

A NYELVI KOMPETENCIÁK ÉLMÉNYKÖZPONTÚ FEJLESZTÉSE

Módszertani gyűjtemény

Összeállította: Tóth Beatrix

Készült a Közoktatási Modernizációs közalapítvány, illetve az Oktatási
Minisztérium támogatásával

A szerkesztő előszava

A nyelvi kompetenciák eredményes fejlesztésében kiemelkedő szerepe van a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat motivációs bázisának. Ennek kiépítése és gazdagítása sarkalatos pontja az anyanyelvi nevelésnek. Ha a gyermek nem szeret olvasni, írni, nem szívesen végzi a tevékenységeket, nem gyakorol eleget, nem tesz szert megfelelő rutinra, így óhatatlanul kudarcot vall az iskolában. A korai kudarcok pedig elindíthatják azt a negatív spirált, amely tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabétizmushoz, s végső soron az egyéni életpálya sikertelenségéhez vezet.

A motiváció szempontjából rendkívül fontos, hogy a tanító módot adjon arra, hogy a gyerekek felidézzék, újból átéljék és másokkal is megosszák élményeiket, hogy a tanórákon a kedvvel, örömmel végzett munka domináljon. Ha ez megvalósul, vagyis a különböző nyelvi tevékenységek tanulása, ill. gyakorlása során létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakul a tanulók beszéddel, olvasással és írással kapcsolatos attitűdje, s mindez hatékonyabb elsajátítást, jobb teljesítményt eredményez.

Jelenlegi tanítási gyakorlatunkban azonban – sajnálatos módon – gyakran háttérbe szorulnak ezek a megfontolások. Az elmúlt évtizedek tartós tendenciáinak eredményeképpen mind nagyobb mennyiségű műveltséganyag szivárgott le az alsó tagozatba, s ezzel párhuzamosan egyre több taneszköz (tankönyv és segédkönyv) jelent meg a piacon. A magyar közoktatási tradíciók mellett bizonyára ezek a tényezők is közrejátszottak abban, hogy a tanítás olykor még az elemi szinten is inkább ismeret-, mint élményközpontú, s egy-egy tanórát sokkal inkább a különböző nyomtatott taneszközök, segédletek (pl. irányított tanmenet, „mintavázlat”, órákra lebontott tankönyvi feladatsorok) vezérelnek, semmint a tanulók aktuális szükségletei, igényei vagy éppen az élményközpontúság elve. A túlzottan eszközorientált tanításnak ráadásul az a veszély is megvan, hogy leszoktatja a pedagógusokat az innovációról, a kreativitásról, elszegényíti módszertani kultúrájukat. Pedig a korszerű pedagógiai filozófiák, amelyek a gyerekek aktív, interaktív és reflektív tanulását állítják középpontba, jelentősen átértelmezik a pedagógus szerepét e folyamatban, és szükségessé teszik a tanítás hagyományos módszereinek megújítását is.

Vannak néhányan, akik ösztönösen vagy tudatosan ezen az úton indultak el tanítói pályájuk elején, gondoljunk csak Winkler Mártára. De szép számmal vannak olyan pedagógusok is, akik – megtapasztalva a hagyományos praxist – szeretnének másképpen tanítani, hogy mind maguk, mind tanítványaik több örömet, élvezetet leljenek az iskolai életben és munkában, csak éppen nem tudják, hogyan tegyék. S minden bizonnyal vannak olyan tanítójelöltek, akikben nagyon erős a vágy és az elhatározás, hogy másképp tanítsák saját diákjaikat, mint ahogyan valamikor őket tanították.

Reményeim szerint ehhez nyújt segítséget ez a módszertani gyűjtemény, melynek összeállítására a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Élményközpontú anyanyelvi fejlesztés című pályázatának keretében nyílt lehetőség.

Olyan módszereket, eljárásokat igyekeztem felkutatni és egybegyűjteni, amelyek a tanulók élményei fókuszálak, ill. érdekességük, alkotásra és együttműködésre készítő jellegük folytán élményt adóak, augyanakkor nem program- vagy tankönyvfüggőek, így bármely taneszközrendszer használatával társíthatók. Egyik-másik módszer leírása terjedelmesebb, részletezőbb. Azokban az esetekben volt erre szükség, amelyekben célszerűnek mutatkozott megvilágítani az adott eljárás koncepcionális hátterét, ill. pontosan és alaposan kifejteni alkalmazásának mikéntjét annak érdekében, hogy a pedagógusok tényleg kipróbálhassák (pl. olvasói műhely, írószeminárium).

A források: hazai és külföldi publikációk és kiadványok (könyvek, cikkek, internetes honlapok), nemzetközi módszertani tanártovábbképző programok (pl. a Soros Alapítvány és a Magyar Olvasástársaság /HUNRA/ által támogatott „Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért” program, valamint a Comenius 3. program keretében megvalósult „Teaching of Initial Literacy” projekt), és nem utolsósorban nagy tapasztalatú, kreatív pedagógusok, köztük vezető tanítók: **Hasmann Károlyné, dr. Juhász Attiláné, Lovas Emma, Luspay Zoltánné és Varga Éva.** Köszönet segítségükért.

Öt fejezetbe csoportosítottam a különböző módszereket, technikákat. Ezek:

1. A beszédértést fejlesztő eljárások
2. A beszédet fejlesztő eljárások

3. Az olvasást, szövegértést fejlesztő eljárások
4. Az írást fejlesztő eljárások
5. Komplex eljárások

A beszédértés tanítása a hazai pedagógiai kultúrában meglehetősen új területnek számít, pedig könnyen beláthatjuk fontosságát, ha tudatában vagyunk annak, hogy az olvasás-szövegértés lényegében a beszédértésre épül. A beszédfejlesztés ugyan hagyományosan kitüntetett feladata az anyanyelvi nevelésnek, mégsem mondható, hogy a mindennapi gyakorlatban megfelelő súllyal és eredményességgel volna jelen. A két terület elkülönítése nem is volt könnyű, hiszen ahhoz, hogy a gyerekek gyakorolják a beszédértést, valakinek beszélnie kell, ha pedig az illető diák, a módszer éppúgy besorolható a beszédet, mint a beszédértést fejlesztő technikák közé. Ilyen esetekben tehát mérlegelnem kellett: melyik fejezetben ismertessem az adott eljárást. Az esetek többségében a beszédértésnek biztosítottam prioritást.

Egy másik tisztázandó kérdés: mit is értünk a komplex eljárások alatt. Ez kétféle dolgot takar. Egyrészt ebben a fejezetben ismertetem azokat a módszereket, eljárásokat, amelyek a nyelven kívül valamiféle egyéb megközelítést is igényelnek – vizuális, zenei vagy mozgásos megjelenítést, ábrázolást – , valamint azokat a technikákat, amelyek különböző szóbeli és írásbeli nyelvhasználati képességek, tevékenységek alkalmazását teszik szükségessé.

Végezetül hadd mondjak köszönetet segítőtársamnak, **Lénárd Andrásnak**, aki közreműködött az internetes kutatásban, s a bevezető elméleti tanulmányt is jegyzi.

Tóth Beatrix

Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről

A tanulással, tudással kapcsolatos vélekedések nemcsak a pedagógiai és módszertani szakirodalomban döntő fontosságú kérdések, hanem a naiv, úgynevezett hétköznapi pedagógiai szemlélet fő területei is. Ezek a naiv pedagógiai vélekedések a tudáshoz vezető utat legtöbbször gyötrelmes, ember feletti erőfeszítésekkel kikövezett útként írják le. Gondoljunk csak a gyakran elhangzó „*A tudásért meg kell szenvedni!*” sztereotípiára! Való igaz, a tanulási folyamat sokhelyütt megkívánja a tanuló aktív közreműködését, tudatos erőfeszítését, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ez a folyamat ne okozhatna örömet, s az erőfeszítések fölébe ne kerekedhetne az élményszerzés folyamata.

Az élményközpontúság megjelenése a reformpedagógia keretei között

Tegyünk egy nagyon rövid és vázlatos neveléstörténeti kitekintést arra vonatkozólag, hogy milyen szerepet szántak egy-egy pedagógiai irányzat követői az élményeknek, élményközpontú szemléletnek az oktatási folyamatban.

A XV. századig a gyermekek érzelmei, viszonyulásai és az, hogy az őket ért iskolai és egyéb külső hatásokból mi csapódik le bennük, nem játszottak szerepet a nevelés és oktatás szempontrendszerében. A tulajdonképpeni gyermekkort a mai 6-7 éves korig egyfajta tökéletlenség korának tartották. Ezen életkor elérése után egy csapásra ugyanazokat az elveket és módszereket kezdték alkalmazni a gyerekek tanításában, mint jóval idősebb társaiknál. A gyermeket ekkor kicsiny felnőttnek tekintették. Ennek megfelelően a középkori iskolarendszerben a gyerekekkel való foglalkozás az oktatásra és a fegyelmezésre korlátozódott. Változást ebben a szemléletben a reneszánsz hozott, a gyermekkor „felfedezésével”.

A felvilágosodás hívei közül *Rousseau* Emil-jében találunk több utalást is arra, hogy a gyermekek érzelmeinek milyen fontos szerepe van a nevelésben. *Rousseau* egyik fő célja az volt, hogy neveltje boldog ember legyen. Nem kényszeríti felnőtt viselkedésformák átvételére, hagyja, hogy önfeledten, rácsodálkozva a természetre, élményeket szerezve „nevelődjön”: „Hagyjátok megérni a gyermekkort a gyermekben!” – írja Emil vagy a nevelésről című művében. Bár *Rousseau* könyve elsősorban nem pedagógiai mű, fellelhetőek benne a gyermek érzelmeire, élményeire építő pedagógia alapjai. Az eddigiektől eltérően nem szabályok, érvelések rendszerével igyekszik hatni a gyerekekre, hanem a képzeletén keresztül. Feltűnik a nem ismeretközlő, hanem az ismeretszerzésben kísérőként jelen lévő nevelő, s ezeknek az elveknek a jelentőségéből az sem von le, hogy e műben leírtak a gyakorlatban ekkor még nem vizsgáztak, s egyes kitételei mai szemmel is utópisztikusnak tűnnek. Több helyen olvashatjuk, mekkora hatást gyakorolt Emilre egy környezetében tett séta, vagy néhány újszerű szituáció átélése. Összességében azonban elmondhatjuk, hogy az oktatásban, nevelésben még nagyon sokáig nem a gyermek, és annak érzelmei, élményei, hanem a tananyag állt középpontban.

Ellen Key 1900-ban napvilágott látott gondolatai, melyek már a reformpedagógia vonulatába tartoztak, a tanulók szerepét merőben másként láttatták az addig uralkodó herbarti szemlélettel szemben. Nagy szerepet szánt a tanulók aktivizálásának: a tanulókat nem vezetni, kormányozni kell, hanem hagyni, hogy önállóan, kísérletezve, kutatva jussanak ismeretekhez. A tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók érdeklődését.

A gyermektanulmányi mozgalom jeles képviselője, *Edouard Claparède* is letette voksát a tanulói aktivitáson alapuló pedagógia mellett. A tanító feladatát abban látta, hogy megértse a gyerekek cselekedeteit, s alkalmat teremtsen nekik a gondolkodásra. Iskolamodellje az aktív iskola, mely sorozatos megfigyelésekből, vizsgálatokból építi fel oktatás-nevelés rendszerét.

Montessori pedagógiájában a gyermekek érzelmei, élményei állnak a középpontban, s épít arra, hogy a gyerekek szívesen járnak iskolába, örömmel tanulnak. A gyerekek a lehetőségekhez képest önállóan szervezik meg tevékenységüket, s a pedagógus szerepe nem az ismeretek közlésére, hanem a gyerekek tevékenységének szabályozására szorítkozik.

Rudolf Steiner és a nevéhez kapcsolódó Waldorf-pedagógia rendszerének középpontjában szintén a tanulók aktivitása áll. Az általuk használt életkori szakaszok közül a kisiskolás kor eleje a világ érzékszervi befogadásának korszaka, az utánzás kora. A tananyagszervezés epochális rendszerben

történik, amelynek keretei között a tanulóknak lehetősége kínálkozik arra, hogy nyugodt, elmélyült tevékenységet folytassanak, nem gátolja őket a máshol megszokott 45 perces ciklusok váltakozása. Megtapasztalhatják a gyerekek azt az élményt, amely az egy témával való huzamosabb foglalkozás jelent; tanúivá válnak a világ kinyílásának. Ha nem is tudjuk saját tanítási gyakorlatunkba áttemelni a 3-4 hetes egy témakörben való tanulás rendszerét, érdemes elgondolkodni azon, milyen lehetőségekkel kecsegtet, ha hagyjuk a gyerekeket egy-egy témában komolyan elmélyedni, több oldalról is közelítve ahhoz. Szintén elgondolkodtató, hogy sokszor milyen eredménnyel jár a Waldorf-pedagógia nyugodt, ráérős haladási üteme, esélyt adva mindenkinek a tananyag elsajátítására. Természetesen a mai közoktatási gyakorlatban nem tartható például az írás-olvasás folyamatának több tanévre történő elnyújtása, de érdemes legondolkodni azon, hogy elvárhatjuk-e valamely tantárgy tanítása során azt, hogy bizonyos fogalmak, ismeretek minden gyerekben ugyanannyi idő alatt érjenek meg.

Freinet iskolájában a világ megismerésének öröme hatja át a gyerekek tevékenységeit, amelyek szoros kapcsolatban állnak a mindennapi élettel, hiszen Freinet szerint: „Az iskola nem felkészítés az életre, az iskola maga az élet!” Nem ad részletes és pontos utasításokat a tanár számára, mint például Montessori, s módszer helyett inkább technikákat kínál az aktív ismeretszerzésre. (Néhány közülük ebben a módszertani gyűjteményben is szerepel.)

Carl Rogers pedagógiájában is az aktív tanulói közreműködés áll a középpontban. Érdekes módszer például a *kötetlen beszélgetés*, mely során minden reggel alkalmuk nyílik a gyerekeknek olyan dolgok elmondására, melyek velük történtek, s melyeket fontosnak tartanak. Rogers iskolájában gyakran alkalmazzák a tanulási folyamat kiindulására az *ötletrohamot*. Ennek során a gyerekek elmondhatják, összegyűjthetik, milyen kapcsolatuk van a megtanulandó tananyaggal, hol találkoztak már vele. Az ötletek csoportosítása a további munka kiinduló bázisa lehet.

Érdeemes megismerni *Petersen* koncepcióját, mely a kis Jéna-plan néven vált ismertté. E koncepció a reformpedagógiák egyfajta szintézisének is tekinthető. A gyermeki élet fő színtereire helyezte a hangsúlyt, szakítva az „iskolás” megközelítéssel. A tanulási időt ritmikus hetirendbe foglalta, amelyben a gyerekek tevékenységeit a következő alapformák köré csoportosította:

- **beszélgetés:** beszélgetőkör, kötetlen beszélgetések, munkamegbeszélések csoportban stb.,
- **játék:** az ismeretek játékos feldolgozása, mozgásos játékok, szerepjátékok, dramatikus játékok (*Petersen* nem így nevezte, de mai szóhasználattal illelhetjük így.),
- **munka:** ismeretszerzés önálló és közös munka közben,
- **ünnep:** ünnepnapok, a gyerekek születésnapja, az iskola saját ünnepei, az ezekre való készülődés és ünneplés.

Fontos szerepet szánt *Petersen* az iskolai könyvtárnak, mint az ismeretszerzés forrásának. Alkalmazta a csoportmunkát, s annak olyan változatait, mint a beszélgető kör, a tanfolyam és a tankör.

Zsolnai József értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai modellje is a tanulói aktivitást helyezi előtérbe. A kulcsmozzanat *Zsolnainál* a hagyományos iskola célrendszerének átalakítása gyakorlatközelibbé. Több ponton is lehetőség nyílik arra, hogy a tanuló döntsön, és aktív szereplője legyen az oktatási-nevelési folyamatnak, például fakultatív órák látogatásával, szabadidős programok közti válogatással. A gondolkodásra gyakorolt hatás szempontjából *Zsolnai* legfőbb érdeme a divergens gondolkodásra, kreativitásra gyakorolt hatása.

Az előző felsorolásból talán úgy tűnhet, hogy a gyerekek aktivitására épülő oktatási folyamat megvalósítása, a tanulók érzelmeire építés, az élményközpontú tanítás kizárólag a reformpedagógiák sajátja lenne. Ez azonban nem így van. Napjainkban Magyarországon, de máshol is a világban is a reformpedagógiák egy szűk tanulóréteg körében fejtik ki hatásukat. Hatásuk azonban nem elhanyagolható.

Tendenciák napjaink pedagógiai törekvéseiben

Számos elv, megközelítés, ötlet „szivárgott át” innen a napi közoktatási gyakorlatba, gazdagítva a tanárok és tanítók módszertani kultúráját. Vannak olyan eljárások, technikák is, amelyek összeegyeztethetők a mai közoktatás rendszerével, s egy „átlagos” iskola munkájában is alkalmazhatók. A gyerekekre való odafigyelés, az ő élményeiből való kiindulás, ezen élmények felhasználása a napi pedagógiai gyakorlatban minden tanító és tanár számára megvalósítható, csak egy kicsit más szemszögből kell nézni a pedagógus-tanítvány kapcsolatot. Szakítva a „jól megszokott” ismeretközlő tanár szerepével, a pedagógusszerep módosulni látszik, méghozzá rogers-i értelemben vett segítőtárs irányába. A tanár nem egyszerűen közlő, a diák pedig nem kizárólag befogadó.

A gyerekek részt vesznek saját tudásuk felépítésében, megkonstruálásában, és ehhez alapul saját, már meglévő tudásukat, élményeiket, tapasztalataikat használják. Napjaink pedagógiai törekvéseiben előtérbe kerülnek a konstruktív elemek, illetve a tanulók cselekvésén alapuló megközelítések. Konstruktív elemekről van szó, nem a pedagógiai konstruktivizmus teljes filozófiájának a közoktatásba emeléséről.

Nemcsak a pedagógus-gyerek kapcsolata van átalakulóban, hanem magának a tudásnak a tartalma is. Magyarországon napjainkban kavartak vihart a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei. Az IEA, PISA vizsgálatok számunkra igen kedvezőtlen mutatói több okra vezethetők vissza. Ezek közül talán a leglényegesebb az, hogy a nemzetközi tendenciák az utóbbi években igen erőteljes elmozdulást mutatnak a tudás tartalmát illetően a ténytudás irányából az eszköztudás irányába. Nem definíciók, szabályok, bizonyítások ismerete a fő cél, hanem az alkalmazható tudás megszerzése. A tanulóknak tudniuk kell a megszerzett ismereteiket bizonyos problémák megoldására használni, alkalmazásképes tudásra van szükségük.

A pedagógia megkülönbözteti a *tartalom-, (tény)tudás* és az *eszköztudás* fogalmát. A *tartalom-, illetve (tény)tudáson* a tudatunkba leképzett információk rendszerét értjük. Az *eszköztudás* segítségével azonban újabb tudást szerezhethetünk, problémákat oldhatunk meg. Az anyanyelvi nevelés területéről merített példa alapján ténytudásnak tekinthető egy vers szövegének pontos ismerete, „kívülről tudása”, míg az eszköztudás kategóriájába tartozik a vers mögöttes tartalmának kibontatása, a vers értelmezése.

Más megközelítésben megkülönböztetjük tényszerű ismereteket adó *deklaratív* tudást, a cselekvésekkel, műveletekkel kapcsolatos *procedurális tudást*, valamint a tudás szituációkban való alkalmazhatóságát lehetővé tevő *szituatív tudást*. E kategóriákat alkalmazva látható tendencia, hogy napjainkban a mit? kérdésre felelő *deklaratív tudás* irányából a hogyan? kérdésre felelő *procedurális tudás*, valamint a hol, mikor? kérdésre felelő *szituatív tudás* irányába tolódik el a hangsúly. A mi oktatási rendszerünk – évtizedes beidegződéseket követve – még nem, illetve késve indult ebbe az irányba.

A közoktatás új prioritásai szemlélet- és módszerbeli váltást is igényelnek. A pedagógiai gyakorlatunkban uralkodó frontális szervezési módon és közlés módszerén túllépve új irányokba kell elmozdulnunk: „A megfelelő pedagógiai eljárások kiválasztása, alkalmazása során törekednünk kell arra, hogy a módszerek ösztönözzenek a vélemények, felfogások, alternatív elgondolások minél szabadabb kifejtésére. Világos, hogy ez a követelmény előtérbe állítja kötetlenebb, együttműködést, megbeszélést, vitát tartalmazó módszereket. A bennünk lévő képek, felfogások megfogalmazásának, a társakkal folytatott kommunikációnak óriási jelentősége van.” - írja Nahalka István napjaink pedagógiai változásairól.

Az oktatás gyakorlatának fentebb vázolt változásait Komneczi Bertalan táblázata a következőképpen foglalja össze:

Az ipari társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek	Az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek
Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása (lifelong learning)
A tudás forrása az iskola, a tanár	A különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebb, gyakran heterogén csoportokban történő tanulás
A tanári instrukció dominanciája	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását

Új megközelítések az anyanyelvi nevelés területén

Ezen folyamatok az egész oktatást áthatják, de az anyanyelvi nevelés területén fokozottan jelentkeznek. Bizonyos szempontból speciálisnak tekinthető ez a terület, hiszen az anyanyelv a tudás megszerzésének és alkalmazásának az eszköze is egyben, tehát birtoklásának szintje az egész tanulási folyamat eredményességére kihat. A korábban említett vizsgálatokban elért gyenge eredményeink okainak kutatása közben kiderült, hogy sokszor a feladatok megértése okozott gondot, és bár a megoldáshoz szükséges tényeket tudták a gyerekek, szövegértésük fejletlensége miatt nem tudták azokat a gyakorlatban alkalmazni.

Új út az anyanyelvi nevelésben – napjaink tendenciáit követve – az, hogy nem a tananyagból, hanem a tanulókból indulunk ki. Az gyerekek meglévő, vagy egy mű befogadásakor keletkező élményei kitűnő kiindulási alapot szolgáltatnak az értő olvasóvá, befogadóvá neveléshez. A szépirodalmi művek mellett helyet kapnak az alsó tagozatos olvasókönyvekben ismerettartalmú művek is. Ezek feldolgozásával legfontosabb célunk a szövegből való tanulás megalapozása, ám ezek is kínálnak lehetőséget a tanulók témával kapcsolatos tapasztalatainak, élményeinek előhívására, a nem csak tudást, de élményt is nyújtó tanulmányozásra.

Az, hogy a tanulás folyamatában a tanulók (és a pedagógusok) élményeiből való kiindulás alkossa a vezérfonalat, könnyedén kivitelezhető. Különösen sok lehetőség nyílik erre az anyanyelv tanítása területén, s a következő okok szólnak emellett:

- A tanulás folyamatában a személyes érintettség óriási motiváló erővel bír.
- Az egyes tanulók élményei élményt jelenthetnek a többiek és a pedagógus számára is, amennyiben megosztja velük azokat.
- A saját élmények elmondása, írásban, rajzban, dramatikus játék formájában stb. való közlése jól fejleszti a kommunikációs készségeket.
- Az élmények átélése hozzásegít az irodalomnak, mint művészeti ágnak a megismeréséhez, műértő olvasóvá váláshoz.
- Az élményközpontú tanítás hatására maga az ismeretszerzés is élménnyé válik, és nem céltalan erőfeszítéssé. Az ismeretszerzés természetesen erőfeszítést igénylő folyamat, de amennyiben élményszerző folyamat is egyben, a gyerekek által szívesen végzett cselekvéssé válik.
- Az „első megnyert csaták” után kialakul a gyerekekben egy belső igény az olvasásra, önálló ismeretszerzésre.
- Az élményközpontú tanítás és kritikus gondolkodás együttes alkalmazásával „felvérteződnek” a gyerek, képesek lesznek álláspontok, vélemények, irodalmi művek mérlegelésére, saját álláspontjuk kialakítására, s ez fontos eszköze a személyiségfejlesztésnek is.

Az élményközpontú tanítás ismérvei

Nagyon fontos, hogy az élményközpontú tanítás nem egyfajta technika, melyet alkalmazva azonnali pozitív változásokat tapasztalhatunk tanulóinkon. Nem recept, melyet pontosan megvalósítva elérjük a kívánt eredményt. Nem egy újabb, divatot meglovagoló pszichotechnika. Miben áll akkor az élményközpontú tanítás lényege? Egyfajta kapcsolat köztünk és tanulóink között, illetve a gyerekek egymás közötti kapcsolatait, és nem utolsósorban a gyerekek önmagukkal való kapcsolata. Egy olyan rendszer, ahol az élményeknek, benyomásoknak, érzéseknek, véleményeknek ugyanolyan, sőt sokszor nagyobb szerepe van, mint a puszta tényeknek, ismereteknek. Ahol az élményekből táplálkozva tanár és diák közös útra, új élmények, ismeretek megszerzésére indul.

Az élményközpontú tanításban nagy szerepet kap a kooperatív tanulás, hiszen ennek keretei között számtalan lehetőség kínálkozik a tanulók élményeinek felidézésére és megosztására, a közös munka élményének átélésére. Számos eljárását mintha az anyanyelvi nevelés számára „teremtették volna”. Mivel a kooperáció elképzelhetetlen interakció nélkül, vitathatatlan a kommunikációs képességek fejlesztésében betöltött szerepe.

Az élményközpontú tanítás merőben más hozzáállást igényel a tanár részéről, mint az a fajta oktatás, amelyben az ismeretek közvetítése áll a középpontban. El kell fogadnunk, hogy sok kérdésben nincs abszolút igazság. Pl. a különböző olvasókban ugyanaz az irodalmi mű más és más hatásokat indukál. Nincs jó és rossz gondolat, csak gondolat létezik. Gyakori dolog például, hogy egy irodalmi mű, melyet a tanár értékesnek tart (és az is), negatív érzelmeket gerjeszt egy gyerekben. Hagyományos reflexeinktől vezérelve ilyenkor hajlamosak vagyunk kijavítani a gyereket és elmagyarázni, mit kellene gondolnia, éreznie a mű hallatán, olvastán, holott valós érzelmek, egyéni reflexiói kitűnő kiindulópontot jelentenek egy tartalmas értelmező beszélgetéshez, termékeny vitához, a mű befogadása során keletkezett olvasói élmények megosztásához.

Nagyfokú rugalmasságot kíván a tanártól az is, hogy nem tervezhető olyan pontosan az óra menete, mint a hagyományos eljárásoknál. Egy-egy felbukkanó élménynél érdemes hosszabban elidőzni, többféleképpen – rajzzal, drámajátékkal stb. – reflektálni rá. Lehet, hogy egy spontán keletkező vita borítja fel időtervünket, ez azonban lehetőséget ad arra, hogy arra tanítsuk a gyerekeket: hogyan lehet és érdemes vitatkozni akkor is, ha álláspontjuk mellett erősen elkötelezettek érzelmileg.

E tanítási módnál tudni kell háttérben maradni, elfogadni, hogy nem mi irányítjuk az óra minden pontját. És nem utolsósorban érezni azt, hogy mi is tanulhatunk a gyerekektől, mi is folyamatosan fejlődünk.

Fontos tudnunk azonban, hogy nem eddigi munkánk teljes megváltoztatásáról van szó, nem kell szakítani minden megszokott módszerrel, nem kellene új tankönyvek, nem kell átélnünk a „minden rossz, ami eddig volt” érzését. Egyszerűen meg kell próbálnunk egy kicsit más szemmel nézni saját munkánkat, új szemléleti alapokra helyezni azt, közelíteni a tanulókhöz, s olyan új elemekkel, módszerekkel gazdagítani pedagógiai gyakorlatunkat, amelyek alkalmazása a hatékony ismeretnyújtás, készség- és képességfejlesztés mellett biztosítja a tanulók érzelmi bevonódását is.

Lénárd András

A BESZÉDÉRTÉST FEJLESZTŐ ELJÁRÁSOK

„Két szó”-stratégia

Ez a stratégia arra készíti a gyerekeket, hogy reflektáljanak arra, amit hallottak, s kapcsolják össze saját világméretükkel, élményeikkel, tapasztalataikkal. Hogyan alkalmazzuk?

1. Olvassunk fel tanítványainknak egy gondolatébresztő, érzelmi reagálásra készítő részletet valamilyen szövegből (képeskönyvből, mesekönyvből, újságból stb.).
2. Olvasás után kérjük meg a gyerekeket, hogy maradjanak csendben, ne beszéljenek egymással, hanem keressenek két szót (ne szókapcsolatot), ami tükrözi az elhangzottakkal kapcsolatos gondolataikat, élményeiket, érzéseiket. Kezdetben le is jegyezhetik e szavakat egy papírlapra, két előre odarajzolt négyzetbe. Ez segíti a tanulókat megérteni, hogy a szavaknak nem kell egymással kapcsolatban lenniük, kifejezést alkotniuk.
3. Miután a tanulók kiválasztották szavaikat, egyik társukhoz fordulnak, elmondják neki, mi az a bizonyos két szó, miért azokat választották, s elmagyarázzák, hogyan függnek össze e szavak a hallott szöveggel és/vagy személyes életükkel.
4. Ezt követően listát készíthetünk a gyerekek által kiválasztott különböző szavakból. A tanulók az egész osztály előtt megismétlik indoklásukat, ill. magyarázatukat. Mindez mélyebb megértéshez vezethet a hallottakkal kapcsolatban. A gyerekek nagyon élvezik a különböző interpretációkat, s a szólista révén szókincsük is fejlődik.

Ez a stratégia nagyon könnyűnek, „stresszmentesnek” tűnik a gyerekek számára. „Csak két szó?” – kérdezik. Ez igazán szórakoztató, ugyanakkor mély és intenzív reflektálásra készítet.

Megjegyzés: A várakozási idő fontos hozadéka, hogy módot ad a gyerekeknek szavaik rögzítésére, leírására. Emellett lehetővé teszi a gyermekek – köztük a kevésbé sikeresek – számára is, hogy összegyűjtsék gondolataikat, s felkészüljenek azok megosztására. A stratégia olvasással összekötve is alkalmazható. Ez esetben első lépésként elolvasnak a gyerekek egy szöveget, ill. részletet. A folytatás ugyanaz.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Három buborék

Miután a gyerekek meghallgattak egy történetet vagy valamiféle szóbeli magyarázatot, rajzoljanak le egy papírra három összekapcsolt kört, s mindegyikbe egy-egy képet arról, amire emlékeznek, ami megragadta őket az előadásban. Ezt követően beszéljék meg a rajzaikat párokban. (Hasznos lehet ez a technika az írásbeli szövegalkotást megelőző anyaggyűjtés fázisában is.)

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Cselekedj!

Főleg első osztályban használható gyakorlat. A beszédértés fejlesztése, a tanulók élményeinek előhívása, fantáziájuk megmozgatása mellett arra is nagyon jó, hogy hosszabb időt igénylő tevékenységek váltásakor kicsit megmozgassuk a gyerekeket. A tanító szavakat mond a gyerekeknek. Nekik pedig el kell játszaniuk valamiféle cselekvést, ami a szóval kapcsolatban eszükbe jut. Ha pl. azt hallja a gyerek, hogy légy, utánozhatja a légy repülését, de azt is, ahogy valaki el akarja hessegetni, vagy le akarja csapni a legyet. A beszédértést ugyan csak a szavak szintjén fejleszti ez a gyakorlat, de érdekesebbé, izgalmasabbá tehetjük, ha azonos alakú vagy többjelentésű szavakat is beemelünk a játékba. Emellett beszédtevékenységet is kapcsolhatunk hozzá, ha a csoportos improvizáció során egy-egy gyereket megkérünk, hogy mondja el, miért éppen azzal a különös cselekvéssel társította a szót, amivel.

Hasmann Károlyné

Robotparancsnok

Ez a módszer különösen az iskolázás kezdetén, első osztályban használható. A beszédértés mellett fejleszti a testsémát is, alkalmat ad arra, hogy a gyerekek felálljanak a padból, mozogjanak egy kicsit, s közben jókat neveljenek a „meghibásodott” robotparancsnok képtelen utasításain.

A robotparancsnok szerepét jó ideig a tanító játssza, de később bátran átengedheti azt vállalkozó szellemű tanítványainak. A robotparancsnok utasításokat ad, a kis robotok, a gyerekek pedig végrehajtják. Kezdetben olyan egyszerű utasításokat érdemes adni, amelyek gyakoroltatják a gyerekekkel a saját testükön való eligazodást, valamint a térbeli relációkat és irányokat reprezentáló szavak megértését: pl. Emeljétek magasba a jobb kezeteiket, mutatóujjatokkal simítsatok végig a jobb szemöldökötökön, érintsetek meg az orrotokat, fogjátok meg a jobb fületeket, tegyétek nyitott jobb tenyereket a jobb térdetekre stb. Később ugyanezt lehet keresztezéssel gyakoroltatni, tehát a jobb kézzel a bal testfélen kell ügyködni. Már ebben a szakaszban is lehet egy kis humorral fűszerezni a gyakorlást, ha például kikötjük, hogy egy bizonyos testrésze (pl. az orra) érintésekor a gyerekek a nyelvét is ki kell dugnia, vagy mondjuk kakukkolnia kell.

Lazító torna közben gyakoroltathatjuk a jobbra-balra, fel-le, előre-hátra stb. szavak megértését. Páros gyakorlatokat is végeztethetünk. Pl. Robot párok, forduljatok egymás felé! Jobb kezeteiket tegyétek a társatok bal vállára, bal kezeteiket a bal csípőtökre. Rugózzatok kettőt: egy, kettő, aztán karcserre. Vagy: egyre a jobb, kettőre a bal lábatokat tegyétek előre.

Leginkább akkor szórakoztató ez a játék, ha a gyerekek szokatlan, mulatságos utasításokat kapnak pl.: Robotok! A párok fordítsanak egymásnak hátat úgy, hogy a hátuk összeérjen. Ugorjatok kis terpeszbe! Hajoljatok előre! Bal kezetekkel fogjátok meg a társatok bokáját! A jobb kezetekkel fogjatok kezét a lábatok között! Induljatok el a tábla felé!

Luspay Zoltánné

Játszd el!

Sokak számára nem ismeretlen a mimetizálás vagy pantomim fogalma. A lényege, hogy a gyerekeknek egy cselekvéssort kell eljátszaniuk a tanító utasításai alapján. Lehetőleg olyan témát válasszunk, amellyel kapcsolatban a gyerekek lehetnek tapasztalatai, élményei. Pl.: Egy szúnyog szállt a bal lábfejedre. Már érzed is a csípését. Csapd le gyorsan! Nem sikerült! Nézd, most meg társad fülére szállt! Nehogy odacsapj! Óvatosan próbáld meg elhajtani! Vagy: Viharfelhők gyülekeznek az égen. Erős szél támadt. Aggódva kémleled az eget, figyeled: esik-e már az eső. Próbálsz minél kisebbre összehúzódní, a pulóvered a fejedre húzod. Most egy nagyot villámlott! Most jön dörgés! Fogd be gyorsan a füled, meg ne süketülj! stb. Természetesen ezt a gyakorlatot is irányíthatják vállalkozó szellemű, rátermett diákok, s utólag meg is beszélhetjük, melyik „rendező” utasításai voltak a legötletesebbek.

Luspay Zoltánné

Rendezd, ahogy mondom!

A gyerekek különböző színű és alakú – papírból kivágott – formákat kapnak. Ezek lehetnek síkidomok (körök, négyzetek, háromszögek) vagy egyéb alakzatok (karácsony táján pl. csillag, fenyőfa stb.) A páros egyik tagja készít egy képet úgy, hogy valamilyen módon elrendezi a formákat egy kartonlapra. Ezután az a feladata, hogy elmagyarázza a társának: hogyan rendezze el ő is a különböző formákat úgy, hogy a már elkészült képhez hasonlót hozzon létre. Fontos szabály, hogy csakis szóbeli utasításokat lehet adni, semmiképpen sem lehet megmutatni a saját képet. Nézni viszont lehet az éppen készülő, de csak szóbeli utasításokkal lehet segíteni, tilos a képdarabokra mutogatni, illetve azokat megérinteni.

Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás

Keresek egy gyereket

Ez a játék nem csak a beszédértést fejleszti, hanem az önismeretet, a közös és egyéni jellemzők elkülönítését is. A tanító felállítja a gyerekeket és ismerteti a játék szabályait. Jellemző külső és belső tulajdonságokat sorol fel. Akire nem igaz az adott tulajdonság, leül, így fokozatosan szűkül azoknak a köre, akikre a leírás illik. Végezetül csak egy diák maradhat állva, ő a keresett gyerek. Fontos, hogy a jellemzők felsorolásakor az általános tulajdonságok felől haladjunk az egyedi sajátosságok felé.

Lovas Emma

Szájról szájra

Fölöttébb tanulságos, ugyanakkor élvezetes játék annak megtapasztalására, hogyan változnak, alakulnak, torzulnak az információk terjedésük során, s hogy ennek megelőzésében milyen fontos szerepe van a figyelmes, aktív hallgatásnak, a beszédértésnek, a memóriának, valamint a beszédképességnek.

Többféleképpen is játszható a játék. Az egyik változata az, amikor a gyerekek oszlopokba állnak, az elsőket kihívjuk, elmondunk nekik egy rövid szöveget suttogva, s ezt kell a közvetlenül mögöttük állónak továbbadniuk, az adja a mögötte állónak és így tovább egészen az utolsó emberig, aki majd hangosan is elmondja, milyen üzenetet kapott. Ha versenyszerűen játszunk, az a csapat győz, amelyiknél legkevesbé torzult az információ. (Négy-öt fős csoportokkal is játszható hasonlóképpen.)

Egy másik változatban csak öt gyerek vesz részt aktívan a játékban. Négyen kimennek, a bennmaradó meghallgatja a tanító által lassan, jól érthetően elmondott szöveget. Ezt követően bejön az első gyerek, akinek a bennmaradó elmondja, amit hallott. Sorban bejönnek a többiek is, s mind a közvetlenül előttük bejövő előadásában ismerkednek meg a történettel. Az ötödik gyerek meghallgatása után a tanító felfedi a leírt eredeti szöveget, s azt összehasonlíttjuk az utolsóként elhangzóval.

Dr. Juhász Attiláné

Indián beszélgetés

A módszernek az a lényege, hogy a diákok úgy juthatnak szóhoz, hogy saját szavaikkal újra megfogalmazzák azt, amit az előttük szóló mondott. A csoport egyik tagja megosztja a többiekkel az adott témával kapcsolatos élményét, gondolatait, utána azonban csak olyan csoporttag következhet, aki saját mondandója előtt a saját szavaival a lehető legpontosabban elismétli, amit az előtte szóló mondott. E módszernek két nagy előnye van. Először is megakadályozza az olyan csoportkommunikációt, amelyben mindenki csak mondja a magát, a többiekre viszont nem figyel. Másodszor a diákok visszajelzést kapnak arról, hogy gondolataik megfogalmazásaikor sikerült-e pontosan azt a tartalmat kifejezni, amit szerettek volna, így fel tudják mérni, hogy kommunikációs készségeik milyen szinten állnak.

Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás

A BESZÉDET FEJLESZTŐ ELJÁRÁSOK

Mesél a játék – mesél a gyerek...

A kisgyerekek új közösségben, új környezetben – pl. az iskolában – nagyon különböző módon és mértékben képesek oldódni, kapcsolatot teremteni. Könnyebb az első közeledés, ha a gyerek elrejtheti saját személyiségét: báb vagy játék mögé bújhat. Ezért első bemutatkozásnak nagyon alkalmas az alábbi játék. A gyerekek hozzák magukkal kedvenc játékukat (maci, baba, kisautó stb.), és meséljenek róla a többieknek.

1. *változat:* „Bemutatom a ... (babámat, kedvenc játékomat), mesélek nektek róla: kitől kaptam, hol tartom, miért szeretem, mit szoktam vele játszani.” Eleinte biztos szükség lesz a tanító segítő kérdéseire, de a gyerekeket is ösztönözheti kérdésfeltevésre: „Mire vagytok kíváncsiak?”
2. *változat:* A játék mesél magáról. (Itt is jó, ha a tanító mutatja be elsőnek, hogy is értendő a feladat.) Próbáljuk ki, hogy könnyebb, érdekesebb-e egy-egy gyereknek, ha egészen kötetlenül beszél a játéka nevében, vagy ha a tanító megajánl valamilyen konkrét helyzetet: „Bezártam egy szekrénybe!”, „Elvesztettek.” stb. „Bemutatom a gazdirát” – ez esetben a kedvenc játék beszél a „gazdiról”. Ha az osztálynak van közös kedvence, beszélhetünk róla vagy az ő nevében: az a gyerek mesél, akinek a tanító a kezébe adja.
3. *változat:* „Érdekel minket, mi történt veled.” Egy-egy alkalommal egyféle élménykört járunk körül: sikerek, örömök, ünnepek, ajándékozás, utazás, ijedségek, félelmek, elkeseredés, mikor sírtál, min mérgeledtél utoljára stb. Igyekezünk minél több gyerekkel elmeséltetni a saját élményét, s reflektáljunk is azokra: hogy érezted magad abban a helyzetben? hogy viselkedted? hogyan végződött? ha rossz volt, hogy próbálsz elkerülni stb.
4. Természetesen ez esetben is a tanító saját élménymeséjével célszerű indítani.

D. Kósa Vilma – Dr. Előd Nóra – Juhász Magdolna – Kovács Andrásné – Szűcsné Pintér Rozália:
Add tovább!

Beszélgető kör

Az alternatív pedagógiai programokban kiemelten fontos módszer, általában a nap első közös tevékenysége a csoportban. A gyerekek beszélgetéssel kezdik és zárják a napot, így a napirend sarkalatos pontja az élménymegosztás. (Különösen ott van ennek nagy jelentősége, ahol zömmel kiscsoportokban, projektek keretében zajlik a tanítás.)

A gyerekek a pedagógussal együtt kényelmesen elhelyezkedve (körberakott székeken, párnákon vagy szőnyegen) néhány percig kötetlenül beszélgetnek. Ezek a beszélgetések több célt szolgálnak. A reggeli beszélgetések feszültségoldó hatásúak, átvezetnek a kinti világból az iskolába, segítenek a közösségi létforma kialakításában és megélésében, a szociális szokásrendszer bevezetésében (Pl. köszönés, egymásra figyelés, a napi és az általános közös munka, közös tevékenységek, osztályszabályok megbeszélése, módosítása, élménybeszámolók). Másrészt fejlesztik a kommunikációs képességet, a beszédértést és a beszédet, az empátiát. Nem ritkán a beszélgető körben felmerült témák, gondolatok a későbbi feladatok, projektek kiindulópontjai.

A záró beszélgetések a napi egyéni élmények megosztására szolgálnak, alkalmat adnak az önreflexióra, megnyilatkozási lehetőséget teremtve a közösség valamennyi tagja számára arról: mi volt aznap számára a legélvezetesebb, legnehezebb stb.

Hunyadi Györgyné (szerk.): Lépésről lépésre iskolai program I-II.
Galambos Rita: A Freinet-pedagógia Magyarországon

Mi jut róla eszedbe?

Ez a módszer kiválóan alkalmas arra, hogy játékos formában, párban vagy kisebb csoportokban gyakoroltassuk a beszédet. A tanító kis kártyákat ad a pároknak, ill. a csoportoknak. A kártyákon lehetnek képek vagy szavak (pl. orvosság, citrom, labda, korcsolya stb.). A lényeg az, hogy a gyerekek felidézzék és megosszák egymással az adott tárgyakhoz, képekhez fűződő emlékeiket, élményeiket. Arról kell beszélniük, milyen események kapcsolódnak az életükben e tárgyakhoz, milyen kép, hang, esetleg tapintásélmény jut róla eszükbe.

Többféleképpen is játszható a játék. Pl. úgy, hogy egyenként felfordítják a kártyákat, s sorban mindenki elmondja a maga kapcsolódó élményét. A végén a tanító természetesen megkérdezheti, hogy egy-egy gyerek egy meghatározott kártyával kapcsolatban mit mondott.

Versenyszerűen is szervezhető a játék. A játékmester egyenként felfordítja a kártyákat, s akinek először eszébe jut róla valami, jelentkezik. Ha érthetően elmondta az emlékét, élményét, megkapja a kártyát. (Ha mégsem tud mondani a kártyával kapcsolatban semmit, vagy nem érthető, amit mond, nem kaphatja meg a kártyát.) Akinek a legtöbb kártyája gyűlik össze adott idő alatt, az nyer.

Hasmann Károlyné

Mit gondolsz, mit mondanak egymásnak?

A tanító megkérdezi a gyerekeket, mit gondolnak arról, vajon miről beszélhet egymással két nyuszi a mezőn, a saját pár cipőjük, ami éppen rajtuk van, a seprő és a lapát stb. Rövid gondolkodási idő után el is játszhatnak egy-egy párbeszédet akár ketten, akár egyedül (pl. a saját pár cipő esetében) úgy, hogy hangfekvéssel vagy hangerővel, esetleg más módon (a bal vagy a jobb láb előre helyezésével) jelzik a beszélő megváltozását.

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek

Varázsborönd

E módszer lényege, hogy készítünk egy úgynevezett varázsboröndöt, vagy kinevezünk annak egy nagyobb dobozt (természetesen ki lehet rajzokkal, egyebekkel díszíteni), s ebbe összegyűjthetünk mindenféle „kincseket”, talált gombot, egyéb apró tárgyakat, régi pénzérmét, préselt virágot. Ezek aztán sok alkalmat adhatnak a beszélgetésre, beszélgetésre. Például úgy, hogy ki kell a gyerekeknek találni a talált tárgy történetét, ki veszíthette el a gombot, hogyan. Egy másik lehetőség: kitalálni a tárgy életének legszebb vagy éppen legszomorúbb pillanatát. A gyerekek párokban vagy kiscsoportokban megoszthatják egymással kitalált történeteiket.

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek

Képvadászat

Olyan módszer ez, amely módot ad arra, hogy a tanító megfigyelje a gyerekek egyéni kötődését, érdeklődését, fokozza beszédbátorságukat. Alkalmazásának első lépéseként képeket kell tenni gyerekcsoport elé. Ezek témája sokféle lehet: játékok, állatok, iskolaszerek, különböző szituációk. A gyerekeknek az a feladata, hogy egyet kiválasszanak a képek közül, indokolják meg választásukat, s képzeljenek, mondjanak el a képpel kapcsolatban egy történetet.

Lovas Emma

Képes mese

E módszer alkalmazása során a gyerekek kreatív módon gyakorolják a vizuális információk átalakítását verbálissá, azaz képekről történeteket találnak ki. Párban és csoportban is játszható. A tanítótól komoly felkészülést igényel, mivel össze kell gyűjtenie minél több nagyméretű képet, fénymásolatot, lehetőleg olyanokat, amelyek elég sokatmondóak. Az első játékos (pár vagy csapat) kap egy képet, amelyet egy ideig nézegethetnek, majd ki kell találniuk egy történetet a képről úgy, hogy a képen látható dolgok legalább egy része szerepeljen a történetben. Ha párban vagy csapatban játsszák, a csapattagok bármikor szabadon átvehetik egymástól a szót.

Érdekes és tanulságos a játékot követően gondolkodtató kérdéseket feltenni:

- Minden kép mesél valamiről?
- Minden képről tudnál mesélni?
- Szerinted hány különböző történetet lehetne a neked kiosztott (jutott) képről mesélni?
- Könnyebb vagy nehezebb valakivel együtt kitalálni egy történetet?
- Mitől jó egy történet?
- Milyen kép jó a mesélésre?
- Melyik a kedvenc képed? Miért?
- Melyik képről mesélt történet tetszett a legjobban? Miért?

A fenti kérdésekkel kapcsolatos eszmecsere természetesen nem csak a reflektivitást erősíti, nem csak a gondolkodást fejleszti, hanem a beszédet is.

További feladatok is kapcsolhatók a képről való meséléshez, s ezek révén komplex módszerré bővíthető. Pl. a gyerekek le is írhatják történetüket. Eljátszhatják, hogy mi történt a képen ábrázolt jelenet előtt, ill. után. Végül pedig maguk is rajzolhatnak, festhetnek képeket, amelyekről aztán a többieknek kell történetet kitalálniuk, írniuk.

Robert Fisher: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal

Beszélő képek

A gyerekek feladata az, hogy a kép néma főhősét megszólaltassák, gondolatait, belső monológját „kihangosítsák”. E célra egyalakos, nem túl gazdag háttérű képeket célszerű kiválasztani, hogy minél kevesebb tényező vonja el a figyelmet magáról a figuráról. A tanítónak először be kell mutatnia: mit is ért belső monológon: „Mit gondolhat magában ez az ember (gyerek)? Mit mondana, ha most meg tudna szólalni?” Eleinte elégedjünk meg egy-egy mondatnyi megnyilatkozással, később kérhetünk hosszabb, összefüggő szöveget. Segítsük a gyerek gondolatait úgy irányítani, hogy minden részletből ötletet tudjon meríteni: a helyszínből (háttérből), az alak testtartásából, ruházatából, arckifejezéséből, kéztartásából stb. Külön előnye e feladatnak, hogy nyitott, nincs egyetlen jó megoldás, csak sok-sok lehetséges változat. Valamilyen gondolatot, ötletet minden gyerek megnyilatkozásában meg lehet dicsérni. Fontos szabály viszont, hogy ami már elhangzott, nem ismételtető. (Kicsiknek nem is olyan könnyű ezt betartani.)

D. Kósa Vilma – Dr. Előd Nóra – Juhász Magdolna – Kovács Andrásné – Szűcsné Pintér Rozália:
Add tovább!

Félig takart képek

Ehhez a játékhoz olyan képeket – fotókat, festményreprodukciókat – célszerű összeválogatni, amelyek egy-egy részletét megfelelő helyen-módon letakarva valóságos „rejtvényt” varázsolhatunk a gyerekek elé: a látható képdarab részleteiből – testtartásból, gesztusokból, arcjátékból, a tárgyak egymáshoz viszonyított helyzetéből, a háttérből stb. – számtalan gondolatuk születhet arról, mit is ábrázolhat a kép nem látható része, ill. az egész kép. Ebben a játékban nem az a fontos, hogy a gyerekek kitalálják az igazat, hanem az, hogy minél több lehetséges változatot mondjanak.

Két némileg eltérő változatban játsszák:

- viszonylag egyszerű tárgyú képnek egyetlen részletét hagyják szabadon, azt elemezzetik, próbálnak valamiféle egészset köré konstruálni,

- bonyolultabb tematikus képet fokozatosan, három-négy részletben raknak fel és beszélnek meg oly módon, hogy minden egyes újabb részlet a korábbiakhoz képest meglepő fordulatot tárjon fel.

Ügyelni kell arra, hogy a gyerekek ne kezdjenek el vitatkozni egymás elgondolásán. Mindenki hadd mondja végig a maga verzióját.

D. Kósa Vilma – Dr. Előd Nóra – Juhász Magdolna – Kovács Andrásné – Szűcsné Pintér Rozália:
Add tovább!

Meselánc

A játék lényege, hogy a résztvevők egymást követő és kiegészítő gondolataiból kerekedik ki a csoport meséje. A játékosoknak gyorsan kell gondolkodniuk, hogy a mese fonalát tovább tudják szőni. Közben nyelvi készségeik is formálódnak, csiszolódnak.

A játékosok körben leülnek. Az egyik játékost megválasztják mesemondónak, ő kezdi a történetet. Ott áll meg, ahol akar, akár mondat közben is. A következőnek ott kell folytatnia, ahol ő abbahagyta. A következő is annyit tesz a történethez, amennyit akar, és ez így megy tovább. Az a játékos, aki túl sokáig gondolkozik, vagy nem tudja folytatni a történetet, kiesik a játékból.

További változatok:

- minden játékos csak egy mondatot tesz a meséhez,
- mindenkinek mondat közepén kell megállnia,
- a mesemondó labdadobással jelöli ki azt, akinek folytatnia kell a történetet.

Az alapjáték tetszés szerint bővíthető egyéb tevékenységekkel (pl. el kell mondani emlékezetből a meseláncot, vagy le kell írni a közösen kitalált történet saját változatát.)

Robert Fisher: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal

Meseszék

Körben ül mindenki, székeken vagy szőnyegen. Középen áll a „meseszék” (ha földön ülnek, egy párna van a szék helyén). Akinek kedve van, beleülhet és elmesélheti a kedvenc meséjét, történetét. Az is lehet, hogy a tanító javasol témát: „Megszökött a kedvenc játékállatom”, „Úrhajós voltam” stb.

Sok mindent megtudhat a pedagógus egy-egy gyerekről, ha olyan témát ad, amelyben a gyerek valamilyen formában magáról mesél (családjáról, játékaikról, otthoni estéiről, feladatairól stb.), de a témát indirekt módon kell megfogalmazni.

Játsszák olyan változatban is, hogy először a tanító ül a „meseszékbe”, ő kezd el egy mesét, amelyet aztán a gyerekeknek kell befejezni. A gyerekek válthatják egymást a „meseszékben”.

D. Kósa Vilma – Dr. Előd Nóra – Juhász Magdolna – Kovács Andrásné – Szűcsné Pintér Rozália:
Add tovább!

Főcímek

Ez a módszer arra ad lehetőséget, hogy a gyerekek megtanuljanak történeteket felépíteni rövid, tömör útmutatás alapján. Ezt az útmutatást az újságok szalagcímei hordozzák. A tanító tehát úgy készül a gyakorlatra, hogy különböző újságok főcímeit kivágja, egy papírlapra ragasztja, majd fénymásolja minden gyerek számára. (Olyan címetek érdemesek keresni, amelyek egy része ugyanarra az eseményre utal, amelyek beindítják a gyerekek fantáziáját: pl. Különös hangok az erdőben, Tudtam, hogy nyernem kell – mondta X.Y., Miért pont én? – kérdezi a helyi szépségkirálynő, Holttest az erdőben, Menekülés az égő házból stb.)

A tanító először is elmagyarázza a gyerekeknek, hogy a fénymásolt lapon olyan címetek olvashatnak, amelyek az elmúlt hetekben jelentek meg a helyi újságokban. Valaki összegyűjtötte őket, de nem lehet tudni, hogy milyen sorrendben jelentek meg, ill. hogy közülük melyek kapcsolódnak ugyanahhoz

az eseményhez. A gyerekeknek – csoportokban dolgozva – az lesz a feladatuk, hogy kiválasszanak 3-4 főcímet, tegyék azokat valamiféle értelmes sorrendbe, és kerítsenek köréjük egy történetet. Ha minden csoport elkészült, egy-egy szószóló előadja a történetet az egész osztálynak.

A későbbiekben a gyerekeket is bevonhatjuk az érdekes újságcímek gyűjtésébe.

Greg Brooks, John Latham, Anne Rex: Developing Oral Skills

Hangok

E módszer alkalmazása során ösztönözhetjük, hogy a gyerekek bátran alkossanak hipotéziseket, fantáziadús és kreatív módon válaszoljanak egy adott helyzetben. Szükséges hozzá egy magnetofon, valamint egy magnószalag, amelyen különböző hangok sorozata hallható. Az első feladat meghallgatni a hangsorozatot. Közben a gyerekek jegyzetelhetnek: melyik hang mitől, honnan származik, hogyan keletkezhetett. A következő fázis: valamiféle értelmes magyarázatot adni arra, hogyan illeszkednek egymáshoz a hangok. Végül pedig ki kell találni és el kell mesélni az osztálynak egy történetet, amelyben minden hang az eredetileg hallott sorrendben szerepel.

Greg Brooks, John Latham, Anne Rex: Developing Oral Skills

Háromlépéses interjú

Egyszerű szóbeli információ-megosztó módszer, amely a beszéd és a beszédértés fejlesztésére egyaránt alkalmas. Három lépésből áll. Legjobban négyfős csoportoknál használható, de ennél kisebb vagy nagyobb csoportok igényeihez is hozzáigazítható. Az első lépésben a diákok párokat alkotnak, a pár egyik tagja kérdez, a másik válaszol. A második lépésben szerepet cserélnek. A harmadik lépésben pedig sorban elmondják: mit tudtak meg a társuktól. (Ez a mozzanat figyelmes hallgatásra készíti a gyerekeket, arra, hogy igyekezzenek minél pontosabban megérteni párjukat, s megjegyezni a tőle hallottakat.)

Az interjú témája bármi lehet. Gyakran használják e technikát arra, hogy a diákok személyes tapasztalataikat osszák meg társaikkal a foglalkozás témájával kapcsolatban. Az órák előkészítő, ráhangoló részében alkalmazva lehetővé teszi, hogy a diákok úgy érezzék, olyasmivel foglalkoznak, olyasmiről tudnak meg még többet, ami iránt érdeklődnek, és amihez tapasztalataik révén már személyes közük van.

Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás

Mondd el, hogy csináljam!

A gyakorlat alapja egy elképzelt szituáció. Tétélezzük fel, hogy találkozunk valakivel, aki érti a nyelvünket, de nem tájékozott a kultúránkat és a szokásainkat illetően, épített környezetünk, mindennapi cselekvéseink és tárgyaink egyaránt ismeretlenek a számára. (Ez az elképzelt alak éppúgy lehet egy földönkívüli, mint egy távoli kultúrából ide érkező ember.) Tétélezzük fel azt is, hogy a gyerekek összebarátkoztak az illetővel, s felajánlották neki a segítségüket: bármi gondja akad, hívja fel őket telefonon. Nos, ez hamarosan meg is történik. A gyerekeknek az a feladata, hogy elmagyarázzák a vendégnek a legegyszerűbb, leghétköznapiabb cselekvéseket pl. egy ajtó kinyitását. A térbeli távolság miatt viszont nem élhetnek a segítség legkézenfekvőbb módjával, a cselekvés bemutatásával. Mindent aprólékosan le kell írniuk, ki kell fejteniük szavakkal.

<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

Az én csatornám

Kemény kartonból vagy egy nagy méretű papírdobozból televíziót készítünk, kivágjuk a képernyő helyét, s máris rendelkezésünkre áll az a bizonyos csatorna, amelyen a gyerekek saját produkcióikat bemutathatják. Mondhatnak mesét, készíthetnek riportokat, élménybeszámolót tarthatnak, miközben saját maguk vagy mások az arcuk elé tartják a „készüléket”.

Lovas Emma

AZ OLVASÁST, SZÖVEGÉRTÉST FEJLESZTŐ ELJÁRÁSOK

Jóslás kulcskifejezések alapján

Ez az eljárás a szövegfeldolgozás előkészítő, ráhangoló szakaszában használható. Az érdeklődés, a kíváncsiság felkeltésén, a képzelet megmozgatásán és a kreativitás fejlesztésén kívül alkalmas az olvasói válasz kiváltására, tudatosítja a tanulóknak az előzetes élmények, ismeretek alapján megfogalmazódó olvasói elvárásokat. Az olvasás folyamata érdekesebb, élvezetesebb, a megértés mélyebb lesz, jobban beépülnek az olvasottak a személyes tapasztalatokba, a belső világba.

Az eljárás alkalmazásának lépései a következők:

1. A tanár közli a tanulókkal, hogy egy történetet fognak olvasni. Egyúttal megnevezi a műfajt (pl. mese, eredetmonda, elbeszélés stb.) a helyszínt és a szereplőket is.
2. Ezután megadja a 4-5 kulcsszót, s arra kéri a tanulókat, hogy ezek alapján képzeljék el, miként állhatnak össze a megadott szavak történeté. Milyen jeleneteket és eseményeket idéznek képzeletükbe, mit gondolnak, miről fog szólni a történet?
3. Ezt követően kapnak a tanulók 3-5 perc gondolkodási időt az események, a történet elképzelésére.
4. A megadott idő letelte után a párok (pl. egymás mellett ülők) megosztják egymással elképzeléseiket.
5. Néhány önként jelentkező elmondja az általa kitalált történetet az egész csoportnak.
6. A jóslatok meghallgatása után a tanulók elolvassák vagy meghallgatják a történetet. Eközben vagy ezt követően megfigyelhetik, hogyan viszonyul az általuk olvasott, hallott történet ahhoz, amit ők találtak ki. Miben egyezik, ill. hasonlít, miben nem?

A kulcsszavak a történet szempontjából a legfontosabb kifejezések legyenek, de semmiképpen se árulják el a történet titkát. Ezért nagy gondossággal kell kiválasztani őket. Az semmiképpen sem cél, hogy a tanulók „kitalálják” a történetet.

Kisgyermekek között hasznos lehet – különösen, ha még nem tudnak olvasni – ha lerajzoljuk a kiválasztott négy dolgot a megértés és a koncentráció elősegítése érdekében.

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikus gondolkodásért

Kettéosztott napló

Az olvasói reagálásokra építő technikák egyike. Az olvasmányhoz, a tanultakhoz való személyes kötődést segíti elő. Ezzel az eljárással arra ösztönözzük a tanulókat, hogy reflektáljanak arra, amit az olvasott vagy tanult anyag számukra személyesen jelent, gondolkodjanak el azon, mi jut eszükbe róla, milyen asszociációkat kelt bennük a saját életükkel, élményeikkel kapcsolatban, miként befolyásolja a világról alkotott képüket, vagy mit éreznek vele kapcsolatban. E módszer segítségével az olvasottak megbeszélése során tartalmas gondolatcserét, vitát generálhatunk.

A módszer alkalmazásának menete a következő:

1. Az olvasás megkezdése előtt a tanulók egy üres lapot osszanak ketté függőleges vonallal. Mielőtt elkezdik az olvasást és a jegyzetelést, közöljük velük, hogy mennyi időt szánunk a munkára (az olvasásra és a feljegyzésekre együttesen).
2. Ezután kezdjék el olvasni a szöveget/verset. Olvasás közben többször álljanak meg, és közben készítsenek feljegyzéseket kettéosztott naplójukba. A lap bal oldalára a mű egy-egy részletét írják le. Olyan részleteket, amelyek saját korábbi élményeiket idézték fel bennük, meglepítették őket, véleményük van vele kapcsolatban, nem értenek vele egyet, vagy talán a szerző stílusára, költői eszközeire hívta fel a figyelmüket. A lap jobb oldalára pedig a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzéseik kerüljenek: *Miért éppen az adott idézetre esett a választásuk? Miféle személyes emlékek, élményük jutott róla az eszükbe? Milyen kérdés merült fel az idézettel kapcsolatban?* Az olvasást annyiszor szakítsák meg, ahányszor szükségét érzik véleményük lejegyzésének. Miután végeztek az olvasással és a jegyzeteléssel, a tanulók újra olvassák el a szöveget/verset, és újabb jegyzeteket készíthetnek.
3. Az olvasás befejeztével önként jelentkezők ismertessék a kiválasztott részleteket, a hozzájuk fűzött megjegyzéseiket, mégpedig abban a sorrendben, ahogy a szövegben/versben előfordultak.

Mialatt a tanulók olvasnak, a tanár is olvasson, és ő is készítse el a saját kettéosztott naplóját. A tanulók megjegyzéseit hallgatva a tanár kérdezze meg, hogy más is megjelölte-e ugyanazt a szakaszt, és ha igen, kérdezze meg, ki mit írt róla. Mutasson rá a megjegyzések hasonlóságaira és eltéréseire, majd ezt követően kérdezze meg: „*Miért hasonlítanak, illetve térnek el egymástól a megjegyzések?*”

A tanár is megoszthatja a tanulókkal a saját megjegyzéseit, de ezt „egyszerű” olvasóként, a maga nevében tegye, mert ezzel a többieket is megszólalásra bátorítja.

A szöveggel kapcsolatos általános kérdésekkel ugyancsak segítheti a tanár a beszélgetés, a vita kialakulását. Az általános kérdések egyik előnye az, hogy a tanulókat a szöveg egészének átgondolására készítetik. Másik előnyük, hogy mivel minden egyes alkalommal ugyanazokat a kérdéseket teszi fel a tanár, a tanulók számíthatnak a kérdésekre, és ezzel a tanár gondolkodásukat a megfelelő irányba tudja terelni. Az általános kérdések fontosabbjai a következők lehetnek: kérdések a jelentésekről, a szövegről mint írásműről, a költői-írói eszközökről.

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért

Nagyon fontos pontok (V.I.P.)

A módszer eredeti elnevezése: Very Important Points, azaz nagyon fontos pontok. A lényege tulajdonképpen az, hogy a gyerekek olvasás közben öntapadós papírcsíkokkal jelölik meg a szöveg azon részeit, amelyek számukra különös jelentőséggel bírnak. Ennek háttérében állhat az érdeklődés, valamiféle személyes kapcsolat, élmény, emlék, vagy éppen megértési nehézség, zavar.

Az olvasást követően a tanulók összehasonlíthatják, ki melyik szövegrészeket jelölte meg, s meg is beszélhetik: miért. Nincsenek előre gyártott kérdések. A gyerekek egyszerűen elbeszélgetnek arról, mit olvastak, mi ragadta meg őket, mit juttatott eszükbe, vagy mi okozott számukra problémát. A lényeg, hogy megindokolják, miért pont azokat a szöveghelyeket jelölték meg, amelyeket.

A tanító maga is beszámolhat - a csoport, az osztály egyik tagjaként – a szöveg számára releváns részéről, indokolva választását.

A legfontosabb pontok megjelölése segítheti a tanulókat a reflektálásban és az összefoglalásban, a tartalommondásban is.

Az értékelést, a párbeszédet szintén ösztönözhetjük e technika segítségével, ha azt a feladatot adjuk tanuló pároknak, hogy határozzák meg a négy vagy öt legfontosabb pontot, részletet a szövegben. Ez esetben a párok tagjainak reflektálniuk kell saját jelzéseikre, értékelve minden egyes részlet fontosságát, majd közösen kell kialakítaniuk egy rangsort.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Rokonszenves/ellenszenves szereplő

Kezdő olvasók számára ajánlott technika. A gyerekeknek le kell írniuk egy papírra vagy a füzetükbe, hogy az olvasott történetben kit találtak rokonszenvesnek, kit ellenszenvesnek. Választásukat meg is kell indokolni, sőt idézetet is kereshetnek a szövegből, döntésüket alátámasztandó. Ezután párokban, csoportban vagy az egész osztály részvételével megbeszélhetik, megvitathatják választásukat és indokaikat.

<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

A szereplő és én

A tanító arra kéri a gyerekeket, hogy válasszanak ki az olvasott történetből egy szereplőt, és hasonlítsák össze önmagukkal. Miben hasonlítanak, miben különböznek? Hasonló dolgok iránt

érelklödnek, esetleg hasonló módon viselkednek, cselekszenek? Ha ökl játszanák a történetben az adott szerepet, mit csinálnának másként és hogyan?

A Venn-diagram nagyon alkalmas grafikus szervező a hasonlóságok és különbségek megjelenítésére. Különösen nagy hatással van a gyerekekre, ha a halmazábrák mellé a róluk és a szereplőről készült kép fénymásolatát is odaragaszthatják.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Képkutatás

Ennek a technikának az a célja, hogy az olvasmányok nyelvére, az írók stílusára, a képszerűség poétikai eszközeire irányítsa a gyerekek figyelmét annak érdekében, hogy fogékonnyá váljanak a költői nyelvre, képesek legyenek észrevenni és értékelni annak szépségeit. A tanító egy feladatlapot ad a gyerekeknek, amin a következők olvashatók.

Név:

Dátum:

Válassz ki három általad ismert könyvet vagy olvasmányt! Olvasd át őket újra, és keress bennük olyan részleteket, ahol a szerző képszerűen ír le valamit! Jelöld be ezeket a részeket, majd válaszd ki mindegyik könyvből (szövegből) a neked legjobban tetsző példát! Gondolkozz azon, hogyan mutatnád be másoknak kutató munkád eredményét. Gyakorolhatod a kiemelt részletek folyamatos, kifejező olvasását, vagy eltöprenghetsz azon, hogyan tudnál segíteni másoknak, hogy ökl is tudják élvezni, értékelni választott példáid nyelvi szépségeit.

1. példa:

(szerző, cím, oldalszám)

2. példa

(szerző, cím, oldalszám)

3. példa

(szerző, cím, oldalszám)

Mit tanultál a leírás nyelvéről?

Hogyan tudod felhasználni saját írásaidban a tanultakat?

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Olvasói műhely

Az olvasói műhelynek jelentős szerepe lehet abban, hogy a gyerekek jó és rendszeres olvasóvá váljanak. Amíg diákjaink nem tapasztalják meg, hogy az olvasás élvezetes, önmagát jutalmazó társas tevékenység, amíg csak mások által kijelölt szövegeket olvasnak mások által meghatározott célból, sokan nem fogják szeretni az olvasást, nem fognak szabad akaratukból szabad idejükben olvasni. Így aztán nem is tesznek szert arra a rutinra, gyakorlottságra, amely lehetővé teszi, hogy a terjedelmesebb és bonyolultabb szövegeket is megértsék.

Tanárként elsődleges feladatunk segíteni diákjainkat a figyelmes, gondolkodó és reflektív olvasás elsajátításában. Meg kell tanítanunk öket arra, hogyan olvassanak saját szórakoztatásukra, hogyan „kapcsolódjanak” az olvasott szöveghez, hogyan reagáljanak rá, hogyan lépjenek tovább a naív felidézéstől (miről szólt a könyv) a magasabb szintű, összetettebb megfontolások irányába.

Az olvasói műhely rendszeresen lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek a maguk által választott, öket érdeklő könyvet olvassák az iskolában, majd megosszák olvasmányélményeiket, a szövegre adott reagálásukat társaikkal és tanítójukkal. Fontos, hogy legalább hetente legyen egy műhelyfoglalkozás akár tanóra keretében, akár azon kívül. Így a gyerekek számára is tervezhető lesz e tevékenység.

Az olvasói műhely négy fő részből áll:

1. *minióra*
2. *olvasás*
3. *eszmecsere*
4. *olvasói reagálás.*

A módszer alkalmazásának menete a következő:

1. A legelső alkalommal folyamatértelmező miniórát tartunk, amelyben röviden ismertetjük a tanulókkal, hogyan fog lezajlani a műhelymunka, mit kell tenniük, milyen szabályokat kell betartaniuk. Közöljük a gyerekekkel, hogy az olvasási idő letelte után írásban kell reagálniuk az olvasottakra.
2. Minden tanuló a maga választotta könyvvel, olvasmánnyal dolgozik. 15-30 percet kapnak a csendes olvasásra. A betartandó szabályok a következők:
 - Egész idő alatt olvasnod kell!
 - Nem zavarhatsz senkit!
 - Olvasás közben lehetőleg ne állj fel, ne menj ki a mosdóba!
 - Az olvasói műhelymunka előtt válaszsd ki az olvasnivalót!
 - Állj készen az eszmecserére!

A néma olvasás ideje alatt kezdetben a tanár is olvas, mintegy modellálja az olvasás folyamatát: elmosolyodik, kitekint a szövegből és elgondolkodik, visszalapoz stb. Később a székével egy-egy gyermek mellé települ, és eszmecserét kezdeményez a gyerek által olvasott könyvvel kapcsolatban.
3. Amikor az idő lejárt, a gyerekek 5-8 perc alatt leírják benyomásukat, gondolataikat az olvasottakról. Fontos, hogy az „olvasói válasz” ne felmondás legyen, hanem személyes reflexió, amelyből kiderül: mit jelentenek az olvasottak a gyerek számára, vagyis az olvasottakat saját élményei és meggyőződései fényében kell értelmeznie. E válaszoknak - melyek a társakkal folytatandó párbeszéd kiindulópontjai, nem pedig előadások - értékelő megállapításokat is kell tartalmazniuk (Pl. „Azért tetszik ez a könyv, mert ...”, „Főleg azért volt nehéz olvasni, mert...”).
4. Ezután a gyerekek kisebb (három-négyes) csoportokban megosztják egymással élményeiket, gondolataikat.

Természetesen a módszer nem merev, nem szigorúan kötött, bővíthető, fejleszhető, a mindenkori körülményekhez igazítható. Alkalmas a kötelező és ajánlott olvasmányok feldolgozására is. A továbbiakban az olvasói műhely fő tevékenységeit mutatjuk be kicsit bővebben.

Minióra

A minióra rövid, célzott lecke, olyan témára vagy gondolatra irányul, amire fel szeretnénk hívni a gyerekek figyelmét. Többnyire a műhelyfoglalkozás elején kerül rá sor. Időtartama néhány perctől 10-15 percig terjed. Két fő típusa létezik: a folyamatértelmező minióra, amely ismerteti, hogyan fog lezajlani az olvasói műhelymunka, és az irodalmi minióra, amely könyvek részleteivel, az olvasás folyamatával foglalkozik. Az irodalmi témák magukban foglalhatják szerzők és írói technikák ismertetését, vagy az osztály előtt tartott hangos felolvasást. Felhívhatjuk a gyerekek figyelmét arra, hogy olvasás közben figyeljék meg az író stílusát, elbeszélésmódját, a cselekmény fordulatait, a jellemek fejlődését stb. Mintát adhatunk arra nézve, milyen választ várunk a gyerekektől olvasás után, foglalkozhatunk a könyvválasztással, könyvtárhasználattal is.

Olvasás

Az aktív olvasás elősegítésének leghatásosabb módja, ha lehetőséget adunk tanítványainknak a huzamos néma olvasásra. Így megtanulják értékelni azt, amit mi értékelünk. Az olvasásra szánt idő kezdetben 15 perc legyen. Ahogy a diákok hozzászoknak az önálló olvasáshoz, az időt fokozatos 30 percre növelhetjük.

Eszmecsere

Párbeszéd, amely a tanító és egy-egy diák között zajlik, lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek reflektáljanak, reagáljanak olvasmányaikra. Célja nem a tanuló ellenőrzése, értékelése, hanem olyan dialógus kezdeményezése, amelyet két olvasó folytat az olvasásról. Az eszmecsere révén a tanár kifejezésre juttathatja érdeklődését a diák olvasása iránt, ösztönzést adhat neki, tágíthatja érdeklődését, átsegítheti a megértés, jelentésteremtés nehézségein. Az eszmecsere legnagyobb haszna, hogy a tanító és a diák között személyes kapcsolat fejlődik ki. A tanító számára jobban megmutatkozik egy-egy gyermek érdeklődése, olvasási szükséglete, olvasói önképe, s mindez a differenciált egyéni fejlesztés támpontja lehet.

Hogyan szervezzük meg és bonyolítsuk le az eszmecserét? A néma olvasás megkezdése előtt a tanár felírja a táblára azok nevét, akikkel aznap konzultálni szeretne. Az olvasási idő alatt székével egy-egy gyerek mellé telepődik, vagy maga mellé invitálja az érintett diákot a tanári asztalhoz (fontos

az azonos szemmagasság), és 3-5 percig elbeszélget vele arról: mit olvas, mit gondol arról, amit olvas, mi a véleménye róla. A tanító felolvastathat egy részt hangosan, ellenőrizendő: nem túl nehéz-e a gyerekeknek a választott könyv.

Ajánlott kérdések:

- Miért pont erre a könyvre esett a választásod?
- Hogy haladsz vele?
- Meséj a könyvről! Melyik rész tetszett legjobban? Miért?
- Fejtsd ki részletesebben! Olvasd fel a legizgalmasabb részt!
- Mely részek nem elég világosak?
- Mit éreztél, amikor ez és ez történt?
- Mit gondoltál, amikor ez és ez történt?
- Hogyan tudhatnál meg többet a témával kapcsolatban?
- Mit tanultál a könyvből?
- Vannak-e problémáid olvasás közben? Milyen problémáid voltak?
- Hogyan érzel a könyvvel kapcsolatban?
- Milyen kérdéseket szeretnél feltenni nekem? Miben segíthetek?
- Mi a történet kulcsproblémája? Hogyan oldódik meg?
- Ismersz más műveket is a könyv írójától?
- Találkoztál ismeretlen szavakkal? Hogyan fejtetted meg a jelentésüket?

Az eszmecserének nyugodt és oldott légkörben kell lezajlania. Halkan kell beszélni, hogy a több diákot ne zavarjuk, s ők sem zavarhatják meg kérdésekkel vagy bármi más módon az eszmecserét, meg kell várniuk, amíg az véget ér. Hasznos, ha a tanító feljegyzéseket készít az eszmecserék során, ez segíthet annak meghatározásában, hogy mit beszéljünk meg egy későbbi időpontban. Rögzíthetjük az eszmecsere tartalmát, az érintett témákat, a diák reagálását és a kiválasztott olvasmányt.

Olvasói reagálás

Az olvasottakra való reagálás alapvetően fontos tevékenység a gondolkodó olvasóvá válás folyamatában, mégis gyakran megfélekeznek róla. A diákoknak időre van szükségük, hogy az újonnan olvasottakat korábbi élményeik, tapasztalataik, tudásuk és meggyőződésük rendszerébe integrálják. Hogy megértsék és „megízleljék” az olvasottakat. Az olvasói reagálás lehetőséget biztosít arra, hogy az olvasás társas, közösségi élménnyé váljon, hogy folyamatos dialógus alakuljon ki az olvasottakkal kapcsolatban tanító és diák, diák és diák, valamint a csoport, az osztály tagjai között. Az olvasói válasz konkrét formája sokféle lehet. Az egyik pl. az *eszmecsere*. Továbbiak: *olvasónapló*, *irodalmi levél*, *könyvismertetés*, *irodalmi körök*. Mivel e technikák az olvasói műhelytől függetlenül, önmagukban is alkalmazhatók, külön ismertetjük őket.

Kurt Meredith, Jeannie Steel, Charles Temple: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?

Olvasónapló

Az olvasónaplónak ez a fajtája egyáltalán nem hasonlít ahhoz, amit a hazai gyakorlatban megszoktunk: szerző, a mű címe, a szereplők felsorolása, jellemzése, esetleg ábrázolása, az egyes fejezetek tartalma stb. Ez az olvasónapló egyfajta interakció a szerző és az olvasó, a tanító és a gyerek, esetleg diák és diák között. A technika alkalmazásának fő célja, hogy a tanulóknak kialakuljon az a szokás, hogy olvasmányaikra reflektáljanak, azaz észrevételeket tegyenek, megfogalmazzák véleményüket, összegyűjtsék az olvasottakhoz kapcsolódó gondolataikat. Az olvasónapló készítése azt jelzi a gyerekek számára, hogy fontos dolog olvasmányaikról gondolkodniuk, s nemcsak saját maguk számára, hanem társaik, sőt tanítójuk számára is.

A technika úgy működik, hogy a diák olvasás közben vagy után feljegyzéseket készít naplójába, majd átadja azt tanítójának, aki válaszol, reagál a gyerek észrevételeire. Így egy sajátos párbeszéd, eszmecsere alakulhat ki a tanuló és tanítója, esetleg két diák között valamely olvasmányélmény kapcsán. (Alakulhatnak diákpárok, akik egymásnak írnak.)

Kezdetben a tanító különböző kérdésekkel segítheti a gyerekeket a naplóbejegyzések elkészítésében. Ez nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyerekek elkerüljék a cselekménymerttetést, s valóban személyes megnyilatkozásokat vessenek papírra az olvasott könyvvel kapcsolatban.

- Mi tetszett a könyvvel kapcsolatban?
 - Mi nem tetszett a könyvvel kapcsolatban?
 - Mit éreztem a könyvvel kapcsolatban? Mit gondoltam róla?
 - Hogyan kezdődött a könyv?
 - Hatásos, érdekes volt-e a bevezető?
 - Hogyan végződött a könyv?
 - Tetszett a befejezés?
 - Észrevettem-e visszapergetett jelenetet vagy egyéb írói fogást, technikát?
 - Milyen fontos szavakat használt az író? Hatott-e rám a nyelv ereje? Hol? Hogyan?
 - Ismételt-e az író képeket vagy emlékezetes kifejezéseket?
 - Tudnék-e írni én is néhány mondatot hasonló stílusban?
 - Mi okozta a történetben a problémát?
 - Aggódtam-e a történet kimenetele miatt? Miért? Mivel váltotta ki ezt a hatást a szerző?
 - Mivel tartotta fenn a szerző az érdeklődésemet?
 - Mit mondott el a könyv a világról, az emberekről, az életről?
 - Mit értettem meg a könyvből?
 - Ez volt az, amire számítottam? Miért vagy miért nem?
-
- Milyen új ötletekkel, gondolatokkal gazdagodtam a könyv elolvasása után?
 - Miben rejlett számomra a könyv legfőbb ereje?
 - Milyen változásokon mentek keresztül a szereplők a történet során? Miért?
 - Milyen hatással voltak ezek a változások a szereplőkre?
 - Mit tennék másképpen, ha én lennék valamelyik szereplő helyében?
 - Ugyanúgy tettem volna adott helyzetben, ugyanúgy cselekedtem volna, mint az adott szereplő?
 - Tudtam-e azonosulni a szereplőkkel? Kivel? Vajon miért? Mi a közös bennünk? Miben különbözünk?
 - Emlékeztetett-e valamelyik szereplő valakire, akit ismerek? Kire? Miben hasonlítanak egymásra és miben különböznek?
 - Mit tanultam a szereplők gondolataiból, tetteiből?
 - Hitelesek voltak-e a szereplők? Miért vagy miért nem?
 - Elolvasnék-e egy másik könyvet ugyanezekkel a szereplőkkel? Miért vagy miért nem?
 - Hogyan segítettek a részletek elképzelni a helyszínt?
 - Fontos volt-e a helyszín a történet szempontjából? Hétköznapi vagy különleges helyszín volt? Ha utóbbi, milyen szempontból volt különleges?
 - Egy adott részben (pl. a történet elején, közepén, végén) melyik szereplő volt a legrokonszenvesebb? Milyen ember volt ez a szereplő? Miért volt rokonszenves?
 - Milyen kérdésekre várok, remélek választ a további olvasás során?

Ezek a kérdések személyes válaszokra ösztönzik a gyerekeket. Némelyikük alacsonyabb szintű, leíró választ igényel, mivel az is fontos, hogy tudja a gyerek: mit akarnak az egyes szereplők, mi az események menete. A legfontosabb azonban az, hogy az olvasó kisdíák lássa, nem ezek a válaszok jelentik az olvasás végső célját, épp ellenkezőleg: ezeken túl kezdődik az olvasmányélmény feltárása.

A kérdések egyes szám első személyben való megfogalmazása nem véletlen, hiszen azt szeretnénk, ha egy idő után a gyerek – a tanári irányítástól, készletétől függetlenül is – feltenné magának ezeket a kérdéseket, ill. közülük néhány relevánsat olvasás közben vagy után.

Kurt Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?

Irodalmi levél

Az irodalmi levél tömör, személyes reagálás az olvasottakra, egyik diák írja a másiknak. Ily módon párbeszéd jön létre két olvasó között ugyanarról a könyvről, ugyanarról a szerzőről, esetleg másik könyvről és szerzőről. Fontos, hogy ezek a „levelek” spontán módon keletkezzenek, és a diákok frissen papírra vetett gondolatait közvetítsék! Nem 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.

Példa

Jocó!

A könyv, amit olvasok, kezd érdekes lenni. Marci szerint csak egy hülye kalandregény. De még ha az is, mi köze hozzá, nem igaz? Nem ő olvassa, hanem én. Milyen a Gulliver?

Feri

Szia, Feri!

Nem hiszem, hogy Marcinak joga lenne így nevezni. Ha ő nem olvassa, nem szép, hogy így nevezi, még ha az is. Robi sokat mesélt nekem a könyvről, szerinte nagyon jó. A Gulliver is nagyon jó könyv. Most kezd csak igazán izgalmas lenni.

Jocó

Jocó!

Hogy haladsz? Mármint a könyvvel, a Gulliverrel? Az én könyvem olyan izgalmas, hogy szinte le sem tudom tenni. Az ember, akivel a manók régóta nem találkoztak, váratlanul meglátogatta őket. A manók egy Biztonvár nevű helyet kerestek. Az ember azt mondta nekik, vizsgálják a régmúlt időket, és megtalálják. Amikor a várhoz ért, megtámadták, de az ujjából kék lángok lövelltek elő, és megölte az összes démont. Hát nem izgalmas?

Feri

Kurt Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?

Könyvismertetés

A könyvismertetés során az egyik diák tart rövid ismertetőt egy könyvről, de az egész osztály részt vesz a megbeszélésben. Célja részben az, hogy felkeltse a többi gyerek érdeklődését az adott könyv iránt, másrészt hogy módot adjon a könyvismertetést tartó tanulónak arra, hogy kifejtse a könyvvel kapcsolatban saját felfogását, érzéseit, gondolatait, véleményét. Megérteti a diákokkal azt is, hogy az olvasás nem ér véget a könyv befejezésével, végig kell gondolni az olvasottakat, és helyes, ha valamilyen formában kifejezésre juttatjuk a könyvvel kapcsolatos gondolatainkat is.

A beszámolót tartónak az alábbiakról kell szólnia:

- A könyv címe, főbb adatai (szerző, kiadó, kiadás helye, éve)
- A könyv vagy történet rövid ismeretése
- A fontos részletek kiválasztása
- A kedvenc részlet felolvasása
- A könyvválasztás indoklása
- Mi tetszett a könyvben, a szereplőkben, a témában, a nyelvben stb.

A közönség vagy hallgatóság feladatai a következők:

- Figyelmes hallgatás
- Szót kérni (felemelt kézzel vagy másként)
- Elmondani, mi tetszett a beszámolóban
- Megkérdezni, ami nem világos (pl. milyen könyvről van szó, miért pont azt a könyvet választotta társuk stb)
- Megkérni a társukat valamelyik részlet pontosabb, részletesebb kifejtésére
- Elmondani, mi jutott róla eszükbe stb.

Előnye e technikának, hogy értékelő nyelvi formák használatára serkenti a tanulókat: „Tetszett, amit mondtál, ahogy olvastad ...Érdekesnek találtam a ...” stb. Amennyiben a könyvismertetést az olvasói műhely keretében tartjuk, tanácsos a foglalkozás végére tenni. Legalább 10 percet szánjunk rá. A tanulók lehetőleg körben üljenek, hogy lássák egymást.

Kurt Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?

Irodalmi körök

Ez a módszer lényegében olyan beszélgetést, esetleg vitát jelent, amelyben irányító szerepet játszik a tanulók kíváncsisága. Lényeges, hogy az irodalmi körben résztvevő minden tanuló ugyanazt a szöveget olvassa. Ez lehet rövid terjedelmű, amit korábban olvastak (esetleg hallottak), de lehet egy hosszabb lélegzetű mű is, amelynek a megbeszélése párhuzamosan halad az olvasásával.

A szöveg kiválasztása kulcsfontosságú az irodalmi kör számára, hiszen nem minden mű egyformán alkalmas arra, hogy érdekes beszélgetéseket hívjon életre. Azok a leginkább megfelelőek e célra, amelyek valamilyen dilemmát tartalmaznak, vagy egy olyan tartalmi elemet, amely többféle értelmezésre ad lehetőséget, netán felismerhető kapcsolatban áll azokkal a kérdésekkel, amelyek a tanulókat aktuálisan foglalkoztatják.

Az irodalmi körök strukturált vitacsoportok. A strukturát azok a különböző szerepek teremtik meg, melyeket a csoport tagjai a vita folyamán alakítanak. A tanár szerepe főleg az, hogy a beszélgetés lendületét biztosítsa. A tanulók többféle szerepet kaphatnak, s az ülések alkalmával cserélgethetik őket.

A módszer alkalmazásának lépései:

1. A tanár a tanulókat 4-6 fős kisebb csoportokba osztja. A csoporttagok számát a szerepek száma határozza meg, vagyis annyi tagja legyen a csoportnak, ahány szerepet a tanár kijelöl.
2. A tanulók elolvassák a szöveget.
3. Ezután mindenki szabadon kérdezhet és kifejtheti véleményét a szerepének megfelelően. A tanár ösztönzi a tanulókat arra, hogy ne csak hozzá, hanem egymáshoz is intézzenek kérdéseket, esetleg vitatkozzanak egymással.

A módszer a mozaik eljárással is kombinálható. Ez esetben alkalmazásának lépései a következőképpen alakulnak:

1. Ugyanaz.
2. Ugyanaz.
3. Az azonos szerepet játszó egy szerep-specifikus csoportot alkotnak, és a szöveg alapján megbeszélik, hogyan fogják felépíteni a szerepüket.
4. A tanulók visszatérnek eredeti csoportjukban, és ott részt vesznek a vitában.

A beszélgetés, vita szabályai a következők:

- Körben helyezkedjünk el, hogy mindenki lássa a másikat!
- Egyszerre mindig csak egy beszéljen!
- Figyeljünk egymásra!
- Maradjunk a témánál!

Eleinte az egész osztállyal közösen tarthatjuk a vitákat, amíg a tanulók alaposan meg nem ismerkednek az eljárással. Kezdetben egy-egy ülés ne tartson tovább 20 percnél. A módszer alkalmazásának gyakorisága nagyon változó lehet, de legalább havonta mindenképpen érdemes beiktatni.

A tanár szerepe a beszélgetés, vita során a következő:

1. A tanár modellként szolgál, azaz saját kérdéseivel vagy válaszaival segít a beszélgetést továbblendíteni. Szerencsés, ha úgy beszél, mint aki maga is keresi a választ, nem pedig úgy, mint aki tudja. Megnyilatkozásait ennek szellemében kezdheti pl. így: „Azon gondolkodom, vajon ...”.
2. A tanár segít a tanulóknak abban, hogy szerepet tanuljanak az irodalmi körben. Noha minden gyerek tisztában van azzal, hogyan zajlik egy beszélgetés, mégis szükség lehet arra, hogy együtt felidézzük, mit jelent ez az osztályban.

3. A tanár előre lendíti a vitát. Anélkül, hogy ő dominálna a beszélgetésben, megkérhet egy diákot, hogy mondja el a véleményét arról, amit valaki más mondott. Felkérhet tanulókat, hogy tisztázzanak egy-egy fogalmat. Feltehet néhány előre kitalált, érdekes, vitát generáló értelmező kérdést.
4. A tanár biztosítja az irodalmi tudásanyagot. Olyan fogalmakat, kifejezéseket tanít meg a gyerekeknek, melyek segítségével formába tudják önteni gondolataikat, ki tudják fejezni azokat a meglátásaikat, amelyek megfogalmazása addig nehézséget okozott. Észrevehetik például a tanulók, hogy a történetnek van egy olyan pontja, ahol a legnagyobb a feszültség, a tét. A tanár közölheti, hogy ezt nevezzük „tetőpontnak”.

A tanulók számára különböző szerepeket jelölhetünk ki az osztályon, ill. csoporton belül. Miközben egyénekenként megtanulják eljátszani a vitára ösztönző, az időmérő, a vitavezető vagy az összegző szerepét, elsajátítják mindazokat a funkciókat és készségeket, amelyek egy csoportos vitában való sikeres részvételhez, szükségesek. Ugyanakkor megtapasztalják, megtanulják azt is, hogy egy jó vitakészséggel rendelkező egyén egyszerre több szerepet is eljátszhat.

A tanulói szerepek a következők lehetnek:

- ❖ *Idézetkereső*: feladata, hogy megtalálja a szövegben azokat a részleteket, amelyeket a csoport hangosan szeretne hallani.
- ❖ *Nyomozó*: háttérinformációt nyújt minden olyan témában, mely a szöveghez kapcsolódik.
- ❖ *Nyomkereső*: az a dolga, hogy nyomon kövesse a szövegben egy-egy szereplő utazását, helyválttatását.
- ❖ *Összekötő*: kapcsolatot kell teremtenie a szöveg és a külvilág között.
- ❖ *Kérdező*: olyan kérdéseket kell előre összeállítania, amelyeket a csoport megtárgyalhat, vagy amelyeket ő maga szeretne a többiekkel megbeszélni.
- ❖ *Szókereső*: feladata, hogy érdekes, fontos, rejtélyes vagy új szavakra hívja fel társai figyelmét
- ❖ *Ellenőrző*: az ő dolga, hogy elősegítse a résztvevők munkáját a csoporton belül: figyel arra, hogy a témánál maradjanak, mindenki sorra kerüljön, részt vegyen a munkában, és ne lépjen túl a kiszabott időt.
- ❖ *Karakterértelmező*: feladata, hogy alaposan végiggondolja a szöveg szereplőinek jellemét, tulajdonságait, és ezt megbeszélje a többi tanulóval.
- ❖ *Illusztrátor*: képeket rajzol a legfontosabb szereplőkről, történésekről, helyszínekről, hogy azokat a többiek majd megvitassák.
- ❖ *Jegyző*: rövid feljegyzéseket készít a megbeszélések legfontosabb megállapításairól.
- ❖ *Hírnök*: beszámol a tanárnak vagy az egész osztálynak arról, hogy mi történt a vitacsoportban.

Néhány tanács a szerepek sikeres megvalósításának elősegítésére:

- Az összes szerepet tanítsuk meg az egész osztálynak. Olvassunk fel vagy meséljünk el egy történetet, és azon vezessünk be egy szerepet, mondjuk az összekötőt. Hívjuk fel valamilyen kapcsolatra a figyelmet, amely a szöveg egy részlete és a való élet között fedezhető fel. Kérjünk meg néhány tanulót, hogy próbálkozzanak ők is hasonló kapcsolatok megteremtésével. Néhány napon keresztül gyakoroljuk ez ily módon, mielőtt a tanulók valódi vitacsoportban alkalmaznák.
- Inkább arra biztassuk a tanulókat, hogy szerepüknek megfelelő kérdéseket tegyenek fel, és ne abból induljanak ki, amit már tudnak. Például egy karakterértelmezőnek javasolhatjuk, hogy kérje meg tanuló társait, készítsenek egy jellemterképet az adott szereplőről, mielőtt ő maga mondaná el saját véleményét. (A jellemterkép olyan grafikus szervező, amelynek segítségével vizuálisan megjeleníthetik a tanulók, mit és miért gondolnak egy-egy szereplőről. Egy papírlap középpontjára egy négyzetbe be kell írni a szereplő nevét. Egy-egy vonallal egy-egy oválist kell kapcsolni a négyzethez, s bele kell írni a karakter valamelyik tulajdonságát. Az oválisokhoz a továbbiakban köröket kell csatlakoztatni – ugyancsak összekötő vonal segítségével -, amelyekbe a szövegből vett bizonyítékokkal kell igazolni, hogy az adott tulajdonság valóban jellemző a szereplőre.)
- Azokat a szerepeket válasszuk ki, amelyek a leghasznosabbak egy adott beszélgetés esetében. Néha négy-öt szerep éppen elegendő.
- Váltogassuk a tanulókat a különböző szerepekben. Minden tanulónak többféle szerepet kell kapnia egy néhány beszélgetést felölelő sorozat folyamán. A több szerep eljátszásából összegződő tapasztalatok nagyságrendekkel teszik tudatosabbá a tanulók irodalomhoz való viszonyát, módot adnak az olvasottak nyomán kelt asszociációk, értelmezések és élmények gazdagabb, mélyebb reflektálására.

Kurt Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?

Könyvbemutató klubdélután

A könyvbemutató partik megszervezhetőek az osztályon belül, de két osztály között is, vagy a szülők bevonásával.

- Először is tudatni kell a gyerekekkel jó előre, hogy hamarosan módjuk lesz olvasmányélményeik megosztására. Nagyon hatásos és különleges, ha tervezett dátumot és a pontos időpontot kiplakatirozunk, ill. ha meghívót készítünk erre az alkalomra.
- Mindenkinek sok olvasással kell készülnie a klubdélutánra, hogy megfontoltan választhassa ki: melyik lesz az a könyv, amit majd bemutat.
- A tanulók elpróbálják könyvismertetőjüket, hogy megbizonyosodjanak róla: nem vesz-e több időt igénybe a megengedett két percnél, és hogy sikerül-e felkelteniük a hallgatóság érdeklődését.
- A könyvbemutató alkalmával a résztvevők (házigazdák és meghívottak) asztaloknál ülnek vagy egy nagy körben. Fontos, hogy mindenki szemkontaktusban legyen a többiekkel.
- A gyerekek számára külön élmény, ha a könyvbemutatót némi üdítő és egy kis aprósütemény fogyasztásával fűszerezzük, megteremtve ezzel a klubdélután, zsúr légkörét.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Díjak

Ez az elsősorban házi olvasmányok feldolgozása során használható technika arra jó, hogy fokozottabb bevonódásra, állásfoglalásra készítse a gyerekeket az olvasottakkal kapcsolatban. Első lépésként ötletbörzét kell tartani a diákokkal arról, hogy milyen „díjakat” érdemes alapítani az olvasott művel kapcsolatban (pl. a „legönzöbb”, a „legbátrabb”, a „legönfeláldozóbb” stb.), majd el kell dönteni: melyik szereplő melyik díjat kapja. Először nevezni kell a szereplőket az egyes díjakra, indokolni a nevezést, majd pedig következhet a szavazás.

Diana Mitchell: Ways Into Literature. English Journal. Sept. 1995
<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

Kedves Szereplő!

Ez a technika legalább annyira kapcsolódik az olvasáshoz, mint a fogalmazáshoz, hiszen lényegét tekintve arról van szó, hogy egy olvasott mű egyik szereplőjének nevében kell levelet írni egy másik szereplőnek. Mégis inkább az olvasást fejlesztő módszerek között van a helye, hiszen ahhoz, hogy a diák megfelelő levelet tudjon írni, alaposan át kell gondolnia, milyen kapcsolatban van a két szereplő egymással, mi lehet ilyenformán a levél témája, tartalma, milyen lehet a hangneme stb. Első lépésként készíthetünk egy listát az egyik szereplő jellemző vonásairól, majd a másiktól. Ez lehet egyéni, páros, csoportos vagy frontális munka. Ezután megbeszélhetjük, miről szólhat az a levél, amit az első szereplő ír a másodiknak. Ezt követheti a levelek megírása, majd bemutatása és megvitatása.

Egy másik lehetséges variációja a módszer alkalmazásának, hogy a gyerekek szabadon választják meg a feladót és a címzettet, megírják levelüket, a többieknek pedig ki kell találniuk, hogy kinek a nevében készült a levél, s ki a címzettje.

<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

AZ ÍRÁST FEJLESZTŐ ELJÁRÁSOK

Közös írás

Az írás folyamatában alapvetően megkülönböztethetünk kétféle tevékenységet: a szöveg létrehozását, megfogalmazását, valamint annak leírását, rögzítését. A leíráshoz szükséges készségek (írás, helyesírás) tanítása meglehetősen időigényes, ezért is indul a fogalmazástanítás 3. osztályban. Ha azonban valaki más - pl. a tanár - átvállalja az íródeák szerepét, a gyerek a fő feladatra, mondandója megfogalmazására koncentrálhat: gondolkodik és beszél. Így részt vehet olyan érdekes, tartalmas és igényes szövegek megalkotásában, amelyek megírására egyedül még nem volna képes. Közben tapasztalatokat szerez arra nézve, melyek a szövegtervezés legfontosabb teendői, módszerei, melyek a szövegalkotás, szövegépítés műfaji, szerkesztési, stilisztikai és kommunikációs normái, mi mindenre kell ügyelni a szöveg leírásakor.

A közös írás egy sajátos változatát alkalmazzák Angliában a National Literacy Strategy keretében. A szövegalkotás alapja, kiinduló pontja valamilyen közösen olvasott vagy meghallgatott szöveg, amelyből felhasználhatók gondolatok, szavak, szerkezetek, helyesírási tapasztalatok.

A tanító kérdésekkel irányítja a gyerekek tevékenységét, közben bemutatja, modellezi a fogalmazás legkülönbözőbb tevékenységeit a szavak rögzítésétől, az írásjelek használatától a piszkozatírásig át az ellenőrző olvasásig, a javításig. Fontos feladata, hogy megértesse a gyerekekkel: a fogalmazás során mindig vissza-vissza lehet térni a szöveghez, hogy finomítsák, bővítsék. El kell érnie, hogy a gyerekek továbbfejlesszék, árnyalják gondolataikat, ötleteiket. Közben a rögzítés során felmerülő problémák megoldására is mintát kell adnia (írás, helyesírás).

A gyerekek dolga az, hogy ötleteikkel, gondolataikkal hozzájáruljanak a közös fogalmazáshoz. Vegyenek részt az egyes ötletek megbeszélésében, értékelésében. Azonosítsák a közösen olvasott szöveg elemeit, s használják fel azokat a szövegalkotás során. Öntsék rendezett, szerkesztett formába gondolataikat. Tegyenek javaslatokat a szöveg javítására, finomítására – tekintettel a közönségre.

Az írás előtti tervezési szakaszban gyerekek a tanító kérdései segítségével azonosítják az olvasott szöveg legfontosabb elemeit: helyszín, idő, szereplők, probléma, cselekmény, megoldás. Ezt követően abban kell egyezségekre jutni, hogy mi lesz a közös fogalmazás témája: ugyanazon probléma és megoldása egy másik szereplő szemszögéből, vagy egy új szereplőt mesélnék a történetbe, vagy kicserélik a történet egy vagy több elemét? Ha sikerült eldönteni, hogy kik lesznek a szereplők, hol és mikor fog játszódni a történet, mi okozza benne a bonyodalmat, melyek lesznek a fő események és mi lesz a megoldás, azt is tisztázni kell: kiknek írják fogalmazásukat, ki a közönség: ők maguk, kisebb gyerekek, szülők, a történet egyik szereplője stb.

Miután mindezeket tisztázták, kezdődhet a szöveg megalkotása és leírása. A tanító főleg kérdez, biztat és ír. Időnként megáll, újraolvassa, amit leírt, majd megkérdezi: van-e értelme, hol kellene valamit változtatni, bővíteni. Jeleket tesz azokra a helyekre, ahol később majd változtatni kell, emlékeztető szavakat jegyez fel a majdani betoldásokkal, javításokkal kapcsolatban.

Az első szövegváltozat elkészülte után következik az újraolvasás, aztán a javítás, átdolgozás a célból, hogy a szöveg minél pontosabb és hatásosabb legyen, megfeleljen az írás céljának és közönségének. Ellenőrizni kell a nyelvhelyességet és a helyesírást is. A folyamat az elkészült mű bemutatásával zárul: felolvassák hangosan, leírják a végső szövegváltozatot papírra, és kiteszik a falújságra, publikálják az osztályújságban, könyvben stb.

Liz Fisher, Ian Heldtsh, Steve Haworth: Teaching of Initial Literacy
Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?

Kötetlen írás

Az óra előkészítő és szintetizáló részében egyaránt használható technika. Az írás eszköz szintű alkalmazására épül. Lényege, hogy a tanulók összefüggően, folyamatosan, megállás nélkül írjanak a tanár által megadott időn (öt vagy tíz percen) keresztül.

Az óra előkészítő szakaszában az előzetes tudás aktivizálását, összegezését, a kíváncsiság felébresztését és a vizsgálódás céljának a kijelölését szolgálja, az összegzés, reflektálás szakaszában a tanultakról alkotott egyéni vélemény, tapasztalat, a tanulóknak felmerült megválaszolatlan kérdések lejegyzését.

Ötperces kötetlen írás

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy öt percen keresztül írjanak le megállás nélkül mindent, amit tudnak, éreznek vagy meg akarnak tudni egy adott témával kapcsolatban.
2. Az öt perc leteltével megkéri a tanár a diákokat, hogy hangosan olvassák fel írásukat a párjuknak.

Lehetséges egyéb megoldások:

- a) A párok osszák meg gondolataikat az egész csoporttal.
- b) Húzzák alá a diákok azokat a gondolataikat, amelyekben a legkevésbé biztosak, ezután olvassák el a szöveget, és keressék meg azt a részletet, amelyből választ kapnak a kérdéseikre.

Tízperces kötetlen írás

1. A tanár a megbeszélés befejeztével arra kéri a diákokat, hogy írjanak tíz percen keresztül szabadon arról, amit az adott pillanatban gondolnak a tanultakról/a szövegről/a versről.
2. Az idő letelte után kérjen a tanár önként jelentkezőket, hogy osszák meg írásaikat az egész csoporttal.

Példák

Mi jut eszedbe a ról?

Írj le mindent, ami csak az eszedbe jut!

Ne hagyd abba az írást, ne állj meg gondolkodni! Mindent írd le, ami csak az eszedbe jut a ...-ról!

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért

Szívből szólvá

E módszer alkalmazásának nem az az elsődleges célja, hogy fogalmazást írjanak a gyerekek, sokkal inkább annak jobb megértése, hogyan érhető el a belső mondanivaló, hogyan lehet azt szétszálazni, kibontani, leíró részletekkel, érzelmekkel gazdagítani, azaz hogyan beszélhető el egy történet a legszemélyesebb jelentésben.

Hajlamosak vagyunk elfeledkezni arról, hogy életünk apró eseményei csodálatos történetekké lehetnek. A következő, vizualizációs – azaz belső képalkotáson alapuló – tapasztalat segíti a szövegalkotó gyermekeket abban, hogy megtalálják saját életükben az elbeszélésre érdemes történeteket.

Témaválasztás

1. Kérjük meg a tanulókat, hogy írják le röviden, inkább csak címszavakban három különleges emléküket, vagy három olyan dolgot, amit nagyon szeretnek csinálni.
2. Miután hagyunk elegendő időt a feladat elvégzésére, arra kérjük a gyerekeket, hogy beszéljék meg valamelyik hozzájuk közel ülővel a listájukon szereplő három témát.
3. Végül meg kell jelölniük azt, amelyikről megítélésük szerint legkönnyebb beszélniük.

Képalkotás

1. Használjuk az irányított képalkotás technikáját (lásd külön), bekapcsolva a tanulókat minden érzékszervét. Miközben előhívjuk belső reflexióikat, álljunk meg gyakran, s kérjük meg a gyerekeket, hogy írjanak le egy-egy szót vagy kifejezést, vagy rajzolják le a képet, ami gondolataiból kibontakozott. A következő utasításokkal segíthetjük az érzéketekben, érzésekben gazdag képek létrehozását és rögzítését: „Képzeld magad pontosan arra a helyre és abba az

időbe, ahol és amikor megtörtént veled, amit felidézted. Mit látsz magad körül? Írj le néhány szót, kifejezést, ami bemutatja, amit látsz!”

2. Folytassuk a képalkotást és a listakészítés folyamatát, közben irányítsuk a gyerekek gondolatait azokra a hangokra, illatokra, tapintható dolgokra, érzésekre, amelyek életük e különleges mozzanatához kapcsolódnak.

Írás

1. Kérjük meg a tanulókat, hogy írjanak egy fogalmazást e különös emlékükről, kellemes élményükről. Természetesen használhatják a szavakat és kifejezéseket, melyeket a képalkotási folyamat során listájukba írtak, támaszkodhatnak a rajzolt ábrákra, képekre is.
2. Tegyük lehetővé, hogy írásaikat megosszák egymással, és beszéljenek az élményükről.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

A kabala naplója

A módszer ahhoz kötődik, hogy az osztálynak van egy kedvenc játékállatkája, ami lehet egy maci, egy kutya, cica, nyuszi vagy bármi más. A lényeg, hogy a gyerekek kötődjenek ehhez a figurához. (A tanítónők első osztályban gyakran teszik játékosá a tanítást azáltal, hogy az ilyen kis figurákat „bevonják” a munkába, a nevükben beszélgetnek tanítványaikkal, történeteket mesélnek, mulatságos hibákat követnek el, hogy a gyerekek kijavíthassák őket stb.) Ezt az osztály kedvence állatkát minden hétvégén más kisdíák viheti haza a naplójával együtt, s le kell írnia röviden az állatka nevében, hogy mi történt vele a vendégség alatt.

Varga Éva

Verseljünk!

A verses forma változatossá teszi az informális tanulást, elősegíti a tanultak hosszú távú megőrzését, ösztönzi a belső képalkotást, előkészíti a leíró fogalmazások írását, aktív és kreatív viszonyulást vált ki a gyerekből saját anyanyelvével kapcsolatban, lehetővé teszi, hogy játszva, alkotó módon ismerkedjen anyanyelve lehetőségeivel, szépségeivel.

Alliterációs játék

Az alliterációs játék során először megadjuk a témát. Ez lehet egy tárgy, egy növény, állat, személy, hely stb. (Természetesen a gyerekek is választhatnak témát.) Ezután egy három szóból álló fűrtöt kell a gyerekeknek készíteni a témával kapcsolatban. Mind a három szónak ugyanazzal a betűvel kell kezdődnie. A fűrtökből aztán könnyen összeállítható egy-egy szabadvers.

Almák

Érett, édes, ép almák.

Formás, fényes, friss almák.

Harmatos, hersegő húsú almák.

Almák.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Három szavas versikék

Ez a technika ró ráhangolás a versírásra, különösen kicsi gyerekeknek vagy olyanoknak, akik nehéznek találják a versírást. Arra sarkallja a gyerekeket, hogy megfontoltan, körültekintően figyeljék meg a dolgokat, és válasszák meg a szavakat. Bármennyien játszhatják egyénileg, párban vagy csapatban.

A háromszavas versek bármennyi sorból állhatnak, de egy-egy sorban csak három szó lehet. Választhatunk egy témát, például az utcát, a vers tárgyául, de ihletet adhat egy kép is. A játék azzal kezdődik, hogy javasolunk egy témát, vagy felmutatunk képet. Egy papírlapot vonalakkal vagy hajtogatással három részre osztunk, és a bal oldali oszlopba felírunk néhány dolgot, amelyek kapcsolatban vannak a témával, ill. a képpel (pl. Van Gogh egyik festményével), a középső oszlopban egy odaillo jelzővel bővítjük a főnevet, a harmadikban pedig egy igével „megmozdítjuk”, valahogy így:

hold	fényes hold	a fényes hold ragyog
fák	zöld fák	zöld fák hajladoznak
helyek	kék hegyek	kék hegyek domborulnak
ég	csillagos ég	a csillagos ég szikrázik
templom	tornyos templom	tornyos templom ágaskodik
fal	álmos fal	álmos fal nyújtózik

Miután a gyerekek megismerkedtek a technikával, az alábbi lépésekben játszhatjuk:

1. A játékosok megkapják vagy kiválasztják a témát vagy a képet.
2. Adott idő – mondjuk 10 vagy 20 perc alatt – írniuk kell egy öt-, ill. tíz soros verset, amelynek sorai háromszavasak. Minden sorban kell, hogy legyen egy főnév, egy melléknév és egy ige.
3. Az idő letelte után felolvassák a verseket.
4. Megbeszéljük, kinek melyik tetszett leginkább, miért.

Rober Fisher: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal

Országjáró

Megpróbálkozhatnak a diákok azzal, hogy magyar helységnevekre írjanak verset Tamkó Sirató Károly, Kormos István vagy Csukás István példáját követve. (Mellesleg megismerkednek jó néhány magyar település nevével, s gyakorolják a helységnevek helyesírását is.) Nem kell hozzá más, mint kedvcsinálónak bemutatni e költők verseit, aztán elővenni a postai irányítószámok jegyzékét vagy a telefonkönyvet, esetleg a földrajzi atlaszt, mozgósítani a fantáziát, munkára fogni a ritmusérzékét, s máris készülhetnek a mókás rigmusok valahogy így:

Pl. „Elindultunk.

Miért mentünk?

Mogyoródra mogyoróért.

Zubbonyba zubbonyért.

Sonkára sonkáért,

Sáskára sáskáért...”

Dr. Juhász Attiláné

Ötsoros

Ez a technika az információk összegzésének képességét, a komplex gondolatok, érzések néhány szóval történő kifejezését gyakoroltatja. Az ötsoros olyan versforma, amely megköveteli a téma tömör szintetizálását.

Először célszerű ismertetni – esetleg egy példával szemléltetni – a versírás szabályait:

- az első sor a téma egyszavas leírása (általában főnév)
- a második sor a téma kétszavas jellemzése melléknevekkel
- a harmadik sor a témával kapcsolatos cselekvéseket fejez ki három szóban (igék vagy igeenevek)
- a negyedik sor négy szóból áll, s a témával kapcsolatos érzéseket fejez ki
- az ötödik sor egyetlen szó, szinonima, mely a témát nevezi meg.

Segíthetjük a versírást a következő „sorvezetővel” is:

- cím
- leírás
- cselekvések
- érzelem
- a lényeg újrafogalmazása.

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért

Rímtelen vers

Ez a fajta vers arra alkalmas, hogy a gyerekek másokkal kapcsolatos benyomásait, megfigyeléseiket, gondolataikat és érzéseiket fogalmazzák meg. A vers hőse éppúgy lehet a gyerekek által személyesen jól ismert, hozzájuk közel álló személy, mint valamelyik olvasmányuk szereplője. Az ötsoroshoz hasonlóan ez is kötött forma.

1. sor: ide a kiválasztott személy nevét, életkorát kell írni
2. sor: valamit a külsejéről elmondani
3. sor: le kell másolni az 1. sort
4. sor: elmondani, hogyan mozog az illető
5. sor: valamit arról, hogyan beszél
6. sor: megint az 1. sort kell leírni
7. sor: ide meg a 2. sort kell lemásolni
8. sor: mondd el, mint gondolsz versed hősről.

Erik Bartling: Oktatás: mesterség és művészet. Anyanyelvi oktatás.

Írószeminárium

Az írószeminárium olyan eljárás, amely az írás folyamatalapú megközelítéséből ered. Ennek központi gondolata, hogy az írás folyamata során a szövegalkotó egy gondolatból kiindulva, azt fokozatosan kibontva, gazdagítva és strukturálva közli mondanivalóját az olvasóval. Az írás a gondolatok tisztázásának és kifejezésének, valamint az író és az olvasó közötti kapcsolat kiépítésének eszköze.

A szöveg különböző fázisokban alakul ki. Ezek: a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás. A megjelentetésre kerülő művel még két további szakaszon is keresztülmennek: a szerkesztésen és a kiadáson. Lássuk egy kicsit részletesebben az egyes fázisokat!

A *tervezés* az információgyűjtés, az élmények, gondolatok, reflexiók összegyűjtésének szakasza. Áttekintjük a témával kapcsolatban rendelkezésünkre álló anyagot, és elkezdjük tervezni, hogyan írjunk róla.

A *vázlat* az első szövegváltozat, a piszkozat elkészítését jelenti. Kísérleti jellegű, nem a végleges forma megtalálására vagy megalkotására irányul. Azért írjuk le gondolatainkat, hogy lássuk, mi mondanivalónk van egy témával kapcsolatban. Akkor tudunk azon dolgozni: hogy tehetnénk mondatainkat pontosabbá, világosabbá, hatásosabbá, ha már leírtuk őket. A helyesírással, írásképpel ilyenkor nem kell túlságosan törődni. (A hivatásos írók többsége vallja: az írás átírás. Bátorítsuk hát tanítványainkat is arra, hogy az írást első lépésben vázlatnak, piszkozatnak fogják fel.)

Az *átdolgozás* a vázlat, piszkozat javításának fázisa, amely két lépésben valósul meg. Először azt kell felülvizsgálunk, mit akartunk elmondani, és döntenünk kell arról, hogyan mondhatnánk el jobban. A második lépésben a kommunikációs második személy szerepét kell magunkra öltetnünk, s abból a nézőpontból kell reflektálnunk a leírtakra, (majd végrehajtanunk a szükségesnek ítélt változtatásokat), hogy vajon gondolataink elég világosak, érthetőek-e leendő olvasóink számára.

A szerkesztés azért a kiadás előtti utolsó szakasz, mert elképzelhető, hogy teljes bekezdések, esetleg oldalak kivágására vagy betoldására van szükség. Ebben a fázisban kerül sor a különböző hibák (helyesírási, nyelvhelyességi, szövegszerkesztési, tagolási stb.) javítására is.

A közreadás az írásfolyamat végső aktusa. A gondolatok hallgatósággal, olvasóközönsséggel való megosztásának távlata számos diákot készítet gondosabb írásra, átírásra, finomításra és árnyalásra – különösen, ha már látták: milyen az, amikor társaik munkáját lelkes elismerés fogadja. Az írásművek publikálása azt is lehetővé teszi, hogy a diákok megtudják: hogyan írnak mások. A publikálás módja többféle is lehet: felolvasás a szerző székéből, az írásmű elhelyezése a falújságon, megjelentetése az osztály- vagy iskolaújságban.

Az írószeminárium módszerének alkalmazása során a gyerekek megtanulják, hogy az írás a gondolatok tisztázásának és kifejezésének, másokkal való megosztásának hatékony eszköze. Megtanulják: hogyan hozzanak létre igényes írásokat személyes mondandójukkal kapcsolatban. Rendszeres lehetőséget kapnak arra, hogy számukra fontos, érdekes témákról komolyan, valódi közönség számára írjanak. Az írószeminárium módszere elősegíti a szókinccs gazdagítását, a nyelvhasználat, a gondolkodás, a kommunikáció, az empátia és a kreativitás fejlesztését, fejlődését.

A módszer bevezetésének lépései a következők:

1. *A témák előkészítése.* A tanító felkészül különböző olyan témákból, amelyek számára érdekesek, jelentőséggel bírnak, amelyek eseményeket mondanak el, ugyanakkor érzéseket, érzelmeket is involváltnak, s amelyekkel kapcsolatosan a gyerekeknek is lehetnek élményeik, tapasztalataik.
2. *A témák bemutatása.* A tanító bemutatja a gyerekeknek a kiválasztott 4-5 témát úgy, hogy a táblára, csomagolópapírra vagy írásvetítő-fóliára írja őket. Elmagyarázza a diákoknak, hogy ő maga és a gyerekek is rövid írásokat fognak készíteni egy olyan témában, ami valami miatt fontos a számukra.
3. *Interjú a tanítóval.* A tanító megkéri a gyerekeket, hogy segítsenek neki a témaválasztásban, mégpedig úgy, hogy kérdéseket tesznek fel neki az egyes témákkal kapcsolatban, azaz interjút készítenek vele: miért pont azt a témát választotta, mi érdekli azzal kapcsolatban, fejtse ki részletesebben, mit is gondol valamiről stb. Miközben a tanító válaszol a kérdésekre, világossá teheti a diákok számára, miért érdekesebb egyik téma a másinál pl. újszerűsége, aktualitása, érdekessége vagy hatásossága, esetleg kezelhetősége okán.
4. *A résztvevők témái.* A tanító megkéri a gyerekeket, hogy készítsenek listát arról a négy-öt számukra legérdekesebb, legnagyobb jelentőséggel bíró témáról, amelyről írni szeretnének.
5. *A résztvevők interjút készítenek egymással.* Miután mindenki elkészítette a listáját 4-5 perc alatt, a gyerekek párban megbeszélik felsorolt témáikat. A párok egymással készítenek interjút ahhoz hasonlóan, ahogy korábban a tanítóval tették. Így minden gyerek társa segítségével választhatja ki azt az egyetlen témát, amelyik listájáról a legérdekesebbnek, legígéretesebbnek látszik.
6. *Készítsünk fűrtábrát!* A tanító fűrtábrát készít saját kiválasztott témája részleteiről. (A fűrtábra olyan grafikai szervező, amely különböző gondolatok, információk, rész témák kapcsolatrendszerét szemlélteti egy-egy fogalommal, témával kapcsolatban, miközben az arról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorít. Az írófelület közepére rajzolt körbe be kell írni a témát megjelenítő fogalmat vagy kifejezést. Majd újabb körökbe le kell írni mindazokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek az adott fogalommal kapcsolatban felidéződnek. Az asszociációkat tartalmazó köröket egy-egy vonallal kapcsoljuk a központi fogalomhoz, s természetesen a különböző asszociált gondolatok közti kapcsolatokat is jelezzük egy-egy vonallal. Igyekezni kell a rendelkezésre álló időt teljesen kihasználni, hogy minél több gondolat felszínre kerülhessen.) A tanító tehát a tábla közepére rajzolt körbe írja témáját, ezt követően a téma köré újabb körökbe az altémákat, azok köré pedig a további altémákat.
7. *A gyerekek interjút készítenek a tanító fűrtábrájával kapcsolatban.* A tanító megkéri a gyerekeket, hogy tegyenek fel kérdéseket az általa feltüntetett részletekkel kapcsolatban, valamint arról, hogy ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, vagyis: segítsenek kibontani a történetet. Célszerű a fűrtábrán egyértelműen megjelölni, mi az, amiről majd feltétlenül írni kell.
8. *A résztvevők fűrtábrát készítenek és meginterjúvolják egymást.* Ebben a szakaszban az a gyerek feladata, hogy gondolkodjanak saját kiválasztott témájukról, és készítsenek egy fűrtábrát a témával asszociált gondolataik felhasználásával. 7-8 perc után hagyják abba az írást, és

párokban készítsenek interjút egymás fűrtábrájával kapcsolatban. Miután megbeszélték egymással a részleteket, jelöljék meg fűrtábraik legfontosabb, legérdekesebb részeit.

9. *Mindenki írni kezd.* Mielőtt a gyerekek – s természetesen a tanító is – írni kezdene, el kell magyaráznia, hogy amit most írnak, csak az első szövegváltozat, piszkozat, amin majd még lehet változtatni. Írjanak tehát bátran a témájukról kb. 15-20 percig. Fontos arra is felhívni a gyerekek figyelmét, hogy lehetőleg csak minden második sorba írjanak, éppen a későbbi javítások, kiegészítések lehetővé tétele céljából.
10. *A tanító bemutat egy piszkozatot.* Olyan munkára van szükség, amely valódi gondolatokat fejez ki, ugyanakkor szerkesztési hibát tartalmaz (hiányt, kitérülést, gondolatismétlést stb.), esetleg szóhasználata nem elég pontos, nyelvezete nem elég színes stb. A tanító nagyméretű csomagolópapíron vagy írásvetítő-fólián kivetíti a szöveget, s megkérdezi a diákokat, hogy mi tetszik nekik benne. Majd felkéri őket: segítsenek javítani, jobbítani a szöveget. (Érdemes időt szánni arra is, hogy a pozitív, segítő és a negatív, elbátortalanító megjegyzések közti különbségeket megvitassuk. Pozitív pl. nem csak a dicsérő megállapítás lehet, hanem egy olyan kérdés is, amelyik valamely zavaros, homályos részletre világít rá, hasznos lehet azon részlet vagy részletek kiemelése, amelyekkel kapcsolatban több információra vagy pontosabb megfogalmazásra volna szükség.) Ebben a fázisban kell világossá tennünk a szerző kulcsszerepét is. Azt, hogy a műért való végső felelősség írója vállán nyugszik. Mások megoszthatják vele benyomásaikat, s ezek igen értékesek lehetnek a szerző számára, ám a változtatásokról való döntés mindig az író feladata.
11. *A diákok bemutatják egymásnak piszkozatukat.* A párok megbeszélik egymással írásaikat, és észrevételeket, megjegyzéseket fűznek társuk fogalmazásához. Először a tartalomra reflektálnak. Elmondják, mi tetszett legjobban. Utána azt vizsgálják, hogy a szöveg mely részei lehetnének világosabbak vagy szemléletesebbek. A szerzők a javításokat, kiegészítéseket az üresen hagyott sorokba írják.
12. *Átdolgozás.* Mindenki ír újabb 15 percig, és elkészíti a második szövegváltozatot, vagyis átdolgozza piszkozatát, felhasználva a páros megbeszéléseken elhangzottakat.
13. *Felolvasás a falnak.* Minden tanuló hangosan felolvassa írását a „falnak”, s eközben arra figyel, hogy mit kellene megváltoztatnia, mit kellene átírnia, esetleg kihagynia, hogy mondandója érthetőbb, hatásosabb legyen. (Azáltal, hogy hallja is, amit leírt, könnyebben reflektálja szövegét az író az olvasó szemszögéből.)
14. *Szerkesztés.* Ez az ún. korrektúraolvasás. Ebben a fázisban teljes bekezdések vagy oldalak betoldására vagy kiiktatására is sor kerülhet. A korrektúraolvasás szokását és tevékenységeit is tanítani kell. Leginkább úgy, hogy a tanító felhívja a figyelmet a különféle hibatípusokra, és elmagyarázza kijavításuk módját. Célszerű, ha különböző szempontok megadásával segítjük a gyerekeket a korrekcióban. A korrektúraolvasás szempontjai a következők lehetnek:
 - Minden szót helyesen írtam le? (A gyerekek meg kell jelölnie azokat a szavakat, amelyeknek leírásában bizonytalan, majd néhányat meg kell néznie a szótárban.)
 - Minden mondat teljes gondolatot fejez ki? Világosan kifejezi azt?
 - Előfordulnak-e a szövegben „túlírt”, túlzásúfolt mondatok?
 - Minden mondatot megfelelő mondatvégi írásjellel zártam?
 - Minden mondatot nagy kezdőbetűvel kezdtem?
 - Máshol is használtam nagybetűket, ahol kellett?
 - Helyesen használtam a különböző írásjeleket (pl. vesszőt, gondolatjelet stb.)?
 - Tagoltam a fogalmazásomat?
 - Beljebb kezdtem minden bekezdést?

A gyerekek elvégzik a szükségesnek ítélt változtatásokat, azaz elkészítik a tisztázatot.

15. *Felolvasás a szerző székéből.* A szerző széke egy, az osztályterem egy központi helyére állított szék, amelybe ülve az önként jelentkezők felolvassák írásukat az egész osztálynak. A tanító előre felhívja a diákok figyelmét arra, hogy a felolvasás után reagálniuk kell a hallottakra: megemlíteni valamit, ami különösen tetszett a szövegben, kérdést feltenni stb. Akár több önkéntes is publikálhatja ilyen módon a fogalmazását.

Az írószeminárium módszerének alkalmazása akkor a legeredményesebb, ha:

- a gyerekek rendszeresen kapnak lehetőséget az írásra,
- őket érdeklő témákról írhatnak,
- mintákat, modelleket tárunk eléjük (tanító, társak, szépírók),

- megteremtjük a felolvasás lehetőségét,
- kialakítjuk az írásművek átdolgozásának szokását,
- a gyerek megszokja, hogy a pizkozat írása során csak a tartalommal kell törődnie, a formai és helyesírási követelményeket a „tisztázat” leírásakor kell érvényesítenie,
- az osztályban jó a légkör, a tanulók bátran bemutatják egymásnak írásaikat, biztosak lévén abban, hogy a többiek segíteni, támogatni fogják őket tanácsaikkal,
- a tanító megteremti annak a lehetőségét, hogy diákjai többfajta témáról és műfajban írjanak.

Miután a gyerekek megismerkedtek az írószeminárium fő lépéseivel, annak rendszeres alkalmazására és lebonyolítására többféle megoldás kínálkozik. Az egyik lehetséges felépítés nagyon hasonlít az olvasói műhely tevékenységstruktúrájához. Az óra, esetleg foglalkozás fő egységei a következők:

1. „Ki hol tart?”-megbeszélés
2. minióra
3. írás
4. eszmecsere
5. bemutatás

Az egyes fázisok időtartama 45 perces órát tekintve nagyjából a következő lehet:

- óra indító megbeszélés: 2-3 perc
- minióra: 5-8 perc
- írás: 15-20 perc
- eszmecsere: 10-12 perc
- bemutatás: 5-8 perc.

Lássuk a lépéseket részletesebben! Az óra annak *megbeszélésével* kezdődik, hogy ki milyen témán dolgozik, hol tart éppen. Könnyen lehet, hogy míg egyesek már írásuk átdolgozásán vagy épp kiadásra való előkészítésén dolgoznak, mások esetleg több különböző témáról írnak egyszerre, egyik kapcsán esetleg az anyaggyűjtés fázisában tartanak. Jó, ha diákok listát vezetnek a megírásra váró vagy arra alkalmas témákról. Ugyanakkor a tanítónak is készen kell állnia, hogy ötlettel szolgáljon, ha a diáknak semmiféle elképzelése nem lenne. Az órát indító megbeszélés 2-3 percet vehet igénybe.

A *minióra* rövid (5-8 perces), célzott lecke egy, a diákok számára fontos, aktuális, szövegek létrehozásával kapcsolatos kérdésről. Általában a következő mozzanatokból áll:

1. A tanító felvet egy olyan kérdést vagy problémát, amely a legtöbb diák írásában fellelhető. Pl. hogy sokszor említenek lényegtelen mozzanatot, vagy éppen ellenkezőleg: kihagynak valamit, ami a megértés szempontjából fontos, szűkszavú és nem elég hatásos a bevezetés stb.
2. A tanító szemlélteti az adott problémát, ill. a probléma helyes megoldását. (Bemutatja például, hogyan írhatnak új, jobb bevezetést egy külön papírlapra, s hogyan rögzíthetik azt tűzőgéppel a korábbi bevezetés fölé.)
3. A következő lépésben a diákok párokba rendeződnek, és megvizsgálják, hogy az általuk éppen az idő tájt írt szövegben megtalálható-e a tanító szemléltette probléma.
4. A tanító újabb szempontokat ad egy olyan listához, amelyet a diákok maguk előtt tarthatnak munkájuk átdolgozása vagy a korrektúraolvasás alatt. A diákeszmecserek és az önellenőrzés szempontrendszer között vannak olyanok, amelyek csak akkor bírnak jelentéssel a gyerekek számára, ha tanítói miniórák keretében értelmezték őket.

Az *írásra* legalább 15 percet kell biztosítani. Ez idő alatt csendnek kell lennie a teremben. Jó, ha a tanító is ír az első 5 percben, ezzel is hozzájárulva a nyugodt egyéni munkához szükséges légkör kialakításához. A következő 10 percben a tanító a gyerekek között sétál, és segíti őket írás közben. Először azokhoz megy oda, akikről úgy látja: nehézséggel küszködnek. A tanulók ebben a szakaszban többféle dolgot is tehetnek:

- újabb témát írhatnak a témalistájukhoz,
- új témán gondolkodhatnak,
- új pizkozatban kezdenek,

- javíthatják pizskozatukat, kiegészíthetik azt,
- képeket készíthetnek, rajzolhatnak a szövegükhöz,
- foglalkozhatnak a szerkesztés, korrektúraolvasás tevékenységeivel (pl. aláhúzhatják, javíthatják a hibásan írt szavakat stb.)
- átolvashatják addig elkészített szövegeiket, hogy eldöntsék, melyiket fejlesztik tovább, ill. adják közre.

Az eszmecserét szervezhetjük az egész osztály számára, egy diákkal, egy párral vagy egy kiscsoporttal, de az is lehet, hogy a diákok párban vagy kiscsoportban egymással vitatják meg gondolataikat, elképzeléseiket. Az eszmecserén nem kell feltétlenül minden diáknak részt venni. Aki akarja, tovább dolgozhat az írásán.

Alapvetően kétféle eszmecserére kerülhet sor: tanító-diák és diák-diák eszmecserére. Amikor a tanítók diákjaikkal cserélnék eszmét, nemcsak céljaik tisztázásában és a sikeres írásban segítik őket, hanem modellként is szolgálnak számukra a tekintetben: hogyan tehetnek fel segítő, bátorító kérdéseket, amelyek révén nehézséggel küzdő társaikat támogathatják. Ehhez olyan kérdéseket kell a tanítóknak feltenniük, amelyek magukból a gyerekekből hozzák elő a megfelelő választ. Mindig tiszteletben kell tartani a diákok „szerzői öntudatát” írásukkal kapcsolatban.

Kérdések a tanár által irányított eszmecseréhez

Bevezető kérdések

- Mondj valamit az írásodról?
- Miért éppen erre a témára esett a választásod?
- Mi lep meg leginkább ezzel a vázlatoddal (pizskozatoddal) kapcsolatban?
- Mit változtattál a pizskozatodhoz képest?
- Milyen kérdéseket tett fel az eszmecserepárod?
- Milyen problémáid voltak vagy vannak a témával kapcsolatban?
- Milyen kérdéseid vannak a számomra?

A jelentéssel foglalkozó kérdések

- Hány történet rejtőzik az írásodban: egy vagy több?
- Húzd alá azt a részt, amely elmondja, elárulja, miről szól a történet?
- Mi a legfontosabb dolog, amit ebben a részben el akarsz mondani?
- Magyarázd el, hogyan illik a cím az írásodhoz?

A hozzáértéssel foglalkozó kérdések

- Tudnál erről többet is mondani?
- Ez a rész nem eléggé világos a számomra. Elmondanád, mit értettél alatta?
- Leírnád ezt nekem?

A személyes hangvétellel foglalkozó kérdések

- Hogyan hangzik az írásod felolvasva?
- Karikázd be a legizgalmasabb részt!
- Mutasd meg azt a helyet, amelyből meg tudom állapítani, hogy te írtad ezt a szöveget!

Az írásmű alakulásával foglalkozó kérdések

- Elmondanád ezt részletesebben?
- Elég információ áll rendelkezésedre?
- Elmondanád, hová akarsz „kilyukadni” a vázlatoddal?
- Hogyan jutottál írásodban erre a gondolatra/következtetésre?

Az írásmű megtervezésével foglalkozó kérdések

- Elégedett vagy a bevezetéssel és a befejezéssel?

- Mivel ragadja meg a bevezetés az olvasó figyelmét?
- Kapcsolódnak-e egymáshoz a fő részek?

Az érthetőséggel foglalkozó részek

- El tudnád ezt mondani máshogy, bővebben?
- Minden fontos mozzanatot, történést, gondolatot leírtál? Nem hiányzik valami?
- Ez a legmegfelelőbb szó?

A továbblépést segítő kérdések (piszkozat esetén)

- Mi lesz a következő lépés?
- Mit gondolsz, hogyan javíthatnál a szövegeden?
- Mi olyan jó, hogy érdemes lenne továbbfejleszteni?

Az önreflexiót segítő kérdések:

- Mit tanultál ebből az írásodból, ill. ennek megírása során?
- Milyenek értékeled ezt a fogalmazásodat a többihez képest? Miért?
- Van valami új, amit ebben az írásban próbáltál ki először?
- Mennyivel írsz most jobban, mint év elején?

A diák eszmecseréket – a tanítói modellezésen túl – célszerű valamiféle útmutatóval és szempontrendszerrel is segíteni. Az előbbi a következő utasításokat tartalmazhatja:

1. Olvasd fel a vázlatodat a társadnak!
2. Hagyd, hogy a párod elmondja, mire emlékszik leginkább az általad felolvasottakból, mi volt szerinte érdekes vagy jó.
3. Olvasd fel ismét a vázlatodat, de ezúttal kérd meg a társad, hogy figyeljen valamelyik eszmecserekérdésre vagy másra!
4. Hagyd, hogy a párod kifejtse a véleményét, meglátásait a megadott kérdéssel, szemponttal kapcsolatban. Ezekről függetlenül is tehet értékes javaslatokat, észrevételeket. Hallgasd figyelemmel!
5. Ne feledd, hogy te vagy a szerző. Lehet, hogy mások javaslatai hasznosak, lehet, hogy nem. Csak azokon a részeken változtass, amelyekről úgy érzed, valóban rászorúlnak a módosításra.

Néhány lehetséges kérdés a diák-diák eszmecseréhez

- Hallgasd figyelemmel a bevezetést! Mire számítasz a bevezetés alapján? Érdekesnek találsz? Hogyan javíthatnák rajta?
- Mit gondolsz, vannak olyan helyek a szövegben, ahol szerinted pontosabbnak kellene lennem, vagy részletesebben kellene leírnom valamit? Hol?
- Van-e olyan rész a szövegben, amit zavarosnak, érthetetlennek találsz? Melyik az?
- Nem vagyok túl bőbeszédű? Van-e olyan rész, amit rövidebben, frappánsabban is megírhatnék? Hol?
- Van-e olyan dolog, személy, hely vagy esemény, amelyet nehéz elképzelni? Melyek ezek?
- Logikus sorrendben következnek-e a fogalmazásomban a mondatok és a bekezdések? Ha nem, hol kellene változtatnom?
- Vannak-e olyan helyek vagy pontok, ahol bővebben kellene szólnom érzéseimről, gondolataimról? Melyek ezek?
- Nem térek el a tárgytól?
- Jó a befejezés? Ha nem, hogyan javíthatnák rajta?
- Illik a cím a szöveghez?
- További kérdések tetszés szerint...

A *bemutató*sra az óra utolsó részében kerül sor. Azokat a diákokat célszerű ösztönözni a bemutatásra, akiknek a piszkozata már előrehaladott állapotban van, akik érdekes témát választottak, illetve akiknek írása már közreadásra kész. Minden alkalommal más-más tanuló ismertesse a

munkáját, mivel egyszerre csak néhány (2-3) diákra kerülhet sor. Esetenként több időt szánhatunk a bemutatásra annak érdekében, hogy egy meghatározott időn belül minden gyerekre sor kerüljön.

Kur Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Írószeminárium: az önkifejezéstől az írásbeli érvelésig

Egy témáról különböző szerepekben

Az eljárás lényege, hogy a tanulók különböző kommunikációs szerepekben és címzett(ek)nek írnak különféle témákról. Ezzel a technikával az alkotó írást gyakorolják. Nagy hangsúlyt kap mindeközben a közlés tudatossága, a kommunikációs szempontok érvényesítése. (Az írásbeli kommunikáció eszközeinek és stratégiáinak elsajátítása szempontjából ideális az a gyakorlási mód, ha a gyerekek valódi közönségnek, különféle céllal olyan kontextusban írhatnak, amelyben az írásnak tétje van, valóban számít.)

Fontos, hogy a tanár olyan témát adjon, amely valóban érdekli a tanulókat, felkelti közlésvágyukat, írásra készíti őket. Jó, ha a téma éppen aktuális az osztály élete szempontjából. (Pl. új gyerek érkezett az osztályba, nemrég lezajlott osztálykirándulás, be akarják zárni az iskolát stb.)

Lényeges tényező a technika alkalmazása során az idő is. Minden esetben 15-20 percet biztosítsunk a szövegek megalkotására.

A módszer alkalmazásának lépései az alábbiak:

1. *A téma kijelölése*

A tanár kijelöl egy témát az egész osztálynak, ezt felírja a táblára.

2. *Ötlebörze a szerepekről*

Először gondolják végig a tanulók mindazon lehetséges személyeket, akikről feltételezhető, hogy írnak a témáról. Minden tanuló választ magának egy személyt, akinek a nevében írni fog. Így a csoporton belül mindenki másnak a szemszögéből ír majd. (Alternatívaként elképzelhető, hogy az egész osztály ötlebörzét tart a fenti kérdésről, és ennek eredményeként négy-hat szerepet jelölnek ki, majd a tanulók négyes-hatos csoportokba szerveződve írnak a különböző szereplők szemszögéből.)

3. *Ötlebörze a címzettekről*

Minden tanuló elképzei a címzettet, akinek az általa választott személy írhat.

4. *Ötlebörze a formáról*

A gyerekek végiggondolják, hogy milyen műfaja legyen az írásuknak (levél, riport, tudósítás, színdarab stb.). Gondolataikat vitassák meg, ezzel is segítve egymást.

5. *A szöveg megírása*

A tanár biztosítson 15-20 percet a fogalmazás megírására.

6. *A tanulók bemutatják munkájukat*

Az elkészült írások bemutatása különböző módon történhet:

- a csoportok tagjai felolvashatják egymásnak,
- a vállalkozó gyerekek felolvashatják az egész osztály előtt,
- kitehetik a faliújságra,
- megjelentethetik az osztály- vagy iskolaújságban.

Kurt Meredith, Jeannie Steele, Charles Temple: Írószeminárium: az önkifejezéstől az írásbeli érvelésig

Reklámozzunk!

A gyerekek élményanyagába manapság a reklámok éppúgy beletartoznak, mint a mesék, versek, sőt! Könnyen meglehet, hogy az a kisgyerek, aki alig tud néhány verssort idézni, a reklámszlogeneket kívülről fújja. Pedig hát ezek többségének nyelvi színvonala, ötletessége, tájékoztatóértéke igencsak nagy kívánnivalót maga után.

A gyerekek zöme lelkes, ugyanakkor kritikátlan reklámfogyasztó. Talán ezen is tudunk változtatni, ha tudatosítjuk bennük: milyen is a jó reklám, s ha arra ösztönözzük őket, hogy próbálkozzanak maguk is a reklámírással. Előtte természetesen beszélgethetünk arról: kinek melyik a kedvenc reklámja, mi tetszik benne. Összegyűjthetjük közösen a jó reklám kritériumait.

A reklámok megírását változatos módon kezdeményezhetjük. Például felmutatunk egy tárgyat, s azzal kapcsolatban kell a gyerekeknek olyan reklámszöveget alkotniuk (párban, kiscsoportban vagy egyénileg), amelyik kedvet ébreszt a hallgatóságban a tárgy megvételére vagy használatára. De az is lehet, hogy kiállítást rendezünk a tárgyakból (a gyerekeket is bevonva azok gyűjtésébe), s a párok, csoportok vagy egyének maguk választják ki a reklámozandó dolgot. Adhatunk olyan feladatot, hogy egy rossznak ítélt tv-reklám helyett próbáljanak a gyerekek újat, szellemesebbet, jobbat kifundálni.

Miután a reklámszövegek elkészültek, készítőik bemutathatják őket, s közösen megbeszélhetjük, mennyire sikerült vonzóvá tenni a reklámozott tárgyat, ötletes, szellemes volt-e a szöveg.

A reklám mint téma komplex feldolgozás, munkáltatás fókusza is lehet. Írhatnak, eljátszhatnak a gyerekek egy jelenetet, kísérőzenét, dallamot is alkothatnak, felhasználhatnak, plakátot készíthetnek stb.

Dr. Juhász Attiláné

Körlevél

Ez a módszer nagyon alkalmas arra, hogy a gyerekek megosszák társaikkal az őket foglalkoztató problémákat, velük együtt gondolkodva keressenek válaszokat kérdéseikre, megoldást gondjaikra, s mindeközben gyakorolják gondolataik, álláspontjuk, véleményük pontos, tömör, lényegre törő megfogalmazását.

Mindenki leír röviden egy problémát, megvilágítva azt, hogyan merült fel, kit érint, miért gond egyáltalán stb. Kb. 10-15 perc elegendő erre. Miután a körlevél megfogalmazója aláírta művét, továbbadja azt valamelyik csoporttársának, aki bármit hozzáfűzhet: kérdést, észrevételt, javaslatot, véleményt. Nagyjából 5 perce van minderre. Miután leírta gondolatait, aláírásával azonosítja magát, s továbbadja a papírt egy harmadik csoporttársnak, aki már a „hozzászólásra” is reflektálhat. A levél addig megy körbe, amíg vissza nem az elindítóhoz.

<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

Osztályújság

A gyerekek által készített írások számára valódi kommunikációs funkciót és keretet biztosító módszer, technika. Kiválóan alkalmas a differenciálásra is. A különböző műfajú szövegek létrehozásának leggyümölcsözőbb formája lehet az osztályújság számainak elkészítése.

Eredetét tekintve Freinet-technika. Freinet alapötlete az volt, hogy az újságot az osztályban található nyomdával kell előállítani, mert így a gyerekek egy teljes munkafolyamattal ismerkedhetnek meg, amit esetleg későbbi életükben is tudnak majd hasznosítani. Az írógép, a stencil, majd a számítógép korában a hangsúly a szövegek megalkotására, létrehozására helyeződött át.

Az osztályújság létrehozását és kiadását akár a tanító, akár a gyerekek is kezdeményezhetik. A lényeg, hogy közös ügy legyen, és semmiképpen sem kötelező penzum. Az újságban sokféle műfajú szöveg megjelenhet: mese, hír, hirdetés, beszámoló, riport, könyvismertetés, cikk stb. Bármiről lehet írni, az a fő, hogy érdekelje a többieket is, és jól legyen megírva. Téma lehet egyéni vagy közösségi élmény (Ez történt...), valamilyen érdekes dolog, jelenség, hír, amiről a gyerek az idő tájt olvasott vagy hallott (Tudod-e? rovat), iskolai rendezvények, az adott időszak ünnepei, szokásai. Bekerülhet az újságba egy-egy jól sikerült órai munka is. A tanító segítheti a gyerekeket a piszkozatok átnézésével, javítási javaslatokkal.

Évente több alkalommal is megjelentethető az osztályújság, változó, kötetlen terjedelemben. Tetszés szerint fénymásolható, terjeszthető. Legnagyobb értéke, hogy valóban arról szólhat, ami a gyerekek életében fontos és érdekes volt az adott időszakban.

Galambos Rita: A Freinet-pedagógia Magyarországon
Szontagh Tamásné: Osztályújság az alsó tagozaton

Osztályok közötti levelezés

A Freinet-pedagógia egyik fontos alapelve, hogy a gyerekek változatos módokon, többoldalú kommunikáció révén jussanak ismeretekhez, tapasztalatokhoz és élményekhez. Ennek egyik technikája az, ha az osztályközösség egésze vagy a tanulók egyénileg leveleznek más iskola tanulóival. Ez a másik iskola lehet egy másik – s lehetőleg más típusú – településen, esetleg külföldön, a levelezés folyhat a gyerekek anyanyelvén, de idegen nyelven is.

Ez a levelezés túllépi a szokványos kereteket, amennyiben a gyerekek ajándékokat is küldenek egymásnak, megosztják egymással projektjeik eredményeit, amikor is beszámolnak levelező partnereiknek saját lakóhelyük vagy tágabb környezetük nevezetességeiről, növény és állatvilágáról, kultúrájáról stb.

Galambos Rita: A Freinet-pedagógia Magyarországon

KOMPLEX ELJÁRÁSOK

„Az én táskám”

Az első nap reggelén minden padra elhelyezünk egy fehér papírzacskót. Benne a gyerek névkártyája, egy ceruza vagy egyéb apróság, amire az iskolában szüksége lehet. Minden zacskóban van egy, a tanító által írt levél is, amelyben bemutatkozik, ír a hobbijáról stb. (A tanár felolvassa a levelet a gyerekeknek, hisz azok még nem tudnak olvasni.) A tanulók kiürítik a zacskót. Ez lesz az ő „táskájuk”. Az első feladatuk az, hogy kidíszítsék képekkel, rajzokkal, melyek őket mutatják be. (A tanító mintaként bemutatja a saját táskáját. A gyerekek nagyon szeretik, ha tanítójuk beszél magáról.) Miután elkészültek a díszítéssel, a gyerekek bemutatják egymásnak a táskájukat, így ismerkednek.

Tanítás után hazaviszik a táskát, és beletesznek néhány tárgyat, ami különösen fontos a számukra. (A tanító természetesen erre is ad példát, mintát, mikor a saját táskáját bemutatja.) A gyerekek titokban tartják, hogy mi rejlik a táskájukban, míg rájuk nem kerül a sor, hogy megismertessék társaikat annak tartalmával. Izgatottan várják, hogy beszélhessenek a zacskóba tett különleges dolgokról, s arról, hogy miért is oly fontosak azok a tárgyak számukra.

Billi Walton, Addeliar Guy Elementary School; Las Vegas, Nevada

Kelly Horn, Kentucky

http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml

Páros napló

Ez a technika főleg kezdő olvasók, valamint a nehézségekkel küzdő gyerekek számára előnyös. Hallott vagy olvasott szöveg reflektálására használható, rajzolást, írást, megbeszélést is tartalmaz. Alkalmazása a következőképpen történik. Egy nagyobb méretű (kb. fél ívnyi csomagolópapírt) kettéhajtunk, s a párok elé letesszük. Minden tanulónak a papír egyik fele jut, ahova rajzolhat, esetleg néhány szót le is írhat a hallott vagy olvasott történettel, olvasmánnyal kapcsolatban. Ezután a párok beszélgetnek egymással a rajzaikról, munkájukról, gondolataikról. A következő lépésben „térfelet cserélnek”, azaz társuk munkájára reflektálnak: rajzolnak, írnak, kiegészítendő az eredeti feljegyzéseket, vagy rögzítendő valamilyen közös gondolatot stb. Végül a gyerekek kisebb csoportokban bemutatják párosan elkészített naplójukat.

Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Óvodából jöttünk ...

Ez a Winkler Márta által kialakított módszer az óvodai élményekre építi a gyerekek ábrázoló és kommunikációs képességének megfigyelését, a beszédfejlesztést, valamint az olvasástanítást.

Az azonos óvodából érkező gyerekek nagy alakú csomagolópapírra lefestik az óvodájukat, megfestik az utcát is, és a nevét is kiírják, ebben természetesen a tanító segít. Kedvenc óvodai tárgyait, játékaikat is lefestik a gyerekek, majd az óvó néniket és saját magukat is. Miután elkészültek e vastag ecsettel megalkotott mű, fel kerül a falra, s elkezdik mellé gyűjteni az óvodában tanult mondókákat, verseket, dalokat, miután azok címét nagybetűvel egy-egy kartoncsíkra írták.

A képek segítségével a gyerekek számos élménye előhívható, felidézhető, fejleszhető beszédlátásuk, témátartásuk, szókincsük és nyelvi szerkezetalkotó képességük. Minden kisgyerek igyekszik minél több tudományt előszedni emlékezetéből, hogy a szeretett óvoda képe mellé minél több cím kerüljön.

A versek, mondókák, dalok szövege, szóanyaga sok lehetőséget ad az olvasásra. A versek egy részét csomagolópapírra írja a tanító, majd a gyerekekkel együtt elolvassa, közben mutatja, melyik szónál tartanak éppen. Egy másik lehetőség a gyakorlásra: a mondóka vagy vers szavait külön szókártyákra írja a tanító, a gyerekek pedig megkeresik a szavak helyét a versben, ráhelyezik a szókártyát az azonos szóra, közben pedig „el is olvassák”. Néhány szó megtanulása, megismerése után kezdődhet a csoportosító játék az alapján: hány szótagból áll a

szó. Az is jó gyakorlási lehetőség, amikor a csomagolópapír-csíkra írt mondókat vagy dalszöveget szavakra vágunk, s a gyerekeknek össze kell rakniuk. Ez utóbbi feladattípus kiválóan alkalmas a differenciált csoportmunkára.

Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek

Mindannyian különlegesek vagyunk

Ez az eljárás lehetővé teszi az olvasás, a beszédértés és a beszéd, valamint az írás gyakorlását, miközben a gyerekek különös, érdekes dolgokat tudhatnak meg egymásról, közelebb kerülhetnek egymáshoz.

A gyerekek listát készítenek egy papírra arról, amiben különböznek a többiektől, ami csak rájuk jellemző, amiben különlegesek. A tanító a listák felhasználásával bingótáblát készít, egy-egy négyzettel minden tanuló számára. Minden négyzetbe beír egy tényt valamelyik gyerek listájáról. A bingótábla sokszorosítása, majd kiosztása után kezdetét veszi a játék. A tanulóknak kérdezősködéssel kell kideríteniük: melyik információ melyik társukra vonatkozik (pl. Igaz, hogy voltál már Afrikában?) Ha sikerül megtalálniuk valakit, akire a kért információ vonatkozik, az illető beírja nevének kezdőbetűit a megfelelő négyzetbe. A meghatározott idő (4-6 perc) letelte után számba veszik, ki gyűjtötte össze a legtöbb kézjegyet.

Brenda W., Silverwood School; Silverdale, Washington
http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml

Irányított képalkotás

A módszer lényege, hogy a tanár utasításai, kérdései segítségével a tanulók belső képeket alkotnak személyes vagy olvasmányélményeik felidézésével, fantáziájuk aktivizálásával. Mindez számos előnnyel jár:

- a részletgazdag, érzéletes belső képek létrehozása segíti a jelentés megteremtését, az olvasottak megértését, szövegalkotáskor az anyaggyűjtést
- a képzelet aktivizálása révén elősegíti az élmények átlényegítését, intenzív átélését, az azok mélyére hatolást,
- lehetőséget ad a képek és benyomások rögzítésére, segíti azok emlékezetben való megtartását.

A módszer alkalmazásának menete a következő:

1. Mondjuk el a diákoknak, hogy mi lesz a feladatuk. Utasításaink és kérdéseink irányításával belső képeket kell megalkotniuk élményeik, képzeletük segítségével! Próbálják meg minél részletesebben, pontosabban elképzelni e képeket. Nem szóban kell tehát ezúttal reagálniuk, "válaszaikat" képzeletük révén, képi formában kell megformálniuk.
2. Kérjük meg tanítványainkat, hogy fejüket hajtsák az asztalra, hunyják le szemüket, lélegezzenek mélyen és hosszan, és lazítsák el magukat.
3. Utasításokkal, kérdésekkel irányítsuk képzeletüket, hogy eljussanak konkrét belső képek felidézéséig, részletről részletre haladva tegyék azokat mind teljesebbé. Például: „Van egy személy, akit minden nap látsz, de nem tudod a nevét. Fel tudod idézni a képét? Felnőtt vagy gyerek? Fiú vagy lány? Hol szoktad látni? Találj egy képet róla az elmédben! Ott van, és egyedül te látod. Nézd meg figyelmesen! Pontosan hol van? Emlékezz vissza három dologra a helyről, ahol látod őt. Mi van körülötte? Mit látsz? Milyen hangokat hallasz? Milyen szagokat, illatokat érsz? Mit csinál az illető? stb.).
4. Az utasítások között tartunk szünetet, elegendő időt hagyva a gyerekeknek arra, hogy képeiket megalkossák, azok mélyére hatoljanak. (Egy-egy szót, kifejezést le is írhatnak közben, ez segítheti őket később képek felidézésében.)
5. A gyakorlat végeztével adjunk időt a diákoknak arra, hogy leírják a képeket, amelyeket elméjükben felidéztek, megalkottak, vagy szóban megosszák társaikkal. Ha van rá idő és lehetőség, akár le is rajzolhatják, különböző technikákkal meg is jeleníthetik belső képeiket.

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért

Testbábok

E stratégia alkalmazására egy történet elolvasása, esetleg meghallgatása után kerülhet sor. A gyerekek első feladata, hogy megállapítsák, kik a történet kulcsszereplői. Ezt követően nagyméretű, keményebb csomagolópapírra rajzolják a főszereplők életnagyságú körvonalait derékig. A szereplő arcának helyére egy kört rajzolnak, s azt kivágják, míg a többi részt (pl. a haját, testet, ruhát) a szereplőre jellemző módon ábrázolják, illusztrálják.

Önként jelentkezők maguk elé tartják a csomagolópapírt, arcukat az egyik vagy másik szereplő számára kivágott lyukba illesztve. Ezután az adott karakter szerepét játsszák egymással beszélve, vagy válaszolnak a közönség kérdéseire stb.



Linda Hoyt: Revisit, Reflect, Retell

Zene

A gyerekek szeretik a zenét. Szeretnek énekelni, táncolni, ütemre mozogni. A zene olyan fontos számukra, hogy nyugodtabban és tisztábban képesek gondolkodni, ha lágy zene szól a háttérben.

A zene természetes hatásából adódó előnyök kihasználása érdekében a dallam, a ritmus a reflektálásnak, tartalommondásnak is kísérője, alapja lehet. Indítsuk el a halk zenét, vegyük lejjebb a fényeket, és kérjük meg a tanulókat, hogy gondoljanak arra, amit éppen tanultak, olvastak, hallottak. Akkor is szólhat halk zene a háttérben, ha valamelyik gyermek tartalmat mond, vagy képekről beszél.

A dalok nagyon izgalmas struktúrát adhatnak a tartalommondásnak. Tanulóink közismert gyermekdalok, népdalok dallamára új szövegeket írhatnak az olvasottak tartalmával kapcsolatban.

Példa

A kolozsvári bíró (az Egyszer egy királyfi c. népdal dallamára)

Mátyás király egyszer mit gondolt magában,
Trallala, trallala, mit gondolt magában.
Felöltözött szépen paraszti gúnyába,
Trallala, trallala, paraszti gúnyába.

Kolozsvárra indult, hogy ott kiderítse,
Trallala, trallala, hogy ott kiderítse:
Az ottani bíró igaz ember, vagy se,
Trallala, trallala, igaz ember, vagy se.

Linda Hoyt: Revisit, Reflelct, Retell

Rajzold le, amit írtam!

Elsősorban az írásbeli kifejezőképesség fejlesztését szolgálja ez a módszer, de alkalmas az olvasás és az ábrázolás gyakorlására is. Egy négytagú csoport minden tagja rajzol egy képet. Először egyszerű képeket rajzoltassunk (pl. robotokat, amelyek összesen nyolc síkidomból – körökből, négyzetekből és háromszögekből – állnak). Mindenki a csoportjától távol, egyedül dolgozik, egymás képeit nem nézhetik meg. A képek elkészülte után kb. 10 perc áll rendelkezésükre, hogy képeikről részletes leírást készítsenek. (A későbbi javítások lehetővé tétele érdekében javasoljuk a gyerekeknek, hogy csak minden második sorba írjanak.) Ezután a diákok visszatérnek csoportjaikhoz, és párokban folytatják a munkát. Kicserélik a saját képeikről készült leírásokat, de egymás képeit még mindig nem láthatják. Majd mindenki a nála lévő leírás alapján próbál képet rajzolni. Az elkészült képeket összehasonlítják az eredeti képekkel. Még mindig párokban dolgozva kiválasztják a két reprodukció közül azt, amelyik kevésbé hasonlít az eredetijére, és megpróbálják az eredeti képről szóló leírást pontosabbá tenni. Ezt követően a csoportokban a párok kicserélik a kijavított leírásokat, és most ezek alapján próbálnak újra képet rajzolni. A végén összehasonlítják az első és a második leírás alapján készült képeket az eredetivel. Ez a tapasztalat segíti annak érzékeltetését, hogy mennyivel eredményesebb, ha írásbeli munkájukat átnézik, és szükség esetén javítják.

Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás

Sarkok

Ez a módszer kiválóan alkalmas arra, hogy megtanítsuk a gyerekeket olyan kérdésekről vitatkozni, amelyekkel kapcsolatban az álláspontjuk saját élményeiken, preferenciáikon alapul, s amelyekkel összefüggésben nem csak kétféle (igen/nem), hanem jóval több „válasz” lehetséges. Az ilyen témák lehetőséget adnak különféle álláspontok bemutatására, ezek ütköztetésére. A feladat a tanulótól egyrészt elkötelezettséget, a véleménye melletti kiállást, átgondolt érvelést követel, érzelmi alapú elkötelezettségének racionális reflektálását és kontrollját, másrészt rugalmasságot, a másik véleményének meghallgatását, érveinek mérlegelését és a korábbi vélemény megváltoztatását az új érvek hatására.

Fontos, hogy olyan témát válasszunk, amellyel kapcsolatban a gyerekek érzelmileg is involváltak (pl. kedvenc évszak, sport, állat, szabadidős tevékenység stb.), de kötődhet a téma közösen olvasott szöveghez, vagy az osztály életében éppen aktuális problémához, kérdéshez is.

A módszer alkalmazásának menete a következő:

1. A téma kiválasztása után a diákok egyénileg elgondolkodnak a kérdésen, s kialakítják álláspontjukat.
2. A gyerekek írásban rögzítik érveiket, majd az ugyanazon véleményt képviselők elfoglalják a terem egy-egy sarkát. Így alakulnak ki a szemben álló sarkok.
3. A gyerekek megosztják érveiket csoporttársaikkal, s így közös érvrendszert alakítanak ki.
4. A csoport választott szóvivője előadja a csoport álláspontját, s felsorakoztatja a mellette szóló érveket. Miután minden szóvivő elmondta vitaindítóját, a csoportok többi tagja is kifejtheti a véleményét. (Lehetőleg minél többen szólaljanak meg.) A tanító kérdésekkel segítheti a vitát.
5. Ha egy csoporttagot sikerült a másik csoportnak meggyőznie, az átmegy a másik „sarkba”, de indokolnia kell, melyek azok az érvek, amelyek eredeti álláspontjának megváltoztatására készítették.
6. Az eredeti csoport tagjai újabb érvekkel igyekeznek megtartani társukat. Ugyanezen érveléssel új tagokat is szerezhettek.
7. A végleges csoportok kialakulása után a gyerekek feljegyzéseket készítenek a vitáról, összefoglalják álláspontjaikat, érveiket.
8. Végül minden tanuló önállóan lejegyzi egyéni véleményét és érvrendszerét.

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért

Némajáték

Ezt a módszert Winkler Márta elsősorban a fogalmazástanítás alapozására használja, könnyű azonban belátni, hogy milyen komplex hatású, hiszen épít a drámapedagógiára, lehetőséget ad az egyéni élmények feldolgozására, érzelmek, indulatok „kijátszására”, ugyanakkor fejleszti a problémamegoldást, a fantáziát, a kreativitást, a kifejező mozgást és a pontos szóbeli és írásbeli közlést. A lényege, hogy néhány gyerek a tanítóval együtt bemutat egy rövid jelenetet, amit előzetesen megbeszélnek. A többieknek az a feladata, hogy meséljék el a lehető legpontosabban, mi is történt.

A mozdulatsor megfejtése mindenki számára izgalmas feladvány, s még a kevésbé bátrakat is megszólalásra ösztönzi. Olykor kisebb viták is keletkeznek, mert egy-egy mozdulatot a nézők másképp értelmeznek. A jelenet előadói végül ismertetik az általuk eljátszott szituációt, s eldöntik, ki állt legközelebb annak megfejtéséhez. Erre azonban csak akkor kerül sor, ha már alaposan megbeszélték a különböző értelmezéseket.

Gyorsan születnek új és újabb ötletek, így néhány játék után teljesen a gyerekekre lehet bízni, hogy kitalálják az eljátszandó jelenetet. Néhány hét alatt mindenkire sor kerülhet, s ez idő alatt kialakul a gyerekekben a megszólalás igénye is, s maguk kérik, hogy lehessen beszélni játék közben. A tanító fő feladata ezek után az értékelés, a reflexió elősegítése, felhívja a figyelmet a fontos gondolatokra, mozdulatokra, párbeszédre, ösztönzi a történet minél pontosabb és színesebb szóbeli megfogalmazását. Mindez jól előkészíti a különböző történetek, események írásbeli megfogalmazását is, hiszen a tisztázott, megbeszéljt jelenteket le is írhatják a gyerekek.

Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek

Saját könyv

A különböző alternatív pedagógiai programok – pl. a Montessori-, a Freinet-, a Waldorf- vagy a Lépésről lépésre program – népszerű eljárása, ami lehetővé teszi, hogy a gyerekek az olvasás-írás tanulás kezdetétől átéljék, megtapasztalják a nyelv írásbeli használatának valóságos kommunikációs funkcióját. Élményeiket, gondolataikat, megszerzett ismereteiket papírra vetik, hogy másokkal is megoszthassák őket.

Kezdetben a saját könyvek mindössze néhány lapból állnak, és főleg rajzokat tartalmaznak. A tanító, miután elbeszélget a gyerekekkel a rajzaikról, leír egy-egy szót, kifejezést vagy mondatot a rajzok mellé. Ez közvetlen tapasztalat a gyerekek számára arról, hogy gondolataikat nem csak rajzban, hanem betűk segítségével is közölhetik másokkal. Később – ahogy a tanulók előrehaladnak a betűvetés tudományának elsajátításában – már maguk készítik a képalírásokat is, sőt könyvekben egyre több lesz írott anyag a képek, rajzok rovására.

A könyvek témája bármi lehet, ami a gyereket érdekli, foglalkoztatja: a kistestvér születése éppúgy, mint a bálnák, egy saját mese éppúgy, mint a babcsíráztatás. A könyvek készülhetnek kézírással, de számítógéppel is, bármilyen technikával lehet őket díszíteni pl. be lehet ragasztani képeket vagy préselt növényeket stb.

A projektmódszer alkalmazása során kiváló alkalom nyílik saját könyvek készítésére. Az osztálynak lehet saját kiadója, melynek nevét minden egyes kiadványon fel is tüntetik. Az elkészült könyveket a gyerekek bemutathatják társaiknak, szüleiknek, elhelyezhetik őket az osztálykönyvtárban.

Varga Éva

Művészet és írás

Kriveczkyné Molnár Katalin cikkében a fogalmazástanítás egy érdekes, komplex megközelítésű módszerét ismerteti. Iskolájában bevezettek egy komplex „Művészet” elnevezésű tantárgyat, amelynek műveltséganyaga átfogja az irodalom, az ének-zene, valamint a rajz tantárgyak anyagát, kiegészítve a tánccal és a drámával. Fontos eleme e fogalmazástanítási koncepciónak, hogy az írásbeli szövegalkotás egy sokrétű, komplex művészeti gyakorlatba épül be, s olyan lehetőségeket,

feladatokat kínál, amelyekben a gyerekek saját élmény-, érzés- és tapasztalatviláguk bázisán foglalkozhatnak a különböző témákkal.

A módszer lényege, hogy egy-egy témát több oldalról közelítenek meg: pl. zenehallgatással vagy mimetikus játékkal indítanak, ezt megbeszélés, esetleg vizuális ábrázolás követi, azt újból megbeszélés, s végül a gyerekek írásban is megfogalmazzák a témával kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket.

A tél témájával kapcsolatban például először meghallgatják Vivaldi azonos című tételét, s közben ellazulva belső képeket alkotnak, felidéznek a havas tájat, a meleg szobát, a gőzölgő teát stb. Ezután le is rajzolják belső képeiket, majd megnézik egymás rajzait, s beszélgetnek is azokról. Végül írásban megfogalmazzák a téllal kapcsolatos gondolataikat, élményeiket.

Kriveczkyné Molnár Katalin: Fogalmazástanítás művészetórákon

Felhasznált irodalom

Bartling, Erik: Oktatás: mesterség és művészet. Anyanyelvi oktatás. Hogeschool van Amsterdam és IPABO Amsterdam, 1993. Kézirat

Bocsák Veronika (szerk.): Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért. Elméleti és módszertani kézikönyv. Kézirat

Brooks, Greg - Latham, John - Rex Anne: Developing Oral Skills
Heinemann Educational Books LTD, London, 1988.

D. Kósa Vilma – Dr. Előd Nóra – Juhász Magdolna – Kovács Andrásné – Szűcsné Pintér Rozália:
Add tovább!
Candy Kiadó, Veszprém, é. n.

Fisher, Liz - Helditsh, Ian – Haworth, Steve: Teaching of Initial Literacy - Handbook.
Kézirat.

Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.

Fisher, Robert: Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek
Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.

Galambos Rita: A Freinet-pedagógia Magyarországon
In: Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): Pedagógiák az ezredfordulón
Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998.

Glauber Anna: A lépcsőről lépésre iskolai program sajátosságai
In: Hunyadi Györgyné (szerk.): Lépésről lépésre iskolai program I-II.
Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1998.

Hoyt, Linda: Revisit, Reflect, Retell
Heinemann, Portsmouth, 1999.

Kagan, Spencer : Kooperatív tanulás
Ökonet Kft., Budapest, 2001.

Kriveczkyné Molnár Katalin: Fogalmazástanítás művészetórákon
Módszertani Közlemények 1997/4. sz.

Meredith, Kurt - Steel, Jeannie – Temple, Charles: Írószeminárium: az önkifejezéstől az írásbeli érvelésig
Az RWCT-projekt számára készült segédkönyv. VII.

Meredith, Kurt - Steel, Jeannie – Temple, Charles: Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat?
Az RWCT-projekt számára készült segédkönyv. VIII.

Mitchell, Diana: Ways Into Literature. English Journal. Sept. 1995
<http://www.lwc.edu/academic/LAS/English/10Eng381.html>

Szontagh Tamásné: Osztályújság az alsó tagozaton
Tanító 2000/8. sz.

W., Brenda; Silverwood School; Silverdale, Washington

http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml2

Walton, Billi; Addeliar Guy Elementary School; Las Vegas, Nevada
Horn, Kelly; Kentucky

http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml

Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészek
SHL Hungary Kft., Budapest, 2001

Tartalomjegyzék

A szerkesztő előszava	
Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről	
A beszédértést fejlesztő eljárások	
"Két szó" stratégia.....	
Három buborék.....	
Cselekedj!.....	
Robotparancsnok.....	
Játszd el!.....	
Rendezd, ahogy mondom!.....	
Keresek egy gyereket.....	
Szájról szájra.....	
Indián beszélgetés.....	
A beszédet fejlesztő eljárások	
Mesél a játék - mesél a gyerek.....	
Beszélgető kör.....	
Mi jut róla eszedbe?.....	
Mit gondolsz, mit mondanak egymásnak?.....	
Varázsbőrönd.....	
Képvadászat.....	
Képes mese.....	
Beszélő képek.....	
Félig takart képek.....	
Meselánc.....	
Meseszék.....	
Főcímek.....	
Hangok.....	
Háromlépéses interjú.....	
Mondd el, hogy csináljam!.....	
Az én csatornám.....	
Az olvasást, szövegértést fejlesztő eljárások	
Jóslás kulcskifejezések alapján.....	
Kettéosztott napló.....	
Nagyon fontos pontok (V.I.P.).....	
Rokonszenves/ellenszenves szereplő.....	
A szereplő és én.....	
Képvadászat.....	
Olvasói műhely.....	
Olvasónapló.....	
Irodalmi levél.....	
Könyvismertetés.....	
Irodalmi körök.....	
Könyvbemutató klubdélután.....	
Díjak.....	
Kedves Szereplő!.....	
Az írást fejlesztő eljárások	
Közös írás.....	
Kötetlen írás.....	
Szívből szólva.....	
A kabala naplója.....	
Verseljünk!.....	
❖ Alliterációs játék.....	
❖ Három szavas versikék.....	
❖ Országjáró.....	
❖ Ötsoros.....	
❖ Rímtelen vers.....	
Írószeminárium.....	

Egy témáról különböző szerepben.....
 Reklámozzunk!.....
 Körlevél.....
 Osztályújság.....
 Osztályok között levelezés.....

Komplex eljárások

"Az én táskám".....
 Páros napló.....
 Óvodából jöttünk.....
 Mindannyian különlegesek vagyunk.....
 Irányított képalkotás.....
 Testbábok.....
 Zene.....
 Rajzold le, amit írtam!.....
 Sarkok.....
 Néma játék.....
 Saját könyv.....
 Művészet és írás.....
Felhasznált irodalom.....
Tartalomjegyzék.....