

Fóris-Ferenczi Rita

Anyanyelv-pedagógia

(részlet)

A *Kísérlet az elmélet(ek) és a gyakorlat egybehangolására* alcímet viselő egyetemi jegyzet az anyanyelvoktatás módszertani kérdéseit tágabb összefüggésrendszerbe helyezve tárgyalja. Ezeknek az összefüggéseknek a láttatásakor az egyetemi hallgató sajátos helyzetéből indultam ki. Ennek sajátossága abból fakad, hogy az egyetemi tanulmányok során a hallgató már szerzett némi tapasztalatot az oktatást meghatározó szaktudományok és a pszichológia, pedagógia, didaktika területén, ezeket a tapasztalatokat viszont tanárjelöltként a tantárgy és az oktatás felől újra kellene rendeznie. Ez utóbbihoz viszont csak a „volt tanuló” nézőpontjából kialakított tapasztalati alappal rendelkezik. Ezt a többsíkú, egymástól többnyire elszakadó előzetes tudásrétegeket próbálja a jegyzet tudatosítani, újraszervezni, bővíteni és árnyaltabbá tenni.

A többféle szempont együttes jelenléte a jegyzet beszédmódjában nyilvánul meg. Egymás mellé és egymással összefüggésbe kerülnek a hallgatói óravázlat-kísérletek, tankönyvrészletek, a didaktikai és pedagógiai megfontolásokat felidéző tanulmányrészletek, vendégszövegek és az újabb problémahelyzeteket teremtő feladatok.

Épp amiatt, hogy minden mindennel összefügg, nehéz volt kiválasztanom azt a szövegrészt, amely – vissza- és előreutalások nélkül – önmagában is olvasható. Bepillantásként *A tanóra lehetséges súlypontjai* fejezetből választottam ki az alábbi részletet.

A tanóra lehetséges súlypontjai

A képesség–tevékenység–tartalom egységének a megértéséhez érdemes megfigyelnünk több tanóra-változatot, amelyek épp abban különböznek egymástól, hogy különféleképpen értelmezik képességek és ismeretek kapcsolatát. Ebben a fejezetben elsődlegesen a szóbeli kifejezőképesség fejleszthetőségének lehetőségeire figyelünk. A választott téma (a párbeszéd)

szempontjából a *kommunikációt mint cselekvést és nyelvi viselkedést* közelítjük meg.¹ (Noha az előbbieken említettük, hogy az oktatásnak a tanuló felőli megközelítése azt feltételezné, hogy fejlesztési követelményekben és részletes követelményekben gondolkodjunk, a könnyebben értés kedvéért maradjunk egyelőre a cél megnevezésnél. Később majd próbálkozunk a követelményekkel is.)

Ismeretközpontú megközelítés

Válasszunk olyan témát, amelyikről senki nem hinné el, hogy ismeretközpontúan is lehetne tanítani. (Pedig bármilyen témát lehet – olyan értelemben, hogy mindent lehet, csak nem biztos, hogy megéri –, s nem magam találtam ki, amit alább leírok).

Legyen a témánk a *párbeszéd*. Nem is kell végigkísérnünk az ötven perc történéseit, elég, ha belenézünk az óravázlat² első rovatába, s már el is tudjuk képzelni, hogy mi történhetett a továbbiakban.

Az óra témája: A párbeszéd

Az óra helye a tanítási folyamatban: a beszédet tárgyaló órák sorába tartozik

Az óra típusa: számonkérő és új ismereteket átadó

Az óra célja: A párbeszéd ismertetése; típusainak elkülönítése (szereptartó, szerepadogató); a párbeszéd szerkezetének megismerése, a párbeszéd szerepének felismerése irodalmi szövegekben.

Az óra menete: házi feladatok számonkérése, visszacsatolás az előző óra anyagához (a beszéd funkciói); szemléltetés, megfigyelés; rögzítés;

értékelés–összefoglalás; házi feladat.

¹ A kommunikáció cselekvésközpontú modelljeinek értelmében a kommunikáció cselekvés, viselkedés, olyan „*verbális érintés*, (a másik emberhez való közeledés), amely a mindennapi egyensúlyi helyzet, emberi kapcsolatok szabályozója, fenntartója, jelzője, a személyiség fejlesztője, az érvényesülés, *ön szabályozás* egyik eszköze, a lelki egészség (mentálhigiéne) kialakítója. A nyelvhasználat etikai kérdés ” (Balázs Géza 1998, 85). A nyelvi viselkedésnek kötött sémái, szabályai vannak, s ezt mindenki a nyelvi szocializáció során sajátítja el. A köszönésnek, a társalgásnak, a különböző személyekkel való párbeszédnek, a különböző színtereken való megszólalásnak is megvannak a kötött szabályai. (Cseresnyési 2003, 26) Ezek viszont változhatnak olyan értelemben, hogy más közösségbe, újabb – általunk még nem tapasztalt – beszédhelyzetbe kerülhetünk, esetleg más nyelvi kultúrával találkozhatunk, tehát ez a tudásunk is bővül, s meglévő „szabályainkat” az új szituációkhoz igazodva kell alkalmaznunk, módosítanunk.

² Az óratervezés vagy óravázlat a tanóra forgatókönyvének megtervezésében segít.

Ezen az órán valóságos párbeszéd nem fog elhangzani, írott formájában is csak szemléltető szöveggént, amelynek alapján majd rögzíteni lehet, hogy milyen a párbeszéd szerkezete. Ezzel már az óra témája jó messzire kanyarodott attól a párbeszédtől, amit a gyermek ismer, irodalmi szövegbe helyezve pedig a szereplők megteremtésének egyik eszköze lesz (noha ez utóbbit is jobban megértene a gyermek, ha először a mindennapjaihoz közel állóbb párbeszédről ismerné fel, hogy mi mindent tud már róla, mert akkor lenne viszonyítási alapja ahhoz, hogy előzetes tudásával szembesítve észrevegye, hogy az irodalmi kommunikációban megváltozhatnak, és más jelentéssel telítődhetnek a közlésformák. Ezt a másságot és ennek jelentését viszont mi magunk is csak akkor érthetjük meg, ha valamihez, többnyire a megszokotthoz, az ismerősségből fakadó elvárásainkhoz igazítjuk. Elég nehéz felismerni valaminek a másságát, ha nem tudjuk pontosan, hogy az mihez viszonyítva lehet más.)

Az óra végi házi feladat: *Édesanyáddal beszélgetsz. Írd le a párbeszédet két változatban: az egyik legyen szerepadogató, a másik szereptartó!* (Ez is gyakran előfordul – anélkül, hogy észrevennénk –, hogy a valódi problémát a gyermekre bízunk házi feladatként, tehát valami olyasmit kérünk, amit nem „ügy”, nem abban a kontextusban tanítottunk meg, ahogyan kérjük, ugyanakkor az alkalmazandó ismeretet is csak szemléltettük, ami nem biztosítéka a lényeg megértésének. Akkor viszont, ha a tanuló megértette, adhatunk olyan feladatot is, amely a tanórán megfigyelt, felismert jelenséget új problémahelyzetbe ágyazza).

Elképzelhető, hogy az a gyermek, aki éppen hiányzott a tanóráról – ha kiokoskodik valamiképp, hogy mi lehet a „szerepadogató” és a „szereptartó” –, sokkal könnyebben meg tudja írni a feladatot, mint az, akinek az ismeretek távolságába hűvösített tanórai „párbeszédet” valahogy vissza kellene melengetnie az otthoni beszélgetések közelébe. Ennek eredménye rendszerint az szokott lenni, hogy a kikínlódott szövegek többnyire olyanok lesznek, amelyek a valóságban soha nem hangozhatnak el.

<i>Oktatási stratégiák</i>	<i>A stratégiák rendszerezése³</i>
Ennek a tanórának az ürügyén – a tapasztalatok szerint nehezen érthető – <i>oktatási stratégiákat</i> kell megemlítenünk. A	Falus (1998, 275) a stratégiákat aszerint csoportosítja, hogy általános felépítésükben a <i>cél</i> vagy

³ Az oktatási stratégiák közül elsődlegesen azokkal fogunk foglalkozni, amelyek a magyartanításban is hasznosíthatóak. Ha kíváncsi vagy a többiekre is, megnézheted a *Didaktika* című könyvben. (Falus Iván: *Az oktatás stratégiai és módszerei*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 271–279. p.)

nehezen érthetőség valószínűleg nem annak tulajdonítható, hogy a stratégiát a szakirodalom is többféleképpen értelmezi. Inkább arra gyanakodhatunk, hogy mi magunk tudatosítjuk nehezen, hogy mi is az általunk elképzelt tanórának az értelme, a célja. (Ez nem feltétlenül a mi hibánk, valószínű a hagyományos céltételezéseknek a megfoghatatlansága is akadályozhat ebben.) Az *oktatási stratégiát* viszont épp a tanóra értelme határozza meg. Ha a tanóra célját (mire jó a gyermeknek, ha megtanul valamit, mire lesz képes?) pontosan látjuk, ennek a döntésnek megfelelően választhatjuk ki a megfelelő módszereket, eszközöket, szervezési formákat.

Azt is látjuk már, hogy a tanóra célja viszont alárendelődik annak, ahogyan mi magunk értjük azt a tartalmat, amivel foglalkozunk. Ha a *párbeszédet* tanítjuk, akkor a hétköznapi tapasztalatunk és a józanságunk biztosan azt diktálná, hogy ennek valamiféle köze legyen a párbeszéd lényegéhez (mármint ahhoz, hogy két ember beszélget, meg akarja érteni egymást, s ha nem érti, annak valamiféle akadálya lehet, amire érdemes figyelni).

Mindezek ellenére először ez jut eszünkbe a tanításhoz méltó célként: ahhoz, hogy a gyermek bármit is megérthessen, magát a fogalmat kell ismernie. Van némi igazság abban, hogy a *fogalom*ig is el kellene jutni. Viszont a fogalom a észlelt/felfedezett jelenség megnevezésének, megértésének, „megfogásának” eszköze.⁴ (S még csak ezután jönne annak belátása, hogy miért is fontos nekünk a dolgok, jelenségek belátása, megértése.)

a *szabályozáselméleti* felfogás a fontos. (Ez utóbbiakkal a későbbiekben foglalkozunk).

Célközpontú stratégiák:

- a) Információ tanítása bemutatás segítségével;
- b) Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével;
- c) Készségtanítás direkt oktatás segítségével;
- d) Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével;
- e) Gondolkodás fejlesztése felfedezéssel tanulás segítségével.

Szabályozáselméleti stratégiák

- a) Nyílt oktatás;
- b) Programozott oktatás;
- c) Adaptív oktatás;
- d) Optimális elsajátítási stratégia.

Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével

A fogalmak a dolgokat lényeges ismertetőjegyek segítségével írják le. A fogalomtanulás során a dolgokat ezen ismertetőjegyek alapján osztályokba soroljuk, majd megvizsgáljuk, hogy az egyes jelenségek rendelkeznek-e a fogalom *megkülönböztető* jegyeivel, azaz az adott fogalomhoz tartoznak-e vagy sem. A fogalomtanulás esetén a tanár fő tevékenységei a következők:

1. A fogalommal kapcsolatos

⁴ Felfigyelhetünk arra, hogy nyelvtani fogalmaink jelentős része beszélő név (ige, főnév, állítmány stb.) Ezt maguk a gyermekek is „kihasználják” tanulás közben: „Annyi jó a magyar nyelvtanban, hogy legalább értem, hogy a főnév az a dolgoknak a fő neve, az a neve, ami. De a románban szerintem senki nem érti, hogy mit jelent például a *substantiv*.”

Főként akkor mérlegelendő ennek a folyamatnak a logikája, ha a gyermek a párbeszédet „tevélegesen” már „ismeri”. Tehát ha egyszerűen azt mondjuk, hogy amikor beszélünk, azt többnyire nem magunkban tesszük, (sőt, amikor magunkban tesszük, valójában akkor is odaképzünk egy hallgatót) hanem mindig van egy *én* és van egy *te*. Ez attól is valódi *pár*, hogy kiegészítik egymást, egyszer egyik beszél, máskor a másik, a kettő pedig a megértésben találkozik. Ha így látjuk, máris megvan a *párbeszéd*. Lehet, hogy a tanítási szituációhoz nem tartjuk méltónak ezt az egyszerű dolgot, de lehet, hogy nem is gondolkodunk róla, mert többnyire azt szoktuk meg, hogy definíciókat keresünk a fejünkben.

Falus kiemeli a stratégia „komplex rendszerében” annak fontosságát, hogy *koherens elméleti alapokon nyugszik*, és *sajátos szintaxtisa* van. Ha a koherens elméleti alapot próbáljuk értelmezni, akkor gondolhatunk valamilyen külső – pedagógiai vagy a szaktudományos – elméleti alapra. Voltaképpen az idézett tanóra is önkéntelenül ilyesmire épült, csak egyetlen félreértés van a dologban. Ez az elmélet eléggé régi, és soha nem is talált a mi tantárgyunkhoz, csak a tudományosság kényszerköntöseként aggattuk rá. (Ha kíváncsi vagy arra, miképpen is történhetett ez, olvasd el *A fogalmak kialakulásának eltérő útjai*, valamint a *Nyelvtanítás a fogalmak kialakításáért* című fejezeteket.) Másrészt az elmélet sem olyan, hogy gondolkodás nélkül alkalmazzuk a gyakorlatban, hanem mérlegeljük: mi hogyan is értjük. Tehát a koherens elméleti alapban a mi szemléletünknek is ott a helye.

Az oktatási stratégia sajátos szintaxisa azt jelenti, hogy a választott oktatási stratégiának meghatározott felépítése és sorrendje van. Abban az esetben tehát, ha mi a *párbeszéd* tanításakor ezt a modellt

előismeretek, fogalmi struktúrák felidézése.

2. Az előismeretek függvényében a fogalomtanításnak két

alapváltozata közül választhatunk: a) direkt bemutatás, b) fogalomelsajátítás. Ettől függően a második lépés eltérő mozzanatokból áll.

a) A *direkt bemutatás* esetén a tanár megnevezi, definiálja a fogalmat, azonosítja a megkülönböztető jegyeit, s egyszerűbb, majd bonyolultabb, a fogalomba tartozó, illetve oda nem tartozó példákkal teszi világosabbá a fogalom határait.

b) A *fogalomelsajátítást* akkor alkalmazhatjuk, ha a tanulók már megfelelő előismeretekkel rendelkeznek a fogalomra vonatkozóan. Ilyenkor példák és ellenpéldák elemzése alapján a tanulók maguk jutnak el a fogalom meghatározásáig, a megkülönböztető jegyek megfogalmazásáig.

3. Az elsajátítás ellenőrzése érdekében további példákat és ellenpéldákat nyújtunk a tanulónak, amelyekről el kell dönteniük, hogy a fogalomhoz tartoznak-e. Később a tanulók maguk szolgáltatnak egyre bonyolultabb példákat.

4. A tanár elemezteti, értékelteti a tanulókkal saját gondolkodási tevékenységüket, s hozzásegíti őket ahhoz, hogy az újonnan elsajátított fogalmat ismereteik már meglévő rendszerébe illesszék.

A fogalomelsajátítási stratégia

alkalmazzuk (önkéntelenül vagy tudatosan), a cél könyörtelenül meghatározza a tanóra további történéseit. Ha viszont a tanóra értelmét nem gondoljuk át – ha a cél nem koherens a tanórai történésekkel –, akkor eltelik az ötven perc anélkül, hogy pontosan tudnánk, miért is töltöttük az időt.

alapvetően tanári dominanciájú magyarázatra, illetve megbeszélésre épül, de indirektebb tanulási módszerek is helyt kaphatnak benne. (Falus 1998, 273, 277).

Tevékenység- és képességközpontú megközelítések. Játékok, szerephelyzetek

Ez a tanóra igen-igen tetszeni fog a gyermekeknek, csak amikor utólag rákérdezzük, hogy mi is történt az órán, valószínű, többségük azt fogja válaszolni, hogy „nem is tudom, nem emlékszem pontosan, de nagyon jó óra volt”. Ezeknek az óratípusoknak a súlypontjába a tevékenység kerül, elsődleges célja pedig a képességfejlesztés. Erre szoktuk azt mondani, hogy úgy tanulunk, hogy közben észre sem vesszük.

A feladatsor Hajas Zsuzsa *Kommunikációs gyakorlatok 10-14 éveseknek* című könyvéből származnak. A játékokat, feladatokat a következő témák szerint rendszerezi a szerző: *csopordinamikát erősítő és önismereti játékok, szókincsfejlesztő gyakorlatok, nem verbális kommunikációs játékok: képelemzések, konfliktuskezelő gyakorlatok, vita és megegyezési játékok, szóbeli, írásbeli kommunikációs műfajok, tömegkommunikációs műfajok, szótárhasználat, nyelvművelés, beszédművelés.*

A bevezetőben a szerző pontosítja, hogy melyek azok a feladatok és gyakorlatok, amelyeket visszatérően, a magyar nyelv és irodalomórák

Nem verbális kommunikációs játékok

1) Milyen a hangulatod?

Fejzd be a következő eseményeket, történéseket úgy, hogy nem szóllalhatsz meg, csak testbeszéddel kommunikálhatsz! (Tekintet, gesztusok, mimika.)

a) Már két dolgozatot írtatok, s a harmadik órát is azzal kezdi tanár, hogy vegyetek elő egy lapot...

b) Sportmérkőzésen a kedvenc csapatod vezet, majd hirtelen vesztesre áll.

c) Értesítést kapsz, hogy egy rejtvényfejtő versenyen ajándékot nyertél.

Minden szituációt legalább ketten játsszanak el, s a játék után beszéljétek meg, milyen egyéni különbségeket észleltetek a testbeszédben? Van-e különbség fiúk és lányok testbeszéde között?

2. Pantomimjáték

Találjunk ki, és játsszunk el egy hétköznapi történetet testbeszéddel! (Pl.

kiegészítéseképpen célszerű végezni, melyek azok, amelyekre önálló órát, egy tömbben több órát lehet szánni, és melyek azok, amelyek szorosabban kapcsolódnak a tananyaghoz, illetve amelyekkel folyamatosan érdemes foglalkozunk.

A fentiekben leírtak elsődlegesen nem a könyvismertetést szolgálják, hanem olyan szempontokat kínálnak, amelyekre szükségünk lesz a későbbiekben a tevékenységvégzésre és a képességfejlesztésre fókuszoló tanórák lényegének megértéséhez.

Ha elolvasod a jobb oldali oszlopban lévő feladatsort, te magad is elgondolhatsz azon, hogy miért érdemes megfontolnunk a szerzői utasításokat.

Kérdés:

A nem verbális kommunikációval önálló órában, egy adott tanulási egységen⁵ belül foglalkoznál, vagy az egyes feladatokat beépítenéd valamilyen más témára fókuszoló tanórába?

Indokold meg választásod, vagy érvelj a különböző alternatívák mellett! Ehhez

anya hazajön a munkából, megfőzi a vacsorát, megvacsorázunk.) A csoport nem szereplő tagjai csak a mozdulatokból következtetnek a történéésre, majd a játék végén szavakkal is elmondják, hogy mit értettek meg abból, amit láttak.

3. A szavaknak vagy a testbeszédnek hihetünk jobban?

Válaszolatok a fenti kérdésre a következő szituációk elemzésével:

a) Egy fiú a fogorvosi rendelőben foghúzásra vár. Mondogatja, hogy nem fél, de idegesen dobol a lábával és tördeli a kezét.

b) Egy beszélni még alig tudó gyerek az édesanyja rúzsával alaposan kikente magát. A mama a dolgot helytelen cselekedetnek ítéli meg, mondja, hogy nem szabad ilyenkor ilyet csinálni, de közben nevet.

4. Üzenet a hátakon (párjáték)

Egymás hátára írunk vagy rajzolunk üzenteket, amelyeket ki kell találnia a másiknak anélkül, hogy kérdezne.

5. Értelmezzük, mi a testtartás üzenete a következő szituációkban! Mutassuk be a szituációkat!

a) Valaki feltartott fejjel és egyenes háttal a szék szélén ül.

b) Valaki erősen hátradől a székben, a fejét felemeli, az egyik lábát keresztbe veti, karját összefonja.

c) Valaki széken ülve a fejét lehorgaszítja, kezében tartja az állát.

d) Valaki lehorgaszított fejjel, keresztbe tett

⁵ A tanulási egység több tanórából álló sorozat, amelyet a valamilyen szempontból azonos kérdéskör, téma fog össze. A nem verbális kommunikáció például külön tanulási egység is lehet. Ugyanez a téma viszont beépíthető más témára fókuszoló tanulási egységbe is: a párbeszéd a tanulási egység, ebbe illeszthető altémaként a „nem verbális kommunikáció szerepe a párbeszédben”. A témákat és altémákat tehát többféleképpen rendszerezhetjük. A tanulási egységek sorrendjét a tankönyvek is felkínálják, valójában ez adja a tankönyvek „belső logikai vázát”. Ha valamilyen tankönyvet kiválasztunk, még mielőtt tanórán alkalmaznánk, rá kell szánunk az időt a tankönyv elolvasására, a tanulási folyamat belső logikájának, a tankönyv koncepciójának, összefüggéseinek a megértésére. Enélkül nem mondhatjuk azt, hogy használjuk a tankönyvet, hisz valójában csak esetlegesen tanítjuk az egyes „leckéket”.

érdemes elolvasnod a fejezet egészét, valamint a tantervi követelményeket is (a részletes követelményeket, a tanulási tevékenységeket és a tartalmakat egymással összefüggésben).

lábbal és zsebre dugott kézzel áll.

e) Valaki felemelt fejfel, egyenes háttal, terpeszállásban, csipőre tett kézzel áll.

6. A mozgás a hangulat tükré.

Menj végig a termen: fáradtan

mérgesen

boldogan

szomorúan!

Az egyes érzelmi állapotok milyen mozgást fejeznek ki?

7. Hogyan érzed magad, ha

a) a liftben vagy autóbuzson egy idegen kénytelen szorosán melléd állni?

b) egy parkban sok üres pad van, de egy csavargó pont melléd ül?

c) egy ismeretlen ember megveregeti a válladat?

8. A térközsabályozás (hogyan milyen távol állunk valakitől) a kapcsolatok harmóniájának is része.

Az európai kultúrákban négy fajtáját ismerjük: Az *intim* zóna testünkötől 45 centiméterig tart, ebbe csak a legközelebbi hozzátartozóink hatolhatnak be. A *személyes* zóna 1–2 méterig tart, ezen belül érintkezünk ismerősökkel, barátokkal. A *társadalmi zóna* 3–6 méterig tart, a *nyilvános* zóna pedig 3–6 méter felett.

Próbáld megítélni, hogyan milyen távol áll, melyik zónatávolságot választja

a barátod, ha valamit sügni akar,

egy tanárod, ha szóban feleltet,

egy rendőr, aki az utcán igazoltat,

egy ügyfél, aki a bankjegykiadó automatánál sorban áll,

egy ügyfél, aki hivatali ügyintézésnél áll sorban,

egy popsztár koncert közben,

egy boltvezető, aki lopáson ért egy „vásárlót”!

(Hajas Zsuzsa: *Kommunikációs gyakorlatok 10–14 éveseknek*. Debrecen, 1999, Pedellus Tankönyvkiadó, részlet a *Nem verbális kommunikációs játékok* fejezetből, 18–19. p.)

A kommunikációs játékokra épülő tanóra önmagában igen érdekes és szórakoztató, de ha ezeket a játékhelyzeteket nem követi megbeszélés, reflektálás a tapasztalatokra, feltehetően nem mutatkozik meg a játékokban megélhető szituáció értelme. Noha csak egy részletet olvashattunk el a könyvből, megfigyelhettük, hogy a feladatokhoz megfigyelési vagy a megélt szituáció értelmezését segítő kérdések is kapcsolódnak, az ismeretek pedig ezekbe a kérdésekbe olvadnak be, mint a tapasztalatra reflektálás eszközei, szempontjai (például a térközszabályozással kapcsolatos, 8-as feladat esetében).

Noha a játéknak – a gyermekpszichológia és a játékelméletek felismerései alapján – meggyőződéssel megelőlegezhetjük azt a hitet, hogy hatékony a képességfejlesztésben, (sőt szükséges feltétele a gyermeki személyiség és gondolkodás fejlődésének), ezeket a játékhelyzeteket sem alkalmazhatjuk fontolgtatás, mérlegelés nélkül (erre hívja fel a figyelmünket a szerző ajánlása is). A mérlegeléshez pedig több szempont is kínálkozik. Még mielőtt ezek részletezésébe belevágnánk, érdemes rövid kitérőt tennünk, nehogy valaki a fontolgtatásból arra következtessen, hogy kételkedünk a kommunikációs játékok alkalmazásának helyességében.

A kommunikációs tréningeknek a gondolkodási képességeket fejlesztő programokhoz hasonlóan az a célja, hogy életszerűségükben tapasztaltassák meg a különböző beszédhelyzeteket. Ehhez viszont reflektálás is kapcsolódik: „mi is történt velünk, mit csináltunk adott helyzetben, miért?” Az önmagukra, saját viselkedésünkre, gondolkodásunkra való odafigyelés a tanulásban fontos szerepet tölt be.

Ezt a képességet, amely saját tevékenységünkkel, viselkedésünkkel, elmeműködésünkkel, gondolkodási folyamatainkkal kapcsolatos, *metakognitív tudás*nak nevezzük. A gondolkodás „direkt képzésének” eredeti forrása Dewey munkássága, aki a túlsúlyolt tananyag és elméletek tanítása helyett a gyermeki kíváncsiságot, érdeklődést, képzelőerőt mozgósító, annak kibontakozását megengedő tanulást, a gondolkodás kiművelését tartotta elsődlegesnek.

Erre az elgondolásra, (amely J. Piaget nagyhatású elméletével is rokonítható) épültek, illetve ebből indultak ki azok mozgalmak és programok (főként az Amerikai Egyesült Államokban), amelyeknek a célja nem valamilyen konkrét tananyag megértő, gondolkodva történő elsajátítása volt, hanem magának a gondolkodásnak a tartalmaktól független fejlesztése (ezt nevezzük direkt tanításnak). A kilencvenes években nálunk is ismertté vált ezek közül a kritikai

Metakognitív tudás

Direkt tanítás

gondolkodás⁶ szemlélete és módszerkinálata.

Az amerikai iskolákra erőteljesen hatottak a pszichológia eredményei, s ezek a koncepciók beépültek az oktatásba is. Ennek kedvezett a decentralizált szabályozás, hisz egységes követelmények hiányában az iskolák a különböző elméletekre épülő tanítási programokkal dolgozhattak. Ezzel szemben az európai, a szabályozás szempontjából is centralizáltabb oktatásban a tudományos diszciplínák alapján szerveződő tartalmak, a tudományos gondolkodás fejlesztése vált hangsúlyossá.

A képességek fejlődésében a tartalmak szerepének a felismerése közelíti egymáshoz e két – ma már szélsőségesnek tűnő – szemléletet. A képességek direkt tanítása mellett, amely a tananyagtól független fejlesztő módszereket szorgalmazza (s e nézet szerint kellene önálló tantárgyként tanítani a gondolkodást), megjelent az *infúziós modell*, amely azt jelenti, hogy a tananyag tartalmán lehet/kell fejleszteni a gondolkodást. (Maclure-Davies 1991. id. Réthy Endréné, 1998, 246)

Infúziós modell

Fontos mérlegelnünk, hogy a szerepjátékok esetében a beszédhelyzetek milyen tényezőjét tapasztaltatjuk meg, és erre miképpen reflektálunk (például beszélgetés különböző beszédpartnerekkel, más színtereken stb.). A spontán, nem verbális kommunikáció esetében a felfedezéseknek önismereti jellege van, tehát

⁶ A kritikai gondolkodás fejlesztésének mozgalmát és lényegét Csapó (2004, 51) összefoglalásában olvashatjuk: „A történelmi események és bizonyos pszichológiai felismerések időbeli egybeesésének eredményeként a második világháború előtti időszakban a gondolkodás fejlesztését mint a demokratikus társadalmi berendezkedés fenntartásának és a szabadságjogok megőrzésének eszközt propagálták. A kor vezető amerikai pszichológusait és oktatáspolitikusait mélyen megrendítették a Németországban végbement események”. A demokrácia sérülékenységének a felismerése indította el a kritikai gondolkodás fejlesztésének mozgalmát a harmincas évek végén. „A »critical thinking« terminus tartalma azonban a szakirodalomban sem vált egységessé. A második világháború körüli években a »kritikus« jelző még inkább attitűdöt jelentett, jelentése a szkeptikus, kételkedő, bizonyítékokat kereső szinonimákhoz állt közelebb. Később fokozatosan a kognitív tartalomra helyeződött át a hangsúly, a kritikus beállítódás helyett a gondolkodás »helyessége« került középpontba. Újabb mérvadó pszichológusok (például Kuhn, 1990) a kritikai gondolkodást mint az elméleti feltevések és tapasztalati bizonyítékok összevetésének készségrendszerét határozzák meg. A kritikai gondolkodás fejlesztése – már csak a mögötte álló filozófia miatt is – elsősorban (bár nem kizárólag) a történelem tanításában, illetve a társadalomtudományi nevelésben kapott teret.” A kritikai gondolkodás szemléletében kidolgozott módszereket más tantárgyterületeken is alkalmazzák. Amire a továbbiakban hivatkozni fogok, a kritikai gondolkodásnak az olvasásra és írásra alkalmazott programjából származik.

az erről való beszélgetés, akárcsak a különböző drámajátékok esetében, szakértelmet igényel.

Milyen tanulság vonható le mindebből a mi számunkra? A kommunikációs képességek fejlesztése direkt módszerrel és metakognícióval arra teremt lehetőséget, hogy a gyermek reflektáljon arra, hogy miképpen viselkedik nyelviileg a különböző beszédhelyzetekben, és mit gondol erről. Azaz a szerepjátékban valamilyen kommunikációs tényező exponálódik, megerősítheti előzetes tapasztalatainkat (aha, tényleg így van), vagy szembesít más, ellentmondó tapasztalattal (másképp van, mint ahogyan eddig gondoltam, illetve kicsit másképp van).

Bármilyen élményszerű is a tapasztalatok megélése és ütköztetése, a felismert dolog „csak” élményként rögzül (ami ugyan sokkal tartósabb, mint az elméleti szintű ismeret). Noha az élmény kiváló memóriefogas, meg lehet erősíteni a tudatosítással is. Ezért kell kitalálni annak módját, hogy a felismerésről, felfedezésről beszéljünk, majd néven is nevezzük (nem feltétlenül azonnal) ahhoz, hogy ez a későbbiekben is alkalmazható tudásunk részévé váljék (természetesen nem úgy, hogy aznap alkalmazzuk is, hisz ez a kommunikáció esetében elsődlegesen mások megfigyelésével kezdődik, a beszédhelyzetek megértési szándékával társul, aztán önmagunk „tetten érésével”, reflektálással, próbálkozással folytatódik.)

A tanítási gyakorlat során tanárjelöltként természetes módon sokat bizonytalankodunk. A félelem attól, nehogy elfojtsuk a tanulóknak az önálló véleménynyilvánítást, nehogy autoriter módon viselkedjünk, abban az óvatosságban és határozatlanságban nyilvánul meg, hogy nem merjük a „helyükre tenni” a dolgokat. Minden tanuló véleményét meghallgatunk, és el is fogadunk. Ilyenkor maga a gyermek sem tudja, hogy mi az, ami helytálló vélemény, hisz azt tapasztalja, hogy minden meglátást – még ha ellentmondanak is egymásnak – elfogadunk.

Az indirekt irányítás nem azt kéri, hogy a tanár határozatlan legyen az óra vezetésben, vagy ne teremtsen csomópontokat a feladatvégzés során.

Érdekes tapasztalatokról számolnak be utólag a tanulók ezekről a gyakorló órákról. Mesélték például, hogy amikor év végi ismétlésekre került sor, nemcsak arra nem emlékeztek, hogy „mit is tanultak?” adott témával kapcsolatban, hanem maga a téma is teljesen törlődött az emlékezetükből. Azt sem tudták felidézni, hogy egyáltalán szóba került-e maga a téma. (Noha ilyenkor a tanár tudja, hogy a tanulók hajlamosak nem emlékezni dolgokra, mégis érdemes elgondolkodni a jelenségen).

A tanuló felismeréseket, felfedezéseket valamilyen úton-módon – épp a megértés, alkalmazás érdekében *pontosítani* kell (meg kell fogni, néven kell nevezni). Ha teljesen nyitottan hagyjuk a kérdéseket, nem tudhatjuk pontosan,

hogya a tanulók mit is fedeztek fel, vajon többek között arra is felfigyeltek, amit mi is szerettünk volna. (Az egyébként nagyon jó, ha mást is felfedeznek, s ilyenkor derülhet ki, hogy olyasmire is gondolhatnak, ami nekünk eszünkbe se jutna. Ezeket az ötleteket, egyéni felismeréseket értékelnünk kell, például beépíthetjük a tanórai megbeszélésbe, megkérdezhethetjük, hogy másnak erről mi a véleménye stb. Előfordulhat, hogy ezek annyira érdekes és fontos, a többi tanulót is érdeklő szempontok, hogy a mi kérdésfelvetésünket akár későbbre is halaszthatjuk.) A tanórák egymásra épülnek, egymással összefüggenek, egységeket alkotnak, tehát mindenképp tudnunk kell, hogy mi a felismerések, felfedezések eredménye. Hagyományosabb megfogalmazásban ezt úgy szoktuk mondani, hogy a tanóra elérte-e a célját? Ez azért nem túl szerencsés, mert azt sugallja, hogy a célt, – ha törik, ha szakad, – el kell érniünk. Amikor kimondjuk, gondoljunk inkább arra, hogy vajon milyen tapasztalatot szerezhettek, mit tanultak meg a gyermekek. Belátható, hogy erre az információra szükségünk van, hisz végig kell gondolnunk a tanulásszervezés szempontjából, hogy mi az, ami sikeres ötlet, eljárás volt a tanórán, s ha a gyermekek nem értették meg a fontos összefüggéseket, vajon hol keresendő ennek az oka. Csak erre a tapasztalatra alapozva tervezhetjük meg a következő tanórát.

Miképpen lehet a *felismeréseket, felfedezéseket megragadni, rögzíteni*? És itt nem magunkra gondolunk elsősorban, hanem a gyermekekre, mert *nekik kellene a megértés érdekében kimondani, verbalizálni*, hogy mire is jutottak.

Próbáljuk először végiggondolni, mi lehet a következménye annak, ha mégiscsak magunkra, a saját „szerepünkre” gondolunk. Erre elég nagy a hajlandóság bennünk, tanárként pedig a szerephelyzet egyfajta értelmezése is megerősíti ezt.

Kézenfekvő lenne például, hogy a frontális megbeszélés módszerét alkalmazzuk. Megkérdezzük a gyermekeket, hogy mit gondolnak, mit tapasztaltak az egyes szerephelyzetekben mint beszédhelyzetben, mi a véleményük erről. Ezt összefoglaljuk, levonjuk a következtetéseket, és szépen felírjuk táblavázlatként. Erre mondhatnók, hogy ez a legjobb lehetőség arra, hogy elveszítsük azt is, amit eddig nyertünk. Azaz nagy az eshetősége annak, hogy a szerepjátékot csak amolyan ráhangolódásként, és nem a probléma, a téma megtapasztalásaként, megéléseként és megértéseként alkalmazzuk.

Mire érdemes odafigyelni? Ha frontálisan irányított megbeszélést választunk, a huszonegynéhány gyermektől a fele sem jut szóhoz, s ha szóhoz is jutna, nem szívesen mondaná el ekkora közönségnek, hogy mit is gondol valójában. Az ügyesebbekkel, a bátrabbakkal folyik a megbeszélés, a következtetések levonása. Ha ezt még fel is írjuk a táblára, akkor nem írhatjuk akárhogy, hisz azokat a fogalmakat kell használnunk, amelyek egyértelműek

és közmegegyezés szerintiék. Ha visszapillantunk például a nem verbális kommunikációval kapcsolatos játékokra, akkor a táblavázlatunk a következőképpen épülhet fel: a nem verbális kommunikáció eszközei: testbeszéd, térközszabályozás, zónatávolság, ennek típusai, illetve az ehhez fűződő rövid magyarázatok, meghatározások. A megtapasztaltak, a tanulói felfedezések, az egyéni megfigyelések, felfedezések és ötletek többnyire kiaknázatlanok maradnak. (Mindez nem jelenti azt, hogy a megbeszélésnek, összegzésnek ne lenne helye. Vannak olyan témák, tartalmak, amikor a *megbeszélés* – az erre vonatkozó didaktikai követelmények betartásával – alkalmazható. Ezeket a követelményeket megtalálod a *A módszer, a „hogyan tanítunk?” dominanciája* című fejezetben, sőt valódi „párbeszédet” teremtő tanóra leírását olvashatod Karácsony Sándortól *A beszédhelyzet elképzelése és a nyelvi észlelés* című fejezetben.)

Hogyan kerülhetjük el ezeket a csapdahelyzeteket? Lemondhatunk például a frontális óravezetésről és az *indirekt irányítást*: például a *vitát*, vagy más szervezési módot és munkaformát, ún. *tanuló dominanciájú módszereket* választunk. Ilyenek a *kooperatív* módszerhez tartozó tanulói munkaformák: az *egyéni munka*, a *pár- vagy csoportmunka*.

A kooperatív munkaformának az a lényege, hogy a tanulók párban vagy kis csoportokban együttműködve közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak, vagy közös értelmezések alapján új gondolatokat, megoldásokat keresnek. Előnyei a frontális megbeszéléssel szemben a következők:

Noha a csoportban lehetnek visszahúzódó vagy kényelmes gyermekek is, a csoportmunka során észlelik, hogy csoportban szükségük van egymásra.

Ezt a függést a tanár megerősítheti a következő eljárásokkal:

- közös jutalompont a csoportosan elért eredményekért;
- segédanyagok megosztása (nagyobb ív papír, amire közösen írnak, rendszerezik a gondolataikat, megoldásaikat);
- a feladatok részekre bontása (minden csoporttagnak más részfeladatra, kérdésre kell odafigyelnie, ezt összegzik, illetve közösen dolgoznak, gondolkoznak, de az adott részfeladatnak egy tanuló a felelőse;
- a szerepek pontos kijelölése (az

1. Az egymástól való pozitív függés (pozitív interdependencia)

eredményeket összefoglaló szóvivő, a részvételre és a munka ütemének betartására ösztönző, jegyző, témafelelős stb.)

A tanulók támogathatják, segíthetik egymás tanulását. Elmondják egymásnak, amit tudnak, gondolnak.

Ennek több előnye is lehet:

- gondolataik megosztásában bátrabbak, ösztintebbek, (tehát nem kell igazodni ahhoz a rejtett elváráshoz, hogy vajon milyen választ vár el a tanár);
- mások gondolatait meghallgatni és a saját ötleteket kimondani élményszerű;
- a tanulók egymástól többet tanulhatnak, mert ugyanabból a „gyermeki” nézőpontból, hasonló tapasztalatok alapján közelítik meg a témát, s gyakran sokkal jobban el tudják egymásnak magyarázni, mint a formális gondolkodásra hajlamosabb felnőtt.

Az egymástól tanulást súlypontozza a csoportmunka *mozaiktanulás* változata, amely abból áll, hogy a hatfős csoportok tagjai elolvassák, végiggondolják a feladatból rájuk eső részt, ezután összeülnek a különböző csoportok azon tagjai, akik azonos résztémával foglalkoznak. A megbeszélés, megvitatás után visszamennek saját csoportjukhoz, és megtanítják (elmondják, elmagyarázzák) az általuk megoldott részt. (Falus 1998, 308)

Értékeléskor a csoport összteljesítményét értékeljük, de ha a csoportmunkát úgy szerveztük meg, hogy a csoport minden egyes tagjának önálló, a csoportfeladat lényeges összetevőjét alkotó feladata van, az egyes tanulói teljesítményeket külön értékelhetjük a részfeladat követelményeinek megfelelően.

A csoportmunka nem működik hatékonyan, ha a tanulók nem rendelkeznek az együttműködéshez szükséges szociális készségekkel és képességekkel (például vezetés, döntéshozás, bizalomépítés, konfliktusok kezelése, a beszédhelyzet és mások véleményének az interpretálása, együttműködés a megbeszélésben), ezért a tanárnak ezek fejlesztésére is

2. Közvetlen támogatás személyes kapcsolaton keresztül

3. Egyéni elszámoltathatóság

4. Személyközi és kéiscsoportos készségek fejlődése

oda kell figyelnie. (Érdemes észrevennünk, hogy az együttműködési képességek szorosan kapcsolódnak a nyelvi viselkedéshez.)

A csoportmunkát tehát nemcsak a tananyaggal kapcsolatos kérdések megértésére alkalmazzuk, hanem ezzel egy időben a szociális készségek fejlesztésére is. Ezt az oktatási stratégia neve is jelzi: *szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével.*

Lépései a következők: az óra céljának pontos bemutatása; az alapvető ismeretek közlése szóban vagy írásban; a csoportok létrehozása, megszervezése; a csoportok munkájának segítése; az eredmények értékelése; a közös munka eredményeinek csoportonkénti bemutatása. (Falus 1998, 178)

A csoportoknak meghatározott időre van szükségük, hogy megbeszéljék, milyen mértékben érték el céljaikat, és hogyan tartották fenn a hatékony munkakapcsolatot a csoporttagok.

A csoportos feldolgozást kérdésekkel, utólagos megbeszéléssel lehet segíteni: milyen megnyilvánulások járultak hozzá a csoportmunka hatékonyságához, mi akadályozta a közös munkát, hogyan lehetne hatékonyabbá, sikeresebbé tenni az együttműködést? stb. (Johnson és Johnson 1989, id. Temple–Steele–Meredith alapján).

5. A csoportos feldolgozás

Mindehhez hozzátehetjük azt a fontos tapasztalatot is, hogy a megfigyelések, feladatok és problémahelyzetek megoldása, illetve a véleményformálás nem lehet önkényes: a gyermekeknek az éppen aktuális témára, problémára kell figyelniük a sikeres megoldáshoz, és meg kell találniuk a megegyezés és egyetértés módját. Az osztály mint értelmező közösség azt a megoldást, véleményt fogadja el leginkább, amelyet a téma természetére hivatkozva alá lehet támasztani.

A csoportmunka előnyeiben jól megmutatkoznak azok a szempontok is, amelyekre oda kell figyelniük szervezéskor. Rendszerezük őket külön az egyértelműség kedvéért. Káldi–Kádárné (1996) szerint a csoportmunka csak abban az esetben fejleszti az együttműködés, a munkamegosztás és a társas tanulás készségeit, ha megtervezésekor figyelembe vesszük az alábbi feltételeket:

- a valódi csoportmunkában a csoport minden egyes tagjának önállóan meghatározott, de a csoportfeladat lényeges összetevőjét alkotó feladata van;

- a szerepek kiegészítik egymást, és a feladat elvégzéséhez a csoporttagok közötti együttműködésre és kommunikációra van szükség (például a közösen összegyűjtött ötletekről az egyik csoporttag jegyzeteket készít, a jegyzetek alapján közösen rendszerezik a csoport elgondolását, a szóvivő pedig beszámol a csoport tevékenységéről);
- a csoportfeladatban a szerepek felcserélődnek, így minden tanuló minden részfeladat elvégzését megtanulja;
- a csoportfeladatot valamennyi szerepre vonatkozó, egyértelmű, előre meghatározott útbaigazítással együtt célszerű megszervezni;
- a csoporton belüli munkamegosztás megszervezésében célszerű az egyéni kezdeményezés, a csoport közös álláspontja és a külső irányítás egyensúlyára törekedni, mégpedig úgy, hogy a külső irányítást fokozatosan felválthassa a csoport önszerveződése;
- a csoportok munkájának bemutatása és értékelése része a foglalkozásnak. Értékeléskor a csoport összteljesítményét minden csoporttagnak elszámoljuk, ugyanakkor értékeljük is az egyéni teljesítményt, a szerep (a részfeladat) követelményeinek megfelelően.

A csoportmunka eredményeinek összegzése – noha időigényes –, kizárja az egyoldalú tanári, illetve néhány tanuló következtetésére épülő összegzések hátrányait: a táblára felkerülhetnek a fontosabb gondolatok, ötletek, a különböző megoldások, s ezek már az értelmező közösség, a tanulói közösség véleményét tükrözik.

Ez nem jelenti azt, hogy a tanárnak nem lenne összehangoló szerepe. A csoport véleményét, következtetéseit már eleve úgy lehet rögzíteni írásban (a táblán, fólián), hogy közben rendszerezzük őket. Erre a tapasztalatra alapozva pontosíthatjuk a megfigyelési szempontként, a feladat elvégzéséhez szükséges ismeretként előzetesen „beavatott”, és megértett fogalmakat, hisz belátható, hogy a dolgoknak és jelenségeknek nevet is kell adni, nehogy félreértsük őket és egymást, amikor valamiről beszélünk.

A kooperatív munkaformák sajátos szerepet kínálnak a tanár számára, *indirekt irányítást* feltételeznek. Az indirekt irányítás *nem tévesztendő össze a határozatlansággal. az utasításokat, feladatokat pontosítjuk, a csoportok munkáját megszervezzük, követjük a munkát, segítséget nyújtunk, beosztjuk az időt, összegezzük és értékeljük az eredményeket.*

A tanár számára – főként, ha először próbálgatja – a csoportmunka nem tűnik túl izgalmasnak. Egyrészt az lehet a benyomásunk, hogy nem dolgozunk rendesen ahhoz viszonyítva, hogy a frontális óravezetés rengeteg energiánkba kerül: kérdezzük, válaszolunk, felszólítunk, táblavázlatot készítünk, fegyelmezzük, odafigyelünk a megbeszélés menetére, irányítására

stb. Ehhez még hozzá lehet szokni, hisz ha kipróbáljuk, majd belátjuk, hogy a kooperatív tanulási formák is odafigyelést igényelnek, s nemcsak a tanórán, hanem előkészítésükkor is. Azt viszont nehezebben fogadjuk el, hogy a legérdekesebb mozzanatokból maradunk ki: behallgathatunk ugyan a csoportmunkába, s ha elakadnak, maguk a tanulók fognak véleményt kérni, de nem tudjuk lépésről lépésre követni, hogy a csoportban milyen egyéni ötletek hangzanak el, milyen vitakérdések vetődnek fel, milyen egyéni megoldásokból születik meg a megegyezésen alapuló csoportvélemény. Ilyenkor azzal vigasztalódhatunk, hogy ezek többsége valószínűleg el sem hangzana frontális keretben, másrészt a tanulásban nem a mi beavatásunk a lényeg, hanem a tanulói „benne-lét”.

Módszerek, szervezési módok és munkaformák

Az elméleti rendszerezés szintjén külön csoportba soroljuk a *tanulóközpontú* és *tanárközpontú* (tanár-dominanciájú) módszereket. Ebben az elkülönítésben alapvető szempont, hogy ki a „főszereplő” a tanórán. Amikor a tanár a főszereplő, *frontális óravezetésről* beszélünk. Belátható, hogy a tananyag, a tanórai helyzet függvényében az ún. tanárközpontú módszereket is alkalmazhatjuk, például olyankor, amikor rövid *előadást, magyarázatot* kell beiktatnunk. Nincsenek önmagukban rossz vagy jó, hagyományos (értsd ez esetben: elavult) vagy modern módszerek.

A tanárnak joga van ahhoz, hogy mérlegeljen és döntsön arról, hogy milyen eljárást vél adott helyzetben a legalkalmasabbnak.

Tanulóközpontú, (illetve együttműködésre épülő) módszerek: vita, projekt módszer, kooperatív oktatási módszer, szimuláció, szerepjáték, játék
Tanárközpontú módszerek: előadás, magyarázat, megbeszélés, szemléltetés, összegzés

Tudatos módszerteremtés
Változatosság

Ez az alkalmazás azonban nem lehet esetleges. A tanár módszertani kultúráját nem úgy kell elképzelnünk, mint egy recepttárat, amelyből majd ötletszerűen válogatni lehet. A módszer láncszeme egy átgondolt folyamatnak, amelyben a szemléleti megalapozás éppen olyan fontos, mint a tananyag, a tanulócsoporthoz igénye, a tanulókkal szemben támasztott világos elvárások.

Eme *tudatos módszerteremtésből* fakad a másik követelmény: a *változatosság*. Ez azt jelenti, hogy a „legdivatosabb” módszer kizárólagos és állandó alkalmazása nemcsak unalmas, hanem rugalmatlan tanári magatartásra is vall, amely nem veszi figyelembe a különböző tartalmak belső logikáját és az eltérő tanulási stílusokat. Gondoljunk csak arra példaként, hogy bármilyen jónak is

tartjuk a kooperatív tanulást, lehetnek olyan tanulók is a csoportban, akik inkább egyénileg, önmagukban tudnak jól tanulni.⁷

Ajánlott irodalom

Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, különösen: *Az oktatás stratégiái és módszerei*, 271–319. p.)

Jeannie L. Steele–Kurtis S. Meredith–Charles Temple: *A kritikai gondolkodás módszereinek fejlesztése az olvasási és íráskészségen keresztül*, II., 1998.

Feladatok

Az alábbiakban két játék leírását olvashatod.

A lehetséges téma: *Az előfeltevések és háttérismeretek a párbeszédben; az egyetértés feltételei és jelzése a párbeszédben*. Választhatsz más témát, illetve más szerepjátékokat is, de a szabály az, hogy a szerepjáték feleljen meg a témának.

A második táblázatban egy oktatási stratégia leírását olvashatod.

Az a feladatod, hogy tervezz tanórát a játékok alkalmazásával és a stratégia lépéseinek a betartásával. Észre fogod venni, hogy a stratégia alkalmazásakor dönthetél arról, hogy milyen módszert választasz. Ha a vitát nem tartod alkalmasnak, a kooperatív módszer munkaformáin is gondolkozhatsz.

Első játék:

Két tanuló kimegy a teremből. Az osztály megbeszéli, hogy milyen szerepet oszt ki a két gyermeknek. (Például: az egyik óvodás gyermek, a másik államtitkár). A tanulóknak külön-külön közöljük, hogy ki a másik, akivel neki beszélgetnie kell. A beszélgetésből kinek-

⁷ A tanulási stílusokat Szitó (1987) 1) az érzékleti modalitás, 2) a társas környezet, 3) a reagálási típus alapján csoportosította. (id. Bernáth László 2004, 241). Az érzékleti modalitás alapján megkülönböztethető a) az auditív típus, amely azokra jellemző, akik a hangos feldolgozást részesítik előnyben, b) a vizuális stílusúak, akik inkább a látványra támaszkodnak, illetve c) azok, akikre a cselekvés, a motoritás jellemző. A társas környezet szempontjából vannak olyanok, akik leginkább magukban tudnak tanulni, szükségük van a csendre, nyugalomra, mások jelenléte zavarja őket, ezzel szemben vannak olyanok, akik ún. társas stílusúak, azaz szeretik másokkal megbeszélni a tananyagot, és hatékonyabban tanulnak mások jelenlétében. A reagálási típus alapján kétféle stílust különböztetünk meg: a) az impulzív diákokra az intuitív megközelítés jellemző, gyorsan reagálnak, így gyakrabban is hibáznak, mert nem gondolják át mondanivalójukat; b) a reflektív stílusúak hajlamosabban arra, hogy rendszerezetten elemezzenek, logikus rendszereket alkossanak, s csak azt követően adják meg a választ. A tanulási stílusok nem rangsorolhatóak: a tanulás szempontjából jó, ha minél több tanulási stílust sajátítunk el, tanárként pedig többféle tanulási stílust megengedő feladathelyzetet kell teremtenünk.

kinek rá kell jönnie arra, hogy mi a saját szerepe. stb.

Második játék (kellékek: margarin, kifli, sajt, kenyér, kés):

Ellátogat hozzánk egy Mars-lakó. Sajtos szendviccset szeretnők megkínálni, mert más nincs a háznál, de kíváncsi természetű és igen érdeklődő lévén, mindenképp maga akarja elkészíteni. Valamennyire érti a nyelvünket, de mindent meg kell magyarázni neki, mert fordítva fogja a kést, nem tudja, hogyan kell szelni a kenyérből, a margarinos dobozzal pedig végképp nem boldogul. Segítsetek a Mars-lakónak, hogy elkészíthesse a szendviccset!

Gondolkodás fejlesztése felfedezéssel tanulás segítségével

A felfedezéssel tanítás alapvető céljai, elvei régóta ismertek a pedagógiában: a tanulók gondolkodtatása, jelenségek felfedeztetése, annak biztosítása, hogy a tanulók maguk konstruálják gondolati rendszereiket (Bruner, 1968, 1974), maguk vessenek fel kérdéseket a világ dolgaira vonatkozóan, keressenek választ ezekre, fogalmazzanak meg elméleteket a kapott válaszok alapján, elégítsék ki kíváncsiságukat stb.

A stratégia lényege az, hogy a pedagógus nem készen nyújtja az ismereteket, hanem minden lehetséges esetben a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét váltja ki és segít. Ennek megfelelően a tanár feladatai:

- 1) A tanulók megismertetése a főbb célokkal.
- 2) A kiinduló kérdések megfogalmazása, a felfedezés, a megbeszélés, a vita szabályainak kialakítása.
- 3) A megbeszélés, vita nyomon követése, háttérből történő irányítása, esetleg saját véleményének közlése.
- 4) A következtetések megfogalmazásának elősegítése.
- 5) A végrehajtott gondolkodási műveletek tudatosítása, rögzítése.

A stratégia esetében a tanári irányítás jóval indirektebb [...]. A vita, a projektmódszer, az irányított kísérletezés (demonstráció) jól alkalmazhatók e stratégia megvalósítására.

2. Az alábbiakban különböző feladatrészleteket⁸ olvashatsz! Képzeld el, hogy csoportmunkát szervezel (3–4 fős csoportokkal dolgozol)! Nagyon pontosan fogalmazd meg a csoporttagoknak a megadott részletekhez kapcsolódó kérdéseket, feladatokat!

1) Számoljunk be egy érdekes iskolai óráról:

- 1) *egy másik iskolába járó barátunknak;*

⁸ Az 1-es feladat Hajjas Zsuzsa, a 2-es és 4-es Papp Ágnes–Paróczayné Korányi Margit *Kommunikációs terepgyakorlatok* című tankönyvéből származik. Mindhárom feladatot módosítottam, hogy ne befolyásoljon a csoportmunka megtervezésében.

- 2) *nálunk fiatalabb testvérünknek;*
- 3) *falun élő nagymamánknak;*
- 4) *kistestvérünknek*

A beszámolókat követően milyen kérdéseket lehetne csoportban megbeszélni (természetesen ezek a kérdések előzetes megfigyelési szempontként is elhangzanak).

2) Olvassátok el az alábbi közleményeket!

1. Baj van az emésztéssel. 2. Na, megint mi bajod van? 3. Ön csirkéket tenyészt? 4. Jaj, de büdös van itt. Jó, hogy fessz bagóztok. 5. Megkérhetném, hogy ne borkoljon? 6. De bocsánat, ez az én helyem. 7. Fáradj be!

3) A következő mondatok – még akkor is, ha első olvasásra nehezen hihető – ugyanannak a beszélőnek a szájából hangzanak el.

1. *Jani bátyó, a csirkéknek is vigyek vizet, vagy csak a csikának?*
2. *János bátyám csirkéket tenyészt, nyaranta én is segíték neki.*
3. *Nem t'om, én nem utálok a csirkékkel foglalkozni. Mér' kérded?*
4. *Ugorjunk le a piacra, vegyünk a leveshez répát. Ha a húst kirántjuk, jól csúszna vele egy kis koriubi.*
5. *Van még egy ételbonom, gyere vegyünk egy csirkét vacsorára!*

4) Olvassátok el az alábbi mondatokat!

Tanár a diáknak: – Na, professzorom, most kibökbeti, hogy mi foglalkoztatja!

Diák a diáknak: – Gyermekem! Miért nem hallgatsz az öregebbre!

Anya a hatodikos lányának: – Kisbabám, jó lesz, ha holnap rántott csirkét eszünk?

Apa a fiúnak: – Nocsak, fiatal úr, ilyenkor kell hazajönni?

Lány a fiúnak: – Te majom, nem veszed észre, hogy nevetséges vagy?