

Tanítói kézikönyv

Magyar nyelv és irodalom

3. osztály

Tartalom

1. A tankönyvi program elméleti háttere	<i>Kóródi Bence – N. Császi Ildikó</i>	4
1. 1. Tudatos olvasási tevékenység		4
1. 2. A szövegértés különböző szintjei, az olvasás fokozatai		6
1. 3. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés és tudatosság szerveződése		7
1. 4. Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában		8
1. 5. A szövegben lévő információ megértésének feltételei		9
1. 6. A szövegértő olvasás készségrendszere, a szövegértő olvasás problémái		9
1. 7. Ismeretek mozgósítása a szöveg megértéséhez		10
1. 8. Olvasási stratégiák		11
1. 9. A szóbeli és írásbeli szövegalkotás		14
1. 10. A funkcionális nyelvtanítás		18
2. A harmadik osztályos magyar nyelvi és irodalmi program	<i>Kóródi Bence – N. Császi Ildikó</i>	22
2. 1. A program ismertetése		22
2. 2. A tantárgyi integráció megvalósulása a programban		31
3. Taneszközök		34
3.1. Az olvasás taneszközei (Olvasókönyv, Szövegértés munkafüzet)	<i>Kolláth Erzsébet</i>	34
3.1.1. Változatos szövegtípusok a harmadik osztályos Olvasókönyvben	<i>Kolláth Erzsébet</i>	34
3.1.2. Feladattípusok megjelenése és az RJR-modell a harmadikos Olvasókönyvben	<i>Jordánné Tóth Magdolna</i>	38
3.1.3. Kooperatív technikák alkalmazása az iskolai gyakorlatban	<i>Kolláth Erzsébet</i>	45
3.1.4. Kreatív versfeldolgozás	<i>Konrád Ágnes</i>	51
3.1.5. Magazinok a tankönyvben	<i>Jordánné Tóth Magdolna</i>	58
3.1.6. Differenciálás és csoportmunka	<i>Jordánné Tóth Magdolna</i>	60
4. Óravázlatok		67
Óravázlat a változatos szövegtípusok feldolgozásához 1. (A kutya)		67
Óravázlat változatos szövegtípusok feldolgozásához egy magazin szövegei kapcsán 2. (Szeptemberi magazin)		69
Óravázlat egy magazin feldolgozásához (<i>Farsangi magazin</i>)		71
Óravázlat – Szövegfeldolgozás változatos munkaformákkal		74
Óravázlat az értő olvasás fejlesztéséhez 1. (Győri Katalin: Bojti)		79
Óravázlat az értő olvasás fejlesztéséhez 2. (Kutyavilág magazin)		81
Óravázlat ismeretterjesztő szövegek kooperatív feldolgozásához 1. (Novemberi magazin)		83
Óravázlat ismeretterjesztő szövegek kooperatív feldolgozásához 2. (Sárkánysarok magazin)		85
Óravázlat kreatív versfeldolgozáshoz 1. (Tóth Krisztina: Londoni mackók)		87
Óravázlat a kreatív versfeldolgozáshoz 2. (Csoóri Sándor: Csodakutya)		91



Óravázlat a tananyag differenciált feldolgozásához (Mióta haragszik a kutya a macskára?)	93
Óravázlat a Rózsa vitéz (1. rész) című mese feldolgozásához	96
Óravázlat a Rózsa vitéz (2. rész) című mese feldolgozásához	99
Óravázlat A nagyravágyó fekete rigó című mese feldolgozásához	101
Óravázlat egy monda feldolgozásához (A királykisasszony otthona)	103
Óravázlat egy verses mese feldolgozásához (Móra Ferenc: A didergő király)	105

5. Vezető szerkesztői utószó *Kóródi Bence*

5.1. Azonosságok és újszerűségek a 3. (és 4.) évfolyam olvasás-szövegértés taneszközeiben	109
5.2. Az RJR-modell, az előkészítés, a szókincs és a szövegértés fejlesztése	109
5.3. Vizualitás a taneszközökben	111
5.4. Konceptió és megvalósulás	112
5.5. Készségfejlesztés az alsó tagozaton	114
5.6. Tipográfia, layout és a mögöttes pedagógiai célok	114
5.7. Kiemelt eszközrendszerek	116



1. A tankönyvi program elméleti háttere

A modern társadalomban az olvasás és az írás képessége, az írástudóvá válás nem csupán kognitív készségek elsajátítását jelenti, hanem a kultúrába való szocializálódást, beletanulást abba az írásbeli és szimbolikus tradícióba, amely az adott társadalom sajátja. Az olvasásnak ezért nemcsak az iskolai tanulás eredményességében, hanem a személyiségfejlődésben is központi jelentősége van. Az utóbbi évtizedekben egyre inkább az olvasás jelentőségének csökkenéséről, a képi kommunikáció eluralkodásáról beszélnek. A társadalmak működése és fejlődése s benne az egyének boldogulása, sikeressége azonban továbbra is az írásbeliséghez köthető. Mai civilizációnk elképzelhetetlen az írásbeliség és az olvasás képessége nélkül, ez a képesség létszükségletté vált az egyén társadalmi beilleszkedésében. Tagadhatatlan, hogy a képi kommunikációnak megnőtt a szerepe a mindennapjainkban, főként a szórakoztatásban, a véleményformálásban, valamint az absztrakt verbális kommunikáció segítésében. A tudástranzfer képességének fejlesztésekor arra kell helyezni a hangsúlyt, hogy az iskola betöltse alapvető feladatát: a tanulók a mindennapi életben alkalmazható tudással kerüljenek ki az életbe, rendelkezzenek azokkal a képességekkel, amelyek megfelelnek a munkaerő-piaci követelményeknek, és amelyekkel képesek lesznek az élethosszig tartó tanulásra.

Az új Nemzeti alaptantervben (2012) a kulcskompetenciák fejlesztése került a középpontba. Az anyanyelvi kompetencia fogalma az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti. Az alapkészségek, a képességek kifejlődése – amelyek a kompetenciákat megalapozzák – többéves folyamat eredménye, és egyénenként is nagy eltérést mutathat. Az anyanyelvi kompetenciák erősítésekor ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az elektronikus világháló használatának elterjedésekor egy újfajta olvasási mód jelent meg, amely eltörli a szövegek világos határait, és felszámolja lineáris jellegüket. A nyomtatott könyv eddig lényegében a lineáris egymásutániségra épülő olvasási módot tette általánossá.

Az anyanyelvi oktatás célja, hogy a gyermekek az anyanyelvüket tudatosan, egyre pontosabban használják gondolataik, érzelmeik adekvát kifejezésére – változatos interakciók során, különféle kommunikációs helyzetekben. Az anyanyelvi oktatás célja továbbá a szóbeli és írásbeli kifejezőmód megalapozása és fejlesztése, amely elengedhetetlen a társakkal és a felnőttekkel való kommunikáció során a gyerekek számára. Az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztésével az általános iskola kezdeti időszakában, nyelvhasználati-kommunikációs tevékenységeket (olvasás, írás, írásbeli szövegalkotás) ismertetünk meg és gyakoroltatunk a gyermekekkel, az ösztönös nyelvhasználatukat fokozatosan és megtervezett módon a tudatos nyelvhasználat irányába tereljük. Folyamatában a családi és az óvodai anyanyelvi nevelés eredményeiből indulunk ki, és ezekre alapozva, intenzíven fejlesztjük a szövegértés és szövegalkotás képességét.

1. 1. Tudatos olvasási tevékenység

Az olvasás tanulása több évig tart, sokféle képesség és készség kialakulása és begyakorlása szükséges ahhoz, hogy a teljes erőfeszítéssel betűző kisiskolásból gyakorlott olvasó legyen, aki azért olvas, hogy tanuljon, hogy szórakozzon, hogy új világokat ismerjen meg. A tanulási folya-

matnak csak az egyik, bár nagyon fontos fázisa az a szakasz, amit általában olvasástanulásnak szoktak nevezni, amikor a gyerekek megtanulják a szavakat dekódolni. A dekódolás megtanulása nyelvenként és írásrendszerenként általában különböző mennyiségű időt vesz igénybe, a magyar gyerekek esetében körülbelül egy évet. Az olvasási képesség elsajátításában a hosszabb időt, több gyakorlatot és fejlettebb értelmi műveleteket az olvasásmegértés fejlesztése igényel.

A vizuális szófelismerés két alapmodell szerint történhet: szeriális és párhuzamos úton. Szeriális modell alapján a feladatot egymást követő lépések, műveletek sorozatával végezzük el, ez vezet a szófelismeréshez, ezt nevezzük betűző olvasásnak. Párhuzamos modell alapján a felismerés néhány jegy egyidejű észlelésével, automatikusan, rutinszerűen valósul meg, ez vezet a folyékony szóolvasó készség elsajátításához. A folyékony szóolvasó készség elsajátításának feltétele, hogy az olvasott szavak felismerése rutinszerűen valósuljon meg. A sokszor olvasott szavak felismerése így történik. A ritkán vagy sohasem olvasott szavak/ismeretlen szavak olvasásánál át kell állni a betűző olvasásra.

A szóolvasó készség funkciója a szavak vizuális felismerése, amely aktiválja az olvasóban létező gondolathálót, a szó jelentését. A vizuális szófelismerés önmagában nem közöl az olvasó számára új információt – ez a szókapcsolatok, mondatok által válik lehetővé. A szóolvasó készség pedig a mondatolvasó készség közvetlen előfeltétele. A mondatolvasó készség az olvasáskészség nélkülözhetetlen összetevője. Az olvasáskészség, olvasásképeség eredményes működéséhez ismerni kell a szókapcsolatokban, mondatokban, szövegben lévő szavak többségének jelentését. Az olvasáskészség különböző részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszerre, összetevőire a folyékonyság (fluency), a szókészlet (vocabulary), a mondatolvasás (sentence reading). A kutatások azt mutatják, hogy az olvasott szövegben előforduló szavak legalább 95%-át ismerni kell ahhoz, hogy megértsük a szöveget.

A betűző olvasáskészségnek köszönhetően minden magyar szót el tudunk olvasni (dekódolni tudunk). A betűző olvasás azonban rendkívül időigényes és fárasztó. Mivel a betűző olvasás köti le a figyelmet, az energiákat, lehetetlenné válik az olvasás funkcióinak, az élményszerzésnek, az informálódásnak, a tudásszerzésnek az érvényesülése. Az olvasásnak ezt a szintjét nevezik funkcionális analfabetizmusnak (kínlódva olvasásnak). A gyakorlott olvasó a gyakori szavakat kibetűzés, silabizálás nélkül, ránézéssel, rápillantással, rutinszerűen ismeri fel a másodperc tört része alatt, ez külön figyelmet, erőfeszítést nem igényel. Ennek köszönhetően az olvasó a szöveg tartalmára összpontosíthat. A gyakorlott olvasóvá válás két alapvető előfeltétele a jól begyakorolt, jól működő betűző olvasáskészség és a folyékony (automatikus, rutinszerű, vizuális szórutinokkal megvalósuló) szóolvasó, szófelismerő készség. A szóolvasó készség eszköze és előfeltétele a betűolvasó készség, amely a betűismeret és a betűkapcsolás ismeretéből áll, vagyis ez az összeolvasás. Elsajátítása lehetetlen a beszédhanghalló készség kialakulása nélkül.

A szógyakorisági kutatások alapján ismertté vált, hogy a köznyelvi szövegek (például az újságok, a szépirodalom) szókészletének 95-96 százaléka mindössze a leggyakoribb ötezer szóból variálódik. Ugyanakkor a tapasztalat és az olvasáskutatások szerint a gyakorlott olvasót nem zavarja, ha a szövegszavak legfőbb négy-öt százalékát jól működő betűző olvasással kell felismernie. A szeriális modell viszont azt a hiedelmet táplálja, hogy elegendő megtanítani a betűket és összeolvasásukat, ezzel az olvasáskészség elsajátítása megoldódott. Nem így van. A gyakorlott olvasóvá válás érdekében legalább a leggyakoribb ötezer szót betű alapú párhuzamos modellként működő vizuális szórutinná kellene fejleszteni. Az összes többi szó esetében elegendő, ha betűzve el tudjuk olvasni.



A 2. évfolyam elején 3600 szót ismernek föl a gyerekek a kritikus 5000-ból, a 4. évfolyam elején pedig kb. 4000 szót. A kritikus szókészlet folyékony olvasását tekintve az evidens, hogy a kezdő olvasók nagyon lassan, a gyakorlott olvasók sokkal gyorsabban olvasnak. Vannak, akik lassabban, mások gyorsabban olvasnak, nem az olvasás sebességétől függ, hogy valaki „jól” olvas-e. Az olvasás sebessége csak tüneti szintű jelenség, 3 különböző olvasási mód, a betűző, a folyékony és az áttekintő olvasás következménye. Az olvasástanításnak nem a sebesség-növelés a feladata, hanem e három olvasási mód elsajátításának elősegítése. Az áttekintő olvasás a szükséges, új információ keresését, feltárását, a szöveg lényeges információinak felismerését, kiemelését szolgálja. Nem kell a szöveg minden mondatát a szöveg elejétől a végéig folyamatosan elolvasni. A folyékony olvasás a szövegben előrehaladva minden mondat elolvasását szolgálja. A betűző olvasás a nyelv bármely sohasem látott, ismeretlen szavának felismerését teszi lehetővé.

1. 2. A szövegértés különböző szintjei, az olvasás fokozatai

A monitorvizsgálatokban a szövegértés következő szintjeit határozták meg:

- 1. a reprodukció, vagyis a szöveg valamely tényének megisméltése;
- 2. az identifikáció, vagyis tények, adatok azonosítása;
- 3. produkció, illetőleg értelmezés, vagyis a szövegben implicit módon meglévő válasz felismerése;
- 4. jelentés, vagyis szavak, szókapcsolatok, mondatok, bekezdések értelmezése;
- 5. kapcsolatok, összefüggések, vagyis ok-magyarázat, eszköz-cél, ok-következmény, részegész stb. összefüggések felismerése;
- 6. kommunikatív aspektusok, a szerző rejtett közléseinek, a stílus eszközök hatásának az érzékelése.

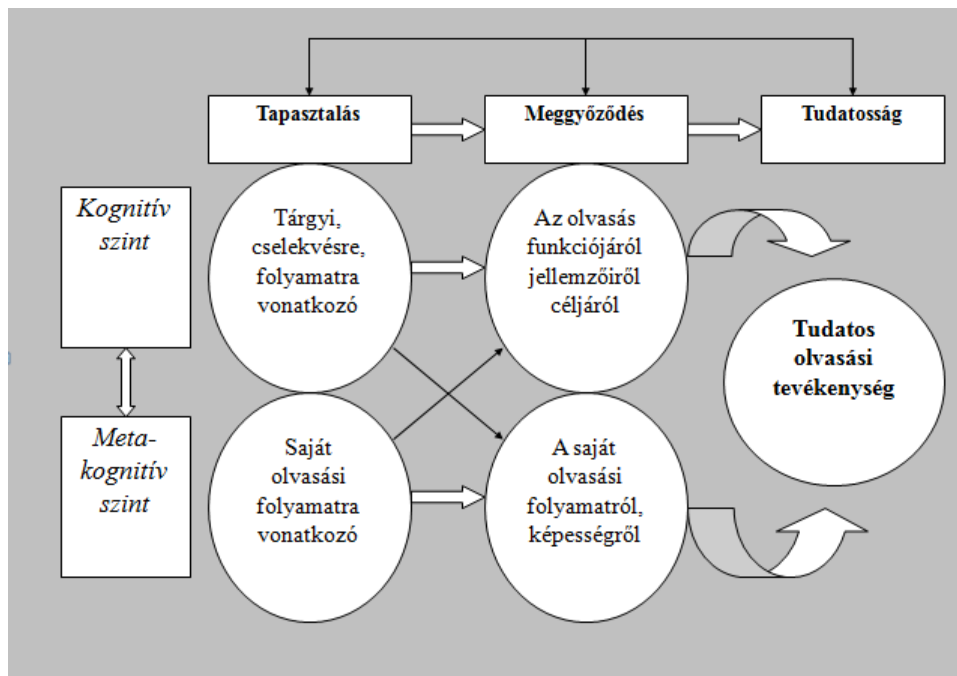
Az olvasás fokozatai:

- **1. A szó szerinti (értő) olvasás** szintje a **betűző olvasást** követően: a szövegben rejlő információk megértése a cél, az ún. elsődleges jelentéssík kibontása. A szövegértő olvasás ezen szintjén a következő kérdések használatosak: Ki?, Mi?, Hol?, Mikor?, Hogyan?, Miért?, amelyek révén megértetjük a szöveg fő gondolatát, a részek viszonyát ehhez, az ok-okozati és időrendi viszonyokat.
- **2. Az értelmező olvasás** szintje: a sorok mögé rejtett, implikált értelmet lehet feltárni. Ehhez nem annyira a grammatikai ismeretekre van szükség, mint inkább a pragmatikaiakra. Olyan nyelvhasználati tényeket kell feltárni, tudatosítani a tanulóknak, amelyek nyelven kívüli dolgokhoz kötődnek.
- **3. A bíráló, kritikai olvasás** szintje: feltételezi az értelmezett jelentéshez fűzött észrevételt (elfogadom mint igazat, jót...; elhatárolom magam, mert nem igaz, nem helyes...). Ezeknek az attitűdöknek az olvasás során történő kinyilvánítását jelenti: a meseolvasás rendjén vélemény nyilvánítanak a tanulók bizonyos helyzeteket, szereplői magatartásokat illetően.
- **4. Az alkotó (kreatív) olvasás** szintje: az előbbi továbbvitele, a megfogalmazott értékítéletek „szövegesítése”, azaz a képzelet, a fantázia bevonása révén az olvasott primér szöveg mellé egy új kitalált szöveg kerül. (Fejzd be a mesét!)

1. 3. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés és tudatosság szerveződése

Az olvasásra vonatkozó tudatosság kognitív és metakognitív szinten alakul ki, és a két szint folyamatosan hatással van egymásra. Kognitív olvasásstratégiai tudás: az olvasás folyamatára, a szövegértésre, az értelmezési lehetőségekre, az olvasás lehetséges módjaira, stratégiáira, illetve az olvasási hibákra és azok javítására vonatkozó tudás. Az olvasó olvasásra vonatkozó metakognitív tudása: saját olvasási folyamatunkra, képességeinkre, erősségeinkre és gyengeségeinkre vonatkozó tudásunk.

A tapasztalások, tapasztalatok szerzése már kisgyermekkorban elkezdődik. A gyerekek jó esetben korán találkoznak könyvekkel, leporellókkal, újságokkal, számítógéppel, a média is segítségükre van. A környezetükben szülők, családtagok, óvodapedagógusok, tanítók közreműködnek ebben a folyamatban. Formáját tekintve a tapasztalás, a tanulás kétféle lehet: ösztönös és szándékos. A szándékos tanulás esetében a szülő vagy a pedagógus a fejlődés, a fejlesztés, a tanítás szándékával tárja az információkat a gyerekek elé. Ha a gyermek ezekkel a tapasztalásokkal intézményes (óvodai, iskolai) rendszerben találkozik, formális tanításnak, ha azon kívül, akkor informális tanításnak nevezzük.



Az olvasásra vonatkozó meggyőződés és tudatosság szerveződése
(Steklács János: Anyanyelv-pedagógia 2011/2)

Az iskola kevés gondot tud fordítani ezekre, különösen metakognitív szinten, azok a gyermekek, akik ezt otthonról nem kapják meg, eleve hátrányt szenvednek társaikhoz képest.

A folyamat visszacsatolásokkal, illetve a két szint közötti állandó kölcsönhatással működik, ezt jelzik az ábrán az egyszerű nyilak. A metakognitív végigkíséri, folyamatosan ellenőrzi, monitorozza a folyamatot, annak nélkülözhetetlen tényezője. A meggyőződés és a tudatosság szintje meghatározó fontossággal bír a szövegértő olvasás szempontjából.

A szövegben lévő információ megértésének feltételei:

- Nyelvi feltételek:
 - az olvasás technikájának, azaz a dekódolás módjának az ismerete;
 - ez azonos az írás szerkezetének ismeretével;
 - ismerni kell az adott nyelv rendszerét, szövegszerveződését, pragmatikai, retorikai, poétikai és stilisztikai szabályait.
- Nyelven kívüli tényezők:
 - a beszédhelyzet (ki üzen kinek, ki az író, kinek szánja művét, mi a szándéka) ismerete;
 - a kontextus (a szöveg történelmi-társadalmi háttérének) ismerete;
 - az írott szöveg nem verbális jelei (írásjelek, betűtípusok, szövegtükör stb.), melyek segítik vagy éppen gátolják az olvasót.

1. 4. Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában

Az olvasás jelrendszerének tanulása az első osztály központi feladatköre, de jellemzően megtalálhatjuk még a második osztályban is. A folyékony, független olvasás tanítása második osztálytól kezdődik, és a harmadik osztály központi feladatköre, ugyanakkor már ekkor figyelmet fordítunk a stratégia-orientált olvasásra. Ez az olvasástanítási mód az 5-6. osztályban kiemelt jelentőségű. A 9. osztálytól kezdve pedig el kell jutnunk az adaptív kritikai olvasás szintjére.

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

Garbe és mtsai, 2010

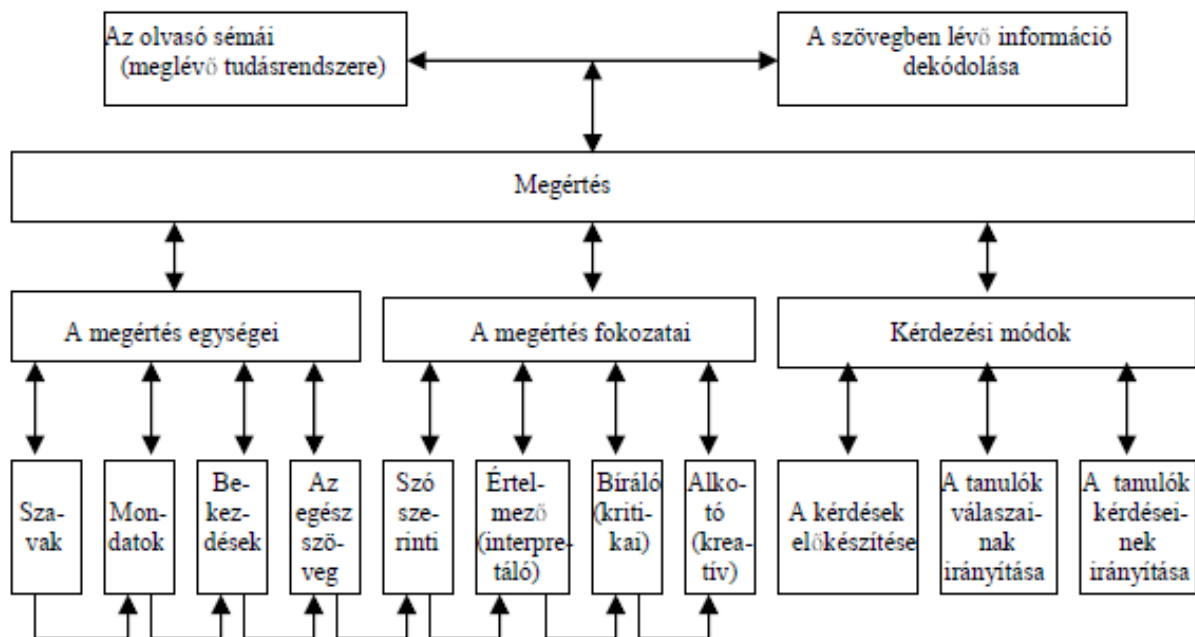
(Steklács János 2014. A szövegértési stratégiák szerepe a hatékony tanulásban, Megújuló tankönyv konferencia, https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/steklacs_janos_a_szovegertesi_strategiak_szerepe_a_hatekony_tanulasban.pdf)

1. 5. A szövegben lévő információ megértésének feltételei

A szöveg bonyolult, összetett jelenség, következésképpen megértése sem egyszerű. A szövegértés készség, melyet tanítani, gyakorolni és fejleszteni lehet.

- Szükség van arra, hogy a szöveg olvasója tudjon olvasni (dekódolni).
- Szükség van egy meglévő tudásrendszerre; érteni kell a szöveg egységeit (a szavakat, a mondatokat, a bekezdéseket) és a szöveg egészét.
- Jártasnak kell lenni az olvasás különféle fokozataiban (szó szerinti, értelmező, kritikai és kreatív olvasás).
- A tanárnak jó kérdéseket kell megfogalmaznia, s a tanulóknak meg kell tanulnia kérdéseket feltenni önmagának (ez a monitorozás, vagyis a metakognitív készségek kialakítása).

A szövegértés készségrendszerét, beleértve a tanár teendőit is, jól szemlélteti az alábbi ábra:



A megértés modellje (A. Jászó 2006: 268)

1. 6. A szövegértő olvasás készségrendszere

A szövegben lévő információ **dekódolása**, azaz a kezdő olvasóknál az olvasásészlelés = **olvasástechnika**.

Az olvasó sémája (meglévő tudásrendszere): az új ismereteket a régiekhez kötjük, így építjük életünk folyamán az agyunkban tárolt tudásstruktúrát, a tanár dolga tulajdonképpen az agyban tárolt **tudásstruktúra továbbépítése**, a rendszerépítés.

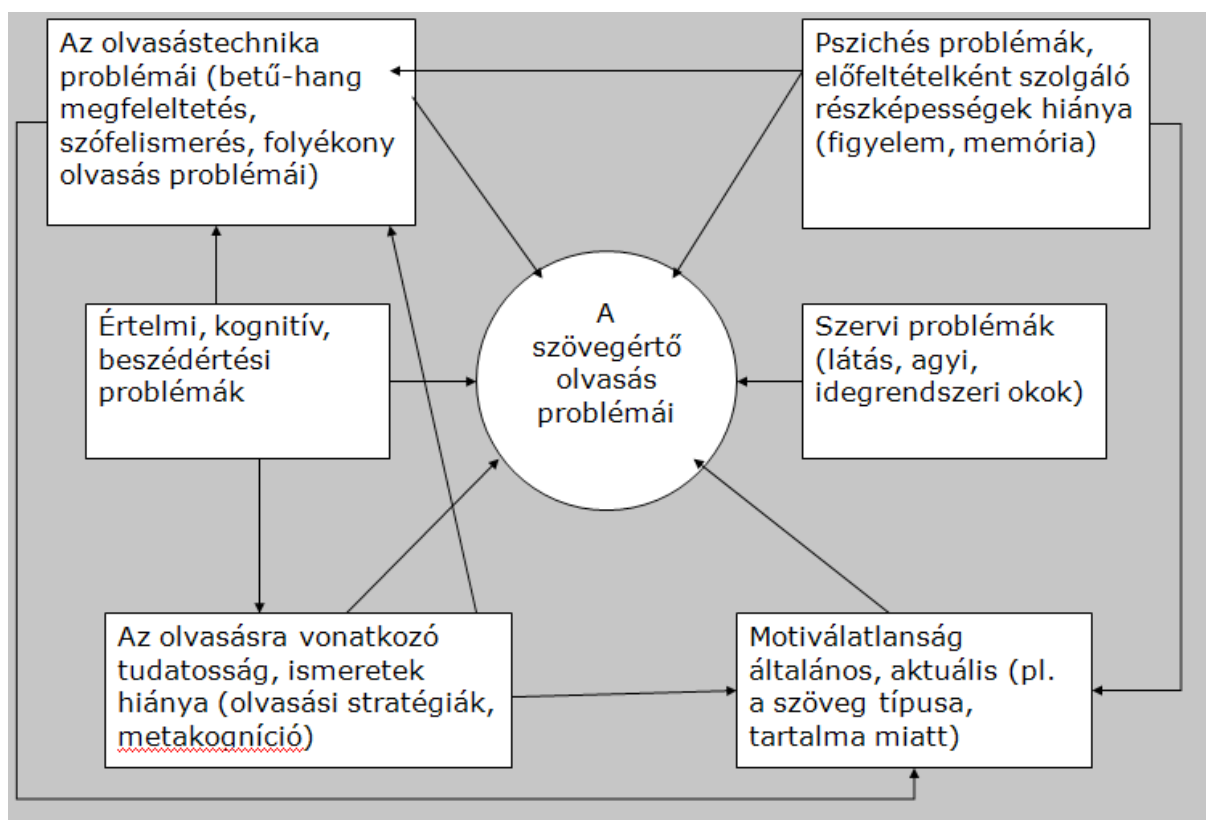
A szöveg egységeinek megértése:

- a **szavak** (alapjelentése, polisziémia, szinonímia, homonímia, a hangutánzó és a hangfestő szavak, jelentésmező);
- a **mondatok** (megértését nehéz modellálni, mert sok tényezőt kell számításba venni, a gram-

matika bonyolult összefüggésrendszerét, a szótagtól a logikai viszonyokig), a mondat megértésében szerepet játszó tényezők: a) a mondatok szerkezete, b) az új közlés felismerése, c) a mondatban lévő beszédaktus megállapítása;

- a **bekezdések**: egy jól megírt ismeretközlő bekezdésben van egy tételmondat, s a többi mondat ezt a tételmondatot fejti ki, részletezi, magyarázza. Olvasáskor ezt a tételmondatot kell észrevennünk (ez adja a vázlatpontot, s tanulásakor ezt kell emlékezetünkbe vésnünk);
- az **egész szöveg** megértése: 1. A jól szerkesztett szöveg **bevezetésre, tárgyalásra** és **befejezésre** oszlik. A tárgyalásban pedig van egy tétel, majd a bizonyítása és/vagy cáfolása következik. 2. A szöveg logikai műveletek segítségével – az **érvforrások szerint** is – rendeződhet, ezek: a) definíció: a nemfogalom, a felosztás, illetőleg osztályozás; az egész és részei; b) összehasonlítás: hasonlóságok, különbségek, fokozatok; c) viszonyok: ok-okozati viszony, előzmény és következmény, ellentétek, ellentmondások; d) körülmények: a lehetséges és a lehetetlen, a múltbeli és a jövőbeli tények, a személyekből és a dolgokból vett érvek.

A szövegértő olvasás problémáit s következő ábra szemlélteti:



1. 7. Ismeretek mozgósítása a szöveg megértéséhez

A tanító/tanár óravezetése egyfajta szociális környezetet biztosít a szöveg értelmezésének. A következő táblázatból látható, milyen ismereteket kell mozgósítania mind a tanárnak, mind a tanulóknak/olvasónak. A tanárnak tudatosan, az olvasónak nem feltétlenül tudatosan, nem feltétlenül metanyelvi szinten (terminusokkal).

A tanár előhívandó ismeretei		
Nyelvészeti jelentéstan mondattan szövegtan pragmatika, retorika stilisztika verstan stb.	Tapasztalati tárgyi-környezeti történelmi irodalomtörténeti filozófiai erkölcsi művelődéstörténeti stb.	Módszertani az olvasás képességrendszerének ismerete: technikai szövegértési kérdéskultúra
Összekapcsolás az írással (fogalmazással)		

(A. Jászó Anna 2006. Az olvasás múltja és jelene, Trezor Kiadó, 269.)

1. 8. Olvasási stratégiák

A kognitív stratégiák az egyén által választott cselekvések a kitűzött cél megvalósítása érdekében. Ez természetesen összefügg a motivációval és a metakognícióval, amely a saját tudásunkra, képességeinkre vonatkozó tudást foglalja magába. A stratégiai folyamatok gyakorlás és folyamatos ismétlés esetén automatizálódnak. Az általános stratégiák mint tervezés, monitorizálás, ellenőrzés, minden meghatározó tevékenységünk alapjait képezik.

A magas hatékonyságú szövegértés tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, összetevőit, lehetőséget kell adni a gyermekeknek az önálló gyakorlásra, és a tanároknak el kell mondaniuk, hogy mire van szükségük és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében. A hatékony felméréseknek tartalmaznia kellene a gyerekek értékelését abból a szempontból, hogy hogyan szabályozzák, irányítják, alkalmazzák saját szövegértő folyamataikat. A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést (collaborative talk), tanár-olvasó csoportot, ahol a tanulók tanítják szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett think-aloud-ot (hangos gondolkodást).

A hatékony szövegértő olvasás a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakciójából áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről. Olvasás közben az olvasó az előzetes tudása és a szerzett információk közötti összefüggéseket tárja fel. Ennek az összetett folyamatnak a megvalósításához több részfolyamat összehangolásának a képessége szükséges, amiben a figyelem kulcsszerepet játszik. Ennek kapacitása limitált. Az olvasónak ezért folyamatosan döntéseket kell hozni, hogy befolyásolja a szövegértést: mely elemek, gondolatok fontosak, mikor olvasson újra egy részt. Ezek a folyamatok a kognitív források elosztását igénylik. Az egész olvasási folyamatot a metakognícióba ágyazzuk be, mert az összeomlana folyamatos monitorozás nélkül. Ez mind a három olvasási szakaszban igaz: 1. felkészülés az olvasásra, 2. jelentéskonstruálás olvasás alatt, 3. Az olvasottak átgondolása, reflektálás erre.

Olvasási stratégiák a különböző olvasási szakaszokban:

1. Felkészülés az olvasásra:

- Az olvasás céljának a tisztázása.
- A szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről.
- Az előzetes tudás aktiválása.



2. Jelentésalkotás olvasás közben:

- Szelektív olvasás: irreleváns információk gyorsolvasása, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasása.
- Legfontosabb gondolatok meghatározása.
- Jóslások.
- Következtetések.
- Értelmezés és értékelés.
- A gondolatok integrálása a szöveg összefüggéseibe.
- A megértés monitorozása.

3. Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre

- Kérdések megfogalmazása a megértés miatt.
- A használt stratégiák felidézése.
- Összefoglalás.

Stratégiai elemek:

I. Olvasás előtt

- Séma aktiválása
- Szövegvizsgálat
- Előzetes áttekintés
- Szöveganticipáció

II. Olvasás alatt

- Szöveganticipáció
- Feltevések vizsgálata, korrekciója
- Belső képek alkotása, verbalizálása, kifejezése

III. Olvasás után

- Összefoglalás
- Következtetés levonása
- Szintézis
- (Javító stratégiai elemek)

A Palincsar-féle reciprok olvasástanítási módszer négy központi stratégiai elemet foglal magában: 1. Jóslás, 2. Kérdezés, 3. Tisztázás, 4. Összefoglalás

1. Jóslás

- Anticipáció, mi történhet, mire számítunk
- Logikus előfeltevések a szöveg, könyv... szerkezete, képei, fejezetei alapján (szereplők, cselekmény, bonyodalom, megoldás, stílus, műfaj)
- *Azt gondolom...*
- *Szerintem...*
- *Arra számítok...*
- *Fogadni mernék...*
- *Úgy képzelem el...*
- *Úgy érzem...*



2. Kérdezés

- Kérdést alkotni bonyolult, komplex feladat
- Tudni kell, melyek a szöveg fontos elemei
- *Hol? Mi? Hol? Mikor? Miért? Hogy?*

3. Tisztázás

- Olvasási nehézségek, megértési zavarok okának, természetének tisztázása
- Szöveg, bekezdés, mondat, szó
- Nem értem azt a részt, ahol...
- Ez a (mondat, szó...) nem tiszta
- Ennek nincs értelme...
- Nem tudom elképzelni...
- Ez egy nagyon nehéz szó, mert...

4. Összefoglalás

- Komplexitás, különböző stratégiák és képességek együttműködését igényli
- Narratív szöveg (szereplők, cselekmény, ok...)
- Informatív szöveg (fontos elemek, logikus rendszerben)
- A szöveg legfontosabb gondolatai, hogy...
- *Ez a rész arról szólt, hogy...*
- *Először, aztán, akkor, végül*
- *A probléma úgy oldódott meg, hogy...*

Tudományos alapon bizonyították, hogy a következő 7 módszer fejleszti legjobban a szövegértést:

- A szövegértés monitorozásának stratégiája
- Kooperatív tanulás
- Grafikus szervezők alkalmazása
- A történet szerkezetének felfedezése és leírása
- Válasz a feltett kérdésekre
- Kérdések feltevése (generálása)
- Összefoglalás

Az alsó tagozat különböző szakaszaiban más-más szintű olvasási stratégiákat alkalmazunk.

Az iskolai bevezető szakaszban, 1–2. osztályban:

- Érzékszervi képek alkotása
- Grafikus szervezők
- Előzetes áttekintés
- Összefoglalás

3–4. osztályban:

- Átfutás
- Az előzetes tudás aktiválása
- Jóslás, anticipáció
- Az olvasás céljának, módjának tisztázása
- Képzeld el, fejtse ki, jóssd meg, erősítsd meg a jóslatod

(Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés, NTK alapján*)



1. 9. A szóbeli és írásbeli szövegalkotás

A szövegalkotás mint tevékenység egyik funkciója a kész produktum létrehozása, másrészt az alkotói tudás leképeződésének az eszköze. A tanulók a szövegalkotással általában humán tárgyak (irodalom, filozófia, történelem) keretében foglalkoznak, ahol valamilyen témát – rendszerint esszé formájában – ki kell fejteniük.

A **szövegbe beépülő tudás** elméleti háttérének megvilágításához a tudás létrejöttének eddig már ismert kognitív folyamatait, majd ezt követően a szöveg mint produktum nyelvészeti megközelítési módjait tárgyaljuk. Tudásról általában akkor beszélünk, ha az valamilyen konkrét formájában, a beszédben és az írásban egyaránt kifejezhető. A tudás szerveződése szempontjából megkülönböztetünk egyszerű fogalmakat, amelyek konkrét formában jönnek létre, illetve fogalomcsoportokat, fogalomrendszereket, amelyekhez különböző események és más előzetes tudásstruktúrák is tartoznak (Nagy, 2007). Ezek a komplex szerveződések – a kognitív pszichológiában használatos terminológia szerint – sémák, forgatókönyvek és keretek formájában hívhatók elő a memóriából.

A szövegbe beépülve a fogalmak nemcsak konkrét formában, hanem többféle fogalmi csoportokban, esetleg másféle tartalommal is kiegészülve szerveződhetnek. A fogalmakkal, azok meghatározásával kapcsolatban többféle elméletet alkottak: mint például „a meghatározó tulajdonságok modellje”, illetve a „hálózatelméleti modell”. A tudásszerveződés és az írásbeli szövegalkotás szempontjából egyrészt egy fogalom jelentését tulajdonságok alapján határozhatunk meg, amelyeket elemi egységek kapcsolnak össze, és meghatározzák a fogalom odatartozó és nem odatartozó elemeit, másrészt a fogalmakat hierarchiába lehet szervezni, amelyekben a felsőbb kategóriákba tartozó fogalmak magukban foglalják az alsóbb kategóriákba tartozókat.

A tudásforrásokhoz vezető út és annak szövegbe való beépülése az írásbeli szövegalkotáson keresztül a tanulás hatékonysága szempontjából is figyelmet érdemel. Az írásbeli szövegalkotás, a tudás és a tanulás kapcsolata, illetve azok fejlesztő hatása az alábbiak szerint foglalható össze:

- (1) a releváns tudás és tapasztalatok intenzíven szerveződnek az írásbeli szövegalkotás során,
- (2) az új információk és tapasztalatok írásban rögzülnek, illetve
- (3) a tudás átalakul és bővül a szöveg létrehozása során.

A releváns tudás és a tapasztalatok mozgósítása, intenzív szerveződése tekintetében különbség jelenik meg a megszerzett tapasztalatok és az iskolai tudás között. Komoly problémát jelent az iskolai tudás megértése és alkalmazása. Az elsajátított tananyagot sok esetben csak ismerős helyzetben tudják alkalmazni a tanulók, új helyzetben további képességek fejlesztésére van szükség. Az új információk és tapasztalatok rögzítése során az írás folyamatán keresztül az eddigi tudás feltételezhetően átrendeződik, és új gondolatok jönnek létre, ezáltal a létrehozott szöveg az intellektuális felfedezés eszközévé válik.

Az írásbeli szövegalkotás során valószínűleg az iskolai tudás új helyzetben bővül, átalakul, és más megvilágításban jelenik meg. A gondolatok még nem összefüggő és következetes szerveződését, valamint a lazán kapcsolódó tudáselemeket precízen összerendezett és kidolgozott tudáshálónak kell alakítaniuk a tanulóknak. A tudás szerveződésével a deklaratív memória egyik alapvető típusa, a szemantikus emlékezet is szoros kapcsolatban áll, különösen az általános szemantika, ami a szavak jelentéseit, fogalmait és kategóriáit szervezi, azaz a tudás alapjaként



könnyen és gyorsan hozzáférhető. A szöveget mint nyelvi egységet a kognitív nyelvészet felől közelítjük meg, mivel ez az irány minőségileg új lehetőséget nyitott meg a szövegtan számára. A szöveg jelentése és szerkezete nem írható le csupán formálisan létrehozandó elemekkel, azaz mondatokkal kitöltendő egységekkel, hanem más, nyelven kívüli elemek is szükségesek a megértésükhöz.

A **tudás szerveződése** szempontjából a nyelvet a **kognitív nyelvészet** egyfajta mentális képességként vizsgálja, a nyelv szerkezet- és műveletjellegét egy egységként értelmezi, illetve a nyelv és a fogalmi tudás között szoros kapcsolatot feltételez. A kognitív szövegtan szerint a nyelvi és nem nyelvi kategorizáció között jelentős összefüggés van. A szöveg nyelvi szempontból értelmi egységként fogható fel, amelynek két lényeges összetevője van: a szerkezet és a művelet. A szerkezet „statikus, pontszerű entitás” egyfajta állapot struktúrájaként írható le, a művelet ezzel szemben dinamikus és folyamatszerű mentális modell. A szöveg alkotása során számos már tanult fogalom aktivizálódik. Olyan hatások is összeadódnak, amelyek a szóbeliség során nem kerülnek felszínre, mint például a tudás szerkezeti elrendezése és a gondolkodás lineáris vezetése.

A munkamemória (rövidtávú emlékezet) szerepe a nyelvi folyamatokban és a megértésben jelentős, ugyanis az olvasott vagy a hallott szó, mondat és szöveg megértésekor lényeges, hogy képesek legyünk megjegyezni (a fejünkben tartani) a kis idővel korábban elhangzott szavakat, a mondatokat, a szöveget. A munkamemória aktív, többkomponensű dinamikus rendszer, amelyben nemcsak tároljuk az információkat, hanem aktív műveleteket is végzünk vele. Az írásbeli szövegalkotás mozgósító elemeiért is a munkamemória felel, amelyben a fogalmazás írása során a gondolatok gyorsan előhívhatók. A szöveg alkotása közben az író hosszú távú memóriájában tárolódik a téma és az olvasóközönség ismerete, illetve néhány ismert fogalmazási váz sémája. A jó szövegalkotás témája elindítja az író hosszú távú memóriájában tárolt fentebb említett tudáselemeket. A munkamemória folyamatosan kapcsolatot tart a hosszú távú memóriával, ugyanis miközben az író előhívja a gondolatait, összeszedi a megfelelő kifejezéseket, kitűzi a célokat, folyamatosan igénybe veszi a hosszú távú memóriáját. A munkamemória kapacitását a folyamatos ellenőrzés igen leterheli, ezért korlátozza az új gondolatok előhívását is. A szó- és kifejezőkészlet generálása folyamán bekapcsolódnak azok az alfolyamatok, azaz a grammatikai és a helyesírási reprezentációk előhívását szolgáló folyamatok is, amelyek tovább segítik a gondolatok generálását. A munkamemóriában komplex interakciók segítségével a tervezés, a megformálás és a javítás közötti folyamaton keresztül szerveződnie kell egy végrehajtó ellenőrzésnek, amely maga után vonja a viselkedés, a kogníció és az érzelem önszabályozásának magas fokát, hogy véghezvigye az írói alkotófolyamatot.

A protokollelemzés, vagyis a „hangosan gondolkodás” (thinking aloud) módszerével feltárható az írásbeli szövegalkotás folyamata. A „hangosan gondolkodás” a felnőttek körében azt mutatja, hogy többször átfogalmaznak, újragondolnak és átformálnak mondatokat, miközben írnak, tehát a felnőtt írók folyamatosan átformálják a gondolataikat. Ezzel szemben a gyerekek szinte mondatról mondatra haladnak a gondolataikkal, és nem formálják át újra és újra a megszületendő szövegüket.

Az írásbeli szövegalkotás modellezése során kirajzolódnak azok a közös vonások, amelyek valószínűleg a szöveg létrehozása során állandóan jelen vannak:

- (a) a munkamemória,
- (b) a tartalom kidolgozása,
- (c) a lényeges és a lényegtelen elemek kiszűrése,
- (d) a műfaj és a forma megfelelő kiválasztása, illetve



(e) a tartós figyelem.

A munkamemória szempontjából három közös fázis jelenik meg:

(a) a tervezés,

(b) a megformálás, és

(c) a javítás.

Az írók a fogalmazási folyamatban ki tudják választani azt a stratégiát, amely alkalmazkodik a körülményekhez és bizonyos korlátok kezelésére is képessé teszi őket. A tudás szerveződése során két korlát jelentkezik:

(a) a tudás és annak előhívása az írás során a hosszú távú memóriából, és

(b) a tapasztalt írók szembenézése azzal a ténnyel, hogy a bonyolult szerveződésű gondolatok nem automatikusan épülnek föl komplex mondatokká.

Különbség van a **tudás és az írásbeli szövegalkotás** szerveződése között: amíg a tudás hálózat formájában, a szöveg pedig lineárisan szerveződik. Ez a szerveződésbeli különbség okozhatja valószínűleg azokat a korlátokat, amelyek miatt a meglévő tudás az írott szövegben átalakul.

Mindenképpen külön kell választani a gyerekekre (tudáselmondó) és a felnőttekre jellemző (tudásátalakító) írást. A gyermekek **tudáselmondó** írásában három alapfaktort állapíthatunk meg, amelyek a szövegalkotási folyamatukat befolyásolják:

(1) az alacsony írássebesség miatt a rövid távú memóriában lévő információk elvesznek, ami miatt a gondolatok generálása nehezebben történik,

(2) zavaró tényezők (interferences) – külső körülmények – jelennek meg, amelyek gátolják az írás mechanikus (nem tartalmi és szövegtani) kivitelezését, és

(3) a zavaró tényezők következtében előálló összerendezetlenség (discoordination) az írásbeli szöveg alkotása során.

A **tudásátalakító modellben** a tervezés szakaszában a tartalmi kérdéseket fogalmazza meg elsőként az író, majd a megformálásban a retorikai kérdések feltevésével folyamatosan alkotja a gondolatait, így ebben a folyamatban a probléma elemzését, megoldását és a retorikai célok kitzűzését igényli az írótól. Ez a modell retorikai problémamegoldásként fogható fel, amely az új tudáselemek megszületésének a lehetőségeként is értelmezhető.

A **szöveg érthetőségét** és meggyőző erejét az író sajátos fogalmi szerveződése a szöveg szerkezete és összetartó ereje jelenti. A szöveg elkészítése tipikusan több fogalmazáson keresztül történik, amelyek célja az önkifejezés (a szöveg) és a mások számára való megmutatkozás (az olvasó) kettéválasztása. Az írásbeli szövegalkotás képességének fejlődése több mint két évtizedig tartó folyamat, amely az éretlen, tapasztalatlan írók szintjétől egészen az érett, professzionális írók szintjéig tart. Egy kiterjesztett szöveg nem csupán a nyelvi szinteken fejlődik, hanem jelentős változás mutatkozik mind a kognitív rendszerben, mind a gondolkodásban. Csak akkor képes az író kiterjeszteni a saját szövegét, ha a tudása hozzáférhetővé vagy gyorsan előhívhatóvá válik a hosszú távú memóriából, amely a munkamemóriában rövid ideig aktivizálódik és tárolódik.

Az írásbeli szövegalkotás kezdeti szintjén csak maga az író van a megírt szövegének középpontjában, majd a következő szinten az író visszatekint saját szövegére, javítja, tehát az író mellett a szöveg színvonala is fontossá válik, végül a harmadik szinten az író a saját szövegére képes lesz

úgy tekinteni, hogy a szöveg olvasójának mentális reprezentációja is leképeződik. Az első szinten a tudáselmondásban az író csak magára fókuszál (6–10 éves korig). A második, tudásátalakító szinten az író a szövegre is összpontosít (10–20 éves korig), ezen a szinten bizonyos alfolyamatok (központosítás, helyesírás, grafomotoros tevékenység) nem terhelik a munkamemóriát. A harmadik, kiművelt tudás (knowledge crafting) szintje az író és a szöveg mellett egy harmadik tényezőre, az olvasóra is képes lesz figyelni (kb. 20 éves kortól). Ezen a szinten a tervezés, a megformálás és a javítás folyamatában interaktív kapcsolatot tart fenn egy mentálisan megjelenített képzeletbeli olvasóval, „akivel” párhuzamosan javítja, formálja megszülető gondolatait.

Az írásbeli szövegalkotás **kognitív folyamataiban** a gondolathálók szerveződése azoknak a nyelvi kapcsolatoknak is függvénye, amelyek a szövegben rejlő jelentések reprezentációjáért felelősek. Az írásbeli szövegalkotás folyamán a tudáselemek különböző jelentéshordozó nyelvi egységekként kapcsolódnak össze a szövegben, amelyek sűrített formában, metaforákban, egy más jelentést hoznak létre.

A **kognitív metaforaelmélet** abból indul ki, hogy a világ nem fogható fel csupán egyfajta jelenségként, hanem a világ fogalmi hálózatát leképező eszközként, amely elvont és konkrét fogalmak jelentéseinek összekapcsolásán alapul, ebből építkezik. Éppen ezért a tudásunkat a világról fogalmi metaforák strukturálják. A fogalmi metaforák mindig két fogalmi tartományt kapcsolnak egybe: egy konkrét „forrástartományt” és egy absztrakt „célstartományt”. A nyelvi jelentés és a világról alkotott fogalomalkotás között szoros kapcsolat van. A metafora révén a konkrét fogalmak segítségével értünk meg elvont fogalmakat. A fogalmi metafora úgy jön létre, hogy a két kognitív tartomány vagy reprezentációs tér összetevőit megfeleltetjük egymásnak.

Az összefüggések megértését az írásbeli szövegalkotáson keresztül is lehet fejleszteni és a különböző gondolkodási képességek feltehetően jobban fejlődnek, mint „csak” szóbeli tanulással. Maga az írás folyamata elősegíti a tudáselemek (fogalmak, tények, összefüggések) közötti kapcsolatok alaposabb végiggondolását, ezáltal pedig különböző tudáskonstrukciók kialakulását.

A fogalmazás **tanulásként való alkalmazása** szempontjából az alábbiak érdemelnek figyelmet:

- (a) az írásbeli szövegalkotás tanult „viselkedés” és mesterséges folyamat,
- (b) technikailag átgondolt tevékenység,
- (c) grafikus produktum, létrehozott alkotás,
- (d) egyszerre magában foglalja a folyamatot és az eredményt.

Olvasásnál, illetve a kulcsszavak aláhúzásánál hatásosabb tanulástechnikának bizonyult az írásbeli szövegalkotás egy másik műfajának, a jegyzetkészítésnek az alkalmazása. Az olvasás és az aláhúzás ugyanis passzív befogadás, míg a jegyzetkészítés során a tanulók sokkal több időt töltenek el tanulással, mert a gondolataik írás közben aktivizálódnak, és a tudásuk az írásuk során új elemekkel is bővíthet. Az írásbeli szövegalkotáskor az írás alfolyamatai (tervezés, mondatgenerálás, újraolvasás, javítás) a tanulási folyamatot hatékonyan befolyásolják. Az írásbeli feladatok során a tanuló végiggondolja, hogy az eddigi ismereteiben hol helyezkedhetnek el az új tudáselemek, mely fogalmakkal bővült a korábbi tudásuk, és hogyan építheti fel a korábbi és a frissen szerzett tudását egyfajta összefüggés-rendszerre. Ezzel szemben a rövid, feleletválasztásos feladatok elsősorban a tudáselemek felidézését, esetleg alkalmazását várják el a tanulóktól, és nem az összefüggések teljes megértését. Az esszéírás a tanulóknak sokkal inkább lehetővé teszi, hogy következetesen alkossák meg a kulcsfogalmak absztraktabb kapcsolatait, mint ahogy azt a tananyag kérdéseire adott válaszadásban teszik.



1. 10. A funkcionális nyelvtanítás

A minket körülvevő világ csak nyelvileg érthető meg, gondolkodásunk, észlelésünk nyelvileg kódolva van, minden egyes tantárgy tananyagát egy bizonyos nyelven írták, azt tehát a nyelv által tanuljuk meg, az idegen nyelveket pedig az anyanyelvünkhöz képest sajátítjuk el. A nyelvtanoktatás legfontosabb célja, hogy az ösztönösen elsajátított anyanyelvet tudatosítsa, azt a legtöbb oldalról megvizsgálja, róla a legpontosabb képet adja, mely nem áll távol az ún. vernakuláris nyelvtől, vagyis attól a beszélt nyelvtől, melyet a gyermek addigi élete során a közvetlen környezetéből megismert. Meg kell ismertetni a diákokkal a köznyelvet, és fel kell hívni rá a figyelmüket, hogy az élet bizonyos színterein ennek segítségével jobban boldogulnak, de mindezt anélkül téve, hogy negatív attitűdöt alakítanánk ki bennük a saját vagy társuk nyelvjárásával kapcsolatban. „Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola lehetőséget teremt a sztenderd változat megtanulására vagy megköveteli, hogy a gyerekek az iskolában (beleértve a szüneteket és a tanításon kívüli iskolai eseményeket) a sztenderd nyelvváltozatot használják.

A beszélt és az írott nyelv nagymértékben különbözik egymástól. Írásban megfontoltabbak vagyunk, igyekszünk aszerint fogalmazni, ahogyan azt az iskolában megtanultuk, vagyis kerek, egész mondatokat írunk, kerüljük az ismétléseket. A szóbeli szövegalkotás azonban jóval gyorsabb tempót követel meg, mint a megfontolt írás, így az ismétlések, szünetek, töltelékelemek természetes elemei. Hibásnak tekinthetők az így született megnyilatkozások? Miért lennének azok? A legfontosabb dolgot, az egymással való kapcsolattartást, egymás megértését segítik elő. A nyelvelsajátítás is a beszélt nyelvi formák megtanulásával megy végbe, a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatainkat elsődlegesen a beszéd útján szerezzük meg. Amikor tehát a nyelvről szeretnénk valamit mondani, tanulni, nem zárhatjuk ki azt az elsődleges közeget, melyben ezt a nyelvet elsajátítottuk. Mégsem jelennek meg ilyen, a valódi beszélt nyelvből származó példák a tankönyvekben. A tankönyvek példamondatai olyan ideális beszélőket tükröznek, akiknek beszéde az írott szépirodalom, a nyelvileg kötött közmondások, szólások, illetve a kerek, egész mondatok használatát tükrözi. De létezik-e ilyen beszélő a hétköznapi valóságban? A tankönyvek ilyen példahasználata nyelvfilozófiai háttérből fakad. Szemléletünkben a nyelv és a beszéd elkülönül egymástól, a könyvek többsége a strukturális iskola szemléletét követi.

A mai nyelvtudományban a nyelv használatközpontú leírását a funkcionális kognitív nyelvészet keretében lehet elvégezni. A funkcionális nyelvészlelet egyik legfontosabb alapelve, hogy nem értelmezhető a nyelv a beszélőtől függetlenül létező jelenségként. A funkcionális nyelvészet egyik legfőbb tétele a mindenkor beszélő és hallgató nézőpontjának a figyelembe vétele a nyelv leírásakor. Ez a szempont még inkább megkerülhetetlen az anyanyelv-pedagógia kérdéseiben. A korábbi nyelvelméletek és módszertanok, így a nyelvészeti strukturalizmus különböző változatai és a generatív grammatika a nyelvet tárgyiasították, mintegy dologként mutatták be, amely e metaforarendszerben gyakran önálló cselekvőként fogalmazódott meg, és amelytől a mindenkor beszélő elválasztódott. A szűkebb értelemben vett nyelvtan a nyelv legabsztraktabb, szimbolikus kódolási rendszere. Minden nyelvi elem a teljes nyelvi rendszerben betöltött funkciójához viszonyítva értelmezhető. *Noam Chomsky* nyelvikompetencia-meghatározása szerint a beszélő véges számú elemből véges számú szabály felhasználásával végtelen számú mondatot képes létrehozni. *Hymes* (1978) kiterjesztette a nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikáció tényezőit szem előtt tartó nyelvi-nyelvhasználati tudás fogalmára.

A beszélő ember azonban rendelkezik saját nyelvi tudásával, a közösségi kultúra és konvenció keretén belül is. Ezt a dinamikát tárja föl a funkcionális nyelvészet, a kognitív grammatika, ami-

kor a rendszert és a használatot az egyazon nyelv két, együtt működő tényezőjének tekinti. A nyelv két legáltalánosabb funkciója a kommunikációs és a kognitív funkció. A nyelvben a jelentés és a funkció nincs eleve adva, deduktív módon az elemekből, a szabályokból nem vezethető le, hanem meghatározott szituációban a nyelvi működés során jön létre. Megnyilatkozásaink valamilyen tudást valamilyen nézőpontból tesznek hozzáférhetővé valamilyen módon, valamilyen formában. (Tolcsvai 2005. Funkcionális nyelvten: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*. 348–362.). Ezért a grammatika inkább a választás és a lehetőségek grammatikája, mint a szabályoké. A funkcionális nyelvészet tehát a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából írja le a nyelvet, az egyes nyelvi szerkezeteket mindenkori jellegzetes nyelvi környezetükben írja le, a jelentésnek alapvető szerepe van a nyelvi szerkezetek kialakulásában és használatában.

A nyelvreírás ezért használati alapú rendszerleírás, mert a nyelvhasználat jellemzői (a kontextushoz igazodás, a megértett beszédhelyzet tényezői) kódolva vannak a rendszerelemekben. Az ember nyelvi és nem nyelvi tevékenysége nem különül el egymástól alapvetően. Minden emberi tevékenység szorosan összefügg a megismerés műveleteivel. A megismerés részeként a nyelvelsajátítást és a beszédet, a megértést több kognitív képesség teszi lehetővé, így az alkalmazkodóképesség (például a perspektiválásban, a mindenkori beszélő nézőpontjának megértésében) és az absztrakció, a sematizáció, a kategorizáció képessége (a jelentésszerkezetek létrehozásában).

A szemantika és a grammatika közötti viszony realizációs természetű: a kifejezés ('szavakba öntés') kódolja a jelentést. A grammatika és a szemantika között tehát nincsen éles határ, minden részrendszer (lexikon, morfológia, szintaxis) szimbolikus szerkezetek összefüggő tartományát, kontinuumát alkotja. A jelentés nyelv- és kultúraspecifikus: minden nyelvnek saját szemantikai kódja van. A helyzet kontextusa a szöveg közege, a kultúra kontextusa a teljes nyelvi rendszer környezete. Az egyes nyelvek szemantikai kódját csak azok teljességében és a kultúra kontextusában lehet értelmezni. Tehát a funkcionális kognitív nyelvten alapelvei szerint a szemantikai kód, illetve a szemantikai szerkezet nem univerzális, hanem nagymértékben nyelvspecifikus. Ez a megközelítés a nyelvi működéssel kapcsolatban lévő kognitív képességek (az észlelés, feldolgozás, előhívás stb.) jellemzőit tartja univerzálisnak, nem magát a nyelvtant. A FENT, FELFELÉ és a LENT, LEFELÉ fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. A magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igéhez kapcsolódó igekötővel jelöljük prototipikusan (felmegy, lejut, fennakad, fenntart), más nyelvekben ezt más módon jelölik (például előljárószóval, go up, get down).

A jelentések, azaz fogalmak az emberi megismerésen, a tapasztalaton alapulnak, és egy közösség viszonylagos állandósággal használja őket. A világ megismerésében a prototípuselvként megfogalmazott elméleti képességek kiemelkedő szerepet játszanak. A kategóriába felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be példányok; a besorolás fő elve a családi hasonlóság, a kategóriába sorolás lehet fokozat kérdése, vannak középponti, „jó” példányok, és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb tulajdonságnak felelnek meg; a kategóriák körvonalai nem határozottak, egymást átfedhetik. A prototípuselv érvényesül a nyelvi kategóriákban is. Az egyik látszólag legbiztosabban meghatározott nyelvi kategória például a FŐNÉV. A dolgot mint fogalmi archetípust jellegzetesen főnév jelöli. A megismerő és beszélő embert dolgok sokasága veszi körül. A nagy változatosságot a dolgok megnevezése tartja egy kategóriában: a különféle dolgokat egyaránt főnév jelöli. Főnév például a *kő, az asztal, az arany, a víz, a szeretet, a futás*. Mindegyik felsorolt főnév dolgot nevez meg, jöllehet ezek a dolgok nagyon különbözőek. A kü-



lönböző dolgok a megismerésben, a kategorizációban kerülnek egy kategóriába, a fogalmi konstruálás révén.

A prototipikus dolog a fizikai tárgy. Az embert körülvevő fizikai tárgyak időben viszonylagos állandóságot mutatnak, a megismerésükben nem vagy alig játszik szerepet az időbeliség. A tárgyak emellett anyagból vannak, térben körülhatároltak, kiterjedésük fölismerhető, ezáltal elkülönülnek más tárgyaktól. A fizikai tárgyak a legközvetlenebbül tapasztalható dolgok, amelyek megismeréséből jön létre a DOLOG fogalma, sematikus fogalmi szerkezete. A dolgot kifejező szó a főnév, tehát ha dolgokat nevezünk meg szóval, akkor az a szó általában főnév. Más dolgokat általában a fizikai tárgyak sémájának analógiájára, mintájára dolgoz fel az emberi megismerés. A beszélő és a hallgató a nyelvi kifejezésekkel, grammatikai szerkezetekkel, szövegekkel konceptuális tartalmakat konstruál. A nyelv nem tükrözi a valóságot, hanem a beszélő mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban. A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője.

A nyelvtan közreműködik abban a megértési folyamatban, amely akkor zajlik, amikor a verbális interakció révén az emberek kommunikálnak egymással. Nemcsak arra kell magyarázatot adni, hogyan lesz a nyelvi egységekből koherens szöveg, hanem olyan diskurzusfaktorokat is be kell vonni a nyelvtanba, amelyek hatással vannak a mondatok belső szerkezetére (a beszélő nézőpontja, szándéka a partner figyelmének irányítására stb.).

A megnyilatkozás során mindig egy megértett, megkonstruált szituáció nyelvi formába öntése történik, és ez a folyamat nem függetleníthető a beszélőtől, a beszélő nézőpontjától, illetve attól, hogyan akarja a beszélő a partner figyelmét irányítani. Az ún. szituatív igék (*jön – megy, hoz – visz* stb.) megválasztása a deiktikus centrumtól (referenciális központtól), a beszélő helyzetétől függ: a *jön* ige azt képviseli, hogy a mozgás feléje tart, a *megy* a másik irányt reprezentálja. Mindig valamilyen nézőpontból ragadunk meg egy szituációt, és azért öntjük egy bizonyos formába, mert épp úgy akarjuk tudásunkat mások számára hozzáférhetővé tenni. A szókészlet fogalmi hálózatokat tartalmaz a perspektíváltság szempontjából. Ezek a hálózatok olyan szavakat tartalmaznak, amelyek ugyanazt a fogalmat különböző nézőpontból mutatják be jelentésükben. A beszélő motiváltsága döntő abban, hogy a változatokból mit választ.

A funkcionális szemlélet a funkció és a forma szimbolikus viszonyát önmagában egyfajta motiváltságnak tartja. Nemcsak a hangzásbeli hasonlóságot (hangutánzó, hangulatfestő szavak) tekinti az ikonicitás megnyilvánulásának, hanem azt is, ha például egy esemény észlelésének, megértésének a szerkezete és a nyelvi forma között mutatkozik meg valamiféle hasonlóság, azaz ha egy történetet az események időrendjében mesélünk el, vagyis a mondatok elrendezése, egymásutánja megfelel az esemény időbeli szerkezetének, az egymásra következésnek.

A szórend, a közelség és a távolság is jelentéseket hordoz. Nem önkényes például a jelzős szerkezet szórendje sem, ebben több jelző esetén a főnévhez legközelebb a szemantikailag leginkább releváns jelző áll. A morfémaszerkezetben a tőhöz legközelebb a képző található, mivel a fogalmi jelentés szempontjából az a leginkább releváns, hiszen a fogalmi (vagy deskriptív) jelentést – a toldalékok közül – a képző tudja megváltoztatni. Ikonikus megoldás a fenti értelemben az is, hogy az alapeset jelöletlen, és az ettől való eltérés a nyelvileg jelölt, tehát ami szemantikailag összetettebb, az szerkezetileg is komplexebb.

A konstruálás egy másik fontos tényezője a figyelem irányítása. Minden mentális tevékenység,

így a nyelvi tevékenység, a beszéd is a figyelem irányításával jár. A figyelmi kereten belül az összpontosítás tárgya a figyelem fókusza. A figyelem fókuszában álló entitás előtérben áll, a figyelmi keret többi része háttérben van.

A nyelvi rendszer ezért nem valami magában álló logikai vagy grammatikai struktúra, hanem egy közösség és tagjai nyelvi képességeinek és cselekedeteinek a kulturális felhalmozásban kialakított megismerő és kommunikációs közege. Így a nyelv elsajátítása és a nyelvi szocializáció is az adott kultúrába való beilleszkedés, beletanulás hosszú folyamata, s nem csupán egyfajta föltételezett szabályrendszer megtanulása, amely általában különböző szakaszokkal 18–20. életévig eltart, miközben lezajlik a világ kulturálisan specifikált megismerése. A nyelvi tudás tanulás eredménye. A tanulás a nyelvhasználati események során szerzett tapasztalatokból összegződik. A nyelvhasználati esemény mindig közös cselekvés, figyelemirányítás, szándékirányulás, tehát valós személyközi helyzetekben történik.



2. A harmadik osztályos magyar nyelvi és irodalmi program

2. 1. A program ismertetése

A taneszközcsoomag a kisiskolások – 2012-es Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettanterv szemléletének és tartalmának megfelelő – „kompetencia alapú” fejlesztéséhez ad segítséget.

A magyar nyelvi és irodalmi nevelést a program a nyelvi tevékenységek komplex fejlesztésére alapozza. A tanítási feladatok, fejlesztendő képességek a szövegértés, szövegalkotás fejlesztését szolgálják.

- A gyermek egyéni fejlődési jellemzőihez igazodó pedagógiai szemléletmód ösztönzésével növeli a *sajátos nevelési igényű* diákok együttnevelésének, eredményes fejlesztésének esélyeit.
- Kompetencia alapú tanulási stratégiát részesíti előnyben, ezért – tekintettel a korosztály jellemzőire – kiemelt szerepet szán a *cselekvéses tanulásnak*.
- A tanulási motiváltság fenntartása érdekében – amely az élethosszig tartó tanulás szempontjából meghatározó –, a korai tanulási kudarcok megelőzésére *elvárja a szükség szerint megnyújtott alapozó szakaszok* beépítését a tanulás folyamatába (pl. az olvasás és írás rendszerének elsajátítása előtt, vagy az elemi szintű anyanyelvi ismeretek tudatosításának előkészítésekor).
- A diákok fejlesztéséhez javasolt tevékenységrendszer a tapasztalatszerzésre épülő megismerést, a *kooperatív* tanulási technikákat és az egyedi fejlettséghez igazodó *differenciált* fejlesztést erősíti, mely segíti az ilyen irányú taneszköz-fejlesztést és metodikai kultúra elterjedését. Ezzel
 - igyekszik esélyt teremteni a tanulók kulturális, képességbeli és tanulási szükségletekben megmutatkozó különbözőségeinek kezeléséhez,
 - minőségi elmozdulást hozhat a lényegesen hatékonyabb alapozás tekintetében,
 - alkalmazásával megelőzhető a lemorzsolódás, feleslegessé válik a szegregáció.

A 3. osztályos tankönyvcsaládban messzemenőig figyelembe vesszük az előző két év alapozó jellegét, arra építve dolgozzuk ki a koncepciókat. Cselekvésközpontú tevékenykedtetéssel fenntartjuk az iskolába került gyermek természetes tanulási motiváltságát, továbbfejlesztjük a megismerés és a megértés iránti érdeklődését és nyitottságát. Ezáltal tudunk kedvező feltételeket teremteni a természetes fejlődési, érési folyamatok kiteljesedéséhez, kellő időt engedve a tanulási feladatok pszichológiai feltételeinek beéréséhez. Személyre szóló fejlesztéssel és értékeléssel esélyt teremtünk továbbá a sikeres iskolai pályafutás, valamint az élethosszig tartó tanulás biztonságos megalapozásához, az egységes műveltségbeli alapok megszerzéséhez. Ezzel alapozzuk meg a kulcskompetenciák kifejlődésének folyamatát.



Az olvasás, az írás, valamint a szövegalkotás tanulásának kezdő időszakában a szokásosnál is nagyobb szerepe van az egyéni különbségek figyelembevételének, a differenciált fejlesztésnek. Ennek alkalmazásával érhetjük el, hogy minden tanuló egyenlő eséllyel indulhasson el az olvasás, a szóbeli és az írásbeli önkifejezés megfelelő szintű elsajátításának útján, és a tanulás folyamata élmény, örömteli tevékenység, illetve sikerek forrása lehessen valamennyi gyereknek. Az egyéni különbségek fejlesztésekor az alábbi alapkészségek fejlesztésére fektetjük a hangsúlyt:

- figyelem
- emlékezet
- gondolkodás
- beszéd
- ritmus
- mozgás
- tájékozódás
- képzelet
- kommunikáció

A tanulók fejlettségét és fejlesztési szükségleteit figyelembe véve, differenciált tervezéssel és tanulásirányítással fokozatosan növeljük a terhelést és a teljesítményelvárásokat. A tanítási tartalmak feldolgozásának folyamatát a tanulók együttműködésére építjük, bevezetjük a kooperatív technikákat, melyekkel a gyermekek korábban ösztönösen is éltek együtt megoldandó kérdések, feladatok, problémák során. Minél korábban ismertetjük meg a gyerekekkel az együttműködést, annál jobb, ez ugyanis idősebb korban már nehezebben pótolható.

Élményszerű tanúlással, problémahelyzetekből kiinduló izgalmas tevékenységekkel, kreativitást ösztönző feladatokkal fejlesztjük a kulcskompetenciák összetevőit, az alapvető rutinokat, képességeket és alapkészségeket. Mindeközben formáljuk a helyzetekre szabott lehetséges attitűdöket, közvetítjük az elemi ismereteket. Ezzel tanulási és magatartási szokásokat alakítunk ki. Megtapasztaltatjuk az ismeretszerzés korszerű forrásait, azok eszközként való felhasználásának módját, megtanítjuk és gyakoroltatjuk az elemi tanulási módszereket és technikákat. A tanulók fokozatosan gyarapodó ismereteit rendszerbe szervezzük, aktivizáljuk a már megszerzett tudást az új tanulási feladatok megoldásához.

A program szemléletének alapelvei:

1. Kommunikáció-központúság

A kommunikációval kapcsolatos ismeretek, szabályszerűségek, normák megtanítása és gyakorlása természetes módon egységesül a programban. A szövegértés-tanításnak nem pusztán egyik szempontja a kommunikáció, hanem módszere is, hiszen a feladatmegoldások, az ellenőrzés, az értékelés folyamatos eszmecserét feltételeznek a tanár és a diákok között. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a program a szövegértési képességeket olyan tanulási folyamatban fejleszti, amely a tanuló, a diák és a pedagógus demokratikus együttműködésére, vitáira-eszmecseréire épül, kommunikatív cselekvésekre ösztönöz, önállóságot és kritikai készséget kíván.

A beszédkészség, a megértés és a szóbeli szövegalkotás fejlesztése folyamatos feladat. Ennek különös jelentőségét az adja, hogy e képességcsoport jelenti az alapját és kiinduló pontját va-



lamennyi újonnan megtanulandó nyelvi tevékenységnek. Ennek fejlettsége döntően meghatározza a gyermek társadalmi beilleszkedését, kortársaival való kapcsolattartásának és iskolai tanulmányainak sikerét. Ezért különösen fontos a kulturált nyelvi magatartás megalapozása mintaadással, szabálytanulással, élethelyzetekben páros és csoportos gyakorlattal, szókésségtételekkel. Kiemelt feladat továbbá a szókésség folyamatos bővítése, pontosítása és aktivizálása olvasással, szövegértelmezéssel, szövegalkotó feladatokkal, valamint a narráció ösztönzése, gyakorlata.

A sikeres és eredményes kommunikáció érdekében a gyermekeket a társakkal való együttműködésre, mások véleményének meghallgatására, értelmezésére szoktatjuk. Ráirányítjuk a figyelmüket a partner beszédének értelmi és érzelmi tartalmára, a nonverbális jelek jelentésére és jelentőségére is. Buzdítjuk a gyermeket saját véleményük érthető megfogalmazására, a beszédhelyzetnek megfelelő rugalmas nyelvi alkalmazkodásra. Ennek gyakorlására a gyerekek például mindennapi élményeikről számolhatnak be. Az olvasókönyvek eseményképei különösen jó lehetőséget adnak egy-egy ilyen beszélgetésre. Ezen kívül beszámolhatnak különböző megfigyeléseikről, tapasztalataikról, vagy akár egy-egy könyvtári gyűjtőmunkájukról is.

2. Tevékenységközpontúság

A hatékony tanulást elősegítő módszerek kivétel nélkül feladat-, illetve tevékenységorientáltak. Alkalmazásuk jelentős mértékben növeli a tanulói aktivitást, a tanulók önállóságát; szabadságot, választási lehetőségeket biztosít a tanulási folyamat megismerési és kivitelezési folyamatában; minden esetben feltételezi a tanulói produktum bemutatását, értékelését; lehetővé teszi a bemutatott produktum korrekcióját; egyúttal motivál a minőségi munkára, s hozzájárul a tanulók személyiségfejlődéséhez.

A cselekvéses tanulás középpontba helyezése azért lényeges, mert a befogadói helyzet helyett, **aktív résztvevői szerepet** kínál a diákok számára. Ebből egyfelől következik, hogy jóval nagyobb jelentősége lesz az egyéni tapasztalásnak, másfelől érzékelhetővé válik a **tanuló saját felelőssége** a tanulás-tanítás folyamatában. Fontos a **cselekvéses tanulás** azért is, mert a diákok aktivitása jóval nagyobb teret kínál a csoportmunkának, a **szociális tanulás** számára. A cselekvéses tanulás lehetőséget kínál ahhoz, hogy a különböző tanulási stílusok egyaránt érvényesülhessenek, nemcsak a vizuális, auditív, hanem a mozgásos vagy a reflektív stílus is. Tapasztalati tény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többnyire valamilyen *kommunikációs probléma* következtében maradnak el társaiktól. Ezért esetükben különösen fontos, hogy a mozgásos, tapasztalati tanulás nagyobb teret kapjon iskolai munkájukban. Ugyanakkor a cselekvéses tanulóhoz kapcsolódó eljárások, módszerek lehetővé teszik a tananyag kognitív megközelítését is, módot adnak a hagyományos iskolai működésre is. Elengedhetetlen a tanár részéről, hogy feltérképezze a rábízott diákok tanulási stílusát, tudásstruktúráját, kapcsolati helyzetét a csoportban, hogy ez alapján tudjon segítséget adni egyéni tanulási út, egyéni képességfejlesztés, személyiségformálás kialakításához. Mindeközben helyzetbe hozva, fejlesztve a diákok döntési képességét, önállóságát; tudatosítva bennük egyéni felelősségüket a saját tanulási folyamatukban, fejlődésükben.

A munkáltató módszerek (projekt módszer, kooperatív oktatási módszer, a szimuláció, a szerepjáték stb.) közös jellemzője, hogy *önálló, csoportos tevékenységet feltételez*. A projektoktatás elméletileg minden tanulási egység elsajátítására alkalmas, nélkülözhetetlen viszont azokban a komplex témakörökben, ahol a célkitűzésekben olyan összefüggések megértése, olyan magatartásformák elsajátítása a feladat, amelyek a *megismerési folyamatban a konkrét tapasztalati*

talatszerzést feltételezik. A tanulóknak nem pusztán kérdésekre kell megtalálniuk a választ, hanem a különböző típusú szövegekkel – akár maguk által elgondolt – műveleteket kell végezniük. A tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során a hangsúly az *együttes munkálkodáson, egymás segítésén, elfogadásán, a kommunikációs készségek, technikák elsajátításán van.*

A **projektoktatásban** a tanulók együttműködésére építő módszerek eredményesebbek, a csoportok tagjainak teljesítménye jobb, a diákok motiváltabbak, a „tanulóknak nemcsak a kognitív, hanem az együttműködési képességei is fejlődtek”. (Petriné, 2008., 186. o.) Hátránya viszont, hogy a kiváló tanulók egyéni kognitív teljesítménye nem mindig adekvát a csoport által vállalt célkitűzésekkel, feladatokkal.

A **kooperatív oktatási módszer** a tanulók kis csoportokban (4-6 fő) való együttműködésen alapuló, tevékenységorientált foglalkoztatása. Célja: az intellektuális készségek fejlesztése, a szociális készségek fejlesztése, az együttműködési képesség kialakítása. Alapelvei: az egyidejű interakció, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel.

A kooperatív módszer nem nélkülözheti a társak aktív, segítő, támogató részvételét az együttes munka, a kooperatív tanulás keretei között. A tanulók nemcsak a saját munkájukért, hanem a csoport tagjának tanulási eredményeiért is felelősek. A kooperatív munka feltételezi a kooperatív munkára alkalmas témát, helyzetet; a diákok közötti kölcsönös függési viszony felismerését; a közvetlen interakciók feltételét; az egyéni beszámolás, az egyéni eredmények hasznosítását; a tolerancia, a bizalom, a konfliktuskezelés képességeit; a pedagógus képességeit a közvetett irányításra. (Petriné, 2008.)

A kooperatív munka vitathatatlan előnyei: a tanulók empátiás képességeinek, kooperációs képességeinek (beszélgetés, vita, meghallgatás stb.) fejlődése; a közösen végzett munka szorongást oldó, motiváló hatásának érvényesülése. Problémát jelenthetnek a tanulók egyéni sajátosságai (érettség, szociális nevelési szükségletek).

A **szimuláció, a szerepjáték és a játék** olyan oktatási módszerek, amelyek alkalmazásával a tanulók közvetlen tapasztalati úton gyakorolnak olyan tevékenységeket, amelyek a valóságos élet leegyszerűsített szabályai, eseményei, jelenségei. Célja: a szabályok, normák ismerete, elfogadása, a tevékenységek (szerepek, valós helyzetek) gyakoroltatásával.

Struktúrája:

- a háttérrel leíró forgatókönyv,
- a különféle érdekeket megvalósító szerepek,
- az egyének által követendő lépések,
- a valós helyzetet tükröző adatok,
- lehetőség a döntések következményeiről való meggyőződésnek.

A szerepjáték életközeli, élményszerű, hosszútávú tudást biztosít a mindennapi életben való eligazodáshoz. Maga a játék erősen motiváló, feszültséget oldó, a szabályok, normák elfogadását elősegítő módszer.



3. Differenciáltság

A tanulók **különböző munkaritmussal, koncentrációs készséggel, tanulási stílussal** stb. rendelkeznek. A cselekvéses tanulás során alkalom nyílik arra, hogy a jelzett különbségeket kellőképpen figyelembe vegyük és érvényesítsük a tanítás-tanulás folyamatában. Ehhez megfelelő tanulásszervezési, módszertani eljárásokra van szükség. Differenciált cél-, idő- és feladatkezelés szükséges ahhoz, hogy a diákok hatékonyan, a saját készségeiknek és képességeiknek, illetve tempójuknak megfelelően haladhassanak. Éppen ezért a tanórák megszervezésének alapja az egyéni képességek, problémák, tempó figyelembevétele legyen. A differenciálás szempontja lehet a tanulók szövegértési vagy (és) szövegalkotási problémátípusa, tempója, illetve a szükséges tanári támogatás mértéke. A tanulási folyamat hatékonysága nem a tanulócsoporthoz tartozó összteljesítményén, hanem az egyes tanulók fejlődésének ütemén mérhető.

A programcsomagban (tankönyvben, munkafüzetben, digitális tananyagban) sok, különböző képességszinten alkalmazható feladatot találunk, amelyekből az osztály tanulóinak képességéhez igazíthatjuk az adott tananyag ismereteinek feldolgozását, készségfejlesztését.

4. Olvasási stratégiák elsajátítása

A technikai eszközök elterjedésével a kommunikáció a szóbeliség irányába tolódott el. Az írások nagy része sablonok alapján készül, a boltban kapott nyugtától kezdve a biztosítóval kötött szerződésen át egészen a különböző áruk vásárlására biztató szórólapokig. A telefon kiszorítja a levélírást, a multimédiás eszközök a könyvolvasást, amely pedig az írott szöveggel való találkozásnak mind mennyiségileg, mind minőségileg a legfontosabb színtere.

A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy a könyvolvasás mint szórakozási forma – s korábban éppen a szórakozás, élmény- és tudásszerzés volt a könyvolvasás legfőbb motivációja – a multimédiás eszközök, a televízió hatására szinte teljesen megszűnt.

A megváltozott körülmények miatt olyan emberi tulajdonságok, képességek kerülnek előtérbe, mint a kreativitás, a változó körülményekhez történő dinamikus alkalmazkodás, az önellenőrzés, a folyamatos önképzés, az elvárásoknak történő megfelelés, sorsunk, jövőnk alakításának képessége. Mindezek összefüggésben állnak az élethosszig való tanulás koncepciójával, s az ehhez szükséges szövegértő képességgel. A nemzetközi és a hazai felmérések eredményei újból és újból megerősítik: a tanulók és a felnőttek felének-harmadának az elvárhatóhoz képest alacsony, illetve nem megfelelő a szövegértő képessége. A Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Központ tapasztalatai szerint a gyermekek 30-40%-a küzd tanulási zavarokkal az országban. A túlnyomó többség azonban úgymond szerzett vagy áldislexiás. Ez a probléma kiskorban nehezen különböztethető meg a valódi diszlexiától. Mindkét esetben makacs betűtévesztések, szótagkihasználások és -keverések, valamint a tartalom meg nem értése jellemzi az olvasást. A diszlexiás tünetek azonban ne szolgáltatassanak alibit a tanítóknak arra, hogy a nehezen tanuló gyerekekkel ne kelljen foglalkozniuk, és a nevelési tanácsadók, fejlesztő pedagógusok gondjaira bízzák őket. Az enyhe tüneteket – mint minden civilizációs betegséget – korai kezeléssel teljesen meg lehet szüntetni, de a súlyosak is nagymértékben korrigálhatók. Az áldislexia kialakulásához nagyban hozzájárul, ha a családban nem beszélgetnek eleget, illetve ha a gyermek aktív szókinccshasználata helyett passzív tevékenységekkel – például tévénézéssel – tölti idejét.

Az információ tömegét ránk zúdító világban egyre jobban meghatározza az egyén sikerességét, az érvényesülést az olvasási tudatosság. A lineáris olvasás (a szöveg elejétől a végéig, betűről



betűre) elsajátítása mellett programunk hangsúlyt fektet a kereső olvasásra (problémamegoldás célú információkeresés). Célunk a szövegértés megtanítása, nem pusztán ellenőrzése, a szövegértési műveletek, olvasási stratégiák megtanítása a tartós könyvben és a munkáltató munkafüzetben. Nagy hangsúlyt fektetünk az olvasási célok és szintek meghatározására.

Olvasásértés alatt nem csak a szépirodalmi szövegek megértését célozzuk meg, bár esztétikai, emocionális és személyiségfejlődési szempontból a legértékesebb terepe az olvasásnak. A megértés tárgyát jelenti minden olyan szövegtípus, amellyel a mindennapi munkánk, életünk során találkozunk, újságcikk, internetes szövegek, menetrend, plakát stb. Az interneten jellemzően nem a részletes, lineáris, hanem az áttekintő, kereső beleolvasó stratégia az általános.

Az olvasott szöveg megértése azt jelenti, hogy tisztában vagyunk az olvasás, a szöveg céljával, képesek vagyunk a megszerzett információkat rangsorolni, a szerző szándékát felismerni, ennek tükrében a használt kommunikációs stratégiáit értékelni, minősíteni a szöveget, egyeztetni saját, már meglévő tudásunkkal, értékelni saját viselkedésünket, olvasási folyamatunkat.

Az olvasás is elsősorban a gyermek élőbeszédére épül. Az olvasni tudás a jelek megfejtését, a szöveg „üzenetének” megértését jelenti.

Ennek érdekében

- igényes és érdekes szövegválasztással ösztönözzük, hogy az információ motiválja az olvasást, felkeltjük az érdeklődést az írott szöveg tartalma iránt;
- olvasásra ösztönző légkört teremtünk;
- az olvasási képességfejlesztésben első pillanattól kezdve az olvasás céljára: az olvasottak megértésére helyezzük a hangsúlyt;
- az eltérő nehézségű szövegekkel és a különféle szövegtípusokkal lehetőséget adunk arra, hogy az olvasásban a gyorsabban és lassabban fejlődő gyermekek egyaránt sikerhez jussanak;
- lehetőséget teremtünk arra, hogy a gyermekek a pontos, eszközszintű olvasás elsajátításában saját tempójuk szerint haladhassanak – a tanév elején és közben is folyamatosan olvasási készségfejlesztő gyakorlatokkal, különféle szótípusok olvastatásával igyekszünk elkerülni a diszlexia-áldiszlexia kialakulását;
- rövid szavak, szófejlesztések olvasása kapcsán alapozzuk meg a szövegértést;
- a felfedezés örömeinek átélését biztosítjuk mese- és vershallgatással, korai könyvhasználattal.

A szövegértési készségfejlesztés legfontosabb jellemzői a programunkban:

- hasítások, ütköztetések, párhuzamok és különbségek felismertetése;
- valóságos és a fantázia szüleménye, hiteles és hiteltelen (kritikai szint);
- a megtapasztalható valóság (föld, mater, anyai jelleg, matéria) és az átszellemített valóság (égi, fényteli, apai jelleg) egyezései, kontrasztja, a más tapasztalás felismerése és megszerzése;
- mit nyerhet ki a tudományos/ismeretközlő/hétköznapi/kevert típusú szövegből, mit az esztétikai jellegű alkotásokból/meséből/mondából/legendából/anekdotából/próza és verses irodalmi alkotásból
- bővíti a tudását a valóságos, hétköznapi jelenségekről (állatok, növények, fűszerek, ételek, korok, hagyományok, természeti jelenségek, nyelv stb., azaz fizikai szint, eligazodás a fizikai valóságban, tények),



- tanul a mesemondóktól és a mesehősöktől (problémamegoldást, konfliktuskezelést, élethelyzetekben való eligazodást, világfelfogást, szellemi, erkölcsi értékeket, jó-rossz megítélést magasabb, nem egyértelmű, ambivalens szinten stb., azaz absztrahál, elvonatkoztat, általánosít, jelenségeket ismer fel, véleményt formál, eligazodás az éteri valóságban, tanulságok)

Az olvasás tanulása akkor eredményes, ha a gyerekek – eleinte tudatosan, később rutinból – képesek:

- az olvasási folyamat előtt meghatározni az olvasás célját, saját elvárásait,
- olvasás közben a szöveg fenti értelemben vett változását értékelni, a legfontosabb, új információkat prioritásuk szerint rendszerezni, saját olvasási folyamatukat, technikáikat értékelni, változtatni, egyszerűen olvasási stratégiákat használni.

A tudatosulást a pedagógus kérdésekkel segítheti:

- Miért olvassuk el ezt a szöveget?
- Mire számítunk közben?
- Mire figyeljünk olvasás közben?
- Mit várunk ettől a szövegtől?
- Miért írhatta a szöveg alkotója, szerzője?
- Hogyan olvassuk el a szöveget?

A szövegfeldolgozásokban alkalmazott **leggyakoribb olvasási módok**:

- **A szöveg áttekintése** (preview) az előzetes tudásunk aktiválása, az olvasás céljának pontosítása céljából. Itt már kiemelünk néhány szót, elvárásainkat konkretizálni tudjuk. Alapvetően a szöveg, táblázatok áttekintéséről van szó, amikor annak megjelenéséről, hosszúságáról, az előforduló olvasási nehézségek típusáról, képekről, szerkesztettségről szerzünk információt.
- **A szöveg átfutása** (skimming) szintén az előzetes elvárásaink pontosítására, a szövegről szerzett információk bővítésére szolgál. Ennek technikája az iskolában már több mint fél évszázaddal ezelőtt tanított ún. rézsút olvasás, amikor áthúzzuk a szemünket a szövegen. Itt már tudatosan törekszünk arra, hogy néhány lehetséges kulcsinformációt kiemeljünk, ezek lesznek az előzetes szervezőink a szöveg részletes olvasása közben.
- **Kereső olvasás** (scanning). Ezzel a módszerrel egy-egy számunkra fontos információ után kutatva futjuk át a szöveget. A hatékonysága az ilyen típusú olvasásnak abban rejlik, hogy milyen rendezőelv alapján olvasunk. Sokszor az újságból, menetrendből, időjárás-előrejelzésből vagy egy hosszú tanulmányból csak néhány információra vagyunk kíváncsiak. Az olvasási módunk rendezőelve ilyen esetekben a szöveg rendezőelvére támaszkodik. Ahogy a szótárban a szavak ábécé szerint találhatóak, a menetrendben ábécé és időrend szerint tájékozódunk. Azt általában viszont már kevesebben tudják, hogy egy hosszabb, összefüggő szövegben hogyan kell a számunkra releváns információkat gyorsan és hatékonyan megtalálni. A tanulás, információszerzés szempontjából nagy a jelentősége annak, ha a gyerekek megtalálják a tételmondatokat, megtanulják, hogy ezek hol szoktak megjelenni a szövegekben. A szövegek szerkesztettsége, elrendezése is jobban segíti a fenti képesség kialakulását, fejlődését.
- **Beleolvasás.** Ezt a technikát arra használjuk, hogy a szöveg előzetes, részletes olvasása nélkül, a szövegre vonatkozó elvárásaink alapján, esetleg véletlenszerűen kiválasztott hosszabb-rövidebb részletet elolvasunk. Tipikus alkalmazási módja ennek, amikor olvasmányt választunk egy könyvesboltban, vagy a kíváncsiságunk miatt, idő hiányában elolvasunk egy rövid részletet a később részletesebben is elolvasandó olvasmányunkból.

- **Részletes olvasás.** Ez a klasszikus módja az olvasásnak az iskolában, bár a mindennapokban nem ezt a módot használjuk a leggyakrabban. Minden mondatot szóról szóra elolvasunk a szöveg elejétől a végéig. Az olvasási módok közül szinte csak ezt ismerik meg a gyerekek az iskolában, így bizony nem állíthatjuk, hogy ezzel az eggyel képesek lennének a stratégiai olvasásra. Amennyiben az olvasás célja az információk keresése, kiemelése, nem ez a leg-hatékonyabb módszer, ráadásul rengeteg időt pazarolunk el.

5. Nyelvhasználat- és problémacentrikusság

A nyelvtan tanítását elsősorban nem a leíró nyelvtan rendszerére építjük fel, hanem kommunikációs helyzetekben – a kommunikációs szándék és a közlésben betöltött szerep szempontjából vizsgálva a nyelv alkotó elemeit – tervezzük a nyelvhasználat tudatosításának és igényesség fejlesztésének folyamatát. A tanulást ebben a felfogásban két pedagógiai elv szabályozza: az induktivitás és a problémacentrikusság. Azaz az ismeretek helyett a képességfejlesztés kerül a középpontba, melyben a tapasztalásé, a problémamegoldó feladathelyzetekből kiinduló, készségeket fejlesztő gyakorlati tevékenységé a vezető szerep. Ilyen módon lehetővé válik, hogy a kisiskolások elemi szintű anyanyelvi ismereteikhez egy sokrétű és elnyújtott tapasztalatszerző tevékenység eredményeképpen juthassanak.

A programcsomag az empirikus leíró nyelvtani kategóriákat metanyelvi eszközként használja, ezek segítségével lehet beszélni a szavak, szó szerkezetek, mondatok nyelvtani összetevőiről, a mondatokat és a szövegeket létrehozó szabályokról. A szófajok fogalmának az előkészítését például jelentéstani tartalmuk és nem grammatikai megjelenésük alapján végezzük. A programban a tanulók meglévő nyelvtudására alapozunk, a nyelv rendszerére vonatkozó alapvető összefüggéseket kívánjuk megismertetni úgy, hogy eközben a gyerekek kommunikációs ön-megfigyelő és önértékelő képessége, illetve a kommunikációs partnerrel való együttműködés képessége fejlődjön. Ehhez a nyelvtani problémák megoldására irányuló, kísérletező-kutató nyelvi tevékenységek végzésén keresztül vezet az út. A kiindulópont valamilyen megértendő nyelvi-nyelvtani jelenség leglényegesebb viszonyainak kiemelése. A megoldandó feladat a nyelvi részrendszer kibontása, jellemzése.

A szövegértésben és a szövegalkotásban nagy szerepe van a nyelvhasználati szokásoknak, konvencióknak. A grammatikai alapokon kívül ugyanis a kontextus, vagyis a közlési helyzet – a beszélő szándékai, a hallgatójával való szociális viszonya, a közlés helye és ideje, a kulturális normák, a lélektani mozzanatok és mások – nagy hatást gyakorolnak arra, hogy a beszélők miképpen élnek a grammatikával, milyen választásokat, kombinációkat végeznek. A nyelvhasználati konvenciók és normák egyúttal – lényegükből eredően – tartalmazzák a tőlük való célszerű eltérések lehetőségeit is. – A szövegértést és a szövegalkotást ezért *a grammatikai alapok és a közlési, nyelvhasználati konvenciók egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával* lehet megértetni és gyakoroltatni.

A hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztésének előtér-be helyezésével valósítjuk meg az integrált magyartanítást: a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett – a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel – az anyanyelvi kompetencia fejlesztése a cél. Ezzel is erősítjük a hatékony kommunikációs képességfejlesztést, amelyet az olvasás-szövegértés, írás-helyesírás-szövegalkotás komplex készségfejlesztésében látunk.



A beszédértés, szövegalkotás képességének fejlesztése a következőket érinti:

- beszédpercepció képesség,
- gondolkodás,
- a magabiztos, tudatos, kreatív önkifejezés megteremtése,
- a választékos, nyelvi eszközökben gazdag, kulturált stílus kialakítása különböző kommunikációs helyzetekben,
- a kommunikációs igény motiválása, a kommunikáció segítése,
- a beszédfejlődés hátrányainak, valamint a kognitív funkciók sérülésének kompenzálása,
- a szókincsbővítés, a kifejezőképesség komplex fejlesztése (a verbális és nonverbális kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértése, feldolgozása).

A szövegalkotás tanításának részterületei és feladatrendszere:

- szóbeli kommunikációs gyakorlatok végzése,
- általános szövegszerkesztési gyakorlatok végzése,
- különféle szövegtípusok műfaji sajátosságainak megtanítása,
- különféle szövegtípusok szerkesztésének gyakoroltatása,
- a kommunikációval, szöveggel és stílussal kapcsolatos elméleti ismeretek.

A szövegalkotás tanításának módszerei:

- **Induktív módszer:** szövegminta vizsgálata után általánosítunk, majd a lépésről lépésre megszerzett ismereteket összefoglaljuk, és gyakorlatokban újraépítkezve alkalmazzuk. Hasonlóságokat és különbségeket fedezünk fel, majd adott feladat elvégzése során ezeket újraépítkezve alkalmazzuk.
- **Heurisztikus módszer:** tevékenykedtető feladat után általánosítunk. Konkrét példákból kiindulva, kérdések és feladatok megoldásán át jelenséget fedeztetünk fel, fogalmazzunk meg és alkalmazzunk hasonló helyzetek megoldására.

A szövegtípusok tanításához ajánlott induktív munkamenet:

- az adott szövegtípust bemutató mintaszövegek tanulmányozása, elemzése, a mintaszöveggel kapcsolatos feladatok megoldása,
- a szövegtípusra jellemző általános sajátosságok feltárása és megfogalmazása,
- részfeladatok a szövegtípus alkotásával kapcsolatban (pl. szógyűjtés, vázlat készítése, kulcsszavak keresése)
- a teljes szöveg önálló megalkotása (kreatív történetalkotás)

A drámajátékok:

- elősegítik az átélést, az olvasottak befogadását,
- tevékenységei megkönnyítik a kapcsolatteremtést és az együttműködést,
- fejlesztik a mozgáskultúrát,
- természetes helyzeteket kínálnak
 - a szövegalkotáshoz,
 - a kreativitás fejlesztéséhez,
 - a beszéd és a testbeszéd (a nonverbális kifejezőeszközök használatának és megértésének) gyakorlásához, összhangjuk alakításához.



2.2. A tantárgyi integráció megvalósulása a programban

A magyar nyelv és irodalom tanítása az alsó tagozaton alapozó jellegű, sokrétű feladatrendszerből álló és több későbbi tantárgy alapjait is felölelő komplex tantárgy. A tantárgy követelményei közé tartozik a tanulási technikák elsajátítása is. A magyar nyelv és irodalom mindemellett elsősorban az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének legfőbb eszköze, műveltségterületi összetettségéből adódóan azonban többféle kulcskompetencia fejlesztéséhez teremt feltételeket: kitüntetetten kapcsolódik például az ember és társadalom, ember és környezet, a művészetek, valamint az informatika műveltségterületéhez. A hatékony kompetenciafejlesztés érdekében a tantárgyi integráció feltételrendszerét igyekszünk megteremteni.

Célunk a komplex ismeretszerzés megvalósítása, az önálló gondolkodásmód kialakítása, a rendszerszerű tanulás megalapozása, az alkotási vágy és kreativitás felkeltése és fenntartása az önálló feladatvégzések és a közös munka során. A tantárgyak közötti integráció egyaránt biztosítja a tanulók számára a természet- és társadalomtudományi, valamint az anyanyelvi ismeretek és a művészetek könnyebb megértését, az összefüggések felismerését. A manuális tevékenységek az alkotás örömeit nyújtják a gyermekeknek, sikerélményt biztosítanak. Ez segíti a tanulási, megismerési vágy folyamatosságát. Az ismeretszerzés folyamatában, a tananyag feldolgozásának módjában a kapcsolatok felismerése, az összefüggések megértése kerül előtérbe. Meggyőződésünk szerint csak ezen a módon tud az oktatás megfelelni az új kihívásoknak, így valósulhat meg leginkább a kompetencia alapú oktatás a gyakorlatban. Az ismeretsajátítás folyamatában az élményeken, tapasztalatokon alapuló önálló ismeretszerzés képességének kialakítása, az érdeklődés folyamatos fenntartása, a gyermekek tevékenykedtetésének megvalósulása és az elemző-kritikai szemlélet kialakítása a legfontosabb cél.

A tantárgyi integráció célja:

- a gyermeki érdeklődés folyamatos fenntartása,
- a tantárgyi tartalmak összehangolása,
- az ismeretek több szempontú megközelítése,
- az összefüggések felismerése,
- a rendszerszerű gondolkodás megalapozása,
- a természet megismerése, tisztelete,
- a természet és az ember kapcsolatának bemutatása,
- a művészeti tevékenységek révén az alkotásvágy felkeltése.

Tanulási technikák és stratégiák begyakorlása

- **Elemi tanulási technikák:** alapvető tanulási módszerek, apró tanulási fogások, amelyek elősegítik a tananyag megértését, tanulását.
- **Összetett tanulási technikák:** az elemi módszerek együttes alkalmazása, kombinálása (jegyzetelés, összefoglalók, táblázatok, vázlatok, grafikai szervezők: fűrtábrák, gondolatérképek készítése). Ezeket a módszereket fokozatosan már 3. osztálytól bevezetjük a tanulás során.
- **Tanulási stratégiák:** a tanulási feladat végrehajtásának célszerű tervezése, a tanulási technikák egységes műveletsorokká rendezése (pl. PQRS-módszer)
- A tanulásra vonatkozó **metakogníció fejlesztése.**

A hangsúly a szándékos tanulásra helyeződik. Megjelennek az emlékezeti stratégiák, mint az ismételtetés, emlékezeti szervezés. Megfigyelhető a mechanikus bevésésre való hajlam. 9 éves korig nem tudják önállóan elemezni a tananyag lényeges részeit.



A tanulás fejlesztésének fő feladatai:

- Felkészíteni a tanulókat az elemi tanulási technikák készségszintű alkalmazására (írás, olvasás, ismétlés, áttekintés, beszélgetés a társakkal a tanult információkról).
- Kialakítani egy hatékony tanulási szokásrendszert otthon és az iskolában (a tanulás helyének elrendezése, idejének beosztása, a tanulási folyamatra vonatkozó szokások kialakítása pl. tanulandó tárgyak sorrendje).
- Felkészíteni a tanulókat az önálló feladatvégzésre – aktivitásukra építő módszerek alkalmazásával.

Fejleszteni a tanuláshoz szükséges alapképességeket, pótolni a hiányokat.

Tanácsokat adni a szülők részére, az önálló tanulás otthoni fejlesztéséhez.

Elemi tanulási technikák

- Szöveg hangos olvasása.
- Néma olvasás.
- Az elolvasott szöveg elmondása.
- Az elolvasott, vagy elmondott anyag néma átisméltése szövegbeli támpont nélkül.
- Elmondás más személynek.
- Elolvasott vagy elmondott szövegről magnófelvétel készítése és visszajátszása.
- Ismétlés (bármely módon).
- Beszélgetés a társakkal a tanult információról.
- Áttekintés.
- Ismeretlen szó meghatározása.
- Aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából.
- Parafrazálás: egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása.
- Kulcsfogalmak kiírása.
- Kulcsfogalmak definíciója.
- Tanári/tankönyvi vázlat vagy ábra értelmezése.
- Fogalmak közötti kapcsolatuk megkeresése és ennek rögzítése.
- Összefoglalás készítése.
- Kérdések felvetése.
- Saját, vagy mások által feltett kérdésekre válaszadás.

9 éves kor után megnő az emlékezet terjedelme, a szóbeli absztrakt emlékezés aránya. Az emlékezet és a gondolkodás fejlődésének következtében az értelmes tanulás kerül előtérbe. A tanulásban egyenletlenség figyelhető meg, a serdülő a számára érdekes anyagot tanulja, az érdektelent elhanyagolja. Középkorú korra kifejlődik az önirányított tanulás képessége. Alkalmazni tudják a korábban megtanult tanulási technikákat. Kialakul a tanulásra vonatkozó metakogníció.

A tanulás fejlesztésének fő feladatai:

- A hangsúly az értelmes tanulás fejlesztésére helyeződik. Fontos a lényegkiemelés, az összefüggések felismerésének fejlesztése.
- Összetett tanulási technikák tanítása (jegyzetelés, vázlat, ábrák, táblázatok, készítése). Tantárgyspecifikus tanulási technikák gyakorlása.

Az önálló ismeretfeldolgozáshoz egyik leginkább alkalmazható tanulási stratégia a PQRST

A hatékony tanulás lépései:

1. Áttekintés (Prewiew)
2. Kérdésfeltevés (Question)



3. Olvasás (Read)
4. Felmondás (Self recitation)
5. Ellenőrzés (Test)

A módszer alkalmazásával hatékonyan tanulhatók önállóan nagyobb fejezetek vagy akár könyvrészletek is.



3. Taneszközök

3.1. Az olvasás taneszközei (Olvasókönyv, Szövegértés munkafüzet)

3.1.1. Változatos szövegtípusok a harmadik osztályos Olvasókönyvben

Az olvasókönyvben – a már másodikban megszokotthoz hasonlóan – változatos szövegtípusokkal ismerkedhetnek meg a gyerekek. Az életkori sajátosságoknak megfelelően a mesék alkotják a tartalom gerincét. A magyar, erdélyi, székely, bukovinai népmesék mellett olvashatnak indián, francia népmeséket is. A klasszikusokon túl, a kortárs műmesék gazdag választéka szerepel a könyvben. Történelmi olvasmányok sokasága helyett mondák, legendák segítenek megismertetni a gyerekekkel Mátyás király, Szent László, Attila korát, világát.

A jeles napok, évfordulók ismeretközlő szövegei a hagyományőrzést, népszokások megismerését segítik. A tematikusan felépülő fejezetek lehetőséget adnak projektek kidolgozására, megvalósítására. (Pl. állatok: medve, macska, sárkányok; híres emberek: Mátyás király.)

A hétköznapi szövegek (mozijegy, plakát, szórólap, vicc, tudósítás, recept) feldolgozása lehetővé teszi az olvasási stratégiák tanítását, megtanulását.

A megfelelően megválasztott olvasási stratégia biztosítja a megértést, az eredményes olvasást. Ehhez nyújt segítséget mindjárt a tanév elején az Érttem, amit olvasok című oldal. (Olvasókönyv I. kötet, 16. oldal)

A jegyzetelés technikáját – szintén már szeptemberben – a komodói sárkányt bemutató szöveggel ismerik meg a gyerekek. (Olvasókönyv, I. kötet, 18. oldal)

Jegy

A mozijegy értelmezése drámajátékkal tehető életszerűvé. A természet nézőtérre emlékeztető módon átrendezzük, a sorszétkeletet és a székeket számjellel látjuk el, majd mindenki kap a kezébe egy jegyet, s keresse meg a helyét. A játék után ön-



állóan értelmezik az olvasókönyvben található mozijegyet. Kérdéseket fogalmaznak meg arról, hogy mely információk fontosak a a filmet megnézni szándékozónak a jegyről. (Olvasókönyv, I. kötet, 17. oldal)

Könyvajánló

A fenti játék összekapcsolható filmajánlóval vagy könyvajánlóval is. Az osztály csoportmunkával a jóslás technikát alkalmazva megismerkedik a mesével. Elolvassák a filmajánló szöveget, melyből rajzos jegyzetet készítenek. Jegyzeteiket felhasználva ajánlják a filmet, melyet meg is néznek az órán. Végül **fogalomtáblázat** segítségével összehasonlítják a mesét és a filmet.

	szereplők	események	helyszínek
mese			
film			

A fogalomtáblázat egy olyan technika, melyet használhatnak lényegkiemelésre, összefüggések keresésére, ok-okozati kapcsolatok kutatására, elemzésre. Egy témát, fogalmat azonos szempontok szerint hasonlítanak össze.

Azonos témában írt különböző műfajú szövegek összehasonlítását is végezhetjük a fogalomtáblázat segítségével. A kóró és a kismadár népmese és a *Kismadár és Kóró* verses mese vizsgálatával (Olvasókönyv I. kötet 162. és 164. oldal).

	szereplők	események	helyszínek	tartalom	szerkezet	stílus
mese						
verses mese						

Mindazt, amit az órák tervezésekor célul tűzünk ki és igyekszünk megvalósítani, az olvasóvá nevelés érdekében tesszük. Könyvet szerető és olvasó gyerekeket (legyen az papíralapú vagy e-book) szeretnénk kiengedni az iskolából. Sokféle módon ösztönözhetjük tanítványainkat olvasásra, de egy kis versengés ösztönzőleg hat. Az osztályban elhelyezhetünk *mesefát*, melynek ágaira felkerülnek a gyerekek által olvasott könyvek. Kitehetünk nagyméretű nyitott könyvről rajzot, melynek oldalaira beírjuk a gyerekek nevét, mellé az elolvasott könyv adatait.

Inspiráló, ha a gyerekek maguk tartanak könyvajánlást. A bemutató során ismertetik a könyv fontosabb adatait, miért ezt választották, röviden elmondják a tartalmát. Felolvasnak egy rövid – számukra érdekes – részletet, végül tájékoztatják társaikat, hol szerezhető be a könyv. Eközben a társak feladata, hogy figyelmesen hallgatják a beszámolót, ha kérdésük van, szót kérnek, végül elmondják egyéb észrevételeiket. Könyvajánló például az Olvasókönyv I. kötet 87. oldalán is található.



Ha a teremben rendelkezésre áll osztálykönyvtár, a házi kölcsönzésen túl több lehetőség van a használatára. Pl. valószínű, hogy egy-egy tudáspróba, felmérő megoldásával nem egy időben végeznek a gyerekek. Akinek a munkája ellenőrzése után még van ideje, levehet a polcra egy könyvet, s így társa nem zavarva, az óra végéig olvashat. Megteheti ezt akár matematika vagy természetismeret felmérő végeztével is. (Olvasókönyv, II. kötet, 65. oldal)

Könyvajánló

Hasonló módon történhet a programajánló is. Minden csoport ugyanazt a programot olvassa. Az ajánlások végén összehasonlítják, hogy melyik csoport miért tartotta fontosnak az adott programot, mit emelt ki a leírásból.



Hirdetés

Lépten-nyomon találkoznak a gyerekek hirdetésekkel. Első lépésként tekintetükkel átfutják a szöveget és a képeket. A képekről, rajzokról elvárásokat fogalmaznak meg a tartalommal kapcsolatban. Majd elolvassák a teljes hirdetést. Végül összevetik elvárásaikat az olvasottakkal, meghatározzák a szövegnek az olvasó számára lényeges üzenetét. Hasonló módon járnak el a plakát és a szórólap feldolgozása során is. (Olvasókönyv, II. kötet, 9. oldal)



Hirdetés



Szórólap



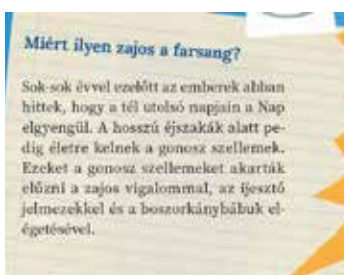
Plakát

Hír, cikk, tudósítás

A hírolvasást kezdhethük valamelyik gyerekmagazin, vagy gyerekek számára érthető folyóirat megismerésével. Átlapozzák a gyerekek az újságot, megvizsgálják szerkezetét, felépítését, rovatait. A fordított szakértői mozaik technikával való tevékenykedtetés során minden csoport más-más folyóiratot kap. Grafikusan jegyzetet készítenek, s ennek segítségével mutatják be a többi csoportnak.

Ezt követően kerül sor egy hír olvasására. A szöveg kiválasztásához kereső olvasással beleolvasnak a hírekbe, kiemelve ezáltal egy-egy részletet. Ennek segítségével eldöntik, melyik hír érdeklőket, s a továbbiakban azt dolgozzák fel.

Az olvasókönyv hír szövegeinek feldolgozását végezhetik a TTM (Tudom, Tudni akarom, Megtanulom) táblázattal. (Olvasókönyv, II. kötet, 7. oldal)



Recept

Receptek feldolgozásához használhatjuk a **kockázás technikáját**. A csoport minden tagja megkapja a szöveget, majd önállóan elolvassák azt. Ezt követően minden csoport kap egy nagyobb kockát, melynek lapjain a következő kérdések szerepelnek.

- Miből készül a tésztája?
- Hogyan lehet díszíteni?
- Hogy néz ki? (mérete, színe, alakja)
- Hogyan készül a tésztája?
- Miért kell hűtőszekrénybe rakni?
- Mi jut eszedbe róla?



A feladat előtt értelmezzük a gyerekekkel a kocka kérdéseit. A feladat során a kockával dobva, a csoporttagok megadott ideig folyamatosan beszélnek arról a kérdésről, melyet kidobtak maguknak. Amennyiben írásban kérjük a válaszadást, a megoldás végén felolvassák egymásnak írásait. (Olvasókönyv, I. kötet, 147. oldal)

Vicc

A gyerekek körében valószínűleg az egyik legnépszerűbb műfaj lesz. Kiapadhatatlan forrásuk van viccekből. Megjósolható, hogy az olvasókönyv kézhezvétele után valamennyi viccet már előre elolvassák. Dramatizálva előadhatják, bővíthetik saját repertoárjukból hasonló témájú publikus viccekkel. Hosszas elemzést nem igényel, de megbeszélhetjük, hogy mi adta a humorát, mi segítheti az előadást, hogy a poén érthető és nevetető legyen. Kreatív írással ők maguk is próbálkozhatnak megadott témáról viccet írni. (Olvasókönyv, II. kötet, 85. oldal)



Interjú

Akár szóbeli, akár írásos interjúról van szó, előtte járjuk körül a témát, amelyről annak szakértőjét kérdezni szeretnénk. A kérdezzük a szerzőt technika alkalmazásával az olvasott szöveget kisebb szakaszokra bontjuk. Minden szakasz végén a gyerekek – csoportban, párban vagy önállóan – megfogalmazznak egy kérdést a szövegrésszel kapcsolatban, melyre nem kapnak választ a részletből. A csoport egy tagja magára vállalva a szerző szerepét az interjú során megválaszolja ezeket a kérdéseket.

Játékleírás

A puding próbája az evés, szokták mondani. A játékleírás értelmezésének próbája a játék kipróbálása. A csoportok más-más játék (lehet két csoportnak ugyanaz, s a végén összehasonlítani a magyarázatot) leírását olvassák, ahhoz grafikus jegyzetet készítenek. A beszámoló után következhet a játék. Ekkor bizonyosan kiderül, ha valamelyik magyarázat nem volt pontos. (Olvasókönyv, II. kötet, 144. oldal)



„A kilencvenes évekre az olvasási stratégiákra vonatkozó kutatásokból egyértelműen kiderült, hogy rendkívül szoros összefüggés mutatkozik az olvasási stratégiák használata és a szövegértési képesség között. A szövegértést pozitívan befolyásoló tényezők közül nagy általánosságban a következőket tartják a kutatók a legfontosabbnak:

- gyakori érintkezés az írásbeliséggel,
 - jól fejlett beszédképesség,
 - jól fejlett szókinccs,
 - kompetencia a szociális interakciókban a szövegek kapcsán,
 - hatékony szöfelismerés,
 - hatékony szövegértési stratégiák használata.”
- (Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013)

Kolláth Erzsébet

3.1.2. Feladattípusok megjelenése és az RJR-modell a harmadikos olvasókönyvben

Könyvünk harmadik kötetében a mai kihívásoknak leginkább megfelelő szemléletes, alkotó tanuláselsajátítás került a figyelem középpontjába. A konstruktív pedagógia fontos eleme, hogy a már meglévő tudáshoz, tudáselemekhez illesszük az új tudáselemet. Fel kell eleveníteni a már meglévő tudást, ebbe a hálóba kell beilleszteni az új elemet, kapcsolatokat kell kiépíteni az egyes tudáselemek között. Ennek támogatója az RJR-modell. A három betű a ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás szavak rövidítése.

A ráhangolódási szakaszt segíti a harmadik évfolyam olvasókönyvében új elemként megjelenő bevezető pár sor, amely a második tankönyv nyitóképeit váltja. Továbbra is a motiváció, figyelem felkeltése, illetve a kommunikációs készség fejlesztése a célunk ebben a szakaszban. Egy kis ízelítőt adunk az adott olvasmányból, ezzel együtt beszélgetésre, véleménycserére készítjük tanítványainkat.



Az állatok nyelvén tudó juhász

Szeretnéd érteni, miről csivitelnek a madarak, miről ugat a kutya, vagy miről nyávog a macska? A legenda szerint Assisi [asszisi] Szent Ferenc nemcsak értette az állatok nyelvét, hanem beszélni is tudott velük. Van-e még olyan, aki tud az állatok nyelvén?



Frakk, a macskák réme

Egy kis kertés házban lakik Irma néni és Károly bácsi, két elkényeztetett macskájukkal. Ide érkezik meg Frakk, aki azonnal megkezdte a macskák nevelését, és így lesz belőle Frakk, a macskák réme.



Egy egér naplója

Az egerek bizony nem csak a kamrákban rágesálnak. Igen vonzódnak a papírhoz, vászonhoz is. Ugye ismerős a mesék tudós egere? Ez a bölcs egér templomban, múzeumban, könyvtárban él.



A ráhangolódási szakaszban találkozhatnak a gyerekek a jóslást célzó, segítő feladatokkal. Meg kell figyelni az illusztrációt, címet, megfogalmazták véleményüket a szöveg tartalmáról, szereplőkről, helyszínekről. Ezek a feladatok a majdani szövegfeldolgozást támogatják. (Pl. Olvasókönyv, I. kötet, 92. oldal)

A tanulási folyamat és a szövegfeldolgozás kapcsán először segítségül kell hívnunk a gyermekekben lévő tudást. Az előzetes tudás előhívásának lehetőségével élve a ráhangolódási szakaszban igyekeztünk olyan feladatokat válogatni, amelyek elsősorban a beszédkezdő felkeltését célozzák, de ugyanakkor a beszélgetés során fény derülhet az előzetes tudáselemek halmazára is. Az előzetes tudás előhívására remek lehetőség a gondolattérkép készítése. Tankönyvünkben fokozatosan tanítjuk meg a gyermekeket a gondolattérkép elkészítésére. Kezdetben egyszerű asszociációkra vagyunk kíváncsiak. Az adott témával kapcsolatban felmerülő gondolatok halmazából igyekszünk építkezni.

1. Nézd meg a képeket! A könyvborítók alapján milyennek képzeled a regényeket? Milyen helyszíneket, szereplőket tudsz elképzelni? Miért?



2. Egészítsétek ki a gondolattérképet!



15. Alkossatok csoportokat! Mi jut eszetekbe az alábbi szavakról? Készítsétek gondolattérképet valamelyikről!



Későbbiek során irányított módon, szempontok megadásával készítünk gondolattérképet. Ez a szint már feltételez bizonyos fokú lényeglátást, rendszerezést. Még mindig a meglévő tudásra építve, de már egységben, rendszerben gondolkodva építjük fel a ráhangolódást, előzetes tudás előhívását.

A példaként kiemelt gondolattérkép-mintákon jól látszik, hogy az állatmesék bevezetésénél azonos felépítés alapján, azonos színekkel jelölve találkoznak a gyerekek az irányított szempontokkal. (Olvasókönyv, I. kötet, 58. és 10. oldal) Ez mind azt a célt szolgálja, hogy az állandó színek, szempontok segítségével a gyermekek elsajátíthassák a gondolattérkép készítésének menetét, ezzel támogatva az önálló tanulás tanításának folyamatát. Az alsó tagozat végére képessé kell tenni tanítványainkat az önálló szövegfeldolgozásra. Nem kisebb feladat az önálló tanulás alapjainak lerakása, olyan technikák megtanítása, amelyek a felső tagozatban oly fontos szövegfeldolgozás, szövegértelmezés, önálló tanulás sikerét elősegítik.

Később az ismeretterjesztő szövegek segítségével – differenciált képességfejlesztés keretein belül – ki lehet egészíteni a gondolattérképeket az egyes állatok életmódjával és szaporodásával kapcsolatos információkkal. Az egymással összefüggő szavakat, információkat össze lehet kötni

színes ceruzával. Ez által már rávilágítunk az ok-okozati összefüggésekre, egyfajta logikai rendet sugallunk tanítványainknak, és letesszük az önálló tanulás alapjait.

A nyitóbeszélgetések nem csupán a konkrét előzetes tudás megjelenítését célozzák, hanem előfordul, hogy asszociációkra, érzelmekre építve előrevetítik a kulcsszavakat, az olvasmány fő gondolatát.

A ráhangolódási szakaszban jelennek meg olyan feladatok is, amelyek előkészítik a jelentésteremtést, vagyis a szövegfeldolgozást, szöveg megértését segítik, támogatják. Természetesen ezeknél a feladatoknál is megjelenik a kommunikáció. Kíváncsiak vagyunk a gyermekek véleményére, hogyan látnak bizonyos helyzeteket, de már tudatosan irányított kifejezések, szóösszetételek jelennek meg, előrevetítve a szómagyarázatot, a nehezen olvasható, hosszú kifejezéseket.

Az első szakaszban kap helyet az olvasástechnika fejlesztését célzó, nehezen olvasható szavak, szóösszetételek kiemelése. Játékos feladatok által fejlesztünk figyelmet, emlékezetet, alak- és formaészlelést, szerialitást.

Ugyanitt megjelennek a konkrét szómagyarázatokat célzó feladatok is, hiszen a harmadik osztályos gyermekek aktív szókinccse nem tartalmazza például a régies, vagy a különböző mesterségekhez kapcsolódó kifejezéseket, a ritkán használt szavakat. (Olvasókönyv, I. kötet, 38., 42. oldal) Többször kerül ebbe a részbe szólások, közmondások értelmezése is, hiszen ezek a népi kincsek a szöveg megértését, tartalmi mondanivalóját remekül kiemelik. (Olvasókönyv, I. kötet, 42. oldal)

1. Sorold fel, milyen állatok élnek a ház körül! Segít a kép!



2. Mit tudsz az alábbi szavakról? Megtaláld ezeket a fenti képen?

istálló

baromfiudvar

pitvar

A szebeni muzsikusok

A Farkastanya című mesében olvasott történet többféle változatban él. Figyeld meg, hogyan módosul a történet a Szebeni muzsikusok című mesében! A Grimm-fivérek is feldolgozták ezt a történetet, meséjük címe: Irémai muzsikusok.

1. Mit jelentenek a következő szavak, kifejezések? Válaszd ki a helyes megoldást a magyarázatok közül!

Elbűcsúzott a kapufélfától.	a) Gólt rúgott. b) Elköszönt. c) Nem hitte, hogy gólt rúghat.
elesteledett	a) Nagyot esett. b) Elesett, mert sötét lett. c) Este lett.
padlásajtó	a) Újság. b) Sajtféleség. c) A háztető alatt lévő helyiség bejárata.
éhen vesz	a) Nagyon éhes. b) Éhesen vásárol. c) Éhesen vezet.
dézszállat	a) Egy dézsában álldogáltam. b) Megettem. c) Adót fizettem.
zsványok	a) Zsíros anyagok. b) Rablók. c) Zsibvásáron árulók.
Nem esik a feje lágyára.	a) Nem esik el. b) Száraz az idő. c) Nem olyan ostoba, hogy megtegye.

Az állatok nyelvén tudó juhász

Szeretnéd érteni, miről csivitelnek a madarak, miről ugat a kutya, vagy miről nyávog a macska? A legenda szerint Assisi [asszisi] Szent Ferenc nemcsak értette az állatok nyelvét, hanem beszélni is tudott velük. Van-e még olyan, aki tud az állatok nyelvén?

1. Mi a foglalkozása a képen látható embernek? Segítenek a közmondások!

Nem mind juhász, kinek botja van.

Szórós, mint a juhászbunda.

Eb a juhász bunda nélkül.

3. Mit jelentenek az alábbi közmondások? Beszéljétek meg!

Ne ítélj elsőre!
 A szerencse forgandó.
 Nem a ruha teszi az embert.
 Kutyából nem lesz szalonna.
 Aki mer, az nyer.
 Egyszer hopp, máskor kopp.

A szómagyarázatot kislexikonnal, lábjegyzettel is igyekszünk kiegészíteni. E mellett a tudatos ismeretszerzést, lexikonhasználatot, könyvtári ismereteket is támogatjuk a könyvben.

5. Az **állatmese**³ olyan kitalált történet, melynek a főszereplője állat. A történet elolvasása után beszéljétek meg, állatmesét olvastatok-e?

1 Atyafi: rokon, családtag.
 2 Kigyelmed: maga, ön.
 3 Állatmese: A meséknek az a típusa, melynek főszereplői emberi tulajdonsággal rendelkező, emberként cselekvő, beszélő állatok. Lásd még: Kislexikon, 182. o.

50

6. A könyvben néhány helyen szótárra utaló jelet találsz, amit itt a sor végén is látsz. Ezeknek a szavaknak a magyarázatát a könyv végén olvashatod. Segít az ábra abban, hogy mi mit jelent.

restaurál *lot* 1. műv eredeti formájába visszaállít, helyreállít, kijavít (műemléket, képzőművészeti alkotást)
 2. visszaállít (társadalmi rendszert)
 3. rég megszilárdít, rendbe szed 4. rég felfrissít, felüdít
restaurálja magát *rég* 1. felfrissül, felüdül 2. falatozik

címszó
 a szó eredeti nyelve (*lot* = latin)
 a szó használati köre (*műv* = művészeti)
 a jelentés meghatározása
 a szó meghatározásához nem szorosan tartozó rész
 a szó jelentésének stílusa, hangulata (*rég* = régies)
 a jelentés száma

19

A ráhangolódási szakasz kontextusteremtő feladatát az óra fő része, a jelentésteremtés követi. A harmadik osztályos tankönyv, tanmenet lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítók az osztályuk fejlettségi szintjének megfelelően, az adott osztály képességéhez, előzetes tudásához mérten válogassanak az olvasmányok között, illetve ehhez igazítva dolgozzák fel az olvasmányokat. A tartalmi differenciálás a képességfejlesztés egyik eszköze. Korszerű tankönyv megírása volt a célunk. Egy olyan tankönyvet szerettünk volna megalkotni, ahol a kiemelkedő képességű gyermek is talál kihívást, motivációt az olvasás terén. Ugyanakkor nem szabad megfélemlíteni a tanulási problémával, olvasási nehézséggel küzdő gyermekekről sem. Számukra minden bizonnyal nagy nehézséget okoz könyvünk egy-két olvasmánya. Ezért szeretnénk felhívni a pedagógusok

figyelmét a tartalmi differenciálás fontosságára. Nem kívánjuk az A-Z-ig való „letanítás” szemléletét támogatni. Azt szeretnénk, ha a pedagógus és gyermek közös munkája lévén élménnyel teli rácsodálkozás menne végbe.

A pedagógus által kiválasztott hosszabb szöveget lehet az ajánlott tanmenettől eltérő óraszám-ban, akár közösen, kooperatív technikákkal fűszerezve feldolgozni. Remek lehetőséget nyújt a **mozaiktechnika** alkalmazása hosszabb olvasmányok feldolgozására. Ki lehet emelni a jelentésteremtés szempontjából legfontosabb bekezdést, részletet. Ezt felolvastathatjuk a már jól olvasó tanulókkal, de a tanítói bemutatás is megjelenhet harmadik osztályban is.

A szövegfeldolgozást segítő feladatok során törekedtünk arra, hogy a gyermek folyamatos szövegfeldolgozás felé induljon el. A korábban megszokott tagolás megszűnik. A megállók továbbra is a feldolgozást segítik, de egyszerűbb utalással, kevésbé direkt módon jelennek meg.

- ▶ Szerinted mit fog tenni a juhász? Miért?
- ▶▶ Miért kérte a juhász azt, hogy az állatok nyelvén tudjon beszélni? Te mit kértél volna a juhász helyében?
- ▶▶▶ Szerinted elárulja a juhász a titkát? Mit gondolsz, hogyan folytatódik a történet?

47

A jelentésteremtés egyik kiváló módja a jósló olvasás, előzetes jóslások figyelembevételével. Könyvünk tudatosan épít erre a módszerre, hiszen a jóslás az értő olvasás, a kreatív szövegfeldolgozás, a befogadás elengedhetetlen eleme. Változatos módon találkozhat a gyermek az előzetes jóslásokkal, amely feladatok egyben kommunikációs gyakorlatokká válnak, hiszen a gyermeknek meg kell fogalmaznia a gondolatait. Nemegyszer a gondolatok megfogalmazását indoklással is egybe kell kötni. Mindemellett a jóslás a kíváncsiság felkeltésére, valamint a folyamatos motiváltság megteremtésére is lehetőséget biztosít. (Olvasókönyv, I. kötet, 47., 64. oldal)

Tankönyvünk megírása során tudatosan alkalmaztunk tanulástechnikai elemeket.

Igyekeztünk támogatni a gyermekek önálló tanulását, tanácsokkal, ötletekkel láttuk el őket a jegyzetelés, szövegértelmezés terén. Ez a rész az ismétlés után, a tankönyv első oldalaira került, így tanév elejétől kezdve alkalmazható, beépíthető a mindennapokba az olvasott javaslat.

1. Hol laknak ezek a cicák? Figyeljétek meg a térképrészletet!

a) Keressétek meg a Pincérfrakk utcát!
b) Hogyan lehet eljutni egyik helyről a másikra? Adjatok egymásnak feladatokat, keressetek érdekes helyszíneket! Párban dolgozzatok!



2. Olvassátok el a hirdetéseket! Melyiket ki írhatta?

Otthonos lyukacs-kát keresek népes családom részére. Jelige: Cincogiek.

Óriás velős csontomat marhaszeleltre cserélem. Jelige: Ebcson.

Holdfényes háztetőn működő zenekar énekest keres! Jelige: Miakoljunk együtt!

3. Milyen történeteket olvastál a macskákról? Elevenítsd fel!

4. Olvasd el a történet címét! Nézd meg a képeket! Szerinted miről fog szólni a következő mese?



Kérjük a pedagógusokat, hogy emlékezzenek erre a részre, lehetőség szerint a gyerekekkel együtt lapozzanak vissza ide, építsék be az óravázlatokba, óratervekbe! Meggyőződésünk, hogy a tanulási folyamattal kapcsolatos – kisiskolás korban is tanítható – tartalmak az iskolai sikeresség kulcspontja lehet. A jelentésteremtés szempontjából elengedhetetlen, hogy a megfelelő jelentéshálóba, a megfelelő módon illesztődjenek be az új ismeret. Ezt támogatja az új információ keresése, a mit szeretnék még megtudni típusú feladat is. (Olvasókönyv, I. kötet, 16., 18. oldal)

A tankönyvcsaládban található munkafüzet feladatai mind a jelentésteremtést támogatják változatos, sokszínű módon. Ezek közül az időrendbeli sorrend megállapítása, a szerepekhez kapcsolódó tevékenységek, tulajdonságok számbavétele mind-mind a jelentésteremtést segíti.



Több esetben komplex módon, táblázatba foglalva jelenik meg a történet kulcsfontosságú eleme. A táblázat segít az összefüggések meglátásában, valamint támogatja a logikus gondolkodás fejlesztését is. A kulcsszavak kiemelését, a történet mondanivalójának könnyebb megértését segítik a vázlatkörök.

A tankönyvcsalád szövegválogatásakor nagy hangsúlyt fektettünk a változatos szövegekre. A gyerekek által kedvelt mesék, versek mellett megjelenik a plakát és a térkép is, mint kevert szövegek. Ezeken az órákon tudatosan fejlesztjük a gyerekek szövegértését, támogatjuk a különböző típusú szövegekben való tájékozódást, amely szintén a jelentésteremtés hatékonyságát növeli. Remek példa erre a körülbelül havonta megjelenő magazinok is. A magazinok felépítésével, szövegválogatás szempontjaival kézikönyvünkben külön fejezet foglalkozik.

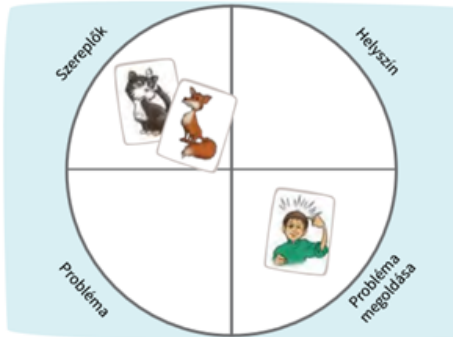
A tanóra utolsó egysége a reflektálás. A gyerekek ebben a szakaszban erősítik meg a tanórán megszerzett ismereteket. Ez a szakasz segít abban, hogy a megszerzett ismeretet, tudáselemet kellő pontossággal építsék be a meglévő tudáshálóba, valamint megfelelő kapcsolat alakuljon ki az egyes tudáselemek között. Ennek egy módja a kártyák segítségével, vizuális szervezővel támogatott vázlat kiegészítése, tartalommondás.

▶▶ Szerinted elárulja a juhász a titkát? Mit gondolsz, hogyan folytatódik a történet?

Számos esetben a reflektálás szakaszában a gyerekek megoszthatják személyes véleményüket, esetleg alkotó, építő jellegű vitára okot adó kérdések segítségével belső világukat, kifejezőmódjukat is megismerjük.

A reflektálás szakaszában is megjelennek a szólások, közmondások. Ezek általában az olvasmány kulcsszavát, mondanivalóját támasztják alá. Változatos módon lehet alkalmazni, akár szókinccsfejlesztéshez, vázlatpont készítéséhez, tartalommondáshoz. (Olvasókönyv, I. kötet, 61., 63., 167. oldal)

6. Emlékezz vissza a teljes mesére, egészítsd ki szóban a vázlatkört!



63

4. Beszéljétek meg csoportban a szólások, közmondások jelentését! Játsszátok el!

Madarat tolláról, embert barátjáról.

Madarat lehet vele fogatni.

Minden jó, ha a vége jó.

Bagoly mondja verébnek, hogy nagyfejű.

Egy fecske nem csinál nyarat.

Ritka, mint a fehér holló.

Várja a sült galambot.

Sokat akar a szarka, de nem bírja a farka.

5. Meséld el az eddig történeteket! Segítenek a kártyák!



61

Jordánné Tóth Magdolna

3.1.3. Kooperatív technikák alkalmazása az iskolai gyakorlatban

Harmadik osztályra már valószínűleg megszokták a tanórákon a változatos munkaformákat, s már automatikusan felosztják a szerepeket, s ha szükséges a feladatnak megfelelően rendezik át a tanulási környezetet. A 3-5 fős heterogén csoportok tartósan (1-1,5 hónapig) alkothatnak kisközösséget, de egy-egy feladat megoldásához alkalmilag is rendeződhetnek, akár szimpátia, akár irányított csoportalakítással. A feladattól függően felosztják egymás között a szerepeket:

KAPUS: Csukd be a „kaput” az előtt, aki túl sokat beszél, nyisd ki annak, aki nehezen jut szóhoz!

JEGYZŐ: Jegyzetelj, rögzítsd az ötleteket, határozatokat!

ESZKÖZFIGYELŐ: Gondoskodj a csoportod számára a szükséges eszközökről, s azok kielégítő szétosztásáról!

MÉRLEG: Figyeld, hogy mindenki megértette-e a feladatot, valamint a csoport megoldása meg-egyezésen alapszik-e!

VISSZATEKINTŐ: Időszakonként foglalj össze, amit megbeszéltek!

LELKESÍTŐ: Késztesd mindenkit aktív részvételre! Dicsérd az erőfeszítést, ötleteket!

IDŐFIGYELŐ: Gondoskodj arról, hogy a rendelkezésre álló idővel jól gazdálkodjatok, és min-denki szót kaphasson!

SZÓVIVŐ: Számolj be csoportod elképzeléséről, véleményéről, megoldásairól!

FELOLVASÓ: Olvasd fel a csoportod számára a feladatok utasításait!

CSENDKAPITÁNY: Kérd társaidat a suttogó beszédre!

Ezeket a szerepkártyákat érdemes elkészíteni annyi példányban, ahány csoport van az osztályban.

A kooperatív tanulási forma rendszeres alkalmazása nemcsak a gyerekek intellektuális képességeinek fejlődésében játszik nagy szerepet, de az együttműködési képesség fejlődésével a szocializációt, toleranciát, empátiát is nagymértékben fejleszti. A közös munka, az együttgondolkodás, alkotás során megismerik egymást, elfogadóbbak, megértőbbek lesznek egymás iránt. Ez pedig az osztályközösség épülését is segíti. A gyerekek egymást segítve, tanítva tanulnak.

Az olvasókönyv és a munkafüzet bőven kínál lehetőséget a különböző kooperatív technikák alkalmazására.

A leggyakrabban alkalmazott kooperatív technikák egyike a **fürtábra** és **pókhálóábra**. Információkat, gondolatokat, fogalmakat, s a köztük lévő kapcsolatokat jeleníti meg grafikusán. Egy adott témáról, fogalomról asszociatív vagy hierarchizált tudásra épülően jelenik meg a gyerekek gondolkodása. Míg a fürtábra hierarchizált, a pókhálóábra inkább asszociatív. Mindkét esetben a csoportok dolgozhatnak nagyobb méretű csomagolópapíron, négy színű filctollal. A papírra a kerekasztal kooperatív technika szabálya szerint írják le gondolataikat. A papír csoporton belül körbe megy, s egymás után írják rá ötleteiket a gyerekek. (Olvasókönyv, I. kötet, 124. oldal)

2. Mít tudtok a nyúlról? Egészítsétek ki a gondolattérképet!



3. Csoportokban gyűjtsétek össze, mit vinnétek magatokkal az útra, és mit hoznátok Londonból?

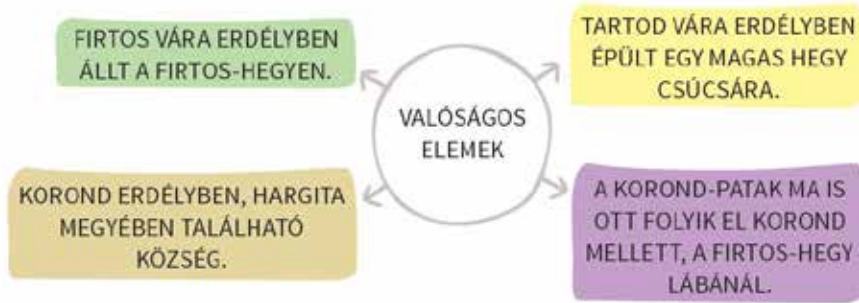
Készülhet fürtábra úgy is, hogy minden csoport más-más témához gyűjti gondolatait. (Szövegértés munkafüzet, II. kötet, 3. oldal)



Az elkészült fürtábrákat bemutathatják egymásnak a **csoportszóforgóval**. Ekkor a csoportok egymás után beszámolnak a megoldásukról. Megtekinthetik egymás munkáit képtárlátogatással is, vagyis körbejárva megnézik a többi csoport munkáját, majd megbeszélik a látottakat és értékelik a munkákat.

Hasonló grafikai elrendezés a **gondolattérkép**. Ennek központi fogalmához információkat, észrevételeket, megjegyzéseket, tételmondatokat kapcsolhatnak, melyek akár egy-egy szöveg vagy szövegrész vázlatául is szolgálhatnak. (Szövegértés munkafüzet, II. kötet, 35. oldal)





(Szövegértés munkafüzet ,II. 55. oldal)

Ugyancsak grafikus elrendezésű technika a tulajdonságtérkép. Mesék, elbeszélések, regények szereplőinek jellemzésére, karakterek összehasonlítására ad lehetőséget. Minden esetben érvekkel alátámasztva jelenik meg az adott szereplő egy-egy jellemvonása. Egy regény feldolgozása során a „térkép” folyamatosan bővíthető, ahogy a szereplők újabb és újabb tulajdonságát ismerik meg a gyerekek. Gondolok itt pl. Ruminire és társaira.

2. Gyűjtsétek össze a juhász tulajdonságait a gondolattérképbe! Igazoljátok az állításaitokat A csillagszemű juhász című mese alapján!

Ha egy szereplő tulajdonságait írják össze a gyerekek, előfordul, hogy nincs egyetértés. Kiváló lehetőség ez vita kezdeményezésére, melynek során a gyerekek megtanulnak érvelni, megismerik mások álláspontját, s megtanulnak konszenzusra jutni. (Szövegértés munkafüzet, II. kötet, 9. oldal)

A csoporttagok egy adott témáról osztják meg egymással gondolataikat a **háromlépcsős interjúval**. Először A, B, C, D jeleket osztanak ki egymás között. Első lépésként A elmondja gondolatait B-nek, s velük párhuzamosan C elmondja D-nek. Ezt követően B mondja el gondolatait A-nak, egyúttal D is ezt teszi C-nek. A következő mozzanat, hogy A elmondja C-nek és D-nek, amit B-től hallott, aki közben figyel és ellenőrzi. Majd B mondja el C-nek és D-nek, amit A-tól hallott figyel és ellenőrzi. Ezután C mondja el a D-től hallottakat A-nak és B-nek, C pedig figyel és ellenőrzi. Végül D mondja el a C-től hallottakat A-nak és B-nek, C figyel és ellenőrzi.

A beszámoló idejét előre beszéljük meg a gyerekekkel. Egy percnél hosszabban nem szoktak a gyerekek beszélni, tehát lehet ez a limit. A feladat végeztével a csoportok egy-egy – a számukra legérdekesebbnek tartott – beszámolót az egész osztálynak is elmondhatják. (Olvasókönyv, I. kötet, 27. oldal)

3. Mi az első emléked a gyermekkorodból? Milyen fontosabb eseményekre emlékszel vissza? Kérdezd meg a szüleidet!

A királyfikról szóló fejezet nyitó játéka is lehet ez a technika. A gyerekek beszámolhatnak első meseélményeikről, melyekben királyfik szerepeltek.

A jelölés vagy INSERT a metakognitív folyamatokat segítő jegyzetelési eljárás. A szöveg olvasásakor a sorok végén, de akár sor közben is szimbolikus jeleket használunk annak megfelelően, hogy az olvasottak hogyan viszonyulnak tudásunkhoz, megértésünkhöz. A munkafüzet által felkínált jeleket – az osztály ismeretében – bővíthetjük. (Szövegértés munkafüzet, II. kötet, 9. oldal)

- √: már tudtam
- : másképp tudtam, másképp gondoltam
- + : új információ számomra
- ? : nem értem, vagy kérdésem van az olvasottakkal kapcsolatban
- * : még mást is tudok erről a témáról

Esővarázslás

A hajdani korok és a régi magyarok sámánjai esőcsináló táncot jártak azért, hogy eleredjen az eső. Az indiánok az esőcsináláshoz esőbotot használtak. Egy hosszúka, üreges tárgy (például vastagabb bambuszszár) belsejébe pálcikákat erősítettek, bele apró magvakat vagy kövecskéket tölthettek félig, majd a két végét lezárták. Vagy vastag kaktusból készítettek esőbotot. A kaktusz tüskéit megfordítva benyomták a kaktusz oldalába, és kiszárították. Ezt töltötték meg apró magvakkal, kavicsokkal. Ha lassan, óvatosan fordították a tetejére a botot, a lezuhanó magvak olyan hangot adtak a bot oldalához és a pálcikákhoz verődve, mint a lágy eső. Ezen játszottak, és várták az igazi esőt.



Miután a gyerekek önállóan elolvasták a szöveget és ellátták a jelekkel, csoportban megbeszélnek, hogy hová milyen jelet tettek, vagyis melyek voltak a már tudott információk, mi jelentett számukra újat, esetleg ismeretlen volt, kérdésük van a témával kapcsolatban. Az is gyakran előfordul, hogy a szövegben leírtaknál többet tudnak.

6. A sorok végén lévő körökben jelöld, ha már ismert dologgal (✓) vagy ha új (+) ismerettel találkozol! Jelezd, ha találsz olyan részt, ami nagyon érdekel, és további kérdésekre ösztönöz (?)! Amiről többet tudsz, amellé tegyél * -ot!



Gondoltad volna, hogy a prérifarkas Észak-Amerikában, a prérin élő ragadozó?

A prérifarkas a kutyafélék családjába tartozik, és a farkasnál kisebb testmérettel rendelkezik.

Indián neve kojot, amely annyit tesz: félvér. Nem véletlenül.

Úgy néz ki, mint egy róka és egy farkas keveréke.

A farka rémületet keltő hangon tud vonyítani.

A prérifarkas nagyon mohó ragadozó. Szinte mindent felfal a békáktól a bölényborjakig.

A kojot a párjához igen hűséges. Az apa végig az anyával marad, amíg a kölyköket nevelik, és gondoskodik is róla.



Található olyan ismeretközlő szöveg is a munkafüzetben, melynek margóján nem jelzik körök a jelek helyét, de ha a gyerekeknek már rutinjuk van a technika használatában, nem jelent problémát a jelölés.

Holló a címeren



A címertan, azaz heraldika a címerekkel foglalkozó történelmi tudomány. Elnevezését a heroldokról kapta, akik a címerek első középkori szakértői voltak. A címer általában pajzs, zászló, nyeregtakaró, köpeny, sisakon és pecséten ábrázolt jelkép. Címert egy-egy család saját maga azonosítására örökletesen használt. Az országoknak, városoknak, településeknek, sőt nemzeti parkoknak is van címerük. Minden címer egy meghatározott szabályok szerint megszerkesztett színes jelvény, jelkép.

(Szövegértés munkafüzet, II. 43. oldal)

Ha sikerül a szövegfeldolgozásra olyan mesét választani, amelyet a gyerekek még nem olvastak el előre a könyvben, akkor alkalmazhatjuk a jóslást. Ez arra készíti a gyerekeket, hogy csekély információ birtokában fogalmazzanak meg feltevéseket, elvárásokat a szöveggel kapcsolatban.

Megismerik a történet címét, majd a szövegből kiemelt néhány szó felhasználásával a csoportok kitalálnak egy történetet. Miután ezeket elmondták az osztálynak, következhet a szöveg szakaszos feldolgozása.

A csoportok kapnak egy táblázatot, melyet a szöveg feldolgozása során szakaszonként töltenek ki. Minden megállónál megosztják feltevéseiket és érveiket a többi csoporttal is. (Olvasókönyv, II. kötet, 54. oldal)

3. Hogyan kezdődhet ez a mese? A mesekezdésből csak néhány szavunk maradt meg. Alkosd meg a mese bevezető részét a szavak és a cím segítségével!

király
élt
gyönyörű volt
volt
olyan kevély
kosarazta ki
kérőjét
gúnyt is űzött
világszép lánya

A táblázat természetesen bővíthető, attól függően, hogy hány részre osztjuk a szöveget.

Mit gondolsz, mi fog történni?	1. rész – Mi erre a bizonyíték, miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	2. rész – Mi erre a bizonyíték, miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	3. rész – Mi erre a bizonyíték, miből gondolod?	Mi történt valójában?



A gyerekek már meglévő ismereteinek és az új információknak összekapcsolására a nyújt lehetőséget a TTM táblázat (Tudom; Tudni szeretném; Megtudtam, megtanulom).

Tudom	Tudni szeretném	Megtudtam, megtanulom

A csoportok a ráhangolódás szakaszában néhány perc alatt kitöltik a táblázat első oszlopát, beírva a meglévő ismereteiket. Érdekes valamilyen csoportosítás szerint rendezni a gondolatokat. Munka közben felmerülhetnek kérdések, melyekre választ szeretnének kapni. Ezeket a második oszlopba írják. Miután megismerkedtek a szöveggel, hívjuk fel a gyerekek figyelmét a második oszlopba írt kérdésekre. Találtak-e választ ezekre a szövegben, ha nem, hol kereshetnek? Végül kitöltik a harmadik oszlopot, rögzítve ezzel az új ismeretet. (Olvasókönyv, I. kötet, 71. oldal)

Macsikaságok

A macskák nagyon jól tudnak alkalmazkodni a környezetükhöz, a világ szinte minden pontján találkozhatunk velük. A macskafélék családjába tartozik az oroszlán, az ocelot, a párduc, a biúz, a leopárd, a puma és a házimacska is.

Talán neked is van macskád, és sok mindent tudsz erről a szeretnivaló lényről, ám van néhány érdekesség, amiről még nem biztos, hogy hallottál.

Tudod-e?

A természetben több mint százféle állat szerepel az étlapján, kisebbségi ragcsálók, madarak, gyíkok, skorpiók, de akár kígyók is.

Százmál is többféle hangjel és testbeszéd segítségével kommunikálnak egymással. Ide tartozik a nyávogás, dorombolás, fújás, morgás, csiripelés.

A járásuk nagyon kifinomult, hátsó lábukat pontosan a mellő lábuk nyomába helyezik el csökkentve ezzel a zajt és a látható nyomok számát.

Nem szeretnek farkasszemet nézni, pislogással és szemük összehúzásával válaszolnak, ha véletlenül szembe találkoznak valakivel.

Imádnak napozni. Utálják a vizet.

Mi a macskazene?

Fütytekből, nyávogásból, fazekak összeveréséből, hamis zenei hangokból álló éjjeli „koncert”, melyet valakinek a bosszantására vagy az elégedetlenség kifejezésére adnak, rendszeren éjjel, az illető ablaka alatt.

Koncert macskáknak

Különleges koncert volt Londonban 2014-ben macskák számára. Ezeknek az állatoknak az embernél sokkal élesebb a hallása. Számukra olyan hangszerrel állítottak elő, melynek hangjait ők hallják, mi viszont nem.





Az itt felsorolt és példával szemléltetett kooperatív technikák listája természetesen nem teljes. Néhány, ebben a fejezetben nem említett kooperatív tanulási forma olvasható az óravázlatokban. Pl. a Magazin oldalak ismeretterjesztő szövegei remek lehetőséget adnak szakértői mozaikkal vagy fordított szakértői mozaikkal történő feldolgozásra.

A kooperatív tanulás és A kritikai gondolkodás fejlesztése című (lásd: Felhasznált irodalom) könyvek még további technikákat kínálnak alkalmazásra.

Kolláth Erzsébet

3.1.4. Kreatív versfeldolgozás

Az anyanyelvi és irodalmi nevelés az alsó tagozaton kiemelt jelentőségű pedagógiai feladat. A szövegértő képesség fejlesztése mellett ekkor kezdjük kialakítani az irodalmi művek elemzéséhez szükséges ismereteket, jártasságokat, képességeket. A képességfejlesztéssel egyenrangú cél az irodalom megszerettetése, az irodalomolvasás személyiségformáló hatásának érvényre juttatása. Emellett kiemelt feladatnak kell tekintenünk a tanulók irodalmi élményhez juttatását is. A versolvasás, vershallgatás, versmondogatás segíti az esztétikum befogadására való képesség fejlesztését.

Olvasókönyvünkben több mint 50 hosszabb-rövidebb versből, versrészletből válogathatnak a tanítók, köztük jó néhány ma is élő költő verse megtalálható. Kortárs költőink gyerekversei gyermekközpontúak, nyelvezetük jól érthető a kisiskolások számára. Sok bennük a tartalmi, a nyelvi humor.

Jellemző verstípusok a könyvben:

Az időfogalom tisztázását segítik az évszakokról, hónapokról, napszakokról szóló versek.

Barak László: Időbolt

Ranschburg Jenő: Idő

Varró Dániel: Maszat-hegyi kalendárium

A Magazinok jeles napokhoz, ünnepekhez kapcsolódó versei

Több vers foglalkozik a gyerekek örömeivel, gondjaival.

Svéd gyerekversek

Ágai Ágnes: A titkokat az ujjaimnak mondom el

Lackfi János: A titok

Kiss Ottó: Fülbevaló

Az élet nagy kérdései is megjelennek.

Erdős László: Fordított világ

Ijjas Tamás: Ahogy a kutyaház ölel

Rigó Béla: Emlékeztető

Fontos szerep jut a nyelvi játéknak, humornak.

Tóth Krisztina: Pitbull

Tandori Dezső: Ez az

Nemes Nagy Ágnes: Éva és a liba

Romhányi József: Nyúliskola

Több versben a zeneiség, a rím, a ritmus a meghatározó.

Szilágyi Domokos: Eső

Király Levente: Kiszámoló

Kiss Benedek: A szegény ember szerencséje

Fekete Vince: Medverapp



Versekkel a gyermek általában nem az iskolában találkozik először. Szerencsés esetben már csecsemőkorától kezdve hall édesanyjától mondókákat, kiszámolókat, versikéket. Ugyan kezdetben a szöveg jelentését még nem érti, de megérzi a lüktető ritmust, a játékos hangulatot. Az óvodában már megtanulja a versikéket, eltapsolja, leugrálja ritmusukat. Már megérinti a költészet varázsa. Többségük szívesen mond verset, és örömmel el is játssza a tartalmát. Ezt a versszeretetet kell megtartanunk ahhoz, hogy tanulóink lassan, fokozatosan eljussanak majd az intellektuális versértelmezésig.

Lassan és fokozatosan – ezért tehát nem járható út alsó tagozaton a vers hagyományos iskolai elemzése, a tartalom elmagyarázása. Ez megtöri a varázslatot, elvész a vers szerete, csupán passzív befogadásra korlátozódik a tanulói tevékenység. Ezzel szemben, ha a tanító a gyerek alkotói készségére épít, lehetővé teszi a személyes élmények felszabadulását, és ráirányíthatja tanítványai figyelmét egy-egy költemény hangulatára, üzenetére.

Természetesen a versekkel való foglalkozásnak az alsó tagozaton is része a műértelmezés, a vers-tani alapismeretek előkészítése, megalapozása. Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy „a tanító módot adjon arra, hogy a gyerekek felidézzék, újból átéljék és másokkal is megosszák élményeiket; hogy a tanórán a kedvvel, örömmel végzett munka domináljon” (Tóth 2003: 3). A gyerekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás közelebb viszi a kisiskolást a vers mélyebb értéséhez, hisz „a gyermek a vers összetevőit is könnyebben felismeri, ha maga is alkot” (Debreczeni 2003: 3).

A vers értelmzésének tekinthető az is, ha a gyerekek illusztrációt készítenek a vershez, vagy lerajzolják a vershez kapcsolódó belső képüket, ha dallamot vagy ritmuskíséretet alkotnak a vershez, ha közösen eljátszanak egy versrészletet.

A különböző dramatikus eljárások nagyon jól illeszkednek a versfeldolgozásokhoz, hisz „ezek a játékok és készségfejlesztő eljárások [...] cselekvést, aktív részvételt követelnek minden játékostól” (Gabnai 1993: 7). A tanításnak ez a módja a „gyereket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként, jelentésteremtőként értelmezi” (Neelands 1994: 7).

Nem feledkezhetünk meg a személyes élményekből való kiindulás motiváló hatásáról sem. Ha a kisdíjak ezeket felidézhetik, másokkal is megoszthatják, könnyebbé válik a mű befogadása, s ez az út elvezet az értő olvasóvá váláshoz. Mindemellett a felidézés, a megosztás fejleszti a kommunikációs képességeket is. Fontos szerep jut a kooperációnak. Hisz csak a közös munka keretei között valósíthatók meg a különféle dramatikus eljárások; a személyes élmények, a saját vélemény megosztása szintén elképzelhetetlen kooperáció nélkül. A gyerekek meglévő tudásukat, alakuló véleményüket cselekvésben is megjelenítik. A drámajátékok, a különféle drámai konvenciók kiválóan alkalmasak – az ekkor még sokszor nehezen megfogalmazható – gondolatok és érzelmek kifejezésére.

A játékhoz meg kell teremtenünk a helyszínt. Ez a térmeghatározás, amelynek során beszélgetést kezdeményezünk arról, hogyan képzeljük el a műben szereplő helyszínt, majd ezt ki is alakítjuk. (Ez sokszor a terem átrendezésével jár.)

Tandori Dezső versében a medvék filmforgatásra készülnek.

Megérkezett az üzenet,
 Hogy filmezés lesz holnap;
 Ki vállaljon hát főszerepet? –
 Medvéink így tanakodnak.
 Némelyikük szépítkezik,
 Más akrobatáskodik éppen,
 És így tovább... Ki tudja, melyik
 Mit forgat a fejében?

(Olvasókönyv, 1 kötet, 136. oldal)

Mielőtt eljuttatjuk a készülődést, beszéljük meg, hova érkezik az üzenet, ki hozza, hány medve készülődik, hol helyezkednek el.

A világ és önmagunk fölfedezése nem képzelhető el az érzékszervek megfelelő működése nélkül. A különféle ritmusgyakorlatok finomítják a hallást, a vers ritmizálása közelebb visz a vers hangulatának megérezéséhez.

Szilágyi Domokos Eső c. verse kiváló alkalom a ritmusjátékra.

Szilágyi Domokos
Eső

Láncos-lobogós,
 ez a makk kopogós,
 hazafut a mokus,
 ha az ég zokogós.

Ázik a tölgy is,
 fürdik a völgy is,
 halkan muzsikál
 künn az esővíz.

(Olvasókönyv, 1 kötet, 55. oldal)

A vers megismerése előtt ráhangolásként játsszuk el a **„Trópusi eső” játékot**. Ez egy finommozgást, ritmusérzéklet, auditív képességeket, figyelemkoncentrációt fejlesztő játék. Körben állunk, és egy erdő fái vagyunk. Lassan csöpögni kezd az eső, zuhog, majd eláll. A tanító elindít egy mozdulatot, a mellette álló átveszi, majd a következő is folytatja. Ha a mozdulat körbeért, új mozdulatot indít, és azt adja mindenki tovább. Teljes csendből indulunk. 1. mozdulat: tenyerek összesimítása, 2. halk csapkodás a csuklón, 3. taps, 4. taps és dobogás együtt. Innen visszafelé lépünk. 5. taps 6. gyengéd csapkodás a csuklón 7. tenyerek összesimítása 8. teljes csend.

A verset mondogassuk a szövegnek megfelelő hangerőváltással. Ha már jól tudják a gyerekek a szöveget, készítsenek hozzá ritmuskíséretet őszi termésekkel (dió, makk, gesztenye).

Fekete Vince Medverapp c. verséhez akár zenekart is alakíthatunk. A refrént mondhatjuk közösen, a többi versszakot pedig szólóban. Kínáljunk föl különféle ritmushangszereket a csoportoknak, amiből választhatnak a ritmuskíséret elkészítéséhez.



A tapintásélmény, az érintés az egyik legfontosabb kapocs az egyén és a külvilág között. A tapasztaltak nyelvi megfogalmazása pedig már együtt járhat emlékek felidézésével, fantáziájá-tékokkal.

Kányádi Sándor Fa az ágát földre hajtja c. versének megismerése előtt tegyünk zacskóba almát, körtét, diót, krumplit. A gyerekek tapintás alapján találják ki, mi van a zacskóban.

Játszhatunk úgy is, hogy megmondjuk, mi minden került a zacskóba. Ekkor a vers mondogatása közben, csak tapintásukat használva vegyék ki a megfelelő termést. A rajzolás lehetőséget ad a meglévő ismeretek összegyűjtésére, rögzíti a képzeletbeli elemeket, s egyben fejleszti a vizuális kifejezőképességet.

A csoportos improvizáció, amelynek során a játsszók egy képzeletbeli csoport tagjaként viselkednek, feloldja a mások előtt való szereplés feszültségét. A játsszók egyszerre létrehozói és értelmezői egy-egy helyzetnek. Remek improvizációs lehetőséget kínálnak a svéd gyermekversek. Siv Wideberg Sóderparti c. versének feldolgozásakor játsszák el a gyerekek a kétféle családi vacsorát.

Gyakran alkalmazott eljárás az állókép vagy szoborjáték, amikor a résztvevők saját testükből hoznak létre egy képet az adott pillanat bemutatására, tisztázására. Meglehet: állóképpel többet képesek kifejezni a gyerekek, mint szavakkal. Jelenítsük meg Weöres Sándor Bóbitáját! A csoportok egy szabadon választott versszakhoz készítsenek állóképet, s társaik találják ki, melyik pillanatot mutatták be.

A gondolatkövetés ad teret a reflexióknak, segítségével lehetővé válik a jelentéstartalmak mélyebb megértése. „Befagyasztjuk”, leállítjuk a cselekményt, vagy állóképek alkalmazása során a résztvevők hangosan kimondják gondolataikat, véleményüket.

A versek feldolgozásakor is az RJR-modellt alkalmazzuk. A ráhangolódási szakaszban kerül sor a személyes élmények felelevenítésére. Fontos, hogy ne csak néhány tanulónak legyen lehetősége megnyilatkozni. A különböző kooperatív technikák lehetővé teszik, hogy mindenki megoszthassa személyes élményeit.

1. Tervezzetek kiállítást a behozott mackókból! Készíthettek hozzá feliratokat, plakátot.
2. Miről beszélgethetnek a mackóitok? Játsszátok el!

(Olvasókönyv, 1. kötet 144. oldal)

Elgondoktál már rajta, vajon mit jelentenek az álmaid? Ez nemcsak téged érdekel, hanem minden embert. Vannak olyanok, akik álmokutatóval foglalkoznak. Idézzük fel együtt, hogy álmunkban milyen képek, gondolatok, hangok és érzések jelennek meg, egészen úgy, mint a valóságban. Hol lehet az álom és a valóság határa?

(Olvasókönyv, 1. kötet 132. oldal)

Ekkor kerül sor az érzelmi, hangulati előkészítésre is.

2. Próbáljátok ki, milyen lehet medvének lenni! Társaitoknak mutassátok be, hogyan mozognak és mit csinálnak a medvék? A többiek találják ki, milyen medvét mutattok be.

3. Melyik medve szeretnél lenni? Miért?

(Olvasókönyv, 1. kötet 145. oldal)

A címről való előfeltevések megfogalmazása már a jelentésteremtést készíti elő.

5. Miről szólhat a következő vers és a népi csujogatások? Következtess a címek alapján!

A fiúk rugdosódnak,

Legénycsúfolók

(Olvasókönyv, 2. kötet 137. oldal)

6. Fogalmazd meg a szómagyarázat és a következő vers címe alapján, hogy miről szól a vers!

A sóder egyfajta kavics, amit a folyók medréből szednek ki. Sóder továbbá a beszéd locsogós, fecsegős szóáradata is.

Sóderparti

(Olvasókönyv, 2. kötet 153. oldal)

A jelentésteremtés során ismerik meg a gyerekek a verset. A teljes vers megismerése előtt végezhetnek különböző kreatív-produktív gyakorlatokat.

Kaphatnak foghíjas például szöveget.

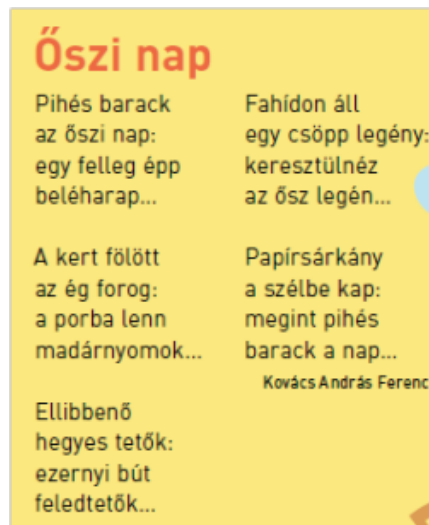
„Most közösen fogunk utazni, hogy hova, azt nektek kell kitalálnotok.” Tóth Krisztina versének részlete alapján.

„Kézenfoglak, füttyölök a gondomra,
elmegyünk a repülővel ...”

A gyerekek csoportban gyűjtenek ötleteket a verssor befejezéséhez.

Odaadhatjuk sorokra, versszakokra vágva a verset, s párban vagy csoportban próbálkozhatnak versalkotással.





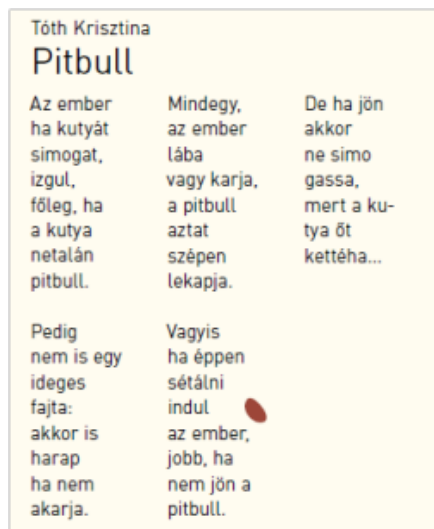
(Olvasókönyv, 1. kötet 56. oldal)

Természetesen nem az a cél, hogy az eredeti szöveget alkossák meg a gyerekek. Tartalom és forma kapcsolatáról szerezhetnek tapasztalatot az ilyen típusú feladatokkal, valamint sokkal motiváltabbak lesznek az eredeti szöveg megismerésekor.

Soha ne maradjon el a vers tanítói bemutatása! A vershallgatás segíti a belső képalkotást, ami a megértés alapja. Mondassuk el vagy rajzoltassuk le az így létrejött képeket!

Jelölhetik színekkel is a vers által kiváltott érzéseket.

Ebben a szakaszban foglalkozunk a vers külső megjelenésével is. Fontos, hogy ez ne csak a szótagok, sorok, versszakok megszámlálását jelentse. Vizsgáljuk a versek vizuális rendezettségét is!



(Olvasókönyv, 1. kötet 144. oldal)

Milyen érzést keltenek a Pitbull c. vers rövid, szaggatott sorai? Miért szakadhatott meg a vers? Hogyan folytatódhat?

Verbőczy Antal képversének ((Olvasókönyv, 1. kötet 121. oldal) megismerése után adjunk teret a gyerekek próbálkozásainak is. Alakíthatnak hagyományosan tördelt verset képpé (például Tóth Krisztina fenti versét), vagy adott képhez illeszthetnek verssorokat.

A reflektálás szakaszában is kreatív feladatokkal segíthetjük az önálló olvasat létrehozását. Ekkor kerülhet sor ritmuskíséret készítésére, a vers megjelenítésére. A formai megfigyelések után ösztönözhetjük tanítványainkat, hogy maguk is próbálkozzanak versírással. Ehhez adhatunk segítségül egy-egy verssort vagy rímeket. Kiállítást készíthetünk a versfeldolgozás során készült rajzokból.

Összehasonlíthatunk hasonló témájú verseket.

- 5.** Hasonlítsd össze a társaddal a Néha csontvázról álmodok és az Álomhajó című vers részletének hangulatát! Keressetek olyan sorokat a két versben, amelyek igazolják az állításaitokat!

(Olvasókönyv, 2. kötet 135.oldal)

Fülbevaló

Ha a felnőttek nem akarják,
 hogy halljam, miről beszélnek,
 akkor mindig azt mondják,
 hogy ez felnőttedolog,
 ez gyerek fülébe nem való.
 És ha majd én nem akarom,
 hogy a felnőttek hallják,
 hogy miről beszélek,
 akkor majd én is jól megmondom nekik,
 hogy ez gyerekdolog,
 ez felnőtt fülébe nem való.



Kiss Ottó

Konrád Ágnes



3.1.5. Magazinok a tankönyvben

A tankönyvben havi rendszerességgel jelennek meg a magazinok. A magazin témája, tartalma az adott hónap eseményeihez kapcsolódik.

Mint számos magazinnál, itt is találkozhatunk különszámmal, tematikus számmal is. Ilyen például a kutyáknak szentelt magazin.

A magazinok felépítése következetes, minden hónapban hasonló tematika alapján készült. Ezt nagyon fontosnak tartjuk, hiszen az állandó rovatok közt böngészve minden kis olvasó találhat számára érdekes, újdonsággal szolgáló cikket, írást.



A magazinok első lapjain minden esetben, a térben-időben való tájékozódást támogató naptár található. Az adott hónap neve piros színnel van kiemelve. Ez lehetőséget teremt a pedagógus számára a lassabban haladó gyerekek időszemléletének támogatására, esetleg differenciált feladatot hozzárendelve, az idő múlásának érzékeltetésére. Gondolunk itt az olyan típusú feladatokra, mint az előtte lévő hónap neve, leolvasása. Mi történt az előző hónapban, mire emlékszel, milyen ünneppel találkoztál stb. Minden magazinban a hónap napjainkban használt neve mellett megjelenik az adott hónap régi magyar elnevezése, valamint a székely naptárban szereplő név is.



Ennek célja a néphagyományok ápolása, ismeretek bővítése, gazdagítása. A differenciálás re-
mek eszköze lehet, ha a jól olvasó, önálló kutató munkára képes gyermekek utána néznek, miért ez az adott hónap elnevezése, miért alakulhatott így.

Minden magazin lapjain olvashatnak a gyermekek egy-egy magyar népszokáshoz, jeles naphoz köthető cikket, ismeretközlő szöveget. Ezek egy-egy szent életével kapcsolatos írások. A legenda mint műfaj, nagyon távol áll a 8-9 éves korosztálytól. Az írások célja, hogy érdekes, figyelemfelkeltő módon hozzuk közel a gyermekekhez ezeket a tartalmakat, előkészítsük a műfaji besorolást, meghatározást. A cikkekben Szent Mihály, Assisi Szent Ferenc, Szent Márton, Szent András, Szent Miklós élettörténetének jelentős eseménye, hozzá kapcsolódó hagyomány jelenik meg. A téma hálás lehet a délutáni szabadidő kulturált eltöltését támogató körben is, hiszen a szentek

életével, jeles napokkal kapcsolatosan faliújságot készíthetnek, havi rendszerességgel Ki tud többet? vetélkedőt, kvíz napokat rendezhetnek. Kreatív kézműves foglalkozásokon elkészülhet például a Márton-napi lámpás, karácsonyi ajándék.



Az ismeretek gazdagítását célozza a születésnaposok rovat is. Itt minden hónapban az adott hónap neves szülöttei jelennek meg, néhol rövid tájékoztatással, magyarázattal. Ez is, mint minden rovatunk a továbbgondolást, differenciálást támogatja. Egy-egy rövid írással, ismeretközlő szöveggel kiegészítve remek lehetőség nyílik a tehetséggondozásra. A jól olvasó, önálló szövegfeldolgozásra képes tanulókat megkérhetjük az általunk választott ismeretközlő szöveg feldolgozására, majd a tudást megoszthatják az osztálytársakkal. Ezzel támogatva az egymástól tanulás remek lehetőségét.

••• Gondoltad volna?

...hogyan néha a hópehely nagyon szép, szabályos virágformában jelenik meg?

A hókristályok a felhőkben születnek apró porszemcsék körül. Előbb hat kis ágat növesztenek, majd az ágak közé sík lapokat és apró nyúlványokat. A tudósok szerint nem létezik két egyforma, egymással pontosan megegyező hópehely. A kezdetben egyforma hópehelyek a felhő hőmérsékletének és nedvességének megfelelően válnak néha nagyon hasonló, de mégis különböző formájúakká. Alakjuk mellett a méretük is különbözik. 1887. január 28-án mérték a legnagyobb hópehelyet. Átmérője 38 cm volt! El tudod ezt képzelni?

156

Nem feledkeztünk meg a szépirodalmi alkotásokról sem, ezek is megjelennek a magazin lapjain. Kortárs költők versei és klasszikusok egyaránt olvashatók. Javaslatot tehetünk a versek megtanulására, egy-egy ünnepi műsorba való beépítésre. A magazin összeállításánál tudatos törekvés volt a változatos, sokszínű szöveg összeállítása. Bátran válogattunk a szépirodalmi, ismeretközlő szövegek között.

Az érdekességek, furcsaságok megjelenése a **Gondoltad volna...** részben motivációs szerepet töltenek be. Olvasásra, gondolkodásra buzdítanak. Számos apró írás jelenik meg érdekes eseményhez, ünnepnaphoz kapcsolódóan, vagy akár természeti jelenség kapcsán. A gyerekek spontán érdeklődésére építve próbáltunk meg tartalmas, önálló szövegfeldolgozásra buzdító írásokat összegyűjteni ebben a részben.

A magazinok még a gyengébben olvasók számára is rövid, könnyen értelmezhető írásokat is tartalmaznak. A tanító a magazin cikkeit ismerve differenciáltan ajánlhat olvasnivalót a gyermekeknek. A cikkek, rovatok olvasása sikerélményt nyújthat az olvasási problémával küzdő tanulók számára is. Pozitív megerősítést, bátorítást adhat, nagyban hozzájárulva az olvasási kedv fenntartásához, ezzel az olvasóvá nevelés alapjainak lerakásához.

Jordánné Tóth Magdolna

3.1.6. Differenciálás és csoportmunka

Tanítványaink érdeklődésének, motiváltságának, tanulási stílusának igen nagy szerepe van a tanulás eredményessége szempontjából. Ugyanakkor minden gyerek számára lehetővé kell tennünk, hogy képességeitől függetlenül megélhesse a gondolkodás, az alkotás örömét, láthassa az irodalom esztétikumát, fejlődjék önismerete, önbizalma. Mindezt differenciálás nélkül nem biztosíthatjuk.

A gyerekek különböző felkészültséggel, más-más családi közegből érkeznek. Különböznek egymástól tanulási motivációjukban, érdeklődésükben, képességeikben, munkatempójukban, tanulási szokásaikban eltérő időre van szükségük egy-egy képesség vagy tudástartalom elsajátításához. Eltérőek iskolán kívüli tanulási tapasztalataik is. Ezeket a szempontokat mind figyelembe kell vennünk a differenciáláskor. A differenciált tanulásszervezés során a pedagógus alkalmazkodik a tanuló egyéniségéhez, sajátosságaihoz, meglévő pillanatnyi ismereteihez, esetleges hiányosságaihoz. Tudnunk kell azt is, hogy mindezek – különösen az alsó tagozaton – folyamatosan változnak.

A differenciálás alapvető feltétele a gyerekek megismerése. Hogy különbséget tudjunk tenni, tudnunk kell, miben különböznek egymástól. Hogy alkalmazkodni tudjunk, tudnunk kell, hol tart tanítványunk, mi érdekli őt, milyen szokások jellemzik.

A gyerekek megismerésének módszerei:

- Az írásbeli munkák – diagnosztikus mérések, házi feladatok, beadott munkák – elemzése.
- A szövegértés szintjének felmérése.
- Hangos olvasás szintjének felmérése.
- Szóbeli megnyilvánulások megfigyelése – Hogyan kommunikál társaival, tanáraival? Használja-e a nonverbális kommunikáció eszközeit? Hogyan kérdez? Mennyit, mit kérdez? Kérdez-e egyáltalán?
- Megfigyelés tevékenység, játék közben.
- Figyeljük meg, milyen az emlékezete, figyelme, problémamegoldó gondolkodása!
- A tanulási módszer, stílus megfigyelése. Egészen másképp tanul az a diák, akinek vizuális megerősítésre van szüksége. Ők olvasás, írás útján tudják leghatékonyabban elsajátítani az információkat. Sok gyereket a hallott információ segíti a tanulásban. Számukra fontos a szóbeli magyarázat. A tárggyakkal való manipulálás, a mozgás segíti a kinezteziás vagy taktilis diákokat.

Hogyan tudunk a szövegfeldolgozás során az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodni?

Differenciálhatunk a feladatok nehézségi szintjével. A szövegek értelmezését, felhasználását segítő feladatok között található egyszerűbbek, melyek a szó szerinti megértésre vonatkoznak és magasabb szintű gondolkodási folyamathoz vezetők.



2. Miért nem tudtak elmenni az állatok a boltba? Írd le!

kutya: _____
 ló: _____
 tehén: _____

3. Szerinted a cica miért vállalta, hogy elmegy tejfölért?

(Munkafüzet, 1. kötet, 47. o.)

Segíti a differenciálást a feladatok megoldási módjának sokfélesége. Nem csak verbális válasszokkal operálhatunk, hanem kérhetünk írásbeli szövegalkotást, táblázatkiegészítést, rajzot, különböző grafikus szervezők (gondolattérkép, Venn diagram, T-táblázat) használatát.

1. Nézd ki az a rajzot, amelyen a macska jelenleg áll.

2. Mit lát az a macskát, amelyről látható, azt csináld a macska, mielőtt elmozdítaná az állását!

Először az orrával, utána az egyik lábával, majd a másik lábával. Majd, amikor megérinti, az egyik lábával megérinti a másik lábát. Először a bal lábával, majd a jobb lábával. Először a bal lábával, majd a jobb lábával. Először a bal lábával, majd a jobb lábával.

3. Milyen szöveget írtál le a macskáról? Írd le a szöveget!

2. Folytasd a megkezdett gondolattérképet Mária kéréséről! Lehetőségek: válassz, utasítsd, bíráld, amit a tündérek központi fogalma szerint juttat. Bővítsd ki az állításokat az eszközökkel minden irányban.

4. Gyűjtsd össze az alábbi táblázatba, mit tudtál meg a tündérekről!

Tündérek		
Ezt tudtam a tündérek-ről eddig:	Ezket a fontos dolgokat tudtam meg az elmúlt órákon:	Erre vagyok még kíváncsi:
Számomra a legfontosabb dolog, amit megtudtam:		
Ezt nem értettem:		
Így tudtam meg a jelentését:		

(Munkafüzet, 1. kötet, 22. o.) (Munkafüzet, 2. kötet, 48. o.) (Munkafüzet, 2. kötet, 21. o.)

Figyelembe kell vennünk azt is, hogy egy-egy feladat megoldásához nem ugyanannyi időre van szüksége minden diáknak. Fontos, hogy biztosítsunk elegendő időt a lassabban haladóknak, ugyanakkor legyen elég feladatuk a gyorsabb tempóban dolgozó gyerekeknek.

Adhatjuk feladatul, hogy olvassák el az olvasmányhoz kapcsolódó ütköztető szöveget, amelyről beszámolhatnak társaiknak. Kaphatnak ún. időkitöltő feladatokat (pl. az olvasottakhoz kapcsolódó kiegészítő információ, saját vélemény megfogalmazása), melyeket óra végén ellenőrzünk.

1. Számozással állítsd sorrendbe a juhász cselekedeteit!

- Kivette a kígyót a tűzből.
- Lement a kígyók királyához.
- Juhait őrizte az erdőben.
- Felemeltek ketten egy nagy követ.

2. Ha kívánhatnál a kígyók királyától, te mit szeretnél? Indokold meg szóban a kívánságodat!

(Munkafüzet, 1. kötet, 19. o.)



2. Jártál már bazárban? Ha igen, idézd fel az emlékeidet! Ha még nem jártál, képzeld el a pelevári bazárt!

a) Húzd alá azokat a szavakat, amelyek eszünkbe juthatnak a „bazár” szó hallatán!

nyüzsgés csend illatok kavalkád
patakpart színház alku láрма

b) Neked milyen szavak jutnak még az eszedbe?

c) Válassz ki három szót a sajátjaid közül vagy a felsorolásból, és foglald mondatba!

d) Rajzold le a füzetedbe a bazár egyik boltját vagy utcáját!

(Munkafüzet, 1. kötet, 41. o.)

Jó néhány munkafüzeti feladat több részből áll, ezek alkalmasak öndifferenciálásra is. Megadjuk, mely feladatrészeket kell mindenkinek megoldania, a többiből mindenki annyit végez el, amennyi a feladatra megadott időbe belefér.

Nem egyforma tempóban, nem egyforma szinten olvasnak diákjaink. A tankönyv és munkafüzet olvasástechnikai és szövegértési feladatainak nem mindegyikét kell minden diáknak elvégeznie. A gyerekek ismeretében döntse el a tanító, hogy kinek melyik feladatot adja, s azokat milyen munkaformában végzik el.

Differenciáljunk a szöveg megismerésekor is! Azok a gyerekek, akiknek nincsenek olvasástechnikai nehézségeik, tudnak önállóan dolgozni, önálló, néma olvasással ismerkedjenek az adott szöveggel. Összeállíthatunk olvasópárokat, amelyekben a gyerekek felváltva olvassák a szöveget. A nehezebben olvasók, olvasástechnikai nehézséggel küszködőknek a tanító olvassa fel a szöveget.

A ráhangolódás szakasza után különbözőképpen történhet a szövegek feldolgozása is. A klasszikus feldolgozási módszerek mellett alkalmazhatjuk a különböző kooperatív technikákat. A „**Vak kéz**” **technikánál** szétvágva kapják meg a szöveget a csoportok. Mindenki elolvassa a saját szövegrészét, beszámol a tartalmáról a többieknek, majd közösen összerakják a szétvágott szöveget. Ilyenkor differenciálhatunk azzal, kinek milyen hosszú szövegrészletet adunk.

Szintén jól alkalmazható **mozaiktechnika**. Ilyenkor a csoport minden tagja más-más szövegrészt dolgoz fel. Az egyéni feldolgozás után megosztják egymással, megtanítják egymásnak az így kapott információkat, majd a csoportok beszámolnak az elvégzett munkáról.

Érdemes figyelembe venni a differenciálás során a Gardner-féle többszörös intelligencia elméletet is. Ennek egyik alap gondolata az, hogy „A tanítási folyamatnak arra kellene törekednie, hogy minden gyereknek olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben egyéni intellektuális képességei kiteljesedhetnek.” Gardner szerint minden ember több intelligenciaterülettel rendelkezik, melyek az agy különböző részeivel állnak kapcsolatban. Ezek a következők:

Verbális-nyelvi intelligencia

Magában foglalja a nyelvi kifejezés könnyedségét. A fejlett nyelvi-verbális intelligenciával rendelkező gyerekek szeretnek olvasni, történeteket mesélni.

Matematikai-logikai intelligencia

Ide kapcsolódik a deduktív-induktív érvelés képessége, az összefüggések felismerése. A fejlett matematikai-logikai intelligenciájú gyerekek logikus módon tudnak kérdéseket megfogalmazni, jó a problémamegoldó képességük, szeretik a számokat, az adatok elemzését.

Térbeli-vizuális intelligencia

Az ezzel az intelligenciával bíró gyerekek jól rajzolnak, ügyesen terveznek. Szeretik a rejtvényeket, szívesen foglalkoznak térképekkel, grafikonokkal.

Zenei intelligencia

Ide kapcsolódik a hangokra, ritmusra való érzékenység. Az ezzel az intelligenciával rendelkező gyerekek szeretnek zenét hallgatni, könnyedén idéznek fel dallamokat.

Interperszonális intelligencia

Ez az együttműködés, a mások megértésére való törekvés képessége. Az ezzel bíró gyerekek szeretik a kooperatív csoportmunkákat, jól kommunikálnak.

Intrapersonális intelligencia

Ez annak a képessége, hogy megértjük saját magunkat, saját érzelmeinket, céljainkat. A fejlett intrapersonális intelligenciával rendelkező gyerekek szívesen dolgoznak egyedül.

Természeti intelligencia

Ez a dolgok szélesebb perspektívából való megismerésének képessége. Az ezzel az intelligenciával bíró gyerekek szeretik maguk felfedezni a dolgokat és működésüket.

A munkafüzeti feladatok lehetővé teszik, hogy minél több intelligencia területet bevonhassunk a szövegfeldolgozás folyamatába.

Gyakran oldhatnak meg feladatokat rajz, színezés segítségével a gyerekek, ez térbeli-vizuális intelligenciájukat erősíti. (Munkafüzet, 2. kötet, 44. o., Munkafüzet, 2. kötet, 20. o.)

3. Készíts iniciálékat a neved kezdőbetűiből!

1. Olvasd el a szókarttyákon látható tulajdonságokat! Válogasd szét őket aszerint, hogy a két tündér című mese mely szereplőjére lehetnek igazak! Válaszolj a számok beírásával!

- | | | |
|---------------|------------|--------------|
| 1. szegény | 2. számító | 3. igazságos |
| 4. leleményes | 5. gazdag | 6. jószívú |

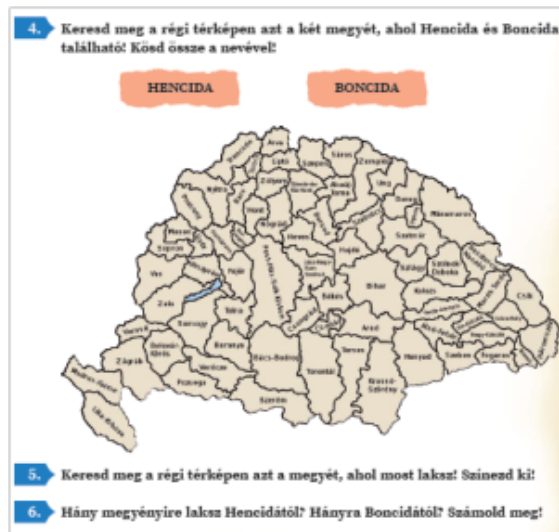
Szereplő megnevezése: _____

Tulajdonságai: _____

Szereplő megnevezése: _____

Tulajdonságai: _____

A térképen való vizsgálódás szintén a térbeli-vizuális intelligenciát fejleszti. (Munkafüzet, II. kötet, 17. oldal)



Mozgósíthatják zenei intelligenciájukat is. (Munkafüzet, 2. kötet, 19. o., Munkafüzet, 2. kötet, 21. o.)

4. Milyen kiszámolókat ismersz? Sorolj fel minél többet a pároddal!
5. Olvasd fel a Kiszámoló című verset A jégbontó hava magazinból úgy, hogy kopogod mellé a ritmust!
6. Melyik ritmusképlet kapcsolódik a verssorokhoz? Karikázd be!



3. Olvassátok el a verset, figyeljétek meg a képeket, majd oldjátok meg a feladatokat!



Tündér

Kel a tengerből,
habokon táncol,
szeme két zöld gyöngy,
haja föllángol.

Ti-ti-tá-tá-tá,
ti-ti-tá-tá-tá.



Ködön átlibben,
dala ellobban,
de ha rád pillant,
szíve megdobban.

Ti-ti-tá-tá-tá,
ti-ti-tá-tá-tá.

Fecske Csaba

- a) Tapsoljátok le a vers ritmusát!
- b) Alkossatok csoportokat! Az egyik csoport olvassa hangosan a verset, a másik a megfelelő időben tapsolja le a versben olvasható ritmussorokat!
- c) Nevezétek meg a képen látható ritmushangszereket! Használjátok ezeket is a megfelelő soroknál!

Több feladat kínál lehetőséget páros vagy csoportos tevékenységre, amikor is az interperszonális intelligencia fejlődik.

Biztosítsunk feladatokat a matematikai-logikai intelligencia fejlesztéséhez is!

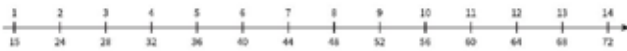
Figyeld meg a két ábrát!

- Milyen szabály alapján kerültek a szavak és a képek a négyzetrácsba? Beszéljétek meg!
- Három helyen rossz rajz került a rácsba. Keresd meg, és húzd át a hibásan elhelyezett rajzokat!
- Mit vagy miket rajzolhattunk volna a helyükre? Mondd el!

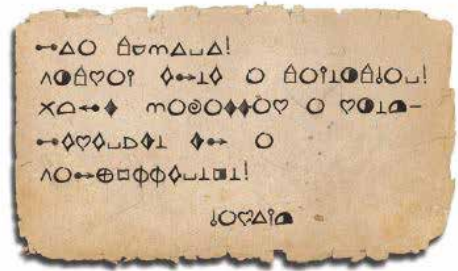
épület	gyümölcs	tejtermék	ITAL				
élelmiszer	légy	növény	eszközök				
háztartási gép	BÚTOR	ruházat	SZER-SZÁM				
ÁLLAT	személy	HELY-SZER	játék				
szó	betű	HANG-SZER	mesélés		4		

- A kutyák gyorsabban öregszenek, mint az emberek. Az alábbi számegegyenesen keresd meg, hogy hány éves embernek felel meg egy 3, egy 5 és egy 14 éves kutya!

A kutya életkora



- Titkosírás. Rumini és Balikó időnként titkosírással ír egymásnak, hogy senki se tudja elolvasni az üzenetet. Legutóbb az alábbi levelet írta egyikük:



Nézd meg az alábbi titkosírás-ábécét! A legtöbb betűnek megtalálad a jelét. De néhány betű hiányzik! Rá tudsz jönni, hogy melyik jel milyen betűt helyettesít? Ha megfejted a fenti üzenetet, biztosan sikerülni fog!

○ = A	△ = I	◻ = U	⊕ = F	□ =	⤴ =
⊙ = Á	△ = Í	◻ = Ó	∩ = J	⊞ =	↓ =
◇ = E	◻ = O	↔ = Z	∧ = Y	∩ =	∩ =
◇ = É	◻ = Ó	◻ = ZS	∩ = Y	∩ =	↔ =
∩ = L	∩ = H	∩ = C	∩ = GY	∩ =	∩ =
∩ = M	∩ = F	∩ = CS	∩ = TY	∩ =	∩ =
∩ = K	∩ = T	∩ = G	∩ = NY	∩ =	∩ =

Megfejtés: _____

Olvasókönyv, I. kötet, 6. oldal, Munkafüzet, 1. kötet, 58. o.)

Szeretnek a gyerekek saját maguk feladatot választani, ez mindig motiválóan hat rájuk. Mindkét feladat a mese lényeges eseményeinek kiemelésére irányul. Az elsőt a térbeli vizuális intelligencia segítségével tudják megoldani, a másodikhoz verbális-nyelvi intelligencia szükséges.

- Számzással állítsd sorba az eseményképeket! Az utolsó képet te rajzold meg! Adj címet a képeknek!

	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Munkafüzet, 1. kötet, 48. o.)

Igen sokféle módon lehetnek ügyesek tanítványaink, sokféle tanulási stílus jellemzi őket. Más-más élményekre, tevékenységekre van szükségük a személyes tudás megalkotásához. Mindezt legjobban a gyermekek együttműködésén, cselekvéses tanulásán alapuló kooperatív csoportmunkával biztosíthatjuk, melynek során lehetőségük nyílik párhuzamos interakciókra.

A kooperatív csoportmunka nem azonos a hagyományos csoportmunkával. A kooperatív tanulás a tanulók együttműködésén alapul. Csoporton belül pozitív függés alakul ki, mely hozzájárul a szociális kompetenciák fejlődéséhez.

A kooperatív tanulásszervezés során négy alapelvnek kell együttesen érvényesülnie.

Az első az építő egymásrautaltság, mely azt jelenti, hogy a csoport sikere a csoporttagok sikerének függvénye, ugyanakkor az eredményesség függ az egyén sikerétől is.

A második a párhuzamos interakciók elve, mely egyidejűleg több szálon futó kommunikáció lehetőségét biztosítja a tanulók számára, vagyis gondolataikat folyamatosan kicserélhetik egymással.

A harmadik, az egyenlő részvétel elve. Ennek lényege, hogy szerep- és/vagy munkamegosztással azt is el kell érni a munka során, hogy a részvétel kiegyenlített legyen, vagyis ne legyen mód a passzivitásra.

Negyedik alapelv az egyéni felelősség elve. A csoportcélok megvalósulásához az egyén optimális teljesítménye szükséges. A csoporttagok felelősséget éreznek az iránt, hogy legjobb tudásuk szerint végezzék feladatukat.

A kooperatív csoportok hosszabb ideig együtt dolgozó 4-6 főből álló ún. alapcsoportok. Legideálisabbak a négyfős csoportok, melyekben a párokban való munka és egyidejű párhuzamos interakciók egyaránt lehetségesek. A csoportok képességek szempontjából mindenképpen heterogén csoportok legyenek.

Diákjaink képességei, igényei folyamatosan változnak, s nagyban függenek az adott tananyagtól. Mindezt követnie kell a csoportalakítás módjának is. A kooperatív csoportok alakítása mellett jelenjenek meg a rugalmasan változó csoportok is. Ha rugalmas módon állítjuk össze a csoportokat, figyelembe tudjuk venni a tanulók képességbeli, igénybeli változásait. Persze mindezt nagy odafigyelést, komoly előkészületeket igényel a tanítótól. Előfordulhat, hogy a feladatok nehézségétől, típusától függően egy órán belül többször is változik a csoportok összetétele. Írjuk a gyerekek nevét kis cédulákra, készítsünk elő annyi különböző színű papírt, ahány csoportot kívánunk alakítani, a csoportok helyét ugyanezekkel a színekkel jelöljük. A színes papírokat tegyük jól látható helyre, ezekre kerülnek majd az egyes csoporttagok nevei. A gyerekek hamar megszokják a csoportalakításnak ezt a módszerét, és igen hamar megtalálják helyüket. Ugyanezt a módszert alkalmazhatjuk, amikor a gyerekek maguk választanak feladatot. Ekkor ők teszik a nevüket a választott feladatnak megfelelő színes papírra.

Konrád Ágnes

Felhasznált irodalom:

Spencer Kagan: Kooperatív tanulás, Önkonet, 2004

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: [A kritikai gondolkodás fejlesztése - az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei](#). Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002

Szakirodalom/ Kreatív versfeldolgozás

Debreczeni Tibor 2003. Irodalom és nevelés. Drámapedagógiai Magazin különszám. 1-10.

Gabnai Katalin 1993. Drámajátékok. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.

Neelands, Jonathan 1994. Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógia Társaság. Budapest.

Neelands, Jonathan 1995. Konvenciók. In: Kaposi László (szerk.) Drámapedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest. 157-212.

Tóth Beatrix 2003. A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. ELTE TÓFK. Budapest.



4. Óravázlatok

Óravázlat a változatos szövegtípusok feldolgozásához 1. (A kutya)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Különböző szövegtípusok összehasonlítása

Célok és feladatok: A szövegértő olvasás megalapozása. Az olvasástechnika megszilárdítása, az értő, önálló olvasás gyakorlása.

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 104–121. oldal

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő																														
<p>I. Ráhangolódás Olvasástechnikai gyakorlat A táblán szókétyák, melyek a kutyákról szóló szövegekből vannak kiemelve.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>tejfelből</td> <td>nyalogatok</td> <td>bableves</td> <td>szomorú</td> <td>röstelkedve</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>délebédél</td> <td>heverészik</td> <td>lapulevél</td> <td>kaukázusi</td> <td>hangosan</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>szolgalatot</td> <td>dideregetek</td> <td>vadészkutya</td> <td>csillagfejű</td> <td>hivatkozva</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>fejlesztésében</td> <td>álmodtam</td> <td>Kisgazdi</td> <td>vizslató</td> <td>messziről</td> </tr> </tbody> </table> <p>Eloolvassák a szavakat soronként és oszloponként is. Megfigyelik a hasonlóságokat, azonosságokat. Válogató olvasással emelnek ki szavakat: pl. koordináták meghatározása, összetett szavak, igék, körülírással meghatározott szavak. A terem különböző pontjain az utóbbi órákon olvasott szövegek címei találhatóak. (Mióta haragszik a kutya a macskára? Jancsi kutya akar lenni, A vén kutya, Frakk, a macskák réme, Bojti, Juhász-kutyák nemzetközi terelőversenye, Bemutatkozik két kutyafajta, Csodakutya, Kutya bácsi olvasni tanít) A gyerekek megnevezik, hogy melyik szó melyik szövegből való, majd elhelyezik a szövegek címei alá.</p>		A	B	C	D	E	1	tejfelből	nyalogatok	bableves	szomorú	röstelkedve	2	délebédél	heverészik	lapulevél	kaukázusi	hangosan	3	szolgalatot	dideregetek	vadészkutya	csillagfejű	hivatkozva	4	fejlesztésében	álmodtam	Kisgazdi	vizslató	messziről	munkáltatás tevékenykedtetés	frontális	szókétyák	15
	A	B	C	D	E																													
1	tejfelből	nyalogatok	bableves	szomorú	röstelkedve																													
2	délebédél	heverészik	lapulevél	kaukázusi	hangosan																													
3	szolgalatot	dideregetek	vadészkutya	csillagfejű	hivatkozva																													
4	fejlesztésében	álmodtam	Kisgazdi	vizslató	messziről																													



Óraterv változatos szövegtípusok feldolgozásához egy magazin szövegei kapcsán 2.

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: olvasás

Osztály: 3.

Az óra témája: Szeptemberi magazin- változatos szövegek feldolgozása

Az óra cél- és feladatrendszere: A szövegértő olvasás megalapozása. Az olvasástechnika megszilárdítása, az értő, önálló olvasás gyakorlása. Önálló ismeretelsajátítás támogatása. Olvasóvá nevelés.

Az óra didaktikai feladatai: Ismeretszerzés, irodalmi, ismeretterjesztő szöveg feldolgozása.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret, matematika

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet 12–14. oldal

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
ráhangelődés 0–3'	Motiváció: puzzle játék	beszélgetés, gyakorlás	csoportos	krizantém puzzle	Csoportokban puzzle öss- szerakása. Mit ábrázol a kép? Mit tudunk róla? Melyik hónap- ban járunk? Beszélgetés a naptárról. Előzetes tudás felele- vítése, szept- emberrel kapcsolatos információk felsorolása.
3-5'	naptár	beszélgetés	frontális	tankönyv	
5–8'	szabad- asszociációs játék		egyéni	papír, ceruza	




<p>jelentés-tulajdonítás 8–25'</p>	<p>Különböző tartalmú, témájú szöveg feldolgozása mozaik technikával.</p>	<p>gyakorlás</p>	<p>csoportos</p>	<p>tankönyv</p>	<p>Négy csoport dolgozza fel mozaik technikával a magazint. 1. cs. Az anyagok vezére 2. cs. Tündér-ellenőrző 3. cs. Az írástudatlanság elleni küzdelem nemzetközi napja 4. cs. A népmese napja</p>
<p>25–30'</p>	<p>Önálló szövegfel-dolgozás</p>	<p>ellenőrzés, értékelés</p>	<p>gyakorlás</p>	<p>egyéni</p>	<p>tankönyv ki-másolt szövege: Krizantém</p>
<p>30–40'</p>	<p>Differenciált képesség-fejlesztés</p>	<p>gyakorlás</p>	<p>gyakorlás</p>	<p>egyéni</p>	<p>tk.: 14. o.</p> <p>Szöveg ki-jegyzetelése a tanult módon.</p> <p>Képesség szerinti differenciálás. 1.cs. szókincs-fejlesztés tanítói segédlettel. Ok. szöveg segítségével. Nyelvelő 2. cs. Extra ismeret, tudás nyújtása a gyorsabban haladó tanulóknak számára. Ok. Gondoltad volna</p>
<p>reflektálás 40-45'</p>	<p>Rövid újságcikk megfogalmazása</p>	<p>gyakorlás, ellenőrzés, értékelés</p>	<p>egyéni</p>	<p>fűzet</p>	<p>Szeptember hónappal kapcsolatos újságcikk megfogalmazása</p>

Óravázlat egy magazin feldolgozásához

Az óra témája: Farsangi magazin


Az óra cél- és feladatrendszere: Anyanyelvi kommunikáció fejlesztése érthető és kifejező szóbeli szövegalkotással. Az olvasástechnika fejlesztése, automatizálása, a folyékony olvasás kialakításának segítése, különböző szövegtípusok megismertetése, biztos olvasási készség, az értő olvasás kialakítása. Kreativitás, rugalmas gondolkodás fejlesztése. Együttműködő magatartás.

Az óra didaktikai feladatai: Ismeretbővítés kooperatív tanulással.

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia		
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök
5 perc	<p>I. Előkészítés</p> <p>1. Motiváció Gryllus Vilmos Maszkabál című dalának meghallgatásával.</p> <p>2. Saját farsangi élmények felidézése.</p> <p>3. Célkitűzés: Magazinunk januári számába lapozunk bele, melyből megtudhatjuk, miért zajos a farsang, mit ettek a régi farsangi lakomákon...</p>	<p>Motiváció</p> <p>Beszélgetés</p> <p>Célkitűzés</p>	<p>Frontális munka</p>	 <p>(Olvasókönyv, II. kötet, 6. oldal)</p>



35 perc	<p>II. Fő rész</p> <p>A magazin cikkeinek megbeszélése</p> <p>1.1. Miről olvashatunk a magazinban?</p> <p>1.2. Melyik cím keltette fel leginkább az érdeklődésedet?</p> <p>Csoportok alakítása a magazin cikkei alapján</p> <p>Újságírók csapata-fogalmazás írása</p> <p>Feladat: Olvasói levelek megválaszolása</p> <p>Miért zajos a farsang?</p> <p>Mit ettek a régi farsangi lakomákon?</p> <p>Színészek csapata-dramatizálás</p> <p>A magazinból választott vers/versek memorizálása, dramatizálása.</p>	<p>Beszélgetés</p> <p>Kooperatív tanulás</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Csoportmunka</p>	<p>A FARSANG IDŐSZAKA</p> <p>ITT A FARSANG</p> <p>Miért ilyen zajos a farsang?</p> <p>BOLOND-BÁL</p> <p>„HEJE-HUJA VIGALOM”</p> <p>Mit ettek a régi farsangi lakomákon?</p> <p>Miért ilyen zajos a farsang?</p> <p>Sok-sok évvel ezelőtt az emberek abban hittek, hogy a tél utolsó napjain a Nap elgyengül. A hosszú éjszakák alatt pedig életre kelnek a gonosz szellemek. Ezeket a gonosz szellemeket akartak elűzni a zajos vigalommal, az ijesztő jelmezekkel és a boszorkánybábuk elégetésével.</p> <p>Mit ettek a régi farsangi lakomákon?</p> <p>Pontosan nem tudjuk, de néhány hagyomány ma is él. A falvakban farsangvasárnapra tyúkhúsleves, töltött káposztát főznek. Egyes helyeken ciberelevessel és kocsonyával készülnek. A cibere egyfajta savanyú leves. A farsangi ételek közül azonban a legnevezetesebb a farsangi fánk.</p> <p>Gazdag Erzsi: Itt a farsang Vidor Miklós: Bolond-bál Nyulász Péter: Farsang</p>
---------	---	--	--	--

<p>5 perc</p>	<p>Riporterek csapata–riport-készítés egy néprajzkutatóval</p> <p>Riport készítése a Heje-huja vigalom és A farsang időszaka című cikkek alapján.</p> <p>3. A csoportok munkájának meghallgatása, értékelése</p> <p>Újságírók A szerkesztői válaszok meghallgatása.</p> <p>Színészek A magazinból választott vers/versek szavalása, dramatizálása.</p> <p>Riporterek Riportok meghallgatása.</p> <p>Az értékelés szempontjai: – együttműködés, – munkamegosztás módja, – a feladat megvalósítása.</p> <p>III. Óra lezárása A tanulók órai munkájának értékelése. Jutalom: Vicc felolvasása</p> <p>Házi feladat: Farsangi rajzverseny pályázatának elkészítése Kutató munka a Gondoltad volna? cikk alapján</p> <p>(Olvasókönyv, II. kötet, 7–9. oldal)</p>	<p>Tanulói bemutatás Értékelés</p> <p>Értékelés</p>	<p>Frontális munka</p>	 <p>Gondolat Érnél ITT A FARSANG</p> <p>Itt a farsang, áll a bál, leeringózik a kancál, Csárdást jár a habverő, boklik a mákfőré.</p> <p>Déreg, darrog a mosár, táncosra vár a kosár, A kővésszem írt nekik, míg az éjsz pergeti.</p> <p>Heje-huja vigalom! babos fiúk a jutalom, Mákos patkó, bakóvá, értül van a parádé.</p> <p>„HEJE-HUJA VIGALOM”</p> <p>A farsang idején szinte mindenhol rendeznek táncmulatságot. Sokszor „bátyus bálokat” szerveznek, vagyis az ételt és az italt is a bálzók hozzák magukkal.</p> <p>Régebben a falvakban a legények szervezték ezeket a mulatságokat, amiknek nagy szerepük volt a párválasztásban is. A lányok ilyenkor rokonaik közvetítésével bokkrétát – kis virágcsokrot – küldtek a kiszemelt legénynek. Ha a legénynek is tetszett a lány, akkor kitzúrta a kis csokrot a kalapjára.</p> <p>A FARSANG IDŐSZAKA</p> <p>Magyarországon a farsangi időszak víkorszentől hamvazásnapig tart. Mit is jelentenek ezek a farsangi kifejezések?</p> <p>A víkorszent keresztény ünnepe, más néven háromkirályoknak is nevezik. A karácsonykor megszületett kis Jézus jászából ezen a napon érkeznek meg a napkeleti bölcsek, azaz a három király: Gáspár, Mészáros és Boldizsár. Víkorszent napját a naptárban január 6-án jelölik.</p> <p>A hamvazásnapra – amely szintén keresztény ünnepe – már sem kőthető ilyen egyszerűen egy naptári naphoz. Időpontja a hőnévadásnapot megelőző 40. nap, a nagybói kezdete.</p> <p>FARSANGI RAJZVERSENY KÉZIKÖNYV II. KÖTET - 2016-2017. ÉVFOLYAM -</p> <p>2. FELHÍVÁS MEGHÍVÁS 1. Farsang a múltból a jövőnkéig 2. Itt a farsangi szerepek a színházban</p> <p>Az előzetes feladatokat az iskolában el kell végezni, a feladatokat otthon, szülői felügyelet mellett, a feladatokat a tanár felügyeletével kell megvalósítani.</p> <p>A feladatokat a tanár felügyeletével kell megvalósítani.</p> <p>GONDOLTAD VOLNA? Hozánkhan már a középkorban – azaz a lovagok korában – is volt farsang.</p>
---------------	---	---	------------------------	--

Szövegfeldolgozás változatos munkaformákkal

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 2 x 45 perc

Tananyag: Győri Katalin Bojti; Magazin – Kutyavilág magazin; Bemutatkozik két kutyafajta; Kutyabácsi olvasni tanít

Célok és feladatok: Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Különböző műfajú szövegek olvasása, szövegértés ellenőrzése kérdésekkel, feladatmegoldással.

Lényegkiemelés.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Ajánlás: A vázlatban leírtak több órában is megvalósíthatóak, a gyerekek olvasási készségétől, a szövegértés, az önálló feladatvégzés szintjétől, együttműködési készségétől függően. Ebben az esetben egy szöveget dolgoznak fel a vázlatban leírt munkaformákat alkalmazva.

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet 116–121. oldal, Olvasás munkafüzet 3. I. kötet 55–57.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangolódás</p> <p>Meglévő ismeretek előhívása a kutyáról fürtábrával.</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csomagolópapír közepére felírják a kutya szót, s ehhez kapcsolják gondolataikat, ismereteiket, asszociációikat, illetve az ezek között teremthető kapcsolatokat. A csoport tagjai a papírt körbeadva, felváltva írják le gondolataikat. (Csoporton belül négy színű filctollat használnak.) – Az ellenőrzés során a csoportok egymás után felolvasnak egy-egy leírt gondolatot. – A megbeszélés során rendszerezik a leírtakat. (pl. kutyafajták, haszna, mérete) 	<p>munkáltatás</p> <p>megbeszélés</p>	<p>kerekasztal-módszer</p> <p>frontális</p>	<p>A/3-as méretű csomagolópapír filctoll</p>	<p>10'</p>

<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Szövegfeldolgozás A csoportok különböző műfajú szövegeket dolgoznak fel.</p> <p>1-2. csoport – Győri Katalin Bojti (elbeszélés) /a lassabban olvasó gyerekek, akiknek könnyebb az elbeszélő szöveg megértése, mint az ismeretterjesztőé/ – Tanítói bemutató olvasással ismerkednek meg a szöveggel. A történet meghallgatása után a gyerekek elmondják gondolataikat. – Csoportmunkában a szöveg alapján összegyűjtik, hogy mit kell tudnia egy vakvezető kutyának. – Egyéni munkában megoldják a munkafüzet feladatait. – Felkészülnek a történet elmondására.</p> <p>3. csoport – Juhász kutyák nemzetközi terelőversenye (tudósítás) – A csoport tagjai önálló néma olvasással ismerkednek meg a szöveggel. – Ezt követően megbeszélik az olvasottakat. – A füzetükbe kiírják a szöveg lényeges elemeit. (Hol volt a verseny? Miből állt a verseny? Milyen kutya-fajták vettek részt? Hogyan végződött a verseny?) – Egyénileg megoldják a mf. 1–2. feladatát, majd csoportban ellenőrzik a megoldást.</p>	<p>munkáltatás megbeszélés jegyzetelés ellenőrzés</p>	<p>csoport, egyéni</p>	<p>olvasókönyv, munkafüzet, füzet</p>	<p>30'</p>
--	---	----------------------------	---	------------



<p>4. csoport – Te hogyan segíthetsz? (ismeretterjesztő szöveg a vakvezető kutyákról)</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csoport tagjai önálló néma olvasással ismerkednek meg a szöveggel. – Ezt követően megbeszélik az olvasottakat. Ha kérdésük van, azt lejegyzik a füzetükbe, hogy később megbeszélhessék az osztállyal és a tanítóval. – Nagyméretű lapra rajzos jegyzetet készítenek a szöveg legfontosabb gondolatairól. <p>5. csoport – Bemutatkozik két kutya-fajta</p> <ul style="list-style-type: none"> – Csoportban elolvassák a szöveget. Majd megbeszélik az olvasottakat. Ha kérdésük van, azt lejegyzik a füzetükbe, hogy később megbeszéljék az osztállyal és a tanítóval. – Az olvasottakról rajzos jegyzetet készítenek egy nagyméretű lapra. <p>6. csoport – Kutya bácsi olvasni tanít</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csoport tagjai néma olvasással ismerkednek meg a szöveggel, majd megbeszélik az olvasottakat. – A munkafüzetben aláhúzzák a számukra legfontosabb gondolatokat. – Önállóan megoldják a munkafüzet feladatait, majd csoportban ellenőrzik a megoldást. – Felkészülnek a beszámolóra. <p>Mindegyik csoport megfogalmaz 3–4 kérdést, melyeket majd a beszámolók végén feltesznek társaiknak a megértés (és a figyelem) ellenőrzésére.</p>				
--	--	--	--	--

<p>III. Reflektálás</p> <p>1. A csoportok beszámolnak az általuk olvasott szöveg tartalmáról, a jegyzeteik, a feladatmegoldásaik segítségével. Felteszik kérdéseiket, melyeket az osztály közösen megvitát. Ha szükséges tanítói magyarázat segíti a felmerülő kérdések megválaszolását.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A beszámoló történhet a három megy, egy marad kooperatív technikával. Ekkor a csoporttagok, miután megszámozták magukat, a kettes, hármas, négyes kisdiák átül a szomszéd csoporthoz, ahol az ottani egyes számol be csoportja munkájáról. Rövid idő után visszatérnek a saját asztalukhoz, s most a kettes számú gyermek marad vendéglátóként, s a többiek mennek egy másik csoporthoz. Ez a folyamat addig zajlik, míg mindenki vendéglátó és látogató szerepet is betöltött. - A beszámolók másik módja, hogy a csoportok egymás után elmondják az általuk olvasott szöveg legfontosabb gondolatait. Ha rajzos jegyzetet is készítettek, azt bemutatják, illetve felhasználják a beszámoló során. <p>2. A csoportok felteszik azokat a kérdéseiket, melyeket a felkészülés során fogalmaztak meg. A társaik válaszába történhet írásban vagy szóban.</p> <p>3. A csoportok kiegészítik fürtábrájukat azokkal az ismeretekkel, gondolatokkal, melyeket újként ismertek meg az órán.</p>	<p>beszámoló bemutatás megbeszélés</p>	<p>kooperatív módszer – három megy, egy marad</p>	<p>25'</p>	<p>10'</p> <p>8'</p>
--	--	---	------------	----------------------



IV. Értékelés Kilépő kártya (a gyerekek az órán elhangzottakra, saját munkájukra reflektálnak): <ul style="list-style-type: none">- néhány, az órán megismert érdekes, fontos gondolat- egy, a tananyaghoz kapcsolódó kérdés- egy személyes megjegyzés, észrevétel Ezeket a tanító átolvassa és a következő órán reflektál rá.				7'
--	--	--	--	----

Óravázlat az értő olvasás fejlesztéséhez (Győri Katalin: Bojti)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Győri Katalin: Bojti

Célok és feladatok: Szöveg olvasása differenciáltan. Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Lényegkiemelés. Szövegértés önálló feladatmegoldással.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet 116–117. oldal, Olvasás munkafüzet 3. I. kötet 55.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangolódás</p> <p>1. Meglévő ismeretek előhívása a kutyáról fűrtábrával.</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csomagolópapír közepére felírják a kutya szót, s ehhez kapcsolják gondolataikat, ismereteiket, asszociációikat, illetve az ezek között teremthető kapcsolatokat. – Az ellenőrzés során a csoportok egymás után felolvasnak egy-egy leírt gondolatot. <p>2. Kutyás könyvek filmek gyűjtése csoportban (Tk. 116. old. 1.)</p>	<p>munkáltatás megbeszélés</p>	<p>csoport frontális</p> <p>csoport</p>	<p>A/3-as méretű csomagolópapír filctoll</p>	<p>12'</p>



<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Szövegfeldolgozás Győri Katalin Bojti című elbeszélésnek feldolgozása A szöveg olvasása differenciáltan történik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – olvasás párban – különböző olvasási szinten lévő, de jól együttműködő gyerekek – olvasás önállóan – gyorsan, jó szövegértéssel olvasók – kiscsoportos olvasás tanítói vezetéssel – akiknek szükségük van a tanítói segítségre <p>2. Elsődleges megértés ellenőrzése</p> <ul style="list-style-type: none"> – A gyerekek elmondják gondolataikat, észrevételeiket, kérdéseiket a szöveggel kapcsolatban. – A tanító néhány kérdéssel ellenőrzi a megértést. <p>3. Szövegértés feladatmegoldással</p> <ul style="list-style-type: none"> – A párban illetve önállóan olvasó gyerekek megoldják a munkafüzet feladatai, majd javítókulcs segítségével önállóan ellenőrzik megoldásaikat. (55. old. 1. 3. 4.) – A tanítóval olvasó gyerekek közösen (tanítói irányítással) értelmezik a feladatokat, majd önállóan megoldják a munkafüzet feladatait (55. old. 1. 3. 4.). Javítókulcs segítségével ellenőrzik megoldásaikat. <p>Időkitöltő feladatot oldanak meg azok a gyerekek, akik a feladataikkal már végeztek (Mf. 55. old. 2., Tk. 117. old. 5.)</p>	munkáltatás megbeszélés	differenciált egyéni, páros, illetve csoport	olvasókönyv, munkafüzet, füzet	20'
<p>III. Reflektálás</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jelenetalkotás A csoportok rövid jeleneteket alkotnak. Különböző helyzetekben hogyan tudnak segíteni egy látásérültnek. (Közlekedés, vásárlás, tanulás stb.) 	drámajáték bemutató megbeszélés	csoport		10'
<p>IV: Értékelés</p> <p>A gyerekek önértékelése és a tanító értékelése a feladatvégzés szempontjából.</p>				3'

Óravázlat az értő olvasás fejlesztéséhez (Kutyavilág magazin)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Magazin – Kutyavilág; Gondoltad volna? Juháskutyák nemzetközi terelőversenye; Bemutatkozik két kutyafajta; Kutyá bácsi olvasni tanít

Célok és feladatok: Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Ismeretterjesztő szövegek olvasása, szövegértés ellenőrzése kérdésekkel, feladatmegoldással.

Lényegkiemelés.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőkészség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Ajánlás: A vázlatban leírtak több órában is megvalósíthatóak, a gyerekek olvasási készségétől, a szövegértés, az önálló feladatvégzés szintjétől, együttműködési készségétől függően. Ebben az esetben egy szöveget dolgoznak fel a vázlatban leírt munkaformákat alkalmazva.

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 119–120. oldal, Olvasás munkafüzet 3. I. kötet, 56–57.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangolódás</p> <p>Ki ismer több kutyafajtát? – Csoportban gyűjtenek a gyerekek kutyafajtákat.</p> <p>2. A kutya az ember leghűségesebb barátja – Mire használja az ember a kutyát? – csoportban írják össze gondolataikat a gyerekek.</p>	munkáltatás megbeszélés	csoport	A/3-as méretű csomagolópapír filctoll	5'
<p>I. Jelentésteremtés</p> <p>1. Szövegfeldolgozás A Kutyavilág magazin szövegeinek feldolgozása.</p> <p>1. Gondoltad volna? (ismeretterjesztő szöveg a vakvezető kutyákról) – A szöveg olvasása előtt felidéznek az előző órán olvasott Bojti című olvasmány tartalmát. – A gyerekek némán elolvassák a szöveget. – Spontán reakciók meghallgatása. – Jegyzetet készítenek a szöveg leglényegesebb gondolataiból a füzetükbe.</p>	munkáltatás megbeszélés jegyzetelés ellenőrzés	frontális, csoport, egyéni	olvasókönyv, munkafüzet, füzet	30'



<p>2. Juhászutyák nemzetközi terelőversenye (tudósítás)</p> <ul style="list-style-type: none"> – A gyerekek némán elolvassák a szöveget. – Spontán reakciók meghallgatása. – Az elsődleges megértés ellenőrzése 1-2 kérdéssel. – Ismeretlen szavak magyarázat szemléltetéssel: közép-ázsiai, kaukázusi, a szövegben olvasható kutyafajták képének bemutatása – Mf. 56. old. 4. feladat megoldása csoportban. <p>3. Bemutatkozik két kutyafajta</p> <ul style="list-style-type: none"> – (Előzetes házi feladat: magyar kutyafajták és róluk kép gyűjtése) – Mit jelent a hungarikum? – szómagyarázat. – A gyerekek némán elolvassák a szöveget. – Az olvasottakról rajzos jegyzet készítenek a füzetükbe. – Jegyzeteik alapján csoporton belül beszámolnak az olvasottakról. <p>4. Kutya bácsi olvasni tanít</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rövid beszélgetés a címről. – A gyerekek némán elolvassák a szöveget. – Spontán reakciók meghallgatása. – A Mf. 57. old. 6. feladat megoldása önállóan. 				
<p>III. Reflektálás Mire használja az ember a kutyát? A ráhangolódásban leírt gondolatok összehasonlítása, majd kiegészítése az olvasott szövegek alapján.</p>	munkáltatás	csoport		8'
<p>IV. Értékelés A gyerekek önértékelése és a tanító értékelése a feladatvégzés szempontjából.</p>				2'

Óravázlat ismeretterjesztő szövegek kooperatív feldolgozásához 1.

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Magazin – november

Célok és feladatok: Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Ismeretterjesztő szövegek feldolgozása rajzos jegyzettel.

Lényegkiemelés.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 88–91. oldal, Szövegértés munkafüzet 3. I. kötet, 31.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangolódás Légző gyakorlat, hangsúlygyakorlat versmondással Nemes Nagy Ágnes Éva és a liba című verse</p>	versmondás	frontális	projektor (célszerű a verset kivetíteni)	5'
<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Szövegfeldolgozás – A csoporttagok A, B, C és D jelet kapnak. – Minden csoport más-más témát dolgoz fel és ebből plakátot készít. – Megfogalmazznak 2-3 kérdést a témájukról, melyeket majd a beszámolójuk végén feltesznek társaiknak a megértést ellenőrizendő.)</p> <p>1. csoport – November 11. Szent Márton ünnepe 2. csoport – Mindenszentek napja, Krizantém, novemberi születésnapok 3. csoport – November 30. Szent András napja 4. csoport – November harmadik hete 5. csoport – Játékleírás (csak egy a három közül) 6. csoport – Játékleírás (egy másik a három közül)</p>	munkáltatás megbeszélés jegyzetelés	kooperatív – fordított szak- értői mozaik	olvasókönyv, csomagolópapír, filctoll	20'



<p>II. Reflektálás</p> <p>Összeülnek az azonos betűjelű gyerekek és asztalról asztalra vándorolnak. (Mindig a tanító jelére indulnak tovább. Kb. 2 perc elegendő a beszámolóra és a kérdésekre.) Mindig az a kisdíák magyaráz a társainak, aki az adott plakát készítésében részt vett, tehát annak szakértője.</p>	beszámoló bemutatás megbeszélés	kooperatív – fordított szakértői mozaik		15'
<p>III. Értékelés</p> <p>Kilépő kártya (a gyerekek az órán elhangzottakra, saját munkájukra reflektálnak):</p> <ul style="list-style-type: none"> – néhány, az órán megismert érdekes, fontos gondolat – egy, a tananyaghoz kapcsolódó kérdés – egy személyes megjegyzés, észrevétel <p>Ezeket a tanító átolvassa és a következő órán reflektál rá.</p>				5'

Óravázlat ismeretterjesztő szövegek kooperatív feldolgozásához 2.

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Magazin különszám – Sárkánysarok

Célok és feladatok: Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Ismeretterjesztő szövegek feldolgozása rajzos jegyzettel.

Lényegkiemelés.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. II. kötet, 82–85. oldal, Szövegértés munkafüzet 3. II. kötet, 32–33.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangelődés</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csoportok kapnak egy csomagolópapírt, melynek közepén egy sárkány rajza/képe látható. Mi jut eszedbe a sárkány szóról? – A gyerekek a papírt körbeadva egymás után leírják asszociációikat a sárkányról. – Az elkészült ábrákat kiteszik a táblára és megbeszélik a leírtakat. 	munkáltatás	kooperatív – pókásra, kerekasztal	csomagolópapír filctoll	5'
<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Szövegfeldolgozás</p> <ul style="list-style-type: none"> – Csoporton belül a gyerekek kiosztják egymás között az A, B, C, D jeleket. – A csoport minden tagja más-más szöveget kap. Az azonos betűjelűek azonos szöveget kapnak. – Önállóan, némán, elolvassa a szövegét. – Az azonos betűjelűek összeülnek, megbeszélik az olvasottakat és jegyzetet készítenek (lehet rajzzal). – Megfogalmazznak néhány kérdést, melyeket majd a csoporttársaiknak tesznek fel a megértést ellenőrizendő. <p>A – Sárkány lovagrend B – A leghíresebb sárkányölő C – Mit jelent a sárkány szó? D – A komodói sárkány</p>	munkáltatás megbeszélés jegyzetelés	kooperatív –szakértői mozaik	olvasókönyv, füzet	20'



III. Reflektálás Mindenki visszamegy a csoportjába és megtanítja társainak a saját feldolgozott anyagát, majd felteszi kérdéseit.	beszámoló bemutatás megbeszélés	kooperatív – szakértői mozaik		15'
IV. Értékelés Kilépő kártya (a gyerekek az órán elhangzottakra, saját munkájukra reflektálnak): <ul style="list-style-type: none"> – néhány, az órán megismert érdekes, fontos gondolat – egy, a tananyaghoz kapcsolódó kérdés – egy személyes megjegyzés, észrevétel Ezeket a tanító átolvassa és a következő órán reflektál rá.				5'

Óravázlat kreatív versfeldolgozáshoz 1. (Tóth Krisztina: Londoni mackók)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Tóth Krisztina: Londoni mackók

Célok és feladatok: Beszédképesség, szóbeli szövegalkotási készség fejlesztése szituációs játékkal, páros és csoportos beszélgetéssel

A vers befogadásának, átélésének segítése kortárs gyermekirodalmi alkotás megismerésével
Irodalmi ismeretek – vers, versszak, rím, ritmus – tapasztalati úton való elsajátítása

Kreativitás, fantázia fejlesztése improvizációs játékokkal

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret, Ének-zene

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 140. oldal, Szövegértés munkafüzet 3. I. kötet, 60. o.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
I. Ráhangolódás				
1. Asszociációs játék A gyerekek kört formálnak, s egymás után egy-egy szót mondanak, ami az „utazás” szóról jut az eszükbe.	játék			2'
2. Utazzunk! – fantáziajáték Ki hová szeretne utazni és mivel? – A vállalkozó gyerekek elmondják hová utaznának szívesen, és milyen közlekedési eszközzel. Mondhatnak képzeletbeli helyet és közlekedési eszközt is. – Most közösen fogunk utazni, hogy hova, azt nektek kell kitalálnotok Tóth Krisztina versének részlete alapján.	beszélgetés	frontális		2'
„Kézenfoglak, füttyölök a gondomra, elmegyünk a repülővel ...” A gyerekek csoportban gyűjtenek ötleteket a verssor befejezéséhez.	munkálta- tás	frontális		2'



<p>3. Útvonaltervező Utazzunk képzeletben Londonba! A gyerekek két feladat közül választhatnak: A) Útvonalterv készítése (olvasókönyv, 142. o. 1. ,2. feladat)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Megkeresik térképen Budapestet és Londont, majd párokban összegyűjtik, milyen közlekedési eszközöket vennének igénybe. – A párokból 4 fős csoportok alakulnak, és a térkép segítségével megtervezik az útvonalat Budapest és London között. <p>B) Mi van a bőröndben? (olvasókönyv, 142. o. 3. feladat)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Csoportokban összegyűjtik a gyerekek, mit vinnének Londonba, és mi mindent hoznának onnan. Idő és csoportösszetétel függvényében kérhetjük rajzban vagy írásban a feladatot 	munkáltatás, beszámoló	csoportos	Projektor Vetítsük ki a versrészletet!	5'
<p>5. Mi van a takaró alatt? – Érzékelésfejlesztés</p> <ul style="list-style-type: none"> – Egy nagy takaró alá tegyünk különféle játékmackókat. A gyerekek tapintsák meg valamelyiket, s számoljanak be róla, mit éreznek (alakja, mérete, anyaga stb.). Egyszerre több gyerek is benyúlhat a takaró alá. Miután megtapintották a játékokat, próbálják kitalálni, miféle tárgyak vannak a takaró alatt. A megfejtések után vegyük le a takarót, s ismerkedjünk meg látás útján is a mackókkal. <p>6. Szórakéztető – Személyes élmények felidézése</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kezdeményezzünk beszélgetést arról, kinek van mackója, milyen ez a mackó, miért szeretik, magukkal szokták-e vinni, ha utaznak stb. 	játék, beszélgetés	csoportos		5'
		egyéni, frontális		

<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Ismerkedés a verssel A vers címe – Beszélgessünk arról, mi lehet a különbség egy londoni vagy egy budapesti mackó között.</p> <p>2. A vers tanítói bemutatása Beszélgetés a versről – Vajon hányan utaztak Londonba? Kik lehetnek ők? – Miért pont teázni fognak Londonban? – Mit jelenthet a vers 3. versszaka? – Vajon mi lehet az, amit csak egy mackó ért? – Mi mindent nézhetnek meg Londonban?</p> <p>3. Önálló olvasás – A vers néma olvasása után oldják meg a munkafüzet 1., 3., 5. feladatát</p> <p>4. Szöveges improvizáció – A gyerekek csoportokban készítsenek jelenetet a mackók teázásról. Előkészítésként tisztázzuk a helyszínt, esznek-e valamit a teához, hogy ülnek (asztal körül, vagy egymás mellett, esetleg párnákon), mi mindenről folyhat a beszélgetés</p> <p>5. Illusztráció készítése – Rajzolják le a gyerekek a munkafüzet 2. feladatában, hol bújtak meg a mackók. – Ellenőrzéskor beszélgessünk arról, ki lehet a mackóka, aki a paplan alól kukucskál.</p> <p>6. A vers formájának megfigyelése – Megvizsgáljuk, hány versszakból, hány sorból áll a vers. Rímeiket keresünk a munkafüzet 6. feladatában.</p>		frontális, egyéni	olvasó- könyv	5'
		egyéni	olvasó- könyv, munka- füzet	5'
		csoportos		5'
		egyéni	munka- füzet	3'
		egyéni	munka- füzet	3'



<p>III. Reflektálás</p> <p>A gyerekek érdeklődésének függvényében válasszunk a két feladat közül.</p> <p>1. Ritmusjáték</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mondogassuk, tanuljuk meg a vers első 2 versszakát. Ha már tudják a gyerekek a versrészletet, mondjuk el ritmizálva. – Az osztály egyik fele mondja a verset, másik fele ritmuskíséretet ad tapssal vagy valamilyen ritmus-hangszerrel. – Csoportok készítenek ritmuskíséretet a versrészlethez. <p>2. Versjáték – improvizáció</p> <ul style="list-style-type: none"> – Versszakonként írjuk külön papírokra a verset, s minden csoport húzzon egyet. A csoportok némajátékkal mutassák be a kapott versszakot, a többiek pedig találják ki, mely sorok bemutatását látták. 	játék	csoportos	ritmus-hangszerek	5'
<p>IV. Értékelés</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tanítói – Tanulói – Arcoddal mutasd, hogy érezted magad! <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A vers kifejező olvasásának gyakorlása. Akinek van kedve meg is tanulhatja a verset. <p>Választható feladatok:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mackós dalok, versek, mondókák gyűjtése. – Kedvenc mackó bemutatása 				2'

Óravázlata kreatív versfeldolgozáshoz 2. (Csoóri Sándor: Csodakutya)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Csoóri Sándor: Csodakutya

Célok és feladatok: Esztétikai élmény nyújtása. Kreatív írás. Verselemzés alapozása. Nyelvismeret fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret, ének-zene.

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 120. oldal

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
<p>I. Ráhangolódás</p> <p>1. Weöres Sándor: Bodri című versének mondogatása légző gyakorlatként, dinamikai és tempóváltásokkal.</p> <p>Bodri kutya sétál, füle-farka szétáll, itatója kicsi kút, etetője mély tál.</p> <p>Kőkerítés szélénél tarka macska üdögél, észreveszi a kutyát, megmássa a szilvafát.</p> <p>2. „Csodájára járunk” – Csodálatos dolgok gyűjtése mesékből (pl. kacsalábon forgó palota, táltos paripa, tündér, repülő szőnyeg)</p>	<p>versmondás</p> <p>munkáltatás</p>	<p>frontális</p> <p>csoport</p>	<p>Tk. 104. old.</p> <p>papír, filctoll</p>	<p>8’</p>
<p>II. Jelentésteremtés</p> <p>1. Milyen lehet egy csodakutya? – A gyerekek lerajzolják, milyennek képzelik el a csodakutyát. – Leírják mindazokat a dolgokat, melyektől csodakutya lesz a hétköznapi kutyából: tulajdonságai, cselekedetei, helyszínek, ahol előfordulhat, képességei...</p>	<p>munkáltatás bemutatás</p>	<p>csoport frontális</p>	<p>papír, íróeszköz Tk. I. kötet, 120. old.</p>	<p>20’</p>



<p>2. Rímkereső</p> <ul style="list-style-type: none"> – Az elképzelt csodakutyáról gyűjtenek szavakat. Pl. nagy fülű, puha szőrű, gyors lábú, vakkant... (melléknevek, igék és főnevek is) – A szavakat egymás alá írják, majd mindegyikre keresnek rímelő szót. – Az így kialakult szópárokból néhány soros verset állítanak össze. <p>3. Csoóri Sándor: Csodakutya</p> <ul style="list-style-type: none"> – A tanító felolvassa/elmondja a verset. – A gyerekek spontán megnyilatkozásai. – Beszélgetés a versről: Milyen volt a csodakutya? Miért volt csodakutya? Mire volt képes? Hol jelent meg? Rímpárok keresése. 				
<p>III. Reflektálás</p> <p>1. A vers sorainak grafikus ábrázolása:</p> <p>piros volt az orra lapulevél nagy füle lelógott a porba</p> <p>holdsugáron lovagolt</p> <p>csillagfejű csikókat terelt udvaromba piros volt az orra,</p> <p>2. Zenehallgatás</p> <p>A vers megzenésített változatának meghallgatása a Holló együttes előadásában.</p>	<p>munkáltatás ábrázolás zenehallgatás</p>	<p>csoport egyéni frontális</p>		<p>12'</p>
<p>IV. Értékelés</p> <p>Kilépő kártya (a gyerekek az órán elhangzottakra, saját munkájukra reflektálnak):</p> <ul style="list-style-type: none"> – mi volt a legérdekesebb az órán – mit kérdeznél a költőtől – megjegyzés, észrevétel <p>Ezeket a tanító átolvassa és a következő órán reflektál rá.</p>				<p>5'</p>

Óravázlat a tananyag differenciált feldolgozásához 1. (Mióta haragszik a kutya a macskára?)

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom – olvasás

Osztály: 3.

Idő: 45 perc

Tananyag: Mióta haragszik a kutya a macskára? c. mese feldolgozása

Célok és feladatok: Értő olvasás fejlesztése szövegfeldolgozással. Lényegkiemelés.

Beszédbátorság, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.

Tantárgyi kapcsolatok: Rajz

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 104–105. oldal, Szövegértés munkafüzet 3. I. kötet, 46–47.

Az óra menete	módszer	munkaforma	eszköz	idő
I. Ráhangelődés				
1. Légző gyakorlat, versmondással – Weöres Sándor Bodri című verse	versmondás	frontális	projektor (célszerű a verset kivetíteni)	2'
2. Szólás értelmezése – Kutya-macska barátság Miért pont ez a két állat szolgál a szólás alapjául?	munkáltatás, megbeszélés, bemutatás	differenciált csoport		5'
A csoport: filmek mesék, történetek gyűjtése, melyekben kutya-macska harcol egymással.				
B csoport: Állóképet készítenek egy kutya és macska találkozásáról.				
C csoport: Közös rajzot készítenek egy kutya és macska találkozásáról.				
A gyerekek szabadon döntenek, me- lyik csoport munkájában kívánnak részt venni.				



<p>III. Reflektálás</p> <ul style="list-style-type: none"> – A történet eseményeinek sorba rendezése képek alapján, a hiányzó kép megrajzolása (munkafüzet 47. o., 5. f.) – A mese lényeges eseményeinek megfogalmazása öt mondatban (munkafüzet 47. o., 6. f.) – A mese lényeges eseményeinek megfogalmazása öt képben <p>A gyerekek szabadon választhatnak a három feladat közül, s a választott feladatnak megfelelően alkotnak csoportokat.</p>	munkáltatás	<p>egyéni</p> <p>csopartos</p> <p>csopartos</p>		10'
<p>IV. Értékelés</p> <p>Kártyázás</p> <p>A következő feliratú kártyákból húznak a gyerekek kettőt, hármat:</p> <p>A mai órán megtanultam, hogy...</p> <p>A mai órán a csoport tagjai...</p> <p>Szerintem a mai óra...</p> <p>Jobban örültem volna, ha...</p> <p>Szerintem ez a történet...</p> <p>Jó lett volna, ha...</p>	beszélgetés, értékelés	frontális		3'



Óravázlat a Rózsa vitéz (1. rész) című mese feldolgozásához

Az óra témája: Értem a meséket; Rózsa vitéz 1. rész

Az óra cél- és feladatrendszere: A mesékre jellemző fordulatok, szókapcsolatok, ismétlődő motívumok felismerése. Kezdeményezőképeség, csoportmunkában aktív részvétel. IKT-eszközök irányított használata. Érzelmek pontos azonosítása.

Asszociációs készség és kognitív képességek fejlesztése. Olvasási készségek és kommunikációs képességek fejlesztése.

Az óra didaktikai feladatai: Készségfejlesztés, a népmeséről tanult ismeretek alkalmazása

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia		
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök
3 perc	<p>I. Előkészítés</p> <p>1. Hangulati előkészítés: Udvari hírvivő levelének felolvasása.</p> <p>2. Célkitűzés: Indulatok el tiszta szívvel, bátran Meseország csodálatos palotájába! Nemes küzdelmet kívánok!</p>	<p>Motiváció</p> <p>Célkitűzés</p>		<p>Udvari levél Közhírré tétetik!</p> <p>Meseország Királya és Királynője nemes próbatételeknek ad otthont palotájában. Érdekes, izgalmas, változatos szellemi kalandok várják a birodalom régi és leendő lakóit, akik bátran átkelnek az Óperenciás-tengeren, megmásszák az Üveghegyet, megmérkőznek a hétfejű sárkánnyal, s táltos paripáikkal bejárják Hetedhét ország tájait!</p> <p>Kelt, Meseországban, 2015. esztendő február havának 14. napján</p>

35 perc	<p>II. Fő rész</p> <p>1. Készségfejlesztés játékos próbatételekkel.</p> <p>1. próba Meseország varázslatos tárgyainak megke- resése.</p> <p>Habart szavak (anagramma): botocska, köpönyeg, varázssíp, gyűrű, hétmérföldes csizma</p> <p>2. próba Mesékre jellemző kife- jezések magyarázata összekötéssel.</p> <p>3. próba Mesei szófordulatok keresése.</p> <p>Mi járatban erre, hol még a... sem jár? Életem, halálom... ajánlom. A király szörnyű ... gerjedt. ...lehetett nézni, de reá nem. Olyan szép volt, mint égen a ragyogó... Szerencséd, hogy ... szólítottál. Holnap legyen...a kendtek... Annyi...volt, mint a rosta lyuka. Hencidától ... folyt a lakodalom. Elmegy ... országon is túl.</p>	Szójáték	Csoport- munka	<p>Szókártyák /feladatok kivetítése inter- aktív táblán</p> <p>Anagramma: yűrűg ooabtcsk öpönygek spvrzsaái htmrfldséeöe iacszm</p> <p>Feladatmegoldás ellenőrzése táblán/ interaktív táblán: botocska köpönyeg varázssíp gyűrű hétmérföldes csizma</p> <p>eladósorba ért – férjhez mehet az időt ne lopjuk – ne töltsük feleslegesen az időt</p> <p>éktelen haragra gyúlt – mérges nincs egy árva garasa sem – szegény</p> <p>takaros természetű – rendes betevő falat – élelem repül, mint a gondolat – gyorsan halad</p> <p>egyik szeme sír, a másik nevet – örül is, meg szomorkodik is</p> <p>szelíd szóval szól – kedvesen, nyugodtan beszél</p> <p>nem esik a feje lágýára – nem ostoba</p> <p>hét nap s hét éjjel – egy héten át vasorrú bába – vén boszorkány</p>
		Rendezés	Páros munka	
		Ellenőr- zés, érté- kelés Páros megbe- szélés	Páros munka	
		Ellenőr- zés, érté- kelés		




	<p>4. próba Mondat- és szövegfonetikai eszközök használata.</p> <p>Kiválasztott mondatok (3. próba) felolvasása utasításoknak megfelelően: megállapítva, sajnálkozva, dühösen, tudakolva</p> <p>5. próba Apróhirdetés megfejtése</p> <p>Keresem furulyámat, melyet a szőrdisznók táncoltatása közben veszítettem el. A becsületes megtalálónak magas jutalom jár.</p> <p>2. Rózsa vitéz c. népmese megismerése tanítói bemutatás által</p> <p>2.1. Spontán megnyilatkozások meghallgatása, saját érzések azonosítása</p> <p>2.2. Szövegfeldolgozás mesei jellemzők megnevezésével</p> <p>2.3. Feladatmegoldás ellenőrzése</p>	<p>Szerepjáték</p> <p>Értékelés</p> <p>Bemutató olvasás</p> <p>Beszélgetés</p> <p>Néma olvasás Feladatmegoldás Ellenőrzés, értékelés</p>	<p>Frontális osztálymunka</p> <p>Páros munka</p>	<p>Feladatmegoldás ellenőrzése táblán/interaktív táblán:</p>
	<p>III. Óra lezárása</p> <p>1. Házi feladat adása – Szóbeli szövegalkotás: A mese kedvenc részének tartalommondása, kiválasztott szereplő szemszögéből.</p> <p>2. Értékelés</p>			

Óravázlat a Rózsa vitéz (2. rész) című mese feldolgozásához

Az óra témája: Értem a meséket, Rózsa vitéz 2. rész

Az óra cél- és feladatrendszere: A mesére jellemző fordulatok, szókapcsolatok, mesejellemzők ismerete, alkalmazása. Intellektuális és kommunikációs képességek fejlesztése. Társakkal történő közös feladatmegoldás. IKT-eszközök irányított használata. Erkölcsi és esztétikai érzék, ítélőképesség fejlesztése.

Az óra didaktikai feladatai: Készségfejlesztés

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia		
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök
10 perc	<p>I. Előkészítés</p> <p>1. Célkitűzés: A mai órán vándorútra hívlak Benneteket, a mesék vándorútjára, felidézve az olvasott meséket, mesékre jellemzőket. Vegyétek fel tarisznyátokat, s töltsétek meg mindazzal, melyre a vándorlásotok során szükségetek lehet.</p> <p>2. Hangulati előkészítés: mesei jellemzők megnevezése a gondolattérkép segítségével.</p> <p>Ki vagyok én? c. drámajáték</p> <p>A vándorlegények gyakran pattannak hátamra, s én oly sebesen szálllok, minta gondolat. (táltos paripa)</p> <p>...</p>	<p>Célkitűzés</p> <p>Motiváció</p> <p>Drámajáték</p>	<p>Csoportmunka</p>	 <p>(Munkafüzet, 2. kötet, 35. oldal)</p>

<p>35 perc</p>	<p>II. Fő rész</p> <p>2. Rózsa vitéz c. népmese 2. részének meghallgatása</p> <p>2.1. Spontán megnyilatkozások meghallgatása, saját érzések azonosítása</p> <p>2.2. Szövegfeldolgozás mesei jellemzők megnevezésével</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mesei jellemzők aláhúzása – Meseszereplők bekarikázása – Szómagyarázat – Varázsszavak keresése <p>2.3. Feladatmegoldás ellenőrzése</p> <p>3.1. Mesealbum készítése</p> <ul style="list-style-type: none"> – A csapatok a kiválasztott mesealakról rövid ismertetőt írnak, s illusztrációt készítenek. <p>3.2. Album lapjainak megtekintése, a csoportok munkájának értékelése</p> <p>Az értékelés szempontjai:</p> <ul style="list-style-type: none"> – együttműködés, – munkamegosztás módja, – a feladat megvalósítása. <p>Album lapjainak összefűzése</p> <p>III. Óra lezárása</p>	<p>Tanítói bemutatás</p> <p>Feladatmegoldás Megbeszélés</p> <p>Ellenőrzés, értékelés</p> <p>Kooperatív tanulás</p> <p>Ellenőrzés, értékelés</p>	<p>Őnálló munka</p> <p>Páros munka</p> <p>Csoportmunka</p>	<p>Feladatmegoldás ellenőrzése táblán/interaktív táblán:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Ekkor elbeszéltek egymásnak dolgukat, életüket. Elmondta a lány, hogy ő is királyveréből való? hogy az ő apját is az óriások szék meg. Az országot elfoglalták. Az ottvaló kastély a lány apjéé volt, onnét járnak el az óriások mindennap, hogy a népet sarcolják. A lány egy jó kuruzsos dajkájának segítségével változott kígyóvá. Megesküszött, hogy addig kígyóbőrben marad, míg az óriásokon bosszút meg nem állhatja. Most már látja, hogy lerepednek róla a kígyóbőr, tehát célját érheti, mert Rózsa olyan erős, hogy könnyen megfeleltet mind a hét óriásnak.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rajta hát, Rózsa, pusztítsd el őket! Nem leszek én sem hiáládatlan! – Kedves szép lány! – felelte Rózsa. – Te nekem az életemet három ízben adtad vissza. Hát én ne tartoznám neked azt meghálálni? Legyen tied az életem s egészen magam! <p>Egymásnak holtig való szeretelmet esküdtek, s így igen józónan télt el a nap egész estig. Mikor az óriások megérkeztek, Rózsa így szólt hozzájuk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ugyebár, sok gazembert, azt hiszitek, hogy már háromszor megöltetek? Most azt mondom, hogy ma ezen a kapun egyiktek se teszi ki a lábát! Hízítetek-e? Vívjunk meg! <p>Azok nagy meggelgél rámentek, de hia, most már nem úgy lett, mint azelőtt. Rózsa rovdre megelőgette őket mind. Akkor a kulcsokat a szelbükből kezébe vette, a kastélynak minden zegyelykát összekutatta.</p> <p>Látta, hogy bátorraiban lehetnek, mert már övek a kastély.</p> <p>Az éjszaka csendesen télt el. Reggel a kastély udvaráról Rózsa felé a havas betéve, a felér kendő felé, hát látja, hogy az egészen véres!</p> <p>Megbúsul, s mondja a kedvesének:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mennem kell, hogy a két bátyámat felkeressem, mert rosszul van dolguk. Váry vissza engem, mert ha őket feltalálom, minden bizonytal visszajövök. <p>Avval felkészült, kardot, nyilat, forrasztófüvet és élő-haló viaszt vett magához. Arra a helyre ment, ahol elváltak volt.</p> <p>Utjában lőtt egy nyulat. Mikor rátalált az útra, amelyben bátyjai mentek, talált egy kicsi háziköt, az előtt egy fát, ott megállapodott. Hát a két bátyja két vadaskutyája láncsal meg van köve? Azokat eloldja, tüntet csinál, s a nyulat sütni kezd.</p> <p>Amint sütné, hallja, hogy a fán valaki dideregte azt kiáltotta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jaj, mint fázom! <p>Kiszólt Rózsa, s azt mondja rá:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ha fázol, gyere be, melegedjél! <p>Az azt mondja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Igen, de félek a kutyáktól! </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> – Ne félj, mert azok becsületet embert nem támadnak meg! – Hiszem – hallik a fáról –, de mégsem. Vessd közből ezt a hajszálat, szagolják meg azt előbb. Arról engem is megismernek! <p>Vesszi Rózsa a hajszálat, és a tűzbe veti. A fáról meg lezuul egy vén boszorkány, bemegy s melegszik. Felhúz egy nyársra egy varasbékát, és sütni kezd. Amint sütné, szondani kezdi Rózsaikat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Az az enyém, ez a tied! – s avval a békát neki veti. Erre Rózsa nem állhatja, kirántja a kardot, hozzácsap a boszorkányhoz. Hát a kard hasábfárá válik. Nekimegy a boszorkány, hogy megölje Rózsa, s azt mondja: – No, most véged neked is! Testvéreid is én emésztettem el, bosszúból azért, hogy te a hét óriás fiamat megölted. <p>Rózsa nekiszítja a boszorkánynak a kutyákat, s azok addig fogják, hogy vért eresztenek rajta. A vér a kárdból lett hasábfára cseppen, s abból megint kard vált. Kappa azt Rózsa, lecsapja vele a boszorkány bal karját. Erre a boszorkány megmattata neki, borá temette bátyjait.</p> <p>Sójt még egyet Rózsa a karddal, s avval a boszorkány Funtóhoz kötözött.</p> <p>Rózsa kiásta a bátyjait, összedarabolt testüket összerakta, forrasztófüvel összerforrasztotta, élő-haló vízzel főtámasztotta.</p> <p>Azok, mikor szemüket kinyitották, s Rózsa megpillantották, mind a ketten azt mondták:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jaj, be sokat aludtam! – Sokat bizony – mondta Rózsa –, de ha én ide nem jövök, még többet aludnátok! <p>Elbeszéltek neki, hogy elváltak után ő meghallották, hogy az ellenség az országukból eltávozott. Azt akarták, hogy egyik, a nagyobbik hazamenjen, s igazgassa az országot, a másik pedig keresse fel Rózsa.</p> <p>Befordultak a kis házikötbe, s a vén boszorkány ott úgy bánt velük, mint ahogy Rózsaival is akart volna.</p> <p>Rózsa is elbeszélte nekik, mikén ment keresztül. Azt mondta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Te, nagyobb bátyám, menj haza, üj be apánk országába! Te pedig, kisebb bátyám, jöj velem, s igazgassuk ketten azt a nagy országot, amelyikben az óriások hatalmaskodtak. <p>Elváltak, s mindegyik ment a maga helyére.</p> <p>Rózsa feltalálta szép kedvesét, aki már úgy elbúsulta magát, hogy szinte megepedt, de hogy Rózsa meglátta, egészen felvidult. Az óriásoktól megmenetett nagy országot kezükre vették; Rózsa s kedvese összekeltek, nagy lakodalmat csináltak, eleget vendégeskedtek, s menyasszonyt jól megtáncoltattak, s ha meg nem haltak, máig is élnek. Kerekedjenek egy tojásbéba, s holnap legyenek a kezdtek vendégei!</p> </div>
----------------	---	---	--	--

Óravázlat A nagyravágyó fekete rigó című mese feldolgozásához

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: olvasás

Osztály: 3.

Az óra témája: A nagyravágyó fekete rigó – szövegfeldolgozás

Az óra cél- és feladatrendszere: A szövegértő olvasás megalapozása. Ismeretlen, ritkán használt szavak, kifejezések értelmezése. Az olvasástechnika megszilárdítása, az értő, önálló olvasás gyakorlása.

Az óra didaktikai feladatai: Ismeretszerzés, irodalmi szöveg feldolgozása. Gyakorlati alkalmazás: feladatkészítés

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret

Felhasznált források: Olvasókönyv 3. I. kötet, 174–176. oldal

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
I. Ráhangolódás 0–3'	Kerekasztal	magyarázat, beszélgetés, ellenőrzés, értékelés	csoportos	papír, ceruza	Kerekasztal módszerrel összegyűjtjük, hogy mi mindent tudunk a lapon szereplő madárról. A lapon egy szó: fekete rigó Minden csoporttag felír egy általa ismert, tudott információt a fekete rigóról, majd továbbadja a ceruzát. Madárnevek olvasása, rövid memorizálása. Kört alkotunk, a kezdő játékos mond egy tanult madárnevet, a mellette álló elismétli, majd hozzátesz egy újat. A következő elismétli a már hallott 2 szót, majd hozzátesz...
3–6'	A feladat értékelése				
6–9'	Memóriagyakorlat, szókincsbővítés	ismeretközlés, magyarázat	frontális	Olvasókönyv 174/1.	
8–10'	szókincsbővítés				
10–11'	mondás magyarázat	beszélgetés	frontális	Ok.: 174/4.	






<p>II. Jelentés-teremtés 11-16'</p> <p>16-28' szövegfeldolgozás mozaik technikával</p> <p>28-30'</p> <p>30-36'</p>	<p>Ismeretterjesztő szöveg olvasása, jegyzetelése, feldolgozása</p> <p>irodalmi szöveg olvasása, feldolgozása</p> <p>részösszefoglalás</p> <p>hirdetés készítése</p>	<p>magyarázat</p> <p>ellenőrzés értékelés</p> <p>olvasás, beszélgetés</p> <p>ellenőrzés, értékelés</p>	<p>egyéni</p> <p>csoport</p> <p>frontális</p> <p>páros munka</p>	<p>fény-másolt szöveg kiegészítve „tudom, tudni szeretném„ táblázattal Ok.: 174. o. fekete rigó</p> <p>tankönyv</p> <p>Ok.:176/6. hirdető cédula</p>	<p>Szöveg olvasása, ki-jegyzetelése a tanult módon. Új ismeret jelölése, tudott dolgok kiemelése, egyszerű rajz készítése. Táblázat kitöltése: tudom, tudni akarom, megtanulom</p> <p>Két-két csoport dolgozik az olvasmány két oldalán. 1. csoport: 175. o. elolvassák a szöveget, kiírják, majd felsorolják a szereplőket. 2. csoport: 175. o. elolvassák a történetet, majd röviden elmondják a tartalmát. 3. csoport: 176. o. olvasás+ újonnan megjelent szereplők 4. csoport: 176. o. történet elmesélése.</p>
<p>III. Reflektálás 36-45'</p> <p>45'</p>	<p>add tovább a feladatot</p>	<p>gyakorlás, alkalmazás</p> <p>értékelés</p>	<p>csoport</p> <p>frontális</p>	<p>papír, ceruza</p>	<p>A csoportok feladatokat készítenek az olvasmánnyal kapcsolatban. A feladatlap hátuljára megoldó kulcsot is készítenek. 3 perc után továbbadják a feladatot, megoldják, ellenőrzik, majd ismét továbbadják.</p>


Óravázlat egy monda feldolgozásához (A királykisasszony otthona)

Az óra témája: A királykisasszony otthona

Az óra cél- és feladatrendszere: A magyar történelemhez kapcsolódó mondák olvasása. Olvasás-szövegértés képességének fejlesztése. Megértés igazolása feladatok megoldásával. Szókincsfejlesztés Lényegkiemelés. Kognitív készségek fejlesztése. Esztétikai-művészeti tudatosság. Együttműködő magatartás a közös tevékenységekben.

Az óra didaktikai feladatai: Új ismeret feldolgozása

Időkeret	Az óra menete Módszerek	Nevelési-oktatási stratégia		
		Tanulói munkaformák	Eszközök	
5 perc	<p>I. Előkészítés</p> <p>1. Ráhangelődés Zenehallgatás: Reneszánsz zene Mátyás király udvarában</p> <p>2. Célkitűzés: Látogassunk el Mátyás király mesés visegrádi palotájába Komjáthy István mondája nyomán!</p>	<p>Motiváció</p> <p>Célkitűzés</p>	<p>Frontális munka</p>	<p>Kép kivetítése az interaktív táblán</p> 
35 perc	<p>II. Fő rész</p> <p>1. Bemutató olvasás</p> <p>2. Szöveg feldolgozása kérdések segítségével:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hol állt a tündérpalotának nevezett vár? – Keressük meg a térképen! – Minek jártak a csudájára az emberek? – Milyen volt a csodakút? – Milyen állatok csatangoltak a visegrádi erdőben? – Milyen ajándékokkal kedveskedett Mátyás Beatrix királynénak? – Szerinted miért lakott szívesen Beatrix királyné ebben a palotában? <p>Szómagyarozat a munkafüzeti Képes lexikon használatával bérc, bíbor, bölény, márvány, porcelánedény, szekér</p>	<p>Bemutató Beszélgetés</p> <p>Érvelés</p> <p>Magyarozat Feladatmegoldás</p> <p>Hangos olvasás</p> <p>Feladatmegoldás</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Páros munka</p>	<p>Térkép kivetítése az interaktív táblán</p>  <p>Feladatmegoldás ellenőrzése az interaktív táblán</p>  <p>3. Milyen mondát olvastátok? Húzd alá!</p> <ul style="list-style-type: none"> • tárgyhoz fűződő monda • eseményhez fűződő monda • helyhez fűződő monda

	<p>3. Kifejező, hangos olvasás</p> <p>4. Munkafüzeti feladatok megoldása 46. oldal, 3. és 4. feladat 4.1. Megértés igazolása igaz állítások aláhúzásával 4.2. Megértés igazolása igaz állítások bekarikázásával</p> <p>5. Naptárbejegyzések összehasonlítása</p> <ul style="list-style-type: none"> – Egy osztályba járhatnak a gyerekek? – Hova utaznak? – Milyen programok közül választhatnak? – Mit csinálhatnak a foglalkozásokon? – Te mely foglalkozásokat választanád? Miért? <p>6. A királyi palotából jelentem...</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tudósítás készítése a visegrádi palotából. Miként tölti napjait Mátyás király és Beatrix királyné? 	<p>Beszélgetés Érvelés</p> <p>Játék</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Csoportmunka</p>	<p>Naptár kivetítése:</p> 
5 perc	<p>III. Óra lezárása</p> <p>Differenciált házi feladat</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beatrix királyné levelének kiegészítése a megfelelő rokon értelmű szavakkal – Munkafüzet 52. oldal 7. feladat – Kutató munka a visegrádi fellegrárról – Olvasókönyv 103. oldal 4. feladat <p>A tanulók munkájának értékelése.</p>			

Óravázlat egy verses mese feldolgozásához



Az óra témája: Móra Ferenc: A didergő király című verses mese feldolgozása

Az óra cél- és feladatrendszere: Az irodalmi mű befogadása, gondolatainak értelmezése, érthető megfogalmazása és az érzelmi tartalmak átélése. Mesékre jellemző kezdő fordulatok felismerése. Ismeretfeldolgozási technikák tanítása információk keresésével, lexikon használatával. Memória, fantázia és a beszédkészség fejlesztése drámajátékokkal. A kauzális gondolkodás, a szövegértés és olvasáskészség fejlesztése. Szókincsbővítés szómagyarázatokkal, szinonimák felismerésével, szemléltetéssel. Érzelmi, erkölcsi ítélőképesség és az önálló, hatékony tanulás képességének fejlesztése.


Az óra didaktikai feladatai: Új ismeret feldolgozása szakaszos szövegfeldolgozással

Idő-keret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia		
		Módszerek	Tanulói munkaformák	
5 perc	<p>I. Ráhangelődés</p> <p>1. Hangulati előkészítés: Mire emlékeztet? (drámajáték) A palást engem a királyra emlékeztet. A király engem a trónra emlékeztet. A trón...</p> <p>2. Kifejezések olvasása és eljátszása mozdulatokkal: körmét fúvogatta, bosszúsan legyintett, keserűen köhintett, kerekre nyitotta a szemét</p> <p>3. Bemutató olvasás: Kányádi Sándor: Aki fázik</p> <p>4. Célkitűzés: Nekeresdország fázós királyának palotájába hívlak ma benneteket, Móra Ferenc verses meséjével. Mese, mese, mátká, pillangós határba, Volt egyszer egy király Nekeresdországba.</p>	<p>Motiváció Fantáziajáték</p> <p>Játék</p> <p>Bemutató olvasás</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Páros munka</p>	<p>Interaktív táblán szókétyák kivetítése:</p> <p>körmét fúvogatta</p> <p>keserűn köhintett</p> <p>bosszúsan legyintett</p> <p>kerekre nyitotta a szemét</p>



<p>35 perc</p>	<p>II. Fő rész</p> <p>1. Mesekezdő formulák előkészítése.</p> <p>1.1. Versenyezzetek! Találjatok ki mesekezdő mondatokat! Írjátok le!</p> <p>1.2. Nézzétek meg a mesefilmeket, nevezzétek meg a mesék címét!</p> <p>1.3. Melyik meséhez illenek a következő mesekezdések?</p> <p>2. Tanári bemutató olvasás Móra Ferenc: A didergő király</p> <p>3. Szakaszos szövegfeldolgozás</p> <p>1. rész</p> <p>1. rész néma olvasása</p> <p>1. rész feldolgozása kérdésekkel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Milyen tanácsokkal látták el a bölcsek a királyt? – Kitől kérhetett még tanácsot a király? <p>Szómagyarázat: kengyelfutó – olvasókönyv tökszárduda – bemutatás</p> <p>2. rész</p> <p>2. rész feldolgozása kérdésekkel</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hallgassátok tovább figyelemmel a verses mesét! – Mit ajánl a jámbor bolond? 	<p>Feladatmegoldás</p> <p>Megbeszélés</p> <p>Feladatmegoldás</p> <p>Bemutató olvasás</p> <p>Megbeszélés</p> <p>Néma olvasás</p> <p>Megbeszélés</p> <p>Magyarázat Szemléltetés</p> <p>Megbeszélés</p>	<p>Csoportmunka</p> <p>Frontális munka</p> <p>Páros munka</p> <p>Egyéni munka</p> <p>Frontális munka</p> <p>Frontális munka</p>	<p>Olvasókönyvi diafilmek kivetítése</p>  <p>Mesekezdések kivetítése:</p> <p>„Egyzet volt, hol nem volt, volt egyszer egy úrvagyasasszony, s annak egy macskája.”</p> <p>„Hé! volt, hol nem volt, hetedhét országban innét, az Óperenciás-tengeren túl, még az Úveghegyen is túl, áh! a kurta farkú malac tőr, volt egyszer egy szegény ember és annak egy fia.”</p> <p>„Volt egyszer egy szegény ember, annak meg egy stamara.”</p> <p>2. rész kivetítése</p>  <p>Bukfenc-ostogere jár ott a bolond, Csörg-pörg, kong kong rajta a sok aranybolong. Miközben a jámbor, szerbi, jertül, fordul, Ez a király úgy haragosan morogul. - Hátod-e, te bolond, szedő mome az ened, Adj nekem tanácsot, akárhányan veszed. - Tei van ésszáns óssat a szelence? Húg ésszáns legyőző a nagy keszence. Gyámsa le csak, huzmán – nevelte a bolond, S nevetett kőmelen s sok a szelence.</p> <p>(Olvasókönyv, II. kötet, 10–15. oldal)</p>
----------------	--	--	---	---

	<p>Szómagyarázat: olvasókönyvi meghatározások elolvasása szelence; cédrusfa; léhűtő; kaszárnya; máglya</p> <p>szelence: szótárhasználat Magyar értelmező kéziszótár cédrusfa: kép kivetítése léhűtő: a szó szinonimáinak kiválasztása, leírása semmirekellő, élénk, rest, munkakerülő, nyüzsgő, semmittevő, fáradhatatlan, naplopó, haszontalan, serény, tunya, dolgos, tétlen, dologkerülő, tohonya, ingyenélő, léha, tevékeny, mihaszna, Ellenőrzés, értékelés</p> <p>3. rész 3. rész feldolgozása kérdésekkel Nézd meg a képet! Milyen parancsot adhatott a király? Olvassuk tovább a verset! Következtessetek, miért hívatta a király az udvari ácsot?</p> <p>Szómagyarázat: olvasókönyvi meghatározások elolvasása venyige; haraszt Szómagyarázat: csákány, balta – képek gyöngyharmat – kép lenvirág – kép</p>	<p>Magyarázat</p> <p>Szemléltetés</p> <p>Feladatmegoldás</p> <p>Ellenőrzés, értékelés</p> <p>Megbeszélés Hangos olvasás</p>	<p>Frontális munka</p> <p>Páros munka</p> <p>Frontális munka</p> <p>Frontális munka</p>	<p>Képek kivetítése</p>  <p>Feladatmegoldás ellenőrzése táblán / interaktív táblán</p> <p>semmirekellő, rest, munkakerülő, semmittevő, naplopó, haszontalan, tunya, tétlen, dologkerülő, tohonya, ingyenélő, léha, mihaszna</p>  <p>Képek kivetítése</p>     <p>Megbeszélés, érvelés Magyarázat</p> <p>Szemléltetés</p>
--	--	---	---	--

	<p>4. rész 4. rész feldolgozása kérdésekkel</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nézd meg a képet! Ki érkezett a királyhoz? – Hallgassátok tovább figyelemmel a verses mesét! – Miért lett melege egyszerűen a királynak? – Vitassátok meg! Számon kérni vagy segíteni érkezett a kislány a királyhoz? <p>Szómagyarázat: bársonyrokolyája</p> <p>4. Véleményalkotás: Milyen érzéseket keltett bennetek a mese? Milyenek ismer-tétek meg a királyt?</p>	<p>Megbeszélés</p> <p>Vita, érvelés</p> <p>Magyarázat</p> <p>Beszélgetés, érvelés</p> <p>Értékelés Játék</p>	<p>Csoport- munka</p> <p>Frontális munka</p>	<p>Kép kivetítése</p>  <p>„Ami, jete, lefelé, egy kicsit felfelé, Thuzán túl, Dunán túl, hol a karta farkú farkú máisc túl, volt agyzer egy...”</p> <p>„Ezélőlt sok idővel, de éppen a napját nem tudom megmondani...”</p> <p>„Egyszer volt, hol nem volt, beedhet országán is túl, különben túl, ismeren ismeren volt egy...”</p> <p>„Egyszer volt, hol nem volt, magam sem tudom, hol, de volt valahol ezen az élő világon egy...”</p>
5 perc	<p>III. Óra lezárása</p> <p>1. A tanulók munkájának értékelése.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jutalomjáték: Meseszöveg – Válasszatok egy mesekez-dést és folytassátok! <p>2. Házi feladat adása</p> <ul style="list-style-type: none"> – Munkafüzet: 10. oldal, 6. feladat – Állítsd sorrendbe a ké-pek, és mondd el saját szavaiddal a történetet! 			

Vezető szerkesztői utószó

5. 1. Azonosságok és újszerűségek a 3. (és 4.) évfolyam olvasás-szövegértés taneszközeiben

A fejlesztés újszerűsége már a kezdetekkor lefektetett általános koncepcióban ott rejlik. Ez a következő: egy modern alsós olvasókönyvnek nem pusztán a mechanikus olvastatás mint de-kódolás a feladata, és nem csupán irodalmi szöveggyűjteménynek vagy egyféle leegyszerűsített „irodalom” tankönyvnek kell lennie, hanem a gondolkodási és szövegértési műveletek elsajátításához szükséges feladatsorok, feladatbokrok és változatos típusú szövegek átgondoltan felépített és megszerkesztett, enciklopédikus tárházának is, előkészítve a tantárgyakra bomló tanulást is a felső tagozaton.

A fejezetekbe szerkesztett változatos, de mégiscsak irodalmi jellegű szövegtípusok mellett erre a beiktatott gyermekmagazinok a legmegfelelőbbek. Itt fedezik fel a gyerekek, hogy nemcsak az irodalmi szöveg „a szöveg”, hanem egy felirat, egy apróhirdetés, egy kalendárium, egy hír vagy újságcikk stb. is az, amelyet ugyanúgy meg kell érteni, fel kell dolgoznia az elmének. És mód nyílik arra is, hogy nyelvtani, történelmi és természettudományos ismereteiket is fejleszthessék a gyerekek, az ünnepek és jeles napok tartalmasabb megismerése mellett.

Ennek a koncepciónak az érvényesítését már az 1–2. évfolyamon az életkori sajátosságok figyelembevételével megkezdjük, azonban a 3. (és 4.) évfolyam olvasás taneszközeiben ennek jelentősége és felelőssége az olvasási és gondolkodási szintek fejlesztésével, fejlődésével, a tanulóvá válás és olvasóvá nevelés folyamatával párhuzamosan nagyban megnövekszik.

A vezető szerkesztő által a tartalomfejlesztők számára fent összefoglalt és lejjebb részletezve meghatározott koncepció, valamint a fejlesztés második szakasza során betartandó tervezési és szerkesztési alapelvek az alábbiakban foglalhatók össze az azonosságok és újszerűségek bemutatásával együtt.

5. 2. Az RJR-modell, az előkészítés, a szókinccs és a szövegértés fejlesztése

Az elsős és másodikos olvasókönyvek egyik jellegzetessége a kommunikáció és a kontextusba helyező vizualitás szerepének nagy hangsúlya mellett az RJR-modell alkalmazása volt. Ez a technika és struktúra konzekvensen megjelenik az egy fejlesztési szakasznak tekintett 3. és 4. évfolyam tankönyveiben is. Az RJR-technika és a kooperatív technikák, valamint a könyv hagyományos tananyag-feldolgozási módszerei mellett a 3. évfolyam tankönyvének alapvető és az eddigi olvasókönyvekben nem reprezentált jellegzetessége – amely már az 1. és a 2. évfolyamon is teret kapott –, hogy a ráhangolódás, a tanulási motivációt segítő kontextusba helyezés mellett minden olvasandó szöveget – két irányból is, párhuzamosan – előkészít.



Az egyik irány az olvasástechnikai előkészítés, melynek során a nehezebben olvasható, pl. kevésbé ismert, hosszabb, tájjellegű vagy idegen szavakat és szókapcsolatokat (amelyek egyébként nemcsak az olvasástechnikát, hanem a szókincset és a tanulás tanulását is fejlesztik, tehát előremutatnak a felső évfolyamok tanulási módszereinek megismerése felé) változatos feladatok során, még a szöveg megismerése előtt gyakoroltatjuk. Így az ezidáig a betűzgetésre, silabizálásra pazarolt teljes figyelem, mely megakadályozta a kognitív funkciók, a megértési mechanizmusok működését, a szó, a szöveg megértésének és megjegyzésének, visszaidézhetőségének irányába tolódik el az olvasás során, azaz a gyerekek szövegértése és szövegalkotása is lendületesebben fejlődik.

A másik irány az előzővel szoros összefüggésben a kommunikációs előkészítés. A szövegekben viszonylag gyakran (szándékolt módon, illetve a szöveghűség megőrzése miatt) olyan szavak, szókapcsolatok is előfordulnak, amelyeket a gyerekek – életkori sajátágaikból vagy környezetükből adódóan, szociális hátterük okán – nem ismernek, nem ismerhetnek. Ezeknek a szavaknak, kifejezéseknek az értelmét különféle feladatok segítségével a gyerekek maguk fedezik fel, maguk járják be aktívan a tudásszerzés lépcsőfokait, abban személyes és visszaidézhető tapasztalatokat, tehát alkalmazásképes tudást szerezve. Így utána, a szöveg olvasása közben a mondat, a bekezdés és végső soron a szöveg megértését az ismeretlen szavak nem akadályozzák. Mindez természetesen a szókincsfejlesztés szolgálatában is áll. A 2. osztályos OFI olvasókönyv másik fontos újszerűsége a nemzetközi és a hazai szakirodalomban régóta axiomatikus olvasásstratégiai módszer egyéb elemeinek szerves beépítése volt a tananyag feldolgozásába, amelyet követünk a felmenő évfolyamok fejlesztése során is.

Újszerűség továbbá, hogy a szókincsfejlesztés és ismeretszerzés a lábjegyzet és szótárhasználat megismerésével, megtanulásával és konzekvens használatával, alkalmazásával is bővül. Míg a 2. évfolyamban egy meselexikon motiváló szintjén ismerkedtek a gyerekek a tudásszerzésnek ezzel a módjával, illetve a margóra kihelyezett értelmezések segítették kapaszkodóként a megértési folyamatot, addig a 3. évfolyam olvasókönyvében valódi szótárt találnak a gyerekek (jelentésszámmal és szófaji megjelöléssel) a könyv végén. A margóra kihelyezett értelmezéseket nem hagyjuk teljesen el, csupán súlyozva, adekvátan, recesszíven és árnyaltabban alkalmazzuk.

Azokat a domináns kulcsszavakat, kulcsfogalmakat, amelyek az előkészítésből ilyen-olyan okokból kimaradtak, immár nem a margón, hanem szótári szócikk (címszó és jelentésrovat) formájában találják meg a gyerekek a kötetek végén. Erre a figyelmet ugyancsak a szó kék színezése hívja fel. Tehát a marginálison (illetve lábjegyzetben) csupán az általánosság felől megítélve kevésbé lényeges, inkább a konkrét szöveg megértését adott szöveggörnyezetben segítő aktuális vagy egyedi értelmezések vannak, a kulcsszavakat, illetve a szókincset aktívan gyarapító szavakat, szókapcsolatokat szótárban magyarázzuk, nem csak kontextuális függésben.

A szótárhasználatra a nyelvtan (anyanyelv és kommunikáció) és a fogalmazás tananyaga is módot ad: a szófajokkal ismerkednek meg a gyerekek az anyanyelv és kommunikáció, mondatbővítéssel-mondatszűkítéssel, a szövegszervezés alapjaival, a stiláris értékkel stb. a kreatív írás tanóráin. Így a vokabulárium (szószedet) szintjénél magasabb minőségben fejthetik meg a szavak titkát a gyerekek a szótári jelentésmegadás háromféle módját is alkalmazva: ekvivalensekkel magyarázó, azaz szinonimikus, meghatározással operáló, azaz definitív, és a használati kört, jelentésmezőt fogalmi jegyekkel kijelölő, azaz körülíró formában, a fogalmazási készségeket és

technikákat is fejlesztve. Így a gyerekek már nemcsak „készként” jutnak információhoz, mint tették azt az alapozó-előkészítő szakaszban, hanem tenniük is kell érte, a tudásszerzés magasabb lépcsőfokára lépve.

Ezzel összefüggésben – újszerűségként – ezeken az évfolyamokon a gyerekek számára már megszokott szókincsfejlesztési és gondolkodást-szövegértést fejlesztő feladatokat ugyancsak árnyaljuk. Ezek a feladatok, amelyeknek tartalmát korábban az olvasandó szövegből úgymond kiemeltük az olvasási stratégia előkészítésének elemeként (szó-kép egyeztetés, szó-mondat egyeztetés, szinonimasorba helyezett ismeretlen szó jelentésének megértése, szinonimák és antonimák összekötése szóhalmazban, szókapcsolatok egymáshoz illő tagjainak keresése, szólás, szókapcsolat értelmezése szóban stb.) azt a célt is szolgálják, hogy a gyerekek felfedezzék: egyre inkább a szövegben kell megtalálniuk ezeknek a nyomait és megfelelő stratégiáit az értelmező olvasás szintjén.

Ezért ezek egy részét a szövegekbe mintegy visszaemeljük, a gyerekek ezek megtalálására való feladatokat is kapnak (különösen a természetismeret és történelem tárgyak tanulását előkészítő ismeretközlő szövegek, de az irodalmi szövegek olvasása során is) az erre vonatkozó egyre tudatosabb olvasási stratégiákat is működésbe hozva. Mindez a szövegben való tájékozódás, lényegkiemelés mellett a szövegből kikövetkeztethető információ megszerzésének egyik módját, valamint tanulási technikájának megismerését is támogatja.

1. 3. Vizualitás a taneszközökben

Azonosságnak mondható a vizualitás továbbra is nagy hangsúlya a 3–4. évfolyam taneszközeiben. A tankönyvekben a rendszerezést, az összehasonlítást, a folyamatok és problémák magyarázatát, az összefüggések bemutatását, a gondolkodásra késztetést, az értékekre nevelést elősegítő képi elemek, grafikus szervezők aránya magas.

Újdonság a felmenő évfolyamok könyveiben mégis az, hogy míg az 1–2. évfolyam olvasókönyveiben természetesen a grafikák voltak túlsúlyban, a 3–4. évfolyam olvasókönyveiben még markánsabban elválik egymástól a kétféle vizuális megjelenítés: a grafikával és a fotóval való didaktikai célú demonstrálás. Már az 1–2. évfolyam olvasókönyveiben is megtettük az alaphasítást: az irodalmi szövegeket grafikák, míg az ismeretközlő és dokumentum típusú szövegeket a valóság-hű fényképek (és valóság-hű grafikai megoldások) kísérték. Új elemként a jelen fejlesztés során a képzőművészeti alkotások (a szobrok, a festmények, a népi iparművészet remekei stb.) is jelentős számban jelennek meg fényképen.

Mindez a tanítási célok szolgálatában áll, jelentősége nagy az elérni kívánt tanítási tartalmak vizuális kezelésében és megértésében. Azt üzeni a gyerekek számára, hogy a fényképen tapasztalt reális valóság szintjét színezi a grafikákon megjelenő átszellemített valóság, és árnyalja vagy akár módosítja is a befogadó képzelete (amelyet a grafikus tesz hozzá). Mindez persze fordítva is igaz: a mesének is van például reális szintje: a szimbolikája és a tanulástartalma. Tehát más rétegben kell keresni, mint a tapasztalati világ szintjén. A szimbolika és a tanulás absztrakt szint, ez tudják a gyerekek a magukra vonatkoztatható, velük történő eseményekre, általuk hozott döntésekre lefordítani. A kettőt (objektív-szubjektív, reális-irreális stb.) azonban el kell tudni különíteniük a gyerekeknek a világban való egyre sikeresebb tájékozódás érdekében, hiszen mindkettőből egyformán „valósan” tudnak tájékozódni. A 3. és 4. évfolyam tankönyvének alább ismertetett koncepciója segít ezt még inkább szemléltetni.



5. 4. Koncepció és megvalósulás

A tankönyv a szerint a koncepció szerint épül fel, hogy a gyerekek – életkori sajátosságaiknál fogva – a véletlenszerű vagy valós kapcsolódások, összefüggések keresése és felismerése mellett egyre inkább el tudják különíteni a fantázia birodalmát, a mesét és a mesei szereplőket, a transzcendens világot a megtapasztalható valóságtól – mindkettőt a saját értékeik és szerepük szerint megítélve és újra azzá az egészé összerakva, ahonnan származnak.

Ez az alaphasítás vonul végig a fejezeteken és a tananyagtartalmon, leckéken, makro- és mikro szinten is – a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően. A gyerekek így rangsorolás és értékítéletbeli különbség nélkül külön tudják választani a mesebeli királyt a történelmi magyar uralkodótól (vö. Mátyás alakjával a népmesékben és korabeli források, illetve a történelmi események szerint), vagy a mesebeli királyfit és királylányt a néhai vagy mai valóságostól.

Meg tudják hasítani a többfejű (nép)mesei sárkányt a néphit, hiedelem szerintitől (egyfejű), a műmeseitől (pl. Süssü) és a valóságostól (pl. komodói sárkánygyík), hovatovább az ember által kitalált szörnyetegtől (pl. Loch Ness); a műmesei dinókat a valóságos dinoszauruszleletektől; a halandzsát, blablát, handabandát az értelmes és értékes, hiteles szövegtől; a kognitív tartalmú meseszókat az elhomályosult értelmű vagy kitalált alakulatoktól; a természeti népek kultúrájára, hit- és hiedelemvilágára jellemző, néprajzi, történelmi, kulturális antropológiai és kultúr-történelmi hitelességgel a gyerekek nyelvén leírt és bemutatott, valós sámi (samanisztikus kultúrát és hitvilágot) a mesék varázslójától, varázserővel rendelkező mesealakjaitól is, hogy csak néhány példát említsek.

Ezekkel a könyvben lévő, valós ismeretet tartalmazó szövegekkel a hiteles tájékozódást, illetve az arra való igény kialakulását segítjük, és a problémamegoldó gondolkodást fejlesztjük, egyre inkább a valóság hiteles megismerése (és elkülönítése, feldolgozása, kritikája) felé is terelve a gyerekeket, bennük ennek igényét is felkeltve. Természetesen az algoritmusokra épülő kritikai gondolkodást (jellemzői, funkciói: analitikus, logikus, racionális, objektív; bal agyfélteke) nem a heurisztikákra épülő kreatív gondolkodás kárára (jellemzői, funkciói: egészen figyelő, intuitív, véletlenszerű, nagy képzelőerejű, művészi, szubjektív; jobb agyfélteke), hanem azzal szimultán módon fejlesztjük – a problémamegoldó gondolkodást komplex kognitív folyamatnak tekintve, ahogy a két félteke is egyszerre vesz részt a gondolkodásban.

Lényeges szempont a szövegválogatásban és a vizuális elemek megválasztásában az is, hogy tudjuk: a gyerekek ebben az életkorban már valódi tanulók, akik a bennük rejlő teljesség természetes és egyben kényszerű fraktálódásának következtében valós ismeretekre és használható tudásra vágnak: visszafordíthatatlanul erre a világra ébrednek. Ki akarják elégíteni kíváncsiságukat, és ki szeretnék fejezni érzelmeiket és szorongásaikat is (pl. rosszat álmodnak, meghal valaki a családban vagy az ismeretségi körben, megijednek a kutyáktól stb.). Számptalan olyan téma érdekli őket, amely témák sokszor akár félelmetesek is lehetnek, illetve eddig a szőnyeg alá söpörtük, mi, felnőttek azokat, mondván: kicsik ők még ehhez. (A szakirodalom és a gyakorló tanítói tapasztalat szerint egyébként a gyerekek ebben az életkorban rengeteg félelemmel küzdenek, rossz álmokkal és rémisztő fantáziaképekkel, valamint sokszor teljesen értelmetlen rémálmokkal. A gyerekek nagyon sokszor maguk is olyan butaságnak tartják a saját rémálmaikat, hogy el sem merik mondani őszintén.)

A tankönyv olvasmányai ennek megfelelően végig behelyezkedésre, gondolkodásra és önki-
fejezésre is buzdítják a gyerekeket, arra, hogy gondolják végig, mi a mendemonda és a valóság
kapcsolata, arra, hogy a gyerekeknek kinek-minek nem szabad „bedőlniük”, hinniük, arra, hogy
ismerjék fel, hogyan lehet manipulálni az embereket hamis cikkekkel, álhírekkel, becsapós fény-
képekkel stb.

(A tanítók felelőssége egyúttal, hogy a témákról a szövegek elolvasása előtt és után beszélges-
senek a gyerekekkel, hogy ne maradjanak tisztázatlanok és megválaszolatlanok bennük ezek
a kérdések, amelyek a korosztályt – bevallva, de leginkább bevallatlanul – egyébként nagyban
foglalkoztatják, és sajnos legtöbbször csak hiteltelen helyekről szerezhetnek többnyire félreve-
zető vagy hamis információkat minderről.)

Fontos szerkesztési alapelv a fentiekkel összefüggésben, hogy a tematikus felépítésű olvasó-
könyvek elemei milyen módon legyenek elrendezve a tanulási folyamat során úgy, hogy a kro-
nológia se sérüljön. A több oldalról is megközelített alaptéma feldolgozása során a gyerekeknek
az elemeket fel kell mentálisan dolgozniuk, érlelniük kell a befogadói élményt követően, ezért a
gyerekeket nem szabad összezavarnunk: egy téma kifejtése során két, de legfeljebb három logi-
kailag szorosabban összefüggő elemet szabad csak ütköztetnünk vagy párhuzamba állítanunk
egymással, a kiinduló elemet stabilizálva és világosan elkülönítve a többitől, úgy, ahogy az ösz-
tönös, intuitív ismeretszerzés folyamata is zajlik és a mentális lexikon is működik. Ugyanakkor
az olvasás élményszerző funkciója, művészete sem sérülhet egy túlalgoritmizált olvasókönyv
miatt.

Ha tehát a téma például a sárkányok, ahhoz tartozhat számtalan különböző információ és szö-
vegtípus, művészi alkotás is, azonban azokat nem lehet úgymond ömlesztve tálnunk, csak
mert azonos a tematika, hiszen ezek az elemek időben, térben és mögöttes tartalomban is egy-
mástól igen távol lehetnek.

Evolúciós alapon, a népmesei (többfejű, varázserejű, gonosz) sárkánnyal célszerű indulnunk,
mivel erről biztosan van meglevő ismeretük a gyerekeknek. Ezt lehet ütköztetni a népi hiede-
lemvilág és a mítoszok félelmetes egyfejű sárkányával (sárkánygyíkjával, sárkánykigyójával), a
felső tagozat irodalom tantárgyában megjelenő kitekintő előkészítéseként.

Egy másik alkalommal, ezek ismeretében olvastatjuk őket Sárkányölő Szent Györgyről, aki a
népi hiedelem szerinti és nem a népmesei sárkánnyal küzdött meg a legenda szerint, valaha élt
római katonaként. Itt érdemes Raffaello festményéről (György legyőzi a sárkányt) beszélgetni
kapcsolódási pontként, kitekintőként a vizuális nevelés tárgyra a művészetek műveltségterüle-
ten belül. Itt lehet továbbá az időfogalmat, időbeli tájékozódást fejleszteni és a legenda valós és
mesei elemeit is elkülöníteni, a történelmi ismeretszerzést is előkészítve a felsőbb évfolyamok
számára, illetve ezt a középkori sárkányos lovagrenddel mint a magyarországi Szent György-
kultusz egyik megjelenésével, illetve a természetismeret tantárgyat előkészítő valódi sárkány-
gyíkkal ütköztetni.

Megint máskor – az előzőeket már kellő mértékben leülepítve – lehet a más népek kultúrájában
jóságosnak tartott sárkányt is megismerni, és ütköztetni a gonosz sárkányokkal és a mimesei
egyfejű, pozitív mesealak Süssüvel (a meglevő ismeretek, mesei, mitikus, egyfejű, többfejű, go-
nosz stb., az azonosságok és különbségek birtokában és a kerettanterv követelményeként).



A könyv (mint fentebbi példánkon spirális építkezésében bemutattuk) mindkét évfolyamon koncentrikusan építkezik: lehetőséget ad az új ismeretek rendszeres átismétlésére, összefoglalására, hiszen egy-egy témát, témakört többféle irodalmi anyaggal, mesével, ismerettartalmú (ismeretközlő és dokumentum típusú) szöveggel, verssel ír körül, s közben lehetőség van a folyamatos ismétlésre, az addig elsajátított ismeretek összefoglalására.

5. 5. Készségfejlesztés az alsó tagozaton

A készségfejlesztésen alapuló tankönyv az anyanyelvi nevelés alapjait komplex módon tanítja, a tanulási (részképességbeli) zavarok elkerülése és csökkentése mellett a tehetséggondozást is elősegíti. A tanulási zavarok elkerülését, csökkentését segíti pl. az emlékezet fejlesztése, a koncentráció-figyelem fejlesztése, a téri és idői tájékozódás fejlesztése, az alakkonstancia, alakháttér megkülönböztetése. A tankönyv a problémalátás és problémamegoldás hibáinak és hiányosságainak kezelését a szövegek algoritmus szerint történő feldolgozásával, a szövegközben baloldalt számokkal jelzett és az olvasmány végén elhelyezett feladatokkal, kérdésekkel (megállókcal), mintát adó feladatokkal biztosítja.

Az alapozó szakasz kiemelt feladata az olvasástechnika differenciált fejlesztése, mely fontos szerepet kap a könyvekben. A szövegek terjedelme, tagoltsága jó lehetőséget ad az egyéni hibák kiküszöbölésére, korrekciójára; a szöveghű, folyamatos, értelmes (szólamokon alapuló) hangos olvasás kialakítására.

A tanítási tartalmak feldolgozásának folyamata a tanulók együttműködésére épül, kooperatív technikákkal operál. Élményszerű tanulással, problémahelyzetekből kiinduló izgalmas tevékenységekkel, kreativitást ösztönző feladatokkal fejleszti a kulcskompetenciák összetevőit: az alapvető rutinokat, képességeket és alapkészségeket, formálja az attitűdöket, közvetíti az elemi ismereteket, tanulási és magatartási szokásokat alakít.

A könyv az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének legfőbb eszköze (szövegalkotás szóban és írásban, szövegértés, szókincsfejlesztés, nyelvtani ismeretek fejlesztése stb.), e mellett műveltségterületi összetettségéből adódóan szinte valamennyi műveltségterületen (Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk és környezetünk, Művészetek, Életvitel és gyakorlati ismeretek) többféle kulcskompetencia fejlesztéséhez kiváló feltételeket teremt. Így a könyv elősegíti az anyanyelvi kommunikációt, az idegen nyelvi kommunikációt, a matematikát, a természettudományos kompetenciát, a hatékony önálló tanulást, a szociális és állampolgári kompetenciát és az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciák fejlődését.

5. 6. Tipográfia, layout és a mögöttes pedagógiai célok

Újszerűség a könyvekben a tipográfiai megjelenítés is. Egyrészt kisebb betűméretet alkalmazunk 3. és 4. osztályban a kenyérszövegben, de így is 14 pont körül van a méret, tehát jól olvasható, illetve optikailag még a 14 pontnál is nagyobbak látszik a betű. Másrészt áttérünk az 1. és 2. évfolyamon alkalmazott talpatlan (groteszk) betűről talpas betűre (az 1. és 2. évfolyamon alkalmazott talpatlan betű talpas párjára).



A talpas betű jóval olvashatóbb, és így jóval hosszabb távolságot, látószöveget be tudnak a gyerekek fogni ennek a betűfajtnak az alkalmazásával, ezáltal egyre hosszabb szövegtestet tudnak olvasástechnikai problémák nélkül elolvasni. Azaz az egyre magabiztosabb és lendületesebb, szórutinokkal megvalósuló olvasást és az ehhez szükséges olvasástechnikai készséget fejlesztjük általa, a szövegértést támogatva. Ezt alapozza meg a szópiramisok, illetve az egyre bővülő mondatok, mondatpiramisok olvastatása is (látószög növelése), amely feladattípusok változatos formában végigkísérik a köteteket.

(A talpatlan, nehezebben olvasható betűket éppen azért alkalmaztuk az 1. évfolyamon és a 2. évfolyam 1. kötetében a Meixner-módszer koncepciójára alapozva, hogy a relatíve lelassultabb olvasás során fejlesszük a gyerekek betűfelismerési-összeolvasási készségét és a megértést is. Ez különösen a részképességbeli, olvasási zavarokkal vagy diszlexiával küszködő gyerekek számára könnyíti meg az olvasástanulást, de hasznos a többség, az átlagosan fejlődő gyerek készségfejlesztésében is.)

Alapvető és a tankönyvek egészén végigvonuló motivációs erőt jelent a feladatok tevékenykedtető jellege, amely a játék örömeit lopja át az iskola – meghatározóan mégiscsak – kompetitív világába. „Tankönyv” ízű könyvvel szemben a kiadvány mind tipográfiájában, mind szövegválasztásában, mind pedig mind kép- és színvilágában a mesekönyvek, az értékeket képviselő gyermekkönyvek és gyermekmagazinok hangulatát idézi.

Szövegtípusok

A fejezetek témakörein belül változatos szövegtípusok jelennek meg:

- tudományos és ismeretterjesztő szöveg
- dokumentum szövegek
- szépirodalmi szöveg (vers vagy próza, lírai alkotás vagy dráma, népmese, műmese, monda, legenda, mítosz, elbeszélés, novella, regényrészlet)

Alapvetések a koncepcióban

- A szövegválogatásakor nagy hangsúlyt fektettünk a változatos, érdekes szövegekre. A gyerekek által kedvelt mesék, versek mellett megjelenik a tudományos és ismeretterjesztő (ismeretközlő), valamint a dokumentum típusú (kevert) szövegek is (pl. plakát, meghívó, térkép stb.). Ezeken a szövegeken keresztül tudatosan fejlesztheti a pedagógus a gyerekek szövegértését.
- A tanulás tanítására törekedtünk. Több alternatívát is kínálunk, a feldolgozási algoritmusokat változatosan használjuk, és tanulási technikákat ismertetünk meg.
- A tantárgyi integráció megvalósítása elsősorban a szövegértés és szövegalkotás területén történik (nyelvtan, fogalmazás), de a helyesírási képesség fejlesztése is fontos területként realizálódik.
- A tantárgyi koncentráció megteremtésére, komplex látásmód támogatására az irodalom, az ismeretközlő és a dokumentum szövegek mellett a képzőművészet és a zene is szerepet kap.
- grafikus szövegszervezőket használunk az előkészítés (előzetes ismeretek felmérése, átlátszó méltatás) és az összefoglalás során.



5. 7. Kiemelt eszközrendszerek

A befogadás-központú irodalomtanítás

A diákok élményvilágára épülő algoritmusok alkalmazása, amelyek megvalósításához figyelembe vesszük a 9–10 éves gyermek élményvilágát, s ezen élményeket kiváltó (művészeti) jelenségeket (pl. képregény, videoklip, animációs film stb.). Ezzel az egyén önismereti fejlődését támogatjuk.

Az élményközpontú tanítással a befogadóra koncentrálunk – jelen esetben a diákra –, és az irodalmi mű kibontásakor a személyes élmény felszabadítására törekszünk.

A tanítási folyamatokban elsősorban nem az intellektuális teljesítményre, hanem az érzelmi-értelmi gazdagodásra törekszünk. Tanítási programunk és tankönyveink alapelve a problémacentrikusság, amelyben a tanítási folyamatot úgy tervezzük, hogy a kreativitást-nyitottságot lehetővé tegye, hogy a diákok saját szubkultúrája és élményvilága is megjelenhessen.

Drámapedagógia

Drámajáték lehetőségének felkínálásával arra törekszünk, hogy a pedagógusnak lehetőséget biztosítsunk tanítványaikban a személyes élmények asszociációs sorának elindítására, amelyek eredményeképpen felfedezik a mű által önmagukat. Több irodalmi alkotás esetén alkalmazzuk. Nem a mű illusztrálására használjuk, hanem az adott világba való belépésre – szerepbe lépésre.

A kooperatív tanulás

A kooperatív tanulási módszereket következetesen alkalmazzuk az egyes tananyagok feldolgozása során. Így a tanítás helyett a (tapasztalati) tanulásra tesszük a hangsúlyt. A kooperatív tanulási módszerek alkalmazásával a tanórákon lehetővé tesszük a különféle képességű, felkészültségű és érdeklődésű tanulók individuális tanulását, egyéni tanulási utak kialakítását. A résztvevők informális véleménycseréje egyrészt segíti a tanulást elősegítő oldott, játékos légkör kialakulását, másrészt elősegíti a témára való ráhangolódást. A kooperatív tanulási formák alkalmazásával nem a hagyományos módszereket kívánjuk felváltani, hanem azokat szeretnénk kiegészíteni. A kooperatív technikák egy része a tanítói kézikönyvben jelenik meg javaslatként, tehát nem minden technika kerül a könyvbe, mert a tanóra való, nem a tanórába.

Projekttanulás (egyéni és csoportos)

Folyamatolvasás – irodalmi körök, szakaszos olvasás (csoportos és egyéni)

Vita (módszer)

Néhány konkrét példa feladattípusokra: Vitassátok meg! Formáljatok véleményt róla! Mire való, miért jó ezt tudni, érteni? Levelezz társaddal Gombóc Artúrról! Mi a legfontosabb gondolat számodra? Mit fűznél hozzá?

Az egyes témakörök felépítése, szövegei

- A témaköröket bevezető szövegekkel/képpel/pókhálóábrával/címkefelhővel indítjuk, amelyek célja a ráhangolódás és az előzetes ismeretek mozgósítása.



- A témakörökön belül többféle szövegtípust jelentetünk meg, a tanulási / olvasási motivációt fokozzuk.
- A témaköröket összegző, lezáró rész fejezi be, amely az előforduló (Nat) kulcsfogalmakat és a szerzett ismereteket foglalja rendszerbe, helyezi el a rész és egész viszonyában.

Az egyes leckék felépítési vázlata az RJR-modell alapján

- A ráhangolódás egyfajta helykészítés az új számára, előkészítése előzetes ismereteim, tudásom azon területének, amelybe az új anyag beilleszkedik. (Kulcsfogalmak: előkészítés, szókincsbővítés, keresztkompetenciák, dramatikus játékok, jóslás)
- A jelentésteremtés az új anyagot az előzetes ismereteim szerinti pontos helyére illeszti, amely által a megértés mellett rendszerszemléletű gondolkodás jön létre, s kialakul egy kritikai gondolkodás. (Kulcsfogalmak: az önálló tanulás tanulása, az olvasási-megértési stratégiák tanulása, a szöveg struktúraképző elemeinek feltárása, megállók, olvasókártyák)
- A reflektálás aktívan alakítja gondolkodásunkat, viselkedésünket, az új ismeret nem marad tudásunk halmazában az előzőek mellett, vagy egy a többi között, hanem hatást gyakorol rájuk és átértékel. (Kulcsfogalmak: rendszerezés, ismétlés, összefoglalás, véleményformálás)

RÁHANGOLÓDÁSI SZAKASZ:

- célkitűzés, problémafelvetés,
- az előzetes, meglévő tudás, személyes tudás aktiválása,
- gondolkodás a témáról, a feladatról, a saját tapasztalatról, viszonyulásról.

Mi jut eszedbe róla? (pókhálóábra, gondolati térkép, lista)

Milyen tapasztalatot szereztél eddig róla? (páros megbeszélés)

Mit jószol? (jóslástáblázat készítése)

Hogyan képezed? (rajzolás)

Miről kellene többet tudni hozzá? (előfeltétel tudás)

Asszociációs játékok

Jelentéstartalmat előkészítő feladatok

Olvasástechnikát fejlesztő feladatok (szómagyarázatok)

nyitókép, nyitó beszélgetések, nyitó vers vagy nyitó szöveg (vagy irodalmi, vagy tudományos, vagy dokumentum) nem csupán a konkrét előzetes tudás megjelenítését célozzák, hanem előfordul, hogy asszociációkra, érzelmekre építve előrevetítik a kulcsszavakat, az olvasmány fő gondolatát

JELENTÉSTEREMTÉS SZAKASZA:

- ismerkedés az új információkkal,
- jelentéstulajdonítás (információfeldolgozás),
- a megértési folyamat nyomon követése,
- hídépítés meglévő és új ismeretek között,
- bekezdés szintű feladatok a megállókban (tételmondat felismerése, bekezdésnek címadás, némajáték, állókép, kép és szöveg viszonya, következtetés)
- szövegszintű feladatok (címjóslás, cím összefüggése a szöveggel, vázlatpontok és bekezdések sorba rendezése, igaz-hamis állítások, tudom – tudni szeretném – megtanulom, tudtam – másképp tudtam – új ismeret – nem értem)

szövegfeldolgozás

MEGÉRTÉS:

(megfigyel, adatot dolgoz fel, tömörít, szimbolizál-szemléltet, mintáz, kiemel, elképzél, lerajzol stb.)

ÁTALAKÍTÁS:

(kiemel a kontextusból, adaptál, átdolgoz, elkülönít, általánosít, következtet: indukció, dedukció) **jósol: hipotézist gyárt, kalkulál, megbecsül; érvel, megold, ellenőriz stb.**

Például időrendbeli sorrend megállapítása, táblázatba foglalva jelenik meg a történet kulcsfontosságú eleme, kulcsszavak kiemelése, jelentésteremtés a szólások, közmondások segítségével, jóslástáblázat

Mit gondolsz, mi fog történni?	I. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	II. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?
Mit gondolsz, mi fog történni?	III. rész Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?

GENERÁL:

(ötletel, alkot, kitalál, ellentételez, kombinál, fölépít, integrál, kritizál, dönt, rangsorol, okokat keres, korrigál stb.)

Például ötletbörze, mozaik, szóforgó, fantomjelenet stb.

REFLEKTÁLÁS SZAKASZA:

- saját kontextusba ágyazás
 - az újonnan tanultak megszilárdítása (beágyazódás)
 - intenzív gondolatcsere
 - az értelmezői keretek alakulása (megerősödés, részbeni vagy teljes átalakulás, új gondolati sémák létrejötte)
 - folyamat(ön)értékelés (formatív, fejlesztő)
 - kilépőkártya (eszköz szintű íráshasználat elérése után)
- erősítik meg a tanórán megszerzett ismereteket.

- a tanórán megszerzett ismeretek megerősítése
- eseménysorrend
- tartalommondás
- lényeges elemek kiemelése
- vázlatkör használata
- személyes vélemény, élmény

A könyvekhez sok örömet és eredményes munkát kívánunk!