

Kucserka Zsófia

AZ IRODALOMTANÁRI MESTERSÉG GYAKORLATA ÉS MÓDSZERTANA

Magyar nyelv és irodalom / Szövegértés-szövegalkotás

Képzési programcsomag

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

2010

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
1134 Budapest, Váci út 37.
A kiadásért felel: Visnyei Csaba ügyvezető

Tartalom

BEVEZETÉS	5
A képzési programcsomag tudományos pozíciói és elvi alapjai	6
Gyakorlati megfontolások	9
A programcsomag felépítése	10
A programcsomag moduljai	11
A képzés értékelése	11
Ajánlott szakirodalom	13
A PROGRAMCSOMAG MODULJAI	17
A képzés indítása	18
Tanárszerep, tanári önreflexivitás	21
A tudás és a kérdezés szintjei	25
Az együttműködésen alapuló tanulás	39
Az RJR modell	70
A szövegértési kompetencia fejlesztése I. (A szakaszos szövegolvasás).....	78
A szövegértési kompetencia fejlesztése II. (Szövegértési deficitek)	93
A szövegalkotási kompetencia fejlesztése I. (Kreatív írásgyakorlatok)	109
A szövegalkotási kompetencia fejlesztése II. (Írószeminárium, az írásbeli érettségi szövegalkotási feladatai).....	118
Érvelés és vita az irodalomtanításban	130
Drámajáték az irodalomórán (A drámajáték és a szövegértés-szövegalkotás).....	135
Projekttanulás – irodalmi jellegű projekt	151
A kompetencia alapú irodalomoktatás	165
Tervezés és értékelés	178
Tanári önreflexivitás	188
FÜGGELÉK	193
Interaktív és reflektív tanulási technikák a befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás szolgálatában – technikaleírások	194

Bevezetés

A képzési programcsomag tudományos pozíciói és elvi alapjai

Pedagógiai és szakmódszertani közhely, hogy a leendő tanárok, tanárjelöltek pedagógiai gyakorlatát elsősorban az határozza meg, hogy őket hogyan tanították az iskolában. Akár úgy, hogy követik az annak idején kapott mintát/mintákat, akár úgy, hogy megpróbálnak ellene menni, és gyökeresen mást, másként cselekedni a saját pályájukon. Elenyészően kevés azoknak a tanároknak a száma, akiknek a mindennapi tanítási gyakorlatát tudatos és reflektált, kritikailag átgondolt döntések határozzák meg. A gyakorlatban – sajnos – ez az attitűd vezet a szakma (elvi és módszertani szempontból való) vészes konzerválódásához. Ha csupán az irodalomtanításról beszélünk, ez azt jelenti, hogy a most pályakezdő tanárok zömmel abból a tankönyvből kezdenek majd tanítani, amelyből ők is tanultak valaha, holott ez a könyv már akkor is egy elavult irodalomszemléletet tükrözött. Szövegértési- és szövegalkotási kompetenciák fejlesztése helyett a gyakorlatban (döntő többségben) még mindig irodalomtörténeti adatok, és sokszor elavult értelmezési minták bemagoltatása, visszakérdezése történik. Zömmel frontális előadások zajlanak a tantermekben, ahelyett, hogy a diákok (kulcs)kompetenciáit célzó, önálló gondolkodásra készítő feladatokkal kínálnák meg tanítványaikat a gyakorló pedagógusok. Az irodalomtanítás mindennapi gyakorlata még mindig nem számolt el a gyökeresen megváltozott kulturális és társadalmi környezettel, amely teljesen új igényeket és elvárásokat támaszt a tanárral és a tantárggyal szemben, mint a hagyományos tekintélyelvű kánonközvetítés.

A programcsomag tudományos pozíciói: a konstruktivista pedagógia és a posztstrukturalista irodalomtudomány

A programcsomag tudományos pozícióit pedagógiai szempontból a konstruktivista pedagógia, irodalomtudományi szempontból pedig a posztstrukturalista (elsősorban befogadásközpontú) irodalomelméletek alkotják. A pedagógiai és a szaktudományos nézetek ebben az esetben messzemenőn rokon alapvetéseken állnak. Míg a konstruktivista pedagógia a tudást személyes konstrukcióként képzei el (nem pedig a szubjektumtól független, objektíven adott külső valóságként), addig a posztstrukturalista irodalomtudomány legfontosabb belátása, hogy a szövegek jelentése nem objektíven adott (például a szövegből elemzéssel levezethető) jelentés, hanem ellenkezőleg: nagyrészt olvasói konstrukció. A befogadásközpontú irodalomelméletek az olvasási-szövegértési folyamat középpontjába magát az olvasót helyezik, akinek előzetes tudása, elvárásai és olvasási gyakorlata határozzák meg az olvasásban létrejövő jelentést. Mindkét tudományos paradigma kiemelten fontos szerepet tulajdonít a tudás, illetve a jelentés megalkotásában az abban részt vevő tanulónak vagy olvasónak; továbbá az előzetes tudás, az előzetes elvárások és nézetek tudatosításának. Azt mondhatjuk, hogy a konstruktivista pedagógia és a posztstrukturalista irodalomtudomány, mint két tudományos paradigma: mélyen rokon egymással.

A programcsomag pedagógiai szempontból tehát a konstruktivista pedagógia elméletére és gyakorlatára támaszkodik. A konstruktivista pedagógia belátásait hordozza egyrészt magának a programcsomagnak a felépítése, másrészt megjelenik a programcsomag moduljaiban: az egyes gyakorlatok és feladatok szintjén is. A teljes képzési program és a benne lévő modulok is az RJR keret szerint épülnek fel. A programcsomag a tudást személyes konstrukcióként képzei el, amelynek a létrehozását az egyes feladatok csak segítik, generálják. Ugyanakkor a programcsomagnak célja, hogy a hallgatók a képzés során maguk is képessé váljanak a konstruktivista pedagógiára építő tanulásszervezés gyakorlati megvalósítására.

A képzési program az irodalom tanításán elsősorban kompetenciafejlesztést ért. A kompetenciafejlesztés és a posztstrukturalista irodalomelmélet azonos kiindulópontja, hogy a szöveg és az olvasó aktív viszonyát, találkozását állítja az irodalmi működés középpontjába. Amennyiben az irodalom

tanítása a posztstrukturalista irodalomtudomány alapvetésein nyugszik, akkor ez nemcsak a mindennapi tanítási gyakorlat módszertani szempontból való megújulását jelenti, hanem az irodalomtanítás teljes szemléletbeli váltását. Ha az olvasási folyamat központi eleme maga az olvasó, akkor az irodalomórákon is a tanulók olvasásának kell a folyamat középpontjában állni. Ez a tantárgy oktatásában azt jelenti, hogy irodalomtörténeti adatok, irodalomról szóló ismeretek tanítása helyett a tanulók olvasási-szövegértési kompetenciáit kell fejleszteni. A szövegértési kompetencia az olvasási-jelentésadási folyamat sikerének kulcsa. A kompetenciafejlesztő oktatás alapvetően és gyökeresen különbözik a hagyományos, ismeretátadó tanítási modelltől. A képzési program során azt járjuk körbe, hogy a gyakorlat szintjén hogyan jelentkezik a paradigmaváltás a tantárgy tanításának és tanulásának módszerében és tematikájában. A kompetenciafejlesztő irodalomtanítás nem jelentheti pusztán a korszerű tanítási módszer ötletszerű használatát. A módszertannak mindig jól átgondolt és tudatos nézetrendszeren kell alapulnia ahhoz, hogy hatékony és sikeres legyen. Jelenti ez a korszerű irodalomtudomány alapokat, irodalomszemléletet és a pedagógiai képzettséget és nézeteket.

Tanári kompetenciakövetelmények

A Felsőoktatási törvény 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 7. pontja pontosan meghatározza azokat a kompetenciakövetelményeket, amelyek elvárhatók a leendő tanároktól. Az akkreditált tanárképzési programok kimeneti célja, hogy a pedagógusjelöltek elsajátítsák azokat a szakmai tudásformákat, készségeket és kompetenciákat, amelyek a pedagógust a tanári hivatás gyakorlása során képessé teszik a törvényben meghatározott célok teljesítésére. Mindezeket a kompetenciákat a tanárjelölteknek a tanárképzés teljes folyamatában kell ugyan elsajátítaniuk, mégis: jelen programcsomag elkészítésénél ezek a tanári kompetenciák jelennek meg képzési célként.

A programcsomag lehetőséget nyújt néhány kiemelten fontos kompetencia fejlesztésére. A következő táblázatban vázlatosan megtalálhatók a célzott tanári kompetenciák, és mellette a programcsomagnak azok az elemei, amelyek ezek fejlesztését-fejlődését segítik.

TANÁRI KOMPETENCIÁK	A PROGRAMCSOMAG KOMPETENCIAFEJLESZTŐ ELEMELI
<i>A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas kell, hogy legyen...</i>	<i>Modulok, gyakorlatok, módszerek és eljárások, amelyek a tanári kompetenciák fejlődését célozzák...</i>
– a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését;	– a programcsomag több ponton épít a differenciálásra mint tanulásszervezési módszerre, amely lehetővé teszi az egyénre szabott fejlesztést; a hallgatók gyakorolhatják a differenciált feladatok kidolgozását, illetve a differenciált tanulásszervezés technikáit, lehetőségeit;
– tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;	– a programcsomag végig az együttműködésen alapuló tanulásszervezésre épít: a hallgatók megtapasztalják a kooperatív csoportban való munka előnyeit és nehézségeit – így maguk is képessé válnak együttműködésre épített tanulási folyamatok tervezésére és szervezésére; – a (3) modul kifejezetten az együttműködésen alapuló tanulásszervezésről, és annak az irodalomtanításban való alkalmazásáról szól;

<p>– a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;</p>	<p>– egy teljes modul szól a pedagógiai folyamat tervezéséről (13. Tervezés és értékelés), de a tudatos tervezés gyakorlata több feladatban is előkerül; – a tanári önreflexivitás két modulnak is központi témája (1., 14.);</p>
<p>– a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani;</p>	<p>– az egész programcsomagnak kiemelt célja, hogy a hallgatók képessé váljanak mindennek az irodalom területén való megvalósítására: a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésére, a korszerű irodalomtudományos nézeteknek és irodalom-felfogásnak a gyakorlat szintjén való közvetítésére;</p>
<p>– a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;</p>	<p>– a Tervezés és értékelés modul kiemelt célja, de más modulokban is megjelenik;</p>
<p>– az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére;</p>	<p>– többek között vö.: különösen a projekttanulásról szóló modul, a szövegértési kompetenciával célzottan foglalkozó két modul, az RJR kerettel foglalkozó modul – mindezek feladatai és gyakorlatai az ehhez szükséges elméleti és gyakorlati tudáshoz segítik hozzá a hallgatókat;</p>
<p>– képes a tanulószervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében.</p>	<p>– a programcsomag törekszik arra, hogy a módszerek és eljárások minél gazdagabb és változatosabb eszközeivel ismertesse meg a hallgatókat.</p>

Gyakorlati megfontolások

Saját élményű tanulás

A leendő magyartanárok, irodalomtanárok egyetlen esélye arra, hogy sikeresen tudjanak majd működni a megváltozott körülmények között, hogyha szakmai és módszertani szempontból korszerű ismereteik vannak, és mindezeket képesek lesznek a mindennapi tanítási gyakorlatuk során érvényesíteni. Ha pedig a fenti alapvetésből indulunk ki – vagyis, hogy a tanárjelöltek tanítási kultúráját saját diákszerepben kapott élményeik határozzák meg elsősorban –, akkor világos, hogy jelen képzési programcsomagnak talán legfontosabb célja: lehetőséget adni azoknak a módszereknek a megtagasztalására, amelyek képesek megfelelni a megváltozott elvárásoknak. A programcsomag felépítése ezért tréning jellegű. A hallgatók a képzés során diákként tapasztalhatják meg, próbálhatják ki, hogy a frontális előadások, tankönyvszövegek tanítása helyett milyen lehetőségeik vannak, ha kompetencia alapúvá szeretnék tenni tanítási gyakorlatukat. Természetesen egy 30 órás képzés keretében vállalkozni arra, hogy évek, évtizedek berögzült mintáit felülírjuk – majdnem lehetetlen vállalkozás. Éppen ezért a saját tapasztalatalapú tanulás csak akkor lehet sikeres, hogyha a hallgatók részt vesznek lehetőleg mind a 30 óra gyakorlatában. A 90%-os részvétel egyben az értékelés előfeltétele is kell, hogy legyen.

Kooperatív munkaforma

A képzési alkalmak munkaformája a kooperatív tanulásszervezésre épül. A kooperatív tanulás egyrészt lehetővé teszi, hogy minél nagyobb számú egyidejű interakció folyjon a tantermi gyakorlatban (és így fokozza a hallgatók aktivitását), másrészt kiemelkedően fontos szerepe van olyan kulcskompetenciák fejlesztésében, mint a szociális vagy nyelvi kommunikációs kompetenciák; továbbá lehetőséget ad a differenciált oktatásra is. Mint fentebb láttuk, a tanárképzésnek kiemelkedően fontos célja, hogy a hallgatók képessé váljanak az együttműködésen alapuló tanulás szervezésére. A kooperatív tanulási formának az irodalomtanulásban különösen meghatározó szerepe lehet. Az értő olvasás természetes módon dialogikus folyamat: a szöveg és az olvasó dialógusa. A csoportokban való szövegértési gyakorlatok nem tesznek mást, mint kiterjesztik ezt a dialógust befogadók közti dialógussá, és így egyfajta értelmezői közösséget hoznak létre. A csoportmunka során a diákok megkerülhetetlen tapasztalatává válik, hogy ugyanannak a szövegnek akár annyi értelmezése is lehet, ahány olvasója. Így a diákok kénytelenek reflektálni saját értelmezésükre, olvasatukra, és továbbgondolni azt – mindez adódik a munkaformából: vagyis már maga a kooperatív munkaforma rávezeti őket a szövegértés mikéntjére. A hallgatók, tanárjelöltek – akik zömmel frontális oktatási rendszerben nevelődtek – általában idegenkednek a közös munkától, közös gondolkodástól. De már néhány alkalom után felfedezik a csoportos munka hatékonyságát és izgalmát.

Lehetetlen azt várni, hogy olyan tanárjelöltek, akiknek sosem volt módjuk kipróbálni a kooperatív csoportban való tanulást, majd ilyen munkaformára építsék saját tanári gyakorlatukat – holott ez egyrészt a törvény által előírt kötelezettség, másrészt a hatékony tanulásszervezés eszköze. Ezért a képzési programcsomag munkaformája mindvégig meghatározóan a kooperatív tanulásszervezésre épít.

Módszertani bázis

A képzési csomag szakmódszertani bázisát elsősorban Pethőné Nagy Csilla könyve (Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*, Korona, Budapest, 2005.) adja. A konstruktív pedagógia és a befogadásközpontú irodalomelméleti iskolák alapjain álló könyv, amely az irodalomtanítás módszertanának hazai történetében mérföldkövet jelentett – az elméleti alapozáson túl – rengeteg interaktív és reflektív technikát mutat be. A befogadás-központú és kompetencia alapú irodalomtanítás lehetséges módszereinek és eljárásainak megismerését jelen programcsomag saját tapasztalati ta-

nulás formájában képzelem el. A programcsomag célja, hogy a hallgatók minél több és minél színesebb szakmódszertani technikát, eljárást próbálhassanak ki diákként – majd reflektáljanak azokra (használhatóságukra, hatékonyságukra, esetleg nehézségeikre) tanárként. Az egyes technikák vagy eljárások természetesen mindig elméleti kontextusukkal együtt kerülnek feldolgozásra: vagyis nem pusztán technikai, óraszervezési tudást próbálunk ki a gyakorlatban, hanem azt az irodalom- és pedagógiai szemléletet, reflektív gondolkodásmódot, amelyhez ezek az eljárások természetes és szerves módon tartoznak.

A programcsomag felépítése

A programcsomag 14 modulból áll, melyek feldolgozása egyenként körülbelül 90 perces munkafolyamatot tesz ki (kivéve a projekttel és a drámapedagógiával foglalkozó modul, amelyek kétszer 90 percesek). A modulok ennél több (és időben jóval hosszabb) feladatsorokat tartalmaznak, amelyekből általában szabadon választható vagy elhagyható egy-egy egység. Az első és az utolsó modul a tanári önreflexivitással, szerepértelmezéssel, illetve a képzési folyamatra való (indító és visszatekintő) reflexiókkal foglalkozik. A többi modul egy adott módszertani kérdést, eljárást vagy eszközt (eszköz-készletet) állít középpontjába. Az egyes modulok célja, hogy ezeknek az eljárásoknak a szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztésében, illetve az irodalomtanításban való lehetséges szerepét, alkalmazhatóságát körbejárja, megvilágítsa. Ugyanakkor a modulok (és azok témái) nem választhatók el egymástól szigorúan. Mindegyik egységből van átjárás más modulok felé: ugyanis egy eljárás alkalmazhatóságának vizsgálatánál mindig más módszerek, eljárások is előkerülnek (például a drámajátékról szóló modulban is dolgozunk majd kreatív írás technikákkal, és így tovább). Az egyes eszközök vagy technikák nem is választhatók el egymástól a gyakorlat szintjén, hiszen egymással szerves egységben mutatkozik meg használhatóságuk, sokoldalúságuk igazán. Az egyes szövegek vagy kérdések feldolgozásához, továbbgondolásához így mindig azt az eljárást választottam, amelyet véleményem szerint a szöveg vagy a kérdés igényelt, ami leginkább illeszkedett a feldolgozandó vagy megírandó szöveg kérdésirányainak szerkezetéhez. A tanulók így a munkafolyamat során – ideális esetben – folyamatosan, fokozatosan ismerkednek meg az egyes eljárásokkal. Közben egy-egy technika vagy módszertani eszköz többször is előkerül, mindig kicsit másként, más kontextusban. Így a közös gondolkodási, tanulási folyamat során mélyül és árnyalódik az egyes módszerek alkalmazási lehetősége. Az egyes feladatok vagy munkafolyamati egységek után mindig külön kiemelten olvasható az alkalmazott módszerek, eljárások listája („A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:...”). Ezeknek a technikáknak a leírása Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyvében* (Korona, Budapest, 2005.) található.

A programcsomag két változatban készült el: hallgatói változatban, és egy bővebb, oktatói változatban is. Az oktatói kézikönyv – a hallgatóihoz képest – tartalmazza az egyes feladatok célját, a munkafolyamatban betöltött funkcióját, a tervezett időt, az eszközszükségletet, az alkalmazott módszereket, eljárásokat (bár láttuk: ez utóbbit a tanulói is tartalmazza), illetve az egyes kérdések, feladatok lehetséges megoldásait. A megoldások a legtöbb esetben inkább iránymutatás-szerűek, nem egyedüli, jó megoldások. A lehetséges megoldások közzététele a jobb feladatértelmezéshez segíti hozzá a képzést tartó oktatót. Ugyanakkor fontos, hogy az egyes feladatok célját, és a tanulási folyamatban betöltött szerepét a hallgatók is megismerjék, hiszen ez jóval tudatosabbá teheti tanulási folyamatukat (pontosan láthatják, hogy mi miért történik): mindez alapját képezi a tanári önreflexivitás (ki)alakulásának. A feladatok tanulási folyamatban betöltött funkcióját, célját – a feladatok megoldása előtt vagy után – osszuk meg a hallgatókkal, hogy mindezt tudatosá tegyük a számukra. Az időkeretek esetében ez még egyértelműbb: természetesen a hallgatóknak tudniuk kell, hogy mikor, melyik lépésben mennyi idővel gazdálkodhatnak.

Végül: a tréningyszerű közös, tapasztalati tanulásnál általában a kölcsönös tegeződő megszólítás a természetes, így a munkatankönyv feladatszövegészésénél a tegeződő forma mellett döntöttem.

A programcsomag moduljai

1. A képzés indítása; Tanárszerep, tanári reflexivitás (2 óra)
2. A tudás és a kérdezés szintjei (2 óra)
3. Az együttműködésen alapuló tanulás (2 óra)
4. A ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás fázisai (az RJR modell) (2 óra)
5. A szövegértési kompetencia fejlesztése I.
Az olvasás folyamat alapú megközelítése – a szakaszos szövegolvasás (2 óra)
6. A szövegértési kompetencia fejlesztése II.
A szövegértés szintjei, megértési deficittek (2 óra)
7. A szövegalkotási kompetencia fejlesztése I.
Kreatív írás (2 óra)
8. A szövegalkotási kompetencia fejlesztése II.
Írószeminárium (2 óra)
9. Érvelés és vita az irodalomtanításban (2 óra)
10. Drámajátékok az irodalomórán (4 óra)
11. Projekttanulás – irodalomtanulás (4 óra)
12. A kompetencia alapú irodalomoktatás (2 óra)
13. Tervezés és értékelés (2 óra)
14. A képzés zárása, önértékelés (2 óra)

A képzés értékelése

A képzés értékelése portfóliós formában történik. A tanulók részben kötelező, részben választható dokumentumokból állítják össze portfólióikat.

Kötelező dokumentumok

Visszatekintő, önértékelő, reflexív esszé

1,5–2 oldalas esszé, melyben a portfólió készítője visszatekint tanulási folyamatára, értékeli saját munkáját, valamint indokolja a portfólió egyes dokumentumait, és beszámol a portfólió elkészítésének folyamatáról.

Szakszöveg feldolgozása

A bibliográfiából szabadon választható irodalomtanítással foglalkozó szakszöveg vagy szövegrészlet feldolgozása szabadon választott grafikai szervező vagy szövegfeldolgozási eljárás segítségével.

Óra- vagy modulterv

Egy tanóra vagy tanítási modul terve megadott szempontok alapján. A tervezési szempontrendszer a Tervezés és értékelés című modulban olvasható. Az óra/tématervet mindenkinek el kell készítenie előre, hogy a tanulók a Tervezés és értékelés című modul feladatai során dolgozni tudjanak a tervekkel!

Az óra vagy tématerv kritériumos értékelési táblázata (oktatód eszerint fogja értékelni beadott óratervedet):

Értékelési szempontok	Igen	Részben	Nem
A témaválasztás, és annak indoklása tükrözi, hogy a tervező tanár számára fontos, lényeges kérdésre/ kérdésekre építette az órát.			
Az óraterv kérdései/feladatai az RJR keret szerint épülnek egymásra.			
A ráhangolódás feladatai elősegítik, hogy a tanulók előhívják, tudatosá tegyék az óra témájával kapcsolatos előzetes tudásukat, nézeteiket, és lehetővé teszik a témához való személyes kapcsolódást is.			
A jelentésteremtés kérdései/feladatai a magasabb tudásszinteket és gondolkodási műveleteket is megcélazzák, és lehetővé teszik, hogy a tanulók elmélyült tudást alakítsanak ki a témáról.			
A reflektálás kérdései/feladatai lehetőséget adnak a tanulóknak a személyes reflexiók, vélemények kialakításához.			
Az óra lehetőséget ad a szövegértési kompetencia fejlődésére.			
Az óra lehetőséget ad a szociális kompetencia fejlődésére.			
Az óra lehetőséget ad a szövegalkotási kompetenciák fejlesztésére.			
Az óra lehetőséget ad a kritikai gondolkodásra.			
Az óra lehetőséget ad a kreatív gondolkodásra.			
A tanulásszervezés előnyben részesíti a kooperatív munkaformát.			
A tanulásszervezés növeli a tanulói autonómiát, és a tanulók felelősségvállalását saját tanulási folyamatukért.			
Az óra lehetőséget ad a differenciált tanulásra.			
Az óra/tématerv egy jól átgondolt folyamatba illeszkedik.			
Az óra/tématerv átgondolt lehetőséget nyújt az értékelésre/önértékelésre.			

(Az értékelési táblázat Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Peethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című könyvére épít (PTE, Pécs–Budapest, 2002.).

Kötelezően választandó két dokumentum az alábbiak közül

- szakaszos szövegfeldolgozás terve
- szövegértési feladatlap készítése
- kreatív írás feladatok készítése
- írószeminárium terve
- vitaóra terve
- drámajátékkal feldolgozott szöveg tanításának terve
- egy portfólió terve
- egy irodalmi projekt terve
- önértékelésre vagy értékelésre kidolgozott kritériumos értékelő rendszer(ek)

(Az egyes dokumentumok részletesebb követelményeit lásd az egyes modulok végén a *Portfólióba választható feladatok* leírásánál.)

Kötelezően választandó egy dokumentum az alábbiak közül

- egy irodalmi kirándulás terve
- irodalmi társasjáték terve
- egy megtekintett irodalomóra elemzése kettéosztott naplóval
- bármilyen irodalomtanításra vonatkozó saját ötlet kidolgozása
- irodalomtanítással kapcsolatos saját kutatás, és annak bemutatása
- színházlátogatás terve, kidolgozott (az adott előadásra vonatkozó) megfigyelési szempont-sorral
- irodalomtankönyv (részlet) elemzése
- gyerekekkel, szülőkkel vagy tanárokkal készített interjúk
- a kurzus témájával kapcsolatos konferencián való részvétel, és annak dokumentációja (jegyzet)
- irodalomtanításban használható taneszköz-ötlet(ek) kidolgozása

Ajánlott szakirodalom

Alapdokumentumok

A kétszintű érettségi vizsga részletes követelményei, magyar nyelv és irodalom (www.om.hu)

Kerettanterv,

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/kerettanterv_gimnazium_080328.doc

Felsőoktatási törvény 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez – tanári mesterképzési szak, http://mesterkepzes.pte.hu/files/tiny_mce/File/om_rendelet.pdf

Ajánlott irodalom

„*A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége*” – Kerekasztal vita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról. A vita résztvevői: Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit. A moderátor: Schüttler Tamás; http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg

Aczél Petra: *Retorikai gyakorlókönyv*. Krónika Nova, 1999.

Adamikné Jászó Anna: *Az olvasó és a szöveg*. Új Pedagógiai Szemle, 1996/3.

Arató Ferenc – Varga Aranka: *Együtt-tanulók kézikönyve*. PTE BTK NTI, 2006.

Arató László: *A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet-lady biztonságáért* – Arató Lászlóval, a Magyar tanárok Egyesületének elnökével Bárány Tibor, Hardy János és Molnár Cecília beszélget, *Beszélő*, 2004/1.

- Arató László: *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? – Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról*, elhangzott a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) 2002. október 25-én rendezett konferenciájának előadásán; <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2002/4/Arato.html>
- Arató László: *Dialógus a szakadéokban*; <http://beszelo.c3.hu/00/0708/10arato.htm>
- Arató László: *Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett vakságával*. Iskolakultúra, 2002/9.
- Arató László: *Tizenkét Tézis a magyartanításról*. ÉS/47/8.
- Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret; http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak
- Baranyák Csaba: *Bús düledékeiden – Hozzászólás Halmai Tamás Műveltség nélküli nemzedékek? című írásához*. Iskolakultúra, 2002/10.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. PTE, Pécs–Budapest, 2002.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az oktatásban IV*. PTE BTK TKI, 2003.
- Bárdossy Ildikó: *A curriculumfejlesztés alapjai*. JPTE, Távoktatási Központ, Pécs, 1998.
- Báthory Zoltán: *Változó értékek, változó feladatok – A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/10.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei: Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez* = Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Bókay Antal: *Posztkultúra és irodalomtanítás*. Iskolakultúra, 2002/11.
- Cs. Bogyó Katalin – Zs. Sejtes Györgyi: *Új lehetőségek a magyartanításban: A számítógép használata a tanítás-tanulás folyamatában* = Mit? Kinek? Hogyan? – *Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája*, Konferenciakötet, Szeged, 2003.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *A műfajok és a kontextus szerepe a szövegértésben és a jelentéskonstrukcióban*. Iskolakultúra, 2002/9.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Az olvasásmegértés tanítása*. Iskolakultúra, 1999/2.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 1998.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében – Út a készségtől a motivált jelentéskonstrukcióig*. Iskolakultúra, 2005/10.
- Csapó Benő: *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. február; <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskonceptio>
- Cserhalmi Zsuzsa: *... valójában mindannyian reménykedünk*. Iskolakultúra, 2002/9.
- Cserhalmi Zsuzsa: *A tankönyv mint taneszköz*. Könyv és Nevelés, 2003/3.
- Cserhalmi Zsuzsa: *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*. Korona Kiadó, Budapest, 2000.
- Cserhalmi Zsuzsa: *Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?* Könyv és Nevelés 2002/4.
- Domokos Zsuzsa: *Mit ér az ember, ha magyartanár?* Iskolakultúra, 2001/5.
- Dr. Kozma Róbert (szerk.): *Írisz – Sulinet – Ablak a világra 2000*. OKKER Oktatási és Kiadó Kft., 2003.
- Eck Júlia: *Drámajáték – a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest, 2000.
- Fábián Márton: *Mi van a posztmodern után?* Iskolakultúra, 2002/9.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.
- Falus Iván: *Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében* = Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris kiadó, Budapest, 2001.

- Falus Iván: *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek*.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-14_kepesites
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerkesztette): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT Budapest, 2008.
- Fenyő D. György: *Az irodalomtanítás ellentmondásai I–III*. Iskolakultúra, 1991/7–8. és 1992/1.
- Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.
- Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.
- Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.
- Gordon Győri János (alk. szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, PONT Kiadó, 2003.
- Gordon Győri János (szerk.): *A magyartanítás mestersége – Mestertanárok a magyartanításról: Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2004.
- Gordon Győri János: *Magyartanítás a gyakorlatban*,
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Magyartanitas>
- Gordon Győri János: *Tehetségpedagógiai módszerek*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, 2004.
- Halmai Tamás: *Műveltség nélküli nemzedékek?* Iskolakultúra, 2002/8.
- Henczi Lajos: *Vállalati elvárások a szakképzésben – a kompetenciafelfogások és a kompetenciamodellek fejlődése*. Szakképzési szemle, 2006/2.
- Holt, John: *Iskolai kudarcok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1991.
- Jefferson, Ann – Robey, David (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Osiris Kiadó, Budapest, 1995.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001.
- Kálmán C. György (szerk.): *Az értelmző közösségek elmélete*. Balassi Kiadó, Budapest, 2001.
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalomtárgy helyzete az ezredfordulón*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/10.
- Kiss Gabriella: *Bevezetés a színházi előadások világába*. Korona Kiadó, 1999.
- Kiszely Zoltán: *The Write Way? Érvek és ellenérvek az eredmény és folyamatközpontú írásktatással kapcsolatban*. Modern Nyelvoktatás, 1999/4–5.
- Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. október, 3–8. o.
- Kompetenciaalapú oktatási programcsomagok, szövegértés-szövegalkotás „A”*; www.educatio.hu
- Kulcsár Szabó Ernő: *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről* = Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, Pauz-Westermann könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Letschert, Jos: *Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata” című kötethez*; http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-05_letschert
- M. Nádasi Mária: *Projekttanulás*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.
- Margócsy István: *Magyar nyelv és/vagy irodalom? Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai* = Péter Ágnes – Sarbu Aladár – Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak: irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Nagy Endréné: *A számítógép felhasználása a magyar nyelv és irodalom tanításában* = Mit? Kinek? Hogyan? – Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája, Konferenciakötet, Szeged, 2003.
- Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*. Iskolakultúra, 1999/24.
 Nemzeti Alaptanterv (www.om.hu)
- Óhidya Andrea: *Az élethosszig tartó tanulás és az iskola*.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-09-31-Ohidy-Elethosszig>

- Óhidy Andrea: *Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle, 2005/12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes>
- Ollé János – Szivák Judit: *Mód-Szer-Tár* (DVD melléklettel). Okker Kiadó, 2007.
- Pavis, Patrice: *Előadáselemzés*. Balassi Kiadó, Budapest, 2003.
- Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv – Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó, 2005.
- Pethőné Nagy Csilla: *Shakespeare és a reneszánsz dráma – Tanítási segédanyag a 9. évfolyam számára*. In: Irodalom Tanári Kincsestár, RAABE Kiadó, 1999, D/9.14/1–28.o.
- Pethőné Nagy Csilla: *Shakespeare világa – Társasjáték a 9. évfolyam számára*. In: Irodalom Tanári Kincsestár, RAABE Kiadó, 1999, H/1.1/1–4. o.
- Pléh Csaba: *Az olvasás és a megismerési architektúra*. Iskolakultúra, 2002/11.
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I–II*. Pazu Kiadó–Universitas Kulturális Alapítvány, 1994.
- Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.
- Szövegértési kompetencia mérése* (PIRLS, PISA, OKM). www.kompetenciameres.hu
- Tóth László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2002.
- Vass Vilmos (összeállította): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. Budapest, 2008.
http://www.oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/kulcskompetenciak/ws_08.11.03/absztrakt_vassvilmos.pdf
- Vass Vilmos: *A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái*. Új Pedagógiai Szemle, 2006/3.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ko-Vass-Fejlesztto>
- Vass Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Kompetencia>
- Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I–III*. JPTE, 1996–1999.
- Zalay Szabolcs: *Konstruktivizmus és drámapedagógia*. Iskolakultúra, 2006/1.

A programcsomag moduljai

A képzés indítása

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: Mielőtt rátérnénk a képzési programcsomag feladataira, mindenképpen szükséges, hogy a hallgatók felszínre hozzák, és ezzel tudatosá tegyék nézetrendszereiket, elvárásaikat, kétélyeiket, kérdéseiket vagy érzéseiket, amelyekkel a képzésbe belefognak. A konstruktivista szemléletű pedagógia alapján ez mindenfajta tanulást vagy változást megelőző, szükséges előfeltétel: a hallgatóknak fel kell tárniuk, illetve reflektálniuk kell arra a (mentális, érzelmi) állapotra, azokra az előítéletekre vagy képzetekre, amelyek befolyásolni fogják viszonyukat a képzés során tapasztaltakhoz, illetve azok beépülésének lehetőségét. Mindenfajta tanulás vagy konceptuális váltás csakis a meglévő tudáshoz képest történhet.

Biztosítsuk a hallgatókat arról, hogy írásukat rajuk kívül senki sem fogja olvasni – ez ebben az esetben szükséges ahhoz, hogy az írás valóban elérje azt, ami a célja. Az írásnak mint a gondolkodás, tudatosítás eszközének őszintének kell lennie, és mentesnek mindenfajta külső megfelelési kényszer-től, igénytől.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: írás saját magam számára, kettéosztott napló (amelynek azonban most csak a bal felére írnak a hallgatók)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Írás saját magam számára

Milyen előfeltevésekkel érkeztél ide? Mit vársz az előtted álló képzési folyamattól? Milyen előzetes tudásod van arról, hogy mi fog történni? Van-e olyasmi, amitől esetleg tartasz? Milyen tudásra, tapasztalatokra szeretnél szert tenni?

Előfeltevéseidet, elvárásaidat, megérzéseidet rögzítsd az alábbi kettéosztott napló bal felén! Csak a saját magad számára írod, nem kell ügyelned a megformáltságra, és bátran leírhatod akármit, ami csak az eszedbe jut!

Előfeltevéseim, várankozásaim...	

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- írás saját magam számára
- kettéosztott napló

2. lépés

Tervezett idő: a csoport létszámától függően kb. 30–40 perc

Instrukciók: Mivel tréning jellegű csoportmunkával fogunk dolgozni, ezért fontos, hogy a résztvevők megismerjék egymást, illetve, hogy a csoportban uralkodó légkör nyitott és elfogadó legyen. A képzés feladatait akkor tudják majd jól megoldani (vagyis végső soron a munka akkor lesz hatékony), hogyha nem idegenekként dolgoznak együtt (úgy nem is lehet), ezért az ismerkedős, csoportépítő feladatot semmiképpen ne hagyjuk el. Ugyanakkor a csoportépítésre kitalálhatunk más játékot vagy feladatot is (ehhez még egy ötlet, lásd alább!).

Osszuk ki a névtáblákat, és kérjük meg a tanulókat, hogy azt a nevüket írják fel, amelyen szeretnék, ha szólítanák őket, majd tűzzék ki a névkártyákat. Esetleg beszéljük meg, hogy tegeződni vagy magázódni szeretnénk-e a képzés folyamán.

Kérjük meg a tanulókat, hogy álljanak fel és sétálgassanak, majd válasszanak párt, akivel együtt telepedjenek le valahova, ahol elkészítik a kölcsönös interjút. A párokba rendeződött csoporttagok egymásnak teszik fel kérdéseiket, majd röviden bemutatják egymást a többieknek. A közös bemutatáshoz ülünk körbe.

Még egy ötlet:

Kérjük meg a hallgatókat, hogy mindenki egyénileg írjon össze olyan fogalmakat, gondolatokat, amelyeket fontosnak tart az irodalomtanítással kapcsolatban. Osszák meg egymással együttműködő csoportjaikban gondolataikat, majd asztalterítő technikával egy nagyméretű csomagolópapírra rajzolják le a csoport címerét! Középre kerüljenek olyan szimbólumok, amelyekkel mindannyian egyetértenek, és egy-egy saját mezőbe az egyénileg fontosnak tartott vélemények, gondolatok képi megfogalmazásai. A csoportok ragasszák ki, és mutassák be egymásnak elkészült csoportcímereiket, majd beszéljünk közösen a témáról az elkészült rajzok alapján. Természetesen más játékot is választhatunk, a lényeg: hogy az ismerkedésen túl az irodalomtanításról vallott nézetek is felszínre kerüljenek.

Munkaforma: páros majd frontális (vagy a másik játék esetén: egyéni, csoport, frontális)

Módszerek, eljárások: háromlépéses interjú

Eszközök: névtáblák (öntapadós „post it” kártyák is megteszik); (vagy: csomagolópapírok, színes filcek vagy zsírkréták)

Lehetséges megoldások: egyéni

2. Páros interjú

Rendeződjete párokba!

Írjatok fel legalább 2-3 olyan kérdést, amit szívesen feltennétek a másiknak! (Pl. ismerkedő jellegűeket vagy az előttek álló képzéssel kapcsolatos kérdéseket, vagy bármi mást.)

A legérdekesebb, legfontosabb kérdéseket tegyétek fel egymásnak, és röviden beszéljessetek róluk.

A kérdéseidre kapott válaszok és a beszélgetések nyomán mutasd be párod a csoportnak! Mit tudtál meg róla, mi volt számodra a legérdekesebb a beszélgetésekben? (kb. 1 percben)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

– háromlépéses interjú

(– címer rajzolása)

3. lépés

Tervezett idő: Szabadon választható feladatok és beszélgetések a képzési programról, illetve annak értékeléséről.

3. feladat: 15–20 perc

4. feladat: 10–20 perc

Instrukciók: A képzésre való ráhangolódásként további feladatok közül válogathatunk. A feladatok célja a tanulási folyamat tudatosabbá tétele, és a személyes, önálló, egyéni felelősségvállaláson alapuló tanulás előkészítése.

3. feladat: A hallgatók elolvassák a programcsomag elvi alapjairól szóló részt, amit valamilyen szabadon választott szövegfeldolgozó technika, grafikai szervező (pl. INSERT, TTM táblázat) alkalmazásával dolgoznak fel. (Egyéni munka, majd csoportos és/vagy frontális megbeszélés.) Így egyrészt megismerkednek az egyik reflektív jegyzetelési/szövegfeldolgozási eljárással, másrészt a programcsomag elvi és módszertani alapjainak elolvasása és értelmezése tovább mélyíti a tanulási folyamat tudatosságát. A feladatot kiadhatjuk mozaik technikát alkalmazva is, pl. minden páros/vagy 4 fős csoport más szövegfeldolgozási eljárást alkalmaz, és a közös megbeszélés során magáról a technika alkalmazásának tapasztalatairól is beszámolnak. Kérjük meg a csoportokat, hogy gondolkodjanak olyan helyzeteken, tanulási szituációkon, amikor az adott technika szerintük jól alkalmazható az irodalomtanításban! Így valamivel időigényesebb lesz a feladat.

4. feladat: Itt érdemes időt szakítani a kurzust záró portfóliós értékeléssel való ismerkedésre. A 3. feladathoz hasonlóan olvassák el/dolgozzák fel önállóan a portfóliós értékelésről szóló részt, majd a kérdéseik alapján beszéljünk róla. Nem kell most minden részletre kitérni, de fontos lehet, hogy jó előre lássák: hogyan fog alakulni majdani értékelésük.

5. feladat: a modul során kipróbált módszerekre, eljárásokra való reflexiót segíti elő a táblázat, amely minden modul végén megtalálható lesz. Lehet, hogy nem lesz idő helyben kitölteni, ez esetben adhatjuk otthoni, vagy a portfólióba szabadon választható feladatnak is. A táblázatnak talán a harmadik oszlopa a legfontosabb, amely elősegíti, hogy a hallgatók a tanuló szerepéből tudatosan a tanár szerepébe helyezkedjenek – saját tanítási ötletek gyűjtésével.

Munkaforma: egyéni majd frontális

Módszerek, eljárások: szabadon választott szövegfeldolgozó eljárás, pl. INSERT, kettéosztott napló, fűrtábra, halmazábra, TTM táblázat

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

3. A tanulás tudatosítása

Olvasd el a programcsomag bevezető fejezetét, és értelmezd valamelyik általad (vagy oktatód) által választott szövegfeldolgozó technika alkalmazásával!

Választható technikák: INSERT, kettéosztott napló, fűrtábra, halmazábra, TTM táblázat

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szabadon választott grafikai szervező, pl. INSERT, TTM táblázat, kettéosztott napló, fűrtábra, halmazábra

Tanárszerep, tanári önreflexivitás

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A feladat célja a tanárszereppel kapcsolatos szabad asszociációk előhívása, a tanárszerepről való gondolkodási folyamat beindítása.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: kreatív, asszociációs elven működő írás, írás saját magam számára

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Az irodalomtanítás olyan, mint...

Fejezd be az alábbi mondatot 5–10 féleképpen! A mondat második felében bármilyen fogalom, foglalkozás, kép vagy metafora szerepelhet, amit az irodalomtanítás fogalma előhívott belőled. A lényeg, hogy őszintén és bátran írd le akármit, ami csak eszedbe jut.

Az irodalomtanítás olyan, mint...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: nyitott mondatok kártyája

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 45 perc

a): 5 perc; b): 15 perc; c): 20–30 perc

Instrukciók: A csoportok szimpátiacsoportok legyenek. Miután elkészítették rajzaikat, beszélgesünk közösen, hogy a rajzok hogyan értelmezhetők a tanításra, az irodalomtanári szerepre vonatkoztatva. A képek kapcsán nagyon sok minden tudatosulhat a magyartanári szereppel, önértelmezéssel kapcsolatban, ami amúgy nehezen volna verbalizálható, nehezen lenne tudatosítható. Tegyük fel olyan kérdéseket – és bátorítsuk a többi csoportot is erre –, amelyek segítenek tisztázni a rajzok

metaforikus jelentéseit. Például, ha kertészkedést rajzoltak, ha a tanári szerepet a kertészével látják analógnak, akkor mit ábrázoltak: olyan valakit, aki ültet és óv; vagy valakit, aki formára metszi a facsemetéket; vagy valakit, aki locsol – mindennek átvitt jelentései lehetnek, segítsünk ezek előhívásában, tisztázásában!

Munkaforma: csoport majd frontális megosztás

Módszerek, eljárások: közös rajz

Eszközök: csoportonként egy (vagy legalább egy fél) ív csomagolópapír, színes zsírkréta vagy filctollkészlet

Lehetséges megoldások: egyéni

2. Rajzoljátok le!

- a) Rendeződjete 3–4 fős csoportokba! Olvassátok fel egymásnak mondatbefejezéseiteket! Beszélgetsetek arról, hogy miért pont ezeket írtátok, milyen kapcsolatot láttok a hasonlat két fele között!
- b) Válasszatok ki egy olyan hasonlatot az elhangzottak közül, amely mindenkinek tetszett, vagy amivel mindannyian egyet értettetek! A kapott csomagolópapírra rajzoljátok le a hasonlatot minél részletesebb szcenikával kibontott képben: vagyis rajzoljátok le közösen azt a tevékenységet, amihez az irodalomtanítást hasonlítottátok!
- c) Mutassátok be a többi csoportnak rajzotokat!
Válasszatok egy követet, aki bemutatja a csoport gondolkodási folyamatát (pl. milyen ötletek merültek fel, miért pont ezt választottátok, mi tetszett meg benne?)!
A többi csoport tegyen fel kérdéseket a képpel kapcsolatban!
Beszélgetsetek arról közösen, hogy mi mindent jelenthet a gyakorlatban, hogyha az irodalom tanítása olyan, mint... a képen ábrázolt, általatok kiválasztott tevékenység! Mi minden következik ebből?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- közös rajzkészítés, mint vizuális jelentésteremtés
- kooperatív munka és közös megosztás/prezentáció

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy tudatossá váljanak azok a nézetek, tanári hitek, amelyek talán leg-erősebben határozzák meg a mindennapi tantermi gyakorlatot, és amelyeken ugyanakkor a legnehezebb változtatni – hisz ezek olyan szubjektív nézetrendszerek, amelyek a tudatban nagyon mélyen gyökereznek. Ezek a tanári értékrendek vagy döntések mindenképpen léteznek és befolyásolják a tanári munkát. Kritikai megfontolásuk vagy esetleg tudatos megváltoztatásuk csak abban az esetben lehetséges, ha előbb ezek a hitek felszínre kerülnek és tudatossá válnak.

Magyarázzuk el a játék menetét, és alakítsuk át a termet (ha szükséges), hogy legyen elegendő mozgástér. Jelöljük ki a képzeletbeli egyenest, amelynek egyik vége a „teljesen egyetérték”, másik vége az „egyáltalán nem értek egyet” véleményeket jelöli. Helyezkedjünk el középtájon úgy, hogy a hallgatóknak maradjon bőven helye a mozgásra.

Hangsúlyozzuk, ha kell többször, hogy nincs helyes vagy helytelen, jó vagy rossz válasz. Az állítások hitekre vagy nézetekre vonatkoznak, nem igazságokat kérnek számon. Ez nagyon fontos! A fel-

adat csak akkor éri el célját, hogyha a résztvevők nem fontolgatják, hogy vajon melyik válasz lehet a helyes, és nem próbálnak meg megfelelni semmilyen elvárásnak!

Magyarázzuk el, hogy ez most olyan játék, ahol nem lehet beszélni, ami nagyon nehéz lesz. (A tapasztalat azt mutatja, hogyha ilyen esetben az ember nem magyarázhatja meg döntéseit, nem indokolhatja véleményét, akkor a kérdés sokkal tovább foglalkoztatja, „benne marad”, és jóval tovább morfondírozik az egyes állításokon és az azokra vonatkozó véleményén. Ez pedig erősebben segíti a tanári nézetek kritikus felülvizsgálatát, tudatos átgondolását, mintha azonnal kibeszélhetnék magukat: ezzel az egész kérdést mintegy elintézte.)

Az egyes állításokat olvassuk fel tetszőleges sorrendben, lassan és érthetően, esetleg többször is, és hagyjunk némi időt a mozgásokra!

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: Hova állsz? – drámajáték jellegű feladat: meggyőződésüket pusztán mozgással fejezhetik ki

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

3. Hová állsz?

Oktatódtól az irodalomtanításra vonatkozó állításokat fogsz hallani. Hosszabb gondolkodás nélkül kell majd eldöntened, hogy melyik állítással mennyire értesz egyet. Véleményedet nem verbálisan, hanem a teremben elfoglalt helyzetekkel kell kifejezésre juttatnod.

- Ha maximálisan egyetértesz valamivel, akkor sétálj a terem egyik (általatok megbeszélte) sarkába;
- ha nagyon nem értesz egyet, akkor a vele szemközti sarkába;
- ha bizonytalan vagy, vagy köztes álláspontot képviselsz, akkor a két pont közti képzeletbeli egyenes mentén helyezkedj el, véleményednek megfelelően!

A játék során nem beszélhetsz! A cél pusztán az, hogy számodra tudatossá váljon, hogyan gondolkodsz ezekről a nézetekről!

Nincs jó vagy rossz válasz, ezért ezt ne is próbáld kitalálni! Inkább az legyen a célod, hogy saját magad számára körvonalazódjon: hol is állsz!

ÁLLÍTÁSOK:

- Az irodalomtanár feladata, hogy minél több tudást közvetítsen a tanulóknak.
- Az irodalomtanár feladata, hogy megszerettesse az olvasást.
- Fontos, hogy egy tanár jó előadó legyen.
- A tanár feladata, hogy az érettségire felkészítsen.
- A tanár feladata, hogy az élethosszig tartó tanulásra felkészítsen.
- Egy tanárnak igazságosan és egyformán kell értékelnie diákjait.
- A tanárnak az a dolga, hogy az órát izgalmassá és szórakoztatóvá tegye.
- A tanárnak muszáj rendet és fegyelmet tartania az órákon, különben a diákok nem tudnak tanulni.
- A tanárnak csupán a lehetőségét kell megteremtenie, hogy diákjai minél többet tanuljanak.
- A tanár feladata, hogy motiválttá tegye a diákokat.
- A tanár feladata, hogy lehetővé tegye diákjai számára, hogy azok saját felelősséget vállaljanak tanulási folyamatukért.
- Az irodalomtanár azt a szöveget tudja igazán megszerettetni diákjaival, amely neki is személyesen fontos.

- A jó magyartanár kíváncsi azokra a szövegekre, amiket a tanulók szabadidejükben olvasnak, és el is olvassa őket.
- Egy igazán jó magyartanár magas irodalmat oktat.
- Egy diákot mindig önmagához mérten kell értékelnie egy tanárnak.
- Egy tanárnak önértékelésre kell nevelnie diákjait.
- Az irodalomtanárnak be kell avatnia diákjait a klasszikus műveltség hagyományába.
- Az irodalomtanárnak elsősorban kritikai gondolkodásra kell nevelnie.
- Az irodalomtanárnak feladata, hogy megtanítsa diákjait az értekező esszé írásának szabályaira.
- Az irodalomtanárnak feladata, hogy segítse a tanulók önkifejezési készségének fejlődését.
- Az irodalomtanárnak a szövegértési és a szövegalkotási kompetencia fejlesztése a fő feladata.
- Az irodalomtanárnak a diákok szociális készségeivel és személyiségével is foglalkoznia kell.
- Fontos, hogy a tanár megtanítsa, mi jellemezte más korok irodalmát.
- Fontos, hogy a diákoknak lehetőségük legyen felfedezni, mi jellemezte más korok irodalmát.
- Az irodalomtanításban a legfontosabb a jó tanár.
- Az irodalomtanításban a legfontosabb a jó szöveg, az esztétikai élmény.
- Az irodalomtanításban a legfontosabb az olvasó gyerek/ fiatal.
- Az irodalomtanárnak meg kell tanítania a legkorszerűbb értelmezéseket az egyes szövegekkel kapcsolatban.
- Az irodalomtanárnak meg kell tanítania, hogy diákjai hogyan értelmezhetnek önállóan szövegeket.
- Az irodalomtanárnak lehetőséget kell teremtenie arra, hogy diákjai megtanulhassák, hogyan lehet önállóan értelmezni szövegeket.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: nyitott mondatok kártyája

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A tudás és a kérdezés szintjei

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5–10 perc

Instrukciók: A csoportok csomagolópapíron dolgoznak. A feladat célja a kérdésekről való előzetes tudás aktivizálása, illetve, hogy elgondolkodjanak: mitől inspiráló vagy terméketlen egy kérdés.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: pókhálóábra vagy fűrtábra

Eszközök: csomagolópapírok és filctollak

Lehetséges megoldások: egyéni

1. A jó kérdés

Beszélgetsetek együttműködő csoportodban arról, hogy mi jellemzi szerintetek a jó kérdést! Gondolataitokat rögzítsétek egy nagy csomagolópapíron. Használjátok a fűrtábrát vagy a pókhálóábrát a poszter elkészítéséhez!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: fűrtábra vagy pókhálóábra

2. lépés

Tervezett idő: 25 perc (Körülbelül 8 perc az önálló munkára, 5 perc a csoportos kiegészítésekre, és 12 perc a csomagolópapírok bemutatására, és a rövid frontális, közös reflexiókra.)

Instrukciók: Az önálló, majd a csoportos munkafolyamat végén jó lehet, ha tudunk időt szánni a közös, frontális megbeszélésre. A ráhangolódás fázisának feladatai biztos, hogy rengeteg gondolatot, véleményt hívtak elő a hallgatókban, amiket esetleg szeretnének közösen is megvitatni.

Míg az 1. feladat a meglévő nézeteket, korábbi tudást aktivizálta, addig a 2. feladat szakszöveg részlete már új elméleti tudás felé nyit utat.

Munkaforma: egyéni majd csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: tanári kalauz

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

2. Robert Fisher a kérdezésről

Az alábbi szövegrészek Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* című könyvéből valók.

- a) Olvasd el magadban a szövegrészeket! Minden részlet után állj meg, és írd le elsődleges reflexiódat az olvasott szövegrésszel kapcsolatban!
Reflexióid előhívását és megfogalmazását egy-egy kérdés segíti.

„A gyerek először a családban tanulja meg, milyen hatalmas szerepe van a kérdések feltevésének. Egy kutatás során azt tapasztalták, hogy a négyévesek óránként átlagosan 27 beszélgetést folytattak édesanyjukkal, s minden beszélgetés átlagosan 16 mondatváltást tartalmazott.

A beszélgetések felét a gyerekek kezdeményezték. Óránként átlagosan 26 kérdést tettek fel. (...) A kutatás során megállapították, hogy mikor ezek a gyerekek iskolások lettek, a tanárokkal folytatott dialógusaik száma óránként tízre csökkent, és mindegyik körülbelül nyolc mondatváltásból állt. A legtöbb beszélgetést a tanárok kezdeményezték, és a legtöbb kérdést is ők tették fel.”

Mi lehet a fent leírt változás oka, és mi lehet a hosszú távú következménye szerinted?

.....

.....

.....

.....

„Miért kérdeznek a tanárok? A közkeletű válasz az, hogy a tanárok a kérdéseket arra használják, hogy így motiválják a tanulókat, mérjék a tudásukat, és segítsék a gondolkodást, az elemzést vagy az információszerzést. A kérdéseknek az a szerepük, hogy az intellektust működésbe hozzák, a tanulókat gondolkodásra serkentsék. Ez az elmélet. A gyakorlatban azonban sok tanári kérdés gátolja az intellektuális aktivitást, és felmenti a tanulókat a gondolkodásért tett erőfeszítések kényszere alól.”

Mit gondolsz, elmélet és gyakorlat tényleg ilyen messze lenne egymástól az iskolai gyakorlatban? Miért? Mi erről saját tapasztalatod, emléked (diákként)?

.....

.....

.....

.....

„A tanárok többnyire olyan zárt, tényszerű kérdéseket tesznek fel, amelyekre készen van a helyes válasz. Így igen csekély kognitív követelményt állítanak, és ezzel egyáltalán nem arra biztatják a tanulókat, hogy kitartóak legyenek a gondolkodásban és a tanulásban. Ezt jól példázza az az eset, ami az egyik osztályban történt, amikor a tanár megkérdezte egy hatéves kislánytól, aki éppen nárciszt rajzolt: »Hogy hívják ezt a virágot?« A kislány ezt válaszolta: »Azt hiszem, Bettynek.«”

(FISHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Kiadó, Budapest, 1999, 29–30. o.)

Hogyan kapcsolódik az utolsó szövegrész a jó kérdésről írt jegyzeteitekhez?

.....

.....

.....

.....

b) Osszátok meg egymással a szövegrészekkel kapcsolatos reflexióitokat! Ha gondoljátok, egészítsetek ki a csomagolópapírra készített vázlatot más színnel!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: tanári kalauz

Jelentésteremtés

3. lépés

Tervezett idő: 20 perc (Körülbelül 10-10 perc az a) és a b) feladatrészekre. Rövidíthetünk a feladaton, hogyha a frontális megosztásnál csak egy-egy gondolat hangzik el, nem számol be minden csoport.)

Instrukciók: A feladat célja, hogy a tanulók megismerjék R. Fishernek a tanári kérdezésről alkotott rendszerét, és lássanak néhány példát az elmélet gyakorlati (irodalomórai) megvalósulására. A b) feladat során reflektálnak saját feladatmegoldásukra, illetve a kérdések tipizálhatóságára (vagy annak problematikusságára) is.

A folyamat végén feltétlenül nyissuk frontálissá a megbeszélést, hogy a legfontosabb gondolatok nyilvánosan is elhangozzanak, és hogy tisztázódjanak az esetleges kérdéses pontok. Mindez azért is fontos, hogy a modul második felében lehessen építeni az itt átgondolt, megszerzett ismeretekre.

Munkaforma: csoportos, frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat, érvek gyűjtése

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

a)

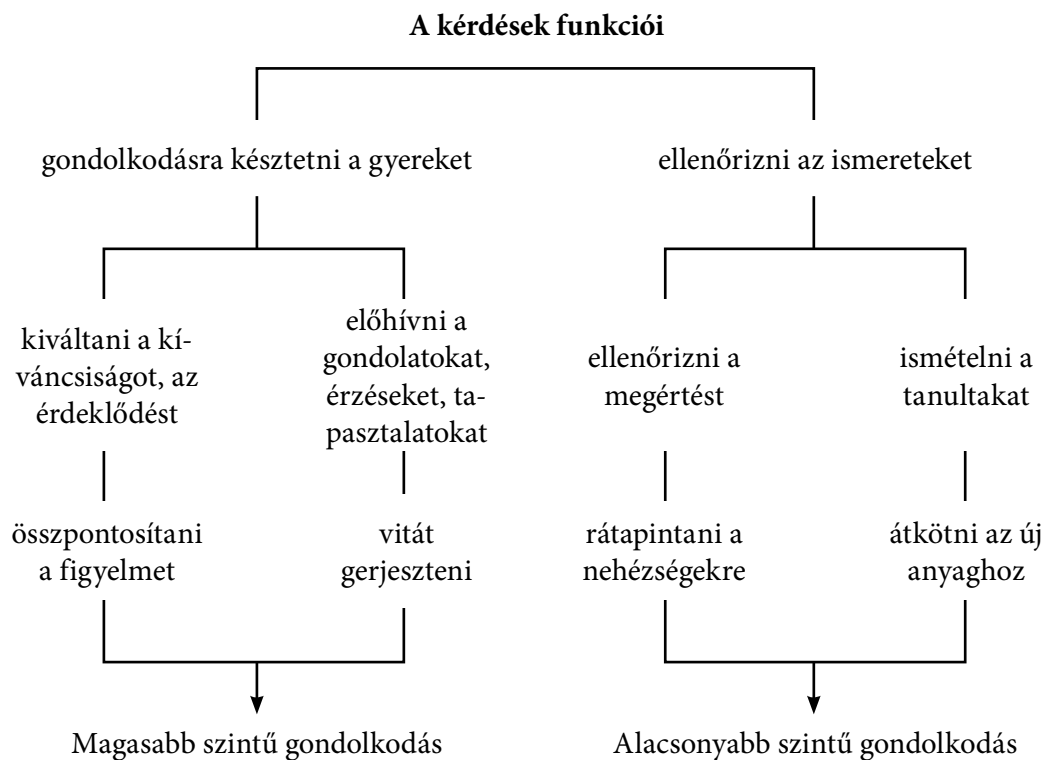
Kérdések, feladatok	Célzott gondolkodási művelet
Sorold fel az eposzi kellékeket! Keress rájuk idézeteket is!	alacsonyabb szintű (ismeretek ellenőrzése, ismétlése, illetve alkalmazása)
Helyesen cselekszik-e Nóra Ibsen <i>Babaházában</i> , hogy otthagya a családját?	magasabb szintű (vitát gerjeszteni, nézeteket, gondolatokat megfogalmaztatni)
Gyűjtsd ki a novella szövegéből azokat a szakvakat, kifejezéseket, amelyeket nem értesz!	alacsonyabb szintű (ellenőrizni a megértést, rátapintani a nehézségekre)
Tegyél fel 3 olyan kérdést a verssel kapcsolatban, ami téged nagyon érdekel!	magasabb szintű (kíváncsiságot kiváltani)
Milyen viszonyban vannak egymással a vers formája és a szöveg tartalmi állításai?	mindkettő lehet (összpontosítani a figyelmet, de a tanultak ismétlése is)
Mi a vers központi gondolata?	mindkettő lehet (ellenőrzés is lehet, de vitára is ösztönözhet)
Mit gondolsz, milyen ember az, aki meghal a szerelméért? (pl. Rómeó és Júlia olvasása előtt)	magasabb szintű (vélemény, nézetek megfogalmazása, vita gerjesztése)
Hasonlítsd össze az antik és a barokk eposzt! Keress legalább 3 különbséget, és legalább 3 azonosságot!	alacsonyabb szintű, ha repetitív fázisban kerül elő (ismétlés, ellenőrzés);
magasabb szintű, hogyha analízáló tevékenységként van jelen	
Mit gondolsz, miért alakulnak át a műfaji sajátosságok az idők során?	magasabb szintű (nézetek, vélemények)
Jellemezd a dráma főbb szereplőit!	mindkettő lehet (ellenőrzés, ismétlés, vagy összpontosítás, nézetek megfogalmazása)

b)

A táblázat kitöltése szerintem az alacsonyabb szintű gondolkodást célozta meg, mert...	A táblázat kitöltése szerintem a magasabb szintű gondolkodást célozta meg, mert...
<ul style="list-style-type: none"> - a megadott ábra információit kellett behelyettesíteni, vagyis: ellenőrizte az ábra megértését, rátapintott az esetleges nehézségekre - átköt a modul folytatásához („az új anyaghoz”) 	<ul style="list-style-type: none"> - voltak benne olyan kérdések, amelyekre nem volt egyértelmű, egyedül helyes válasz, vagyis: vitára, gondolkodásra ösztönzött; néhol nem volt könnyű dönteni, tehát összpontosításra készített - áttételesen elgondolkodtatott, hogy Fisher rendszere alapján mindig eldönthető-e egy kérdésről, hogy hova tartozik, vagy nem - ezzel rámutathatott arra is, hogy a tudásszintek elválaszthatatlanok egymástól (pl. a magasabb szintű gondolkodáshoz szükség van az alacsonyabb szintű ismeretekre, és az alacsonyabb szintű ismeretek megszerzéséhez mozgósítani kell a magasabb szintű gondolkodást is)

3. A kérdések funkciói (R. Fisher)

a) Tanulmányozzátok az alábbi ábrát a kérdések funkcióiról!



(FISHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999, 30. o.)

b) Az alábbi táblázatban olyan kérdéseket, feladatokat láthattok, amelyek bármely irodalomórán elhangozhatnának. Próbáljátok meg közösen besorolni az egyes kérdéseket, feladatokat a fenti ábra alapján: vajon az egyes kérdések a magasabb vagy az alacsonyabb szintű gondolkodást generálják?

Kérdések, feladatok	Célzott gondolkodási művelet
Sorold fel az eposzi kellékeket! Keress rájuk idézeteket is!	
Helyesen cselekszik-e Nóra Ibsen <i>Babaházában</i> , hogy otthagyja a családját?	
Gyűjtsd ki a novella szövegéből azokat a szakavakat, kifejezéseket, amelyeket nem értesz!	
Tegyél fel 3 olyan kérdést a verssel kapcsolatban, ami téged nagyon érdekel!	
Milyen viszonyban van egymással a vers formája és a szöveg tartalmi állításai?	
Mi a vers központi gondolata?	
Mit gondolsz, milyen ember az, aki meghal a szerelméért? (pl. Rómeó és Júlia olvasása előtt)	
Hasonlítsd össze az antik és a barokk eposzt! Keress legalább 3 különbséget, és legalább 3 azonosságot!	
Mit gondolsz, miért alakulnak át a műfaji sajátosságok az idők során?	
Jellemezd a dráma főbb szereplőit!	

- c) Mit gondolsz, a fenti táblázat kitöltése a magasabb vagy az alacsonyabb szintű gondolkodási műveleteket mozgósította? Gyűjtsetek érveket csoportodban mindkét állítás mellett, majd beszéljétek meg közösen is véleményeiteket!
Egészítsétek ki érveiteket más csoportok meggyőző ötletei alapján!

A táblázat kitöltése szerintem az alacsonyabb szintű gondolkodást célozta meg, mert...	A táblázat kitöltése szerintem a magasabb szintű gondolkodást célozta meg, mert...
Más csoportok meggyőző érve volt a számomra:	Más csoportok meggyőző érve volt a számomra:

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- táblázat
- érvek gyűjtése

4. lépés

Tervezett idő: 20 perc

Instrukciók: A 4. feladatban a tanulók *Bloom* taxonómiájával ismerkedhetnek meg elméleti és saját tapasztalati szinten is.

Az egyéni írás és a páros megbeszélés után nyissuk frontálissá a megbeszélést, hogy a legfontosabb gondolatok nyilvánosan is elhangozzanak, és hogy tisztázódjanak az esetleges kérdéses pontok. Mindez azért is fontos, hogy a modul második felében lehessen építeni az itt átgondolt, megszerzett ismeretekre.

Munkaforma: egyéni majd páros, végül frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: kockázás

Eszközök: kockák, oldalukon az egyes utasításokkal vagy kérdésekkel (megoldhatjuk úgy is, hogy a táblázat sorait beszámozzuk, és egyszerű dobókockákat adunk kézbe – de valamilyen kockát mindenképp! – és akkor az egyes soroknak megfelelő számokat jelzik a kocka megfelelő oldalai)

Lehetséges megoldások: egyéni

4. A tudás szintjei (B. Bloom)

Az emberi tudás szintjeinek és az ezekhez a szintekhez kapcsolódó kérdéstípusok rendszerének másik ismert megközelítése *Bloom* taxonómiája (illetve annak Sanders féle kiegészítése, továbbgondolása). A következő feladatokban ezt a rendszert tekintjük át, illetve ennek mentén szerzünk tapasztalatokat a különböző szintű gondolkodási műveletekről.

a) Kockázás

A következő gyakorlat célja, hogy egy, a gondolkodást és írást fejlesztő eljárást, a kockázást kipróbálva tapasztalatokat gyűjtsünk a gondolkodás különböző szintű műveleteiről és összetettségéről, valamint arról, hogy az alkalmazott technika hogyan készítet egy adott téma különböző szempontból történő körüljárására, vizsgálatára. A kocka minden oldalán egy-egy utasítást, hívó szót olvashatsz majd: Írd le! (milyen), Hasonlítsd össze! (tetszés szerint valamivel), Asszociálj! (mi jut eszedbe róla), Alkalmazd! (mire tudnád használni például a tanításban) Elemezd! (mik a részei), Értékelj! (érvelj: jó vagy rossz, használható vagy sem, érdekes vagy érdektelen, fontos vagy nem). Ezek a hívószavak irányítják majd a gondolkodás folyamatát.

Válassz ki az alábbi képek közül egyet! A kockát forgatva, és az egyes oldalain látható utasításokat követve írd szabadon a választott képről!



(A képeket Szilágyi Zsófia készítette)

b) Üljetek össze párba valakivel, aki ugyanezt a képet választotta! Beszélgetsetek az egyes kérdések/utasítások mentén született válaszaitokról! Vajon mi az oka a különbségeknek? És az azonosságoknak?

Osszátok meg a kockázás tapasztalatait a teljes csoportban is! Mit gondoltok, mire jó az eljárás (alkalmas, hasznos), és mire nem?

c) Nézzétek át az alábbi táblázatot!

Példa a feladat-meghatározásokra	A GONDOLKODÁS SZINTJEI (kognitív taxonómia) követelmények	Példa a kérdés-feltevésekre
Nevezze meg...! Sorolja fel...! Határozza meg...! Válassza ki...! Jelölje meg...!	ISMERET a tanuló képes tényeket, fogalmakat, módszereket, szabályokat felismerni vagy felidézni	Ki, mi, mikor, hol, hogyan, mennyi, milyen, melyik...?
Képzelve el...! Mondja el saját szavaival...! Mondjon példát...! Különböztesse meg...! Magyarázza el...! Egészítse ki...! Rajzolja le...!	MEGÉRTÉS a tanuló megérti, amit közöltek vele, fel tudja használni a közlés tartalmát anélkül, hogy másfajta tartalommal hozná kapcsolatba	Mi az alapötlete...? Milyennek képzelem...? Mit gondol...? Hogyan foglalná össze...? Miért...?
Használja fel...! Változtassa meg...! Számítsa ki...! Módosítsa...! Találja meg...! Demonstrálja...!	ALKALMAZÁS a tanuló képes az elméleti ismereteket, szabályokat, elveket, módszereket konkrét és sajátos esetekben használni	Hogyan példázza...? Hogyan áll kapcsolatban...?
Magasabb rendű műveletek		
Ossza fel...! Vázolja fel...! Illusztrálja...! Bontsa elemeire...! Vizsgálja meg...! Hasonlítsa össze...! Következtessen ki...!	ELEMZÉS (analízis) a tanuló képes az adott tartalmat összetevő elemeire, részeire bontani	Mik a részei vagy tulajdonságai...? Hogyan csoportosítaná...? Miben hasonlít, miben különbözik...? Mik az okai, indítékai...? Mivel tudná bizonyítani...?
Csoportosítsa...! Kapcsolja össze...! Tervezze meg...! Alkossa meg...! Javasoljon megoldást...!	EGYBEFOGLALÁS (szintézis) a tanuló képes az elemekkel, részekkel dolgozni, és összerakni ezeket egy egészé, képes egy új modellt vagy struktúrát létrehozni	Mire következtet...? Milyen gondolatokat fűzne...? Hogyan tervezne, készítené egy új...? Mi történne, ha ...-t-val kombinálnánk? Mi lenne, ha...? Milyen megoldást javasolna...?

Döntse el...! Ítélje meg...! Értékelje...! Becsülje fel...! Bizonyítsa be...! Rangsorolja...!	ÉRTÉKELÉS a tanuló képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni arról, hogy anyagok és módszerek mennyiben felelnek meg a kritériumoknak (kritikai gondolkodás)	Egyetért-e...? Mit gondol...? Mi a legfontosabb...? Hogyan rangsorolná...? Hogyan döntene...? Milyen feltételeket szabna...?
--	--	---

(A táblázat Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyvéből* való.)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: kockázás

5. lépés

Tervezett idő: 45–50 percc

Instrukciók: Kövessük nyomon a csoportok munkáját, és segítsük őket kérdésekkel, megjegyzésekkel.

A feladat során a tanulók immár a tanári alkalmazás felől közelítik meg a modul témáját. A cél az, hogy tudatossá váljon bennük, hogy a tanári kérdésnek, a megfelelő kérdések, feladatok kiválasztásának mekkora a jelentősége, és hogy a kérdések megalkotását tudatos, elméletileg átgondolt tevékenységnek tapasztalják meg. Nagyon nehéz jó kérdést feltenni – de mégsem elég! Azt is tudni kell, hogy mit miért kérdezzünk, és mit teszünk akkor, amikor ezt vagy azt a kérdést/feladatot adjuk diákjainknak.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: reciproktanítás

Eszközök: csomagolópapírok, filctollak

Lehetséges megoldások: (pusztán az ötletadás végett)

Lehetséges ráhangoló feladatok (a vers olvasása előtt):

- címeditáció pókhálóábrával a *Reklám* szó köré
- pókhálóábra az *álmomosoda* szó köré
- ötsoros írása *Reklám* címmel
- jóslás kulcsszavakból: vajon milyen kérdéseket, gondolatokat érint az a vers, amelynek szavai: ne aggódj, zenével, rémület, csend, hideg
- Osszuk ki a verset sorokra szabdalva pároknak vagy csoportoknak! A feladatuk az, hogy a rendelkezésükre álló sorokból építsenek/írjanak verset!

Lehetséges kérdések és feladatok a jelentésteremtés fázisához:

- Hogyan lehetne részekre bontani a szöveget?
- Készíts T-táblázatot, ahol a táblázat két oszlopába külön kerülnek be a dőlten és az egyenesen szedett sorok!
- Szerintetek inkább az egységesítő vagy inkább a széttartó erők szervezik a vers szövegét? Miért?
- Mit gondoltok, hányan beszélnek a szövegben? Miért?
- Vajon belső, magában való beszédet visz színre a szöveg, vagy valódi dialógust? Miért?
- Hogyan lehet elképzelni a vers elhangzását? Vigyétek színre, és jelenítsétek meg! Egy vagy több tanuló olvassa fel a verset úgy, és olyan helyzetben, pózban, ahogy szerintetek hiteles, vagyis ahogy ti elképelnétek a szöveg alapján!
- Mi lehet a szerepe, funkciója a vers jelenésében annak, hogy az utolsó előtti sor hiányzik?
- Mit jelenthet az *álmomosoda* szó? Asszociáljatok!
- Mit gondoltok, mikori lehet ez a vers? Miért?

Lehetséges reflektáló feladatok (a szöveg értelmezése után):

- Hogyan filmesítenétek meg ezt a verset? Képzeljétek el, hogy videoklippet kell hozzá készítenetek! Tervezzétek meg a klippet minél részletesebben!
- Írjatok saját verset, hasonló szerkezetben (vagyis egymásnak felelgető szövegek alkossák az egyes sorokat)! A téma lehet más, csak a szöveg szerveződése legyen analóg a *Bachmann-vers*ssel!
- Gyűjtsetek érveket, hogy miért jó vagy nem jó ez a vers! (A vitát akár le is játszhatjátok.)
- Írj röviden arról, hogy mi mindent jelentett személyesen neked ez a vers!

5. Kérdések és feladatok készítése szöveghez

a) Olvassátok el az alábbi verset!

Írjatok minél több kérdést és feladatot a vers értelmezéséhez! A kérdések/feladatok készítése közben tudatosítsátok azt a gondolkodási szintet, amelyet az adott kérdés vagy feladat Bloom taxonómiája és/vagy R. Fisher rendszere alapján megcéloz!

Ingeborg Bachmann: Reklám

Az ám, de hová megyünk
nyugodj meg ne aggódj
 ha majd sötét lesz és hideg
ne aggódj
 de
zenével
 mitévők legyünk
vidáman és zenével
 s mit gondoljunk
vidáman
 egy vég láttán
zenével
 és hová hurcoljuk
leginkább
 kérdéseinket és a sokévi rémületet
az álommosodába nyugodj meg ne aggódj
 de mi történik
leginkább
 ha halálos csend
 áll be

- b) Kérdéseiteket rendezzétek el olyan sorrendben, ahogy szerintetek egy tanórán logikusan következnek egymást, majd írjátok fel őket egy nagy csomagolópapírra úgy, hogy a válaszoknak kihagyjátok a megfelelő helyet!
- c) Cseréljétek egy másik csoporttal feladatsort! Válaszoljátok meg az ő kérdéseiket, majd cseréljétek vissza a csomagolópapírokat!
- d) A folyamat végén beszélgetsetek közösen tapasztalataitokról a következő kérdések mentén:
- Melyek voltak a jó kérdések? Melyik kérdésekre válaszoltatok szívesen? Melyek voltak izgalmasak?
 - Milyen válaszokat kaptatok? Olyasmit, amire számítottatok? Melyek voltak az izgalmas válaszok?
 - Mi volt nehezebb? Kérdezni vagy válaszolni?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: reciproktanítás

Reflektálás**6. lépés****Tervezett idő:** 10 perc**Instrukciók:****Munkaforma:** egyéni**Módszerek, eljárások:** kettéosztott napló**Eszközök:** –**Lehetséges megoldások:** egyéni**6. Olvasd el!**

Olvasd el az alábbi szövegrészt! Húzz alá a bal oldali oszlop szövegében olyan részeket, melyeket érdekesnek, elgondolkodtatónak találsz, vagy amiről eszedbe jutott valami, és reflektálj rá a kettéosztott napló jobb oldalán!

„A kritikai gondolkodás segítésének vagy hátráltatásának egyik igen hatásos eszköze a tanári kérdésfeltevés. A tanárok által feltett kérdések meghatározzák az óra hangulatát. Az olyan kérdések, amelyek korlátozzák a gondolkodási folyamatot, azt közlik a tanulóval, hogy saját gondolkodása felesleges. A tanulókat reflektálásra, átalakításra, alkotásra vagy mérlegelésre ösztönző kérdések viszont emelik a tanulók gondolkodási szintjét, és arra tanítják, hogy gondolkodásuk értékes, és hozzájárulhatnak velük az értelmezések és vélekedések közös tárházához. A feltett kérdéstípusok arra taníthatják meg a tanulókat, hogy a tudás nem merev, és a gondolatok képlékenyek.(...)”

A tanári minta rendkívüli meghatározó erővel bír, általában összefüggés mutatható ki a tanár által feltett kérdések szintje, és a diákok gondolkodási szintje között. A folyamatos szembesülés a tanárok leadott jelzéseivel arról, hogy mit értékelnek a legtöbbre, meghatározza, mit értékelnek a gyerekek a leginkább. Az Egyesült Államokban végzett osztálytermi felmérések kimutatták, hogy a tanárok által feltett kérdések 75%-a memoriter vagy tárgyi tudásra irányuló kérdés volt, Szlovákiában pedig ez az arány a 95%-ot érte el. (...) Ennyi tárgyi tudásra irányuló kérdés mellett nem meglepő, hogy a tanulók minden tudásforma közül a tényszerű információt értékelik a legtöbbre, és a gondolkodásnak leginkább erre a fajtájára hajlanak. (...)

A tények önmagukban való tudása azonban viszonylag értéktelen, hacsak a tanulók nem rendelkeznek a szintetizálás, integrálás és átrendezés azon képességével, melynek révén az információt hasznossá, gyakorlatiassá, és alkalmazhatóvá tudják tenni. Másrészt a

ténykérdésre adott válasz csak minimális nyelvhasználatot követel, és nem ösztönöz értelmes párbeszédre. Számos tanuló fejlesztette ki a tényszerű információra való visszaemlékezés képességét anélkül, hogy valaha megértette volna a lényegi mondanivalót, amibe a tények beágyazódnak. Ha a tanulást a viselkedés folyamatos változásának képességeként értelmezzük, a memorizálás csak minimális mértékben járul hozzá a tanulás folyamatához. Ahhoz, hogy a tanulók az új információkra reflektáljanak és saját korábbi tudásukkal és hiedelmeikkel integrálják ezeket, értelmes párbeszédbe kell elegyedniük, saját szavaikkal kell megfogalmazniuk és magukévá kell tenniük az újonnan megismerteket. (...)"

Bloom kérdésfeltevési taxonómiájának Sanders-féle átdolgozása szerint „a kérdések különböző típusai hierarchiát alkotnak, amelyben a memoriter vagy ténykérdések alkotják a kérdezés és a gondolkodás legalacsonyabb szintjét. Sanders az értékelésre vagy véleményalkotásra felszólító kérdéseket tartja a kérdezés és a gondolkodás legmagasabb szintjének. Természetesen minden kérdés fontos, mivel mindegyik típus különféle gondolkodáshoz vezet, hisz minden kérdéstípus a gondolkodás egy-egy módját képviseli, amely különböző képzetek felé nyit utat. Az oktatás célja nem lehet más, mint hogy a tanulókat az alacsonyabb szintű gondolkodás irányából a magasabb rendű gondolkodás irányába vezesse. (...)

Az utóbbi időben számos kutató hívta fel a figyelmet a következőkre. Az osztálytermi gondolkodás Bloom taxonómiájával történő kategorizálása könnyen arra a következtetésre vezetheti a tanárt, hogy a kisebb gyerekeket eleinte nem árt a gondolkodás alacsonyabb szintjeire korlátozni, míg elég idősnek nem lesznek, hogy a megfelelő kognitív érettséggel rendelkezzenek a magasabb rendű gondolkodás gyakorlásához. Ezzel szemben a gyerekek kifinomultabb módon képesek az okokkal kapcsolatos találgatásra, a problémák azonosítására és megoldására, implicit témák megértésére és erkölcsi ítéletalkotásra, mint azt egy Bloom taxonómiájához hasonló skála (vagy még Piaget úgynevezett. »műveletek előtti«, »konkrét műveleti«, »formális műveleti« gondolati szintjei) alapján megjósolni lehetne. A különbség mindössze annyi, hogy a témákat olyan formában kell kontextualizálni a gyerekek számára, amelyet már értenek, például mesék vagy történetek alakjában."

(TEMPLE, Charles – STEELE, Jeannie – MEREDITH, Kurt: *A kritikai gondolkodás fejlesztésének módszerei*. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt II. tankönyv, kézirat, 1988, 16–17, 29–32. o.)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: kettéosztott napló

7. lépés**Tervezett idő:** 10 percc**Instrukciók:****Munkaforma:** egyéni (csoportos megosztás)**Módszerek, eljárások:** kettéosztott napló**Eszközök:** –**Lehetséges megoldások:** egyéni**7. Kérdések a kérdésekről**

Válassz ki néhányat az alábbi kérdések közül, és gondold meg, majd írd le a véleményed róla!
Osszátok meg egymással fontosabb gondolataitokat, véleményeiteket!

Kérdések	Véleményem
Nehezebb kérdezni, mint válaszolni?	
Miért kérdeznek a gyerekek?	
Miért kérdeznek a tanárok?	
Mit, és hogyan kérdezünk?	
Mennyit kérdezünk?	
Milyenek a terméketlen kérdések?	
Milyenek a jó kérdések?	
Mennyi időt hagyjunk a feltett kérdést követően a gondolkodásra?	
Hogyan bátoríthatjuk a diákot a kérdezésre?	

Melyik kérdés volt a legérdekesebb a számodra a fentiek közül? Miért?	
Milyen saját kérdése(i)d van(nak) a kérdezéssel kapcsolatban, amiről szívesen beszélgetnél másokkal?	

A táblázat: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem, 2002. alapján készült.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: kettéosztott napló

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Az együttműködésen alapuló tanulás

A következő modul során a kooperatív tanulásszervezés néhány aspektusával ismerkedünk meg – annak gyakorlati, tapasztalati kipróbálásával, majd a módszerre történő általánosabb, elméleti jellegű reflexióval. Az együttműködésen alapuló tanulás – számos vizsgálat, felmérés és kísérlet tanúsága szerint – a legtöbb tanulási szituációban jóval hatékonyabb, mint az önálló tanulás, vagy a frontális órávezetés. A kooperatív tanulásszervezés remek lehetőséget nyújt az irodalomtanításban/tanulásban, a szövegértési és a szövegalkotási kompetencia fejlesztésében, hiszen a diákok a tanári előadások hallgatása helyett együtt olvasnak és értelmeznek szövegeket, együtt oldanak meg feladatokat, vagy keresik a felmerülő problémák megoldási lehetőségeit. A kooperatívan szervezett magyarórák talán legnagyobb előnye, hogy így az osztály minden tagja lehetőséget kap arra, hogy az olvasott szövegre szóban (vagy írásban) reagáljon, és saját véleményét, gondolatait megossza csoporttársával. Minderre hagyományosan szervezett irodalomórán pusztán néhány diáknak van lehetősége. Az olvasottakról való személyes, szabad véleménynyilvánítás pedig az értő olvasóvá nevelődés első és megkerülhetetlen lépcsőfoka.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 1. feladat: 15 perc

Instrukciók: A modul feladatai összesen jóval több mint 90 percet tesznek ki, ezért gondoljuk át előre, hogy a választható feladatokból hogyan építjük fel a tanulási folyamatot (mi az, amit esetleg kihagyunk)! Választásaink során tartsuk szem előtt, nagyon fontos, hogy a „mintaóra” folyamatának lépéseit végigvigyük, azokból ne hagyjunk el lépéseket!

A modul célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a kooperatív tanulásszervezéssel – először mint abban részt vevő tanulók – , majd reflektáljanak a módszerre immár tanárszerepből. A legtöbb hallgató számára jórészt ismeretlen, idegen terep az együttműködésen alapuló tanulás, és általában kevés gyakorlati elképzelésük van a munkafolyamatok konkrét szervezési, lebonyolítási lépéseiről. Egy ilyen „mintaóra” végig vitele természetesen még nagyon kevés, épphogy ízelítőt kaphatnak, ismerkedhetnek a munkaformákkal, eljárásokkal. Mivel a tréning többi modulja is a csoportmunkára épít, így remélhetőleg a teljes tanulási folyamat végén már jóval több és árnyaltabb tudásuk lesz a hallgatóknak az együttműködésen alapuló tanulásról és tanulásszervezésről. Jelen modulnak nemcsak munkaformája kooperatív, hanem ezt a tanulásszervezési metódust állítja tematikus fókuszába is. A konkrét irodalmi szövegelemzési/szövegértelmezési folyamat kooperatív feldolgozása az együttműködésen alapuló tanulás szövegértésbeli, irodalomértelmezésbeli alkalmazhatóságára mutat példát.

A szöveg feldolgozását a mozaik technika és a három megy, egy marad technika együttes alkalmazásával fogjuk elvégezni. Ehhez ideális esetben 4 darab 4 fős csoporttal lehet számolni. Hogyha a teljes csoportban ennél jóval többen (vagy esetleg kevesebben vannak), akkor értelemszerűen módosítanunk kell a megosztási stratégián.

A ráhangelődés és a reflektálás fázisa is két lépcsős. Az első feladat a modul fókuszára – az együttműködésen alapuló tanulási-, tanulásszervezési stratégiákra – hangolja rá a hallgatókat. A második lépésben már a „mintaóra” szövegére való ráhangelődés történik. A reflektálásnál ugyanígy: a teljes folyamatot a módszerről való reflektív gondolkodás zárja.

Az első feladat idézete az együttműködésen alapuló tanulás egyik legfontosabb aspektusára világít rá: a tanulásszervezésnek a szociális kompetenciák fejlesztésében betöltött kulcsszerepére.

Munkaforma: egyéni, majd csoportos

Módszerek, eljárások: írás saját magam számára, ötletbörze

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: a) egyéni, b)

Versenyszellemre nevel, ha...	Együttműködésre nevel, ha...
<ul style="list-style-type: none"> – frontális munkaforma, – a tanárnak való megfelelési kényszer vagy igény erősítése, – a tanár az értékelés egyetlen forrása, – egyetlen jó megoldásban gondolkodunk, – az értékelés alapja a tanár által összeállított teszt vagy dolgozat, – irodalmi művek esetében egyetlen helyes olvasatot feltételezünk, – irodalomról szóló tárgyi, ténybeli tudást, adatokat akarunk átadni, – azt gondoljuk, hogy az oktatás centralizált, ahol a tanár az egyedül helyes tudás forrása, – a tanár felől a diákok felé áramló közlésben, kommunikációban látjuk a tanítás lényegét, – tanításban gondolkodunk, – a szókratészi kérdve kifejtő módszer, amennyiben elvárjuk, hogy az általunk helyesnek gondolt válaszok érkezzenek, – stb. 	<ul style="list-style-type: none"> – csoportban megoldandó/megoldható feladatok, – differenciált feladatok, – feladatok, melyek együtt adnak ki teljes megoldást, – reciproktanítás, – csoportos értékelés, – a társak egymást is értékelik (nemcsak a tanár őket), – ha több jó megoldás/értelmezés is elfogadott, – az értékelés alapja bármilyen közösen létrehozott produktum, – irodalmi művek esetén az értelmezést a szöveg és az olvasó viszonylag szabad értelmes párbeszédének eredményeként gondoljuk el, – kompetenciafejlesztésben gondolkodunk, – decentralizált, demokratikus folyamatnak látjuk az oktatást, ahol a tudásnak számos forrása van, – fontos nekünk a diák-diák közti minél gazdagabb és gyakoribb interakció, a kortárs tanulásegítés, – tanulásszervezésben gondolkodunk, – stb.

1. Ráhangolódás a kooperatív módszerre

a) Olvasd el az alábbi idézetet, és írd róla szabadon öt percig!

„A jelenlegi tendencia szerint iskoláink a jövő polgárait egymás problémáira érzéketlen, egymással versenyző nemzedékekké szocializálják. Nevelőként abban a helyzetben vagyunk, hogy dönthetünk. Módunkban áll tanóráinkat úgy alakítani, hogy a diákok, ha csak rövid időre is, de megtapasztalják, hogy igenis vannak olyan helyzetek, amelyekben egymás segítése gyümölcsöző és nem hátráltató tényező.”

(Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001, 2:10)

.....

.....

.....

.....

.....

b) Beszélgetsetek együttműködő csoportodban az idézet kapcsán véleményeitekről!

- c) Tárjátok fel ötletbörzével: vajon milyen tanári/tanulásszervezési módszerek, milyen feladat-típusok erősítik a versenyző, és milyenek az együttműködő attitűdöt a diákokban! És milyen tanári hitek, nézetek tartozhatnak egyik, illetve a másik oldalra?

Versenyszellemre nevel, ha...	Együttműködésre nevel, ha...

A következőkben egy együttműködésen alapuló tanulási folyamatban, „minta órán” vehettek részt, amelynek során a résztvevő tanuló szerepében tapasztalhatjátok meg a kooperatívan szervezett tanulás egyes aspektusait, munkafolyamatait.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- írás saját magam számára
- ötletbörze

2 lépés

Tervezett idő: 5–10 perc

Instrukciók: A második lépés már a „mintaóra” szövegére való ráhangolódás. A boszorka szó asszociációs mezejének feltérképezése nemcsak azért fontos, mert az egyes szövegek címében szereplő szóról/szavakról való gondolkodás mindig segíti a szöveggel kapcsolatos előzetes elvárások megfogalmazását, a szövegértés feltételeinek kialakítását (lásd: címmeditáció), hanem jelen esetben azért is, mert a boszorkához asszociálható jelentések közül számos fog jelentős metaforikus jelentéskonstituáló szerephez jutni a szöveg felépítésében. Az asszociációk feltárása így eleve tudatosabbá teszi a szöveg befogadását, hiszen a metaforikus szerepbe kerülő fogalmakra, szavakra irányítja az olvasó tanulók figyelmét.

Munkaforma: egyéni, majd csoport, esetleg frontális kiegészítések

Módszerek, eljárások: pókhálóábra

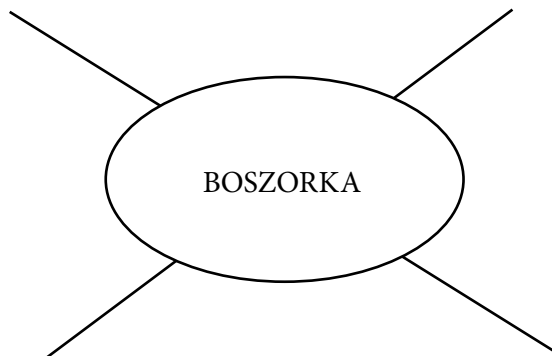
Eszközök: –

Lehetséges megoldások: Egyéni, de jó, hogyha előkerülnek a következők: tűz, seprű, hamu, fekete/szürke, öreg, ráncos, ronda, népmese, falu, farsang, tündérszép lány, aki boszorkává változik – vagy fordítva. Hogyha kell, egészítsük ki a csoportok ábráit, hogy a szöveg szempontjából fontos jelentések, kapcsolatok tudatossá váljanak.)

2. Ráhangolódás a szövegre

Készítsetek pókhálóábrát a „boszorka” szó jelentésmezejének, asszociációs hálójának feltérképezéséhez! Először dolgozzatok egyedül, majd beszéljétek meg a csoportodban, hogy kinek mi jutott eszébe, és esetleg egészítsétek ki más színnel ábráitokat!

Próbáljatok meg minél több asszociációt, minél szélesebb jelentésmezőt előhívni!



A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: pókhálóábra

Jelentésteremtés

3. lépés

Tervezett idő: 15 perc

Instrukciók: A szöveget mindenki magában, folyamatosan olvassa először.

Munkaforma: egyéni olvasás

Módszerek, eljárások: –

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: –

3. Olvassátok el!

Olvassátok el magatokban Tóth Krisztina elbeszélését!

Tóth Krisztina: Egy boszorka van

(A vonal foglalt)

Kezdjük a kályhától. Nagy, karamellszínű cserepek borítják, olyan a fényük, mint a dobostortán az üveges cukormáznak. Közelről még hajszálvékony felületi repedések is kivehetők. Gyerekkorom kályhája volt ilyen, legelső otthonunkban. Emlékszem, négyéves voltam és sehogy se értettem, mi az, hogy *elköltözni*. Nem voltam tisztában a szó jelentésével. Apám egy nagy nejlonzsákot nyomott a kezembe, és azt mondta, tegyem bele az összes játékot, amit magammal akarok vinni. Merthogy elköltözünk. Tanácstalanul tébláboltam a felfordulás közepén: a helyéből kimozdított varia szekréynyor tartalma a földön hevert, anyám idegesen szaladgált ki a szeméttel a körfolyosóra, én meg a földön ülve komótosan rakosgattam az építőkockákat a zsákba. Másnap reggelre minden készen állt.

Apám a földön heverő alvós plédre és a meztelen babára mutatott: És ez? Ez nem kell? Nem, ráztam a fejem, és húzgáltam tovább a szájánál összefogott zsákot körbe az üres szobában. Mikor újra felnéztem, már csak azt láttam, hogy apám a lábánál fogva dugja be a babát a kályhalyukba a rongy után. Látszott, ahogy a narancsszín parázson lángra kapnak, a baba pillanatok alatt felismerhetetlenné zsugorodott, a rongy viszont hosszabban, hánykolódva égett, míg apám rá nem csapta a vasajtót.

Kihallatszott a körfolyosóra az üvöltés, valaki elköltözött belőlem, azóta se jött vissza.

Az új hely egyébként nem volt olyan rossz: szerelmesek lettünk egymásba a szomszédban lakó Imikével, és el is határoztuk, hogy ha felnövünk, férj és feleség leszünk. Három gyerekkel. Nem látszott lehetetlennek, az élet ugyanis még a kályhában fellobbanó lángok ellenére is beláthatónak és tervezhetőnek tűnt, nem volt belekalkulálva bukducsoló futás a ködlő kukoricaföldön át, nem szerepelt benne az az októberi éjszaka, egyszóval fehér függönyfátyollal a fejen az óvodai jelmezbálon nem pontosan olyannak volt elképzelve, mint amilyen végül lett, bár ha a puszta számokat nézzük, stimmel az egyenleg. Lett egy fiam, lett igaz szerelem is, mint az Imruska volt, késve ugyan, de eljött, nagy lánggal lobogott az amúgy is parázslóan meleg és soha véget érni nem akaró nyárban. Még októberben is meleg volt, olyan valószínűtlen, ragyogó napsütés, hogy átizzadt rajtam a póló a kórház felé trolizva, és verejtéktől párállott az arcom a napszemüveg mögött.

A nőgyógyásznál sokat kellett várni: hiába volt a megbeszélt időpont, az orvos még meg se érkezett, a folyosón pedig már négy nő várakozott. Egyik se látszott terhesnek, igaz, én se, pedig akkorra már többször is megismételtem a tesztet és biztosan tudtam, hogy a világ hamarosan teljessé kerekedve mutatja majd meg addig sose látott, világló arcát.

Először mégse értettem, amit az orvos mond: a képernyőre mutogatott és mosolyogva magyarázta, hogy nézzem csak meg, aztán kihangosította a dupla szívhangot. Az az egy az kettő. Vagyis három, a már meglévő gyerekekkel együtt. Valószínűtlen és kicsit ijesztő is volt, képtelen voltam háromgyerekes anyaként elképzelni magam, az valami más volt, másik test, másik élet. Kapkodva öltöztem fel a paraván mögött, a harisnyát a táskába gyűrtem, úgylis olyan meleg van.

Lépkedtem a Dózsa György úton, sorra hagytam el a keresztutcákat, talán három troli is elzörgött mellettem, haladtam az aranysárga fényben az Ajtósi Dürer sor felé és a mondatot tervezgettem, a mondatot, amit majd neki mondok a telefonba, a mondatot, amit hosszú csend és meglepett öröm követ majd, a mondatot, amit már elképzeltem és összeraktam egyszer, de amelyet most fejben át kellett fogalmaznom és hozzáigazítanom a bennem növekvő titokzatos testekhez, akiket valamiért első pillanattól fiúikreknak képzeltem el.

A vonal foglalt volt. Hívtam később is, hiába. Azért ment le, hogy kicsit kiszellőztesse a fejét, megírja az előadását és elzárja a vizet a kertben, mert lehet, hogy a tél beállta előtt nem tudunk többször lemenni. A tanya egy zsákfalu legvégén, a szántóföldek határán feküdt, Nógrád egy eldugott szegletében, mögötte semmi, csak a végtelen ég és az erdő. Hívtam a mobilt, ki volt kapcsolva. Elképzeltem, ahogy pólóban kimegy a kertbe és összegereblyézi az avart. Mindig mondtam, hogy felesleges, de valamiért szerette összeszedni az almafa és a diófa lehullott leveleit. Szeretett fát aprítani, mindig sokkal többet vágott, mint amennyit a ritka téli hétvégéken elhasználtunk. Elképzeltem, ahogy fát vág, és egyenletes rendben felpakolja a fészerben a hasábokat, elképzeltem, ahogy a ház elé kiülve kávézik, elképzeltem és szerettem. A vonal este is foglalt volt, aztán másnap reggel is. Délelőtt már félóránként hívtam. A szerelmem foglalt.

Foglalt, foglalt, foglalt. Délután ültem az erkélyen az alkonyatban és gondolatban elkezdtem csomagolni, de a testem nem mozdult. Jólesett az erkélyen az alkonyati napfény, és tudtam, hogy már nem kell sokat várni, hogy az utolsó busz hat körül úgylis elmegy, háromnegyed hatkor tehát megnyugodhatok, fölvehetek egy kardigánt és bámulhatom a szobát. Hogy hova lehet majd rakni két kiságyat.

Nem ment. Hétkor mégiscsak felhívtam a Volán pályaudvart. Fél kilenckor van egy busz, mondta a hang. Csak két helyen áll meg, tizenegyre van Terenyén. De onnan be kell majd gyalognia. Nem baj, feleltem a nőnek, sokszor mentem már így le. Igaz, akkor nyár volt és napfény, de az esti hűvösben legalább nem lesz olyan fárasztó az egyórás gyalogút.

Felhívtam a gyerekeket a nagyanyjánál, mintha hosszú útra készülődnék. Nem szóltam nekik, hogy az esti busszal elmegyek, úgymint csak lebeszélnek, gondoltam. Másról se szóltam semmit, van még idő, tűnődtem, a fiammal úgymint csak későbbre terveztem egy hosszabb beszélgetést a leendő testvérekről. Felhívtam a barátnőmet is, csak annyit mondtam, hogy most el kell utaznom.

– Ne menj le – mondta különös határozottsággal, amitől még eltökéltebben kezdtem vágyakozni.

Terenyén mindig le van adva egy pótkulcs a vendéglőben. A buszon alig volt utas, sikerült elaludnom, a sofőr másodszor kiabált hátra, hogy megérkeztünk. Odakint már sűrű sötét volt, hirtelen megrémültem, ahogy kászálódtam le a buszról: mi van, ha nem találok ott senkit. Siettem lefelé a műúton, már messziről láttam, hogy a csárdában még vannak. Alig volt valami forgalom, egy-egy autó húzott csak el Tarján felé, elvakítottak a reflektorok, hűvösödött. A csárda ajtaját már zárva találtam, de bent égett a villany, hosszan zörgettem. Az ismerős pincér végül meglepetten ajtót nyitott, nehezen fogta fel, hogy én vagyok az.

Álltunk egymással szemben, bámultam a sápadt, zavart férfit, próbáltam olvasni a vonásaiából. Az egész történet ott állt az arcán, csak ki kellett volna betűzni, csak hagyni kellett volna, hogy zavarát leküzdve megszólaljon és beljebb tessékelyen, hogy megkínáljon valamivel. Megéreztem, hogy mit akar mondani, ezért nem hagytam megszólalni, helyette tompa és határozott hangon elkértem a kulcsot és már csak messziről hallottam a válasz nélkül hagyott, kicsit riadt kérdést:

– Esetleg... ne vigyem el?

Haladtam lefelé a műúton egyenletes, nyújtott léptekkel, mélyeket lélegezve, mint aki valami éjszakai távgyalogló versenyre készül, mentem, szívtam-fújtam a levegőt, aztán amikor megláttam a falut, akkor már futottam. Futottam át a töltésen, át az árkon, futottam a sötét ablakú házak mellett, elhagytam a kivilágított templomot, rohantam bukducsolva a ködös, vaksötét kukoricaföldön, szaladtam, patakokban folyt rólam a víz. Aztán messziről megláttam a házat, megtorpantam.

Mikor a szívverésem helyreállt, rágyújtottam és a cigarettát mélyen letüdözve bámultam a hideg levegőn át a léckerítést, a házunk kapuját. Teljesen el is felejtkeztem magáról a hírről, amelynek hozója vagyok, s ami miatt most, ugye, dohányoznom se kellene. Elővettem a mobilt, még egyszer, utoljára felhívtam a számunkat. A szerelmemet. Foglalt. Hívtam a mobilját, még mindig ki volt kapcsolva. Álltam és fáztam, leszakadt útközben a vászontászkám füle, megindultam lassan a ház felé. A hátsó szobában égett a villany. Zörgettem a bejárati ajtón, arcomat az üveghez nyomva lestem befelé. Csak sokára jött ki, fürkészte, ki áll kint a sötétben az ajtó előtt. Villanyt gyújtott, meztelen, ismerős testét csak egy derekára csavart törölköző takarta. Álltunk némán, a hirtelen csöndben hallani lehetett, hogy lihegek.

– Hát te? – kérdezte.

Nem bírtam szólani, láttam, hogy a belső szobából előkászálódik valaki és a bejárathoz jön. Szőke nő toporgott köntösben, elől kilátszott a nagy melle. Megállt mögötte, majdnem egyforma magasnak tűntek, sőt a fejemben a tudatomról levált, továbbra is működő kamera még azt is rögzítette, hogy a nőnek ki van lakkozva a lábkörmé. Az egész olyan volt, mint valami valószínűtlen film, amiben történetesen mi játszunk a főszerepet, csak hirtelen elfelejtettük a szövegünket, úgyhogy ezt a részt ki fogják vágni, meg fogják ismétetni, ez a rész most itt nem érvényes. A nő szorosan mögé lépett, és halkán, álmosan megkérdezte:

– Ez ki?

– Rosszkor jöttél – szólalt meg végre, még mindig az ajtót fogva. A nő kíváncsian méregetett, nem hívtak be. Talán be kellett volna lépnem, ki tudja. Hirtelen visszatért mellkasomba a levegő,

kinyílt a szám és beszélni kezdett, egy idegen, fémesen rekedt női hang a tüdőmből kiáramló levegővel egy időben azt mondta:

- Azonnal vigyél haza. Most rögtön.
- Rendben.

Teltek a percek, tébláboltam az udvaron, benéztem a fészerbe, a bentről kiszűrődő gyér fényben is láttam, hogy tényleg vágott fát és tényleg összegereblyézett. Imponáló lehetett, otthonát rendezgető férfi gereblyével. Nagy szerszámmal. Hamar felöltözött, én közben kitértam a kaput, hogy ki tudjon állni a kocsihoz. A nő nem jött az ablakhoz, pedig azt hittem ki fog nézni utánunk. Lehet, hogy sír, futott át rajtam, bár nem tűnt ijedtnak. Én nem sírtam, tekintve, hogy nem voltam jelen. A test, ami állítólag az enyém, s amelyet most állítólag még ketten laktam rajtam kívül, ügyesen becsukta a kaput, eltolta belül a reteszt, beszállt az autóba, bekötötte magát és hallgatott. Hallgatott egész úton.

Sose láttam addig részegen vezetni, ide-oda imbolyogtunk a ködben, időnként majdnem letértünk az útról, egyszer pedig egy homályos kereszteződésnél rossz irányba kanyarodtunk el és húsz percet bolyongtunk mindenféle hepehupás földutakon, amíg némi kerülővel vissza nem találtunk a főútra. Közben egyszer megszólaltam, mondtam egy pontos és hideg mondatot, amelyben az a valószínűtlen szó is szerepelt, hogy *ultrahangfelvétel*. Nem felelt semmit. Ide-oda hányódott az autó, de mégsem haltunk meg, hajnalra hazaérkeztünk Pestre, ahol a ház előtt csendben kitérta a kocsiját.

- És te?
- Visszamegyek.

Nem dugtam be a kapukulcsot, amíg el nem ment az autó, fönt a lakásban pedig egészen érthetetlen dolgokat kezdtem csinálni. Négy óra volt, odakint pirkadt, és meg tiszta ágy neműt húztam, belefeküdtem, és nyitott szemmel bámultam a plafont. Még mindig a kiságyak jártak a fejemben, ott folytattam, ahol délután abbahagytam.

Nem tudom, mennyi idő telt el így, nem számoltam a napokat, csak arra emlékszem, hogy ugyanígy bámultam a plafont egy kórteremben, az orvos pedig magyarázott, hogy értsem meg, a fellépő gyulladás miatt a másikat is el kell venni, nem kockáztathatunk. *Nagy mennyiségű nekrotikus¹ massa*, ezt is mondta. Ki kell kaparni, el kell távolítani, megtisztítani. Nem vette észre, hogy nem is vagyok ott, hogy én közben éppen átvágok a kukoricaföldön és gyerekkori barátainak integetek vissza, akik a földút szélén állnak. Valamiért esni kezd a hó is, jön a pincér és hoz egy teát. Ez nem is a terenyei pincér, ez egy nővérke. Szívószálat dugdos a számba, pedig otthon vagyok és délután már fel is kelek. Sok év telhetett el közben, mert az arcom öreg és hamuszürke, a testem öreg és hamuszürke, a hangom öreg és hamuszürke, a túlsó folyosó végéről szól, de onnan is úgy, mintha több réteg géz fedné.

Nem akar, nem bír véget érni az ősz, nem bír kilobbanni a napsütés, a sugarak átfúrják magukat a lassanként beálló hidegen. Amikor a fiammal megérkezünk, még mindig október van, igaz, utolsó napjait írjuk. A deres kertben varjak totyognak, valaki összeszedte kosárba a diót. Ledobom a hátizsákokat, a gyerek felül a fára, ott szeret nyáron is lógni, onnan kiabál befelé, hogy csináljak már neki egy teát. Elfáradtam, fáj a hátam a gyaloglástól. Begyújtok a nagy barna kályhába, aztán felöltözve lefekszem, betekerem magam egy csergébe, amíg meleg nem lesz.

Másnap délelőtt kopognak, a fiam lement a vegyesboltba, mert két napig semmi nem lesz nyitva. Ezek szerint kizártam. De nem: nyílik a bejárati ajtó, csak a szomszéd kislány jött át. Hogy szelel-e a kémény. Mert képzeljem el, az Anti bátyáék egy döglött baglyot találtak benne.

Nem nézek fel, a kályhával foglalatokodom. Ki kell pucolni a hamut, ki kell szedni belőle mindent, ami elégett, hogy a kihűlt testben ismét fellobbanhasson a tűz. Térdelek, mélyre kotrok, közben oldalról látom, hogy a kislány nem jön beljebb, hanem idegesen befelé tekintget és közben egyre csak beszél:

1 nekrotikus: (gör.-lat., orvosi) üszkös, elhalt

- Apukám csinált gyújtósnek valót, kint letettem.
- Köszönöm.

Nem tudom, mit tudnak, nem akarok beszélgetni velük. Senkivel se akarok beszélgetni, direkt félretettem a telefont és kikapcsoltam a mobilt. Nagy műgonddal seprem fel a hamut, de a kislány csak nem megy el.

– Próbáltam telefonálni is, de nem tetszettek fölvenni. Mindig csak sípol. Lesz Halloween itt a faluban. Most először. Be lehet öltözni. Anca néni szervezi, a kultúrba kell menni kilencre, ott van a találkozó.

Közben megjön a fiam, behozza az összes sarat, leteszi a kenyeret és rögtön elkezdik megbeszélni, hogy ki miben lesz.

A kislány végre becsukja maga mögött az ajtót. A gyerek izgatottan sürgölődik, rögtön kezdené kivágni a lepedőt, szellemnek akar öltözni. Vagy mégis inkább múmiának.

- Tényleg, mi az a Halloween? – kérdezi meg hirtelen, mert erre eddig nem is gondolt.
- Az olyan, mint a halottak napja – mondom. – Csak ez egy angolszász szokás.
- Mi az, hogy angolszász:

– ...

- Te minek fogsz öltözni?
- Én?... Boszorkának.

Elrakom a kenyeret, és közben észre se veszem, hogy dúdolgatni kezdek: „Dana dana dan, dana dana dan...”

Hirtelen abbahagyom, leülök a konyhában, aztán megfogom a vödröt, kiviszem, és elkezdem lassan, kézzel szórni a hamut a ház körül. Harangoznak.

4. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A feladat esetleg elhagyható, de győződjünk meg róla, hogy senki nem küzd elsődleges megértési nehézségekkel! Illetve, ha el is hagyjuk, akkor is utaljunk rá, hogy tanárként nagyon fontos lehetőséget teremtenünk arra egy szöveg olvasásánál, hogy a tanulók elmondhassák elsődleges olvasói tapasztalatukat, élményeiket valakinek. Ez azért is fontos lehet, hogy senkiben „ne maradjon bent” olyasmiről, ami esetleg a későbbi értelmezési munkát megakaszthatja vagy nehezítheti.

Munkaforma: egyéni olvasás

Módszerek, eljárások: letettem a garast

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Elsődleges olvasói reflexiók

Beszélgessetek röviden az olvasott szövegről csoportodban! A beszélgetés során az alábbi szempontokat érintsétek:

- Érthető volt-e a történet? (Mikor mi történik, és mi miért történik?) Segítsetek egymásnak az esetleges megértési nehézségek feloldásában – ha voltak ilyenek!
- Tetszett-e elsőre a szöveg?
- Melyik rész volt az, ami a legmélyebb benyomást tette rád? (Amire valószínűleg a legtovább fogsz majd emlékezni.) Miért?

A megbeszélést a „letettem a garast” technikával folytassátok!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: letettem a garast

5. lépés

Tervezett idő: 20 perc

Instrukciók: A novella értelmezését a mozaik és a három megy, egy marad kooperatív technika segítségével fogjuk értelmezni. Ehhez első lépésben minden csoport más feladatsort kap (mozaik tanári kalauzzal). A teljes csoport létszámának függvényében módosíthatunk a csoportok létszámán, vagy választhatjuk azt, hogy bizonyos kérdéssoron több csoport is dolgozik egyszerre. Ez esetben némileg módosítani kell majd a megosztási folyamatot is.

Jelöljük ki, hogy melyik csoport melyik feladatsoron fog dolgozni, és hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy mennyi idő áll rendelkezésükre. Ha szükségét érezzük, akkor kijelölhetünk minden csoportban egy-egy időfelelőst, aki figyelni, hogy a csoport hogy áll a feladatok megoldásával és a rendelkezésre álló idővel.

Kövessük nyomon az egyes csoportok munkáját, és segítő megjegyzésekkel, kérdésekkel lendítsük tovább a munkájukat, ha megakadnának. Végig álljunk a hallgatók rendelkezésére, ha problémáik merülnek fel az önálló csoportmunka során!

Munkaforma: csoport

Módszerek, eljárások: mozaik, három megy, egy marad, tanári kalauzok; A csoport: idődiagram, halmazábra; B csoport: kettéosztott napló, C csoport: halmazábra, D csoport: kettéosztott napló, szabadon választott grafikai szervező (gondolkodástérkép, fürtábra vagy kettéosztott napló)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: feladatsorok

A/1.

A lényeg, hogy az ábrán látható legyen:

- egy múltbeli, gyermekkori eseménnyel indul az elbeszélés, ami a kályha révén kapcsolódik a jelen elbeszéléséhez: ez az a pont, ahol a két idősík, a két történet metonimikusan érintkezik (a gyermekkori esemény a szöveg terjedelmének mintegy 10%-át teszi ki),
- ez után következik a jelenbeli történet elbeszélése, ami szűken az októberi hónapot öleli fel, de kitekintésekkel a „nyárra”: a szövegből kiderül, hogy nem egy konkrét nyárról van szó, hanem évekről, amik metaforikusnak minősülnek a szerelmi kapcsolat nyarának (lásd: pl. szokásszerű cselekvések, a férfi fát szokott vágni télire, tehát nem ez lenne az első közös télük),
- a történet magja egy délutántól (a nőgyógyásztól) másnap hajnalig tart (amíg az elbeszélő lefekszik a pesti lakásban), a szöveg teljes hosszának mintegy 70%-a ezt a rövid időszakot beszéli el,
- majd a szöveg végén egy délután eseményei újra részletesebben,
- a pesti lakásbeli hajnal és a falubeli délután között van az az időszakadás, amikor nem tudjuk, mennyi idő telhet el, az elbeszélő nincs tudatában az idő múlásának,
- a záró jelenetben térünk vissza a kályhához, ami a gyermekkori eseménnyel létesít kapcsolatot.

A/2.

A természeti idő harmonikus egységben halad az elbeszélő személyes életidejével: nyár = szerelem, meleg ősz = termékenység, beérés (terhesség az ikrekkel), a hideg ősz beállta = a szerelem halála, a magzatok halála.

Részben meglepő, hogy egy 21. századi szövegben a természeti kód ilyen (romantikát idézően) harmonikusan olvad össze a főszereplő/elbeszélő életidejével. Ugyanakkor: mivel a szöveg végén a történet mitizálódik, az intertextuális utalás révén elveszti egyediségét, és a mítosz idejébe íródik át. Így már természetes a természeti idő metaforikájának ilyen használata. A mítosz idejében ugyanis a személyes és a természeti idő egységes, nem hasadt.

A/3.

A gyermekkori trauma analóg a felnőttkorival. Az emlékezés asszociációs folyamatában a szöveg úgy szerveződik, hogy a két történet egymást értelmezi. Az apa figurája a felnőtt szereplő szerelmének feleltethető meg, a kályhában elégetett baba pedig az elvetélt magzatoknak. A jelen mintha ismételné a múltat. A gyermekkori esemény – úgy tűnik – felejthető lenne, mintha az elbeszélő túl lenne rajta, de a jelenbeli esemény aktivizálja, újra élővé teszi a kisgyerekkori fájdalmat. A kályha kitisztítása: értelmezhető úgy, mintha az elbeszélő/főszereplő gyász munkájában egyszerre próbálna megszabadulni a gyermekkori baba- és az elvetélt magzatok, a tönkrement szerelmi kapcsolat (képzeletbeli) hamvaitól.

B/1.

Önjellemzések (Lehetséges idézetek)	(Lehetséges) Értelmezésük
„Kihallatszott a körfolyosóra az üvöltés, valaki elköltözött belőlem, azóta se jött vissza.”	Az elbeszélő személyiségének hasadása, egy eredeti feltételezett egység meghasadása.
„Valószínűtlen és kicsit ijesztő is volt, képtelen voltam háromgyerekes anyaként elképzelni magam, az valami más volt, másik test, másik élet.”	Az elbeszélő számára idegen a saját test (illetve itt: a saját testben növekvő másik életek).
„Délután ültem az erkélyen az alkonyatban és gondolatban elkezdtem csomagolni, de a testem nem mozdult.”	Tudat és test külön utakon jár, nincs organikus vagy harmonikus egység.
„sőt a fejemben a tudatomról levált, továbbra is működő kamera még azt is rögzítette, hogy a nőnek ki van lakkozva a lábkörme. Az egész olyan volt, mint valami valószínűtlen film, amiben történetesen mi játszunk a főszerepet, csak hirtelen elfelejtettük a szövegünket, úgyhogy ezt a részt ki fogják vágni, meg fogják ismételni, ez a rész most itt nem érvényes.”	Tudat elidegenedése, az én idegenként mozog saját életében, mintha kívülről, mintha filmet nézne.
„kinyílt a szám és beszélni kezdett, egy idegen, fémesen rekedt női hang a tüdőmből kiáramló levegővel egy időben azt mondta:”	Test és tudat külön működik.
„Nem vette észre, hogy nem is vagyok ott,”	
„Sok év telhetett el közben, mert az arcom öreg és hamuszürke, a testem öreg és hamuszürke, a hangom öreg és hamuszürke, a túlsó folyosó végéről szól, de onnan is úgy, mintha több réteg géz fedné.”	Énkép: egy gyökeresen megváltozott énképpel szembesül (megöregedett, másik test).

B/2.

Egyéni, de esetleg várhatjuk, hogy hitelesebbnek tartják, hogyha női szerző, női elbeszélő közvetíti a szövegben megjelenő speciálisan női (testi) tapasztalatot (terhesség, vetélés). Természetesen lehet érveket találni az ellenkező vélemény mellett is: egy férfi író vagy elbeszélő is lehet hiteles olyan szövegben, amely női léthelyzetről vagy akár testi tapasztalatról beszél (vö.: pl. Nádas testleírásai).

C/1. Vonalkód

Egy lehetséges értelmezés: a vonalkód olyan jel, amelyet egy leolvasó (gép) értelmez, azonosít. Működésében az olvasással analóg: olvasás közben jeleket, vonalakat (=betűket) értelmezünk, azonosítunk. Az értelmetlennek tűnő rovátkák értelmes jelentéssé állnak össze az (le)olvasó tudatában. A cím így értelmezhető a szöveg önreflexív alakzataként.

C/2. A vonal foglalt

A telefonvonal foglalt – „a szerelmem foglalt” a két mondat általában egymást követi. A telefonvonalra vonatkozó foglalt jelzés így metaforikusan vetíti előre, sejteti, hogy az elbeszélő/főszereplő szerelme az, aki valójában foglalt.

C/3. Egy boszorka van

Összehasonlítás:

Népdal	Szemponatok	Novella
„három fia van”	három fiú	A főszereplőnek egy fia van, és fiúknak képzeletben a születendő ikreket, tehát képzeletben három fia van, illetve lenne. Gyermekkorában három gyereket képzeltek el Imikével.
„Egy boszorka van”	boszorka	Az elbeszélő boszorkának öltözik – metaforikusan boszorkává válik. Saját testét öregnek és rondának látja a trauma után: boszorkává válik testben is. A falubeliek (a kislány) mintha tartanának tőle: boszorkányszerű lesz a falu közösségében. Metaforikusan az elbeszélő attribútumai, az elbeszélőhöz társított „boszorkányos” tárgyak, jelenségek: kályha, tűz, hamu, seprű.
szlovák népdal	tér – helyszín	Az elbeszélésbeli zsákfalu Nógrádban van.

A népdal a címben és a szöveg végén idéződik meg, így mintegy keretbe fogja az elbeszélés magját, és értelmezési horizontot jelöl ki a számára. Az intertextuális vonatkozás nélkül a megcsalás-vetelés eseménye megmaradna a maga konkrét egyediségében – így azonban általános síkra emelkedik. A népdal archaikus, népies értelmezési keretet hoz magával, és mitikus történetté emeli az egyedi, amúgy önmagába partikuláris eseményt. Az intertextuális vonatkozás kiépítése nélkül a történet pusztán sztori, izgalmas pletyka vagy botrány státuszú történet lenne. Ezt a kitágított, elmélyített kulturális jelentést erősíti a halottak napja (és a Halloween) népszokásainak megidézése, illetve a szöveget záró harangozás. A nő boszorkává válása és gyászmunkája így módon általános jelentőségűvé válik.

D/1. Tűz, kályha, hamu...

tűz: tűzben ég el a gyerekkori baba és alvótakaró, a szerelem tüze, a nyári nap forró tüze, a téli tüzeléshez vágja a fát az elbeszélő szerelme – csak már másnak, a kályhában tüzet rak a főszereplő az elbeszélés végén

kályha: a kezdő mondat: induljunk a kályhától – a kályha a metonimikus kapcsolat a gyermekkori és a felnőttkori történet/idősík között; keretbe fogja az elbeszélést, a kályhától indulunk, és a kályhával záródik a szöveg

hamu: a gyerekkori jelenetben hamuvá válik a baba és az alvótakaró; a nőgyógyász orvosi latin kifejezése szerint eltávolítja az üszkös (= elégett), elhalt magzatokat; az elbeszélő önjellemzésében: hamuszürke lett az arca, a teste stb.: önmaga lett hamuszürke; a végén a hamu kipucolása, és szórása az udvaron; vö.: hamut szór a fejére – rituális jelentőségűvé válik

Mindhárom fogalom a boszorkával is asszociatív viszonyban van.

D/2. A kályha megtisztítása

A metaforikus átvitelek révén a kályha kitakarítása rituális, átvitt értelművé szélesedik. A kályha részben azonosítódik (azonosítható) az elbeszélő testével (vö.: a kályhán apró repedések láthatók – az elbeszélő arca ráncos és hamuszürke lesz). A hamu kitisztítása pedig értelmezhető úgy, mint a fájdalmas emlékektől való megszabadulás, egyfajta gyázmunka. (Vö.: „*Nagy mennyiségű nekrotikus massa*, ezt is mondta. Ki kell kaparni, el kell távolítani, megtisztítani.” „Ki kell pucolni a hamut, ki kell szedni belőle mindent, ami elégett, hogy a kihűlt testben ismét fellobban hasson a tűz.”) A harangozás, a halottak napja, a hamu szórása és a népdal dúdolása tovább erősítik ezt az értelmezési lehetőséget.

5. Tanári kalauzok a szöveghez

A novella szövegét négy különböző kérdéssor segítségével fogjátok feldolgozni. Az első fázisban mindegyik csoport más-más feladatsoron dolgozik. A feladatok megoldása közben ügyeljete arra, hogy megoldásaitokat majd a többi csoport számára is hozzáférhetővé kell tennetek (vagyis a csoportból mindenkinek tudnia, értenie kell a kérdéssorokra adott válaszaitokat és megfelelő jegyzetekkel kell rendelkeznie).

Dolgozzátok fel alaposan azt a kérdéssort, amelyet oktatótok kijelöl a számotokra!

Ha a feladatok megoldása során bármilyen segítségre van szükségetek, ha bizonytalanok vagytok valamiben, vagy megértési nehézségeitek adódnak, akkor jelezzétek azt oktatótoknak, aki segíteni fog!

A Idő

Az „A” jelű kérdéssor a novella szövegének időstruktúráit, időviszonyait járja körbe. A feladatsor alapján annak próbálunk meg utána menni, hogyan szerveződik az elbeszélés ideje (hogyan szerveződik az elbeszélésben az idő), és hogy ennek milyen jelentéskonstituáló szerepe lehet.

A/1. Készítsétek el a szöveg idődiagramját!

Az idődiagram elkészítésénél feltétlenül jelöljétek, hogy:

- hol érintkeznek az egyes idősíkok? (vajon miért?, mi lehet ennek a szerepe?)
- hol van „törés” az időben? (pl. hol szakad meg az idő folyama), vajon miért?

A/2. Személyes idő – természeti idő

Hogyan viszonyul egymáshoz a szövegben a természet ideje és az elbeszélő-főszereplő személyes életideje?

.....

.....

.....

.....

.....

Mi lehet ennek a viszonynak a funkciója? Hogyan értelmezhető a természeti idő ilyen használata?

.....

.....

.....

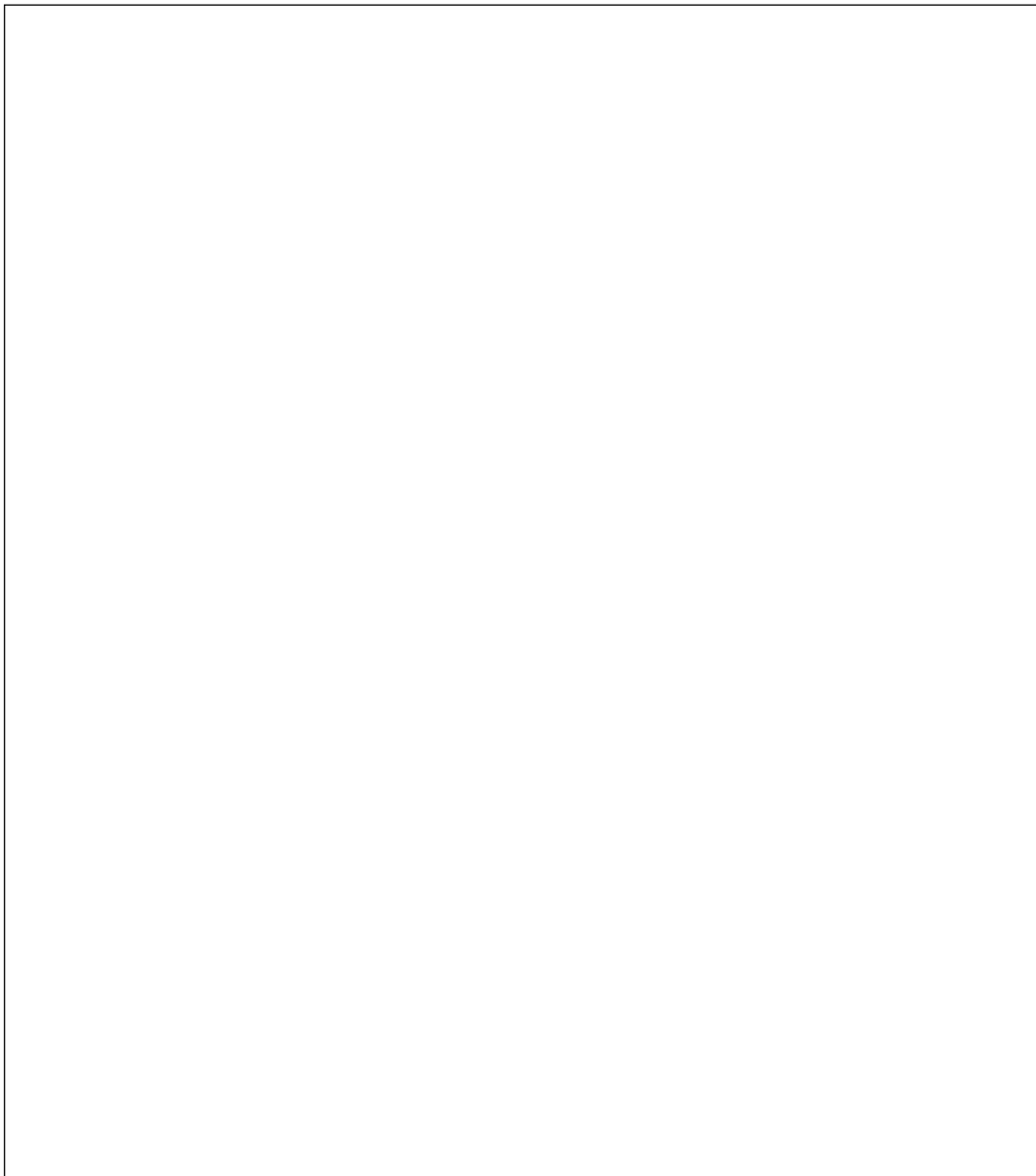
.....

.....

A/3. Múlt és jelen

Az elbeszélő-főszereplő múltjából a szöveg egyetlen eseményt idéz fel részletesebben.

Az alábbi kérdések megválaszolásához készítsétek el a két eseményt/történetet összevető Venn-diagramot! Hasonlítsátok össze minél több szempontból a gyermekkori- és az elbeszélés jelenében zajló eseményeket, illetve azok elbeszéltségének módját!



Mi lehet a gyermekkori eseménynek a szövegben betöltött szerepe?

.....

.....

.....

.....

.....

Hogyan értelmezhető az elbeszélésbeli múlt és jelen kapcsolata, viszonya?

.....

.....

.....

.....

.....

A feladatok során kipróbált módszerek, eljárások:

- idődiagram
- tanári kalauz
- Venn-diagram (halmazábra)

B Az elbeszélő

A „B” jelű kérdéssor az elbeszélővel/főszereplővel foglalkozik. A feladatsor ahhoz próbál meg közelebb vinni, hogy megértsük: milyen ez az elbeszélő, akinek a szövegét olvassuk, illetve, hogy ez hogyan járul hozzá a szöveg jelentésének kialakulásához.

B/1. Önjellemzések

Gyűjtsétek ki a szövegből azokat az idézeteket, ahol a főszereplő/elbeszélő önjellemző, önreflexív megállapításokat tesz magáról (testéről, tudatáról stb.)! Az idézeteket írjátok az alábbi kettéosztott napló bal felére! (Tipp: gyorsabb lehet, hogyha a szöveget megosztjátok egymás között, így nem kell mindenkinek végigolvasnia újra az egész novellát, csak annak a számára kijelölt részletét!)

Reflektáljatok az idézetekre a jobb oldalon!

Milyennek mutatják ezek az idézetek a főszereplő-elbeszélőt?

Idézetek	Értelmezésük

B/2. Női elbeszélő – női tapasztalat

A feminista irodalomkritika második nemzedékének fő célja az volt/van, hogy a nőírók adjanak hangot a speciálisan női tapasztalatoknak, hiteles „női” nyelven. A feministák ezen nemzedéke vagy csoportja hitt, illetve hisz abban, hogy létezik vagy megteremthető a női írás, női nyelv, illetve hogy létezik a női tapasztalat. Szemléletes idézet lehet *Hélen Cixous* ezen mondata: „A nő fehér tintával ír”, ami arra utal, hogy az írás testi jelenség (mint a szoptatás), és így elválaszthatatlan a szerző biológiai nemétől.

Mit gondoltok a fentiek kapcsán az elbeszélésről? Beszélgetsek a csoportodban az alábbi kérdésekről:

- Mit gondoltok, igaza van-e a feministák ezen csoportjának abban, hogy létezik *női és férfi írás*, és hogy a kettő gyökeresen más? Miért igen? Miért nem?
- Befolyásolja-e szerinted a történet (a szöveg) hatását, hogy az *elbeszélő nő*? Miért igen? Miért nem?
- Számít-e az olvasás során szerinted, hogy a szerző nő? Miért igen? Miért nem?
- Hiteles lenne-e/lehetne-e ugyanez a szöveg egy férfi szerzői névvel? Miért igen? Miért nem?

A kérdések nyomán elhangzott érvekről, véleményekről készíts rövid jegyzetet! Az álláspontok összefoglalását segítheti az alábbi szemponttáblázat.

A szöveg hatásának és az elbeszélő (női) nemének kapcsolatáról...	
A szöveg hatásának és a szerző (női) nemének kapcsolatáról...	
Hiteles lenne-e/lehetne-e ugyanez a szöveg egy férfi szerzői névvel? Miért igen? Miért nem?	
Női és férfi írásról. Arról, hogy létezik-e ilyen, és hogy a kettő gyökeresen más-e...	

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- tanári kalauz
- kettéosztott napló
- szemponttáblázat

C/3. Egy boszorka van

Az *Egy boszorka van* kezdetű dal szövege a következőképpen hangzik (ha esetleg nem emlékeznétek rá):

Egy boszorka van, három fia van.
Iskolába jár az egy, másik bocskort varrni ment,
A harmadik itt a padon, a dudáját fújja nagyon,
Dana-dana-dan, de szép hangja van.

(szlovák népdal, Balázs Béla fordítása)

Idézzétek fel a dallamát is, és halkán énekeljétek el!

Hasonlítsátok össze a népdal és a novella szövegét – készítsétek Venn-diagramot az egyezések és a különbségek feltárásához!

Beszélgessetek arról, hogyan íródik bele a népdal szövege az elbeszélés szövegébe! Mikor, a szöveg mely pontjain, és hogyan utal a novella szövege a dalra? (Minden csoporttag készítsen jegyzetet vagy rövid írást a beszélgetések nyomán!)

.....

.....

.....

.....

.....

Mennyiben lesz más a novella jelentése így, hogy megidézi az *Egy boszorka van* kezdetű népdalt? Mivel lenne szegényebb, vagy mennyiben lenne más a szöveg jelentése, hogyha ezek az utalások elmaradnának? (Például más lenne a címe, és kimaradna a végén a dúdolás-részlet.)

(Minden csoporttag készítsen jegyzetet vagy rövid írást a beszélgetések nyomán!)

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- tanári kalauz
- Venn-diagram (halmazábra)

D Metaforaháló

A „D” jelű feladatsor a szöveget átszövő gazdag és jelentéseiben erősen terhelt metaforahálót próbálja meg felfejteni, illetve annak jelentésszintjeit, értelmezhetőségét körbejárni.

D/1. Tűz, kályha, hamu...

A szöveg szerveződésében központi fogalmak a tűz, a kályha és a hamu (természetesen ez a lista bővíthető lenne, illetve némileg önkényes). Gyűjtsétek ki, hogy hol (a szöveg mely pontjain) és milyen összefüggésben kerülnek elő ezek a fogalmak, és milyen jelentések, asszociációk kapcsolhatók hozzájuk!

Készítsetek jegyzetet – például gondolkodástérképet, fűrtábrát vagy kettéosztott naplót – amelyben kifejtitek, hogy a szövegben milyen jelentésmezők épülnek ki, hogyan árnyalódik/ mélyül/gazdagodik ezeknek a központi metaforikus fogalmaknak a jelentéshálója?

D/2. A kályha kitisztítása

Az alábbi kettéosztott napló bal felén az elbeszélés végét olvashatjátok újra. A felfejtett, lehetséges metaforikus jelentések figyelembevételével értelmezzétek egyénileg a jelenetet írásban, a jobb oldalon! Ha megírtátok önálló értelmezéseiteket, akkor beszélgetsetek írásaitokról! Készítsetek rövid jegyzetet (esetleg más színnel a kettéosztott naplóba írva) a többiek értelmezési javaslatáról is!

Nem tudom, mennyi idő telt el így, nem számoltam a napokat, csak arra emlékszem, hogy ugyanígy bámultam a plafont egy kórteremben, az orvos pedig magyarázott, hogy értsem meg, a fellépő gyulladás miatt a másikat is el kell venni, nem kockáztathatunk. *Nagy mennyiségű nekrotikus massa, ezt is mondta.* Ki kell kaparni, el kell távolítani, megtisztítani. Nem vette észre, hogy nem is vagyok ott, hogy én közben éppen átvágok a kukoricaföldön és gyerekkori barátaimnak integetek vissza, akik a földút szélén állnak. Valamiért esni kezd a hó is, jön a pincér és hoz egy teát. Ez nem is a terenyei pincér, ez egy nővérke. Szívószálat dugdos a számba, pedig otthon vagyok és délután már fel is kelek. Sok év telhetett el közben, mert az arcom öreg és hamuszürke, a testem öreg és hamuszürke, a hangom öreg és hamuszürke, a túlsó folyosó végéről szól, de onnan is úgy, mintha több réteg géz fedné.

Nem akar, nem bír véget érni az ősz, nem bír kibobbanni a napsütés, a sugarak átfúrják magukat a lassanként beálló hidegen. Amikor a fiammal megérkezünk, még mindig október van, igaz, utolsó napjait írjuk. A deres kertben varjak totyognak, valaki őszeszedte kosárba a diót. Ledobom a hátizsákokat, a gyerek felül a fára, ott szeret nyáron is lógni, onnan kiabál befelé, hogy csináljak már neki egy teát. Elfáradtam, fáj a hátam a gyaloglástól. Begyűjtök a nagy barna kályhába, aztán felöltözve lefekszem, betekerem magam egy csergébe, amíg meleg nem lesz.

Másnap délelőtt kopognak, a fiam lement a vegyesboltba, mert két napig semmi nem lesz nyitva. Ezek szerint kizártam. De nem: nyílik a bejárati ajtó, csak a szomszéd kislány jött át. Hogy szelel-e a kémény. Mert képzeljem el, az Anti bátyáék egy döglött baglyot találtak benne.

Nem nézek fel, a kályhával foglalatokodom. Ki kell pucolni a hamut, ki kell szedni belőle mindent, ami elégett, hogy a kihűlt testben ismét fellobban hasson a tűz. Térdelek, mélyre kotrok, közben oldalról látom, hogy a kislány nem jön beljebb, hanem idegesen befelé tekintget és közben egyre csak beszél:

- Apukám csinált gyújtósna valót, kint letettem.
- Köszönöm.

Nem tudom, mit tudnak, nem akarok beszélgetni velük. Senkivel se akarok beszélgetni, direkt félretettem a telefont és kikapcsoltam a mobilt. Nagy műgonddal seprem fel a hamut, de a kislány csak nem megy el.

– Próbáltam telefonálni is, de nem tetszettek fölvenni. Mindig csak sípol. Lesz Halloween itt a faluban. Most először. Be lehet öltözni. Anca néni szervezi, a kultúrba kell menni kilencre, ott van a találkozó.

Közben megjön a fiam, behozza az összes sarat, leteszi a kenyeret és rögtön elkezdik megbeszélni, hogy ki miben lesz.

A kislány végre becsukja maga mögött az ajtót. A gyerek izgatottan sürgölődik, rögtön kezdené kivágni a lepedőt, szellemnek akar öltözni. Vagy mégis inkább múmiának.

– Tényleg, mi az a Halloween? – kérdezi meg hirtelen, mert erre eddig nem is gondolt.

– Az olyan, mint a halottak napja – mondom. – Csak ez egy angolszász szokás.

– Mi az, hogy angolszász:

– ...

– Te minek fogsz öltözni?

– Én?... Boszorkának.

Elrakom a kenyeret, és közben észre se veszem, hogy dúdolgatni kezdek: „Dana dana dan, dana dana dan...”

Hirtelen abba hagyom, leülök a konyhában, aztán megfogom a vödört, kiviszem, és elkezdem lassan, kézzel szórni a hamut a ház körül. Harangoznak.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- tanári kalauz
- kettéosztott napló
- grafikai szervező (gondolkodástérkép, fürtábra vagy kettéosztott napló)

6. lépés

Tervezett idő: 20 perc

Instrukciók: A feladatsorokra adott lehetséges válaszaikat a tanulók egymással a három megy, egy marad technikával osztják meg. A megbeszélés végén adjunk lehetőséget rá, hogy ha még mindig van olyan tisztázatlan, problematikus kérdés, ami gondot okoz, amiben nem értenek egyet, akkor azt közösen is beszéljük meg.

Kövessük nyomon a csoportok megbeszéléseit, és emlékeztessük őket az időkeretekre.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: három megy, egy marad

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: lásd fent

6. Megosztás – Három megy, egy marad

Amikor minden csoport végzett saját feladatsorának megoldásával, akkor csoportonként három ember üljön át más-más csoport asztalához: így minden asztalnál lesz egy A, egy B, egy C és egy D jelű feladatsort megoldó tanuló. Osszátok meg egymással saját csoportotok munkafolyamatának eredményeit! A tanulási segédletben mindenki nyomon tudja követni a másik csoportok kérdéseit, feladatait.

Hallgassátok meg figyelmesen egymást, és készítsetek jegyzeteket az egyes kérdésekhez, feladatokhoz!

Amikor egy-egy hallgató befejezte az ismertetést, akkor tegyetek fel tisztázó jellegű kérdéseket, egészítsétek ki saját ötletekkel az elhangzottakat, vagy jelezzétek, hogyha valamivel nem értettetek egyet!

Hogyha maradt olyan kérdés, amit nem sikerült megnyugtatóan tisztázni vagy átbeszélni, akkor a teljes folyamat végén vessétek fel megbeszélésre az egész csoportnak!

Reflektálás

7. lépés

Tervezett idő: 10 perc

Instrukciók: A hallgatók választható feladaton keresztül reflektálnak az olvasott szövegre és annak megbeszélésére, közös értelmezésére. Ha idő szűkében vagyunk, akkor adhatunk a feladatra kevesebb időt, ez esetben nem 10, hanem 5 perces esszét írnak a kérdésről.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: rövid esszé, írás saját magam számára

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

7. Reflektálás a szövegre

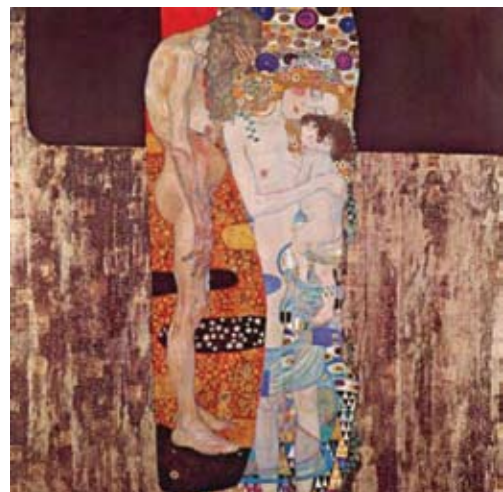
Remélhetőleg a kérdéssorok nyomán sikerült alaposan megérteni, újraolvasni, értelmezni a Tóth Krisztina novellát. Most lehetőség van arra, hogy a teljes megértési folyamatra személyesen is reflektálj. Két különböző, személyes reflektáló feladat közül választhatsz. Olvasd el a feladatleírásokat, és írd arról, amelyikhez nagyobb kedvet érzel!

a) Írás szabadon képről és szövegről

Az alábbi Klimt-festmény címe (a magyar fordításokban): *A három életkor* (1905). (Eredeti címe: *A nő életkora*) Nézzesd a képet, majd írd szabadon a kép és az olvasott szöveg kapcsán!

Írd le bátran minden gondolatot, érzést, véleményt, amit csak a két alkotás előhívott belőled – csak a saját magad számára írod!

A kép forrása:
http://lh3.ggpht.com/_aOhmEki8EPo/R9ys5uswDgI/AAAAAAAAAF3I/rQZs-oNgHQI/Three+ages+of+a+Woman+by+Klimt.jpg



b) Női olvasó – férfi olvasó

Mit gondolsz, más-e az olvasott novella egy férfi és egy női olvasó számára? A megbeszélés során előkerült a női elbeszélő, női szerzőség kérdése – de vajon mi a helyzet az olvasó nemével? Befolyásolhatja-e egy szöveg jelentését, hogy ki, milyen tapasztalatokkal olvassa ugyanazt (?) a szöveget? Ha igen, hogyan?

Írd le a kérdésről személyes véleményedet szabadon – csak a saját magad számára írod!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. lépés

Tervezett idő: 8.a): 10 perc; 8.b): 10 perc; 9.: 5–10 perc; 10.: 5–10 perc; 11.: 10–15 perc

Instrukciók: Idő hiányában választhatunk a feladatok közül, esetleg adhatjuk valamelyiket otthoni vagy a portfólióba szabadon választható feladatnak is.

A reflektálás második fázisában az együttműködésen alapuló tanulás módszerére reflektálnak a hallgatók.

A 8.a) feladat táblázata a kooperatív módszert és a hagyományos, jórészt frontális munkaformára építő tanítási gyakorlatot veti össze néhány szempont kiemelésével.

A 8.b) inkább a kérdésre való személyes reflektálást, a személyes véleményeket hívja elő, teszi tudatossá.

A 9. feladatban néhány tipikus problémával találkozhatnak a hallgatók, amelyekre megoldási ötleteket, javaslatokat kell gyűjteniük.

A 10. feladat a kooperatív tanulás hatékonyságának tényezőit veszi számba.

A 11. feladat a differenciálás és a csoportalakítás kérdéseit érinti.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat, kettéosztott napló

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

8.a)

Hagyományos (frontális) tanítás	Szemponatok	Együttműködésen alapuló tanulás(szervezés)
A tanár, esetleg a tankönyv	A tudás forrása	A tudásnak számos forrása van. A diákok főként egymástól és önállóan tanulnak.
Egyirányú. A tanár közléseire, kérdéseire épül. A tanár kezdeményezi és irányítja a kommunikációt. Egyszerre csak egy diák beszélhet, ha a tanár felszólítja.	Az osztálytermi kommunikációt az jellemzi, hogy...	Számtalan egyidejű interakció zajlik. A diák-diák kommunikáció válik meghatározóvá. A tanár-diák interakció háttérbe szorul. Minden tanuló elmondhatja véleményét, felteheti kérdéseit a csoportos (vagy páros) fórumon.
A felelősség a tanáré. Ő szervezi, irányítja, és ő kéri számon a tanulási folyamatot. Ő dönt arról, hogy mit és hogyan értelmeznek.	A felelősség kérdése	A felelősség megoszlik, a csoport minden tagja felelős lesz a közös eredményért. Önállóbban dolgoznak a diákok, így kénytelenek felelősséget vállalni munkájukért, nem várhatják el, hogy „a tanár megtanítsa nekik az anyagot”; önállóan kell saját értelmezéseiket, olvasataikat kialakítaniuk.
A tanáré	Az értékelés feladata	Mivel a csoport munkája közösen (is) számon kérhető, a diákok egymást ellenőrzik, egymást sarkallják munkára; hiszen, ha valaki nem dolgozik, akkor az egész csoport háttérbe szorul.
Tanít. Leadja az anyagot (pl. előadást tart, vagy kérdve kifejtő módszerrel adja át a szövegek lehetséges értelmezését), majd számon kéri a tanultakat.	Mit csinál a tanár?	Megszervezi a tanulási folyamatot. Megfelelő kérdéseket és feladatokat talál ki. Csoportokat épít. Jóval több előkészítő munkát végez. Rugalmasan nyomon követi a tanulási folyamatot. Segíti a csoportok munkáját. Mintavételekkel győződik meg a folyamatos munkáról.

Hagyományos (frontális) tanítás	Szemponatok	Együttműködésen alapuló tanulás(szervezés)
Nem differenciál (mindenki ugyanazt csinálja), nem ad lehetőséget az önálló, együttműködésen alapuló tanulásra, munkára.	Mit nem csinál a tanár?	Nem egyetlen helyes tudásban gondolkodik. Nem diktál. Nem helyettesíti az önálló olvasást, szövegértést egy megtanulható értelmezés leadásával.
Csendben vannak (ideális esetben), jegyzetelnek. Jó esetben otthon olvasnak. Megtanulják az anyagot.	Mit csinálnak a diákok?	Beszélgetnek, vitatkoznak, érvelnek, megosztják a feladatokat, szöveget olvasnak és értelmeznek az órán. Együttműködve oldanak meg közös feladatokat, hoznak létre közös produktumokat.
Előadókészség, tekintély, tárgyi tudás	Szükséges tanári kompetenciák	Tárgyi tudás, szervezési képességek, rugalmasság, diákokba vetett bizalom. Bátorság, hogy az ellenőrzést részben kiengedje a keze közül. Szorgalom (hogy vállalja a szervezéssel járó többletmunkát), differenciált figyelem. Kommunikációs készségek.
Figyelem, szorgalom, tekintélytisztelt	Szükséges tanulói kompetenciák	Szociális kompetenciák, együttműködésre való hajlam, önálló gondolkodásra, feladatmegoldásra való képesség. Saját tanulásért érzett felelősség. Felelősségvállalás a csoport munkájáért. Egymás elfogadása, a másik véleményének tiszteletben tartása, kommunikációs készségek. Mindezek természetesen a tanulási folyamat során fejleszthetők.
A munkájában, a társadalomban egyedül érvényesüljön, miközben elfogadja a felette állók irányítását.	Az életre való felkészítés tartalmi	Képes legyen másokkal együttműködve, csapatban dolgozni, önálló gondolkodással feladatokat kreatívan megoldani. Kritikai gondolkodásra nevel.

8.b) egyéni

8. Reflektálás a módszerre

Remélhetőleg a kérdéssorok nyomán sikerült alaposan megérteni, újraolvasni, értelmezni a Tóth Krisztina novellát. Most lehetőség van arra, hogy a teljes megértési folyamatra személyesen is reflektálj. Két különböző, személyes reflektáló feladat közül választhatsz. Olvasd el a feladatleírásokat, és írd arról, amelyikhez nagyobb kedvet érzel!

a) Az együttműködésen alapuló tanulás gyökeres gondolkodásbeli váltást igényel a tanár és a tanulók részéről egyaránt. Gyűjtsétek össze ennek a váltásnak minél több elemét, aspektusát!

Töltsétek ki a következő szemponttáblázatot, mely a kooperatív módszert és a hagyományos, jórészt frontális munkaformára építő tanítási gyakorlatot veti össze!

Hagyományos (frontális) tanítás	Szempontok	Együttműködésen alapuló tanulás(szervezés)
	A tudás forrása	
	Az osztálytermi kommunikációt az jellemzi, hogy...	
	A felelősség kérdése	
	Az értékelés feladata	
	Mit csinál a tanár?	
	Mit nem csinál a tanár?	
	Mit csinálnak a diákok?	
	Szükséges tanári kompetenciák	
	Szükséges tanulói kompetenciák	
	Az életre való felkészítés tartalmai	

- b) Az alábbi kettéosztott napló bal felén diákoktól származó gondolatokat, tapasztalatokat, véleményeket olvashatsz a kooperatív módszerről. Olvasd végig a véleményeket, majd válassz ki közülük néhányat, ezekre reflektálj a jobb oldalon!

Diákvélemények	Reflexiók
<ul style="list-style-type: none"> • „Korábban nagyon idegenkedtem a csoportmunkától, de mára igazán megszerettem, mert mindenkit gondolkodásra késztet, senki nem vonhatja ki magát a munkából, mert felelős a csoport teljesítményéért.” • „Sokkal jobban megmarad bennem, amit tanultam, ha azért magam dolgoztam meg. Jók a szemléltetések is, mert egy ábráról könnyebben eszembe jutnak a dolgok.” • „Én azért kedvelem a csoportmunkát, mert gyorsabban telik az idő, jobb a hangulat. Csoportmunka alkalmával sokkal nyíltabban, kötöttségektől mentesen tudok nyilatkozni a témáról.” • „Kedvelem a csoportmunkát, mert ezzel a módszerrel a csapat minden tagja dolgozik a főtéma valamelyik részén, ezért a tagoknak különösen nagy figyelemmel kell saját munkájukat elvégezni, hiszen a munka végén a tapasztalatokat meg kell osztani a csoport többi tagjával. Ez hátrány is, mindenki függ mindenkitől.” • „Ha csoportban dolgozunk, vitatkozni lehet, gondolkodunk, illetve aktívan cselekszünk. Ezért jobban és hosszabb ideig rögzül a fejemben, amiről tanulunk. Lehetőség van arra, hogy előadjunk, magyarázzunk, szerkesszünk, amire egyébként kevés lehetőség van egy iskolában.” • „Ha azt akarjuk, hogy ez a módszer hatékony legyen, mindenkinek jól felkészültnek kell lennie.” • „Jól működik, ha jó a csoport. Én persze jobban szeretek magamban dolgozni.” • „Szeretem, mert sokat segít a saját gondolataim kiegészítésében, mások meggyőzésében vagy esetleg abban, hogy mások győzzenek meg engem. Ugyanis hajlamos vagyok egyoldalú gondolkodásra.” • A csoportmunka javítja az osztálytársak közti kommunikációs kapcsolatot.” 	

Diákvélemények	Reflexiók
<ul style="list-style-type: none"> • „Én jobban szeretem, és nagyon élvezem, mert így megerőltetem az agyamat, és ki merem mondani, amit gondolok, nem úgy, mint amikor az egész osztály hallja.” • „Szerintem hatékonyabb a hagyományos ’tanár diktál, gyerek körmöl’ című dolognál. Így nemcsak lehetőség, hanem szükség is van az egyéni gondolkodásra, véleménynyilvánításra.” • „Az a jó benne, hogy több ember gondolataiból tevődik össze az eredmény, így tartalmasabb lesz. A közös tudás több mint egy ember egyéni gondolatai.” • „Az ember már közben megtanulja azt, amit máskor otthon.” • „Egyáltalán nem szeretem. Szerintem, ha közösen beszéljük meg a műveket, az sokkal jobb.” • „Ha azokkal dolgozhatom, akikkel minden nap beszélek, akkor jól tudunk együttműködni. Voltam már olyan csoportban is, ahol kirekesztettnek éreztem magam.” • „Engem nyomaszt a felelősség.” • „Néha van, hogy a csoportban nem mindenki veszi komolyan a feladatát, és akkor mindnyájan hátrányba kerülünk.” • „Arra, hogy mindenki elmondja a véleményét egy témáról, 45 perc nem elég. Így mindenki szóhoz juthat, a csoportmunka pedig az önálló tanulás képességét fejleszti.” 	

(Válogatás a kooperatív tanuláshoz fűzött diákreflexiókból, PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium, Pethőné Nagy Csilla, 1999–2002.)

9. Lehetséges problémák – lehetséges megoldások

Az együttműködésre épített, csoportokban való munka számos előnye, és nyilvánvaló hatékonysága ellenére természetesen szintén járhat nehézségekkel, problémákkal. Húzzatok egyet (vagy többet) az alábbi problémakártyák közül, és dolgozzatok ki rá lehetséges megoldásokat!

Megelőzési stratégiákon is gondolkodjatok!

A csoport egy házi olvasmány feldolgozásához kap kérdéseket, de többen nem olvasták el a szöveget.	A csoportban van olyan tag, aki rendszeresen kihúzza magát a feladatvégzésből.
A csoport egyik tagja meghatározóan domináns, az irányítást mindig magához ragadja.	A csoport egyik tagja hiányzott az előző óráról, vissza kellene kapcsolódnia a munkafolyamatba.
A csoport egyik tagja rendszeresen fegyelmezetlen, mással foglalkozik, a többieket is elvonja a munkától.	Az osztály egyik csoportja rendszeresen domináns helyzetbe kerül, hajlamos „szétbeszélni” a többiek munkáját is.

A feladat része az Educatio Képzők képzése programnak: *A kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazása. Továbbképzés a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen kidolgozott programcsomagokhoz (5–8. évfolyam).*

feladat során kipróbált módszerek, eljárások: problémakártyák

10. Néhány további lehetséges nehézség – és megoldási lehetőségek

a) Olvasd el az alábbi szöveget, és dolgozd fel jelölés- (INSERT) technikával!

Az együttműködésen alapuló tanulás hatékonyságának tényezői

Szemtől szembeni kommunikáció

Az együttműködő csoportok munkájának alapfeltétele, hogy a csoporttagok egymás közötti interakciói zökkenőmentesek legyenek. Ehhez az osztályterem átalakítása szükséges. Sokan idegenkednek a tanulói padok és székek tologatástól. Tapasztalataim szerint a diákok, főként, ha rendszeresen dolgoznak csoportban, olajozottan és önállóan megoldják ezt a kellemetlen feladatot. Kellő gyakorlattal arra is képesek ügyelni, hogy úgy lakják be az osztálytermet, hogy közöttük a tanulószervező tanár számára is használható mozgástér maradjon.

Kölcsönös függőség

A tanulási folyamat sikerességének meghatározó eleme. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a csoport teljesítménye függ a csoporttagétól, hanem a csoportot alkotók egyéni teljesítményei is függenek egymásétól. A diákok – tapasztalataim szerint – ez ellen kezdetben berzenkednek kissé, hiszen egyesek féltik saját eredményeiket mások teljesítményének kiszolgáltatni. Később azonban hatékony megoldásokat keresnek.

Megosztott felelősség

Ez a tényező azzal biztosít biztonságos és segítő tanulási környezetet, hogy feladatával, kérdéseivel, problémáival senki nem marad egyedül a tanulás-megértés folyamatában. Bárki bármikor segítséget, megerősítést kérhet és kaphat együttműködő csoportjában, esetleg konzultálhatnak egy másik csoporttal vagy „követet” küldhetnek a tanárhoz.

Egyéni számonkérhetőség

A kooperatív tanulás hatékonyságának legfőbb biztosítója. A tanulóknak ugyanis tudniuk kell, hogy ilyenkor nem a tanár az ismeretek forrása, hogy egymástól tanulnak, hogy egy-egy folyamat végére mindenkinek minden lényeges dolgot tudni kell, és tudásáról számot is kell

adnia. Jó, ha a tanár a követelményeket egy-egy kérdés- vagy feladatsorral, esetleg bizonyos kritériumok meghatározásával már a tanulási folyamat elején nyilvánossá teszi.

Elemi szociális készségek megléte

Az elemi szociális készségek megléte a kooperatív tanulás fontos tényezője, hiszen a teljesítmény nagyban függ az együttműködés hatékonyságától. Éppen ezért, különösen kezdetben jó, ha a csoportok szabadon szerveződhetnek (szimpátiacsoportok), így ezt a tanulási formát a diákok olyan társaikkal gyakorolhatják, akikben megbíznak, akikkel szívesen vannak együtt. A csoportok egy-egy részfeladatára történő átszervezése pedig (szakértői csoportok), biztosítja, hogy a tanulók azokkal is elkezdjenek együttműködni, akikkel viszonyuk kevésbé közvetlen, közömbös, esetleg feszült.

Idő

Hatodik tényezőként beszélnünk kell az idő szerepéről, mert ez a tanulási forma bizony, időigényes. Egyrészt a tanárnak kellő időt kell biztosítania a csoportoknak a folyamatok érdemi kibontakozásához, az elmélyült gondolkodáshoz, a párbeszédhez, a gondolatok ütköztetéséhez és az eredmények közzétételéhez. Másrészt a csoportoknak meg kell tanulniuk a rendelkezésükre álló időt hatékonyan beosztani.

(Az együttműködésen alapuló tanulás hatékonyságának tényezői: PETHŐNÉ, 2005., 147–148. o.)

b) Beszélgetsek a csoportodban az egyes hatékonysági tényezőkről!

Hogyan érvényesültek ezek a szempontok a ti munkafolyamatotok során?

Mit gondoltok, melyik tényező okozhatja a legtöbb nehézséget, és hogyan lehetne feloldani, megelőzni ezeket?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: INSERT

11. Differenciálás – csoportalakítás

a) A Tóth Krisztina novellát feldolgozó feladatsorok közel azonos nehézségűek és típusúak voltak. Ugyanakkor a kooperatív munkaforma remek lehetőséget nyújt a differenciálásra. Képzéjétek el, hogy az *Egy boszorka van* című novellát olvassátok 9–10. évfolyamos diákokkal! Találjatok ki kérdéseket, feladatokat (vagy szemezgessetek a már megoldott feladatok közül) a következő összetételű, nagyjából homogén csoportoknak:

Kiemelkedő képességű, sokat olvasó, lelkes diákok, akik egy kortárs irodalmi versenyre készülnek.	
Keveset (vagy egyáltalán nem) olvasó, nagyon gyenge szövegértési kompetenciával bíró, ugyanakkor kellően motivált diákok.	
Nagyon élénk, nehezen fegyelmezhető, alacsony koncentrációs szintű diákok, aki azonban nagyon kreatívak.	
Érzékeny, elmélyült gondolkodású, ugyanakkor visszahúzódó diákok, akik verbálisan nehezen fejezik ki magukat (különösen nyilvánosan).	

- b) Olvasd el az alábbi szöveget, és dolgozd fel a jelölés (INSERT) technikával!
Beszélgetsetek az olvasott szövegről megjegyzéseitek nyomán a csoportodban!

A csoportalakítás néhány lehetséges szempontja

A csoportok megszervezésének elveit az aktuális fejlesztési céloknak megfelelően alakíthatja ki a tanár.

Kezdetben, amíg a tanulóknak nincs kellő tapasztalata az együttműködésen alapuló tanulásban, legjobb úgynevezett *szimpátiacsoportokat* kialakítani. Ennek előnye, hogy a tanulók azokkal a társaikkal dolgozhatnak együtt, akiket jól ismernek (például osztálytársak voltak általános iskolában, közel lagnak egymáshoz), és akikkel biztonságban érzik magukat a folyamatban.

Az alapcsoportokból mozaik technikával *szakértői csoportokat* hozhatunk létre, így a diákok megtanulnak egy közös cél érdekében a hozzájuk kevésbé közelálló társaikkal is együtt dolgozni.

Később a tanulássegítés érdekében *vegyes csoportokat* alakíthatunk. Ekkor a csoportok összetételét a tanár jelöli ki úgy, hogy lehetőleg minden csoportba jusson egy kiváló, egy jó és néhány közepes teljesítményt nyújtó diák. Lehetőség szerint minden csoportban legyenek fiúk és lányok is.

Ha a feladat úgy kívánja, a *differenciálás* is lehet a csoportalakítás szempontja, ebben az esetben a tananyag jellege, illetve a feladat nehézsége mentén *homogén*, azonos vagy hasonló tanulmányi teljesítményt nyújtó tanulókból álló csoportokat szervezhetünk. Homogén csoportok – a tanulási céloknak megfelelően – létrehozhatók azonos nemű tanulókból is.

A csoporttagok szerveződhetnek a tanár által választott *csoportvezető köré* is. Ebben az esetben célszerű egy előzetes csoportvezetői megbeszélést tartani, ahol megmagyarázzuk, hogy a csoportmunka sikere a vegyes összetételű csoportokon múlik.

Vitaórán vagy projektjellegű tanuláskor a csoportalakulás az eltérő vélemények vagy az érdeklődési kör szerint történhet.

Ha a tanulási-fejlesztési cél úgy kívánja, véletlenszerűen is alakulhatnak csoportok, melyeket például az *állj párba*, a *kettős kör* vagy az *osztálykeveredés* technikájával hozhatunk létre.

Közös érdeklődés, meghatározott képességek szerint vagy baráti alapon is szerveződhetnek felkészülési párok, de gyakorló-párok kialakításához padtársakat, illetve egy gyengébb és egy jobb képességű tanulót is kérhetünk együttműködésre.

(A csoportalakítás néhány lehetséges szempontja; Néhány támpont a tanulásirányításhoz. PETHÓNÉ, 2005., 150–151. o; 152. o.)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- INSERT
- szemponttáblázat

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Az RJR modell

A képzés eddigi (és további) moduljai (is) a konstruktivista tanulásszemlélet (az RJR) tanulási, tanulássegítési modellje szerint épültek fel. Eddigi tanulmányaitok, illetve a képzés eddigi tapasztalatai alapján valószínűleg van már elképzelésetek, tudásotok arról, hogy mit jelent a gyakorlatban, a tanulás szervezése során a **Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás** háromlépéses fázisa, modellje. Az RJR modellről szóló modul során ezt a tudást próbáljuk meg elmélyíteni, reflektálttá tenni. Néhány konkrét gyakorlaton keresztül megvizsgáljuk, hogy mit jelent az RJR modell az irodalomtanítás folyamatainak tervezésében, szervezésében és módszertanában.

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5–10 perc az 1. feladatra

Instrukciók: A feladat célja, hogy a hallgatók összegyűjtsék és tudatosítsák a témával kapcsolatos előzetes tudásukat.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: –

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni, de ilyesmit várhatunk:

<p>A Ráhangolódás célja, funkciója szerintünk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – figyelemfelkeltés – motiváció – előzetes tudás összegyűjtése, tudatosítása 	<p>Kiegészítések:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kontextusépítés – keret az új ismereteknek
<p>A Jelentésteremtés célja, funkciója szerintünk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – új információk beépítése – tanulás, értelmezés – önálló munkavégzés, gondolkodás 	<p>Kiegészítések:</p> <ul style="list-style-type: none"> – érdeklődés fenntartása – megértési folyamat nyomon követése – meglévő ismeretek és az új információ közti kapcsolat kiépítése
<p>A Reflektálás célja, funkciója szerintünk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a megszerzett tudásról való gondolkodás – egyéni, önálló vélemény megfogalmazása, tudatosítása – reflektálás a tanulási folyamatra 	<p>Kiegészítések:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a valódi tanulás fázisa – tanulás = változás: más emberekké válunk – saját kontextusba ágyazás (pl. saját szavaikkal) – más tanulókkal való gondolatcsere, rugalmas gondolkodásmód

1. Mit tudunk/tapasztaltunk eddig?

Nézzétek át a képzési programcsomag eddigi feladatait! A feladatok alapján mit gondoltok, mi lehet

- a **ráhangolódás** fázis célja, funkciója a tanulási folyamatban?
- a **jelentésteremtés** fázisának célja, funkciója a tanulási folyamatban?
- a **reflektálás** fázisának célja, funkciója a tanulási folyamatban?

Gondolataitokat rögzítsétek a táblázat bal felén!

A Ráhangoldóás célja, funkciója szerintünk:	Kiegészítések:
A Jelentésteremtés célja, funkciója szerintünk:	Kiegészítések:
A Reflektálás célja, funkciója szerintünk:	Kiegészítések:

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 5–10 perc a 2. feladatra

Instrukciók: A szöveg feltehetően új információkkal egészíti ki, és árnyaltabbá teszi a tanulók ismereteit az RJR modellel kapcsolatban.

Munkaforma: egyéni olvasás, majd csoportos megbeszélés

Módszerek, eljárások: –

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni, de lásd fent

2. Olvassátok el!

Olvassátok el az alábbi összefoglalót, és egészítsétek ki a fenti táblázatot az új információkkal a jobb oldali részen!

A ráhangolódás (vagy felidézés) fázisa

A tanulók először aktívan felidéznek tudásukat a témáról. Ez arra ösztönzi őket, hogy vizsgálat alá vegyék mindazt, amit tudnak, és gondolkodni kezdjenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek. Ennek a lépésnek kiemelt jelentősége van, hiszen minden marandó tudást a már meglévő és megértett ismeretek kontextusába ágyazzuk be. A kontextus nélkül bemutatott információ, illetve azon információ, amelyet a tanuló nem tud összekapcsolni saját tudásával, hamarosan feledésbe merül. A tanulási folyamat során az új ismereteket a már meglévő ismeretekkel kapcsoljuk össze. A tanulók az újonnan megértett dolgokat a már meglévő tudásukra és vélt tudásukra építik. A korábbi valós és vélt ismeretek felelevenítésével olyan alap kialakulását segítjük elő, amely elengedhetetlenül szükséges az új információ megértéséhez és

hosszú időre való tárolásához. Így azokra a félreértésekre, ellentmondásokra és tévedésekre is rámutathatunk, melyek máskülönben elkerülnék a tanuló figyelmét.

A jelentéstulajdonítás (vagy jelentésteremtés) fázisa

A tanuló ebben a fázisban ismerkedik meg az új információkkal és gondolatokkal. Ez történhet úgy, hogy elolvass egy szöveget, megnéz egy filmet, meghallgat egy előadást, valamilyen kísérletet folytat le stb.

A jelentés megteremtése fázis fontos célja, hogy fenntartsa a felidézési fázis alatt kialakult figyelmet. További cél, hogy segítse a tanulókat a bennük lezajló megértési folyamat nyomon követésében. Azok, akik hatékonyan tanulnak és hatékonyan olvasnak, folyamatosan figyelemmel kísérik azt, mi játszódik le bennük akkor, amikor új információval találkoznak. Az ilyen tanulók újraolvassák azt, amit nem értenek pontosan. Kérdéseket tesznek fel a meghallgatott előadáshoz kapcsolódóan, vagy a későbbi tisztázás céljából jegyzeteket készítenek. Ha a tanulók figyelemmel kísérik saját megértésük folyamatát, az információt aktívan saját tudásukba, értelmezői kereteikbe illesztik. Így célirányosan kapcsolják össze az újat a már ismerttel, mintegy hidat építenek a már meglévő ismereteik és az új ismeretek között, lehetővé téve az új befogadását.

A reflektálás fázisa

A tanulók a reflektálás fázisa során szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, és aktívan alakítják gondolkodásuk elméleti kereteit az új gondolatok befogadása céljából. Ebben a fázisban sajátítják el „igazán” a tudást. Maradandó ismeretekre ebben a fázisban tesznek szert.

A tanulás olyan folyamat, amelyben változunk, amelyben bizonyos értelemben más embereké válunk. Függetlenül attól, hogy ez a változás új dolgok megértésében, más viselkedési módok kialakulásában, vagy új gondolkodásmódban ölt testet, a tanúlással igazi és maradandó változás megy végbe. Ez a változás csupán akkor jön létre, ha a tanulók aktívan alakítják meglévő értelmezői kereteiket annak érdekében, hogy képesek legyenek befogadni az új gondolatokat.

A reflektálás fázisának egyik célja, hogy a tanulók saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új gondolatokat és információkat, amelyekkel találkoztak. Erre azért van szükség, hogy létrejöhessenek az új gondolati sémák. A maradandó tudás megszerzése és az elmélyült megértés személyes dolog. A tanuló arra emlékszik leginkább, amit saját kontextusába helyezve értett meg, saját szavaival megfogalmazva. A megértés akkor válik maradandóvá, amikor az információt jelentéssel teli, kontextuális keretbe ágyazzuk.

E fázis további célja, hogy jelentős mértékű gondolatcserét generáljunk a tanulók között. Nemcsak kifejezőképességük fejlődik, de saját gondolati rendszerük kiépítése közben másokéval is megismerkednek. A reflektálás fázisának vitái során a tanulók egy sor különböző gondolkodásmóddal ismerkednek meg.

A tanulás folyamatának e fázisa a tudásrendszer változásának, az új, módosult értelmezői keretek kialakulásának fázisa. A tanulók az új információ integrációjának sokféle módjával találkoznak, így bennük is rugalmasabb gondolkodásmód alakul ki, amit a későbbiekben hasznosabban és célirányosabban tudnak alkalmazni.

(TEMPLE, Charles – STEELE, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S.: *A teljes tantervre kiterjeszhető kritikai gondolkodás elméleti kerete*. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással, kézirat, 1988, az. I. tankönyv szövege alapján készült összefoglaló.
A szöveg megtalálható: Bárdossy és társai: *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című könyvében is.)

3. lépés

Tervezett idő: kb. 50 perc a teljes folyamatra. – a): 10 perc; b): 25 perc; c): 15 perc

Instrukciók: A feladat során a hallgatóknak az RJR modellt az irodalomtanítási gyakorlatban kell alkalmazniuk – mintafeladatok kitalálásával. A példaszövegen és a hozzá készített feladatokon keresztül azt nézzük meg, hogyan valósítható meg a konstruktivista szemléletű tanulásszervezési modell az irodalmi szövegek közvetítésében, olvasásában, értelmezésében. A közös megbeszélés során tisztázzuk a vitás, bizonytalan pontokat, és ha szükséges, hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy az egyes fázisoknak egymásra kell épülniük (pl. a ráhangolódás fázisában azt a kérdést kell előkészíteni, amit a szöveg értelmezése során ki akarunk emelni, amit központiak tartunk, majd a reflektálás során szintén maradjunk a jelentésteremtés központi gondolatai, megállapításai körül). Hogyha nehezek bizonyul a feladat a csoportok számára, akkor segítsük őket, lendítsük tovább a gondolkodási folyamatot néhány ötlettel!

Munkaforma: csoportos, frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: –

Eszközök: csomagolópapírok, filctollak

Lehetséges megoldások: egyéni, csak a példa kedvéért:

a)

Módszerek* és technikák az irodalomtanulási folyamat szakaszaiban		
Ráhangolódás	Jelentésteremtés	Reflektálás
jóslás címmeditáció fürtábrával jóslás kulcsszavakból TTM táblázat* idézetkártyák kérdések megfogalmazása lista, ötletbörze háromlépéses interjú	kettéosztott napló tanári kalauz eszmecsere irodalmi körök* Venn-diagram szemponttáblázat gondolkodástérkép idődiagram szakaszos olvasás*	írás saját magunk számára ötsoros pletykajáték szoborcsoport vita* irodalmi levelezés

b) Példafeladatok

Ráhangolódás:

- Avatgarde képek vetítése vagy kiosztása csoportoknak (pl. Kassák műveiből). Beszélgetés az avatgarde alkotások befogadás módjáról:
 - hogyan tulajdonítunk jelentést, mennyiben vár el más befogadási módot, mint a klasszikus vagy hagyományos művészet?
 - tetszik vagy nem? miért?
- Jóslás a kép(ek), műalkotás(ok) alapján: hogyha ilyen egy avantgarde kép, akkor vajon milyen lehet egy avantgarde vers?
- Kibővített előadás az irodalmi (és a képzőművészeti?) avantgarde-ról.
- TTM-táblázat az irodalmi avantgarde-ról.
- Jóslás kulcsszavakból: vajon milyen lehet az a vers, melynek szavai pl.: oroslán, táncolsz, hó alatt, néma négerek, betevő kenyérem.

Jelentésteremtés:

1. Kettéosztott napló a vers egészéről vagy részéről: a vers képei által felidézett asszociációk feltárására. (Különösen alkalmas jelen vers esetében, hiszen a vers szerveződése amúgy is az asszociatív viszonyokra épül.)
2. A vers összehasonlítása az avantgarde képzőművészeti alkotásokkal, pl. Venn-diagram vagy szemponttáblázat segítségével. (Lehetséges szempontok: hogyan épülnek fel? mit várnak el a befogadótól? mi a viszonyuk a művészeti hagyományhoz?)
3. Tanári kalauz lehetséges kérdései:
 - Gyűjtsétek ki a versből a színeket (vagy azokat a képeket, amelyek egyértelműen idéznek fel valamilyen színt, pl. hó=fehér), és értelmezzétek! Milyen hatása lehet a befogadóra?
 - Milyen viszony rajzolódik ki a beszélő „én” és a megszólított „te” között? Honnan tudjuk? Gyűjtsétek ki a vers azon elemeit, amelyek kettejük viszonyáról szólnak, és értelmezzétek azokat!
 - Készítsetek gondolkodástérképet a versről! A középpontban a vers – szerintetek – központi gondolata, érzése álljon (amiről a szöveg szól szerintetek), majd helyezétek el a vers képeit, képi világát a gondolkodástérképen! Az egyes képeknél azt is jelöljétek, hogy szerintetek az adott kép hogyan értelmezhető, mit jelenthet?

Reflektálás:

1. Írjatok avantgarde verset! (Kreatív írásgyakorlat, olvasóként írni és íróként olvasni: a saját íráson keresztül érthető meg a szöveg szerveződése.)
2. Vita az irodami avantgarde-ról. Érvek gyűjtése valamilyen ellentmondásos, megosztó állítás ellen/mellett, pl. „Ez hülyeség, ilyen verset bárki tud írni.” vagy „Ez értelmetlen, nem jelent semmit.”
3. Szakirodalom(részletek) feldolgozása (pl. INSERT technikával) az irodalmi avantgarde-ról a verssel összefüggésben (pl. a szakirodalom mely állításai érvényesek a versre).
4. Írás saját magunk számára: Mit jelent nekem ez a vers?
5. Irodalmi levelezés a versről és az irodalmi avantgarde-ról.
6. Illusztráció készítése a vershez avantgarde modorban (egyéni vagy csoportban).

c) Egyéni

3. Módszerek és technikák az irodalomtanulási folyamat szakaszaiban

- a) Ötletbörzével gyűjtsétek össze, vajon milyen, eddig megismert módszerek és eljárások alkalmazhatók az irodalomórán az egyes tanulási fázisokban?
További módszer-ötletek kereséséhez használhatjátok a **Függelék** technika-leírásait is!
Töltsétek ki a táblázatot ötleteitek alapján!

Módszerek* és technikák az irodalomtanulási folyamat szakaszaiban		
Ráhangelődés	Jelentésteremtés	Reflektálás

Hallgassátok meg más csoportok ötleteit is, és egészítsétek ki a táblázatot!

b) Készítsetek feladatokat az alábbi József Attila vershez az RJR modell szerint építkezve! Dolgozatok nagyméretű csomagolópapírra, hogy a többi csoporttal könnyebben meg tudjátok majd osztani ötleteiteket!

Melyek lehetnek a verssel foglalkozó óra

- ráhangoló
- jelentésteremtő
- és reflektáló feladatai?

A feladatok elkészítése során ügyeljetek arra, hogy az egyes fázisok egymásra épüljenek, egymást támogassák!

József Attila: [Egy átlátszó oroszlán...]

Egy átlátszó oroszlán él fekete falak között,
szívemben kivasalt ruhát hordok, amikor megszólítalak,
nem szabad hogy rád gondoljak, munkám kell
 elvégeznem,
te táncolsz,
nincsen betevő kenyérem és még sokáig fogok élni,
öt hete, hogy nem tudom, mi van veled,
az idő elrohant vérvörös falábakon,
az utak összebújnak a hó alatt,
nem tudom, hogy szerethet-e téged az ember,
néma négerok sakkoznak régen elcsendült szavaidért.

c) Hallgassátok meg a többi csoport óravázlatát is, és beszélgetek az elkészült óravázlatokról a következő szempontok alapján!

- Mi okozta a legnagyobb nehézséget a feladatok kitalálása során? Vajon miért?
- Melyik feladatok tetszettek a legjobban nektek a többiek óravázlataiból? Miért?
- Volt-e olyan feladat vagy óravázlat(részlet), amelyet nem éreztek sikerültnek? Miért?

Reflektálás

4. lépés

Tervezett idő: 4. feladat: 15–20 perc (kb. 10 perc a csoportmunkára, és kb. 10 perc a megosztásra);
5. feladat: 5 perc

Instrukciók: Idő hiányában választhatunk a két reflektáló feladat közül (vagy rábízhatjuk a választást a hallgatókra), esetleg feladhatjuk valamelyiket otthoni feladatnak vagy a portfólióba szabadon választható feladatnak.

Mindkét feladat célja az, hogy a hallgatók tanárként reflektáljanak a megismert modellre.

A 4. feladat tudatosítja az a paradigmaváltást, ami a látszólag hasonló két háromlépéses modell mögött meghúzódik. A 4. feladat alapos végiggondolásával és átbeszélésével elkerülhetjük azt a tévedést, hogy bárki azt higgye: „mindig is erről volt szó, mindig is így épült fel egy tanóra vagy nagyobb tanulási egység, minek bűvészkedni a szavakkal, vagy azt hinni, hogy feltaláltuk a „spanyol viaszt”. Hiszen nagyon is másról van szó az RJR modellben, mint a hagyományos tanulászervezési egységekben!

Az 5. feladat inkább a személyes, egyéni gondolatok, elképzelések megfogalmazását segíti.

Munkaforma: csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: halmazábra (Venn-diagram) vagy szemponttáblázat

Eszközök: csomagolópapírok és filctollak

Lehetséges megoldások: egyéni, de például:

4. Motiválás – Ráhangolódás:

- a ráhangolódásnak része a motiváció is,
- a motiválást a tanár végzi, a diák passzív, a ráhangolódást a diák végzi,
- ráhangolódni valamire lehet: a fázis nem pusztán felkelti az érdeklődést, hanem helyet csinál az új tudásnak.

Új anyag – Jelentésteremtés:

- a jelentésteremtésben benne van, hogy a jelentést a diák konstruálja, teremti,
- a jelentés személyes, élő „jelentésteli” tudás, nem pusztán új anyag,
- az új anyag adathalmazt sejtet, jelentés nélkül,
- az új anyag mintha mindig, mindenki számára ugyanaz lenne, csak be kell tölteni mindenki fejébe,
- a jelentésteremtés aktív folyamatot jelent a diák részéről.

Ismétlés – Reflektálás:

- az ismétlés pusztán bevésést, magolást jelent,
- a reflektálás egy másik, magasabb szintre helyezi a tudást,
- a reflektálás metakognitív gondolkodási folyamatokat céloz,
- a reflektálás személyesen élő tudást céloz.

5. Az RJR modellben való gondolkodás tudatos tervezést vár el. Azt várja el a tanártól, hogy egyaránt rálásson tanulóinak korábbi tudására, tudásszintjére, és tisztában legyen a tanított anyag sajátosságaival, kérdéseivel is. A feladatok megtervezésénél mindkét szempontot érvényesítenie kell. Ideális esetben tudja, hogy milyen jellegű feladatokkal képes diákjai számára lehetővé tenni a ráhangolódást, a jelentésteremtést és a reflektálást. Továbbá: nagyon jól kell gazdálkodnia az idővel is. Mivel az RJR modellnek nemcsak a tanóra, hanem a tanítási folyamat magasabb szintjein is érvényesülnie kell, ezért érvényesítése hosszú távon is nagyon tudatos tervezést vár el a tanár részéről.

4. Összehasonlítás

Hasonlítsátok össze az RJR modellt, és a hagyományos:

Motiválás – Új anyag feldolgozása – Összefoglalás modellt!

Az összehasonlítás eredményeit rögzítsétek halmazábrán vagy szemponttáblázatban! Dolgozzatok nagy csomagolópapírokra, hogy meg tudjátok osztani a többi csoporttal is gondolkodási folyamatokat!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: Venn-diagram vagy szemponttáblázat

5. Írás saját magunk számára

Írj röviden arról, hogy mi mindent vár el a tanártól a tanulás szervezése során, hogyha az RJR modell szerint építi fel óráit (és a nagyobb tanulási egységeket is)!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: írás saját magam számára

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A szövegértési kompetencia fejlesztése I.

A szakaszos szövegolvasás

A szakaszos olvasás módszerének kiemelkedően fontos szerepe van az értő olvasásra, illetve a kritikai gondolkodásra való nevelésben. A módszer jóval több mint egy technika. A szakaszos olvasás tulajdonképpen az értő olvasást modellálja: láthatóvá teszi azt a gondolkodási folyamatot, amely az értő olvasást mindig is jellemzi – csak nem feltétlenül ilyen tudatos vagy nyilvánvalóvá tett formában. Az értő olvasás során az olvasó figyelme, tudata ugyanis mindig azt az oda-vissza mozgást követi, amelyre a szakaszos olvasás is épít. A szövegben előre ugorva jósolunk, és visszatekintve értelmezünk, meg-meg állunk, hogy kérdéseket tegyünk fel, vagy értelmezzük az olvasottakat. Az olvasás nem lineárisan előre haladó, hanem megszakított, többirányú, a szövegben előre-hátra mozgó folyamat. Senki sem születik jó olvasónak. Az értő olvasást legkönnyebben úgy taníthatjuk meg, úgy fejleszthetjük, ha megfelelő kérdésekkel, feladatokkal vezetjük rá a tanulókat, mintegy megmutatjuk nekik, hogy hogyan kell időről időre megállni az olvasásban, és végiggondolni a szöveg problémáit, sajátosságait, jellemzőit.

Az eljárás menete

1. Szakaszos szövegolvasási feladat tervezésekor *válasszuk ki a feldolgozandó szöveget* vagy szövegrészletet. Ez lehet bármilyen műfajú szöveg: leggyakrabban prózai vagy drámai, de lehet verset vagy esszét, értekezést is szakaszosan feldolgozni.

2. Gondoljuk végig, hogy a szöveget milyen *szempontból* akarjuk majd értelmezni: válasszunk valamilyen *fókusz*t a *tanulási folyamathoz*. Ez lehet a szöveg tematikus jellemzője (pl. egy erkölcsi vagy gondolati kérdés, amit a szöveg tárgyal), lehet a történet felépítése (pl. narratológiai vizsgálódások, szereplők, elbeszélői helyzet), lehet valamilyen formai sajátosság (pl. a szöveg metaforikája, nyelvi rétegződése), intertextuális jellemzők, irodalomtörténeti pozíció stb. Gyakorlatilag a választott szöveg bármely jellemzőjét vagy aspektusát kiválaszthatjuk attól függően, hogy az adott tanulók tanulási folyamatában éppen mi a célunk a szöveg értelmezésével, hol/hogyan helyezkedik el a hosszabb tanulási folyamatban.

3. *Osszuk fel szakaszokra* a szöveget! Az egyes szakaszok ne legyenek túl rövidek, mert akkor megtörik az olvasás folyamatát, ugyanakkor túl hosszúak se. Olyan szakaszokat válasszunk, amelyekkel az adott tanulók még jól tudnak dolgozni.

4. Gondoljuk végig, hogy választott tanulási fókuszunk szempontjából milyen típusú *kérdések*, illetve *feladatok* segíthetik az értelmezési folyamatot. A szakaszos olvasásnak általában mindig része a *jóslás-jóslásellenőrzés* feladat (minden egyes szakasz előtt és után). A feladat révén az olvasókban tudatossá válik az olvasási folyamatot mindig jellemző elvárás-visszacsatolás dinamika. Ez az oda-vissza mozgás persze mindig jelen van az olvasási folyamatban, csak nem mindig válik tudatossá.

A jóslás mentén történő olvasás látszólag a szöveg történetére irányítja az olvasók figyelmét, a sztorira fókuszál: azonban csak látszólag. Míg a történet kedvéért, sztori-fogyasztóként való olvasás az olvasási módok között a legkevésbé tudatos olvasási mód, addig a szakaszos szövegolvasás éppen a tudatos olvasóvá nevelést segíti. Hiszen hosszú távon nem a történetre hívja fel az olvasók figyelmét, hanem ellenkezőleg: arra, hogy ez a történet hogyan épül fel. Hogyan konstruál bizonyos elvárásokat a befogadóban, hogyan mond el valamit, hogyan szerveződik a szöveg stb. Az időről időre történő megszakítás megakasztja a fogyasztói olvasói beállítódás sémászerű működését. A tanulási folyamat kezdetén persze építhetünk a történetért való olvasásra, a természetes olvasói kíváncsiságra (vajon mi fog történni?). A jóslás motiválttá teszi az olvasási folyamatot (mindenki kíváncsi rá, hogy mi

fog történni, ha már tippelt valamire), ezért a módszer kiemelkedően fontos az egyáltalán nem, vagy keveset olvasók olvasóvá nevelésében. Hosszabb távon azonban lépésről lépésre haladhatunk nehezebb értelmezési szempontok, illetve nehezebb szövegek felé. A szakaszos szövegolvasás például nagyban megkönnyítheti azoknak a szövegeknek az olvasását-értelmezését, amelyek általában nagyobb ellenállást váltanak ki a tanulóknál (például olyan modern szövegek, amelyek nem történetelvűen működnek, vagy olyan nehezen érthető szövegek, amelyek megértése komoly akadályokba ütközik).

5. *Rendezzük el* a feladatokat, kérdéseket úgy, hogy minél optimálisabban kapcsolódjanak a választott tanulási fókuszhoz (vagy fókuszokhoz). Gyakorlottabb tanulócsoportok készíthetnek egymás számára is kérdéssorokat szakaszos szövegolvasáshoz, amelyeket aztán a másik csoport válaszol meg (reciproktanítás).

A következőkben Kosztolányi Dezső két novellából álló szövegének első darabját fogjuk feldolgozni a szakaszos szövegolvasás módszerével.

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A hallgatók néhány példafeladaton keresztül a szövegolvasást megelőző, az olvasást és a szövegértést előkészítő eljárásokkal és technikákkal ismerkedjenek meg. A feladatok célja, hogy saját élményű tanuláson keresztül tapasztalják meg, az olvasást előkészítő (azt megelőző) feladatok hogyan segítik/mélyítik, illetve hogyan motiválják az értő olvasást.

A ráhangolódás fázisában például a szöveg paratextusaiból kiinduló, jóslás jellegű feladatokkal kínálhatjuk meg a tanulókat. Jelen esetben három feladatpéldát láthatunk, amelyeket akár mozaikszerűen is kiadhatunk a csoportoknak: vagyis az egyes csoportok nem feltétlenül ugyanazzal a feladattal foglalkoznak (A, B és C feladat). A ráhangolódó jóslás alapja természetesen bármi más is lehetne (pl. a tanár is megadhat kulcsszavakat vagy a szerzői életmű ismerete, a műfaj, vagy formai sajátosságok, egy kép vagy illusztráció, egy szövegrészlet stb., lényegében bármi lehet a jóslás alapja).

Miután a csoportok kidolgozták feladataikat több prezentációs-megosztó lehetőség közül is választhatunk. Csak néhány példa: az azonos feladatokon dolgozó csoportok egy-egy követet küldenek egymáshoz, és kölcsönösen beszámolnak jóslataikról; vagy az egyik csoport képviselője frontális beszámolót tart, amit az azonos feladaton dolgozó csoport kiegészíthet vagy kérdést intézhet hozzá; esetleg névlánccal is meghallgathatják egymást.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: ötujjas történet, jóslás kulcsszavak alapján

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Jóslás

Kosztolányi novelláját az alábbi cím és alcím vezeti be:

Kosztolányi Dezső: Egy asszony beszél

1.
Pletyka

1/A feladat

A paratextusok ismeretében mit gondoltok, mi mindent várhatunk az elbeszéléstől? Mi mindet jósolhatunk meg előre?

Jóslásaitok alapján írjatok ötujjas történetet!

.....

.....

.....

.....

.....

1/B feladat

A paratextusok ismeretében mit gondoltok, mi mindent várhatunk az elbeszéléstől? Mi mindet jósolhatunk meg előre?

Vajon mi jellemzi majd a szöveg elbeszélői helyzetét? Jóslásaitok alapján válaszoljatok az alábbi kérdésekre!

Ki beszél majd? (Adjátok meg kitalált alakotok 3–5 jellemzőjét, pl. mennyi idős, hogy néz ki stb.)

.....

.....

.....

.....

.....

Kihez beszél majd az elbeszélő? Vajon ki lesz a szövegbeli címzett?

.....

.....

.....

.....

.....

Miről fog beszélni? (Milyen jellegű, tematikájú történetet mond majd el vajon?)

.....

.....

.....

.....

.....

Mi jellemzi majd vajon az elbeszélés körülményeit? (Pl. hol, mikor, milyen helyzetben hangzik majd el a történet?)

.....

.....

.....

1/C feladat

A paratextusok ismeretében mit gondoltok, mi mindent várhatunk az elbeszéléstől? Mi mindent jósolhatunk meg előre?

Gyűjtsetek össze 5 olyan kulcsszót, amelyeknek szerintetek fontos szerepe lesz az elbeszélésben! (Az olvasás folyamán vissza vissza térhettek majd ide, és esetleg jelölhetitek, ha valamelyik kulcsszó tényleg előkerült a szövegben.)

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- ötujjas történet
- jóslás

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: A jelentésteremtés feladataira kb. 45 perc, a közös megbeszélésre vagy prezentációkra 15–20 perc; összesen kb. 60 perc

2. feladat: 5 perc

3. feladat: 15 perc

4. feladat: 10 perc

5. feladat: 15 perc

Instrukciók: A jelentésteremtés során ugyanazok a munkafázisok követik egymást, ismétlődnek: jóslás – szövegrészlet olvasása – jóslásellenőrzés – tanári kalauz feladatai – jóslás – szövegrészlet olvasása... Azt, hogy a kérdések, feladatok közös megbeszélését mikor és milyen formában iktatjuk be, szabadon megválaszthatjuk. Megállhatunk minden egyes szakasz után, de hagyhatjuk a teljes munkafolyamat végére is. A megosztás/prezentáció mikéntjéről is szabadon dönthetünk, választhatunk a kooperatív megosztási stratégiák közül.

Az egyes tanári kérdések és feladatok segítik a szöveg értő olvasását, felhívják a figyelmet a Kosztolányi-próza poétikai sajátosságaira. A novella története nem túl bonyolult, a szöveg érdekességét nem maga a történet adja, hanem annak elbeszélismódja. Az összetett elbeszélői helyzetre vagy a nézőponttechnikára irányuló kérdések segítenek felfejteni a szöveg hatásmechanizmusait, láthatóvá teszik, hogy az elbeszélés hogyan működik, így összességében egy jóval tudatosabb irodalomolvasást igyekeznek életre hívni, mint a pusztán a történetre figyelő, egyszerűbb olvasási stratégia.

Az egyéni véleményre rákérdező feladatok a szöveggel, illetve annak implicit állításaival való személyes viszony kidolgozására, végiggondolására bírják a tanulókat. A feladatok felhívják a figyelmet arra, hogy értő, elmélyült olvasás során nem lehet megkerülni bizonyos kérdések felelős végiggondolását, ami egyben megmutatja az értő olvasás és a kritikai gondolkodás szoros összefüggését is.

Munkaforma: egyéni olvasás, csoportban vagy párban feladatmegoldás, frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: tanári kalauz, T-táblázat, gondolkodástérkép, kettéosztott napló

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

2.a): egyéni

2.b): – Lola ismerőse/barátnője

– Lola történetét mondja el; Lola férjének balesetéről szól

– Lola nézőpontjából

– közeli ismerős vagy barát („neked, drágám”)

3.a): egyéni

3.b): „Tizennégy hónapig voltak a szanatóriumban. Aztán hazaszállították a beteget. Én, édesem, ekkor kezdtem...” Innentől Lola nézőpontja helyett az elbeszélőé érvényesül. Mindez összetettebb elbeszélői helyzetet eredményez, Lolát és férjét most más – külső – nézőpontból is láthatja az olvasó. Ugyanakkor kettejük kapcsolatát mostantól csak az elbeszélő barátnő értékelésében ismerjük meg.

3.c): – Lolát az elbeszélő: pl. mint egy angyalt, tiszteli, csodálja, bámulja, hősnőnek látja, esetleg irigyli

– az orvosok: pl. talán túlbuzgónak tartják, vagy felelőtlennek, hogy kimeríti magát

– a férje: nem derül ki pontosan, de mindenképp szüksége van rá (pl. csak az ő érintését tűri), nagy az összhang köztük, maximálisan rá van utalva

– Lola önmagát: pl. olyanak, aki másért él, legfőbb feladata a betegápolás, olyanak, aki kötelességtudó

3.d): egyéni

3.e): egyéni

4.a): egyéni

4.b): egyéni, de pl. tudatosulhat, hogy a szereplők közti kapcsolat értelmezésében a házastársi (nő-férfi) viszony helyett bizonyos képek az anya-gyermek viszonyt sugallják; ugyanakkor Lola gyermeki is (pl. kacagva szalad): összességében inkább úgy szerveződik a szöveg, hogy Lola lényében a gyermeki tisztaság és naivitás, illetve az anyai vonások elnyomják a hagyományos értelemben vett nőies karakterjegyeket.

4.c): egyéni

5.a): egyéni

5.b): A pletyka műfaja jelen van tematikus szinten (házasságtörés, megcsalás, mások magánéleti botránya), és az elbeszélés szövegi szerveződésének szintjén is. A szöveg az élőszóbeli előadást imitálja (pl. kiszólások, személyes jellegű kommentárok), úgy épül fel, hogy a történetet a csattanóra, meglepő fordulatra hegyezi ki (szenzációkeresés), illetve utal a pletyka továbbadására is. A szöveg önreflexív jegyei, elbeszéltséget hangsúlyozó szólamai mind a pletyka műfaji jellemzőinek szövegbeli megjelenését mutatják. Érdekes lehet a kérdés, hogy vajon a címzettnak szóló felhívás (add tovább, de titokban) értelmezhető-e úgy, mint ami az olvasónak szól?

5.c): A férj nézőpontja

Ez az elbeszélés-technikai sajátosság teszi lehetővé, hogy teljes legyen az olvasót érő meglepetés. Az, hogy a férj hogyan értelmezi saját történetét, illetve Lolához fűződő kapcsolatát: végig titokban marad, a történet teljes folyama úgy bontakozik ki, hogy a férj mint egy üres hely vesz csak részt benne. Végig nem tudjuk, mit érez, mit hogyan lát, mit gondol: az elbeszélés szerveződése maximálisan kizárja az ő értelmezői nézőpontját. Ugyanakkor az elbeszélő erős értelmezői nézőpontja nyomán végig azt hihetjük, hogy tudjuk, mit érez a férj (akinek egyébként jellemző módon a nevét sem tudjuk meg, csak annyiban fontos, hogy „Lola ura”). Vö.: pl. az elbeszélő értelmezése az, amely tündérmesei keretbe helyezi, abban értelmezi a szereplők viszonyát.

5.d): – pl. kalicka

– pl. Loláék közti összhang, egység (szimbiózis)

- 5.e): A gerince tört el: hagyományos erkölcsi értelemben „gerinctelenség” a tette.
- 5.f): – elbeszélő: erkölcstelenség, hálátlanság, nincs rá magyarázat vagy mentség, érthetetlen,
– pszichológiai szempont, lélektani motiváció, analízis,
– szerző: nem derül ki, nincs egyértelmű állásfoglalás,
– olvasó: egyéni.
- 5.g): A szöveg szerveződése lehetővé teszi, hogy ugyanaz a történet több értékelő nézőpont bevonásával kerüljön elbeszélésre. A novella így módon polifonikus szerkezetben viszi színre Lola történetét, ahol mindegyik szólam egyenrangúnak tűnik: az implicit szerző nem köteleződik el valamelyik állásfoglalás mellett vagy ellen. A több értelmezés egyidejűleg tűnik érvényesnek. Lehetősége lenne rá, hogy mondjuk, valamelyik szereplőt nagyon szimpatikusnak állítsa be (pl. az elbeszélőt), míg egy másikat (pl. férjét) nagyon ellenszenvesnek – így sugallhatná, hogy melyik értelmezést tulajdonítsuk neki, illetve melyiket fogadjuk el releváns értékítéletnek – ám a szöveg (és annak szerzője) nem él ezzel a lehetőséggel. Így a férj tette, a novella eseményei megmaradnak a többértelműség eldöntetlen dinamikájában, és sokkal nagyobb hermeneutikai erőfeszítésre sarkallják az olvasót, önálló véleményalkotásra (vagy legalábbis a kérdés átgondolására kényszerítik. A szöveg szerveződéséből arra következtethetünk, hogy a szerzőt egyfajta relativizmus jellemzi a kérdés megítélésében: véleménye éppen az, hogy nem létezik megkérdőjelezhetetlen, biztos értékelői nézőpont (avagy az emberi cselekedeteknek nincs önértékük), hanem a tettek vagy események megítélése éppen attól válik függővé, hogy milyen nézőpontot választunk az értékelés megalkotására.

2. Szakaszos olvasás

Olvasátok el a novella első részletét, majd válaszoljatok a kérdésekre!

„Elmesélem neked, drágám, úgy, ahogy Lolától hallottam. Hát egyszer az ura nem jött haza ebédre. Órákig hiába várt. Délután öt felé fölszengették az Eyszen szanatóriumból, hogy valami baleset történt az urával, jöjjön azonnal. Ezt úgy szokták mondani: 'kíméletesen értesítették'.

Rohant, mint az eszeveszett. A szanatóriumban kiabált: él! Bólintottak, hogy él. De a szobába, ahol feküdt, egyelőre nem engedték be. Zárt ajtók mögött tanácskoztak tanárok, orvosok. Lolának egy segédorvos adott csillapítót. Az közölte vele, hogy a sérülés egyáltalán nem olyan súlyos, ahogy első pillanatban hitték, egy gépkocsi ütötte el délben, amint hazafelé igyekezett, az első két kerék át is haladt rajta, eszméleténél van, remélik, hogy meg lehet menteni, feltétlenül ezt remélik mindnyájan.

Amikor belépett a szobába, a beteg – fején a jégtömlővel – halásápadtan aludt. Könnyű rózsaszín takaró borította. Vért, sebet sehol se lehetett látni. Éter és jódszag terjengett. Körötte két ápolónő foglalatzkodott. Egy orvos az érlökését olvasta, várt és beoltotta, aztán ismét várt, és ismét beoltotta.

Ővele nemigen törődtek. Álldogált ott egy darabig, majd leült a díványra, és sírva fakadt. Aznap reggel még épen, egészségesen látta. Milyen gyorsan változik az élet! Orvosok jöttek-mentek. Nemigen beszéltek. Estefelé egy ápolónőtől tudta meg, hogy a gerince törött el. Van ugyan egy kis agyrázkódás is, de az semmi.

Átöltözködött, nekigyürkőzött, ápolni kezdte. Úgy ápolta, mint egy haldoklót, őrzöngő önfeláldozással, mert ki tudja, meddig ápolhatja. Virrasztott, ugrált, csöngetett. Ült mellette, és simogatta kezét. Azt nézte, ami van. Most nyugodtabban alszik, most ivott egy fél kanál narancslevet, most láza is csökkent, egy tizeddel. Én is így szoktam ilyenkor. Ez a legjobb.”

a) Hasonlítsátok össze jóslásaitokat az olvasott szövegrésszel, és rögzítsetek T-táblázatban néhány elemet! Mi az, amire számítottatok, ami egybevág jóslataitokkal; és mi az, amire nem számítottatok, vagy ami meglepő volt a szövegrészletben?

Amire számítottunk...	Ami meglepő volt...

b) Jellemezzétek az elbeszélői helyzetet! Válaszaitok alátámasztására keressetek idézeteket a szövegből! (Az idézetet elég aláhúzni, és jelölni, nem kell szó szerint kiírni mindent.)

Kérdések, szempontok	Idézet, igazoló példa
Ki beszél?	
Milyen történetet mond el? (Pl. kinek a története? miről szólhat?)	
Kinek a nézőpontjából beszéli el a történetet az elbeszélő?	
Kihez beszél? Mit tudunk meg a szövegbeli címettről?	

c) Vajon mi fog történni? Jóslásokat néhány kulcsszóban rögzítsétek!

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- T-táblázat
- (tanári kalauz) szemponttáblázat
- jóslás

3. Szakaszos olvasás

Olvassátok el a novella folytatását, majd válaszoljátok meg a hozzá kapcsolódó kérdéseket, feladatokat!

„A beteg egy hétig lebegett élet és halál között. Lezajlott az agyrázkódás. Az orvosok biztatgatni kezdték Lolát. De csak akkor kezdődött igazán a beteg kínszenvedése. Nyöszörögve aludt. Ha fölébredt, ordított. Még a bódítószerek se enyhítették fájdalmát. Mozdulni se tudott. A derekától kezdve megbénult. Lábai érzéketlenek voltak, hűdöttek. Miután megröntgenezték, kiderült, hogy két csigolyája tört el. Nyújtókötésbe tették – egyik hurok fönny a fején, a másik hurok lenn a lábán – és nyújtották ezt a roncsolt testet, mint a pribékek az akasztott embert.

Lola most már reménykedett, hogy megmentheti. Tehát kettőzött gonddal ápolta. Áldozata már nem a haldoklónak szólt, hanem annak, aki esetleg fölépülhet. Éjjel-nappal talpon, mellette. Egy hónapig le se vetkőzött. Nyúl szemmel aludt, öt-tíz percig, keze akkor is a kezén. Csak az ő érintését tűrte a beteg. Egyébként minden fájt neki. Kívül, mint a tűz, kérlek, belül, mint a jég. Melege volt és didergett. Fejét borogatni kellett, lábát melegíteni. Lola végzett mindent. Emelgette, lepedőkben forgatta, etette és tisztogatta, esténként szeszes vattával mosta végig. Magával tehetetlen volt, mint egy csecsemő.

Az orvosok figyelmeztették Lolát, hogy kímélje magát, a betegség előreláthatólag hosszú lesz, s ő ki fog merülni. De nem törődött semmivel. Ha az ember ilyesmit elkezd, nemigen bírja abahagyni. Sajnálja azt az önfeláldozást, melyet befektetett, s attól fél, hogy hanyagságával elveszt mindent. Fut a pénze után. Enni is alig evett. Csak egy piskótát, egy pár szem szőlőt, melyet a beteg otthagytott, játékból. Már két hónapig feküdt az ura, változatlanul. Még mindig béna volt. Az orvosok abban bizakodtak, hogy a vérömleny lassanként felszívódik. Nem szívódott föl. Ekkor megint megröntgenezték és elhatározták, hogy műtétet végeznek rajta.

A műtét háromnegyed óráig tartott, megnyitották a gerincoszlopot, és eltávolították a csontszilánkokat. Újra kezdődött az egész, előlről. Megint virrasztani, reszketni. A műtét sikerült. Csak tüdőgyulladás ne legyen. Tüdőgyulladása lett. Minden köhintésre végignyilallt rajta a fájdalom.

Tizennégy hónapig voltak a szanatóriumban. Aztán hazaszállították a beteget. Én, édesem, ekkor kezdtem járni hozzájuk. A szanatóriumba csak éppen bekukkantottam, a folyosón beszéltem Lolával pár szót, az urát egyetlenegyszer láttam az ajtónyíláson. Most minden héten meglátogattam őket.

Lakásuk kórházzá alakult. Feküdt a beteg, feküdt az orvosságosüvegek között, Lola pedig beszélt neki, olykor – már egész gépiesen felkelt – beadott egy port, borogatást váltott, s folytatta. Valami csodálatos légkör volt itt. A betegség olyan, mint egy tündérmese, mely nem tart közösséget az élettel. Semmiről se tudtak ezek, ami azóta történt. Tőlem értesültek, hogy közben a Bethlen-kormány is megbukott. Még ezt se tudták. Csak egymással törődtek. Mennyi emlékü volt, Istenem, mennyi nagy és szép emlékü! Néha összenéztek, boldogan és gyermekesen, mintha valami titkuk lett volna.

Én egyformán bámultam mindkettőjüket. Meghatóak voltak így együtt, és szépek is. Az ura sápadt, kissé deres a halántékán, de még fiatal, csak harmincöt éves, ő pedig kilenc évvel fiatalabb nála. Sohase hittem, hogy Lola ilyesmire képes. Nem lehetett elcsalni az ágya mellől. Két éve a moziban, színházban se volt. Lopva fürdött. Állta a harcot, és nem fáradt bele. Azzal is leszámolt, hogy az ura egész életében nyomorék marad majd. Tudod, gazdag lány volt, s minden vagyona ráment erre a betegségre. De még szomorú se volt. Csak az arca volt fakó és elszánt.”

a) Egy-két mondatban reflektáljatok arra, hogy a szöveg mennyiben felel meg, illetve mennyiben mond ellent korábbi jóslataitoknak!

.....

.....

.....

.....

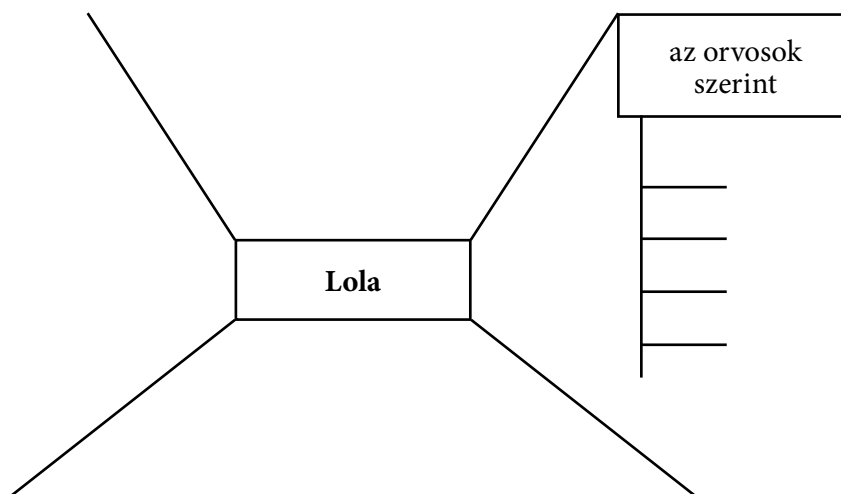
.....

b) A szövegrészletben éles nézőpontváltásra láthatunk példát. Keressétek meg a nézőpontváltást, és jelöljétek a szövegben! Beszélgetsetek a csoportodban arról, hogy vajon mi lehet a nézőpontváltás funkciója?

c) A szöveg nézőpont- és elbeszéléstechnikája lehetővé teszi, hogy Lola alakja a szövegben egyre árnyaltabb legyen. Készítsetek vázlatot: gondolkodástérképet, amelyen azt jelölitek, hogy:

- milyennek mutatja Lolát az elbeszélő?
- milyennek látják vajon az orvosok?
- milyennek látja vajon a férje?
- milyennek látja vajon Lola önmagát?

Mindenhova kerüljön legalább 2-3 jellemző!



d) És milyennek látja az olvasó Lolát? Személyes véleményedet rögzítsd 5-7 mondatban!

e) Jósoljatok! Vajon mi fog történni a szereplőkkel?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- gondolkodástérkép
- jóslás
- tanári kalauz

4. Szakaszos olvasás

Olvassátok el a novella folytatását, és válaszoljatok a hozzá kapcsolódó kérdésekre, feladatokra!

„Szóval, kérlek, egyszer, amikor odamegyek, Lola kacagva szalad elém, s újságolja, hogy az ura tegnap már lábra állt. Azaz csak fölállították szegényt, mint egy állványt, pár pillanatig tartotta Lola meg az ápolónő, aztán verejtékes homlokkal roskadt vissza ágyára. Micsoda öröm volt a házban! Később minden héten jó hírek érkeztek. Már két lépést tett mankón, már három lépést tett, már körüljárta a szobát is, két botra támaszkodva. Újra járnunk kellett tanítani. Egy táncosnő hetenként kétszer leckét adott neki, hogyan kell mozgatni a lábait, pusztán az izmaival, az idegei nélkül, mert idegpályái még mindig bénák voltak. Lola pedig biztatta: – Egy-kettő –, és tárt karra várta, mint anya a kisgyermekét.

Két és fél év múlt el a szerencsétlenség óta. Végre az utcára is kikerült. Lola karján. Együtt sétáltak. Egy tavaszi délután – emlékszem, május volt – Lola nyitott nekem ajtót. Rejtélyes mosollyal vezetett be. A beteg nem volt otthon. Kirepült a kalickájából. Maga ment el. Ekkor ment el maga először.

Természetesen meg kellett várnom. Izgatottan lestük Lolával, mikor jön haza. Mosolyogva az önállóságán, belépett. Új tavaszi felöltő volt rajta és új sárga cipő, hiszen már három éve nem csináltattott új ruhát és új cipőt. A gomblyukában egy szál ibolya volt. Aznap este együtt vacsoráztunk.”

a) Röviden (szóban) reagáljatok a történet alakulására, és korábbi jóslataitokra!

b) Kinek a nézőpontja érvényesül a szövegrészben?

.....

.....

.....

.....

c) Töltsétek ki az alábbi kettéosztott naplót!

A bal oldalon olyan idézetek szerepelnek a szövegből, amelyek valamilyen módon Lolának és a férjének a kapcsolatát írják le. Töltsétek ki a jobb oldali oszlopot személyes reflexióitok, értelmezéseitek alapján!

Pl. Milyen érzéseket vagy asszociációkat váltanak ki ezek a képek?

Milyennek mutatják Lolát és a házasságát?

Idézetek	Reflexiók, értelmezések
„Szóval, kérlek, egyszer, amikor odamegyek, Lola kacagva szalad elém, s újságolja, hogy az ura tegnap már lábra állt.”	
„Micsoda öröm volt a házban!”	
„Lola pedig biztatta: – Egy-kettő – és tárt karra várta, mint anya a kisgyermekét.”	

Idézetek	Reflexiók, értelmezések
„Végre az utcára is kikerült. Lola karján. Együtt sétáltak.”	
„Rejtélyes mosollyal vezetett be. A beteg nem volt otthon. Kirepült a kalickájából. Maga ment el. Ekkor ment el maga először.”	

d) Vajon mi lesz a történet vége? Jósoljatok!

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- ketté osztott napló
- jóslás
- tanári kalauz

5. Szakaszos olvasás

Olvassátok el a novella befejezését, majd válaszoljátok meg a hozzá kapcsolódó kérdéseket, feladatokat!

„Később már ritkábban látogattam Lolát. Utoljára karácsony előtt jártam nála. A szobalány valamit dadogott, hogy vidékre utazott a szüleihez. Tudod, mi történt? Elvált az urától. Igen, már ki is mondták a válást. Hogy miért? Hát azért, mert az ura megcsalta. Igen, csalta. Képzeld, azon a májusi napon, mikor először ment ki egyedül a maga lábán, az új tavaszi felöltőjében, az új sárga cipőjében, egy szál ibolyával a gomblyukában, akkor volt az első találkája azzal a nővel, akit azóta el is vett.

Hát érted te ezt? Hát meg lehet ezt érteni?

Nem, ezt nem lehet megérteni. Senki sem érti. Csak az én uram. Ő állítólag érti az új lélektan törvényei alapján. Azt mondja, hogy ez természetes. Lola ura – legalábbis ő így magyarázza – elégtételt vett magának, hogy ez az áldott, kedves asszony évekig kitartott mellette, hogy annyiszor látta őt gyámoltalannak és nyomorultnak, s később olyasvalakit keresett, aki nem ismerte így, akinek nem tartozik ennyivel, mert ilyen adósságot sohase lehet letörleszteni.

Bevallom, én ezt sem értem. Elmélet. Az uram azonban hozzátette: 'Én mindenesetre kikérem, hogy egy angyal éljen mellettem. Az angyaloknak az égben a helyük, nem a földön. Figyelmeztetek is, hogy ha te egyszer ilyen angyal akarnál lenni, akkor úgy kidobnálak, hogy repülnél, akár a szárnyadon, akár anélkül'. Hát mi legyenek? – kérdeztem. – Ördög? 'Se angyal, se ördög – mondta –, hanem valami a kettő között'. Angyal ördögszarvval, vagy ördög angyalszárnyal? 'Olyasmi – mondta –, nő légy'. Hallottál már ilyent? Az is baj, ha nagyon jók vagyunk, az is baj, ha nagyon rosszak vagyunk. Annyi bizonyos, hogy a jóságra csak törekedni lehet. Úgysem érhetjük el sohasem.

No, szervusz, drágám, most megyek. Csak arra kérek, tartsd titokban. Lola is titokban mesélte el nekem. Szóval: senkinek a világon. Különben mit nagyképűsködjek? Az ember nem lehet se jó, se rossz. Hát add tovább, gyorsan, de a legnagyobb titokban.”

- a) Most, hogy a novellát végigolvastátok: mi volt a legváratlanabb a történetben? És mi volt az, amire esetleg kezdettől fogva számítottatok? (Pár kulcsszóval jegyezzétek le ismét T-táblázatban!)

Amire számítottunk...	Ami meglepő volt...

- b) Milyen összefüggésben van egymással a műfajmegjelölő *pletyka* alcím, és a szöveg szerveződése?

.....

.....

.....

.....

- c) Melyik az a szereplő, akinek a nézőpontja egyáltalán nem érvényesül az elbeszélés során? Hogyan járul hozzá ez az elbeszélés-technikai sajátosság a szöveg hatásához?

.....

.....

.....

.....

- d) Húzzatok alá a szövegben néhány olyan részletet, amelyek sejtetik, előre jelzik a fordulatot! Húzzatok alá más színnel néhány olyan részletet, amelyek elaltatják ezeket a sejtéseket, vagy más befejezést sugallnak!

- e) Mi lehet a metaforikus jelentése a férj betegségének, balesetének?

.....

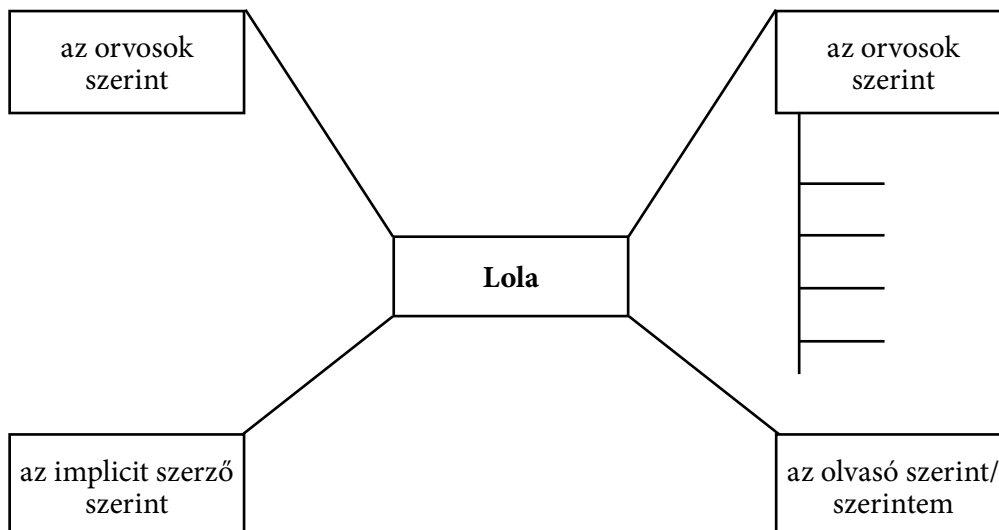
.....

.....

.....

- f) Lola megcsalátása több értelmezéssel együtt kerül elbeszélésre. Rögzítsétek gondolkodástérképen, hogy

- mit gondol/hogyan értelmezi a történeteket az elbeszélő nő?
- mit gondol/hogyan értelmezi a történeteket az elbeszélő férje?
- mit gondolhat vajon az implicit szerző?
- mit gondolsz róla te, mint olvasó/ti, mint olvasók?



g) Milyen eszköz áll rendelkezésére az implicit szerzőnek, hogy véleményét, értelmezését közvetítse?

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- gondolkodástérkép
- tanári kalauz
- T-táblázat

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: A reflektálás fázisára összesen kb. 45 perc

6. feladat: 8–10 perc

7. feladat: 20 perc

8. (választható) feladat: 15 perc

9. (választható) feladat: 15 perc

Instrukciók: Ha idő szűkében vagyunk a 7., 8. és/vagy a 9. lehet otthoni vagy a portfólióba szabadon választható feladat.

A szakaszos szövegolvasás folyamatában legalább az egyik reflektáló feladatnak mindig a teljes szöveg folyamatos újraolvasásának kell lenni! A szakaszokra bontott szövegdarabok befogadása nem helyettesíti a teljes szöveg egyben való végigolvasását: ami teljesen más olvasói tapasztalattal jár. (6. feladat)

A kreatív írás feladat kitágítja a jelentésteremtés fázisának egyik fontos belátását: vagyis hogy a szöveg jelentése és hatása nagyban függ az elbeszélismódtól (az elbeszélőtől és a nézőponttól). A kreatív írás feladat a gyakorlaton keresztül világíthat rá arra, hogy hogyan képzi az elbeszélés módja a szöveg jelentését és hatását. (7. feladat)

A szakaszos szövegolvasás módszerére tanárszerepből történő reflektálást elmélyíti és megkönynyíti valamilyen grafikai szervező használata. Ideális esetben a munkafolyamat során tapasztaltak itt magasabb tudásszinten kezdenek el működni. (8., 9. feladat)

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: írás szerepből (kreatív írás), szabadon választott grafikai szervező

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

6. Szakaszos olvasás – folyamatos olvasás

Olvassátok el újra, egyben a novellát!

7. Írás szerepből

Meséld el a történet egy általad választott részletét a férj egy (képzeletbeli) barátjának a nevében Beszél egy férfi címmel! (1–1,5 oldal terjedelemben).

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

– írás szerepből (kreatív írás)

8. Reflexió a módszerre

Gondold végig a szakaszos olvasás kipróbálása során szerzett élményeidet! Egy általad választott grafikai szervező (pl. fűrtábra, kettéosztott napló, INSERT – a jelöléseket teheted a tanulási segédanyag margójára, majd itt alább megírhatod a táblázatot –, gondolkodástérkép) segítségével gyűjtsd össze:

- tapasztalataidat,
- ötleteidet,
- reflexióidat,
- személyes meglátásaidat

a módszerrel és annak alkalmazásával kapcsolatban!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

– szabadon választott grafikai szervező

9. A szakaszos olvasásról – elméletben

Olvasd el, és dolgozd fel valamilyen grafikai szervező alkalmazásával a modul bevezető szövegrészét a szakaszos szövegolvasásról!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

– szabadon választott grafikai szervező

10. Portfólióba választható feladat!

Készítsd el egy általad választott szöveg szakaszos olvasásának-feldolgozásának tervét!

Terved tartalmazza:

- választásod indoklását (miért pont ezt a szöveget tartod alkalmasnak a szakaszos olvasásra)!
- a tanulási fókuszot!
- a tanulók (célcsoport) rövid leírását, pl. életkor, tudás- és képességszint (miért pont nekik jó ez a feladatsor, illetve szöveg)!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A szövegértési kompetencia fejlesztése II.

Szövegértési deficitek

A modul során megismerkedünk a különböző szövegértési kompetenciamérések szempontjaival, típusfeladataival, illetve a leggyakoribb szövegértési deficitekkel. A feladatok gyakorlati segítséget nyújtanak, hogy a tanárok/tanárjelöltek hatékonyan és célzottan tudják majd segíteni tanulóik szövegértési kompetenciájának fejlődését.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 15 perc (5 perc a páros munkára, 10 perc a frontális megbeszélésre)

Instrukciók: A modul jóval több feladatot tartalmaz, mint ami 90 perc alatt elvégezhető. A 2. feladatot feladhatjuk előzetesen házi feladatnak, illetve valószínű, hogy választanunk kell a 3. és a 4. feladat közül. Esetleg beleférhetünk a 90 percbe, hogyha az 1. feladatot is előre feladjuk házi feladatnak, és akkor csak a megbeszélésre kell időt szánnunk. Vagy: dönthetünk úgy is, hogy kényelmesen és lassan haladunk, és akkor kétszer 90 percet töltünk ezzel a modullal. Mindenesetre döntsük el jó előre, hogy építjük fel a modult a választható feladatokból!

A ráhangelődés feladata az olvasással, olvasni tanulással kapcsolatos előzetes tudást, nézeteket, véleményeket hívja elő. A közös megbeszélés a témával kapcsolatos legfontosabb kérdések felé orientálhatja a hallgatókat.

Munkaforma: páros majd frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: lista (ötletbörze)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: Mivel a hallgatók már feltehetően ismernek néhány szöveget az idevágó szakirodalomból, ezért számíthatunk arra, hogy jelentős előzetes tudásuk van a témával kapcsolatban.

Az első kérdéshez (Milyen műveleteket hajt végre az olvasó olvasás közben?) a második feladat kapcsán visszatérhetünk: ott tekintjük majd át az értő olvasást jellemző szövegértési művelet típusokat.

A közös megbeszélés során térjünk ki a leggyakoribb olvasási deficitekre a Melyek lehetnek az értő olvasás legfőbb/leggyakoribb akadályai? kérdés kapcsán:

- szókincsbeli hiányosságok,
- a kontextus figyelmen kívül hagyása,
- a szöveg modalitásának, hangvételének, a beszélő feltételezhető szándékának, véleményének félreértése,
- a nyelv figurativitásának félreértése vagy figyelmen kívül hagyása (elsősorban, de nem kizárólagosan, irodalmi szövegek esetében),
- hiányosságok a szöveg témájával kapcsolatban (háttértudás hiánya),
- időviszonyok, ok-okozati kapcsolatok fel nem ismerése vagy félreértése (narratív kompetenciabeli hiányosságok),
- a szöveghez tartozó ábrák, diagramok félreértése vagy figyelmen kívül hagyása.

Az utolsó két kérdés megbeszélése során a cél az, hogy a hallgatók tudatosítsák a különbséget az olvasás két szintje (meghatározása) között: (1) az írott jelek dekódolása (amit hagyományosan az első osztályban sajátítanak el a gyerekek); illetve (2) olvasásértés között (ami viszont folyamatosan fejleszthető/tanulható).

1. Olvasni tanulni – listák

Válasszátok ki az egyik alábbi kérdést, és gyűjtsétek össze a csoportodban közös tudásokat, ötleteiteket a kérdéssel kapcsolatban!

- Mit gondoltok, mi mindent tesz az, aki olvas? Milyen műveleteket hajt végre az olvasó olvasás közben?
- Mit gondoltok, melyek lehetnek az értő olvasás legfőbb/leggyakoribb akadályai?
- Mit gondoltok, mikor tanul meg egy ember olvasni? Kinek/kiknek lehet a feladata, hogy segítsék ezt a tanulási folyamatot?
- Mit gondoltok, hogyan lehetne meghatározni a különbséget a között, hogy valaki ismeri a betűket („tud olvasni”), illetve, hogy valaki „jó”, értő olvasó?

.....

Beszélgétek meg közösen listáitokat, és a kérdések nyomán támadt gondolataitokat, ötleteiteket!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: lista, ötletbörze

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 10 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a szövegértési kompetenciamérések szempontjaival, a célzott szövegértési műveletekkel és szintekkel. A szöveg információit a tanulóknak a 3. és a 4. feladat megoldása során kell majd alkalmazniuk, használniuk. A tájékoztató jellegű szöveg elolvasása egyben tudatosíthatja, hogy mennyire összetett folyamat a szövegértés, hogy milyen sokféle szövegértési műveletet hajt végre a „jó” olvasó – illetve ezzel összefüggésben, hogy a szövegértési kompetencia fejlesztése/fejlődése szintén ennyire összetett, soha le nem záruló folyamat kell, hogy legyen.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: jelölés (INSERT)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Olvasd el!

Olvasd el az alábbi szöveget, és használd a jelölés (INSERT) technikát olvasás közben!

A szövegértési kompetencia mérésére kidolgozott szintfelmérő feladatlapok mindegyike úgy épül fel, hogy a szövegértés különböző – egymásra épülő – szintjeivel számol. Az egyes feladatok vagy kérdések mindig egy adott szövegértési szintet céloznak meg: úgy, hogy egy feladatlap mindegyik szövegértési szintre vonatkozó kérdést/ feladatot tartalmazzon. A feladatlapok kitöltése, megoldása során így jól láthatóvá válik, hogy az azt kitöltő tanulóknak milyen szövegértési művelettel vannak problémái, vagyis hol vannak azok a szövegértésbeli hiányosságok, amelyekben fejlődni kell. Az egyes felmérési típusok mind más elnevezésekkel dolgoznak,

de lényegében nagyon hasonló, egymásra épülő szövegértési szinteket neveznek meg. Álljon itt egy áttekintő táblázat, majd egy részletesebb magyarázat az egyes szintekről, szövegértési műveletekről és a hozzájuk kapcsolódó típusfeladatokról:

Szövegértés-mérések összefoglaló szemponttáblázata

Szövegértési műveletek típusai szövegértési szintek szerint		
PISA	OKM	PIRLS
1: Információ-visszakeresés	1: Explicit információk felismerése és visszakeresése	1: Információ-visszakeresés
2: Értelmezés	2: Egyenes következtetések levonása	2: Kapcsolatok, összefüggések felismerése
3: Reflektálás	3: Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása 4: Nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése	3: Reflektálás

Szövegértési szintek és típusfeladatok

A táblázatból is jól látható, hogy míg a PISA és a PIRLS lényegében azonos három szinttel és művelettypussal számol, addig az OKM ezeknél részletesebb, rétegzettebb olvasásértési szintekre épít. A PISA és a PIRLS elsősorban a szöveg *tartalmi* vonatkozásaira kérdez rá. Az olvasónak a szöveg tartalmát kell értenie, összefoglalnia, illetve arra kell reflektálnia (például saját vélemény vagy érvek megfogalmazásával). Az OKM a *nyelvi, szerkesztésbeli* megalkotottságra külön is kitér. Az OKM 2., 3. és 4. szintje lényegében megfeleltethető a másik két felmérési mód 2. szintjével (*Értelmezés* illetve *Kapcsolatok, összefüggések felismerése*). Nézzük, hogy milyen műveletek és típusfeladatok tartoznak az egyes szintekhez:

1. Információ-visszakeresés.

Ez az első, legalacsonyabb szintű olvasási művelet. A tanuló ezen a szinten képes a szövegben expliciten jelenlévő információk azonosítására, egyszerű, egyenes következtetések levonására.

Típuskérdések és feladatok:

- tények, adatok azonosítása (ki? mikor? mennyit? hol? stb.),
- szavak, kifejezések magyarázata (pl.: idegen vagy ritkábban használt szavak magyarázata).

2. Egyenes következtetések levonása. (Értelmezés)

A tanuló ezen a szinten képes a szövegben egyszerű, szembetűnő kapcsolatok felismerésére. Felismeri a szöveg fő gondolatát (tételmondatát), tudja azonosítani a szöveg témáját és a szerzőnek a szöveg alapján feltételezhető szándékát, véleményét.

Típuskérdések és feladatok:

- mi a szöveg témája,
- mi a fő gondolata,
- melyik a szöveg vagy szövegrész tételmondata,
- foglald össze saját szavaiddal a szöveget (vagy részét),
- mit gondolsz, mi lehet a szerző véleménye adott kérdésben,
- értelmezd a szöveg egy részét vagy mondatát.

3. Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása. (Értelmezés, reflektálás)

A tanuló ezen a szinten több szempont figyelembevételével tud kapcsolatokat teremteni a szöveg különböző részei között. Értelmezni tudja a szöveg egészét vagy részét. Háttértudására támaszkodva tud reflektálni a szöveg egészére vagy részére. Különbséget tud tenni releváns és kevésbé lényeges információk között. Képes a szöveget vázlatpontokba szedni (vagy más elrendezési módszer segítségével újrastrukturálni). Képes a szöveg jellemző tartalmi vagy formai jegyére – háttértudására és tapasztalataira támaszkodva – önállóan reflektálni.

Típuskérdések és feladatok:

- készíts vázlatot a szöveghez,
- rendezd el a szöveg adatait táblázatba/diagrammba,
- adj címet a szövegnek; vagy: értelmezd a szöveg és a cím viszonyát,
- tagold részekre a szöveget és adj címet a részeknek,
- milyen stílusrétegben íródott a szöveg,
- milyen műfajban íródott a szöveg,
- gyűjtsd ki a szöveg öt kulcsszavát,
- milyen hangnemben íródott a szöveg,
- szövegbeli (nem explicit) utalások felismerése,
- önálló vélemény megfogalmazása a szöveg témájával kapcsolatban.

4. Nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése. (Reflektálás)

A tanuló ezen a szinten képes háttértudására támaszkodva egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai jellegű megítélésére; a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására. Képes egy bonyolult és akár többértelmű vagy ellentmondásos szöveg értelmezésére, bonyolult összefüggések feltárására. A tanuló képes a szövegben kifejtettek önálló továbbgondolására, saját vélemény megfogalmazására. Ezen a képességszinten a tanuló a korábbi szövegértési műveleteket szokatlan formájú szöveg esetében is megfelelően tudja alkalmazni.

Típuskérdések és feladatok:

- a kérdések hasonlóak lehetnek mint az előzőekben, de esetleg nehezebb (például archaikus, irodalmi, szaktudományos stb.) szöveggel kapcsolatban,
- vagy például a szövegben nehezebben azonosítható formai-tartalmi sajátosságokra vonatkozóan,
- vagy nem hétköznapi, jelentős háttértudást igénylő feladatok, kérdések.

(A szöveg támaszkodik az OKM honlapjáról (www.okm.hu) és Meliorisz Béla – Pethőné Nagy Csilla – Szívósné Vásárhelyi Zsuzsanna: *Hogyan csináljam?* Korona Kiadó, Budapest, 2007. című könyvéből származó információkra.)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: jelölés (INSERT)

3. lépés

Tervezett idő: 35–40 perc

Instrukciók: A feladat célja, a hallgatók tudatosítsák, hogy a szövegértési szintfelmérők milyen szövegértési műveletet várnak el, milyen szövegértési szintet céloznak, illetve megismerjék a tipikus feladatokat. Mindez szükséges ahhoz, hogy tanárként ők is össze tudjanak állítani hasonló kérdéssort.

A feladatlap további előnye, hogy szépirodalmi szöveghez készült, nyilvánvalóvá teszi, hogy a szépirodalmi szövegek olvasásának kiemelt szerepe lehet a szövegértés fejlesztésében. Továbbá példát mutat arra is, hogy hogyan lehet másként bánni irodalmi szövegekkel, mint ahogy megszoktuk. Arany kanonikusan központi szövegei jól láthatóan nemcsak arra alkalmasak, hogy azokkal kapcsolatban a hagyományos, irodalomtörténeti jellegű adatokat sulykoljunk, hanem remek alkalom a szorosán vett szövegolvasás-szövegértés gyakorlására, az elmélyültebb szövegolvasásra, szövegélményre.

Munkaforma: pár vagy csoportos, frontális megbeszéléssel; a feladatlap kitöltése egyéni

Módszerek, eljárások: jelölés (INSERT)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

a) Egyéni, de például ilyesmikre számíthatunk:

- Helyezze el a két elbeszélő költeményt Arany epikus pályáján!
- Mutassa be/jellemezze/hasonlítsa össze a két elbeszélő költemény Toldiját!
- Mi az összefüggés Arany elméleti munkássága (pl. a *Naív eposzunk*) és a *Toldi-trilógia* között?
- Hasonlítsa össze a két elbeszélő költemény embereszményét!
- Mikor, milyen körülmények között született a *Toldi* és a *Toldi estéje*?
- Mit tud a *Toldi* forrásáról/forrásairól?
- Foglalja össze a *Toldi/Toldi estéje* tartalmát!

b) Egyéni, de például várhatjuk, hogy irodalomtörténeti tényekre, tudásra van szüksége a felmérő megoldójának.

c) A feladatlap megoldása:

1. = B.

2/1. = C.

2/2. „Ballag nagy-begyesen, a kacaj követi”: a csúfolódók kinevetik, mert nem sikerül elérnie célját. Nem méltóságteljes lesz attól, hogy kihúzza magát, hanem nevetséges, groteszk, mivel nem illik hozzá ez a „büszke” testtartás. A nézelődők átlátnak rajta.

2/3. „Kár, hogy csak a nyakát tudta hátrább vetni”; „Mert sehogysem illik e méltóság neki, /Úgy se, mintha rozsdás sisakja helyére/ Űstöt borítana borzas vén fejére.”

Az elbeszélő a nézelődőkkel együtt nevetségesnek látja Bence bevonulását, szerinte sem illik neki ez a tartás, de a csúfolódókkal ellentétben ő Bencével szimpatizál (lásd: kár). A „borzas vén feje” szókapcsolat kedveskedő, láthatóan az elbeszélő Bencével azonosul, miközben nézőpontja lehetővé teszi, hogy kívülről is tudja őt értékelni.

2/4. A bemutatás a fentiekből következően ironikus: vagyis az elbeszélő egyszerre érvényesíti elbeszélésében a két ellentétes értékelői nézőpontot: Bencét egyszerre mutatja tragikusnak (sajnálónivalónak) és nevetségesnek.

3/1. A négy ok:

- halálát érzi közeledni,
- Lajos király elfordult tőle; hálátlannak érzi a király viselkedését,
- mindenki meghalt már, aki az élethez kötné,
- úgy érzi, hogy a hazának nincsen rá tovább szüksége.

3/2. metafora

„hideg hajlék vagyok”: teste = lelkének háza, kihűlt már

„vándor-madár lelkem”: lelke elszáll, mint egy vándor madár, más földrészre, vagyis meghal

„napomnak végső hanyatlása”: az emberi élet ideje = egy nap (pl. hajnal = gyermekkor), a nap hanyatlása = az élet vége

4/1. rezignált (elfogadható még: tragikus, gyászos)

kulcsszavak lehetnek, például: naplemente, árnyék, temessék, este, alkony, gyászkocsi, fájdalom, bánat, sír

4/2. naplemente; este; alkony; „lehulló, sárga falevél” = ősz; „új havával” = tél

5.

Toldi	Toldi estéje
<ul style="list-style-type: none"> – Toldi kegyelmet ajánl a csehnek – a cseh vitéz az, aki kegyetlenül, orvul támad – a nép üdvívalgása – Toldi a királyhoz megy – felfedi arcát, a királytól kapja a legnagyobb dicsőséget 	<ul style="list-style-type: none"> – Toldi kegyetlenül viselkedik, a király az, aki megkegyelmezne; Toldi a király engedélye nélkül öli meg az olasz vitézt – a nép néma – a nép inkább fél és tartózkodik tőle, nem pedig baráti üdv-kiáltásokban tör ki – Toldi nem fedi fel arcát – nem járul a királyhoz

d) Ha vitás pontok vagy megoldatlan kérdések merülnek fel, akkor lásd a megoldókulcsot fentebb.

e) A szövegértési feladatlap kitöltéséhez alapvetően elmélyült olvasásra és jó szövegértési képességre, gyakorlottságra van szükség. Továbbá: mivel a kérdések egy része a szöveg megalkotottságára vonatkozik, ezért irodalomelméleti tudásra is (például: hangnem, toposzok, költői képek ismerete).

1. explicit információ felismerése (1. szint)
- 2/1. explicit információ felismerése (1. szint)
- 2/2. explicit információ felismerése (1. szint)
- 2/3. beszélő szándékának, véleményének azonosítása (2. szint)
- 2/4. a szöveg jellemző formai jegyére való reflektálás (3–4. szint)
- 3/1. szövegbeli információk összefoglalása, egyenes következtetés levonása (2. szint)
- 3/2. a szöveg formai jegyére való reflektálás, értelmezése (3. szint)
- 4/1. a szöveg formai jegyére való reflexió (3–4. szint)
- 4/2. a szöveg formai jegyére való reflexió (3–4. szint)
5. kapcsolatok teremtése több szempont figyelembevételével (3. szint)

f) Egyéni

A szövegértési feladatlapok alkalmazhatóságával kapcsolatban, pl. ilyesmiket várhatunk:

- diagnosztikus szintfelmérésre,
- értékelésre (egy szöveggel való foglalkozás lezárásaként),
- az érettségi szövegértési feladatára való felkészítésként,
- tanulóknak szóló visszajelzésként.

3. Arany János: Toldi, Toldi estéje

a) Képzeljétek el, hogy egy Arany János *Toldi, Toldi estéjével* foglalkozó témakör lezárásaként témazáró dolgozatot ír egy átlagos, gimnáziumi osztály. Mit gondoltok, milyen kérdések, feladatok fordulhatnak elő a dolgozatban? Írjatok legalább öt tipikus kérdést!

.....

.....

.....

.....

.....

b) Hallgassátok meg egymás kérdés-ötleteit, és beszéljétek meg közösen, hogy a kérdések milyen tudás/gondolkodás szinteket céloztak! Milyen jellegű tudásra, képességekre van szükségük a diákoknak, hogy sikeresen megoldjanak egy ilyen jellegű témazáró dolgozatot?

.....

.....

.....

.....

.....

c) A következőkben egy Arany János *Toldijához* és *Toldi estéjéhez* készült szövegértési feladatlapot olvashattok.

(A feladatlapot Koller Adrienn készítette, esztétika–magyar szakos V. éves hallgató, PTE BTK, 2008.)

Oldjátok meg a feladatlapot (egyedül)!

1. A szöveg alapján add meg a választ, hogy vajon miért nincs már szüksége a világnak a régi lovagkor egyik jellemző erényére, a testi erőre! (1p)

„Hajt az idő, nem vár: elhalunk mi vének,
Csak híre marad fenn karunk erejének:
Más öltőbeli nép, más ivadék nő fel,
Aki ésszel hódít, nem testi erővel.
Ím az ész nemrég is egyszerű port talált,
mely egész hadakra képes szórni halált;
Toldi vagy nem Toldi... hull előtte sorban:
Az ész ereje győz abban a kis porban!”

A: Mert egyszer mindenki megöregszik és ereje mulandó.

B: Mert megváltozott a világ és az ész szerepe fontosabb lett, ez utóbbival hatékonyabban lehet „hódítani”.

C: Mert feltalálták a puskaport.

D: Mert amikor egy új nemzedék felnő, mindig szükséges valamin változtatni.

2/1. A szöveg alapján add meg a választ, hogy vajon miért kezdte el „egyengetni” Bence a derekát? (1p)

„Jól hallotta Bence, (mert hiszen hogy ő volt,
Arra tán nem is kell vesztegetni a szót)
Egy betűig hallá, de túntette magát,
Mintha nem értené a csúfolók szavát.
Derekát azonban kezdte egyengetni,
Kár, hogy csak a nyakát tudta hátrább vetni;
Virgonc legénysége is eszébe jutott,
Próbálta, ha tudná, amit akkor tudott.

Bence jobbra-balra sandít félszemmel,
Káromkodni volna kedve, csakhogy nem mer,
Komoly ráncba szedi szemöldöke táját,
'Megvetem,' gondolja, 'a csúfolók száját.'
Ballag nagy-begyesen, a kacaj követi,
Mert sehogysem illik e méltóság neki,
'Úgy se', mintha rozsdás sisakja helyére
Üstöt borítana borzas vén fejére.”

- A: Valószínű, hogy azért, mert megfájdult neki, hiszen öreg volt már.
- B: Azért, mert erősebbnek és magasabbnak akart látszani.
- C: Mivel méltóságteljesnek akart tűnni.
- D: Azért, mert megijedt a csúfolódóktól.

2/2. Milyen reakciót vált ki a nézelődők körében Bence „derékegyengetése”? Válaszd meg idézettel és annak magyarázatával! (2p)

.....

.....

.....

.....

2/3. Az idézet alapján válaszold meg, hogy mi az elbeszélő véleménye Bence bevonulásáról? Válaszd meg idézettel és annak magyarázatával! (2p)

.....

.....

.....

.....

2/4. Milyen hangnemben beszél el az elbeszélő Bence bevonulását? Indokold is meg a szövegre támaszkodva! (2p)

.....

.....

.....

.....

3/1. Az idézett szövegrész alapján indokold meg 4–5 összefüggő mondatban, hogy miért ássa Toldi a sírját? (NÉGY okot kérek megfogalmazni!) (8p)

„Bence, fegyveremnek régi hordozója,
Figyelmezz szavamra emberséges szolga;
Együtt ettünk meg mi sok kenyeret, sok sót,
Jó öreg cimborám, hallgasd meg ez egy szót:
Láttam az életnek minden változását;
Látom most napomnak végső hanyatlását;
Jártam a tömött rend között, melyet kaszált –
Most fejemre várom a kaszást, a halált.

Lajos, büszke Lajos! magyarok királya!
Voltam én is hű, de nincs annak hálája;
Tudja a te lelked, hogy ki és mi voltam,
S betöréd fejemet, mert igazat szóltam.
Adjon Isten neked, adjon a hazának
Erősebb karokat, mint ezek valának;
Adjon tanácsadót, jobbat mint én valék
S tudja Isten, meddig lehettem volna még.

Nincsen az élethez tovább ami kössön,
Aki volt, az régen itt pihen hűvösön;
Kardomon sötétlik három évi rozsdá,
Róla ellenségvér soha le nem mossá.

Még tán bírtam volna, de már annak vége,
Nincsen a hazának énreám szüksége:
Nem kell a kalász, ha hó nap megérlelte,
Jobban kell a burján, aki azt felverte.

'Vándor-madár lelkem': jól érzi magába,
Hogy ma-holnap indul melegebb hazába.
Neki már e földön minden olyan fagyott!
Neki leroskadt hideg hajlék vagyok.

Sírom ez. Kevés nap vár üresen engem –
Te, öreg barátom, te temess el engem...
Ide temess akkor s ne tégy semmi jelet,
Csak, amivel ástam, ezt az ásónyelet."

.....

.....

.....

.....

3/2. Nevezd meg azt a költői képet, amit mind a három idézet példáz! Magyarázd meg, hogy mi az azonosítás alapja az egyes idézetekben! (Segít a szövegkörnyezet.) (4p)

„hideg hajlék vagyok”
„vándor-madár lelkem”
„napomnak végső hanyatlását”

.....

.....

.....

.....

4/1. Milyennek érzed az alábbi szöveg hangvételét? Írj NÉGY kulcsszót, lehetnek szinonímák is! (4p)

„Eközben a napnak szép piros sugára
Téli naplementen nyúgalomra szálla;
Eltűnt az ablakból szivárvány-játéka
S fátyolt vete arra nagy hegyek árnyéka. –
A királyra nézett a gyász-kötelesség
Meghagyni legottan: Toldit hogy' temessék:
Egyszerű koporsó lőn a nyugóháza,
De vasból – talán hogy erejét példázza.

És még akkor este, alkonyi homályban,
 Nagy sok fáklya indul útnak Budavárban:
 Messziről azt hinnék: ott megyen, ott ballag,
 Hogy Toldit kísérije, valamennyi csillag.
 Lovas katonák közt a gyász kocsi halad,
 Rajta Toldi Miklós, vas boríték alatt, –
 Mellette ül Bence a kocsiodalán,
 Összegörnyesztette a nehéz fájdalom.

Harmadnap olyankor, egy fölleges estén,
 Domb emelkedett már Toldi Miklós testén,
 Amelyet az őskert, bánatja jelével,
 Behinte lehulló, sárga falevéllal.

Nem jelölte a sírt drága érc vagy márvány:
 Bence volt az emlék, lába felől állván:
 Egy ásót ütött le, arra támaszkodék,
 S elborítá a sírt új havával az ég.”

.....

.....

.....

.....

4/2. Jelölj példaként ÖT idézetet a szövegben fellelhető időtoposzokra! (5p)

5. Vesd össze az alábbi két szövegidézetet! Fogalmazd meg a legfontosabb ÖT különbséget! (10p)

Toldi	Toldi estéje
<p>...Aztán megragadta Toldi csak úgy kézzel, Rángatta a csehét szörnyű erejével, Ropogott keze közt, elolvadt a teste; Végre így könyörgött a cseh térdre esve: ...</p> <p>Mindent felfogadott a (cseh)bajnok ijedten, S békével mentek a csónak felé ketten: Hát egyszer a nagy cseh, nekihazakodva, Toldihoz hátulról hozzávág orozva. Szerencse, hogy Toldi a Duna tükrében Meglátta s megkapá a kardot kezében. Leborult a nagy cseh: „Kegyelem! irgalom!” „Eredj, kérd Istentől: útid megmutatom.”</p>	<p>... Mintegy el akarja ellenét gázolni, – Csakhogy nem ereszti ám oly közel Toldi: Szügyének feszíti nagy öklelő fáját, Úgy buktatja hanyatt a lovat s gazdáját.</p> <p>Ekkor a vén Miklós leugrik lovárul És kivont fegyverrel az olaszhoz járul; A király engedne: „Kegyelem!” kiáltja, De elébb járt a vas, Toldi Miklós bárdja. Maga lóra pattan, maga Bencének int, Azzal utat vesz a sokaság közt megint: Megfélemlik a nép, csak bámul utána, – Míg el nem csapódnak egy közel utcára.</p>

<p>... Toldi felmutatja a fejet a kardon, Nagy rivalgás támad kétfelől a parton: Tapsolnak, kiáltnak, zászlót lobogtatnak; Buda nagy hegyei visszakurjongatnak.</p> <p>Mikor pedig Miklós a csehet kiszabta, S kisebbi darabját kardján felmutatta, Tüstént parancsolá király ő felsége, Tizenkét aranyos vitéz menjen érte.</p> <p>El is mentek azok szép zászlós sajkával, S vitték a királyhoz Toldit nagy pompával. A király szólt: „Bajnok! nyisd fel sisakodat, Mondd neved s mutassad vitézi arcodat.”</p>	<p>Nagy hallgatás után ébredsz a zsibaj, Először csak egyes, kérdő hangjaival, (Szálankint először; úgy lehet mondani; Felelet helyen is mind kérdést hallani: „Ki volt ez? mi volt ez? ördög-e vagy barát?] Mért nem fődözte a királynak magát? Mért hódolni nem ment? vagy semmi szüksége] Földi jutalomra, földi dicsőségre...?”</p>
---	---

d) Beszéljétek meg megoldásaitokat, és tisztázzátok a vitás pontokat!

e) Vizsgáljátok meg, hogy az egyes kérdések, feladatok melyik szövegértési szintet célozzák! Milyen tudásra, képességekre van szüksége annak, akinek egy ehhez hasonló szövegértési feladatlapot kell megoldania?

.....

.....

.....

.....

f) Beszélgetsetek párban az alábbi kérdésekről, és jegyezzétek le a legfontosabb gondolatokat:

– Melyik kérdés/feladat volt a legnehezebb számokra/számotokra? Vajon miért? Mi okozta a megértési nehézséget?

.....

.....

.....

.....

– Mit gondoltok, mi mindenre lehet használni a tanítás során egy ehhez hasonló szövegértési feladatlapot? (Például milyen helyzetben, milyen céllal?)

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- ötletbörze
- tanári kalauz
- irányított beszélgetés

4. lépés

Tervezett idő: kb. 45 perc a teljes folyamatra

Instrukciók: A feladat célja, hogy a hallgatók tapasztalatokat szerezzenek arról, hogy hogyan lehet összeállítani egy szövegértési kompetenciát mérő kérdéssort, illetve: hogy megismerkedjenek a vándorló csoportok kooperatív megosztási stratégiával.

Munkaforma: csoportos, frontális megbeszélés

Módszerek, eljárások: vándorló csoportok (megosztási technika)

Eszközök: nagyméretű csomagolópapírok csoportonként, filctollak, gyurmaragasztó vagy rajzszög a kitűzéshez

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Szövegértési feladatlap készítése

a) Készítsetek szövegértési feladatlapot egy nagy csomagolópapírra az alábbi szöveghez! A feladatok célzózzák meg mindegyik szövegértési szintet! Külön papírra dolgozzátok ki a feladatok megoldókulcsát is!

Zoletnik Sándor: Magfúzió – energiaforrás a jövőnek

Az olaj- és szénalapú energiatermelés kiváltására sok irányban keresi a fejlett világ a megoldást. A magfúzió alapuló atomenergia – túl a hosszú távú fenntarthatóság és a széndioxid-mentesség érvein – azért kínál vonzó alternatívát, mert kivédi az atomerőművekkel szembeni legfontosabb ellenérzéseket: nem termel hosszú távon bomló radioaktív hulladékot. Az elektromosan töltött részecskékből álló plazmának a fúziós fejlesztésekben történő használatakor és a fizikai törvények miatt biztonságos. A kísérletekben százmillió fokos forró plazmában zajlik a magfúzió, amelyben lényegében a földre „lopjuk” a napenergiát. Ez az eljárás ma már belátható időtávban reálissá teszi a fúziós energiatermelést.

I. Energiaforrások az ezredfordulón

A huszadik század gyors ipari fejlődése hatalmasra növelte a modern társadalmak energiaigényét, amit eddig leginkább fosszilis energiahordozók (szén, szénhidrogének) elégetésével fedeztünk. Általánosan elfogadott vélemény, hogy évszázados távlatban ez nem folytatható a források kimerülése, illetve a nagy mennyiségű széndioxid-kibocsátás miatt. A megújuló források egyre fontosabbak lesznek, de nem valószínű, hogy megoldják a problémákat, ezért új források után is kell néznünk.

II. Energiatermelés magfúzióval

Magfúziós folyamatok csak akkor következnek be, ha az atommagok nagyon közel kerülnek egymáshoz. A pozitív elektromos töltésű atommagok azonban taszítják egymást, így csak akkor tudnak egymás közelébe férkőzni, ha elég nagy sebességgel ütköznek össze. De vajon milyen anyagokat használjunk fel leendő fúziós reaktorunkban és milyen módon gyorsíthatjuk fel őket a megfelelő sebességre?

III. Mi történik 100 millió fokon?

A fúziós reakciókhoz szükséges gyors hőmozgás 100 millió fokos hőmérsékleten következik be, ahol az atomok szétesnek szabad atommagokra (ionokra) és elektronokra. Ezt a keveréket plazmának nevezzük, és ez az anyag negyedik halmazállapota. Ezt a 100 millió fokos plazmát azonban nem lehet semmilyen tartályban tárolni, mivel a tartály anyaga rövid időn belül elpárologna. Milyen technikai problémákkal kell szembenézni egy fúziós nukleáris reaktor tervezőinek?

IV. Csapdába ejtett plazma

A fúziós erőmű megvalósításának kulcsa a plazma egyben tartása. A mágneses teret zárt erővonalgyűrűkké alakítják, éppen olyanná, mint egy autógumi. Ismert, hogy erős mágneses térrel a plazmát gyakorlatilag egyben lehet tartani. Ma már ismert, hogy ez tórusz alakú (autógumihoz hasonló) geometriában erős mágneses térrel oldható meg úgy, hogy a mágneses erővonalakat még spirálisan meg is kell csavarni, akárcsak a vesszőket egy vesszőkoszorúban. A már működő kísérleti fúziós berendezések mindegyikében lényegében ennek a tórusz alakú plazmának valamilyen tökéletesített változatát alkalmazzák.

(Részlet Zoletnik Sándornak a Mindentudás Egyetemén elhangzott beszédéből.
Forrás: <http://www.mindentudas.hu/zoletniksandor/20070225zoletnik.html>)

b) Feladatlapjaitokat tűzzétek ki a terem különböző pontjain, majd a vándorló csoportok technikájával nézzétek át és oldjátok meg a többi csoport feladatlapjait! (Vigyetek magatokkal jegyzetpapírt és tollakat, és a magatokkal vitt lapra dolgozzatok.) A megoldások során azt is írjátok oda az egyes feladatokhoz, hogy szerintetek a kérdés melyik szövegértési szintet célozta meg!

c) Beszélgetsetek közösen tapasztalataitokról!

<p>Mi volt nehezebb: kidolgozni vagy megválaszolni a kérdéseket? Miért?</p>	
<p>Mit gondoltok, hogyan lehet segíteni a tanulókat, hogy megbirkózzanak a leggyakoribb szövegértési deficitekkel? Dolgozzatok ki típusfeladatokat, melyek a következő, gyakori megértési deficitek felszámolásában segíthetnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szókincsbeli hiányosságok, – a kontextus figyelmen kívül hagyása, – a szöveg modalitásának, hangvételének, a beszélő feltételezhető szándékának, véleményének félreértése, – a nyelv figurativitásának félreértése vagy figyelmen kívül hagyása (elsősorban, de nem kizárólagosan, irodalmi szövegek esetében), – hiányosságok a szöveg témájával kapcsolatban (háttértudás hiánya), – időviszonyok, ok-okozati kapcsolatok fel nem ismerése vagy félreértése (narratív kompetenciabeli hiányosságok), – a szöveghez tartozó ábrák, diagramok félreértése vagy figyelmen kívül hagyása. 	

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: vándorló csoportok

5. lépés**Tervezett idő:** 5 perc

Instrukciók: A feladat részben átvezet a reflektálás fázisába. Irodalom és nem irodalom elválasztása mindig is problematikus kérdése volt/van az irodalomelméletnek. Itt most csak abból a szempontból vesszük szemügyre a kérdést, hogy vajon mennyiben vár el más típusú szövegértési műveleteket, illetve szövegértési kompetenciát a szépirodalmi szöveg olvasása, mint más műfajú, más típusú szövegeké. A kérdés azért is lehet fontos, hogy lássuk: az irodalomóra, az irodalomközvetítés hogyan függ össze a szövegértés általánosabb kérdéseivel.

Munkaforma: pár vagy csoportos, frontális megbeszélés**Módszerek, eljárások:** halmazábra**Eszközök:**–

Lehetséges megoldások: A szépirodalmi szöveg olvasása nagyobb nyelvi tudatosságot vár el. Ugyanakkor a magasabb fokú nyelvi tudatosság és gyakorlottság más jellegű szövegek értését is jelentősen megkönnyíti.

5. Szövegértés – irodalom

Mit gondoltok, mennyiben különbözik, illetve mennyiben azonos a szépirodalmi szövegek olvasása/értelmezése más (például tudományos, közéleti stb.) szövegek olvasásmódjával, értelmezésével?

Hasonlítsátok össze az alábbi két szöveg olvasási tapasztalatát, majd meglátásaitokat rögzítsétek halmazábrán!

<p>ősz: fn 1. A nyár után köv. évszak. Csill: Az északi féltekén a szept.23-ától dec. 21-ig, a déli féltekén a március 21-étől jún. 22-éig tartó évszak. Az erre az évszakra jellemző hűvös, esős idő(járás). 2. <i>irod:</i> <i>Az élet v. vki életének ősze:</i> öregedésének időszaka.</p> <p>Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Bp., (9. kiad.) 1992. II. köt. 1060. o.</p>	<p>Őszi éjjel Izzik a galagonya, Izzik a galagonya Ruhája. Zúg a tüske, Szél szalad ide-oda, Reszket a galagonya Magába. Hogyha a hold rá Fátylat ereszt: Lánnyá válik, Sírni kezd. Őszi éjjel Izzik a galagonya, Izzik a galagonya Ruhája.</p> <p>Weöres Sándor: <i>Galagonya</i>. In: <i>Uó: Bóbita</i>, Móra, Bp., 1975. 43. o.</p>
--	--

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: halmazábra (Venn-diagram)

Reflektálás

6. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a tanulók még egyszer megfogalmazzák személyes reflexióikat, nézeteiket az olvasással, olvasásértéssel kapcsolatban.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: írás saját magam számára (öt perces esszé)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

6. Az olvasásról

Válaszd ki az egyik alábbi – olvasásról szóló – idézetet, majd írd róla szabadon öt percig!

„Az olvasás olyan piknik, ahová a szerző hozza a szavakat, az olvasó pedig a jelentést.”
(P. Ricoeur)

„Állítólag minden második francia nem olvas; Franciaország fele meg van fosztva – megfosztja magát a szöveg örömétől.”
(R. Barthes)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: öt perces esszé (írás saját magam számára)

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A szövegalkotási kompetencia fejlesztése I.

Kreatív írásgyakorlatok

A szövegértési kompetenciáról szólva leszögeztük: (értő) olvasást fejleszteni legjobban olvasással lehet. Ehhez hasonlóan, a szövegalkotási kompetenciáról beszélve megállapíthatjuk: az íráskészség elsősorban írással fejleszthető. Gyakori, sokszínű, változatos írásfeladatokkal. Nem feltétlenül az fogja a legjobb értekező vagy érvelő dolgozatot írni, aki a legtöbb értekező vagy érvelő dolgozatot írta tanulmányai során, hanem inkább az, akinek lehetősége van gyakran és változatos műfajokban, szabadon írni. Az íráskészség fejlesztésekor tanárként első lépésben azt a gátat vagy görcsöt kell legyőznünk, ami a legtöbb tanulóban megvan, hogyha írásban kell megnyilatkoznia, és ami első-sorban az értékelésből, számonkérésből adódik. Az írásra való kreatív készség akkor szabadul fel legkönnyebben, hogyha a diáknak módja van megtapasztalni a szabad, sokszor játékos, elvárások nélküli írás örömét. Innen lehet tovább lépni, és rávilágítani, hogy az írásmű megszületése hosszú folyamat eredménye, amelyben az elsőre leírt szavak nem véglegesek, ahol folyamatosan lehet javítani és fejlődni.

Az írás hagyományosan magányos munka – ami részben igaz is. Ugyanakkor a kezdeti fázisban nagyban megkönnyíti a tanulók dolgát, hogyha írópárokban dolgozhatnak, és készülő írásművüket bármikor megbeszélhetik egy (hozzájuk képest) külső szemlélővel. (Jó, hogyha ez a külső szemlélő időnként a tanár: ilyenkor – például egy beadandó házi dolgozat megírás folyamatában – alkalmas kell teremtenünk, hogy diákjaink többször is konzultálhassanak velünk.) Hosszú távon a cél az, hogy a tanulóba beépüljön ez a „külső szemlélő”, az a kritikus hang, aki folyamatosan rákérdez az írás elemeire (tartalmi állításaira, stilisztikai-, nyelvi megoldásaira, logikai szerkezetére, stb.). A jó író olvasóként ír: vagyis saját írását mindig olvasóként is figyeli, értékeli. Senki sem születik képzett, fejlett íráskészséggel rendelkező profi írónak – a szövegalkotási kompetencia egy olyan hosszú tanulási folyamatban fejlődhet, ahol:

- a tanulónak lehetősége van minél több stílusban és műfajban szabadon írni, és
- ahol az írásfolyamat nehéz munkájában a tanuló bármikor számíthat segítségre (kritikára vagy biztatásra) – legyen ez a segítő írópárja, csoporttársa vagy tanára.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: kb. 10 perc a ráhangelődés feladataira. A 3. és a 6. feladat ugyanaz(!), ezért döntsük el, hogy mikor szeretnénk rá időt szakítani! Most, a ráhangelődés fázisában, vagy majd reflektálásként!

Instrukciók: A feladat célja az előzetes ismeretek és ötletek mozgósítása. A 3. feladattal a tanulók bepillantást nyernek a következő munkafolyamat elvi/elméleti hátterébe, alapjaiba, amivel tudatosabbá tehetjük a tanulási folyamatot.

Munkaforma: csoport, egyéni, frontális megosztás, kiegészítés

Módszerek, eljárások: lista, INSERT

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: Egyéni. Az előhívott előzetes tudást bővítjük ki, egészítjük ki az írásbeli érettségiről való alapvető tudással, megjegyzésekkel (lásd az alábbi táblázatot).

Középszint			Vizsgaszint	Emelt szint		
Szövegalkotási feladatok			Írásbeli vizsga	Szövegalkotási feladatok		
Érvelő fogalmazás (nyelvi, irodalmi, kulturális, etikai, életmódbeli kérdésekről).	Egy mű adott szempontú elemzése, értelmező bemutatása (lírai alkotás, rövid széppróza, drámarészlet, esszé).	Két, esetenként három szöveg adott szempontú összehasonlítása (szép-irodalmi mű, műrészlet tematikus, poétikai, stílusbeli összevetése a szövegközöttség példái révén).		Egy adott mű vagy irodalmi, kulturális, esztétikai, bölcséleti, etikai kérdés értelmezése, értékelése adott terjedelemben.	Érvelő szöveg fogalmazása: reflektálás egy korjelenségre.	Egy, valamely gyakorlati szövegfajta megalkotása adott címzeteknek, megjelölt kommunikációs helyzetben, illetve adott műfajban (pl. vitaindító, hozzászólás, kérvény).
A háromból egy feladat választása és kidolgozása legfeljebb 4-5 oldal terjedelemben				Mindhárom szövegalkotási feladat kidolgozása adott (másfél-egy oldal) terjedelemben		
180 perc			Idő	240 perc		
60 pont				25 pont	20 pont	15 pont
				60 pont		

1. Kétszintű írásbeli érettségi magyarból – mi mindent tudunk róla?

Mi mindent tudtok a kétszintű érettségi vizsga írásbeli, szövegalkotási feladatairól? Előzetes tudásokat rögzítsetek egy közös listán!

.....

.....

.....

.....

.....

Egészítsétek ki listátokat tanárotok és más csoportok ötletei/közlései alapján más színnel!

2. Feladatötletek

Mit gondolsz, egy magyartanár milyen típusfeladatokkal készítheti fel a tanulókat ezekre a feladatra a teljes tanulási folyamat (5-12.) alatt? Írd le, és vázlatosan dolgozd ki 2-3 ötletedet!

.....

.....

.....

.....

.....

Osszátok meg egymással néhány ötleteteket (egy feladattípus csak egyszer hangozzon el!)

A feladatok során kipróbált módszerek, eljárások: listakészítés

3. Olvasd el!

Olvasd el a modul-bevezető szöveget a szövegalkotási kompetencia fejlesztéséről és a kreatív írásról! Olvasás közben használd a jelölés (INSERT) technikát.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: INSERT technika

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: Összesen 1 óra 15 perc a jelentésteremtésre. Ebből kb. 20-25 perc az elkészült írásművek közös, frontális bemutatása, és legalább 45 perc az írásfolyamat.

Instrukciók: Az órán mozaiktechnikával dolgozunk. Rendezzük el úgy a tanulókat, hogy mindegyik feladaton (A., B., C., D.) dolgozzon legalább egy csoport (legfeljebb 4 fős) vagy egy páros. A csoportok és a feladatok beosztása lehet véletlenszerű is, de beoszthatjuk őket tudatos célok mentén, vagy rábízhatjuk a hallgatókra is a csoportalakítást (szimpátia alapon). Mindenesetre a csoportalakításnál ügyeljünk arra, hogy a közös írásnak általában feltétele az együtt dolgozók közötti jó viszony. Kérjük meg a csoportokat /párokat, hogy készítsék el az egyes írásokat az előírt lépések szerint haladva adott idő alatt. Ha van rá lehetőség, akkor jó, hogyha a jeleneten dolgozó csoport elvonulhat próbálni: így nem zavarja a többieket, és őket se látja a többi csoport. Időnként figyelmeztessük a csoportokat/párosokat az idő múlására, mert az ilyen típusú feladatoknál nagyon könnyen elcsúszhatnak (kijelölhetünk idő-felelősöket is minden csoportban). Kísérjük nyomon, és ha kell, segítsük a csoportok/párosok munkáját. Elképzelhető, hogy az első változatok (piszkozatok) javítására már nem marad idő, de akkor is fontos, hogy lássák: a teljes munkafolyamatnak ez a lépés is része.

A folyamat végén hallgassuk meg közösen az elkészült írásokat, és nézzük meg a jelenet(ek)et. Valószínűleg nem lesz idő mindegyik írásra, ez esetben a csoportok vagy párosok választhatnak, hogy melyiket olvassák fel. Számoljanak be a munkafolyamatról is néhány mondatban! Beszélgessünk arról, hogy mennyire sikerült megoldani a feladatot, illetve mi okozta a nehézséget, hogyan sikerült azokon úrrá lenniük. Az egyes csoportok a prezentáció során értékelhetik is egymás munkáját néhány közösen megbeszélte szempont alapján.

Munkaforma: csoport vagy írópárok, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: kreatív írásfeladatok írópároknak és csoportoknak:

- A. feladat: egy témáról különböző szerepekben, gondolkodástérkép vagy fürtábra, letettem a garast (vagy tollak közepén);
- B. feladat: gondolkodástérkép, kreatív írás megadott műfajban és témáról, jelenet (drámajáték);
- C. feladat: gondolkodástérkép, kreatív írás megadott műfajban és témáról;
- D. feladat: halmazábra, írás szerepből

Eszközök: csomagolópapír és színes filctollkészlet

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Kreatív írás feladatok

Az alábbi kép és a szövegrészlet alapján csoportodban vagy írópárban dolgozva készítsétek el az egyik kreatív írás feladatot! Kövessétek a feladat megadott lépéseit!

Jean-Paul Marat (1743–1793) orvos, természettudós, filozófus és forradalmár, a forradalmi terror és diktatúra szükségességének hirdetője.

A forradalmi kormányzat győzelme után Marat romló egészségi állapota miatt kénytelen volt háttérbe szorulni. Egyre súlyosbodó bőrbetegsége, valamint epilepsziára emlékeztető betegsége egy ócska kádba száműzte a forradalom élvonalán járó, 50 éves jakobinust. Marat kádjában ülve dolgozott újságján és leveleiben üzent a Konventnek, befolyásolni igyekezett annak munkáját. 1793. július 13-án napközben két levelet is kapott egy ismeretlen caen-i nőtől, aki egy girondi összeesküvésről írt leveleiben, illetve segítséget kért Marat-tól, személyes biztonsága érdekében. Marat élettársa, Simone Evert végül csak napnyugtakor engedte be a már másodszer megjelenő Charlotte Corday-t. Mialatt Marat az általa írt levélből a rajta szereplő neveket másolta, Charlotte Corday egy konyhakéssel szíven szúrta. Marat szinte azonnal meghalt. Charlotte Corday nem tagadta le tettét, sőt dicsekedett is vele. Elhamarkodott lépése azonban csak a forradalmi terror előbbi bevezetését és a girondiak halálos ítéletét vonta maga után. Elhamarkodott volt, hisz Marat orvosai szerint a férfi egészsége 1793 nyarára már olyan mértékben leromlott, hogy csupán pár hónappal élte volna túl meggyilkolását. Temetésekor mély gyászba borultak hívei, a sans-culotte-ok, és barátai is. Charlotte Corday-t egy nappal a temetés után kivégeztették. Marat halálát számtalan metszet, rajz és festmény megörökítette, melyek közül a jakobinus Louis David 1793 novemberére elkészült festménye lett a leghíresebb. Marat halála után a forradalom második mártírjaként vonult be a történelembe.

(A Wikipédia Jean – Paul Marat című szócikke nyomán.)



Louis David: Marat halála, 1793.

A kép forrása:

<http://www.brynmawr.edu/hart/Syllabi/levine/HART%20107%202006/1794%20David%20Marat.jpg>

A. feladat: Levél

(Kreatív írásgyakorlat, amely az íráskészség fejlesztésén túl a levélforma ismeretét és alkalmazását is megkívánja.)

Képzeljétek el, hogy Marat a merénylet után még életben van annyi ideig, hogy megírja a kezében lévő levelet!

1. Gondoljátok végig írópárossal vagy csoporttársaidal, hogy vajon Marat kinek írna és miről ebben a helyzetben! Lehetséges ötleteiteket rögzítsétek listaszerűen! (Találjátok ki legalább négy lehetséges címzettet és témát!)
2. Válassz ki egy címzettet és egy témát a közös listáról!
Készíts fürtábrát vagy gondolkodástérképet a képzeletbeli levél kommunikációs helyzetének feltérképezésére! Vázlatod feltétlenül tartalmazza a következő szempontokat:
 - feladó (Mit tudunk róla, milyen állapotban van a levél írásakor, milyen helyzetben; vajon mindez hogyan hat a készülő levélre?)
 - címzett (Vajon a címzett személye hogyan befolyásolja a levél tartalmát, stílusát?)
 - forma (A levélformán belül vajon mi jellemzi az adott körülmények között íródó levelet?)
 - téma (Dolgozd ki az általad választott témát vázlatodon; az adott témán belül vajon mire tér ki, milyen mondandója lenne?)
3. Vázlatod felhasználásával írd meg a képzeletbeli levelet 1-1,5 oldal terjedelemben!
4. Olvassátok fel egymásnak (padtársaddal vagy csoporttársaidal) az elkészült leveleket! Segítsétek egymást, hogy a levelek még tökéletesebbek legyenek!
Minden elhangzott levél-felolvasás után a csoporttagok a "lettem a garast" technika segítségével fűzzenek jobbitó szándékú szövegkritikai kérdéseket, megjegyzéseket a levelekhez! (Dicsérő és kritikus észrevételeket is!)
5. Gondold végig azokat a reakciókat, amelyek saját írásművedre érkeztek társaidtól, és ha igaznak, találónak érzed a kritiká(ka)t, akkor azok figyelembevételével írd át/újra a levelet!
A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:
 - egy témáról különböző szerepekben
 - gondolkodástérkép vagy fürtábra
 - lettem a garast (vagy tollak közepén)

B. feladat: Jelenet

(Kreatív írásgyakorlat, amely az íráskészség fejlesztésén túl műfaji és dramaturgiai tudás alkalmazását is megkívánja.)

Képzeljétek el, hogy egy filmnek David: Marat halála című képe a befejező filmkockája. Vajon mi történhetett a film utolsó 5 percében?

1. Beszélgetsetek erről csoporttársaidal. Jegyezzétek le ötleteiteket egy közös listára!
2. Válasszatok ki egyet az ötletek közül, amit van kedvetek alaposabban kidolgozni!
Készítsetek közös gondolkodástérképet egy nagy csomagolópapírra! Vázlatotok lehetséges (kifejtendő, részletezendő) szempontjai lehetnek:
 - a film képi világa (fény-árnyék viszonyok, a kamera helye, a látószög, a snittek hosszúsága, stb.)
 - szereplők (kik ők, milyen állapotban vannak, milyen érzelmek jellemzik őket, stb.?)
 - díszletek és jelmezek
 - a film műfaja
 - mi történhet az utolsó jelenetben (egy lehetséges dialóg tartalmi vázlata)
3. Írjátok meg a képzeletbeli film utolsó dialógját közösen 1-1,5 oldal terjedelemben!

4. Játsszátok el a jelenetet a többieknek! Beszélgetsetek a jelenetekről! (A következő szempontok segíthetnek: Hiteles volt-e a jelenet? Mitől igen, mitől nem? Mi volt benne a legjobb ötlet? Hogyan lehetne még hatásosabb?)
5. A beszélgetés tanulságainak figyelembevételével javíttassatok a jelenet szövegén, ahol tudtok!
A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:
 - gondolkodástérkép
 - kreatív írás megadott műfajban és témáról
 - jelenet (drámajáték)

C. feladat: Újságcikk

(Kreatív írásgyakorlat írópárban, vagy csoportban, mely az íráskészség fejlesztésén túl műfaji és stilisztikai tudás alkalmazását is megkívánja.)

Tájékoztasd Párizs lakosságát egy képzeletbeli újságcikkben Marat haláláról! David képe a cikk képmelléklete lesz. Dolgozzatok írópárokban!

1. Készíts vázlatot (gondolkodástérképet)!
Középre kerüljön a cím, de kezdetben ezt a mezőt üresen is hagyhatod, vagy dolgozhatsz egy ideiglenes munkacímmel (pl. témamegjelöléssel: Marat halála). Valószínű, hogy végleges címet csak a vázlat vagy a teljes szöveg megírása után érdemes adnod!
Vázlatod feltétlenül tartalmazza a következő szempontokat:
 - műfaj (Milyen publicisztikai műfajt választasz? Pl.: nekrológ, tényfeltáró riport/cikk, hír, politikai elemző írás, stb. Mik azok a műfaji jellemzők, amelyekhez tartanod kell magadat?)
 - feladó (Ki vagy te? Milyen szerepből fogsz írni? Hogyan befolyásolja ez cikked tartalmi/stiláris vonatkozásait?)
 - címzett (Kiknek írsz? Milyen lapban fog "megjelenni" írásod? Melyik politikai fél lapjában? Vagy esetleg egy pletykalapban, női magazinban? Hogyan befolyásolja ez készülő írásod tartalmi/stiláris jellemzőit?)
 - téma (A cikk tartalmi elemei, elrendezése, felépítése.)
 - terjedelem (A választott műfaj és téma milyen terjedelmű szöveget kíván meg?)
2. Mielőtt elkezdenéd megírni a cikket, írotársaddal beszéljétek át elkészült vázlataitokat, segítsétek egymást további ötletekkel vagy kritikákkal, kérdésekkel!
3. Ha találónak érzed írotársad megjegyzéseit, kiegészítéseit, akkor építsd be azokat vázlatodba!
4. Vázlatodat szem előtt tartva írd meg a cikk első változatát (piszkozat)! Gondold ki a végleges címet is!
5. Olvassátok fel írásaitokat hangosan egymásnak írotársaddal! Segítő hozzászólásokkal támogassátok egymást! A megbeszélést követően írd át a szövegedet (tisztázat)!
6. Ha elégedett vagy szövegeddel, akkor egy nagyobb lapra vagy csomagolópapírra készítsd (vagy készítsétek) el a képzeletbeli újság tervét, amelyben írásod megjelenik! (Megrajzolhatod a címlapot is, vagy azt az oldalt, ahol a cikk megjelenik.)
7. Az elkészült újságlapokat állítsátok ki a teremben!
A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:
 - gondolkodástérkép
 - egy témáról különböző szerepben

D. feladat: Kiállításmegnyitó

(Kreatív írás feladat; írás szerepből, megadott műfajban.)

Egy képzeletbeli kiállításon együtt állítják ki David festményét és Michelangelo Piétáját. A közös kiállításra az ad alkalmat, hogy David a Michelangelo szobron látható Krisztus testtartásában jelenítette meg Marat-t festményén.



A kép forrása:

http://stldesignworld.files.wordpress.com/2009/03/michelangelo27s_pieta_5450_cropcleaned1.jpg

Írópároddal vagy csoporttársaidal együtt dolgozva írd kiállítás megnyitó beszédet erre az alkalomra!

1. Képzeljétek el, hogy milyenek a kiállítás körülményei:
 - Hol van a kiállítás?
 - Milyen épületben, milyen teremben?
 - Kik jönnek el a megnyitóra?
 - Kinek a nevében nyitjátok majd meg a kiállítást, milyen szerepből beszéltek majd (pl. a szervezők, vagy a kiállításnak otthont adó város/intézmény nevében, művészettörténet hallgatók vagy képzőművészek szerepében, stb.)?
2. Hasonlítsátok össze a két műalkotást Venn-diagram (halmazábra) használatával egy csomagolópapíron!
3. A beszéd körülményeinek és az összehasonlító vizsgálódások eredményeinek használatával készíts vázlatot a kiállítás megnyitójához!
4. Mielőtt elkezdenéd megírni a beszédet, íróársaddal beszéljétek át elkészült vázlataitokat, segítsétek egymást további ötletekkel vagy kritikákkal, kérdésekkel!
Ha találónak érzed íróársad megjegyzéseit, kiegészítéseit, akkor építsd be azokat vázlatodba!

5. Vázlatodat szem előtt tartva írd meg a megnyitó beszéd első változatát (piszkozat)!
6. Olvassátok fel írásaitokat hangosan egymásnak író társaddal! Segítő hozzászólásokkal támogassátok egymást! A megbeszélést követően írd át a szövegedet (tisztázatot)!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- halmazábra
- írás megadott kommunikációs helyzetből és szerepből

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: 5–10 perc (A 6. vagy a 3. feladat választható! Csak akkor oldjuk meg a 6.-at, hogyha a 3.-at kihagytuk! Lehet otthoni feladat is.)

Instrukciók: A feladatok célja pusztán az elsődleges reflexió a kipróbált eljárásokra.

Először diákként majd tanárként reflektálnak a kreatív írás feladatokra.

A 7. feladat a differenciálás kérdését, lehetőségét érinti.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: nyitott mondatok szabadon választott grafikai szervező

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

5. Reflexiók

Fejezd be az alábbi mondatokat tapasztalataidnak és véleményednek megfelelően:

A kreatív írás feladatban azt élveztem a legjobban, amikor...

.....

A kreatív írás feladatban nekem az okozta a legnagyobb nehézséget, hogy...

.....

A kreatív írás feladatban a legnagyobb segítséget az jelentette, hogy...

.....

A kreatív írás feladat a tanulási folyamatban azért lehet eredményes, mert...

.....

Kreatív írás feladat megszervezésénél a tanár számára az okozhat nehézséget, hogy...

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: nyitott mondatok kártyája

6. Olvasd el!

Olvasd el a modulbevezető szöveget, és jegyezd fel a számodra legfontosabbakat egy általad választott jegyzetelési technika használatával!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szabadon választott grafikai szervező

7. Differenciálás

- Beszélgetsetek közösen arról, hogy melyik írásfeladat volt vajon a legnehezebb, és miért?
- Melyik feladat milyen szintű és jellegű tudást illetve készségeket várt el a megoldóitól?
- Hogyha ti adnátok ezeket a feladatokat egy tanulóközösségnek, akkor látnátok-e lehetőséget a differenciálásra?
- Hogyha igen, akkor milyen elvek, szempontok szerint történhetne ez?

8. Portfólióba választható feladat!

Készíts 3-5 kreatív írás feladatot egy általad választott szépirodalmi szöveghez (szövegrészhez)!

A feladatlírások tartalmazzák:

- a megoldási folyamat lépéseit
- a fejlesztési célt/fókuszot
- értékelési szempontokat vagy elvárásokat!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A szövegalkotási kompetencia fejlesztése II.

Írószeminárium; az írásbeli érettségi szövegalkotási feladatai

A középszintű írásbeli érettségi vizsga visszatérő típusfeladatai:

- az összehasonlító elemzés,
- az érvelő esszé és
- az értekezés megadott szempont alapján.

A gyakori és sokszínű, szabad írásfeladatokon túl természetesen a tanulóknak el kell sajátítaniuk a fenti műfajok szabályai szerinti dolgozatok készítésének módját/folyamatát is. A vizsga feladatának sikeres megoldását elsősorban az segíti, hogyha a tanulók tisztában vannak vele, hogy az írásmű elkészítése egy több lépésből álló, hosszadalmas folyamat, nem pedig egy hirtelen felindulásból vagy „ihletből” – vázlat, piszkozat és sokszori átgondolás, korrektúra nélkül – papírra vetett írás. A folyamat lépéseit gyakori alkalmazással tudjuk készségszintűvé tenni. Bizonyos lépéseket (pl. a feladat értelmezése külön táblázatban) egy idő után nem szükséges írásban végigcsinálni, elég a tanulóknak végiggondolni azokat. Viszont: hogy valóban végig is gondolják, ahhoz jó néhányszor végig kell vinni a teljes folyamatot, annak minden egyes lépésével.

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A ráhangolódás célja, hogy a hallgatók előhívják előzetes ismereteiket és tapasztalataikat egy írásbeli dolgozat elkészítésének munkafázisairól, lépéseiről. Így a megismerendő munkafázisokat meglévő tapasztalataikhoz tudják kötni – megerősítve vagy módosítva előzetes elképzeléseiket, tudásukat.

Munkaforma: egyéni majd frontális kiegészítés

Módszerek, eljárások: lista

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Lépések

- a) Gondold végig, hogyha kötött témában írásbeli (elemző/érvelő/összehasonlító) dolgozatot írsz, akkor milyen lépéseket hajtasz végre a dolgozat megírása során!

.....

.....

.....

.....

.....

b) Hallgassátok meg egymás ötleteit névlánccal (ugyanaz az ötlet ne hangozzon le kétszer), és ha a többiektől hallasz olyat, amelyet jónak tartasz, azt írd hozzá az eredeti listához!

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- lista
- névlánc

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: A jelentésteremtésre összesen: 1 óra 15 perc

- (1): 5 perc
- (2): 10 perc
- (3): 20 perc
- (4): 40 perc

Instrukciók: A feladatsor lépésről lépésre viszi végig egy írásbeli dolgozat megszületésének lehetséges koreográfiáját. A hallgatók egyszerre tapasztalják meg, mit jelent a gyakorlatban, hogyha az írásfolyamat tudatosan szervezett és felépített lépésekből áll, illetve példát látnak a munkafolyamat taníthatóságára is. Az egyes lépések hosszabb leírása a hallgatói munkatankönyvben is olvasható, minden lépés/feladatrészt megelőzően.

A megoldás során választhatjuk azt is, hogy a hallgatók végig önállóan (párokban) dolgoznak, és maguk értelmezik az egyes lépések leírását, de akár meg is állhatunk minden munkafázisnál, hogy közösen megbeszéljük, miért lehet fontos az adott lépés, mi lehet a nehézsége stb.

Mindenképp hívjuk fel hallgatóink figyelmét arra, hogy az elsődleges anyaggyűjtésnél még minden hasznos, minden „jó”, ami csak az eszükbe jut. Bátorítsuk őket, hogy tényleg mindent írjanak le, mert sosem lehet tudni, hogy melyik ötlet milyen további gondolatot hív elő, milyen asszociációkat indít be. Nagyon fontos, hogy ebben a fázisban még ne kapcsoljon be az a kritikus hang, aki szelektálja az információkat, ötleteket, gondolatokat, mert megbéníthatja a további gondolkodási folyamatot.

A következő munkafázisban viszont nagyon is érdemes teret engedni ennek a kritikus, szelektáló attitűdnek. A (3) lépés fő feladata éppen az, hogy az összegyűjtött anyagot néhány szempont köré szervezzük, és bizony a felesleges ötleteket, amelyek nem illeszthetők be ebbe a logikai vázba: azokat szelektáljuk. A dolgozatot a túl sok szempont szétzilálja, míg a néhány relevánsnak tűnő szempont/állítás gondos kidolgozása egy összefüggő, szigorú szerkezetben: nagyon jól megírt írásművet eredményez.

Munkaforma: egyéni és páros

Módszerek, eljárások: tanári kalauz (táblázat), halmazábra, szemponttáblázat

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1.

A feladat értelmezését segítő lehetséges szempontok	A feladat pontosítása a megalkotandó konkrét szövegre
Milyen tevékenység(ek)et vár el tőlem a feladat?	<ul style="list-style-type: none"> – szövegértelmezés, szövegelemzés – modernséggel kapcsolatos előzetes (irodalomtörténeti, kultúrtörténeti) tudás mozgósítása – konkrét szövegek összehasonlítása – poétikai jellemzőkkel kapcsolatos előzetes tudás mozgósítása – a modernség poétikájára vonatkozó tudás mozgósítása – konkrét szempontok érvényesítése az összehasonlításban (forma, egyén-világ kapcsolata, modernitás)
Milyen szövegtípust/szövegműfajt kell megalkotnom? (Mik ennek főbb jellemzői, amikhez tartanom kell magamat?)	<ul style="list-style-type: none"> – elemző értekezést (nem esszét, hiszen nem a saját véleményemet kérdezi a feladat; nem érvelést vár elsősorban) – tárgyilagos stílus – leíró, elemző szöveg (nem E/1. személyű szöveg) – tudományos jellegű nyelvezet, szakszavak használata – értekező próza szabályai; tételmondat(ok) és kifejtés
Milyen szempontokat kell feltétlenül érvényesítenem?	<ul style="list-style-type: none"> – poétikai szempontok – modernség létélménye, tapasztalata – a versekben beszélő én és a szöveg által megidézett (konstruált) világ viszonya – a szövegek formai megalkotottságának összevetése
Milyen terjedelemben írhatok?	2–3,5 oldal
Milyen információhordozó áll rendelkezésemre? Mit tudok meg belőle?	<ul style="list-style-type: none"> – a versek szövege – a versek szerzőinek neve – a megírás dátuma (– ha valóban az érettségim lennének: a helyesírási szabályzat is itt lenne!) – irodalomtörténeti és kulturális kontextusba tudom ágyazni a szövegeket – szoros szövegelemzést tudok végezni – poétikai jellemzőiket a szövegben találok

2. Egyéni

3. Csak orientáló céllal, például ilyesmiket várhatunk:

Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában	Az összehason- lítás szempontjai	Kosztolányi Dezső: Kétségbeesés
<p>szabályos, 4 soros versszakok, a-b-b-a rímelés, keretes-refrénes vers-építés; összességében: szabályos, nyugodt sodrás;</p> <p>miközben a mondatok szintjén széttöredezett világot állít a vers beszélője, addig a forma ellentmondani látszik ennek: minden szép rendben van</p> <p>egyedül a refrének ismétlődése utal a széttöredezettség tapasztalatára</p>	<p>versforma</p>	<p>jóval modernebb versforma, szabálytalan sorok, sok áthajlás; a páros rímelés lezárja a sorokat, de nem mindenhol esik egybe a gondolat (mondat) zárásával; nincs versszak, a sorok szabálytalan és kiszámíthatatlan hosszúságúak; összességében: kiismerhetetlenebb, idegenebb, zavartabb a forma;</p> <p>úgy tűnik, a forma inkább összhangban van a vers tartalmi állításaival (széttöredezett világ – széttöredezett versforma)</p>
<p>hagyományos, a romantika ismert képi világával dolgozik (hold, éjszaka, kocsiút, út, láng);</p> <p>a természeti világ képei megfeleltethetők a beszélő benső állapotának (csonka Hold – minden szerelem darabokban stb.);</p> <p>metaforikus jelentésekkel nagyon megterhelt, minden önmagán túlmutató jelentéssel bír;</p> <p>a világban még jelen van egyfajta „mély” vagy „mögöttes” jelentés</p>	<p>képek; a szövegek képi világa</p>	<p>újszerűbb képi világ, a mindennapok képi világából építkeznek, nem a hagyományos, jelentéseiben túlterhelt képekkel;</p> <p>természeti képek helyett tárgyi világ (ajtó, gomb, asztal, mindennapok használati tárgyai), nem ünnepi, hanem a mindennapok tapasztalati világa, ahol kevésbé tetten érhető valami „mély” vagy „mögöttes” jelentés; összességében: tárgyiasabb, üresebb, inkább jelentés nélküli világot konstruál, mint Ady holdas éjszakai kocsiútja</p>
<p>a beszélő mintegy leírja a világ széttöredezettségének tapasztalatát, kívül marad rajta, nincs hatással rá; ugyanakkor a beszélő és a világ egymással harmóniában van (vö.: természeti kód harmonikus működése);</p> <p>a világ „egészsége” utáni nosztalgiaival, érzelmesen beszéli el ezt a tapasztalatot (szomorú vagyok)</p>	<p>a versben megszólaló én és a világ viszonya</p>	<p>a képi világból adódóan: a beszélő idegen a világban;</p> <p>a tárgyas világ jelentés nélküli a számára, nem otthonosak az otthon tárgyai;</p> <p>a beszélő ugyan nincs harmóniában a környező világgal (mint az Ady versben), de ugyanakkor hatással tud lenni rá: „Ezer darabra törtelek”: itt a világ nem széttöört, hanem a beszélő tördelte szét;</p> <p>ez a tapasztalat (vagy ez a megfogalmazás) kétségbe vonja az én és a rajta kívüli világ tapasztalatát, mintha nem volna világ az énen kívül: a világ hagyományos kétosztatúsága mintha úgy szűnne meg, hogy az én önmagára záródik;</p> <p>a világ mint egész tapasztalata már mint múlt vagy mint emlék sem létezik, így nem is viszonyulhat hozzá, pl. nosztalgikusan</p>

4. Egyéni

Az alábbi feladatsor egy összehasonlító elemző dolgozat megírás lépéseinek keresztül mutat példát az írásfolyamat (lehetséges) fázisaira.

1. Írj összehasonlító dolgozatot (részben írópárossal közösen dolgozva) az alábbi lépéseket követve!

1. A feladat szövegének értelmezése

Minden feladat megoldási folyamatának elengedhetetlen, első lépése, hogy pontosan tisztázzuk a magunk számára, mit is vár tőlünk az adott feladat. Rengeteg hibának lehet forrása, hogyha ezt a lépést kihagyjuk (pl. a feladat félreértése: a tanuló nem az adott kérdésre keresi a választ, vagy más műfajú szöveget ír; ha a feladat több lépésből áll, akkor nagyon gyakori bizonyos feladatrészek teljes elhagyása stb.).

A feladatértelmezést kezdetben segíthetjük azzal, hogyha az alábbihoz hasonló értelmező táblázat kitöltésére kérjük a tanulókat. Ezzel rávezetjük őket, hogy milyen típusú kérdéseket, milyen szempontokat kell megvizsgálniuk, amikor egy feladat szövegét értelmezik a maguk számára. Sok gyakorlás után ez automatikussá válhat, de időről-időre akkor is jó újra tudatosítani a kezdő lépés fontosságát, és néha konkrét feladatértelmezéseket végezni.

Példafeladatunk szövege a következő:

Mutassa be egyén és világ kapcsolatának modern tapasztalatát Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában (1909) és Kosztolányi Dezső: Kétségbeesés (1930) című versének összehasonlító elemzésével! Térjen ki a két vers poétikai jellemzőire, megalkotottságára! Dolgozatának terjedelme minimum 2, maximum 3,5 oldal legyen.

Értelmezzétek a feladat szövegét írópárossal közösen dolgozva az alábbi táblázat kitöltésével! (A szemponttáblázat forrása: Meliorisz Béla – Pethőné Nagy Csilla – Szívósné Vásárhelyi Zsuzsanna: *Hogyan csináljam?* Korona Kiadó, Budapest, 2007., 82–83.)

A feladat értelmezését segítő lehetséges szempontok	A feladat pontosítása a megalkotandó konkrét szövegre
Milyen tevékenység(ek)et vár el tőlem a feladat?	
Milyen szövegtípust/szövegműfajt kell megalkotnom? (Mik ennek főbb jellemzői, amikhez tartanom kell magamat?)	

A feladat értelmezését segítő lehetséges szempontok	A feladat pontosítása a megalkotandó konkrét szövegre
Milyen szempontokat kell feltétlenül érvényesítenem?	
Milyen terjedelemben írhatok?	
Milyen információhordozó áll rendelkezésemre? Mit tudok meg belőle?	

2. Anyaggyűjtés – az előzetes tudás összegyűjtése

Az anyaggyűjtés jelen esetben az előzetes tudás feltérképezését jelenti.

(Érvelő dolgozat esetén jelentheti érvek és ellenérvek, lehetséges cáfolatok, ellenérvek kivédésének gyűjtését. Hosszabb munkafolyamatban, pl. házi dolgozat készítésénél ide tartozik a könyvtárzás, az internetről vagy más forrásokból való anyaggyűjtés, a kutatómunka.)

Az előzetes tudás előhívását több grafikai szervező segítheti, például: pókhálóábra vagy egyszerű lista. Összehasonlító elemzésnél azonban legjobb a halmazábra.

Olvasd el a két verset (többször is), majd hasonlítsd össze őket halmazábra (Venn-diagram) segítségével! A halmazábrádon mindent jegyezz fel, ami csak eszedbe jut a témával, illetve a két szöveggel kapcsolatban, azt is, ami lényegtelennek tűnik! Ha elkészültetek, beszéljétek meg írópárossal összehasonlításotok eredményeit, majd egészítsd ki ábrádat az ő ötleteivel is!

Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában (1909)	Kosztolányi Dezső: Kétségbeesés (1930)
Milyen csonka ma a Hold, Az éj milyen sivatag, néma, Milyen szomorú vagyok én ma, Milyen csonka ma a Hold. Minden egész eltörött, Minden láng csak részekben lobban, Minden szerelem darabokban, Minden egész eltörött. Fut velem egy rossz szekér, Utána mintha jaj-szó szállna, Félig mély csönd és félig lárma, Fut velem egy rossz szekér.	Várom, hogy asztalunkat megterítsék s leszedjék. Várom, hogy érkezék s elmenjen innen a vendég. Egy tárgyat figyelek, egy furcsa, nem-várt ajtónyitást, egy gombot, vagy egy szempárt. Ezer darabra törtelek, te tág, elbírhatatlanul-zavart világ. Jobb is nekem nem nézni az egészbe, beléfogódzni egy-egy csonka részbe és állni ottan, jéggé fagyottan. Mert idegen és örült az egész, de nyájas és rokon velem a rész.

3. Vázlat készítése

A megírás előtti utolsó fázis a vázlat kidolgozása, mely a teljes munkafolyamat legnagyobb részét teszi ki. Az anyaggyűjtés során összeszedett tartalmakat kell szelektálni, majd bizonyos szempontok szerint logikus szerkezetben elrendezni, esetleg (ha szükséges) kiegészíteni. Elemző vagy érvelő dolgozat írásánál legjobb gondolkodástérképet készíteni, ahol a cím van középen, a hozzá tartozó kulcsfogalmak lesznek az egyes bekezdések témái, a hozzájuk tartozó megjegyzések pedig a bekezdések vázlatául szolgáló idézetek, érvek, állítások.

A gondolkodástérkép elkészítésekor végig szem előtt kell tartani a majdani szöveg terjedelmét, és annak függvényében kijelölni a szövegegységek tartalmi vázát. A vázlat készítésénél már figyelniük kell arra is, hogy a készülő szöveg arányos legyen. A bevezetés (tételmondat) – az elemző/értekező rész – és a lezárás/végszó (tételmondat variációja) egymáshoz viszonyított aránya körülbelül $1/5 - 3/5 - 1/5$ legyen! Az egyes bekezdések pedig nagyjából azonos terjedelműek. (Mindezek a szabályok természetesen a tudományos jellegű elemző vagy értekező szövegtípusra igazak. Ha például vitacikket kell írunk vagy szépirodalmi jellegű szöveget, akkor természetesen bizonyos hatások elérése érdekében el is térhetünk a fenti szabályoktól!)

Összehasonlító elemzés írásakor a gondolkodástérképnél jobb megoldás, ha összehasonlító szemponttáblázatot készítünk vázlatként.

Készíts összehasonlító szemponttáblázatot a két vers elemzéséhez! Egy-egy sor a táblázatban egy-egy bekezdésnek fog megfelelni az írásműben. Az összehasonlítás eredményét szempontként rögzítsd egy tételmondatban!

Ady Endre: Kocsi-út az éjszakában	Az összehasonlítás szempontjai	Kosztolányi Dezső: Kétségbeesés
Tételmondat:		
Tételmondat:		
Tételmondat:		

A szempontokat és részállításokat figyelembe véve írd le az összehasonlító elemzésed egészének („dolgozatodnak”) fő tételmondatát!

.....

.....

.....

.....

.....

Mielőtt belefogtok a megírásba, beszéljétek meg írópároddal vázlatotokat és tételmondatotokat! Ha szükségét érzed, javíts a szemponttáblázatodon!

4. A szöveg megírása

A következő lépés a szöveg első változatának (piszkozat), majd végleges formájának megírása. (Gyakorló feladat esetén az utolsó két lépés tetszőleges számban ismételhető...)

Írd meg összehasonlító elemzésedet vázlatod alapján a feladat szempontjait tartva!

Olvassátok fel egymásnak írópároddal az elkészült szövegeket! Segítő megjegyzésekkel, kérdésekkel és kritikákkal segítsétek egymást, hogy a szöveg végső változata még jobb lehessen!

A kapott instrukciókat felhasználva írd át/javítsd szövegedet!

A feladat során kipróbált eljárások, technikák:

- írószeminárium
- táblázat/tanári kalauz
- halmazábra
- szemponttáblázat

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: 10–20 perc

Instrukciók: A feladat célja a tudatos, konkrét szempontokat követő értékelés kipróbálása. Az értékelés elvi és elméleti háttéréről, illetve gyakorlati módszereiről még bőven lesz szó egy későbbi modulban (Tervezés és értékelés). A mostani feladat még pusztán az ismerkedésről szól: milyen tapasztalatot nyújt konkrét szempontok mentén értékelni, illetve értékelve lenni.

Munkaforma: egyéni és páros

Módszerek, eljárások: értékelő szemponttáblázat

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: Minden átgondolt és komolyan vett értékelés jó.

3 Értékelés

Cseréljétek ki dolgozataitokat egy másik párossal! Javítsátok ki egymás írásművét!

a) Javítsd ki először a kapott dolgot a következő értékelő táblázat segítségével!

Értékelő szempontok	Igen	Részben	Nem
<i>Tartalmi szempontok</i>			
A dolgozat kitér a két vers poétikai megalkotottságának szempontjára.			
Az elemzés minimum 3 releváns összehasonlítást tesz.			
A dolgozat kitér a modern léttapasztalat (én és a világ kapcsolatának) versbeli megjelenésére.			
Az elemzés szöveg közeli, állításait a szövegből vett idézetekkel támogatja.			
Az írás bizonyítja a témában való jártasságot; az állítások kifejtettek, meggyőzőek.			
A dolgozat elég alaposan körüljárta a feladatban megadott szempontokat.			
<i>A szöveg szerkezeti, formai sajátosságai</i>			
Megfelel-e a dolgozat az értekezés műfaji követelményeinek? (Tárgyilagos? Elemző?)			
Arányos és jól látható-e a tagolása? (Bekezdések; bevezetés-tárgyalás-befejezés arányai.)			
Terjedelme megfelel-e a feladatban megadottnak?			
Logikus, jól követhető-e a szöveg gondolati felépítése?			
Vannak-e jól körülhatárolható tételmondatok, és azokat bizonyító, kifejtő magyarázatok?			
Elkerüli-e a dolgozat a felesleges ismétléseket?			
<i>Nyelvi megalkotottság</i>			
Világosak, jól szerkesztettek-e a mondatok?			
Stilisztikailag igényes-e a szöveg?			
Helyesírása mentes-e a súlyos és durva hibáktól?			
Használja-e a megfelelő (tudományos) szakkifejezéseket?			
Az íráskép ránézésre esztétikus-e? Olvasható?			

b) Olvasd el az alábbi érettségi vizsgakövetelményeket, és javítsd ki a kapott dolgozatot most ezek alapján! Hány pontot adnál?

ÉRETTSÉGI VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

Középszint

Tartalmi kifejtés Elérhető 20 pont

(20–15 pont)

A dolgozat a választott témáról szól, és megfelelő tájékozottságról, gondolati érettséggel, tartalmasan fejti ki a megjelölt kérdést (szempontot, problémát, összefüggést).

A téma megközelítése világos, átgondolt, az értelmezés, a kifejtés tájékozottságra, a vizsgázó tudásának meggyőző alkalmazására utal (pl. a tárgyi elemek, a fogalmak, az utalások helytállóak, meggyőzőek).

A lényegi állítások kifejtettek, a példák, hivatkozások relevánsak, a gondolatok hihetőek, meggyőzőek (pl. az állításokat támogató érvek közül egy sem alapul fogalmi, logikai tévedésen).

A vizsgázó írásművében tanújelét adja ítélőképességének, kritikai gondolkodásának.

Az írásmű tartalmaz személyes reflexiókat, kifejtett véleményt, álláspontot.

(14–9 pont)

Az írásmű lényegében tartja magát a tételben megjelölt kérdéshez (szemponthoz, problémához, összefüggéshez).

Dolgozatában váltakoznak a témához tartozó gondolatok és a témától eltérő kijelentések. A kifejtés tárgyi elemei (pl. fogalmak, utalások, példák) zömükben helytállóak.

Az írásmű mégsem tükrözi írója kellő mélységű és részletességű tudását az adott témáról, ezért nem elég meggyőző. Előfordulhat egy-két fogalmi, tárgyi félreértés.

Az érvek nem mindig támasztják alá kellő mértékben az állításokat, azok nem elég világosak és/vagy értelmesek.

A személyes reflexió, az álláspont kifejtése keveredik az általános megfogalmazásokkal.

(8–1 pont)

A kérdéssel (szemponttal, problémával, összefüggéssel) kapcsolatos értelmes kifejtés helyét gyakran az általánosságok, esetenként fogalmi, tárgyi tévedések foglalják el.

A vizsgázó állításainak magyarázata és kifejtése helyett ismétlésekbe bonyolódik.

Logikai érvelése gyenge vagy hibás; kevés a releváns példa, utalás.

Elfogadható önálló véleményt az írásmű nem tartalmaz, így nem képes meggyőző lenni.

A szöveg megszerkesztettsége Elérhető: 20 pont

(20–15 pont)

Az írásmű egészének felépítése megfelel a feladatban megjelölt műfajnak, a témának és a témáról közölt gondolatoknak.

Az írásműnek – a tartalmi kifejtés logikájával összhangban – van eleje, közepe és vége: a téma felvezetése, kifejtése és lezárása elkülöníthető egymástól. A nagy szerkezeti részek arányosak.

A felépítés egésze meggyőző, világos, logikusan előrehaladó, az állítások és gondolategységek világosan kapcsolódnak egymáshoz. A kifejtés, ha a gondolatmenet indokolja, további egységekre is tagolódik.

A globális és lineáris kohézió egyaránt megvalósul a szövegben.

Az írásmű megtartja az adott terjedelmet.

(14–9 pont)

Az írásmű minden fontos részt (felvezetés, kifejtés, lezárás) tartalmaz, de azok aránya, egyensúlya helyenként megbillen (pl. túl hosszú bevezetés, túl rövid, jelentéktelen befejezés).

A felépítés olykor következetlen, a gondolatmenetet helyenként indokolatlan váltások, kitérők jellemzik, nem mindig világos a részek közötti összefüggés (pl. előfordul a nyelvi kapcsolóelemek kisebb bizonytalansága).

A vizsgázó nem fektet elég hangsúlyt arra, hogy a fontos dolgokat kiemelje, elválassza a kevésbé lényegesektől (pl. az olvasó szerkezeti hiányt érzékel vagy a szöveg néhány bekezdése akár elhagyható).

(8–1 pont)

Az írásműnek nincs igazán eleje, közepe és vége – nem halad egy meghatározható irányba. A gondolatmenet lényegében zavaros (pl. csapongás, ismétlődések).

A szerkezet alapvető hiányossága, hogy a főbb gondolatok nem különülnek el világosan egymástól.

Az író „elvész” a dolgozatban, mert állandóan váltogatja annak irányát: alapvető szövegösszefüggésbeli hiányosságok mutatkoznak (pl. logikai hézag, felesleges ismétlés, alanyváltás, túlbonyolított mondatok).

A globális és lineáris kohéziót megteremtő eszközöket (pl. kötőszavak, névmások, névelők, utalószavak) nem vagy rosszul használja – az írásmű szétesővé válik.

A terjedelem kirívóan rövid.

Nyelvi minőség

Elérhető 20 pont

(20–15 pont)

Az írásmű nyelvi, stiláris regisztere, hangvétele egészében megfelel a témának, a vizsgahelyzetnek, a személyes véleménynyilvánításnak.

Írója egyértelműen, folyékonyan, gördülékenyen fogalmaz. Az írásmű külön értéke az egyéni hangvétel, élvezetes, leleményes stílus.

A mondatfajta (tartalmi és szerkezeti szempontból is) kellő változatossággal szerepelnek az írásműben.

A szókincs szabatos, pontos, a stílus kifejező. A szóhasználat választékossága lehetővé teszi az értelmes gondolatközlést.

(14–9 pont)

Az írásmű nyelvi, stiláris regisztere lényegében megfelel a téma és a vizsgahelyzet követelményeinek. A szóhasználat általában pontos, szabatos, de olykor a köznyelvi normától eltérő szóhasználat (pl. szleng, vulgáris köznyelv, anakronizmus, nyelvi-gondolkodási panel, homályosság) nehezíti a megértést.

A mondat szerkesztés helyenként nem eléggé változatos.

Nyelvi-nyelvtani hibák előfordulnak a dolgozatban (pl. egyeztetésben, vonzathasználatban).

(8–1 pont)

Az írásmű nyelvi regisztere csak részben felel meg a téma és a vizsgahelyzet stiláris követelményeinek (pl. a hangvétel élőbeszéd jellegű, nem felel meg az írott művel szemben támasztott igényeknek, követelményeknek).

A szegényes szókincs, esetenként a tartalmi jellegű szótévesztés, a színtelen stílus (vagy a dagályosság) akadályozza az árnyalt kifejezést.

A mondat szerkesztés nem igényes (pl. az egyszerű mondatok túlsúlya, hosszadalmas összetett mondatok).

Gyakran fordul elő nyelvi-nyelvtani hiba az írásműben (pl. az egyeztetésben, a vonzathasználatban, az igeragozásban).

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: kritériumos értékelő táblázat

4. Portfólióba választható feladat!

Készítsd el a fentihez hasonlóan egy lehetséges középszintű írásbeli érettségi feladat tervét! Válassz elemző vagy érvelő dolgozattémát! A feladat terve tartalmazza:

- a feladat szövegét,
- a feladatszöveg értelmező táblázatát,
- dolgozd ki a megírás lépéseit és módjait (anyaggyűjtés, vázlat, megírás),
- és értékelő szempontrendszerét!

A feladat kidolgozása tartalmazza azt is, hogy melyik lépéshez milyen lehetséges megoldásokat vársz!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Érvelés és vita az irodalomtanításban

A vita olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenység, amely nem pusztán a saját álláspont melletti logikus és retorikailag jól felépített érvelés gyakorlására/tanulására ad alkalmat, hanem mindemellett mások álláspontjának figyelmes meghallgatására, mérlegelésére is. A vita végső soron toleranciára és empátiára nevel. A vitamódszer tehát egyrészt szociális kulcskompetenciák hatékony fejlesztője, másrészt kritikai gondolkodásra tanít.

A következő modul során arra láthatunk néhány példát, hogy hogyan építhetjük be a vita módszerét a szövegértési kompetencia fejlesztésének folyamatába.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 15 perc

Instrukciók: A vitaóra témájára hangolnak a feladatok, melyek – módszereikből adódóan – a szabad asszociációt és a kreatív írást bátorítják. A képre vonatkozó érzések, gondolatok előhívása tudatosítja a későbbi vita témájával kapcsolatos előzetes véleményeket, előfeltevéseket, személyes érzelmi viszonyulásokat. Mindez egyrészt összefügg a konstruktivista pedagógia alapvetéseivel (előzetes tudás aktivizálása), másrészt reflektív, kritikai gondolkodásra ösztönöz, amely elengedhetetlen a későbbi sikeres vitához.

Munkaforma: a): egyéni, b): csoport, c): egyéni, d): csoport, frontális megbeszélés/megosztás

Módszerek, eljárások: ötsoros

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Kép

a) Nézd meg alaposan az alábbi képet, majd adj neki címet!

.....



A kép forrása: <http://holdkristaly.freeblog.hu/files/5magany.jpg>

- b) Beszéljétek meg csoporttársaitokkal címadásaitokat! Miért ezt a címet adtátok neki?
- c) A kép eredeti címe: *Magány*. Írjatok egyénileg ötsoros verset a magányról a kép alapján! (Milyenek mutatja a kép a magányt?)
-
-
-
-
- d) Olvassátok fel verseiteket egymás között, és a legjobbakat a többieknek is!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: ötsoros

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: A jelentésteremtésre mintegy 40 perc jut. 2. feladat: 8–10 perc, 3. feladat: 30 perc

Instrukciók: A vitát a Márai-szövegrész állításai köré szervezzük: így jól láthatóvá válik, hogy egy kritikai gondolkodásra nevelő vitatechnika hogyan lehet egyben szerves része a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztési folyamatának is. Egy szöveggel kapcsolatban (akár annak tematikus elemeiről, mint itt, de akár annak formai sajátosságairól is) csak akkor lehet érdemi és eredményes vitát folytatni, ha az a szöveg mélyen megértetté vált (vagy válik az érvek gyűjtése közben). A sarkok vitatechnika helyett választhatunk más kooperatív vitatechnikát is (pl. disputa, akadémikus vita).

Munkaforma: egyéni, pár, csoportos, frontális

Módszerek, eljárások: öt centis esszé, sarkok vitatechnika

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: 2.b): (körülbelül): Az alkotó ember – szemben a közönséges emberekkel – jobban teszi, ha teljesen egyedül él, mivel az emberi viszonyok önzésen alapulnak, és nem lehetnek tiszták.

A többi feladatrész: egyéni.

2. Márai az egyedüllétről

- a) Olvassátok el az alábbi szövegrészt, mely Márai Sándor: *Füveskönyvéből* való!

143

Az egyedüllétről

Ha szívembe nézek és jól megvizsgálom mindazt, amit az emberekkel való együttlétek alkalmával tapasztaltam, azt kell mondanom, hogy minden emberi együttlét reménytelen, s az ember, aki helyesen akar élni és személyes munkát végez, melyre őt, csak őt jelölte ki sorsa, értelmesen cselekszik, ha teljesen egyedül él. Mindenféle gyöngéd emberi érzés átalakul a gyakorlatban önzéssé; bölcsebb, ha egyedül maradsz, még akkor is, ha ez néha nagyon fájdalmas és nehéz. Nincs nő, nincs barát, nincs emberi kapcsolat, mely idővel meg ne alázna. Maradj udvarias és magányos, mert az emberek reménytelenek.

Egy cipőkereskedőnek vagy derék pénzügyőrnek s általában az emberek túlnyomó többségének természetesen nem tanácsolhatod, hogy éljen egyedül; az emberek nagy többsége arra való, hogy közösségben éljen, családban és barátok között, s szaporodjanak az idők végezetéig. Ez törvény, és így van rendjén. De az alkotó szellemű ember számára életének igazi feladata nem a család, nem is a baráti közösségek ápolása, hanem műve, melyhez teljesen tiszta légkörre van szüksége. Ahol emberek lélegzenek, zavaros, fojtott és tisztátalan lesz a levegő. Ezért maradj egyedül, ha dolgod van, munkádban és életedben.

b) Foglald össze egy mondatban a Márai-szöveg tételmondatát!

.....

c) Gondold végig, és öt centis esszében írd le saját véleményedet a Márai-szöveg témájával, tételmondatával kapcsolatban!

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: öt centis esszé

3. Sarkok

a) Gyűjts érveket a Márai-szöveg tételmondata mellett és ellen! Érveidet rögzítsd a T-táblázat első sorában!

Érvek az állítás mellett	Érvek az állítás ellen
Saját érveim:	Saját érveim:
Párom érvei, amelyeket meggyőzőnek tartok:	Párom érvei, amelyeket meggyőzőnek tartok:
Csoporttársaim érvei, amelyeket meggyőzőnek tartok:	Csoporttársaim érvei, amelyeket meggyőzőnek tartok:
Egyéb érvek:	Egyéb érvek:

b) Ülj össze párba egy csoporttársaddal, és beszéljétek meg érveiteket! Egészítsd ki táblázatodat párod érveivel is!

c) Üljetek össze együttműködő csoportodban, és beszéljétek meg érveiteket! Gyűjts minél több meggyőző érvet mindkét oldalra!

d) A terem egyik sarkát jelöljétek ki az egyik, másikat a másik álláspont képviselőjére. Érveiddel a tarisznyádban menj abba a sarokba, amelyik álláspontot képviselni fogod a vitában!

e) Összegezzétek érveiteket mindkét sarokban, majd folytassátok le a vitát a sarkok technikának megfelelően!

f) A vita végén néhány sorban írd le zárónilatkozatodat a kérdésben!

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: sarkok vitatechnika

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: 5 perc

Instrukciók: A reflektálás első feladatában a hallgatók még diákként reagálnak a tapasztalatokra. Fontos, hogy lehetőségük legyen saját maguk számára tisztázni az élményeket, tudatosá tenni a személyes folyamatokat, mielőtt rátérnének a kérdés tanári aspektusának vizsgálatára, továbbgondolására.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: írás saját magam számára

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Tapasztalatok

Összegezd röviden saját tapasztalataidat a kipróbált vitatechnikával kapcsolatban!
Milyen érzés volt részt venni benne? Mi volt benne a nehéz? Mi volt számodra a legérdekesebb?
Mit gondolsz arról, hogy többszöri, rendszeres vitaalkalmak milyen hatással lehetnek a résztvevőkre?

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: írás saját magam számára

4. lépés

Tervezett idő: 5. feladat: 25 perc

Instrukciók: A technika saját élményű kipróbálása után a tanárjelöltek a kérdés tanári aspektusából reflektálnak a kipróbált technikára. Az 5. és a 6. feladat ezt a folyamatot segíti. Átgondolhatják, megbeszélhetik a tanár szemszögéből is a technika alkalmazhatóságának, hatékonyságának feltételeit. A vitaóra tervezésével a megszerzett tudás az alkalmazás szintjére emelkedik..

Munkaforma: frontális, egyéni

Módszerek, eljárások: szempontokkal irányított beszélgetés, óraterv

Eszközök: laptop, projektor, CD

Lehetséges megoldások: egyéni

5. Bánk bán disputa

Nézzetek meg kivetítőn egy olyan tanórarészletet, ahol a tanulók a disputa vitatechnikával dolgoznak fel a Bánk bán egyik kérdését!

Beszélgessetek közösen a felvételről! Az alábbi szempontok segíthetnek:

- Mi mindent kellett tenniük a tanulóknak, hogy sikeresen megoldják a feladatot?
- Mi mindent kellett tennie a tanárnak, hogy a tanulók sikeresen megoldják a feladatot?
- Milyen előfeltételek kellettek ahhoz, hogy az óra sikeres legyen?
- Szívesen lettél volna a tanulók között? Miért igen, miért nem?
- Szívesen lettél volna a tanár? Miért igen, miért nem?

6. Portfólióba választható feladat!

Olvasd el más vitatechnikák leírását is! Tervezz vitaórát egy szabadon választott (másik) technikával bármilyen általad választott irodalmi szöveg vagy kérdés feldolgozására! Vitaórát terve tartalmazza:

- a szöveget (szövegrészt), amihez a vitaórát tervezed/vagy: az irodalmi kérdés tanulási folyamaton belüli kontextusát (pl. miket olvastak, mivel foglalkoztak előtte, miért fontos a későbbiek szempontjából);
- a ráhangoló és a reflektáló feladatok tervét;
- hogy az egyes feladatoknál, fázisoknál mit vársz el, mi a feladat fő célja, hogyan építi a teljes folyamatot;
- a célcsoport leírását (hány éveseknek, mennyire gyakorlott vitázóknak szánod, és miért).

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Drámajáték az irodalomórán

A drámajáték és a szövegértés-szövegalkotás

A következő modul célja, hogy rövid bepillantást nyerjünk a drámapedagógiai konvenciók alkalmazási lehetőségeibe. A drámajáték: cselekvésbe ágyazott gondolkodás; és mint ilyen, alkalmas arra, hogy szövegértési eljárásként jelenjen meg a mindennapi tanítási-tanulási helyzetekben. További előnye, hogy azoknak a diákoknak is lehetőséget nyújt az önkifejezésre, problémamegoldásra, kreatív szövegértelmezésre, akik esetleg a verbális, szaktudományos jellegű diskurzuban kevésbé tudnak érvényesülni. Mivel részben feloldja a hagyományos tanórai kereteket, gyakorlatokat, ezért általában remek motivációs eszköz lehet a tanár kezében.

A modul első felében néhány olyan drámapedagógiai konvenció használatával ismerkedünk meg, amelyeket bárki, bármikor beépíthet az amúgy hagyományos óratervébe is. A modul második felében egy tanítási drámára láthatunk példát. A tanítási drámaóra tartása általában komolyabb felkészültséget és képzettséget kíván a tanártól, a jelenlegi modul inkább csak a témával való ismerkedést teszi lehetővé.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 10 perc

Instrukciók: A drámajátékkal foglalkozó órák ráhangelődési feladataként választhatunk valamilyen – eleve játékos és megmozgató – csoportépítési játékot. Például:

- készítsünk névkártyát mitológiai nevekkal úgy, hogy azok összepárosíthatóak legyenek,
- tűzzük/ragasszuk a névkártyát a tanulók hátára úgy, hogy senki ne lássa a saját nevét, viszont a többiekét mindenki meg tudja nézni,
- magyarázzuk el a szabályokat:
 - a játék célja, hogy mindenki kitalálja, hogy ki is ő, és megtalálja a párját,
 - ehhez kérdéseket tehet fel a társainak (pl. Nő vagyok? Isten vagyok? Szerepelek egy híres Szophoklész drámában?),
 - ha kérdésekkel nem sikerül megközelítenie a megoldást, akkor társai segíthetnek egy-egy információval (pl. Istennő vagy, aki az év egy részét az Alvilágban tölti stb.).

Ha a párok megtalálták egymást, akkor a párosokból formáljunk 4 fős csoportokat: ők fognak a munkafolyamat során együtt dolgozni. A játékot úgy is játszhatjuk, hogy a nevek 4-5 ismert mű szereplői, és akkor a 4-5 műbe tartozó játékosok kerülnek egy csoportba. (Antik témánál ez nehezebb, hiszen bizonyos szereplők több szövegben is szerepelnek.)

Természetesen választhatunk bármilyen más csoportalakító játékot is.

Munkaforma: teljes csoport

Módszerek, eljárások: barkochba névkártyával

Eszközök: névkártyák a mitológiai nevekkal

Lehetséges megoldások: névpárok lehetnek például (csak az ötletadás kedvéért):

Odüsszeusz – Pénélopé	Dido – Aeneas
Akhilleusz – Patroklosz	Zeusz – Héra
Antigoné – Iszméné	Apollo – Artemisz
Philemon – Baucisz	Paris – Helené
Narcissus – Echo	Oidipusz – Szfinx
Orpheus – Euryiké	

1. Ki vagyok én?

Találjátok meg a párotokat tanárotok instrukcióit követve, és alkossatok csoportokat!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: barkochba

2. lépés

Tervezett idő: 3 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a játékos párkeresés után a résztvevők „megérkezzenek” csoportjaikba, lelassuljanak a következő munkafázisokhoz. (Mozgalmas játék után nem jó azonnal néma olvasással folytatni, mert a hallgatók nincsenek megfelelő állapotban egy nehéz szöveg befogadására, feltehetően dekoncentráltak lennének.) A jóslás tematikus szinten készíti fel a következő szövegre.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: jóslás kép alapján

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: 2.a): a változás, átváltozás; 2.b): jó esetben az Ovidius szövegre tippelnek, de természetesen más asszociáció is előfordulhat, elfogadható lehet.

2. Jóslás

a) Nézzétek meg az alábbi képeket! Mi a közös bennük?



A képek forrása:

<http://static.howstuffworks.com/gif/butterfly-10.jpg>

http://www.artchive.com/artchive/b/bernini/bernini_apollo.jpg

b) A ráhangolódás feladatai alapján mit vártok, vajon melyik szöveggel fogunk dolgozni?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: jóslás

3. lépés

Tervezett idő: kb. 20 perc a csoportos munkára, és 30 perc a megosztásra, megbeszélésre. Összesen kb. 50 perc

Instrukciók: A feladatok célja, hogy a tanulók minél több, a drámapedagógia eszköztárába tartozó konvencióval (technikával) találkozzanak. Segítsük folyamatosan a csoportok munkáját. Kövessük nyomon, hogy haladnak a feladatok megoldásával, és lendítsük át őket a nehézségeken!

Munkaforma: csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: képregény írása szöveg alapján, állóképek, belső hangok, jelenet írása/előadása

Eszközök: csomagolópapír és színes filctoll vagy zsírkréta készlet a képregényhez

Lehetséges megoldások: egyéni

3. Kódváltás

a) Olvassátok el az alábbi részletet Ovidius: *Átváltozások* című művéből!

Pygmalion

Pygmalion, látván, hogy ezek mily vétkesen élnek,
elborzadt buja bűnüktől, mit az asszonyi szívnek
nyújt bővebben a természet, nem vett maga mellé
asszonyt, nőtelen élt, nőtlen volt ágya sokáig.
Nagy művészettel készített szobrot eközben
hó elefántcsontból, amilyen szép nő a világra
nem születik sohasem; s a saját művébe bolondult.
Élő szép szűznek vélhetnéd könnyen e szobrot;
tán a szemérem tiltja csupán mozdulnia, vélnéd;
művészet fedi el, hogy csak művészet. Az ámult
Pygmalion az utánzott testtől gyúl szerelemre.
Ujjaival művét tapogatja: ha emberi test-e
vagy csak ivor; s hogy ivor, nem vallja be mégse magának.
Csókokat ad, s hiszi: kap; szól hozzá, tartja ölében,
és hiszi: ujjai lány testébe nyomódnak a lánynak,
s fél, hogy kék folt kél a leányon, ahol tapogatta.
Mond gyöngéd szavakat, s azután ami kedves ajándék
mindig a lánynak, elé viszi: kagylót, síma kövecskét,
gyöngé madárkákat, sokezerszinü tarka virágot,
szép liliomszálat, festett labdákat, a fákról
Heliasok könnyét; testére ruhákat is aggat;
ujjait ékkővel s a nyakát csinosítja nyakékkal;
gyöngéd gyöngy a fülére, kerül kebelére köszöntyű:
mind illik neki ez; s nem csúnyább meztelenül sem.
Sidoni bíborral készült kerevetre teríti,
hitvesnek hívogatja, pihér párnára nyugosztja
végre nyakát, valamint ha csak érezhetne akármit.

Jött Venus ünnepe, mely Cyprusban mindig igenszent,
és, szarvuk körülönteve arannyal, hullnak a tulkok
áldozatul, hósín nyakukat bárd metszi keresztül,
füstöl a sok tömjén; s ő, mint kell, áldozat-adva
áll meg az oltárnál, s félénk szava szól: „Ha ti mindent,
égiek, adhattok, vágyom feleségemül...” Azt nem
merte kimondani: „Őt”, pusztán: „...egy olyant, ki hasonló.”

Csakhogy arany Venus átértette (hisz ünnepi napján ott volt), hogy mire áhítozik; s hogy kedvez e vágnak, édig háromszor lobogó lánggal kimutatta.
 Pygmalion hazatér, lányszobrát látni szeretné, ágyra lefekteti, ad csókot neki, érzi: melegszik; ajkát nyomja reá ismét, mellére az ujját: s lám az ivor lágyul, s már nem mereven, benyomódik vágyó ujjá alatt, valamint a hymetti viasz, ha nap heve éri, puhul, ha hüvelyk meggyúrja, igen sok más alakot vesz föl, használják, hasznos eképp lesz. Ámul, félve örül, s aggódik, hátha csalódik, most a szerelmes, a vágyott lányt érinti megújra. Élő test! Ereit már verni tapintja hüvelyke. Most azután a Paphos-beli hős szívbéli szavakkal adja Venusnak a háláját; és ajkait immár nyomja a nem hazudott ajkakra; a szűz meg a csókot érzi, el is pirul, és félénk szemeket vet a fényre, és egyszerre az ég boltját és látja szerelmét. Eljön az istennő is, mit megadott, ama nászhoz, és hogy a holdnak szarva kerekre kilencszer egészül, jó a világra Paphos, nevet ő ad majd a szigetnek.

b) Az Ovidius szövegrész feldolgozása során megismerkedünk néhány drámapedagógiai konvencióval (technikával). Az alábbi feladatok közül a csoportotoknak csupán egyet kell megvalósítani!

3/A Képregény

Rajzolatok képregényt nagy csomagolópapírra a szövegrész alapján!

A képregényt olvasva/nézve a befogadó számára derüljön ki az eredeti történet, de annak értelmezése, stílusa lehet teljesen egyéni. (Például: képaláírásként vagy a szövegbuborékokba írjatok bátran saját szöveget, nem kell Ovidiust idézni.)

3/B Állóképek

Jelenítsétek meg Pygmalion történetét 5 állóképben!

3/C Belső hangok

Képzeljétek el, hogy Pygmalion történetét egy olyan regény dolgozza fel, amely szereplőinek belső tudatfolyamatait és érzelmeit is láthatóvá, követhetővé teszi az olvasó számára! Olvassátok végig figyelmesen az Ovidius szövegrészt, és legalább 5 pontján adjatok belső hangot a szereplőknek:

- gondoljátok végig, hogy szerintetek mire gondolhatnak a szereplők a történet adott pontján,
- ötleteiteket rögzítsétek (pl. kettéosztott naplószerűen a sorok mellett),
- több különböző variációt is készíthettek más-más szereplő és történetértelmezés szerint!

3/D 10 év múlva

Képzeljétek el, hogyan él 10 év múlva Pygmalion és az életre keltett szobor! Az elképzeléseitek nyomán készítsétek egy rövid jelenetet!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- képregény rajzolása szövegből
- állóképek
- belső hangok
- jelenet írása/előadása

4. lépés

Tervezett idő: Összesen kb. 40 perc (20 perc csoportmunka, 20 perc az előadásokra)

Instrukciók: Választható feladat. Valószínűleg nem lesz idő a jelenetek előadására ebben a 90 perces blokkban. Hogyha ezt a feladatot választjuk, akkor a jelenetek írása, megbeszélése lehet erre az alkalomra, az előadások a következőre. Ebben az esetben a következő alaklommal hagyjunk időt a csoportoknak, hogy átbeszéljék jeleneteiket, behelyezkedjenek a témába!

Munkaforma: csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: jelenet írása/előadása

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Mítoszátirat

Az irodalom egyik alapvető kódja az antik mítoszvilág. A görög-római mítoszoknak számtalan későbbi átírata létezik. A Pygmalion egyik átírata például a My Fair Lady című film (ami G. B. Shaw drámájából készült adaptáció).

Írjátok át a Pygmalion mítoszt mai környezetbe ágyazva! Nem kell szorosan ragaszkodnotok az eredeti történethez, elég ha egy-két metaforikus utalással, analógiával átsejlik az eredeti történet.

Gondoljátok végig, hogy:

- kik lennének a szereplők,
- hol, milyen környezetben játszódna a ti Pygmalion történetetek,
- melyek lennének a történet főbb állomásai!

Dolgozzatok ki egy jelenetet az általatok kitalált történetből, majd adjátok elő a többieknek!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: jelenet írása/előadása

5. lépés

Tervezett idő: 20 perc

Instrukciók: Az előző feladatokban a hallgatók azt próbálhatták ki, hogy milyen tapasztalat részt venni egy-egy drámapedagógiai játékban, konvencióban; illetve, hogy a drámapedagógia eljárás-készlete hogyan kapcsolódhat össze a szövegértelmezés folyamatával. Most egy valódi gimnáziumi órának a részletein keresztül kapnak ízelítőt és gyakorlati képet a drámajátékos konvenciók irodalomórai alkalmazásából. A táblázat kérdései segítenek értelmezni és átgondolni a látottakat.

Munkaforma: csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat

Eszközök: projektor, laptop vagy számítógép, CD

Lehetséges megoldások:

Mi mindent csináltak a diákok az órán? Milyen tevékenységeket folytattak?	<ul style="list-style-type: none"> – önállóan és kreatívan értelmeznek szöveget – olvasnak – játszanak – analógiásan gondolkodnak – kooperálnak
Mi mindent kellett tudniuk a diákoknak a feladatok (játékok) sikeres megoldásához?	<ul style="list-style-type: none"> – alaposan ismerniük kell a dráma szövegét – némi ismeret a szoborjátékról – a közös munka/játék szabályainak tiszteletben tartása
Milyen képességeknek kellett birtokában lenniük a diákoknak?	<ul style="list-style-type: none"> – önálló szövegértelmezés – kreativitás – empátia – együttműködési készség – kommunikatív készségek – felszabadult játékra való készség
Mi mindent tett a tanár az óra előtt és az óra alatt, hogy a folyamat sikeres legyen?	<ul style="list-style-type: none"> – alapos előkészítés (a megelőző tanórákon a szövegértelmezésben, illetve a játékok kitalálása, a kellékek elkészítése) – szervezi és levezeti a tanulási folyamatot (a játékot)
Milyen képességekkel kellett rendelkeznie a tanárnak, hogy az óra sikeres legyen?	<ul style="list-style-type: none"> – tudnia kell előre felmérni a diákok szövegértési és egyéb képességeit – tudnia kell elfogadó légkört teremteni – a játékhoz megfelelő tanári filozófia, tanári hitek szükségesek
Mit gondoltok, segítette-e az óra a diákok jobb szövegértését? Miért?	<ul style="list-style-type: none"> – biztos, hogy igen, mert motiváltak voltak, kedvvel forgatták a szöveget – kénytelenek voltak elmerülni a dráma szövegében ahhoz, hogy megoldják a feladatot
Mit gondoltok, milyen előfeltétele(i) lehetnek egy ehhez hasonló óra megvalósításának?	<ul style="list-style-type: none"> – szakmai felkészültség a tanár részéről (pl. módszertani képzettség) – szükséges, hogy a diákok elolvassák a szöveget (ugyanakkor ez oda-vissza hat: ha tudják, hogy játszaniuk kell, hogy játszani fognak, talán nagyobb kedvvel olvasnak) – elfogadó légkör az osztályban és a tanár részéről
Szívesen részt vettetek volna az órán diákként? Miért?	egyéni
Szívesen részt vettetek volna az órán tanárként? Miért?	egyéni

5. Bánk bán

Nézzétek meg közösen a *Bánk bánt* feldolgozó irodalomóráról készült felvételt!

Az óra a *Bánk bán* modul reflektálási szakaszának volt része. A felvétel ízelítőt és gyakorlati képet nyújt a drámajátékos eszközök irodalomórai alkalmazásából.

A felvétel megtekintése után töltsétek ki az alábbi táblázatot, majd beszélgetsetek közösen a látottakról és a táblázat kérdéseiről!

Mi mindent csináltak a diákok az órán? Milyen tevékenységeket folytattak?	
Mi mindent kellett tudniuk a diákoknak a feladatok (játékok) sikeres megoldásához?	
Milyen képességeknek kellett birtokában lenniük a diákoknak?	
Mi mindent tett a tanár az óra előtt és az óra alatt, hogy a folyamat sikeres legyen?	
Milyen képességekkel kellett rendelkeznie a tanárnak, hogy az óra sikeres legyen?	
Mit gondoltok, segítette-e az óra a diákok jobb szövegértését? Miért?	
Mit gondoltok, milyen előfeltétele(i) lehetnek egy ehhez hasonló óra megvalósításának?	
Szívesen részt vettetek volna az órán diákként? Miért?	
Szívesen részt vettetek volna az órán tanárként? Miért?	

6. lépés

Tervezett idő: 60 perc

Instrukciók: A feladat célja egy teljes tanítási dráma megtervezésének és megtartásának folyamatába való bepillantás. A szakaszos feldolgozás során a tanulók egyszerre gondolhatják át a tanítási drámát a tanár és a résztvevő diák nézőpontjából.

Munkaforma: csoportos, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: szakaszos szövegfeldolgozás

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

- a) egyéni
- b) Elképzelhető, hogy a tanulóknak kételyeik vannak azzal kapcsolatban, hogy miért kell ennyi időt szánni erre a fázisra, hiszen ebből a diákok nem tanulnak semmit, semmi köze az irodalomhoz, viszont rengeteg idő elmegy vele. Jó, hogyha ezek a kételyek tudatossá válnak, és kihangsúlyozzuk őket – ugyanakkor fontos, hogy a következő szövegrész után visszatérjünk rá, és tudatosítsuk – ha kell, tanárként hívjuk fel rá a figyelmet –, hogy a diákok motiváltsága, vagyis végső soron az egész folyamat sikeressége azon áll vagy bukik, hogy sikerül-e a kontextusépítés és a szerepbehelyezés. Ha nem érzik magukénak saját szerepüket és a cég munkáját, akkor nem fognak benne részt venni a későbbiekben.
- c)–e) egyéni

6. A szakértői dráma

Az eddigi feladatokban megismerkedtünk néhány drámajátékos eszköz irodalomórai alkalmazásának lehetőségével. A következő lépésben egy teljes *tanítási drámát* veszünk szemügyre. Míg egy-egy drámajátékos feladatot vagy eljárást bátran beépíthetünk a hagyományosabb óratervbe, addig egy teljes tanítási dráma megtervezése és kivitelezése komolyabb előkészületeket és felkészülést igényel. (Ideális esetben a tanár drámapedagógusi képzettséggel is rendelkezik.)

A feladat során egy úgynevezett *szakértői dráma* tervét, majd megvalósulását követjük nyomon szakaszos olvasással/feldolgozással. A tanítási drámát Kucserka Fanni tervezte, az óra a budapesti Tankör Gimnáziumban valósult meg.

Olvassátok el a szöveget szakaszonként, és oldjátok meg a hozzá kapcsolódó feladatokat!

Dráma a szövegértés szolgálatában

A szakértői dráma

A dramatikus tevékenységek egyik speciális típusa a szakértői dráma. Talán ez a drámátípus az, amely legkönnyebben és leghatékonyabban alkalmazható az oktatásban. Ennek lényege, hogy a gyerekeket szakértői szerepbe helyezi, és ők szerepüknek megfelelően dolgoznak egy problémán, vagy témán – ami az óra (órák) tanítási fókusza. A diákok tehát végig egy funkcionális szerepben vesznek részt az órákon, egy „cég” dolgozóiként vagy valamilyen, a tanár által kitalált csoport tagjaiként. A felépített kerettörténet szerint a tanár is a „cég” dolgozójaként van jelen az órán, nem tanárszerepből szervezi a folyamatot. A tanár ne a csoportvezetőt vagy főnököt játssza! A kontextus felépítése után a „cég” valamilyen megrendelést kap (az óra tanítási céljának, témájának megfelelően), és ettől kezdve a diákok a megbízás teljesítésén, a probléma megoldásán dolgoznak. Ha a kontextusépítés sikeres, akkor a diákok motiváltak, felelősséggel dolgoznak és együttműködők lesznek (megosztják egymás között a feladatokat). A játékban nagyon fontos

szerepet kap a nyelv, hiszen ez az elsődleges eszköze a képzel világ megteremtésének: alapvető, hogy a tanár – nyelvtan se – lépjen ki a játékból. Ha például nagy a zaj, a tanárnak belülről kell megoldani – például: „Kedves kollégák, ekkora zaj mellett nem lehet rendesen dolgozni!”

Néhány példa

Tegyük fel, hogy történelemből a középkor szellemi, kulturális életét szeretnénk megtanítani. Ebben az esetben például a tanulókat egy díszlet- és jelmeztervező cég dolgozóinak szerepébe helyezhetjük, majd a játékbéli cég megrendelést kap egy középkorban játszódó nagyszabású film díszleteinek megtervezésére és kivitelezésére. A cég dolgozóinak természetesen el kell mélyedniük a középkor építészetében, öltözködési szokásaiban és a mindennapi kultúrájában ahhoz, hogy megoldja a feladatot. Megtehetjük, hogy a kontextus felépítése („a cégalapítás”) után egy csomó középkorral foglalkozó könyvet, képeskönyvet vagy fénymásolatot viszünk be az órára, például ezzel a mondattal kísérve: „Hú, de nehezek, idefelé munkába jövet, beugrottam a könyvtárba, és hoztam pár hasznosnak tűnő könyvet, ahol utána nézhetnénk a dolgoknak.” – és a diákok máris sokkal nagyobb kedvvel fognak benne keresgélni, mintha csak kiadnánk, hogy mit kell elolvasniuk. Vagy: tegyük fel, hogy matematikából különböző geometriai számításokat (pl. területszámítások stb.) akarunk tanítani. Ekkor megtehetjük, hogy a gyerekeket egy építész cég dolgozóinak a szerepébe helyezzük, akik megbízást kapnak bizonyos tervek elkészítésére. Minden részletet, attól függően, hogy mit szeretnénk nekik tanítani, a megrendelő levélben közölhetünk. De alakíthatunk ügyvédi irodát, színházat, kísérleti laboratóriumot, tévéhíradó-stábot, oknyomozó riporter csapatot, olimpiai válogatot, meteorológiai központot, könyvkiadó vállalatot... gyakorlatilag bármilyen szerepbe helyezhetjük a tanulókat a tanítási területnek, fókuszunk megfelelően.

- a) Mielőtt tovább olvasnátok, válaszoljátok meg az alábbi kérdéseket, oldjátok meg a feladatot!
- Van-e tisztázó jellegű kérdések a szakértői drámával kapcsolatban? Érthető-e, hogy mit jelent ez a tanítási drámatípus? Ha van kérdésetek, beszéljétek meg csoportotokban és tanárokkal is!
 - Képzeljétek el, hogy Ovidius: *Átváltozások* című szövegét (pontosabban annak részleteit, mondjuk 2-3 átváltozás történetét) szakértői drámával akarjátok tanítani, feldolgozni! Találjátok ki valamilyen kerettörténetet.
- Kik lesznek a szakértők? (Milyen szerepbe helyeznétek a diákokat?)
Mi lesz a megbízás?
- Osszátok meg a többi csoporttal ötleteiteket, majd olvassátok tovább a szöveget!

Szakértői dráma Ovidius: *Átváltozások* című művéhez

Csoport: középiskolás diákok, nem igényel drámabeli jártasságot

Idő: 4-5 tanítási óra

Eszközök: csomagolópapír, kartonpapír, filcek, ragasztó, madzagok, ragasztószalag, újságok, magazinok

Tanulási terület: Ovidius: *Átváltozások* című művének megismerése, elsősorban három fejezet: Pygmalion, Philemon és Baucis, Teiresias

Nevelési célok: együttműködésre való nevelés, kommunikációs készségek, kreativitás, önálló gondolkodás fejlesztése, felelősségérzet kialakítása, szövegértési kompetencia fejlesztése

Történetváz: A diákok egy kiállítás szervező céget alapítanak, a tanár valamilyen üzenetközvetítő, kommunikációért felelős szerepet vállal. A cég megrendelést kap egy kiállítás megszervezésére, ami Ovidius: *Átváltozások* című művét kívánja feldolgoztatni a középiskolás korosztállyal. Az interaktív kiállítás megtervezéséhez elengedhetetlen a megrendelésben mellékelt művek alapos ismerete, így azt a diákoknak közösen kell értelmezniük.

CÉGALAPÍTÁS

(1) lépés: Frontális, közös beszélgetés az osztállyal arról, hogy ki milyen kiállításon volt már. Melyik kiállítás volt emlékezetes, és miért? Mitől volt jó, mitől rossz? (Feltételezett válaszok: az a kiállítás érdekes, ami megmozgat, ami megérint, ahol a befogadó aktív, nem csak passzív szemlélődő.) Milyen egy interaktív kiállítás? Voltak-e már ilyen jelegű kiállításon?

(2) lépés: Foglaljuk össze a beszélgetés eredményeit: szedjük össze, mitől jó egy kiállítás! Írjuk fel közösen az összegyűjtött jellemzőket egy csomagolópapírra, és tegyük ki egy jól látható helyre! Maradjon kint a blokk végéig!

(3) lépés: Tanári kérdés: „Vajon kik szervezik meg ezeket a profi, programokkal összekötött, interaktív kiállításokat? Szerintetek vannak ilyen kiállítás szervező cégek?” Majd a tanár lassan átvált kérdezőből állításba. Beszél egy bizonyos cégről. Nyelvi megoldásokkal él, hogy ezt a céget a diákok a magukénak kezdjék el érezni. Tanár: „Van egy professzionális *kulturális szolgáltató iroda* a városban. Sorozatban kapnak megrendeléseket különféle programok kitalálására, izgalmas kiállítások megszervezésére. Arról híres, hogy sosem hétköznapi dolgot csinálnak, mindig nagyon élménydús, szórakoztató kiállításokat, programokat kreálnak gyerekeknek, fiataloknak, nyugdíjasoknak. Az ő programjait általában nagyon élvezik a résztvevők, és mindig nagyon emlékezetesek maradnak számukra. Hol lehet ez az iroda? Milyen az épület? Milyenek az itt dolgozók? Miből áll egy napunk? Vannak nálunk teamek, részlegek, meetingek? Mennyit keresünk egy hónapban? Hányra jövünk dolgozni? Állítsuk fel a cégünket!

(4) lépés: A céget (=a kontextust) felépítő feladatok csoportmunkában – mindegyik csoport egy-egy részfeladatért felelős.

a) *Nyakba-akasztók készítése.* A csoport elkészíti a dolgozók nyakba akasztós „cégigazolványát”. A tanulóknak kell el dönteniük, hogy mi szerepeljen rajta (pl. név, feladatkör, fénykép, valamilyen kód, részleg stb.). Az igazolványok elkészítéséhez a csoport tagjainak személyesen kell mindenkitől megkérdezniük, hogy mit szeretnének ráírni a nyakba-akasztójukra: így minden résztvevő maga alakítja ki a játékban résztvevő karakterét, ők találhatják ki, hogy hány évesek, nők vagy férfiak, mi a feladatkörük, hogy hívják őket stb. Érdekes a feladatkört a tanárnak behatárolnia, pl. hogy mindenki kreatív munkaerő legyen, de ezen belül maguk alakíthatják saját szerepüket. (Így elkerülhető, hogy valaki, mondjuk biztonsági őrt akarjon játszani, akit aztán később nehéz lesz a munkába bevonni.)

b) *A cég alaprajza.* Rajzos feladat: a csoport elkészíti az épület homlokzatának rajzát és az iroda alaprajzát. Milyen helyiségek vannak, ott mit csinálunk, milyen tárgyakkal vagy rajzokkal jelölhetjük a fontosabb térelemeket?

c) *Referenciák az eddigi munkáinkról.* Portfólió összeállítása. A csoport tagjai vázlatosan kitalálnak egy már megrendezett kiállítást, amit cégünk tervezett. A kiállítás dokumentumait (cikkek, fotók, beszámolók, kitüntetések, tervek stb.) elhelyezik egy dossziében: ez lesz referencia portfóliónk.

d) *Cikk a kerületi újságban.* Kreatív írás feladat. Legutóbbi munkánkról cikket közölt a kerületi lap. A csoport feladata ennek a cikknek a megírása. A kapott újságokból kereshetnek hozzá fotót vagy képet. Még jobb lehet a feladat kivitelezése, hogyha lehetőségünk van számítástechnikai háttérrel használni: akkor valódi tördelt, szövegszerkesztett szöveget készíthetnek, és az internetről kereshetnek hozzá képeket.

A csoportok bemutatják a munkáikat:

- Kiosztjuk a nyakba-akasztókat (ezeket hordják is a diákok a játék végéig).
- Az alaprajz szerint kijelöljük a teret, berendezzük a termet: ragasztószalag földre ragasztásával kijelöljük az egyes helyiségeket, megbeszéljük, mi hol van, és egy sematikus rajzot is odaragaszthatunk a helyére, pl. akvárium vagy kávéfőző).
- A referencia felolvasása, közös átnézése és elhelyezése az irodában.
- A cikk felolvasása, elhelyezése a hirdetőtáblán.

(5) lépés: Kontextusépítés közösen.

e) *Loló és szlogen*

Készítsünk közösen logót és szlogent a cégnek! (Mi a legfontosabb a cégünknek, amivel a megbízókat megszólítjuk, milyen egy jó logó, mit árul el rólunk?) Akinek jó ötlete van, rajzolja/írja fel a táblára. Közösen válasszuk ki a legjobbat, és rajzoljuk rá egy csomagolópapírra! Az elkészült logót helyezzük el jól látható helyen az irodában, vagy tegyük ki az ajtóra!

f) *Irodai üzenő fal készítése*

Szerintetek, mit üzennek egymásnak a kollégák, mik szerepelnek egy ilyen falon? Rövid üzenetek írása és elhelyezése az irodai üzenő falon.

b) Mielőtt tovább olvasnátok, válaszoljátok meg az alábbi kérdést, és oldjátok meg a feladatot!

– Mit gondoltok, fontos-e ennyi időt és energiát szánni a játék keretének felépítésére? Miért? (Beszélgetések legfontosabb meglátásait jegyezzétek le!)

.....

.....

.....

.....

.....

– Találjátok ki a ti ötleteket, a ti kerettörténetetek kontextusépítő gyakorlatait! Hogyan vezetnétek be a játékot? Milyen feladatokkal mélyítenétek a diákok részvételét? (Jegyezzétek le ötleteiteket!)

.....

.....

.....

.....

.....

A megrendelés

A kontextus alapos kidolgozása után érkezhetsz a megrendelés. Tanár: „Akkor nézzünk meg egy meetinget! Kintől érkezünk ebbe a tanácskozóterembe? Akkor ülünk le. Kedves kollégák, azért hívtalak össze titeket, mert érkezett egy levél egy megbízással, amiről sürgősen döntünk nekünk kell...” A megrendelés felolvasása:

Tisztelt munkatársai, kedves kollégák!

Ahogy arról már bizonyosan Önök is értesültek plakátjainkról, 2009. január 1-jétől elindul a nagyszabású „A nagy átváltozás” nevet viselő kulturális programsorozat, melynek témája a külső és belső változások az ember életében. A programok elsősorban a magyar középiskolás fiatalokat célozzák meg, interaktív kiállítások, kerekasztal-beszélgetések, izgalmas tanulmányi kirándulások szerepelnek már a kitűzött programok között. A témát igyekszünk tárgyosan értelmezni, mindenféle irodalmi, színi művek, egyéni történetek, különféle nézőpontok jelennek meg a féléves programsorozatban.

A rendezvény finanszírozására az ENSZ Kulturális Alap pályázatán keresztül kaptunk, egy magyar viszonylatban igen bő keretet, így az anyagi és a munkaerő-igény miatt nem kell aggódnunk.

A program előkészítését már hónapokkal korábban megkezdtük, de sajnos az egyik partnerünkkel a napokban azonnali hatállyal fel kellett bontanunk a szerződést, ennek körülményeit itt nem részletezném. Így most a programsorozat egyik fontos pillérének, az „Átváltozás-szobáknak” előkészítése félbeszakadt. Ehhez keresünk most új, megbízható, és kreatív partnert. Referenciamunkáikat látva reménykedni kezdtünk...

Ovidius *Átváltozások* című művét a fent említett pályázat miatt nem hagyhatjuk ki a rendezvényből, viszont sehogy sem boldogulunk vele. Ennek a résznek a kidolgozásával szeretnénk megbízni Önöket. Cégük jó híre, illetve korábbi munkái alapján bízunk abban, hogy az Önök szakértelmével pótolható a kiesett idő. A megbízás tárgya tehát egy olyan interaktív, izgalmas, 14–18 évesek számára befogadható kiállítás/program /esemény kitalálása, megtervezése, amely valamilyen módon kapcsolódik Ovidius főművéhez, ezen belül is az alább mellékelt három fejezethez. Ehhez mi egy nagy kiállítótermet, számítástechnikai, nyomdai, tehát tárgyi kellékeket, illetve itt dolgozó „személyzetet” (pedagógusokat, szakértőket) biztosítunk.

Amennyiben elfogadják a felkérést, kérem, jelezzenek vissza, és a szűkös határidő miatt az előzetes terveket 2008. november 7-re, péntekre kérjük elkészíteni!

Tisztelettel:
Makus Imre
project manager

Budapest, 2008. november 4.

A megrendelő levélben a cég nevét azután tudjuk kitölteni, hogy a diákok kitalálták cégünk nevét. Felolvasás előtt (titokban) írjuk be a hiányzó cégnevet! A melléklet a három Ovidius részletet tartalmazza: a Pygmalion, a Teiresias és a Philemon és Baucis történeteket.

Tanár: „Mi legyen, szerintetek, elfogadjuk?” Fontos, hogy a *diákok döntsenek* úgy, hogy akarnak foglalkozni ezzel a megrendeléssel, akarnak vele dolgozni. Ha elég csábító volt eddig a számukra ez a munkahely, és sajátjuknak érzik, akkor elvállalják. Ezért fontos alaposan kidolgozni a kontextusépítés fázisát. Ha később nehézségek támadnak, akkor lehet erre a döntésre hivatkozni. Nem árt vitát indítani, esetleg provokálni őket, pl. „biztos sok munka lesz vele, én nem akarok megint estig bent maradni”. Viszont jó, ha valami jutalmat is ígérünk a megbízásban, pl. sok pénzt, ami után szabadságra mehetünk. A megrendelés elfogadását esetleg egy közös szerződés aláírásával is rögzíthetjük, megerősíthetjük, és kitehetjük az üzenő falra, vagy más jól látható helyre.

A MUNKA

(1) lépés: A munka elő lépése a megbízólevél értelmezése.

(2) lépés: Az Ovidius-részletek értelmezése.

A diákok professzionális munkát végeznek a kerettörténet szerint, ami a kiállításszervezést illeti, de az irodalomban való jártasság nem tartozik a feladatkörükhöz, így abban nyugodtan szorulhatnak tanácsra. Esetleg gondoskodhatunk róla, hogy legyen a diákok között 1–3 tanácsadó, akiket előre megkérünk, hogy olvassák el a szövegeket és készüljenek fel belőlük: így ők lehetnek azok, akik segítik a szövegértést. A szövegek elolvasása, értelmezése így történhet beépített szereplők (diák vagy másik tanár) segítségével, akik mondjuk a kerettörténet szerint: „valamikor jók voltak irodalomból”.

(3) lépés: Ötletelés.

A kiállítás ötleteinek kiválasztása. A sok ötlet után – ha a diákoknak nem jut eszébe – a tanárnak arra kell irányítania a figyelmet, hogy kell lennie valamilyen rendszernek a kiállításon, valamilyen vezérfonálnak, ami összeköti az egyes feladatokat, kiállítóhelyiségeket. Ilyenkor például kapcsolatot lehet keresni a három szöveg között, és egy központi gondolatot kiválasztani, ami mindháromban megtalálható.

(4) lépés: A pontos kiállításterv elkészítése.

A részfeladatok leosztása, és valamilyen kézzel fogható terv elkészítése csoportmunkában. Ez a folyamat nagyon időigényes, de nem szabad siettetni, hiszen minden valós időben zajlik. Ha mégis szükség van rá, szerepből tegyünk, pl. „Hú, kollégák, bele kell húznunk, mert nemsokára jön a megrendelő megnézni a terveket.”

Az óra további része nagyon kiszámíthatatlan, mert minden attól függ, hogy milyen ötleteket hoznak a diákok. A tanárnak előre fel kell készülnie néhány lehetséges ötletre.

(5) lépés: Felkészülés a megrendelő érkezésére.

A tervek, makettek elkészültével közösen rendezzük be az irodai bemutatótermet, és készülünk fel a megrendelő érkezésére. Beszéljük meg, hogy ki mit fog bemutatni, hogyan vezetjük végig a megrendelőt a bemutatóteremben, ki fog vele beszélni, hogyan nyerjük meg stb.

c) Mielőtt tovább olvasnátok, oldjátok meg a következő feladatot!

Képzeld el, hogy részt vesztek az itt leírt órán! Ötleteljétek, majd dolgozzátok ki csoportokban egy interaktív kiállítás tervét (a fentiek szerint)!

Terveteket rögzítsétek egy rövid vázlatban, majd osszátok meg a többi csoporttal is!

.....

.....

.....

.....

.....

A megrendelő érkezése

A megrendelőt játszhatja a tanár, de még jobb, ha megkérheti egy erre vállalkozó kollégáját. Fontos, hogy a diákok számára egyértelmű legyen, most érkezik a megrendelő. Például a tanár felveheti a telefonját, és mondhatja, hogy megérkezett a megrendelő, beküldi, vagy bevezeti. Jó, ha nemcsak nyelvi és hanghordozásban fejezi ki a megrendelőt játszó tanár, hogy most szerepben jött, hanem kívülről is van erre jelzés, pl. egy mappa, vagy nyakkendő, aktatáska stb. A megrendelő legyen szigorú, hiszen sok pénzt áldoz erre a munkára, kérje a kiállítástervezet alapos bemutatását. A diákok így egész más nyelvi regiszterben fognak beszélni. Tegyen fel kérdéseket, de figyeljen arra, hogy ő cégvezetőként beszél egy másik, professzionális cég munkatársaival, és semmiképpen ne tanárként oktassa a diákokat. Mindenképp fejezze ki tetszését és fogadja el a terveket, például tehet utalást arra, hogy mihamarabb szeretné aláírni a szerződést.

Önmagunk értékelése

A megrendelő távozása után az értékelést is szerepből végezzük: mint a cég munkatársai értékeljük egymás és a magunk munkáját, aktivitását, kreativitását, kommunikatív képességét! Nézzünk fel a „Milyen a jó kiállítás” című csomagolópapírra, és az ott felsorolt kritériumok szerint értékeljük a munkánkat!

Kilépés

A tanár, kilépve szerepéből, beszélgetést kezdeményezhet arról, milyen volt játszani.

A megtartott óra tapasztalatai

Tapasztalataim alapján a tanulók hihetetlenül élvezik az ilyen típusú játékot, az így szervezett, felépített munkát. A szövegekkel egész más viszonyba kerültek, mint egy átlagos irodalomórán. Már az olvasásuk előtt teljesen máshogy álltak hozzá, kihívásnak, feladatnak tekintették a megértésüket, belsőleg voltak motiváltak.

Kiállításötleteik közül végül a következőket dolgoztuk ki:

A kiállításuk fő gondolata az volt, hogy az azt megtekintők „változzanak át”, belső személyiségfejlődésen menjenek keresztül az interaktív kiállításon való részvétel során. Kiállításcímnek az „Átváltozás-szobák” címet adták a diákok, utalva arra, hogy az egyes szobákon átmenve megváltozik a befogadó is.

Terveztek egy labirintusszerű kiállítóteret, ahol a fiataloknak különböző rejtvények és elrejtett tárgyak, szövegek segítségével kell összerakniuk az egyes történeteket, illetve itt szerezhettek információkat Ovidius korának kulturális, szellemi hátteréről. A labirintusban szobornak tűnő emberek is segítik a résztvevők munkáját, akik megmozdulnak, megelevenednek, és megadják a szükséges információkat, hogyha a résztvevők megfelelő módon szólnak hozzájuk. A cél az volt, hogy a labirintust elhagyva a kiállításon részt vevő fiatalokban tudatosodjon, hogy bátrab-
bak, magabiztosabbak lettek a „félelmetes” labirintusban való feladatok teljesítésétől.

Terveztek egy olyan szobát, ahol agyagozhatnak és az antik művészetekkel ismerkedhetnek a kiállításlátogatók. A fiatalok itt nemcsak megtekinthetik az antik művészeti emlékeket, hanem a legtöbb művészeti ágban kipróbálhatják magukat. A foglalkozásokat képzett művészeti tanárok tartanák. A cél az, hogy a résztvevők úgy hagyják el a szobát, hogy megváltozzon bennük a művészetekhez, a saját kreativitásukhoz való viszonyuk.

A harmadik szobában egy idős pár vendéglé meg az érkező csoportot (színészek, akiket pszichológus készítene fel a feladatra), akikkel néhány falat és egy pohár ital elfogyasztása közben, terített asztal mellett beszélgetnének az öregkorról és a vendéglátásról, a tapintatról, és az öregekhez való viszonyról. A résztvevőkben – diákjaim szándéka szerint – itt az idősekhez fűződő viszony változna meg.

Terveztek egy mesesarkot, ahol egy mesélő mondaná az antik mítoszokat, gyerekek vagy fiatalok számára is érthetően.

A kiállítás részeként pszichológus(ok) beszélgetnének a diákokkal a kiállítás tapasztalatairól, a bennük felmerülő kérdésekről.

A megrendelőt az én órám egy előre beavatott kollégám alakította, ami hihetetlen erős hatást ért el. A gyerekek nagyon élvezték, hogy ő is benne van a játékban, még inkább elkezdtek játszani, élvezettel magázódtak (amúgy tegeződéshez vannak szokva), hivatalos stílusban beszéltek, megvendégelték, „kávával kínálták” őt.

A játék végén diákjaim alig bírtak kilépni szerepükből, még „civilben” is mindenáron meg akarták rendezni a kiállítást. Nagyon aktívak voltak azok is, akik egyébként nem szeretnek szerepelni. Ovidius szövegeit pedig olyan alaposan olvasták el, és olyan viszonyba kerültek velük, amire amúgy sajnos alig van példa.

d) Fejezd be az alábbi megkezdett mondatokat az olvasott témateranggal és annak tapasztalataival kapcsolatban! Véleményedet indokold is!
A szakértői dráma módszere szerintem...

.....

.....

.....

.....

.....

Az Ovidius szakértői drámában részt venni diákként szerintem...

.....

.....

.....

.....

.....

Egy ehhez hasonló órát tervezni és megtartani szerintem...

.....

.....

.....

.....

.....

e) Beszélgetetek közösen a teljes folyamatról, tapasztalataitokról és véleményeitekről!

Reflektálás

7. lépés

Tervezett idő: 10 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a drámás órákon kipróbált módszerekre, játékformákra a tanulók immár tanárként reflektáljanak. Összegezzék a maguk számára az eddig tanultakat/tapasztaltakat, és megfogalmazzák további kérdéseiket, tanulási céljaikat.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: TTM-táblázat

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

7. Reflektálás a módszerre

Összegezd eddigi tapasztalataidat a drámajáték irodalomtanításban (szövegértésben, szövegalkotásban) való használatáról!

Az alábbi TTM-táblázat első oszlopába rögzítsd vázlatosan, hogy

- mi az, amit most már tudsz a drámajátékos módszerekről,
- mennyiben látod használhatónak vagy jó módszernek a tanításban,
- mi a véleményed ezekről a módszerekről!

A második oszlopba írd le, hogy

- mi az, amire még kíváncsi vagy a módszerrel kapcsolatban,
- mi volt az, amivel nem értettél egyet vagy ami kérdéses a számodra,
- milyen nehézség(ek)et látsz abban, hogyha tanárként tartanál drámajátékos irodalomórát,
- milyen kérdések merültek fel benned a drámás szövegfeldolgozás során, vagy esetleg most!

A harmadik oszlopba jegyezd fel, hogy

- mi az, amit a témával, módszerrel kapcsolatban feltétlenül szeretnél megtanulni,
- melyek azok a kérdések, amelyeknek szeretnél utánajárni (például a szakirodalomban),
- mi az, amit szeretnél kipróbálni még a gyakorlatban!

Tapasztalataim, tudásom és véleményem a drámajátékos konvenciókról, a drámajáték alkalmazásáról	Kérdéseim és kételyeim a drámajátékos módszerekkel kapcsolatban	Megtanulom, kipróbálom, utánajárok, hogy...

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: TTM-táblázat

8. Portfólióba választható feladat!

Készítsd el egy szöveg (szövegrész) feldolgozásának tervét drámajátékos módszerekkel! Feladat-terved tartalmazza:

- a választott szöveget, és annak indoklását (miért pont ezt a szöveget látod alkalmasnak drámás feldolgozásra);
- a célcsoport leírását (kiknek szánod a foglalkozást, hány évesek, mennyire érdeklődők stb.);
- az egyes feladatok leírását;
- fogalmazd meg, hogy az egyes feladatokkal mi a célod, milyen megoldásokat vársz, miért pont ezt a játékformát tartod alkalmasnak a tanulási cél eléréséhez;
- térj ki arra, hogy a teljes tanulási folyamatban hol helyezkedik el az óra (mi az, amit a témával kapcsolatban már tudnak, amit előzetes tudásként feltételezel, és mi a foglalkozás távolabbi célja)!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Projekttanulás – irodalmi jellegű projekt

A következő modul a projektnek és a projekt jellegű tanulásnak az irodalomtanításban – a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésében – betöltött lehetséges szerepével foglalkozik. A projekttanulást néhány kulcsfontosságú mozzanata kiemelten fontos, megkerülhetetlen módszerré emelik.

(1) A projekt (jellegű) tanulás (részben vagy egészben) tanulói kezdeményezésre épít, (2) interdiszciplináris tudást céloz meg, és (3) a tudás forrását (részben) kiemeli az iskolai keretből. Mindezek a jellemzők garantálják, hogy a módszer az élethosszig tartó tanulást készítse elő.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 10–15 perc

A modul kétszer 90 percnyi feladatot tartalmaz. Döntsük el jó előre, hogy hogyan építjük fel ezekből a projekttanulásról szóló modult!

(1) Ha kétszer 90 percet szánunk a témára, akkor a 3.a) feladatot kell befejezni az első 90 perces blokk végére, és a 3.b)-től folytathatjuk a következő 90 perces egységet.

(2) Ha csak egyszer 90 percnyi időt szánunk a témára, akkor az 1. és az 5. feladatot semmiképpen ne hagyjuk el. Válasszunk a 2. és a 4. feladat közül (ez lesz a jelentésteremtés fázis). A 3. feladat egy részére lehet, hogy marad idő; vagy esetleg adhatjuk házi feladatnak is.

Instrukciók: A feladat célja, hogy a témával kapcsolatos előzetes tudást előhívja, tudatosítsa. A hallgatók először egyéni ismereteiket gyűjtik össze, majd a frontális megosztás során ezt kiegészítik társaik és oktatójuk közlései alapján. Az 1.c) feladat ismét az egyéni, személyes síkon mozog: mielőtt a hallgatók közelebbről is megismerkednének egy irodalmi projekttel, átgondolhatják, hogy személyesen hogyan viszonyulnak a módszerhez, milyen kérdéseik vagy ellenérzéseik vannak – ha vannak.

Munkaforma: egyéni, frontális megosztás, majd egyéni

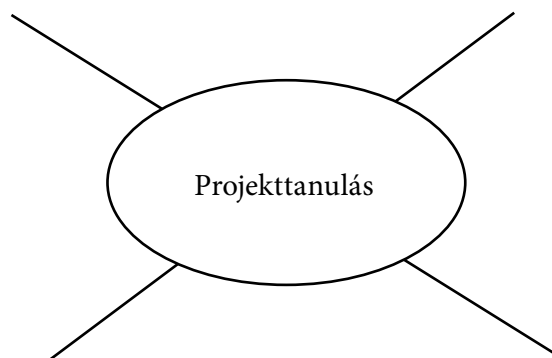
Módszerek, eljárások: pókhálóábra, névlánc, kérdések írása saját magam számára

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Előzetes ismeretek – előzetes kérdések

a) Gyűjtsetek össze, hogy milyen előzetes tudással rendelkeztek a projekttanulással/projektorientált tanulással kapcsolatban! Készítsetek pókhálóábrát a projekttanulás köré! (Egyéni feladat.)



Hallgassátok meg egymást névlánccal, és egészítsétek ki ábráitokat! Minden információ csak egyszer hangozzon el! Ha kell, akkor oktatótok kiegészíti közös tudásotokat néhány, a továbbiakban szükséges információval, ismerettel.

b) Milyen további kérdésed lenne a témáról? Mi az, amit szeretnél kipróbálni, vagy amiről szeretnél többet tudni? Milyen kételyeid vannak az eljárással kapcsolatban?
Írj fel legalább 1-2 kérdést, és ha vannak, akkor 1-2 kételyt, ellenérzést!

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- pókhálóábra
- névlánc
- kérdések megfogalmazása – írás saját magam számára

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 50 perc (Rövidíthetünk a feladaton, hogy ha rövidebb naplórészletet írnak a hallgatók.)

Instrukciók: A feladat célja, hogy egy konkrét irodalmi projekt lépésein keresztül gyakorlatiasabb képet kapjanak a hallgatók egy lehetséges irodalmi projektről, mint az általánosabb, elméleti tudás. A szerepből való írás során egyrészt megismerkednek egy kreatív írás technikával, másrészt az eljárás segít, hogy reflektáljanak az olvasottakra, elmélyíti az olvasás során szerzett tudást.

Munkaforma: egyéni, csoportban megosztás

Módszerek, eljárások: egy témáról különböző szerepekben

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

2. Egy képzeletbeli Shakespeare projekt

a) A következőkben egy képzeletbeli irodalmi projekt megvalósulásának lépéseit olvashatjátok. Olvassátok el a projektről szóló szöveget!

1. Egy 10.-es osztály éppen Shakespeare-el foglalkozik. Néhány diáknak (pl. Annának, Katának, Dávidnak és Fanninak) nagy kedve lenne megrendezni és színre vinni egy Shakespeare drámát az iskolában. Egész hétvégén ezt tervezgetik, majd hétfőn a magyaróra elején felvetik tanárunknak az ötletet. A tanár (pl. Miklós) lelkesen és segítőkészen áll a tanulók ötletéhez. Abbahagyja az aznapra tervezett órát, és ötletbörzét tartanak, hogyan lehetne megvalósítani a diákok tervét.
2. Néhány visszahúzódozóbb társuk kritikusan áll a dologhoz: nincs kedvük szerepelni, és nem akarják, hogy ezzel a „hülyeséggel” menjen el az idő, a „rendes tanulás” helyett.

3. Miklós tanár úr felveti, hogy esetleg másképp is lehetne csatlakozni az eredeti tervhez. Röviden bemutatja a projektmódszer lényegét, és megkéri az osztályt, hogy másnapra mindenki gyűjtsön össze minél több olyan ötletet, ami bármilyen vonatkozásban lehet Shakespeare-el, a shakespeare-i színházzal és drámákkal.
4. A következő órára az „ellenzéki” diákok is kitalálnak néhány olyan tervet, amihez kedvük lenne. Az osztály ötletei alapján a következő lehetséges programok kerülnek fel a táblára:
 - *Shakespeare színjátszó fesztivál és verseny* (Más iskolák bevonásával is, meghívott zsűrivel: pl. színészek, rendezők.)
 - *Shakespeare filmklub* (Shakespeare drámák filmfeldolgozásainak és színpadi adaptációinak vetítése, majd kerekasztal beszélgetés szakértők és diákok részvételével.)
 - *Kiállítás* (Lehetséges kiállítható produktumok: jelmez és színpadtervek diákok rajzaiból, Globe-makett, illusztrációk Shakespeare szonettjeihez – diákok képei és híres illusztrációk is szóba jöhetnek, fotók és plakátok, pl. Shakespeare-előadásokhoz, -filmekhez, színház-történeti jellegű anyagok.)
 - *Kiadvány* (Pályázat kiírása diákoknak: az elkészült, legjobb elemző irodalmi házi dolgozatokból összeállított kiadvány.)
 - *Előadások* (Meghívott előadók előadásai, majd kerekasztal beszélgetései diákokkal, pl. irodalomtörténészek Shakespeare-ről, pszichológusok: emberi problémák Shakespeare drámáiban.)
 - *Irodalomtörténeti vetélkedő Shakespeare-ről*
 - *Záróest* (Díjkiosztó, reneszánsz konyha, reneszánsz álarcosbál táncszízzel, majd buli.)

Miklós megkéri a diákokat, hogy a következő órára gondolják át, kinek melyik programban lenne kedve részt venni, és hogyan!

5. A következő munkafázis előtt Miklós „szerződést” ajánl a diákoknak: leszögezik, hogy csak akkor van értelme belefogni ebbe a nagy és hosszadalmas munkába, ha mindenki vállalja, hogy maximálisan teljesíti a rá eső részt: például Miklós felajánlja, hogy
 - bármikor lehet hozzá segítségért fordulni,
 - a magyarórák kb. 20–30%-át a projekt sikerére fordítja,
 - utánanézi, milyen anyagi lehetőségeik vannak (pl. pályázati pénzek, iskolai költségvetés, szponzorok).

A diákok ehhez hasonlóan megfogalmazzák, hogy melyek azok a szabályok, amelyeket magukra nézve kötelezőnek ismernek el a projektfolyamat során (pl. szabadidejük jelentős részét, hétvégéik bizonyos részét a projektmunkára fordítják, segítik egymást a közös munkában, mindannyian részt vesznek az unalmasabb vagy fárasztóbb munkafázisokban is, akkor is végigviszik a munkát, ha közben mégsem élvezik stb.). A „szerződés” egyes pontjait rögzítik, és vázlatyszerűen felírják egy nagy csomagolópapírra, majd kitűzik az osztályteremben, hogy a folyamat során mindvégig szem előtt legyen. Megbeszélik, hogy mindenki részt vállal valamilyen kreatív-, és valamilyen szervezési feladatban is (pl. meghívók, büfé, vendégekkel való kapcsolattartás, technikai háttér stb.).

6. A diákok csoportokat alakítanak. Egy-egy részprogramnak egy-egy csoport lesz a felelős (de nem a kizárólagos résztvevője!). Közösén megbeszélik, hogy hétvégén minden csoport külön összeül, és részletesen kidolgozzák az adott program feltételeit, munkafázisait, eszköz és szervezési igényét. Ütemtervet dolgoznak ki, hozzávetőleges időpontokkal, és pontos részfeladat meghatározásokkal.
7. A következő hét minden magyarórájának elején 2-2 csoport mutatja be az elkészült ütemterveket, amikhez az osztály többi tagja és Miklós is segít, kritikus, kiegészítő megjegyzéseket fűz. Összehangolják az egyes csoportok munkaterveit.

8. Hétvégén a csoportok pontosítják a terveket, és elkészítik egy-egy nagy poszterre. A terveket hétfőn kifüggesztik az osztályteremben: végig láthatóak, követhetőek lesznek a projektfolyamat során.
9. A projektfolyamat alatt minden magyaróra első 10 percét arra fordítják, hogy az egyes csoportok beszámoljanak a munkafolyamat aktuális lépéseiről. Ezen túl órák után vagy hétvégén tartanak megbeszéléseket az iskolában, vagy valamelyiküknél. A hétvégi megbeszéléseken leggyakrabban Miklós is részt vesz.
10. Végül 4 hónap múlva kerül sor a projekthét lebonyolítására. A programok délután és esténként vannak, nem zavarják meg az iskolai órarendet (Bár az irodalomórák a 10. osztályban a projekthéten mind csak a programokról és a szervezésről szólnak.) A programokon a város több más iskolájának tanulói is részt vesznek, sőt, néhány színjátszó csoport más városokból érkezik. A projekthét viszonylag nagy nyilvánosságot kap, sok a meghívott vendég, szakértő. A városi média is foglalkozik az eseménnyel. Végül elkészül a kiadvány is: a legjobb irodalmi elemzésekből kötetet állítanak össze, amelyben a kiállítás legjobb festményei és rajzai lesznek az illusztrációk.
11. A programok lebonyolítása után az osztály tanulói és Miklós is 2–3 oldalas visszatekintő esszében értékeli részvételüket a projektfolyamatban. Az egyes csoportok csoportszinten is értékeli munkájukat egy kritériumos értékelő táblázat kitöltésével.
12. Az osztály az egyik projekthez kapcsolódó pályázaton 4 napos londoni utat nyert, ahová év végén együtt utaznak el, hogy megtekintsék a rekonstruált Globe-ot.

b) Képzeljétek el, hogy részt vettetek a projekten, mint:

- az egyik tanuló, aki felvetette a projekt ötletét, és végig lelkesen részt vett a folyamatban,
- a projektben segítő magyartanár,
- egy félénk, visszahúzódozó, és inkább reál tantárgyak iránt érdeklődő tanuló,
- egy meghívott irodalomtörténész,
- egy meghívott színész,
- az iskola igazgatója,
- egy másik iskola diákja,
- a biológiateanár,
- Shakespeare (szelleme),
- az oktatásügyi miniszter,
- az egyetem/főiskola pedagógiai intézetének tanára,
- vagy mint bármilyen, általad kitalált (képzeletbeli vagy valós, meghalt vagy élő) alak.

Miután választottál vagy kitaláltál magadnak egy karaktert, írd meg az általad választott résztvevő naplójának 1,5–2 oldalas részletét, amelyben beszámol a projekt tapasztalatairól!

c) Alkossatok 4 fős együttműködő csoportokat! Olvassátok fel egymásnak naplójaitokat, és röviden reflektáljatok egymás írásaira!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: egy témáról különböző szerepekben

3. lépés

Tervezett idő: a táblázatok kitöltéséhez szükséges idő

Instrukciók: A 3. lépés táblázatai a sikeres projekt tanuláshoz szükséges feltételeket, a potenciálisan felmerülő nehézségeket, és azok megoldási ötleteit foglalja össze. A feladat tudatosítja az eljárás összetettségét, illetve, hogy mi mindent vár el egy tanártól. A megbeszélés történhet csoportosan és frontálisan is.

Munkaforma: pár, csoportos (esetleg frontális) megosztás;

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

a)

A TANÁR	A sikeres projekt tanulás lehetséges feltételei
Mi mindent <i>tett</i> meg a tanár, hogy a projekt tanulás sikeres legyen?	<ul style="list-style-type: none"> – a diákok érdeklődésére építette a folyamatot – rugalmasan állt saját eredeti terveihez (tanterv, tanmenet) – segítőkészen állt a diákok rendelkezésére – rengeteg időt áldozott a folyamatra (tanórai és magánéleti időt is) – közvetítőként járt el az osztály és az iskola, illetve más intézmények között – segített az anyagi feltételek előteremtésében – tudatosan szervezte a folyamatot, rengeteg nehézséget megelőzött (pl. szerződéskötés, ütemtervek nyilvánossá tétele és nyomon követése...) – önálló, felelősségteljes munkára ösztönözte a tanulókat, nem ellenőrként, hanem segítő nyomon követőként vett részt a folyamatban – nem ragaszkodott ahhoz, hogy az anyaggal haladni kell (a mennyiségi tudást/tanulást háttérbe szorította a minőséggel szemben) – nem bizonytalanította el a diákokat – nem vált főnökké
Milyen tanári kompetenciáknak volt birtokában, amelyek szükségesek lehetnek a sikeres projekt tanulás megvalósításában?	<ul style="list-style-type: none"> – módszertani tudás és felkészültség – kommunikációs készség – önbizalom – szociális készségek, emberismeret – szervezési készségek – szaktárgyi tudás – felelősség megosztása (a diákok felelősségének növelése) – bátorság, vállalkozó kedv, kitartás

<p>Vajon miben hitt a tanár? Milyen tanári <i>nézetek, hitek</i> lehetnek szükségesek egy sikeres projekttanulás szervezésében? Mi jellemzi vajon tanári <i>értékkrendjét</i>, <i>hitrend-szerét</i>?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – nyitott iskola – tanulóba vetett bizalom – projekttanulás sikerességébe vetett hit – a tényszerű ismeretek magolásánál többre tartotta az önálló alkotási, tanulási folyamatok során felépített tudást – kompetenciafejlesztés előtérbe állítása (tárgyi ismeretek mellett vagy helyett) – a tanár feladata az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés
<p>Mit gondoltok, mi mindet – <i>tanult</i> – <i>tapasztalt</i> a tanár a munkafolyamat során? Mely <i>kompetenciái</i> fejlődtek a projekttanulás szervezése alatt? Hogyan változhatott <i>személyisége</i> (ha változott) a projekttanulás lebonyolítása nyomán?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – lehet, hogy megismerkedett új feladatokkal (pl. tervezési, szervezési tapasztalatok, pályázatok írása) – feltehetően bővültek szaktárgyi (irodalmi, színháztörténeti, színházelméleti) ismeretei is – biztos, hogy sokat tanult önmagáról (mi az, amire képes, mi az, amivel nehézségei vannak) – szociális és kommunikációs kompetenciái biztos, hogy fejlődtek – valószínűleg magabiztosabb lett, önmegerősítést nyert – elmélyülhetett kapcsolata a tanítványaival

A TANULÓK	A sikeres projekttanulás lehetséges feltételei
<p>Mi mindent <i>tettek</i> meg a tanulók annak érdekében, hogy a projekttanulás sikeres legyen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – felvetettek egy olyan kérdést/ötletet/témát, ami érdekelte őket – volt bátorságuk belevágni a folyamatba – kitartó munkát végeztek – rengeteg időt áldoztak a munkafolyamatra – részt vettek a kreatív, alkotó, és a szervezési munkálatokban is – együttműködtek egymással csoportban – önállóan dolgoztak – megfelelően kommunikáltak egymással és a külvilággal (meghívott vendégek, tanárok)
<p>Milyen <i>képességeiket, kompetenciáikat</i> kellett mozgósítaniuk, hogy a projekttanulás sikeres legyen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – szociális kompetenciák – szövegértési, szövegalkotási, vizuális kompetenciák – önálló problémamegoldás képessége

<p>Milyen <i>előfeltételeknek</i> kellett vajon fennállniuk ahhoz a tanulók részéről, hogy a projekt-tanulás sikeres legyen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – érdeklődés, kíváncsiság, nyitott hozzáállás – kezdeményező készség – elemi szociális készségek – elemi kommunikációs készségek – szervezési készségek – önbizalom – autonómia érzése – saját tanuláért, személyiségfejlődésért érzett felelősségtudat <p>(mindezek tovább fejlődtek a sikeres folyamat során)</p>
<p>Mit gondoltok, mi mindent</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>tanultak</i> – <i>tapasztaltak</i> a folyamat során? <p>Mely <i>kompetenciáik</i> fejlődtek a projekt-tanulás során?</p> <p>Hogyan változhatott <i>személyiségük</i> (ha változott) a projekt munkafolyamatában?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – rengeteget tanultak Shakespeare-ről és szövegeiről, bővültek filmtörténet/elméleti, színháztörténet/elméleti ismereteik – élő irodalomtörténeti, pszichológiai ismeretek birtokába jutottak – rengeteget tanulhattak tervezési, szervezési, önértékelési feladatokról – iskolán kívüli tudásforrásokról – a projekt-tanulás összetettsége révén számos kompetenciát fejleszt (szociális, szövegértési stb.) – feltehetően magabiztosabbak, erősebb önbizalommal rendelkezők lettek

b)

<p>Lehetséges nehézségek vagy buktatók egy projekt-tanulási folyamatban</p>	<p>Megoldási/megelőzési ötleteink, lehetőségeink</p>
<p>A tanulóknak (vagy egy részüknek) nincs kedvük az egészhez; alapvetően nincs kedvük semmihez sem...</p>	<p>A projekt-tanulást mindig olyan témára kell építeni, ami a tanulókat érdekli. Ha nem érkezik a tanulók részéről önálló problémafelvetés, amire fel lehet fűzni a folyamatot, akkor tarthatunk ötletbörzét. Például adott napra mindenki hoz 2-3 olyan témát (NEM FELTÉTLENÜL IRODALMI TÉMÁT – bármilyen őket érdeklő témát fel lehet dolgozni úgy, hogy legyen irodalmi vonatkozása is. Fontosabb a tanulói érdeklődés és kezdeményezés, mint a szaktantárgyi ismeretek!), ami érdekli, és a közös ötletbörze nyomán választunk ki egy lehetséges projekt-témát, ami (legalább valamilyen vonatkozásában) lehetőség szerint mindenkihez közel áll.</p>
<p>Mindenki ugyanazt a részfeladatot akarja megkapni, míg más munkákhoz senkinek sincs kedve...</p>	<p>A problémát közösen, a tudatos konfliktuskezelés eszközeivel lehet megoldani. A fenti projektben, pl. közös megállapodás született, hogy mindenkinek minden típusú munkában részt kell vennie.</p>

<p>Már megint a nagyszájú, szerepelni kedvelő hangadók vannak előtérben, a visszahúzódozóbb, introvertált tanulók háttérbe szorulnak...</p>	<p>El lehet kerülni, ha:</p> <ul style="list-style-type: none"> – jól osztjuk be a csoportokat – senki nem kerülhet főnök szerepbe a feladatok, munkafázisok arányos elosztásánál – erősítjük, pl. felelősségteljes feladatok felajánlásával a visszahúzódozóbb tanulókat – konfliktuskezelési technikákkal – a projekt olyan részt is tartalmazzon, amelyben nem nyilvánosan kell szerepelni, hanem önállóan, egyedül kell létrehozni valamit (pl. ilyen a kiállítás vagy az otthon írt házi dolgozat, esetleg kutató munka); az ilyen típusfeladatokban érvényesülhetnek az introvertált, ám tehetséges diákok
<p>A kezdeti lelkesedés lelohad, a részfeladatok nem készülnek el időben, megbukik a folyamat...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – az ütemterv tisztázása, pontos beosztása és nyilvánossá tétele – a munkafolyamatok rendszeres nyomon követése – egyfajta kölcsönös szerződés vagy megállapodás kötése megelőzheti ezt a problémát – ha mégis előáll: időben még kezelhető, visszaterelhető a folyamat
<p>Nagyon elcsúszunk az idővel...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – jól kidolgozott ütemterv – annak nyilvánossá tétele – folyamatos nyomon követése előzheti meg
<p>Az iskolavezetés és a tanári kar nagyon rossz szemmel nézi ezt a felhajtást, és megpróbálja megakadályozni a projekt megvalósítását...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – megelőzhető, ha a tanár és néhány diák a folyamat legelején közös megbeszélésre ül össze az iskolavezetéssel, más tanárokkal, ahol beszámolnak ötletükről, annak előnyeiről és a lebonyolítás pontos kereteiről – az osztály tartja magát a kezdetben megbeszélt keretekhez, ha bármin változtatni szeretnének, azt ismét megbeszélnek a tanári karral, igazgatóval – folyamatos jól működő kommunikáció az osztály és az iskolavezetés között (a tanári kar nem érzi úgy, hogy a háta mögött zajlik a folyamat) – más tanárok bevonása (interdiszciplináris vonatkozások előtérbe állítása) – a tanár jól felkészült szakmailag, módszertanilag, és tudatosan, meggyőzően tudja képviselni a korszerű tanulás-szervezési módszerek szükségességét kollégáival szemben

<p>A szülők levelet írnak az igazgatónak, amelyben megtámadják a magyartanárt, hogy nem készíti fel a tanulókat az érettségire, hanem csak szórakoznak, nem haladnak az anyaggal...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – közös konfliktuskezelés a szülők, az igazgató és a szaktanár részvételével – a tanár szülői értekezleten (jó esetben már a projekt előtt) informálja a szülőket a megváltozott követelményekről, amelyek megváltozott tanítási-tanulásszervezési metódusokat várnak el az oktatásban – lehetőséget biztosít a szülők számára, hogy nyomon kövessék az iskolában történő folyamatokat (pl. fogadó órán rendszeresen rendelkezésükre áll)
<p>Nem sikerül anyagi fedezetet találni a projekthez...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – a diákokat is jó bevonni a projekt anyagi forrásainak felkutatásába – ennél jobban szinte semmi nem szolgálja az iskolán kívüli, élethosszig tartó tanulásra való felkészülést – lehet olyan – esetleg, de nem feltétlenül, kisebb szabású – projektben gondolkodni, amely nem igényel külön anyagi forrásokat
<p>A főszervező kulcsemberek közül kettő megbetegszik a projekthéten...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – nem okoz problémát, hogyha a feladatok beosztásánál ügyeltünk arra, hogy senki ne kerüljön főnök szerepbe – a munkafázisok arányos, egyensúlyban lévő elosztása, és a csoportmunka (egy-egy részfeladatnak egy egész csoport a felelőse) lehetővé teszi, hogy senki ne legyen pótolhatatlan – a csoport a munkák átszervezésével kezelni tudja egy-egy ember kimaradását
<p>egyéni</p>	

3. A sikeres projekttanulás feltételei és akadályai

a) Az alábbi táblázatok segítségével gyűjtsetek össze minél több olyan feltételt, amely szükséges lehet egy sikeres projekttanulás megvalósulásához! A táblázat kitöltése közben támaszkodjatok a képzeletbeli Shakespeare-projektre!

A csoportból ketten a tanárra, ketten a diákokra vonatkozó részt töltsétek ki, majd osszátok meg egymással gondolkodásotok eredményét, és ha szükséges, egészítsétek ki a táblázatot a közös megbeszélés során felmerült ötletekkel!

A TANÁR	A sikeres projekttanulás lehetséges feltételei
<p>Mi mindent <i>tett</i> meg a tanár, hogy a projekt-tanulás sikeres legyen?</p>	
<p>Milyen tanári kompetenciáknak volt birtokában, amelyek szükségesek lehettek a sikeres projekttanulás megvalósításában?</p>	

Vajon miben hitt a tanár? Milyen tanári <i>nézetek, hitek</i> lehetnek szükségesek egy sikeres projekttanulás szervezésében? Mi jellemzi vajon tanári <i>értékrendjét</i> , <i>hitrendszerét</i> ?	
Mit gondoltok, mi mindet – <i>tanult</i> – <i>tapasztalt</i> a tanár a munkafolyamat során? Mely <i>kompetenciái</i> fejlődtek a projekttanulás szervezése alatt? Hogyan változhatott <i>személyisége</i> (ha változott) a projekttanulás lebonyolítása nyomán?	

A TANULÓK	A sikeres projekttanulás lehetséges feltételei
Mi mindent <i>tettek</i> meg a tanulók annak érdekében, hogy a projekttanulás sikeres legyen?	
Milyen <i>képességeiket, kompetenciáikat</i> kellett mozgósítaniuk, hogy a projekttanulás sikeres legyen?	
Milyen <i>előfeltételeknek</i> kellett vajon fennállniuk ahhoz a tanulók részéről, hogy a projekttanulás sikeres legyen?	
Mit gondoltok, mi mindent – <i>tanultak</i> – <i>tapasztaltak</i> a folyamat során? Mely <i>kompetenciáik</i> fejlődtek a projekttanulás során? Hogyan változhatott <i>személyiségük</i> (ha változott) a projekt munkafolyamatában?	

- b) Egy projekttanulási folyamat során számtalan nehézség, buktató merülhet fel. Ezeknek egy részére fel lehet készülni, és meg lehet előzni, más részüket a folyamat közben kell/lehet megoldani. A következő feladat során vázlatosan szedjük össze, hogy előre láthatóan milyen nehézségek, akadályok merülhetnek fel egy projektfolyamat során, és vajon mit lehet tenni egy ilyen helyzetben; vagy még inkább: egy ilyen helyzet megelőzése érdekében?

A táblázat bal oldalán néhány akadályozó körülményt olvashattok. Töltsétek ki a jobb oldalt megoldási javaslataitokkal!

Néhány esetben olyan nehézséget találtok, amely a képzeletbeli projektben is felmerült (esetleg csak utalás szinten, vagy a megelőzés szintjén), máshol olyanokat, amik ott nem kerültek elő.

Végül gyűjtsétek össze ötletbörzével, milyen problémák adódhatnak még, és vajon hogyan lehetne azokat megoldani!

Lehetséges nehézségek vagy buktatók egy projekttanulási folyamatban	Megoldási/megelőzési ötleteink, lehetőségeink
A tanulóknak (vagy egy részüknek) nincs kedvük az egészhez; alapvetően nincs kedvük semmihez sem...	
Mindenki ugyanazt a részfeladatot akarja megkapni, míg más munkákhoz senkinek sincs kedve...	
Már megint a nagyszájú, szerepelni kedvelő hangadók vannak előtérben, a visszahúzó-dóbb, introvertált tanulók háttérbe szorulnak...	
A kezdeti lelkesedés lelohad, a részfeladatok nem készülnek el időben, megbukik a folyamat...	
Nagyon elcsúszunk az idővel...	
Az iskolavezetés és a tanári kar nagyon rossz szemmel nézi ezt a felhajtást, és megpróbálja megakadályozni a projekt megvalósítását...	
A szülők levelet írnak az igazgatónak, amelyben megtámadják a magyartanárt, hogy nem készíti fel a tanulókat az érettségire, hanem csak szórakoznak, nem haladnak az anyaggal...	
Nem sikerül anyagi fedezetet találni a projekthez...	
A főszervező kulcsemberek közül kettő megbetegszik a projekthéten...	

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szemponttáblázat

4. lépés

Tervezett idő: kb. 50 perc

Instrukciók: Kövessük nyomon a csoportok munkáját, segítsük őket kérdésekkel, megjegyzésekkel. Emlékeztessük őket a megadott szempontok figyelembevételére, teljesítésére. A teljes munkafolyamat végén hasznos lehet frontálissá nyitni a munkaformát, hogy a legfontosabb tapasztalatokat módunk legyen közösen is megbeszélni.

Munkaforma: csoportos (esetleg frontális megbeszélés)

Módszerek, eljárások: a három megy, egy marad megosztási technika változata

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

4. A mi projektünk

a) Tartsatok gyors ötletbörzét, hogy nektek, annak idején, középiskolás korotokban milyen irodalmi jellegű projektet lett volna kedvetek megvalósítani! Melyik téma vagy korszak állt közel hozzátok, amiben szívesen elmerültetek volna még jobban?

Válasszatok ki az elhangzott ötletek közül egyet, amit mindenki szimpatikusnak talál, és vázlatosan dolgozzátok ki, hogy milyen programok, produktumok kapcsolódhatnak a témához! Hozzatok létre egy ahhoz hasonló listát, mint ami a képzeletbeli Shakespeare-projekt 4. lépésében a táblára felkerült!

A kidolgozásnál az alábbi szempontokat tartsátok szem előtt:

- a projekttanulás nyisson az iskolából más tudásforrások, helyszínek felé,
- a munkaforma legyen változatos: egyéni és csoportos feladatokat is tartalmazzon,
- a feladatok segítsék elő az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést,
- adjon életszerű, kontextuális tudást,
- középpontja irodalmi téma legyen, de tárjátok fel a más tudásterületekhez (tantárgyakhoz) való kapcsolódási lehetőségeket is: milyen interdiszciplináris lehetőségeket rejt a téma?

b) Minden csoportból ketten látogassanak meg egy-egy másik csoportot, ahol majd ismertetik saját csoportjuk projekttervét! (Így egy-egy asztalnál két vendéglátó, és két másik, különböző csoportból érkező tanuló ül, és a tanulók asztalonként 3 projekttervvel ismerkednek meg.)

Reflektáljatok a többi csoport projekttervére a következő szempontok alapján:

- Megfelel-e a projektterv az előzetes szempontoknak?
- Volna-e kedved részt venni benne?
- Melyik részfeladat vagy ötlet tetszik a legjobban?
- Milyen kritikus észrevételed van?
- Milyen más, a témához kapcsolódó programmal, produktummal, ötlettel tudnád kiegészíteni a tervet?

Térjen vissza mindenki eredeti csoportjába! Osszátok meg egymással, hogy

- milyen más ötleteket hallottatok, és ezekben mi volt a legizgalmasabb?
- miben hasonlítottak a többi csoport ötletei a tiétekhez?
- volt-e nagyon más jellegű ötlet, mint a tiétek?
- milyen kiegészítéseket fűztek a többiek projekttervetekhez?
- ezek közül melyek azok, amiket szívesen beépítenétek az eredeti elképzelésbe?
- milyen megfontolandó kritikákat kaptatok? Mi lehetne ezekre a megoldás?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- a három megy, egy marad megosztási technika változata
- a reciproktanítás változata

Reflektálás

5. lépés

Tervezett idő: 15 perc

Instrukciók: A tanulási folyamat végén a hallgatóknak ismét lehetőségük van arra, hogy személyes véleményt, kérdéseket fogalmazzanak meg a témával kapcsolatban. A fiktív tanári vélemények olyan széles körben elterjedt nézeteken alapulnak, hogy egy (leendő) tanárnak mindenképpen szembesülnie kell ezekkel. Akár úgy, hogy saját nézeteit kell átgondolnia, és véleményét tudatosítania, reflektálttá tennie, akár úgy, hogy a tanártársadalomban kell megküzdenie kollégái nézeteivel. Mindkét esetben hasznos a saját hitek reflektálttá, tudatosá tétele.

Munkaforma: egyéni, csoportos (esetleg frontális) megosztás

Módszerek, eljárások: rövid esszé (írás saját magam számára)

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

5. Kételyek

A következőkben néhány olyan tanári nézetet, véleményt olvashatsz a projekt szellemű tanulás kapcsolatban, amelyek lehetetlenné teszik a projekt tanulási oktatásban való alkalmazását. Olvasd el az állításokat, majd válassz közülük egyet-kettőt: amelyik (vagy amelyek) leginkább foglalkoztat(nak)! Az állítással kapcsolatban írd le gondolataidat, véleményed rövid esszé formájában!

Ha elkészültetek, osszátok meg egymással legfontosabb nézeteiteket!

- A projekttel rengeteg idő elmegy. Amúgy se lehet négy év alatt befejezni az anyagot. Egy irodalomtanár nem engedheti meg magának, hogy ilyen hosszan egy témánál ragadjon le, mert akkor fontos szerzőket kell kihagynia.
- A diákok még túl fiatalok ahhoz, hogy maguk válasszanak tanulási témát. Honnan tudhatnák, hogy mi érdekli őket, ha még nem olvastak eleget?
- Úgyse engedi az iskola (az igazgató, a munkaközösség, az intézmény), hogy ilyenekkel szórakozzunk tanulás helyett.
- Így is túl vagyok terhelve. Akkor most áldozzam a szabadidőmet is a tanításra?
- Nem lehet ennyire szabadon engedni a diákokat, hogy önállóan dolgozzanak. Ha nincs ellenőrzés, akkor úgyse csinálnak semmit.
- És ki fogja nekem ezeket a többletórákat kifizetni?
- Szép, szép, de valljuk be, ez elég idealisztikus módszer. Nem hiszem, hogy a gyakorlatban is működhet. Ez csak néhány széplelkű tudós álma, akik még sosem láttak flegma kamaszokat közelről.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: írás saját magam számára (rövid esszé)

6. Portfólióba választható feladat!

Dolgozd ki egy irodalmi jellegű projekt tervét a 4. feladatnál megadott szempontok figyelembevételével!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

A kompetencia alapú irodalomoktatás

A kompetenciafejlesztő oktatás alapvetően és gyökeresen különbözik a hagyományos, ismeretátadó tanítási modelltől. A következő modul gyakorlatai és feladatai során azt járjuk körbe, hogy a gyakorlat szintjén hogyan jelentkezik a paradigmaváltás a tantárgy tanításának és tanulásának metódusában és tematikájában. A kompetencia alapú irodalomoktatás nem csak más módszertani apparátust igényel, de alapvető szemléletbeli váltást is: amennyiben szövegértési kompetenciát fejlesztünk, akkor a magyarórák középpontjában nem az irodalomról való tudás áll, hanem (irodalmi és nem irodalmi) szövegek szoros olvasása és értelmezése. Mégpedig a *tanulók* szövegértelmezése és olvasása – nem pedig a tanár vagy irodalmárok kanonikus olvasatai.

Ráhangelődés

1. lépés

Tervezett idő: 1. feladat: a megosztással együtt 10–15 perc; 2. feladat: 2–3 perc

Instrukciók: Az 1. feladat célja, hogy a hallgatók előhívják és tudatossá tegyék meglévő tudásukat és asszociációikat, majd az összehasonlító halmazábra segítségével rendszerezzék tudásukat. A megbeszélés során körvonalazódnia kell, esetleg oktatói segítséggel és kiegészítésekkel, hogy mennyiben jelent mást az irodalomtanítás és a kompetenciafejlesztés a tantárgy tanításában.

A 2. feladatban a nehezen meghatározható és összetett jelentésű kompetencia fogalmának meghatározására tesznek kísérletet a hallgatók.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: Venn-diagramm

Eszközök: csomagolópapírok a poszterekhez és filcek

Lehetséges megoldások:

1. feladat: Egyéni, de az összehasonlító ábrák megbeszélésénél körülbelül a következőkre számíthatunk (esetleg kiegészítésekkel tegyük árnyaltabbá a képet!).

Irodalomtanítás tematikus elemei:

- középpontjában az irodalomról való ismeretek állnak,
- szerzői életművek, életrajzok ismerete,
- irodalomtörténeti korszakok, stílusok ismerete,
- műfajok, műformák, retorikai alakzatok általában definíció jellegű ismerete,
- folyóiratcímek, szerkesztők, dátumok, irodalmi barátságok ismerete,
- műcímek ismerete,
- kanonikus, magas irodalmi szövegek ismerete, olvasása,
- túlnyomórészt ismeret jellegű tudás.

Szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése:

- középpontjában (irodalmi és nem irodalmi) szövegek tanulók általi olvasása, értelmezése áll,
- változatos szövegalkotási feladatok,
- szövegek retorikai, narratológiai elemzésének készsége,
- intertextuális utalások értelmezése,
- túlnyomórészt alkalmazás szintű (vagy annál magasabb: kritikai, reflexív, analízáló) tudás,
- történeti tudat kialakításának igénye,
- saját vélemény kialakításának, a személyes állásfoglalás képviselésének képessége,

- önálló érvelés,
- eltérő álláspontok kritikai elemzése,
- forráskritikai ismeretek.

A közös mező lehetséges elemei:

- műfajok, stílusok, műformák ismerete,
- történeti különbségek tudatosítása,
- irodalmi szövegek olvasása, értelmezése,
- retorikai, grammatikai, narratológiai szerkezet elemzése, értelmezése,
- alapvető irodalomtörténeti ismeretek,
- nyelvhasználati normák ismerete.

2. feladat: Egyéni. Lehetséges (várható) elemei: készségek, képességek, alkalmazás szintű tudásformák, a tudás más területekre való transzferálásának képessége, attitűd, illetve ezek egysége.

1. Ismeretátadás – kompetenciafejlesztés

Mi minden jut eszetekbe az irodalomtanításról, és mi a *szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztéséről*? Hasonlítsátok össze a két fogalmat, tevékenységet!

Meglévő tudásokat és asszociációitokat rögzítsétek halmazábrán! Nagy csomagolópapírra dolgozzatok, hogy csoportotok munkáját könnyebben meg tudjátok majd osztani a többi csoporttal!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: halmazábra (Venn-diagramm)

2. Kompetencia – a fogalom lehetséges jelentései

Hogyan határoznátok meg a kompetencia fogalmát? Milyen meghatározásait ismeritek a szónak? Állapodjatok meg a csoportodban egy fogalom-meghatározásban!

.....

.....

.....

.....

.....

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 15 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a hallgatók árnyaltabb és átgondoltabb kompetencia-fogalmat alakítsanak ki magukban, illetve, hogy a tantárgyra vonatkozó kompetenciakövetelményeket alaposabban megismerjék. Mindez természetes és elengedhetetlen feltétele annak, hogy képesek legyenek ezeket a kompetenciákat megcélzó feladatok kitalálására, illetve a kompetenciafejlesztés rendszerű és átgondolt folyamatának tervezésére.

Munkaforma: egyéni, csoportos, egyéni

Módszerek, eljárások: kettéosztott napló (vagy INSERT), lista

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

3. Kompetencia: általában és a tantárgy tanításában

- a) Olvasd el az alábbi szövegrészeket a kompetencia fogalmáról és lehetséges jelentéseiről!
A kettéosztott napló jobb felére írd meglátásaidat, ötleteidet, gondolataidat, vagy bármit, ami a szöveg kapcsán eszedbe jutott! (Választhatod az INSERT szövegfeldolgozó eljárást is.)

<p><i>Visi Judit:</i> A kompetencia fogalmában az ismeret, a képesség és az attitűd egysége jelenik meg. Fontosnak tartom, hogy milyen szerepet kap a kompetencia alapú oktatásban a motiváció, hiszen képességfejlesztés, képességkialakítás motivációs háttér nélkül lehetetlen, és ennek a motivációs háttérnek a befogadó és az ismeretet nyújtó, a képességeket, attitűdöket alakító oldaláról egyaránt meg kell jelennie, különben nem beszélhetünk magáról a folyamatról. A kompetencia nagyon összetett és nagyon bonyolult fogalom, és ma már nem lehet leegyszerűsíteni az alkalmasságra és ügyességre, amely a kompetencia szó latinból származó alapjelentése. Ma sokkal összetettebb jelentéstartalom kötődik a szóhoz, de az alkalmazás, alkalmasság, alkalmazás-képesség mindenképpen benne van a kompetencia fogalmában. Ha egyszerű definíciót szeretnénk megfogalmazni, akkor talán a környezet minél jobb megismerése iránti igény szerepét érdemes hangsúlyoznunk, mivel ez az igény mozgatja az egész kompetenciafejlődést. Valójában az a cél, hogy amikor kompetenciafejlesztésről beszélünk, akkor valamifajta igényt keltsünk fel egy ilyen tevékeny, az ismereteket alkalmazni, átalakítani, transzformálni képes magatartásforma iránt, ennek a kialakítására próbáljunk meg törekedni.</p>	
<p><i>Szebedy Tas:</i> Amíg az ismeret, a tudás önállóan létező érték volt, addig az egyén, aki az ismeretet megszerezte, alárendelt volt. A kompetencia előtérbe kerülése azt feltételezi, hogy az egyénnek kell aktivizálnia önmagát annak érdekében, hogy a boldogulásához szükséges, hasznos ismereteket, tudást a leghatékosabb módon szerezzék meg. A kompetencia a módszer, az eszköz, amellyel az egyén képessé válik a tudás megszerzésére és hasznosítására.</p>	

Visi Judit: Legalább három feltétel szükséges ahhoz, hogy kompetencia alapú oktatásról beszélhessünk. Az egyik a befogadó légkör kialakítása, tehát egy olyan légkör megteremtése, amely jelentős szemléletváltást igényel, mert benne van az együttnevelés, a differenciált fejlesztés iránti igény. A második feltétel a rendszerben való gondolkodás. Ugyanis az nem tekinthető kompetencia alapú oktatásnak, ha ötleyszerűen, időnként bevisz a pedagógus egy-egy olyan feladatot az órára, amely különböző tanulói kompetenciák fejlesztésére alkalmas. Természetesen értelmetlen lenne elvárni, hogy csak a különböző kompetenciakomponenseket fejlesztő feladatok legyenek a tanításban, de azért rendszeres jelleggel kell ezeket alkalmazni. Átgondolt rendszerbe kell szervezni az ilyen jellegű feladatokat. Amíg ez nem áll össze egy egységes szemléletmódba, rendszerbe, addig a fejlesztés nem éri el a célját, sőt rosszabb helyzetet idéz elő, mint az ismeretközpontú tanítási gyakorlat. Ugyanis sem az ismeretközvetítésre, sem a képességfejlesztésre nem jut igazán idő. A kompetencia alapú pedagógia korántsem jelenti az ismeretnyújtás zárójelbe tételét. Az ismeretek feldolgozása és a kompetenciafejlesztés egysége szerves rendszert kell, hogy alkosson.

(Az idézetek forrása: „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége.”

Kerekasztal vita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról.

A vita résztvevői: *Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas* és *Visi Judit*. A moderátor: *Schüttler Tamás*
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg)

b) Az olvasottakra (és korábbi tudásotokra) támaszkodva írjatok listát: vajon mit jelent pontosabban a kompetenciafejlesztés a magyarórákon? Milyen (rész)kompetenciákat kell fejlesztenie egy magyartanárnak az irodalom tantárgy tanítása során?

.....

.....

.....

.....

.....

c) Olvasd el az alábbi kompetencialistát. A lista a kétszintű érettségi vizsga követelményrendszerének a magyar nyelv és irodalom tantárgy kompetencia követelményeit tartalmazza. Jelöld azokat a részkompetenciákat, amelyekre most nem gondoltatok!

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

I. RÉSZLETES VIZSGAKÖVETELMÉNYEK

A) KOMPETENCIÁK

Középszint és emelt szint

1. Szövegértés

1.1. Információk feldolgozása és megítélése

Információk célirányos és kritikus használata: kiválasztás, újrendezés a téma és az olvasási cél összefüggésében.

1.1.1. Nyomtatott és elektronikus információforrások ismerete és használata (pl. *egynyelvű szótár, antológia, kézikönyv, lexikon, enciklopédia, írott és elektronikus sajtó; CD-ROM, Magyar Elektronikus Könyvtár*).

1.1.2. Nyelvi-nyelvtani, irodalmi ismeretek alkalmazása nyomtatott és elektronikus információforrások szövegeinek értelmezésében, létrehozásában, összehasonlításában, megítélésében.

1.1.3. Gondolatokról, ismeretekről, véleményekről a személyes állásfoglalás kialakítása.

1.2. Irodalmi és nem irodalmi szövegek értelmezése

Különböző szövegértelmezési eljárások alkalmazása a műfajnak, az adott szempontnak megfelelően.

1.2.1. Szépirodalmi, szakmai-tudományos, publicisztikai, gyakorlati szövegek értelmezésével, összehasonlításával, értékelésével a gondolatmenet, a kifejezőmód, a műfaj, a szerkezet, a grammatikai szerveződés, a stílus jelentéshordozó szerepének megfogalmazása.

1.2.2. Annak bemutatása, hogyan hordozza és fejezi ki az irodalom különböző korok és emberek tapasztalatait, élményeit, gondolatait, erkölcsi megfontolásait.

1.2.3. Szövegen belüli és szövegek közötti jelentésbeli egymásra utalások megfogalmazása.

1.2.4. Írott közlésekben, megnyilatkozásokban a cél, a kommunikatív kontextus meghatározása, a szerzői vélemények, álláspontok felismerése, rekonstruálása, értékelése.

1.2.5. Olvasmányokra való tárgyyszerű, illetve a személyes érintettséget is kifejező reagálás különböző írásbeli és szóbeli közlésmódban a műfaji normák és a címzettek figyelembevételével.

2. Írásbeli szövegalkotás

Különböző témákban, különböző műfajokban széles körű olvasottságon alapuló tájékozottság és személyes vélemény megfogalmazása a műfajnak, a témának, a címzettnek megfelelő szabotossággal.

2.1. Tájékoztató, érvelő, esszé típusú szövegek létrehozása a megadott témákban (pl. *a kulturális örökség; a civilizáció ellentmondásai; az élet minősége, a mindennapi életvitel döntéshelyzetei; az emberi kapcsolatok, az erkölcsi kérdések, az érzelmek; a mindenkori jelen problémahelyzetei, kérdései, válaszai; a tömegkommunikáció, az információs társadalom*).

2.2. Írásbeli és szóbeli műfajok felépítési, nyelvhasználati normáinak önálló alkalmazása, ideértve az önellenőrzés és a javítás képességét.

2.3. A megnyilatkozás céljának, tárgyának megfelelő kifejtettségű és stílusú közlés, a köznyelvi norma alkalmazása, biztos helyesírás, rendezett, olvasható íráskép.

2.4. Kérdés, probléma írásbeli megvitatása, a téma több nézőpontú értékelését is magában foglaló önálló vélemény, álláspont, következtetés megfogalmazása az érvelés módszerével.

2.5. Műalkotások (pl. *költészet, széppróza, színház, film, épített környezet, társadalmi világ, képzőművészet, zene*) keltette hangulat, élmény, vélemény, álláspont, értékelés kifejezése.

2.6. Hivatalos írásművek (pl. *hozzászólás, pályázat, levél, önéletrajz, kérvény*) szerkezeti, tartalmi, nyelvi normáinak alkalmazása.

3. Beszéd, szóbeli szövegalkotás

3.1. A beszédhelyzetnek, a műfajnak és a témának megfelelő nyelvi norma követésével lényegre törő, világos felépítésű, önállóan kifejtett közlés.

3.2. A nyilvános beszéd, a közszereplés főbb nyelvi és viselkedésbeli kritériumainak, zenei eszközeinek – artikuláció, beszédtempó, hangerő, hangsúly, hanglejtés, szünet – alkalmazása élőbeszédben, felolvasásban, memoriter szöveghű előadásában, adott témáról szóló szóbeli előadásban.

4. Fogalomhasználat

4.1. Szövegértelmezés, olvasmányélmény, személyes állásfoglalás fogalmilag helytálló bemutatása, előadása.

4.2. Erkölcsi, esztétikai, poétikai, retorikai, stilisztikai fogalmak beszédhelyzetnek, témának megfelelő önálló alkalmazása.

4.3. Fogalmak összefüggéseinek, változó jelentésének megértése – bizonyítása példákkal.

(Forrás:

http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002/magyar_nyelv_es_irodalom_vizsgakovetelmenyek.pdf)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- kettéosztott napló (vagy INSERT)
- lista

3. lépés

Tervezett idő: 25 perc

Instrukciók: A feladat célja, hogy a hallgatók a tantárgyra vonatkozó kompetenciakövetelményeket pontosan megcélzó feladatokat készítsenek. Mindez első lépése lehet annak, hogy a majdani pedagógusok képesek legyenek a kompetenciafejlesztés rendszerszerű és átgondolt folyamatának tervezésére és kivitelezésére.

Ha el vagyunk csúszva az idővel, akkor rövidíthetünk: egy-egy csoport készítsen csak 1-2 feladatot; vagy: vigyünk be egy rövidebb szöveget, és készítsenek ahhoz feladatot, akkor az olvasással nem megy el annyi idő.

Munkaforma: egyéni, csoportos, közös megosztás

Módszerek, eljárások: –

Eszközök: csomagolópapírok és filcek

Lehetséges megoldások: egyéni

4. Kompetenciafejlesztő feladatok készítése szöveghez

a) Válasszatok ki három részkompetenciát a fenti listából! Legyen köztük legalább egy olyan, amelyre először nem gondoltatok!

b) Olvassátok el az alábbi Mikszáth-novellát, és készítsetek hozzá három olyan kompetenciafejlesztő feladatot, amelyek a kiválasztott részkompetenciákat célozzák!

(A feladatokról készítsetek vázlatot csomagolópapírra, hogy hatékonyabb legyen majd a többiekkel való megosztás!)

Mikszáth Kálmán: A bágyi csoda

Kicsi a bágyi patak. A keskenyebbé vált ezüst szalag széles homokráját kapott és a csillogó homoknak is, melyet a népregék tündéreinek picike lábai taposnak, sehol véget nem érő füzesek a kerete.

A bágyi malomban nem tudnak örölni. Tele van zsákkal az udvar, s türelmetlen férfiak, asszonyok, Gózonból, Csoltóról, ülik a Bágy partját a malom környékén és a vizet várják.

Ha nem jön, tesznek róla. Kocsipál Gyuri, a molnárlegény, már a szentmihálylovát is ellopta a majornoki temetőből, lévén annak az elégetése csálhatatlan módja a záporosó kierőszakolásának az égi hatalmasságotól.

Legyen is foganatja, mert a zsilipek le vannak ugyan eresztve s minden éjszakára gyűjt is annyi vizet a gát, hogy a kereket megmozgassa egy-két óráig, – de mi az annyi életnek? Kieszi a penész az utolsó zsákot, mire sok kerül rá.

Mindenki bosszankodik, csak a molnárné, a gyönyörű Vér Klára jár-kelel mosolyogva az őrlők között, pedig neki van a legnagyobb kárára az idej szárazság.

Ha így megy, elpusztul a bágyi molnár, kivált ha sokáig oda marad a katonaságnál, mert hiába, nagy az árenda is – de meg, csak asszony az asszony, ha arany paszománnyal övezi is a derekát.

Hanem ezt a véleményt nem hagyja szó nélkül Pillér Mihályné Gózonból.

– Asszonya válogatja biz azt. Igaz-e, Timár Zsófi? Ámbátor a molnárnéért magam sem teszem kezemet a tűzbe, mert a veres haj... hej, az a veres haj... Igaz-e, Zsófi lelkem?

– Nem igaz, Zsuzsi néni! Jó asszony az, ha szép is.

– Látnod is te a fekete kendőd alul!

– Itt voltam, mikor férje elment... hogy megsiratta, százszor megölelte.

– Minden okos asszony úgy viseli a viganóját, húgom, hogy a színes oldala van kívül. Ej no... hát csak érzékenyen búcsúztak?

– A molnár azt kérdezte Klára asszonytól: »Hű maradsz-e hozzám?« Vér Klára így szólott: »Előbb folyik fölfelé a bágyi patak, mintsem az én szívem tőled elfordul.«

– A Bágy fölfelé? – kacagott fel Pillérné gúnyosan. – Ehhez tartsd magadat, Gélyi János!

A többiek is nevettek. No 'iszen, az kellene még, hogy ez a kevés víz is visszaforduljon... Jámbor bágyi patak, még lefelé is ímmel-ámmal folyik. Maholnap nekigyürkőzik a homok s megissza az egészet egy kortyra.

Mindenki jól mulatott a patakon és a molnárné fogadásán, csak Gélyi János nem. Elpirult a Pillérné szavára, mélyen szemére húzta a kalapot, de mégsem olyan mélyen, hogy el ne láthasson alóla a sövényig, hol a molnárné ruhákat terítget a karókra száradni.

A napfény kiöltött nyelvecskéi végigtáncolnak a sövényen s ahol megnyalják a nedves vásznat, fehérebbé válik.

A Gélyi János szeme is arra vet sugarakat s a Vér Klára arca pirosodik tőlük.

Észreveszik... hogyne... az őrlő asszonyok az odanézését is, a visszanézését is. Szóba rakják... hogyne... s amit nyelvük érint, nyomban feketébb lesz.

De nini, mintha ők beszéltek volna hirtelen azt a sötét felhőt, egyszerre elborítja nyugat felől az egész égboltot. No, emberek, gózoniak, majornokiak, mozogni fog itt a garat estére.

Kis-uzsonna táján olyan záporosó kerekedett, hogy még a barázdák is patakká dagadtak. De 'iszen mégse bolond ember Kocsipál Gyuri, hogy elégette a szentmihálylovát.

Három nap, három éjjel járt a malom, megfogyott az örölni való, meg az őrlő; harmadnap estefelé nem maradt más, csak Gélyi János tíz zsák búzája.

Talán szándékosan hagyta utolsónak a menyecske, hogy ő maradjon a legtovább? De hátha csak incselkedik vele? Hátha az akácfa virága a kacsintása... Mindenkire hullatja, de olyan magasan nyílik, hogy nem lehet ágat szakítani róla...

Alig várta, hogy kijöjjön a szép molnárné:

– Hallod-e, Vér Klári... Magunkban maradtunk. Jól tetted, amiért utolsóznak hagytál...

– Nem én hagytalak. Öregké az elsőség a malomban – felelte Vér Klára sértődve s hátat fordított Jánosnak.

A köpcös, zömök legény eléje állott s szép nagy szemei mámoros fényben égtek.

– Ne menj be! Azt akarom mondani, négy napja vagyok itt már szekérrel, elfogyott a takarmányom, éhesek a lovaim. Adj egy köteg sarjút a padlásról.

– Akár kettőt.

– Én pedig már két éve vagyok szomjas egy csókodra – suttogá s szemei bámészan tapadtak arra a liliomderékra, mely megtörni látszott ettől az egy szótól. – Adj egy csókot, Klára!

– Egy felet se, Gélyi János. A te szeretőd voltam valaha, de csókot mégsem adtam. Most másnak a felesége vagyok.

Fölszakadt a sóhajtás a Gélyi János melléből:

– Verje meg hát az Isten azt a csillogó, veres hajadat, mely a nyugalmat megint elsöpörte.

Befutott az asszony, még az ajtót is magára zárta. Nem is jött ki többet, csak az ablakról törülgette le egyszer belülről az őszi könnyezést.

János ott is megpillantotta.

– Hej, majszterné asszony! Mikor lesz már lisztte az én búzám? – kérdé fojtott gúnyjal az ablakoz lépve.

– Nem lesz az, csak derce! – vágta vissza csintalan mosollyal a molnárné. – Vagy igaz, hisz te a zsákjaidat érted! Éppen mostan őrlik, a fele már megvan.

Ajkaiba harapott Gélyi János s zavartan hebegte:

– Hát a másik fele?

– Egy-két óra alatt az is meglesz s mehetsz Isten hírével.

– Hanem addig legalább eressz be magadhoz a melegre. Otthon felejtettem a ködmönömet: fázom.

Klári megsajnálta, oly szomorú, panaszos hangon kéri. Aztán igazán hideg lehet ott künn... hiszen ő is fázik, reszket az ablaknál, mikor azt feleli:

– No, gyere be hát, ha szépen viseled magad...

Bement Gélyi János és akár ki se menne többé soha. De takaros asszony, de mindene módos, járása, nézése, szava, mosolygása. Csak meg ne őrlőnék hamar azt a búzát!

Gondolt valamit s kiosont a molnárlegényhez. Rátalált a sötétben a fűttyéről. A gádorhoz volt támaszkodva.

– Te Kocsipál Gyuri! Tied lesz a furulyám, ha megáll a malomkő és meg nem mozdul reggelig.

– Hüm. De mikor annyi vizünk van!

– Mondd az asszonynak, hogy nem elegendő, hogy gyűjteni kell s eressz le a zsilipeket. A pörgettyű meg a pitle zaja elnyelte fojtott hangját, de Kocsipál Gyuri mégis megértette.

– Ühüm! Csakhogy akkor átcsap a gáton...

– Ne törődj te azzal, neked adom még a selyemvarratú dohányzacskómat is.

– Szurkálóval, acélostul?

– Mindenestül.

Mikor leeresztette a zsilipeket Gyuri, megállt, várakozott. Hátha figyelmessé teszi a molnárnét a kerék megállítása s kijön, megindíttatja.

Senki sem jött sokáig. Egyszerre a gyertyavilág elaludt bent a szobában. És a nagy némaságban csak mintha messze, nagyon messze csikordult volna egy kulcs a zárban.

Gyuri vigyorogva húzta szét a nagy száját, kicsorított apró fogai, amint bozontos fejét megvárta, úgy néztek ki, mintha valami fehér lepke vergődne a fekete éjben.

...

Nagyon meggyűlt a víz éjféli táján a malomgátnál s amint a két sziklás hegyoldal között megtorlódott, megduzzadt, de mert nem áradhatott ki, zúgva csapkodta egy darabig a gátat, majd a partokat, hanem aztán meggondolta magát s szép csendesen visszafordult.

A hold most kukkan ki s végighúzza ezüstös fényes haját a bágyi patak tükrén.

A szél fölszívít bámulatában, felülről fúj, simogatni akarta a vizet – s íme, fölborzolta. A füzesek, a sás, a mogyorófabokrok reszketve hajtják le fejeiket s gúnyosan suttogják: Fölfelé folyik a bágyi patak!...

(In: Mikszáth Kálmán: *A jó palócok*, 1882.)

- c) Hallgassátok meg figyelmesen a többi csoport feladatait, és minden esetben vitassátok meg közösen, hogy sikerült-e a célzott kompetenciának megfelelő feladatot készíteni? Miért igen, miért nem?

4. lépés

Tervezett idő: 20 perc

Instrukciók: A kompetenciafejlesztő irodalomtanítás nem jelentheti pusztán a korszerű tanítási metódus ötletszerű használatát. A módszertannak mindig jól átgondolt és tudatos nézetrendszeren kell alapulnia ahhoz, hogy hatékony és sikeres legyen. Jelenti ez a korszerű irodalomtudományos alapokat, irodalomszemléletet és pedagógiai képzettséget. A következő „problémás feladatok” jól példázzák, hogy mi történik, hogyha valaki a kellő felkészültség, tudatosság és átgondoltság nélkül, ötletszerűen „dob be” néhány korszerű metodikai eszközt.

A feladat célja, hogy a hallgatók a problémák elemzésén és a feladatok esetleges módosításán, javításán keresztül belássák, mennyire elengedhetetlen a tudatos tervezés, illetve az irodalomtudományos felkészültség a tanítási folyamatban.

Osszuk ki a problémakártyákat az egyes csoportoknak, majd beszéljük át az egyes feladatokat közösen!

Munkaforma: csoportos, közös megbeszélés

Módszerek, eljárások: problémakártyák

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

a)

1. probléma: A szakaszos olvasás a legritkább esetekben alkalmas lírai szövegek feldolgozására. Eredeti formájában epikus (vagy esetleg drámai) szövegek olvasására alkalmas. Módosítva használható más jellegű szövegek feldolgozására is (pl. értekezés, publicisztika vagy bármi), DE: ebben az esetben az egyes szövegrészekhez kapcsolódó kérdéseknek nem a történet alakulására kell vonatkoznia, hanem más jellegű, az adott szöveg karakteréhez illeszkedő tanári kalauzt kell készítenünk. Egy versben ugyanis ritkán történik valami, nem a „sztori” adja a lényegét. Még ha esetleg van is történet a versben, általában akkor sem ebből származik esztétikai sajátossága – így a feladat elvéti a szöveg értését, az olvasásban félrevezető, nem a szöveg értelmezését segíti, lényegében értelmetlen.

2. probléma: A feladat nem segíti a novella szövegére való ráhangolódást, és így a szöveg értését sem. Egy szövegértési kompetencia fejlesztését szolgáló technika itt ismeretközlő/ellenőrző funkcióba kerül. A feladat jól láthatóan pozitívista irodalomszemléleten nyugszik: azt feltételezi, hogy a szerző ismerete adja a szöveg értésének kulcsát. A feladattal nem csak az a probléma, hogy rég elavult irodalomszemléleten nyugszik, hanem elsősorban az, hogy azt a látszatot sugallja: egy

szöveg értéséhez kevés az olvasó és a szöveg: a szerzőre van szükségünk. Mindez az értő olvasás fejlesztését akadályozza. Bármit is tudjanak a negyedikesek Gárdonyiról, az nem fogja őket segíteni a Micó értelmezésében.

3. probléma: Az életrajzi szócikk kimásolása nem fejleszt semmilyen kompetenciát, technikai jellegű. Tartamában felesleges, hiszen az életrajz ismerete nem segíti a szövegek megértését. Elavult és korszerűtlen irodalomszemléletet sugall (pozitivistá irodalomelmélet). Semmilyen gondolkodási műveletet nem igényel. A dráma történetének zanzásítása: bármelyik 100 híres rövidenből kimásolható, vagy az internetről letölthető: nem igényli, hogy a tanuló olvasson. A történet megértése a legalacsonyabb szintű értelmezési művelet, messze nem esztétikai olvasat, ami pedig a gimnáziumban elvárható volna. A szonettforma gépies bejelölése technikai jellegű, a legalacsonyabb gondolkodási műveletet is alig éri el. A portfóliós dokumentumok jórészt ismeretátadó tanítási szemléleten, pozitivistá irodalomelméleten nyugszanak. Kevés dokumentumtípusból lehet választani, és azok főként unalmas, alacsony gondolkodási műveletet igénylő, hosszú távon felesleges feladatok. Egy korszerű értékelési forma kerül itt a legelavultabb irodalom- és pedagógiai szemlélet szolgálatába, amivel a portfólió lényege tűnik el.

4. probléma: A feladatok a pozitivistá irodalomszemléleten nyugszanak. A jórészt nyilván adatokból álló 20 perces előadás rettentő unalmas, az előadás részét képező adatok pedig még az előadás készítőinek sem kerülnek a hosszú távú memóriájába. A regény tartalmi összefoglalója nem jelent olvasmányélményt, míg összeállítása bármely 100 híres regény vagy az internet segítségével pár perces munka (nem valódi szövegalkotási feladat). Akkor már érdekesebb volna regényrészleteket olvasni: legalább eredeti szöveggel találkoznak. A helyszínek azonosítása elbizonytalanítja az irodalmi szöveg fikcionális státusát, ami rendkívül korszerűtlen és naiv irodalomszemléletet sugallhat a tanulóknak. Néhány ötlet ezek helyett:

- Mindenki elhozza a kedvenc részletét a regényből. Játék: a tanár felolvassa a részleteket, a többiek kitalálják, hogy ki választhatta ezt vajon.
- Jelenet eljátszása a regényből (esetleg a várban).
- Irodalmi társasjáték.
- Állomásos játék a várban. Stb.

5. probléma: A tématerv szerint 4 tanóra áll rendelkezésre egy hosszú, nehéz (és fontos) regény értelmezésére. Ez nagyon kevés, ha komoly szövegértelmezési munkát tervezünk. Ennek ellenére itt 2 órán át elő sem kerül a regény, hanem helyette pusztán irodalmi jellegű, korrajzról és életrajzról szóló ismeretek. Az ismeretátadó tanítási szemlélet nem segíti a kompetenciafejlesztést, még akkor sem, ha korszerű módszertani eszközökkel él (pókhálóábra, csoportmunka, INSERT). A szerző olyan nagy hangsúlyt kap, hogy az megakadályozza az értő olvasást, a szövegértelmezést. A regény visszavezetése a szerzőre egysíkú, leegyszerűsített és sok esetben téves értelmezésekhez vezet, végső soron lezárja és lehetetlenné teszi az aktív olvasást. A tématerv látszólag az RJR keret szerint építkezik, valójában azonban nem valósítja meg az RJR tanulásszervezési keret lényegét. A szereplők jellemzése nem a reflektálás, hanem a jelentésteremtés fázisához tartozik. A ráhangolódás feladatai nem segítik a következő órák témáira való felkészülést, reflektálás pedig lényegében nincs. A 4 tanóra nem képez folyamatot, hanem logikailag 4 különálló egységre esik szét. Az 1. óra önmagában is széteső, a felsorolt fogalmak esetlegesek.

b) egyéni

5. Problémás feladatok

A következő problémakártyákon olyan feladatokat találtok, amelyek – bár látszólag a legkorszerűbb metodika szerint épülnek fel – mégis elvétik céljukat.

a) Elemezték a feladatokat, és tárjátok fel, hogy hol lehet a probléma!

(Az alábbi kérdéssor segíthet.)

- Mi áll a feladat középpontjában? (A szerző, a mű vagy az olvasó?)
- Milyen irodalomelméleti iskola nézetrendszere húzódik meg a feladat szemlélete mögött?
- Segíti-e a feladat a szövegértési kompetencia fejlődését? Miért?
- Segíti-e a feladat a szövegalkotási kompetencia fejlődését? Miért?
- Megfelelő módszertani eszközt választott-e a feladat kitalálója a szöveghez? Miért?

1. Szövegelemző/szövegolvás óra

Célcsoport: 12. osztályos középiskolai tanulók

Téma: Szabó Lőrinc: *Semmiért egészen*

Feladat a jelentésteremtés fázisára:

„Olvasátok el a verset a bejelölt (előre megadott) szakaszonként, és dolgozzátok fel a szakaszos szövegolvás módszerével! Készítsetek jóslástáblázatot is! (Mi fog történni? Miből gondolod, mi erre a bizonyítékod? Mi történt valójában?)”

2. Szövegolvás/szövegelemző óra

Célcsoport: 4. osztályos tanulók.

Téma: Gárdonyi Géza: *Micó* című novella

Feladat a ráhangolódás fázisára:

„Készítsetek pókhálóábrát Gárdonyi Géza neve köré! Mi mindent tudunk róla?”

3. Portfóliós értékelés; a portfólió elemei

Célcsoport: 11. osztályos gimnáziumi tanulók

Téma: Shakespeare drámái

„A portfólió kötelező elemei:

- Shakespeare élete: válassz ki egy irodalmi lexikont, és másold ki Shakespeare életrajzát!
- Foglald össze egy szabadon választott Shakespeare dráma tartalmát 1,5–2 oldal terjedelemben!
- Visszatekintő esszé a portfólió készítéséről.

Választható dokumentumok:

- Jelöld be egy általad választott Shakespeare szonetten a szonettforma elemeit!
- Nézz meg egy Shakespeare filmfeldolgozást, és írd le, hogy tetszett-e vagy sem.
- Hasonlítsd össze a Shakespeare-i színház sajátosságait az antik görög színházéival halmazábra segítségével!
- Készíts jelmeztervet egy általad választott szereplőnek!”

4. Irodalmi kirándulás

Célcsoport: 6. osztályos tanulók

Téma: Az egri vár és Gárdonyi Géza: *Egri csillagok*

„Kooperatív csoportoknak előre kiadott feladatok.

1. csoport: Készüljete fel Gárdonyi életrajzából, majd a várlátogatás alkalmával Gárdonyi mellszobránál tartsatok kiselőadást a szerző életéből kb. 20 percben! (A csoport minden tagja jusson majd szóhoz!)

2. csoport: Foglaltjátok össze a regény tartalmát 4–5 oldalban, nyomtassátok ki, és osszátok szét a buszon. Így mindenki friss olvasmányélménnyel érkezik Egerbe!

3. csoport: Készüljete fel egy útikönyvből az egri várból! Külön figyeljete arra, hogy a várlátogatás alkalmával meg tudjátok majd mutatni a regény egyes helyszíneit!

5. Tématerv és időbeosztás

Célcsoport: 11. osztályos gimnáziumi tanulók.

Téma: Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés*

„A téma órakerete: 4 tanóra

1. óra:

Ráhangelődés a témára, a korábbi tudás előhívása.

Központi fogalmak, amelyekre az órát felfűzöm: orosz realizmus, Tolsztoj írásművészete, Gogol, parasztabrázolások, a csinovnyik alakja, az európai regény, a felesleges ember, napóleoni háborúk, a 19. század végi Oroszország társadalmi helyzete

Tevékenységek, munkaformák: Csoportmunka, minden csoport kap 1-2 fogalmat a fentiek közül. Feladat: fürtábra készítése a fogalom köré, majd prezentáció.

2. óra:

Jelentésteremtés fázisa

Központi fogalmak: Dosztojevszkij élete, epilepszia, agresszív apja, regényeinek címe, házassága

Tevékenységek: Dosztojevszkij életéről szóló tankönyvi szöveg (vagy tanári előadás) kijegyzetelése INSERT technikával. Beszélgetés arról, hogy hogyan jelenik meg mindez a regényben.

3. óra:

Jelentésteremtés fázisa

Központi fogalmak: polifonikus regény

Tevékenységek: a polifonikus regény definíciójának elolvasása, majd feladat: érveljenek mellette/ellene, hogy a *Bűn és bűnhődés* polifonikus regény.

4. óra:

Reflektálás fázisa

Központi fogalmak: jellemrajzok

Tevékenységek: csoportmunka, 1-1 csoport egy-egy szereplőt jellemez majd bemutat a többieknek.”

- b) Hogyan lehetne átalakítani az egyes feladatokat, hogy hatékony, a kompetenciafejlesztő és befogadás központú irodalomtanítás részei lehessenek?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: problémakártyák

Reflektálás

5. lépés

Tervezett idő: kb. 10 perc a 6. feladatra, és 10–15 perc a 7. feladatra

Instrukciók: A 6. feladat célja, hogy egy rövid idézet értelmezésén keresztül visszacsatolja a modul témáját az irodalomtudományhoz. A kompetenciafejlesztés és a posztstrukturalista irodalomelmélet azonos alapvetése, hogy a szöveg és az olvasó aktív viszonyát, találkozását állítja az irodalmi működés középpontjába. Barthes elhíresült szállóigéje („az olvasó születésének ára a Szerző halála”) az előző feladat néhány problémakártyájához hasonlóan arra világít rá, hogy ha értő olvasóvá szeretnénk nevelni, fejleszteni a tanulókat, akkor az olvasóból és a szövegből kell kiindulnunk, nem pedig a szerzőből.

A 7. feladat célja, hogy a modul sűrű és sokrétű információit a hallgatók újrendezzék, tudásukat, nézeteiket, ötleteiket a folyamat végén újrastrukturálva tegyék reflektálttá. Idő hiányában a munkafolyamatot lerövidíthetjük, hogyha egy közös fürtábrát készítünk a hallgatókkal a táblára (amit mindenki jegyzetelhet), és nem készít minden egyes csoport saját vázlatot.

Munkaforma: 6. feladat: egyéni; 7. feladat: csoportos frontális megosztással (vagy frontális)

Módszerek, eljárások: kettéosztott napló vagy INSERT, fürtábra

Eszközök: csomagolópapírok, filcek

Lehetséges megoldások: egyéni

6. A szerző halála

Olvasd el az alábbi szövegrészt és dolgozd fel a kettéosztott napló vagy az INSERT technikával! A szövegrész segítségével gondold végig a kompetenciafejlesztő irodalomoktatás és a posztstrukturalista irodalomelméletek viszonyát! Véleményed rögzítsd jegyzetedben!

„A Szerző eltávolításától fogva tökéletesen hiábavalóvá válik az az igyekezet, hogy 'megfejtjük' a szöveget. Ha Szerzőt adunk egy szövegnek, azzal valamiféle végpontot jelölünk ki a számára, végső jelöltet találunk neki, lezárjuk az írást. (...) A sokszínű írásban minden *kibogozandó*, de semmi sem *megfejtendő*; a struktúrát nyomon követhetjük, minden szálán és minden szintjén 'felszedhetjük' (mint a harisnya lefutott szeméről mondják), de alapja nincsen; az írás terét bejárni kell, nem áthatolni rajta; az írás folytonosan felkínál valamilyen értelmet, de csak azért, hogy azután mindig elenyésszen: a jelentés szisztematikus kioltása felé halad. (...) Ma már (...) tudjuk, hogy az írásnak csak akkor lesz ismét jövője, ha megfordítjuk a mítoszt: az olvasó születésének ára a Szerző halála.”
1968.

Roland Barthes: *A szerző halála*. In. uő.: *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest, 1998., 54–55. o.

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: kettéosztott napló vagy INSERT

7. Kompetencia alapú irodalomoktatás

Összegezzétek tudásotokat csoportokban egy nagyméretű, közös vázlat elkészítésével! Készítsetek fürtábrát a kompetencia alapú irodalomoktatás köré! Az ábrán szerepeljen minden fontos szempont, ismeret és vélemény, ami ezen az órán előkerült! Tudásotokat strukturáljátok a grafikai szervező segítségével! (Jó, hogyha a közös vázlatot mindannyian lejegyzitek a magatok számára is!)

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: fürtábra

Tervezés és értékelés

A képzést záró portfólió dokumentumai közül talán a legnehezebb a tanóra vagy tématervezés elkészítése. A tervezésről és értékelésről szóló modul fókuszában ezért a hallgatók óra-, illetve tématervezéssel foglalkozunk. A modul feladatai segítik a hallgatókat, hogy a portfólióba minél jobb téma-, illetve óratervek szülessenek. A feladatok elvégzésének szükséges előfeltétele, hogy erre az alkalomra mindenki elkészítse, és magával hozza tanóratervét!

A modul további célja, hogy a tanulók a feladatokon és saját tervük elkészítésén, értékelésén keresztül a tervezés és az értékelés különböző formáival és összefüggéseivel is megismerkedjenek.

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: körülbelül 15 perc az 1. és a 2. feladatra

Instrukciók: A feladatok elvégzésének szükséges előfeltétele, hogy erre az alkalomra mindenki elkészítse, és magával hozza tanóratervét. Jó előre figyelmeztessük a hallgatókat, hogy mindenki dolgozza ki portfóliójának ezt a dokumentumát. Hívjuk fel rá a figyelmüket, hogy tervüket az itt olvasható tervezési és értékelési szempontrendszer alapján dolgozzák ki! Ez nagyon fontos, mind a jelen modul, mind a portfóliós feladat sikeres megoldása szempontjából!

A modul jóval több feladatot tartalmaz, mint ami 90 perc alatt elvégezhető. Válogassunk szabadon a ráhangolódás és a reflektálás feladataiból, de a 3. feladatot mindenképp vigyük végig!

A ráhangolódási fázis két feladata a témával kapcsolatos előzetes tudás, illetve előzetes vélekedések előhívását segíti. Az 1. feladat táblázatához még majd visszatérünk a reflektálás feladatainál.

Munkaforma: csoportos

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat, irányított beszélgetés

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Kérdések a tervezésről és az értékelésről

Beszélgetsetek csoportodban az alábbi táblázat kérdéseiről! A beszélgetés legfontosabb meglátásait rögzítsd a táblázat megfelelő rubrikáiban! (A későbbi véleményre vonatkozó sorokat most még hagyjátok üresen, majd a modul végén visszatérünk rá.)

Kérdések	Válaszaink
Mit gondoltok, kinek a feladata megtervezni a tanulási folyamatot? Miért?	
<i>Későbbi meglátásaink, kiegészítéseink ugyanerről a kérdésről.</i>	

Kérdések	Válaszaink
Mit gondoltok, kinek a feladata értékelni a tanulási folyamatot? Miért?	
<i>Későbbi meglátásaink, kiegészítéseink ugyanerről a kérdéstről.</i>	
Mit gondoltok, a tanulási folyamat mely pontján szükséges az értékelés? Miért?	
<i>Későbbi meglátásaink, kiegészítéseink ugyanerről a kérdéstről.</i>	

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szemponttáblázat

2. A tervezésről

Olvassátok el az alábbi idézetet, majd beszélgetsetek róla a csoportodban! (A beszélgetést néhány kérdés és megadott szempont is segítheti.)

„Ha különböző területek, például a matematika, az atlétika, a művészetek, a regényírás, a természettudományok vagy a konyhaművészet szakértőinek teljesítményeit vizsgáljuk, egy közös tényezőt találunk: azt, hogy a szakértők több időt töltenek a tevékenység megtervezésével, mint a kezdők.”

(Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999. 49.)

- Mit gondoltok, igaz-e a fenti megállapítás egy kezdő- és egy régóta tanító tanárra is? Miért?
- Mit gondoltok, milyen tevékenységekből áll a tanári tervezés?
- Mit gondoltok, hogyan függ össze tervezés és értékelés a tanári munkában és a tanulásszervezés folyamatában?

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: irányított beszélgetés

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: 3. feladat: 45–55 perc, 4. feladat: 20–25 perc

Instrukciók: A feladatok célja, hogy a tanulók saját tervük elkészítésén, értékelésén keresztül megismerkedjenek a tervezés és az értékelés összefüggéseivel, illetve megtapasztalják, hogy hogyan befolyásolja saját munkavégzésüket, hogyha a tudatos tervezést előre nyilvánossá tett szempontok vezetik. További cél, hogy segítsük a portfólió talán legnehezebben elkészíthető dokumentumának alapos kidolgozását.

Munkaforma: páros

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat, kritériumos értékelő táblázat, egy témáról különböző szempontban

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

3. Egy terv és annak értékelése

A Tervezés és értékelés című modul fókuszában a ti óra/modulterveitek, és azoknak értékelése áll. Dolgozzatok párokban!

a) Olvasd el alaposan párod óratervét, és az óratervhez készített tervezési szemponttáblázatát is!

Tervezési szempontok	Óra- vagy modultervem
Miért értékes, fontos ez az óra?	
Milyen előfeltételei vannak az óra sikerességének?	
Milyen következményeket várok az órától?	
Hogyan illeszkedik az óra hosszú távú terveimbe? (Mivel foglalkozunk ez előtt, és mi következik ez után?)	
Mi jellemzi a tanítási célcsoportot? (Életkor, felkészültség stb.)	
Eszközsükséglet (Milyen eszközökre lesz szükségünk?)	
Milyen képzési célokat és tantárgyi kérdéseket állítok az óra fókuszába?	
Milyen munkaformában képzelem el az órát?	
Tervezett idő (Mely kérdésekre/feladatokra mennyi időt tervezek?)	
Milyen tanulói tevékenységek segítik elő, hogy a tanulók ráhangolódjanak az óra témájára, központi kérdéseire? (Melyek a ráhangolódás fázis kérdései, feladatai?) <i>Tanulói tevékenységek</i>	

Tervezési szempontok	Óra- vagy modultervem
Hogyan segítem elő a tanulók jelentésteremtését? (A jelentésteremtés fázisának kérdései, feladatai.) <i>Tanulói tevékenységek</i>	
Hogyan segítem elő, hogy a tanulók reflektáljanak a tanultakra? (A reflektálás fázis kérdései, feladatai.) <i>Tanulói tevékenységek</i>	
Hogyan adok lehetőséget (lehetőséget adok-e) a differenciált tanulásra? Milyen differenciálási elveket érvényesítek?	
Hogyan adok lehetőséget (lehetőséget adok-e) az együttműködésen alapuló tanulásra?	
Hol, milyen formában látok lehetőséget az értékelésre/önértékelésre?	
Mely feladatok fejlesztik – a szövegértési kompetenciát? – a szövegalkotási kompetenciát? – a szociális kompetenciát? – a kritikai gondolkodást? – a kreatív gondolkodást?	

b) Értékelj társad óra/modultervét az alábbi kritériumos értékelési táblázat segítségével!

Értékelési szempontok	Igen	Részben	Nem
A témaválasztás, és annak indoklása tükrözi, hogy a tervező tanár számára fontos, lényeges kérdésre/kérdésekre építette az órát.			
Az óraterv kérdései/feladatai az RJR keret szerint épülnek egymásra.			
A ráhangolódás feladatai elősegítik, hogy a tanulók előhívják, tudatosítsák az óra témájával kapcsolatos előzetes tudásukat, nézeteiket, és lehetővé teszik a témához való személyes kapcsolódást is.			
A jelentésteremtés kérdései/feladatai hidat képeznek a ráhangolódással, a magasabb tudásszinteket és gondolkodási műveleteket célozzák meg, és lehetővé teszik, hogy a tanulók elmélyült tudást alakítsanak ki a témáról.			
A reflektálás kérdései/feladatai lehetőséget adnak a tanulóknak a személyes reflexiók, vélemények kialakításához, értelmezői kereteik aktív alakításához.			
Az óra lehetőséget ad a szövegértési kompetencia fejlődésére.			

Értékelési szempontok	Igen	Részben	Nem
Az óra lehetőséget ad a szociális kompetencia fejlődésére.			
Az óra lehetőséget ad a szövegalkotási kompetencia fejlesztésére.			
Az óra lehetőséget ad a tanulóknak a kritikai gondolkodásra.			
Az óra lehetőséget ad a tanulóknak a kreatív gondolkodásra.			
A tanulásszervezés előnyben részesíti a kooperatív munkaformát.			
A tanulásszervezés növeli a tanulói autonómiát, és a tanulók felelősségvállalását saját tanulási folyamatukért.			
Az óra lehetőséget ad a differenciált tanulásra.			
Az óra/tématerv egy jól átgondolt folyamatba illeszkedik.			
Az óra/tématerv átgondolt lehetőséget nyújt az értékelésre/önértékelésre.			

(A két fenti táblázat részben felhasználja a Bárdossy és társai: *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című, már idézett munkáját.)

c) Beszéljétek meg pároddal egymás óratervét, és annak értékelését!

- Tegyéél fel neki tisztázó jellegű kérdéseket!
- Emeld ki, hogy mi tetszett neked legjobban az ő óratervében, és miért!
- Mondd el neki őszintén, hogyha a terv bizonyos pontjaival nem értesz egyet, és indokold meg kritikus észrevételeidet!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- szemponttáblázat
- kritériumos értékelő táblázat

4. Egy terv értékelése másként

a) Írd meg az alábbi kreatív írás gyakorlatok egyikét!

- Képzeld el, hogy részt vettél társad (képzeletbeli, megtervezett) óráján, mint diák! Írj e-mailt barátodnak vagy barátnődnek, aki ma nem volt ott az iskolában. Az e-mailben számolj be az óráról!
- Képzeld el, hogy részt vettél társad (képzeletbeli, megtervezett) óráján, mint az órát tartó tanár! Írj levelet legjobb, iskoláskori barátodnak, amelyben beszámolsz az óra tapasztalatairól!
- Képzeld el, hogy részt vettél társad (képzeletbeli, megtervezett) óráján, mint szakmódszertanos egyetemi/főiskolai oktató! Írj szakcikket vagy tanulmányrészletet a *Magyartanítás* című folyóiratba tapasztalataidról!

b) Olvassátok fel egymásnak írásaitokat, majd röviden reflektáljatok azokra!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: egy témáról különböző szerepben

3. lépés**Tervezett idő:** 5. feladat: 5–10 perc**Instrukciók:** A szövegrészlet elméleti háttérrel és kiegészítést nyújt az órai gyakorlatokhoz. A feladatot adhatjuk házi feladatnak is.**Munkaforma:** egyéni**Módszerek, eljárások:** jelölés (INSERT)**Eszközök:** –**Lehetséges megoldások:** egyéni**5. A tervezésről és az értékelésről**

Olvasd el az alábbi szöveget, és használd közben a jelölés (INSERT) jegyzetelési technikát!

Az értékelés újszerű lehetőségei

A hazai irodalomtanítás gyakorlatában a pedagógusoknak eddig is kellett osztályzatot adniuk olyan – elsősorban írásbeli – tanulói produktumokra (esszé, értekezés, összehasonlító elemzés), amelyekben a tárgyi tudás az értékelésnek nem lehetett egyetlen szempontja. Mégis, az általános gyakorlatot ezen a területen az jellemezte (jellemzi), hogy a tanár részletes és a tanulók számára is nyilvánvaló szempontrendszer nélkül, az írásbeli munka globális értékeinek becslésével (tartalom, nyelvhasználat, szerkezet), saját belső értékrendje, összehasonlítási tapasztalata mentén értékelte a tanulói teljesítményt.

A konstruktivista tanulásfelfogás és a befogadás központú irodalomtanítás gyakorlata lényegesen megnöveli az olyan szóbeli és írásbeli tanulói produktumok számát és formáit, amelyeket nem lehet a „helyes válasz” kipipálásával vagy homályos kritériumokkal értékelni. Önmagunk és diákjaink előtt is konkréttá és nyilvánvalóvá kell tenni a jó munka követelményeit. Világosan kell látnunk és tanulóinkkal láttatnunk a célokat, és már a folyamatot megelőzően pontosan kell ismerniük az értékelés kritériumait ahhoz, hogy tanulásukat, tevékenységüket tudatosan és felelősen alakíthassák. Többek között tudniuk kell, mitől is jó egy prezentáció vagy egy felolvasás, mitől hatékony vagy problémás a csoport munkája, milyen szempontoknak felel meg egy jó esszé, ki a hatékony vitatkozó, vagy mitől jó az érvelés. Mindez a cél eléréséhez szükséges követelmények részletes és konkrét szempontokra bontásával és közzétételével történhet. A kritériumrendszerre alapozott értékelés a folyamatban formatív, a kimenetnél szummatív szerepet tölthet be.

(Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani Kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 2007., 191–192.)**A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:** jelölés (INSERT)**Reflektálás****4. lépés****Tervezett idő:** 6. feladat: 5–10 perc; 7. feladat: 5–10 perc; 8. feladat: 15 perc**Instrukciók:** A reflektálás fázisában több reflektáló feladat közül is választhatunk – vagy felkínálhatjuk a választást a hallgatónak. A 6. feladat a saját, személyes tapasztalatok összegzését segíti, a 7. és a 8. általánosabb szinten reflektál a modul során átbeszélt, megvitatott vagy elolvasott kérdésekre.**Munkaforma:** egyéni, csoportos

Módszerek, eljárások: szemponttáblázat, irányított beszélgetés

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni, de például a következőket várhatjuk:

6. feladat:

Vélhetően tudatosabb munkavégzést eredményez a követelmények és célok részletes megismerése a folyamat elején, illetve könnyebb elfogadni a kritikát is, hogyha előre tisztázták az elvárások. Az értékelés nyílt kritériumai az önértékelés felé mozdítják el az értékelést.

7. feladat:

Várhatjuk, hogy a tanulói tervezésre esik a hangsúly – esetleg a kezdeti tanári tervezés helyett – hiszen beláthatóvá vált, hogy a tanuló aktív részese saját tanulási folyamatának, ami jóval tudatosabb, hogyha részt vállal a folyamat megtervezésében. A tanulás tudatos tervezése az élethosszig tartó tanulás előfeltétele is egyben.

Az értékelésnél ugyanígy: várhatjuk, hogy a tanuló önértékelése kap hangsúlyt, ami szintén a tudatos tanulást segíti.

A szummatív értékelés helyett, mellett ideális esetben a tanulók felismerik a kezdeti diagnosztikus, illetve a folyamati értékelés jelentőségét, fontosságát.

6. Reflektálás a saját tapasztalatra

Mit tapasztaltál az óra/tématerv írásakor, és értékelésekor:

- hogyan befolyásolta munkádat, hogy már a feladat elvégzése előtt megkaptad az értékelési szempontokat is?
- hogyan fogadtad a munkádról szóló értékelést annak függvényében, hogy az értékelési szempontokat előre ismerted?

Írj rövid esszét a munkafolyamat során tapasztaltokról!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: rövid esszé (írás saját magam számára)

7. Kérdések a tervezésről – értékelésről: újra

Térjtek vissza az 1. feladat táblázatához, és egészítsétek ki vagy módosítsátok az ott rögzített véleményeiteket, nézeteiteket a modul során tanultak, tapasztaltak függvényében!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szemponttáblázat

8. Állítások a tervezésről

Az alábbiakban két ellentmondó állítást olvashattok az irodalom tantárgy tanításának tervezéséről.

- Gyűjtsetek érveket mindkét állítás mellett! (Csoportodban ketten az egyik, ketten a másik állítás mellett érveljenek.)
- Párossal együtt üljetek össze egy másik csoport két olyan tagjával, akik szintén a ti állításotok mellett érveltek!
- Osszátok meg egymással érveiteket!
- Üljetek vissza az eredeti csoportba, és a gyűjtött érvek alapján vitassátok meg a kérdést!
- Végül mindenki mondja el saját álláspontját is a kérdésben!

1. ÁLLÍTÁS

A hosszú távú tervezés az irodalom tanításában azt jelenti, hogy kiválogatjuk a tantervből azokat a szerzőket és műveket, amelyeket megfelelőnek tartunk a csoport számára, majd elosztjuk a rendelkezésre álló órakeretet.

2. ÁLLÍTÁS

A hosszú távú tervezés az irodalom tanításában azt jelenti, hogy diagnosztikus értékelésekkel felmérjük a tanulók (szövegértési-szövegalkotási) kompetenciaszintjét, majd célzott és differenciált feladatokkal segítjük ezek fejlődését.

Párosunk érvei az állítás mellett:

.....

.....

.....

.....

.....

Más páros érvei az állítás mellett:

.....

.....

.....

.....

.....

Saját állásponatom a kérdésben:

.....

.....

.....

.....

.....

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: rövidített akadémikus vita

9. Portfólióba választható feladat!

Készíts három darab kritériumos értékelő táblázatot egy irodalomtanár munkájának *önértékelésére!*

Az egyik egy tanórára való felkészülést és a tanóra megtartását értékelje!

A másik egy hosszabb folyamatra – például egy téma feldolgozására, tanítására – vonatkozzon!

A harmadik egy tanév visszatekintő értékelését segítse!

Az értékelő táblázatok és szempontsorok kidolgozásánál gondold át alaposan, hogy milyen lépésekből áll egy irodalomtanár munkája!

A szempontsorok lehetőleg minél több aspektusból, minél több vonatkozásból ragadják meg az irodalomtanári munkát!

A szempontok segítsék a munkafolyamat önértékelését, és a tanári önreflexiót!

10. Portfólióba választható feladat!

Jelen képzés értékelése portfóliós formában történik. A kurzus teljesítése során így saját tapasztalatokat is szerzel a portfólió elkészítéséről és a portfóliós értékelésről.

Olvasd el az alábbi szöveget, majd dolgozd ki egy irodalmi téma portfóliós tanulásának tervét!

A tanulói portfólió

A tanulói portfólió a tanuló előre meghatározott cél- és szempontrendszer alapján összeállított munkáinak gyűjteménye, illetve e gyűjteményből a tanuló által összeállított reprezentatív mintasor, amely megvilágítja egy adott témában és egy meghatározott idő alatt szerzett tudását, jártasságát, előrehaladását. Készítésének legáltalánosabb célja a diák önálló, aktív, felfedező részvétele a téma elsajátításában, illetve a tanulási folyamatban nyújtott tanulói teljesítmény és fejlődés átfogó, komplex értékelése.

A tanulás módszereként a portfólió komplex, életszerű feladatokba ágyazza és dokumentálja a teljes tanulási folyamatot. Alkalmat teremt a rendszeres tanári visszacsatolásra, valamint összekapcsolja a tervezés, a megvalósulás és az értékelés tanári-tanulói tevékenységét. Teret enged a diák kreativitásának, széles skálán fejleszti készségeit, képességeit (tervezés, kutatás, problémamegoldás, döntéshozás, becslés, önértékelés, íráskészség, metakogníció, reflexivitás, önreflexivitás), felkészít az élethosszig tartó tanulásra (Falus – Kimmel, 2003).

A tanulói portfólió záródokumentuma a saját tanulás folyamatára és a dokumentumok válogatására, szerkesztésére visszatekintő-reflektáló esszé, amelyben a tanuló indokolja választásait, bemutatja azt, hogy mennyiben tükrözik választott mintadarabjai tanulmányainak az eredményét (hivatkozás a kritériumokra). Az esszé arra ösztönzi a dosszié készítőjét, hogy elgondolkodjon saját tanulásáról, azonosítsa és értelmezze problémáit, megoldásokat keressen rájuk, előre megadott szempontok szerint megbecsülje saját teljesítményét, valamint meggondolja saját továbbhaladásának céljait és eszközeit.

Portfólió-terved elkészítésében segítségére lehet az alábbi példa, amely egy Bánk bán portfólió lehetséges dokumentumait veszi számba:

Egy Bánk bán portfólió lehetséges dokumentumai

- egy szabadon választott szereplő jellemzése – karakter, indítékok, célok, eszközök, cselekvési lehetőségek, értékelés – szövegből alátámasztott bizonyítékokkal (A/4-es lap terjedelemben);
- egy szabadon választott 1–2 oldalas párbeszéd feldolgozása a drámából a *belső hangok* technikájával (például: *Melinda–Gertrudis*, *Gertrudis–Bánk*, *Bánk–Petúr*, *Melinda–Ottó*, *Ottó–Gertrudis*);
- kreatív írás, egy témáról *különböző szerepekben*: a dráma bármely szereplőjének nézőpontjából, tetszőleges műfajban (napló, levél, interjú, belső monológ stb. – A/4-es lap terjedelemben);
- a dráma egy tetszőleges jelenetének feldolgozása a *kettéosztott napló* vagy a *T-táblázat* technikájával;
- kutatás: *jelentés különböző források alapján* – egy szabadon választott, a korral, a szerzővel, a művel vagy a befogadással kapcsolatos kérdés részletesebb vizsgálata a szakirodalomban 3–4 forrás alapján és saját feldolgozási szempontok szerint (vándorszínészet, színháztörténet, Bánk tragikum, sötétségmotívum stb.);
- kutatás: *gyűjtőmunka és néhány soros bemutatás* – híres régi színészek Bánk, Gertrudis, Melinda, Tiborc és Petúr szerepében (5–8 kép megkeresése, kinyomtatása, elrendezése és reflektálása);

- kutatás: *gyűjtőmunka és néhány soros, reflektáló bemutatás – Bánk bán-illusztrációk* (3–4 illusztráció megkeresése, kinyomtatása vagy fénymásolása, elrendezése és néhány soros bemutatása);
- összehasonlítás: *Bánk bán-adaptációk – Erkel Ferenc operájának szövegkönyve, Kael Csaba Bánk bán operafilmje: különbségek és hasonlóságok bemutatása szemponttáblázattal*;
- kritika vagy előadáselemzés egy megtekintett *Bánk bán* előadásról (szempontok: *Pavis, P: Előadáselemzés*, Balassi Kiadó, 1996., melléklete felhasználásával);
- saját készítésű alkotások: jelmez- vagy színpadtervek, illusztrációk, műsorfüzet, plakát stb.;
- a vitaóra tapasztalatainak összegyűjtése és megfogalmazása, zárónyilatkozat írása saját érvrendszerrel (1–2 oldal terjedelemben).

A Bánk bánnal kapcsolatos önálló ötlet, önkéntes tevékenység dokumentációja indoklással

(A Bánk bán portfólió terve Pethőné Nagy Csilla munkája, lásd uő: *Módszertani Kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 177.)

Tervedben rögzítsd, hogy melyek a portfólió kötelező dokumentumai, és melyek a lehetséges, választható dokumentumok!

Ügyelj arra, hogy a (képzeltbeli, megtervezett) portfólió sokszínű legyen, a diákoknak legyen lehetőségük sok dokumentumfajta közül választani!

Az elkészült dokumentumok nyújtsanak átfogó képet a portfólió készítőjének a témában való jártasságáról!

Készítsd el a portfólió kritériumos értékelő szempontrendszerét is!

Módszerek, eljárások

Tanulási módszer, eljárás, amit ezen az órán megismertem	A módszerrel, eljárással kapcsolatos saját tapasztalatom	Elképzeléseim, ötleteim az irodalomtanításban való alkalmazhatóságról

Tanári önreflexivitás

A kurzus zárása

Ráhangolódás

1. lépés

Tervezett idő: 5–10 perc

Instrukciók: A modul célja a teljes tanulási folyamatra történő reflexió. A hallgatók a feladatok, kérdések nyomán visszatekintenek a képzés során tanultakra, tapasztaltakra, hogy megfogalmazzák a saját maguk számára legfontosabb kérdéseket, tapasztalatokat, változásokat. Az első lépés a személyes tanulási/tapasztalati folyamatra való reflektálást segíti.

Munkaforma: egyéni

Módszerek, eljárások: kettéosztott napló, írás saját magam számára

Eszközök: –

Lehetséges megoldások: egyéni

1. Írás saját magam számára – újra

Lapozz vissza a képzés első foglalkozásához, és olvasd el írásodat, amelyben a képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásaidat, érzéseidet, gondolataidat rögzítetted!

Reflektálj akkori írásodra a mögötted álló tanulási folyamat tükrében – töltsd ki a kettéosztott napló jobb oldalát!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- írás saját magam számára
- kettéosztott napló

Jelentésteremtés

2. lépés

Tervezett idő: Az olvasásra és a feladatok megoldására mintegy 20 perc, a megosztásra kb. ugyanennyi. A jelentésteremtésre összesen 40 perc.

Instrukciók: Második lépésben egy jellemző szakirodalmi részlet feldolgozásán keresztül reflektálunk a megváltozott tanári és tanulói szerepekre. A hallgatók elolvassák a szöveget, majd a választott feldolgozó stratégia (A, B, C, D vagy E feladatok) alapján csoportokba szerveződnek. A feladatok kidolgozása után frontális megosztás következik.

Munkaforma: egyéni olvasás, csoportmunka a feladatokkal, frontális megosztás

Módszerek, eljárások: rajz, T-táblázat, esszé, jelenet, ötletbörze

Eszközök: –

Lehetséges megoldások:

A. feladat: egyéni

B. feladat:

Hagyományos modell	Szociális-konstruktivista modell
<ul style="list-style-type: none"> – a tanár rendelkezik az objektív és biztos tudással – átadja az anyagot, motiválja diákjait – a tanár az egyedüli tudás forrása – a diákok megtanulják az anyagot – a tanár számonkér, értékkel – a tanáré a felelősség – aktív tanár, passzív diák – hierarchikus viszony 	<ul style="list-style-type: none"> – a tudás nem a tudatunktól független, objektíven létező valami, hanem – a tudás személyes tudati konstrukció – a diák saját tudását hozza létre – a diák szükségképpen aktív – a tanár szervezi a tanulási folyamatot – a felelősség megoszlik, a diák felelős saját tanulási folyamatáért (kognitív önszabályozás) – a folyamatok figyelése, nyomon követése hangsúlyos, illetve a fejlesztő célú (ön)értékelés – tanár és diák viszonya kiegyenlített, együttműködő

C. feladat: egyéni**D. feladat:** csak néhány ötlet*A tervezési fázisban:*

- növelheti a diákok felelősségérzetét, autonómiáját saját tanulási folyamatukban, hogyha pl. részt vehetnek a tanterv vagy a tanmenet kialakításában. Elmondhatjuk nekik, pl. hogy mik az érettségi követelményei, és a lehetőségeken belül ők is részt vehetnek az olvasmányok vagy a kötelező szerzők kiválasztásában. Így nem egyedül a tanár döntésén múlik, hogy a diákok mit olvasnak. A vizsgakövetelmények jó előre való tisztázása egyben tudatosabb tanulást eredményez. Általában érvényes, hogy minél nagyobb beleszólási/döntési vagy választási lehetőséget biztosítunk a tanulóknak a tanulási folyamatban, annál inkább növekszik felelősségvállalásuk, saját tanulásukért érzett felelősségük, ami hosszú távon az élethosszig tartó tanulást, valamint a tanulás tudatossá válását segíti elő.

A tanulásszervezési fázisban:

- pl. választható feladatok (a diák döntheti el, hogy melyik válik jobban hasznára).

Az értékelés fázisában:

- közös értékelés; diákok által megadott szempontsor a kritériumos értékelésben; önértékelés előtérbe állítása.

E. feladat: egyéni**2. Egy terv és annak értékelése**

a) Olvasd végig az alábbi szövegrészt magadban!

Tanári és tanulói szerepek az új paradigmában

Vajon miért jelent olyan nagy nehézséget a régi paradigmáról az újra való áttérés az oktatásban? (...) (H)a megvizsgáljuk a hagyományos oktatásról a szociális-konstruktivista alapokon nyugvó oktatásra való áttérést, akkor világos, hogy annak fő akadálya nem feltétlenül költségigénye. Az egyik lehetséges ok az (...), hogy milyen szerepváltást követel az új paradigma az oktatási folyamat két főszereplőjétől: a tanártól és a diáktól.

A hagyományos modellben a tanár rendelkezik az objektíven létező, tudatunktól független, biztos és szilárd tudással. Ezt a tudást próbálja átadni tanítványainak, szervezi a tanítási-tanulási folyamatot, motiválja tanulóit, akiknek az a dolguk, hogy befogadják a tudást, megtanulják az

anyagot. Végül a tanár felméri, hogy mennyire sikerült elérniük a közös célt, az anyag elsajátítását, tehát dolgozatot írat, feleltet, és számszerűen kimutatja az elvégzett munka hatásfokát. A tanár szerepe tehát az anyag átadása, a munka megszervezése, a diák motiválása annak érdekében, hogy elvégezze a munka rá eső részét, majd az ellenőrzés, a teljesítmény mérése. A tanár szerepe aktív, a diáké passzív. Ennek következtében a felelősség is a tanáré, még akkor is, ha mindenki tudja, a diákok aktív közreműködése nélkül nem lehet eredményt felmutatni. A két szereplő viszonya hierarchikus: a tanár dönti el, mit tanít meg, mikor és hogyan, azt is, mit és hogyan fog számon kérni, és végül ő értékeli a diák teljesítményét. A diák szerepe alárendelt, követő, befogadó. (...)

A szociális-konstruktivista modellben gyökeresen más a helyzet. Először is, ebben a felfogásban a tudás nem a tudatunktól független, objektív, hanem általunk konstruált. A tanuló tehát tanulási folyamatában szükségképpen aktív. Ennek megfelelően a tanár szerepe nem az „anyag leadása”, majd a „leadás” hatásfokának vizsgálata, hanem a tanuló konstrukciós folyamatainak kiváltása, állandó figyelése, és a legmegfelelőbb visszajelzések adása, hogy a folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. Az értékelés tehát állandó visszacsatolás formájában a tanítási folyamat szerves részévé válik. Az értékelésben a tanuló is részt vesz, aktívan közreműködik úgy a saját, mint a társai teljesítményének megítélésében. A tanár és a tanuló egyaránt aktív, együttműködésük a tanulási folyamat alapja, és mint együttműködő felek sokkal inkább szimmetrikus, mint hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez nem jelenti a tanári szerep feladását: a tanár szervezi az egész folyamatot, hiszen szaktárgyi, metodikai és pedagógiai tudása révén csak ő alkalmas erre. Ugyanakkor célja a tanulói autonómia kibontakoztatása, tehát a tanulók minél sokoldalúbb bevonása a tanítási-tanulási folyamatba, a tervezés fázisától az értékelés fázisáig. A tanulók aktív szerepvállalásából és egyre növekvő autonómiájából egyenesen következik a tanulói felelősség növekedése.

A szerepváltás tehát jelentős.

Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003. 21–23.

b) A szövegrészhez több választható feladat tartozik. Olvasd el a feladtleírásokat, majd válaszld ki, hogy melyiket lenne kedved most megoldani!

A. feladat: rajz

Készítsetek illusztrációt a szöveghez! Két képet rajzoljatok csomagolópapírokra, az egyik a hagyományos-, a másik a szociális-konstruktivista oktatási modellt jelenítse meg valamilyen módon. Nem kell feltétlenül iskolai szituációt rajzolnotok (bár azt is lehet!), asszociáljatok bátran és szabadon, és rajzoljátok le azt és úgy, amit a szöveg előhívott bennetek!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: illusztráció rajzolása

B. feladat: T-táblázat és esszé

Hasonlítsátok össze T-táblázat segítségével a hagyományos- és a szociális-konstruktivista oktatási paradigmát! Emeljétek ki a szöveg kulcsszavait, és jegyezzétek fel a táblázat két oszlopába! Ha elkészültetek, akkor írjatok esszét (egyénilag) arról, hogy mit gondoltok a szöveg állításairól, majd osszátok meg egymással véleményeteket!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- T-táblázat
- esszé

C. feladat: jelenet

Képzeltetek el egy tanárban kialakuló konfliktust! A két szereplő:

- egy 25 éve a pályán lévő magyartanár, aki a lehető legkonzervatívabb pedagógiai és módszertani elveket vallja; az utóbbi 5–10 évben már nem olyan sikeres tanárként, mit pályája kezdetén;
- egy 1,5 éve tanító fiatal magyartanár, aki a szociális-konstruktivista oktatási paradigma híve, ami meghatározza gondolkodását és tantermi gyakorlatát is.

Csoportotok egyik fele gyűjtsön minél több érvet az egyik, másik fele a másik tanár álláspontjának védelmére!

Válasszatok két szereplőt a két táborból, akik elkezdik a jelenetet (a vitát)!

A jelenetet bármikor megállíthatja bárki a csoportból, amikor úgy érzi, hogy a vita holtpontra jutott, vagy hogy neki hatásosabb érvei lennének, és beállhat az adott szereplő helyére, majd folytassátok a vitát. (A jelenet megállítása: aki szeretne beállni, az annak a szereplőnek a vállára teszi a kezét, akinek a helyére állna: ekkor a jelenet „megfagy”, a két szereplő helyet cserél, majd folytatódhat a játék.)

A játék addig tartson, amíg úgy nem érzitek, hogy a témát sikerült kimeríteni!

Minden résztvevő ügyeljen rá, a játék teljes folyamatában, hogy a vita elsősorban ne személyes, hanem szakmai síkon folyjék!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások:

- rögtönzött jelenet
- vita

D. feladat: módszertani ötletek

Dolgozzatok ki néhány olyan konkrét ötletet a tervezési-, a tanítási-tanulási folyamat és az értékelés fázisára, amelyek a szöveg állításaira támaszkodva elősegítik az oktatási folyamat szociális-konstruktivista szelleművé válását!

Olyan (szaktanári) ötleteken gondolkozzatok, amelyek tudatosan növelik a tanulók autonómiáját és felelősségvállalását saját tanulási folyamatukban!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: ötletbörze**E. feladat:** szoborcsoportok

Állítsatok be két szoborcsoportot, majd adjatok belső hangot a szereplőknek! Az egyik a hagyományos-, a másik a szociális-konstruktivista oktatási modellt jelenítse meg valamilyen módon. Nem kell feltétlenül iskolai szituációt beállítanotok (bár azt is lehet!); asszociáljatok bátran és szabadon, és jelenítsétek meg azt és úgy, amit a szöveg előhívott bennetek!

A feladat során kipróbált módszerek, eljárások: szoborcsoport belső hanggal

- c) Üljetek össze együttműködő csoportba olyan társaiddal, akik ugyanezt a szövegfeldolgozó feladatot választották, és készítsétek el az adott feladatot a leírtak szerint!
- d) Osszátok meg munkáitok eredményeit a többi csoporttal (A: mutassátok meg, és magyarázzátok el rajzaitokat, B: számoljátok be az összehasonlítás eredményeiről, és az egyéni esszék főbb tanulságairól, C: adjátok elő a jelenetet a többieknek, D: mutassátok be szoborcsoportjaitokat, E: osszátok meg ötletterveiteket a többiekkel), és beszélgetsetek egymás munkáiról közösen!

Reflektálás

3. lépés

Tervezett idő: 3. feladat: 5–10 perc; 4. feladat: a csoport létszámától függ

Instrukciók: A reflektálás fázisának két feladata ismét a személyes folyamatokra, változásokra koncentrálnak.

A 3. feladat a személyes tanulási/tapasztalási folyamatra való reflektálást inspirálja, azt teszi tudatossá. Választhatjuk azt is, hogy nem játszunk le a teljes játékot, hanem a tanulók csak újraolvassák az állításokat, és szóban (csoportban vagy frontálisan) vagy akár írásban (írás saját magam számára) reflektálnak az esetleges változásokra.

A 4. feladat nagyon időigényes, a csoport létszámától függően akár egy óra is lehet. (Rövidíthetünk az időn, hogyha a kérdéseket párban vagy csoportban beszéljük meg a résztvevők, de általában jó hangulatú a közös, frontális beszélgetés egy ilyen folyamat végén.) Nagyon fontos lehet, hogy a képzési folyamat kérdésekkel záruljon: ami nem mást jelent, mint hogy a képzés tulajdonképpen *nem* ér itt véget. A kérdések tudatossá teszik, hogy a tanulási folyamat soha nem lezárható, és nyitottá teszik a képzés során elindított folyamatok kifutását.

Munkaforma: egyéni, frontális

Módszerek, eljárások: játék, kérdések megfogalmazása

Eszközök: kis papírok és gyurmaragasztó a kérdések falához

Lehetséges megoldások: egyéni

3. Hová állsz? – újra

Játsszátok le újra az első foglalkozás „Hová állsz” játékát! Közben kövesd végig magadban, hogy melyek azok az állítások, amelyekkel kapcsolatban megváltozott vagy elbizonytalanodott a véleményed az elmúlt tanulási folyamat hatására – ha van ilyen!

4. Kérdéseink fala

Mely(ek) az(ok) a kérdések, amelyek most foglalkoztatnak az elmúlt tanulási folyamattal, a kurzuson tapasztaltakkal kapcsolatban? Írj fel 1–2 kérdést egy kis papírra!

Osszátok meg egymással kérdéseiteket: olvassátok fel, majd tűzzétek ki egyenként egy közös falra (vagy táblára) a kérdéseket!

Függelék

Interaktív és reflektív tanulási technikák a befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás szolgálatában – technikaleírások

A Függelék Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani Kézikönyv*ének felhasználásával készült. (Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani Kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 2005.)

Akadémikus vita

A vita olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenység, amely egyrészt a saját álláspont melletti érvelésnek, másrészt más álláspontok figyelmes meghallgatásának: a mérlegelésnek, az empátiának és a toleranciának a képességét alakíthatja ki a résztvevőkben. Vita közben olyan fontos készségek is fejlődnek, mint az együttműködés, a problémamegoldás vagy a konszenzusra való hajlam. Az akadémikus vita technikájának alkalmazásakor egy ellentmondásos téma több szempontú vizsgálatával eleven részvételre és körültekintő gondolkodásra ösztönözhetjük a tanulókat. A vitában négy interperszonális képesség jelentősége hangsúlyos:

- annak ellenőrzése, hogy jól értettük-e a másikat, kijelentéseinek átfogalmazásával,
- a vitapartner tevékenységének szavakkal való értelmezése,
- a vitapartner érzéseinek interpretálása,
- a saját gondolatok, érvek és érzések megfogalmazása.

Az alkalmazás menete

1. Ismertessünk egy ellentmondásos témát az osztállyal, és fogalmazzunk meg vele kapcsolatban egy eldöntendő kérdést (igen-nem/mellette-ellene)!
2. A tanulók négyes csoportokban dolgozzanak: minden csoporton belül az egyik pár a támogató, a másik pár az ellenző álláspontra helyezkedjék!
3. Minden pár közösen ötletelve készítse el az általa képviselt álláspont lehetséges érveinek listáját!
4. Ezt követően a párok tagjai alkossanak újabb párt azonos álláspontot képviselő más párosok egy-egy tagjával, és vessék össze érveik listáját abból a célból, hogy részletesebb, alaposabb érvrendszer birtokába jussanak! Ilyen módon a párok saját listájuk mellett másik két páros listáját is megismerik.
5. Az egyeztetés után ismét üljenek össze az eredeti párok, hogy összevessék jegyzeteiket, és még részletesebb listát állítsanak össze az álláspontjukat erősítő érvekből!
6. A felkészülést követően ismét az eredeti négyes (egy pár mellette, egy pár ellene) párojai üljenek össze, és ismertessék álláspontjukat, érveiket, vitassák meg a kérdést!
7. Végül, a vita lezárásaként mindkét oldal készítse el zárónyilatkozatát, vagy alakítson ki konszenzusos álláspontot a vita leghatásosabb érvei alapján, esetleg a csoport tagjai egyenként számoljanak be társaiknak valódi meggyőződésükről, vagy rövid esszében formáljanak saját összegző véleményt!

Megjegyzés

1. Az eljárás leghatékonyabban a reflektálás fázisában alkalmazható, de használható egy-egy témára való ráhangolódásként is.
2. Mivel a vita résztvevői a feladat jellegéből fakadóan nem feltétlenül saját álláspontjukat képviselik (kiosztott szerepek szerint kell érvelniük), nagyon fontos, hogy a vita záró szakaszában legyen módjuk a saját véleményük megfogalmazására.

3. Hasznos, ha a vitaórákat néha a fenti folyamat megismétlésével szervezzük meg. Ilyenkor a második menetben az elsővel ellentétes álláspont mellett érvelnek a párosok. Vagyis, annak a párosnak, amelyik az első vitában a kérdés vagy állítás mellett érvelt, a második menetben ellene kell állást foglalnia, és fordítva.

Állóképek

A drámapedagógiában használt eljárás. Az olvasói válasz (reagálás) előhívásának, valamint az élményközpontú irodalomtanításnak az egyik technikája, a tanulás mindhárom fázisában alkalmazható. Nevezhetjük pillanatfelvételnak, fotóalbumnak, szobornak vagy szoborcsoportnak is. Lényegében egy-egy mű, műrészlet, szereplő, fogalom, gondolat vagy érzés tényleges vagy szimbolikus megjelenítése egy vagy több állóképben, az emberi test kifejezőeszközként való fölhasználásával. Alkalmazható egyénileg, párban vagy csoportban. Kódváltással (nyelvi kód → testbeszéd) segítheti a megértést, alkalmas lehet a szereplők motivációinak feltárására, a különböző szereplői nézőpontok megragadására, az elvont gondolkodás fejlesztésére, az olvasottak személyes kontextusba ágyazására.

Az alkalmazás menete

1. A feladat igényelte csoportok kialakítása.
2. A feladat ismertetése vagy feladatkártyák húzása.
3. A felkészülésre szánt idő megadása.
4. Bemutatás.
5. Közös megbeszélés (Pl. Sikerült-e megoldani a feladatot? Mi volt ötletes, kifejező? Mit lehetett volna esetleg máshogyan megoldani? Milyen változtatásokat tudnak javasolni a diákok? Mit mutat be a kép? Milyen nézőpontot, viszonyt, történést fejez ki a kép?)

Belső hangok

A jelentésteremtés fázisában alkalmazható drámapedagógiai eljárás, amely alkalmas arra, hogy narratív és drámai művek szereplőinek indítékait feltárjuk, a köztük lévő viszonyokat értelmezzük, a „sorok között” olvassunk. A belső hangok játéka elmélyíti az olvasásélményt, személyessé teszi, segíti a szöveggel kialakítható párbeszédet, miközben emberismeretre, önismeretre, explicit és mögöttes jelentéstartalmak felfejtésére tanít. Lényege, hogy miközben a tanulók olvassák a szöveget, a tanár (később egy-egy tanuló vagy csoport) által előre megjelölt helyeken megállunk, és arra biztatjuk a diákokat, fogalmazzák meg a figurának az adott pillanatban ki nem mondott gondolatait, illetve érzéseit.

Az alkalmazás menete

1. Keressünk a belső hangok technikájára alkalmas szöveget. A szöveg a szereplők motivációi és kapcsolatai szempontjából lényeges részlet legyen, és lehetőleg gyors, rövid párbeszédtechnikára épüljön!
2. A fontosabb megszólalások végén jelöljük (például csillaggal) a megállást!
3. Néhány kérdéssel vagy rövid magyarázattal vezessük fel a problémát, és magyarázzuk el magát a technikát!
4. Egy diák kezdje el a hangos olvasást, és a jelölt helynél megállva szólaltassa meg a belső hangot! (Ha párbeszédet olvasunk, a figuráknak megfelelően kioszthatjuk a szerepeket is.)
5. Egy-egy megálláskor hallgassunk meg és beszéljünk meg több változatot is!
6. Kapcsoljuk a megbeszélteket a részlet műbeli előzményeihez és következményeihez is!

Megjegyzés

Ha tehetjük, és a feltételek adottak, körbe is rendezhetjük a székeket. Ekkor a két szereplőt (olvasót) középre ültetjük, és amikor megállítjuk a szöveget, a körben ülők bármelyike felállhat, és a szereplő mögé állva megfogalmazhatja annak gondolatait, érzéseit!

Példaszövegek és példamegoldások a belső hangok technikájára

- GERTRUDIS Ottó! Hát mi volt ez?*(Pl. „*Mi ingerelte fel ezt a kis majmot?*”)
 OTTÓ Kedves királyi néném!
 GERTRUDIS Félre azzal!*(Pl. „*Hagyjuk a hízelgést!*”)
 OTTÓ Ő – ő –
 GERTRUDIS Mit ő? Mi ingerelte oly nagyon fel őtet?
 OTTÓ Szívem.
 GERTRUDIS Szíved?
 OTTÓ Az.
 GERTRUDIS Ottó!*(Pl. „*Mit műveltél?!*”)
 OTTÓ Mi lelt?
 GERTRUDIS Azt kérded bíborunk bemocskolója?!*(Pl. „*Micsoda botrány, ha kitudódik, hogy Melinda visszautasította, nevetségessé válhatunk!*”)
 OTTÓ Istenemre – !
 GERTRUDIS Mit?
 OTTÓ Túrtesd magad –
 GERTRUDIS Ki vagy te? És ki én? Az én anyám s hazám Meránia szült téged?
 A nagy Berchtold vére így fajult el?*(Pl. „*Micsoda pipogya alak!*”)
 OTTÓ Egyszer minden utakat számomra készíted – azután pedig meggyalázol!
 GERTRUDIS A célod nem; de módjaid útálhatom. (...)*(Pl. „*Jól jönne nekem Melinda elcsábítása, de úgy, hogy ne essen folt az én becsületemen!*”)
 OTTÓ No, jó! Tehát lemondok róla.
 GERTRUDIS Lemondasz? S te tudhatnád azt tenni? Úgy lelkekre mondom, hát nem is szeretted!*(Pl. „*Még a végén felhagy a próbálkozással, meg kell piszkálnom a hiúságát, hogy én is célt érhessek!*”)

(Katona József Bánk bán 1. szakasz)

- ORGON És mit szólsz Tartuffe úrhoz?*(Pl. „*Milyen jó tervet eszeltem ki!*”)
 MARIANE Hogy én?*(Pl. „*Mit nyaggat engem ezzel a pojácával?*”)
 ORGON Te. S jól vigyázz, mit felelsz, Mariane.
 MARIANE Azt mondom róla csak, amit apám kíván.*(Pl. „*Hízelgéssel térek ki előle!*”)
 ORGON Ez már okos beszéd. Szóld róla azt, ha kérdem,
 Hogy ragyog rajta a magasabbrendű érdem,
 Hogy máris meghatott és előre örül
 A szíved is, hogy őt választom férjedül.
 No hát?
 MARIANE No hát?*(Pl. „*Mi van apámmal? Megbolondult?*”)
 ORGON Mi az?*(Pl. „*Na mi lesz már te lány, ne merj velem ellenkezni!*”)
 MARIANE Tesék?*(Pl. „*Talán rosszul hallottam? Ez nem lehet igaz!*”)
 ORGON Nos?*(Pl. „*Egyre türelmetlenebb vagyok, csak kihoz a sodromból!*”)
 MARIANE Lehetetlen!*(Pl. „*Na, ezt azért mégse! Mit képzelsz? Kétségbe vagyok esve.*”)
 ORGON Hogyan?*(Pl. „*Mindjárt megpukkadok! Mégis, mit merészel!*”)
 MARIANE Mit mond, apám, kit kéne megneveznem,
 Mint aki meghatott és akinek örül
 A szívem, hogy apám őt adja férjemül?

ORGON Tartuffe-öt.
 MARIANE De apám, esküszöm, hogy nem úgy van.
 Miért akarja, hogy ilyen nagyot hazudjam?* (Pl. „*Meg kellene győznöm!*”)
 ORGON De én azt akarom, hogy ez igaz legyen,
 Neked pedig elég, ha így tetszik nekem.

(Moliere *Tartuffe* 2. felvonás, 1–2. jelenet)

Disputa

A disputa olyan kötött szabályok szerint működő, előzetes felkészülést igénylő csoportos vitatechnika, amely a tanulás reflektálási szakaszában egy-egy téma összegzésére, lezárására alkalmas. Jól használható például drámai alkotások vagy egyes narratív szövegek feldolgozását követően egy-egy kérdés több szempontú megközelítésére. Az eljárás a legmagasabb szintű, kulcskompetenciának tartott kritikai gondolkodást: az értékelés képességét fejleszti. Az értékelés annak a követelménynek való megfelelést jelenti, hogy a tanuló egyén képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni, valamint ítéleteit meggyőző érvekkel alátámasztani, illetve más ítéleteket mérlegelni, elfogadni vagy cáfolni, azaz kritikusan gondolkodni, vitatkozni. A vitatkozás a fentiekén túl fejleszti a beszédképességet és a szociális készségeket, a kulturált véleményütköztetésre való képességet. Megerősíti az adott műhöz, annak egyes kérdéseire kapcsolódó személyes viszonyulást. A disputa résztvevőinek száma tetszés szerint alakítható az órai szükségletekhez, az egyetlen megkötés, hogy 3 tanuló alkotja az állító, és három tanuló a tagadó csapatot.

Az alkalmazás menete

1. A tételmondatot, vagyis a megvitatandó kérdést (pl. „*Jogos-e Kreón Antigonét sújtó ítélete?*”) vagy állítást (pl. „*Antigoné büntetése igazságtalan.*”) előre beszéljük meg, hogy az órára mindenki alaposan felkészülhessen!
2. Kezdő vitatkozóknál szánjunk időt a közös felkészülésre: érvek, ellenérvek páros, csoportos, frontális gyűjtésére, szövegrészletek keresésére, illetve értelmezésére (például G. 9/116. oldal)!
3. A szerepeket azonban csak a vita megkezdése előtt húzzák ki a tanulók, hogy biztosítsuk a vitára való lehető leghatékonyabb felkészülést!
4. Egy vitatkozó csoportot 12 fő alkot: két háromfős csapat (6), plusz csapatonként egy jegyző (2), valamint egy (közös) időmérő (1), illetve három (közös) bíró (3). A szerepeket az osztály létszámától függően másképp is feloszthatjuk!
5. Mivel a jegyzők feladata a vita dokumentálása, akár három csoport is vitatkozhat egy időben (szimultán vita), hiszen a tanár – később – tanulmányozhatja a jegyzőkönyveket, így nyomon követheti a teljes folyamatot. Az egyik csapatnak egy kérdésre adandó tagadó válasz (T), a másiknak az igenlő válasz (Á) bizonyítása a feladata az alábbiak szerint:
 - A csapatok 10 percet kapnak az előzetes felkészülésre és egyeztetésre.
 - **Á/1:** értelmezi a tételmondatot, és megkezd az érvelést, erre 3 perce van.
 - **T/3:** kérdéseket intézhet Á/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. Á/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.
 - **T/1:** saját csapata szemszögéből értelmezi a tételmondatot, és megkezd érvelését, erre 3 perce van.
 - **Á/3:** kérdéseket intézhet B/1-hez, amelyekkel megkísérli érveit támadni, megzavarni. B/1 röviden válaszolhat a kérdésekre. Erre 2 percük van.
 - A csapatok 5 perc időt kapnak, hogy kupaktanácsot tartsanak, egyeztessenek, újabb érveket, válaszokat gyűjtsenek. Munkájukat most nagyban segítheti a jegyző, hiszen ő rögzítette az eddig elhangzottakat.

- Á/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre 3 perce van.
 - T/2: folytatja a válaszadást, újabb érveket sorjáz és összegez. Erre 3 perce van.
6. A csapatok jegyzője feljegyzéseket készít, dokumentálja az érveket, válaszokat, kérdéseket, a csoportban zajló történéseket, megbeszéléseket, együttműködést. Jegyzeteivel segíti csapatát az áttekintésben, a másik csapat érveinek nyomon követésében, az újabb érvek gyűjtésében és az összegzésben.
7. Az időmérő végig nyomon követi az időkereteket, és jelzi, ha azok leteltek.
8. A három bíró jegyzeteket készít, majd dönt. Mindenkinek egy szavazata van. A bírók nem arról döntenek, kinek van igaza, hanem arról, hogy melyik csapat vitatkozott jobban, ügyesebben.

Húzókérttyák

Á/1	Á/2	Á/3	Á/jegyző	Bíró	Bíró
T/1	T/3	T/3	T/jegyző	Időmérő	Bíró

Lehetséges értékelő szempontsor a bírók munkájához

Szempontok	Állítók			Tagadók		
	igen	részben	nem	igen	részben	nem
A vitát megnyitó tanuló (Á/1, T/1) értelmezte a tételmondatot.						
A vitát megnyitó tanuló logikusan felépített, egymáshoz kapcsolódó vagy egymásból következő érvekkel támasztotta alá a csoport (igen/nem) állítását.						
A vitaindítókhöz kapcsolódóan a kérdező tanuló (Á/3, T/3) valóban az elhangzott érvekre kérdezett rá.						
A kérdezőnek sikerült zavarba ejtenie a válaszadót.						
A kérdező megingatta a vitapartner-csoport érveit.						
A vitazáró tanuló (Á/2, T/2) válaszolt a fennmaradó kérdésekre.						
A vitazáró képes volt arra, hogy újabb érvekkel támassza alá a csoportja állítását.						
A vitazáró összegezte csoportja álláspontjának lényegét (záronyilatkozat), és kiemelte a csoport legfontosabb érveit.						
Az összesítés alapján az Állító / Tagadó csoport bizonyult hatékonyabb vitatkozóknak (Az eredményt aláhúzással jelöljétek!)						

Megjegyzés

Hasznos, ha a vitaórákat néha a fenti folyamat megismétlésével, két menetben szervezzük meg. Ilyenkor a második menetben az elsővel ellentétes álláspontjuk mellett érvelnek a csapatok.

Egy témáról különböző szerepekben (RAFT)

A mindhárom tanulási fázisban alkalmazható eljárást angol szavak kezdőbetűiről nevezték el:

R (role) = szerep, **A** (audience) = hallgatóság, **F** (form) = forma (műfaj), **T** (time) = idő.

A szövegalkotási eljárás kiválóan alkalmas annak, az érettségi követelményekben is hangsúlyos kompetenciának a kialakítására, illetve fejlesztésére, hogy a tanulók változatos kommunikációs helyzeteknek megfelelően, különféle feladói szerepekben és címzett(ek)hez alkossanak írás- és/vagy beszédműveket különféle témá(k)ban és műfajokban. Ezzel a technikával az alkotó (kreatív) írást és a szóbeli megnyilatkozást egyaránt gyakorolhatják. Célszerű olyan témákat kijelölni, amelyek valóban érdeklik a tanulókat, és valóságos állásfoglalásra készítetik őket. Fontos továbbá, hogy az írásbeli kommunikációban rejlő eszközöket a diákok csak akkor fogják megfelelően birtokolni, ha a gyakorlás során valódi közönségnek, különféle célból és változatos kontextusban írhatnak. Az eljárás használatakor lényeges tényező az idő is. A kellő kifejtettség érdekében a szövegalkotásra legalább 15–20 percet kell fordítani.

Az alkalmazás menete

1. A téma kijelölése: kezdetben a tanár jelöl ki egy témát az egész osztálynak, ezt felírja a táblára. Később ötletbörzével a diákok is adhatnak témát maguknak vagy a másik csoportnak.
2. Egyénileg, párban, csoportban vagy frontálisan ötletbörzét rendezünk a lehetséges feladói szerepekről. A tanulók itt tehát azt gondolják végig, kik lehetnek azok a személyek, akikről feltételezhető, hogy írnak a témáról.
3. Ezt követően minden tanuló válasszon magának egy személyt, akinek a nevében írni fog! Így az osztályon belül sokféle szemszögéből vehetjük szemügyre a témát.
4. Ezután minden tanuló írja le saját ötleteit a címzettekről, vagyis képzelje el, kiknek írhat (beszélhet) az általuk választott személy!
5. Végül a diákoknak azt kell meggondolniuk, hogy milyen műfaja legyen a majdani írásműnek (levél, riport, tudósítás, feljegyzés, színdarab, napló, önéletrajz, pályázat) vagy beszédműnek (pletyka, tudósítás, felszólalás, védő- vagy vádbeszéd). Elképzeléseiket vitassák meg párban vagy csoportban, hogy ezzel is segítsék egymás kreatív gondolkodását!
6. A tanár hagyjon időt az írásra vagy a beszédmű vázlatának elkészítésére!
7. Végül a tanulók közzéteszik munkájukat. A közzététel változatos formában történhet:
 - felolvashatják kis csoportokban,
 - az egész osztály előtt,
 - kitűzhetik a faliújságra,
 - beadhatják, hogy megjelenjen az iskolaújságban,
 - szerkeszthetnek belőle osztálykiadványt.

Megjegyzés

1. Alternatívaként elképzelhető, hogy az egész osztály vagy minden csoport ötletbörzét tart a lehetséges feladókról, címzettekről és műfajokról, majd mindenki a saját választása szerint ír.
2. Az is lehetséges, hogy egy-egy csoport közösen alkot egy-egy szöveget, és minden csoport más-más szempontok (szerep – műfaj – címzett) szerint dolgozik.

Érvek kártyán

A jelentésteremtés és a reflektálás fázisában használható eljárás, amely egy ellentmondásos kérdés vagy álláspont megvitatására alkalmas. Az ellentmondást egy (vagy több) szöveg vagy szövegrész tartalmazza, ebből kell a tanulóknak felismerni, kiemelni az álláspontjukat alátámasztó érveket. Az *érvek kártyán* technika az érvelés és a vita mellett lehetőséget biztosít olyan szövegértési kompetenciák gyakorlására és fejlesztésére, mint a szövegből kérdés vagy feladat által kijelölt információelemek megtalálása, kiemelése és értelmezése, a szöveghez való értékelő viszonyulás, a szövegrészek összevetése és az ellentmondások felismerése vagy a szöveg alapján önálló következtetés megfogalmazása.

Az alkalmazás menete

1. Ismertessünk egy ellentmondásos témát az osztállyal, és tegyünk fel vele kapcsolatban egy eldöntendő kérdést!
2. Osszuk két csoportra az osztályt, hogy a két lehetséges álláspont képviselhessék!
3. Adjunk a két csoport tanulóinak a kérdés szempontjából fontos, de különböző álláspontot képviselő irodalmat, szakszöveg-részletet! A két fél tehát különböző szöveget olvas. Előfordulhat ugyanakkor az is, hogy olyan szöveget találunk, amely mindkét ellentétes álláspontot bemutatja, ebben az esetben a két csoport ugyanazt az anyagot olvashatja.
4. A tanulók egyéni olvasás közben egy-egy kártyalapra jegyezzék le az álláspontjukat támogató, a szövegben előforduló érveket (minden érvet külön lapra)!
5. Az ugyanazt az álláspontot képviselő tanulók tartsanak csoportgyűlést, melyen minden tanuló ismerteti a csoporttal azt az érvet, melyet a leghatásosabbnak tart a csoport közös érvelésének megalapozására! A csoport beszélje meg a kigyűjtött érveket, és válassza ki közülük azt a négyet vagy ötöt, amelyek szerintük a legjobban támogatják a számukra kijelölt álláspontot!
6. Mindkét oldal egyezzen meg egy saját vitaindító nyilatkozatban, és jelöljön ki egy személyt, aki megteszi ezt a nyilatkozatot!
7. Miután mindkét fél megtette vitaindító nyilatkozatát, a csoportok felváltva sorakoztassák fel az érveket saját álláspontjuk mellett, és cáfolják meg a másik fél érveit.
8. Végül rövid tanácskozást követően a csoportok tegyék meg zárónyilatkozataikat.

Eszmecsere

Frontális óravezetésbe is illeszthető, de lényege szerint a kooperatív tanulás gyakori eljárása, diákpárok, együttműködő csoport tagjai, esetleg tanár és diák közt zajló rövid párbeszéd a tanulók által olvasott műről, műrészletről vagy bármely megvitatandó kérdésről, illetve megoldandó problémáról. A tanulási folyamat mindhárom szakaszában használható eszmecsere a személyes érintettség kialakításával elkötelezheti a résztvevőket a téma iránt, lehetőséget ad a személyes reflexiók elsődleges, ugyanakkor érdemi átgondolására és megfogalmazására, valamint alkalmat teremt a másik ember gondolatainak, érzéseinek, asszociációinak figyelmes meghallgatására, alternatívák elfogadására vagy vélemények ütköztetésére. Az eszmecsere technikájával az együttműködő párok vagy csoportok rövidebb-hosszabb időt kaphatnak egy kérdés vagy probléma megbeszélésére. Ilyenkor a résztvevők az adott témáról elmondhatják személyes véleményeiket, észrevételeiket, és közösen kereshetnek megoldást a feltett vagy felmerülő kérdésre. Az eszmecsere folyamán mód nyílik konszenzus keresésére, egymás gondolatainak megerősítésére vagy az álláspontok ütköztetésére: vitára, érvelésre, cáfolásra.

Már az óra folyamatába iktatott néhány perces eszmecsérétől is több mondatból álló, szöveges kifejtést várhat a tanár, azaz a diákok nem pusztán egy-egy szavas választ adnak a feltett kérdésre. Így a rendszeres eszmecsere nemcsak a gondolkodást, hanem a beszédkézséget is hatékonyan fejleszti.

Fogalom- vagy szemponttáblázat

A fogalom- vagy szemponttáblázat az információk összehasonlításának, vizuális megjelenítésének hatásos eszköze lehet a tanóra mindhárom fázisában. Segítheti a tanulókat abban, hogy meglévő ismereteiket felidézzék, rendszerezék. Használhatják lényegkiemelésre, összefüggések megkeresésére, elemzésére, ok-okozati kapcsolatok feltárására, több szöveg, téma vagy fogalom azonos szempontok szerinti összehasonlítására. Vázlatként szolgálhat akár műértelmező, akár összehasonlító szövegek (értekezés, esszé, felelet) megalkotásához, így rendszeres használata segíti az érettségi vizsga szövegalkotási feladataira való fölkészülést.

Az eljárás egyik lehetősége, amikor egy új vagy még kevésbé ismert fogalom jegyeit egy, már jól ismert fogalom jegyeivel hasonlítjuk össze, illetve amikor néhány szempont alapján különféle szövegekből kell jellemző jegyeket megkeresni és kiemelni.

Az eljárás menete

1. Foglaljuk táblázatba a vizsgálandó szempontokat, vagy kérjünk javaslatokat a tanulóktól arra, milyen szempontokkal tárható fel szerintük egy vagy több megadott fogalom, illetve szöveg lényegisége!
2. Ezt követően a tanulók egyénileg, párban vagy csoportban töltsék ki a táblázatot előzetes tudásuk, illetve a megadott szöveg(ek) elolvasása és vizsgálata alapján!
3. Vessék össze az elkészült munkákat párban, más csoportokkal vagy frontálisan!
4. Mutassák ki az esetleges eltéréseket, keressenek magyarázatot a megoldások különbözőségére!
5. Egészítsék ki, ha kell, javítsák táblázatukat!

Megjegyzés

A technika legegyszerűbb formája az olyan kritériumokra épülő táblázat, amikor a tanulóknak csak plusz- és mínuszjeleket kell alkalmazniuk aszerint, hogy a megadott tartalomra vagy fogalomra jellemző-e vagy sem a szempont.

Példa a fogalomtáblázatra

Fogalom	Elbeszélő	Történet	Szereplők	Helyszínek	Idő
Mese					
Novella					

Példa a szemponttáblázatra

Szempontok	Kölcsey: Himnusz	Vörösmarty: Szózat
Téma	Válaszkeresés a magyarság jelenlegi helyzetére a nemzeti múltban, és reménykedés egy szebb jövőben.	A hazához való hűség erkölcsi fogalmának az élet és halál sorsszerűsége fölé emelése.
Hagyomány	Biblikus-zsoltáros hagyomány, <i>Mária-himnuszok</i> , <i>Szent István énekek</i> , <i>Rákóczi nóta</i> .	<i>Livius</i> római történetíró nyomán <i>Zrínyi Áfiuma</i> és a <i>Szigeti veszedelem</i> egyes szöveghelyei
Cím	Műfajkijelölő, himnusz	Műfajkijelölő, közösségi óda, ki nyilatkoztatás (szónoklat)
Beszédhelyzet	Az alcím szerint a múltba utalt megszólalás, egy középkori prédikátor szerepéből imádkozik a közösség nevében a tapasztalaton túlihoz, Istenhez.	A szónok a „rendületlenül” erkölcsi magatartására szólítja a közösség minden tagját.
Versnyelv	Erősen archaizáló, kezdetlegesnek ható rímtechnika, bibliai beszédmód	Hazafias beszédmód, metaforikus nyelvezet
Szerkezet	Keretes, retorikus, aszimmetrikus, idő- és értékszembesítő jellegű	Keretes, narratív, retorikus, idő- és értékszembesítő jellegű
Idősíkok	Múlt: áldás – jósors → bűnök → átok – balsors; jelen: a pusztulás és a kilátástalanság mélypontja; jövő: remélt bűnbocsánat	Múlt + jelen + jövő = nemzeti sors
1) a múltat idéző és a jelen állapotot öszszegző nemzetlét		
2) az első rész érveire alapozó alternatív jövőkép		
Verselés	Bimetrikus: kanásztánc (magyaros), trochaikus (időmértékes)	Jambikus, emelkedő lejtés: nyomatékosítja a felhívó szándékot

Fürtábra (jelentésháló)

A fürtábra az egyik legsokoldalúbban felhasználható grafikai szervező az irodalomórán. Gondolatok, információk, fogalmak, valamint a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja meg egy adott téma (szó, kifejezés) vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja.

Alaptípusai:

- asszociatív gondolkodásra épülő,
- hierarchizált tudásra épülő.

Készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen.

A ráhangolódás szakaszában különösen hatékony a meglévő tudás összegyűjtésére vagy új asszociációk kiépítésére. A címmeditáció grafikai szervezőjeként az asszociációk, a meglévő olvasói tapasztalatok, a személyes élmények, érzések, gondolatok előhívásával segíti a befogadót az olvasandó szövegre vonatkozó előfeltevések, előzetes elvárások megfogalmazásában (lásd: jóslás). Ezzel valójában nemcsak kíváncsivá tesz, tehát belülről motivál, hanem megkönnyíti az irodalmi művel való találkozást, megértést, a saját jelentés megteremtését is.

A jelentésteremtés fázisában a gondolkodási folyamat, a megértés grafikus szervezőjeként, a reflektálás szakaszában összefoglaló, hierarchikus tudáshálóként vagy az előzetes tudás és az újonnan megszerzett tudás szemléletessé tételére használható. A diákok az előzetes tudás felidézésekor például használhatnak kék színű tollat, majd a jelentésteremtés szakaszát követően, a reflektálás fázisában más színnel kiegészíthetik fürtábraikat. Így a meglévő és a megszerzett, új tudás láthatóvá válik, ami a siker érzésével töltheti el a tanulókat. A fürtábra modellje összefüggésbe hozható az ismereteink tárolására vonatkozó újabb tudományos elgondolásokkal, például A. M. Collins és M. R. Quillian jelentésháló-elméletével, illetve E. Rosch prototípus-elméletével.

Az alkalmazás menete

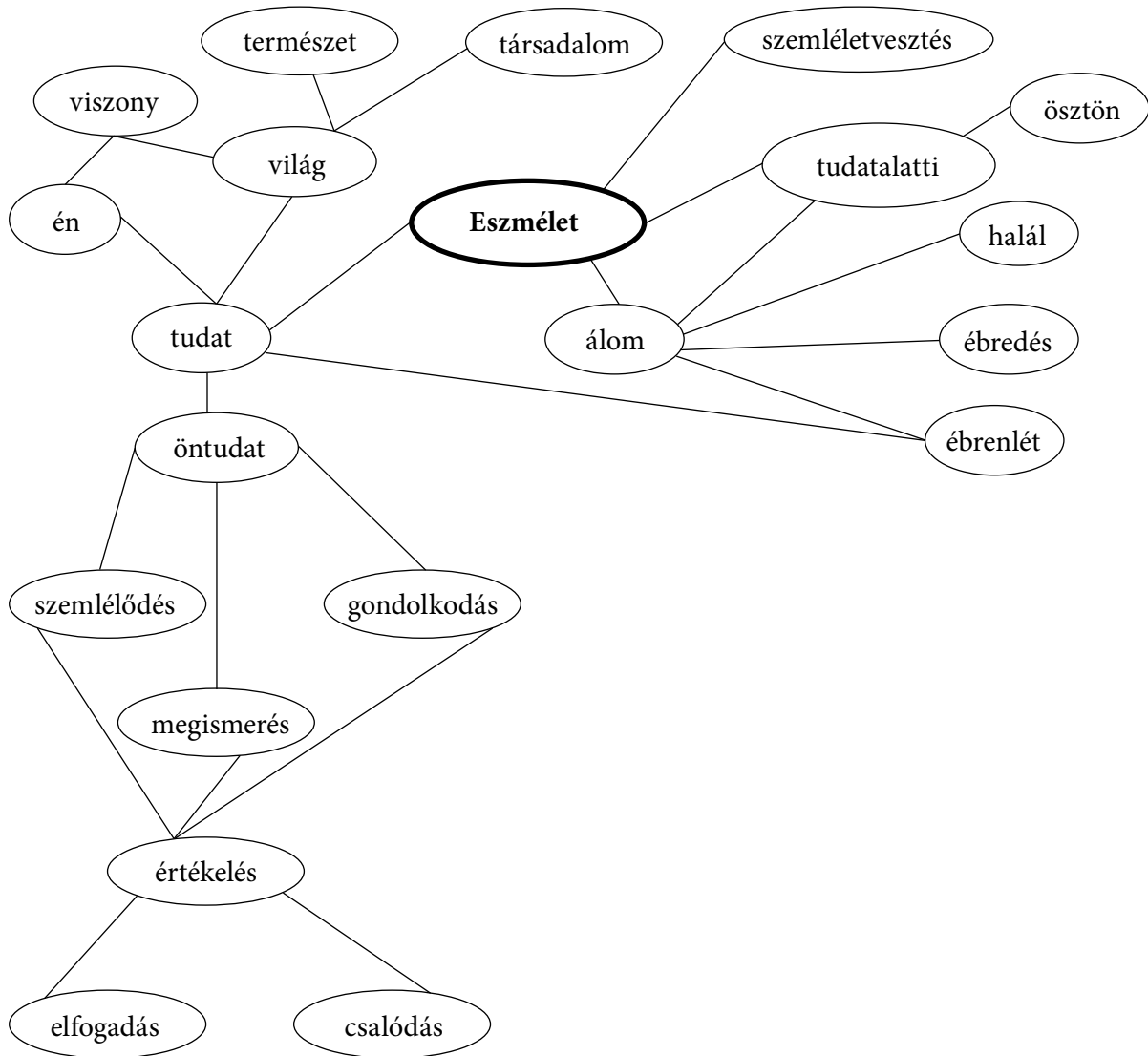
1. Magyarazzuk el a fürtábra lényegét, modelláljuk a használatát!
2. Írjunk egy központi szót vagy kifejezést egy papírlap, fólia vagy más írófelület közepére!
3. Kezdjük el leírni azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek az adott témáról eszünkbe jutnak!
4. Ahogy a gondolatok sorba előjönnek, kezdjünk el kapcsolatokat teremteni a megfelelőnek látszó gondolatok között!
5. Írjunk le annyi gondolatot, amennyi csak eszünkbe jut, míg csak le nem járt az idő, vagy minden lehetőség ki nem merült!
6. Ha ismereteink összefoglalására használjuk a fürtábrát, próbáljunk rendszert építeni a fogalmakból és összefüggésekből!

Megjegyzés

1. Az asszociatív fürtábrát az akadémikus tudáshoz szokott tanulók kezdetben kissé nehézkesen használják, ám ráérezve a szabad képzettársítás lehetőségére, hasznára és örömére, ebbéli képességük gyorsan fejlődik.
2. Asszociatív fürtábra készítésekor ne döntsünk a gondolatokról, mindent írjunk le, ami eszünkbe jut!
3. Ne aggódjunk a helyesírás vagy más írásbeli formáság miatt!
4. Ne hagyjuk abba az írást, ha átmenetileg elakadtunk, firkálgassunk a papíron!
5. Építsünk annyi kapcsolatot, amennyi csak lehetséges, ne korlátozzuk a gondolatok mennyiségét vagy áramlását, sem pedig a létrejövő kapcsolatokat!
6. A fürtábra első alkalmazásakor olyan témát válasszunk, amellyel a teljes csoport azonosulni tud!
7. A tudás rendszerbe építése elmélyíti a megértést, segíti a hosszú távú memóriába való beépülést. A rendszer építésekor gondolatok, alternatívák mérlegelésére, vitára is nyílik mód.

Példa az asszociatív típusú fűrtábrára a ráhangolódás fázisában

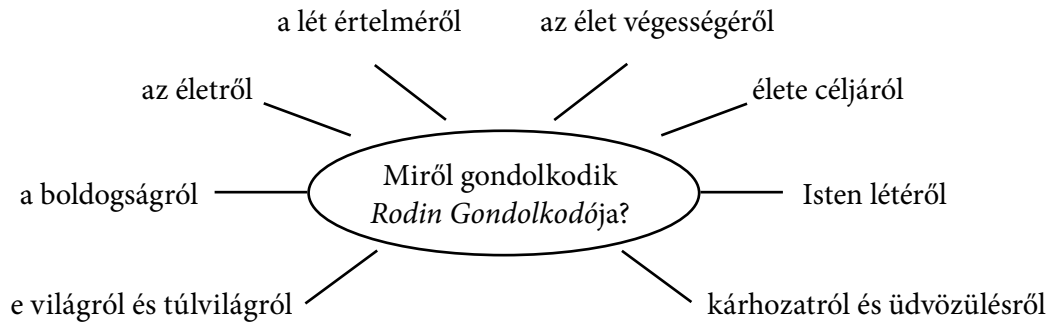
Címmeditáció: tanulói képzettársítások József Attila: Eszméletének címéről a gimnázium 12. évfolyamán



Pókhálóábra

Az asszociatív típusú fűrtábra egyszerűbb változata. Olyan grafikai szervező, amely egy központi „hívó szóhoz” (fogalomhoz, kifejezéshez, problémához, kérdéshez stb.) társított gondolatok, információk, fogalmak, jelentések, asszociációk elsődleges összegyűjtését és rögzítését segíti. E grafikai szervező használatakor minden, a „hívó szóról” eszünkbe jutó tartalmat a központi kifejezéshez társítunk, és nem gondolkodunk azon, hogy logikai kapcsolatokat vagy alá-fölérendeltségi viszonyokat hozunk létre a felírt jelzésszerű gondolatok között. Használata a ráhangolódás szakaszában hatékony, a fűrtábrához hasonlóan készíthető egyénileg, párban, csoportban vagy közösen.

Példa a pókhálóábrára



Gondolkodástérkép

A gondolkodástérkép olyan grafikai szervező, amely hatékonyan segíti az átgondolt, szerkezetében és tartalmában igényesen felépített szövegalkotást, illetve a szövegfeldolgozást. Alkalmas szóban és írásban megalkotandó különféle szövegek (előadás, hozzászólás, esszé, értekezés, összehasonlító elemzés, elbeszélés, leírás) megtervezésére. Központi fogalma funkcionálhat címként, a hozzá kapcsolódó kulcsfogalmakból, szempontokból lesznek a bekezdések témái. E szempontokból a szövegalkotás során tételmondatokat fogalmazhatunk, a hozzájuk rendelt információk, megjegyzések, észrevételek pedig a tételmondatot kifejtő, bizonyító szövegrészek vázlatául szolgálhatnak.

Az alkalmazás menete

1. Határozzuk meg a témát, ez kerüljön a gondolkodástérkép centrumába!
2. Keressünk különféle szempontokat, amelyekkel a téma értelmezhető, megvizsgálható, kifejthető! (Ezekből a szempontokból válasszuk ki a legérdekesebbeket vagy a feladatnak legmegfelelőbbeket, és a centrumhoz kapcsolva jelöljük a csomópontokat kulcsszavakkal!)
3. Tisztázzuk az egyes szempontok egymáshoz való logikai viszonyát (például, ha az utazásról kell gondolkodni, előbb azt tekintem át, hova utazom, mert attól függ, mit viszek magammal)!
4. Gyűjtsünk össze minél több észrevételt, információt, részletet az egyes szempontokhoz, és lehetőség szerint állítsuk őket logikai láncba!
5. Döntsük el, milyen sorrendet követünk a szövegalkotáskor (hogyan kezdem, milyen résztémát érintek először, hogyan kapcsolom össze a részeket, mivel zárom a szöveget)!
6. A gondolkodástérképet használjuk vázlatként a szóbeli vagy írásbeli szövegalkotáshoz!

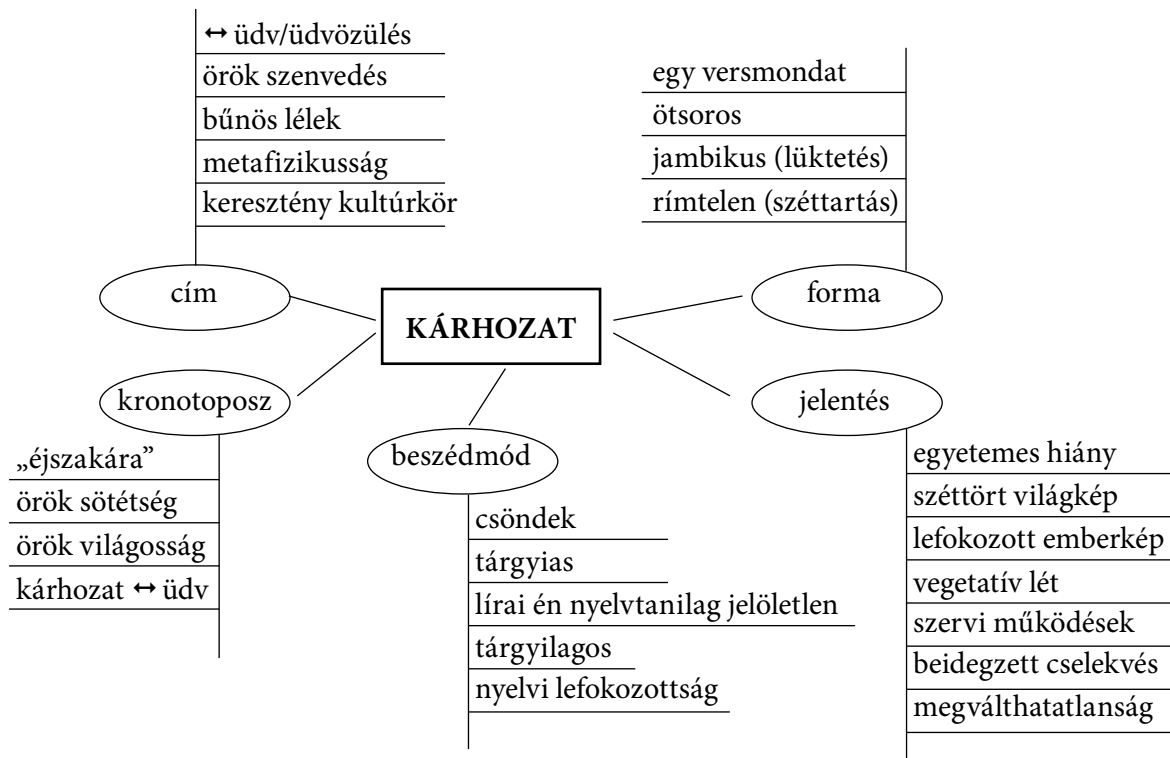
Megjegyzés

1. Jó, ha a diákok ismernek és használnak már néhány grafikai szervezőt (fürtábra, jellemtérkép), amikor megismerkednek a gondolkodástérkép használatával.
2. Az első alkalommal modelláljuk a folyamatot, és néhányszor készítsünk az osztállyal közösen gondolkodástérképet!
3. Kezdetben elég, ha egy-egy kulcsfogalom és a hozzá tartozó „térképrészlet” alapján alkotnak szöveget a tanulók, mégpedig úgy, hogy a kulcsfogalomból fogalmazzanak tételmondatot, a hozzá tartozó megjegyzések, információk képezzék a szövegben a tételmondat kifejtésének, bizonyításának alapját, és a szövegegységet minden alkalommal összegző, a tételmondat állításához visszatérő, lehetőleg következtetést is tartalmazó mondattal zárják.
4. Ha az első gondolkodástérképeket és szöveggkísérleteket celofánra készítettjük, mód nyílik arra, hogy az írásvetítő segítségével néhányat részletesen megvizsgáljunk. A diákok és a tanár így véleményét formálhatnak, elismerhetik a jó megoldásokat, felhívhatják a figyelmet a problémás részletekre, javaslatokat tehetnek a korrekcióra.

5. A szövegalkotási folyamatot szakaszosan is végeztethetjük. Például az első alkalommal a tanulók tíz percet kapnak arra, hogy gondolkodjanak a témáról, tegyenek fel kérdéseket, vagy keressenek értelmezési szempontokat. A következő alkalommal egy szempont részletes megvizsgálására kapnak öt-tíz percet az órából stb.).
6. Fontos, hogy az elkészült munkák nyilvánosságot kapjanak: az előadásoknak legyen hallgatósága, az írásművek olvashatóak, felolvashatóak legyenek (kis csoportban, párban, osztály előtt, iskola-újságban stb.)

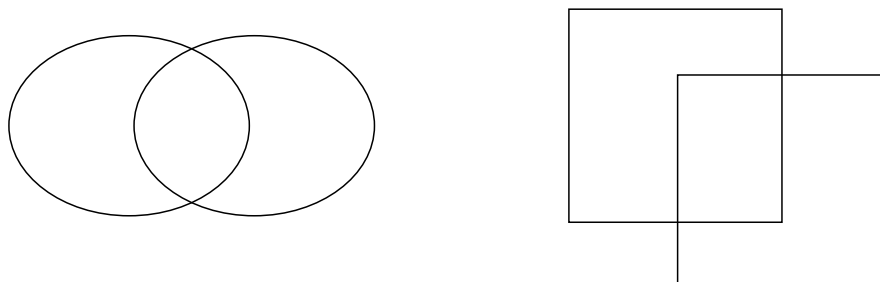
Példa a gondolkodástérképre

Pilinszky János: *Kárhozat* (G. 12/339. oldal)



Halmazábra (Venn-diagram)

A Venn-diagram olyan grafikai szervező, amely két vagy több egymást átfedő nagyméretű síkidomból áll, és gondolatok szembeállítására (különbség), illetve a közöttük fellelhető átfedés (hasonlóság) illusztrálására használható. A halmazábra fejleszti a szövegalkotási kompetenciát, hiszen összehasonlító szempontú szövegek megírásához a tanulók használhatják a gyűjtőmunka grafikai szervezőjeként, vagy vázlatként.



Az alkalmazás menete

1. Az összehasonlítást (hasonló és különböző jegyek keresése) megelőzően ismertetjük a diagramot, és elmagyarázzuk használatát.
2. Magyarázzuk el, hogy a két egymást metsző idom közös szeletébe a hasonló, megegyező jegyeknek kell kerülniük, míg az egymást nem fedő szeletekbe az eltérő, különböző jegyek kerüljenek!
3. Ezután adjuk meg a feladatot, és hagyjunk időt a gondolkodásra! A feladatot a diákok elvégezhetik egyénileg, párban vagy csoportban.
4. A gondolkodási folyamatot páros, csoportos vagy frontális megbeszélés követi. A megbeszélés, egymás gondolatainak megismerése és mérlegelése, a téma kritikai áttekintésére nyújt lehetőséget.

Megjegyzés

1. Adhatjuk úgy is a feladatot, hogy első körben csak a különböző jegyeket fedeztetjük fel egyénileg vagy párban, majd párban vagy csoportban az azonos, hasonló jegyeket gondoltatjuk végig.
2. Gyakran elegendő, ha néhány hasonlóság vagy különbség beírását kérjük a tanulóktól, pároktól vagy csoportoktól, mert rendszerint különböző dolgokat vesznek észre a tanulók, így a megosztás, az észrevételek összeadódásával többnyire árnyalt megközelítések jönnek létre.

Háromlépéses interjú

Olyan, a ráhangolódás vagy a reflektálás fázisában használható technika, amelyben a partnerek egy adott témáról egymással készítenek interjút kijelölt szerepek szerint. Az irodalomtanulásban használható, például egy alkotással kapcsolatos elsődleges olvasói tapasztalatok feltárására vagy az olvasottakhoz fűződő tanulói vélemények, megítélések, kritikák, kérdések megfogalmazására, illetve megbeszélésére. Alkalmazható továbbá tankönyvi (vagy más) szövegek megértésének, megtanulásának ellenőrzésére, önellenőrzésére. Ilyenkor a párban dolgozó tanulók valójában egymást kérdezik ki az eljárás segítségével.

Az alkalmazás menete

1. A tanár adja meg a témát, vagy jelölje ki a feladatot!
2. A diákok párban dolgoznak. A páros tagjai egy időben, de külön-külön fogalmazzanak kérdéseket a témával kapcsolatban, kérdéseiket rögzítsék füzetekbe!
3. A páros tagjai kérdéseikből a legérdekesebbeket, legfontosabbakat kiválasztva készítsenek interjút egymással! Először „A” tegye fel kérdéseit „B”-nek, majd cseréljenek szerepet!
4. Végül párban vagy a tanár irányításával, frontálisan beszéljék meg az interjú eredményét és tapasztalatait! (Például arra kérhetjük a tanulókat, hogy gondolják át, milyen típusú kérdéseket tettek fel egymásnak. Domináltak-e a ténykérdések, volt-e nyitott végű kérdés, keresték-e a motivációkat, az okokat, illetve a következményeket, milyen meglátások, vélemények születtek stb.).

Megjegyzés

1. A kérdések megfogalmazásánál a tanár az alábbi szempontokra hívhatja fel diákjai figyelmét:
 - a témának megfelelő kérdéseket tegyenek fel,
 - különböző szempontokat érvényesítsenek,
 - különböző gondolkodási szintekhez kapcsolódjanak a kérdések,
 - ügyeljenek arra, hogy a megadott idővel jól gazdálkodjanak,
 - beszéljék meg, körülbelül hány kérdés feltevésére és megválaszolására lesz mód.

Három megy, egy marad

A kooperatív tanulás módszerének egyik eljárása, amely a jelentésteremtés vagy a reflektálás fázisában alkalmas arra, hogy a csoportok megosszák egymással a feladat során birtokba vett tudást, összegyűjtött tapasztalatot, véleményt vagy elért eredményt, illetve elkészült produktumot. Időkímélő technika, mert azt teszi lehetővé, hogy a csoportok egymás munkáival egy időben ismerkedjenek meg.

Az alkalmazás menete

A négyfős csoportokat az adott kooperatív feladat elvégzése után arra kérjük, hogy ismerkedjenek meg a többi csoport produktumával az alábbiak szerint:

1. A kis csoport tagjai számozzák meg magukat!
2. A csoport három tagja (a kettes, hármas és négyes számú diák) átül a szomszéd csoport asztalához, hogy megismerkedjék az ő munkájukkal.
3. Az egyik csoporttag (az egyes számú diák) azonban marad, hogy fogadja a másik csoport három tagját, bemutassa és magyarázza saját csoportja munkáját.
4. Megadott idő után a társai visszatérnek, majd a kettes diák lesz a vendéglátó, míg az egyes és másik két társa elindul, hogy újabb csoportot látogasson meg.
5. A folyamat ugyanígy zajlik mindaddig, amíg minden diák volt vendéglátó és látogató is, tehát a csoportok megismerkedtek egymás munkáival.

Az eljárás másik variációja, hogy míg az egyes számú csoporttag vendéglátó, a vendégségbe induló csoporttagok más-más csoportot látogatnak meg.

Megjegyzés

Ha a kooperatív munka során két-két csoportnak azonos volt a feladata, akkor vagy csak az azonos feladatú csoportot látogatják meg egymást, vagy éppen a feladat természete miatt pont ők nem kell, hogy meglátogassák egymást.

Idézetkártya

Irodalmi szövegekből a megközelítés különböző szempontjai mentén kiemelt rövid részleteket tartalmazó kártyák, amelyek a ráhangolódás fázisában segíthetik az érdeklődés felkeltését, az előzetes tudás előhívását, ráirányíthatják a tanulók figyelmét a mű kérdéscímű felvetéseire, központi motívumaira, továbbá lehetővé teszik, hogy az olvasók előfeltevéseket fogalmazzanak meg az olvasandó szöveg egészével kapcsolatban.

A jelentésteremtés fázisában szervezhetik a művekről folytatott párbeszédet, ráirányíthatják a figyelmet a szöveg fontos helyeire, segíthetik a személyes jelentések megképződését.

A reflektálás szakaszában kiindulópontot jelenthetnek a személyes viszonyulások, vélemények, értékelések megfogalmazásához. Az idézetkártya mindhárom szakaszban jól kapcsolható az eszmecseréhez.

Nyitott mondatok kártyája

Az idézetkártyához hasonló eljárás a ráhangolódás és a reflektálás szakaszában használható, amikor a tanulóknak egy-egy mondatot a saját gondolatuk, képzettársításuk, véleményük, előfeltevésük szerint kell befejezniük. Előnye, hogy a nyitott mondatok befejezése nem feltételez egyetlen jó választ, arra hívja fel a figyelmet, hogy egy-egy kérdésre, problémára több jó válasz adható. A technikát használhatjuk úgy, hogy a diákok egy nyitott mondatot fejeznek be többen egymás után (pl. Számomra az volt a legfontosabb gondolat, hogy ..., Nekem azért nem tetszett ez az elbeszélés, mert..., Nekem

azért tetszett ez a vers, mert...), vagy úgy, hogy egy téma kapcsán különböző nyitott mondatokat fejezzenek be.

Fogalomkártya

Egy-egy fogalom megtanulására, értelmezésére, új kontextusban, szövegben való alkalmazására vagy a megtanultak ellenőrzésére, valamint fogalmakból rendszer építésére használható technika. Fogalomkártya-csomagot készíthet a tanár, de készíthetnek a tanulócsoporthoz is egy másik csoport számára.

Az eljárás menete

1. A feldolgozás szempontjainak megfelelően írjunk ki az adott szövegből idézeteket, mindegyiket külön kártyára!
2. Kínáljuk meg a tanulókat, tanulópárokat vagy csoportokat egy-egy kártyával (például húzhatnak idézetkártyát), és kérjük őket az idézet hangos felolvasására, illetve értelmezésére, esetleg az idézet és az egész mű lehetséges kapcsolatának megfogalmazására!
3. A kártya gazdáinak megnyilatkozása után más hozzászólókat is hallgassunk meg!

Másik lehetőség:

A tanulók, tanulópárok vagy csoportok keressenek a műből szerintük fontos idézetet, írják fel azt egy kártyára. Készíthetnek hozzá feladatokat, majd megkínálhatnak vele egy másik tanulót, párost vagy csoportot.

Idődiagram

Epikus vagy drámai alkotások időszerkezetének grafikus szervezője, amely átláthatóvá, szemléletesé teszi a cselekmény időbeli előrehaladását, a több szálon futó cselekmény egyidejű vonatkozásait, valamint az epikus művekben az időbeli történet és az elbeszélő idő különbségeit. Ez utóbbi esetben, például a vizuális rögzítés segít megérteni a folyamatos (*Balzac: Goriot apó*), a megszakított (*Flaubert: Bovaryné*), az in medias res (*Homérosz: Odüsszeia*, *Petőfi: Az apostol*) a retrospektív (*Tolsztoj: Ivan Iljics halála*) és az idősíkos (*Krúdy: Vörös ökör*) elbeszélői idővezetés lényegességét. Használata könnyebbé teszi, hogy a tanulók észrevételeket tegyenek a megalkotottságra, az elbeszéltségre, illetve a szerkezetre vonatkozóan. Készíthető egyénileg, párban vagy csoportban, esetleg frontálisan. Készíthetjük párhuzamosan az (otthoni vagy iskolai) olvasással, vagy az elsődleges olvasást követően áttekintő újraolvasással, egyszerűbb, illetve rövidebb szövegek esetében pedig emlékeztetőből.

Az eljárás menete

1. Mondjuk el a tanulóknak részletesen, hogy mi lesz a feladatuk!
2. A tanulók tartsanak eszmecserét, és a szöveg átlapozásával készítsenek jegyzeteket az időviszonyok szempontjából összetartozó fejezetekről, szövegrészekről, illetve eseménymozzanatokról, majd rajzolják meg az idődiagramot!
3. Egyszerűbb idővezetéssel elbeszélő történeteknél elegendő egy vízszintes tengely felvétele, ilyenkor több színt használva dolgozhatnak diákjaink (pl. a múltban történt eseményekre való visszatekintés = kék, a jelenben elbeszélő események = piros, az elbeszéléshez képest a jövőbe utalt események = zöld).
4. Idősíkos technikával elbeszélő epikai szövegeknek a vízszintes tengely a jelent (most), a függőleges tengely „pozitív” tartománya a különböző jövőbeli mozzanatok (majd), „negatív” tartománya a különböző múltbeli mozzanatok (régén) jelölheti.

5. Ha a diákok csomagolópapírra vagy írásvetítő fóliára dolgoznak, az elkészült produktumok megbeszéléséhez, illetve összevetéséhez használhatjuk a közzététel vagy a vándorló csoportok technikáját, ha a diagramot a füzetükbe készítették, a megbeszélést szervezhetjük, például az egy marad, három megy technikával.

Irányított képalkotás

A tanulók személyes élményeinek, tapasztalatainak előhívására, valamint a képzeletük működtetésére használható eljárás, amely a tanulási folyamat mindhárom fázisában alkalmazható. Mivel korunkban a diákokat igen nagy mennyiségű képi hatás éri, viszont az olvasás már nem magától értetődően szabadidős tevékenység, a tanulók jelentős részének probléma, hogy olvasás közben működtessék fantáziájukat, és belső képeket alkossanak az olvasott szöveg alapján. Az irányított képalkotás technikájával fejleszthetjük tanulóink fantáziáját, segítjük az önálló jelentés megteremtését, az olvasottak intenzív átélését, az élmény elmélyülését és személyessé válását. Az eljárás részletekben gazdag, árnyalt, érzékletes belső képek alkotására ösztönöz az adott témával kapcsolatban, lehetőséget ad a képek, benyomások szóbeli vagy írásbeli rögzítésére, valamint segíti azok megtartását az emlékezetben. Megalkothatjuk például egy-egy olvasott részlet nyomán a környezet (pl. *Júlia* szobája, *Ogügié* szigete, *Toldi* udvara), egy jellegzetes tárgy (pl. az arany virágcserep, *Don Quijote* szélmalma), jelenség (pl. *borszínű* tenger) vagy alak (például: *Tartuffe*) képét, de egy-egy témáról, motívumról való gondolkodást (utazás, ünnep, barátság, magány) is kezdhünk irányított képalkotással.

Az eljárás menete

1. Mondjuk el a tanulóknak, mi lesz a feladatuk, kérjük meg őket, próbálják irányításunk és kérdéseink alapján minél részletesebben és pontosabban elképzelni a képeket!
2. Kérjük meg őket, lazítsák el magukat, és ha könnyebb, hunyják be a szemüket!
3. Irányítsuk képzeletüket, lehetőleg az érzékelés széles skálájára vonatkozó, részletező utasításokkal, kérdésekkel (pl. forma, méret, tér, anyag, szín, tapintás, illat, kor, előtörténet)!
4. Hagyjunk időt arra, hogy eljussanak belső képeik felidézéséig, árnyalásáig, megfigyeléséig!
5. Végül szánjunk időt arra is, hogy felidézett képeiket rögzítsék vagy megosszák egymással!

Megjegyzés

Az eljárás alkalmazásakor különösen fontos az oldott, szabad, támogató és elfogadó légkör.

Írás saját magunk számára

Az írás saját magunk számára a gondolatok szabad áramlására összpontosító és a kritikai gondolkodást fejlesztő eljárás. Rendszeres (hetente többszöri) alkalmazásával a tanuló képessé válhat az írásnak a tanulást, illetve a megértést segítő eszközként való felhasználására: gondolatainak, véleményének, érveinek, problémáinak, kérdéseinek megfogalmazására és lejegyzésére. Ebben az esetben a tanuló tehát azért ír, hogy emlékezzék, megértse, tisztázza, rendezze gondolatait, vagyis gondolatokról és információkról elmélkedjék.

A saját magunk számára készített írást a tanulási folyamat mindhárom fázisában alkalmazhatjuk.

Ha a ráhangolás szakaszában élünk vele, bátorítsuk a tanulókat arra, hogy mindent írjanak le, ami eszükbe jut! Az ilyen írást megelőzheti páros vagy csoportos megbeszélés, amelynek célja, hogy a diákok a véleménycsere során meghallgassák egymást, és tudatosítsanak olyan összefüggéseket, amelyek addig nem voltak nyilvánvalóak számukra.

A jelentésteremtés fázisában arra kérhetjük a tanulókat, hogy írják le saját véleményüket az olvasottakról, vagy írják le saját szavaikkal az olvasottakat, látottakat, hallottakat. Az eljárás alkalmazá-

sának ez utóbbi módja a jegyzetírást is jól előkészítheti. Ugyancsak a jelentésteremtés szakaszában a kritikai gondolkodást segítheti, ha például egy olyan képet mutatunk a tanulóknak, amelyik kapcsolatban áll a tanultakkal, s arra kérjük őket, hogy írják le azokat a gondolataikat, amelyeket a kép ébreszt bennük. Arra is kérhetjük diákjainkat, hogy írjanak föl kérdéseket az éppen tanultakkal vagy olvasottakkal kapcsolatban. A kérdésekre az egymás mellett ülők is válaszolhatnak, de össze is gyűjthetjük és találmra ki is oszthatjuk őket megválaszolásra.

A reflektálás szakaszában, az óra végén arra kérhetjük meg a tanulókat, hogy írják le, mi volt számukra a legérdekesebb és a legfontosabb információ aznap. Akár már az óra elején felhívhatjuk a figyelmüket arra, hogy az óra végén ilyen feladatot kapnak. További lehetőségek:

- Egy olyan órát követően, amikor valamilyen eljárás lépéseit tanítottuk, adjuk oda a tanulóknak a lépések listáját, de úgy, hogy a sorrendet összekevertük. Kérjük meg őket, hogy rendezzék a lépések listáját helyes sorrendbe!
- A tanulók írják le véleményüket arról, amit az órán tanultak! Fontos, hogy a véleményüket indokolják is.
- Tekintsük át az óra végén a tanult fogalmat, és kérjük meg a diákokat, hogy írjanak le legalább egyetlen olyan módot, ahogyan az órán tanult fogalmat alkalmazzák!
- A tanulók az óra végén írjanak föl olyan kérdéseket, amelyekre szeretnének választ kapni! Azt is tegyék hozzá, hogy miért érdekli őket a válasz!

Megjegyzés

Ahhoz, hogy bátran írjanak a tanulók, vagyis gyakorolják, alkalmazzák a kritikai gondolkodás érdekében végzett írást, néhány fontos alapelvet be kell tartani.

1. A gondolkodás érdekében végzett írást ne osztályozzuk, ne is javítsuk. Mivel a cél a gondolatok szabad áramlása, hagyni kell, hogy a tanulók kötetlenül írjanak, a helyesírásra, stílusra való összpontosítás ne rontsa a tartalmi munkát!
2. Fontos, hogy az író merjen kockázatot vállalni. A tanulónak éreznie kell, hogy szabadon kifejezheti gondolatait, és ezt a többiek is tiszteletben tartják.
3. A diákoknak meg kell érteniük, hogy a kérdésekre többnyire nem csak egyetlen helyes válasz adható, hogy saját gondolataik vagy a problémákra adott megoldásaik épp olyan fontosak, mint a többiekéi. Az ilyen légkör kialakítása érdekében a tanároknak olyan helyzetet kell teremteniük, amelyben a tanulók nyitott kérdéseket tehetnek fel, és amelyben a tanár és a tanulók együtt keresik a válaszokat és a megoldásokat a problémákra.
4. A kritikai gondolkodást elősegítő írás után a tanulónak visszajelzést kell kapniuk. Nyújtsunk minél több lehetőséget számukra, hogy megvitathassák gondolataikat, kérdéseiket, tapasztalataikat vagy élményeiket!
5. Amikor a tanulók egy-egy kérdésről szabadon írnak, jólesik nekik, ha gondolataikat megbeszélhetik társaikkal.

Irodalmi körök

Az együttműködésen (kooperáció) alapuló tanulás egyik technikája. Olyan vita, beszélgetés, amelyben a tanulóknak a szövegre irányuló kíváncsisága játszik irányító szerepet. Minden tanuló azonos szöveggel foglalkozik, ami lehet olyan rövidebb írás, amit már korábban olvastak, de lehet olyan hosszabb mű is, amelynek megbeszélése együtt halad az olvasással. Kulcsfontosságú a szöveg kiválasztása az irodalmi kör számára, hiszen nem mindegyik mű alkalmas érdekes beszélgetés életre hívására. E célra azok a művek, műrészletek a legmegfelelőbbek, amelyek valamilyen dilemmát vagy több értelmezési lehetőséget tartalmaznak, esetleg a tanulókat is foglalkoztató kérdéseket tematizálnak.

Az irodalmi körök strukturált vitacsoportok. A struktúrárt azok az előre meghatározott szerepek teremtik meg, amelyeket a csoport tagjai a vita, megbeszélés során felvesznek. A tanulók sokféle sze-

repet kaphatnak, melyeket a különböző „ülések” alkalmával cserélgethetnek. A tanár szerepe ezekben az irodalmi körökben leginkább az, hogy nyomon kövesse a csoportokban zajló folyamatokat, és esetenként (egy-egy felvetéssel) lendületet adjon a beszélgetésnek. Az eljárás rendszeres alkalmazása különösen hasznos lehet olyan tanulócsoporthoz, ahol az olvasáshoz való pozitív beállítódást is ki kell alakítania a tanárnak. Mert ha a diákok nem olvasnak (eleget) otthon, akkor magát az irodalomórát kell a mindennapi olvasás elsődleges terepévé tennünk.

Néhány lehetőség a megbeszélésben, vitában felvehető-kiosztható szerepekre

Szerepkör	Feladata
Idézetkereső	megtalálni a szövegben azokat a részleteket, amelyeket a csoport hangosan szeretne hallani, vagy amelyek érvként szolgálhatnak a vitában
Nyomozó	háttér-információkat keres és nyújt minden, a szöveghez kapcsolódó témában
Nyomkereső	követi a szövegben egy-egy szereplő helyváltoztatását, utazásait
Összekötő	kapcsolatot teremt a szöveg (fikció) és a külvilág (valóság) között
Kérdésfeltevő	olyan kérdéseket állít össze, amelyeket a csoport megtárgyalhat, vagy amelyeket ő maga szeretne másokkal megbeszélni
Szókereső	érdekes, ismeretlen, rejtélyes, fontos vagy új szavakra hívja fel a csoport figyelmét
Ellenőrző	segíti a csoportot abban, hogy témánál maradjanak, mindenki sorra kerüljön, ne lépjenek túl az időkereteket
Karakterértelmező	a szöveg szereplőinek tulajdonságait gondolja végig, és megbeszéli tapasztalatait a csoportjával (használhatja például a jellemtétképet)
Illusztrátor	képeket rajzol a legfontosabb szereplőkről, helyszínekről, eseményekről, és a rajzokat megvitatja a többiekkel
Jegyző	rövid feljegyzéseket készít a csoport munkájáról, a megbeszélés fontosabb gondolatairól vagy a vitában elhangzó érvekről
Hírnök	beszámol az egész osztálynak (esetleg a tanárnak) arról, hogy mi minden történt a csoportban
Küldönc	elmeget más csoportokhoz vagy a tanárhoz, hogy a felmerülő kérdéseket tisztázza, véleményt cseréljen

Az eljárás menete

1. A tanár 4–8 fős csoportokba osztja a tanulókat, a csoporttagok számát a feladat (szöveg) megkívánta szerepek száma határozza meg.
2. A tanulók elolvassák vagy felidézik a szöveget. A hosszabb, az olvasással együtt haladó megbeszéléshez a tanárral közösen szakaszokra bontják a szöveget.
3. A kiosztott szerepeknek megfelelően mindenki szabadon kérdezhet, kifejtheti véleményét, vitát kezdeményezhet, vagyis részt vehet a csoportos megbeszélésben.
4. Mozaik eljárással kombinálva az azonos szerepet játszó szakértői csoportot alkothatnak az olvasás-értelmezés folyamata előtt, és megbeszélhetik, hogyan fogják felépíteni szerepüket. Majd visszatérnek eredeti csoportjaikba, és ott részt vesznek a megbeszélésben, vitában.

Megjegyzés

1. Jó, ha eleinte a csoportos vitákat modelláljuk, vagyis az egész osztálynak tartjuk, hogy a tanulók megismerjék és megtapasztalják az eljárás lényegét.
2. A fokozatosság elvét terjesszük ki az időre is, eleinte az ilyen foglalkozások ne tartsanak 20 percnél tovább, de ahogy a tanulók tapasztalatot szereznek a megbeszélésben, vitában, az időtartamot akár 40 percre is tágíthatjuk!
3. Az összes szerepet tanítsuk meg az egész osztálynak! Olvassunk fel egy történetet, és azon keresztül vezessük be a szerepeket a gyakorlatba!
4. Váltogassuk a szerepeket, később egy tanuló egyszerre több szerepet is kaphat! A több szerep eljátszásából nyert tapasztalatok tudatosabbá teszik a tanulók viszonyát az olvasáshoz, az irodalomhoz.
5. A tanár szolgáljon modellként! Saját kérdéseivel vagy válaszaival segíthet továbblendíteni a beszélgetést, megkérhet valakit arra, hogy mondja el véleményét arról, amit valaki más mondott, felkérheti a csoportot egy-egy fogalom tisztázására, az elhangzottak összefoglalására. Szerencsés, ha úgy beszél, mint aki maga is keresi a megoldást. Támogassa a tanulókat új szerepek megtanulásában, ha szükséges, idézze fel a vita illemszabályait (pl. egyszerre csak egy tanuló beszéljen, maradjanak a témánál, figyeljenek egymásra, fontolják meg a másik érveit is)!

Írószeminárium

Az írószeminárium olyan, a tanulási folyamat mindhárom szakaszát magába foglaló eljárás, amelynek segítségével a tanár a tanulók írásbeli szövegalkotó képességét irányíthatja, fejlesztheti. Az írásra mint folyamatra összpontosító eljárás rendszeres alkalmazásával a tanuló fokozatosan tanulja meg, hogy az írás a gondolatok tisztázásának és kifejezésének hatékony eszköze. A technika közvetlenül befolyásolja a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését, közvetve alakítja a tanuló viszonyát a világhoz, erősíti az osztály közösségi szellemét. A tanulók ezeken a foglalkozásokon megtanulhatják, hogyan hozzanak létre igényes írásokat, és egyben rendszeres lehetőséget kapnak arra, hogy érdekes témákról komolyan, valódi közönség számára írjanak.

Az alkalmazás menete

1. A tanár készüljön fel olyan témákból, amelyekről tudja, hogy érdeklik tanítványait! Ezeket mutassa be tanítványainak, s egy nagyméretű csomagolópapíron vagy írásvetítőn rögzítse az egyes témákkal kapcsolatos kérdéseit!
2. Ez után minden tanuló kap 4–5 percet arra, hogy felírja egy papírra azt az öt legjobban érdeklő 3–4 témát, amiről szívesen írna.
3. Ezt követően a tanulók párokat alkotnak, és megbeszélik választott témáikat. A párok kérdéseket tesznek föl egymásnak a témákkal kapcsolatban, majd mindenki kiválasztja azt az egy témát, amelyikről írni fog.
4. A tanulók részletes fürtábrát vagy gondolkodástérképet készítenek a választott témáról!
5. 7–8 perc elteltével megbeszélik párjukkal egymás fürtábráját, illetve gondolkodástérképét, és megjelölik rajta a téma legérdekesebb, legfontosabb részeit!
6. Ezután a fürtábrát vagy a gondolkodástérképet vázlatként használva folyamatosan, megállás nélkül kb. 20 percig írnak a témáról!
7. Ezt követően a tanár mutasson be egy tanulói fogalmazványt (egy korábbi, azonos témában készült munkát), melyet előre előkészített a bemutatásra, elemzésre és közös javításra (írásvetítő, csomagolópapír). A megbeszéléskor egyaránt mutasson rá a bemutatott fogalmazvány jól sikerült és problémás szöveghelyeire!

8. A tanulók olvassák fel párjuknak a saját írásművüket, a hallgatók tegyenek megjegyzéseket és kritikai észrevételeket a szövegre vonatkozóan! Először a tartalmat vizsgálják meg, és azt, hogy mi tetszett a legjobban, majd beszéljék meg, hogy az írás mely részei lehetnének világosabbak, kifejtettebbek, nyelvileg igényesebbek vagy pontosabbak!
9. Ezután mindenki írjon újabb 15 percig: a társal folytatott megbeszélés tapasztalatai alapján javítsa, írja át vagy újra az első fogalmazványát (piszkozatát)!
10. Minden tanuló hangosan olvassa fel az írását „a falnak” (vagyis saját magának), s közben figyeljen arra, hogy mit kellene még megváltoztatnia, átírnia, esetleg kihagynia (felesleges, ismétlődő szavak, gondolatok, eltérés a témától).
11. Végül néhány önként jelentkező tanuló felolvashatja írását az egész osztálynak a „szerzői szék-ből” (az erre a célra kijelölt, központi helyre állított székből). A hallgatóság a felolvasás után formáljon véleményt az írásról (Mi tetszett nekik a legjobban? Miért? Hol talált gyenge pontokat? Hogyan javítaná?), és tegyen fel egy kérdést a szerzőnek az írással kapcsolatban!

Megjegyzés

1. Fontos, hogy a tanulók rendszeresen kapjanak lehetőséget az írásra, és őket érdeklő témákról, valamint többféle műfajban írhasanak!
2. Adjunk nekik mintákat (tanár, társak, szépirodalom) és eredményességi szempontokat (ilyeneket később ők maguk is készíthetnek)!
3. Teremtsük meg a felolvasás lehetőségét! Ehhez fontos a jó légkör, hogy a tanuló bátran bemutat-hassa írását társainak, és biztos lehessen benne, hogy a többiek segíteni, támogatni fogják taná-csaikkal.
4. Alakítsuk ki az írásművek átdolgozásának a szokását! Az első változat (piszkozat) megírásakor a tanuló a tartalomra koncentráljon! A formai és helyesírási követelményeket a „tisztázat” megírá-sakor érvényesítse a szövegalkotó!
5. A fenti folyamatot a tanárnak nem szükséges feltétlenül egy tanórán végigvinnie. Az is lehetsé-ges, sőt bizonyos esetekben (terjedelem, kifejtettség, hozzáolvasás) szükséges, hogy az írásfolya-matot több órára, esetleg hétre elnyújtsuk. Ilyenkor előre megbeszélte határidőkhöz igazodva egy-egy óra részidejében (10–15 perc) a folyamat egy-egy mozzanatával lépünk csak tovább. Például első alkalommal a diákok csak ötletbörzét tartanak és kiválasztják saját témájukat, majd otthoni feladatként anyagot gyűjtenek és elkészítik fűrtábraikat vagy gondolkodástérképeiket. Ezt köve-tően ismét szánunk egy tanórán időt a vázlatok súlyozására és páros egyeztetésére, majd a pisz-kozatot a diákok ismét otthon készítik el. Időt egy újabb tanórán biztosítunk a piszkozat felolva-sására és páros megbeszélésére, végül kijelöljük a tisztázat elkészítésének határidejét. A folyamat elnyújtásával diákjaink hosszabb időt töltenek egy témáról való gondolkodással, és megtanulják, hogy az igényes írás mindig újraírások, átírások, javítások eredménye.

Jegyzőkönyv

Az együttműködésen alapuló tanulás technikája, amely egyrészt a tanárnak biztosít lehetőséget a csoportokban zajló munkafolyamatok utólagos nyomon követésére, a tanulási folyamatba való bete-kintésre. Másrészt segítheti a csoporttagoknak, vagyis a tanulóknak a rálátását a saját tanulási folya-mataikra. Ezzel fejleszti a legmagasabb szintű intelligenciának tartott metakogníciót, vagyis az arra való képességet, hogy a tanuló rálásson saját gondolkodására, tudjon saját (vagy mások) gondolko-dásáról gondolkodni, és tudatosítsa magában megértési aktusait, tanulásmódját, illetve problémáit. A jegyzőkönyvkészítő szerepében lévő tanuló feladata, hogy nyomon kövesse, és írásban rögzítse saját csoportja tanulási folyamatát. Feljegyzései alapját képezhetik a folyamatértékelésnek, a cso-port működésével kapcsolatos problémák feltárásának és megoldásának, az esetleg szükséges tanári kiegészítésnek, tanulássegítésnek. Fontos, hogy a jegyzőkönyvíró szerepét mindig más töltsse be a csoportban, hogy minden tanuló gyakorolhassa a feladatot.

Példák a kooperatív tanulócsoport munkáját nyomon követő, rögzítő jegyzőkönyvre

Téma: Drámaszervező archetípusok a Csongor és Tündében

A csoport neve: Görögrépa

A csoport tagjai: Zsófia, Boglárka, Júlia, András, Tamás

A jegyzőkönyv készítője: Júlia

A tanárnő elmondta, mit fogunk csinálni az órán.

Húztunk idézetet, Tamás felolvasta, a csoport elkezdte az idézet értelmezését.

Megfejtettük a kulcsgondolatot.

Tamás összefoglalta az értelmezésünket az osztály előtt, amikor ránk került a sor.

Zsófi képet választott az idézethez a táblánál (Róth Miksa: A felkelő nap), majd felragasztottuk a csomagolópapírunk közepére.

Fürtábrával a kép köré írtunk mindent, ami eszünkbe jutott.

A végén a fiúk kivitték a papírt, és felragasztották a falra.

Amikor csoportunkra került a sor, Bogi bemutatta és elmagyarázta a fürtábrát. Ezután elkezdünk dolgozni a következő feladaton.

A többiek olvasni kezdtek, majd aláhúztak, bekarikáztak, kiemeltek. Én figyeltem, hogyan dolgoznak.

Mikor mindenki elkészült, elkezdődött az olvasott szövegrészek megbeszélése.

Mindenki jegyzetelt, úgy látszott, egyetértettek az elhangzottakkal.

Megbeszéltük, mivel kell kiegészíteni a fürtábránkat.

Zsófi és András elkezdték felírni a falon levő csomagolópapírra a kiegészítéseket.

Nem maradt idő a többiek kiegészítéseinek megfigyelésére, kicsöngettek.

Téma: Drámaszervező archetípusok a Csongor és Tündében

A csoport neve: Fantázia

A csoport tagjai: André, Fanni, Nikolett, Balázs

A jegyzőkönyv készítője: Balázs

A tanárnő ismerteti az óra témáját.

Idézeteket húzunk, közösen értelmezzük, mindenki elmondja véleményét. Niki és André a jelentésről beszélget, Fanni keresi a füzetben, mikor tanultunk ilyesmit (arany középút), Balázs asszociál, és kapcsolatba hozza az idézetet a művel – metaforikus jelentés.

Niki felolvassa az idézetet és összegez.

Balázs hoz egy képet.

Mindenki több ötletet mond a fürtábrához (André: arany középút, aurea mediocritas; Balázs: cél, lehetőség; Fanni: választás, életmód; Niki: Dante).

Balázs bemutatja az osztálynak a fürtábrát.

Kapunk egy kérdést megbeszélésre.

Niki szerint a három motívum összeköti a két szférát, de Fanni nem ért vele egyet.

Fanni kiosztja a szövegeket: út/1: Fanni; út/2: Niki, út/3: André; út/4: Balázs.

Megbeszélünk.

Fanni: életút, követendő példa, átjárhatóság, életcél, boldogság, béke, világon való átkelés.

Niki: vágy beteljesülése, hazatérés, isteni segítség, hosszú utazás, cél.

André: szerelem megtalálása, akadályok leküzdése, jellemfejlődés, jövő.

Balázs: földi és égi szféra közti átjárhatóság, akadályokon át vezet, életforma.

Fanni és André kiegészíti a fürtábrát.

Példák tanulói jegyzőkönyvekből a gondolkodásról való gondolkodásra (metakogníció)

„Mindenki figyel.”

„Fari külön utat választ.”

„Összhang alakul ki a folyamat során.”

„A kérdések nehezek, a csoport teljesen külön dolgozik.”

„A csoport ma feltűnően kreatív.”

„A csoport eldöntötte, együtt oldjuk meg a feladatot, de külön keressük meg a megfelelő idézeteket. Ha adódott idézet, amiben valamelyikünk bizonytalan volt, hogy megfelel-e a kapott szempontnak, akkor felolvasta és a csoport közösen határozott, írjuk-e le vagy keressünk egy pontosabbat.”

„A csoport kissé lassan dolgozott.”

„Nem kedveljük a feladatot.”

„Mindannyian arra törekszünk, hogy a lehető legjobban teljesítsünk.”

„Egy kissé elfáradtunk, de élveztük az órát.”

„Az egyéni munka csapatmunkába torkollott, problémák léptek fel, de megoldottuk.”

„Más csoportba rendeztük az osztályt, és megbeszéltük a különböző toposzainkat. Ez nagyon hasznos volt, mert olyan dolgokat is megtudtunk, amik eddig nem voltak teljesen világosak.”

Jelentés írása különféle források alapján

A kreatív írást, valamint a kutatásra, az önálló ismeretszerzésre való képességet fejlesztő technika, amely jól szolgálja az élethosszig tartó tanulásra való felkészülést. A tanulási folyamat mindhárom fázisát magában foglalja. Azt teszi lehetővé, hogy a diákok az írást gondolataik, kutatási eredményeik rögzítésére és összefoglalására használják. Minden tanuló kiválaszt egy számára érdekes témát, és azzal kapcsolatosan kérdéseket fogalmaz meg önmagának. Ezt követően különböző információforrásokat felhasználva, kutatásaik alapján igyekeznek megválaszolni saját kérdéseiket.

A kutatás és a jelentés írása során a tanuló alkotóként, szerzőként dolgozik és foglal állást. A kutatások hozzásegítik a diákokat ahhoz, hogy megismerjék az önképzés, önművelés eszközeit, módjait, továbbá, hogy felismerjék és megtapasztalják azt, hogyan mélyedhetnek el alaposabban egy-egy témában, milyen forrásokból juthatnak információkhoz, hol keressék, és hogyan használják az információkat.

A tanuló kutatása során különböző források használatakor ellentmondásokkal szembesülhet. Ezeket az ellenmondásokat meg kell tanulnia kezelni. Vagy úgy, hogy a felvetett kérdésekben állást foglal, vagy pedig úgy, hogy írásában az olvasó számára világossá teszi az ellentmondás lényegét. Ha a kutatási eredményeit szemponttáblázatban rögzíti, a grafikai szervező szerkesztési elvek kijelölésével is segítheti a szövegalkotást.

Az alkalmazás menete

1. A tanuló (önmagától vagy a tanár felkérésére) választ egy számára érdekes témát, amelyről „jelentést” szeretne írni, majd kérdéseket fogalmaz önmaga számára a témával kapcsolatban.
2. Ezt követően tájékozódik a könyvtárban vagy a világhálón arról, milyen információforrások állnak rendelkezésére a kérdései megválaszolásához.
3. Mindegyik tanuló készít egy táblázatot, amely annyi oszlopból áll, ahány információ-forrást használ, és annyi sorból, amennyi a témával kapcsolatos kérdéseinek vagy állításainak a száma.
4. A tanulók az oszlopok legfelső sorába beírják azokat az információforrásokat (tankönyv, újság-cikk, órai jegyzet, interjú, szakirodalom, szépirodalom, társzművészeti alkotások stb.), amelyeket majd felhasználnak kutatásaik során. A táblázat vízszintes sorainak elejére (baloldalra) pedig felírják a témával kapcsolatos kérdéseiket vagy állításait.

5. Ezután kutatómunkát végeznek, és közben a megvizsgált források alapján egyenként megválaszolják kérdéseiket. Válaszaikat beírják a táblázat megfelelő oszlopába/sorába.
6. A kitöltött táblázatukat felhasználva a tanulók jelentést írnak a következők szerint:

Tervezés: a tanulók áttekintik a témával kapcsolatosan összegyűjtött információikat, és elkezdik tervezni, hogyan írjanak róla.

Vázlatkészítés: a tanulók leírják a gondolataikat, azért, hogy lássák, mi mindent tudnak elmondani a témáról. Ehhez különféle grafikai szervezőket is használhatnak.

Átdolgozás: a tanuló elolvassa a leírt vázlatát, majd megvizsgálja abból a szempontból, hogy mit akar elmondani, és hogyan mondhatná el még jobban. Aztán megvizsgálja abból a szempontból is, hogy világosak-e a gondolatai, és megfelelő formában fogalmazta-e meg azokat.

Szerkesztés: ez a közreadást megelőző utolsó szakasz. A tanulónak ebben a szakaszban ellenőriznie kell, hogy helytálló legyen, amit leírt, fel kell ismernie, és ki kell javítania a hibákat.
7. Közreadás: az írásfolyamat végső fázisában a tanulók felolvassák egymásnak írásaikat párban, kis csoportban vagy az egész osztály előtt. Kitűzhetik a falújságra, vagy megjelentethetik az iskolaújságban is.

Megjegyzés

1. A tanulók a kutatás alapjául szolgáló kérdéseket megfogalmazhatják egyedül vagy kis csoportban. A kérdések lehetnek az osztály által folytatott vita eredményei, amelyek úgy vetődnek fel, mint további kutatásra érdemes kérdések, de a tanár is kijelölheti azokat. Az osztály által és az egyénileg megfogalmazott kérdések kombinációja nagyobb fokú szerzői öntudatot biztosít a tanulóknak a kutatás során.
2. Ahogy az írószeminárium esetében, itt sem kell a tanárnak feltétlenül egy tanórán végigvinnie a folyamatot. Sőt, bizonyos esetekben (terjedelem, kifejtettség, gyűjtőmunka, hozzáolvasás) szükséges, hogy az írásfolyamatot több órára, esetleg hétre elnyújtsuk. Ilyenkor előre megbeszélte határidőkhöz igazodva egy-egy óra részidejében (10–15 perc) a folyamat egy-egy mozzanatával lépünk csak tovább. Például első alkalommal a diákok csak ötletbörzét tartanak, kiválasztják saját témájukat és fölírják kérdéseiket, majd otthoni vagy könyvtári feladatként felkutatnak információhordozó anyagokat, olvasnak, gyűjtőmunkát végeznek, és kitöltik táblázataikat. Ezt követően ismét szánunk egy tanórától időt a jelentés vázlatának elkészítésére és megbeszélésére, majd az átdolgozás és a szerkesztés ismét otthoni feladat lesz. Egy újabb tanórán pedig időt biztosítunk a közreadásra. A folyamat elnyújtásával diákjaink hosszabb időt töltenek egy témáról való gondolkodással, és megtanulják, hogy az igényes írás mindig újragondolások, pontosítások, újraírások, átírások, javítások eredménye.

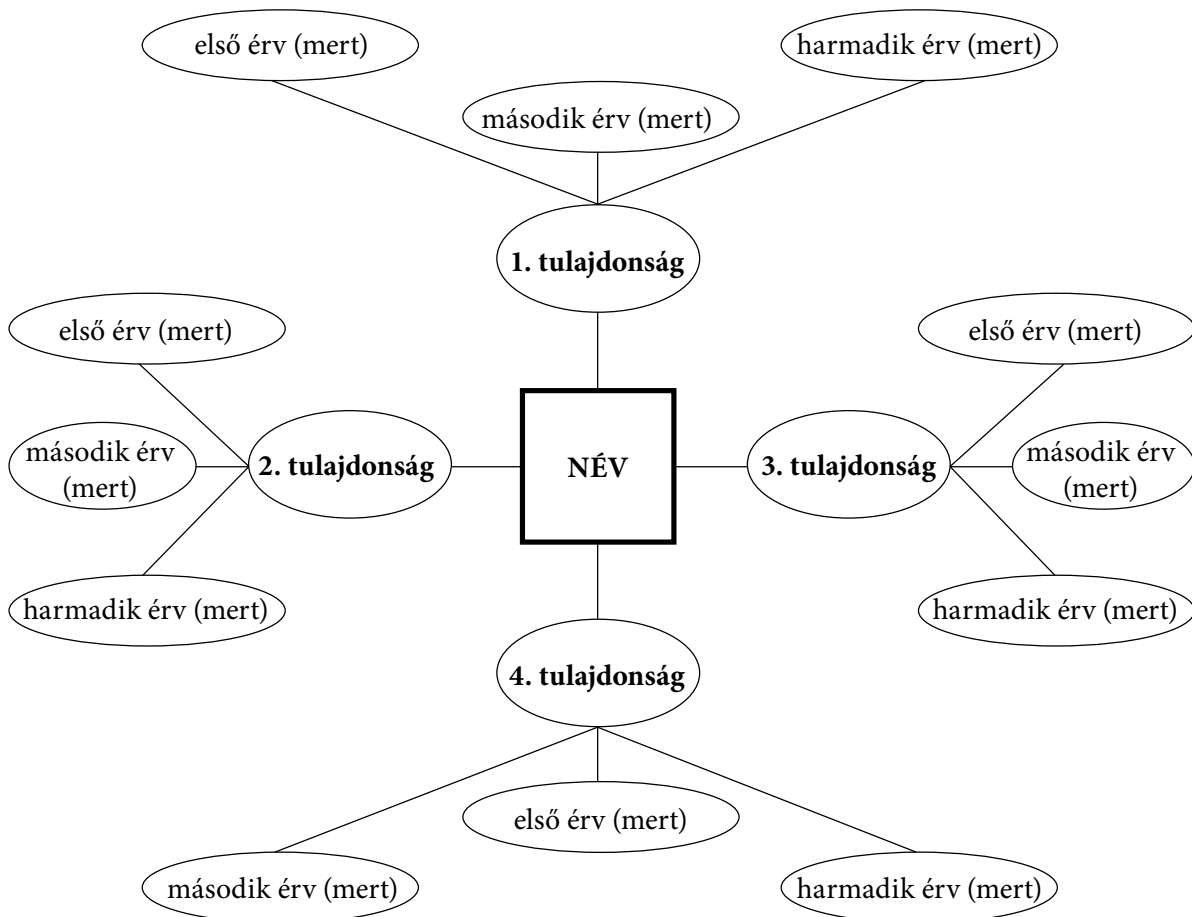
Példa a jelentés írásához vázlatként szolgáló kutatási táblázathoz

Nézz utána, mi volt a görögök másik jelentős, utazáshoz kötődő vállalkozása, amit megőrzött mondaviláguk! Kutasd fel, mi volt ebben a vállalkozásban a szerepe Jászónnak, Orpheusznak, Kasztórnak és Polüdeukésznek, valamint Admétosznak!

Kérdések	Képes mitológiai enciklopédia	Szabó Árpád: Az aranygyapjú	Graves: Az aranygyapjú	www.literatura.hu/lexikon/mitosz/argonautak.htm	Az aranygyapjú legendája DVD-film
Hova indultak, milyen eszközzel?					
Mi volt a vállalkozás célja?					
Mi minden történt velük?					
Voltak-e veszélyek? Hogyan lettek úrrá rajtuk?					
Milyen eredménnyel járt az utazás?					
Ki volt Jászón, mi volt a szerepe?					
Ki volt Orpheusz, mi volt a szerepe?					
Ki volt Kasztór, mi volt a szerepe?					
Ki volt Polüdeukész, mi volt a szerepe?					
Ki volt Admétosz, mi volt a szerepe?					
Miben hasonlított a vállalkozás a trójaihoz? Miben különbözött tőle?					

Jellemtérkép

Olyan grafikai szervező, amely fikatív (irodalmi) vagy valós (történelmi személyiségek, hétköznapi emberek) alakok, karakterek árnyalt, több szempontú, érvekkel alátámasztott jellemzését, illetve több karakter összehasonlítását segíti a jelentésteremtés fázisában. Használata arra ösztönzi a tanulókat, hogy megállapításaikat a szöveg kifejtett vagy rejtett információit megkeresve és felhasználva érvek alátámasztására, bizonyítására vagy mások érveinek cáfolására használják fel. A jellemtérkép egy-egy szereplő jellemzését kérő szövegalkotási feladat vázlatául is szolgálhat.



Az alkalmazás menete

1. Mutassuk meg a táblán vagy az írásvetítőn a grafikai szervezőt, magyarázzuk el részletesen, mit várunk! Diákjaink használhatják a jellemtérképet olvasás közben vagy az olvasást követően, dolgozhatnak egyénileg, párban vagy csoportban.
2. Ha szöveg alapján dolgoznak, kérjük őket arra, hogy érveiket kapcsolják a szöveg általuk kiválasztott, az érvelésüket alátámasztó részleteihez, információihoz, a cselekmény bizonyító erejű mozzanataihoz, esetleg írjanak is ki a szövegből néhány jellemző idézetet, kulcsszót, gondolatot!
3. Ha egy alak tulajdonságait többen vizsgálják, természetesen adódhat a jellemtérképek összevetése, a hasonlónak vagy eltérőnek értelmezett tulajdonságok felderítése, megvitatása, az adott jellem értékelése. De adhatjuk a feladatot úgy is, hogy minden csoport vagy páros más-más szereplő jellemtérképét készíti el, majd munkájuk eredményét bemutatják a többieknek. Ha más-más karakterekhez készül a jellemtérkép (pl. egy regény vagy dráma szereplőjéhez), a produktumok a bemutatáson, megbeszélésen túl felhasználhatóak az alakok tulajdonságai közti rokon vagy eltérő vonások kiemelésére, vagy kiinduló pontját képezhetik az alakok közti viszonyrendszer elemzésének, a jellemek megítélésének, értékelésének, illetve a jellemváltozás feltárásának is.

Megjegyzés

1. A jellemterképet tegyük mindenki számára láthatóvá, készíthetik például diákjaink csomagolópapírra vagy írásvetítő fóliára.
2. A gondolkodás szempontjából hasznos, ha a produktumok közzétételéhez és megbeszéléséhez újabb technikát választunk (pl. vándorló csoportok, sarkok, letettem a garast, egy marad, három megy stb.)

Jelmezterv, színpadterv, illusztráció

A drámapedagógiában kedvelt, a képi gondolkodást, a fantázia működését, a kreativitást, a lényegkiemelést egyaránt fejlesztő eljárás. Mivel rendszerint kódváltást igényel a tanulóktól (szöveges információk → rajz, kép), segítheti a jelentésteremtést, a megértést, a pontosabb vagy alaposabb értelmezést, a reflektálás szakaszában pedig a személyes válaszok előhívását, a megértett ismeret, új tudás személyes környezetbe ágyazódását.

Jelölés (INSERT)

(Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking =
a hatékony olvasást és gondolkodást szolgáló interaktív jegyzetelési eljárás)

A jelölés a metakognitív folyamatokat segítő, interaktív jegyzetelési eljárás, melynek során olvasás közben a szöveget saját megértésünknek és tudásunknak megfelelően oldalszéli szimbolikus jelekkel látjuk el az alábbiak szerint:

√	Tudom, ismerem, az olvasottak megegyeznek előzetes ismereteimmel vagy feltételezéseimmel.
–	Az olvasottak ellentmondanak előzetes ismereteimnek vagy feltételezéseimnek, illetve eltérnek azoktól. Ezért a megértés érdekében tisztáznom kell az ellentmondást, utána kell járnom a dolognak.
+	Az olvasottak új információt tartalmaznak számomra, el kell döntenem, fontos-e tudni, megtanulni.
?	Az olvasottak további kutatásokra vagy kérdésekre ösztönöznek, esetleg nem értem a szövegrészt, tehát segítséget kell kérnem.
*	Az olvasottakról kiegészítő információ jutott eszembe.

A jelölés a szövegértési képességek fejlesztésének hatékony eszköze. Lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben nyomon kövessék saját megértési folyamataikat, és számba vegyenek további tanulási indítékokat, miközben olvasásuk a szöveggel való szoros interakcióban aktív, kognitív, metakognitív eseménnyé válik. Ha a tanuló figyelemmel kíséri saját megértésének folyamatát, az információkat aktívan építi be saját személyes tudásába. Az eljárás további előnye, hogy segítségével az elmélyült figyelem mindvégig fenntartható.

Az alkalmazás menete

1. Az olvasás megkezdése előtt ismertessük a tanulókkal az eljárás lényegét, mutassuk be a használni kívánt szimbolikus jeleket és adjuk meg jelentéseiket!
2. Kérjük diákjainkat arra, hogy olvasás közben használják a jelölést a szöveg margóján! Nem szükséges minden sorhoz vagy mondathoz jelet tenni, ugyanakkor egy sorhoz akár több jel is kerülhet, a szerint, ahogyan azt az olvasó szükségesnek véli.

3. A szöveg feldolgozása után a tanulók saját jelöléseik alapján egyénileg készítsenek jelölés-táblázatot, majd párban, csoportban vagy közösen megbeszélhetik (megbeszélhetjük) az olvasottakat, illetve egyéni táblázataikat.
4. Ha az eljárást a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás modellben használjuk, a ráhangolódási szakaszban a tanulók egyénileg összegyűjthetik (lista, fürtábra, pókhálóábra) és párban, csoportban vagy frontálisan megbeszélhetik a témához kapcsolódó előzetes ismereteiket. Majd a jelölés technikájával feldolgozzák a szöveget (jelentésteremtés), és a jelöléseik alapján egyénileg jelölés-táblázatot készítenek a szöveg kulcsszávaival. (Az egyéni táblázatkészítés azt teszi lehetővé, hogy mindenkinek a saját előzetes tudása, megértése, problémái, érdeklődése nyomán szülessen meg a vázlata.) A táblázatkészítés után, a reflektálás szakaszában újabb páros, csoportos vagy közös megbeszélést kezdeményezhetünk, ami alapját képezheti a különböző megértési aktusoknak, értelmezési lehetőségeknek, teret adhat más-más nézőpontnak, összevetésnek vagy vitának, mérlegelésnek, tisztázásnak.
5. A folyamat végén a tanár térjen ki a fennmaradt kérdésekre, problémákra!

Másik lehetőség:

A jelölést hatékonyan alkalmazhatjuk egy-egy irodalmi alkotás tanórai értelmezését követően arra is, hogy a tanulókat megkérjük, a technikát használva olvassák el otthon a műről szóló tankönyvi olvasatot. Olvasás közben figyeljenek arra, hogy az értelmezés mely vonatkozásai hangzottak el az órai megbeszélésben is, milyen új felvetéseket tartalmaz a tankönyvi olvasat, esetleg miben mond ellent az órán megbeszélteknek.

Megjegyzés

1. A jelölés eljárása a pedagógust abban is segíti, hogy viszonylag rövid idő alatt jusson pontos információhoz a tanulók előzetes ismereteinek mennyiségéről és minőségéről, így a tanulás folyamatát a legkörülményesebben tervezheti meg.

Jóslás

A jóslás olyan eljárás, amely arra ösztönzi a tanulót, hogy korlátozott számú információ birtokában előfeltevéseket, elvárásokat fogalmazzon meg az olvasandó szöveggel kapcsolatban. A megfogalmazott feltevéseket, hipotéziseket aztán a szöveg (film, kép, zene) elolvasása (megtekintése, meghallgatása) után összevethetik a ténylegesen tapasztaltakkal, magyarázatot kereshetnek az eltérésekre, illetve végiggondolhatják, mely előfeltevéseik nyertek igazolást, hogyan és miért. Az előrejelzés nemcsak a kíváncsiság felkeltésének és az aktív, értő, értelmező befogadásnak egyik lehetséges technikája, de a tudományos gondolkodás és a hivatásos értelmezés alapja is, amennyiben az előfeltevessel élőt a „detektív” szerepébe helyezi azzal, hogy egy megoldandó rejtvényt ad a számára. *Hans-Georg Gadamerrel* szólva: „Aki megértésre törekszik, az ki van téve annak, hogy megtevesztik az előzetes vélemények, melyeket nem igazolnak maguk a dolgok. A megértésnek állandó feladata a helyes, dolgoknak megfelelő vázlatok kidolgozása, melyek mint vázlatok előlegezések, melyeket azután a »dolgoknak« kell igazolniuk”. (Igazság és módszer) A jóslás technikája jól összekapcsolható a címmegításhoz használt fürt- vagy pókhálóábrával, valamint a szakaszos olvasás módszerével.

Az alkalmazás menete

1. A szöveggel való találkozás előtt néhány fontos háttér-információt megadva vagy az előzetes tudás, tapasztalat, vélekedések, képzetek, illetve asszociációk előhívása után kérjük meg diákjainkat, jósolják meg, mi fog történni, miről fog szólni vagy milyen kérdésekre keres majd szerintük választ az olvasandó irodalmi alkotás! Azt is beszéljük meg, miért gondolják ezt! Adhatunk például információt a szerzőről, a korról, amelyben élt, arról, hogy milyen kérdések foglalkoztatták; jósol-

tathatunk a címből, de megadhatjuk a műnek néhány kulcsmotívumát, különösen fontos szavát is. A háttér-információk azért szükségesek, mert a releváns jóslatok megfogalmazásának irányába hatnak, így a jobb megértést szolgálják.

2. A szöveg néhány pontján is megállhatunk (lásd: a szakaszos olvasás módszere), és megfigyelhetjük, hogyan viszonyulnak az éppen olvasottak előfeltevéseinkhez, mi igazolódott be, mi alakult másképp. Ezekon a helyeken a következő résszel kapcsolatban megfogalmaztathatunk újabb előfeltevéseket is.
3. Ha szakaszos olvasással kombináljuk a jóslást, akkor a technika bizonyos helyzetekben a ráhangolódást (Mit gondoltok, mi fog történni?), bizonyos helyzetekben a jelentésteremtést (az újabb rész olvasása), másokban pedig, a reflektálást (Mi történt valójában?) fogja segíteni.
4. A folyamat végén tekintsük át újra, hogyan módosultak előfeltevéseink, hogyan alakult megértésünk! Ha szakaszos olvasással dolgoztunk, az is fontos, hogy a tanulók elejétől végig újraolvassák a szöveget, hogy egységében is képet kapjanak róla.
5. A jóslás technikája végezhető párban vagy csoportban: ilyenkor a kooperatív tanulás módszerébe ágyazódik, vagy egyénileg, de ekkor is fontos a megosztás lehetősége.
6. A szöveg részekre osztásának függvényében készíthetünk jóslástáblázatot is (egyéni, párban vagy csoportban).

Megjegyzés

A jóslást megelőzően az előzetes ismeretek vagy képzetek feltárásakor, esetleg a témával kapcsolatos szabad asszociációk gyűjtésekor vagy címmeditációkor használhatunk különféle eljárásokat, például a listázást, pókháló- vagy fürtábra készítését, esetleg megadhatjuk a szöveg néhány jellemző, fontos szavát, kifejezését.

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?

Részekből az egészre

A részekből az egészre olyan, a ráhangolódás szakaszában használható, találgatásokra ösztönző eljárás, melynek alkalmazásakor a tanár az olvasandó irodalmi alkotás hangulata, témája vagy kérdésfelvetése szempontjából fontos szavakat, esetleg mondatokat közöl a diákokkal abból a célból, hogy a tanulók a részletek alapján előfeltevéseket fogalmazzanak, jóslásokba bocsátkozzanak az irodalmi alkotás hangulatára, témájára, kérdésfelvetésére vonatkozóan. Például: Szerintetek miről fog szólni az a vers, amelyben olyan szavak szerepelnek, mint: *adj, ódd, kín, vétkem, békességet, irgalmad* (Balassi:

Adj már csendességet)? A találgatás megalapozásához a szavak keltette asszociációkról pókhálóábrát is készíthetünk. Az eljárás a reflektálás fázisában arra alkalmas, hogy játékos formában meggyőződjünk arról, mennyire biztos a tanulók szövegismerete. Ebben az esetben az egyének, párok vagy csoportok egymásnak is készíthetnek feladatokat.

Kerekasztal-körforgó

Az együttműködésen alapuló tanulás olyan eljárása, amely arra készíti a csoport tagjait, hogy mindenki egyenlő mértékben járuljon hozzá a gondolatok kifejtéséhez. Sikeresen alkalmazható a tanulási folyamat mindhárom fázisában.

Az alkalmazás menete

1. A csoport egy papírlapot és ceruzát ad körbe meghatározott rendben, például lehet jobbról balra haladva.
2. Az első diák leír egy gondolatot, majd továbbadja a tőle balra ülőnek. A papírlap körbe jár, amíg a csoport minden tagja hozzá nem tesz valamit a leírt gondolathoz.
3. Amikor körbeért a papír, újra körbeadhatják, egészen addig, amíg van a társaságnak mondani-valója.
4. Amikor mindenki leírta, amit akart a csoportban, közösen megbeszélhetik a leírtakat.

Tollak középen, avagy letettük a garast

A kerekasztal-körforgó szóbeli változata, amely az együttműködésen alapuló tanulás kor biztosítja azt, hogy egymás után a csoport minden tagja elmondja és elmondhassa gondolatait. A technika lényege, hogy aki megkezdi mondandóját, leteszi a tollát középre. Aki a tollát már középre tette – vagyis „letette a garast”, megtette hozzászólását –, mindaddig nem szólalhat meg újra, amíg a csoport minden tagjának tolla középre nem került. Ezzel a technikával a tanár képes befolyásolni a csoportokban zajló eszmecsereket. Ha a tanár kíváncsi néhány véleményre, kiválaszthat egy tollat, és megkérdezheti, ki a toll gazdája, majd megkérheti, hogy ismertesse az illető saját, már elhangzott álláspontját, gondolatát a tanárnak vagy az osztály egészének.

Kérdezzük a szerzőt

Az irányított olvasás egyik technikája. A szövegfeldolgozás, szövegértelmezés, azaz a jelentésteremtés szakaszának lehetséges eljárása, amely arra ösztönzi a befogadót, hogy az olvasást társas tevékenységnek, a szöveggel folytatott párbeszédnek fogja fel. Jól alkalmazható tantárgyi szövegek, tudományos vagy ismeretterjesztő írások feldolgozásakor, de szépirodalmi szövegek, elsősorban epikus vagy drámai művek, műrészek értelmezésének eszköze is lehet. Előnyei, hogy szorosabbá és személyesebbé teszi az olvasó kapcsolatát a szöveggel, valamint lehetővé teszi, hogy az olvasó aktív, interaktív módon vegyen részt az olvasási folyamatban. Ezzel elmélyítheti az olvasás élményét, és a befogadói tudatban szorosabb kapcsolatot alakíthat ki a tanulás két alapvető eszköze, az olvasás és az írás között. Mindez végső soron az olvasottak mélyebb megértéséhez vezet.

Az alkalmazás menete

1. Az olvasandó szöveget 2–4 szakaszra bontjuk (lásd a szakaszos szövegfeldolgozásnál)!
2. Minden szakasz végén arra kérjük diákjainkat, hogy fogalmazzanak meg problémákat, kérdéseket az olvasott szövegrésszel kapcsolatban, és kíséreljék meg a felvetett kérdéseket megválaszolni. Mivel a szerző nincs jelen, az ő szerepét (válaszadás) is az olvasók töltik be. A kérdések nem lehetnek ténykérdések, a szövegértésre, a szöveg elmélyültebb vizsgálatára kell, hogy sarkalljanak, például háttérismeretekre, következtetésekre, konnotációra, nyelvi megalkotottságra vonatkozhatnak.

Megjegyzés

1. Az eljárásban meghatározó a tanár szerepe. Jó, ha eleinte kérdéseivel maga is modellálja, miféle problémák, szempontok felvetése kívánatos. Késztesse a tanulókat gondolkodásra, véleményeik ütköztetésére!
2. Ezért kulcsfontosságú a tanári felkészülés, melynek során az alábbiakat célszerű figyelembe venni: megfelelő szöveg (15–20 perc alatt elolvasható) kiválasztása; vitatható, kevésbé világos szövegrészek előzetes értelmezése, a lehetséges kérdések, problémák meggondolása, a tanulói gondolkodást serkentő, továbblendítő kérdések megtervezése; a szöveg szakaszolásának megtervezése.

Kettéosztott napló

A kettéosztott napló a személyes olvasói reagálásra építő eljárás. Elősegíti az elidőző, meg-megálló, értelmező olvasás szokásának kialakulását és az olvasmánnyal való személyes kapcsolat létrejöttét. Olyan szubjektív, saját jelentésteremtést, reflexiót, erőteljes reagálást tesz lehetővé, amelynek alapján beszélgetést, megbeszélést, értelmezést, elemzést vagy vitát kezdeményezhetünk és folytathatunk.

Az alkalmazás menete

1. Az olvasás megkezdése előtt kérjük meg a tanulókat, hogy a jegyzetelésre használt írófelületet (lap, füzet) függőleges vonallal osszák ketté!
2. A bal oszlopba a mű olyan részleteit jegyezzék le (egy-egy kulcsszó, gondolat, nyelvi forma, kép stb.), amelyek megragadták figyelmüket, élményt jelentettek, érzelmeket, gondolatokat idéztek fel bennük, meghökkentők vagy éppen érthetetlenek voltak, véleményformálásra ösztönöztek!
3. A jobb oszlopba pedig a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzések, benyomások, kérdések kerüljenek!
4. Hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy olvasás közben többször álljanak meg, hogy kiemeljenek egy-egy részletet, és hogy megjegyzéseiket megtehesék!
5. Adhatunk lehetőséget arra is, hogy a szöveget újból elolvashassák, és újabb kiemeléseket, illetve reflexiókat tegyenek.
6. Az olvasás befejeztével kérdezzünk rá a kiemelésekre és a megjegyzésekre! Kérjünk önként jelentkezőket, hogy mondják el megjegyzéseiket abban a sorrendben, ahogyan a kiemelések a szövegben előfordultak az elejétől kezdve! Ehhez például jól használható az utolsó szó joga technika.
7. A reflexiókhoz vagy kommentárokhoz a tanár is fűzhet ellenőrző kérdéseket: „Mit gondolsz, miért pont ez a részlet ragadta meg a figyelmedet?” „Mi jutott róla eszedbe?” „Más is kiemelte-e ezt a részletet?” „Milyen hasonlóságok vagy különbségek vannak a reflexiókban?”. Sőt, „egyszerű olvasóként” maga is élhet megjegyzésekkel, észrevételekkel. Ahogy a megbeszélés előrehalad, feltehet a jelentésre, stílusra, szerkezetre, értékelésre vonatkozó kérdéseket is. Olyan általános kérdéseket, amelyek a szöveg egészésként történő átgondolására készítetnek.

Más lehetőségek:

A kettéosztott naplót használhatjuk összehasonlító értelmezésekhez vagy átfogó, több műalkotás vizsgálatát igénylő értekezéshez az anyaggyűjtés grafikai szervezőjeként. Ilyenkor a bal oszlopba egy-egy szemponthoz különböző művekből gyűjtött idézetek kerülhetnek, a jobb oszlopba pedig a hasonlóságokat és különbségeket megfogalmazó, illetve értelmező jellegű észrevételek. Az ilyen kettéosztott naplók azután a megírandó értekezés, összehasonlító elemzés vagy esszé vázlataként szolgálhatnak.

Reneszánsz értékek Balassi Bálint költészetében (természetszeretet)	
Idézetek	Reflexiók
„Neked virágoznak bokrok, szép violák” (Borivóknak való)	Különböző témákban (pünkösöd, szerelem, vitézi lét) visszatérő gondolat a természet szépsége, az ember számára az otthonosság érzetét adó harmóniája.
„Szép zölddel béborult, virágokkal újult jó illatú föld tája” (Ó, nagy kerek kék ég...)	Vannak visszatérő motívumok (virág, illat, harmat), ezek a tavaszhoz kapcsolódnak, és a megújulás képességét, az életörömet, az életrevalóságot jelképezhetik.
„Mező jó illatot, az ég szép harmatot ád, ki kedves mindennél (Egy katonaének)	A tavasz időtoposz A középkorban a természet ritmusa szerint élő ember kevésbé érzékelte a természetet tőle különállóknak. A városlakó, reneszánsz ember rácsodálkozik a természet szépségére.

A technikát használhatjuk az írott szövegek tudatos megszerkesztésének gyakoroltatására is. Ilyenkor arra kérjük diákjainkat, hogy a bal oszlopba írják egymás alá az általuk megtervezett sorrendben a megírandó szöveg vázlatpontjait, a jobb oszlopba pedig írjanak indoklást: Hogyan és miért következik az előző vázlatpontból logikailag a következő, miért kezdő és miért záró szempont az első, illetve az utolsó. A kettéosztott naplónak ez a fajta felhasználása erősíti a tanulóknál a metakognitívitást, megtanítja őket a saját gondolkodásukról való gondolkodásra, és fejleszti a logikus szövegszerkesztés képességét.

A tudatos szövegszerkesztés gyakorlása Kosztolányi Dezső: Boldog szomorú dal	
Vázlatpontok	A sorrend indoklása
1. Cím, kérdésfelvetés	Ebben az esetben azért a cím vizsgálatával kezdem az értelmezést, mert a cím előrevetíti a versszöveg szerveződését, szerkezetét, másrészt a hiányzó kötőszó lehetséges kitételei (de, és) egyben különböző értelmezési lehetőségeket jelölnek ki számomra.
2. Szerkezet	A kötőszavak lehetséges kiegészítéseire tudom kapcsolni a szerkezet vizsgálatát. A cím két jelzőjének megfelelően a két nagyobb, de aszimmetrikus szerkezeti egységet az előbbi vázlatponthoz kapcsolódva, a lehetséges kötőszavak mentén elemzem.
3. Az első rész motívumai és értékszerkezete	Ezért ellentétes vagy ambivalens viszonyokat keresek a szerkezeti egységekben, először az elsőben.
4. A második rész: a kincsmotívum és lehetséges jelentései	(stb.)
5. A részeknek egymáshoz és a címhez való viszonya	
6. A létösszegzés ténye és eredménye	

Megjegyzés

1. A kettéosztott napló eredetileg a szépirodalmi szövegek befogadás-központú megközelítésében használt eljárás (olvasói válasz alapú kritika), de módosítva bátran élhetünk vele bármilyen szöveg elsődleges, személyes megközelítésű feldolgozásakor.
2. Lehet, hogy szükség lesz arra, hogy bemutassuk, milyen típusú választ várunk, mert ha a diákok akadémikus, absztrakt válaszokhoz szoktak, valószínű, hogy az első néhány alkalommal nehezen fogalmazznak meg személyes reflexiókat.
3. Előfordulhat az is, hogy a megbeszélést vissza-vissza kell terelnünk a szöveghez, a teret kapott asszociatív gondolatot például így: „Kíváncsi lennék, mi emlékeztetett a szövegben erre?”

Kibővített előadás

A kibővített előadás olyan eljárás, amelyben a tanári előadást a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás tanulási szakaszainak felhasználásával az aktívabb tanulás és a kritikai gondolkodás irányába mozdíthatjuk el.

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban felkészítjük a diákokat a feladatra. Meghatározzuk az óra célját, az előadás témáját, majd még az előadás megkezdése előtt megkérjük őket, hogy alkossanak párokat, és készítsenek listát, melyben vagy az előzetes tudásukat veszik számba az adott témáról, vagy kérdéseket tesznek fel a témára vonatkozóan. Szánjunk 3–4 percet a gondolkodásra, majd hallgassunk meg néhány listát, kezdjük el az ismeretek csoportosítását, rendszerezését!
2. Az előadás megkezdésekor kérjük meg diákjainkat, tartsák kéznél a listát! A jelentésteremtés fázisában kezdjük meg előadásunkat, de bontsuk mondandónkat 10–15 perces részekre! Amikor előadás közben megállunk, egyénileg, párban vagy közösen fussuk át a listákat, kérdezzük meg, mi került említésre a felírtakból, mi újat tanultak, milyen kérdések merültek fel bennük az előadás közben! Esetleg magunk is feltehetünk egy kérdést, melynek megválaszolására a következő előadórész után térhetünk vissza.
3. Az előadás végén hagyjunk időt a reflektálásra! Adhatunk rövid esszére lehetőséget, amit párban megbeszélhetnek diákjaink, így saját gondolataik, esetleges nézetkülönbségeik is segítik tudásuk elmélyülését. Kiemelhetünk egy olyan gondolatot, kérdést az előadásból, amely vitára, érvelésre ad lehetőséget, gyűjthetünk érveket mellette, ellene, változatos formában: egyénileg, párban vagy csoportban adhatunk időt és teret a megbeszélésre.

Megjegyzés

Ha a kibővített előadást egy-egy témakör, korszak bevezetőjeként alkalmazzuk, célszerű a tanári előadást megelőzően egy közös listát készíteni csomagolópapírra a meglévő ismeretekről és a tanulói kérdésekről, amit kitehetünk a teremben. Így a tanulás folyamatában, a témakör, illetve korszak részletes megismerésekor időről időre visszatérhetünk a bevezető órához, és a csomagolópapírra írtakat szemügyre véve megnézhetjük, mi újat tanultunk, illetve mely kérdéseinkre kaptunk már választ.

Kilépőkártya

A kilépőkártya az oktatási-képzési folyamat egy-egy egységének, szakaszának (tanóra, résztéma, téma) reflektálási fázisában alkalmazható technika, amely a tanár-diák interakció egy sajátos formáját teremti meg. Egyrészt módot ad arra, hogy a tanulók reflektálhassanak az olvasottakra, megbeszéltekre, illetve a saját tanulási-megértési folyamatukra. Vagyis kiemelik a szerintük legfontosabb

gondolatokat, kérdéseket fogalmazzanak meg a megbeszéltekkel kapcsolatban, vagy megjegyzést, észrevételt tegyenek. A kilépőkártya alkalmazása gyors, egyéni reflektálást tesz lehetővé, miközben inspirálja a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, segíti a tananyaghoz való személyes kapcsolódást. Másrészt visszacsatolást nyújt a tanárnak, amivel hasznára lehet a tanítási-tanulási folyamat további megtervezésében, szabályozásában, szükség esetén korrigálásában.

Az alkalmazás menete

1. A tanítási egység (tanóra, téma, projektnap stb.) vége előtt néhány perccel a tanár kioszt a tanulóknak egy-egy kártyát (cédulát), és arra kéri őket, hogy írjanak le:
 - néhány, az adott órán (napon stb.) megismert, megtárgyalt, számukra fontos gondolatot,
 - egy, a tananyaghoz kapcsolódó kérdésüket,
 - egy személyes megjegyzésüket vagy észrevételüket.
2. A tanár a következő tanítási egység elején reagáljon a kilépőkártyákon olvasottakra! Bizonyos kérdéseket megválaszolhat, félreértéseket tisztázhat, jelezheti, hogy egyes kérdésekre a későbbiekben kapnak választ a diákok, esetleg ajánlhat irodalmat további tájékozódásra, reflektálhat a megjegyzésekre, észrevételekre is. Mindezt természetesen röviden.

Megjegyzés

1. Minden oktatási szinten és tanítási egységben (óra, nap, tematikus egység stb.) jól alkalmazható, attól kezdve, hogy a tanulók képesek eszközként használni az írást gondolataik kifejezésére.
2. Nem kötelező mind a három ponthoz írni valamit!

Kockázás

A kockázás olyan, a gondolkodást, a beszédet és az írást fejlesztő, felzárkóztató eljárás, amely különböző szintű gondolkodási műveletekkel (Bloom-taxonómia) egy adott téma más és más szemszögéből való vizsgálatára készítet. Egy kockára van hozzá szükség, melynek minden oldalán egy-egy utasítás áll. Ezek a rövid utasítások olyan hívószavak, melyek egy-egy gondolkodási műveletre készítetik a tanulót a megadott témáról.

1. Írd le! (Hogy néz ki? Milyen a formája, alakja, mérete, elrendezése?)
2. Hasonlítsd össze! (Mihez hasonlít? Mitől különbözik?)
3. Társítsd valamihez (asszociálj)! (Mire emlékeztet? Mi jut róla eszedbe?)
4. Elemezd! (Mik a részei? Hogyan viszonyulnak a részek egymáshoz? Miben rejlik a hatása?)
5. Alkalmazd! (Hogyan és mire lehet használni? Mire jó?)
6. Értékelj! (Jól vagy rosszul megalkotott? Érdekes vagy unalmas? Hatásos vagy hatástalan? Értékes vagy értéktelen?)

Az utasítások tetszés szerint változtathatók, attól függően, mit akarunk elérni, kiemelni, fejleszteni, megvilágítani. Például használhatunk a műnemi-műfaji kódra jellemző szempontokat. Így novellaelemzésnél válogathatunk a cím, elbeszélő, történet, helyszín, szereplők, idő, nézőpont, szerkezet, probléma, megoldás, stílus, címszavakból, de használhatjuk a kockát egy történetnek 6 szereplő nézőpontjából való összefoglalására is. A technika a tanulási folyamat mindhárom fázisában eredményesen használható.

Az alkalmazás menete

1. A feladatot megelőzően magyarázzuk el a kocka használatának lényegét, értelmezzük közösen a kockára írt utasításokat, hogy a tanulók pontosan értsék, melyik utasítás milyen gondolkodási műveletet takar! Ezt követően adjunk meg egy témát, és kérjük meg a tanulókat, hogy néhány percig gondolkodjanak róla! Majd a kocka oldalait forgatva szabadon írjanak, vagy beszéljenek a

témáról meghatározott ideig. Felzárkóztatásra, fejlesztésre használva minden tanuló kezébe saját kockát kell adni!

2. Használhatjuk a kockát páros vagy csoportos munkaformában is, ilyenkor mindenki azt a gondolkodási műveletet végezze el a témával kapcsolatban, amelyet „kidobott” magának. Készítsenek jegyzeteket, majd osszák meg egymással a párok vagy a csoporttagok, illetve csoportok az azonos és különböző szempont alapján összegyűjtött észrevételeket, tapasztalatokat!
3. A megbeszélés, illetve az összehasonlítás újabb mérlegelésre, véleménycserére vagy vélemény-ütköztetésre is lehetőséget nyújthat.

Konstruktív vita

Ez a vitatechnika segítséget nyújt a diákoknak saját érveik kidolgozásában, valamint az érveknek a különböző szempontok szerint megállapított sorrendjének megfigyelésében és előadásában, illetve alapos magyarázatában, továbbá mások érveinek figyelmes meghallgatásában.

Az alkalmazás menete

1. A tanár ismertesse a témát, és fogalmazzon meg azzal kapcsolatban egy eldöntendő kérdést!
2. Bontsa két részre az osztályt a két lehetséges álláspont képviselőire! A két táboron belül alakuljanak párok!
3. A párok együtt elolvasnak egy, a témával kapcsolatos szöveget, és listát készítenek az álláspontjukat támogató, általuk legerősebbnek ítélt érvekről.
4. Ezt követően a párok megosztják listájukat a csoportjukon belüli más párokkal.
5. Majd az állító csoport egyik párosa előadja érveit a tagadó csoportnak, akik tisztázó kérdéseket tehetnek fel, de ezen a ponton még nem vitatkozhatnak az érvekkel.
6. A tagadó csoport egyik párosa is ismerteti álláspontját, és tisztázó kérdéseket kap az állító csoporttól.
7. A párosok saját csoportjaikban megvitatják a másik fél által előadott érveket, majd eldöntik, hogy melyik volt a másik fél által felhozott öt legfontosabb érv.
8. A két csoport egy-egy szóvivője egymás után előadja a másik fél leghatásosabbnak gondolt érveit. A vitapartner-csoportok csupán tisztázó jellegű kérdéseket tehetnek fel egymásnak.
9. Az egész osztály számára megnyitjuk a vitát. A tanulók felsorolják a két fél által ismertetett legmeggyőzőbb érveket, ezeket a tanár a táblán rögzítheti. A tanulók megvitatják minden érv erős és gyenge pontjait.
10. Végül minden egyes tanuló megfogalmazza, és írásban rögzíti saját véleményét a legfontosabb érveivel együtt az alábbiak szerint:
 - nyilatkozat a saját álláspontról,
 - a saját álláspontot alátámasztó legfontosabb érvek,
 - zárónyilatkozat (miért támasztják alá a felsorolt érvek az álláspontot).

Megjegyzés

Célszerű olyan témákat megvitatni, amelyeknél az álláspontok nem vállalhatók egyformán könnyen.

Az álláspontok cseréje megkönnyíti az érzelmi azonosulást, illetve a távolságtartást.

Könyvismertetés

Az olvasói reagálás egyik módja. Ilyenkor az egyik diák vagy a tanár rövid ismertetőt tart egy könyvről, de az osztály egésze részt vesz a megbeszélésben. Célja és eredménye lehet, hogy felkelti az olvasás (könyv) iránti érdeklődést, lehetőséget teremt az olvasottakkal kapcsolatban a diákok saját ízlésének, felfogásának és érzéseinek kifejtésére. Megértetheti a diákokkal azt is, hogy az olvasás nem ér véget a könyv befejezésével, végig is kell gondolni az olvasottakat, és helyes, ha valamilyen formában kifejezésre juttatjuk az olvasottakkal kapcsolatos gondolatokat is.

Az alkalmazás menete

A beszámolót tartó tanuló az alábbi kérdésekről beszél:

1. a könyv címe, bibliográfiai adatai,
2. a könyv vagy történet rövid ismertetése,
3. a fontos részletek kiválasztása,
4. a kedvenc részlet felolvasása,
5. a könyvválasztás indoklása (mi tetszett a könyvben, szereplőben, témában, idézetben stb.).

A közönség vagy hallgatóság dolga:

1. figyelmesen hallgatni,
2. szót kérni (felemelt kézzel vagy másként),
3. elmondani, mi tetszett a beszámolóban,
4. kérdezni a könyvvel kapcsolatban,
5. megkérdezni, miért épp azt a könyvet ismerteti a társa vagy a tanára,
6. megkérni a beszámolót tartót bizonyos vonatkozások részletesebb kifejtésre,
7. elmondani, mi jutott róla eszükbe, stb.

Megjegyzés

1. A tanár és a hallgatótársak értékelő megjegyzései ösztönözhetik, és jó érzéssel tölthetik el a könyvismertetést tartó diákokot: „Tetszett, amit mondtál...”, „Érdekesnek találtam a...” stb.
2. Az olvasói műhelymunka végén (lásd az olvasásfolyamatról szóló fejezetben!) tanácsos könyvismertetést tartani, erre körülbelül 10 perc időt szánhatunk. Jó, ha a tanulók ilyenkor félkörben ülnek, hogy lássák egymást és az előadót.
3. Ha az osztály összetétele olyan, hogy a rendszeres olvasásra való beállítódást kell a tanárnak kialakítania, különösen fontos lehet e technika rendszeres használata, mégpedig a diákok saját maguk választotta olvasmányaira, és nem az irodalomtanítás kanonikus műveire (is) építve.
4. Jól használható az eljárás olyan esetekben is, amikor a diákok egy-egy témában különböző művekből választhatnak. Például a francia realizmussal való ismerkedéskor egy rövid, megelőző ismeretessel módot adhatunk diákjainknak arra, hogy mindenki választhasson: a Vörös és feketét, a Goriot apót vagy a Bovarynét olvassa el. Ilyenkor a szerint alakítjuk ki a tanulócsoportokat, hogy ki melyik szöveget olvasta, és a regényeket a csoportok szimultán, például tanári kalauzok alapján értelmezik. Ezt követően viszont sort keríthetünk arra, hogy az egyes csoportok (vagy képviselőik) könyvismertetést tartsanak a többieknek. A könyvismertetés célja a műveltségbővítés mellett az is lehet, hogy minden tanuló válasszon még egy regényt utólagos olvasásra. Erről a tanár kérhet, például a személyes reflexiókat rögzítő olvasónaplót.

Közzététel

Az együttműködésen alapuló tanulás módszerének gyakori eljárása. Az egy-egy feladaton, kérdésen, problémán önállóan dolgozó kooperatív csoportok a tanulási folyamat végén a többiek számára is hozzáférhetővé teszik eredményeiket, produktumaikat. A közzétételre a csoport választhat egy képviselőt, kijelölheti a tanár a beszámoló tanulót, vagy a csoport tagjai a közzététel feladatait is megoszthatják maguk közt (például az egyik csoporttag előad, a másik bizonyító erejű idézeteket olvas fel a vizsgált irodalmi alkotásból, a harmadik jegyzeteket készít a táblára, a negyedik rövid önértékelést ad a csoport teljesítményéről. A tanulási folyamat eredményei bemutathatók írásvetítővel, posztereken, power pointtal vagy táblai jegyzetek segítségével, rendszerint szóban, esetleg írásban. Adjunk módot arra is, hogy a prezentációt követően a hallgatóság kérdéseket tehessen fel az elhangzottakkal kapcsolatban, valamint arra, hogy véleményt formálhasson a közzétételről. Fontos, hogy minden tanuló rendszeresen vegyen részt a közzétételben, hogy gyakorolja a kiállást, a közönséggel való kommunikációt, a közönség reagálásának nyomon követését, a szóbeli előadást, a tiszta artikulációt, a szövegfonetikai eszközök hatékony alkalmazását. A gyakori prezentációs helyzet oldja a tanulók szerepléskor fellépő feszültségét, gátlását, magabiztos fellépésre tanít, fejleszti a beszéd-, a kommunikációs és a szociális készségeket. Vagyis olyan készségeket és képességeket fejleszt, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a sikerhez a mindennapi életben és a munka világában is.

A közzététel korlátozottabb formája a megosztás, ilyenkor az egyénileg dolgozó diákokat arra kérjük, hogy párban vagy kis csoportban mutassák be produktumaikat.

Levezés irodalmi művekről

Az olvasói műhelymunka keretein belül alkalmazható, pármunkára épülő eljárás, tevékenység. Az irodalmi levél, amit az egyik diák ír a másiknak, az olvasottakra való tömör és személyes reagálást tesz lehetővé. Segítségével párbeszéd jön létre két olvasó között ugyanarról a könyvről vagy ugyanarról a szerzőről. A technika az olvasó-levelezés szempontjából a jelentésteremtés vagy a reflektálás fázisához tartozik, a címzett szempontjából viszont a ráhangolódás szerepét is betöltheti.

Az alkalmazás menete

1. Kérjük meg diákjainkat, hogy egy „elküldhető” papírlap bal felső sarkába írják fel a mű szerzőjének nevét és az alkotás címét!
2. Bízassuk őket arra, hogy írjanak – a levélformának megfelelő – személyes hangú levelet tanuló-társuknak, osztálybeli barátjuknak a mű főszereplőjéről vagy cselekményéről, vagy az őket leginkább megragadó eseményekről, érdekességekről, vagy olyan kérdésekről, amelyek a mű olvasása során bennük felvetődtek!
3. Lássák el dátummal és aláírással a levelet, majd „küldjék” el a címzettnek!
4. Hagyjunk időt arra, hogy a címzett válaszolhasson a feladó levelére!

Megjegyzés

1. A tanár ösztönözze a tanulókat ilyen irányú tevékenységre! Jó, ha ezek a „levelek” spontán módon keletkeznek, és a diákok frissen papírra vetett gondolatait közvetítik! Ne irodalmi értékük vagy a bennük található helyesírási hibák alapján ítéljük meg ezeket az írásműveket, hanem az élmény átadásának a szándéka szerint, mivel egyszerűen a gondolatok közlését szolgálják.
2. Esetenként a levél címzettje a tanár is lehet, és ilyenkor mód van arra, hogy a tanár is nyomon kövesse a diákok olvasási-megértési folyamatait.

Listakészítés

A listázás az ötletbörzéhez vagy az előzetes tudás előhívásához kapcsolódó eljárás a ráhangolódás fázisában. Lényege, hogy a tanulók egy témára, kérdésre, problémára vonatkozóan kulcsszavak felírásával, egyénileg, párban, csoportban vagy közösen rögzítik képzettségüket vagy előzetes ismereteiket, tapasztalataikat, tudásukat. A listát a továbbiakban felhasználhatjuk elemeinek különböző szempontú csoportosítására, jóslásra, korrekciós szempontú áttekintésre az új tanulási egységgel való megismerkedést követően, de a tanulók a reflektálás fázisában ki is egészíthetik (esetleg más szint használva) az újonnan megtanult ismereteikkel. A listát készíthetik diákjaink három oszlopba is. Ilyenkor az elsőbe a saját tudás, a másodikba a kooperatív csoport tudása, a harmadikba az osztály előzetes tudása kerülhet.

Mese- vagy történettáblázat

Mesék vagy történetek összehasonlítására alkalmas grafikai szervező, melynek segítségével a szövegek jelentésrétegeit, hasonló vagy különböző vonásait több szempont alapján, árnyaltan tárhatjuk fel. Több szöveg azonos szempontok alapján történő vizsgálata lehetőséget nyújthat arra, hogy a művek nyelvi, képi elemeinek sokszínűségét, gazdagságát megtapasztaltassuk, az ok-okozati összefüggéseket feltárjuk, az esetleges párhuzamosságokat, a tipikus jegyeket felfedezzük, majd azokat szóban vagy írásban kreatív módon felhasználjuk az árnyalt jelentés megteremtésére.

Az alkalmazás menete

1. A művek címét (szerzőjét) feltüntetve foglaljuk táblázatba a vizsgálandó szempontokat (pl. szereplők, helyszínek, próbák, meseszámok, tanulság, befejezés, nyelvi megalkotottság, alaphelyzet, fordulópont, jellegzetes motívumok stb.)!
2. Egyénileg, párban, csoportban vagy közösen az osztállyal töltsük ki a táblázatot, vagy osszuk fel a párok, csoportok között, hogy ki melyik szempont alapján vizsgálja meg a műveket!
3. Végeztessük el az összehasonlításokat, következtetéseket!
4. A vizsgált elemek alkalmazásával írathatunk például önállóan új mesét vagy történetet.

Mozaik (JIGSAW = fűrész)

A kooperatív tanulás alaptechnikája. Az osztályokat kisebb (3–6 fős) csoportokra osztjuk, és ezekben a kooperatív alapsoportokban a diákok közösen tanulnak, együttműködve oldanak meg problémákat, feladatokat. A mozaik eljárás lényege, hogy a tanár a megtanulandó tananyagot a csoporttagok számának megfelelően 3–6 részre osztja. Az együttműködő alapsoportok minden tagja valamely részfeladat, kérdés, vonatkozás, probléma vagy szövegegység gazdája lesz. Ezt megoldja, megválaszolja, vagy elolvassa, megérti, értelmezi a ráeső szövegrészt. Miután az egyes csoporttagok – önállóan és/vagy tanári segítséggel – megfelelő „szakértői” tudást szereztek a kijelölt résztémában, csoporton belül megtanítják egymásnak, amit tudnak, amire jutottak, amit tapasztaltak, amit megértettek. A kooperatív alapsoport célja és feladata, hogy minden egyes tagja hatékonyan elsajátítsa a teljes témakört.

A mozaik eljárás másik változata abban különbözik az előbbitől, hogy a „szakértői” tudás megszerzése nemcsak önállóan és/vagy tanári segítséggel történik, hanem a tanulótársak segítségével is. Mielőtt a csoporttagok saját csoporttársaiknak megtanítanák a kapott résztémát, a tanár szakértői csoportokat hoz létre a kooperatív alapsoportok azon tagjaiból, akik ugyanazt a rész kérdést tanul-

mányozzák, ugyanannak a problémának vagy szövegnek a gazdái. A szakértői csoportokban a tanulók együtt tanulmányozzák kapott résztémájukat, tisztázzák a felmerülő kérdéseket, problémákat, felkészülnek a tanításra, közösen módszereket terveznek meg arra vonatkozóan, hogyan tanítsák meg társaiknak saját témájukat. Megbeszélhetik azt is, hogyan ellenőrzik majd a tanulás eredményességét. Ezután visszatérnek alapcsoportjukba, és megtanítják társaiknak a résztémát. A cél itt is az, hogy a csoport minden tagja hatékonyan sajátítsa el a teljes témát.

Az eljárás mindkét változatának alkalmazása általánosságban a jelentésteremtés fázishoz kapcsolható. A szakértők által megvalósuló tanulás-tanítás azonban a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás mindhárom szakaszának elemeit tartalmazhatja. Például, amikor értelmezik a feladatot, megtervezik a tanulási-tanítási helyzeteket, akkor a ráhangolódás, amikor a csoport a saját tanulását figyeli, saját megértését elemzi, akkor a jelentésteremtés, amikor kérdéseket tesznek fel, akkor a reflektálási szakasz feladatait végzik.

Az alkalmazás menete

1. A kooperatív csoportok megszervezése és a feladatok tisztázása (a kis csoportokban a csoport tagjai különböző tananyagot, kérdést, feladatot kapnak – a tananyag egy-egy részletét –, amelyet egymásnak kell majd megtanítaniuk).
2. Önállóan (mozaik 1.) vagy szakértői csoportokban (mozaik 2.) tanulmányozzák a tananyagrészt, és előkészülnek egymás tanítására. (Szakértői csoportot az azonos feladaton dolgozó tanulók alkotnak, együtt tervezik meg, hogyan fogják hatékonyan megtanítani az anyagrészt, és közösen találják ki, miként fogják ellenőrizni, hogy csoportjuk minden tagja megértette-e azt, amit előadtak).
3. Visszatérés a kooperatív alapcsoportba, tanítás – tanulás – ellenőrzés. (Az egyes csoporttagok saját alapcsoportjukban megtanítják egymásnak a tananyagot, az a cél, hogy minden csoporttag minden tananyagot elsajátítson.)
4. Egyéni és csoportos számonkérés. (Mivel a kooperatív tanulás egyik alapfeltétele az egyéni számon kérhetőség, a csoport minden tagjának mindent tudni kell, vagyis mindenki értékelhető.) Az egyéni számonkérésnek különféle módjai alkalmazhatók: írásbeli, szóbeli ellenőrző kérdések megválaszolása, a tanult anyag előadása stb.). Rotálhatjuk például a kérdéseket vagy feladatokat: az óra utolsó 5–10 percében a csoportok egyes számú tanulói a kettesszámúak feladatából kapnak kérdést, a kettesek a hármasszámúakéiból, és így tovább.

Megjegyzés

A 7–15 éves korosztály esetében kielégítő mennyiségű kutatási tapasztalat áll rendelkezésre a kooperatív tanulási technikák oktatásbeli hatékonyságáról. A 16–18 éves korcsoportban és az egyetemi/főiskolai szinten történő alkalmazásukat viszonylag kevés kutatás vizsgálta. Az eredmények szerint a kooperatív tanulási formák a diákok teljesítménynövelésének, valamint a tanulássegítésnek hatékony eszközei abban az esetben, ha a csoportos célokat és az egyéni elszámoltathatóságot is beépítik a folyamatba. A kooperatív tanulás ezen kívül tapasztalható hozadékai: az önbizalom gyarapodása, az iskola, a feladat és az órák látogatása iránti vonzalom növekedése, egymás elfogadásának, tiszteletének és megbecsülésének erősödése, a másokkal való hatékony együttműködés képességeinek fejlődése (szociális készségek).

Névlánc

Olyan, a gondolatok, vélemények, reflexiók megosztására, közzétételére szolgáló eljárás, amely a tanulók illetékességi körébe helyezi a megszólítást, felszólítást. Alkalmas egyéni, páros és csoportmunkák frontális közzétételére.

Az alkalmazás menete

1. A munkafolyamat befejeztével a tanár megkér egy diákot, összegezze gondolkodásának, tevékenységének (illetve csoportja munkájának) eredményét, majd szólítsa azt a társát, akinek kíváncsi a gondolataira, véleményére, megoldására. Ha a tanuló csoportja nevében beszél, a tanár kérje arra, hogy egy másik csoportból szólítson valakit.
2. Ezt követően a tanulók egymást szólítják mindaddig, amíg minden csoportból szól valaki, vagy a tanár le nem állítja a névláncot.

Megjegyzés

1. Ha nincs idő arra, hogy mindenkit meghallgassunk, a tanár előre bejelentheti, hogy a névlánc során hányan szólhatnak meg az adott kérdéssel, feladattal kapcsolatban.
2. Ha a feladat gyűjtőmunkához kapcsolódott, a tanár választhatja azt a megoldást is, hogy mindenki csak egy észrevételt tehet, és ami már egyszer elhangzott, az újra nem kerülhet elő.

Olvasónapló

Olyan technika, amely irodalmi alkotások feldolgozása kapcsán teremt lehetőséget diák és tanár, diák és diák, illetve a diák önmagával folytatott interakciójára. Célja, hogy a tanulóknak kialakuljon az olvasottakra való reflektálás szokása. A napló tehát nem az olvasottak rövid tartalmi ismertetése (mint hagyományosan), hanem olvasói vélemények, észrevételek, gondolatok írásban való rögzítése. Jól használható technika a jelentésteremtés és a reflektálás fázisában is.

Az alkalmazás menete

1. Kérjük meg tanítványainkat arra, hogy amikor irodalmi művet olvasnak, bizonyos időközönként álljanak meg az olvasásban, és készítsenek rövid jegyzetet azokról a számukra érdekes történésekről, karakterekről, gondolatokról, melyek további gondolkodásra inspirálják őket.
2. Fűzzenek egyéni megjegyzéseket, véleményt az olvasottakhoz, vagy tegyék fel kérdéseiket a témával, szöveghellyel kapcsolatban.
3. A leírtakat a diák felolvashatja vagy megbeszélheti társával, illetve tanárával, esetleg beadhatja munkáját a tanárnak, aki írásban reagálhat az olvasónaplóra.

Megjegyzés

A tanár kezdetben kérdésekkel segítheti a diákok naplókészítését, hogy elkerüljék a cselekményismertetést, és a könyvvel kapcsolatban személyes megnyilatkozásokra készítse őket. Például: Mi az, ami tetszett a történetben? Miért? Mi nem tetszett? Miért? Melyik szereplő gondolkodása áll hozzád közel? Kivel tudsz azonosulni, miért? Miért volt hatásos a történet befejezése?

Összekevert sorrend

Ez a technika az óra ráhangolódási és reflektálási szakaszában is használható, szolgálhatja az előzetes tudás előhívását, a kíváncsiság felkeltését, a vizsgálódás céljának kijelölését vagy a tanulási folyamat végén az óra logikai elemeinek összefoglalását. Fejleszti a kombinációs és vitakészséget, a logikát, a kreativitást. Arra sarkallja a tanulót, hogy előre gondolkodjon a témáról, vagy éppen visszagondoljon arra, amit megtanult, mérlegre tegyen többféle lehetséges megoldást. A feladat elvégzése után pedig szemlélje kritikusan, és keressen magyarázatot a kialakult végeredményre.

Az alkalmazás menete

A ráhangolódás szakaszában

1. A teljes osztályt megmozgató feladat során a tanár több különböző eseményt, mozzanatot, fázist ír fel egy ok-okozati láncot alkotó eseménysorból vagy folyamatból. Felírhatja mindegyik információt külön lapra, és a lapokat összekeverve a táblára helyezheti, vagy az információkat írhatja egy lapra, melyből annyit másol, ahány csoporttal dolgozik. Majd elemeire (szövegrész, mondat) vágja az információs lapot, és a csíkokat borítékba helyezi a csoportok száma szerint.
2. Ezután az osztály vagy a csoportok eldöntik a helyes sorrendet. Ha többé-kevésbé egyetértenek a sorrenddel, a tanár megkínálja a tanulókat a teljes szöveggel, és arra kéri őket, hogy olvasás közben figyelmesen ellenőrizzék, vajon a szövegben ugyanolyan sorrendben szerepelnek-e a kérdéses elemek, mint ahogyan azt előzetesen megállapították.
3. Az olvasás befejezése után lehetőség nyílik arra, hogy az előre jósolt és a szövegben olvasott sorrendet összevessék, megvizsgálják az esetleges eltérések okait.

A reflektálás szakaszában

1. Az óra logikai elemeit összekeverve felírjuk a táblára vagy kártyákra.
2. A diákokat megkérjük arra, hogy rekonstruálják a logikai folyamatot és tegyék ok-okozati vagy időrendi sorrendbe a kártyákat, majd indokolják választásukat.

Megjegyzés

1. A tanítás során sokrétű lehet e technika felhasználási lehetősége. Főként olyan feladatok esetén alkalmazható, amikor szöveg segítségével kísérhetjük figyelemmel a helyes megoldás alakulását.
2. Izgalmasabb a megvitatás, ha különböző csoportoknak adjuk ki ugyanazt a rendezést, s az ötletek összehasonlításakor többféle megoldást kapunk. Ekkor érvekkel próbálhatja minden csoport megvédeni a maga igazát. Ezzel a tanulók szociális készségei is fejlődnek (például egymás meghallgatása, véleményének tiszteletben tartása).

Ötletbörze

Olyan, a ráhangolódás fázisához tartozó technika, amellyel bármely témáról összegyűjthetjük ötleteinket. Az ötletbörze vonatkozhat, például egy téma különböző megközelítési lehetőségeinek összegyűjtésére, egy terv elkészítésére, egy feladat megoldására, egy probléma vizsgálatára stb. Lényeges, hogy olyan kreatív és elfogadó légkört biztosítsunk tanulóinknak, amelyben megvalósulhat a kötetlen, közös gondolkodás és kommunikáció. Jó, ha tanítványaink azt érezhetik, hogy minden fontos lehet, ami elhangzik, hogy érdemes és hasznos másokkal közösen gondolkodni és találgatni.

Az alkalmazás menete

1. Mondjunk tanítványainknak egy témát, kérdést, problémát, aminek kifejtéséhez, megvizsgálásához, megoldásához, ötleteket gyűjthetnek!
2. Mindenki gondolkodjon el az adott témáról!

3. Ossa meg a többiekkel ötleteit!
4. Ezzel párhuzamosan vagy ezek után lejegyezhetik a felmerült ötleteket külön lapokra, a füzetbe vagy akár a táblára is.
5. A felmerült ötleteket csoportosíthatjuk, elemezhetjük, értékelhetjük, kiválogathatjuk, vagy éppen kritikusan megvizsgálhatjuk, attól függően, hogy mi volt a célunk az ötletbörzével.

Megjegyzés

Csoportmunka esetén szerepeket is oszthatunk az „ötletelőknek”. Lehet egyikük a „biztató”, aki minden kezdeményezést felkarol, dicsér, vagy az „együttműködés-mester”, aki arra ösztönzi a csoporttagokat, hogy egymás ötleteire építsenek, a „jegyző”, aki minden ötletet feljegyez, a „rendszerző”, aki az ötleteket bizonyos szempontok szerint csoportosítja.

Ötsoros (CINQUAIN)

Ez a technika a ráhangolódás fázisában az előzetes tudás, vélekedés, viszonyulás feltárását segíti, a reflektálás szakaszában pedig az információk összegzését, a komplex gondolatok, érzések néhány szóval való kifejtését gyakoroltatja. Az ötsoros olyan versforma, amely megköveteli a téma tömörítését, szintetizálását. Írásának szabályait könnyen alakíthatjuk az óra képzési-fejlesztési céljaihoz.

Az alkalmazás menete

1. A versforma bemutatásakor ismertetjük az ötsoros írásának alapelveit:
 - az első sor a téma egyszavas leírása (általában főnév),
 - második sor a téma kétszavas leírása (két melléknév),
 - a harmadik sor a témával kapcsolatos cselekvéseket fejez ki három szóban (igék vagy igenévek),
 - a negyedik sor négyszavas kifejtés a témával kapcsolatos személyes érzésekről, gondolatokról,
 - az ötödik sor az első egyszavas szinonimája, mely a téma lényegét fejezi ki.
2. Ezt követően adjuk meg a vers témáját, és hagyjunk 5–7 percet a versírásra!
3. Lehetséges folytatásként párok vagy kisebb csoportok az egyéni versekből merítve közös verset írhatnak.
4. Hagyjunk időt és lehetőséget a bemutatásra és a téma kritikai megbeszélésére (Miért írták azt, amit írtak? Hogyan gondolkodnak a témáról?)!

Megjegyzés

Formanyomtatványra is készíthetünk ötsorost, így:

CÍM (1 főnév)

LEÍRÁS (2 melléknév)

CSELEKVÉSEK (3 ige vagy igenév)

ÉRZELEM, GONDOLAT (4 szó)

A LÉNYEG ÚJRAFOGALMAZÁSA (1 szó)

A színesztéziák alkotását gyakoroltató órán készült ötsorosok

Öröm:

aranylón zengő,

édes, puha illatfelhő,

azúrkék dallamnak zamata –

Nevetés.

Utazás:

Sokszínű zsongás

Friss és édes no meg krémes

A hullámozó kékség zamata

Szabadság.

Pletykajáték

A drámapedagógiában használt, csoportos improvizációs technika. Drámai vagy epikus művek feldolgozásának jelentésteremtő, illetve reflektálási fázisában alkalmas a szereplők indítékainak feltárására, cselekedeteiknek különböző – a műben szereplő vagy a műhöz kapcsolható, de kitalált – csoportok által történő megítélésére, a megértési folyamat elmélyítésére, illetve az olvasottakhoz fűződő személyes reflexiók felszínre hozására.

Az alkalmazás menete

1. Alakítsunk ki 4–8 fős csoportokat!
2. Határozzuk meg a kommunikációs helyzete(ke)t! Jelöljük ki a témát (melyik cselekménymozzanatról fognak pletykálgatni a csoportok), és beszéljük meg, kik lehetnek a pletykálgatók, vagyis a tette(ke)t megítélő közösségek, illetve mi a helyszín és/vagy a szituáció!
3. Kínáljuk meg a csoportokat egy-egy feladattal, és hagyjunk néhány percet az egyeztetésre, felkészülésre!
4. A csoportok egymás után mutassák be a helyzetgyakorlatot!
5. Beszéljük meg közösen a gyakorlatokból leszűrhető tapasztalatokat!

Reciproktanítás

Kutatások igazolják, hogy a tanulás egyik leghatékonyabb módja, ha tanítunk. A technika azt a célt szolgálja, hogy a tanulók egymást felváltva megtapasztalhassák, átélhessék a tanárszerepet, miközben végighaladnak a feldolgozásra kijelölt szövegen, szövegrészleten. A technika fejleszti az olvasásértést, a gondolkodást, a beszédkézséget, a lényegkiemelés képességét, a kérdezni tudást, valamint a szociális és együttműködési készséget. Alkalmazása olyan tanári beállítódást feltételez, amelyik a tanulás, az ismeretszerzés forrásaként nem (feltétlenül) a tanárt gondolja el.

A reciprokatanítás a tankönyvi szövegek közül elsősorban a művelődéstörténeti bevezetők, valamint a műveltségbővítő olvasmányok feldolgozásához használható eljárás.

Az alkalmazás menete

1. A diákok párban vagy 4–6 fős kis csoportokban dolgoznak, és minden tanuló rendelkezik a megadott szöveg 1-1 példányával (Ez lehet tankönyvi szöveg vagy a szakirodalomból, ismeretterjesztő irodalomból sokszorosított részlet.)
2. A tanulók mindegyike elolvassa az első szövegegységet (célszerűen egy bekezdést), majd a tanár szerepét ellátó diák 5 feladatot végez a következő sorrendben:
 - összefoglalja az olvasottakat, és címet ad a bekezdésnek,
 - két vagy három kérdést fogalmaz meg a bekezdéssel kapcsolatban, és válaszokat kér a többi tanulótól, tisztázza azokat a tartalmakat, amelyekben a többi tanuló nem biztos,
 - találjat, miről fog szólni a következő bekezdés,
 - kijelöli a következő, mindenki által elolvasandó szakaszt és átadja valakinek a tanárszerepet.

Másik lehetőség:

1. Négy tanuló dolgozik egy csoportban, és a tanár a szöveget négy egységre osztja fel.
2. Az első egységet a következőképpen dolgozza fel a négyfős csoport:
 - az első tanuló félhangosan, hogy ne zavarja a többi csoportot, felolvassa a bekezdést, míg a többiek némán nyomon követik a szövegben a hallottakat,
 - a második tanuló saját szavaival összefoglalja a bekezdést, és címet ad neki,

- a harmadik tanuló kérdéseket intéz csoporttársaihoz, hogy ellenőrizze a megértést (vagyis nem tehet fel ténykérdéseket!),
 - a negyedik tanuló kiemeli a kulcsszavakat a bekezdésből és vázlatot diktál a füzetbe.
3. A tanulók rátérnek az újabb bekezdésre, és szerepcsere-körforgóval folytatják tovább az olvasást és a szövegfeldolgozást.

Megjegyzés

1. Első alkalmazásakor célszerű, ha a tanár az első bekezdésben bemutatja, modellálja a feladat megoldásának folyamatát, illetve a lépéseket rögzíti a táblán vagy csomagolópapíron, esetleg kivetíti írásvetítővel.
2. A modellálás tanári kérdései demonstrálhatják, hogy a szöveg feldolgozásakor nemcsak a tananyag visszamondása lehetséges, hanem a kérdés irányulhat olyan gondolatokra, melyek csak rejtetten (implicit módon) vannak jelen a szövegben.

Rövid esszé

Az írás a kritikai gondolkodás fejlesztésének és elmélyítésének hatékony eszköze. Az öt-tízperces rövid esszé egyaránt alkalmas az előzetes tudás aktivizálására, összegzésére, a kíváncsiság felébresztésére és a vizsgálódás céljainak kijelölésére a ráhangolódási szakaszban, illetve az olvasott vagy tanult anyaggal kapcsolatos személyes reflexiók előhívására, a tanult témával kapcsolatos gondolatok összegzésére, értékelésre, vagy újabb kérdések felvetésére a reflektálás fázisában. Ilyenkor a tanár arra ösztönzi a diákot, hogy írjon arról, amit az olvasott, tanult, megbeszélte anyag számára személyesen jelent, és/vagy gondolja át, hogy saját életében mihez tudja kapcsolni az olvasottakat, tanultakat, és hogy fogalmazza meg, miként befolyásolják az olvasottak, tanultak a világról alkotott eddigi képét, mit érez, vagy gondol róla. A rövid esszé a tanár számára is lehetővé teszi, hogy jobb kapcsolatot építsen ki a tanulókkal, betekintést nyerjen az osztályban zajló szellemi folyamatokba. A rövid esszé ráhangolódási vagy reflektálási technikaként nem azonos az irodalomban és a tudományban használatos esszéműfajjal. Nem, mert szemben az esszéműfajjal, itt nincs semmiféle szerkezeti vagy tartalmi kötöttség, az írás elsősorban, mint a gondolkodás eszköze nyer funkciót és értelmet. Ugyanakkor a rövid esszé kiindulásként szolgálhat egy megtervezett, újraírt, igazi esszé elkészítéséhez is.

Az alkalmazás menete

1. A ráhangolódási szakaszban alkalmazva a tanár arra kéri a diákokat, hogy öt-tíz percig írjanak le megállás nélkül mindent, amit tudnak, érznek, vagy meg akarnak tudni egy adott témáról.
2. A reflektálási szakaszban a tanár kérheti a diákokat, hogy írjanak röviden és szabadon arról, amit a megbeszélte témával kapcsolatban gondolnak, vagy érznek. De arra is ösztönözheti őket, hogy az órán megbeszéltekből (a jegyzeteik alapján) válasszanak ki egy általuk érdekesnek, fontosnak, esetleg vitathatónak ítélt gondolatot, és azt kifejtendő írjanak rövid esszét.
3. Bármelyik szakaszban is használjuk ezt a technikát, lehetőséget kell teremtenünk a közzétételre: a tanulóknak szükségük van arra, hogy gondolataikat megbeszélhessék, esetleg ütköztethessék társaikkal, a tanárnak pedig, az óra további menetének meghatározása szempontjából (ha ráhangolódásként íródott az esszé) vagy a témával kapcsolatos személyes gondolatok, érzések, problémák jobb megismerése miatt fontos a betekintés lehetősége. A megosztást végezhetjük párban, csoportban vagy frontálisan, esetleg választhatjuk a pár – csoport – osztály folyamatot. A tanulási folyamat reflektív szakaszában írt esszéket a tanár be is kérheti, hogy a következő óra tervezéséhez felhasználhassa a tanulók írásaiban rejlő lehetőségeket.

Megjegyzés

1. A gondolkodás érdekében végzett írást ne osztályozzuk! Az ilyen írás a gondolatok szabad áramlására összpontosít, ezért hagyni kell az írókat, hogy az írás külső jegyeire, a helyesírásra való tekintet nélkül írjanak.
2. Fontos, hogy egy-egy adott kérdésre többnyire nem csak egy helyes válasz adható.
3. Kérjük nyomatékosan diákjainkat, hogy a megadott időn belül folyamatosan írjanak, ne mérlegeljék, ne tegyék megfontolás tárgyává gondolataikat, és mindent írjanak le, amit éreznek, vagy ami eszükbe jut a témáról!

Sarkok

A sarkok olyan, együttműködésen alapuló tanulási eljárás, vitatechnika, amely egy téma kapcsán különféle állásfoglalás megfogalmazására, az álláspontok melletti érvelésre vagy cáfolásra, tehát a vélemények ütköztetésére készlet. Fejleszti a tanulók érvelni tudását, ugyanakkor a vitapartner érveinek meghallgatására, átgondolására, elfogadására nevel. Magában foglalja a véleményváltatás lehetőségét is, amennyiben mások gondolatai, érvei elég meggyőzőnek bizonyulnak. A feladat a diáktól elkötelezettséget, a véleménye melletti kiállást követel, ugyanakkor rugalmasságot, az érvrendszer folyamatos újragondolását is, ami akár álláspontja megváltoztatását is eredményezheti. Az eljárás általában a reflektálási szakaszban használatos, de maga a folyamat a ráhangolódásra (előzetes ismeretek mozgósítása) és a jelentésteremtésre (az érvrendszer újraértelmezésének kényszere, újabb és újabb jelentések megteremtése) jellemző elemeket is tartalmaz.

Az alkalmazás menete

1. A téma kiválasztása után (amely kapcsolódhat olvasott szöveghez, előadáshoz, filmhez vagy a közvéleményt foglalkoztató valamilyen aktuális kérdéshez) a résztvevők egyénileg gondolkodjanak el a problémán, és háttértudásukat felhasználva mindenki alakítsa ki a saját álláspontját, és rögzítse egy tételmondatban! Az önálló véleményalkotás a folyamat fontos része, bár a tanár is meghatározhatja a tételmondatot és a lehetséges álláspontokat.
2. A résztvevők egyénileg, írásban rögzítsék érveiket, majd az ugyanazon véleményt képviselők foglalják el a terem egy sarkát! Így alakulnak ki a szembenálló sarkok.
3. A sarkokba rendeződött egyének osszák meg érveiket csoporttársaikkal, és építsenek fel közös érvrendszert álláspontjuk mellett, abból a célból, hogy a többieket meggyőzzék!
4. A csoport választott szóvivője adja elő a csoport álláspontját, tehát minden csoport tartsa meg a maga vitaindítóját!
5. Miután minden szóvivő elmondta vitaindítóját, a csoportok többi tagja is kifejtheti a véleményét (lehetőleg minél többen szólaljanak meg; a tanár is tehet fel kérdéseket, hogy a vitát élénkítse, pl. Milyen pontokon támadható A vagy B csoport véleménye? Melyek voltak azok az érvek, amelyek határozottabb vélemény felé mozdítottak benneteket? Miért nem győzte meg az A csoportot a B csoport véleménye? Mi a helyzet a tartózkodó csoporttal? stb.).
6. Ha egy csoporttagot sikerült a másik csoportnak meggyőznie, a meggyőzött személy helyváltatással jelzi álláspontjának módosulását: azaz átmegy a másik sarokba, de indokolnia kell, melyek azok az érvek, amelyek eredeti álláspontjának megváltoztatására készítették.
7. Az eredeti csoport tagjai újabb érvekkel igyekezhetnek megtartani társukat, ugyanezen érveléssel újabb tagokat is szerezhetnek maguknak.
8. A végleges csoportok kialakulása után a résztvevők feljegyzéseket készítenek a vitáról, összefoglalják álláspontjaikat, érveiket.
9. Végül minden tanuló önállóan lejegyzi egyéni véleményét és érvrendszerét.

Megjegyzés

1. Ha a vitafolyamatot esetenként hosszúnak ítéljük, belátásunk szerint módosíthatjuk az eljárást!
2. Bátorítsuk diákjainkat helyváltogatásra, ha álláspontjuk megingott vagy megváltozott, mert gyakori tapasztalat, hogy a csoportban végzett közös gyűjtőmunka (érdek) felerősíti az egyén csoporthoz tartozását, ami sokszor erősebb kötődés, mint a meggyőződés változásának vállalása!

Néhány egyéb vitatechnika:

Állj párba!

Körbe rendezzük a termet. A diákok szabadon járkálnak az osztályban. Amikor a tanár azt mondja: „Állj!”, megállnak, majd a „Párba!” utasításra minden diák a hozzá legközelebb állóval párt alkot, és tetszőleges helyre leülnek. A tanár felvet egy kérdést, amit a diákok párban megvitatnak. Az eljárást többször ismétlődik. Variációja:

Kettős kör

Azonos számú diákcsoport külső és belső kört alkot. A körök ellentétes irányban kezdenek forogni, míg a játékvezető azt mondja „Állj!”. Akik ekkor egymással szembe kerülnek, párt alkotnak a megbeszéléshez.

Osztálykeveredés

4 fős, számozott tagokból álló, számozott csoportokat alkotunk, és minden csoport egy (azonos) kérdést kap megvitatásra. Meghatározott idő után minden csoport egyes számú tagja átmegy a következő csoportba (pl. a hármas csoport egyes számú tanulója a négyes csoportba), és beszámol saját csoportmegbeszéléséről (a többiek kérdezhetnek, megjegyzéseket tehetnek). Miután a diákok visszatértek alapcsoportjukba, a tanár újabb kérdést adhat megvitatásra, majd a kettesszámú tanulók mennek vendégségbe, de most két csoporttal tovább (például a négyes csoport 2-es tagja a hatos csoportba megy el). Az eljárás tovább ismételtető.

Szerepháló

Drámai vagy epikus művekben a szereplők közti viszonyok különböző értelmezési lehetőségeinek meggondolására, megbeszélésére és bemutatására alkalmas drámapedagógiai eljárás, amelyben a tanulók élőképszerűen, gesztusokat és tekintetjátékot alkalmazva, a teret felhasználva, de mozdulatlan képet alkotnak a szereplők egymáshoz való viszonyáról. Alkalmazható a ráhangolódás fázisában, ekkor az irodalmi alkotás részletes értelmezése követi, a jelentésteremtés szakaszában a viszonyrendszert és annak változását a megértési folyamat középpontjába állítva, vagy a reflektálás szakaszában összefoglalásként.

Megjegyzés

1. Első alkalommal célszerű, ha a tanár irányításával az egész osztály együtt dolgozik, és minden helyzetet, kapcsolatot, beállást közösen megvitatnak.
2. Később szabadon használhatjuk a technikát akár csoportokban is, sőt meg is mozdíthatjuk a hálót: például, megvizsgálhatjuk, hol helyezhető el benne Tartuffe a dráma elején, hogyan változik a helye a hálóban a dráma folyamán, hova kerül a végére.
3. A szerephálót fokozatosan építjük fel, először a főbb szereplők helyét keressük meg, majd bővítjük a többi szereplővel.
4. Szerephálót készíthetünk csomagolópapírra a neveket és viszonyokat jelölő kártyák segítségével is, egyénileg, párban vagy csoportban.
5. A megoldásokat hasonlítsuk össze, beszéljük meg!

Találó kérdések

A találó kérdések olyan technika, amely abban segít, hogy a diákokat egy adott szöveg (legyen az szépirodalmi, tankönyvi, ismeretterjesztő vagy szakszöveg) mélyebb megértésére és a belőle nyerhető ismeretek elsajátítására készítsük. Ebben a folyamatban a tanulók az olvasottak alapján párbán, kis csoportban vagy frontálisan, felváltva fogalmaznak meg kérdéseket egymásnak. Egy-egy probléma vagy kérdés tisztázására a tanárhoz is fordulhatnak. Lényege, hogy a tanulók egyszerre olvassák ugyanazt a szöveget, bekezdésről bekezdésre haladva. Minden bekezdés (vagy gondolati egység) végén megállnak, és a kérdező szerepben lévők kérdéseket fogalmaznak meg a szövegrész lényeges gondolataira, fontos elemeire vonatkozóan. A tanár a szöveg előzetes ismeretében felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy a kérdések ne csak zárt végűek legyenek, hanem adjanak lehetőséget, például arra, hogy a bekezdés alapján a válaszolók megjósolhassák a várható folytatást, véleményt mondhassanak az olvasottakról.

Az alkalmazás menete

1. A tanulók párokat alakítanak.
2. A párok egyszerre elolvassák a szöveg egy megadott egységét.
3. Ezután a kérdező szerepben lévő tanuló kérdéseket intéz a másikhoz, amelyekre társának a legjobb tudása szerint válaszolnia kell egészen addig, amíg a szövegben rejlő minden fontos információt, összefüggést felszínre nem hozták.
4. A következő szövegrész elolvasása után felcserélődnek a szerepek, s ez addig folytatódik, amíg a szöveg végére nem érnek.

Megjegyzés

1. Mivel kérdéseket nehéz megfogalmazni, sokat segít, ha a technika bemutatásakor a tanár modellel a kérdező szerepet. A különböző típusú kérdésekkel felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy mitől jó egy kérdés, vagy milyenek a terméketlen kérdések.
2. A technika egy lehetséges variációja, amikor teljes osztállyal végezzük a folyamatot. Miután az osztály elolvasta a szöveg megadott részét, a tanulók becsukják könyvüket, és egymás után felteszik a bennük megfogalmazódott kérdéseket a tanárnak, aki legjobb tudása szerint válaszol, majd szerepcsere következik. Kis csoportokban is dolgozhatunk, egy kérdezőhöz két válaszoló szerepkört kapcsolva.

Tanári kalauz

Olyan feladat- vagy kérdéssor, melynek szerepe, hogy a tanár akkor is segíthesse a diák(ok) jelentésteremtési aktusait, amikor egyébként „nincs jelen” a tanulási (olvasási) folyamatban. Előnye, hogy már az olvasás (tevékenység) közben meghatározott irányba tereli a tanulók gondolkodását, és az olvasás (tevékenység) befejezése után kiindulási alapot nyújt a közös beszélgetéshez, vitához, vagyis a tanultak, megtapasztaltak, olvasottak elmélyítéséhez. A jól fogalmazott kérdések, feladatok magas szintű gondolkodásra (alkalmazás, elemzés, szintézisteremtés, értékelés), az irodalmi szövegekkel (vagy más információhordozóval) való interaktív kapcsolat építésére ösztönöznek. A tankönyvsorozat kérdés- és feladatrendszere valójában ilyen tanári kalauzként működtethető. Az eljárás akkor segíti legjobban a kritikai gondolkodást, ha megbeszélés, vita vagy írás kiindulópontjaként alkalmazzuk, és nem önmagában vett végcélnek tekintjük.

Az alkalmazás menete

1. A tanár elkészíti, és mindenki számára hozzáférhetővé teszi (felírja a táblára, írásvetítő fóliára, vagy fénymásolja) a tanári kalauzt (esetleg kalauzokat).
2. A tanulók a szöveg elolvasása (tevékenység) előtt megkapják a tanári kalauzt.
3. Olvasás (tevékenység) közben folyamatosan használják az útmutatót, végzik a feladatokat, vagy választ keresnek a megadott kérdésekre, esetleg jelzik a szövegben az útmutatónak adekvát válaszokat.
4. A reflektálás szakaszában megosztják egymással válaszaikat, meglátásaikat, észrevételeiket, kiscsoportos vitában vagy kötetlen írásban véleményt formálhatnak.
5. Tanári kalauzokat használhatunk együttműködésen alapuló tanuláskor is, ilyenkor a kis csoportok meg is oszthatják a feladatot, eldönthetik, melyiket ki vállalja, vagy melyik kérdésre ki keresi a választ. Ezt követően a csoport tagjai megosztják egymással szerzett tapasztalataikat, tudásukat.

Történetpiramis

A gondolkodás és a kommunikáció alapja minden nyelvben a történet (mi történt, kivel, miért, mikor, hogyan, ki mondja el), ezért is tekintik az oktatási szakemberek a narratív kompetenciát úgynevezett kulcskompetenciának. Történetmeséléssel felidézünk (megtörtént esemény elbeszélése) vagy megalkotunk (fikció) egy világot, miközben azt is megtanuljuk, hogyan változtassunk rajta vagy önmagunkon. Történetekkel tágíthatjuk gondolkodásunk horizontját, és tapasztalatokat szerezhetünk a nyelv szerkezetéről, működéséről. Mivel a dolgok, jelenségek és események megértését, illetve felidézését nagymértékben befolyásolják előzetes tudásunk, olvasói tapasztalataink és elvárásaink, valamint mivel egyes kutatók szerint tapasztalataink és elvárásaink sémaként (megértési modellként) reprezentálódnak a tudatban, a kutatók egy része úgy véli, hogy történet-sémánkat is a tartós memóriánkban tároljuk. Narratív szövegek olvasásakor e séma aktivizálódik. Egy-egy mű olvasása megerősítheti, módosíthatja vagy megtagadhatja a korábbi megértéseinket igazoló elvárásainkat, így előfordulhat, hogy egy szöveget nem tudunk értelmezni a hagyományos (eddig működő) narratív sémánkkal (lásd: a történetelvű elbeszélésekkel szemben a szövegelvűség poétikája). Ilyenkor a megértés új olvasásmód, vagyis új séma kialakítását kívánja meg.

A történetpiramis a legegyszerűbb történet-sémát megjelenítő grafikai szervező, mely segíthet a történetek szerkezetének feltárásában, lényegi elemeik összefoglalásában, fő kérdésvonalak megfogalmazásában, végső soron az olvasó elemi történet-sémájának (ki)alakításában.

- | | | |
|----|-------|-----------------------------|
| 1. | ----- | (a főszereplő) |
| 2. | ----- | (2 szó jellemzés) |
| 3. | ----- | (3 szó a helyszínről) |
| 4. | ----- | (4 szó a problémáról) |
| 5. | ----- | (5 szó az egyik eseményről) |
| 6. | ----- | (6 szó egy másikról) |
| 7. | ----- | (7 szó egy harmadikról) |
| 8. | ----- | (8 szó a megoldásról) |

Az alkalmazás menete

1. A történet elolvasását követően kérjük meg diákjainkat, hogy a fenti grafikai szervező segítségével készítsék el az olvasott mű történetpiramisát egyénileg, párban vagy csoportban!
2. Ezt követően a tanulók párban, csoportban vagy az egész osztály előtt összevethetik munkájukat, megvitathatják a hasonlóságokat és különbségeket, illetve az eltérések és egyezések okait.
3. A közös tapasztalatok kiindulópontját képezhetik az olvasott mű részletesebb értelmezésének.

Megjegyzés

1. A történetpiramis elemi szinten igen hatékony eszköz a történetsemák tudatosítására és működtetésére.
2. Később magunk is kitalálhatunk összetettebb, a narratív szöveg értelmezését mélységében árnyaló szempontokat a piramisépítéshez (pl. az elbeszélő, nézőpont(ok), ismétlődő motívum(ok), előreutalás, idővezetés, olvasói kérdés, személyes reflexió a mű kérdésfelvetésével kapcsolatban, alap helyzet, fordulópont, hiány, tetőpont, záró helyzet, viszonyváltozás stb.)

T-táblázat

A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely többnyire egy fogalom két vonatkozásának összevetésére (bináris oppozíciók megjelenítésére) alkalmazható. Különösen hatékony lehet egy vitára való felkészüléskor (igen-nem, mellette-ellene) vagy összehasonlító-szembeállító érveinek, megfontolásainak rögzítésére, de jól használható minden olyan egyéni vagy csoportos gondolkodási folyamat rögzítésére, amely egy fogalom, téma vagy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésére épül. Lehet a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás szakaszának eljárása is.

Az alkalmazás menete

1. A T-táblázatot a ráhangolódás fázisában – egyénileg, párban vagy csoportban, esetleg frontálisan – az előzetes ismeretek és vélekedések bináris, ötletszerű összegyűjtésére használhatjuk. Ilyenkor a jelentésteremtés szakaszában előzetes érveink, véleményeink alapos vizsgálata éppúgy lehet az óra további célja, mint információgyűjtés a megalapozott állásfoglalás érdekében.
2. Ha a T-táblázatot a jelentésteremtés szakaszában alkalmazzuk, akkor például egy szövegen belül megjelenő ellentétes álláspont, vonatkozás megjelenítésére, vagy két különböző nézőpontú szöveg összevető vizsgálatára használhatjuk.
3. A reflektálás fázisában az érvekkel megalapozott személyes állásfoglalás, vita grafikai szervezőjeként alkalmazható.

Példa a T-táblázatra

Ibsen Babaszobájának középpontjában a nőkérdés áll	
Igen	Nem
<ul style="list-style-type: none"> • a polgári családeshmény, és annak válsága • női szereplehetőségek • Nóra viszonya a férjéhez, gyermekeihez, környezetéhez (Rank, Lindéné, Krogstad) 	<ul style="list-style-type: none"> • az ember és szereplehetőségeinek problémája • általános szerepjátszás és szerepfelvételek • az ember viszonya önanonosságához és a társadalmi elvárásokhoz

Kettős ellentétek Kosztolányi Dezső Hajnali részegség című versében	
<ul style="list-style-type: none"> • föld • hétköznapi • szürkeség • valóság • felnőttkor • véges 	<ul style="list-style-type: none"> • ég • ünnep • színesség • álom (vízió) • gyermekkor • végtelen • stb.

Megjegyzés

Használjuk ki, hogy az egyénileg, párban vagy csoportban készített T-táblázatok egymással jól összehasonlíthatók, a téma árnyalt végiggondolását, a nézetek ütköztetését, így a gondolkodási folyamatok elmélyülését egyaránt lehetővé teszik!

TUDOM, TUDNI AKAROM, MEGTANULOM

(KWL = Know, Want to know, Learn)

A konstruktivista tanulásfelfogásra építő, a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás tanulási szakaszait követő technika, grafikai szervező. Célja, hogy a tanulók ismereteiket a már meglévőkhöz kapcsolják, illetve, hogy saját kérdések megfogalmazásával motiváltabbá váljanak az új anyag feldolgozásában és elsajátításában. Az eljárás segítségével a tanulók úgy tudják gyarapítani tudásukat, hogy az ismeretszerzésben mások szempontjait is figyelembe veszik (átlépés egy nézőpontból több nézőpontba). További jelentősége, hogy fejleszti a legmagasabb szintű intelligenciának tartott metakogníció (a gondolkodásunkról való gondolkodás) képességét, és a tanulás tudatosságát is.

Az alkalmazás menete

1. A téma megjelölése után megkérjük a diákokat, hogy párokat alakítva néhány perc alatt írjanak egy listát arról, amit a témáról tudni vélnek (ötletbörze). Közben a táblára elkészítünk egy táblázatot:

Tudom	Tudni akarom	Megtanulom

2. A tanár megkéri a diákokat arra, hogy osszák meg gondolataikat a többiekkel, és miközben ezt teszik, leírja a táblázat első oszlopába a megegyező vélemények alapján a „közös tudást”. Segít, ha a gondolatokat kategóriákba rendezik.
3. Kérdések merülhetnek fel olyan részletekkel kapcsolatban, amelyekben a résztvevők nem értenek egyet, vagy amire kíváncsiak. Ezeket a második oszlopba írja a tanár.
4. Miután a diákok elolvasták a megadott szöveget, a tanár irányítsa figyelmüket az olvasás előtt feltett kérdésekre, amelyek a második oszlopban kerültek rögzítésre!
5. Ezután beszéljék meg, milyen kérdésekre találtak választ a szövegben. Ezeket a tanár a harmadik oszlopban rögzítse!
6. A diákok vagy a tanár tegyenek javaslatot arra, hol keressék a választ a diákok azokra a kérdéseikre melyeket nem találtak meg a szövegben (továbbgondolás)!
7. Végül megbeszélhetik azokat az ismereteket is, amelyeket megtanultak, bár nem irányult rájuk kérdés.

Megjegyzés

Ha láthatóvá szeretnénk tenni a nézőpontok különbözőségét, alakíthatjuk a folyamatot úgy is, hogy először mindig az egyéni, majd a csoport, végül az osztály szempontját érvényesítjük és beszéljük meg. Ennek megfelelően módosítjuk a TTM-táblázatot is:

Az én előzetes tudásom	A csoportom előzetes tudása	Az osztályom előzetes tudása

Az én kérdéseim	A csoportom kérdései	Az osztályom kérdései

Túlvilági randevú

A reflektálás fázisában alkalmazható drámapedagógiai eljárás, amely alkalmas arra, hogy a tanulók szerepfelvétellel formáljanak véleményt az adott karakter tetteiről, esendő emberi hibáiról, a többi karakterhez való viszonyáról. A játékban az egyes szereplők kívülről értékelik magukat. A technika megértésre, megbocsátásra, türelemre nevel, és fejleszti az önkritikára és az empátiára való képességet.

Az alkalmazás menete

1. A játsszók a darabbeli elhalálozás sorrendjében érkeznek a játéktérre (például néhány egymás mellé helyezett székhez) és bemutatkoznak.
2. Valaki fogadhatja őket (pl. a „szerző”, a „túlvilág kulcsának őrzője”, a „lélekátvevő”), és közli nevüket, valamint haláluk körülményeit és módját.
3. A már bent lévők közül bárki szólhat az újabban érkezőkhöz, és elmondhatja, hogy most, „halála után” visszatekintve hogyan látja a történeteket és saját felelősségét.
4. Az érkező nem válaszolhat, nem szállhat vitába a hallottakkal.
5. A játsszók maguk választotta, a szerephez illő idézettel zárhatják gondolataikat.

Utolsó szó joga

A reflektálás fázisában használható technika, amely egy adott szöveg csoportos feldolgozását, vagy a szöveg feldolgozása utáni csoportos megbeszélést irányítja. Az olvasás utáni elmélyülést, reflektálást segíti elő, a személyes olvasói reagálás eszköze. Ez az eljárás jól használható, áttekinthető keretet biztosít narratív vagy értekező szövegek csoportvitájához, vagy a kettéosztott napló technikájával feldolgozott irodalmi szövegek megbeszéléséhez. A kooperatív tanulás egyik formájának is tekinthető, tapasztalatokat ad a diákoknak egymás gondolatainak elfogadásáról, a mások gondolatihoz való kapcsolódásról. Előnye, hogy a nehezen megszólaló tanulóban oldja a gátlásokat (előtte többen megszólalnak, és ehhez kell csatlakoznia), a szóláskényszeres diákot pedig, türelemre, mások véleményének, reflexiójának a meghallgatására szoktatja (több véleményt meghallgatva kerül sorra). A technika alkalmazásával a megbeszélést a tanár helyett egy-egy diák is irányíthatja.

Az alkalmazás menete

1. Arra kérjük a diákokat, hogy egy adott szöveg olvasása közben vagy után reagáljanak az olvasottakra, találjanak és emeljenek ki egy vagy több idézetet, amelyet különösen érdekesnek vagy

megjegyzésre érdemesnek tartanak és készítsenek írásban reflexiót a szöveghez; vállalkozzanak értelmezésére, átfogalmazására; tartalmazhatja a reflexió a szövegben olvasottak elfogadását, elutasítását, kiegészítését; vitatkozhatnak a szöveggel; kérdéseket tehetnek fel; értékelhetik az olvasottakat, bármilyen módon viszonyulhatnak hozzá.

2. Ezután (vagy házi feladat esetén, a következő órán) megkérjük az egyik diákot, jelölje meg, hogy a teljes szöveg melyik kiemelt részletéhez készített reflexiót, és olvassa fel ezt hangosan.
3. Az idézet felolvasása után kérjünk/kérjen észrevételeket, reagálásokat az osztály többi tagjától! Gondoskodjunk/gondoskodjon róla, hogy a vita a tárgynál maradjon, úgy vezessük/vezesse a hozzászólásokat, hogy ne legyen tere a lekicsinylő, negatív megjegyzéseknek! Ezen a ponton a tanár is hozzászólhat a kiemelt idézethez.
4. Az idézetről folytatott vita lezárása az idézetet kiválasztó diákot illeti. Olvassa fel hangosan saját reflexióját! Esetleg összegezze az elhangzottakat! Az a lényeg, hogy nem adunk további vitának helyet, az idézetet választó diáké „az utolsó szó joga”. A tanár sem fűzhet a vitához végső megjegyzést, az ellenkezik a szabályokkal!
5. Ezt követően egy másik diákot is szólíthatunk arra, hogy ossza meg az általa kiválasztott idézetet a többiekkel, és a folyamat újra kezdődik.

Megjegyzések

1. Nem valószínű, hogy a tanár egy órán minden diákot meg tud kérni idézetének és reflexiójának bemutatására, de minden egyes alkalommal kiválaszthat néhány diákot. Ha viszont a technikát 4–6 fős kooperatív csoportokban, szimultán alkalmazzák, alkalom nyílik arra, hogy a csoporton belül mindenki szót kapjon.
2. A hozzászólásokat, azok sorrendjét az idézetet választó diák is szervezheti, megjelölheti, hogy melyik diáktársa (vagy diáktársai) reagálására kíváncsi.

Vak kéz

A vak kéz olyan együttműködésen alapuló tanulási technika, amely a tanulási folyamatban lehetőséget teremt a tanulónak arra, hogy egy adott témának előbb egy vonatkozásában mélyüljön el, majd a csoport többi tagjának segítségével megismerje a téma többi vetületét. Megismerje abból a célból, hogy ezután közösen meg tudják állapítani a szövegek, tanulási tartalmak lehetséges logikai sorrendjét. Ez az eljárás teret enged a tanulói kreatitásnak, hiszen nemcsak arra jó, hogy a csoport tagjai egymást tanítsák, hanem arra is, hogy az elsajátított szövegtartalmakat önállóan strukturálják, a szöveg, a téma logikai felépítését megtalálják, újraépítsék. Eközben érvelhetnek saját elképzeléseik mellett, mérlegelhetik társaik javaslatait, kritikusan vizsgálódhatnak, majd konszenzusos döntést hozhatnak, esetleg több lehetséges megoldást találhatnak. Az eljárás alkalmas arra, hogy megfigyeltessük egy-egy bekezdés, illetve szöveg építkezését és kohéziós elemeit abból a célból, hogy a tanulók megtapasztalják, milyen nyelvi eszközök hogyan segítik a szövegstruktúra építkezését.

Az alkalmazás menete

1. A tanár úgy osztja fel a vizsgálandó szöveget, hogy a csoport minden tagja rendelkezék egy saját szövegegységgel, de nem ismerik azok logikai sorrendjét.
2. Minden tanuló alaposan elmélyed a saját szövegrészletében abból a célból, hogy annak tartalmát megértse, és a többieknek ismertetni tudja.
3. A csoport tagjai megismertetik saját részletük tartalmát a többiekkel.
4. Most a már ismert szövegelemek lehetséges logikai sorrendjét állapítják meg. Ehhez kérdéseket tehetnek fel mások szakaszainak tartalmáról egymásnak, mérlegelhetik a különböző megoldási lehetőségeket.
5. Munka közben módosíthatják előzetes elképzeléseiket, tetszőlegesen újrendezhetik a szöveget.

6. Végül azonban döntést kell hozniuk, egy lehetséges logikát alkotva.
7. A csoportok bemutatják egymásnak megoldásaikat, összevetik azokat, reflektálhatnak mások megoldásaira, vitázhatnak róla.

Megjegyzés

1. Ez a technika különösen hatékonyan alkalmazható 12 éves kor felett, mert igényli a magasabb szintű gondolkodási műveletekben (analízis, szintézis) való jártasságot.
2. Jó, ha a tanár olyan szöveget választ, ahol nem csak egyetlen helyes megoldás létezik a szöveg logikájának újraépítésére, mert így lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók megvitassák, és többféle lehetséges logika mentén rekonstruálják a szöveget.
3. Elképzelhető viszont, hogy egy olyan textust választunk, amellyel pont azt kívánjuk megmutatni, hogy a szövegösszefüggés csak egy logikus megoldást tesz lehetővé.

Vándorló csoportok

A vándorló csoportok a kooperatív tanulás egyik eljárása, mely több lépésben is lehetővé teszi a diákoknak a tanulásban és a gondolkodásban való együttműködést. A technika alkalmazása során a tanári kalauzok segítik a diákokat az adott téma feldolgozásában, értelmezésében, elemzésében, a probléma megértésében, megoldásában és megvitatásában. A ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás modell mindhárom fázisában alkalmazható bármely anyagrész vagy szépirodalmi szöveg feldolgozására, és az eredmények megosztására.

Az alkalmazás menete

1. Előzetesen megfogalmazzuk a tanulási témához kapcsolódó, meghatározott számú (6–8) kérdést (szempontot), és ezeket egyesével egy-egy ívre felírjuk, majd az íveket a terem különböző pontjain kifüggesztjük. Megtehetjük azt is, hogy részekre bontjuk a tananyagot, és ezeket a résztémákat írjuk fel az ívekre, azonos kérdések (2–4) megválaszolását kérve a csoportoktól.
2. Az órán a diákokat 4–5 fős csoportokra osztjuk, és minden diákcsoport egy kérdés megválaszolásáért, az adott résztéma megoldásáért vállalja a felelősséget.
3. Ez után a csoportok (választás vagy kijelölés alapján) a tőlük jobbra (vagy balra) kifüggesztett ívhez járulnak, és meghatározott idő alatt megvitatják a kérdéseket, majd válaszaikat az ívekre írják.
4. Adott jelre a csoportok ismét jobbra (vagy balra) haladnak, a következő kifüggesztett ívhez, elolvassák a kérdést, az előző csoport válaszát, majd írásban hozzáfűzik saját megjegyzéseiket, kiegészítéseiket, esetleg kérdéseiket.
5. A csoportokat addig szólítjuk „vándorlásra”, és ha lehetséges, a folyamat megismétlésére, amíg vissza nem térnek ahhoz az ívhez, amelytől elindultak.
6. Végül lehetőséget adunk a csoportoknak arra, hogy az általuk megválaszolt kérdéshez (kibontott szemponthoz) a többi csoport által fűzött kiegészítésekre, megjegyzésekre, magyarázatokra, indoklásokra, megerősítésekre reflektáljanak, vagyis megválaszolják a felmerülő kérdéseket és megvédjék saját álláspontjukat.

Megjegyzések

1. A technika alkalmazása gondos tervezést, a kooperatív tanulás két szintjének megvalósítása pontos szervezést igényel. Lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy odafigyeljenek egymás gondolataira, mások véleményét elfogadják, hogy a saját álláspontjukat indokolják, érveljenek, hogy megszűllessen a konszenzus igénye. A folyamat közben fejlődik vitakultúrájuk, együttműködésük (amely

e technika alkalmazása során nemcsak a kis csoport tagjai, hanem az egyes csoportok között is létrejön).

2. Megnehezítheti a munkát, ha az egyes csoportok az adott osztály csoportviszonyaiból következően versenytársként tételezik egymást, ilyenkor nemcsak az építő, segítő, hanem a hibázató, hibakereső attitűd is megjelenhet.
3. Akkor javasolható, biztonságos és eredményes a vándorló csoportok technikája, ha a tananyag témája több kérdéssel és szempontból is jól megközelíthető; és az osztályban a diákok már több, egyszerűbb kooperatív technikát ismernek, és hatékonyan kipróbáltak.

Villamosság

A ráhangolódás vagy a reflektálás tanulási szakaszának technikája. Lényege, hogy egy, a tanár által kijelölt vagy önként jelentkező tanuló a többiek elé áll vagy ül abból a célból, hogy a megbeszélendő, illetve a megbeszélte epikus vagy drámai mű egyik (kijelölt, sorsolt, választott) szereplőjének a nézőpontjába helyezkedve, a szereplő nevében igyekezzen válaszolni azokra a kérdésekre, amelyeket egymás után tesznek fel osztálytársai. A tanulók kérdezhetnek a szereplő indítékairól, tetteiről, a mű többi alakjához fűződő viszonyáról, informáltságáról, tehetnek fel olyan, a regény vagy dráma világában fontosnak tartott kérdéseket, amelyekre véleményt várnak a szereplőtől stb. Ezt követően újabb tanuló kerül a villamosságba, és újabb szereplő bőrébe bújik.

Az eljárás alkalmazható együttműködésen alapuló tanuláskor is. Ilyenkor a csoportok egy-egy művel kapcsolatban kérdéslistát állítanak össze a másik csoport számára, miután kihúzták vagy meghatározzák annak a szereplőnek a nevét, akinek a nézőpontjából a másik csoport tagjainak válaszolnia kell a kérdésekre. Az eljárás a ráhangolódás szakaszában alkalmas arra, hogy a tanár játékos formában tájékozódjon a diákok szövegismeretéről, illetve az elsődleges olvasat során létrejött megértési folyamatairól, problémáiról. A reflektálás fázisában a technika összefoglalásra, szintézisteremtésre, a személyes megértés ellenőrzésére alkalmas.

Vitaháló

Olyan kooperatív vitatechnika, amely a tanulók aktív részvételét ösztönzi a vita folyamatában. A diákok párokban dolgozva táblázatba gyűjtik érveiket: a tanár által felvetett kérdés mellett és ellen. A kibontakozó vita során a tanulóknak érvelniük kell. Ez a tevékenység fokozott gondolkodásra készíteti őket, hiszen a kinyilvánított érvekkel valódi ellenlábásokat győzhetnek meg.

Az alkalmazás menete

1. A tanulók párban dolgoznak egy függőlegesen kettéosztott papírlapon. Az eldöntendő kérdés vagy probléma középre, míg a kérdésre adandó igenlő válaszok az IGEN szó alá, a lap bal oldalára, a nemleges válaszok a NEM szó alá, a lap jobb oldalára kerüljenek!
2. A tanulók megvitatják párjukkal a kérdést, érveiket és ellenérveiket pedig a megfelelő oszlopba jegyzik.
3. Mindegyik pár csatlakozik egy másik párhoz, és megosztják egymással mind az IGEN, mind a NEM alatt felsorakoztatott érveket. Megvitatják mindkét érvcsoportot, és bővíthetik a saját listájukat.
4. Minden tanuló egyénileg eldönti, miként érez az adott kérdéssel vagy problémával kapcsolatban.
5. Ezt követően az osztályterem bal oldalára állnak azok a tanulók, akik az IGEN mellett, a jobb oldalára azok, akik a NEM mellett foglaltak állást. A bizonytalanok a hátsó falnál gyülekezzenek!
6. A csoport együtt megbeszéli és kiválasztja a legnyomósabb érveket álláspontja védelmére (7–8 perc).

7. Ezután vita következik a két csoport között: egy önkéntes minden csoportból ismerteti csoportja álláspontját. A határozatlanok csoportja is hangot ad kételyeinek. A hozzászólásoknak a tanár szabjon időhatárt!
8. A tanulók a hallottak alapján még egyszer alaposan átgondolhatják álláspontjukat, és meggyőződésük szerint csoportot válthatnak, vagy megmaradhatnak eredeti csoportjukban.
9. Végül 10–12 perces vita után egy-egy, a csoport által kijelölt személy megteszi a csoport zárónyilatkozatát.

Megjegyzés

1. Alkalmazható bármilyen felvetett kérdés, probléma vagy dilemma vizsgálatára. Elsősorban a tizenöt főt meghaladó csoportoknak ajánljuk.
2. Bármilyen oktatási szinten alkalmazható a kérdés vagy dilemma komplexitásától függően.
3. Számoljunk azzal, hogy a folyamat időigényes, ám hatékony és élményszerű technika.