

# CSENGŐSZÓ

## MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT TANÍTÓKNAK

Dramatikus játékok az  
általános iskola alsó  
tagozatában

(Imre Rubenné dr.)

„Ha a napnak lába volna...”  
Kooperatív csoportmunka  
nyelvtanórán

(H. Molnár Emese)

NyolcSZOROZZUNK!

(Szabó Ágnes)

Római számok az iskolában  
és a mindennapi életben

(Takács Gábor)

XX. ÉVFOLYAM 2012

2

# CSENGŐSZÓ

módszertani folyóirat

## Szerkesztőség:

Főszerkesztő:

Dr. Galgóczi Lászlóné

## Szerkesztőség címe:

6723 Szeged, Debreceni u. 3/B

Tel.: (62) 470-101

FAX: (62) 554-666

## Kiadó:

MOZAIK KIADÓ

Felelős kiadó: Török Zoltán

Tördelőszerkesztő: Forró Lajos

Borítóterv: Deák Ferenc

## Megrendelhető:

MOZAIK Kiadó

6701 Szeged, Pf. 301

Éves előfizetési díj: 1680 Ft

A lap megvásárolható a

MOZAIK Könyvesboltban:

Budapest VIII., Üllői út 70.

A Csengőszóban megjelenő valamennyi cikket szerzői jog védi. Másolásuk bármilyen formában kizárólag a kiadó előzetes írásbeli engedélyével történhet.

ISSN 1217-5889

Készült

az Innovariant Kft.-ben, Szegeden

Felelős vezető: Drágán György

# TARTALOM

## IRODALMI NEVELÉS – ANYANYELVI NEVELÉS – KULTÚRA

Népi kultúránk és az irodalom szerepe  
a nyár évszak tanítása kapcsán

Dr. H. Tóth István

## TARSOLYUNKBÓL

Dramatikus játékok az általános  
iskola alsó tagozatában

Imre Rubenné dr.

„Ha a napnak lába volna...”

Kooperatív csoportmunka nyelvtanórán

H. Molnár Emese

A nyelv- és beszédfejlesztés kisiskolás korban

Szili Henrietta

## NyolcSZOROZZUNK!

Szabó Ágnes

A kötelező is lehet érdekes

Hudák Zsoltné

Római számok az iskolában és a mindennapi életben

Takács Csábor

## KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Nevelépszichológiai pillanatkép az iskoláról

Plesz Barbara

Kezdeti lépések

A verstanítás rejtelseiből – I. rész

Dr. H. Tóth István

## FIGYELMŰKBE AJÁNLOM!

Szabó Bogár Erzsébet: Bölcs Királyfi mesés házassága

Dr. Galgóczi Lászlóné

Közlési feltételek:

A közlésre szánt kéziratokat gépelve (két példányban), floppy lemezen vagy e-mailen (kattila@mozaik.info.hu) küldjék meg a szerkesztőség címére. A kéziratok lehetőleg ne haladják meg a 8-10 gépelt oldalt (oldalanként 30 sorban 66 leütés). A rajzokat, ábrákat, táblázatokat és fényképeket külön lapon megfelelő szövegezéssel kérjük ellátni. (A szövegrészben pedig zárójelben utaljanak rá.)

Kérjük, hogy a szövegbeli idézetek név- és évszámjelöléssel történjenek, míg a tanulmányok végén a felsorolt irodalom alfabetikus sorrendben készüljön. Kérjük szerzőtársainkat, hogy a kéziratok beküldésével egyidejűleg szíveskedjenek közölni pontos címüket, munkahelyüket és beosztásukat. A cikk megjelenése után a lemezeket visszaküldjük.

# IRODALMI NEVELÉS– ANYANYELVI NEVELÉS– KULTÚRA

Dr. H. Tóth István

## Népi kultúránk és az irodalom szerepe a nyár évszak tanítása kapcsán

### Előjáróban

**K**ezünkbe vesszük-e Margalits Ede és O. Nagy Gábor híres gyűjteményeit, a szólásokkal, szóláshasonlatokkal, közmondásokkal foglalkozókat, hogy az akár ott-hon hallott példákat is, ugyanígy a tanulmányaink idején gyűjtötteket is újabb darabokkal gazdagítsuk? Mert bizony bő vizű források ezek a kötetek ez idő tájt is. A nyár évszakunkkal kapcsolatosan ugyancsak bátran felüthetjük ezeket a köteteket, ráadásul nem is egy helyen.<sup>1</sup>

Rendszeresen alkalmazhatjuk a találás kérdéseket, a közmondásokat, a szólásokat és a szólászerű hasonlatokat egy-egy mese, monda, népdal elemzésénél, a tanulságok összegezésekor, megfogalmazásakor, amikor a nyár lesz a témája a történetnek, a lírai helyzetnek, mert e proverbiumok szókincsbővítők és erkölcsi szempontból is tanítanak a „furfangok” megértésére.

Ha a nyár és a többi évszakunkhoz kötődő rigmusokkal kerülünk közelebbi kapcsolatba, akkor az énektanítással összefüggésben szerzett énektanítási ismereteinket máris könnyedén kamatoztathatjuk. A tapasztalatunk is megerősíthet bennünket, hogy a szimmetrikus ritmusú

(2/4-es, 4/4-es) mondókák, rigmusok pillanatok alatt bevésődnek a kisgyermek tartós memóriájába, s ezek nemcsak az ének, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport feladattípusaiban használhatóak. Vegyük példának a „Hüvelykujjam almafa...” című ujjmondókát, amely a beszédgyakorlatok, a szókincsfejlesztés, a vizuális nevelés s az ének-zenei nevelés körében egyaránt tanítható, alkalmazható, s a harmadik évfolyamig az írástechnika és a kreatív írás, továbbá a nyelvtani tudást megerősítő írásgyakorlat keretében is hasznosítható. A „Gyerekek szeretik a peracet...” mondókát általában magukkal hozzák a kicsinyek, majd az olvasásóráinkon tovább mondogatjuk, s a negyedik évfolyamig egyéni éneklés, vagy együtt dalolás alkalmával osztinátónak, illetőleg hangsúlykeresőnek is használhatjuk a 2/4-es és a 4/4-es ütem összehasonlításánál.

Azt hamar megtapasztaljuk a tanítási gyakorlatunkban, hogy a kisiskolások életében csak az a vers, az a mondóka, az az ének lesz marandó, amelyik mozgásos kíséretet is kap. Arról van szó, hogy a tevékenykedtető feladatok véssődnek be eredményesebben, ezért a legcsekélyebb terjedelmű dallamot vagy ritmizált szöveget is kézmozgással, jelekkel és/vagy testbeszéddel

<sup>1</sup> Itt következő gondolatmenetem ihletője, formálója és egyúttal szakmai lektora a kiváló közösségszervező, példás pedagógiai eredményeket elért Zábóné Kis-Illés Magdolna kiskunhalasi tanító-énektanár. Ezúttal is köszönöm észrevételeit, tanácsait, az ehhez a sorozatomhoz is nyújtotta szakmai segítségét.

érdemes követnünk, s a nyár témavilágának fel-  
dolgozásakor bőszegesen adódik alkalmunk  
a mozgásos tevékenykedtetésre.

Ne csak az első évfolyamon, hanem későbbi  
alkalmakkor is rajzoltassunk le egy-egy megta-  
nult éneket, verset, mondókát, hogy emlékezte-  
tő legyen a gyerekeknek a maguk által készített  
illusztráció. Két egyforma rajz sosem születik. Ér-  
demes kipróbálnunk az osztályunkban, hogy  
egy-egy mondókát, egy-egy rigmust vagy kikiál-  
tót, egy-egy közmondást, egy-egy dalt rajzolja-  
nak le a gyerekek, amikor frissiben tanulják. Mi-  
lyen rajzok születnek? Tanuljunk mindannyian  
ezekből a helyzet- és ujjgyakorlatokból!

A ringatók és az altatók kifejezetten nyelvi,  
nyelvtani, szókinccsfeljesztő kincsesbányák,  
ugyanakkor kedélynevelők is. És bizony-bizony  
a felszólító mód helyes alkalmazására szintén  
tanítani képesek még a magyar anyanyelvűe-  
ket is – ha odafigyelünk ezekre a nyelvi lelemé-  
nyekre.

A nyelvtörőket az artikulációs gyakorlatok  
keretében morzsolgathatjuk. Egyébként remek  
hangulatfokozók is egyben, sőt motiváló hatá-  
súak a tanulászervezés terén is.

### Célkitűzésül

**J**elen dolgozatomban **a nyárról szólok**,  
mert ez az évszak is jelentősen segíti anya-  
nyelv-pedagógiai és egyáltalán: a sokoldalú ta-  
nítói munkánkat, csak fel kell fedoznünk a nyár  
évszak kínálta alkalmak, lehetőségek pedagógi-  
ai vonatkozásait.

Nem egyszer tapasztaltam: gyakorló peda-  
gógus koromban, azután szaktanácsadóként,  
majd óvó- és tanítóképző főiskolai docensként,  
külföldi egyetemeken vendégtanáráként is, hogy  
az óvopedagógusok és a tanítók ritkán élnek  
ennek az évszakknak, a nyárnak a nevelési-okta-  
tási, az emberminőséget, a lélekgazdagságot fej-  
lesztő-erősítő hatásaival, a természet és a művé-  
szetek, valamint a nyelv kínálta lehetőségeknek  
a pedagógiai alapállású kiaknázásával. Leg-  
többször az hangzott el – védekezésül, hogy  
a nyár a családé, a nyárról nincs idő beszélget-  
ni, a nyár vagy messze van még, vagy már el-  
múlt, mit is kezdünk vele. És így tovább...

A nyár a nevelési-oktatási intézményekben  
– legalábbis a közhiedelem szerint! – afféle  
„uborkaszazon”, hisz a hosszúnak mondott va-  
káció miatt sokkal kevesebb idő jut az ezen év-  
szakkal való bajmoldásra. Az iskolában szinte  
alig említődik a nyár évszak, mert az év végi fel-  
mérések időszaka, az összefoglaló-rendszerző  
órák sokadalma teljesen lefedi a júniusnak ezt,  
az iskolában töltött két nyári hetét.

Szeptemberben, amikor újra látjuk a lebar-  
nult, kipihent nebulóinkat, akkor meg ott van  
előttünk az ezer színben pompázó ős. Semmi-  
ért el nem cserélnénk azt a látványsokaságot.

Csupán a művészetek köréhez kapcsolódó  
rajz-, ének-zene- és technikaórák emlékeznek  
meg egy-egy munkadarab, néhány könnyed  
dallam erejéig a színporgatagos nyárról. Mi, gyar-  
ló pedagógusok gyakran esünk ebbe a csapdá-  
ba. Szívesen kapcsolódunk a látható-hallható,  
azonnal tapasztalható őszi, téli, tavaszi élmények-  
hez, mint a közelmúltban, azaz a nyárban meg-  
élt / megtapasztalt, talán nehezebben ellenőriz-  
hető valóságtartalmú, saját életdarabkákhöz.  
Persze a nyár ettől ezerszer többet tár elénk!

Ugye, mennyit ér ez a szépséges és alkotás-  
ra-pihenésre egyaránt kínálkozó évszak?

### A háttértudás erősítéséül

**H**a fellapozzuk „A magyar nyelv történeti-eti-  
mológiai szótára” második (H-Ó) kötetét,  
akkor választ kapunk arra a kérdésre, hogy  
a nyár szavunkat a köznyelvi tudásunk szerint  
lehet-e azonos alakú szónak tekintenünk, vagy  
sem. Az általános felfogás szerint ugyanis ez  
a szavunk *fajfaját* és *évszakot* egyaránt jelölhet.  
Mi azonban ne elégedjünk meg ennyivel, szem-  
lélődjünk a magyar nyelv történetében!

A nyár szó első (1.) jelentését vizsgálva az  
uráli korig mehetünk vissza. Ebben az esetben  
a nyár szavunk ősi örökség az uráli korból, ami-  
kor is a különböző nyelvekben (finnben, ész-  
tben, komiban, udmurtban stb.): *mocsár*, *nyir-  
kos*, *nedves* (fa, gabona), *nedveség*, *posvány*,  
*nedves völgy*, *patak*, *vízfolyás*, *kis*, *gyér vízű pa-  
tak*, *vízlevezető árok*, *rezgő nyárfa*, *tundra* s ha-  
sonló jelentésben volt értelmezhető. Tulajdon-  
képpen olyan növénynek a megjelölésére

szolgál ez a szó, amely víznek, mocsárnak, nedves talajnak a nedvességét kedveli, vagyis: a nyár nedves, homokos talajt kedvelő, igénytelen fák nemzetsége, faja, egyede. Lehet: *nyárfa, nyárberek, nyárbokor, nyárerdő, nyárlevél* összetételekben álló ez a szavunk. Sokakat ihletett alkotásra ez a fa, a nyárfa, így Kosztolányi Dezsőt is. „– *Mily szép nevem van. Hallod? Nyárfa, nyárfa. Karcsún, fehéren állok a határba. Úgy reszketek és sírok, mint egy árva. S minden széllel zenélek, mint a hárfa.*”

A szimbolista ábrázolás által a megéreztetéssel teszi jelképes értelművé a művet az alkotó. Így lesz a szimbólum a költői nyelv legnagyobb hatású stílusesszékévé. Átala tárul fel a befogadó, itt az olvasó előtt a valóság, a lelkiállapot, egy hangulat, egy érzés.

Érkezzünk meg most a nyár szó második (2.) jelentéséhez!

A nyelvtörténeti szakirodalom egyetért abban, hogy a nyár szavunk vitatott eredetű. Egyrészt azonos lehet az eredetileg *mocsár, nedvesség* jelentésben álló nyár főnévünkkel. Ha elfogadjuk ezt a föltevést, akkor az a szó lett a nyár évszak jelölőjévé, amely korábban a *fagyos föld fölengedésével, a hó eltűnésével láthatóvá vált mocsaras földfelszínre* vonatkozott. Ismét hangsúlyoznom kell, hogy az úgynevezett uráli nyelvet beszélők egykori világából tudósító szavak jelentésrétegeit szemléljük, vagyis legyen ott a tudatunkban az, hogy földrajzilag és az éghajlat adottságai szempontjából vizsgálva nem mindegy, hol is éltek ezek a népek, népcsoportok. Ebből a megközelítésből lehetséges évszaknak és a rá jellemző jelenségnek, történésnek: évszakváltásnak a közös, egymással összefüggő elnevezése is. Legközelebbi nyelvrokonaink egyike a hanti, ahol a nyár szó jelentése a *hóval be nem fedett hely*. Ugyanez a szó a finnben *hóolvadás télen* értelemben áll, illetőleg *vetés, vetésidő* jelentésű. Van olyan föltevés is, hogy lehet a nyár szó megfelelője a *kikelet*. Ezt a magyarázatot azért vitathatjuk, mert a rokon nyelvekben a nyár szó eddig feltárt jelentésrétegei nem használatosak évszakváltás vagy időjárás-változás megjelölésére.

Tovább kell lépniünk a nyár szavunk eredetének a tanulmányozásában! Így juthatunk el

egy feltételezett őstörök, a \**ñar*, vagyis a *tavasz, nyár* jelentésben álló szóhoz, amely átvételnek számít, igazolják ezt török, csuvas és egyéb török nyelvek. A mongol nyelvészeti adatok alapján kikövetkeztethető, vagyis feltételesen egyeztetett, jelen témánkhoz kapcsolódó szavaknak *újszülött, friss* jelentésük van. Nem kell sokat töprengenünk arra nézvést, hogyan került a magyar nyelvbe ez a szó, hiszen a magyarság az uráli átjárók tájain kialakult őshazájában török nyelvű népekkel is kapcsolatba került.

Mivel korabeli írásos emlékeink nincsenek, vagyis a nyelvtörténet hipotetikus adatait szalazzuk, időről időre figyelembe véve újabb szempontokat, így például – jelen esetben – a földrajzi és éghajlati valóságot, megállapíthatjuk, hogy a nyár évszakjelölő szavunknak mindenképpen kapcsolata van a nedves, homokos talajt kedvelő, igénytelen fák nemzetségével, fájával, egyedével, vagyis a nyárfával.

A nyár évszakunk a legmelegebb évszak, amikor a növények kifejlődnek, természet érlelnek. Magyarországon, illetőleg a Kárpát-medencében a *júniust, a júliust és az augusztust* tekintjük a nyár hónapjainak.

Erre az évszakra a meleg, gyakran a forró idő, időjárás a jellemző. *Izzó, rekkenő, száraz, tikkasztó* tud lenni a nyár a magyar nyelv kifejezéseivel. Gyakran emlegették jeles költőink a nyarat az érzéseik, a vágyaik, a helyzetük, a lelkiállapotuk megfeleltetésére. Csokonai Vitéz Mihály így: „*Drága kincsem, galambocskám, Csikóbőrös kulacsocskám! (...) Mikor hideg szelek vagynak, Elveszed mérgét a fagynak; És mikor a hév nyár lankaszt, Nékem te megfrissíted azt.*” Ady Endre szenvedélyes vallomásban örökítette meg: „*(...) Álljon előmbe izzó, forró nyárban: Téged szeretlek, Te vagy, akit vártam.*”

Átvitt jelentésben, allegorikus értelemben az ifjúkor és az öregkor között található emberi életszakasz is nyár, amelyben a testi erők és a szellemi képességek a legnagyobbak, a legteljesebbek, a legenergiusabbak. Petőfi Sándor erről így vallott: „*Itt benn vagyok a férfikor nyarában, az ifjuságnak eltűnt tavasza.*” József Attila két versváltozatában is írt a nyárról, az egyikben ekképpen: „*Ily gyorsan betelik nyaram.*”

Ördögsekéren hord a szél.” Juhász Gyula fedhetetlen líraisággal megírt költeményében ilyen módon örökítette meg a nyárral kapcsolatos élményét: „Milyen volt szőkesége, nem tudom már, De azt tudom, hogy szőkék a mezők, Ha dús kalással jó a sárguló nyár, S e szőkeségben újra érzem őt.” A versben beszélő itt, e művében elsősorban az ismétléssel az érzelmi-hangulati hatást állítja előtérbe.

Gyakorta találkozunk a nyár szavunkkal úgy, hogy számnévvvel együtt alkotott szerkezetben fordul elő; ilyenkor időt, leginkább életkort fejez ki. A legismertebb: *Már sok nyarat megért* – azaz sok évet élt, feltehetőleg erőben, egészségben. Kölcsey Ferencnél ezt olvashatjuk: „*Jól mondák a régiek: elválasztja hét tél, hét nyár.*” Vörösmarty Mihály is versbe emelte ezt a szavunkat: „*Tízen túl hat nyár feselő éltedben alig múlt.*”

Proverbiaink körében is rendszeresen megjelenik a nyár, természetesen allegorikus, vagy éppen tanító jelleggel: *Aki nyárban / nyáron nem gyűjt, télen keveset fűt.* Egyértelmű, hogy ez a képes, tehát átvitt (absztrakt) jelentésű beszéd a takarékoskodás fontosságára, szükségességére int, tehát amikor a körülményeink engedik, gyűjtögessünk, tegyünk félre, mert az élethelyzetünk változtatásával szükségét szenvedhetünk, és bizony szenvedünk is.

Kedves, hangulatos összetételekben találkozhatunk a nyár szavunkkal, ugyanis van *nyárkezdet, nyárfordulat*, és mennyi hangulat őrződik a nyárest szavunkban!

### Röviden hónapról hónapra

Szent Iván havának is nevezzük a nyárelőt, vagyis a **júniust**, amelynek csillagképe a rák: ♋ (VI. 22–VII. 22.). Ezt a hónapot *napisten* havának is nevezik.

*Péter-Pálra búza érik,  
Eljutottunk újkenyérig.*

*Tisztán tartsd a fákat! Vigyázz a gyümölcsre,  
Hogy a javát hernyó, madár el ne költse!*

**Július** a nyár, a katolikus egyház hagyományai szerint Szent Jakab hava, csillagjegyét te-

kintve az oroszlán: ♌ (VII. 23–VIII. 23.). Ezt a hónapot *áldás* havának is nevezik.

*Szépen úszik a vadkácsa a vízben.*

*Szépen legel a gulya a réten.*

*Szépen szól a csengő a nyakában.*

*Tiéd leszek én, babám, nemsokára.*

(Egyik közismert, szívesen énekelt népdalunk a bőséges kínálatból)

Nyárutónak mondjuk **augusztust**, vagy Kisasszony havát. A csillagképek közül a szűz: ♍ (VIII. 24–IX. 23.). Ezt a hónapot *kenyér* havának is nevezik, s egyébként a csillaghullás hónapjaként is számon tartják.

*Tűzlobbantó augusztus,  
körtét édesítő,*

*pókfonalat gombolyító,*

*csillagokkal fénylő,*

*mézillatú szőlőhegyre*

*seregélyt zúdító.*

(Szepesi Attila: Augusztus)

### A nyárhoz kapcsolódó rigmusok köréből

**J**ól figyelj meg László napját, / Jó előre megjósolja az időjárás. \* Gólyamadár, mikor lesz nyár? Mikor apád gatyába' jár! \* A nyár ráklábon érkezik, nyúllábon szalad el. \* Nyári eső hamar jó, hamar megy. \* Ha július nem főz, szeptember nem eszik. \* Júliusba' arass, majd úgy lesz kenyered, / A dologtól tehát ne kíméld tenyered. \* Ha Mária-Magdolna elpityeredik, bőven terem a vetemény, de rosszul terem majd a dió s aogyoró. \* Lőrinc napja, ha szép, sok a gyümölcs és ép. \* Amint Szent Bertalan magát mutogatja, az őszi idő is mind aszerint tartja.

### Az évszak néhány jellegzetes névcsőfőljaja

**D**ini, Dani, Dániel, magad azért ne bízd el! \* Emese, mikor lesz a mese? \* Gyere, Illés, a térdemre, lovagoljunk Debrecenbe! \* Endre, tojik a tyúk rendre. \* Klári, kalári, gyere velünk kapálni! \* Ilona, mért vagy olyan goromba? \* Krisztina, karmoljon meg a cica!

## A nyári ünnepkör legjelesebb napjai

Júniusnak a legszebb hagyománya a *Szent Iván* napjához kötődő, varázslatos hangulatú tűzugrás. Június 24-én este vagy éjszaka tüzet gyújtottak a fiatalok a szabadban, például a falu határában vagy éppen a főtéren. Ebből az alkalomból sokat énekeltek, mulatoztak, táncoltak. Így töltötték el, legtöbben ébren, az esztendő legrövidebb éjszakáját. Ekkor sokféle varázslatos dolog eshetett meg. Miközben énekeltek a legények és a leányok, az ének alatt a tüzet egyenként, gyakran párosan is átugrálták. A sikeres ugrás szerencsét, bő gyermekáldást, tartós egészséget hoz – gondolták.

*Virágos Szent János,  
éjszakád világos.  
Míg előtted leszek,  
tiszteletet teszek.  
Csak addig világos,  
légy aztán homályos.*

A Julius Caesar nevét őrző hónap a gabona beérésének ideje, a bőség hónapja. Tekintettel arra, hogy elsősorban dologidő van ekkortájt, szinte alig akad jelesebb népünnep. Inkább a templombúcsúk ideje van. Ekkor iparkodik összeseregleni a rokonság egy kis pihenésre, találkozássra.

A katolikus egyház e hónap elején emlékezik meg a Bibliának arról az eseményéről, amikor Szűz Mária meglátogatta Szent Erzsébetet, Keresztelő Szent János édesanyját (lelőhelye a Szentírásban: Lk 1,39–56). A magyar néphagyomány *Sarlós Boldogasszony* napjának nevezi ezt az ünnepet, így említvén, hogy az aratás idején esedékes Boldogasszony-ünnepről van szó. Az Ipolyság vidékén negyven napos esőjóslokként is emlegették ezt a napot.

Szűz Mária mennybevételenek megünneplése augusztus 15-én történik, ez a katolikus egyház legrégebb Mária-ünnep. Magyar elnevezésére az egyik becses nyelvemlékünkől, az 1446. évi Müncheni kódexből idézhetünk: „*Marianac fel menbe vetele*”. A néphit „boldogasszony”-a azonosult Szűz Máriával keresztény hatásra, s innen eredeztethető

a Nagyboldogasszony elnevezés. A Nagyboldogasszony kifejezés jelentése: nagyon boldog asszony. Nagyon boldog, tudniillik fia, Jézus Krisztus mellett van a mennyei örök hazában. Szűz Mária mennybevétele már az 5. században ünnepelték Jeruzsálemben, Nyugat-Európában a 8. századtól vált általános ünnepeltté. Fűveket is szokás szenteltetni e napon, ugyanis bajelhárító hatást tulajdonítanak ezeknek az esztendő egyéb idején.

## Kitekintésül

Áltózatossá változtatva szemelvényanyagot gyűjtöttem az alábbiakban a nyár témagazdagságának a vázolására. A nyári természet felidézése, bemutatása, elképzeltetése egyaránt lehetséges az itt következő prózai és verses formájú, többféle műfajból való szövegekkel.

A reggeli napot bemutató rövid olvasmány kiválóan alkalmas arra, hogy felidézhesse valamennyi növendékünk a maga legkedvesebb nyári reggelét. Emellett az olvasástechnika fejlesztésére is lehetőséget ad, mert rövidebb-hosszabb mondatok, hangsúlyszakaszok váltják egymást, mindeközben igen változatos a szöveg interpunkcióállománya is, módunk nyílik a kettőspontnak a felolvasással, szünettartással történő érzékeltetésére. Érdeemes a szöveget záró kettős felkiáltás hangulatáról is beszélgetnünk a tanulókat.

### *A reggeli nap*

Nyáron egyre hosszabbak a nappalok, mert a nap minden reggel hamarabb kel fel: mivel már reggel hétkor világitani kezd, először csak egy távoli fény csillan fel a látóhatáron, de oly gyengén, hogy azt hihetnénk, még tart az éjszaka.

Aztán azonban alig észrevehetően a nap egyre világosabbá és utána pedig fényessé válik. A tetőkön felébrednek a galambok, és a maguk módján üdvözlük az új napot: békésen és fáradhatatlanul turbékolnak. Folyton csak ezt ismétlik:

– Éljen a nap! Éljen a nyár! (Anne-Marie Dalmis-Annie Bonhomme: *366 és négy történet a természetről*)

Olyan ez a Weöres Sándor-vers, mint egy tündérmese. A líraisága, az érzékenysége, a finomsága magával ragadó.

Weöres Sándor: *Csibe*

Nádi csibe fészken hál.  
Kel a szellő, suttog már:  
„Szállj te, szállj – velem égre szállj,  
Arany-ág a holdban vár!”

Nádi csibe fészken hál.  
Kel a hajnal, ébred már:  
„Várj te, várj – pihe még a szárny,  
A göröngyre hullnod kár!”

Hányféleképpen mondhatjuk, sóhajthatjuk ezt lelkesítő, ugyanakkor óvó, vigyázó élményvilágú költeményt? Dramatizálhatjuk, kórusban mondhatjuk, hangerőt válthatunk, tempót gyorsíthatunk, lassíthatunk – vagyis számtalan hangszínezetben szólaltathatjuk meg ezt a napfényes verset. Napsárga ez a vers, akár a puha pihés csibe.

Úgy vélem, Weöres Sándor „Csibé”-jének a ritmikája mindenképpen megragadja, vagy finomabban szólva: elvarázsolja az olvasót, a hallgatót: a réshangok (*f, sz, s, j, h*) és a folyékony hangok közül az oldalsó résítésű l gyakori előfordulással különös hanghatást biztosítanak. És ott van a „Várj, te várj – pihe még a szárny, (...)” sor, amelyben nemcsak nyújtott és éles ritmus keveredik (ezek a pontozott ritmusok csaldjába tartozó ritmusképletek, amelyek a magyar verbunk ritmusának az alappillérei), hanem dinamikája is van: a pihe szóra csöppnyi fortissimóval.

Tanító jellegű állatmeséink köréből ismerős lehet Fáy András alábbi műve, amelyik nemcsak a mindennapi szorgoskodásra int, buzdít, nevel, hanem a természet szépségére, hasznosságára is irányítja a figyelmünket. Vessünk egy pillantást ennek a fabulának a harmadik mondategészére! Mennyi kedvesség, mennyi érdeklődés sugárzik belőle – szinte látni lehet a barna bundás elcsodálkozását a parányi döngicsélők szorgoskodása láttán.

Biztassuk növendékeinket arra, hogy készítsenek illusztrációt ehhez a tanító jellegű állatme-

séhez. Esetleg képregény stílusában is elkészíthetjük ezt a történetet.

Fáy András: *A méhek és a medve*

Egy görbe fa odvában méhek laktak. A medve nem tudott hozzájuk férni. Kíváncsián nézte alulról, hogy milyen szorgalmasan dolgoznak.

– Együgyűek! – így szólt az irigység belőle. – Hogy nem unjátok oly apró cseppekben gyűjtögetni azt a kis mézeteket? Nekem ugyan nem volna türelmem hozzá!

– Míg éhen nyalogatja kegyelmed télen a talpát – mondták a méhek –, addig mi gond nélkül élünk a nyári keresetünkből. Aki nem dolgozik, ne is egyék!

Az itt következő versnek már a címe is zenél, hallgassuk csak! Rab Zsuzsa gondos műfordításában olvashatjuk, a „Meskeország” című kötetben bukkantam rá. A Roll Mariann rajzaival díszített könyvet 1977-ben a Móra Ferenc Könyvkiadó jelentette meg Budapesten. Érdekes a többit is fellapoznunk, szemezgetnünk a gazdag költészeti kínálatból.

Elsőként a költemény zeneisége tárul fel előttünk. Kamatoztassuk a versből hallhatókat, és illesszük az itt felzengő hangok mellé a nyári természet erdei, mezei hangélményeit. Figyeltessük meg a mondatfajta zeneiségét is! Mutasunk rá a játékos szóalkotási leleményekre, s ha lehetséges, mert vannak vállalkozó kedvű tanítványaink, akkor közös munkálkodással szerkesszenek hasonló tréfás ikerszókat. A gyűjtésre kedvet érzők Weöres Sándor, Csanádi Imre, Kányádi Sándor verseiből – kiapadhatatlan forrásokból – kedvükre válogathatnak érdekesebbnél érdekesebb ikerszókat.

Ellen Niit: *Harangvirág*

Harangvirág,  
virágharang,  
cseng-leng: giling-galang!  
Bánatában,  
örömeiben  
– giling-galang! –  
felcsendül



az esti réten,  
messze száll a hangja.  
Mit mond a harangja?  
Hogy a rét, az erdő, a szél  
minden zenél,  
suttog, beszél.

Cseng-zeng: giling-galang!

Harangvirág,  
virágharang,  
zeng-bong  
a vidám harang:  
giling-galang!

(Fordította: Rab Zsuzsa)

Radnóti Miklós „Naptár” című ciklusa minden időben és minden korban elvarázsolja a hallgatót és az olvasót is. Fel szoktuk ütni ezt a kötetet? Teremtünk versvarázs pillanatokat az itt következők és a többi „Naptár”-beli alkotás ízeletésével, rá-rácsodálkozásra készítő felolvasással, felolvasatással? Ha csak ez a három Radnóti-vers szólna a nyárról, már ezeknek köszönhetően is nyárban létezőnek, a nyári világban otthonosan mozognak mondhatnánk magunkat, mert annyira képszerűek, annyira valóságosak és látomásosak egyszerre.

Feltűnőek a színek árnyalatai. Pompázatos mindhárom vers szó- és kifejezésbősége. Éppen ezért kézenfekvő, hogy játszhassanak a tanulók e versszöveg képi világával rajzban, élmény elbeszélésében. Érdemes bátorítanunk a gyerekeket, hogy a Radnóti-versek hallatán az első, bennük megjelenő színt, alakot, formát, tájat, világot fessék, illetőleg rajzolják le.

A versritmus kopogással, tapssal, dobbatással történő követése erősíti a gyerekekben e költemények zenei világának a megérezését, gondolatgazdagságuknak a megértését. Szinte versengve rajzolhatnak, festhetnek diákjaink, mert ezek a Radnóti-versek számtalan élmény vizuális megalkotására kínálnak lehetőséget, csak győzzük értékelni az elkészült munkákat.

Radnóti Miklós: *Június*

Nézz csak körül, most dél van és csodát látsz,  
az ég derüs, nincs homlokán redő,

utak mentén virágzik mind az ákác,  
a csermelynek arany taréja nő  
s a fényes levegőbe villogó  
jeleket ír egy lustán hősködő  
gyémántos testű nagy szitakötő.

Radnóti Miklós: *Július*

Düh csikarja fenn a felhőt,  
fintorog.  
Nedves hajjal futkároznak  
meztélábas záporok.  
Elfáradnak, földbe bűnnek,  
este lett.  
Tisztalelkű hőség ül a  
fényesarcu fák felett.

Radnóti Miklós: *Augusztus*

A harsány napsütésben  
oly csapzott már a rét  
és sárgáll már a lomb közt  
a szép aranyranét.  
Mókus sivít már és a büszke  
vadgesztenyén is szúr a tüske.

Természetesen rövidebb-hosszabb nyári történetek elbeszélésére is motivációs bázisul vehetjük Radnóti műveit, hiszen ezeknek a költeményeknek egy-egy sora, ríme, szinte érzékelhető nyelvi képei események felidézésére, újraélésére invitálják a gyerekeket. Éljük e nyárversek valamennyi pedagógiai alkalmazhatóságával!

### Befejezésül

**A**ennyire hasznosítható a nyár fogalomköre tanítói, tanári munkánkban?

Lényegében úgy s annyiképpen, ahogyan mi magunk tervezzük, szervezzük a teendőinket a tanulóinkkal együtt. Az biztos, hogy a nyár téma világába tartozó szemelvények feldolgozása, gondolatköreik kibontása minden befektetést megérdemel, hiszen a gyerekek szívesen és lelkesen szeretnek a nyári élményeikkel foglalkozni – ha időt és teret kapnak erre tőlünk, a tanulás-szervező pedagógustól. Ezt, vagyis a tanulás-szervezést és tanulásirányítást tehetjük árnyaltabbá a gondosan megválasztott olvasmányokkal,

mondókákkal, fejtörőkkel, illetőleg nyári néphagyományörző cselekvések felidézésével.

Vagyunk, szép számmal, akik nyárra való olvasnivalóval látjuk el diákjainkat. Szokás olvasmánylistát adni a vakációra. Nem ritka, amikor arról hallani, hogy nyári eseménynaplót vezetnek a gyerekek. Ez is jó megoldás, hiszen írásgyakorlat, rendszeret, jegyzetelés egyaránt ott rejlik ebben a tevékenységben sok más lehetőség mellett. Csak arra is legyen gondunk, okosan komponált szempontsört adjunk, s arra is figyeljünk, hogy meg is hallgassuk ezeket a nyári beszámolókat, amikor ismét együtt leszünk az új tanév kezdetén...

\* \* \* \* \*

Most, amikor ez a négy részből álló sorozatom zárul, elköszönésül elsősorban a személyes érzéseimet, élményeimet tárom fel.

Minden pedagógusnak megvannak a saját élményei (a kedvesek és a kudarcosak is) egy-egy évszakunk nyelvi, irodalmi, zenei, képzőművészeti, környezetismereti s egyéb aspektusú feldolgozásával összefüggésben.

Nekem eddig három jelentős élmény adott az évszakok tanításához fűződően. Az elsőt képesítés nélküli nevelőként Kunfehértón éltem át: szüntelen ötlettáru nyíltak meg előttem, s talán ezért nem fáradtam el és nem riadtam vissza a tanítói léttől. A második élményemet a Lomonoszov Egyetemen általam tanított orosz ajkú hallgatóimnak köszönhettem s köszönöm, mivel különös hangulatú orosz nyelvű proverbiumokat hasonlítottunk össze a vonatkozó témájú magyar nyelvűekkel, igen sok nyelvi-irodalmi és néprajzi élménnyel fűszerezve. A legfrissebb élményeim Budapestén és Kecskeméten, elsősorban az ősszel kapcsolatban, őszi napokon az unokáinkkal tett sétáink, természetgyűjtögetéseink s a közben tőlük: Marcustól, Andristól és Gergőtől felhangzó őszi mondókák, versek, dalocskák adják.

*Szeretettel kívánom minden tanítónak, tanárnak, hogy az évszakok témavilágának élvezetes, sokoldalú feldolgozása csak és csakis minőség élményeket, intellektuális szakmai sikereket nyújtson – egy életre szólóan.*

## Irodalom

- [1] Andrásfalvy Bertalan (1982): *Néprajzi alapismeretek*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest
- [2] Benkő Loránd (főszerk.) (1970): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Második kötet. H-Ó, Akadémiai Kiadó, Budapest
- [3] Dömötör Tekla (1986): *Régi és mai népszokások*. Tankönyvkiadó, Budapest
- [4] H. Tóth István (szerk.) (1992): *Tiszta forrásból* (Szemelvények, tanulmányok a néprajz köréből). Tanítóképző Főiskola, Kecskemét
- [5] H. Tóth István (1994): *Ötlettár* (a hagyományörzésre nevelő pedagógusoknak). Origo Stúdió, Kecskemét
- [6] H. Tóth István (1995): *Néphagyomány a személyiség gazdagításáért*. Csengőszó, Szeged
- [7] H. Tóth István (1998): *Barangolás a gyermekjátékok világában*. Módszertani Közlemények, Szeged
- [8] H. Tóth István (1999): *Húsvéti népszokások hagyományoztatása*. Csengőszó, Szeged
- [9] H. Tóth István (2005): *Válogatás a magyar néphagyomány világából* (Tanulmánygyűjtemény orosz ajkú egyetemistáknak). OOO „TTS” Moszkva
- [10] H. Tóth István – Radek Patloka (2009): *Kettős tükrök. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan*. Egyetemi tankönyv. Károlyi Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- [11] Margalits Ede (1896): *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Budapest
- [12] O. Nagy Gábor (1957): *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. Gondolat Kiadó, Budapest
- [13] O. Nagy Gábor (1976): *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat Kiadó, Budapest
- [14] Penavin Olga (1988): *Népi kalendárium*. Fórum Könyvkiadó, Újvidék
- [15] Sebőkné Erdős Andrea (1992): *Játsszunk szépen fűvel, fával!* Tanítóképző Főiskola, Kecskemét
- [16] Sinai Miklós Utcai Óvoda Nevelőtestülete (1992): *Napról napra a mi kalendáriumunk*. Pedellus Bt., Debrecen

# TARSOLYUNKBÓL

Imre Rubenné dr.

## Dramatikus játékok az általános iskola első tagozatában

### 1. A drámapedagógia fogalma és jellemzői

A **drámapedagógia** kifejezés Angliából származik, és az 1970-es évektől terjedt el a hazai szakirodalomban. Már Angliában is több kifejezést használtak a szó megnevezésére: kezdetben az *expression creative*, később a *drama in education*, illetve a *theatre in education* kifejezések terjedtek el. Ez lehet az oka, hogy a hazai szakirodalomban is különböző szinonimákkal találkozhatunk: *kreatív dráma*, *drámajáték*, *dramatizáló játék*, *dramatikus játék*, *dramatikus alkotójáték*, *kreatív játékok*, *alkotó dramaturgia*. Debreczeni Tibor véleménye szerint mindegyik elnevezésnek van valóságalapja. A kifejezések nagy részében szerepel a játék szó, ugyanis a tevékenység a játékra épül. Helyénvaló a *dráma* is, amely a görög „drán” = cselekedni szóból származik, s benne a cselekvésre helyeződik a hangsúly. A kreatív, alkotó szavak arra utalnak, hogy valami újat hoznak létre a résztvevők, ezáltal fejlődnek a kreatív képességeik. A *dramatizáló*, *dramatikus* jelzők a módszer meghatározó jellegét hangsúlyozzák, mivel a módszer épít a konfliktusokat feloldó szerepjátékra, a párbeszéd formában történő előadásra (vö. Debreczeni 1992: 3).

A témával foglalkozó szakemberek a drámapedagógiát a személyiségfejlesztés módszerének tekintik (Marunák 1991, Debreczeni 1992, Pinczésné 1993). Gabnai Katalin a Pedagógiai lexikon internetes változatában így értelmezi

a fogalmat: „Művészetpedagógiai irányzat, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben” (<http://human.kando.hu/pedlex/>).

A drámapedagógia interdiszciplináris jellegére mutat rá Pinczésné Palásthy Ildikó is, aki a drámapedagógia gyökereiként a **színművészetet**, a **pedagógiát** és a **pszichológiát** jelöli meg. A színházi dráma és a drámajáték közös vonásai az illúzió, a konfliktus, a feszültség, az értelmi, fizikai, érzelmi odaadást igénylő átlényegülés, a kiélés lehetősége, a feszültség terhéttől való megszabadulás. Alapvető eltérés a kettő között: a színházi dráma kötött szövegű, a drámajáték lényegesen spontánabb. A drámajáték kötöttségektől mentes: nincs színpad, nincs nézőtér, a produkció létrehozása nem lényegi elem. Középpontban a viselkedés háttérben álló motívumok, érzelmek megmutatásának, feltárásának a folyamata kerül. A szituáció megteremtése eszköz a játészó személyiségének megismeréséhez, formálásához.

A drámapedagógiának a reformpedagógiai irányzatokkal való kapcsolata abban nyilvánul meg, hogy mindegyik reformpedagógiai koncepcióban szemléletalakító elemként jelen volt a dráma révén történő személyiségformálás igénye és gyakorlata. A drámapedagógia azonban egyik reformpedagógiai irányzathoz sem köthető, így klasszikus értelemben véve nem tekinthető reformpedagógiának.

A pszichológia területéről a fejlődéslelektan játékkal kapcsolatos tanításai (szimbolikus, fan-

tázia-, utánzó-, szerepjátékok) hozhatók összefüggésbe a drámapedagógiával, hiszen a drámajáték is lényegét tekintve játék, amelyben a gyerek gyakorolja, tökéletesíti különböző képességeit. A dramatikus játékok alapja a gyermeklélektan. A gyermek szerepjátszó képessége egészen kicsi korban kezdődik. A gyermek körülbelül másfél éves koráig funkciók (explorációs) játékokat játszik, melyeknek lényege a tevékenységek ismétléses begyakorlása. Ezt követik a fikciós, más néven szimbolikus játékok, amelyekben a mintha-élmény dominál és sok bennük az utánzás. Az utánzó játékokban eleinte a cselekvés a fontos, például a főzés, az etetés, később a szerep lesz a domináns: papa-mama, orvos-beteg stb. A szerep játszásakor a gyerek nemcsak a cselekvéseket utánozza, hanem a beszédet is. Az iskolába kerülés előtt a gyerek a játékkal ösztönösen a felnőtt életre készül, s az iskolában a játékszükséglet kielégítését szolgáló dramatikus játékokkal a felkészülést tudatosan befolyásolhatjuk (vö. Pinczésné 2003: 5–25).

A drámapedagógia főbb sajátosságai a következők:

- Az improvizációra épülő játék képezi az alapját.
- Csoporttevékenységre épül, azaz mindig csoportban zajlik. A csoporton belül fontos kialakítani a baráti légkört, mert csak ez teszi lehetővé, hogy a résztvevők őszintén és elmélyülten improvizáljanak.
- A résztvevők a cselekvés (dráma) folyamatában felfedezik a körülöttük lévő tárgyi világot (érezékelés), saját belső világukat (énpép-kialakítás), a körülöttük lévő szociális világot, abban elhelyezik magukat, kapcsolatot (kommunikációt) létesítenek vele.
- A módszer fejleszti a résztvevők kreatív gondolkodását.

A drámapedagógia eszköze a **drámajáték**, amelyet Gabnai Katalin így határoz meg: „Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek fel” (Gabnai 1987/2001: 9). A szerző szerint a dra-

matikus folyamat *kifejezési formája*: a megjelenítés, az utánzás. Az utánzás mozgósítja a gyermek fantáziáját. Az utánzás legtermészetesebb eszköze a *mim*. Arisztotelész már az ókorban felismerte ennek a jelentőségét: „A művészet a mimézis ösztönéből ered, s célja az utánzott dolgok megismerésének öröme” (Esztétikai ABC 1977: 196). Az ő felfogása szerint minden művészetnek az ember belső jellemvonásait kell mimetikusan megjelenítenie, s így kell elvezetnie a befogadót a katarzishoz.

A dramatikus folyamat *megjelenési módja*: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció. A résztvevők a cselekvésben aktívan vesznek részt, s nem valóságos (elképzel) körülmények során valóságos érzelmeket élnek át. A dramatikus folyamat *eszköze*: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, *tartószervezete*: a szervezett emberi cselekvés (vö. Gabnai 1987/2001: 9).

A drámajáték elnevezés gyűjtőfogalom: egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket.

A dramatikus játékoknak a következő csoportjai különíthetők el:

1. Kapcsolatteremtő játékok
2. Lazító gyakorlatok
3. Érzékszerveket fejlesztő gyakorlatok
4. Mozgáskoncentráló gyakorlatok
5. Nonverbális kommunikációs gyakorlatok
6. Mímes-improvizatív helyzetgyakorlatok
7. Mímes-szöveges improvizatív gyakorlatok

A továbbiakban a fenti csoportosítás alapján a teljesség igénye nélkül ismertetem azokat a gyakorlatokat, amelyeket bátran alkalmazhatunk az alsó tagozatos tanulók oktatásában.

## 2. A dramatikus játékok csoportjai

### 2.1. A kapcsolatteremtő játékok

Debreczeni Tibor ezeknek a gyakorlatoknak két típusát különíti el.

### 2.1.1. Ismerkedő játékok

Ezeknek a játékoknak az elsődleges célja, hogy a tanulók minél több információt tudjanak meg egymásról. Tanulják meg egymás keresztnévét, családnevét, lakcímét stb.

- Zsipp-zsupp játék:

A gyerekek körben ülnek, s mindenki megkérdezi két szomszédja keresztnévét. Amikor a játékvezető a kör közepéről rámutat valakire, s azt mondja, hogy *zsipp*, akkor annak azonnal meg kell mondania a jobb oldali szomszédja nevét. Ha azt mondja, hogy *zsupp*, akkor a bal oldali szomszéd nevét kell mondania. Ha a játékvezető a *zsipp-zsupp* szót mondja, akkor mindenki helyet cserél valakivel, és folytatódik a játék előlről. Aki eltéveszti, vagy nem tudja a nevet, maga áll a körbe játékvezetőnek. A játékot addig célszerű játszani, amíg a csoport tagjai név szerint megismerik egymást. A későbbiek során úgy nehezíthetjük a játékot, hogy már a vezetéknevet is tudniuk kell.

- Név-kör:

A gyerekek körben állnak, a játékvezető labdát dob, s a gyerekek különböző szabályok szerint mondják a neveket.

Pl.: Aki kapja a labdát, az a saját nevét mondja. Annak a nevét mondja, akitől kapta a labdát. Annak a játékosnak a nevét mondja, akinek dobni fogja a labdát.

Ezt a játékot célszerű csak a keresztnévvel játszani.

### 2.1.2. Csoportalakító játékok

Az órákon a gyerekek sokszor tevékenykednek csoportokban. A csoportalakítás történhet természetes és mesterséges módon.

#### 2.1.2.1. Természetes csoportalakító játékok

Ezeknek a játékoknak a segítségével a gyerekek rokonszenv vagy más érzelmi tényező alapján választanak társakat maguknak.

- A gyerekek zenét hallgatnak, s közben úgy mozognak a zenére, hogy bejárják az egész te-

ret. A zene leállításakor mindenki szoborrá me-revedik. A játékvezető ezután a következő instrukciókat adhatja: „Úgy menj, hogy ujjaiddal érintsd meg a melletted haladókat!”

„Válassz ki valakit, a kisujjaidat kapcsolódjék egymásba, menjetek együtt!”

- Családalakítás:

A közösség létszámától függően a játékvezető kijelöl 3–5 családfőt, akik, miközben halk zene szól, elindulnak a teremben, s a zenére táncoló gyerekek közül kiválasztják a párjukat. A már egymásra talált résztvevők kézen fogva mennek tovább, s kiválasztják a család többi tagjait. A játék addig folytatódik, míg mindenki nem tartozik valamelyik családhoz.

- Párválasztás szemkereséssel:

A gyerekek körben a földön ülnek, csak a szemek keresik egymást beszédhang nélkül. Akik szemmel egymásra lelnek, azok egymás mögé ülnek. A játék addig zajlik, míg mindenki meg nem találja a maga párját.

#### 2.1.2.2. Mesterséges csoportalakító játékok

Ezeknél a játékoknál a gyerekek külső játékelemek segítségével, véletlenszerűen teremtenek párokat vagy kis csoportokat.

- A gyerekek képeslapok közül választanak. Akik azonos képeket húznak ki, azonos csoportba kerülnek.
- A játékvezető különböző képeket darabokra vág fel, a gyerekek kiválasztanak egy-egy képrészletet, majd megkeresik azokat a gyerekeket, akiknél ugyanannak a képnek egyéb részletei találhatóak, s közben összeillesztik a kép egyes darabjait.
- A gyerekek egyik fele egy-egy személyes tárgyat helyez el a teremben. A másik fele a tárgyak közül kiválaszt magának egyet, így a tárgy tulajdonosa lesz a párja (vö. Debreczeni 1981: 13–15).

## 2.2. A lazító gyakorlatok

Sokszor előfordul, hogy a tanulók fáradtan, különböző élményektől zaklatottan vagy letör-

ten érkeznek a tanórára. Ahhoz, hogy megfelelően tudjanak koncentrálni a tananyagra, szükség van a testi és lelki lazításra. Debreczeni Tibor a lazító gyakorlatoknak két csoportját különíti el.

### 2.2.1. A pihentető-élénkítő gyakorlatok

Ezek a gyakorlatok a teljes kikapcsolódást szolgálják.

- A gyerekek behunyt szemmel pihentető, nyugtató zenét hallgatnak, és közben valami kellemes dologra gondolnak.
- A tanulók behunyt szemmel hallgatják a mesét vagy történetet, s közben elképzelik a történeteket.
- A zene ritmusára szabad, improvizációs mozgásokat végeznek a tanulók.
- A zene ritmusához alkalmazkodva egy-egy állat (majom, ló) mozgását utánozzák a tanulók.
- Dinamikusan változó dobütésekre vagy zongora improvizációra csapatosan vagy kis csoportokban állatok (oroszlán, medve, majom) vonulását imitálják az állatkertben (vö. *Debreczeni, 1981: 17*).

### 2.2.2. Az azonosulásra épülő lazító gyakorlatok

Ezek a gyakorlatok belső azonosulásra épülnek. A pedagógus kitalál egy reális vagy fantasztikus helyzetet, érzékletesen elmeséli a gyerekeknek, akik azonosulnak a történet tárgyával, alakjaival. A tanulók miközben lélekben átváltoznak, testileg ellazulnak.

A pedagógus mesét mond, s a tanulók a történet szerinti figurává vagy tárggyá válnak.

- Most madarak vagyunk, sirályok, repülünk a zenére. Szárnyalva hasítjuk a levegőt, merészek a szárnycsapásaink. Most fáradtak vagyunk, lomhább a repülésünk. A távolban meglátunk egy gyönyörű hajót, gyorsabban szállunk és leereszkedünk. Kinyújtjuk a tagjainkat, kilazítjuk a szárnyainkat, nagyokat lélegzünk.

- Gumibabák vagyunk. Egy rossz manó a dugót nagyon lassan kihúzza a tömlőből. A gyerekek egyre kisebbek, töpörödtebbek, végül elterülnek a földön. A manó ekkor egyenként felfújja a babákat, s olyanok lesznek, mint a játék kezdetén.
- Léggömbök vagyunk. Felfújatlanul fekszünk a földön. Én vagyok a varázsló, aki egyszerre tudja felfújni a léggömböket (a gyerekek egyre nagyobbakká válnak). Kötünk egy csomót, s most már végképp léggömbök vagyunk. Utánozzuk a léggömb mozgását a zene ütemére! De jaj, beleakadtatok egy ágba, s a léggömb kipukkan. A gyerekek fokozatosan visszakerülnek abba a pozícióba, amelyikből indultak.
- Azt játsszuk, hogy tömött zsák búza vagyunk. Fekszünk a földön, jön egy kiséger, megrágja a zsákot. Kifolyik a búza.
- Hőemberek vagyunk. Süt a nap, a hóember karcsúsodik, jön az éjszaka, a hóember úgy marad karcsún. Majd újra meleg jön, s a hóember tovább töpörödik. Ismét hideg van, már törpe hőemberünk van. A végén víztócsa marad.
- Magvak vagyunk. Kibújunk a földből, lassan növekedünk, egyre magasabbak leszünk, hatalmas fává nővünk. Szél kerekedik, egyre erősebben mozgatja a fa ágait. Végül elül a szél, s a fa élvezi a csendet (uo. 18–20).
- Álljatok fel és ágaskodjatok olyan magasra, amilyenre csak tudtok! Képzeljétek el, hogy a kamra legfelső polcáról akartok levenni egy befőttesüveget! Most lepottyant! Hirtelen engedjétek el magatokat! Vigyázzatok, ne üljetek le a földre!
- Álljatok fel és nyújtsátok ki oldalra a karotok! A könyökhajlások fölfelé, a tenyereitek lefelé forduljanak! Húzzátok jól meg: mintha egy madárijesztő állna itt. Most engedjétek el először az ujjaitokat, utána a csuklókat, a könyökötöket, a vállatokat! Figyeljétek meg, milyen megkönnyebbülés!
- Járjatok körbe, képzeljétek, hogy egy nagy súly húzza a kezeteiket! A súly átvándorol, átcsúszik a könyökötökbe. Járjatok tovább, most

már a súly a nyakatokat húzza. Elnehezedik a fejetek. Most a lábatok nehéz: nagyon nehezen emelitek. A súly elszáll – nagyon megkönnyebbül a testrészt. Karotok, lábatok szinte magától emelkedik (vö. *Gabnai*, 2001: 78–79).

### 2.3. Az érzékszerveket fejlesztő gyakorlatok

Az érzékszervek fejlesztésével kapcsolatos gyakorlatok arra ösztönzik a tanulókat, hogy pontosan figyeljék meg önmagukat, környezetüket és a környezetükben élő embereket. Ezek a gyakorlatok egyben koncentrációs gyakorlatok is.

#### 2.3.1. A látás fejlesztése

##### • Színek keresése

A tanuló a megfigyelést önmagukon kezdik.

- Figyeld meg, hány szín van a tenyereden!
- Milyen színű a szemed, a hajad?
- Figyeld meg a ruházatod színeit!

Utána ugyanezeket megfigyelik a társukon, majd a teremben keresnek meghatározott színeket.

A következő lépésben csukott szemmel képzelnek el különböző színeket.

- Hány árnyalat van egy rózsza, egy tulipán szirmán?
- Hány színfolt van otthon a könyvespolcodon?
- Milyen színű a tavasz, a nyár, az ősz, a tél?

##### • A formák meghatározása

A megfigyelés itt is önmagukon kezdődik vonalak keresésével.

- Figyeld meg, hány vonal van a tenyereden!
- Figyeld meg, hány vonal van a kézfejedben!

Utána ugyanezeket megfigyelik a társukon, majd megszámozzák, hogy a teremben hány egyenes vonalat, hány kört, hány háromszöget, hány négyzetet látnak (*Mezei*, 1979:84).

##### • A színek szubjektív értékelése

- Készítse el mindenki a színskáláját, s próbálja megmagyarázni, miért éppen ezt a sorrendet állította fel, miért szereti inkább ezt a színt, s miért kevésbé a másikat!

– Alkossunk szokatlan szóösszetételeket! Pl.: fekete fény, sötét boldogság, tarka szomorúság... Mit jelenthetnek?

– Soroljuk fel az évszakok színeit!

– Soroljuk fel a napszakok színeit!

– Magyarázzuk meg, miért mondjuk azt: „sárga irigység”, „zöld a méregtől”, „lila lett a fejem”, „elsötétedett az arca”! Mondjatok ti is hasonlókat! (vö. *Gabnai*, 2001:23).

– Mit jelentenek a következő mondatok?

*Rózsaszínben látja a világot.*

*Rózsaszín szemüvegen át néz vagy lát valamit.*

*Zöldeket beszél.*

*Olyan fehér az arca, mint a fal.*

*Fehérre mos valakit.*

*Fehéren-feketén.*

*Vörös, mint a pulyka.*

*Vörös, mint a főtt rák.*

*Sárga, mint a viasz.*

- Gyűjtsetek színeket tartalmazó hasonló szólásokat és szóláshasonlatokat! Magyarázzátok meg a jelentésüket!

##### • Szemmértékverseny

A megfigyelés pontosságát fejleszti.

– Próbáljunk megítélni egy-egy előre kijelölt távolságot!

– Szabad kézzel rajzoljunk egy 3 cm sugarú kört vagy 10 cm hosszú vonalat!

– Vetítsünk egy képsort a tanulóknak, s utána kérjük meg őket, hogy idézzék fel sorrendben!

– Az egyik tanuló elhagyja a termet, kint megváltoztatja a ruházatának egy részét, s mikor bejön, a többiek megállapítják a változást.

– Egy tanuló megfigyel egy tárgyat, s azt a lehető legpontosabban leírja, a másik tanuló a leírás alapján lerajzolja.

– Tegyük ki tárgyakat az asztalra, nézzük meg alaposan! Takarjuk le valamivel, azután a tanulók írják le a tárgyakat a lehető legrészletebben! (*Mezei*, 1979:84).

##### • Filmkamerázás

A szemünket „filmkameraként” használjuk.

- Mit látnánk a környezetünkben, ha felülről fényképeznénk? Mit, ha alulról?

– Hogyan látná a környezetünket egy zsiráf, egy sas vagy egy béka? (uo. 85).

• **A látvány által kiváltott reakció megjelenítése mimes helyzetben**

– Figyeljük meg, milyen pillantást vet valaki az égre, ha szép az idő, és milyen, ha felhők borítják az égboltot?

– Hogyan néz egy cipőt az eladó, és hogyan a vevő?

– Hogyan nézünk egy futballmérkőzést, egy kézilabda-mérkőzést, egy vízilabda-mérkőzést?

– Próbáljuk utánozni, hogyan néz a tükörbe egy kisbaba, egy kisgyermek, egy kamasz, egy felnőtt és egy idős ember!

– Nézzünk körül képzeletben egy hegycsúcson, egy tengerfenéken, egy majomketrecben! (uo.)

• **Látványtörténetek**

– Három kislány összehajol, majd szertefut. Mi történhetett?

– Három kört követ két egyenes meg egy téglalap. Mi ez?

– Négy fiú rohan egy vonalban, majd az egyik hátrafordul, és ellenkező irányba szalad, a többiek megállnak, s utána néznek. Mi történhetett? (uo.)

• **Vizuális játékok**

Az alábbi gyakorlatok Várnagy Ildikótól származnak.

– **Virágkötészet, ikebana:** A virágok elrendezésének művészete. Költsenek a tanulók „verseket” virágokkal! A törékeny, vékony szirmú, világoskék vagy sötétkék virágok mindig valami tisztaságot, gyöngédséget sugallnak. A húsosabb, piros virágok a napfénynek válaszolnak, azt csalogatják. A fekete virágok már nem természetes úton jönnek létre, ezért ha természeti virágok közé tesszük, feszültséget adnak a virágképnek. A rózsaszínek nagyon vidámak, a bordók, lilák bánatosabbak. A zöld különböző árnyalatait tehetjük a művünkhöz. Az ágak barnáit se feledjük! A „virágverseket” nagy puha agyaggombócba rögzíthetjük.

– **Textilszobrok régi ruhákból:** Hozzanak a gyerekek otthonról kinőtt kesztyűt, sapkát, pulóvert, nadrágot, harisnyanadrágot, zoknit! Ezeket a ruhadarabokat úgy kell összeállítani, hogy teljes figurákká váljanak. Minden egyes ruhadarabot jól meg kell tömni vattával vagy szivacs törmeléssel. A nyílásokat szépen varrogassák el a tanulók! Ezután próbálják meg összeépíteni úgy, hogy megálljon, mint figura!

– **Bekeretezős játék:** A gyerekek egy rossz fénykép-, szemüveg- vagy ablakkeretet rögzítenek egy nagyobb fadarabhoz! Menjenek messzebb a kerettől, és nézzék meg, mi (milyen élőkép) van a keretben! Egyik szemüket becsukva is megnézhetik, mit látnak. Ezután keménypapírból képernyőformát készíthetnek. A keretet mozgatva, egy helyben állva figyeljék meg, milyen képeket tudnak kiemelni a valóságból! (vö. *Gabnai*, 2001: 26–27).

**2.3.2. A hallás fejlesztése**

A hallás finomítására szolgáló gyakorlatok legnagyobb része csukott szemmel történik.

• **„Mit hallasz?”**

– A tanulók csendben ülnek a teremben, és megfigyelik a külvilág hangjait. Mi hallatszik be a terembe a folyosóról, az udvarról, az utcáról?

– A hangot a pedagógus idézi elő, a tanulók behunyva szemmel figyelnek. Pl. az ablaküveg megkarcolása, papír összegyűrése, aprópénz csörgetése, táskacipzárjának kihúzása, villanykapcsoló felkapcsolása stb.

– Képzeld el: otthon vagy, reggel van, fekszel az ágyban! Milyen hangokat hallasz?

– Képzeld el: otthon vagy, este van, lefekvéshez készülődés! Milyen hangokat hallasz?

• **„Hangot gyártunk”**

Ezekben a feladatokban már nem felismerni, hanem reprodukálni kell a hangokat.

– Milyen hangok fejezhetnék ki, hogy egy szobában vagyunk, vagy egy osztályban, vagy az utcán, vagy az uszodában?



- Utánozzuk hangadással, zörgéssel, kopogással, minden lehetséges eszközzel a kigondolt hangokat!
- Készítsünk „hangszereket”! Vizespoharak, kövek, vasrudacskák, cserépdarabok, minden felhasználható, ami hangot tud adni.

### • Hangtörténetek

- Lassú, de erős koppanások, amelyeket sietős, gyors kopogtatás vált fel, majd egy erős, kemény záró hanggal megszűnik minden. Mi történt?
- Fél tenyérrel leütött tompa, egyenletes hangok, amelyeket dörömbölés, majd vidám ti-ti-tá, ti-ti-tá kopogások váltanak fel. Mi az?

### • Hanggyűjtemény összeállítása

Ezekkel a hangfelismerést gyakoroltathatjuk.

- Az otthon hangjainak megszólaltatása: ajtócsengő, telefoncsengő, edények koccanása, porszívó, mikrohullámú sütő, mosógép, mosogatógép.
- Az utca hangjainak megszólaltatása: autó, motor, teherautó, autóbusz, mentőautó, tűzoltó stb.
- Az állatok hangjainak megszólaltatása.
- A madarak hangjainak megszólaltatása.
- A hangszerek hangjainak megszólaltatása.
- Mi a hangforrás? Szél, patak, vihar, eső stb.? Kerékpárcsengő, tűz pattogása, fűrészelés, favágás, gyalulás stb.? (vö. *Gabnai*, 2001: 30–32).

### 2.3.3. Az ízlelés fejlesztése

- A tanulónak csukott szemmel kell felismerniük különböző gyümölcsök vagy üdítők ízét.
- Figyeljük meg, hol érezzük a szánkban a sós, az édes, a csípős és a keserű ízeket!
- Idézzük fel kedvenc ételünket, bontsuk fel a legjellemzőbb ízeire!
- Képzeld el, milyen a „savanyú ábrázat”! Mutassuk meg!
- Milyen az, akinek „csípős a természete”?
- Milyen a „keserű vigyorgás”? (uo. 32–33).
- Mit jelentenek a következő szólások, szóláshasonlatok?

*Be van sózva.*

*Nehéz, mint a só.*

*Aki a keserűt nem kóstolta, nem tudja, mi az édes.*

*Sós, mint a hering.*

*Édes, mint a tej.*

- Gyűjtsetek ízeket tartalmazó hasonló szólásokat és szóláshasonlatokat! Magyarazzátok meg a jelentésüket!

### 2.3.4. A szaglás fejlesztése

- A tanulónak szaglás alapján, csukott szemmel kell felismerniük különböző fűszereket (bors, kömény, majoránna, szegfűszeg, fahéj), vagy illatos gyümölcsöket (narancs, kivi, banán, eper), virágokat (rózsa, jácint, szegfű), samponokat stb.
- Próbáljunk meg felidézni különböző illatokat! Milyen illata van a friss újságnak, a frissen sült péksüteménynek stb.?
- Milyen illatokat éreztek a fodrászüzletben, a gyógyszertárban, a pékműhelyben, az autószerelő műhelyben?
- Milyen emlékek kapcsolódnak az orvosságshoz, a citrom illatához, a fenyőillathoz, a levágott fű illatához, a fűsthöz, a gázolaj szagához?
- Mi ez? Különböző szagokat árasztó anyagmintát mutatunk a gyerekeknek. Az győz, aki a legtöbbet felismeri (fogkrém, citrom, kölni, cipőkrém, ecet stb.) (uo. 33).

### 2.3.5. A tapintás fejlesztése

- A tanulónak szövetzacskóba behelyezett tárgyakat kell vakon felismerniük, megnevezniük, majd kivenniük és ellenőrizniük, hogy az-e.
- Bekötött szemmel néhány azonos alakú, de különböző nagyságú tárgyat szét kell választaniuk és nagyságuk szerint sorba kell rakniuk (vö. *Debreczeni*, 1981:33).
- A tanulók kiválasztanak egy játékvezetőt, aki előtt egy halom tárgy van. A játékosok körben állnak, kezüket hátul összekulcsolják. Ezután a játékvezető mindenkinek a markába csúsztatja a tárgyat.

– Játsszunk egy képzeletbeli labdával (kézilabda, futball-labda, medicinlabda, pingponglabda)! A labda súlyát változtathatjuk.

- Játsszunk egy képzeletbeli labdával (kézilabda, futball-labda, medicinlabda, pingponglabda)! A labda súlyát változtathatjuk.
- A csoport körben ül, a tagok behunyják a szemüket. Egy tárgyat körbeadnak, mindenki megtapogatja, utána nyitott szemmel mindenki elmondja a benyomásait, érzéseit, s azt is, hogy milyen emlékeket hívott elő a tárgy.
- A tanulók csukott szemmel gyurmáznak, majd megnézik, mi lett belőle.
- A tanulók idézzék fel magukban azokat a tapintásélményeket, melyek a kréta, a forró sült krumpli, a jégcsap, egy poros tárgy érintésekor érezték! (vö. *Gabnai*, 2001:34).

## 2.4. A mozgáskoncentráció gyakorlatok

A mozgásérzékelésnek nincs külön érzékszerve, ezt az egész szervezet végzi a maga teljességében, de különösen sokat mozognak a végtagok. Ezekben a gyakorlatokban a belelésnek különösen fontos szerepe van. A tanító utasítására a tanulóknak különböző mozdulatokat kell végrehajtaniuk úgy, hogy közben megfigyelik, mit éreznek, melyik izmuk mit csinál.

### 2.4.1. Ujjgyakorlatok

- Számoljunk egyenként behajlított és kiegyenesített ujjakkal!
- Zárjuk össze az ujjainkat, és formáljunk a kezünkéből bimbót és lassan nyíló virágot!
- Hajlíttassuk egymásra az ujjainkat, fonjunk kalácsot egyik kezünkéből!
- Utánozzuk a ruhafacsarást, a dugóhúzást, a csapforgatást!
- Csipegessünk apró, képzeletbeli papírdarabokat!

### 2.4.2. Kargyakorlatok

- Játsszunk képzeletbeli kötélhúzást!
- Dobjunk különböző, elképzelt súlyú tárgyakat közelre és távolra!
- Emeljünk különböző súlyokat hasig, vállig, fej fölé!
- Próbáljunk vállunkkal eltolni egy nehéz szekrényt!

### 2.4.3. Lábgyakorlatok

- Tornáztassuk a lábujjainkat!
- Járjunk befelé és kifelé fordított lábfejjel, behajlított térdrel, ágaskodva!
- Lépkedjünk nagyon nagyokat, majd aprókat!
- Utánozzuk különböző állatok (medve, macska, nyúl) mozgását! (*Mezei*, 1979:86–89).

A fentiekben tárgyalt játékok végeztetésével a tanulók egyre jobban megismerik önmagukat, a körülöttük lévő tárgyi világot és a környezetükben élő embereket, miközben szárnyal a fantáziájuk, fejlődik a kreatív gondolkodásuk. A mozgással járó tevékenységek levezetik a pszichikai feszültséget és a fáradtságot.

(Folytatás következik)

## Irodalom

- [1] Csibra István-Szerdahelyi István (Főszerk.) (1997): *Esztétikai ABC*. Kossuth Kiadó, Budapest
- [2] Debreczeni Tibor (1981): *Szín-kör-játék. Kreatív játékok*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest
- [3] Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 3–4.
- [4] Előd Nóra (Szerk.) (2003): *Add tovább – Drámajáték-gyűjtemény*. Candy Kiadó, Veszprém
- [5] Gabnai Katalin (1987/2001): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest
- [6] Kaposi László (Szerk.) (1984): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- [7] Kaposi László (Szerk.) (1997): *A dráma tanítása, segédlet a 3–4. évfolyamon tanítók számára*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő.
- [8] Kaposi László (Szerk.) (1999a): *A dráma tanítása, segédlet az 1–2. évfolyamon tanítók*

- számára. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő
- [9] Kaposi László (Szerk.) (1999b): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- [10] Kaposi László (Szerk.) (2001): *Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- [11] Marunák Ferenc (1991): Mi is az a drámapedagógia? *Drámapedagógiai Magazin*, 1:40–5; 2: 12–14.
- [12] Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra Kiadó, Budapest
- [13] Mezei Éva-Mezei Katalin (1981): Játékok alsósoknak. In: *Szín-kör-játék*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 83–99.
- [14] Pinczésné Palásthy Ildikó (1994): *Drámajátéktár kisiskolásoknak*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen
- [15] Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- [16] Szűcsné Pintér Rozália (2003): *Dráma – játék – tanulás, Alkalmazott drámajátékok 1–10. osztály*. Candy Kiadó, Veszprém
- [17] Tolnai Mária (1994): *Dráma és nevelés*. Korona Kiadó, Budapest

H. Molnár Emese

## „Ha a napnak lába volna...”

### Kooperatív csoportmunka nyelvtanórán

Az anyanyelvi kompetenciák birtoklásának egyik feltétele, hogy nyelvtani ismeretekkel is rendelkezzenek tanulóink. A nyelvtani anyag kiválasztását azonban a gyakorlat, az anyanyelvi tapasztalatszerzés oldaláról kell megközelíteni, illetve a helyesírás-tanítás és a beszédfejlesztés szempontjainak kell meghatározni. Kívánatos olyan korszerű módszertani elvek betartása, mint a tanulói aktivitás elve. A tanulókat rá kell vezetnünk az ismeretekre, felfedeztetjük velük a dolgokat. (*Adamikné Jászó Anna*, 2001) Ez teljes mértékben releváns a cselekvéses tanulással, a kooperatív módszerek alkalmazásával.

A legtöbb iskolában ez a nyelvtanórák keretében, de a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően egyre inkább a nyelvi tevékenységek komplex fejlesztésébe integrálva történik.

A következőkben példát mutatunk be a kooperatív tanulás szervezést alkalmazó, új ismeretet feldolgozó nyelvtanórára.

#### Óravázlat 4. osztály

*Tananyag:* Az ige feltételes módja (Dr. Galgóczi Lászlóné: *Magyar nyelv kisiskolásoknak 4. osztály*, Mozaik Kiadó, Szeged 2008)

Ráhangelés

**1. Hangsúlygyakorlat** (Közvetett ismerkedés az indukciós szöveggel):

a) Olvassátok először magatokban Kányádi Sándor: *Hogyha lovam volna* című versét!

*Kivetítőn:*

Hogyha lovam volna,  
zabbal abrakolnám,  
kocsiba, szekérbe  
soha be nem fognám.  
Zabla helyett elég  
volna egy kötőfék,  
nyerget se tennék rá,  
sarkantyút se kötnék.  
Szőréen ülném én meg,  
s tudom, egy jó szóra

még a tengeren is  
egyből átugorna.

(Kányádi Sándor: Hogyha lovam volna)

b) Olvassuk el hangosan együtt!

c) Ki vállalná, hogy egyedül is felolvassa?

d) Még egy szép versünk van a költőtől, a címe:  
Ha a napnak. Olvassátok el először ezt is magatokban!

*Kivetítők:*

Ha a napnak lába volna,

bizonyára gyalogolna.

Ha pedig keze is lenne,

akkor ő is cipekedne,

s leülne, ha elfáradna,

ide mellénk, a kis padra.

Kérges kezét térdre ejtven,

merengne a holdas estén.

Úgy várná be, szépen ülve,

hogyan őt a föld megkerülje.

(Kányádi Sándor: Ha a napnak)

**2. Némajáték és szoborjáték:** Álljanak fel a csoportok! Most én olvasok! Mutassák be a csoporttagok némajátékkal a hallott verssorokat! Tégy úgy, mintha te lennél a nap! Varázspálcával érintésre válj szoborrá! A második vers 8. soráig két sort olvasok minden csoportnak. Ha már mindenki szobor, leülnek.

### 3. Előismeretek mozgósítása:

a) Mit csináltatok, mielőtt szoborrá változtattalak benneteket?

1. csoport: gyalogoltunk

2. csoport: cipekedtünk

3. csoport: leültünk

4. csoport: térdünkre ejtettük a kezünket, merengtünk.

b) Milyen szófaják ezek a szavak? – Igék.

c) Diákkvartettel idézzük fel a legfontosabb információinkat az ígéről! – számozás 1–4-ig csoporton belül.

*Kérdések:*

1. Mit fejez ki az ige?

2. Mit mutatnak meg az igei személyragok?

3. Mi a jelen idő jele?

4. Mi a múlt idő jele?

5. Milyen szerkezettel fejezhetjük ki a jövő időt?

6. Mit fejez ki az ige kijelentő módja?

7. Mi a kijelentő mód jele?

8. Milyen igeidőkben állhatnak a kijelentő módú igék?

Értékelés: ☺ a jó választ adó csoportoknak.

### 4. Célkitűzés:

Ma újabb információkkal gazdagodunk: megismerkedünk a feltételes módú igékkel, választ keresünk arra, miért így nevezzük őket, van-e alaki jelölőjük (röviden jelük), és ha igen, akkor mi az.

Jelöljük röviden a táblán szókárttyákkal a *problémát*, melyre megoldást keresünk! – *fűzetbe is írjuk*.

*Szókárttyák a táblán:*

### Feltételes módú igék

Miért?

Jele?

Jelentésteremtés

**1. „Színes” szakértői mozaik alkalmazása az új ismeretek feldolgozására**

a) *Alakítása:* Színünkkel lefelé fordított papírkorongokat készítettem ki az asztalra. Mindenki húzzon egyet! Nézzétek meg, milyen színt húztatok! A csoportasztalokra odakészítettem a színes lapokat. Foglaltok helyet a könyvetekkel és a ceruzáttal együtt annál az asztalnál, amelyiknek a színét kihúztátok!

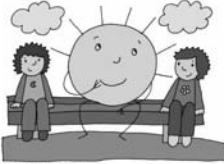
b) *Elhelyezkedés* a szakértői csoportokba.

c) *Feladat ismertetése:* Minden asztalra odakészítettem minden csoporttagnak egy-egy feladatlapot. Mielőtt megnéznétek, olvassátok el ismét a verseket! A tankönyv 56. oldalán találjátok meg őket. Utána oldjátok meg közösen a feladatokat! Vigyázzatok! Nem elég a feladatot megoldani, meg kell arról is győződnötök, hogy mindenki tovább tudja majd adni, amit tanult!

**Az ige feltételes módja**

**Érzelmeket kifejezően olvasd fel a verseket!**

*Ha a napnak lába volna,  
bizomára gyalogolna.  
Ha pedig keze is lenne,  
akkor ő is cipekedne,  
s leülne, ha elfáradna,  
ide mellénk, a kis padra.  
Kérges kezét térdre ejtve,  
merengne<sup>1</sup> a holdas estén.  
Úgy várná be, szépen ülve,  
hogy őt a föld megterelje.*  
(Károlyi Sándor: Ha a napod)



<sup>1</sup> mereng: elgondolkodik

*Hogya lovam volna,  
zabbal abrakolnám?<sup>2</sup>  
Kocsiba, szekérbe  
soha be nem fogdám.  
Zabla helyett elég  
volna egy kötőfék,  
nyerget se tennék rá,  
sarkantyúit se költék.  
Szóréln ülém én meg,  
s tudom, egy jó szóra  
még a tengeren is  
egyből átugorna.*  
(Károlyi Sándor: Hogya lovam volna)



<sup>2</sup> abrak: lovak oroszlórája használt takarmányféle

**Beszélgetsetek a versekről! Mutassátok be a nap és a kisfiú ábrázolásait!**

**Mit fejeznek ki a versek? Figyeld meg az igéket!**

Vágyat, kívánságot fejez ki az igealak: volna, abrakolnám, be nem fogdám, tennék rá, költék, ülém, átugorna, gyalogolna, lenne, cipekedne, leülne, elfáradna, merengne, várná be.

**Mikor teljesülhetnek a vágyak, a kívánságok? Mondd el a versek alapján!**

Az óhaj, a kívánság, a vágy megvalósulása valamilyen feltételtől függ. Az igék **feltételes módt**nak.



**Mi a feltételes mód alaki jelölője? Vizsgáljuk meg a versek néhány igéjét!**

- abrakol [n] | m: → abrakol (igető) + ná (a feltételes mód jele) + m (E/1. igei személyrag)
- köt [né] | k: → köt (igető) + né (a feltételes mód jele) + k (E/1. igei személyrag)
- gyalogol [n] | ar: → gyalogol (igető) + na (a feltételes mód jele)
- leül [ne]: → leül (igető) + ne (a feltételes mód jele)

**Jegyezd meg!**

A **feltételes mód** a cselekvés, történés, létezés vagy állapot valamilyen körülménytől való függését, óhajtott vagy bizonytalan voltát fejezi ki. A feltételes mód alaki jelölője: a -**na**-, **-ne**-, **-ná**-, **-né**-jel.

**Melyik ige feltételes módja a volna és a lenne a versekben?**

volna – a van ige feltételes módja  
lenne – a lesz ige feltételes módja



**Feladatok**

1. Mi lehet a képen látható fiú vágya? Írd le néhány mondatban!
2. Írd le az alábbi igéket feltételes módban, karikázd be a módjelet!  
*kérek, írsz, ül, olvasnak, fúj, számolsz, od, megy*
3. a) Olvasd el a verseket! Írd le a feltételes módú igéket! Írd át két színű ceruzával az ige-mód jelet!  
*Éz a tó, ha enyim lenne, Hínár-karosszékben ülém  
mindennap fürdőznék benne. rák ollójját köszörülém.  
A Forró Nyár ünnepére A sás kizött, ahogy lóg ott,  
leülsz nek a fenekére, balmulom a vízpókot.  
Cirógatnám sok szép halat, Ha ez a tó enyim lenne,  
biztatnám a békák karát. Nap, Hold szebben menne benne.  
Fészülém a habok fodráit, Dédelgetném én napfosztagot:  
ugranám a vízibőlbe. –boldog lenne minden mosztag!  
(Fankó Siroosi Károly: Dal a tóval)*
- b) Válaszd ki azt a részt, amelyik legjobban tetszik! Másold le! Rajzolj hozzá képet!
4. Ha lenne egy lovad, mit csinálnál vele? Írj róla öt mondatot!
5. Csoportokban dolgozzatok! Mit tennétek, hogy minden gyerek boldog legyen a Földön? Írjatok egy rövid szöveget!

**d) Feladatok megoldása és tanulás.**

**Csoportfeladatok:**

**Pirosak:**

a) Olvasd el a tankönyv 56. oldalán a *Mit fejeznek ki...* kezdetű részt! Válaszolj: Mit fejeznek ki a versek igéi? *Húzd alá* a könyvben a választ! Az olvasottak alapján egészítsd ki a mondatot!

A versek igéi ..... , ..... fejeznek ki.

b) Melyik állítást tartod igaznak a felsorolt igék-re? *Húzd alá!*

1. A feltételes módú igéknél a cselekvés, történés, létezés végbemenetele bizonytalan.
2. A feltételes módú igéknél a cselekvés, történés, létezés biztosan végbemegy.

*Tankönyv 56. oldal:*

**Mit fejeznek ki a versek? Figyeld meg az igéket!**

Vágyat, kívánságot fejez ki az igealak: volna, abrakolnám, be nem fogdám, tennék rá, köt-

nek, ülém, átugorna, gyalogolna, lenne, cipekedne, leülne, elfáradna, merengne, várná be.

**Zöldek:**

a) Olvasd el a tankönyv 56. oldalán a *Mikor teljesülhetnek...* kezdetű részt! Mitől függ a gyerekek vágyainak teljesülése? *Húzd alá* a választ! Az olvasottak alapján egészítsd ki a mondatot!

A cselekvés, történés, létezés megvalósulása valamilyen ..... függ.

b) Töltsd ki a táblázatot a versek alapján! Példa az 1. sorban!

Vágy, kívánság	A teljesülés feltétele
gyalogolna	Ha lába volna
	Ha keze is lenne
abrakolnám	

*Tankönyv 56. oldal:*

**Mikor teljesülhetnek a vágyak, kívánságok? Mondd el a versek alapján!**

Az óhaj, a kívánság, a vágy megvalósulása valamilyen feltételtől függ. **Az igék feltételes módúak.**

*Kékek:*

a) Tanulmányozd a tankönyv 57. oldalán fent a *Mi a feltételes mód... kezdetű részt!* **Mi a feltételes mód jele?** Írd ide!

.....

b) Írj ide a versekből még egy feltételes módú igét! Karikázd be pirossal a feltételes mód jelét!

.....

*Tankönyv 57. oldal:*

**Mi a feltételes mód alaki jelölője? Vizsgáljuk meg a versek néhány igéjét!**

abrakol + ná + m: → abrakol (igető) + ná (a feltételes mód jele) + m (E/1. igei személyrag

köt + né + k: → köt (igető) + né (a feltételes mód jele) + k (E/1. igei személyrag

gyalogol + na: → gyalogol (igető) + na (a feltételes mód jele)

leül + ne: → leül (igető) + ne (a feltételes mód jele)

*Sárgák:*

a) Tanulmányozd a tankönyv 57. oldalán fent a *Mi a feltételes mód... kezdetű részt!* Karikázd be az olvasottak alapján az **igaz** állításokat!

1. A feltételes mód jele az igetőhöz (szótőhöz) kapcsolódik.

2. Az igei személyrag a feltételes mód jele után áll; lezáró szerepe van.

3. Az igei személyrag a feltételes mód jele előtt áll.

b) Írj ide a versből még egy olyan feltételes módú igét, melynél a feltételes mód jele után igei személyrag is áll! Karikázd be pirossal a feltételes mód jelét!

.....

*Tankönyv 57. oldal:*

**Mi a feltételes mód alaki jelölője? Vizsgáljuk meg a versek néhány igéjét!**

abrakol + ná + m: → abrakol (igető) + ná (a feltételes mód jele) + m (E/1. igei személyrag

köt + né + k: → köt (igető) + né (a feltételes mód jele) + k (E/1. igei személyrag

gyalogol + na: → gyalogol (igető) + na (a feltételes mód jele)

leül + ne: → leül (igető) + ne (a feltételes mód jele)

e) Visszatérés az eredeti csoportba. Saját csoport megtanítása a szakértői csoportban tanultakra.

f) Tanultak ellenőrzése: Minden „színnel” kapcsolatban egy-egy kérdés, de bárkit szólítunk, tudnia kell a választ.

*Értékelés:* ☺

### Reflektálás

**1. Ellenőrzés párbán:** Felismerési gyakorlat A tankönyv 57. oldalán a 3/a feladatot oldjátok meg **„ellenőrzés párbán”** módszerével! Először a pár egyik tagja dolgozik, a másik figyel, segít, utána szerepet cserélnek. Versszakonként (2 soronként) váltatok! Az első oszlop az 1–3. csoporté, a második oszlop a 2–4. csoporté. Ha készen vagytok, a csoport ellenőrizzen először!

*Értékelés:* ☺

**2. Kerekasztal** módszerrel alakítsátok át a tankönyv 57. oldalán a 2. feladat kijelentő módú igéit feltételes módúvá! – Átalakítás

kérek – kérnék, kérném; írsz – írnál, írnod; ül – ülne, ülné; olvasnak – olvasnának, olvasnák; fúj – fújna, fújna; számolsz – számolnál, számolnád; ad – adna, adná; megy – menne

*Értékelés:* ☺

### 3. Szóforgó: Önálló létrehozás

Képzeld azt, hogy tengerparton (1. és 3. csoport), ill. *havas hegyoldalon* (2. és 4. csoport) lennél!

Mit csinálnál ott? Fejezd ki csak feltételes módú igékkel! Kétszer menjen körbe a forgó!

*Értékelés:* ☺

**4. Válasz az óra elején felvetett problémákra: kupahtanács** módszerével. Mi lenne az az egyetlen szó, amivel röviden válaszolhatunk a feltett kérdésre? Mi a feltételes mód jele?

Ellenőrzés: szókérték táblára rakása.

Szókérték a táblán:

**Feltételes módú ígék**

Miért? Feltétel

Jele? -na, -ne, -ná, -né

**5. Házi feladat:** tankönyv 57. oldal 4. feladat

**6. Óra végi értékelés:**

– tanítói: dicséret, csoportonként a mosolygó fejcskék összeszámolása.

– tanulói: értékelő saláta segítségével mondjatok véleményt a mai óráról!

A saláta egyenként lefejtett „levelein” a következő mondatok várnak befejezésre:

1. A mai órán megtanultam, hogy ...
2. A mai óra ...
3. A mai órán a csoport tagjai...
4. A mai órán a tanító néni/bácsi...
5. A mai órán én...
6. Jó volt párban dolgozni, mert...

(„Értékelő saláta”: zöld papírlapokra ráírjuk a befejezendő mondatokat, majd a lapokat egymásra gyűjtjük olyan módon, hogy azok egyenként lehetők és együttesen saláta formájúak legyenek.)

**Irodalom**

- [1] Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- [2] Adamikné Jászó Anna – Kálmánné Bors Irén – Kernya Róza – H. Tóth István (2001): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem CSVN Pedagógiai Főiskolai karának Kiadója, Kaposvár.
- [3] Dr. Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- [4] Dr. Galgóczi Lászlóné (2008): *Magyar nyelv kisiskolásoknak 4. osztály*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- [5] Dr. Galgóczi Lászlóné (2008): *Magyar nyelv gyakorló kisiskolásoknak 4. osztály*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- [6] Tóth Beatrix (2009): *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára*. [www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek), Archivum: 2009/4.

Szili Henrietta

## A nyelv- és beszédfejlesztés lehetőségei kisiskoláskorban

**K**onkrét gyakorlatok ismertetésével szeretném bemutatni, hogy a hagyományos tanórai keretek mellett – akár a napközis foglalkozás keretében – milyen eszközei vannak a nyelv- és beszédfejlesztésnek napjainkban.

Sajnálatos tény, hogy a hazai tapasztalatok, adatok alapján arra kell következtetnünk, hogy Magyarországon egyre több kisiskolás gyermek küszködik tanulási zavarokkal. Ennek a jelenségkörnek az okai nagyon szerteágazók.

Az iskola és a pedagógus elsődleges feladata az alapvető készségek és képességek, tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztése, illetve ezek megfelelő mélységben való közvetítése a tanulók számára, egybefonódva más területekkel, így növelve az iskolai alapozó funkciók hatékonyságát.

Ahhoz, hogy élményszerű, hatékony tudásra tegyenek szert a gyermekek, a pedagógusnak a tanulási technikákat gondosan kell megválasztania, melyek a következők lehetnek:

- tudatos és rutinszerű tanulási gyakorlat,
- a helyzetekhez alkalmazkodó tanulási stratégia,
- a belső összefüggések felismerése, megértése,
- a tudásterületek közötti kapcsolatok felismerése,
- problémamegoldó képesség fejlesztése,
- a tudás hozzákapcsolása tapasztalatokhoz és valós élethelyzetekhez,
- a tudáselemek összekapcsolásának alkalmazása,
- a gyermeki érdeklődés folyamatos fenntartása,
- a tantárgyi tartalmak összehangolása,
- az ismeretek több szempontú megközelítése,
- az összefüggések felismerése,
- a rendszerszerű gondolkodás megalapozása,
- önbizalom fejlesztése,
- alkotókedv felélesztése,
- kreativitásuk szabadjára engedése.

A gyermek fő tevékenysége a játék. Így a gyakorlatoknál és a tanulási technikák alkalmazásánál kulcsfontosságú szerepkör jut a játéknak. Munkámban ezeket a gyakorlatokat-játékokat ismertetem, melyek a következő alapkészségek fejlesztésére szolgálnak:

- hallás,
- figyelem,
- emlékezet,
- gondolkodás,
- képzelet,
- beszéd,
- ritmus,
- mozgás,
- kommunikáció.

### 1. Hallás

Ahhoz, hogy a gyermek megtanuljon helyesen írni, olvasni, nélkülözhetetlen, hogy tisztán tudjon beszélni. A megfelelő artikulációt viszont csak akkor tudja elsajátítani, ha képes differenciálni és sorba rendezni a hangokat. Az artikulációs nehézséggel logopédushoz kerülő gyermekek közül soknak az iskolai teljesítményben is nehézségei vannak. Az auditív észlelést fejlesztő gyakorlatok elsősorban tehát a hang-differenciációt – irányhallást, hangerősséget, hangminőséget észlelést, ritmusérzéklet – fejlesztik.

*Bögrezene:*

Poharakba vagy bögrékbe különböző mennyiségű vizet öntünk. A gyerekek a bögre megütésekor hallott hangok alapján megállapítják, hogy melyik mennyiséghez tartozik magasabb, illetve mélyebb hang, majd hallás után sorba rendezik a poharakat. Változat: színes poharakkal lehet kitalálósat is játszani, melyiket ütötte meg a csoportvezető.

*Esős idő:*

Halkan és lassan elkezdünk tapsolni, ekkor még csak csepereg az eső, majd egyre inkább esik: gyorsul a taps. Már zuhog: a lábakkal is dobognak a gyerekek, zivatar, jégeső: nagy ütés az asztalra, mennydörgés. Majd lassan csendesedünk, eláll az eső.

### 2. Figyelem

A vizuális gondolkodás a részletek megfigyelésétől függ. A következő gyakorlatok az aprólékos megfigyelésre ösztönöznek.

Nézz az órára, és mérd, mennyi időt fordítasz ennek a gyakorlatnak az elvégzésére! Nem kell sietned, ráérsz nyugodtan gondolkodni, annál fontosabb viszont, hogy különös gonddal és figyelemmel dolgozz, pontosan kövesd az alábbi, pontokba szedett utasításokat!

1. Mielőtt bármibe belefognál, fúsd át az egész gyakorlatot!
2. Fordítsd meg ezt a lapot!
3. Írd fel a következő mondatot: Az utasításokat mindig pontosan végig kell olvasni, a részfeladatok teljesítése előtt átfogó képet kell kapni az egészeről!
4. Próbáld megfogalmazni a *magatartás* szó jelentését!
5. Keress minél több, a magatartás kifejezéshez illő jelzőt!
6. Alkoss egy mondatot, melyben a helyes és helytelen magatartás szerepel, de a *magatartás* szó helyett használd annak szinonimáit!
7. Egy kis számolás következik. Írd fel az alábbi számsorok logikus folytatását:



2	4	8	16	32	64	...
1	6	4	9	7	13	...
3	6	5	10	9	18	..!

**8.** Nézzünk meg néhány szóalkotást: minden pár közé olyan szót kell találnod, mely az első szótag utótagjaként, a másodiknak pedig az előtagjaként egy-egy – egymással semmiféle összefüggésben nem lévő – összetett szót hoz létre (ügy-fél-bolond).

káposzta ..... mosás

pálya ..... hölgy

bika ..... vér

**9.** Magyarázd meg néhány szóval, miért kell az írott utasításokat különös figyelemmel elolvasni, illetve azokat pontosan követni!

**10.** Most anélkül, hogy visszapillantnál a feladat elejére, hunyd le a szemed, és úgy próbáld felidézni, mi is volt az első pont utasítása!

**11.** Ha az 1. pont utasításait pontosan követted, azaz mielőtt a megoldásba belefogtál volna, előbb gyorsan – de azért figyelmesen – végigolvastad a gyakorlatot és így jutottál el ideig, jutalmul már nem is kell az egyes feladatokkal vesződnöd, tedd meg csupán azt – emlékeztetőül –, ami a 2. és a 3. pontban áll! Ezután írd fel azt is, mennyi időt töltöttél ezzel a feladattal!

Körben állunk, a megbeszélt irányban a kör különböző pontjairól indítva adogatunk 4–5 babzsákot. Ne érék utol egymást a zsákok! Közben Weöres Sándor: Kínai templom című versét mondjuk:

Szent	fönt	négy	majd
kert	lenn	fém	mély
bő	tág	cseng	csönd
lomb	éj	szép	leng
tárt	jó	jó	mint
zöld	kék	hír	húlt
szárny	árny	rang	hang.

### 3. Emlékezet

Az emlékezet az információ feldolgozására, tárolására és visszakérésére való képesség. Az életben elérhető sikerek részben azon

múlnak, hogy tudjuk-e rögzíteni tapasztalatainkat az emlékezetünkben, részben pedig azon, hogy ezen tapasztalatokat elő tudjuk-e hívni az emlékezetünkéből. Ha módot adunk a gyermeknek a memória „tornáztatására”, s meg is beszéljük a gyerekekkel, hogyan jegyezhetnek meg dolgokat, akkor a gyerekek tudatosan használhatják az emlékezőképességüket.

*Bőrönd Ödön, avagy a csomagolás:*

A játékosok hosszú útra indulnak, és be kell csomagolniuk. Minden játékos valamit „tesz” a bőröndbe, de emlékeznie kell arra is, amit már a többiek beleraktak. Az első játékos mondja, mit tesz a bőröndbe. Pl.: Beteszem a macimat a bőröndömbé. 2. játékos: Beteszem a macimat és egy zacskó ropit! Sorban mindenki beteszi a maga holmiját, felsorolva mindazt, amit már a többiek becsomagoltak.

Változata az ábécé-s bőrönd, ahol minden játékosnak az ábécében éppen soron következő betűvel kezdődő csomagolnivalót kell javasolnia.

*Hogyan lehet vegyíteni egy memóriajátékot szövegértéssel?*

A következő mondókát elolvassuk néhány-szor különböző módon előadva. Pl. halkán kezdjük, majd fokozatosan hangosodunk a vers olvasásakor (hangerőgyakorlat); szomorúan kezdjük olvasni, majd vidámabbak leszünk (dramatizálás).

Ténagy Sándor: Bolondos mondóka

Hétfőn egy szem makkot leltem,  
Kedden délben földbe tettem,  
szerdán este vödört vettem,  
csütörtökön megöntöztem  
pénteken csak nézegettem,  
szombaton már büszkélkedtem,  
s akár hiszed,  
akár nem:  
vasárnap az én tölgyfámról,  
annak mind a tíz ágáról  
száz makkot leszedtem.

A vers hátoldalán a következő feladatsor található, amelyet úgy kell kitölteni, hogy nem szabad megfordítani a lapot:

Hány szem makkot leltem?

Válasz:.....

Melyik napon és napszakban tettem a földbe a makkot?

Válasz:.....

Mit vettem szerdán?

Válasz:.....

Mikor öntöztem meg?

Válasz:.....

Mit csináltam pénteken?

Válasz:.....

Mikor büszkélkedtem?

Válasz:.....

A tölgyfának hány ágáról, hány szem makkot szedtem?

Válasz:.....

#### Helyes válaszok száma:

7: kiváló memóriád

5–6: legközelebb kicsit jobban figyelj

3–4: hosszú volt ez a nap

#### 4. Gondolkodás-képzlet

**H**ekettő fogalmat nem választottam szét, hisz igazán nem tudjuk elkülöníteni egymástól. Az ismertetett gyakorlatokban egyaránt szerepet kap a gondolkodás és a képzlet fejlesztése. A problémamegoldó képesség és a rugalmas, jó gondolkodás erősítésének egyik módja az, ha olyan játékokba merülünk, amelyek a megoldandó helyzetekkel, problémákkal szembesítenek, s e kihívások révén edzik és szélesítik a gondolkozást.

A világ megértéséhez fogalmi hidakon vezet át az út, s minden kreatív gondolkodás alapja az új fogalmi kapcsolódások létesítése.

**Szókötő:**

Ezt a játékot játszhatjuk egyéneként, párban vagy csapatban. Kérjük meg a gyerekeket, hogy soroljanak jelentéssel bíró, érdekes szavakat, ahogy eszükbe jut. Magyarázzuk el, ha szükséges, hogy élőlényeket, tárgyakat vagy fogalmat jelölő szavakat gyűjtünk, amelyek valamilyen kapcsolatba rendezik a többi szót. A ja-

vasolt szavakat (10–12-nél ne legyen több) írjuk fel a táblára, pl. fej, zsiráf, zsebkendő, vakáció, táska, léggömb, százszorszép, nap, rajzfilm, kalap. A gyerekek gondolkozzanak el a szavakon és próbálják meg összekötni őket. Írják fel vagy kössék össze a szópárokat. (Fej és kalap: A kalapot a fejünkön viseljük.) A gyerekek bemutatják a szópárokat és elmondják, mi a kapcsolat. Minden szókapcsolatért 1 pont jár, természetesen vitába is szállhatnak egymással a csapatok, ha szerintük egy-egy „kötés” értelmetlen.

#### Ábécé-s történetek:

Embent próbáló játék, amelyben úgy kell megírni a történetet, hogy annak minden szava azonos betűvel kezdődjön. Kreativitás, fantázia, illetve szó- és írásbeli kifejezőképesség kell hozzá. A csapatok adott idő után felolvassák a történeteket. Szükség esetén szótárt is adhatunk a csapatoknak. Szavazásra lehet bocsátani, kinek sikerült legjobban a története.

#### 5. Beszéd

**A** beszédfejlesztés háromféle alapgyakorlatból tevődik össze: légzőgyakorlatokból, artikulációs gyakorlatokból és nyelvmozgást segítő gyakorlatokból. Ezek komplex, tudatos fejlesztésével érhetjük el csak kitűzött célunkat.

##### a) Légzőgyakorlatok:

A beszéd alapja a helyes beszédlégzés, ahol a belégzés felgyorsul, a kilégzés lelassul. A rezesszom, a hasizom és a bordaközi izmok a tüdő tágulását segítik elő, így a tüdő alsó része is megtelik levegővel. Kezdetben a kezünket csípőre téve ellenőrizhetjük a hasizmok működését.

A légzés mindig orron át beszívott és szájon át kifújott levegővétellel történik.

– Különböző távolságra helyezett gyertya (labda, papírpillangó, vattacsomó, papírforgó stb.) fújása. Változatok: csak billenjen, hajlongjon el, táncoljon a láng.

– Kézfejre tett vattapihe lefújása.

– (Képzletbeli) lufit fújunk, kezünkkel jelezzük a léggömb növekedését, amikor már jó nagy, hirtelen durrantsuk el (taps).

- Lepke/rakétaröptetés: száj elé tartott papírszelet röptetése, beszívott, majd gyorsan kifújta levegővel.
- Papírcsákó felfújása, majd kidurrantása.
- Pálcikáról lelógó vattagombóc, papírmadár felfújása.
- Bugyborékolgatás, szívószállal vízbe fújás, szappanbuborék.
- Alagút: egymással szemben ülnek az asztalnál, összefogott kezük az alagút. Fújják át egymásnak a pinponglabdát. (Változat: hengeres és szögletes ceruza átfújása.)
- Búvárok vagyunk: lassú ki- és belégzés.
- Léggömbfújás.
- Hosszú kilégzéssel magánhangzók ejtése.
- Körben állunk, rövid soros versek, mondókák mondatása úgy, hogy a sor végén fújják ki a levegőt. Példa: Egy picike pocakos pocok, pocakon pöckölt egy másik picike pocakos pockot, *(levegővétel)* mire a pocakon pöckölt picike pocakos pocok, pocakon pöckölte az őt pocakon pöckölő picike pocakos pockot.
- Körben állunk, megfogjuk egymás kezét, egy lélegzettel mondjuk, ameddig a levegőnk tart: Góóóóóóóóóó!, Jaaaaaaaaj!, Éééééééééééé! Nyújtuk meg sóhajszerűen a kilégzést! Figyeljük társaink légzésének ritmusát, és kapcsolódjunk egymáshoz, míg végül a csoport egyetlen légzésritmusban lélegzik.

### b) **Nyelvgyakorlatok:**

A nyelvnek fontos szerep jut egyes hangok képzésénél, kb. 100 izom igen finom mozgásokra képes, a hangcsatornákat és környékét sűrűn behálózzák ezeknek az izmoknak a beidegződései, az idegnyúlványok.

*Nyelvmozgást segítő gyakorlatok:*

*A kisegér meséje:*

Ez itt a kisegér. Épp kikukucskál a házból. Nyújtuk ki jól a nyelvünket! Nini! Csak nem a macska járt erre?! Gyorsan behúzzuk a nyelvünket! Hála az égnek, elmúlt a veszély. A kisegér azért még egyszer körülnézett minden irányba, hogy tiszta-e a levegő. Csak nem fölfelé szaladt ez a macska?! *Nyelvünkkel megpróbáljuk megérinteni orrunk hegyét.* Vagy inkább

lefelé? *Nyelvünkkel megpróbáljuk megérinteni az állunkat. Talán jobbra futott? Nyelvünket a szánk jobb oldali szegletébe mozdítjuk. Vagy a bal oldalon bújta el? Nyelvünket a szánk bal oldali szegletébe mozdítjuk. Szerintem elment... de a kisegér mégegyszer ellenőrizte. Nem, a macska tényleg elment. Ennyi izgalom után nagyon megéhezett a kisegér. Volt még egy darabka sajt az egérlyukban.*

Vajon hol lehet?

A kisegér először fent kereste a fogak előtt. *Nyelvünkkel a felső metszőfogak elé nyúlunk.* Aztán lent kereste a fogak előtt. *Nyelvünkkel az alsó metszőfogak elé nyúlunk.* Aztán fent kereste a fogak mögött. *Nyelvünkkel a felső metszőfogak mögé nyúlunk.* Aztán lent kereste a fogak mögött. *Nyelvünkkel az alsó metszőfogak mögé nyúlunk.* Csak nem az arcüregébe rejtette el a sajtot? *Nyelvünket a jobb arcüregbe toljuk, majd belülről végigtapogatjuk.* Vagy a másik oldalon? *Nyelvünket a bal arcüregbe toljuk, majd a fenti módon mozgatjuk.* Kereste a fogak előtt... *Minden alsó és felső fogunkat kívülről végigtapogatjuk a nyelvünkkel. ...és a fogak mögött. Minden alsó és felső fogunkat végigtapogatunk belülről a nyelvünkkel.* Végül minden rejtékhelyet megvizsgált a kisegér, de nem találta meg a sajtot.

*A manó meséje:*

Nyelvünk a manó, aki egy házban lakik. Van kapuja *(ajkak)*, kerítése *(fogsor)*, padlása *(szájpaddás)* és pincéje *(alsó fogmeder)*.

Fürge manóink sokat dolgozik:

- Kinéz a házból, majd beszalad *(hegyes nyelv vízszintes mozgatása előre-hátra)*.
- Körbenéz *(hegyes nyelv vízszintes mozgatása jobbra-balra, szájugig)*.
- Takarít a házban *(hegyes nyelv vízszintes mozgatása jobbra-balra, szájtéren belül)*.
- Lenéz és felkukucskál *(hegyes nyelv függőleges mozgatása felső és alsó ajak érintésével)*.
- Jól körülnéz *(nyelv körkörös mozgatása szájtéren belül)*.
- Lesöpri a kerítést *(hegyes nyelv mozgatása szájtéren belül)*.

- Hintázik (*alsó fogmederbe helyezett nyelv előre-hátra hintáztatása*).
- Padlásra és pincébe rohangál (*laposra formált nyelv emelése a felső, majd az alsó fogsor mögé*).
- Kikukucska a házból (*nyelv feszítése állkapocs felé*).
- Pöfékel (*szétlapított nyelv felső ajakhoz szorítása és p-p-p hang ejtése*).
- Palacsintát csinál (*laposra formált nyelv emelése szájteáren kívül*), összetekerjük (*nyelv oldalának a felhajtása; az ajak is zárómozgást végez*).
- Kanalat készít (*lapos nyelv emelése kanál formára, szájteáren kívül*).

#### c) Artikulációs gyakorlatok:

A hangképző mozgások rendkívül gyorsan követik egymást. Az átlagos emberi beszédben percenként 200–210 szótagot mondunk ki, tehát másodpercenként 8 hangot képzünk, ez másodpercenként 800 olyan parancs, amelyre oda sem figyelünk. Érdeemes megjegyeznünk, hogy a dyslexiás gyerekek között sok a nehézkes beszédmotorikájú, aki nehezen utánoz hosszabb szavakat. A nyelv- és ajakgyakorlatok elősegítik a pontos artikulációt.

#### Ajakmozgást segítő gyakorlatok:

- Utánozd a kismalac hangját (u-i), pólyás baba (o-á), farkas (a-ú), csacsi (i-á), mentőautó (i-o) hangját! Figyeld a tükörben, hogyan áll az ajkad!
- Alsó ajak harapdálása felső, felső ajak harapdálása alsó fogsorral.
- Ajak pörgetése (berregés).
- Vattacsomó, tollpihe, gyertyaláng fújása ajakkal.
- Kacsahápopás.
- Puszidobálás.
- Füttyülés.
- Gombóc ugrál a szánkban: az egyik oldalon felfújta arc, majd a másik oldalon.
- Mama, papa szavak hangoztatása.
- Gyorsan eszünk („hamm” hangutánzás ciklikusan, gyorsan).
- Nevető és komoly bohócot utánzunk: úgy-így, úgy-így.

## 6. Ritmus

A magyar beszéd sajátos értéke fokozottan ritmikus volta. A magyar artikulációs bázis-hoz hozzátartozik az időmértékes hullámlás. A magyar artikulációs bázist jellemzi a sajátos ritmuson kívül a pontos hangzólejtés, a hangsúlyok nem túlságos kiemelkedése, a többnyire ereszkedő beszéddallam, a hangsúlytól független időmérték. A magyar beszédritmus kettős gyökerű. Egyrészt ékezettől és mássalhangzók időtartamától függően olykor törvényszerűen hosszsan ejtjük a hangokat, másrészt az első szótag nyomatóka, és az a törekvés, hogy a szavak hosszúságát a kiejtés hosszú szavaknál kötelező meggyorsításával időben rövidítjük, majdnem szabályosan dobolhatóvá teszi nyelvünket.

#### Menetelős játék:

A helyükön meneteljünk, jobb lábbal indulva négyet kell lépni és közben a *Kata-kefekocsi-kupa* szavakat kell mondaniuk. Minden szóra egyet lépünk! Folyamatosan előről kell ismételn a szavakat. Ha ez már megy, tapsot is teszünk hozzá. Először az első szóra kell tapsolni, majd másodikra, és így tovább, majd előről kezdődik a gyakorlat. (A lépéseket, a beszédet és a tapsolást kell egyszerre összehangolniuk a gyerekeknek.) Folyamatosan ismételjük!

Utoljára a szavak ismétlése közben a következő kísérletet próbáljuk meg hozzá igazítani: *Dobbant, csettint, tapsol, csettint!*

## 7. Mozgás

#### a) Testséma

A környezetben való tájékozódáshoz az első kiindulópont saját testünk, és minden tevékenységünk feltételezi, hogy egyes testrészeinknek urai vagyunk, mozdulatainkat irányítani tudjuk. Amennyiben ez a folyamat problémába ütközik, komoly zavart szenvedhet a mozgáskoordináció és az észlelés. Ezeknek a gyermeknek szükségük van arra, hogy tudatosítsák testrészeiket, élményeket szerezzenek testükkel kapcsolatban.

**Tolljáték:**

Csukott szemmel társának egy-egy testrészét megérintik egy madártollal a gyerekek. Először mondjuk, hogy hol érintse, utána magától csinálja, a társ mondja, hol érezte: arc, nyak, homlok stb.

**Mágneses testrészek:**

A gyerekek szabadon sétálnak, futnak. Hirtelen egy megnevezett testrészük mágnessé válik, a talaj magához vonzza. Lehet kódolni is számokkal, színekkel, betűkkel, pl. 1. fej, 2., térd stb.

Lehet a csoport egyik felének más jelentésű kódja is, pl. 3 – has az egyiknek, hát a másiknak.

**b) Egyensúly**

A tanulási nehézséggel küzdő gyermekeknél a figyelmetlenség, szétszórtság általános tünet. Ezek háttérben sejteni lehet az egyensúlyrendszer gyengeségét. Ezért ennek a rendszernek az ingerlése jótékony hatású lehet, s ezek a gyakorlatok igen jól használhatóak a figyelem javítására.

**Hajótörés:**

Egy padon állnak a gyerekek, a csoportvezető számokat mond, egy előre megbeszélte szám azt jelenti, hogy süllyed a hajó, menekülni kell. A gyerekeknek a pad körüli szigetre kell ugrani. A szigetek előre letett hullahopp karikák, vagy köröket rajzolunk fel.

**Mocsár:**

Elvárásolt helyen kell átvérgődni a gyerekeknek. Bal lábukkal csak a piros, jobb lábukkal csak a kék korongra szabad lépniük, így kell átkelni egy ingoványon. A korongokat úgy helyezzük el, hogy megoldható legyen a feladat. Akár többféleképpen is, de ne lehessen könnyen átlépni egyik korongról a másikra.

**c) Térorientáció**

A térorientációs gyakorlatoknál a gyermekeknek önmagukat kell a környezetben elhelyezni. Az ember önmaga a középpontja a világnak, a dolgokat önmagához viszonyítva éli meg a térben – előtte, mögötte, alatta, felette vagy mellette. Fontos, hogy ezek a relációk biztosan tisztán működjenek, különben összerendezetlenné válik minden mozgás, észlelés.

Különösen nehéz a jobb, bal megkülönböztetése, mert az emberi test szimmetriája miatt nincs könnyű támpont. Iskoláskorra nem alakul ki ez mindenkinél, pedig az írás, olvasás, számolás lehetetlenné válik a relációk birtoklása nélkül. Tanulási zavarokkal küzdő gyermekeknél ez igen jellemző probléma. Számukra nincs különbség d-b, kép-pék között. Ezeket a viszonyokat nem lehet megtanultatni, a gyermekeknek maguknak kell elsajátítani sok tapasztalás alapján.

**Figurajárás:**

A táblára felrajzolt figurát kell eljáráni a gyermeknek nyolcas, kör, csigavonal, „s” betű, négyzet, háromszög stb. Lehet kitalálós játék is: egy megnézi az ábrát és eljárája, a többi kitalálja, lerajzolja.

**Szem-kéz:**

Páros játék. Az egyik gyerek a szem – ő nézheti meg az ábrákat, a másik a kéz – ő rakja ki az ábrát aszerint, ahogy a szem mondja. Előtte gyakoroltassuk a gyerekekkel a kifejezésnek ezt a teljes módját, hogy pl. a pálcika fölé egy piros korong, mellé egy zöld pálcika stb. Az ábrák eleinte nagyon egyszerűen kirakható elemekből álljanak, majd lehet nehezíteni. Előre hívjuk fel a figyelmet, hogy a szemem és a kézen egyformán múlik a siker, és sem a kezünk, sem a szemünk nem szokott veszedkedni, ha egy másolás nem sikerül rögtön.

**8. Kommunikáció**

A beszéd a legtökéletesebb kifejező mozgás. A beszéddel kapcsolatban általában csak a hallhatóság tényére gondolunk, s nem figyelünk arra, hogy a hangokat beszédszervi mozgásokkal hozzuk létre. Beszédszervi mozgásaink automatikusan zajlanak le, azt mondjuk, hogy a beszéd automatizmus, éppen ezért olyan nehéz változtatni a beszédhibákat, hiszen új automatizmust kell kifejlesztenünk. A beszédet nem örököljük, hanem szüleinktől és gyermekkori környezetünk-től tanuljuk. Úgy beszélünk, ahogy velünk beszéltek az első 4-5 évben. Beszédszerveinket viszont

örököltük. A rossz hangadottság, a torz fognövés, sőt még a nyelvmozgás ügyetlensége is öröklődik, a labilis beszédtempóval együtt. Velünk született adottságainkat viszont fejleszthetjük.

**Gyorstüzelés:**

Az osztályt osszuk fel kis csoportokra. Minden csapatból egy játékos megkapja a szólistát. Adott jelre az illető elkezd meghatározni, körülírni a szavakat társainak, akik megpróbálják megtalálni. Az egymás után sorra kerülő csapatok mindegyikének két perce van a játékra, amelynek során a listán szereplő szavak közül minél többet ki kell találniuk. A csapat egy pontot kap minden helyes válaszáért. Nincs pont akkor, ha a körülíró játékos kiejti magát a szót, vagy annak toldalékolt vagy ragozott alakját. A játékvezető ügyel a játékok betartására. A szavak nehézségét az adott korosztály határozza meg.

Pl.: 1. lista: alma, repülőgép, hal, kék, férfi, piros, háromszögletű, cirkusz, autó, egyenlő

2. lista: zsonglőröködik, diák, vegyész, jaguár,

főlöslég, mikrofon, földrengés, szerződés, karnevál, vasmacska

### Irodalom

- [1] Bodnár Györgyné (1995): *Szil, szál, szalma-szál. Segédanyag a pöszesség javításához*. Debrecen, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.
- [2] Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged, Mozaik Kiadó.
- [3] Kuhn Gabriella – Gyarmaty Éva (2003): *A beszédészlelés fejlesztése óvodásoknál és kisiskolásoknál – Játékkatalógus*. Budapest, Trefort Kiadó.
- [4] Montágh Imre (1993): *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [5] Montágh Imre (2006): *Tiszta beszéd*. Budapest, Holnap Kiadó.
- [6] Robert Fisher (2007): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Budapest, Műszaki Kiadó.

Szabó Ágnes

# NyolcSZOROZZUNK!

## Matematikaóra-tervezet

A matematika kulcskompetencia kiemelt szerepet kap a NAT-ban. Az alapkészségek elsajátítása, így a számolási készség fejlesztése, az alapozás fontos feladata a tanítónak. Az alábbi óratervezet az alapműveletek (szorzás, osztás) egy lehetséges gyakorló óráját mutatja be.

**Osztály:** 2. osztály

**Téma:** A szorzási műveletek gyakorlása

**Tananyag:** A nyolcas szorzótábla előkészítése és gyakorlása (111. óra)

**Az óra típusa:** Alkalmazó – feladatmegoldó óra

### Az óra feladatai:

*Oktatási feladatok:*

- Felelevenítendő ismeretek: az eddig tanult szorzási műveletek: szorzás 1-gyel, 2-vel, 3-mal, 4-gyel, 5-tel, 6-tal, 7-tel.
- A szorzatok fokozatos ismétlése
- Gyakorlás

*Képzési feladatok:*

- A számfogalom erősítése
- Matematikai műveletek végzésének fejlesztése
- Szakkifejezések helyes használata
- Tanult jelölések tudatos használata

*Nevelési feladatok:*

- Értelmi nevelés: értelmi képességek fejlesztése: gondolkodás, emlékezet, figyelem, következtetés, logikus gondolkodásra nevelés
- Erkölcsi nevelés: munkára nevelés – a feladatok becsületes megoldása; türelemre nevelés – a mások gondolatainak meghallgatása; fegyelemre nevelés
- Esztétikai nevelés: a füzet vezetésének alaposága és tisztasága

*Didaktikai feladatok:*

- Ellenőrzés
- Alkalmazás
- Rendszerezés

**Eszközök:** *Sokszínű matematika 2* tankönyv 50. o. (Mozaik Kiadó), füzet, kiosztott lapok, dobókocka, kiosztott kislapok

**Előző óra anyaga:**

- A szorzás és az osztás kapcsolata
- Összetett szabályjátékok
- Szöveges feladatok lejegyzése, megoldása

Szerkezet, didaktikai feladatok és alapelvek	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti és munkaformák
<p><b>I. Bevezető rész</b></p> <p><b>1. Szervezési feladatok</b></p> <p><b>2. Házi feladat ellenőrzése</b></p> <p><b>3. Előkészítő feladat</b></p> <p>Feladat szorzási műveletekkel</p> <p>Feladat elmagyarázása</p> <p>Tanítói felszólítás</p> <p>Rögzítés</p>	<p>Jelentés</p> <p>Felszerelés előkészítése és ellenőrzése</p> <p>A házi feladatokat, amit papíron kértem, adjátok előre, összeszedem.</p> <p>Nyissátok ki a füzetet! Írjátok fel középre: 111. óra!</p> <p>Ebben a kosárkában papírlapok vannak, s azokon pedig szorzatok. Mindegyiken más-más. Miután kihúztatok egyet, nézzétek meg és számoljátok ki magatokban az eredményt. Én kitalálok magamban egy számot, arról mondom egy-két dolgot. Akinek az eredménye egyezik a számmal, az jelentkezzen. (Körbejárok, a gyerekek húznak a kosárból.)</p> <p>Kezdjük! Az első szám, amire gondoltam, nem más, mint a 10 és 30 között lévő kerek szám. (A tanuló jelentkezik.)</p> <p>Mondd hangosan, mi áll a papírodon? (<math>5 \cdot 4 = 20</math>).</p> <p>Írd fel a táblára az egész műveletet! A többiek a füzetbe írják.</p> <p>A következő szám, amit kigondoltam, egy páros szám, 10 és 20 között áll, ha hozzáadok 6-ot, 20-at kapok. (<math>7 \cdot 2 = 14</math>).</p>	<p>1'</p> <p>1'</p>	<p>Házi feladatok beszédese</p> <p>Füzet</p> <p>Együttes osztálymunka</p> <p>Lapok kiosztása</p> <p>Válaszadás szóban</p> <p>Tanulói bemutatás táblánál</p>

Szerkezet, didaktikai feladatok és alapelvek	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti és munkaformák
Tanítói felszólítás	Te is írd fel a műveletet! Ha 10-hez hozzáadok 12-t, és annak az eredményéből elveszek 4-et, melyik számot kapjuk? ( $6 \cdot 3 = 18$ ). (Felírja a táblára.)		
Tanítói felszólítás	Az utolsó ilyen feladat jön: ha 9-hez hozzáadok 16-ot, kapok egy számot, de ebből a számból elveszek 4-et. Melyik számot kapjuk? ( $3 \cdot 7 = 21$ ).		
Célkitűzés	A mai órán is a szorzási műveleteket fogjuk gyakorolni.	5'	
Motiváció	Ha ügyesen dolgoztok egész órán, piros pontot és kis nyomdákat kaphattok.		
<b>II. FŐRÉS</b>	Nyissuk ki a tankönyvet az 50. oldalon! Mit látunk a lap tetején?		Tankönyv 50. o.
<b>1. A nyolcas szorzótábla előkészítése</b>	<i>(Tortákat.)</i> Hány torta van a képen?		Tanítói kérdések
Tanítói kérdések	<i>(Három.)</i> És hány gyertya van egy tortán?		Együttes válasz
Tanulói válasz	<i>(8.)</i>		Együttes osztálymunka
Tanítói felhívás	Tegyétek a ceruzátokat a könyvetekbe és hajtsátok be! Minden tortán 8 darab gyertya van. Akkor hány gyertya van összesen 2 tortán? Ezt hogy számolnád ki?		
Tanulói válasz	<i>(<math>8+8</math>).</i>		Számolás fejben
Tanítói kérdés	És mennyi annak az eredménye?		
Tanulói válasz	<i>(16.)</i>		
Tanítói kérdés	Tehát hányszor vesszük a 8 darab gyertyát?		
Tanulói válasz	<i>(2-szer.)</i>		
Feladat elmagyarázása	Kinyithatjátok újra a könyvet. Karikázzátok be az 1-es feladatot! Itt is az a kérdés, amit az előbb én fel tettem. Már oda is tudjátok írni az első oszlopnál az eredményt.		
	Három gyertya esetében hogy számolunk? Először összeadással kérem!		
	<i>(<math>8+8+8</math>)</i>		
	Mennyi az eredmény?		
Tanítói kérdés – felszólítás	<i>(24)</i> Írjátok le!		



Szerkezet, didaktikai feladatok és alapelvek	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti és munkaformák
Tanítói kérdés – felszólítás Tanulói válasz Tanítói kérdés	Szorzás formájában hogy néz ki ez a művelet? $(3 \cdot 8 = 24)$ Hány torta van a következő esetben? $(6)$ Ezt oldjátok meg egyedül, és aztán ellenőrizzük! (A gyerekek dolgoznak) Te hogyan dolgoztál? Diktáld! $(8+8+8+8+8+8 = 48; 6 \cdot 8 = 48)$ A megoldásod jó!		Válasz szóban Önálló munka – munkafüzetben Ellenőrzés-szóban
Tanítói bemutatás Feladat megbeszélése	A következő feladatot felolvasom: Hány tortán van összesen 32, 8, 16 gyertya, ha mindegyiken 8 van? Karikázd be 8-asával! Írd le osztással! Mond el nekem, mi lesz a feladatokat! Kezdtetek önállóan dolgozni! Ellenőrizzük. Hány tortán van 32 gyertya? Hány-szor karikáztál az első esetben? $(4\text{-szer.})$ Mit írtál alá? $(32:8=4)$ Következőnél hány-szor karikáztál? Mondd a műveletet! $(Egyszer. 8:8=1)$ Utolsó! $(Kétszer karikáztam. 16:8=2)$	5'	Felolvasás Önálló munka Ellenőrzés-szóban
Feladat elmagyarázása Tanítói bemutatás Tanítói kérdés Tanulói válasz Rögzítés Tanítói felszólítás	Hoztam babszemeket. Nyolcasával az üvegbe szórom őket. Magatokban számoljátok, hány darab esik az üvegbe. Kezdem! $(8+8+8+8+8+8+8+8+8+8)$ Mennyit számoltatok? $(80\text{-at.})$ Nyissátok ki a füzetet! Most még egyszer szórni fogom, de ezúttal jegyezzétek is le a kapott számokat. De csak a számot, a műveletet nem kell! Az első a 0, ezt már írtátok is be. (Ismét szórom az üvegbe a babszemeket.) Diktáld! Milyen számokat írtál le? Mindenki ellenőrizze a munkáját!	5'	Üveg, babszemek Együttes osztálymunka Ellenőrzés-szóban Rögzítés füzetbe Együttes válasz Füzet Táblai munka

Szerkezet, didaktikai feladatok és alapelvek	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti és munkaformák
Tanítói magyarázat	(8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80.) Ezeket a számokat úgy kaptuk, hogy 0-tól kiindulva mindig 8-at adtunk a számokhoz. Ezek a számok a 8 többszörösei. Így nevezzük őket.		
Feladat elmagyarázása	Mindenki asztalára kiteszek egy lefordított lapot. Meg kell oldani a rajta lévő feladatot. Verseny lesz: az első három ember, aki a leghamarabb végzi el a feladatot hibátlanul, egy matricát fog kapni. Számoljátok ki az egymás melletti műveleteket, majd írjátok közéjük a relációs jeleket, melyik több, kevesebb, vagy egyenlő. 3-ra megfordítjátok a lapot, és kezditek: 1, 2, 3.	8'	Feladatlap – kiosztás Önálló munka
Ellenőrzés	(A gyerekek dolgoznak. Az első három kihozza a megoldását. Ellenőrzöm. Kiosztom a jutalmukat.)		Ellenőrzés – írásban-egyéni
Ellenőrzés	Nézzük meg, hogy kellett számolni! (A jó megoldást adók közt kiosztok két-két műveletet, hogy írják fel.)  $2 \cdot 8 = 16 > 15 = 21 - 6$  $8 \cdot 3 = 24 = 24 = 17 + 7$  $4 \cdot 8 = 32 < 36 = 25 + 11$  $8 \cdot 5 = 40 < 44 = 38 + 6$  $6 \cdot 8 = 48 > 33 = 40 - 7$  $7 \cdot 8 = 56 = 56 = 46 + 10$		Jutalmazás Ellenőrzés a táblánál – tanulói munka
Tanítói felszólítás	Ellenőrizze mindenki, hogy jól dolgozott-e! Javítsátok a hibákat! Kinek lett hibátlan? ... Kinek lett 1 hibája? ... 2 hiba? ...		
<b>2. A nyolcas szorzótábla felépítésének előkészítése</b> Feladat elmagyarázása	Egy kicsit játsszunk még a 8-cal! Minden párnak adok egy dobókockát, és kis lapocskákat, amelyeken számokat láthattok. Ha felhajtjátok, alatta pontokat találtok. Minél több pontot össze kell gyűjteni úgy, hogy dobtok a dobókockával és a számot megszorozátok	10'	Játék Páros munka

Szerkezet, didaktikai feladatok és alapelvek	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti és munkaformák
<p>Folyamatos tanítói ellenőrzés</p> <p>Tanítói kérdés Tanulói válasz Jutalmazás</p>	<p>8-cal. Megnézitek az ahhoz való lapon, hogy milyen pontszám áll és feljegyazitek magatoknak. Mindig ellenőrizzitek, hogy jól számolt-e a társatok! Az a három ember, aki a legtöbb pontot összegyűjti, egy micimackós könyvjelzőt fog nyerni érte. (Kiosztom a kockákat és a kis lapokat.) Kezdhettek!</p> <p>(Olyan számot is beleteszek, ami nem 8 többszöröse. Az alá azt írom: „Rosszul számoltál! Ezért nem kaphatsz pontot.”)</p> <p>3-ra mindenki befejezi: 1, 2, 3. Kinek hány pontja lett? Kinek lett 20-nál több? Mennyi? ... (Végigkérdzem, hogy kiderüljön a végeredmény. Kiosztom a jutalmakat.)</p>	8'	<p>Dobókocka és kis lapok kiosztása</p> <p>Jutalmazás szóban és könyvjelzővel</p>
<p><b>III. Befejező rész</b></p> <p>1. Óra végi összefoglalás Tanítói kérdések Tanulói feleletek</p>	<p>Mit gyakoroltunk a mai órán? (A nyolcas szorzást.) Milyen művelettel helyettesíthető a szorzás? (Összeadással.) 3 · 8 és 8 · 3. Mit tudtok erről? (Ugyanannyi az eredményük.)</p>		<p>Válaszadás szóban</p>
<p><b>2. Házi feladat feladása</b></p>	<p>A házi feladat a tankönyvben lesz az 50. oldalon. Nyissátok ki ott, és rajzoljatok kis házikót a 4-es feladat mellé!</p>		<p>Hf. Tk. 50. o. /4. f</p>
<p><b>3. Órai munka értékelése</b></p> <p>Tanítói kérdések Tanulói feleletek</p>	<p>Ki érezte jól magát az órán? (...)</p> <p>Kinek melyik feladat tetszett a legjobban? (...)</p>		<p>Válasz szóban</p>
<p>Értékelés Jutalmazás</p>	<p>Én is nagyon meg voltam elégedve az osztály munkájával. (Kiemelek egy-két tanulót és piros ponttal és nyomdával jutalmazom őket.) (Azokat, akik nem dolgoztak jól, pontosabb munkára utasítom.)</p>	2'	<p>Szóbeli értékelés Jutalmazás piros pontokkal és nyomdával</p>

Hudák Zsoltné

## A kötelező is lehet érdekes

A kötelező olvasmányok feldolgozása rengeteg kérdést, problémát vet fel. Tanítói munkaközösségünk egyik foglalkozásán próbáltuk ezt a nehéz témát megvitatni.

A kiválasztott könyv **Szabó Magda Tündér Lalája** lett.

A regényből készült film gyermekkorom egyik kedvenc meséje volt, ennek ellenére voltak bennem kétségek, hiszen kis osztályom tanulói már kamaszodtak. A lányok divatos rock zenekarokért rajongtak, vámpíros könyveket olvastak. A fiúk az interneten játszották a különféle harcos, háborús játékokat. Izgultam, hogy tetszeni fog-e nekik egy olyan regény, amely nem dúskál akciókban, viszont annál több mondanivalója van.

### Előkészítő időszak

Nem árultam el a gyerekeknek, hogy mi a tervem, csak felkészítettem őket a munkára. Először **gondolattérkép** megalkotása volt a feladat, amihez segítséget nyújtott, hogy csoportokban dolgozhattak. Egy nagy papír közepére felírtam a következő szót: TÜNDEK. A csoporttagoknak filctollal kellett a papírra írni, hogy mi jut erről a szóról az eszükbe.

A megbeszélés után egy alapvető kérdést kellett tisztáznunk.

### Léteznek-e tündérek?

Az osztály ekkor két táborra szakadt. Mindkét csapat tagjai ügyesen érveltek a saját gondolatuk, véleményük mellett és vándoroltak is egymás között.

Ezek után örömmel fogadták, hogy egy tündérekről és varázslatokról szóló könyvet fogunk elolvasni.

### A könyv feldolgozása

Szabó Magda életéről már tanultunk 3. osztályban. Most felelevenítettük az akkor tanultakat, de egyelőre titokban tartottam, hogy ebből a regényből készült egy film, mert nem szerettem volna őket befolyásolni.

A regényt felváltva olvastuk, hol én, hol a gyerekek. A feladatokat csoportmunkában oldották meg. Minden órán használtuk a könyvhöz készült **Olvasónaplót**, ami változatos feladataival nagyban segítette a regény feldolgozását. Ahogy haladtunk előre a történetben, folyamatosan **készültek a szereplők arcképei**. Ezeket rajzórán szabadon választott technikával rajzolták és festették a gyerekek. Így született meg: Lala 10 éves kori képe; Lala, a fügefa ajándéka; Aterpater 200 000 évesen, Aterpater 25 évesen, Írisz, Amafi és a kis Gigi képe. Az elkészült munkákat kiállítottuk a tanteremben.

Megtervezték **Tündérország térképét**, aminek megalkotására több hétre volt szükség. Mindig az dolgozott a térképen, akinek kedve volt hozzá, természetesen az általuk hozott szabályokat és kéréseket betartva.

Szülői segítséggel elkészültek a jogarok. Ehhez a csoportok különböző anyagokat használtak: porszívócső, esernyő fogantyú, hungarocell.

A **varázsszerek nevét** és **hatását** nagy csomagolópapírokra kiírták és kitették a falra. Az ezzel kapcsolatos feladatok megmozgatták a fantáziájukat:

- Te melyiket vennéd be legszívesebben?
- Mikor használnád a „szek”-et?
- Te mit kívánnál?

Ez nem volt egyszerű feladat, de szép lassan gyűltek az ötletek. Az egyik kívánság igen meglepett és nagyon jól esett. Egy olyan kislánytól kaptam, akinek a magatartásával rengeteg probléma volt. „Azt kívánom, hogy a tanító né-

ninek mindig szót fogadjanak a gyerekek, és ne legyen miattuk ideges és szomorú!”. Ekkor éreztem először, hogy a történet pozitív gondolatok sokaságát ébreszti a gyerekekben.

A feldolgozás során kedvelt feladataik voltak:

- Mutassátok be Lalát! (Aterpatert, Íriszt stb.)
- Szólaltassátok meg a szereplőket! (Mit mondhatott?)
- Szereplők helyzetébe való beleélés: mit érezhetett akkor, amikor...?
- Mi volt Lala (Amalfi, Írisz, Aterpater ) legboldogabb, illetve legszomorúbb pillanata?
- Telefonos játék: a gyerekek megkapták egy-egy szereplő névjegyét. A szereplő nevének kimondása nélkül felhívták egymást. Aki magára ismert „felvette” a telefont. Pl. Neveletlen gyermekem mellé keresek egy olyan személyt, aki megtanítja, hogyan kell késsel-villával enni. (Omikron)

### Olvasóest

Az egyik legizgalmasabb résznél, amikor kiderült, hogy Lala beteg, abbahagytuk az olvasást, mert **olvasóestre** készültünk. A csoportok előzetes feladatot kaptak. Különböző jelenetek eljátszására kellett felkészülniük úgy, hogy a többieknek nem árulhatták el, melyik szereplő bőrébe bújtak.

A programot délután 3 órától este 8 óráig terveztük. Nagy volt az izgalom és a készülődés. A gyerekek hoztak hálósákokat, plédeket, és elemlámpát, a szülők pedig gondoskodtak a vacsoráról.

Az est egy meglepetéssel kezdődött. A gyerekek összegyűltek az osztályban, én pedig a nevelői szobából indultam a tanterembe. Mire felértem, az osztályom a plédeken feküdt, és „aludtak”. Belementem a játékba és hangosan találgattam, hogy melyik varázsszert vették be, majd a jogarokkal megcsiklandozva felébresztettem őket.

Az est folyamán különböző feladataik voltak:

- **varázsszerek neveinek kirakása betűkből,**
- **vers írása a szerekről,**
- **titkosírás megfejtése,**
- **az iskolában elrejtett borítékok megkeresése, amelyekben a következő feladatot olvashatták**
- **a választott jelenet eljátszása.**

Minden feladatot komolyan vettek, a jelenetek is nagyon jól sikerültek. Néhányan megcsillogtatták színészi tehetségüket.

Sötétedés után a gyerekek kényelmesen elhelyezkedtek a hálósákokban, lekapcsoltuk a világítást és az **elemlámpák fényénél folytattuk a regény olvasását.** Természetesen eleinte a csendet, illetve az olvasást megtörték a fiúk, akik ijesztgették a lányokat, pókokat vélték felfedezni a plafonon. A komolytalanságukat akkor tették félre, amikor kiderült, hogy Lalának emberszíve van. Átélték a tündérfiú helyzetét és azon tanakodtak, hogy mi lesz ezután vele.

Gyorsan elrepült az idő, már hallottuk, hogy a szülők az aulában gyülekeznek. Az este úgy ért véget, ahogy kezdődött. Én lementem a szülőkért, és mire felértünk a tanterembe, a csemétéik már „aludtak”. Néhány család csak fél 9-kor távozott az iskolából, ugyanis a gyermekük valóban mély álomba szenderült.

### A feldolgozás befejezése

A regény olvasását a magyarórákon fejeztük be. Természetesen továbbra is az Olvasónapló feladataira építettem a feldolgozás során. Közben fogalmazásórán a gyerekek leírást készítettek kedvenc szereplőikről és levelet írtak Tündér Lalának.

A szereplők mindennapjaink részesévé váltak. A tanterem tele volt „lalás” képekkel, a csoportok transzparenszeivel. Bár a történetnek vidám vége lett, a gyerekek mégis szomorúak voltak. Szóban továbbszótták a történetet, és elképzelték Lala jövőjét.

Ez a regény összefogta az osztályt. Heteken keresztül közös feladataink és céljaink voltak. A feldolgozás során fejlődött a kommunikációs képességük, a kreativitásuk, az improvizációs készségük. A portrék és a helyszín megrajzolásával gyermek-közeli lett a mese.

Úgy gondolom, hogy ez a könyv olyan élményekhez juttatta a gyerekeket, amelyekre még sokáig emlékezni fognak. Egy év elteltével is szívesen gondolkodnak vissza erre a közös élményre. Tudom, hogy következő osztályommal újra előveszem a könyvet és a jegyzeteimet.

Takács Gábor

# Római számok az iskolában és a mindennapi életben

Az emberiség története folyamán – miként annyi más területen – a számok írása, a számrendszerek használata vonatkozásában is sok változás történt. A régi görögök például az ábécéjük betűit használták fel a számok jelölésére. A római számok története még az etruszk időkig nyúlik vissza. A rómaiak hét egyszerű számjelet használtak, de mivel nem ismerték a számok helyiértékének mai értelemben használt fogalmát, a nagy számok leírása kényelmetlen, az alapműveletek elvégzése pedig reménytelenül nehéz volt a római számokkal. Ennek ellenére még a XVI. században is használták a római számokat Európában. A római számítás csak tananyagként szerepel az általános iskolában feldolgozásra kerülő matematikai ismeretek között, viszont egyik osztályban sem követelmény.

Ennek ellenére a római számítás az emberi kultúra olyan lényeges rekvizituma, amelynek mellőzése vétek volna tanítványaink művelődése ellen. Sőt, a mindennapi gyakorlatban is megtalálhatók a római számok. Például a hónapok jelölésére, Budapest kerületeinek megkülönböztetésére használatosak, de az órák számlapja is gyakran készül római számokkal, valamint egyes műemlékek feliratai is tartalmaznak római számokat. Az olimpiák sorszámát, az emberiség történetének századait is római számjegyekkel írjuk. A tantervi követelményektől függetlenül a matematikát tanítók pedagógiai felelősségébe – szerintünk – beletartozik: ne legyen olyan tanítványunk, aki le sem tudja írni, hogy a XXI. században él.

A római számírás jelei az egyes arab számoknak a következőképpen felelnek meg:

I=1, V=5, X=10, L=50, C=100, D=500, M=1000.

A számokat (pl. 1997) bontott alakjukban ( $1000 + 900 + 90 + 7$ ) írjuk át „rómaiba”: MCMXCVII.

A római számok felírásakor figyelembe kell venni, hogy

- előre az ezresek, majd a százasokat, a tízeseket és végül az egyeseket írjuk.
- Az V, az L és a D minden számban legfeljebb egyszer fordulhat elő, s akkor is csak összeadóként.
- Az I, az X és a C legfeljebb háromszor fordulhat elő egymás mellett, ha utána kisebb értékű jel következik. Ilyenkor az ismétlődés összeadást jelöl.
- Az I, az X és a C nagyobb jel előtt kivonást jelöl. Ekkor ismétlődés nincs megengedve.

Miként láttuk, a jelek helyének a római számírásban is van szerepe, de ez nem olyan helyiértékrendszer, amely az alapműveletek (különösen a szorzás és az osztás) elvégzésére egyszerű algoritmus megfogalmazását lehetővé tenné. KÖBEL 1514-ből való számolókönyvecskéjében a törtek felírása is római számokkal történik. (11) Ez a magyarázata annak, hogy a római kultúrának az európai kultúra fejlődésére való erőteljes hatása ellenére napjainkban a római számok már csak mint sorszámnevek játszanak szerepet, viszont a helyiértékrendszer előnyeinek szemléltetésére jól használhatók. Második osztályban tananyag a római számok jelentésének megismerése 100-ig (mármint az első öt jel: I, V, X, L, C) és a képzés módja. A ró-

mai számítás számjegyei közül az ötszázás és az ezres harmadik osztályban kerül bevezetésre, az 1000 és 2000 közötti eseteket negyedik osztályban gyakoroljuk.

Célszerű megvizsgálni a tízeseknek és a százásoknak az egyesekével analóg képzését.

I	II	III	IV	V
X	XX	XXX	XL	L
C	CC	CCC	CD	D


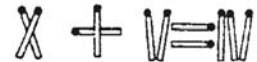

VI	VII	VIII	IX
LX	LXX	LXXX	XC
DC	DCC	DCCC	CM

Ez az analógia csak a számok képzésére vonatkozik, az elrendezésbeli hasonlóság nem elég a számrendszerek mai értelemben használt helyiérték fogalma követelményének kielégítéséhez. Ezért reménytelenül nehéz akár csak egy egyszerű szorzás elvégzése is római számokkal.

Az alapműveletek elvégzésétől függetlenül is lényeges előnyei vannak a helyiértékrendszer alkalmazásának. Ezt néhány szám római és arab számjegyekkel való felírásával könnyen megmutathatjuk a tanulóknak:


XXXVIII    LXXXIII    CMLXXXVIII  
38            83            988

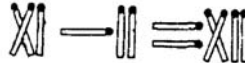
Motivációs célra is alkalmas a római számokkal való foglalkozás. Nagyon szeretik a gyerekek a római számokkal megadott fejtörőket. Az egyik típus például az, amikor egy-egy pálcika (gyufaszál) átrakását tűzzük ki feladatul. Úgy kell áthelyezni a pálcikákat, hogy az egyenlőség (esetleg egyenlőtlenség) igaz legyen. Néhány ilyen feladat:

- a) 
- b) 
- c) 

d) 

e) 

f) 

g) 

h) 

i) 

j) 

Átrendezés után:

- a)  $VI - III = III$   
 b)  $X - VI = IV$  vagy  $IX - V = IV$   
 c)  $IV - II = II$  vagy  $IV - I = III$   
 d)  $VI + V = XI$  vagy  $IV + V = IX$  vagy  $V + IV = IX$   
 e)  $VIII - IV = IV$   
 f)  $V + V = X$   
 g)  $X + II = XII$  vagy  $XI + I = XII$   
 h)  $VI + IV = X$  vagy  $V + IV = IX$   
 i)  $XI + II = XIII$  vagy  $X + III = XIII$   
 j)  $II = V - III$

A másik típusba a beugrós, tréfás feladatok tartoznak.

Például: Hogyan lehet a 12 fele 7, a 9 fele 4, a 13 fele 8?



Természetesen a gyerekek életkorától függően egészen egyszerű feladatokat is megfogalmazhatunk a római számokkal kapcsolatban.

– A megadott (táblán, feladatlap) római számokat írjátok le arab számírással!

– A megadott (táblán, feladatlap) arab számokat írjátok le római számírással!

– A hallott számokat írjátok le arab és római számírással!

– Melyik jelent nagyobb számot?

IXC ... CXI    XIX ... XVIII    XXIX ... XXXI

# KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Plesz Barbara

## Nevelépszichológiai pillanatkép az iskoláról

Szakmabeliek és az iskola iránt érdeklődők között gyakran hallani pozitív, néha negatív kontextusban az ún. rejtett tantervről. Néhány évvel ezelőtt még egy tudományos (OTKA) vizsgálat is folyt ennek kapcsán az észak-kelet-magyarországi régióban az iskola belső életvilágáról, szerkezetéről. A kutatók felakarták tární, milyen összefüggések figyelhetők meg a „való világ” és a látens tanterv hatásai között. Szűkebb környezetem tapasztalatait összevetve az ezzel foglalkozó szakirodalommal, kitüntetetten Herczegh Judit hasonló témájú cikkével, úgy gondoltam, néhány tézisét érdemes publikálni ebben a pedagógusoknak szóló folyóiratban.

Mindenekelőtt pontosítsuk, mit jelent maga a kifejezés! A rejtett tanterv tárgya „az iskolai szocializáció, melynek legfontosabb tényezője a tanítás révén történő nevelés/formálás (deformálás?!) folyamata, továbbá a társak viszonyulása és az iskolában dolgozó felnőttek (tanárok és nem tanárok) viselkedése.”<sup>1</sup>

A kutatók abból indultak ki, hogy az iskolák a virtuális „e-tanulást” is lehetővé tevő korunkban (micsoda ellentmondás!) szerepüket csak korlátozott mértékben képesek betölteni. A tények nem tagadhatók, a megoldás aligha tűr halasztást! A mára és különösen a holnapra gondolva ki kell mondanunk, hogy a közoktatásban a „világháló”, a digitális tábla és modern

társaik csak eszközök, nem csodaszerek. Onmagukban nem képesek pótolni, sem ideiglenesen vagy végleg felváltani-átvenni a tanár szerepét, mivel a számtalan információ közötti eligazodáshoz, a belőlük való válogatáshoz, megfelelő értelmezésükhöz változatlanul szükség van a kliensek által elfogadott, hozzáértő felnőtt vezetőre (nevezzük akár mentornak, moderátornak, akár hagyományosan tanítónak), aki a tanulási folyamatot új módon képes irányítani, segíteni. Annál is inkább, mivel „...az információs társadalomban nincs fontosabb közös feladat, mint a közoktatás és annak megegyezései tartalma és e tartalom közvetítésének művészete, a pedagógia.” (Vámos, 2001)

Miközben egyre határozottabbá válik az az elvárás, hogy az oktatás váljék gazdasági sikertényezővé, annak révén gyorsuljon föl hazánkban is a társadalmi integráció, alig van változás! Mintha jelentősen eltérne egymástól az elmélet és a gyakorlat! Pedig tagadhatatlan, hogy az iskolának mint intézménynek a funkciója nem helyettesíthető sem abban, amit a deklarált, törvényben rögzített dokumentumok (NAT, kerettanterv) és az azokkal összhangban lévő helyi programok feladatukul szabnak, sem abban, amit a rejtett tanterv hozadékaként a társadalom jogosan elvár. Az utóbbival kapcsolatban olyan, többnyire szándéktalanul, tudattalanul és messze nem csak tantárgyi, tanórai keretben

<sup>1</sup> Kozmann, 2003.



közvetített pszichikus képződményekre kell gondolni, mint a viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök, élmények, tapasztalatok, illetve az életút alakítása szempontjából nélkülözhetetlen ismeretek, készségek, képességek, vagyis az oly sokat emlegetett, régi és új helyzetben biztonsággal előhívható, mozgósítható kompetenciák. Az íratlan hatások, körülmények, viszonyulások hálójából létrejött tudáshalmaz valamennyi eleme nélkülözhetetlen, jóllehet arra a szakirodalomban sokan gyakorta – a hivatalostól elkülönítendő – „hidden curriculum” végtermékeként megjelenő „másodlagos tudásként” utalnak.

(Megjegyzendő, hogy az élő és ható rejtett tanterv implicit voltára, az azt megvalósító pedagógiai tevékenység szándékolatlanságára, valamint a kimenetként megjelenő tudás másodlagosságára vonatkozó, (egyebes számára olykor pejoratívnak tűnő), kifejezés nem tekinthető értékmérőnek, hanem – be kell látnunk – nyelvi-leg talán nem a legerencsésebben megfogalmazott, mégis találó szakmai metaforának.)

A gyermek formálása az ősi szocializációs körben, az érzelempontú családban kezdődik. Ez a jelentőségében felül nem múlható közeg néhány év elteltével megosztja feladatait a személyiség kialakulásához szükséges, szélesebb látókört nyújtó, további fejlődése tekintetében kulcsfontosságú óvodával, iskolával. Az arra szakosodott oktatási intézményekben ismerheti meg a gyermek a hierarchikus szerepeket, a szabályokat, gyakorolhatja a hozzájuk való viszonyulást, találkozhat sikerekkel, átélhet kudarcokat, de kipróbálhatja az örömmel kecsgetető újrakezdést is. Az olyan új szerepek mint a diák, barát, osztálytárs stb. korábról mind ismeretlenek, ezért komoly elvárásokat támasztanak egy hatéves elé. A szerepkényszerrel fellépő, folyamatosan felbukkanó konfliktusok csak akkor lehetnek enyhébbek, ha az iskola és a szülők értékrendje legalább nagyjából megegyezik. Ha ezek tartósan nem hozhatók szinkronba, ha közöttük áthidalhatatlanul mély szakadék tátong, az kellő motiváció hiányában

rossz jegyeket, negatív megjegyzéseket, perifériára szorulást, az alulteljesítés pedig nemkívánatos összeütközéseket, beilleszkedési és önértékelési zavarokat is okozhat.

A társadalmi munkamegosztás szerint a világ megismeréséhez és az értékek kialakításához szükséges többlet információkat, mintákat szakmailag arra felkészítetten a közoktatási intézményhálózat szolgáltatja. Az iskola fontos közeg a gyermekek attitűdjeinek kialakításában, valamint abban, hogy megtanuljanak alkalmazkodni, együtt dolgozni társaikkal, tanáraikkal, végső soron képesek legyenek az egyén és a közösség szempontjából egyaránt kiemelt jelentőségű szocializációra, másokkal való együttműködésre. Mindez annak tükrében értelmezhető elsősorban, hogy az iskola hivatott a követelményrendszerében lefektetett módon és minőségben – pedagógiai eszköztárának mozgósításával – az absztraktabb társadalmi elvárásokra, köteleességekre vonatkozó alapértékeket, normákat közvetíteni, elfogadtatni, megszilárdítani és adekváтан működtetni.

A valós helyzetet feltáró Monitor-vizsgálatok azonban jelentős deficitet találtak az eredményességet illetően. Többek között arra mutattak rá, hogy Magyarországon milyen nagy (a rendszerváltás óta erőteljesen növekvő) a tanulók közötti tudáskülönbség. Az okok között a kulturális háttér különbségei valószínűsíthetők. Ezt húzza alá a PISA 2000 és az OECD által kezdeményezett felnőtt írásbeliség vizsgálat is, amely szerint Magyarországon – más, a kutatásba bevont országokhoz képest – erőteljesebb a szocio-ökonómiai státusz (ezen belül különösen a szülők iskolai végzettségének) hatása a tanulói teljesítményre. Ez arra utal, hogy az oktatás expanziójával megjelenő heterogenitást, a korábban a középfokú oktatásból kiszorult rétegek oktatását (felzárkóztatását) másutt nálunk jóval eredményesebben oldották meg. Szintén fontos kérdés, hogy az iskola vajon hozzájárul-e a kudarcos tanulói pályafutáshoz. Ha a válasz igen, akkor az intézményi belső működés megváltoztatása, azzal együtt a tanulási (és a mind

gyakrabban előforduló viselkedési anomáliák, az agresszió stb.) kudarc problémájával való őszinte szembenézés, a járható út megkeresése és követése elvezethet a tanulók közti meglévő különbségek felfelé nivellálásához. Ez pedig az elkövetkező évek oktatásügyének megkerülhetetlen, stratégiai fontosságú feladata lesz. S mint ilyen: a XXI. században elodázhatatlan, másra át nem hárítható kötelessége, amelyből minden magyar pedagógusnak ki kell vennie a maga részét!

„A intézmény ethoszát, rejtett tantervét, határendszerét alapvetően meghatározzák a tágabb és szűkebb társadalmi környezet elvárásai, a belső szervezet működése, a tantestületi klíma, a tanárok és diákok, valamint a tanulók közötti formális és informális kapcsolatrendszer.” (Jelentés a magyar közoktatásról 2003, 239.) A rejtett tanterv fogalmán belül azokra a hatásokra gondolhatunk mindenekelőtt, amelyek a normák, értékek, meggyőződések direkt vagy indirekt átadásakor a tanteremben sorozatosan zajló interakciók közben (és miatt) ér(het)jik a diákokat. Tehát a rejtett tanterv egyféléül folyamat, másfelől az iskola működésének „végterméke”, amely reprezentálja, mennyire volt eredményes vagy eredménytelen a szocializációs tevékenység. Milyen mértékben sajátították/utasították el a tanulók a mindennapi viselkedés, az emberi együttélés illedelmes, tehát kívánatos szabályait, mennyire interiorizálódtak személyiségükbe a társadalmilag kódolt reakciómódok, mennyire fogadják el a versengést, ill. mennyire tartják megváltoztathatatlannak az otthonról magukkal hozott (számukra azzal eleve kijelölt) helyet, a státusszal szükségképpen együtt járó/hiányzó érvényesülést, anyagi és egyéb megbecsülést vagy annak hiányát. Megváltoztathatatlannak, sorsszerűnek vélik-e mindazt, ami az életben rájuk vár, vagy akarnak és tudnak tenni azért, hogy megítélésük, befogadásuk számukra előnyösebben változzék? Továbbá hogyan viszonyulnak ahhoz, hogy a sikerük/kudarcuk attól függ, mennyire képesek és hajlandók alkalmazkodni a látens normákhoz? Mindezek elsajátítását, illetve elutasí-

tását – a személyi, alkati adottságok mellett – alapvetően – a növendék társadalmilag kódolt reakciómódjai határozzák meg. A sikeres/kudarcos pályafutással kapcsolatos sok dilemma mind feloldásra, még inkább megoldásra vár.

Köztudott, hogy minden egyes iskola a társadalom kicsinyített mása. A tantervek formájukat, berendezésüket tekintve világszerte hasonlóak. A helyiség téglalap alakú, rövidebbik falánál helyezkedik el a tábla és a tanári asztal, a tanulók pedig padsorokban ülnek. Ez az elrendezés gátolja a diákok egymás közti kommunikációját, a tanárok számára viszont megkönnyíti a fegyvelmezést és az „átláthatóságot”. Megkövesedett formájával a diákoknak még ma is azt sugallja, hogy a tanár magasabb rendű, az óráközi beszélgetés pedig (még ha a tananyagról szól is) bűn. Napjainkban ez kissé átalakulóban van (bár a felmérések erre utaló adatai nem eléggé meggyőzőek a javuló tendenciát illetően). Néhány helyen nagyobb szerepet kapnak a csoportos feladatok, melyek közös gondolkodásra, együttes munkára serkentenek. A mobil asztalok, székek lehetővé teszik az egymással szembe forduló gyerekek kooperatív tevékenységét, a projekt feladatok még az iskola teréből való kilépést is (könyvtár stb.). Az örök dilemma a különböző képességű tanulók kezelésével kapcsolatban azonban nem szüntethető meg teljesen. Ahogy – kitágítva a problémát – egyre sürgetőbb a szegregált oktatás helyét elfoglaló kívánatos integrálás: a speciális fogvatékkal élő (részképesség-zavaros, hiperaktív, motivációhiányos), a többségtől eltérő kultúrájú-etnikumú gyerekek együttnevelése, inkluzív oktatása. Egyszerűbben fogalmazva: annak belátása, hogy a sokféleség nem leküzdhetetlen akadály, hanem esély.

Fejlődés több területen tapasztalható. A megkérdézett diákok többsége szerint a tanárok szakítanak időt az otthon feldolgozandó tananyaggal kapcsolatos kérdések tisztázására, megmagyarázására, a problémák megvitatására annak ellenére, hogy az időbeosztás olykor igen feszes. A nyitottabb tanári stílus, a gyermekközpontú, a nehézségeket meg nem kerülő

órávezetés nagyban elősegíti a megértést és a kompetenciák fejlődését úgy, hogy a gyermekben nem „tanulógépet”, hanem vágyakkal, készetésekkkel, nemegyszer nehézségekkel, magával cipelt hátrányokkal küszködő személyiséget lát. A pedagógusok lelkesedésének és kreativitásának köszönhetően sokszor új módszereket, eszközöket is kipróbálnak, fessegetik régi-régi kereteiket. Ennek ellenére a számítógéptől mint oktatási segédeszköztől – ugyancsak a felmérések adatai szerint – még mindig sokan tartanak. Nem használják ki az általa nyújtott lehetőségeket (főként általános és középiskolákban nem), pedig a számítógép ma már nem tekinthető státuszszimbólumnak az otthoni környezetben (sajnos az iskolákról ez nem mondható el, ahol általában szegényes a géppark).

Mint az eddigiekből kitűnik, a nevelési-oktatási folyamat különböző összetevői alkotják az iskola „rejtett tantervét”, melyet az iskolai és társadalmi tényezők egyaránt befolyásolnak. Az elsődleges szocializáció természetesen a családban történik. De miután a gyerek bekerül egy intézménybe, ott a meglévő pozitív értékeit próbálják megtartani, gazdagítani, a negatívakat pedig megváltoztatni. Az iskolában a hasznos tudás, a kialakult és megszilárdult kvalitások, normák elsajátításáért kapott érdemjegyek vagy szöveges értékelések – nemkívánatos mellékhatásként – sokszor nem előmozdítják, hanem konzerválják a tanulónak az egyenlőtlenségi térben való elhelyezkedését. Miközben az oktatásügy irányítói és intézményei egyaránt a társadalmi mobilitást, a kitorés kényszerét és lehetőségét ígérik a hátrányos helyzetűeknek.

Éppen ezért erősen kifogásolható az iskolának a társadalmi státuszt napjainkban is konzerváló szerepe, amellyel a rosszabb körülményekkel „megáldott” (megvert?) gyerekeket kivetik maguk közül a tanulóközösség szerencsésebb tagjai. Emiatt az előbbieket a motivációhiány terhe alatt egyre gyengébben tudnak teljesíteni, a tanárok hozzáállása pedig huzamosan negatív irányban determinálódik. És ez csapda! Csapda,

hiszen a gyerekekhez való hozzáállás mindennél erősebben behatárolja annak az osztályban betöltött pozícióját, befolyásolja, minimálisra csökkenti társas kapcsolatait. Az összeadódó szociális nehézségek rendszerint a tanulási teljesítmény rovására mennek, az így bezáródó kör egyre ördögibbé válik. Ha hagyjuk!

A pedagógusoknak az iskola és szülő kapcsolatában szintén fontos közvetítő szerepük van. Abban a relációban ők képviselik a társadalmi elvárásokat tükröző intézményi értékrendet, gyakran a családdal szemben is. A tanuló érdekében feltétlenül meg kell találniuk az együttműködéshez vezető utat.

A vizsgálatok szerint mind a gyerekek, mind a szülők tisztában vannak azzal, hogy a tanárok is emberek, tőlük sem várható el mindenkor teljes objektivitás. Azt azonban okkal nehezményezik, hogy a jó tanulók előnyt élveznek, miközben a gyengén teljesítők hátrányt szenvednek. Az ellenszegülés egyik nyilvánvaló intézménye a süggás és a bajtársinak vélt segítség, melyet a „kedvencek” is gyakorolnak. Az ellentétek feloldására nem véletlenül igénylik sokan, hogy a tanárok a tanítás mellett mérsékeljék a családból hozott különbségeket, valamint lelki és szociális támasz nyújtásával segítsék az arra rászorulókat.

Mivel e téren jelentős deficit mutatkozik, a tanulók egy része önállósági törekvéseinek és egyéb készetéseinek engedve, vagy a barátok hatására harcban áll az iskola, a pedagógusok és a családjuk által képviselt normákkal, melyeket, ha nem sikerül teljesen negligálnia, legalább igyekszik nekik ellentmondani. (Ez összefüggésbe hozható azzal, ahogy a gyerekek a tanárok kivételezett helyzetét is negatívan ítélik meg, szóvá téve, hogy soron kívül szolgálják ki őket a büfében, a menzán.) Pedig a tanárok közötti jó kapcsolat több szempontból is fontos. Minél szabadabb és kötetlenebb köztük a kommunikáció, annál jobban motivált a gyerekek. Ha a pedagógus nem hajlandó „közösködni” a tanulókkal, az iskolán kívül nem tart velük semmilyen kapcsolatot, az nem csak az óra

légkörét, hanem a tanuláshoz való hozzáállást is negatívan befolyásolja. A diákok bevonása ünnepek szervezésébe vagy más hasznos tevékenységbe erősítheti a közösséghez tartozást, a normák belátáson alapuló elfogadását; lelkesítő hatása tehát egyértelmű.

Valamennyi diák számára fontos az osztálytársakkal való kapcsolat. A kortársakkal együtt megélt szocializáció az iskolaévek folyamán kitüntetetté válik, kamaszkorban egyenesen átveszi az uralmat más kapcsolatok felett. A közösségbe való beilleszkedés képességét mindenkinek itt kell magáévá tennie, itt fejlődhet ki egészséges (vagy attól jelentősen eltérő) énképe, önértékelése, preferenciáinak, értékeinek nagy része. Az iskola tehát a diákok zöme számára nemcsak a tanulás, hanem a közösségi lét színtere is. Érdekes megfigyelni, hogyan változnak át az eredetileg kényszerközösségek valódi, összetartó csapatokká.

## Összegzés

A rejtett tanterv összes hozadékaival együtt szervez része az iskolai életnek, az emberré nevelés/nevelődés valamennyi fázisának. Követelményei nem csak áttételesen jelennek meg. Megtalálhatók a házirendekben, a magatartás és szorgalom jegyek kritériumai, a jutalmazási elvek között, tárgyasulnak az iskola nevével jelzett díjak, emléklapok odaítélésekor, indoklásuk nyilvános ismertetésekor. Nem állnak hát szemben a hivatalos curriculumokkal, hanem szerencsésen kiegészítik őket. És ez így van jól.

## Irodalom

- [1] A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra, kutatási zárójelentés OTKA/o43492
- [2] Herczegh Judit: Az iskolai életvilág. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006 július-augusztus
- [3] Vámos Tibor: Új Babel vagy új lingua franca? In: *Népszabadság*, 2001. január 27.

Dr. H. Tóth István

# Kezdeti lépések

## A verstanítás rejtelseiből I. rész

### Előjáróban

A Csengőszó főszerkesztőjével egyetértésben, eredendően az ő buzdítására vállalkoztam arra, hogy jelen módszertani lapunk olvasóival megosztom az 1–4. évfolyamon a verstanítással összefüggésben szerzett tapasztalataimat és kialakult elgondolásaimat. Kezdem rögvést egy meghökkentőnek is mondható kérdéssel, amelyik Kodály Zoltánhoz fűződik.

Mikor is kezdődjék a kisgyermek zenei nevelése?

Kodály erre így válaszolt: „Kilenc hónappal a születése előtt, de tovább mennék: nem is a gyermek, az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.”

Ezek után következzenek a fenti címmel s a benne előlegezett témával összefüggésben a magunk kérdése: mikor is kezdődjék a kisgyermek **versszeretetre, versmondásra nevelése?**

Kodály Zoltán nyomán azt felelhetjük, hogy a gyermek születése előtt, de legalábbis a legjobb az, ha a szülők születése előtt, s ez a képességük, vagyis a versszeretetük, nem utolsó sorban a versmondási kedvük velük marad a saját családjukban, a saját gyermekeik körében is.

A Csengőszó ebbéli s következő számaiban az alsó tagozaton, vagyis **az 1–4. évfolyamon tanuló gyermekek versolvasást, versértést segítő tanítói munkájához szándékozom hozzájárulni anyanyelv-pedagógiai jellegű sorozattal.**

### A háttértudást erősítendő

A gyakorlatban vagy túlteng, vagy elsikkad, avagy szétfolyik a versek stilisztikájának és esztétikumának a tanítása valamiféle pedagógiai-didaktikai szempontokra való hivatkozással. Magyarázatul e két okot feltételezem:

1. Nem rendelkezik korszerű, megfelelő körültekintéssel alkalmazott anyanyelv- és irodalompedagógiai felkészültséggel az illető pedagógus.
2. A mindent egyszerre megtanítani akarás kényszerének büvköréből képtelen kilépni az adott tanító, illetőleg magyartanár.

Lássuk be, hogy a nyelvi-költői képeket felépítő eszközök, jelesül a metafora és a szinekdoché, valamint fajtáiknak (= a trópusoknak), továbbá az alakzatoknak (= a figuráknak) a nyomasztó hangulatú, fáradságos keresgélése egyáltalán nem visz közelebb senkit sem a vers világának a megérzéséhez, de még csak a megértéséhez sem. Egyet el lehet érni ezzel a verselemzést imitáló vadászszenvedéllyel: a tanulók elidegenednek a szépirodalomtól, a szépirodalmi szemelvények lelkes olvasásától (H. Tóth, 1997).

Ha már a versek, versvilágok (= a poétikai szemelvények) forma felőli elemzését választjuk, illetőleg helyezzük előtérbe, akkor következetesen és szakadatlanul a versszöveg egészére tekintettel, tehát a kontextus tiszteletben tartására figyelve végezzük a részekre bontást, amelyet mindig s azonnal kövesse a teljességgel való megfeleltetés, végső soron a megfigyeltek, az olvasási élmények, a feltárult értékek átfogása, összegezése. Mindig figyelemmel kell lennünk az alkalmazott műelemzési eljárás sajátosságaira, de leginkább is a kiszemelt elemzés belső rendszerére, amelyben biztosan létezik a mű világának felderítéséhez nélkülözhetetlen úgynevezett *sorrendiség-elv*. Tapasztalati tény, hogy az adott mű valamennyi szegmense egy-egy archimedesi pontnak is tekinthető, amelyek természetes kiindulást biztosíthatnak a vers egésze (= a forma- és gondolatvilága) földerítésére. Szüntelenül szem előtt tartandó, hogy minden

mikrostruktúra egyben struktúra értékű szegmens (Fried, 1971). Erről Kosztolányi Dezső eképpen foglalt állást: „Egy művészi alkotásban minden szükségszerűen a helyén van, akár az égbolton a csillagok, s a szavak változhatatlan csillagászati törvényeknek engedelmessé, keríngenek és tündöklenek” (Kosztolányi, 1957).

A versszövegek elemzését tervező, szervező és irányító pedagógusnak tisztában illendő lennie általában és konkrétan is a költői szövegmű (= a poétikai szövegmű) valamennyi rétegével. A gyermeki lélek és az irodalom találkozását élményszerűbbé, átéltebbé teheti az anyanyelvpedagógiai gyakorlatunk, ha a *művészi nyelv szintjeit* is megismertetjük a növendékeinkkel az ő értelmi fejlettségüknek megfelelően, látatva, hogy a művészi közlés nyelvének több szintje van, vagyis a kódismeretnek is több fokozatúnak kell lennie.

Az *első a* (magyar) nyelv *grammatikai* (hangtani, alaktani, szótani, mondattani) és *szöveg-tani ismeretét* és gyakorlati *alkalmazását* követeli. A sikeres olvasmánymegértés egyik jelentős feltétele, hogy az olvasó az alkotó stílushasználatát, így szóképletét, mondattani felépítettségét, képes kifejezőeszközeinek, valamint a névátviteleknek, az alakzatoknak stb. a művészi közleményben betöltött szerepét legyen kész megérteni, elemezni, illetőleg befogadni (Hankiss, 1972).

A szépirodalmi művek nyelvi megformáltsága *másik síkjának* jelentőségét a költészet nyelvére vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a poétikai szövegművek nemcsak egyszerű tartalmi információkat közölnek, hanem szemléletes, emocionális információkat is. Így a szépirodalmi alkotásokban az úgynevezett *denotatív jelentések keverednek az olvasóban formálódó konnotatív jelentésekkel* (Halász, 1972). A művészi nyelv e tulajdonságai alapján igazolható: „A művészi nyelv a valóság tárgyi oldalát mutatja *közvetlenül*, de a művészi kép *egységének, összefüggéseinek, személyes vonásainak kiemelésével a közvetett* oldalt, a relációk, a mozgás, a dinamizmus oldalát a kettős fogalmi közvetettségéből az egyszeres, művészi közvetettségig kö-

zelíti. (...) a közvetlen érzékelésre apellál. Nemcsak közli, hanem meg is jeleníti, érzelmi szinten átéleti tárgyát” (Újfalussy, 1968). A költészet nyelvének dekódolása azt kívánja, hogy az olvasó a szavaknak, a művészi kifejezőeszközöknek a közvetlen tartalmaihoz kapcsolódó újszerű, közvetlenül megérezhető, érzelmi jelentését is fel tudja fogni, azonosulni tudjon vele. Arról van szó a szépirodalmi olvasás nyelvi-szemantikai és esztétikai vonatkozásaival összefüggésben, hogy: „Meg kell tanulnia a szavak közvetlen tárgyi-fogalmi jelentése mögé nézni, s a közvetlen kifejezett érzelmi és élménnyvonatkozásokat is felismerni” (Durkó, 1976).

A művészi nyelvi kód harmadik szintje abból adódik, hogy az alkotó a köznapi nyelvi közlés szabályrendszerét átlépi, új szabályokat vezet be, például az írásjelek használati szabályait felrúghatja, a központosítást elhagyhatja, a tulajdonnevek nagybetűs írását nélkülözheti, a stílus-eszközöket (képes kifejezések, névátvitelek, alakzatok) látszólag értelmetlenül halmozhatja stb. Az így közölt információk is érthetővé válnak az olvasó számára, ha felülemelkedik a szokásos értelmezési-gondolkodási módon. Maga az anyanyelv-pedagógia és a tanítási gyakorlatunk teheti ezért a legtöbbet. Abból kell kiindulnunk, hogy az irodalom jelrendszer, vagyis jelek, jelkapcsolódások „többszörös funkcionáltsága, sokszoros strukturáltsága” (Hankiss, 1985).

A szépirodalom különös világot tár elénk. E világ kódrendszerének a negyedik síkját azzal közelíthetjük meg, ha az irodalomolvasás folyamatát az esztétikai, irodalomszemléleti követelményeknek megfelelően komponált irodalmi műalkotás dekódolása sajátos folyamatként fogjuk fel. Az alkotó sajátos formarendszere segítségével megjelenített különös világ élményei

hatalmukba kerítik az olvasót. Ám ennek jelentős feltétele, hogy az olvasó értse az irodalom formanyelvét, lássa be, hogy „a költői szöveg befogadása összetettebb folyamat, érzelmi reagálás” (Szikoráné, 1994).

Anyanyelv-pedagógiai felfogásom és kutatói alapállásom a költéssel összefüggésben ekképpen foglalható össze: *a poétikai alkotás üzenete az irodalmi kommunikációban kap értelmet, ott töltődik fel aktuális jelentéstartalommal*. Gondolatmenetem így épül tovább: az irodalmi kommunikációban kibomló szöveg „világa, jelentése csak a lehetőségek halmaza, az olvasóra vár, hogy a mű létét kiteljesítse, megértse azt” (Cs. Gyimesi, 1983).

**Az alsó tagozaton végzendő anyanyelv-pedagógiai munkánkban abból kell kiindulnia, hogy a segítő szándékú, eredményesen fejlesztő verselemzés-tanítás, illetőleg verselemzés nem több a szöveg magyarázatánál és a szövegvilág keltette, a szövegolvasás nyomán felébredő, kiteljesedő hangulat éreztetésénél.** Maga a költői szövegmű kifejtetten, vagy esetenként rétegzetten, illetőleg implikáltan, de tartalmazza (hordozza, rejti) az alkotó valamilyen véleményét, a témával összefüggő gondolatait, valamint az érzelmi viszonyulását is, amelyik lehet énközpontú, távolságtartó, identifikáló, a lírai alanyra hárító és egyéb módon megnyilvánuló. Mindeközben a költemény szegmenseket foglal magába az alkotóra jellemző nyelv-stílusbeli eszközkészletből, s ezeknek az elemeknek a funkciójukra történő rámutatással, továbbá a műbeli sajátos tényezők jelentésvilágának az értelmezésére készlettel, szoktatással, ráébresztéssel a lehető legtöbbet tesszük a belülről vezérelt rendszeres versolvasás érdekében.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> E tanulmányom lektora, Zámóné Kis-IIIés Magdolna tanító-ének-zenetanár több hasznos észrevétele mellett a következőket rögzítette: „A tanító viszonya a vershez talán örök elkötelezettséget ró a gyermekre, aki a bemutatandó vers hallgatása közben a tanító arcát, hangját, gesztusait fürkészve a felnőtt érzelmi skáláját kutatja. Sokan nem is gondolják át a tanóra felkészülésük közben, milyen fontos eszköz van a kezükben. Egy mosoly a megfelelő helyen, egy lendületes crescendo (fokozatos hangerősítés), a lelkes előadásmód, az érdeklődés fenntartásához a dinamika vagy a hangerőváltás, a hangszínezet változtatása, a versritmus éreztetése, ezek mind emóciókat közvetítenek, amely értékek kisgyermekkorban értő fülekre találnak. Ez a pedagógus kincsesára.”

Mikor tudja segíteni anyanyelv-pedagógiai munkánkat a verselemzés tanítása?

1. Az igényes, normakövető magyar beszéd művelésekor.
2. Az átéltséget hangulatteremtő versolvasás és versmondás készsége kialakításának, fejlesztésének minden pillanatában.
3. A költői nyelv, illetőleg kifejezőmód tanulmányozásakor, az ihletett kifejezések átvételkor, azok értelmes, adekvát felhasználásakor, aktualizálásakor.
4. A stilisztikai ismeretek felfedezésekor.
5. Az analízis készség erősítésében.
6. A véleménynyilvánítás árnyaltabbá tételének szüntelen fejlesztésekor.
7. A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség rendszeres tanításakor, vagyis az úgynevezett fogalmazástanításban.
8. Az esztétikai szempontú értékítéletek kialakításakor.

Hogyan illeszthetjük mindezeket a tevékenységeket az 1–4. évfolyamokon végzendő anyanyelv-pedagógiai munkánkba, a 6–10 esztendősi kisdíjak tanulási tevékenységeinek a megszervezésébe, irányításába, a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport óráinak kereteibe?

Nincs-e ellentmondás az alapvető beszédművelés, a létszükségletet biztosító olvasás- és írás-, nyelvtan- és helyesírás-tanítás, továbbá az elengedhetetlen fogalmazástanítás cél- és feladatrendszere és a fenti támpontok között?

A versek magyarázatát kell-e nekünk a kisgyermek összehangolt nevelése és oktatása középpontjába állítanunk? Nem következik-e be diszharmónia, ha a *műközpontúság* emeltetik rendezőelvünké az elemi oktatásban, vagyis az 1–4. évfolyamokon?

**Alapkövetelményünk egy és oszthatatlan, egyetemleges, jelesül: az olvasás megtanítása.** Mindent ennek mentén, ennek

az eredményességéért szervezünk változatos tevékenységeket, eljárásokat, módszereket, eszközök mozgósításával – az egyes tanulók személyiségét tiszteletben tartva, az ő érdekeik érvényesülését is biztosítva. Természetesen gondosan tervezett, jól megírt, alaposan kipróbált és sokoldalúan elemzett, segítő kritikával támogatott olvasókönyvek, munkafüzetek és szemelvénygyűjtemények felhasználásával, árnyalt szakmai, pedagógiai-pszichológiai felkészültséggel, igényes gyakorlatvezetői tanácsadással kísért tanítói válási folyamat és szüntelen önképzés mentén lehetünk alkalmassá a *műközpontú olvasástanításra*.

### Hogyan is járunk el?

**A**mindenekelőtt azt rögzítem, hogy a Földvári Erika nevével fémjelzett olvasókönyvek<sup>2</sup> nyújtották számomra – a tüzetes elemzésüket elvégezve – azokat a kutatási eredményeket, amelyek alapján kialakulhatott ez a véleményem, miszerint ennek a tankönyvszerzőnek az olvasókönyvei mértéktartóak, a korrekt differenciálásra minden helyzetben lehetőséget nyújtóak, a tanítást és a tanulást egyaránt segítők – az elitnek véletlenül sem nevezhető szociokulturális környezetben is. Példaértékűnek tartom a műközpontú szemlélete, látásmódja és megközelítési rendszere vonatkozásában Földvári Erikának az 1–4. évfolyamokra írt olvasókönyveit, amelyek egyértelműen és korszerűen komplex tevékenységrendszer bontanak ki.

Ebben az általam vizsgált, az első évfolyamosoknak készített olvasókönyvben igényes, a pillanatnyi eszmei széljárásoktól és ízlésficamoktól mentes, minden időben vállalható szemelvények vannak. Ezek legtöbbje vers. Ezt nem tartom véletlennek. A magyar irodalom – általában köztudott – versközpontú volt napjainkig. Okairól számos kutatást lehetne kezdeményez-

<sup>2</sup> *Jelen tanulmányomban a Földvári Erika – Lassúné Ruskó Renáta – dr. Csizmazia György: Ábécés olvasókönyv első osztályosoknak című kötet hatodik, változatlan kiadását vettem alapul. A Földvári Erika írta további olvasókönyvekről más tanulmányaimban szólok részletesen.*

ni. Ez a versközpontúság, természetesen, erős nyomot hagyott napjainkig az iskolai taneszközökben is. Talán a Takács Etel írta magyar nyelvi munkafüzetekben szembesülhettünk az 1978-as tanterv bevezetését követően a versközpontúság oldásával, ugyanis számos prózarészlet került változatos motivációs céllal a gyerekek elé.

A Mozaik Kiadónak ebben az integrált tankönyvcsaládjában az olvasás, a rajz, a technika, a környezetismeret, az ének-zene és az íráshelyesírás műveltségterületek jelennek meg. Minden bizonnyal ezzel is magyarázhatjuk a rendkívül sokféle szöveg, illusztráció, kotta, munkafolyamat-ábra, írásminta stb. együtt szerepeltetését. A magyar nyelv és irodalom, valamint az ének-zene szakterületekhez nagyjából háromszáz szemelvény kapcsolódik, áttekintésüket az alábbiakban foglaltam össze.

Szövegfajták és előfordulásuk		
1.	Didaktikai jellegű szövegmű	113
2.	Ismert szerzőjű vers/részlet	70
3.	Elbeszélés	16
4.	Ismert szerzőjű dal (kotta és/vagy szöveg)	8
5.	Feldolgozott szépirodalmi szövegmű	8
6.	Népmese	8
7.	Népköltés	19
8.	Népdal (kotta és/vagy szöveg)	21
9.	Gyermekjáték	6
10.	Közmondás, szóláshasonlat	12
11.	Találós kérdés	11
Együtt		292 ≈ 300

A magyar és világirodalom klasszikus alkotásai mellett kortárs szerzők művei, vagy azok részletei, illetőleg a korosztályra tekintettel adaptált elbeszélések sorakoznak oldalról oldalra, olvasásra csábítóan. Igen meggyőző az olvasókönyv tartalomjegyzéke, lapozzuk fel, érdemes!

## A szemelvényválasztás indoklása

Témájában kedves, zeneileg élvezetes ritmúsú, vizuális megjelenésében képversnek is tekinthető a 23. oldalon olvasható „Jön a kutya” című Nemes Nagy Ágnes-vers.

A vidám hangulatot keltő költemény köré Kass János, a Kossuth-díjas grafikusművész készített pajkos-mókás rajzot, és ki ne hagyjuk sem a vers bemutatása előtti kedvébresztő beszélgetésből, sem a tanítói bemutató olvasást követő, természetesen a Nemes Nagy Ágnes-versről való beszélgetésünkben ezt a motiváló erejű illusztrációt.

Nem túlzás azt állítanom, hogy sorsdöntő pillanatok ezek, amikor az első évfolyamos kisdíákjainkkal elindulunk a versvilágok titkainak a felfedezésére, nekilátunk a versértő lét immár tudatos megteremtésének, de legalábbis óvatos, körültekintő megalapozásának. Kétségtelen, hogy jelentős szerepet játszhat ez a költemény és az ezzel a művel való foglalatosságnak a versekkel való további találkozások előkészítésében. Ezzel a Nemes Nagy Ágnes-verssel is a befogadói tevékenység kialakításához, formálásához járulhatunk hozzá. Szépirodalmi műalkotással szembesítjük a gyerekeket, amelyek műalkotás az esztétikai megformáltsága révén hatni képes, és a kialakuló versélmények erejével ez a költemény alakítani fogja ezeket a 6–7 éves befogadókat. Nekünk, tanítóknak és magyartanároknak abból kell kiindulnunk, hogy „... a művészet hozzásegíti tanulóinkat a személyesen megélt dolgokon túli emberi tapasztalatszerzéshez, élethelyzetek, emberi magatartások, a világ, s benne önmagunk jobb megismeréséhez, ...” (Kissné 1990).

## A versről való beszélgetés előkészítése

A „Jön a kutya” című játékos témájú és formájú költeménnyel való közös találkozásunk előkészítéséül kérhetjük, hogy hozzanak a gyerekek a kedvenc kutyusukról fényképet, vagy rajzolják le.



Bármelyik megoldást választjuk, mindenképpen adjunk lehetőséget a képek együttes megtekintésére, néhánynak szemléltetésre történő kiválasztására, majd a faliújságunk díszítésére. Szólhatunk a kutyák szerepéről, jelentőségéről, az életmódjukról, a szokásaikról is.

Lehetséges, hogy olyan tanulóink is vannak, akik tudnak, és szívesen énekelnek is kutyáról szóló dalt – hallgassuk meg őket.

### A beszélgetés indítása

Énnek a költeménynek a közös megbeszélést bemutató olvasással indítjuk, mégpedig úgy, hogy arra várjunk választ a vers meghallgatását követően, hogy mondják el a gyerekek: milyen kutya is jött. Minden bizonyon sokféle válaszuk lesz, hallgassuk türelemmel ezeket.

Mutassuk be újra a művet, mégpedig az előző felolvasásunktól eltérő megoldásban, például titokzatosságot, vagy virgoncságot, esetleg komotosságot érzékeltető hangsúlyozással, dallamíveltetéssel. Elképzelhető az is, hogy a verskezdő mondatot enyhén szótagoltató artikulálással közösen mondjuk, s a „Máskülönben kutyaforma, ...” sortól már magunk folytatjuk az érkező újabb kutya bemutatását – hangulatos, a vers iránt további érdeklődő kedvet fokozó felolvasással.

Amennyiben lehetőségünk nyílik rá, akkor jelenítsük meg okostáblán (= digitális táblán) ezt a Nemes Nagy Ágnes-verset, vagy mi magunk írjuk fel hagyományosan, krétával a táblára. Erre azért van szükség, hogy nyilvánvalóvá váljék a kisgyerekek számára is: ez a műalkotás képvers, a verssorok tördelése kutyust idéz a szemlélődő számára. Ha mindezt a táblán történő megjelenítést gondosan végezzük, az újabb és újabb ritmusváltó, hangerőt és hangszínezetet is váltogató felolvasás közben s után a gyerekek rajzait is elhelyezhetjük a versszöveg körül.

### A tanulói-vershallgatói megnyilvánulások bátorítása

Természetesen a jókedvű versolvasást, a vers meghallgatását követő, a benyomásokról

valló beszélgetés után lapozzuk fel az olvasókönyvben is a 23. oldalon a szemelvényt, s szólnak tanítványaink az ott látható kép adta élményeikről is.

Kérdezzünk rá, hogy izgalmas-e a vers címe, tetszik-e a műalkotás formája, elfogadhatóak-e a versszöveg körüli képecskék s így tovább. Folytassuk a beszélgetést azzal, hogy tisztázzuk, vajon kiről is szól ez a vers, milyennek látjuk őt, a szöveget hallva, mit is művel egész nap. Bizonyára lesznek olyan kisdíákjaink, akik minden reagálásuk alkalmával a saját kutyájukról is szólni akarnak, mert a valóságból indulnak ki, s ez helyénvaló, természetes élmény.

A kevésbé izgó-mozgó gyerekeket szintén szólaltassuk meg, vagy biztassuk őket egy-egy apró rajz elkészítésére a versbeli kutyával kapcsolatban, s ennek a rajzos vallomásnak a segítségével vonjuk be őket a Nemes Nagy Ágnes-versről formálódó beszélgetésbe.

### Belefeledkezés a vers világába

Olvassuk fel ismét a verset, most már érdekes közben ritmizáltatnunk is a rövid és a hosszú szótagokat enyhe, csendes tapsolással, esetleg a mutatóujjakkal történő nem erőteljes koppintással a pad peremén.

Mivel kézenfekvő szólnunk ezekről a fogalmakról, egyébként a példásan tördelt, illetőleg szerkesztett szemelvény kiváló alkalmat biztosít ehhez, mutassuk be három foltban, hogy hol helyezkedik el a vers címe, melyek az olvasmányt felépítő szakaszok, s miképpen jelölték itt a költő nevét.

Minden bizonyon sikerül Nemes Nagy Ágnes közismert, szelíd tekintetű fényképét tanítványaink elé helyezni, s látva láthatják, ki is varázsolta eléjük Slampuszt, a fekete krampuszt.

Hozzuk szóba a *krampusz* fogalmát azért is, hogy tisztázzuk, ki mire gondol ennek a hangsornak a hallatán. Értelmezzük a *póráz* jelentését is. Legyünk kíváncsiak arra, hogy milyennek látják a vershallgató gyerekek Slampusz győ-

nyörű frizuráját. Hogy teljessé tegyük a versbeli kutyusról való képalkotást, következhet a hangosítása is, azaz a vállalkozók mutassák be, szerintük hogyan is ugatna a busznál ez az uszkar.

Talán nem okoz gondot lejátékszánk felvételről kisdíákjainknak Bródy János, illetőleg Móricz Mihály zenéjével is, Halász Judit előadásában ezt a verset.

A fejlett ritmusérzékű, jó zenei hallással rendelkező, élénk képzelőerővel bíró tanítványaink bizonyára mellénk szegődnek az ismétlődő versolvasások hatására, és a Nemes Nagy Ágnes-versről kezdeményezett beszélgetésünket akár közös versolvasással-versmondogatással is zárhatjuk.

### Lezárásul

**J**elen dolgozatommal egy olyan sorozatot indítottunk, amelyik a szakmai és pedagógiai háttértudás mozgósítása mellett a *verstanítás gyakorlati kérdéseihez kíván segítséget nyújtani*, most elsősorban a Földvári Erika nevével fémjelzett, a Mozaik Kiadónál megjelent olvasókönyvek felhasználásával.

Az itt s most középpontba helyezett irodalmi alkotás, a „Jön a kutya” című is önmagáért beszélő, az ismétlődő meghallgatásra, a róla való rajzolgatásra késztető, vagyis mindenképpen a gyermekekre hatni képes Nemes Nagy Ágnes-vers.

Értelemszerűen, különösképpen az első évfolyamos tanulmányok kezdetén, a spontán hatás kiváltására, a verszene és a versforma különösségének a megfigyeltetésére vállalkozhatunk mindenekelőtt. Hathatós előkészítéssel sikerül a Kodály Zoltántól vett, általam továbbszótt gondolatot érvényre juttatnunk a fentiekhez hasonló anyanyelv-pedagógiai háttértudással, eljárásokkal és megoldásokkal. Ha okosan járunk el, akkor a személyes élmények és a most élénk került vers hanghatásai, hangélményei, zeneisége összehullámzásával, együttthatásával

a versek iránti fogékonyságot is erősíthettük – ennek reményében szervezzük további, a versvilágokat fürkésző hasznos munkálkodásunkat.

### Irodalom

- [1] Cs. Gyimesi Éva (1983): *Teremtett világ*. Kriterion, Bukarest
- [2] Durkó Mátyás (1976): *Olvasás, megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest
- [3] Földvári Erika – Lassúné Ruskó Renáta – dr. Csizmazia György (2011): *Ábécés olvasókönyv első osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged
- [4] Fried István (1971): *Verstárgyalás az általános iskolában* (A tanítás problémái). Tankönyvkiadó, Budapest
- [5] Halász László (1972): *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [6] Hankiss Elemér (1972): Közérthető mű, műértő olvasó. In: Szerdahelyi István (szerk.): *Művészet és közérthetőség* (tanulmánygyűjtemény). Akadémiai Kiadó, Budapest
- [7] Hankiss Elemér (1985): *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest
- [8] H. Tóth István (1997): „Az olvasás: fölfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása*. Kandidátusi értekezés. (Témavezető: dr. A. Jászó Anna tanszékvezető főiskolai tanár). Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- [9] Kiss Gáborné (1990): *Versközelenben*. Tankönyvkiadó, Budapest
- [10] Kosztolányi Dezső (1957): *Ábécé*. Gondolat, Budapest
- [11] Szikoráné Kovács Eszter (1994): A „lira teremtett világa”. A költői szöveg értelmezésének, befogadásának kérdéséhez. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- [12] Újfalussy József (1968): *Az esztétika alapjai és a zene*. Tankönyvkiadó, Budapest

# FIGYELMÜNKBE AJÁNLOM!

Szabó Bogár Erzsébet

## Bölcs Királyfi mesés házassága

**H**an-e vajon olyan ember, ki nem hallgatott, nem olvasott szívesen mesét? Gyakran ábrándozik felnőtt, gyermek a boldogságról, jó világról. A gondok, bajok megoldódnak a mesevilágban. A boldogsághoz vezető út gyakran göröngyös, de megéri rajta végigmenni. Ezt az utat mutatja meg nekünk Szabó Bogár Erzsébet Bölcs Királyfi mesés házassága című kötete, mely a Bába Kiadó gondozásában látott napvilágot 2012-ben.

Elröpít bennünket álmaink s a mesék útján Meseország csodás világába. A címadó mesében az álruhába öltözött királyfi keresi feleségét. Megtalálja az emberi értéket, boldogságát az erdész lányában, ki magáért a „csikóslegény” - ért szereti.

Mennyire igaz a mai világra a gazdagsággért való párválasztás, de a mesében a királyfi megmutatja bölcsességével a boldogsághoz vezető utat. Megtalálja az igazat, akár Mátyás király a mesékben.

A Macska-egér barátsága című mese az örök haragban élő macska és egér közötti harcnak vet véget. Szárnyal a képzelet, a szerelmes macska kedvese akarata előtt fejet hajt – az egek bár szolgaként, de békében élhetnek.

A meseszereplők között ott van a tündér, a varázsló, a ravasz róka. Erzsike néni álmodja a meséket, s az ő varázstolla kelti ezeket életre. Ezt igazolja a Mese a szemüveges kukoricáról, és a Majd mesélek mindenkinek című meséje.

Neveli kicsi és felnőtt olvasóit egyaránt. Megmutatja a tudáshoz vezető utat. Az olvasás szeretetét, a minden kincset rejtő tudást táplálja olvasóiba.

Egyszerű, összecsengő rímei könnyen olvasmányossá teszik a kötet meséit. Olvasás közben

tanulhatunk: régi magyar szavaink kelnek életre, a gyermek szókinccse gazdagodik. Életszerűvé, képszerűvé teszik a meséket számunkra, s a gyermek érzelmére hatnak a könyv illusztrációi. A költő grafikus unokája, Kasza Magdolna készítette illusztrációkban, kifinomult ecsetvonásaiban meglevenednek a figurák, a szereplők, s kedvet ébresztenek az olvasáshoz, a mesék átéléséhez.

Ajánlom a kötetet kicsiknek és nagyoknak! Erzsike néniel együtt repüljünk Meseországba, ringassa lelkünket a mesegyűjtemény!

*Dr. Galgóczi Lászlóné*

