

Az első osztályos tankönyvcsalád szerkezete

II.

4. A FELADATMEGOLDÁS MUNKAFORMÁI

Nemcsak a gyakorlatban, hanem sokszor a pedagógiai sajtóban is találkozhatunk a munkaformák többféle felsorolásával, értelmezésével. Ezért további mondanivalónk egységes értelmezése végett szükségesnek látjuk röviden vázolni felfogásunkat a frontális és a differenciált egyéni munka néhány fontosnak ítélt jellemzőjéről.

A három munkaforma (frontális, differenciált egyéni, csoportmunka) közül az utóbbival csak azért nem foglalkozunk, mert a feladatok tankönyvi megfogalmazása a csoportmunka számára kevésbé ad indítékot. A didaktikai értelemben vett csoportmunka, illetve a szociálpszichológiai értelemben vett csoportkommunikáció hatása különösen a beszédfejlesztés területén jelentős, ám ezt most nem részletezzük.

4.1. A frontális és a (differenciált) egyéni munkáról

A frontális munka alapformái:

a) Leginkább „hagyományosnak” tekinthető formáját (szándékos leegyszerűsítéssel) úgy is jellemezhetnénk, hogy a pedagógus direkt irányításával minden tanuló „ugyanazon a kérdésem gondolkodik”. C. Weiss ezt *lecke-, óraszzerű tanítási eljárásnak* nevezi. Nem feltétlenül elavult munkaforma, mert az alsó tagozatban is számos olyan tanítási szituáció van, melyben célszerű eljárás lehet: elsősorban olyan tevékenységeknél, melynek eredményességét lényegesen nem befolyásolja, hány tanulóra terjed ki (pl.: mese- vagy zenehallgatás, olvasmányok bemutatása, diavetítés stb.). Ugyanakkor ez az alapforma is többféle változattal töltődött fel. (Nagy Sándor, 1972.)

b) A pedagógus szerepét egy eszköz veszi át (pl. feladatlap). Minden tanuló egyidőben ugyanazon a feladaton dolgozik egyénileg, tehát egymástól függetlenül ugyanabban a teremben. Ezt nevezi Willy Hellpach *atomizált terem munkának*, mely lényegében osztálykeretben végzett egyéni munka. Mégsem szabad összetévesztenünk a differenciált egyéni munkával, mert alapvetően frontális munka, hiszen az *osztály egésze, egyidőben, ugyanazon a feladaton* dolgozik, még ha egyénileg is.

c) Egy-egy osztály a tanulási teljesítményeket tekintve általában igen heterogén képet mutat. Egy-egy feladatban viszont az osztály egy részét, rétegét lényegesen homogénebb (egyöntetűbb) szint jellemzi. Ha ez a réteg kap azonos feladatot, *differenciált osztálymunkáról, azaz rétegmunkáról* beszélhetünk. (Fábián Zoltán, 1974.)

Az eredményesség szempontjából a három változat eltérő értéket képvisel. A feladatmegoldások szemszögéből az atomizált terem munka és különösen a rétegmunka tekinthető hatékony eljárásnak.

A hatékonyságot fokozza az *osztály valamennyi tanulójára kiterjedő visszacsatolási (önellenőrzési-önértékelési) alkalmak számának növelése*. Ezt is a frontális munka továbbfejlesztésére irányuló törekvések vonalába sorolhatjuk. (Nádasi Mária, 1977.)

A (differenciált) egyéni munka

Az egyéni munka, mint önálló munkaforma, minden esetben differenciált egyéni munkát, azaz a többi tanulótól eltérő feladat megoldását jelenti. A differenciált jelző hozzáillesztése azért célszerű, mert így az egyéni munka nem téveszthető össze például az atomizált terem munkával. A differenciált egyéni munka „klasszikus” formája a programozás. Ez az első osztályban (egyelőre?) még nem járható út, de például a

programozás elveit figyelembe véve olyan feladatsorok is szerkeszthetők, melyek önálló differenciált egyéni munkát jelenthetnek már az első osztályban is.

4.2. A tankönyvvel végzett feladatmegoldás munkaformái

Az „Olvasni tanulok” olyan sorrendben vezeti be az egyes feladatokat, mely a gyerekek többségének az adott időszakban elérhető követelményt jelent. Tapasztalataink szerint a tankönyv az egyes olvasási részfunkciók elsajátításához ad annyi feladatot, amennyi a gyerekek többsége számára elegendő az illető funkció megfelelő működéséhez. Például: az olvasástanulás kezdetén az egyik legfontosabb cél a szavak biztonságos olvasása és megértése. A tankönyv képek és szavak egyeztetését jelentő feladatai elegendőnek bizonyultak arra, hogy az olvasással történő szómegértés szintjére – néhány százalék kivételével – minden gyerek eljusson. (Természetesen ez nemcsak a tankönyvi feladatok mechanikus megoldását, hanem a megfelelő előkészítést is feltételezi.)

a) A felsorolt munkaformák közül a munkatankönyv elsősorban az atomizált teremmmunkában végzett feladatmegoldás legadekvátabb eszköze lehet. Az atomizált teremmmunka előnye, hogy magas osztálylétszám mellett is eredményesen alkalmazható, mert a tanulásra, mint ilyen típusú önálló feladatmegoldásra nézve az osztály létszámának nincs lényeges hatása.

C. Weiss az atomizált teremmmunka jellemzőjének tartja, hogy fokozza a munka mennyiségét, amely különösen a készségek begyakorlására alkalmas. Másik jellegzetessége például az izolált egyéni munkával összehasonlítva, hogy a munkateljesítmény bizonyos fokú kiegyenlítődése tapasztalható. Ez azt jelenti, hogy a jobbak valamivel alacsonyabb szinten, a gyengébbek viszont jelentékenyen magasabb szinten teljesítenek. Okként azt jelöli meg, hogy az akarat megfeszítésének állandósága nagyobb, mint az izolált egyéni munkában. (C. Weiss, 1974.)

Az előbbieken ugyan a munkateljesítmény kiegyenlítődésének lehetőségét említettük, de tisztán kell látnunk, hogy az atomizált teremmmunka kizárólagos alkalmazása végső soron pedagógiai céljaink ellen hat. Ugyanis annak, hogy hosszabb távon minden tanuló ugyanazon a feladaton dolgozzék, csak akkor van létjogosultsága, ha az osztály egésze legalábbis közel azonos szinten teljesít, azaz viszonylag homogén. Ez azonban meglehetősen ritka eset. Ha viszont az osztály tanulói szélsőséges teljesítményeket produkálnak (ami meglehetősen általános), az atomizált teremmmunka csak a jobbak mesterséges visszaszorításával érheti el, hogy a különbségek ne növekedjenek. Így szükségszerűen fordul elő, hogy gyakran sem a jobbak, sem a gyengébbek nem a szintjüknek megfelelő megterhelést kapják. Így a fejlesztő hatás is minimálisra csökkenhet, és ezzel végeredményben minden tanuló lehetőségei alatt marad. Ha viszont a tanító inkább olyan feladatokat ad az egész osztálynak, amely a gyorsabban haladók számára jelent igazi problémát, máris az ellenkező véglet, a szélsőséges különbségek kialakulását segíti elő.

Az első osztály kezdetén az osztálykeretben végzett egyéni munkát (az atomizált teremmmunkát), mindenképpen a feladatmegoldások legáltalánosabb munkaformájának kell tekintenünk. Ugyanis amíg a pedagógus a feladatmegoldások ellenőrzéséből és megfigyeléséből nem tudja megbízhatóan feltérképezni a gyerekek különböző rétegeit, addig nincs meg a differenciálás legfontosabb feltétele. Tapasztalataink szerint azonban kb. az első két hónap után (november táján) már elegendő „megfigyelési adatunk” lehet arra, hogy többé ne tekintsük kizárólagosnak ezt a munkaformát.

b) Amint tehát elegendő tapasztalatot szereztünk például a gyerekek feladatmegoldásainak különböző színvonaláról, máris élhetünk a differenciált osztálymunka (rétegmunka) lehetőségével. Elvileg ez mindkét szélsőséges réteget, a leggyorsabban haladókat és a leginkább lemaradókat egyaránt érintheti. Gyakorlatilag mégis úgy látjuk,

hogy kezdetben elsősorban csak a lemaradók felzárkóztatásának megkezdésére „érdemes” törekednünk. Ezt az a tapasztalatunk támasztja alá, hogy *a lemaradó gyerekek általában sokkal hamarabb felismerhetők, ugyanakkor az olvasástanulás első hónapjai még a legjobbak számára is elegendő megterhelést jelentenek.* A gyorsabban haladók intenzívebb differenciált fejlesztését csak a betűismertető időszak befejezését követően látjuk reálisan megoldhatónak. Tudnunk kell, hogy minél korábban kezdjük el és minél rendszeresebben használjuk a rétegmunkákat, annál eredményesebb lehet felzárkóztató tevékenységünk.

A tankönyv feladatai lehetőséget adnak a rétegmunkákra is. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha lemondunk arról, hogy minden egyes feladatot minden tanulóval egyidőben akarunk elvégeztetni.

A tankönyvi feladatmegoldások munkaformáiról összefoglalóan a következőket mondhatjuk:

– alapvető munkaforma az osztálykeretben végzett egyéni munka (atomizált teremmunika). Néhány feladatot konkrétan is felsorolunk, melyet szinte minden gyerekkel célszerű egyidőben elvégeztetni) hangfelismertetési és betűfelismertetési gyakorlatok, képek és szavak egyeztetése, azonos szórészek bekarikázása, rajzolást jelentő feladatok stb.);

– a tankönyvi feladatok célszerű válogatásával az első hónapok után fokozatosan több lehetőség nyílik a rétegmunkák alkalmazására is. Erre a célra használhatjuk fel például a következő feladatokat („Kösd össze!”-típusú feladatok, szókiegészítések, szemfüles játék, szabályjáték stb.).

4.3. A differenciálás nem lehet csak a tankönyv feladata

Köztudott, hogy a tanulásban milyen döntő szerepe van az *időtényezőnek*. Az egyes tanulóknak különböző időre van szüksége ugyanannak az eredménynek az eléréséhez. Carroll szerint például a tanulók leggyengébb 50%-ának ötször annyi időt kell felhasználnia ugyanannak a szintnek az eléréséhez, mint a tanulók legjobb 50%-ának.

Így van ez az olvasásnál is. Az olvasás megtanulása, mint feltételes idegkapcsolatok kialakítása, egyes gyerekeknek hosszabb időt vesz igénybe. Úgy is mondhatnánk, hogy egy-egy olvasási szintnél tovább időznek. Így az átlagosnál lényegesen lassabban haladó tanulók számára a tankönyvi feladatok mennyisége és időbeli eloszlása nem elegendő az egyes olvasási szintek eléréséhez. *A tankönyv kötött szövegénél fogva ugyanis hosszabb távon nem tud alkalmazkodni az eltérő színvonalú tanulócsoporthoz és egyes tanulók pillanatnyi szükségleteibe.* (Meixner, 1967.)

Ezért a lemaradó tanulók számára az is hasznos lehet, hogy például a megfelelő tankönyvi feladattípusból tervezünk számára kiegészítő feladatokat. Természetesen ugyanannak az olvasási szintnek az eléréséhez szükség lehet olyan feladattípusok, „fokozatok” közbeiktatására is, melyek a tankönyvben nem szerepelnek.

A különböző típusú kiegészítő feladatok tervezéséhez a tankönyvhasználati útmutató kétféle segítséget nyújt:

– az olvasás *feladatrendszerének* leírása a megfelelő feladattípusok kiválasztásában;

– a viszonylag gazdag *szóanyag* közreadása pedig a feladatok konkrét megfogalmazásában segíthet. (Útmutató 52–58. oldala.)

Előbbi gondolatainkat összefoglalva megállapíthatjuk:

Míg az atomizált teremmunika legfőbb eszköze a tankönyv lehet, mert ehhez a tapasztalatok szerint elegendő feladatot ad, addig a rétegmunkának – mint a differenciálás alapvető munkaformájának – az eredményességét a tankönyv önmagában nem tudja biztosítani. Csak a pedagógus kiegészítő tervező munkája segítségével kerülhetünk közelebb a tanterv felzárkóztató programjának megvalósításához.

5. A FELADATMEGOLDÁS SZAKASZAI

Az előbbieken gondosan áttanulmányoztuk az OT-feladatrendszerét az útmutató idevonatkozó oldalaival összevetve, valamint áttekintettük az OT feldolgozásának leginkább megfelelő munkaformákat. Most rátérhetünk 1–1 feladat konkrét feldolgozására a tanítási órán.

5.1. Változó óraserkezet

Az első félévben leggyakrabban alkalmazott szervezeti forma az osztálykeretben folyó egyéni feladatmegoldás (atomizált teremmunka). A feladatok megoldása teljes önállósággal történhet, de szükséges több-kevesebb előkészítés, attól függően, hogy a feladat először fordul elő vagy a tanulók nagy része már jártas az illető feladat megoldásában. Ezzel az előkészítéssel segítséget nyújtunk a sikeres megoldáshoz. Az előkészítés vagy segítségadás közös osztálymunkában történhet, és ezt követheti az önálló feladatmegoldás. Ezek felváltva történő ismétlődését nevezzük változó óraserkezetnek. Ezt az órafelépítést különösen az OT feldolgozásának kezdetén javasoljuk.

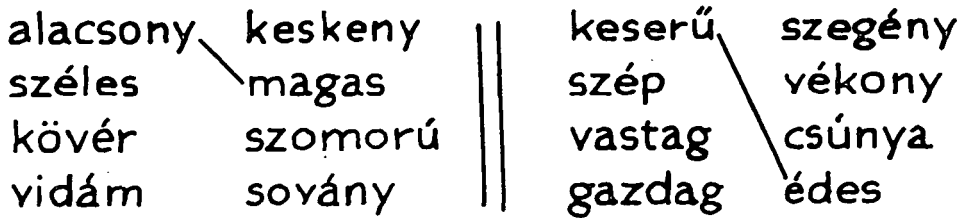
5.2. A segítségnyújtás szintjei

A feladatmegoldás a konkrétól az absztrakt felé haladva 3 szinten történhet:

- cselekvéses szint;
- képi szint;
- verbális szint.

A tankönyvben általában a verbális szintű feladatok vannak többségben. Sokszor azonban, ha az osztály összetétele, ill. a feladat természete úgy kívánja, az előkészítés során egy alacsonyabb szintre a képi vagy a cselekvéses szintre térhetünk vissza. Lásunk mindegyikre konkrét példát!

a) A képi szintre való visszatérés



A feladatban ellentétes jelentésű szavakat kell összekötni. Ez önálló munkával történik, segítség nélkül. Az előkészítés során azonban segítségül hívhatjuk az előkészítő időszak ellentétes fogalmakat ábrázoló képeit (OT 17. o.). Esetleg magunk is szerkeszthetünk hasonló feladatot más képek segítségével.

b) A cselekvéses szintre való visszatérés

A feladat: szóalkotás összekötéssel. Előkészítésként a sikeres megoldás érdekében célszerű szókártyákra írni a feladatban szereplő szavakat, a szókártyákat szétvágni, majd újra összerakni. Ezután következhet a tankönyvi feladat megoldása. Így és hasonló módon segíthetjük a tanulók munkáját, amennyiben ez szükséges az osztály többsége szempontjából.

e ra

zeb gér

med banc

zsi ve

Gu ráf

5.3. A feladatok megoldásának mozzanatai

Ezek után nézzük az egyes feladatok megoldásának szinte algoritmikus lépéseit:

- a feladat előkészítése;
- a feladat önálló megoldása;
- önellenőrzés, önértékelés.

a) Néhány konkrét feladat előkészítéséről

Itt olyan feladatokat mutatunk be, amelyek az átlagnál több nehézséget jelentettek a tanítók és a gyerekek számára is a kipróbálási év során.

„Szemfüles játék”:

E	O	A	U
E	U	A	
O			U

SE	SÍ	SÓ	SU
SÓ	SE		SÍ
SE		SU	

Típushiba: A tanulók az üres helyre a felette vagy mellette levő szótagot írták be.

Előkészítés: Mozgatható betűkből, ill. szótagkártyákból kiraktunk közösen hasonló feladatot. Ez ráirányította a figyelmet arra, hogy minden vízszintes sorban ugyanazt a 4 kártyát kell elhelyezni, csak a sorrendjük más.

Szabályjáték: (Folytasd a beírást a felismert szabály alapján!)

l	v	a	e	ó	s		
L	V		E			L	V

Típushiba: A gyerekek keverik az egyes jelrendszereket (kisbetű-nagybetű, írott-nyomtatott).

Előkészítés: Szintén jól használhatók a mozgatható betűkártyák a táblai munkához, ahol feltétlen készítsünk hasonló feladatot.

Mondatok elemzése



A tálca kerek.

Mi kerek?

Citromot tettem rá.

Mit tettem rá?

Cukrot tettem mellé.

Mit tettem mellé?

Típusbiba: Válaszként az egész mondatot aláhúzzák a tanulók. Ennek oka, hogy a beszédben a szavak nem különülnek el, tehát a választ számukra az egész mondat is jelentheti. A gyakorlás folyamán a látott kép (a szavakra tagolt leírt mondat) segít annak megértésében, hogy csupán 1 szó aláhúzása a feladat. *Előkészítésként* – már néhány órával előbb – érdemes úgy gyakorolni, hogy a kijelentő mondat szerepel írásban, és a kérdést a tanító teszi fel szóban. Hasonlóan készíthetjük elő a „Húzd alá a választ a szövegben” instrukciójú válogató olvasást. Ennél is célszerű, ha a kérdést az első alkalomkor szóban teszi fel a tanító.

b) *A feladat önálló megoldása*

A legelső feladatoktól kezdve arra törekedtünk, hogy a tanulók a lehető legnagyobb önállósággal olvassanak. Kezdetben ugyan a tanulók sokszor hibáztak, de 2–3 azonos típusú feladat után ez jelentősen csökkent. Így jól érzékelhettük a tanulók fejlődését. Úgy gondoljuk, hogy az a feladat, amelyet első alkalommal az osztály zöme hibátlanul old meg, nem lehet igazán fejlesztő hatású.

c) *Önellenőrzés, önértékelés*

Az „Olvasni tanulok” feladatainál a képes jelek alatt mindig annyi üres karikát találunk, ahány részegységből áll a feladat. A tanuló (a tanító segítségével) annyit színezhets ki belőle, ahány részegység megoldása jó a feladatban.

Ezzel a megoldással a könyv lehetőséget próbál teremteni arra, hogy az ellenőrzés és különösen az önellenőrzés az ediginél nagyobb mértékben válhasson a tanulási folyamat szerves, elmaradhatatlan részévé. A feladatmegoldásnak ez a fázisa általában frontális osztálymunkában történhet. A tanulók az írásvetítőre vagy táblára felírt jó megoldással (látott kép!) hasonlíthatják össze munkájukat, és egyénileg javíthatják. Ezután történhet a kis karikák kiszínezése. Míg a feladatmegoldás néma-értő olvasást feltételez, addig az ellenőrzés fázisában mindig célszerű bekapcsolni a hangos olvasást is. (A gyerekek ilyenkor a már megoldott és megértett feladatot olvashatják fel.)

Felesleges időnek tűnhet minden feladat esetében az ilyen visszacsatolás, ám sokszorosan megtérül az olvasási készség és az önkorrekcións képesség ugrásszerű fejlődésében.

A folyamatos (ön)ellenőrzés és az időszakos felmérések a differenciálás fontos feltételeit teremtik meg, és hozzásegítenek az idő gazdaságosabb kihasználásához:

„Ha mérni tudjuk azt, amit a gyermek már tud, időt takaríthatunk meg mind a tanítónak, mind a gyermeknek.” (Carroll)

1. *Ágoston-Nagy-Orosz*: Méréseis módszerek a pedagógigában. Tankönyvkiadó, 1971.
2. *Fábián Zoltán*: Közvetett irányítású együttes tevékenységformák az alsó tagozati tanítási órákon. Kandidátusi disszertáció, 1974.
3. *Meixner Ildikó-Justné Kéry Hedvig*: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, 1967.
4. *Nádasi Mária*: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. (Pedagógiai Közlemények, 18.) 55-72. o.
5. *Nagy Sándor*: Didaktika. Tankönyvkiadó, 1972.
6. *Romankovics András-Romankovicsné Tóth Júlia-Meixner Ildikó*: Hogyan tanítsunk az ábécés olvasókönyvből? Tankönyvhasználati útmutató. Tankönyvkiadó, 1978.
7. A Tanító c. folyóirat 1978. évi. 6-7. száma.
8. *Zsolnai József* (szerk.): Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971-75). Kaposvár, 1976.



HORVÁTH DÉNES
Pécs

Gondolatok az 1. osztályos rajz tantárgyhoz

Az 1978/79-es tanévtől az általános iskola 1. osztályában is bevezetésre került a rajzoktatás.

A rajzórák, s így az alsó tagozatos és az 1. osztályos rajzórák célját és programját a Tanterv és Utasítás, a Nevelési Terv, valamint bizonyos kultúrpolitikai állásfoglalások és határozatok (az MSZMP KB 1972. júniusi határozata: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére [1973-1976] stb.) szabályozzák.

Mivel az 1. osztályos rajz tantárgy bevezetése sok problémát vet fel, illetve okoz, ezért az eddigi tapasztalatok alapján, a szemléleti egység megteremtése céljából, a következő szempontok figyelembevételét javasoljuk. (A felsorolt szempontok között van olyan, amelyet bővebben, és van olyan, amelyet kevésbé részletesen tárgyalunk.)

1. Kiindulási alap: „a világ gyermeki látása”

Az 1. osztályba lépő gyermek még abban a periódusban van, amikor „a vele született művészi törekvés teljesen aktív”,¹ s amikor a gyermek ábrázolásmódját „az határozza meg, hogy mit tud a dolgokról . . . Ábrázolása ideovizuális, képzetvezérlésű.”²

Ekkor a gyermekrajzokra jellemző:

- a grafikus automatizmus,
- az átlátszóság (transzparencia),
- a nézőpontváltás (több szempontúság),
- a grafikus tréfa,
- a részletek hierarchiája,
- az előtérképzés,
- a messzeség jelzése elkanyarodó útvonallal,