nem váltottak ki az eredeti módszertanhoz hasonló eredményességet jelző népszerűséget a tanítók körében. Az olvasástanítási folyamatok jelenlegi modern tendenciái is a módszertan időtálló korszerűségét támasztják alá.

A tankönyveink hatékony felhasználásához szükséges pedagógiai szemléletváltás nem könnyű. A munkafüzetek feladatainak megoldása önmagában még nem elég a gyerekek fejlődéséhez. (A feladatsorok precíz megoldásával önállóan nem jut a gyerek az ismeret birtokába.) Módszerünk lényege abban van, *hogyan* jutnak el tanítványaink a lehetőleg jó megoldásokhoz. Ezt a folyamatot úgy igyekszünk alakítani, hogy lehetőleg mindenki eljuthasson. A feladatok kialakítása alkalmas a hagyományos önálló feladatmegoldásokra, de ez csak a differenciált óraszervezés elősegítésének érdekében van így. Azért, hogy tudjanak a gyerekek időnként önállóan is dolgozni, amíg a tanító a másik csoporttal dolgozik. Ennek következtében a széles körben elterjedt, a döntően feladatlap kitöltésen alapuló tanítási gyakorlathoz nehezen illeszkednek. Az olvasás szövegértés feladatok többsége túl nehéz megfelelő tanítói irányítás, közreműködés nélkül. (A feladatok előkészítése, szakaszolása.) Az sem biztosított, hogy a feladathoz kapcsolt, a megoldáson túli didaktikai célok teljesülnek, ha a gyerek csak önállóan tölti a feladatlapot. (Olvasási módok gyakorlása, szókincsbővülés, a helyzetek mélyebb értelmezése, átvitt értelmezések keresése, nyelvi jelenség felismerése, stb.) A nyelvtan munkafüzetek, ahol nem külön feladatsorokkal differenciálunk, még az olvasásnál is nehezebben alkalmazhatóak az ismeretközlésen, aztán ezek felhasználását igénylő feladatsorok önálló megoldásán és ellenőrzésén alapuló pedagógiai hagyományhoz. (Pl. a leíró nyelvten tanítása általában így zajlik.) A munkafüzeteinket hagyományosan felhasználók számára a feladatmennyiség kevésnek szokott bizonyulni. Hatékonysága is kérdéses. Ezt talán egy példán keresztül lehet jól szemléltetni, a nyelvten tanítása fejezetnél található ilyen.

Pedagógiai szemléletünk abban tér el az általánostól, hogy a pedagógiai folyamatok, ezen belül az adott órák tervezése, szervezése, és lebonyolítása során a figyelem fókusza mindig a lemaradásra hajlamos tanítványokon van. Természetesen szem előtt tartva, hogy ez ne a többség rovására történjen. Ennek érdekében differenciálunk a segítségnyújtás szükséges és elégséges mértékével. A túl sok segítség, vagy annak állandósulása, majdnem olyan káros, mint segítség hiánya. Ha egy gyereket sikerül segítséggel sikerélményhez juttatni valamilyen tevékenységben, akkor további feladatunk, hogy ezt egyre kevesebb segítséggel, a végére már teljesen önállóan is képes legyen elérni.

Pedagógiai program, tanmenet

Taneszközeink a legtöbb iskolában adaptált OM kerettanterv ((17/2004. (V.20.) OM rendelet) figyelembevételével készültek. A kézikönyv mellékletében található tanmenetjavaslat is. Első lépésként ezek, és az iskola pedagógiai programjában található helyi tanterv összeférését kell biztosítani. Egyrészt a tananyag, másrészt az óraszámok tekintetében. Eltérés esetén vagy a javaslatunkat kell a helyi keretek szerint átdolgozni, vagy kezdeményezni kell a helyi tanterv szükséges módosítását. A kézikönyvekben igyekszünk ugyan összefoglalni a taneszközök használatához szükséges ismereteket, de a taneszközök előnyeinek optimális kihasználásához szükséges a Meixner-módszer minél alaposabb ismerete, erre javasolt a Kiadó által szervezett akkreditált pedagógus-továbbképző tanfolyam elvégzése. Ez a módszertan épít ugyan az egyre jobban terjedő pedagógusi kreativitásra, de annak kereteit igyekszünk világosan kijelölni. Nem szerencsés, ha egyébként hasznos, de a módszertan szempontjából nem illeszkedő elemek kerülnek a rendszerbe. (Egyre több a bizonytalan eredetű, kevert módszertani háttérű képességfejlesztő kiadvány, az internetről is letölthető segédanyag.)

Nagyon fontos az irodalom, fogalmazás és nyelvtenórák szinkronja. A tanmenet összehangoltan tartalmazza a három terület - általunk javasolt - párhuzamos haladási ütemét. Érdemes megfontolni a többi tantárggyal való kapcsolódási lehetőségeket is, az egyeztetés szempontjából minél szélesebb körben számba venni. (Pl. rajz, ének, technika)

Minden évfolyamhoz állítottunk össze **kézikönyvet** és **tanmenetjavaslatot**. A nyelvtenórákhoz óratervezet vázlatokkal is igyekezzünk segítséget nyújtani a kézikönyvben.

A szükséges taneszközök

A taneszközökhöz legalább három füzet tartozik évfolyamonként. A nyelvtanhoz vonalas, az irodalomhoz és fogalmazáshoz szintén egy vonalas és egy sima rajz és beragasztós füzet. *A vonalas füzetekből másodikban az elsős, harmadikban és negyedikben a második osztályos vonalazását ajánljuk használni. A segédvonalas rendszerből legfeljebb a negyedik osztály folyamán térünk át az egy vonalra, de ez sem szükségszerű.* A rajzfüzet mérete lehetőleg olyan legyen, amelybe A4-es (21 cm x 29,7 cm) lapokat be lehet ragasztani, s a lapok jó, ha vastagok, hogy jól lehessen rajzolni benne. Szerencsés, ha van bennük az oldalakat elválasztó hártypapír. Ez nemcsak a rajzokat védi meg, hanem ragasztani is lehet rájuk feladatlapokat, verseket, stb. Az olvasástól el lehet választani a nyelvtan borítékos füzetet, akkor két sima füzetre van szükség.

Mindenképpen szükséges még: ragasztó, színes ceruza, radír, grafit. Sok múlik ezek minőségén. A túlzottan kemény (H, 2H) ceruzák tovább maradnak hegyesek, s nem maszatolódnak annyira, de fékezik az írás lendületét, mert nehezebben csúsznak a papíron, nagyon halvány nyomot hagynak, amelyeket ráadásul nehéz kiradírozni. A HB keménységet javasoljuk általános használatra, a rosszul íróknak ennél puhább ceruza a szerencsés. (B, esetleg 2B, mert jobban csúszik, s könnyebb radírozni.)

Érdemes kerülni a filctoll, golyóstoll, zselés toll és zsírkréták alkalmazását, mert ezek végleges, javíthatatlan nyomot hagynak, illetve átnyomódnak a következő lapokra is. A jól író gyerekeknek sem javasoljuk a toll használatát, mert „leértékeli” a grafitceruzát azok szemében, akiknek nagyon fontos, hogy azzal dolgozzanak. Golyóstollat szerintünk legfeljebb negyedik osztályban, korlátozott módon érdemes használtatni, hogy legyen a gyerekeknek ebben is tapasztalata. Akkor viszont a hibák javításának módját is tanítani kell. (Zárójel, újírás, csillagos jelölés, ha utólagos. Semmiképp sem áthúzás, különösen nem „átsatírozás”.)

Fontos az osztálykönyvtár, könyvtárpalc kialakítása. Kötelezőnek tekinthető elemek a helyesírási tanácsadó szótárak, gyermeklexikonok. Ajánlottak a növény-és állathatározók, illetve ajánlottak az olvasókönyvben szereplő szövegek szerzőinek kötetei, lehetőleg azok a kötetek mindenképpen, amelyekben szerepel olvasókönyvi szöveg. A negyedikben előforduló havi olvasmányokból még időben érdemes elkezdeni a gyűjtést.

Hasznos felület hónapasztal, polc kialakítása. Ezen tárgyak, képek, alkotások jeleníthetik meg az adott időszak jellemzőit. Rendezése, karbantartása sokirányú pedagógiai folyamatot alapozhat meg.

Nehéz pedagógusi feladat a borítékos feladatok előkészítése. Erről lesz még szó a későbbiekben. Tapasztalataink szerint ezek használata jelentős többlet idő- és energia befektetését igényel, cserébe viszont ennél jelentősebb arányú eredményesség a jutalom.

Kommunikáció az órákon

A magyar pedagógiai hagyományban a tanár az óravázlata alapján magányos hadvezérként vezényli az órákat. Ő ismeri a célokat, határozza meg a tevékenységeket, a gyerekeknek csak az utasításainak pontos végrehajtása a feladata. Nem kell tudniuk miért, csak azt, hogy éppen mit. Nem elsősorban azt szorgalmazzuk, hogy a gyerekeknek is legyen beleszólása a tevékenységekbe és a célokba, bár olykor ez sem hátrányos. Inkább azt szeretnénk, ha nem „elszenvedői”, hanem beavatott részesei lehetnének az iskolai folyamatoknak. Ehhez csak annyi lenne szükséges, hogy ne mulasszuk el az órák elején - az előzmények áttekintése után - előre tájékoztatni őket, hogy mit terveztünk, s a végén foglaljuk össze, hogy ez mennyiben, hogyan sikerült, mi lesz a folytatás. Az óra eleji tájékoztatás nem mindig könnyű feladat. Különösen nehéz, ha pl. nyelvtan órán a közös tapasztalatszerzés eredményeként csak az óra közben szeretnénk megfogalmaztatni a gyerekekkel az adott nyelvi szabályt. (Az óra célját.) Tehát nem célszerű azt az óra elején közölni. (Pl. minden szótagban egy magánhangzó van.) Ilyenkor elég, ha a tevékenységeket sorolunk fel, ezek céljait ilyenkor az összegzésre hajuk.

Nem is gondolunk teljes körű tájékoztatásra, csak arra, hogy amikor ez kivitelezhető, akkor törekedjünk erre.

Az is fontos, hogy a pedagógus ne uralja, csak irányítsa a tanulók kommunikációját. A tanuló tanóra alatti közlései a magyar pedagógiai hagyományok szerint a tanítóra irányulnak. A tanító ad visszajelzést is. Ő a centrum, kommunikációs monopóliuma van. Ez a forma nagyon hatékony, ha minden gyerek részese, de könnyen kimaradnak belőle azok, akik nem tudnak vagy akarnak az adott kérdéssel foglalkozni. A tanórák hatékonyságát növelheti, ha eltérünk ettől a megszokott modelltől. Legfontosabb, hogy lehetőleg csak kifejtendő, nyitott kérdésekre várjunk kézfelemeléssel jelentkezőket. Az így elhangzó válaszokat pedig mindig egészítsük ki, hagyassuk jóvá az osztállyal. Ne adjunk azonnali visszajelzést. (Ki ért ezzel egyet? Kinek van más véleménye? Stb.) Arra kell rávenni a tanulókat, hogy figyeljenek, reagáljanak egymás közléseire. Keressenek indoklásokat (pl. az aktuális szövegből) véleményük alátámasztására. Ebből a szempontból az is fontos, hogy ne lehessen addig jelentkezni, amíg valaki beszél. Aki jelentkezik, többnyire nem arra figyel, ami éppen elhangzik, hanem arra, amit ő akar mondani. Ez a beszélővel szemben is udvariatlan, de a kommunikáció hatásfokát is nagyon rontja. Különösen a lengetett, a beszélő felé nyújtogatott, himbált kéz jelzi azt, hogy most már a jelentkező akar beszélni. Nem is érdekli az, ami éppen elhangzik. Az órai kommunikáció ilyen átalakítása tanítók számára is nehéz kezdetben. A hagyományos pedagógiai diskurzus rendszerint úgy kezdődik, hogy: Ki tudja megmondani? S csak ez után következik a probléma felvázolása. Közben folyamatosan emelkednek a gyerekek, a magyarázat eredményes kibontásával párhuzamosan nő a jelentkezők száma. Ez a visszajelzés, hogy hányan értik már az adott problémát. Mikor a tanító választ ezek közül, a hosszasan jelentkezők többsége óhatatlanul csalódott, hoppon marad. Csak akkor marad némi esélyük, ha rossz volt a válasz. (A felszólítás nélküli közbeszólások problémájáról nem is beszélve!)

Egy átlagos órán 70-100 tanítói kérdés hangzik el. Túlnyomó többségük (75-85%) gyors, ténykereső zárt kérdés. (Pl.: Ki a főszereplő? Mik a mese helyszínei? Stb.) Ezek a konkrét szintű, egyszerű megértésre vonatkozó fontos kérdések, de nem hatékony egyes gyerekektől választ kérni rájuk, ha több gyerek is jól tudhatja, illetve már mindenkinek tudnia kellene.

Fontos, hogy az ilyen eldöntendő, zárt teszt jellegű kérdések esetén ne egyes gyerekeket kérjünk fel válaszra. Ilyen a felmerülő tanári kérdések jelentős része. Az igen-nem, helyes-helytelen, zöngés-zöngétlen, stb. kérdések esetében adott jelre közös választ érdemes inkább kérni. Kórusban, kézfeltartással, piros-zöld ceruzával (zöngés zöngétlen), „szavazókártyával”, szókártyával, totószerű listáirással, stb. jelezheti minden gyerek, hogy szerinte mi a helyes válasz. Ilyenkor minden tanuló állást foglal, s azonnali visszajelzést kap. Sőt, a hagyományos technikával ellentétben mindenkinek állást kell foglalnia, senki sem húzódnak háttérbe. Az erre alkalmas megoldások közül mindig érdemes a szerint választani, hogy a többiekhez való igazodást mennyire tartjuk éppen célszerűnek. Pl. a kézfelemelés még könnyen módosítható csoportnyomás hatására. Ha a többség emeli, akkor a bizonytalan, tájékozatlan tanuló is. A kórusból kihallja, ha a többség mást mond. Az automatikus igazodás hatásának csökkenése érdekében ez a módszer kiegészülhet az indoklás kérésével. (Miért?) Ez a megoldás inkább a tanulók számára jelent eligazodási lehetőséget. Ha viszont már a megfelelő színű ceruzát, „szavazókártyát” kell adott jelre felemelni, akkor már nehéz „igazodni”. Ez alapján tud a pedagógus alaposabban tájékozódni az adott ismeret elsajátítottságának mértékéről. Ezeket a módszereket a begyakorlás, rögzítés, ellenőrzés fázisaihoz érdemes igazítani.

A nyitott, kifejtendő választ igénylő kérdéseknél is érdemes hangsúlyt fektetni a körülményekre. Sok múlik a részleteken. Fontos szabály, hogy csak akkor lehessen válaszadásra, hozzászólásra jelentkezni, ha a tanító, vagy a tanuló befejezte a kérdését, közlését. Szerencsés, ha az éppen véleményt mondó gyerek „témafelelősként” szólíthat tovább a jelentkezők közül a tanító helyett. Így párbeszéd, vita is kialakulhat, amelybe bevonhat további jelentkezőket, s a végén a tapasztalatokat összefoglalja. (Ekkor természetesen a tanító is csak kézfeltartással kérhet szót.) Az ilyen beszélgetésekre való

lehetőséget a „beszéljétek meg” feladatok keretében sok helyen beépítettük a feladatsorokba is. Sok múlik a vitakultúra folyamatos csiszolásán.

Eleinte csak mi nyújtunk a jó kommunikációs szokásokra példát pl. azzal, hogy összefoglaljuk, milyen álláspontok fogalmazódtak meg, ezek hogyan, miért, hogyan változtak, mi lett az eredmény. Később már kérhetjük erre a vita valamelyik résztvevőjét. Nagyon fontos, hogy derüljön ki, ha egy kérdés nem egyértelműen megválaszolható. Törekedtünk rá, hogy legyenek ilyen problémafelvetések is a munkafüzetben. (Pl. csalt-e az ökörszem, amikor „első fokozatként” a sást használta a magasságregülő versenyen?) Nagyon szerencsés, ha kialakul annak szokása, hogy a vitában alulmaradó ki is mondja, hogy igazad van, mert... Ezt csak indirekt módszerekkel érdemes elérni. (Időnként a tanítónak kell szándékosan a vesztes pozíciójába helyezkednie, s hagyni magát meggyőzni.)

Ez a forma a javasolt a megoldások ismertetése esetében is. Az erre felkért tanuló elmondja a megoldásait, véleményét, s a többiek jelentkezés alapján adnak neki visszajelzést. Ha hibátlan volt, akkor azt is jelezhetik. Fontos szabály, hogy minden lehetőleg csak egyszer hangozhasson el. A probléma rendeződésével csökken a jelentkezők száma.

A borítékok előkészítése és használata

A borítékos feladatok a Meixner-féle módszertan jól bevált speciális taneszközei. A feladatokat fel kell vágni, és névjegykártya borítékban kell a gyerek elé tenni, mindenkinek külön-külön. (Lehetőleg csak akkor, ha már mindent elpakolt az asztalról.)

Aki első osztályban Meixner Ildikó Játékház olvasókönyvcsaládjából tanított, már jól ismerheti a borítékos feladatok előnyeit, illetve alkalmazásukat illetően gyakorlatra tehetett már szert. Röviden most a tapasztalattal nem rendelkezők kedvéért összefoglaljuk a borítékos feladatok használatának legfőbb gyakorlati, módszertani tudnivalóit. A gyerekek többnyire már alkalmasak arra, hogy a feladatok felvágását maguk végezzék el, de ez több problémát is felvet. Egyrészt tanórát erre fordítani nem nagyon célszerű. (Nem csak magyar, hanem technika órát sem.) Másrészt az a szerencsés, ha a gyerekek frissen, a folyamat megfelelő helyén, a kellő információk birtokában találkoznak először a feladattal. Lehet ugyan érvelni úgy is, hogy a vágás, szortírozás és borítékba rendezés precizitást igénylő tevékenység, van fejlesztő hatása. Másik gyakori megoldás, a borítékos feladatok felvágását a szülőkre bízni, hogy az ütemezésnek megfelelően otthon végezzék el. Ezzel olyan bizonytalansági tényezőt iktatunk be, amelynek a veszteseik gyakran azok a gyerekek, akiknek a legtöbb segítségre lenne szüksége. Szerintünk az optimális megoldás, ha év elején megkérünk arra vállalkozó szülőket, hogy kéthavonta, negyedévente egy-egy délutáni 1-2 órát rászánva közösen készítsük elő a következő időszak borítékjait. Ez azért jobb, mintha hazaküldenénk, mert biztosan úgy készül el, ahogyan szükség van rá, másrészt pedig jó alkalom az ilyesféle együttlétet igénylő szülőknek az iskolában töltött délutánon szülőtársakkal, pedagógussal beszélgetve bepillantani az iskola világába, ahol gyermekeik napjaik nagy részét töltik. Ha ezekre az alkalmakra kicsit készülünk, megfelelő, rendezett teremmel, a gyerekek egyéb munkáinak megmutatásával, teával, kevés harapnivalóval, olyan derűs hangulatú, hasznos délutánok lehetnek ezek a borítékjavító délutánok, amelyekből a pedagógus is csak profitálhat. Kétségtelen, hogy az időt mindenki részéről rá kell szánni.

Az órán a borítékokat leggyakrabban a gyerekek önállóan esetenként páros vagy csoportos helyzetben használják. Nagyon jó eszköz és lehetőség a mennyiségi és minőségi differenciálásra. (A lassabban haladó gyerek dolgozhat kevesebb képpel, szóval, mondattal. A jó képességűek kaphatnak a feladathoz kapcsolódó kiegészítő feladatokat.) Azok a kollégák, akik először veszik kezükbe a borítékos feladatokat, gyakran csak a „kirakós játék” értelmezéséig jutnak el. Kirakatják a gyerekekkel, majd elrakatják, vagy beragasztatják a füzetbe. Ennél sokkal komplexebb eszközök, az ilyen szűkített felhasználás nem is indokolná az előkészítéssel járó fáradságokat.

A borítékos feladat megoldásának algoritmusai csak többé-kevésbé azonosak minden esetben. A munkafüzetekben szerepelnek ugyan az egyes feladatok megoldásához szükséges utasítások, de ezeket a feladatokat inkább a tanítónak érdemes ismertetnie és ütemeznie, valamint az osztály igényeihez igazítani. A munkafüzetben található utasítások csak az alapfeladatot tartalmazzák, amit szükség szerint elő kell készíteni, ki kell egészíteni. Erre érdemes előre felkészülni kellő számú és nehézségi fokú olyan konkrét előkészítő és kiegészítő feladattal, amit azok kaphatnak, akik hamar elkészülnek, vagy nem boldogulnak könnyen a feladatokkal. (Pl.: Forgasd le a képekhez tartozó szavakat, s a képek alapján írd le a füzetedbe! Írd le a második oszlop szavait betűrendben a füzetedbe! Válassz ki két szót, s írd a szavakkal mondatot! Keress hasonló szó párokat! Stb.) Az előkészítő feladatok akkor szükségesek, ha feltételezzük, hogy egyes tanítványaink számára valami nehézséget okozhat majd, vagy előre fel akarjuk hívni figyelmüket valamire. A feladatléírások csak azért kerültek be a munkafüzetbe, hogy legyen lehetőség a tanórán kívüli alkalmazásra is. (Pl. huzamosan beteg, az iskolából hiányzó gyerek is tudjon otthon haladni. Vannak, akik a taneszközt fejlesztő órákon is alkalmazzák, nem csak osztályszinten. stb.) Fontos, hogy a gyerekek csak a tanító jelzésére nyissák ki a borítékokat, miután elpakoltak az asztalukról. (Ezért sem a munkafüzet leírás értelmezését javasoljuk. Nem marad elég hely az asztalon, ha az is nyitva van.) A gyerekek kirakják a kezdő kártyákat. Ha sokan dolgoznak azonos feladattal, akkor a frontális ellenőrizhetőség kedvéért a képeket a tanító által diktált sorrendben rakhatják ki, majd egyéni ütemben aláírják a szavakat, mondatokat, mikor mi a feladat. (Vannak olyan borítékok, ahol az első oszlopot eleve nem is kell teljes mértékben felválni.) Fontos, hogy a gyerekek nagyon sokat olvasnak egy-egy boríték kirakása során.

A feladat ellenőrzése is lehet változatos. A tanítói ellenőrzés esetén csak kihúzzuk oldalra a rossz helyen szereplő kártyákat, hogy a tanuló rendezze újra őket. Jó, hatékony megoldás a páros feladatként való összehasonlító ellenőrzés. A hamar készen levők akár memóriajátékká is alakíthatják egyikük borítékját. Kivetíthetjük a helyes megoldást, vagy demonstrációs készlettel kirakathatjuk a gyerekekkel a táblára, stb.

A borítékos feladat nagy előnye, hogy többször is kirakható, többféle módon is felhasználható. A feladat helyes megoldása szinte sosem végső célja a tevékenységnek, csak egy állomás a didaktikai célok felé vezető úton. Képtörténet esetén például létre jön egy vázlat, ami alapján rekonstruálható a történet. Ezt felhasználva a képek sorrendjében rekonstruálható, elmesélhető ezek alapján akár páros, csoportos, vagy frontális szervezésben a mese. Gyakran vannak a képtörténetekben kakukktojások, vagy a történet idősíkján túli helyzetek. Ezek jó alkalmat nyújtanak a kitekintésre, a történet mélyebb elemzésére, továbbgondolására. Például a 3. osztályos Fák és a fejsze történetnél két olyan kép is van, amelyek a lehetséges folytatást ábrázolják. (tarra vágott erdő, újra sarjadó erdő) Ezek segítségével a történet folytatható, s a képek már körciklussá is rendezhetőek. Kiválasztható ebből az a helyzet is, amikor ez a ciklus megszakítható lenne. (A fák nem hagyják kivágni a csemetét, hogy a favágó megjavítsa a fejszét.) Mindig van a már kirakott borítékos feladatokkal további tenni való! (Az adott szókészlet sajátosságaink tudatosítása, a szókinccsfejlesztés mélyítésnek érdekében memoriter feladatok, játékok, stb.)

A borítékos feladatok végül beragasztathatók a füzetbe, hogy a gyerekek és szülők egyaránt láthassák, nyomon követhessék az elvégzett munkát. De a jól rendszerezett, körültekintően archivált borítékokat akár meg is őrizhetjük a következő évfolyamok számára. Mindkét megoldásnak vannak előnyei. A megőrzés csak akkor eredményes, ha nincs hiány, keveredés a borítékokban, azokat a gyerekek nagyon precízen kezelik. (A hiányos, keveredett borítékok súlyos nehézségeket okozhatnak az órákon. Többet árthatnak, mint használnak.)

A ragasztást stift ragasztóval az órán végezzük, vagy házi feladatként újra kirakással.

Tapasztalatunk, hogy pár hét alatt a gyerekek megtanulják tisztán és gyorsan beragasztani a kártyákat. Mivel sokan alkalmazzák beragasztva a borítékos feladatokat, ezért készültek vékony papírra. A vastagabb, bár könnyebben kezelhető karton sajnos gyakran leválik beragasztás után.

Demonstráció

A taneszközök készítésénél törekedtünk arra, hogy ne csak praktikusak, hanem esztétikusak is legyenek. Azt valljuk, hogy a gyerekek kezébe adni, szemé elé tárnai csak kidolgozott, ízléses tárgyakat, képeket, taneszközöket szabad. Fontos, hogy jó legyen ránézni, kézbe fogni ezeket. Reméljük, hogy a szükséges kiegészítések, tanulói munkák, alkotások is ennek szellemében készülnek majd. Javasoljuk, hogy a szükséges kártyák, kellékek (kooperatív csoportos feladat feladatkártyák, szavazókártyák stb.) is kartonból készüljenek, szép írással, lehetőleg laminálva, illetve követeljük meg a gyerekektől, hogy ne firkálják, rongálják. A zöld szemléletre nevelés lehetőségét rejti, ha megértetjük a gyerekekkel, ha egyszer valami elkészült jó minőségben, sok munkával, értékeljük és őrizzük meg, hogy ne kelljen újabb és újabb munkával, anyaggal ismét előállítani. A jobb minőség tartós, így hosszabb távon takarékos megoldás, de csak akkor, ha becsüljük. Ezt az értékrendet pedagógiai meggyőződésünk szerint közvetítenünk kell a gyerekek felé.

A terem jól látható falzakaszán érdemes kialakítani egy felületet, ahová sorban kikerülnek az év során elsajátított ismeretelemek. A nyelvtan esetében jó, ha ez egy összefüggő nagyobb falrész, tábla, lécrács, stb., ami év elején még üres, de a tanév végére megtelik a szükséges képi és szöveges információkkal. Nem pusztán az órákon használt demonstrációk tárhelye, hanem fontos, hogy nyilakkal, halmazkeretekkel, ábrákkal az ezek közötti kapcsolatok, összefüggések is felkerüljenek. Nagyon fontos, hogy az ly-os és j-s szavak írásmódja, ami felismertethető szabály hiányában csak a leírt szavakból sajátítható el, vizuális megerősítést is kapjon. Legyen az olvasókönyvben felbukkanó ilyen szavakból folyamatosan bővülő gyűjtemény a falon. Természetesen nem közvetlenül egymás mellett, s a listákat érdemes hívóképekkel is kiegészíteni. (Pl. olvasókönyv hívóképek.) Időnként a listákat át is rendezhetjük a gyerekek segítségével: betű helye, tejtermékek, madarak (kivéve...), s egyéb a rögzítést segítő csoportok kialakítása, vagy szófaji csoportosítás, stb.

A tanév során sok egyéni és csoportmunkával megvalósuló alkotás jön létre. Érdemes biztosítani ezek nyilvánosságát. Mennyiségük miatt rotáció beiktatásával érdemes ezeket kiállítani. Ennek legalkalmasabb helye talán a folyosó, ahol a többi iskolai polgár, és a szülők is megtekinthetik. Ez a nyilvánosság nagyon ösztönző.

A demonstráció legfontosabb eszköze szerintünk természetesen továbbra is a tábla. A tanító által írt szövegek, rajzolt magyarázóábrák, rajzok, mivel a tanulók szeme láttára alakulnak, sokkal könnyebben érthetőek, mint a kivetített változatok. Ezek esetében „csomagokban érkezik az információ”, ki kell bontani ezeket, a táblán viszont egyesével, folyamatba ágyazódva bukkannak fel az elemek. Természetesen hatékony, praktikus megoldás az írásvetítő, projektor használata, de ezeknél törekedni kell arra, hogy egyszerre ne kerüljön a tanulók elé nagy tömegű információ. Kitarakással, a vetítési folyamat szabályozásával ez többnyire megoldható, csak kicsit bonyolultabb, időigényesebb.

A kiadó honlapjáról a kiadványok megrendelői letölthetik a teljes digitális változatokat. (PDF formátumban.) Az ehhez szükséges jelszót és azonosítót megküldjük a rendelő iskolának, de levélben is lehet kérni a kiado@aio.hu címről. Ezek segítségével lehetővé válik a tanórákon a taneszközök digitális kivetítése.

A vizualitás szerepe

Tankönyvcsaládunkban a szokásosnál jelentősen nagyobb szerepet kap a vizualitás és általában a rajz. A tanulási nehézségek, nyelvi zavarral küzdő gyerekek számára elengedhetetlen a sok vizuális szemléltetés, hiszen pusztán a verbalitás útján kevésbé értik meg jól a világot.

Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek maguk is alkossanak képi üzeneteket. Meggyőződésünk, hogy mivel a kommunikációban általánosan megfigyelhető, hogy egyre nagyobb szerepet kap a képi megjelenítés, fel kell készíteni a gyerekeket ennek jobb megértésére is. Azért is igyekszünk sok rajzfeladatot adni, mert az tud igazán jól eligazodni ezen a területen, aki nem

csak befogadja a képi információkat, hanem alkotni is próbál ilyeneket. Ezek a feladatok kezdetben nagyon időigényesek, s más szempontból is nehéz pedagógiai feladatot jelentenek. Az ügyetlen vagy a rajzolás iránt nem érdeklődő gyerekek motiválása, eleve nagy körültekintést, sok figyelmet igényel. Fontos a rajzok rendszeres értékelése. Nem minden esetben az esztétikum a legfontosabb szempont, a fő hangsúly a részletezettségen, kidolgozottságon van. Ha ezeket a feladatokat a gyerekek csak felületesen „letudják”, gyorsan rajzolnak „valamit”, akkor felesleges időtöltéssé válik a rajz. Ezért fontos, hogy a jó rajzokat becsüljük meg: elemezzük értékeiket, hozzuk nyilvánosságra, mutassuk bel, állítsuk ki, így növeljük értéküket. Az összecsapott, trehány munkákat dolgoztassuk mindig át, vagy készítsük el újra, de mindig adjunk segítséget ehhez, legalább szempontokat a jobb kivitelezéshez. A gyerekek vagy eleve színes ceruzával dolgozzanak, vagy grafittal, de színekkel egészítsék ki munkáikat. A rajzfeladatok kivitelezése a hónapra szerkesztettség következtében jól illeszthető a rajz tantárgyhoz is. Javasoljuk egyes feladatok beszerkesztését a rajz tanmenetbe. A rajzórák keretében készült munkák is beragaszthatók a rajzfüzetbe, vagy készülhetnek eleve ott.

Füzetmunka

Fontos tisztázni a füzet funkcióit a tanulási folyamatban. A kezdő években elsősorban egyértelműen az írás minél alaposabb elsajátítását szolgálja. A későbbiekben pedig a jegyzetelés, a rendszerezés eszközévé kell válnia. Erre akkor van mód, ha már a kezdeti időszakban is kap ilyen funkciót is. Meg kell tehát találni azokat a lehetőségeket, amikor a gyerekek a füzetben rögzítenek, vagy onnan keresnek ki fontos tudnivalókat. Ehhez rendszerezetten, áttekinthetően kell vezetni a füzetet. Javasoljuk, hogy ennek tanítására szenteljünk kellő időt. Tanítsuk meg a gyerekeket a rendszeres, jól áttekinthető füzetvezetésre, amelyből később felidézhető a tananyag. Jó alkalmakat teremt e téren harmadik osztálytól a rendszeres csoportmunkák láncolata is, amikor a gyerekek a füzetükbe rögzíthetik a folyamatot, eredményeket.

Fontosnak tartjuk, hogy a füzeteket a gyerekek számára is kiismerhető ritmusban, legalább hetente értékelje a tanító. Az értékelésnek a tartalmi és formai (írás kép, elrendezés) szempontokra is ki kell terjednie. Törekedni kell arra, hogy az esetleges problémák megállapításán túl javaslatok is legyenek ezek jövőbeli kezelésére.

Csoportos feladatok

Az elmúlt időszakban már nagyon sok tanító vett részt valamilyen kooperatív pedagógiai továbbképzésen, ennek ellenére gyakran tapasztalható a csoportos feladatok rossz hatásfoka. Típusos ilyen gyenge hatásfokú megoldások:

- A diákok egymás mellett ülnek a padban és beszélgetnek egymással, miközben egyéni feladataikat végzik.
- A diákok utasításokat kapnak a feladatokhoz, és aki hamarabb végez, az segít a lassabban haladóknak.
- A csoportos feladatot valójában egy-két gyerek végzi el. A többiek jó esetben csak figyelemmel kísérik.

Még ezek a tevékenységek is lehetnek hatékonyabbak időnként a frontális osztálymunkánál, de a kooperációban az ezekkel elérhetőnél nagyobb lehetőségek rejlenek.

A kooperáció tanórai térnyerésének sok akadálya van. Az egyik, hogy egy módszertanilag korrekt kooperációs órarászletre való felkészülés, annak előkészítése az átlagosnál jelentősen több időt és erőfeszítést igényel. A másik akadályozó tényező, hogy ezek a feladatok időben terjedelmesek a tanórákon is. Rendszeres alkalmazásukkal kevesebb idő jut, vagy egyáltalán nem marad a hagyományos, szintén fontosnak tűnő (pl. munkafüzet) feladatok elvégzésére. Többnyire valami más helyett kellene ilyen tevékenységet végezni. Az akadályok elhárítása érdekében egyrészt előkészítettük ezeket a tevékenységeket, javasolunk konkrét terveket a folyamatokhoz. Másrészt időben, és koncepcióban is beillesztettük az

óratervekbe a kooperatív órarészleteket, nem kell valami más helyett alkalmazni ezeket a feladatokat.

Jelöltük a munkafüzetben, ahol a feldolgozást csoportmunkában képzeltük el, persze ennél mindig több lehetőség adódhat az osztály összetétele, a pedagógus temperamentuma, irányultsága függvényében. Az így jelölteknel mindenképpen érdemes ezzel a munkaformával feldolgozni a tananyagrészeket. Az átlagoshoz képest több kooperációs feladatot terveztünk. Ezek többnyire összetettebbek is a szokásosaknál. Itt is felhívjuk a figyelmet, hogy ezek a feladatok benne vannak ugyan a munkafüzetekben, de nem klasszikus munkafüzet feladatok, amiket a gyerekek elolvasnak, értelmeznek, megoldanak. Inkább a borítékos feladatokhoz hasonlóan, a tanító feladata a feladatadás, annak ütemezése, szakaszolása. Csoportos tevékenységekben már gyakorlott osztályban dolgozhatnak a gyerekek a munkafüzet feladatléírás alapján is, de a szakaszolásban, munkaszervezésben akkor is lehet szükség tanítói támogatásra. (Önmagában komoly kooperatív feladat egyes feladatok közös értelmezése, és a folyamat ez alapján való megtervezése.) A munkafüzetben való szerepeltetésük elsődleges oka, hogy jelöljük helyüket a feladatok között a feldolgozás ívében. A munkafüzetben található csoportos feladatléírások többnyire adaptálást, kiegészítést igénylő tervezetek.

Egy klasszikus modell a csoportos tevékenységekhez:

- A feladat értelmezése*
- Megoldási lehetőségek keresése, az egyik lehetőség kiválasztása
- Megoldási terv összeállítása, folyamat tervezése
- A szükséges eszközök számba vétele
- Munkamegosztás megbeszélése
- A részfeladatok elvégzése
- Az elkészült részfolyamatok összeállítása
- Az elvégzett munka bemutatása*
- A kooperációs tevékenység külső és belső értékelése*

Ez természetesen csak általános modell, a tevékenység függvényében adaptálni kell. A csillaggal jelzettek mindig állandó elemek. Különösen az utolsót nagyon fontosnak tartjuk, érdemes rá mindig időt szánni. Ez a minőségbiztosítási elem, a kooperációs motor.

A csoportmunkák szervezésekor a kooperatív feladat négy alapelvét mindenképpen figyelembe kell vennünk (építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel, párhuzamos interakciók). Ennek érdekében megfontolandó a szerepkörök kialakításának elősegítése. Alapvető feladatkörök többnyire adódnak, és nem feltétlenül szükséges merev felelősi rendszer létrehozása. Ha szükséges a feladatmegosztás külső elősegítése, akkor érdemes ezt eszközökkel is megerősíteni. Pl. laminált kartonból, esetleg fából készült szerepkártyák használata (eszközfelelős, felolvasó, megértésmester, időfigyelő, egyetértésmester, jegyző, csendkapitány stb.), de adott esetekben speciális feladatkörök rögzítése is szükséges lehet. Fontos, hogy lehetőleg, mindenki kapjon egyéni felelősséget kívánó feladatot, s mindenki változó szerepkörökben is kipróbálhassa magát a tanév során. Természetesen az egyes feladatok nem jelentik azt, hogy a kitűzött feladat érdemi megoldásában az illető nem vesz részt, mert pl. csak az órát figyeli. Hogy milyen állandó feladatköröket alakítunk ki, az osztály igényei, fejlettsége határozza meg. Létszám szempontjából a 4-5 fős, vegyes összetételű csoportok működését tartjuk ideálisnak.

A csoportmunkák bemutatásakor közös értékelés következik, amihez kapcsolódva feltétlenül alakítsuk ki az elismerés valamilyen csoportos rítusát (Pl. körbe pacsí). Mindig ünnepeltessük meg a jó teljesítményeket (taps, kopogás, stb.) a legjobban sikerült produkciókat. Ennek intenzitása jó visszajelzés a produkció létrehozóinak. A versengés elkerülése érdekében a csoport értékelése előnyösebb, de adott esetben a kiemelkedő egyéni teljesítmény elismerése sem hanyagolható el. Utóbbi túltengése azonban nagyon felerősíti a gyerekek közötti

versengést és csökkenti a kooperációra törekvést, mindkettőt nagyon károsnak és hátrányosnak gondoljuk.

A versengést jól csökkentő módszer, ha a csoportos feladatok eredményeit sem összemérjük, hanem ezeket egy közös munkává gyúrjuk össze a csoportmunkák áttekintése (az értékelés) során. Ez persze nem mindig kivitelezhető, de érdemes törekedni erre. Az idővel való gazdálkodást is segíti, ha a csoportok nem a teljes eredményüket ismertetik, hanem annak csak adott, rájuk jutó részét. A többi csoport ezt kiegészítheti vagy vitathatja. Így az azonos részek nem ismétlődnek.

A csoportok szervezésekor alapvetően a változó összetételű, de mindenképpen vegyes képességű csoportokat tartjuk ideálisnak. Ez módszertani és pedagógiai szempontból is nagyon fontos. Vannak ugyan olyan kooperációs feladatok is, amelyek differenciált csoportmunkát igényelnek, de ezek esetében az osztály könnyebb feladatlapot megoldó másik része nem kerül kilátástalan versenyhelyzetbe.

Sok érv szól az állandó, képességeket, esetleges szimpátiákat is figyelembe vevő csoportbeosztás mellett is, de ezek ellenére szerintünk szerencsésebb, ha bizonyos időközönként újraszerveződnek a csoportok. Egyrészt, mert a feladatok gyakran eltérő csoportlétszámokra épülnek (pl. láncrajzolás). Másrészt a peremre szorulásra hajlamos gyerekek csoportba illesztése, a társas kapcsolatok változásainak kezelése állandó problémát jelent. Harmadrészt, azt is igyekeznünk kell elérni, hogy tanítványaink ne csak a kedvelt társakkal tudjanak együttműködni. Az is lényeges, hogy így kevésbé alakul ki a versengés. Jó módszernek tartjuk alkalmi csoport szervezésénél a véletlen bevonását. (Pl. kártyahúzással választani csoportot. A véletlen bevonásával alakuló csoportok időnként vezethetnek ugyan nagyon eltérő képességű csoportok kialakulásához, de nagy átlagban megvalósul ez a kiegyensúlyozottságra törekvés. Az összetétel aránytalanságait a tanító személyes részvétellel könnyen kompenzálhatja.)

Sok tekintetben tehát előkészítettük ugyan a kooperációs feladatokat, de ezek hatékony lebonyolítása mindig további átgondolást, felkészülést, tervezést és a kooperatív csoportmunka elméletének és módszertanának minél jobb ismeretét igényli a tanítóktól. Mindig tartsuk szem előtt, hogy a csoportmunka didaktikai szempontú eredményessége esetünkben nem feltétlenül a konkrét cél elérésétől, a produktum minőségétől függ. (A klasszikus kooperatív tanulási technikáktól eltérően ritkán konkrét tananyagok elsajátítása a didaktikai cél.) A folyamatokon van a döntő hangsúly. A produktum minőségétől függetlenül már eleve eredménye a csoportos tevékenységnek, ha a gyerekek közben a szöveg olvasásával, a részletek megbeszélésével, ismeretek felelevenítésével, stb. töltötték az időt.

A csoportos feladatok további nagy előnye a pedagógus mozgásterének jelentős bővülése. Kiegyensúlyozhat csoportösszetételből fakadó különbségeket, ha tagként beszáll csoportokba, vagy csak tanácsokkal, ötletekkel teheti körbejárva ugyanezt. Ha a csoportos tevékenység rutinja kialakult, akkor az óravezetés terhétől időlegesen felszabadult tanító a megfigyelő, elemző, értékelő pozícióba helyezkedhet. Marad idő és technikai lehetőség a folyamatok jegyzőkönyvezésére, a tanulókkal kapcsolatos feljegyzések aktuális megfigyelések alapján való bővítésére, vagy akár a csoportmunkát megelőző írásos feladatok javítására, stb.

A kommunikációs fejezetnél leírt szabályok azért is fontosak, mert kereteket, mintát nyújtanak a csoportos feladat közbeni diskurzusokhoz. Kezdetben különösen nagy hangsúlyt kell helyezni arra, hogy a tanulók elsajátítsák és alkalmazzák az együttműködés eredményes módszereit, technikáit. A tapasztalatok összegzésénél nem csak az eredmény, hanem az ahhoz vezető út értékelése is fontos, gyakran még fontosabb is. Mindez kezdetben nagyon időigényes, sok megoldandó pedagógiai problémát, nehézséget teremt, de a későbbiekben mindez megtérül. Nem elég kiadni a csoportoknak a feladatot, folyamatos segítséget igényel az együttműködés elsajátítása, fenntartása.

Páros feladatok

Leggyakrabban az elkészült egyéni munkák egyeztetésénél, a történetek újraolvasásánál, párbeszéd feladatoknál javasolunk páros munkát. Nagyon intenzív lehetőség a gyerekek feladathelyzetbe hozására és az abban való megtartására. A párok kialakításánál fontos, hogy lehetőleg a szélsőséget az ellentétes szélsőséggel, s az átlagost a másik átlagossal párosítsuk. Ezt nem szükséges nyilvánosságra is hozni, megoldható az ülésrend megfelelő kialakításával. A csoportbeosztással ellentétben itt érdemes minél állandóbb beosztására törekedni.

Dramatikus játékok

A magyar órákon a tematikából eleve adódik a drámapedagógiai eszköztár alkalmazása. Az irodalmi anyagban fellelhető helyzetek megértésének, átélésének leghatékonyabb módja, ha kipróbáljuk. Ennek az eszköztárnak a használatára sokkal több lehetőség adódik, mint amennyit jeleztünk. Különösen a párbeszéd vagy könnyen párbeszéddé alakítható szövegrészeknél rengeteg egyéb lehetőség adódik. Nem feltétlenül kell szereplőknek kiállniuk és eljátszaniuk a helyzeteket. Éppen elég, ha időnként akár frontális osztálymunka közben mindenkit megkérünk, hogy mutassa meg, milyen arckifejezést, testtartást, beszédmódot képzel egy adott helyzetben valamelyik szereplőnek. A legjobbakat persze be kell mutatni a többieknek is. A gesztusokon kívül jó eszközök a hangjátékok, beszédgyakorlatok is. Egy adott mondat hányféleképpen hangozhatna el (vidáman, haragosan, fáradtan, indulatosan, ijedten, stb.), ezek közül melyik illik legjobban az adott helyzethez? A párbeszéd mondatainak ilyen elemzése után, meg lehet próbálni, hangjátékszerűen felolvasatni, esetleg zajokkal is kiegészítve. Ez a differenciálás jó eszköze is lehet. A legjobban olvasók a párbeszédet tartalmazó szövegek első felolvasáskor eleve kaphatnak előre „szerepet”. Fel kell ismerniük, mikor kell átvenniük a szót, s a szerepüknek megfelelően mikor elhallgatniuk. Ezzel számukra is érdekesebbé válhat a szövegek olvasása.

A dramatikus foglalkozások egyéb elemei is jól alkalmazhatók az órákon. Különösen az órák bevezető részénél, lazításképpen vagy lezárásként alkalmazható szobros játékok, tárgyjátékok, s a versek begyakorlását, rögzítését is megkönnyítik figyelemösszpontosító és beszédgyakorlatok.

Néhány példa a ráhangolódásra:

Szobros játék: Az előző órai mesékben szereplő tárgyak, szereplők közül kell néhányat a gyerekeknek a saját testükkel megjeleníteni. A tárgy megnevezése után a tanító hangosan visszaszámlál mondjuk 5-től, s a nulla elhangzása (taps) után már senkinek sem szabad mozognia, addig keresheti a legjobb alakot. A tanító akkor érintéssel kiválaszthatja a legjobb, legeredetibb kettőt-hármat. Újabb tapsra a többiek kilazulhatnak, közösen végigjárják a kiválasztott szobrokat, a tanító közben elmondja, miért tetszett meg neki az adott szobor. Aztán indulhat az újabb kör. Ugyanez később játszható páros-és csoportmunkával is. Ekkor már nem csak egyedi tárgyakat, hanem akár mesehelyszíneket is kialakíthatnak. Ilyenkor több időt kell hagyni a felkészülésre, mondjuk 10-15-től visszaszámlálni. Az így kialakított helyszínek akár a dramatizálás díszletei lehetnek. Ilyen előzmények után a gyerekek könnyebben találnak maguknak szerepeket az állóképekben, s a díszlet sem lesz „alantas „szerep. (Asztal, szék, fa, ló, kapu, stb.)

Tárgyjáték: A gyerekek körben ülnek, s egy tárgyat pl. ami az elmúlt időszak meséiben előfordult, vagy fontos szerepe van az osztály életében, körbeadnak. Mindenkinek meg kell próbálnia valamire felhasználni, de az a szabály, hogy arra nem lehet, amire való. Fontos persze, hogy az alakja erre alkalmas legyen. Például a Vásári kikiáltók versből a madzag. Ezt lehet cipőfűzőnek, bővölt kígyónak, pórásznak, övnek, nyakkendőnek, mérőszalagnak, cérnának, locsolócsőnek, gilisztának, stb. Az a lényeg, hogy nem mondani kell, hanem ténylegesen arra használni, megmutatni. Felállva, mozogva imitálni, hogy köti vele a cipőjét, furulyázást mímelve várni, hogy felemelje a fejét, sétálva maga mögött húzni, mintha rá lenne kötve a kutya, stb. Csendben mindaddig, amíg a körben ülők meg nem nevezik, ki nem

találják. Növeli a játék feszültségét, a produkciók kidolgozottságát, ha a nézők nem bekiabálják az ötleteiket, hanem csak a bemutató, végén a szereplő gyerek tapsára kórusban, egyszerre mondhatják. Akkor meg lehet tapsolni, s továbbadja a madzagot. Minden csak egyszer szerepelhet. Ha valakinek nincs ötlete, továbbadja. Akkor van vége, ha egyszer „üresen körbeér”. A tanítónak természetesen részvevőként van a legtöbb módja a koordinálásra, mintaadásra. Be kell ülni a körbe. (Nem árt előre készülni ötletekkel, mert a gyerekek persze nagyon leleményesek, ha kellő teret kapnak. Örömteli, ha a folyamat öngerjesztővé válik: a gyerekek elkezdhetnek az olvasókönyvben szereplő tárgyakat behordani, hogy azokkal is lehessen játszani.)

A megtanult versek szövegeivel is sokat lehet játszani pl. *összpontosító gyakorlatokat*. Alapesetben a gyerekek körben állnak, a tanító valamelyikük vállára teszi a kezét, ezzel indítja a kört. A kiválasztott gyerek elmondja az első sort, jobbról a következő a másodikat, s így tovább. Ha nem jut eszébe, akkor leguggol, kiesett, a következőnek kell folytatnia, vagy újrateknie. (Attól függően, hogy a verstanulás melyik fázisában történik.) A hibákat visszajelezhetik a többiek pl. tapssal, vagy ezt rábízhatjuk a következő gyerekekre. Ilyenkor hiba esetén a következőnek az a feladata, hogy intsen neki, guggoljon le, s elmondani helyette jól. Ha ő sem veszi észre, hanem csak folytatja, akkor a következő már leguggoltathatja mindkettőt. A vers végén a kiesettek felállhatnak, s kezdődhet előlről. Ugyanezt próbálhatjuk szavanként is. Játshatjuk úgy is, hogy minden kiesésnél újra kezdjük a szöveget, s a játék addig tart, amíg végig nem sikerül mondani. Rövidebb, már jól begyakorolt versekkel tovább is bonyolíthatjuk az ilyen játékokat. Pl. a tanító játék közben indíthat új, párhuzamos kört valakinek a vállát megérintve, s akkor nagyon bonyolulttá válik a helyzet. Nagyon kell mindenkinek figyelni. Fontos szabály, hogy csak az szólalhat meg, akire éppen sor kerül, ha mégis, akkor le kell guggolnia! Többkörös játéknál kiesés esetén mindkét (vagy haladóknál akár három) vers megszakad. Újra kell kezdeni.

Ez természetesen csak néhány példa, a dramatikus tárház kimeríthetetlen. Érdeemes forgatni az ilyen tárgyú játékgyűjteményeket.

Azonban fontos leszögezni: nem a mesék komplex színpadra állítása a drámapedagógiai cél. Fontosabbak a mindenki részvételével lebonyolítható rendszeres gyakorlatok. Persze évente egyszer-kétszer a színielőadás is kivitelezhető. Illesztettünk az anyagba kifejezetten ilyen szövegeket is. (Pl. betlehemes játék) A farsangi időszakra is mindig szerkesztettünk humoros, tréfás, könnyen dramatizálható meséket ebből a célból.

Elterjedt dramatizáló szokás, hogy gyerekeket kiállítanak az osztály elé, hogy játsszák el az olvasmány párbeszédeit. Az ilyen helyzeteket lehetőleg kerüljük. Ilyesmire csak a szöveg memorizáltatása, és emlékezetből való pontos, automatikus rekonstrukciója esetében lennének esetleg képesek a gyerekek. Hiába bíztatják őket, hogy nem kell pont azt mondani, ami a könyvben van, akkor is az eredetit igyekeznek rekonstruálni, többnyire természetesen sikertelenül. A szöveg párbeszédeit inkább olvassuk stílusgyakorlatként, hangjátékként. Párbeszédeket pedig csak olyan helyzetekre rögtönöztessünk, amelyek ténylegesen a helyzetekből, szerepekből fakadó rögtönzések. De ezt is csak kevés gyerek képes megoldani, mert ez irányú tehetség. és megfelelő gyakorlottság nélkül reménytelenül nehéz feladat. Helyette csoportosan szerkesszenek ilyeneket, s olvassák fel.

Beszéd és artikulációs gyakorlatok

A kórusban történő versmondást érdekesebbé lehet tenni pl. a hangerő szabályozásával. A tanító a kezével jelzi, hogy milyen legyen a hangerő. Ha felemeli, emelkedik, ha leereszti, csendesül, ha a padra ér, akkor magukban folytatják, amíg fel nem emeli. A kézmozgás lehet lassú, folyamatos, de ugráló is.

A beszédgyorsító és lassító gyakorlatoknak jó terepei az olvasmányok előtt szereplő olvasástechnikai szövegek, szószedetek is. (Nem az első olvasatoknál, mert akkor a rossz

olvasástechnikájú tanítványok próbálkoznak.) A tempó szabályozásának fejlesztése különösen azért fontos, hogy a hangos olvasáskor az éppen olvasó gyerek olyan tempóval tudjon olvasni, hogy a rosszabbul olvasók ne maradjanak le. Képesek legyenek tudatosan lassítani a tempón. A leghatékonyabb terep a beszédtechnikára az osztályszínpad. Ha tartunk betlehemes, farsangi, vagy más előadást, akkor a szereplőknek muszáj a közönség számára érthetően beszélni. Jól indokolt, hogy miért is kell hangosan, jól artikulálva, jól érthetően beszélni. A szereplőválasztásnak ez lehet a kritériuma. Ilyenkor nem kötött szereposztással dolgozunk, hanem minden szerepre több tanuló is felkészül a szövegek megtanulásával. A próbák során nyújtott teljesítmények alapján a „társulat” dönti el, hogy ki játssza majd el az előadáson az adott szerepet. Ennek a mérlegelésnek egyik fontos szempontja, hogy érti-e majd a közönség az egyes szereplők szövegét. Ez a megoldás azért is szerencsés, mert a legalább kettős szereposztás miatt hiányzás esetén is megtartható lehet az előadás.

A tanterem berendezése

Az osztályterem kialakításánál szerencsés, ha van a terem hátsó részén szabadon hagyott vagy könnyen szabaddá tehető terület, ahol körbe lehet állni, ülni. Legjobb, ha megfelelő méretű szőnyeg is van. Ez nemcsak a játékokhoz kell, hanem csoportos ellenőrzések helyszíne is lehet. (Pl. a nehezebb szövegfeldolgozó munkafüzet feladatokon dolgozók ide gyűlhetnek össze, hogy megbeszéljék megoldásaikat, amíg a tanító a helyükön maradó másik csoporttal dolgozik. Majd számukra önálló munkát biztosítva, beül a nehezebb feladatokat ellenőrzők közé a tapasztalatok összegzésére.)

Már év elején érdemes kialakítani a csoportos feladat helyszíneket, s begyakoroltatni az osztályterem átrendezését. Természetesen fontos, hogy a csoporttagok egy asztalt, asztalcsoportot üljenek ilyenkor körbe. Ha ez rutinná válik, akkor szinte csak másodperceket vesz igénybe.

A padok elhelyezéséhez kapcsolódó ülésrend kialakítása mindenképpen nehéz feladat. Sokféle szempontot kell egyeztetni a gyerekek optimális térbeli elrendezésének érdekében. Nem javasolunk demokratikus megoldást (ki hol szeretne ülni), mert vannak olyan szempontok, amelyeket az ülésrend kialakításakor mindenképpen előre kell sorolni. Nagyon fontos, hogy azok, akik az átlagnál több segítséget igényelnek, a tanító számára lehetőleg minél könnyebben megközelíthetők legyenek. Azok viszont, akik sokszor dolgoznak önállóan, lehetőleg az osztály szélén vagy hátul üljenek, ahol zavaró inger minél kevesebb irányból érheti őket. Figyelnünk kell még: a balkezesekre, a hallás-és látásproblémákkal küzdőkre, a beszédészlelési és megértési problémákkal küzdőkre, a fáradékonyakra, ingadozó figyeleműekre, ők jó, ha elől, a tábla közelében, a pedagógus keze ügyében vannak, hogy minél több egyéni figyelmet kaphassanak. Ha az ülésrend változtatásánál egyszer is figyelembe vesszük a gyerekek szimpátián alapuló kéréseit, akkor ez a precedens jelentősen leszűkítheti annak lehetőségét, hogy a fenti – nagyon fontos – szempontokat érvényesíthessük.

Az ülésrendnél óhatatlanul fontos szempont, hogy a munkafüzetek differenciáltak. Egyrészt nem szeretnénk az eltérő térbeli elhelyezéssel „kasztyósodási folyamatokat” indítani, erősíteni, de figyelembe kell vennünk azt is, hogy a mézes feladaton dolgozók egy átpillantással könnyen segítségeket találnak a mellettük ülő lufis feladatlapjában. Ebből a szempontból vegyes ülésrend esetén külön pedagógiai feladat, hogy a tanítványainkat ösztönözzük a csábításnak való ellenállásra, s akiknek ez nem sikerül, azokat csoportosítsuk külön. (Esetleg nem véletlenül keres kapaszkodót a gyerek, s a könnyebb feladatsorral kellene neki is haladnia.)

Javasoljuk évszak-vagy hónapaszta, polc kialakítását.

Játék az órákon

A játékos feladattípusok nem könnyen azonosíthatók, hiszen bármilyen tevékenység játéknak bizonyulhat, ami sikerélménnyel kecsegtet, képességeket, ismereteket mozgósít és érdeklődést vált ki. Természetesen egy klasszikus játék is kényszerű robottá, kötelezően elvégzendő feladattá képes válni, ha hiányzik a motiváció. Szinte bármilyen tanórai feladatot játékká formálhatunk, minden a motiváció biztosításán és a megfelelő szabályrendszer kialakításán múlik. Nagyon fontosnak tartjuk viszont, hogy a játék következtében szükségszerűen felerősödő versengés negatív hatásait minimálisra csökkentsük, mert azoknak a tanulónak a motivációját csökkenti, akiknek az ilyen tevékenységbe ágyazott ismeretszerzés a leghasznosabb lenne.

A házi feladat

A házi feladat kapcsán több fontos tényező kerül elő: a rendszeresség, megoldási módok, ellenőrzés, az aktuális pedagógiai célok, a mennyiség és a minőség.

Rendszeresség

Véleményünk szerint kisiskolás korban kell megalapozni és szokássá alakítani a mindennapos felkészülést az órákra. Ennek érdekében fontos, hogy automatikus legyen az, hogy mindig van házi feladat. Megítélésünk szerint az önálló házi feladat megoldás naponta átlagosan maximum 20-40 percet igényelhet. Másodikban még inkább 20 negyedikben 40 perc. (Természetesen ebben jelentős az egyéni képességek szerinti szóródás, és az esetleges fejlesztő órai házi feladatok ezen felül vannak.) A kiegyensúlyozás, hogy egyik napon ne legyen nagyon sok, a másikon szinte semmi, csak az aktuális órarend segítségével lehetséges. Jó gyakorlat, ha délután nem másnapra készülnek a gyerekek, hanem az aznap feladott feladatokkal foglalkoznak. Így a feladatok mennyisége is könnyebben optimalizálható, ritkábban fordulhat elő torlódás. Rossz diákhagyomány, hogy az írásbeli feladatok számítanak csak házi feladatnak. Ennek kialakulását érdemes megelőzni azzal, hogy hangsúlyozzuk az egyéb kötelező és szabadon választható teendőket. Pl. gyakorlásként az olvasmány szövegének átolvasása, milyen ütemezésben és hogyan tanulja a verset, s rendszeresen soroljunk még fel szabadon választható tevékenységeket, gyűjtőmunka is.

Feladatok szünetidőre, hétvégére

A hétvégére adott feladatok kapcsán a mérték a kérdéses. Adatunk-e több feladatot a hét végére, hisz akkor jobban ráérnek a gyerekek. Szerintünk nem. A pihenőnapok a gyerekek számára is fontosak. Adjunk annyit, amennyit szoktunk. A péntek délután is hétköznapi, meg kell csinálni az aznap kapott feladatokat, s vannak folyamatos tevékenységek is. (Pl. olvasásgyakorlás, verstanulás, stb.) Szerintünk nem jó hagyomány, ha már péntek déltől kezdődik a hétvége. Már csak azért sem, mert a leszakadásra hajlamos, SNI tanítványoknak minden perc számít, amit tanulásra lehet fordítani. Esetükben az is előfordulhat, hogy az idő jobb kihasználása végett hétvégére több feladatot adunk. Erre csak akkor kerüljön sor, ha a szülőkkal sikerül szövetséget kötni: hajlandók a hétvége pár negyedóráját a gyerekekkel való intenzív együttes tanulásra szánni. Ezalatt azt értjük, hogy a szülők ne „megcsináltassák” a gyerekekkel a feladott feladatot, hanem maximális odaszentelt figyelemmel vegyenek részt a közös munkában. Ez sok egyéni egyeztetést igényel ugyan, de eredményes lehet. Ahol ez nem sikerül, a gyerek magára marad a feladatokkal otthon, s így rendszeresen nem készíti el azokat, ott inkább ne kapjon, mert többet árt, mint használ.

A szüneti feladatokkal, hasonló a helyzet. A többségnek ne adjunk a szünetekre külön feladatot. A lemaradásra hajlamosak viszont kapjanak jól ütemezett feladatsort az előzőek figyelembevételével. (Szülők bevonása.) S a többiek pedig nem kötelező, szabadon választható érdekes feladatokat (gyűjtőmunka, projektfeladatok, rejtvények stb.) kapjanak, amelyet belátásuk szerint végeznek, vagy nem végeznek el. Fontos, hogy ne tekintsék a szülők sem

kötelezőnek. Jó, ha alkotó tevékenységet igényel, mert akkor könnyebb dicsérettel ösztönözni a folyamatot.

Tanulási technikák

Komoly szakmai probléma a kooperatív tanulás alkalmazása a délutáni tanulói időben. Jó lenne, ha a délutáni pedagógusok alkalmaznának ilyeneket, de ha ezt rossz módszerrel teszik, akkor elsilányulhat a folyamat, s a jobb tanulók lediktálják a válaszokat a többieknek, vagy a lustábbak egyszerűen csak lemásolják a szerencsés esetben jó megoldásokat. Nagyon sok függ a napközis pedagógussal való együttműködésen. Szerintünk az a szerencsés, ha a feladatok írásbeli részét mindenki önállóan oldja meg, s az ellenőrzésnél és egyéb gyakorlásnál, memoriterek tanulásánál van jó lehetőség a napköziben a kooperációra.

A házi feladatok ellenőrzése

A napközis pedagógus szerepét is jó előre tisztázni a házi feladatok megoldásának folyamatában. Más a helyzet, ha neki ellenőriznie és javíttatnia kell az önálló munkákat, s más akkor, ha csak a feltételeket kell biztosítani, motiválni kell a gyerekeket, hogy végezzék el a feladatokat, tanulás-módszertani támogatást nyújtva. Mindkét megoldás lehet eredményes, csak az ellenőrző napközisnek rendszeresen konzultálnia kell a tanítóval a tapasztalatokról, mert az elkészült munkák már nem tükrözik a tanulók esetleges problémáit. (Nincsenek erre utaló hibák.) Ha nincs a napköziben tartalmi ellenőrzés, akkor a tanító a feladatok átnézésekor első kézből értesülhet arról, ha valami még problémát jelent egyes tanulóknak. Azért is szükséges a napközis szerepének előzetes rögzítése, mert ettől függ, hogy milyen szempontból és módon kell a tanórán ellenőrizni az önálló feladatokat.

Az otthoni feladatok áttekintése a tanítási órán a feladatok feladat jellegétől is függ.

A házi feladat részletes, mindenkire kiterjedő számonkérése nem feltétlenül szükséges minden esetben. Gyakran elég, ha a meglétére, s a sikerességre rákérdezzük, különösen az egyértelműen gyakorló feladat esetében. (De mindig derüljön ki, ha valaki nem értett valamit, problémája volt.) Az alkotó-kutató tevékenységet igénylő házi feladatoknál (fogalmazás, gyűjtőmunka, rajz stb.) mindenképpen szükséges bemutatni az órán az önállóan készített produktumokat, azokat megvitatni, közösen értékelni. A füzetek ciklikus, legalább heti átnézésével feltétlenül szükséges a rendszerességet és a pontosságot *ellenőrizni, értékelni*, s ezek alapján korrekciós folyamatokat indítani. Az óra végén az összefoglalásba érdemes megerősíteni az óra közben feladott önálló feladatokat.

Értékelés és tudásmérés

Az új köznevelési törvény szabályozása alapján 2. osztály első félévében még kötelező a szöveges értékelés, majd általánossá válik az osztályozás, de a szöveges értékelés lehetősége továbbra is lehetséges marad. A két forma között alapvető különbség, hogy az osztályozás elsősorban a tanulási folyamatra (hogyan halad előre a tanulásban a gyerek), míg a szöveges értékelés inkább az adott ciklus végére elért eredményre vonatkozik. (Milyen a tudásszintje az értékeléskor.) Azoknál a tantárgyaknál, ahol a tananyag elsősorban modulokból épül fel, s ezek sorba vannak fűzve, az adott értékelési ciklusban talán célszerűbb a folyamat értékelése (osztályozás), ami utal arra, hogy az egyes modulok elsajátításában a tanuló milyen eredményt ért el, s ennek átlaga lehet a ciklusban elért eredmény. (Pl. matematikai témakörök, ha azokat elkülönülten tanulják a gyerekek.) Az olvasástanulás nem ilyen modulszerű folyamat. Itt célszerűbb az eredmények számbavételénél a ciklus végére elért eredményt figyelembe venni. A nyelvtan is csak látszólag modulszerű az alsó tagozaton. A tananyag szakaszolt ugyan, de a fő célok nem egyes ismeretcsoportok elsajátítására, hanem az anyanyelvi készségek és képességek (kompetenciák) fejlesztésére irányulnak. A pedagógiai gyakorlatban elterjedt módszerrel (írásbeli felmérés) mérni az első területet lehet (pl. mit tud az igékről). Az egyes, a tananyag szempontjából csak részterületet lefedő konkrét

ismeretcsoportok területén elért eredmények viszont nem föltétlenül tükrözik jól a gyerek kerettanterv szerint célzott fejlődését. További problémát jelent osztályozás esetén az integráltan oktatott SNI tanulók értékelése. Vagy nagyon gyakran kell szembesíteni őket azzal, hogy milyen távol vannak a követelményektől, vagy kompenzációs mechanizmusokat beépítve (felülértékelés, követelménycsökkentés) megtévesztésre is alkalmas értékelést adni. Mindezek figyelembevételével szerintünk inkább a szöveges értékelés a megfelelőbb.

Az osztályozás legnagyobb hátránya a gyengébb képességű gyerekek szempontjából, hogy döntő mértékben a tanulási folyamatok cikluson belüli nehézségeit, és nem a félévre, vagy az év végére elért eredményeket értékeli. Ennek következtében az azonos év végi teljesítmények esetében azok a gyerek, akik ezt nehezebben érik el, rosszabb minősítést kapnak az átlagon alapuló metódussal, mint az ugyanolyan, vagy akár rosszabb teljesítményű társaik. (Ha elégtelenről indul, és év végére jeles szintet ér el, akkor: $1+2+3+4+5/5=3$. Viszont ha végig jó szintű teljesítményt nyújt, és a végén is csak jó: $4+4+4+4+4/5=4$.) Minél több lemaradást kompenzál, egy gyerek, annál nagyobb ez az eltérés. A lassabban haladó, tanulási problémákkal küzdő, és hátrányos helyzetű gyerekeket ez mindenképpen rosszul érinti, a „befektetéseiknek” sokkal rosszabb a határfoka a végeredmény szempontjából. Ezt a hátrányt a jegyek korrekciójával mindenképpen kompenzálnunk kell. Egyrészt van szerencsére lehetőség a minősítések átlagától való eltérésre, s az új törvény csak a lefelé való eltérést köti indoklásra alapuló tantestületi egyetértéshez. Élünk ezzel a törvény adta lehetőséggel!

Másik mód az ilyen hátrányok kompenzálására, ha az osztályzatokat eleve szelektáljuk. Erre akkor van mód, ha a gyerekek jó teljesítményeit rendszeresen, minden adandó alkalommal osztályzattal minősítjük. Ebben az esetben nagyon sok - jó - jegyet kapjanak a gyerekek. Ezek zömmel az órai aktivitáshoz, feladatmegoldásokhoz kötődő teljesítmények eredményei. Azt regisztráljuk, ezekkel a jegyekkel, hogy az adott gyerek valamelyik területen elért egy kiváló, jó, vagy átlagos szintet. (Az értékelendő területeket az OM kerettanterv tartalmazza a 4. osztály magyar tananyagának végén beszerkesztett értékelési szempontokban. Alább beszerkesztjük.) Érdemes minden kedvező elmozdulást, aktivitást, jó órai teljesítményt - a dicséreten kívül - azonnal jó osztályzattal regisztrálni. A sok jó osztályzat a motiváción túl azért is fontos, hogy ne alakuljon ki versengés ezek mennyiségének tekintetében. (Ha mindenkinek nagyon sok ötöse van, az már nem olyan fontos, hogy kinek mennyire sok.) Ezek adminisztrálása viszont sok időt és figyelmet igényel, ennek ellenére fontos, hogy lehetőleg azonnali legyen. (A gyerek ellenőrző könyvébe is még aznap kerüljön bele.) Osztályzatot csak tanulási teljesítményre kapjanak a gyerekek. (Felszerelés vagy házi feladat hiányra pl. lehetőleg ne. Az a szorgalom értékelésébe kerüljön be.) A választhatóság miatt kevés jegyet kapó gyerekek a dolgozatokra mindenképpen kapnak jegyet, esetükben ez lesz meghatározó. A jó jegyek elmaradása jelzi a gyengébb teljesítményt. Pl. a nyelvtan órai diktálásoknál a hiba nélkül írók jeles, a pár hibát vétők jó, a még elfogadható hibaszámúak közepes jegyet kaphatnak, ha kérik. Elégségest és elégtelent természetesen nem kínálunk, de a „maradék” tudja, hogy hol tart. (Ha a gyengébb teljesítményűek esetén mi magunk is megőrülünk egy-egy hármastnak, akkor a gyerekek is szívesebben kérik.) Ha ilyen módon a teljesítmény maximumokat regisztráljuk, közel kerülünk a szöveges értékelés kimeneti szemléletéhez. (Csak így sokkal több az adminisztratív tennivaló!)

Az értékeléseknél a legfontosabb a pozitív ösztönzés. Ez a tanórai teljesítmények számbavételénél is kiemelkedően fontos. Mindig mindent meg kell dicsérni, amit csak lehet. A rendszeres pozitív visszajelzések következtében a dicséret elmaradása válik az elmarasztalás kezdő fokozatává, a többire ezért jelentősen ritkábban kell, hogy sor kerüljön. Szerencsésebb, ha a ezeket az elmarasztalásokat is inkább csak a sikerhez szükséges tennivalók felsorolása helyettesíti. (Ez úgy lehetett volna jó, ha...)

Itt hívjuk fel a figyelmet, hogy csak az értelmi fogyatékos tanulók esetében a számukra készült kerettantervek követelményszintjéig van lehetőség a követelmények csökkentésére. A

többi szakvéleménnyel alátámasztott tanulási nehézséggel, szociális hátránnyal küzdő tanuló esetében nincs mód a követelmények csökkentésére. Az értékelés egységes szempontrendszerűl a kerettantervben található kritériumokat javasoljuk:

Szemponatok a tanulók teljesítményének értékeléséhez a kerettantervben

Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és megértése:

A beszéd hangzása

- a beszéd érthetősége, az artikuláció tisztasága,
- a hangkapcsolatok helyes kiejtése, az időtartam érzékeltetése,
- a levegővel való gazdálkodás kialakultsága,
- a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő hanglejtés,
- a hangerő és a beszédhelyzet összhangja,
- a mondat és szövegfonetikai eszközök használatának tudatossága.

A szövegalkotás minősége

- a szókincs terjedelme,
- a gondolatok kifejezésének értelmessége,
- a szövegalkotás szabályainak alkalmazási szintje,
- a gondolatközlés fegyelmezettsége.

A szóbeli közlések megértése

- a beszéd folyamat követésének fejlettsége,
- a megértés pontossága,
- a kérdésfeltevések és válaszadások lényegre irányultsága.

Kommunikációs szokások

- a beszélőre irányuló figyelem fejlettsége,
- a beszélgetésbe, vitába, megbeszélésbe való bekapcsolódás szabályainak ismerete és alkalmazási szintje,
- a tanult nyelvi fordulatok szituációnak megfelelő használata.

Olvasás, szövegértés, irodalom

Hangos olvasás

- betűismeret, az olvasás pontossága, folyamatossága,
- az olvasás kifejező ereje.

Szövegértés

- a néma olvasás eszközi használata a szöveg megértéséhez,
- az elsődleges megértés pontossága,
- az olvasottak elképzelése,
- a tanult szövegelemző műveletek (pl. információ-kiemelés, összefüggések felismerése, következtetés, értelmezés) alkalmazási szintje,
- a mélyebb tartalmi megértés fejlettsége,
- a saját olvasat és vélemény megfogalmazásának igénye és minősége,
- az olvasottak lényegének felidézése,
- a szövegtartalom követésének tartóssága,
- a szöveg esztétikai értékeinek felfedezése.

Írásbeli szövegalkotás

- a szöveg nyelvi megformáltságának minősége (értelmesség, stílus),
- szövegkoherencia,
- témataratás, a kifejtés rendszeressége,
- a szöveg tagoltsága,
- a szövegformához illő nyelvi eszközök alkalmazása,
- a szövegírás helyessége.

Íráskép

- olvashatóság,
- az íráskép rendezettsége
- a szövegelrendezés célszerűsége.

Tanulási képesség

- az információs források használatában való jártasság,
- gyakorlottság az információk csoportosításában és felhasználásában,
- problémafelismerés, a megoldási terv készítésének szintje,
- a szövegtartalom tömörítő, illetve bővítő kifejtése,
- a tanulási szokások fejlettsége,
- a memoriterek rögzítésének és felidézésének módszereiben való jártasság,
- az önellenőrzés és a hibajavítás alkalmazási szintje.

Ismeretek az anyanyelvről

- a tanult nyelvtani ismeretek pontossága, megbízhatósága,
- az ismeretek alkalmazásának szintje,
- a helyesírás és nyelvhelyességi szabályok alkalmazásának biztonsága, automatizáltsága.

Tánc és dráma

- a közös gyakorlatokban való részvétel, aktivitás,
- a tanult nyelvi kifejezőeszközök felhasználásának szintje,
- a produkciók elemzésében való részvétel és tudatosság,

Ez a szempontsor a szöveges értékelésekhez készült, s arra jól be is vált. Természetesen nem azt javasoljuk, hogy szöveges értékelésnél minden esetben, minden gyereket az összes kritérium mentén értékeljenek a tanítók, a kevesebb több lehet ebben az esetben. (Nem lenne feltétlenül célszerű ilyen nehezen áttekinthető, hosszú értékeléseket írni.) A szempontsor szerintünk arra alkalmas, hogy egy adott gyerek esetében a kritériumok alapján kirajzolódó profilból ragadjuk ki azokat, amelyekben kiugróan jók, vagy jelentős elmaradást mutatnak. Ne térjünk ki minden egyes „átlagos” kritériumra, csak akkor, ha ez jelentős teljesítményjavulást, vagy romlást jelez. Ilyen módon radikálisan, kezelhető mennyiségűre csökkenthető a gyerekek többségénél az értékelésbe bevont szempontok mennyisége. Egyben egy ilyen értékelés jól összegzi, hogy mely területek fejlesztése szükséges, s melyekre lehet támaszkodni a gyerek oktatásának eredményessége érdekében. (Fontos persze, hogy a szempontrendszer ne csak az értékeléskor vegyük elő, hanem lehetőleg folyamatosan igyekezzünk figyelemmel kísérni, s a tapasztalatainkat valamilyen módon év közben is rögzíteni.)

Az olvasástanításban együttműködő partnerek

A tanítóknak az olvasástanítás területén vannak, kell, hogy legyenek partnerei a minél szélesebb körben eredményes, hatékony munkához. Elsőként természetesen a gyerekek, de ide soroljuk az iskola vezetőit, a napközis pedagógust, a fejlesztő pedagógust (Különösen akkor, ha vannak SNI tanulók az osztályban.), az osztályban más tárgyakat oktató kollégákat (Ha nem minden „elméleti” tárgyat, a tanító tanít.), az iskolában azonos módszerrel tanítók, s nem utolsó sorban a szülők a nagyon fontos partnerek. Az, hogy a most létrejövő kormányhivatalok, a szakfelügyelők partnerek akarnak-e lenni, majd kiderül, ha igen, akkor természetesen ők is.

A gyerekeket munkadarabnak tekintő, az osztályokat gyerekanyagnak nevező elavult pedagógiai szemléletnek vannak ugyan még nyomai, de a partnerség igénye egyre szélesebb körben érvényesül. Az anyanyelv órákon ennek érdekében például törekszünk arra, hogy az

órák elején felvázoljuk a gyerekeknek, hogy mi mindent terveztünk az adott órán, ha szükséges felidézzük az előzményeket is. Az órák végén pedig összefoglaljuk, hogy a terveink hogyan sikerültek, a gyerekek közül kinek milyen kiemelkedő szerepe volt az adott óra sikerében. (Mindez a többi tárgy esetében is célszerű.) Nem arról van tehát szó, hogy a gyerekek beleszólhassanak a saját tanításuk módjába, mikéntjébe, hanem arról hogy számukra érthetően, korrekt tájékoztatást kapjanak arról, hogy mi és miért történik velük, körülöttük. Mit miért csinálnak. A horizontális, segítségnyújtással differenciáló pedagógiánk veszélyekkel is jár a gyerekekkel megkötött szerződések nélkül. Ebben azt kell rögzíteni, hogy mi miben, milyen módon segítünk, s mit kell cserében tennie a gyereknek. Ha ez a segítség egyoldalúvá válik, csak a segítségnyújtás marad, könnyen kialakulhat a pszichológiában tanult tehetetlenségnek hívott jelenség. A gyerek olyankor is segítséget kér, vár, amikor erre nem lenne szükség, fejlődése önálló tevékenység hiányában megreked. (A követelménycsökkentő differenciálásnak komolyabb a veszélye, előbb utóbb beállhat az az állapot, amikor már nem tudunk egy gyerektől olyan keveset kérni, amit még hajlandó megcsinálni.)

Az iskola vezetői többnyire nem tanítói végzettségűek, akkor könnyebb a partneri összhang megteremtése, ha van alsós helyettes, aktív munkaközösségvezető. A velük való együttműködés a tankönyv és taneszköz megrendelés, a szükséges óraszámok, korrepetáló órák biztosításának, az olvasáshoz is kötődő osztályprogramok támogatásának szempontjából fontos. Felmerülhet még segítőtanár, pedagógiai asszisztens alkalmazásának szükségessége is. A partneri viszony úgy lesz harmonikus, ha minél szélesebb betekintést nyújtunk a folyamatba, rendszeresen tájékoztatjuk őket nem csak a problémáinkról, hanem a munkánk helyzetéről.

A napközissel kialakított együttműködés legfontosabb terepe a házi feladatok megoldásának, ellenőrzésének mikéntje és módja. Továbbá a differenciálásban való részvétele, a gyengébb teljesítményű tanulók segítése is összehangolást igényel. (A hangos olvasásgyakorlás megfelelő mennyiségének biztosítása, az órán hibásan írt szavak lediktálása, lediktáltatása, egyéni tanulási technikák alkalmaztatása, gyakoroltatása, stb.)

Az eltérő műszakbeosztás miatt a kapcsolattartás gyakran akadályozott a tanító és napközis között. Jól bevált megoldás, ha a gyerekektől tájékozódik a napközis. A tanulóidő első pár percében az órarend alapján áttekintik a nap eseményeit. A füzetek, könyvek alapján elmesélik neki a gyerekek melyik órán mivel foglalkoztak, mi mindent csináltak, s kell e valamit önállóan befejezni, milyen feladatokat kaptak. (Ez akkor könnyű, ha van az órákon bevezető és befejező tanítói minta a beszámolókhöz.) Ezzel egyszerre több célt is szolgálhatunk. A napközis első kézből értesül az eseményekről, és a beszámolóból ki tudja olvasni, hogyan kapcsolódhat be a folyamatba, mik a pedagógiai teendők. Mindez nem kiváltja, csak kiegészíti a tanító és a napközis egyeztetéseit. A felidézéssel megerősödnek a frissen tanult ismeretek, a gyerekekben. Jobban összekapcsolódnak a délelőtti és délutáni tanulási folyamatok. A napközibe nem járó gyerekek szüleinek is ezt érdemes javasolni a „van lecke?” kérdés helyett. Jelentős eredménye mindennek, hogy a gyerekeiktől érdeklődő szülők is érdemi válaszokat kaphatnak az iskolai történéseket firtató kérdéseikre. (Jelentősen növelheti a szülők tanítói hozzáértésébe vetett hitét, növeli a pedagógus presztízsét, ha a gyerek kompetens válaszokat ad, s nem általánosságokat mond. Pl.: írtunk a munkafüzetbe.)

A fejlesztő pedagógusokkal való együttműködés akkor igazán hatékony, ha a Meixner-módszertant ők is ismerik és használják. Illetve a fejlesztés során támaszkodnak az órán használt taneszközökre is, képesek ezekből tájékozódni a gyerek még fennálló problémáiról. Az órai taneszközökre támaszkodni a fejlesztésnél előkészítéssel, prevencióval is érdemes. (Pl. a szókincesfejlesztésbe a következő olvasmányok szóanyagának bevonása, azokból részletek olvastatása és értelmeztetése, stb.) Ilyenkor a gyerekek saját élménye lehet, hogy érdemes fejlesztő foglalkozásra járni, mert a kapaszkodók segítségével nem marad le az órán, sőt időnként ő magyarázhat el jelentéseket, pedig többnyire ő szokott ebben segítséget kérni.

Ez a fejlesztésnek is lendületet adhat, egyben a tanítónak sok időt takarít meg az olvasmányokhoz kapcsolódó tanórai szómagyarázatoknál.

Szerencsére lassan felszámolódik az iskolák versenyhelyzetének következtében kialakult módszertani vetésforgó. Annak, hogy ahány osztály van az évfolyamon, annyi féle tankönyvből és módszerrel tanultak a gyerekek erős hátránya volt, hogy a segítő szakmai konzultációk, párbeszédük kivesztek az ilyen iskolákban. A tanítók is versenyeztek, de ha nem, akkor sem voltak szakmai támaszai egymásnak, nem tudták összevetni a vállukat. Az iskolák módszertani profilja egyre jobban letisztul, viszont ezt kihasználni csak akkor lehet, ha a tanítók hajlandók kinyitni legalább egymás felé az osztályajtókat. Nem csak a sikereiket, hanem a bizonytalanságaikat is nyilvánosságra merik venni. A pedagógiát a jelenlegi kátyúból az oktatáspolitikai, és a pedagógia tudomány nem képes kizökkenteni. Erre csak a pedagógusok iskolánkénti műhelymunkájával, és a kialakult szakmai műhelyek összefogásával lenne lehetőség. A pedagógusok amortizálódott presztízsét nem törvényekkel, kormányhatározatokkal, hanem jobb minőségű oktatási tevékenységgel lehet helyreállítani.

A legfontosabb partnerek a szülők. A velük való együttműködés nélkül csak jelentősen rosszabb hatásokkal lehet tanítani. Az iskolák túlnyomó többségében a szülők csak kivételes alkalmakon, szülői értekezletek, és fogadóórák alkalmával hivatalosak a kapun belül. Ennek a hagyománynak többnyire nyomós biztonsági okai vannak. Azokban az iskolákban, ahol a szülők bejárhatnak az iskolába, sokkal közvetlenebb viszony alakul ki a szülő és az iskola között, könnyebb az együttműködés. A partneri viszony első lépése a korrekt tájékoztatás. Javasoljuk, hogy ennek megalapozásához az első szülői értekezleten kapjanak a szülők tájékoztatást a legfontosabb kérdésekben: az év végére elérendő követelményekről, a differenciálás elveiről és módszereiről, az értékelés elveiről és módszereiről. A tananyagról nem szükséges átfogó képet nyújtani, hiszen arról a tankönyvek áttekintésével mindenki maga tájékozódhat. Ezek közül a követelmények jelentik a legnagyobb problémát. Egyetlen némileg bizonytalan támpont van, az is csak a minimumra vonatkozik. A kerettanterv még a szöveges értékelésre, és az alsó tagozaton a buktatás tilalmára alapozódott. Ennek következtében az egyes tanévek végén nem a minimális követelményeket (elégséges), hanem a következő tanévi fejlesztés feltételeinek leírását adja meg (megfelelt). Továbbhaladási feltételeket csak a 4. osztály végére fogalmaz meg. A még érvényes kerettantervet a minisztérium nem igazította az osztályzathoz, különösen hiányzik belőle a buktatáshoz szükséges módosítás. (Az új kerettantervek miatt valószínű, hogy ez már így is marad, a jelenlegi évfolyamok kifutó rendszerben ezzel lesznek kénytelenek együtt élni.) Jobb híján tehát ezeket a követelményeket tekintjük az elégségeshez szükséges minimumnak. Az évfolyamok kézikönyveibe beszerkesztjük ezeket. Szerintünk a követelményeket nem csak ismertetni szükséges, hanem fénymásolatban ténylegesen kézbe adni. Azért nem megküldeni javasoljuk, mert tartalmát közösen értelmezni is kell. Vannak mindegyikben olyan részletek, amelyek magyarázatot, egyeztetést igényelnek. Például a 2. osztályosban: pontosságra törekvő folyamatos olvasás. Már a folyamatosságot is érdemes konkrétabbá tenni, mert a szöveg konkrét értelme szerint a gyerek nem akadhatna meg olvasás közben. Miközben a követelmény ennél kevésbé szigorú. Tudnia kell összeolvasni, nem olvashat döntően szótagolva vagy betűzve. A pontosságra törekvést nehezebb konkretizálni. Szerintünk értsük ezalatt, hogy a gyerek az általa felismert, hibákat újraolvasással automatikusan javítani igyekszik, nem halad tovább, ha csak szóroncsot vagy oda nem illő szót olvasott. Ez egyben kapcsolat a szövegértéssel is, hiszen érteni kell a szöveget a tévesztés felismeréséhez. Az egyeztetést, értelmezést kívánó ilyen részletekre teszünk javaslatot az évfolyamok kézikönyveiben.

Azért elengedhetetlen ennek ismertetéssel párosuló egyeztetése, mert a továbbiakban ez lehet az a mérőszám, amihez arra szoruló gyerekek felzárkóztatását viszonyítani lehet a szülőkkel való egyeztetések alakalmával. (Hol tart a gyerek, és mit kell tenni, annak érdekében, hogy átlépje ezt a küszöböt.) Komoly probléma persze, hogy az év végi szöveges értékelés helyett az érdemjegyek átlaga lesz a mérőszám az osztályozásnál, de a szülőkkel való együttműködés

célja nem a bukás elkerülése, hanem a gyerek sikeres továbbhaladásának közös megvalósítása.

További lehetőségek a szülők együttműködésére, bevonására:

- értelmes, tartalmas szülői értekezletek
- szülőbarát fogadóórák
- minőségbiztosítási rendszer működtetése (Kérdőíves véleménykutatás a szülők körében, a feldolgozott eredmények közös értelmezésével, a tapasztalatok hasznosításával, figyelembevételével)
- az általunk javasolt közös borítékkészítő alkalmak
- nyílt napok, amikor a szülők nem látogatóként, hanem résztvevőként kapcsolódnak be az órákba (A gyerekük mellett ülve, a feladatokat ők is kipróbálva vesznek részt az órán.)
- családos osztálykirándulások, egyéb osztályprogramok
- betlehemes játék, ahol a szülők a közönség és a vendéglátók (sütemény, üdítő, stb.)
- Márton nap, farsangi előadás
- nyárünnepek a tanév végén

Sok helyen tűnhetnek reménytelennek az ilyen kezdeményezések, de a szülők bevonásának meg nem próbálása önmagát beteljesítő jóslat. Lehet, hogy kezdetben nem sikeres, de csak akkor válhat azzá, ha a tanítók rendszeresen megpróbálják. Az ilyen helyeken többnyire a partnerségi rendszernek ki kell terjednie a Gyermekjóléti Szolgálatra, gyermekvédelmi és szociális szakemberekre is.

Felmérések

A nyelvtani ismeretek értékeléséhez a kézikönyvekben az egyes témakörök végén vannak felmérés javaslatok. Ezek kiértékeléséhez nem készítettünk még javító és értékelő kulcsokat. Ezek kialakítása a következő évek közös tevékenységén alapulhat. Továbbra is hangsúlyozzuk, hogy ezek csak a tananyag viszonylag szűk területét fedik le. Az értékelés nem szűkülhet le ezek eredményeire.

Az olvasás felmérése csak az életkori sajátosságokat figyelembe vevő követelmények szem előtt tartásával történhet. Harmadik osztály végén jelzi először a kerettanterv a néma olvasással történő olvasást, mint követelményt. Így felmerül annak a lehetősége, hogy második osztályban még inkább a hangos olvasás megfigyelése, majd az ezt követő kikérdezés a jobb módszer a szövegértés felmérésére. Így az olvasás folyamatát is meg lehet figyelni. Ez a módszer nagyon időigényes, s sajnos a megbízhatóság szempontjából is kényes. (A tanító a felmérés során a saját eredményességét is méri. Nem feltétlenül szerencsés, ha ő végzi a felmérést.) A pedagógiai gyakorlatban szokásos csoportos, feladatlapos felmérést tehát második osztályban még nem a legszerencsésebb szervezni, erre legkorábban csak a harmadik osztály végén van lehetőség a kerettanterv követelményeit nagyon szigorúan figyelembe véve. Ennek ellenére - ismerve a bevett gyakorlatot és az igényt - tankönyvcsaládunkhoz is kapcsolódnak néma olvasás révén megoldandó felmérőlapok már 2. osztálytól. Kérjük ezek használatánál, és értékelésénél lehetőség szerint vegyék figyelembe a fenti tényezőket, olvasási nehézséggel küzdő gyerekeknél mindenképpen célszerű a hangos olvasás és a szóbeli kikérdezés módszerét alkalmazni.

Az olvasás és szövegértés felmérésénél javasoljuk a csatlakozást a **Meixner Pedagógiai Egyesület** kezdeményezéséhez. A csatlakozással nem kell várni a tanév végéig, az előző évi felméréseket érdemes szeptemberben felvéve alapot teremteni a gyerekek fejlődésének nyomon követhetőségére.

Felhívásuk a következő:

Tisztelt Kollégák!

Segítséget szeretnénk kérni, és egyben nyújtani is!

Nincs jelenleg jó kapaszkodó az olvasástanítás terén elért eredmények számba vételére!

- ▣ A tantervek az olvasásra vonatkozóan csak általánosságokat tartalmaznak. (Pl. „szövegértés haladó szinten”.) Az egyedi teljesítmények értelmezéséhez nem nyújtanak semmilyen konkrét útmutatást.
- ▣ A kompetenciamérés csak 4. osztály végén kezdődik. Ebből a szempontból későn, mert addig tulajdonképpen minden eldőlt. Szerintünk ráadásul nem csak a szó szintű értelmezési szint megismerése lenne fontos, mint amiről ott tájékozódhatunk. Átfogó kutatásról ezen a területen nincs tudomásunk. Nincs konkrét, általánosított tapasztalat az alsó tagozatos olvasási, szövegértési folyamatokról, amelyekhez viszonyítani lehetne.
- ▣ A kiadók adnak ugyan felméréseket, de ezek egyrészt egymással nem összemérhetőek. A követelményeik is változóak, gyakran alacsonynak tűnnek. (Sok a maximálisához közeli, ezért kimagaslónak tűnő eredmény.) Másik hátrányuk, hogy többnyire csak a konkrét értelmezésre, az egyszerű megértésre korlátozódnak. A szöveg mélyebb feldolgozási szintjei (értelmező olvasás, bíráló kritikai olvasás, alkotó, kreatív olvasás) teljesen hiányoznak, vagy csak elenyésző súllyal szerepelnek az összegzésekben. Az olvasástechnikáról sem kapunk pontos képet ezek alapján. (Pl. szóolvasási automatizmus kialakulása.)
- ▣ A jelenleg forgalomban lévő olvasás felmérésekben tükröződő évfolyamonkénti követelményeknek nincs semmilyen konkrétumokkal alátámasztható háttere. Jogszabály nem ír ilyeneket elő, tapasztalati, vagy elméleti igazolásuk sincs. Legfeljebb - gyakran változó - szokásnak tekinthetők.
- ▣ Létre kellene hozni egy megbízható monitoring rendszert az olvasási és szövegértési képességek minél átfogóbb felmérésén alapuló nyomon követésére. Szakmai közérdek lenne, hogy legyenek minél szélesebb szakmai konszenzuson nyugvó viszonyítási pontjaink.
- ▣ Ezek megtalálására teszünk most kísérletet civil keretek között.

A Meixner Pedagógiai Egyesület keretében elkészítettünk a kapaszkodók megtalálására alkalmas olvasás és szövegértés felméréseket. Elsősorban saját használatra szántuk, de a kitekintés miatt a más úton járók tapasztalataira is szükségünk lenne. Számukra is előnyös, kölcsönösen segítjük egymást ennek a tükörnek a közös létrehozásával. Nem a feladatlapok összeállításával kezdtük, hanem először az elméleti kereteket, és a módszertani megfontolásokat tisztáztuk. (Ennek eredményét csatoljuk.) Ezek figyelembe vételével mostanra készültek el a felmérések. Mindegyikhez készítettünk konkrét célokat és módszertani magyarázatokat tartalmazó leírást. Készült még minden felméréshez a javításhoz és értékeléshez segédlet, az eredmények rögzítéséhez és feldolgozásához Excel munkalap. Ezek a felmérésekkel együtt letölthetőek honlapunkról:

www.meixnerped.hu

A felmérések elméleti és módszertani háttérét azért hoztuk nyilvánosságra, hogy konszenzus alakulhasson ki ezekről a kérdésekről. Várjuk az észrevételeket, véleményeket ezekről. Vitaanyagnak szánjuk. Azért is fontosak, mert csak ezek ismeretében elemezhetőek hatékonyan a felmérések eredményei, kapnak értelmet a számok és arányok. (Pontosan kifejtjük ebben, hogy konkrétan mit, és miért a felmérésben alkalmazott módon mérünk.)

Kezdeményezésünkhöz többféleképpen is lehet csatlakozni:

- ▣ Várjuk az észrevételeket, véleményeket kezdeményezésünkről, annak elméleti háttéréről, módszertani megoldásairól. (Az egyesulet@meixnerped.hu címre)
- ▣ Bekapcsolódás a „tükör” létrehozásába, a felmérések elvégzésével, és az eredményeinek beküldésével.
- ▣ Az összesített eredmények alapján kirajzolódó „kapaszkodókat” a honlapon nyilvánosságra hozzuk. (Átlagok, csoportba sorolási kritériumok, egyéb tapasztalatok) Lesz tehát mód arra is, hogy valaki csak ezek tükrében értelmezze magának saját felmérésének tapasztalatait, ha használja felméréseinket.
- ▣ Örömmel fogadunk el segítséget az eredmények feldolgozásában. (Pl. felmérések javítása, értékelése, rögzítése.)
- ▣ Várjuk azok jelentkezését, akik a felmérések minél szélesebb körben való megszervezésében, vagy a helyi tapasztalatok csoportos megbeszélésének előmozdításban tudnának segítségünkre lenni.

Ha nincs idő vagy energia a felmérések javítására, akkor ezt a munkát részben vagy egészben magunkra vállaljuk. Aki megküldi a felméréseket, azoknak természetesen visszaküldjük az adatokat és tapasztalatokat. (Cím: Meixner Pedagógiai Egyesület 1162 Budapest, Szilaj utca 34.) Erre a munkára szervezünk területi csoportokat is, ezek elérhetőségét a honlapunkon tesszük közzé. Várjuk az erre vállalkozók jelentkezését!

II. Olvasás, szövegértés, fogalmazás

Az irodalmi anyag sajátosságai

A *szövegválasztásnál* az adott hónap hangulatán kívül fontos szempont volt még, hogy szövegek legyenek hangulatosak, derűsek, az élet harmóniáját sugárzóak, legyen bennük humor, legyenek a mai gyerekek életvilága számára is elérhetőek, biztosítsák a gyerek számára a szerényes irodalmi élményt, ugyanakkor hordozzák azokat a hagyományos kulturális elemeket, amelyek közös nemzeti kultúránk alapjai, illetve majdan a felső tagozatos irodalomtanítás előképei. Fontos szempont volt még a szövegválasztásnál *az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetősége is*, vagyis minden eszközzel szeretnénk szolgálni az együttműködés, a másokhoz való pozitív viszonyulás és saját érzelmek, indulatok szabályozásának fejlődését, mert erős meggyőződésünk, hogy megfelelő érzelmi intelligencia nélkül boldog felnőtt élet nehezen képzelhető el. De azt is gondoljuk, hogy az iskolai erkölcsi nevelés csakis a tanítás, a mindennapi iskolai élet folyamába ágyazva képzelhető el, szoros összefüggésben az érzelmi intelligencia tudatos fejlesztésével. A saját és a társak érzéseinek

pontos azonosítása, az érzelmek által hordozott információ megértése és az érzelmek kezelése fontos szerepet játszik a valóság pontos észlelése, a problémamegoldás, a stressztűrés és a hangulat mellett a társak iránt mutatott nyitottság, érdeklődés, megértés, felelősségvállalás kifejlődésében is. Az életszerű erkölcsi nevelés a magyar órákon az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez kapcsolódva úgy valósul meg, hogy az olvasott szövegek kapcsán az olvasottak és az annak kapcsán felidéződő, már a gyerekek által is átélt értékkonfliktusokra irányítjuk a figyelmet, ennek segítségével segítünk eligazodni a jó és rossz döntés megítélésében, fejlesztve problémaérzékenységüket, morális érzéküket. Mindehhez a tudatos szövegválasztás mellett módszertani sokszínűséget is kínálunk. Az olvasmányokhoz rendszeresen kapcsolódó *beszéljük meg!* feladatok őszinte, mély, persze időigényes beszélgetésekre adnak alkalmat, de munkafüzeti papír-ceruza feladatok és dramatikus játéklehetőségek sora is alkalmat nyújt e kiemelten fontos terület megjelenítésére.

Az önálló olvasási kedv ébresztése céljából regényrészleteket is szerkesztettünk be. Miután a részletet olvastuk, érdemes ezeket a könyveket több példányban az osztályban a polcra helyezni.

Az olvasókönyvek

Az olvasó könyvek **egységes felépítése** a jó áttekinthetőséget biztosítja és az időbeli tájékozódást segíti. Az egységes szerkezetet az alábbiak biztosítják:

- hónapokra szerkesztett, alkalmazkodik az évkörhöz. A szövegek kiválasztásában törekedtünk az évszakokhoz, ünnepekhez való kapcsolódásra,
- az egyes hónapok hónapbevezetővel kezdődnek,
- heti versek,
- olvasástechnikai feladatokat is tartalmazó olvasmányok (szószedetek, mondatsorok 2. osztályban, később szó-és mondatpiramisok).

A *hónapokra szerkesztettség* azt jelenti, hogy 10 egységre bomlik a könyv, a 10 iskolában töltött hónapnak megfelelően. Az egyes tanítási egységekkel pusztán ezért is mindenképpen sorba érdemes haladni. Ha valamiért megcsúsznánk, bátran lépünk tovább a következő hónapra, a hónap első napján, az elmaradt szöveget hagyjuk ki. Kivételt képeznek azok, amelyekhez nagyobb lélegzetű fogalmazás feladat kapcsolódik. Vagy ezeket a fogalmazás feladatokat másképpen pótoljuk.

Hónapbevezetők

Az időben való eligazodást erősítik a hónapbevezető órák. Ezekhez szerkesztettünk minden olvasókönyvbe, minden hónapra egy hónapbevezető szöveget. Ezek második osztályban a szűkebb környezetre, az osztály és iskola életére, a helyben is megtapasztalható változásokra segítenek irányítani a gyerekek figyelmét. Harmadik osztálytól inkább kalendárium jellegűek, a jeles napokra, hagyományokra helyeződik a hangsúly. (Hagyományként megőrizve a szűkebb környezet figyelemmel kísérését.)

A fő célunk a hónapbevezetővel, hogy az időbeli tájékozódást segítsük azzal, hogy áttekintjük mi vár ránk az adott, előttünk álló hónapban, milyen ünnepek, közös események, programok várhatók. Ezzel segíthetjük elő a gyerekeknek a környezetükben való tudatos mozgását. Ne csak történjen velük az iskolai és a mindennapi élet, hanem aktív, magabiztos, tájékozott résztvevői, s akár - adott esetekben - alakítói is lehessenek annak. A másik célunk az adott évszakhoz, időszakhoz illeszkedő hangulat megteremtése. Ezért nagyon-nagyon fontos, hogy a hónapbevezető szöveget tényleg mindig a hónap legelső olvasásóráján olvassuk. A hónapbevezetőre mindig egy teljes órát szánjunk. A szöveg elolvasása, feldolgozása természetesen nem minden esetben tölti ki a 45 percet. Ezért nagyon fontos,

hogy ezekre az órákra a tanító úgy készüljön fel, hogy a szöveghez kapcsolódó, illetve a gyerekek személyes élményeihez kötődő szóbeli, képi és egyéb háttéranyagokkal készüljön. Általánosságban annyit mindenképpen fontos megemlíteni, hogy a hónapbevezető órákon jó alkalom nyílik az előttünk álló hónap közös iskolai, illetve osztályprogramjainak (színházlátogatás, kirándulás, műsor stb.) részletes megbeszélésére. (Osztályfőnöki óra funkciója is van.) Jó, ha várunk valami közösen átélhető érdekességet, szépet, s erre közösen készülünk is. Ez is erősíti az osztály összetartozását, a „mi tudat” kialakulását csakúgy, mint az egyes gyerekek születés-és névnapjainak számontartása. Fontos, hogy átélhessék a gyerekek, hogy egyes adott, számukra jeles napon a közösség figyelme feléjük irányul, számon tartják őt, kedvességgel, szeretettel fordulnak felé. Az ünnepekre való készülést, s annak lebonyolítását tanulni kell. Itt alkalma nyílik a gyerekeknek megtapasztalni, hogy az ünnep lehet tisztán szellemi: semmit sem kell venni, semmit sem kell enni, tárgyakat adni, mégis ünnepelünk. A közös élmény, a figyelem és kedvesség ráirányulása is lehet ajándék: emlékezetes, melegséget hozó. A hónapbevezető óra jó alkalom az ilyen ünnepi készülődésekre, ahol a gyerekek megtanulhatják, hogy a jó ünnephez előre tervezés, felkészülés kell, s a közös várakozás varázsa egyben közösségépítő, érzelmileg gazdagító is. A névnapok, születésnapok számontartásához jó, ha van az osztályban egy gyűjtemény. Szerencsés, ha van honnan tájékozódni, mikor, kire figyelünk jobban a szokásosnál. A másik fontos megbeszélendő lehet a hónapbevezető órákon, amikor az adott hónapban várható események kapcsán előjönnek előző évi, illetve a gyerekek saját életvilágából előbukkanó élmények. Ezeket mindenképpen érdemes megbeszélni, fontos alkalom arra, hogy megtanulják a gyerekek egymást türelmesen végighallgatni, érdeklődni, nyitottnak lenni a másik életvilága iránt. Erre mindenképpen mintát kell, hogy nyújtson a tanító: valódi érdeklődéssel, értő figyelemmel kell, hogy hallgassa az éppen mesélő gyereket, segítve őt mondandója tömör közzétételeiben, hogy ne nyúljon túl hosszúra a beszéd, hogy mindenkire sor kerülhessen, akinek közlendője van. Ha ezeknek az óráknak egy ilyen általánosabb célt adunk, a 45 perc hirtelen rövid lesz, s a gyerekek kéri, hogy a következő órán még fejezzük be a beszélgetést. Bátran engedjük nekik, az anyag mennyiségének tervezésekor számoltunk az ilyen - szerintünk nagyon fontos - egyéb tevékenységekkel is.

Heti versek

A *heti vers* fontos eleme rendszerünknek. A hagyományokhoz képest jelentősen több vers megtanulását szorgalmazzák olvasókönyveink. Jól tudjuk, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek többségének gyengébb az átlagosnál a verbális memóriája, így a memoriterek elsajátítása nagy nehézséget jelent. Azonban ez nem indokolja, hogy a memoriterekről esetükben teljes mértékben le kellene mondanunk, különösen nem azt, hogy a harmonikus fejlődésű gyerekek esetében is így kellene tennünk. Így a fürdővízzel a gyereket is kiöntenénk. A memoriterek előnye közismertek: javítják a memóriakapacitást, bővítik a szókincset, s annak a kulturális kánonnak a részesévé teszik a tanulót, amelynek révén megőrizhetők, továbbörökíthetők nemzeti kultúránk fontos alapelemei, mint pl. esetünkben a magyar irodalom kisiskolások számára jól értelmezhető versei. A jó nyelvi készségű gyerekeknél semmiféle gondot nem jelent a gyakori verstanulás: könnyen megy, sikerélményt hoz. A gyenge nyelvi memóriájú gyerek pedig e téren fejlesztésre szorul: neki e célból is kell memoriterekkel foglalkoznia, nemcsak a fenti általános okokból. Így számukra talán még fontosabb, hogy terhelhetőségükhöz mértén folyamatosan fejlesszük a verstanulás révén nyelvi memóriájukat, hiszen e nélkül a tanulás, ami ma már élethosszig tartó tanulást jelent, egyszerűen nem kivitelezhető. Ez sokak számára riasztó lehet, de mi úgy gondoljuk, hogy feladatunk megfelelő segítséggel párosítva egyáltalán nem jelent túlzott terhelést a gyerekeknek. Tapasztalataink szerint élményforrássá válik az egyre több vers birtokba vétele. A harmadikos és negyedikes olvasókönyvbe már az általunk javasolt összes verset szövegszerűen minden hónaphoz beszerkesztettük. Továbbra is mindenkit biztatunk, hogy

ezek mellett maga is keressen olyan verseket, amelyeket megítélése szerint szeretni fognak a tanítványai. A tanító, vagy a gyerekek által választott versekkel szükség szerint egészítsék ki az olvasókönyvben szereplőket. Mondják, tanulják, gyakorolják ezeket is minél többet. Érdemes a versfüzér tervezésekor bekalkulálni, hogy a tankönyvben szereplő verses mesék általunk javasolt megtanulására sort fog-e kerülni, s milyen egyéb memorizálni való szövegek lesznek az adott hónapban. (Pl. betlehemes, iskolai, osztály ünnepségek, stb.) Nem kell, hogy mechanikusan minden héten új verset tanuljanak, ha van egyéb memorizálni való. Fontos, hogy a verslistát már a tanév elején lehetőleg rögzítsük, a gyerekek, a szülők is értesüljenek arról, hogy milyen verseket kell majd megtanulni az év során. Az olvasókönyvben nem szereplő verseket a rajzfüzetbe érdemes ragasztani, mert ott módjuk van a gyerekeknek arra is, hogy illusztrációkat rajzolhassanak. A heti versekből egy-egy tanév végére, s a további tanévek során tekintélyes „kincs” gyűlik össze. Ezek akkor válhatnak igazán fontossá a gyerekek számára, ha nemcsak megtanulják egyszer, aztán már csak a könyvben, füzetben szerepelnek, hanem időnként elő is kerülnek. Erre nem csak a magyarórákon van lehetőség, hanem bármilyen helyzetben, amikor aktuálissá válnak. (Pl. kiránduláson találunk gesztenyefát, lehullott levelet, s elkezdünk mondani egy tanult verset, akkor már kórusban folytatják, stb.) Akkor is jó szolgálatot tehetnek, ha üresjárat van, várakozni kell. Osztálykiránduláson utazás közben, fogorvosi rendelőben, buszmegállóban, stb. lehetőséget lehet teremteni, hogy mindenki elmondhassa a kedvencei közül valamelyiket. Pl. a költészet napja nagyon jó alkalom pl. a megtanult, birtokba vett versek örömteli elmondására. Ekkor mindenképpen, de egyébként is fontos vissza-visszatérni az előző években megtanult versekre is.

Természetesen nem szerencsés, ha a tanulóinknak kényszerré, súlyos teherré válik a heti vers megtanulása. Ezért nagyon fontos, hogy semmiképpen se csak kijelöljük őket megtanulandóként, majd kikérdezzük. A heti verset először mindig a tanító vagy egy előre felkészített tanuló (jó lehetőség egy irodalomban tehetséges gyerek számára) olvassa, mondja el, ismertesse a gyerekekkel, hogy a szöveg szépsége már akkor érvényesülhessen. Figyelmet kell fordítani arra, hogy különösen a nehezebben memorizáló tanulók kellő segítséget kapjanak a tanuláshoz. Ez egyrészt abból áll, hogy minél több elsajátítást segítő technikával, módszerrel ismertetjük meg őket. Az egyéni módszereken kívül széles lehetőség nyílik a páros munkának és a csoportmunkának is. Így lassanként mindenki megtalálhatja a számára az adott helyzetben legalkalmasabbat. A tanulók ne csak a verset mondják el, hanem időnként arról is számolhassanak be, hogyan, milyen módon tanulták meg. A másik fontos segítség az ütemezés. Minden tanuló készítsen magának tervet arra, hogy a vers megtanulásához rendelkezésre álló időt hogyan osztja el. (Naponta egy versszak, vagy kettő, stb. ezt a vers szövegében jelölni is lehet.) Ezzel alapozhatjuk az önálló tanulási terv készítését, ami a későbbi évfolyamokon válik majd fontossá. (Tanulás tanítása.)

Fontos, hogy a tanulók maguk is számon tarthassák, melyik verset sajátították el, s mennyire tetszik nekik egy adott mű. Ezt jelezhetik a verseknél is előre megbeszélt szimbólumokkal, de készíthetünk erre a célra verslistát a füzet végén, táblázatot az osztályterem falára, stb.

A megtanult versszövegek elmondására is érdemes változatos kereteket kialakítani. Az egyéni vagy közös elmondáson kívül javasoljuk a csoportos megoldási lehetőségeket. Ezek az időfelhasználás szempontjából is előnyösek. Ilyenek pl. a láncvers, amikor a tanulók sorban mondják a sorokat, vagy szavakat. Ez történhet az ülésrend szerint, vagy babzsák dobálásával, stb. Ha van rá mód, akkor a tanulók ne a helyükön üljenek, álljanak, hanem az osztályterem tágasabb részén alakítsanak kört, ahol mindenki jól látja az éppen beszélőt. Aki hibázik, elakad, az kiesik, leül vagy leguggol. Kiesés esetén újra kezdődik a versszöveg elmondása. A végén csak azok állnak, akik jól megtanulták. Őket meg lehet tapsolni, dicsérni, s sikerüket jelezhetik a versszövegnél, verstáblázatban, vagy elnyerhetik a jogot, hogy ők mondhassák el most már folyamatos szöveggé, stb. A régebbi versek felidézésére jó mód pl., ha a verssorok felidézését csak a magánhangzó sorozatok alapján kell megkísérelni. Kezdetben a tanító mondhat ilyeneket: melyik vers melyik részletét mondom? Pl. aaa e aeee, eeea eeé.

(Találtam egy falevelet, gesztenyefa levelét.) Később a gyerekek már egymásnak is mondhatnak ilyen feladatokat, akár csoportversenyt is ki lehet alakítani. Ezekkel a módszerekkel a versek „kikérdezése” az idő szempontjából is hatékonyabb, s a versek megtanulásában is „érdekeltebbé” válnak a tanulók.

A nyelvtanórákon is felhasználhatjuk a verseket nyelvi játékokhoz.

Olvasmányajánlások

Fontos dolognak tartjuk, hogy azok a gyerekek, akik már elég jól tudnak olvasni ehhez, kapjanak biztatást az otthoni olvasáshoz. Az elég jó olvasni tudás ez esetben azt jelenti, hogy már biztosan nem betűznek és csak a hosszú, ismeretlen szavaknál szótagolnak. Ez az a minimumszint, ahol már lehetővé válik az extenzív olvasás (élményszerző, önmagunknak való olvasás), vagyis amikor semmi egyéb célja nincs az olvasásnak, mint, hogy örömet leljük benne. Ennek az olvasási típusnak alapvető sajátossága, hogy csak örömet szolgálja, nem kell számot adnunk arról, hogy mit végeztünk. ennek révén felfedezzük az olvasást nem csak, mint az ismeretszerzés, az iskolai munka egyik alapvető eszközét, hanem a fantáziát mozgató, élményt adó örömteli szabadidős tevékenységet, amikor a történet szárnyán idegen, ismeretlen, izgalmas világok részesévé válhatunk. Ehhez az örömforráshoz nem siettetve, nem erőltetve, de határozott úton szeretnénk elvezetni tanítványainkat. Második osztályban még a gyerekek töredéke alkalmas arra, hogy könyvet olvasson, számukra a pedagógus ajánlhat olvasmányt, de talán inkább mesegyűjteményt az otthoni olvasáshoz. Harmadik osztálytól bővülő mennyiségű otthoni olvasnivalót ajánlunk a már megfelelően olvasó gyerekeknek. Negyedikben már jó lenne, ha a gyerek többsége elolvasná a javasolt könyvek legalább egy részét. Természetesen az extenzív – élményszerző olvasásra való igényt úgy tudjuk felkelteni és ébren tartani, ha ez a fajta olvasás, nem kényszer. Az olvasókönyvben kedvesen szerepelnek az ajánlott könyvek izgalmas részletei olvasmányként. Az otthoni olvasásra ajánlott művek kiválasztásánál igyekeztünk a lehető legtöbb szempontot érvényesíteni: külföldi és magyar szerzők klasszikus és kortárs művei, inkább lányoknak, inkább fiúknak való egyenlő számban, könnyen olvasható, a mai gyerekek számára is izgalmas cselekményű, derűt, megoldásokat, jó példát adó, tehát az érzelmi intelligenciát és a morális érzéket is gazdagító műveket válogattunk. Hitünk szerint ezek az olvasmányok megalapozhatják a gyerekek olvasóvá válását. Ellenezzük az olvasónapló íratását, az olvasottak kikérdezését ellenőrzés céljából, ugyanis ezzel pont annak az olvasásfajtának a lényege vesz el, amit gyakoroltatni akarunk, a pusztán csak az olvasás örömeért való olvasás élménye. Inkább szabadidőben, szünetekben érdemes „spontán” szóba hozni, hogy ki olvasta már el, aki olvasta, idézzük fel együtt a cselekményt, beszéljünk a karakterekről, meséljék el, hogy kinek, mi tetszett és miért, stb. Gondoskodunk tehát mindenképpen kell arról, hogy ne felejtődjön el, lehetőleg alakuljon az olvasottakról beszélgetés a gyerekek között, legyen értékes, megbecsülni való, aki már elolvasott egy ajánlott művet. Ez a figyelem lehet az olvasáshoz szükséges motiváció erősebb gerjesztője, mint az olvasónapló, amit esetleg az utolsó este otthon a szülő ír meg. A könyvajánlás hagyománya az osztályra is kiterjeszhető. Nagyon eredményes, ha a gyerekek maguk is hoznak be az iskolába általuk már olvasott, nekik tetsző könyveket, s ajánlják a többieknek. Esetleg kölcsönözhetik is nekik. (Ebből akár közös játék is kialakulhat: könyvtárosok, kölcsönzők, kölcsönzőjegy, nyilvántartás...)

Élményszerűség

Általános javaslatunk, hogy mindig keressük az olvasókönyvi szövegek és a tanulók életvilágának a kapcsolatát. Ez nem csak arra vonatkozik, hogy mozgósítsuk a kapcsolódó ismereteiket, emlékeiket, hanem igyekezzünk további kapcsolódó élményszerzési lehetőségeket biztosítani. Ez lehet természetesen kép, zene, film, de a célzatosan szervezett kirándulások, múzeum- és emlékhely látogatások, táborok. További hatékony lehetőség a

szövegekben felbukkanó tárgyak és kapcsolódó képek tematikus gyűjtése. Ezek rendszerezése, kiállítása.

Az olvasás órák felépítése

Az olvasás óráknak nincs annyira kötött felépítése, mint a nyelvtanóráknak. Az olvasás órák általános modellje:

- heti vers,
- házi feladat áttekintése, az előző óra eseményeinek felelevenítése,
- az óra témájának, feladatának felvázolása,
- olvasástechnika, szövegolvasás, szókincsfejlesztés,
- szövegfeldolgozás,
- az óra zárása, a házi feladat rögzítése.

Olvasástechnika

A Meixner-féle módszertant követve az olvasástechnika fejlesztését az egész alsó tagozatban fontos feladatnak tartjuk. Egyfelől az esetleges betűtévesztések kiküszöbölése, másfelől az olvasási tempó fokozása, harmadrészt az automatikus szóolvasási készség egyre általánosabbá tétele a feladatunk. Tapasztalatunk szerint akik Meixner Ildikó: Játékház című első osztályos olvasókönyvéből tanultak olvasni, elvétele küzdenek betűtévesztésekkel. Ennek ellenére a betűismeret minél biztosabbá tételére második osztályban átisméltetjük az összes betűt és differenciáljuk a könnyen téveszthető betűket. Harmadik osztálytól a hangsúly az automatikus szóolvasási készség kialakítására kerül át. Negyedik osztály végére ennek a hosszú, többszörösen toldalékolt, torlódást tartalmazó szavaknál is mennie kell. A második olvasókönyvben az elsőhöz hasonlóan tematikus szósorok, mondatsorok segítik a fenti célokat, az olvasástechnika fejlesztését. A harmadik olvasókönyvben a szövegekhez kapcsolódó szó-és mondatpiramisok kerültek olvasástechnikai gyakorlatnak. A negyedik osztályos könyvben is megtalálhatóak a szópiramisok, de itt ez kiegészül az olvasástechnikai előkészítés a tradicionális írásmódú történelmi, ill. idegen nyelvű nevek, kifejezések kiolvasásának előzetes gyakoroltatásával.

Fontos, hogy a nehezen olvasó gyerekek mindig kapjanak olvasástechnikai házi feladatot is. Gyakorlasként minden gyerek önállóan is olvassa végig az adott olvasmányt. A rosszul olvasók mindenképpen hangos olvasással, lehetőleg többször is. A nagyon rosszul olvasók számára nem célszerű a szöveg többszöri olvastatása (Különösen nem hosszú szövegeké!), hanem számukra összeállított további szópiramisok, szószedetek (azonos szófajú és szótagszerkezetű szósorok) hangos olvastatását adjuk otthonra, az olvasmányból csak egy rövidebb részt kérjük tőlük többszöri hangos olvasással.

Szókincsfejlesztés

Lényegesnek tartjuk, hogy a gyerekek ne törődjenek bele, ne szokjanak hozzá, hogy nem értik a szöveg egy részét. Ez különösen a nyelvi problémákkal küszködőket veszélyezteti, de a többiek számára is komoly veszélyt jelent. Annál is inkább, mivel ismert, hogy *az olvasott szöveg szavainak minimum 95%-át kell értenünk ahhoz, hogy a szöveget megértsük*. Ennek érdekében az ismeretlen szövegszavak jelentésének megértésére, illetve azoknak legalább a passzív szókészletbe való beépítésére mindenképpen törekedni kell. A szókincsfejlesztéshez a munkafüzet feladatai csak a folyamat kiegészítői, támaszai. Önmagukban nem elégségesek. Az órán megszerzett ismeretek rendszerezésére, rögzítésére, gyakorlására szolgálnak. A folyamat csak úgy lehet teljes, ha a gyerekek maguk ismerik fel, jelzik a szövegben (aláhúzzák) az ismeretlen kifejezéseket, és kérnek segítséget ezek tisztázásához. Ez a teljes szöveg elolvasása után célszerű, mert a sok megállás nagyon mozaikossá teheti a történetet.

Nagyon fontos, hogy csak a szöveg értelmezéséhez elengedhetetlenül fontos kulcsfogalmak esetében törekedjünk feltétlenül a szó, szókapcsolat konkrét értelmének feltárására.

A gyerekek szinte sosem húznak alá az első olvasáskor mondatokat, mondatrészeket, vagy szókapcsolatokat. Szinte kizárólag egyes szavak értelmezésében tájékozatlanok, vagy bizonytalanok ilyenkor. Az így aláhúzott szavak értelmezése nem csak a mentális szótár építését kell, hogy szolgálja (szókincsfejlesztés), hanem közben az olvasás általános gyakorlatának megfelelő értelmezési technikát is gyakoroltatni kell. A jól olvasó azért tud ismeretlen kifejezéseket is tartalmazó szövegeket értelmezni, mert a szövegkörnyezet alapján igyekszik kikövetkeztetni a jelentést. Például a „Nem kell egy hordó, egy véka is elég.” esetben a vékát nem, de a hordót ismerők könnyen kikövetkeztetik, hogy az valami olyan edény, tartály, ami a hordónál kisebb. Ez a mondat értelmének konkrét szintű megértéséhez elégséges értelmezés. A szövegértést nem azzal segítjük elő, ha ilyenkor segítőkészen a vékáról közlünk minél több információt. (Elmagyarázzuk, hogy milyen időszakban, mire, hogyan, kik használták, milyen az alakja, hányféle volt belőle, mutatunk róla képeket, stb.) Az a fontos, hogy a segítséget kérő gyerek eljutott-e a közelítő értelmezésig, de ha kíváncsi rá, hogy pontosan milyen is az a véka, vagy nem sikerült kikövetkeztetnie, esetleg meg sem próbálta. Ezért az aláhúzott szavak értelmezésénél fontos szabály, hogy a segítséget kérő gyerek ne csak az adott szót, hanem az értelmezéshez szükséges szövegkörnyezetet is felolvassa. Ez kezdetben lehet az egész mondat, a későbbiekben érdemes arra törekedni, hogy a gyerek próbáljon szűkebb értelmezésre alkalmas szövegkörnyezetet találni. (Ezt is tanulni kell ilyenkor.) A felolvasás után a gyerek kiemeli az a szót, amit aláhúzott. „Nem kell egy hordó, egy véka is elég. A véka...” Az esetek jelentős részében a folyamat itt meg is áll, mert a gyerek a kontextus figyelembevételével másodszorra már érti a szót. (Előhívódott a passzív szókincsből, vagy rájön a közelítő értelmére.) Ha a kontextus nem segített, akkor kezdődhet a segítségnyújtás. Érdemes nem a hosszas magyarázattal kezdeni, hanem tippet kérni a kérdezőtől, hogy mi lehet az értelme. Ebből kiderül, hogy próbálta-e a kontextust használni. (Ha semmilyen elképzelése sincs, akkor valószínűleg nem.) Ebben az esetben a magyarázatnak elsősorban a kontextusra kell alapozódnia, annak használatára felhívva a figyelmet. Pl.: „A véka olyan, mint a hordó, folyadék, vagy termény tárolására, mérésére szolgált. Szerinted kevesebb, vagy több arany fért a vékába, mint a hordóba? Miért gondolod?...”

Ez mindenképpen tanítói feladat, különösen kezdetben. Később ennek mintájára a gyerekek is ezen az úton indulnak ilyenkor. Ha a gyerekeknek van valamilyen értelmezése, akkor annak helyesbítését, pontosítását a többiekre érdemes bízni.

A másodikos szószedetek esetében ez a lehetőség módosul. Itt a kontextust szövegkörnyezet hiányában képekkel igyekeztünk biztosítani a szavakhoz. Első lépésben ezek áttekintését érdemes kérni, s a magyarázatok is jó, ha ezekhez kapcsolódnak elsősorban.

Harmadik, de különösen negyedik osztályban nagyon fontos, hogy a fogalmak magyarázatait a konkrét értelmezéshez még feltétlenül szükséges szinten igyekezzünk tartani. Ehhez azt a segítséget vehetjük igénybe, hogy az órán elég eljutni a közelítő értelmezéshez, példánkban: a véka is egy edény. A munkafüzetben ilyen esetekben többnyire van olyan feladat, ami pontosítja ezt az értelmezést. (Pl. kép egy vékáról, amit más ilyen lehetőségek mellett párosítani lehet a véka szóval.) Ha rendszeresen engedünk a gyermeki kíváncsiságnak, s minden kiemelt szót alaposan körbejárunk, nem marad idő más, fontosabb feladatokra, időben a szómagyarázatok vészesen túlterjeszkedhetnek. Ilyen alapos értelmezésre csak a kulcsfogalmak esetében van szükség. A szükségtelenül pontos, időigényes értelmezések elkerülésére egyrészt lehetőség, hogy a munkafüzetben találjanak a gyerekek még erről bővebb magyarázatot. Másrészt utánanézhhetnek az óra keretein kívül, ha annyira felkeltette az érdeklődésüket. (Lexikon, Internet, stb.)

Mozgalmasabbá lehet tenni ezeket az egyébként egyszerre keveseket tevékenykedtető órarészleteket. (Az egyik tanuló kérdez, egy másik, vagy a tanító segít, a többiek közben „csak” figyelnek.) Az egyik ilyen megoldás, ha minden gyerek feláll, aki az adott szót

aláhúzta, illetve azok is felállhatnak, akik nem húzták alá olvasás közben, de nekik is problémát jelent az adott szó jelentése. (Utólag jó, ha aláhúzzák ők is, mielőtt felállnak.) A magyarázatkiérletek közben leül, aki már érti. Legutoljára persze a kérdezőnek kell, akkor is, ha már megértette, mert ő kérdez, illetve bekapcsolódhat a magyarázatba is, ha már képes rá. Így a túlmagyarázást is elkerülhetjük, és azt is, hogy figyelmetlen tanítványunk újra megkérdezzen egy szót, és kezdhessük újra. Sok időt lehet ezzel megtakarítani, és a felállás-leülés bontja az órarész statikáját. (A kényelmetlen állás is a gyorsabb megértést ösztönzi.)

A tanítónak a szómagyarázatok órarészben nyomon kell követnie, hogy a munkafüzet szómagyarázat feladataiban szereplő, ott a történetből kiemelt szavak hiánytalanul előkerüljenek. Ha valamelyik kimarad, akkor azok értelmezésében a tanítónak kell „segítséget kérnie”. (A tanító értetlenségéhez is lehet felállással csatlakozni. Érdemes is, ha bárkitől személyesen kér segítséget, nem a jelentkezők közül választ, hiszen aki nem húzta alá, annak tudnia kell.) A munkafüzet ilyen feladatai már csak az órai tapasztalatok megerősítését, alkalmazását szolgálják. Nem ezek kapcsán kell a gyerekek kitalálnia, kideríteni a szavak jelentéseit. (Többnyire a kontextus hiányában erre kevés is az esélyük.)

A könyvben aláhúzott szavaknak lehetnek a továbbiakban is szerepük. Ha a gyerek jár fejlesztő foglalkozásra, akkor a fejlesztőpedagógus számára fontos információk. (Jellegük, számunk, a kontextusból való következtetés hatékonysága, stb. Különösen akkor érdekes ez a számára, ha előkészítette az adott órát a szókincsfejlesztéssel.) Az aláhúzott szavaknak akkor lehet még szerepe, ha a következő órán páros vagy csoportos feladat az újraolvasás. Ennek befejezése után jó kiegészítő feladat, hogy felváltva megpróbálhatják elmagyarázni a társuknak vagy a többieknek az általuk aláhúzott szavakat.

A munkafüzetek

Kétféle nehézségű feladatlapot készítettünk. A kétféle verzió nem a gyerekek feltételezett képességeihez igazodik, hiszen akkor minimum három szintre kellene differenciálni. (Átlagos többség, illetve a lemaradásra hajlamosak és a kiemelkedően ügyesek.) A választóvonal az osztályfoknak már megfelelően, illetve még az alatti szinten olvasók között kell, hogy húzódjon. Ezért készítettünk két változatot. Ez a határ - a sikerek és kudarcok függvényében - folyamatosan változhat év közben is. A nehezebb változat feladatai a könnyebb feladatsorokkal dolgozó tanulóknál a korrepetálás, fejlesztés során is felhasználhatók. A differenciált feladatlapokat azért is tartjuk nagyon fontosnak, mert meggyőződésünk, hogy a tanulási nehézségekkel küzdők, illetve a tehetséges gyerekek optimális terhelése érdekében is elengedhetetlen a differenciált osztálymunka. Ez a feladat is megoldható az eltérő feladatsorokhoz kapcsolható tevékenységek további differenciálásával. Taneszközünk ezért úgy készült, hogy a gyerekek azonos szövegen, azonos célok érdekében dolgoznak, de a segítségnyújtásban eltérő és bizonyos szempontból szemléletben is másféle munkafüzet feladatokat oldanak meg a szövegek alapos értelmezésének érdekében. Az azonos szövegek azért fontosak, hogy az óra egységes szerkezete megmaradjon, az osztály azonos irodalmi élményeket kaphasson, de a feldolgozás, a befogadás folyamata már képességek, tudás szerint differenciált lehessen. Ez nem jelenti azt, hogy a jó tanuló, gyorsabban haladó gyerekeknek adott esetben nem adhatunk más szöveget (is), esetleg könyvet feldolgozásra, de ez ne legyen általános. Tapasztalatunk szerint nem szerencsés a differenciálásnak az a formája, amikor bizonyos gyerekek huzamosan és rendszeresen sokkal könnyebb, vagy sokkal nehezebb, de egészen más feladaton dolgoznak, mint a többség. Az azonos szövegek azért fontosak, hogy az óra egységes szerkezete megmaradjon, az osztály azonos irodalmi élményeket kaphasson, de a feldolgozás, a befogadás folyamata már képességek, tudás szerint differenciált lehessen. Ez nem jelenti azt, hogy a jó tanuló, gyorsabban haladó gyerekeknek adott esetben nem adhatunk más szöveget (is), esetleg könyvet feldolgozásra, de ez ne legyen általános. Tapasztalatunk szerint nem szerencsés a differenciálásnak az a formája, amikor bizonyos

gyerekek huzamosan és rendszeresen sokkal könnyebb, vagy sokkal nehezebb, de egészen más feladaton dolgoznak, mint a többség.

A párhuzamos feladatsorokban a segítségnyújtás mértéke eltérő, nem a feldolgozási szint. A differenciálás célja, hogy lehetőleg minden gyerek eljuthasson a közösen olvasott azonos szövegek legmagasabb feldolgozási szintekre. Csak az ide vezető út eltérő, mert a könnyebb verzióban több segítséget nyújtunk ennek érdekében, a követelményeket nem csökkentjük. Az elmúlt időszakban kialakult általános differenciálási technikát használók két-három külön órát tartanak meg egyszerre a nívócsoportoknak. Ezek a pedagógiai folyamatok óhatatlanul növelik a különbséget a tanulók között, eltérő követelmények szerint, vertikálisan differenciálnak, ezért van, aki több és van, aki kevesebb tudáshoz juthat a csoportbeosztásától függően. Az általunk javasolt horizontális differenciálási technikával megpróbálunk minden gyereket az adott szintre juttatni, s azok, akik már elérték, nem automatikusan továbblépnek, hanem az adott szinten, témakörben kapnak ismereteiket megerősítő, azokat kreatív módon alkalmazó feladatokat. Így senkinek sem maradnak hiányosságok, tályogok az ismereteiben, és a tehetséggondozásra is van mód. A horizontálisan differenciáló órák folyamatai is elágaznak, de a célok, és követelmények tekintetében nincs különbség. Az eltérő utak a tapasztalatok megbeszélésénél, a feladatok eredményeinek számbavételénél találkoznak. Ezek az alkalmak már frontális módon történhetnek

A munkafüzetekben a feladatok nem mindegyike differenciált. Vannak **azonos** feladatok, **differenciáló** feladatok, és lehetnek **külön feladatok** is, amelyek csak a könnyebb, vagy csak a nehezebb feladatsorban vannak. Ez a bonyolult rendszer nem módszertani sajátosság, hanem a mai magyar tankönyvi szabályozás következménye. Engedélyeztetni nem komplex módszertanokat, pedagógiai rendszereket lehet, hanem csak egyes tankönyveket, munkafüzeteket külön-külön, egyedi eljárásokban. A munkafüzet feladatainak jelentős része, pl. szinte az összes azonos feladat (megbeszélés, csoportos feladatok, borítékos feladatok leírása, dráma, rajzos feladatok) eredeti helye a tanári kézikönyvben lenne. Csak azért kerültek be a munkafüzetekbe, mert ezek nélkül nem kapnának tankönyvi engedélyt. A kézikönyvben szereplő feladatok nem részei az engedélyeztetési vizsgálatnak. Ezek nélkül pedig a munkafüzet nem tartalmazza a tanterv céljainak elérését szolgáló lépések jelentős részét. (Szerencsére a munkafüzethez kapcsolódó olvasókönyvet a tantervnek való megfelelés szempontjából, figyelembe lehet venni, mert az is tankönyv.) E nélkül a kényszeres felduzzasztás nélkül a munkafüzetek jelentősen egyszerűbbek. vékonyabbak és olcsóbbak lehetnének. (Nem lenne szükség a félévi bontásra sem.)

Azonos feladatok

A csoportos, páros feladatok minden esetben azonosak a mindkét verzióban, mert nem nívócsoportokra terveztük az ilyen tevékenységeket, hanem vegyes összetételűekre. A dramatikus feladatok is közös feladatok, s többnyire ezek csoportosak is. A rajzos feladatok között is van azonos, de ezek többnyire differenciáltak. A legfontosabb, hogy a legmagasabb feldolgozási szinteket igénylő megbeszélésre, aktualizálásra, továbbgondolásra, rekonstrukcióra irányuló feladatok is közösek. Ezek mindig a feladatsor végére kerültek, hiszen az a célunk, hogy a differenciálás segítségével az ezekbe való bekapcsolódásra a gyengébb szövegértésű tanítványainkat is felkészítsük a feldolgozás során.

A borítékos feladatok is mindig azonosak, de a borítékok anyagainak összeállításánál lehet a darabszámok redukálásával könnyíteni.

Az azonos feladatok ritkán klasszikus munkafüzet feladatok. (A gyerek nem a feladtleírás alapján tájékozódik, s azt értelmezve önállóan dolgozik.) Ugyan leírásuk szerepel a munkafüzetben, de a feladatadás, annak megfogalmazása, ütemezése, a tanító kompetenciája. Gyakran azért is szükség van erre, mert a feladatot adaptálni szükséges az osztály felkészültsége, összetétele, stb. alapján. (Eredetileg a tanári kézikönyvben lenne a helyük, nem a munkafüzetekben.)

A differenciáló feladatok

A differenciálás többnyire az adott didaktikai cél elérésére irányuló feladat elvégzéséhez szükséges segítségnyújtás mértékében valósul meg. Például egy történet szerkezetének feltárásakor a nehezebb feladatsorral haladók önállóan tesznek kísérletet egy vázlat megírására. A könnyebb feladatot végzők viszont előre megírt vázlatpontok rendezésével jutnak el ugyanide. Az vázlatra vonatkozó eltérő feladatok ellenőrzésekor már a két csoport már egyesülhet. A könnyebb feladatot tovább lehet könnyíteni, ha közösen kikeresik és jelölik a tanítóval az egyes vázlatpontokhoz tartozó szövegrészeket. A szövegrészek önálló jelölése a nehezebb feladatot végzők számára is lehet könnyítő részfeladat. Mindkét csoportban tovább lehet tehát segítő részfeladatok adásával differenciálni. A történet szerkezetének tisztázása ilyen módon teljes körűen, azonos szinten és sikerességgel teljesül.

Előfordul, hogy mennyiségi eltéréssel differenciálunk az elvégzendő munkamennyiségben, de ez a didaktikai alapcélok tekintetében nem jelent alacsonyabb szintet. (Pl. kevesebb feladatot rakunk valakinek, vagy a gyerekek egy csoportjának a borítékba, hogy ne maradjon le az órai folyamatban.)

Külön feladatok

A külön feladatok többnyire a nehezebb feladatsorokban fordulnak elő. Alapvető céljuk, hogy a gyorsabban haladó gyerekek számára kínáljunk olyan érdekes, kiegészítő tevékenységeket, ami időt biztosít a tanítónak a lemaradók segítségére. Ezek a feladatok a történet lényegének megragadása szempontjából nem lényegesek, általában csak lazán illeszkednek a konkrét feldolgozási folyamathoz. Külön feladatot ennél többet is lehet adni, mert sok differenciáló feladatpárból válhat egyéni feladat. Ügyelni kell természetesen ilyenkor arra, hogy a könnyebb verzióból ne hagyjuk le olyan lépést, ami akadályává válhat a magasabb szintű feldolgozottság elérésének.

Az órákra való felkészülésnél, a szövegek feldolgozása előtt érdemes áttekinteni a feladatlapokat ebből a szempontból, hogy megtervezhetőek legyenek az órák csomópontjai, a differenciálás folyamata. Nehezíti ezt a differenciáló feladatok számozásának időnkénti eltérése. Második és harmadik osztályban gyakori, hogy a feladatpárok eltérő feladatszámokon szerepelnek. (Pl. a könnyebb feladatlap 5. feladatának a másikban a 6. a differenciáló párja.) A csúszásoknak elsősorban didaktikai, óraszervezési okai vannak. Gyakran nem ugyanazzal a feladattal dolgozik mindkét csoport. Ha az egyik csoporttal a tanító frontálisan, tehát hangosan dolgozik, akkor a másik csoport az áthallás miatt már nem önállóan oldja meg az adott feladatot. van olyan nehéz, bonyolult feladat, amikor ez még jól is jön, s van, amikor törekedni érdemes az időbeli eltolásra, az áthallás kiküszöbölésére. A negyedik munkafüzetnél már az azonos számozást választottuk, itt az „áthallást” másképpen kell tervezni, de a rutin ebben támogatja a tanítók többségét. (Ritkán kezdi valaki a könyveinket 4. osztályban alkalmazni.)

Gyakoriak a feladatokban a megtévesztő feladatrészek. Pl. a párosító feladatoknál eleve szándékosan törekedtünk arra, hogy a párosítások ne legyenek mindig csak egyértelműek. Ennek érdekében gyakran van több jó párosítási lehetőség, s szerepelhetnek a válaszlistában felesleges elemek. A szómagyarázat feladatokban nagyon gyakoriak a szándékos megtévesztési kísérletek is. (Pl.: nyájas-birkás.)

A könnyebb és nehezebb feladatlapok fordított összeszerkesztése, a munkafüzetek mindkét oldalról nyílása didaktikai megfontolású. Egyrészt így lehet elérni, hogy azonos oldalszámokon kezdődjenek a feladatsorok. Mindenki, verziótól függetlenül azonos oldalon kinyithassa a munkafüzetet. Az ellentétes oldali szerkesztés azért szükségessé, mert a kidolgozás során használt egymás után szerkesztett feladatsorok túlzottan csábítóak voltak. A nehezebb feladatsoron dolgozók számára adódott, hogy visszalapozzanak a könnyebb

feladatsor segítségeiért, ha elakadtak. Ezt akadályozza, hogy most látványosan forgatniuk is kellene a munkafüzetet ennek érdekében. Minden lapra rászerkesztettük a nehézségi fokot jelző lufis és mézes logókat, hogy a tanító könnyen, rátekintéssel tájékozódhasson arról, hogy eltévedt-e véletlenül a tanuló.

A lufis-mézes elnevezéssel nem lefedni akartuk a könnyebb nehezebb párhuzamot, hanem a horizontális differenciálásra utalunk vele. A gyerekek természetesen tudják egymásról, hogy ki milyen nehézségű feladatlappal dolgozik, de ebből tapasztalatunk szerint egészséges, toleráns, együttműködésre és nem versengésre törekvő osztálylétkörben nem szokott a gyerekek között feszültség születni. A „kasztok” esetleges kialakulása ellen hat, a számos kooperációt igénylő, és a megbeszélésre ösztönző feladat, amelyekben nincs differenciáló bontás. A gyerekek - mint mindent, amit a felnőttek annak kezelnek - adottságnak, természetesen fogadják el a köztük levő különbségeket. Különösen akkor van ez így, ha az iskolában egyébként sokféle más tevékenységben is együtt kell működniük. Az olvasásórán leggyengébb gyerek lehet még a legjobb futó, a legtávolabb ugró, legfáradhatatlanabb kiránduló, a legrendesebb hetes, a legügyesebb segítő teremrendezésnél, a legfürgébb eszű matekos, a természet legjobb ismerője, a legjobban rajzoló, stb. csak lehetőségek kérdése, hogy a gyerekek személyisége, képességei minél teljesebben jelenhessenek meg az iskolai mindennapokban.

A munkafüzetekben két kötetre bontottuk az éves anyagot. Ez nem esik teljesen egybe a félélváltással a hónapos beosztás miatt. Mindkét kötetben egyaránt megtalálhatók a könnyebb és a nehezebb feladatok. Így mód van arra, hogy a tanító év közben dönthessen úgy, hogy a gyerek inkább mégis a másik nehézségű feladatsorral dolgozzon. Ezt persze mindig hitelesen indokolni kell a gyereknek, hogy a váltás adott esetben ne a kudarc forrása, hanem a tanítói gondosság és személyre szabott figyelem megnyilvánulása lehessen a számára. A váltás lehetősége miatt alakítottuk két címoldalúvá a munkafüzeteket.

Jelentős pedagógiai dilemma, hogy melyik gyerek melyik verzióval haladjon. Különösen az osztályozás térnyerése teszi élessé a kérdést. A cél mindig az, hogy az adott gyerek minimális tanítói segítséggel elboldoguljon a feladatokkal, ne érje lehetőleg sok kudarc. A kezdetekben, szeptemberben érdemes mindenkinek a lufis feladatsorral kezdeni, s fokozatosan bővíteni az ebben ügyes, sikeres gyerekekkel a mézesek táborát. (természetesen, ha van, vagy vannak olyanok, akik már a többi gyerek számára is egyértelműen jók olvasás szövegértés terén, kezdhetik a helyükön.) Ez a kezdet azért is fontos, mert kevésbé éli meg kudarcként a már mézes feladatokkal birkózó gyerek, ha az javasoljuk neki, térjen vissza a több segítséghez, hogy könnyebben haladjon. A szövegfeldolgozás osztályzattal való értékelésének alapja lehet a csoportbeosztás. A lufis feladatsorokkal haladók a kettes, hármas, a mézessel négyes, ötös értékelési szintet lehet elérni. (Elégtelen nincs, mert senkit sem hagyunk az út szélén!) De ezek nem a magyar, vagy az olvasás jegyek, csak a szövegértés, és a szókincs szintjeit jelzik! A gyerekek csoportbeosztása tehát koránt sem határozza meg a tantárgy értékelését, legfeljebb részterületekre vonatkozik. Bizonyos feladatoknál időnként különben is, az egész osztály dolgozhat az egyik, vagy másik verzióval. (Az azonos feladatoknál eleve ez történik.) lehet, hogy adott feladattípusok esetén váltnak gyerekek verziót, stb.

Komoly feladat a szülőkkel is megértetni a differenciálásnak ezt a rendszerét. A hagyományos, eltérő képzettséget, felkészültséget biztosító vertikális differenciálás hagyománya visszazáll a mi fejünkre. Igyekezhetnek pl. emiatt „gondos” szülők kiharcolni gyerekeknek az erősebb csoportba kerülést. Találkoztunk olyan osztállyal, ahol a szülők „kérésére” minden gyerek a mézes feladatsorral haladt, jó részük nagyon nehézkesen. Az ilyen konfliktusos helyzeteket jobb felvilágosítással megelőzni. (Jó hivatkozási alap pl. az értékelési szempontrendszer, amiben a munkafüzet fő témája, a szövegértés csak egy a sok közül.)

A feladatsorok feladatai ívet alkotnak. A feladatok segítségével a szövegfeldolgozás egyre mélyebb szintjére vezethetjük el a gyerekeket a tevékenységekkel. Az első lépés a fogalmak szintje. A munkafüzet már csak a rögzítéshez, szókincsbővítéshez ad segítséget. Az értelmezés az első olvasást követően már lezajlik. A következő szint a tények, lényeges gondolatok, összefüggések kikeresése, kiemelése, megfigyelése. Ezt követi a szereplők, helyzetek, szerkezet elemzése. A legmagasabb szint a reprodukció: élmények, összefoglalás, képtörténet, dramatizálás, aktualizálás, továbbgondolás, tanulságok, stb.

Fontos, hogy a legmélyebb feldolgozottsági szint a folyamat végén maradjon. Így lesz esélye a nehezebben haladóknak is bekapcsolódni. Lehetőleg ne beszéljük meg egyből a frissen olvasott szöveg mély jelentését, tanulságait!

A munkafüzet differenciált feladattípusainak többsége egyéni munkára való, de páros vagy csoportos formában is szervezhető. Ezt mindig a tanítónak kell mérlegelnie.

Csoportmunkában is sok feladat megoldható azok közül is, ahol ezt külön nem jelöltük. Igyekezünk minél több csoportos feladat lehetőséget biztosítani a munkafüzetben, mert hiszünk abban, hogy a differenciálás mellett az együttműködésre nevelés a hatékony tanítás fontos záloga.

A munkafüzet feladattípusai közt a rajzos feladatokról beszélünk még részletesebben. Előre leszögezzük: ezek a feladatok pont olyan fontosak, mint bármelyik másik feladat. A rajz ezekben a feladatokban nem más, mint a szöveg megértésének, illetve az arról való számot adásnak az egyik eszköze. Nem „vattafeladat”, hanem nagyon is érdemi. Azonban akkor tölti be igazán célját, ha igényes, színes, jó minőségű rajzot várunk el a gyerekektől. Nem fogadjuk el a két fekete vonallal odadobott sematikus, vázlatot. Elvárjuk a színes, a teljes rendelkezésre álló felületet betöltő igényes munkát, ami természetesen időigényes. A rajzos feladat az órán differenciáláshoz, illetve házi feladatnak ideális. A rajzos feladatok elkészítésére területi okokból sincs hely a munkafüzetben, s nem is nyújthatnának erre ideális feltételeket. A hosszabb szövegek megírásával hasonló a helyzet. Ha elvárásunk, hogy színvonalas írásművek és rajzok készüljenek, akkor biztosítani kell ennek feltételeit. Ezért terveztük ezeket kiegészítő füzetekbe, ahol a feltételek kedvezőbbek.

A munkafüzet feladatainak sokféle célt kell szolgálnia, ez az egyes feladatokra is igaz. Általában nem az a lényegük, hogy a „jó megoldás” bekerüljön a munkafüzetbe, hanem az ahhoz vezető utakat - lehetőleg sikeresen, eredményesen - végigjárják a gyerekek.

Fogalmazás

Az írásbeli szövegek alkotásának tanításának hagyományos gyakorlata egyáltalán nincs figyelemmel az egyre általánosabbá váló, megváltozott gyakorlattal. A szöveg létrehozásának iskolában tanított kézírás alapuló folyamata egészen eltér az egyre általánosabbá váló számítógépes szövegszerkesztéstől. A kézzel leírt szöveget először mondatonként képzeletben meg kell alkotni, s aztán rögzíteni. A már lejegyzett részek merev korlátai a javítási, változtatási szándéknak. A fogalmazást csak éppen tanuló gyerekek nem is képesek az egészet először fejben megalkotni, tulajdonképpen folytatásokban, mondatonként készülni az írásmű. A szövegszerkesztés mai digitális technikája esetében viszont a szöveg egésze folyamatosan nyersanyag, félkész formában maradhat, a szöveget tulajdonképpen nem lehet befejezni, csak abbahagyni a szerkesztését. Mindkét szövegformálási technikára szükség van, egyaránt tanítani kellene ezeket. Részleges megoldás lehetne a „piszkozat” lépcsőfok beiktatása, de a gyerekek kezdeti írásteljesítménye erős gátja az ilyen duplázásnak. Rugalmassága miatt a számítógépes szövegszerkesztés lenne a könnyebbik, kezdetben végigjárt út, de a gyerekek a jelenlegi technikai viszonyok között csak a nehezebb, kézírásos úton indulhatnak. A számítógépes szövegszerkesztés rugalmasságát a csoportos tevékenységekkel tudjuk legalább részlegesen modellezni, érzékeltetni, tanítani. Javasoljuk azt a formát erre, amikor közösen megbeszélte vázlat alapján, vagy irodalmi élmény

analógiájára, úgy fogalmazzunk közösen, hogy sorban minden gyerek hozzáfűz egy mondatot a fogalmazáshoz, amit a többiek kiegészíthetnek, módosítást javasolhatnak, de a „mondatgazda” beleegyezése szükséges hozzá, hogy le is írassák. Ilyenkor természetesen közös felelősség a helyesírás is.

A fogalmazástanítás másik komoly problémája a helyesírás. Nyelvtan órákon szerencsés esetben a gyerekek csak olyan szövegeket írnak, amelyek nyelvtani problémáit már ismerik, elvárható tőlük, hogy helyesen jegyezzék le. Az általuk alkotott szövegek viszont óhatatlanul tartalmaznak olyan szövegrészeket, amelyeket az addigi tananyagban túlterjedő nyelvtani problémákat tartalmaznak. Ez önmagában is jelentősen megnöveli a fogalmazások hibaszámait, ami tovább súlyosbítja, hogy arra koncentrálnak, amit írnak, a „hogyanra” kevésbé tudnak még odafigyelni. Ez természetes, tapasztalatunk szerint negyedik osztály végére is csak a legjobb adottságú gyerek jutnak el a tanult nyelvtani ismeretek szempontjából hibátlan spontán írás szintjére. A helyesírási készség további fejlesztése a felső tagozaton kiemelt feladat.

A fogalmazás tanítására a kerettantervnek megfelelően a harmadik évfolyamtól van lehetőség a tankönyvcsalád segítségével. A folyamatot az olvasás munkafüzetbe építettük be. A fogalmazás tanítása belesimul a szövegfeldolgozásba, ezért nincs külön fogalmazás munkafüzet. Szorosan kapcsolódunk az olvasókönyvi szövegek feldolgozásához. Ezek a szövegek biztosítják azokat a közös élményeket, amelyek a fogalmazások írásához szükségesek. Az igényes irodalmi szövegek egyben jó mintaként is szolgálnak.

A folyamat modulokra tagolódik (cím, bevezetés, párbeszéd, befejezés, tartalmi rész, vázlat). Első lépés mindig az adott modul megfigyeltetése, a tapasztalatok elemzése, csak ezt követi a tapasztalatok modulonkénti alkalmazása. Csoportos tevékenység támogatja a kezdeti lépéseket. Csak ezt követően kell a gyerekeknek egyéni próbálkozásokat tenni.

A rögzítés, begyakorlás érdekében a modulok koncentrikusan vissza-visszatérnek az év során. A modulok külön kezelésének további előnye, hogy kezdetben nem születnek terjedelmes írásművek. Jelentősen csökken az esetenként több oldalas, nehezen áttekinthető, sok hibával írt írásmunkák gyakorisága.

A fogalmazások kapcsolódása az irodalmi élményekhez azzal az előnnyel is jár, hogy könnyű a gyerekeket arra ösztönözni, hogy az aktuális szövegek szép, régies kifejezéseit, a szövegben megfigyelt irodalmi eszközeit (megszemélyesítés, hasonlat) is használják fel.

A fogalmazás tanításának elengedhetetlen feltétele a nyilvánosság lehetősége. A legjobb munkákat mindig tegyük közzé valamilyen módon, kiemelve erőnyeiket. (Felolvasás, faliújság, iskolaújság, stb.)

Komoly probléma a fogalmazások javítása, és osztályozásának kérdése. A javításra már tettünk javaslatot. A hibákat aláhúzással érdemes jelezni. (Egyenes vonallal a helyesírási, hullámossal az egyéb hibákat. A keveset hibázó gyerekek kiradírozás utáni beírással, a sokat hibázóknak inkább írják át, az eredetit piszkoszatnak használva.) Ilyen esetben nincs lehetőség a hibák számba vételére, ezek alapján osztályzatok adására. Ezt nem is tartjuk szükségesnek. Szerintünk csak azt lehet számon kérni, amit már tanítottunk. A hibáik viszont nem válogathatók szét könnyen a tanultak alapján elkerülhetőekre, s az azon kívülállókra. (Pl, még nem tanult j-ly írásmódok.) Pedig csak az előbbieket lenne korrekt értékelnünk. A helyesíráásra tehát ne adjunk osztályzatot, kivéve akkor, ha az kiemelkedően jó. (Általában kitűnő vagy jó, illetve a gyerek előző nagyon gyenge teljesítményéhez képest, pl. már közepes, vagy akár végre nem elégtelen.) Fontos, hogy ezzel párhuzamosan folyamatosan teremtsük meg a lehetőségét annak, hogy fogalmazás közben, és annak javításakor a gyerek kérhessen, és kapjon lehetőséget arra, mit hogyan írjon, javítson. Alakítsuk ki annak a rutinját, hogy próbálja felismerni a helyesírási döntéshelyzeteket, és bizonytalanság esetén döntés helyett keressen bizonyosságot. Próbálja felismerni írás közben, mi az, amit nem tud még. (Tegyük ki Helyesírási tanácsadókat az asztalra, dicsérjük a használóit, s azokat is, akik

szóban kérnek segítséget. Ha olyasmiben kérnek tanácsot, amit már tudniuk kellene, akkor először segítsünk, s csak aztán utaljunk rá, hogy már tanultuk. Véletlenül sem fordítva!)

Írástanítás

Az íráskészség fejlesztésére a Meixner-módszert követve nem alkalmazunk mechanikus másoltatást. Ez szerencsére nem is tantervi előírás. (Az írásórát több iskolában is kötelezőként tartják számon 2. osztályban, pedig ez ma már csak pedagógiai hagyomány. Az iskola kötelezővé teheti a maga számára, ha beveszi a pedagógiai programba, de ki is lehet venni.) Mi nem terveztünk külön írásórát második osztályban, mert úgy ítéljük meg, hogy e nélkül is kellő mennyiségű írásfeladatot kapnak a gyerekek. Az írás gyakoroltatásának legfőbb eszköze a már második osztályban minden nyelvtanórán zajló diktálás, valamint harmadik osztálytól a fogalmazás is fontos terület az íráskészség kialakításában. A diktáláson, hallás utáni, elemzésen alapuló írástanulásnak előnyei már harmadik osztályban megfigyelhetők, amikor kevésbé romlik a fogalmazás során az íráskép és helyesírás. Azonban elképzelhető olyan összetételű osztály, vagy olyan gyerekek, akiknél szükségét érezzük a további írásgyakorlásnak, mert úgy látjuk, hogy a betűismeret nem elég szilárd, a betűkötések nem elég gördülékenyek, a tempó nem elég gyors, ezekben az esetekben szükséges további írásgyakorlás beiktatása. Ezekhez legalacsonyabb szintű feladat a másodikos olvasókönyv szisztematikusan felépített olvasástechnikai gyakorlatainak nyomtatotról írottra történő válogató másoltatása. (Pl. írd ki az élőlényeket, használati tárgyakat, adott betűt tartalmazó szavakat, stb.) Másik lehetőség a Játékház olvasókönyv borítékos feladatait segítségül hívni az íráskészség fejlesztéséhez. A kép-szó feladatok kirakása, majd a képek alapján leírása és a szavak újbóli kirakásával való ellenőrzés. Szótagból szavak összeállítása majd az egyik szótag alapján való leírása, majd javítás az eredeti alapján. Stb. Rendkívül sok lehetőséget rejt a Meixner Ildikó: Játékház olvasókönyve borítékos feladatainak felhasználása az íráskészség fejlesztéséhez. Természetesen a 2.-os borítékos feladatok is alkalmasak arra, hogy változatosan felhasználva, az íráskészséget javítsák. Ezek a feladatok lényegesen eredményesebbek a mechanikus másoltatásnál.

III. Nyelvtan-helyesírás

A nyelvtan hagyományos tanítása

A hagyományos nyelvtanoktatás a leíró nyelvtan fogalom és szabályrendszerének koncentrikusan bővülő közlésén alapul. Egy idealizált nyelvi rendszer elsajátítása a cél. Figyelmen kívül hagyja a gyerekek nyelvhasználati tapasztalatait, sajátosságait. Döntően a szabályok, szakkifejezések, kategóriák memorizálásán és alkalmazásán alapul. A folyamatot teszt jellegű gyakorlófeladatok jellemzik.

A Meixner-módszerű nyelvtanítás

Az egyeditől az általános felé haladunk. Analógiákra, megfigyelésekre, és nem szabályokra épül. A nyelvtani szabályok a folyamatok eredményeként alakulnak ki. Cél a nyelvi rendszer tapasztalatokra épülő fokozatos felismertetése, kiismerhetőségének tudatosítása (nyelvi kompetencia kiépítése). A munkafüzet feladatai segítik a tapasztalatok megszerzését, az azokból leszűrhető általánosítások révén a szabályok megfogalmazását, de döntően nem önálló feladatmegoldásra valók! Az utasítások, feladatleírások csak a folyamatok főirányait szabják meg, a kézikönyvekben részletesen leírt módon rendeződnek a tanítás folyamatába. A tanórai folyamatok lényegesen összetettebbek és színesebbek a munkafüzet szimpla kitöltésénél.

Nem az a cél, hogy bekerüljenek a jó megoldások a munkafüzetbe, hanem az ezekhez vezető utak végigjárása. A nyelvtan munkafüzetekben található feladatok gyökerei a logopédiai terápia munkamódszereiből sarjadtak. Kétszemélyes, vagy mikrocsoportos helyzetekben dolgozták ki, kezdték alkalmazni ezeket a feladattípusokat. Az ilyen helyzetekben természetes, hogy a gyerek nem csak megkapja a feladatot, s megoldja, hanem annak előkészítése, szakaszolása, megoldása folyamatos interakcióban zajlik. A feladatok szinte mindig a főcélon kívül több más célt is szolgálnak. (Szókincsfejlesztés, olvasástechnika, szóbeli szövegalkotás, nyelvi sajátosságok felismerése, adott szókészlet helyesírásának elsajátíttatása, stb.) A nyelvtan feladatok értelmezésénél, felhasználásánál ezt mindenképpen figyelembe kell vennünk.

Egy példa:

2. osztályos nyelvtan munkafüzet 6. oldal 5. feladata

5. Egészítsd ki a mondatokat ezekkel a szavakkal!

csepp	csirkemell	forr	fütty	hall	kedd	makk	rossz	toll	varr
-------	------------	------	-------	------	------	------	-------	------	------

Tölgyfán terem a ____.

A ____rántva nagyon finom.

Anya varrógéppel ____.

A fazékban ____ a leves.

A hétfő után következő nap a héten a ____.

Kati füle fáj, ezért rosszul ____.

Éles ____ hallatszott, a kutya nekiiramodott.

A ____ hegye elkopott, vési a papírt.

Két ____ gyógyszert kell bevenni minden reggel.

A teremben ____ a levegő, ezért ki kell szellőztetni.

Ezt a feladatot a gyerekekkel önállóan értelmeztetve és megoldatva ellenőrzéssel együtt 5-8 perc alatt meg lehet oldatni.

A másik lehetőség, hogy a tanító felhasználja a feladatot több didaktikai cél szempontjából is. Ezek lehetnek:

- annak elérése, hogy ezután minden gyerek hibátlanul le tudja írni ezeket a szavakat;
- olvasástechnikai fejlesztés;
- a szöveget sajátosságainak megfigyeltetése;
- A sajátosság megfogalmaztatása;
- ezeknek a speciálisan írandó szavaknak a memorizáltatása;
- tehetséggondozás.

Az első természetesen a főcél, de a többire is van lehetőség, ezeket érdemes kihasználni. Ezek érdekében egy lehetőség a feladat felhasználásra:

1. Valamelyik jól olvasó gyereket megkér a tanító, hogy olvassa fel a szókérdőket. A többiek, köztük a gyengébb tanulók nem csak látják, hanem hallják is a szavak végén a hosszú mássalhangzókat.
2. A tanító megkéri a gyerekeket, hogy sárgával karikázzák be, mi a közös ezekben a szavakban. (Azért sárgával, mert az átlátszó, nem rontja az olvashatóságot, s könnyen javítható.) Így biztosan minden gyerek figyelmét a vizsgált nyelvtani problémára tereltük.
3. Mivel vannak kétjegyűek is, van esély rá, hogy rutinból akár többen is a hosszú mássalhangzóknál is csak az utolsó két betűt karikázzák, mint a többenél, ezért érdemes megfogalmaztatni is, hogy mi a közös a szavakban. Biztosan lesz, aki felhívja a figyelmet a gyerekek közül, hogy vannak kétjegyűek is, nem csak egyjegyűek. Azt

megkérdezve, hogy: Például? Így mindenki leellenőrizheti, hogy nála ez jelölve van-e. Másik lehetőség erre, hogy megkérünk valakit, olvassa fel, amit bekarikázott. Ekkor már a „pp” olvasásánál kiderül, hogy nem tudunk hosszan p hangot ejteni, csak erősebben, vagy duplázva. Ezt végigpróbálgatva is kiderülnek, javítódnak a kétjegyű mássalhangzók. Az eredmény mindkét esetben az, hogy sárgával világít az, amire majd a leírásnál figyelni kell.

4. Az egyik jól olvasó gyerek tízszer egymás után felolvassa az első hiányos mondatot, a többiek kórusban sorban egymás után beillesztik a szavakat. (Lesznek közöttük viccesek is.) Ha valaki úgy gondolja, hogy a szó a illeszkedik, akkor koppant a ceruza végével az asztalon. (Előfordulhat ilyenkor direkt tévesztés a vicces esetekben.)
5. A jobb képességűek számára az első pár mondat után már - joggal - unalmassá válik ez a tevékenység. Ezt látva a tanító megkéri őket, hogy nyissák ki a füzetüket, és gyűjtsenek további ilyen szavakat bele. Közben a többiek folytatják, az olvasást átveszik a kevésbé jó olvasók. Ha unalmassá válik a gyerekek számára, lehet egyszerűsíteni azzal, hogy az utolsó mondatoknál már nem az összes, hanem csak az oda tartozó szót mondja a kórus.
6. A jobb képességűek közben, ha már van több ilyen szavuk, akkor alkothatnak azokhoz hiányos mondatot.
7. A mondatok közös felolvasásának a végére minden gyereknek tudja, melyik szó melyik mondatba tartozik. Azt is, hogyan kell ezeket a szavakat írni, mire kell figyelni. Ideális házi feladat ezek beírása.
8. Az óra végi játék is kialakult közben. A hiányos mondatokat írók felolvashatják a többieknek, akiknek ki kell találniuk a hiányzó szót. Ezután elmondja a szerző még egyszer, hogy a tippelők kiegészíthessék. Annyiszor mondja, amíg egyöntetűvé válik a kórus.

Ez így már minimum 20-25 perc, plusz a játékidő. Ez természetesen ennek a feladatnak ez a folyamat csak egyféle felhasználása, sokféleképpen lehet ezen kívül. A lényeg, hogy minden gyerek feladathelyzetben maradjon, értelmesen töltse az idejét, s a végére az összes gyerek számára biztossá váljon ennek a szavaknak a helyesírása. (Ez a horizontális differenciálásra is példa, hiszen a jobb képességűek az adott területen, szélesebb ismereteket szereztek.)

A fenti javaslatban szó sem esik a munkafüzet feladat felolvasásáról, értelmezéséről, annak tisztázásáról, hogy mit kell csinálni. Nem véletlenül, az csak az esetleges önálló munka esetében válik fontossá. Ilyenkor a feladat felhasználása óhatatlanul redukált. (Pl. hosszasan betegeskedő gyerek, aki otthon próbálja tartani a lépést.)

A nyelvtanórák felépítése

Diktálás, házi feladat ellenőrzés, majd az óra anyagának kibontása, megbeszélése, esetlegesen a füzetbe történő rögzítése, végül az óra végi játék. Közben a borítékos, illetve munkafüzet feladatok túlnyomórészt analógián alapuló megoldása révén nyelvi tapasztalatszerzés, megfigyelés, anyagrendezés. Az ilyen módon szerzett ismeretek alkalmazása, begyakorlása. A nyelvtan területén kiemelten fontos, hogy minden órán legyen házi feladat. Ezt nem az óra végén célszerű feladni, hanem közben, feladathoz kapcsolódóan. (Ezt a feladatot fejezzétek majd be! A ... feladat is hasonló, ezt próbáljátok egyedül megoldani a következő órára, stb.) Különösen fontos, hogy a csoportos helyzetben szerzett ismereteket önálló tevékenység során is alkalmazni próbálják a gyerekek.

A diktálás

A nyelvtanóra mindig diktálással kezdődjön. A diktálás az ellenőrzéssel együtt az órák első 15 percét veszi majd igénybe. Az év elején valószínűleg még kicsit hosszabbra nyúlik, de ez nem baj. A gyerekek hamarosan megszokják ezt a munkaformát. A diktálás tempója a

leglassabban író gyermekhez igazodjon. Minden szót, illetve mondatot kétszer kell elmondani. Először a tanító, majd a tanulók együtt, esetleg csak egy meghatározott csoportjuk, vagy egyikük hangosan elemzi. (Szótagolás tapsolással, majd a magánhangzók időtartamának kiemelése. Pl.: partja, part-ja, a-a) A leírást ezután kezdik a gyerekek. A második osztályelején ez még frontálisan, kórusban úgy történik, hogy minden tanuló részt vesz a hangos elemzésben. Később ez szűkül csoportokra vagy egyes gyerekekre. Ha a tanuló nem tudta leírni, befejezni az adott szót, mondatot a következő elemzésig, akkor hagyja ki a helyét a javításhoz. Fontos, hogy az új szó diktálásakor mindenki azt kezdje elemezni, leírni, senki se kerüljön folyamatos lemaradásba. Ez a gyengén író gyerekekkel fordulhatna elő, tovább rontva teljesítményüket. A mondatot ne szavanként diktáljuk, de a mondat szavait együtt, ujjainkon mutatva számoljuk meg, ezzel segítve a tagolást. A diktátumok második mondatát már csak a könnyen, gyorsan írók írják le. A többiek addig átolvashatják munkáikat. A jól író gyerekek számára további differenciálási lehetőség, hogy a diktált szavak közül maguk választanak egyet - kettőt, amelyekkel önállóan mondatot alkotnak, vagy a diktált szavak nyelvtani sajátosságaihoz igazodó további szavakat gyűjthetnek.

Abban az esetben, ha nagyon nagy az eltérés az osztályon belül az írástempóban, érdemes megfontolni, hogy esetleg külön diktáljunk a lassabban íróknak. Ilyenkor először a gyorsabban íróknak kell diktálni. A többiek közben önálló munkával valamilyen más feladaton dolgozhatnak. Ez lehetőleg olyan legyen, ami időben a diktálás alatt befejezhető, mert nem szerencsés, ha félbe kell hagyni a feladatot. Az ellenőrzést már együtt érdemes lebonyolítani. A lassan írók tempójának folyamatos gyorsításával törekedni kell ennek az időigényes módszernek a mielőbbi felszámolására. (Két hónapnál ez az idő lehetőleg semmiképpen se legyen hosszabb!)

A gyerekeket arra biztatjuk, hogy egy-egy leírt szó után ellenőrizzék, valóban azokat a szótagokat írtak-e, amiket az elemzéskor egyeztünk. Ez komoly önkorrektív lehetőség a nehezen tagoló, rossz helyesírási készségű tanítványainknak, de a többieknek is elősegíti a stabil helyesírás kialakulását.

A Meixner-féle módszertan szerinti szótípusokban haladunk, egyre hosszabb és nehezebb szavakat diktálunk majd. A diktátum többnyire kapcsolódik a már megismert nyelvi szabályokhoz. A friss ismeretekre előre, a diktálás előtt érdemes felhívni a tanulók figyelmét, a régebbiek esetében viszont az utólagos azonosítás lehetőleg ne maradjon el.

A diktálás ellenőrzése

Mindig egyénileg, rögtön a diktálás után kell javíttatnunk az írásmunkákat. A javítás többféle módon történhet. A lényeg, hogy mindig azonnal, de mindenképpen ugyanazon az órán! A gyerekek számára a beszedett és másnap-harmadnap visszakapott füzetben az előző napi hibák már többnyire érdektelenek.

Jól bevált javítási mód, hogy a tanár írja a táblára egyenként a diktált szavakat úgy, ahogyan azt az arra felkért gyerekek diktálják, szótagonként, lassan, türelmesen, minden részletre figyelve. A szótagonkénti leírás után az időtartam-jelöléseket és függelékeket szükség szerint elhelyezve. (Pl.: part-ja, p-a-r-t-j-a) A tanulók közben a megbeszélte javítószínnel javítják a munkáikat. A javaslatunk a kék szín. A tanító javítószíne pedig a zöld. Javításkor ki kell rádírozni a hibás részt, s a javítószínnel kiegészíteni. Így csak a jó megoldás marad meg, s mégis látható, hogy mire kell legközelebb figyelni. Az időtartam-jelölési, ékezet és áthúzás hibák esetén nem csak a hiányt (pl. ékezet) kell pótolni, hanem a teljes betűt kiegészítéssel együtt átírni javítószínnel. (Ilyenkor természetesen nem kell a jó részt is rádírozni.) A helyesen leírt szavak, mondatok fölé a tanulók pontot tehetnek. Ezek alapján könnyen összeszámálható a jó megoldások száma, s az is látszik, hogy a tanuló szerint javított-e az adott szó, mondat. A pont elhelyezésének módját érdemes külön megtanítani, hogy ne rajzoljanak zavaróan nagy pöttyöket. A színes ceruzát az adott helyen kicsit megnyomva megforgatják a tengelye körül az ujjakkal. Akkor a pontok jól láthatóak, s méretük is viszonylag állandó.

Javításkor tanító kritikátlanul mindent úgy ír, ahogyan a tanuló diktálja. Ez a folyamat alkalmas arra, hogy rögzüljön, állandósuljon a tanulóknál a leírás algoritmus. Szótagonként végigírjuk a szót. Majd végigmondjuk csak a magánhangzókat, jelölve a szükséges időtartamokat, s közben kirakjuk a szükséges ékezeteket, áthúzásokat. A többi tanuló dolga, hogy figyeljen, s ha valamivel nem ért egyet, akkor jelentkezzen. A jelentkezők közül a diktáló választja ki, hogy kitől kér tanácsot a módosításhoz. (Többnyire a tömeges jelentkezés önmagában elég arra, hogy a diktáló korigáljon.) A tanítónak módja van hibát provokálni. Pl. ha nem határozza meg a tanuló, milyen j betűt írjunk, akkor természetesen a helytelen megoldást választjuk, stb. Ez a javítási mód ugyan sokkal időigényesebb, mint önellenőrzésként írásvetítőről, aktív tábláról ellenőriztetni, de sokkal hatékonyabb is.

A másik szintén hatékony, de időigényes lehetőség páros munkaként füzetcserevel megoldani a javítást: a párok táblaképről, kivetített képről közösen ellenőrzik a munkákat. Megbeszélnek, javítják a hibákat. Az „ellenőrző” kiradírozza a hibás részt, ahová az ellenőrzés befejezésekor „tulajdonos” javítószínnel újra beírja a helyes részletet. Közben a tanító körbe sétálva segíti őket.

A javítás végén mindenképpen kérdezzük meg, kié volt hibátlan, kinek volt 1-2 hibája stb. A diktált szavak és a jól leírt szavak számának arányát is lehet rögzíttetni a margón. A legjobban teljesítő gyerekeket dicsérettel meg, legyen érték az osztályban a jó helyesírás! Azt is érdemes áttekintetni a tanulókkal, hogy mire kell a jövőben fokozottabban figyelniük a hibáik alapján. Jó, ha ezt szóban meg is kell fogalmazniuk. Az is fontos, hogy visszalapozva füzetükben időnként azt is áttekintsék, hogy a régebbi hibáik közül mit sikerült már valamilyen mértékben javítaniuk. Ezzel erősíteni lehet azt a szemléletet, hogy a hibák miatt nem csak bosszankodni, szégyenkezni lehet, hanem számbavételük alkalmas a jövőbeli elkerülésükre. Az ilyen visszatekintés a nyelvtani szabályok tudatosításának is fontos eszköze.

A rendszeres gyenge teljesítményt lehetőleg ne az osztály előtt jelezzük vissza, inkább négy szemközt szünetben, korrekpetáláson. A hibásan írt, majd zöld színnel javított szavakat házi feladatként leírjuk újból. Előnyös, ha ez szintén diktálás alapján, és nem másoltatással történik.

A diktálást minden órán végezzük, mivel a helyesírási készség fejlődéséhez rendkívül nagymértékben járul hozzá!

Játék a nyelvtan órákon

A nyelvtanóra *lehetőleg mindig* játékos feladattal záruljon. Az óra végi játék lehet egy érdekes, játékos csoportos feladat, bármi, az óra anyagához kapcsolódó nyelvi játék. De ha sem csoportos feladat, sem jobb ötletünk nincsen éppen, akkor bátran indítsunk szógyűjtési versenyt a diktálás során éppen gyakorolt betűvel vagy épp tanult szófajjal. Az év elején ne adjuk meg, hogy az adott betű hol legyen a szóban, de a tanév későbbi részében nehezíthetjük csak a szó elején, végén vagy közepén lehet az adott betű. Ez lehet egyéni verseny, illetve csoportos játék is. Az óra utolsó 5-7 percét szánjuk rá.