

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

Játékszabály tanítása és megértése

Készítette: Halász Livia

Tanító szak (BA)

Témavezető: Csákberényi-Nagy Miklósné dr.
tanszékvezető, főiskolai docens

Kovácsné Laurinyecz Júlia
tanszékvezető, főiskolai docens

Debrecen

2015

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
1.1 Célkitűzés.....	4
2. Kisiskoláskor életkori sajátosságai.....	5
2.1 A játék	8
2.2 A játék jelentősége kisiskoláskorban	9
2.3 A szabályjáték	11
3. Tanulás szövegből	12
3.1 Hallás utáni szövegértés	14
3.2 Olvasásértés.....	16
3.3 Ismerettartalmú szövegek feldolgozásának algoritmusa.....	19
3.4 Testnevelési játékok oktatásának algoritmusa	21
4. A hallás és az olvasás utáni szövegértés szintje az eddigi kutatások tükrében ...	24
5. A kutatás mintája és módszerei	25
5.1 Testnevelésóra lépéseinek bemutatása	26
5.2 Magyar nyelv és irodalom óra lépéseinek bemutatása.....	28
6. A vizsgálat eredményei.....	36
7. Összegzés.....	44
Felhasznált irodalom	45

1. Bevezetés

A mai tudásalapú társadalomban egyre nagyobb elvárás olyan kompetenciák kialakítása és fejlesztése, amelyekkel önálló, rugalmas, kreatív személyiség bontakozhat ki. A globalizálódó világban a változó körülmények gyors és ügyes reakciókat kívánnak meg, ez *„olyan gondolkodás- és látásmódot igényel, amire leginkább a játszás és játékoság során tehet szert az egyén: a szimbolikus megjelenítést, az egészes látásmódot, az érzelmek, intuíciók használatát, a szokatlan, újszerű megoldásokat, az itt és a most érvényesülését, az alkotást és a kreativitást”* (Millar 1997: 8). A tudás célszerű felhasználásával az egyén hozzájárul ahhoz, hogy hatékonyan, sikeresen érvényesülni tudjon az életben. Az érvényesülés egyik meghatározó eleme az információk pontos, gyors feldolgozása és értelmezése, azaz hogy megálljuk helyünket ebben a modern világban, hogy lépést tartsunk az információáradattal. Ahhoz, hogy a hallottak, illetve az olvasottak megértése megfelelő szinten valósuljon meg, kiemelkedően fontossá vált a szövegértés képességének hatékony elsajátítása. Az iskolai oktatás a kompetencia-felmérések eredményei alapján egyre nagyobb hangsúlyt fektet a szövegértési mechanizmus és a hozzá kapcsolódó részképességek fejlesztésére. A tapasztalatok azt mutatják, hogy nagy szükség van erre, hiszen az életvitel ritmusának megváltozása, a média elterjedése egyre több negatívumot hozott magával. A televízió és az internet világa az egymás közötti kommunikáció minőségi romlását és a beszélgetési idő csökkenését eredményezte. A gyermeket egyre kevesebb olyan inger éri, amellyel pozitívan alakíthatná beszédképességét, formálhatná értő hallását és ezáltal gazdagíthatná ismereteit. Az oktatás segítségével azonban kialakítható az önálló gondolkodás, a szellemi mobilitás és a társadalomban való tájékozódás, érvényesülés képessége.

Az ismeretszerzésen túl olyan területek fejlesztése is szükségszerű, mint a problémamegoldás képessége, jó kommunikációs és együttműködési készség, az önbizalom és a felelősségtudat kialakulása. Nem hanyagolhatóak el az általános műveltség elemei sem, valamint az alapvető erkölcsi szabályok ismerete és betartása. A tudás folyamatos aktualizálása, az élethosszig tartó tanulás, a gyakorlatiasság kialakítása is fontos része az oktatásnak. Az iskolának olyan praktikus ismereteket kell nyújtania, és olyan képességeket kell fejlesztenie, amelyek növelik a fiatalok munkaerő-piaci esélyeit, felkészíti a kilépőket az életben való helytállásra, és hozzájárulnak a versenyképesség kialakulásához. Ennek kapcsán felmerül egy fontos fogalom, melyet manapság egyre gyakrabban hangsúlyoznak a pedagógia területén. A gyermek a szöveg olvasása és értelmezése so-

rán összeveti meglévő tudását a szövegben leírtakkal, hozzákapcsolja valóságos élethelyzetekhez, vagyis integrálja háttértudását, és különböző tudáselemeket kapcsol össze, ezt egy szóval **tudástranszfernek** nevezi a szakirodalom. *"A tudástranszfer a tananyagok közötti átjárhatóságot, a különböző tantárgyakban tanult tudáselemek vagy információk különböző feladathelyzetekben való hasznosítását jelenti"* (Pintér 2014: 17). A gyerekeknek olyan tudásra van szükségük, amellyel magabiztosan, felkészülten tudnak kilépni az életbe, biztosítani tudják jövőjüket, ehhez viszont kreatív, problémamegoldó gondolkodásra van szükségük, amely jól elkülöníthető kognitív készségeket és szellemi műveleteket tételez fel. Napjainkban különösen fontos szerepet tölt be a transzferálás képessége: hatalmas mennyiségű információáradatot feldolgozása, amelyet a mai kor társadalma elvár. *"Ennek következtében minden oktatási és továbbképző program arra az alapvető képességre épít, hogy amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban, hiszen lehetetlenség mindent minden helyzetben megtanítani. Ez azt jelenti, hogy minden tanulásnak, döntéshozatalnak, érvelésnek és tervezésnek alapja a transzfer"* (Molnár 2002: 65). A probléma alapú tanítás célja, hogy a tanuló az oktatás minden fokán – az általános és középiskolában, illetve a felsőoktatásban is – képes legyen előhívni tanórákon elsajátított tudását, alkalmazni tudja azt különböző helyzetekben.

1.1 Célkitűzés

A felsőoktatásban szinte kizárólag a tanítóképzés az a színtér, ahol egy hallgatónak lehetősége nyílik különböző tudományterületek megismerésére. A matematikától kezdve a művészeteken keresztül a testnevelésig a tanítójelöltek betekintést nyernek az általános iskolában tanult tantárgyak elméletébe és tanításának módszereibe. Ez az a terep, ahol el lehet kezdeni kutakodni a tudományterületek közötti hasonlóságokról és különbségekről.

A testnevelés és a magyar nyelv és irodalom két, egymástól igen távol eső tantárgy, dolgozatomban mégis megpróbálom összekötni ezt a két területet. A vizsgálat során részben tantárgy-pedagógiai vonatkozásokat elemzek, a játéktanítás algoritmusának elemeit vetem össze, részben pedig egy játékszabály megtanításának segítségével a másodikos korosztály gondolkodásának jellemzőit kutatom. Testnevelésórán ugyanis a tanulók hallott szöveg értése alapján, cselekedtetéssel, próbálgatások során jutnak el a szabály megtanulásához, magyarórán pedig írott szöveg feldolgozása vezet el a megér-

tésig. Az tehát a kérdés, hogy a tanítás módszertanilag meghatározott lépései milyen eredményre vezetnek ezen a két, egymástól távol eső területen.

Az összehasonlító vizsgálat véghezviteléhez új vizsgálati módszer bevezetésére volt szükség. Az eddigi mérések és kutatások ugyanis (Gósy 2005; Szántó 2012; PISA; PIRLS) az önálló szövegértést vizsgálták, a tanítás lépéseivel azonban nem számoltak, hiszen a tanítás maga bizonytalansági tényezőként fogható fel. Dolgozatom megírásához azonban éppen arra volt szükség, hogy láthatóvá váljék, a tanítás folyamatának eredményessége vagy eredménytelensége.

A módszer a következő volt: Debrecenben, két központi iskola hat második osztályában tanítottam meg ugyanazt a szabályjátékot. Három osztályban testnevelésórát, háromban pedig magyarórát tartottam. Közvetlenül a tanórák után arra kértem a gyerekeket, hogy írják le a tanult játék menetét és szabályait egy olyan gyerek számára, aki nem volt jelen a tanórán. A megértés ellenőrzésére ezeket a fogalmazványokat használtam. Mivel minden kutatás a hallott szöveg megértését igazolta, én is azt feltételeztem, hogy a cselekvéssel megszerzett ismeret, a tanulás aktív formája jelent a gyermekeknek biztosabb tudást, könnyebben raktározzák memóriájukba azokat az eseményeket, amelyeknek ők is részesei voltak, vagyis a cselekvő tanulás, a testnevelésórai megértés nagy arányban felülmúlja a magyarórai szövegfeldolgozás eredményeit.

A következő fejezetben a kisiskolás kor, benne a másodikos korosztály jellemzőinek összegzése és a játékhoz, illetve a szabályjátékhoz való viszonyának bemutatása ad magyarázatot a vizsgált korosztály választására.

2. Kisiskoláskor életkori sajátosságai

Az iskolába lépés fontos társadalmi állomás. Itt alakul ki a tanuláshoz, ismeretszerzéshez való viszony, amely döntő mértékben meghatározza a későbbi életpályáját. A fejlődés törvényszerűségeiből következik, hogy az emberek azonos életkorban hasonló tulajdonságokat mutatnak, viselkedés, gondolkodás, érzelmi átélés és cselekvésmódjukban hasonlítanak egymásra. Az egyes életkorokban fennálló közös sajátosságokat *életkori sajátosságoknak* nevezzük. Ezek a legtöbb egyénnél azonos életévben jelennek meg, követik egymást, sorrendjük megfordíthatatlan. A pszichikus tulajdonságok az élet előrehaladásával változnak, átalakulnak, ezek az átalakulások egységes, jelleg alapján elkülöníthető *fejlődési szakaszokat* hoznak létre. Egy-egy fejlődési szakaszhoz hasonló testi, idegrendszeri, megismerési, érzelmi, viselkedési és érési fokozatok tartoznak, de a

szakaszhatárok elmosódnak. Dr. Tóth László *Pszichológia a tanításban* (2000) című könyve összegzi a kisiskoláskor életkori sajátosságait, a nevelés szakaszai szerint veszi sorra a testi, a társas, az érzelmi és a kognitív jellemzőket. Ezen gondolatmenetet megtartva, de más kutatók eredményeivel kiegészítve mutatom be az alábbiakban a kisiskoláskorra jellemző sajátosságokat.

A testi, azaz biológiai fejlődés tekintetében a kisiskolás kort az első alakváltozás korszakának tekintjük. Ebben az időszakban a gyermekek magassága és ereje jelentősen növekszik, testalkata arányossá válik, csontrendszere fejlődik, mozgékonyabbá válnak, mozgásuk pedig rendezettebb lesz, emellett pedig ügyesedik a finommozgások koordinációja is. Az agy mérete növekedésével az *„egyes pszichológiai funkciókat az egyik félteke vesz az irányítása alá. Ez a lateralizáció folyamata. E szerint az elgondolás szerint az iskoláskor kezdetét fokozódó lateralizáció kíséri, ami kifinomultabb és összetettebb cselekvést, valamint magasabb szintű gondolkodást tesz lehetővé”* (Cole 2001: 45). A hat – kilenc év közötti gyermekek még mindig rendkívül aktívak. Az iskolapadban ülve fölös energiájukat sajátosan vezetik le, amely munkáját eredményez, ezért érdemes olyan feladatokat vagy játékokat beiktatni, amelyek kielégítik a mozgásigényüket, de biztonságosak is. Ugyanakkor ennek a korosztálynak még sok pihenésre van szüksége, mert a testi és szellemi erőfeszítések hamar kimerítik őket.

Érzékelés szempontjából ki kell emelni a térbeli tájékozódás és a formaészlelés fejlődését, az idő észlelése azonban még problémát okoz. Az iskolás években a gyermek emlékezete javul, azaz egyre több információt képes tárolni, egyre hosszabb ideig. Emlékezeti stratégiákat kezd használni, ezáltal gyorsabbá és pontosabbá válik a felidézés. Az iskolai „szabályok” megkövetelik a szándékos figyelmet, de könnyen elterelődik és koncentrációjuk rövid ideig tart. Magatartása fegyelmezett, feladattudata erősödik. Érdeklődését a tárgyak kötik le, azok kipróbálásával, használatával, gyűjtésével és tapasztalatszerzéssel akarja megismerni az őt körülvevő világot. Nyitott, kíváncsi, érdeklődő, ami egy belülről indított tanulást eredményez, hiszen a gyerek maga választja ki a hozzá szükséges információkat, azok megszerzési módját, és cselekvéseinek következményei is közvetlenül őrá hatnak vissza (Stöcker 2011).

„A hetedik életévben a társas érdeklődés fokozatosan áttevődik a felnőttekről az egykorú társakra” (Mérei-Binét 1978: 176). A társas kapcsolatok fontos szerepet játszanak a szocializációban, az összetartozás érzése, a hűség, egymás védelmezése a személyiségformálódás fontos állomásai. A baráti kör tagjai többé-kevésbé állandóak, jobban megválogatják társaikat. A versengés és a vetélkedés lehetővé teszi az önbemérést,

amely által a gyerekeknek megváltozik az önmagukról alkotott képe. Az egészséges énkép kialakulásához és a helyes önértékeléshez azonban még hozzájárul a családtagok és a tanítók véleményalkotása is. *„Sokat foglalkoznak a szabályokkal, a kényszererkölcs talaján állnak, és nem képesek felfogni, hogy miért ne lehetne a szabályokat az adott helyzethez igazítani”* (Tóth 2000: 43).

Piaget szerint a kisiskoláskorban lévő gyerekek a konkrét műveleti szakaszban vannak, amikor arra válnak képessé, hogy gondolatban összekapcsoljanak, elválasszanak, sorba rendezzenek és átalakítsanak. *„Piaget úgy gondolta, hogy a konkrét műveleti gondolkodás megjelenésével a gyerekek társas viselkedése is megváltozik: megértik, hogyan kell szabályokhoz igazodva játszani a játékokat, [...] jobban megértik a társas erkölcsi szabályokat is”* (Cole 2001: 464-5). Kezdetben külsőleg megszabott szabályoknak engedelmeskednek, képesek utasításokat követni, az elvárt normáknak megfelelően viselkednek, de amint kikerülnek a felnőtt felügyelete alól az interakciók során megjelenik az autonóm moralitás, amikor a szabályok már közös megegyezés alapján születnek. Ebben az időszakban kezd kialakulni az empátia, csökken az egocentrikus-ság, *„a gyerekek már könnyebben képesek észben tartani két nézőpontot, kommunikálni is hatékonyabban tudnak, képesek figyelembe venni mások nézőpontjait, ...”* (Cole 2001: 474).

A kezdő iskolás érzelmei labilisak, hangulata ingadozó, azonban akarata fejlődésével képes uralkodni érzelmei felett. Ebben az életkorban a gyermekek nehezen fogadják a bírálatot, könnyen megsértődnek, a kudarcot rosszul tűrik, igénylik a dicséretet és elismerést. A munka során erősödik a feladattudatuk, de a kitartásuk még nem hosszú távú. A legtöbb tanuló igyekszik a tanító kedvében járni, sokakban megjelenik a segíteni akarás szándéka, ezáltal a felelősségvállalás is.

A kognitív fejlődés tekintetében elsősorban Piaget (1997) elméletét érdemes kiemelni. Szerinte az intellektuális folyamatok úgy alakítják át a tapasztalatokat, hogy azokat a gyermek az új szituációban hasznosítani tudja. Transzferálás segítségével, vagyis tudásunk, tapasztalataink felhasználásával tudunk alkalmazkodni az új környezethez. Piaget szerint a sémák olyan szervezett viselkedés- vagy gondolkodásminták, amelyeket a gyermekek a környezetükkel, a szüleikkel, a tanáraikkal, és kortársaikkal való interakciókba lépés során alkotnak. Amikor a gyermeknek új tapasztalatban van része, amelyik egy létező sémába nem illeszthető bele, alkalmazkodnia kell. Az alkalmazkodás kétféle módon megy vége: a gyermek úgy értelmezi az új tapasztalatot, hogy hozzá tudja igazítani a meglévő sémáihoz, illetve a meglévő sémáit úgy változtatja meg,

hogyan befogadják a tapasztalatot. A 7-8 éves gyermekek az értelmi fejlődését tekintve a konkrét műveleti szakaszban vannak. Általában képesek a cselekvések mentális megfordítására, de a műveleti gondolkodásuk az olyan tárgyakra korlátozódik, amelyek aktuálisan jelen vannak, illetve közvetlen, konkrét tapasztalatuk van róla. Az aktuális tapasztalatokhoz való erős kötődésük miatt nem tudnak általánosítani, hipotetikus szituációkkal dolgozni, vagy a lehetőségeket mérlegelni.

A kisiskolások életkori sajátosságait figyelembe véve kiemelkedő jelentőségű a játék, mert hatással van az értelmi képességek fejlődésére, gazdagítja a gyermekek érzélményvilágát, elősegíti a világgal kapcsolatos ismereteik megszerzését, fejleszti kreativitását és szociális képességeit. A játékon keresztül a gyermek számos olyan készséget és kompetenciát sajátít el, amely nemcsak az iskolában, hanem felnőttkorban is hasznára válik, ezért a következő fejezetben a játékot, mint ennek a korosztálynak fontos tevékenységét mutatom be.

2.1 A játék

A játéknak kiemelkedően fontos szerepe van a gyermekek és a felnőttek életében egyaránt. „*A játék az ember tevékenységének sajátos formája, mely a társadalom fejlődésének minden szakaszában fontos szerepét töltötte be. [...] Az iskoláskor előtt a kisgyermek elsődleges tevékenysége a játék, de játszik a felnőtt is*” (Detre-Szigeti 1975: 7). Játsszani mindenki szeret, a játékban mindenki örömet lel, de emellett, hogy remek örömforrás, meghatározó személyiségformáló erő is. A gyermekek a játék által ismerkednek meg környezetükkel, a világban zajló eseményekkel, a tárgyak különféle tulajdonságaival és a közösségi élettel. Segítségével tanulnak, tapasztalnak, fejlődnek, és mindezt szinte teljesen észrevétlenül. „*A gyermekek életében a játszás igen komoly és lényeges tevékenység, életmód, sőt módszer, amivel a világban való létet, a növekedés, felnőtté válás fontos lépéseit tanulják*” (Millar 1997: 13).

A játék fogalmának meghatározása, illetve mindenki által elfogadható, egységes definíció megtalálása nem egyszerű feladat, mert jelentése nagyon széles körű, állandóan változik, differenciálódik. „*A játék kérdéseivel foglalkozó tudományágak természetesen a maguk speciális igényeik szerint határozzák meg a tevékenység fogalmát*” (Detre-Szigeti 1975: 21). A Pedagógiai lexikon szerint a játék: „*olyan funkcióként (viselkedés) értelmezhető, amelyben a magasabb rendű élőlény saját maga elé állít akadályokat, és ezzel saját maga szabályozza az öröm szerzésének mértékét. Így önként vállalt, önmaga-*

ért való, és az örömszerzés háttérében energetizáló, azaz komoly szerepe van az egészséges lelki egyensúly kialakításában és fenntartásában” (Báthory – Falus 1997: 136). Ez a megfogalmazás a játék általános megítélésére vonatkozik, ezzel szemben a következő definíció a testnevelési játékokkal összefüggésbe hozható szabályjátékokat fedi le: *„A játék bármilyen verseny (játékos magatartás, játékos tevékenység) ellenfelek (játékosok) között, amely kényszer (játékszabályok) szerint folyik valamely cél (nyerés, győzelem) elérése érdekében*” (Bartha 1994: 7). A két definíció között nagy a különbség, de a játék sajátosságait, jellemzőit figyelembe véve is eltéréseket találunk a mindennapi élet játéka és a testnevelés, sport játéka között.

Ez előbbi szerint a játék, mint elsődleges tevékenység örömet szerző, élményt nyújtó önkifejezés, az egészséges gyermeki személyiség megnyilvánulása jelenik meg. A tevékenység öncélúan, érdek nélkül zajlik. A játszás lényege nem a végeredmény, a produktum, hanem magáért a játék kedvéért folyik. Önkéntes és spontán, külső kénysertől mentes, szabad akaratra épül, belsőleg motivált, azaz önjutalmazó jellegű viselkedés. A résztvevők tartalmát szabadon alakíthatják, változtathatják, a kilépés és belépés szabad elhatározásból történik. Aktív részvételt jelent a cselekvésben, de ide tartozik a képzeletekkel, a gondolatokkal való játszás is. A játék mindig mindenki számára meghatározott szabályok szerint folyik, amelyek a játék belső rendjét biztosítják. Ezzel szemben a testnevelésben a játék közvetlen célja a győzelem elérése, amely a szórakozás mellett versenyszerűséget is jelent. A folyamatot a pedagógus tervezi, szervezi és irányítja. A játék rendjét itt is a szabályok biztosítják, de ezek kijelölt, előre meghatározott szabályok, amelyek betartása és teljesítése jóval inkább követelmény, mint belső indíttatás. Azonban minden játékra jellemző, hogy a cselekvés során a belső tartalmak külsővé és személetesé válnak, a benne átélt tartalmakat a gyerek átviszi a való életbe. *„Belülről indított cselekvésként eredményei közvetlenül a gyermek saját énjére hatnak vissza, segítve önmagának és képességeinek megismerését*” (Millar 1975: 14).

2.2 A játék jelentősége kisiskoláskorban

A játéknak nem csak unalomelűző, és élményt nyújtó szerepe van, hanem jelentős befolyással bír az élet több területén is. *„A játék a későbbi „komoly” tevékenységekre való felkészülés érdekében szükséges produkció. E szerint a gyermek a játékban gyakorolja és tökéletesíti különféle képességeit. Ilyen módon tehát szoros kapcsolat van a játék és a gyermeki pszichikum fejlődése között*” (Balogh 1991: 23).

A játékoknak különösen fontos szerepe van a biológiai fejlődés tekintetében. A harmonikus testi fejlődés, az egészség megszilárdítása, a testi képességek sokoldalú fejlesztése, a mozgásműveltség színvonalának emelése (Pásztory-Rákos: 1998: 39) mind a testi nevelés feladatait szolgálják. A fiziológiai hatása mellett hangsúlyt kap az egészséges életmódra nevelés, a sport iránti érdeklődés felkeltése is.

A gyermek kognitív fejlődése szempontjából is a játéknak fontos szerepe van. A tevékenység állandóan igényli, foglalkoztatja a gyermek értelmi funkcióit, aktív cselekvés közben gyakorolja érzékszervei használatát. Fejleszti a kommunikációs képességeket, segíti a bonyolult összefüggések megértését, különböző problémák megoldását. Különböző képességfejlesztő játékokban a tevékenység során rákényszerülnek a gyerekek, hogy mérlegeljék, leküzdjék és megoldják a felmerülő akadályokat, ez hozzájárul a problémamegoldó gondolkodás fejlődéséhez. Emellett a játéktevékenység során fejlődik a figyelemkoncentráció, a helyzetfelismerés és döntési képesség, a gyors gondolkodás, a találékonyság és a kreativitás.

Fejlődnek a szociális készségek is, így a közös játék során a kapcsolatteremtés, az együttműködés, a kezdeményezés, a segítőkészség, az önzetlenség, egymás megbecsülése egyre egyszerűbbé válik számukra. Megtanulják, hogy az egyéni törekvéseket alá kell rendelni a közös érdeknek, és az egyéni képességeket a közös cél szolgálatába kell állítani. A kialakult figyelmesség, türelem, megosztási képesség által kialakul a barátság, a bajtársiasság és a közösséghez való ragaszkodás érzése. A játék nevelőértéke az erkölcsi tulajdonságok, jellemvonások terültén kiemelkedően magas; segít a kötelesség-tudat, a felelősségérzet, az önuralom, a becsületesség kialakításában.

Az esztétikai nevelésben is fontos szerepet tulajdonítunk a játékoknak, hiszen a gyerekek könnyed tevékenység közben szépérzékét, pontosságot és önkifejezést tanulnak. *„Az énekkel, zenével kísért játékok fejlesztik a ritmusérzékét, a gyermek hallását, zenei érzékét; a mozgások végrehajtása csiszoltabbá, kifejezőbbé, szebbé válik”* (Detre-Szigeti 1975: 41).

Az óvodából elballagó gyermek életében hatalmas változást jelent az iskola szabályokkal és kööttségekkel teli rendszere. Az alsó osztályos tanulók játékigénye továbbra is nagy, de az iskolai 'ülő életmód', a koncentrált szellemi foglalkozás, a fokozottabb fegyelem, önuralom, korlátozzák a mozgásszükséglet levezetését (Becsy-Esküdtné, 1996: 8). A játékot mint fő tevékenységet felváltja a tanulás, nagyobb fegyelemre és önuralomra van szükség. Ez a váltás megnehezítheti a tanulási kedv kialakulását, a beil-

leszkedést, és törést jelenthet a személyiség pozitív alakulásában. Kiemelkedő fontosságú tehát, hogy az iskolában lehetősége legyen a gyermekeknek játszani.

2.3 A szabályjáték

A gyermek életkorának, fizikai és szellemi fejlettségi szintjének megfelelően különböző típusú játékokat játszik. A 6-10 éves korú gyerekek játéktevékenységének nagy részét a szabályjátékok képezik. A funkciós, a szimbolikus, az alkotó és a szerepjátékokból továbbfejlődve, és ezeken keresztül jut el a gyerek a szabályjátékok szintjére.

„Az iskoláskor során a gyermekek játéka a szerepalapú fantáziákból szabályok betartását igénylő játékká változik” (Cole, 2001: 576). Ezek a játékok előre meghatározott, pontos és szigorú szabályok szerint folynak, amelyek betartása a játékban való részvétel feltétele. A gyerekek igénylik a szabályok létrejöttét, sok esetben ők maguk hozzák létre vagy részt vesznek alkotásukban. A szabályok betartása belső késztetés, amely lehetővé teszi a játékban való részvételt. A becsületesség, a tisztesség törvényei uralkodnak, aki csal, azzal tudatják, hogy nincs helye közöttük. A játék során a győzelem a cél, a „legjobbnek járó cím” elérése motiválja a gyerekeket, azonban a veszteség nagy érzelmi terhet jelent, frusztrációt okoz. A játékfolyamat örömeinek átélése mellett lehetőség nyílik a versenyszellem megélésére, a kudarcok és sikerek megélésére és feldolgozására, a saját képességeik megtapasztalására, ezek által pedig a reális énkép kialakítására is. *„Piaget azt gondolta, hogy a szabályjáték iskoláskorban történő megjelenése a gyermekek fejlődése szempontjából kétszeresen megnő. Először, a szabályjátékokban való részvétel képességét a konkrét műveletek társas szférájában történő megjelenésének tekintette, megfelelő az egocentrizmus csökkenésének, másodszor azt gondolta, hogy ezek a játékok olyan rendezett körülményeket teremtenek, amelyeken belül a gyermekek gyakorolhatják saját vágyaiknak a társadalmi szabályokkal való szembesítését” (Cole 2001: 534).*

A szabályjátékoknak három fajtáját különböztetjük meg:

- A mozgásos, mozgásfejlesztő játékokban a gyerekek aktív mozgást végeznek. Például fogócska, bújócska, akadálypálya, sportverseny. Ezek a természetes mozgást tartalmazó játékok fejlesztik a testi képességeket, mozgáskészséget, állóképességet és a fizikumot. Továbbá fejlődik figyelmük, versenyszellemük, fegyelmezettségük, az együttműködési és alkalmazkodási készségük.

- A *dalos, népi* játékok (pl. körjátékok, utánzó játékok) már óvodás korban megjelennek, amelyek fontos nevelési célokat valósítanak meg. Segítségükkel a gyermekek olyan tanulási tevékenységhez szükséges műveleteket sajátítanak el, amelyekkel fejlődik emlékezetük, képzeletük, logikus gondolkodásuk és kombinációs készségük.
- Az *értelmi képességfejlesztő és a logikai értelmet igénylő* játékok (pl. társasjáték, kártyajáték, memória-játék, barkochba) magasabb fejlettségi szintet előfeltételeznek. A gondolkodás, a figyelem és az emlékezet kiemelkedő jelentőséget kapnak ezekben a játékokban, de emellett a gyerekeknek szükségük van türelemre, empátiára és kitarásra (Detre-Szigeti 1975: 29-30).

A szabályjátékok tanítása az iskolai nevelő-oktató munka feladatkörébe tartozik. Szöveggént értelmezve a szabályjátékot a játszás öröme túl a tanulás tanítását is szolgálhatja.

3. Tanulás szövegből

A tanulás tanítása kiemelt szerepet kap a Nemzeti alaptantervben. *„Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használható a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok ... Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni”* (NAT 2012: 10).

Az eredményes tanulást, illetve a tanultak hatékony felhasználását számos tényező befolyásolja: a pszichológiai fejlettség, a velünk született adottságok, a környezeti hatások, a családi háttér, dolgozatomból szempontjából a szövegből való tanulás, azaz a halott és írott szöveg megértésének képessége a meghatározó. A hallás utáni és az olvasás általi tanulás sokban különbözik egymástól, sok szempontból azonban szorosan összefüggnek egymással. Az írott nyelv megértése ugyanazon értési, feldolgozási folyamat révén történik, mint a verbális nyelv esetében. A hangzó nyelv esetében az inger akusztikai természetű, tehát a halláson keresztül kerül a feldolgozó rendszerbe, míg az olvasás esetében az inger vizuális természetű, ennek megfelelően a látás révén kerül a feldolgozó rendszerbe (Szántó 2013).

Minden egészséges gyermek a beszédet, és annak megértését spontán, autodidakta módon sajátítja el, míg az olvasást és az írást célzott tanításon keresztül, de mindkét

készség elsajátítása sok gyakorlás eredménye. „*A hangzó beszéd megértésének alapvető feltétele az, hogy a beszédészlelés, a lexikális hozzáférés, a szemantikai, szintaktikai feldolgozás folyamatai mind épek legyenek*” (Gósy, 1996: 168–169). Az olvasás elsajátítása hosszú, komplex folyamat épp úgy, mint a hangzó beszéd megértése. A csecsemő néhány hónapos korában, a beszéd kialakulásával kezdi értelmezni azt, amit hall, majd hatéves kora körül alkalmassá válik arra, hogy az írott szöveget feldolgozza és megértse. „*A kisgyermek az anyanyelv-elsajátítás eredményeképpen, már jóval az írott nyelv tanulása előtt rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amelyek lehetővé teszik számára a beszéd kognitív szintű feldolgozását, azaz az elhangzó beszéd megértését*” (Szántó 2013).

„*Az olvasás és a hangzó értés olyan összetett kognitív készség, amely számos, egymással kapcsolatban álló információforrás összehangolt használatát kívánja meg*” (Cole 2001: 492), ugyanakkor nélkülözhetetlen a tanulás folyamatában.

A tanulás hatékonyságának növelését sok kutató tűzte ki célul. Az egyik legutóbb megjelent munka szerzője, Christian Grüning (2011) szerint a hatékony tanulás folyamata négy lépésben megy végbe. Minden lépcsőfok az előzőre épül. Minden lépcsőfokon szem előtt kell tartani bizonyos alapelveket, és alkalmazni kell különböző technikákat ahhoz, hogy a legnagyobb sikerrel járjunk el a tanulás során.

1. Az információk rendszerezése, amely annál könnyebben megy, minél hatékonyabban tudunk olvasni.
2. Az ismeretek feldolgozása az agy számára megfelelő módon, azaz strukturáltan. Az elménk középpontjában áll a téma, onnan ágaznak szét a kapcsolódó gondolatok. Ha az információt jól feldolgozzuk, szinte már meg is tanultuk.
3. Feldolgozás után szükséges tárolni az információkat, hiszen később csak a memóriából előhívva tudunk eredményesek lenni. Bizonyos technikák alkalmazásával élvezhető és könnyen kivitelezhető lesz a memorizálás.
4. Az információknak a döntő pillanatban előhívható állapotban kell lenniük. Ez minden fáradozás célja. A folyamat a tanulást segítő alapkészségekre támaszkodik. A megfelelő motiváció, az összpontosítás, illetve az idővel való gazdálkodás elősegíti munkaidőnk hatékony felhasználását.

Az iskolában célzott, szervezett tanulás folyik, a pedagógusok feladata, hogy megfelelő szintű oktatás-nevelés révén fejlesszék a gyermekek szövegértését. A szövegből való tanulás során a cél az információhoz jutás, amelynek feltétele az ép verbális kommuni-

káció és az írás-olvasás megfelelő elsajátítása. Az alábbiakban a hallás utáni szövegértéssel és az olvasásértéssel kapcsolatos kutatások eredményeit mutatom be.

3.1 Hallás utáni szövegértés

A szövegértés különféle mérése és fejlesztése az anyanyelvoktatásban az utóbbi években igen fontos és kiemelt szerepet kapott. Elég itt a különféle monitorvizsgálatokra és mérésekre, a szövegértés fejlesztését ígérő számtalan kiadványra, illetve a NAT-ban megfogalmazott általános követelményekre, valamint a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladataira utalnunk.

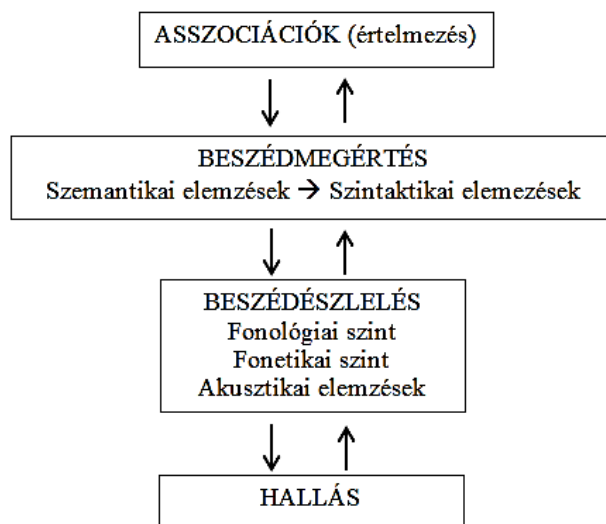
„Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata a nyelvnek mint változó rendszernek a megismerése és a nyelvi kompetencia fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére és gyakorlati alkalmazására. Így segítve és megalapozva a tanulók önálló ismeretszerzését, tanulását, valamint a velük szoros összefüggésben levő differenciált gondolkodást, az élethosszig tartó tanulás képességét és igényét” (NAT 2012: 29).

A NAT-ból származó általános és tantárgyspecifikus követelményeket megvizsgálva, látjuk, hogy valóban kiemelt feladatként szerepel a hallott és az olvasott szövegértés fejlesztése. Ezek a készségek a tanulási, az ismeretszerzési folyamatnak is részei. Ezért a szövegértés fejlesztése, a szövegértési készség kialakítása, a szövegekkel végzett bármilyen tevékenység a tanulás minden szintjén meghatározó tényező.

Bizonyos szempontból a beszéd kevesebb, más szempontból több, mint az írás. Az életben a legtöbbször hallás után értelmezzük az információt, azaz elsősorban a hallásunkra hagyatkozva beszélgetünk, tájékozódunk, kommunikálunk. Bizonyos helyzetekben a testbeszéd, a gesztusok segítik vagy befolyásolják az értelmezést, illetve beszélgetés közben a beszélő közvetlen visszajelzést kap a partnerétől. A beszéd azonnali feldolgozást igényel, sajátos dallama, intonációja van, így nemcsak nyelvi, de érzelmi jelzéseket is közvetít. Számos szakirodalom hangsúlyozza az olvasásértés központi szerepét, azonban sokkal kisebb hangsúly tevődik a beszédértés fontosságára, amely pedig alapvetően meghatározza az írott szöveg megértését (Gósy 1996; Váradi 2012).

A beszédmegértés az írott szöveg megértéséhez hasonlóan összetett, kognitív folyamat, folyamatának leírására számtalan elmélettel találkozhatunk a pszichológiában, valamint a pszicholingvisztikában. A sokféle modell között az iskolai oktatásban a leginkább eredménnyel használható a beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje

(Gósy 2005: 148), amely a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja. Nem áll meg a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóegységeinek egyedüli számbavételénél, hanem az értelmezéshez, vagyis a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az asszociációk szintjét is figyelembe veszi, és bemutatja a szintek közötti kapcsolatokat is



1. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 148)

A beszédfeldolgozás a hallási elemzéssel indul, amelyet a beszédészlelés és beszédmegértés, ill. a beszédértelmezés szintjei követnek. A beszédészlelés nem más, mint beszédhangok, hangkapcsolatok és hangsorok, a hangok elhangzásának azonos sorrendben való felismerése, valamint a beszédritmus azonosítása. A beszédmegértés az adott nyelv szerkezeteinek, illetőleg a szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegek jelentésének (tartalmának) megértését jelenti. A beszédmegértés szemantikai szintje visszahat a beszédészlelésre és a szintaktikai műveletekre, illetve ez utóbbi a beszédészlelés szintjeire is hatással van. A megértés minőségében meghatározó tényező a befogadó életkorának megfelelő nagyságú szókincs és annak aktiválási képessége, a szöveg megfelelő tagolása, a figyelem megfelelő szintje, a munkamemória életkori szintű funkcionálása. Fontos a szituáció ismerete, amelyet a beszéd maga teremt, egyrészt a beszéd fizikai környezete, amelyben az elhangzik; másrészt beletartozik azon tudások összessége is, amely a beszéd kezdetéig elhangzott. A legmagasabb szinten, az asszociációk vagy értelmezés szintjén a hallott és megértett közlések összekapcsolása történik meg az emlékezetünkben tárolt ismeretekkel és/vagy tapasztalatokkal. Az új ismereteket egybeépítjük a világról való tudásunkkal, a szociokulturális ismereteinkkel, a meglévő sémáinkkal és forga-

tókönyveinkkel. Ha a hallott szöveghez egy időben társul a saját ismereteink halmaza, akkor az jelenti a megértést.

A kisgyermek az anyanyelv-elsajátítás eredményeképpen, már jóval az írott nyelv tanulása előtt rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amelyek lehetővé teszik számára a beszéd kognitív szintű feldolgozását, azaz az elhangzó beszéd megértését (Szántó 2013).

3.2 Olvasásértés

Az olvasott szöveg megértése az olvasás legmagasabb szintje. *Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége* (Gósy 2005; Adamikné 2006; Csépe 2006). Az olvasás ép intelligenciát, hallást és látást feltételez. Az olvasás tanulásának feltétele a megfelelő szintű anyanyelvi tudás. „Az anyanyelv ismeretének megfelelő szintje, a 6-7 évesekre jellemző anyanyelvi fonetikai, fonológiai, grammatikai, szintaktikai és szemantikai jelenségek és szabályok ismerete, illetve alkalmazási készsége teremt lehetőséget a beszélt nyelv írott formájának leképezésére, egyfajta reprodukciójára” (Szántó 2013).

Az olvasás összetett folyamat, aminek megértését Tóth László modelljének segítségével mutatom be, ami a vizuális dekódolástól az olvasottak megértéséig szemlélteti a folyamatot. Az olvasás két fontos képességen alapul, ezek a kognitív összetevők összetettek és egymásra kölcsönöse támaszkodnak. Az egyik a nyelvi megértés, vagyis a beszéd megértésének képessége, amelynek során jelentést rendelünk a szöveghez. A másik a dekódolás, a szavak írott reprezentációinak felismerésének képessége, vagyis a látott betűk megfeleltetése a beszélt nyelv fonémáinak (Tóth 2002: 9).

Olvasásértés						
Nyelvi megértés				Dekódolás		
Háttér-tudás	Nyelvi tudás			Jelkulcs ismerete		Lexikai tudás
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonéma-tudatosság	Alfabetikus elv ismerete	Betűismeret
					Szövegmechanikai ismeretek	

2. ábra: Az olvasás kognitív összetevői – a szövegértés strukturális ábrája (Tóth 2002: 9)

A táblázatból láthatjuk, hogy a hallás utáni szövegértés elemei kiegészülnek egy vizuális oldallal. Dekódoláskor az írott információ felismerése és feldolgozása történik, amelyhez szükséges a betűk és fonémák egymáshoz rendelésének képessége, illetve a

lexikai tudás, vagyis azon ismeretek összessége, amelyek képessé teszik a gyermeket a szavak helyes felismerésére (Tóth 2002: 10).

A szöveg szintű megértésnek különböző fokai lehetnek: szó szerinti, értelmező és bíráló. A szó szerinti megértés az olvasottak közvetlen jelentésének megértését jelenti. Az olvasó a szövegből nem von le következtetéseket, nem gondolkodik el a közlések mögöttes jelentéséről, hanem szó szerint veszi azt. Az értelmező olvasás szintjén már következtetéseket von le és a kontextusnak megfelelően értelmezi az információt. Bíráló olvasás esetében a megértés értékeléssel egészül ki, ami a nyelvi anyag kritikai mérlegelését-megértését jelenti. A kifejezések mögöttes tartalmának felfogása, a szavak mögélátás, a sorok között olvasás képessége a valósághoz való eredményes alkalmazkodást segíti elő.

A megértés többféle, egymástól kölcsönösen függő képesség meglétét igényli. Az egyik a nyelvi tudás, vagyis a nyelv formális szerkezeteinek ismerete. A másik a háttértudás, amely a környezettel való interakciók során elsajátított ismeretek, tapasztalatok. Ennek a két tudásfélének az összekombinálása teszi lehetővé számunkra, hogy adott esetben túllépjük a nyelvi tudás által biztosított szó szerinti értelmezésen, és a tapasztalatainkat megfelelően helyesen következtessük, illetve értéklejük. Összefoglalva a szövegértés azt jelenti, hogy feldolgozzuk, megértjük a részleteket és azok összefüggéseit. Az értelmezéshez szükséges az adott szöveg behelyezése egy tágabb ismeretanyagba, amely egy korábban tárolt információ előhívásával valósul meg. Az új és a régi információ összekapcsolása, összehasonlítása eredményezi a szöveg megértését csakúgy, mint a hallás utáni szövegértés esetében.

Az írott szöveg megértése, azaz az olvasás utáni értés bonyolult feladat, elsajátítása mégis elengedhetetlen. Enélkül nem lehetséges, vagy nehéz az információk közötti eligazodás, a tanulás, a felnőtt lét szerepeinek való megfelelés, így a társadalmi beilleszkedés, a célok elérése, a tudás fejlesztése. Az olvasás megfelelő szintű elsajátításával hazánkban különösen súlyos gondok vannak. Az olvasott szöveg értésére vonatkozó felmérések azt mutatják, hogy nem megfelelő a 15 évesek olvasásértése.

A 2000-ben napvilágra került PISA-eredmények a kutatókat a megoldás keresésére ösztönözték. Több modell is született, amelyek arra keresik a választ arra, hogy miként lehet az olvasottak megértésében jobb eredményt elérni. Ezek közül én Mező Ferenc ÁK3E technikáját választottam. *A tanulás stratégiája* (2002) című könyvében a szerző a könyvből való hatékony tanulásnak öt alaplépésből álló módszerét írja le.

1. Áttekintés: ennek a fázisnak a célja, hogy az olvasó minél gyorsabban, minél alaposabban benyomást szerezzen a műről. Áttekintés során megvizsgáljuk a könyv borítóját, a tartalomjegyzéket, elolvassuk az ismertetőt, összefoglalót, átlapozzuk a könyvet és értelmezzük az ábrákat, grafikonokat, táblázatokat. Áttanulmányozzuk a tárgymutatót, a névmutatót, az ábrajegyzéket, a függeléket, a mellékletet és az irodalomjegyzéket.
2. Kérdés: a fázis célja, hogy saját magunk számára érdekessé tegyük az anyagot. Kérdéseket fogalmazunk meg a művel, a témával kapcsolatban, hozzákapcsoljuk érdeklődési körünkhöz, a fejezeteket kérdéssé alakítjuk.
3. Elolvasás során részletesen, alaposan megismerkedünk a művel. Elolvassuk a szövegek, keressük a választ a kérdéseinkre. A kulcskifejezések, összefüggések, bekezdések aláhúzása, kiemelése, oldalszéli jegyzetek készítése, az ábrák, diagramok, táblázatok alapos tanulmányozása, értelmezése, idegen szavak, szakkifejezések jelentésének megértése a feladat.
4. Elmondás során megpróbáljuk felidézni a szöveg tartalmát, lényegét, sarokpontjait, kulcsfogalmait, kérdéseinkre adott válaszait, összefüggéseit. Ez a saját szavainkkal megfogalmazott, magunk számára értelmezett megfogalmazás. Cél: a felidézés, az értelmezés és a gyakorlás.
5. Az ellenőrzés fázis célja az, hogy visszajelzést kapjunk arról, milyen mértékben sikerült a könyv lényegét megérteni, elsajátítani. Ennek módszerei: a végiggondolt, felmondott, lejegyzetelt, esszében megfogalmazott, ábrázolt szöveg tartalmi összevetése a könyvben található szöveggel, feladatlapok, tesztek, keresztrejtvények kitöltése, saját jegyzeteink, írásaink összevetése másokéval, illetve beszélgetés, vita a műről.

Az alsó tagozatban természetesen nem a könyvből való önálló tanulás tanítása a cél, de a lépések rendje elsajátítható. Jeanne S. Chall az olvasás elsajátításának szakaszoló elmélete szerint a második osztályos tanulók a megszilárdítás, folyékonyság szakaszában vannak, amikor már elszakadnak a szövegtől. Az eleinte bizonytalan, akadozó dekódolási készség gyorsá, folyékonnyá és automatikussá válik. A 7-8 évesek feladata az, hogy megszilárdítsák az előzőleg tanultakat, továbbá képessé váljanak arra is, hogy a szöveg témájáról olvasás közben gondolkodjanak (Cole 2001: 495).

Felhasználva a kutatások eredményeit a magyar nyelv és irodalom órákon a szövegek értelmezése a fenti modellnek megfeleltethető lépésekben zajlik. Az alábbiakban a tanulás tanítása céljából alkalmazott szövegek feldolgozásának algoritmusát mutatom be.

3.3 Ismerettartalmú szövegek feldolgozásának algoritmusa

A különböző tartalmú és szerkezetű szövegek feldolgozása és megértése sokféle tényezőtől függ, így az olvasó előzetes ismereteitől, érdeklődésétől, motiváltságától, szociális háttérétől, kommunikációs képességétől és olvasási szintjétől. Az anyanyelvi tantárgypedagógiában hagyományosan három szövegtípust különböztetünk meg: a dokumentumjellegű, a szépirodalmi és az ismerettartalmú (magyarázó) szöveget. Mindhárom olvasásának más a célja: a dokumentum jellegű szövegek feldolgozásával a hétköznapi életben gyakran előforduló, nem folyamatos megszövegezésű kiadványok megértésére készítjük elő a tanulókat, a szépirodalmi szövegekkel főként az erkölcsi-esztétikai értékek felismerését, a pozitív értékekkel való azonosulást, az ismerettartalmú szövegekkel pedig az önálló tanulást segítjük.

Az ismerettartalmú szövegek témáját a különböző tudományterületek, az élővilág, földrajz, technika, stb. adják. Magyar nyelv és irodalom órán az ilyen típusú szövegek *„feldolgozásával nem maga az ismeretelsajátítás a cél, hanem az ilyen típusú szövegek befogadására való felkészítés, a későbbi tanulás feltételeinek megteremtése”* (Kernya, 1995: 174). Az ismeretterjesztő szövegek tényeket, információkat közölnek, összefüggéseket tartalmaznak, feldolgozásukkal szélesedik ugyan a gyerekek látóköre is, de a fő célunk a szövegben való tájékozódás megtanítása. *„Az információk gyors kiemelése, a köztük lévő viszony feltárása, újabb kapcsolatok keresése, mindezek elraktározása az emlékezetben, szükség esetén felidézése – ez az önálló tanulás alapja”* (Kernya, 1995: 174). A gyermekek a feldolgozó feladatok segítségével megtanulnak adatot gyűjteni, lényegyet kiemelni, kapcsolatokat felismerni, a szöveget gyorsan áttekinteni, az előzetesen meglévő ismereteiket hozzákapcsolni az olvasottakhoz, és lerakjuk az önálló jegyzetelés alapjait is. A szövegértési kompetenciákon túl az ismerettartalmú szövegek társadalmilag elfogadott viselkedésre nevelnek, például a környezettudatos magatartásra, az állatvédelemre, a hagyománytiszteletre, a toleranciára és az elfogadásra. Terjedelmük nem túl hosszú, második osztályban négy-öt bekezdésből állnak, szerkezetük könnyen áttekinthető, fogalmazásuk tárgyilagos, egyszerű és világos. Jellemző, hogy képek, táblázatok, ábrák segítik a megértést, ezek a szöveg feldolgozásához szükséges adatokat tartalmazzák, ugyanakkor a figyelemfelkeltést is szolgálják. Az ismeretterjesztő szövegek körébe tartozik a használati utasítás, a recept és a játékszabály is. Dolgozatomban a játékszabály feldolgozása és megértése kerül a középpontba.

Az ismeretterjesztő szövegek feldolgozása néhány év óta általában az RJR nevű modell alapján történik. Ez a tanulási-tanulássegítési modell segít a kritikai gondolkodás kialakításában, a sikeres tanulás és a hatékony ismeretszerzés elsajátításában. A modell alapján a szöveg feldolgozásának menetét három részre osztjuk: ráhangolódás (R), jelentéstulajdonítás (J) és reflektálás (R). A következőkben ennek alapján, de a jelentésteremtés fázisát apróbb lépésekre bontva, felvázolom a szabályjáték feldolgozásának algoritmusát.

1. *Ráhangolódás*: „A tanulók először aktívan felidézik a témáról való tudásukat. Ez arra ösztönzi őket, hogy vizsgálat alá vegyék mindazt, amit tudnak, és gondolkodni kezdenek arról a témáról, amelyet hamarosan részleteiben is megismernek” (Bárdossy-Dudás-Pethőné-Priskinné 2002: 173). A szöveg címének és a hozzá kapcsolt képek vagy ábrák értelmezésének segítségével a gyermek felidézi saját élményeit, előhívja meglévő tudását a témával kapcsolatban, így a feldolgozás során később megértett információkat a meglévő tudásába be tudja építeni.
2. *Jelentésteremtés*: „a fázis legfontosabb célja abban áll, hogy fenntartsa a felidézési fázis alatt kialakult figyelmet. További cél, hogy segítse a tanulókat a bennük lezajló megértési folyamat nyomon követésében” (Bárdossy-Dudás-Pethőné-Priskinné 2002: 173). Ez a tanóraegység céljait és feladatait tekintve több alpontra osztható.
 - a. *Célkitűzés*: az előkészítő feladatokra visszautalva, megfogalmaztathatjuk a gyerekekkel a témát, de az egységes továbbhaladás érdekében érdemes a tanítónak elmondania/kiemelnie, milyen típusú, illetve milyen témához kapcsolódó szöveggel fognak megismerkedni.
 - b. *A szöveggel való megismerkedés*: általában néma olvasással történik, hiszen a mindennapi életben ez lesz az önálló tanulás alapja. Az olvasás során az új közegbe ágyazzák tudásukat, az új információt, gondolatot hozzáadják a fejükben lévő információkhoz.
 - c. *A szöveg bekezdések szerinti feldolgozása*: az ismeretterjesztő szövegeket célszerű bekezdésenként feldolgozni, mert ebben a szövegtípusban az új információ új bekezdésbe kerül. A bekezdés tételmondatral, a lényegét összefoglaló mondatral kezdődik, vagy azzal fejeződik be. A feldolgozás során a tanulók adatokat keresnek, illetve emelnek ki az adatok szövegrészből, megtanulják a lényeges információkat elválasztani a lényegtelenről és feltárni az adatok közötti logikus viszonyokat. A tételmondatok kiemelése és vázlatpontokká történő tömörítése, majd ezek leírása a jegyzetelést készíti elő.

d. *Szó- és kifejezés-értelmezés*: a kutatási eredmények azt mutatják, hogy az olvasott szövegben előforduló szavaknak legalább 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy a szöveget megértsük (Nagy 2004). A feldolgozás előtt vagy közben tehát az ismeretlen szavakat és kifejezéseket értelmezni kell. A megértést zavaró ismeretlen szavakat a „ráhangolódás” fázisában, a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető jelentésűeket pedig a szöveg olvasása közben. Az ismert eljárások mellett (pl. tanulói/tanári magyarázat, szemléltetés) a lexikonok használatának megtanítása, önálló alkalmazásuk elérése áll a központi helyen.

3. *Reflektálás*: A tanulók ebben a fázisban szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket. Maradandó, igazi tudást ekkor sajátítanak el. „A reflektálás fázisának egyik célja, hogy a tanulók saját nyelvükön fogalmazzák meg azokat az új dolgokat és információkat, amelyekkel találkoztak. [...] A tanuló arra emlékszik leginkább, amit saját kontextusába helyezve értett meg, saját szavaival megfogalmazva (Bárdossy-Dudás-Pethőné-Priskinné 2002: 174). Az ellenőrzés, összegzés, jegyzetelés során fejlődik a tanulók kifejezőkészsége, lényeglátása, továbbá a témához kapcsolódó viták kapcsán megismerkednek különböző gondolkodásmódokkal is.

A tanulási – gondolkodási folyamat fentebb leírt fázisai jól megfeleltethetőek Mező Ferenc korábban bemutatott ÁK3E modelljével. Az „ráhangolódás” fázisában (R) történik az „áttekintés” és a „kérdés”, a „jelentésteremtés” fázisában (J) az „elolvasás”, a „reflektálás” fázisában (R) pedig az „elmondás” és „ellenőrzés” célkitűzéseit teljesítjük.

Az olvasásértés pszichológiai vonatkozásai, a hatékony olvasás kialakítása és az ismerettartalmú szöveg feldolgozásának áttekintése után a hallás utáni szövegértés megvalósítását mutatom be, azt, hogy hogyan valósul meg a testnevelésórán egy játék szabályainak megértése, tanítása tanári irányítással, cselekvéssel egybekötve.

3.4 Testnevelési játékok oktatásának algoritmusa

A testnevelés órai szabályjáték tanulása hallás utáni értéssel, illetve bemutatással történik. A testnevelési játékok oktatása kétféle módon történhet, annak megfelelően, hogy a gyermekek számára a játék – feltehetően – ismert, vagy ismeretlen. „*A játéktanítás módszereinek megválasztása több tényezővel függ össze, így a játék céljával, tartalmával, feladataival, a gyermek értelmi fejlettségével, előző ismereteivel, képességeivel, készségeivel*” (Becsy-Esküdtné, 1996: 52).

Ha ismert játékról van szó, akkor a játék megnevezése után - általában - a tanulók összekapcsolják a játék nevét a szabályokkal, ezért azok rövid, tömör átismétlése után zökkenőmentesen végigjátsszák a játékot. A gyakori és népszerű játékokat is minden esetben vázlatosan ismertetni kell, hogy felelevenítsük és kiemeljük a fontosabb szabályokat, a kérdéses pontok tisztázásával pedig elkerüljük a félreértéseket.

Új játék tanítása esetén több időt kell szánni a magyarázatra és a gyakorlásra, hogy a gyermekek a lehető legjobban megértsék és elsajátítsák azt. Minden esetben érvényesülnie kell a rendszeresség és fokozatosság elvének, illetve a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően a játékban elérhető célok kerüljenek kitűzésre. Új játék tanulásakor az oktatás menete általában a következő sorrendben történik, de ez változhat a helyzeteknek, körülményeknek, a játék típusától függően.

1. *A játék megnevezése:* A játék megnevezése előtt érdemes felhívni a gyermekek figyelmét, hogy egy új játékkal fognak megismerkedni. Gyakran már ez önmagában is felkelti az érdeklődést, motiválja a tanulás folyamatát. Az új dolgokra mindig nyitottak és izgatottan reagálnak. Fontos, hogy ez az izgatottság ne menjen a megértés kárára, ezért meg kell követelni a figyelmet és a fegyelmet.

2. *Játéktér kijelölése, csapatok kialakítása, játékosok felállítása, szerepek kijelölése, játékszerek kiosztása:* Célszerű a szabályok bevezetése előtt kijelölni a területet, ahol a tanulók tartózkodni fognak a játék alatt. Egyszerűen, de egyértelműen fogalmazva megragad a fejükben az információ, és nagyobb eséllyel tartják be, mintha a szabályok után közölnék azt. A tanulók a játékalakzat felvétele után kapnak magyarázatot, így szemléletesebb és érthetőbb lesz a feladat. Ha a gyermek látja maga előtt a szerepeket, ha vizuálisan előtte van a csapatok kezdő helyzete, akkor gyorsabban kialakul fejében a játék menetének képe.

3. *Alapvető szabályok közlése:* A szóbeli közlés egyik alapvető formáját, a magyarázatot használjuk arra, hogy közöljük a játék célját, tartalmát, feladatait, szabályait ismertetjük (Becsy-Esküdtné 1996: 53). Új játék tanításánál tömören és világosan közöljük a játék lényegét, célját és a legalapvetőbb szabályokat. A későbbiekben, többszöri végrehajtáskor bővítjük a tanulók szabályismeretét. Ezzel a módszerrel elkerüljük, hogy a túl sok adat összefogja a gyerekeket, és akadályokba ütközzenek a feladat megoldása során. A magyarázat során közöljük a játék indításának és befejezésének módját, illetve hogy milyen elvárásaink vannak a jel (lehet sípjel, taps, karjelzés, vezényszó) észrevétele után.

4. *Próbajáték*: Minden esetben fontos, hogy a próbajáték során a tanulók az ismeretközlés alatt kialakult képzeiteiket megvalósítsák. Ez az első végrehajtási kísérlet egyfajta visszajelzés a tanítónak, hogy mennyire sikerült a tanulóknak megérteniük a játékot. A próbajáték ad lehetőséget, hogy feltérképezzük, mi okoz gondot, milyen szabályokat kell újra, esetleg hangsúlyosabban elmagyarázni, min kell pontosítani, milyen ismertetket kell kiegészíteni. Ki kell emelni, hogy a próbajátékban nem pontozunk, nincsen győztes vagy vesztes csapat, a cél a játék megértése és pontos elsajátítása, azonban versengésre, játékélmény átélésére adni kell lehetőséget.

5. *Szabályok ismételése, pontosítása, hibák javítása*: Az első kísérlet során általában sok hibát vétenek a tanulók, ezért szükségszerű a játék megállítása. A próbajátékban előforduló tömeges hibákat javítani kell, a szabályokat átismételni, illetve a megértés segítése érdekében bemutatni vagy bemutattatni a játék fő momentumát. Sok hiba, túlzott zavarodottság esetén érdemes még egy próbajátékra időt szánni.

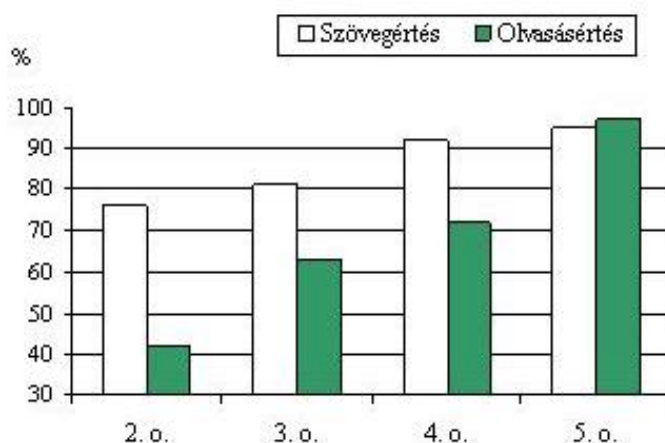
6. *Játék*: „A játék folyamatában a tanító figyeli a játék menetét [...] egyrészt figyelemmel kíséri a játékeladatok pontos teljesítését, a játékosok mozgását, a játékszabályok betartását, a játékosok magatartását; másrészt felméri tanítványai egyéni fejlődését, tudásszintjét” (Becsy-Esküdtné 1996: 56). A tanító úgy helyezkedik, hogy együtt tudjon mozogni a játékkal, és ha szükséges, segítse a tanulókat, biztatassa, vagy figyelmeztesse őket. Aktív résztvevőként figyelnie kell a szabálytalanságokat, a veszélyes helyzeteket, a csalási kísérleteket. Akkor válik élvezhetővé a játék, ha lendületesen, sportszerűen zajlik és a gyerekek – még az alul maradás ellenére is – jól érzik magukat.

7. *Értékelés*: A játék befejezése után időt kell szánni az értékelésre, mely fegyelmезetten, rendezett alakzatban történik. „Az értékelésnél kitérünk a közösség összeműködésére, megindokoljuk, hogy az eredmény a csoport, vagy a csoporttagok együttes érdeme vagy kudarca” (Becsy-Esküdtné 1996: 58). A játék típusától függően először az eredményhirdetésre kerül sor (helyezettek, győztesek megnevezése pontszám, találat, gól alapján), majd érdemes kitérni az észrevételekre, amelyek befolyásolták az eredmény alakulását. Értékeléskor a kimagaslóan szereplő, ügyes, igyekvő tanulókat kiemeljük, megjegyezzük a gyakori hibákat és azok javításának módjait, illetve hangsúlyt fektetünk a biztatásra.

4. A hallás és az olvasás utáni szövegértés szintje az eddigi kutatások tükrében

Számos szakmunka hangsúlyozza az olvasásértés központi szerepét és a fejlesztés szükségességét, sokkal kevesebb figyelmet fordítanak azonban a szakemberek az olvasásértés és a beszédértés kapcsolatára, amely pedig alapvetően meghatározza az írott szöveg megértését. A hallás utáni és az olvasás utáni szövegértés szintjét több kutatásban vizsgálták. Minden eredmény azt mutatta, hogy a gyerekek hallás utáni szövegértése jobb mintegy tízéves korig, mint az olvasott szövegé. A felső tagozatban nincs a hallott szöveg és az olvasott szöveg megértése között jelentős különbség (Gósy 1996). Ennek két oka lehet: az egyik a hangzó beszéd többéves feldolgozási tapasztalata, a másik pedig az olvasás nem eszközszintű alkalmazása az alsó tagozatban.

Gósy Mária vizsgálatában (2008) eltérő korosztályú (másodikos, harmadikos, negyedikes és ötödikes) gyermekek vettek részt. Arra keresték a választ, hogy az életkor-nak megfelelő tartalmú szöveg milyen szintű feldolgozást mutat eltérő bemenet esetén. A kísérletben átlagos képességű iskolások vettek részt és a saját osztálytanítójuktól kapták az utasításokat. Az egyik csoport feladata elhangzott szöveg hallás utáni, a másik csoporté pedig ugyanazon szöveg olvasás utáni megértése és értelmezése volt. A szövegek megértését ellenőrző kérdések segítségével vizsgálták. A kérdések elhangzása és a válaszok leírásának elvárt módja azonos volt minden csoportban.



3. ábra: A hallás utáni szövegértés és az olvasásértés szintje (2–5. osztály) (Gósy, 2008)

Az eredmények azt mutatták, hogy a hangzó beszéd megértése fokozatosan fejlődik az életkor előrehaladtával. Ugrásszerűnek mondható ugyanakkor a változás az olvasásértésben a második és a harmadik osztályosok, valamint a negyedikesek és az ötödikesek között. Az olvasásértés fejlődése jóval alacsonyabb szintről indul, intenzíven fejlődik, az életkor, pontosabban az „olvasáskor” pedig meghatározó faktor. A

hallás alapú szövegértés azonban szignifikánsan jobb eredményt hozott az olvasott szöveg értéséhez képest negyedik osztályig. Az ötödikesek olvasásértésének szintje megegyezik a hallás utáni szövegértés eredményével, vagyis négy év olvasástanulás szükséges ahhoz, hogy az értési és az értelmezési folyamatok ugyanolyan szintűek legyenek olvasáskor, mint a hallottak feldolgozása esetén.

Ezen eredmények ismeretében azt vártam, hogy a saját vizsgálatom eredményei is a fentiekhez hasonló képet mutatnak majd, azaz a másodikosok sokkal jobban elsajátítják a testnevelésórán a szabályjátékot, mint magyarórán.

5. A kutatás mintája és módszerei

Vizsgálatom az eddigi szövegértés kutatásoktól eltérően, nem standardizált tesztekkel történt. Két debreceni, központi iskola hat második osztályában végeztem felmérést a tanév második félévében. Három osztálynak testnevelés, háromnak pedig szövegfeldolgozó órát tartottam. Minden osztályban a *Fogyasztó körben* nevű játékot tanítottam a testnevelés és magyaróra algoritmusának megfelelően. Végigvittem a tanulókat a feldolgozás lépésein, vagyis segítséget kaptak a tanulásban, mert arra voltam kíváncsi, hogy az önálló szövegértésben mért adatokhoz képest mennyire változnak meg az eredmények, ha a tanítás lépései segítik őket. Közvetlenül minden tanóra után arra kértem a tanulókat, hogy írják le a tanult játékot úgy, hogy egy olyan gyerek is megértse, aki nem ismeri ezt a játékot. A továbbiakban a gyerekek által leírt szövegeket elemeztem. Bár a szövegértésnek a szövegalkotással történő mérése sok bizonytalansági tényezőt tartalmaz, a tesztben való mérésről le kellett mondanom, hiszen a magyarórai szövegfeldolgozás túl nagy előnyt jelentett volna a tanulók számára. A leírt szöveg elemzési szempontjait úgy állítottam össze, hogy azok a tanulás tanításának megfeleljenek. Kerestem a szövegekben a játék címét, a gyerekek által felidézett adatokat, a játékeszközök és a csapatok megnevezését, a játék menetére és annak sorrendjére vonatkozó megjegyzéseket és a megfogalmazott szabályokat, szabálytalanságokat. Az eredményeket diagramos formában mutatom be.

A szövegértés vizsgálatához olyan korosztályt kellett választanom, amelynek az olvasási képessége a szöveg terjedelmének és tartalmának megfelelő szintű, ugyanakkor a hallás utáni szövegértés is jelentős szerepet játszik az életében. A 7-8 éves gyerekek már rendelkeznek az értő olvasás képességével, azonban eddigi életük nagyobb részében hallás után értelmeztek szövegeket.

Az elemzés jobb megértése érdekében bemutatom hogyan zajlottak az általam tanított testnevelés és magyarórák, illetve milyen célt szolgáltak az általam választott feladattípusok, módszerek. Testnevelésórán a gyerekek tanítói közlés által, vagyis hallás után, illetve próbálgatás során tanulták meg a játékot. Magyarórán pedig a játékleírás önálló elolvasása után, feladatlapok segítségével csoportmunkában dolgozták fel a szöveget, majd frontális ellenőrzéssel a közös gondolkodás segítette a megértést.

5.1 Testnevelésóra lépéseinek bemutatása

A szabályjáték megtanítására a tanóra utolsó 20 percében került sor, ezt megelőzően a testnevelésóra algoritmusának megfelelő órarészek, feladatok követték egymást. Az óra célkitűzéssel kezdődött, majd az új játék megtanulásának ígérete gyors, hatékony motivációt jelentett. Az új játékhoz a szervezet megfelelő felkészítése mellett szükséges különböző képességek, készségek gyakorlása, ezért az óra eleji bemelegítést a *Zsámolyfoglaló* nevű játékkal oldottam meg. Alsó tagozatban gyakran játékkal történik a szervezet felkészítése a gimnasztikai gyakorlatokhoz. Azért ezt a játékot választottam, mert rövid magyarázat után gyorsan elsajátítható, a sok futás miatt a legmegfelelőbb az egész test átmozgatására. A zsámolyok sípszóra történő elfoglalása fejleszti a reakciót, a tájékozódást, a gyors helyzetfelismerést, illetve az ütközések elkerülésére való törekvés miatt a társakra való odafigyelés képessége is fejlődik.

A gimnasztikai gyakorlatok általában minden izomcsoportot megmozgatnak, de az óra feladatához kapcsolódóan azoknak a testrészeknek a nyújtására, erősítésére fektettem a hangsúlyt, amelyek a fő rész anyagában kiemelkedően fontos szerepet játszanak: a láb izomerejének fejlesztését, illetve a meneküléshez szükséges futás technikáját, ügyességét javító gyakorlatok elvégzésére került sor. Minden kiütő játék előtt, a karok dobómozdulata miatt, nagyon fontos a váll izomzatának bemelegítése. A zsámolyhoz kapcsolódó feladatok kellő alkalmazása hatékonyan felkészítette a szervezetet és az izmokat a játékhoz.

A zsámolyok elpakolása és az új játék tanulásához szükséges szer (*gumilabda*) előkészítése után megneveztem az új játékot. Meghatároztam, hogy a játékhoz *két csapat* szükséges, (a csapatok kialakításának leggyorsabb módja a párokba, hármas, négyes oszlopba fejlődés), ezért balra előre kettes oszlopba fejlődéssel kialakítottam a két csapatot, majd az egyik oszlop tagjai megkülönböztető szalagot kaptak. A szalagos csapatot megkértem, hogy a tornaterem közepén felfestett körön álljanak fel egymástól *kartá-*

volságra. A másik csapat pedig a *körön belül szétszórtan* helyezkedjen el. Ezután leültek a helyükön. A könnyebb megértés érdekében közöltem a szabályokat a játék alakzatában. Először is megmutattam, hogy a játékot egy gumilabdával játsszuk. Ezután elmagyaráztam a játék alapvető szabályait, célját, értékelését. Vagyis hogy *a játék kezdetekor a kört alkotó csapatnál van a labda*, és a célja, hogy minél *több ellenfelet kiüssön* a körön belül menekülőkből. *Akit kiütnek, leül a körön kívülre*. A kört alkotók *adogatgathatják egymásnak a labdát*. *A földről vagy társról pattant, vagy fejet talált labda nem számít találatnak*. Majd utoljára közöltem, hogy a játék *1 percig tart*, miután a csapatok *cserélnek*, és *az a csapat lesz a nyertes, aki a fordulók során összesen több játékost tud kiütni*.

A próbajáték ideje alatt szóban segítettem a tanulókat a játékban. A folyamatos kommentálással a céloom a helyes végrehajtás rögzítése és a szabályok betartása volt. Az első próbálkozás alkalmával többször megállítottam a játékot. Először is azért, mert (tudatosan) nem tisztáztam a *körben rekedt labdával* kapcsolatos szabályokat. Valamint a *körön kívül gurult labdára* vonatkozó szabályokat sem rögzítettem, illetve a szabálytalan labda elrúgása, elgurítása következményeként a pontlevonást. A tanítás tervezésekor szem előtt tartottam, hogy az első kísérletek közben elő fognak fordulni ezek a helyzetek, ezért szándékosan nem közöltem az erre vonatkozó szabályokat a próbajáték előtt. Megállítás után megszámoltuk a kiütni játékosokat. A játék versenyjellege miatt a csapatok cseréje után is próbajátékot játszottam, majd mindkét próbajáték kiütni játékosait összevetettük, hogy megállapítsuk, ki nyerte volna a játékot. Ezután visszakérdezéssel módszerrel felvázoltuk a taktikai elemek alkalmazását, illetve megfogalmaztattam a tanulókkal, hogyan lehet még eredményesebbé tenni a játékot. A válaszok alapján úgy láttam, hogy tanulók többségében tudatosult, hogy a labdát érdemes passzolgatni, és akkor eldobni, ha a körön belül állók közül valaki közel áll hozzájuk.

A tényleges játék során is folyamatosan szóban segítettem, buzdítottam a tanulókat. Minden letelt játékidő után megszámoltuk a kiütni játékosokat, és hozzáadtuk az előzőhöz, így 3-3 játék után megszületett a végeredmény. A pontszámok alapján győztes csapatot hirdettem. Elmondtam miben láttam a győztes csapat sikerét, kiemeltem a legügyesebb tanulókat, és megállapítottam, hogyan lehetett volna még eredményesebb a játékuk. A befejező részben szintén tornasorban állva szóban értékeltem az egész órát, a feladatok elvégzését, a tanulók magatartását és órai munkáját.

A később vizsgált elemeket annyiszor ismételtam, ismételtettem át velük, ahányszor szükséges volt a játék zökkenőmentes eljátszásához. A játék címét kétszer mond-

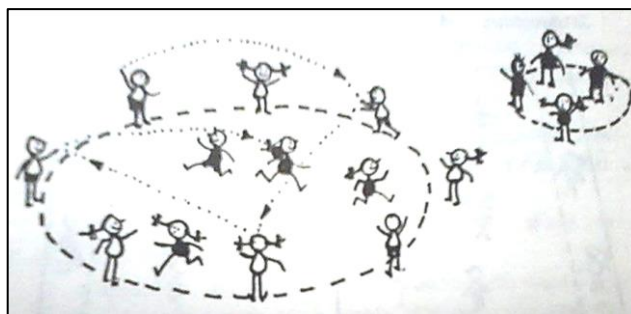
tam el, az új játék megnevezésekor és az értékelés után. A csapatok elhelyezkedésére vonatkozó pontos adatokat (*két csapat, egyenlő számú, kartávolságra, kört alkotók, körön belül, szétszórtan*) egyszer, illetve a csapatok cseréjekor a játékalakzat gyors felvétele érdekében többször elhangzott az *'Alkoss kört!'* és *'Állj be a körbe!'* utasítás. A lényegkiemeléssel kapcsolatos szabályok közül a *labda adogatása* és a *csapatok cseréje* hangzott el legtöbbször. A többi elemet a játék helyzeteiből adódóan segítő megjegyzések, tanítói utasítások formájában hangoztak el.

A testnevelésórától eltérően alakult a játéktanítás magyar nyelv és irodalom órán, ennek ellenére a magyaróra felépítésének bemutatása közben rávilágítok azokra az elemekre, amelyek hasonlóan alakulnak minkét tantárgy esetében, vagy ugyanazt a célt szolgálják.

5.2 Magyar nyelv és irodalom óra lépéseinek bemutatása

Az ismerettartalmú szöveg feldolgozásának előkészítéseként különböző célokat vállaltunk. Az óra előkészítő részét olvasástechnikai feladatokkal kezdtem. A látószögnövelő gyakorlatban a játékszabály szövegéből választottam olyan szavakat, amelyek nehezen olvashatók (*kört, sípjel, széttárt, megdobott, szétszórtan, pillanatban, kartávolságra*), vagy a megértésük gondot okozhat. A gyakorlattal a látószög növelése volt a célom, azaz, hogy a gyerekek szeme minél nagyobb karakterszámot tudjon befogadni egy rápillantással azonos idő alatt. Ezzel gyorsul az olvasás tempója, illetve a szavak jelentését tekintve az óra témájának megragadását, körülhatárolását, előkészítését szerettem volna elérni. Rákérdeztem, hogy melyik órán találkoznak a *kartávolság* fogalmával, amivel még közelebb kerültek gondolatban a testnevelés, a játék témájához.

Az előzetes ismeretek felidézésével kapcsolatban az előkészítés további részében csoportmunkában foglalkoztattam az osztályt, ahol a tanulók egy része csoportban, más részük frontálisan dolgozott. Az egyik csoport a *játék* kulcsszó kapcsán ötletbörzét tartott, a másik csoport pedig egy képet kapott a játékról (1. ábra), ehhez kapcsolódóan szavakat, kifejezéseket gyűjtöttek és írtak le egy csomagolópapírra. A *'Mi jut eszedbe a képről? Mi jut eszedbe a játék szóról?'* kérdéssel segitettem a gondolkozásukat. Ezután önállóan dolgoztak.



4. ábra: A csoportmunkához kapott kép

A csoportmunkák kiosztása és magyarázata után párhuzamosan az osztály nagyobb része hibakereső (olvasástechnika fejlesztő) gyakorlatot végzett. A tanulók a *stopperóra* szót látták leírva egymás alatt helyesen és helytelenül. A feladatuk az volt, hogy megszámolják, hányszor szerepel hibásan a szó, majd ellenőrzéskor a hibák típusát kellett megnevezni. A hibák nem helyesírási hibák, hanem olvasástechnikai hibák (betűtévesztés, időtartam, betűcsere, betűkihagyás, betűbetoldás) voltak. A célom az olvasástechnika fejlesztése volt a nehezen olvasható, idegen hangzású szó választásával. Az ezt követő jelkereső gyakorlatban a hasonlóak közül kellett megtalálni a kiemelt jelet, ami a feladatomban a *társ* szó volt. Mindkét feladat az olvasás pontosságát fokozó gyakorlat.

Az ötletbörzék ellenőrzése frontálisan történt, a csoportban dolgozó tanulók kiragasztották a csomagolópapírt a táblára és felolvasták az általuk gyűjtött szavakat. Először a *játék* szó, majd a kép kapcsán felmerülő gondolatokat hallgatták meg és egészítették ki a gyerekek. A képet kinagyítva látták a gyerekek a kivetítőn, az ötletbörze kiegészítése pedig irányított kérdések segítségével történt. A következő tanítói kérdések hangzottak el: *Mit csinálhatnak ezek a gyerekek? Milyen játék lehet ez? Mit gondoltok, mi lesz a mai óra témája? Mi szükséges ahhoz, hogy egy játékot megtanuljunk?* A gyűjtött szavak és a válaszok során egyértelművé vált, hogy az órán egy játékkal fognak megismerkedni, nagyjából körvonalazódott, hogy milyen típusú játékról lesz szó. A feladat kiválasztásakor ez volt az elsődleges célom, de kíváncsi voltam a gyerekek kreativitására is. Az előkészítő rész végén meghatároztam az óra témáját, vagyis, hogy egy játékszabály szövegét fogjuk feldolgozni.

A játékleírás szövege:

FOGYASZTÓ KÖRBEN

A játékhoz 1 db gumilabdára, 1 db sípra és 1 db stopperóra, vagy más időmérő eszközre van szükség.

A játékosok két egyenlő számú csapatra oszlanak. Az egyik csapat kört formáz úgy, hogy egymástól kartávolságra álljanak. A másik csapat tagjai szétszórtnan helyezkednek el a körön belül. A játék kezdetekor a labda a körben álló csapat egyik játékosánál van. Ennek a csapatnak a tagjai sípjelre elkezdik egymásnak adogatni a labdát, majd egy alkalmas pillanatban megpróbálják kiütni a körön belül álló, vagy mozgó csapat valamelyik tagját. Találat esetén a megdobott tanuló leül a körön kívül. A földről vagy társról pattant, vagy fejet talált labda nem számít találatnak. A körön belül rekedt labdát ki kell gurítani a körben álló csapathoz. Ha a körön kívül gurul el a labda, csak a kört alkotók mehetnek érte. A szándékos időhúzásért pontlevonás jár.

Az a csapat nyer, amelyik 1 perc alatt több játékost tud kiütni.

Az ismerettartalmú szövegekkel majdnem minden esetben némán ismerkednek meg a gyerekek, mert a későbbi életük során is ez az alapja a szövegből való tanulásnak. A tanórámon is a *játékleírás néma elolvasása* után kezdődött meg 4 fős csoportokban a feladatlapok megoldása. A tanulóknak minden esetben a szöveg újra és újra el kellett olvasniuk a szöveget, majd egymás segítségével kellett a válaszokat megtalálniuk a kérdésekre. A csoportmunka során segitettem a tanulók gondolkodását irányítani a feladatok helyes megoldása érdekében. A szövegből kikereshető, és az alapján konkrét megtalálható válaszok esetén annak a szövegegységnek a rámutatásával segitettem a csoportban dolgozókat, amely tartalmazza a feladat megoldásához szükséges információt. Az elvont gondolkodást igénylő feladatoknál pedig a '*Képzeld magad elé...*', '*Gondolj arra, hogyan játszánád el...*' típusú mondatokkal segitettem a megoldást.

A következőkben a feladatlapok feladatait és céljait mutatom be.

1. feladatlap 1. rész

1./2. CSOPORT		
1. Válasszátok ki és karikázzátok be, milyen eszközök szükségesek a játékhoz!		
tornapad	időmérő	szalag
síp	gumilabda	karika
2. Milyen más időmérő eszközöket ismertek? Soroljátok fel!		

Az első feladat célja a játékhoz szükséges eszközök kiválasztása. A szövegben való kereséssel elérjük, hogy a tanulók kiválasszák a helyes adatokat. Más időmérő eszközök felsorolásával az volt a célom, hogy a gyerekek saját ismereteiket felhasználva konkretizálni tudják a fogalomkör jelentését.

1. feladatlap 2. rész

3. Melyik csapatelosztás alkalmas ehhez a játékhoz? Húzzátok alá!
a, Az egyik csapat 10 fő, a másik csapat 15 fő.
b, Az egyik csapat 11 fő, a másik csapat 12 fő.
c, Az egyik csapat 12 fő, a másik csapat 12 fő.
4. Pótoljátok a mondatok hiányzó szavait!
A játékosok két _____ számú csapatra oszlanak. Az egyik csapat _____ formáz úgy, hogy egymástól _____ álljanak.
A másik csapat tagjai _____ helyezkednek el a körön belül. A játék _____ a labda a _____ csapat egyik játékosánál van.
5. Hogyan helyezkedik el a két csapat? Rajzoljátok le felülnézetből!

A 3. feladattal azt szerettem volna elérni, hogy a szöveg alapján értelmezni tudják a gyerekek az *egyenlő számúság* fogalmát. A 4. feladat mondatai szó szerint a szövegből vannak kimásolva hiányosan. A lényeges adatok kipótolásával az volt a célom, hogy rögzítsem a gyerekekben ezeket az információkat. Az 5. feladatban pedig le kellett rajzolniuk a két csapat elhelyezkedését. Ehhez a játékalakzatra és a csapatokra vonatkozó adatok pontos értelmezése szükséges.

2. feladatlap 1. rész

3./4. CSOPORT	
1. Kössétek össze az összetartozókat!	
alkalmas	csapat
sípjelre	pattant
mozgó	tanuló
földről	pillanatban
megdobott	adogatni
2. Mit tekinthetünk alkalmas pillanatnak a játék szempontjából? Írjátok le!	

A másik két csoport a feladatlap megoldását összetartozó szókapcsolatok keresésével kezdte. A szöveg mondatait figyelmesen elolvasva lehet értelmezni ezeket a kifejezéseket, a szövegkörnyezetből derül ki a jelentésük. A játékleírás elolvasása során egyértelművé kellett válnia, hogy ez egy kiütő játék, amiben már van tapasztalatuk. Ha a tanulók beleképzelték magukat egy kiütő játék szituációjába, könnyen meg tudták válaszolni a 2. kérdést.

2. feladatlap 2. rész

3. Mit érdemes csinálnia a körön belül álló csapat tagjainak? Húzzátok alá és indokoljátok meg!

a, állni

b, mozogni

c, guggolni

Indoklás: _____

4. Rajzoljátok le, mi nem számít találatnak!

A 3. kérdés kiválasztásához és megindokolásához szintén a gyerekek tudásának transzferálására volt szükség. A kiütő játékok taktikai elemei közé tartozik a menekülés megfelelő elsajátítása, amelyet a tanulóknak már ismernie kell második osztályban. A 4. feladatban az érvénytelen találatokra vonatkozó szabályokat kellett rajzos formában megjeleníteniük. A gyors kivitelezés érdekében egyszerű, de értelmezhető, átlátható rajzokat kértem. A szabályok és szabálytalanságok megfogalmazásához az összefüggések felfedezésére van szükség. Ezek egy része a szövegben található: *A földről vagy társtól pattant, vagy fejet talált labda nem számít találatnak.*

A következő feladatlapon a további szabályokra kérdeztem rá. A körön kívül rekedt és a körön kívül gurult labdára vonatkozóan a szövegből szintén megválaszolhatók voltak a kérdések.

3. feladatlap 1. rész

5./6./7. CSOPORT

1. Válaszoljatok a kérdésekre a szöveg alapján!

Mit kell tenni a körön belül rekedt labdával?

Ki mehet a labdáért, ha a körön kívül gurul el a labda?

Miért jár pontlevonás?

Melyik csapat nyer?

2. Mi lehet szándékos időhúzás? Írjátok le!

Három csoport dolgozott ezen a feladatlapon, mert ezen feladatok megoldása igényelte a legnagyobb önállóságot, és a feladatok jellegéből adódóan a legnagyobb nehézséget is ezek okozhatták. Azért terveztem ezt több csoportra, hogy ellenőrzéskor egymás kiegészítésével segítsék a munkát, a megértést. A kérdések megválaszolásához az arra vonatkozó mondat figyelmes elolvasása és a válasz értelmes megfogalmazása volt szükséges. A *szándékos időhúzással* kapcsolatban az előző kérdések válaszaiból lehetett következtetni. Ez okozta a legnagyobb problémát. Ehhez elvont gondolkodásra van szükség.

3. feladatlap 2. rész

3. Igaz vagy hamis? Írjatok a vonalra I vagy H betűt!

A kört alkotó csapat tagjai beléphetnek a körön belülre. ____

Pontlevonás jár a körben állókhoz gurított labdáért. ____

1 perc alatt minél több labdát kell a kört alkotóknak gurítani. ____

4. A kört alkotók közül kinek érdemes a körön kívül gurult labdáért mennie? Válaszokat indokoljátok!

Az igaz vagy hamis típusú feladatnál az előzőekben megfogalmazott és a játék kimeneteleire vonatkozó szabályok rögzítése volt a célom. A 4. kérdésben szükséges a tanulók logikai gondolkodása, és az, hogy vizuálisan maguk elé képzeljék a játékalakzatot.

A feladatlapok megoldására a tanulóknak körülbelül 15 perc állt rendelkezésre, majd ellenőrzéskor a szóvivők a csapat munkáját prezentálták. A feladatok megoldását felolvasták, a többiek láthatták a kivetítőn, a nehezebben érthető részeket közös gondolkozással tettük érthetőbbé. Ellenőrzés után következett az összegzés, amely fázisban a tanulóknak frontális osztálymunkában sorba kellett rendeznie a következő mondatokat:

A kört alkotó csapat tagjai adogatják a labdát.

Az a csapat nyer, amelyik 1 perc alatt több játékost tud kiütni.

A játékosok két egyenlő számú csapatra oszlanak.

Az eltalált tanuló leül a körön kívül.

Az egyik csapat kört formáz, a másik a körön belül helyezkedik el.

A kört alkotó játékosok megpróbálják kiütni a körben álló csapat tagjait.

A helyes sorrend felállítása segíti az egész játék megértését.

A későbbi vizsgálati szempontok közül a feladatlapon szerepeltek a *gumilabda*, *síp*, *más időmérő eszközök*, illetve a más időmérő eszközök felsorolásánál megneveztük a *stopperórát* is. A *csapatok számára* több feladatban rákérdeztem, illetve ellenőrzéskor többször elhangzott az *elhelyezkedés* is. A *kartávolság* jelentésének magyarázatára az óra előkészítő részében került sor, illetve egyszer a kiegészítő feladat szavaként is előfordult. A körön belüli csapat *szétszórt elhelyezkedésével* kapcsolatban nem volt feladat,

csak a képes ötletbörze ellenőrzésekor kérdeztem rá erre az adatra. A *játék menetére* vonatkozó elemek közül a *csapatok cseréjének* kivételével minden információ szerepelt a feladatok között. A játék célja (ki kell ütni az ellenfelet) és a kiütöttekre vonatkozó szabályokat az igaz-hamis feladat hamis mondatainak igazzá tételével határoztuk meg. A szabályok és szabálytalanságokkal kapcsolatban minden elemre kitértem a feladatok tervezésekor és ellenőrzésekor is.

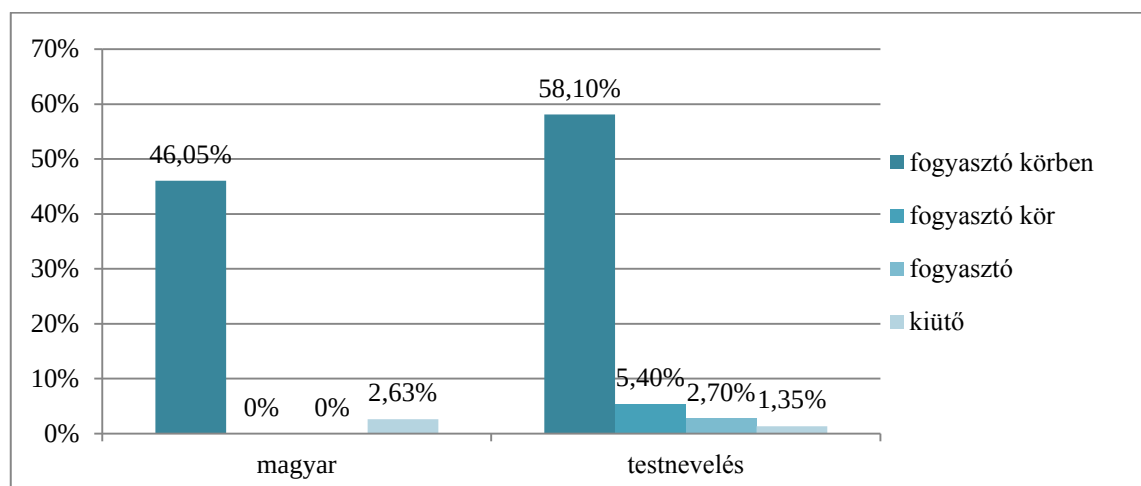
6. A vizsgálat eredményei

A tanórák megtartása után a tanulók leírták a megtanult játékszabályt. A vizsgálat eredményei a tanulók által írt szövegek elemzéséből születtek. A második korosztály számára nehézséget jelent az írásbeli szövegalkotás, hiszen a fogalmazástanítás ebben az életkorban még nem kezdődik meg. Éppen ezért a szöveg folyamatosságát, stílusát és szerkesztését nem vettem figyelembe.

Elemzéskor a gyerekek szövegeiben kerestem a játék megértéséhez szükséges adatokat, szabályokat, és táblázatba szedtem azokat a gyerekek megfogalmazása alapján. Azt vizsgáltam, hogy a gyerekek mennyire képesek a lényeg kiemelésére, és hogyan tudják a játékról való tudásukat rendszerezni. Az összehasonlítás érdekében külön kezeltem a testnevelés- és a magyaróra után írt szövegeket. A játék megértésének szempontjából minden információ értékű szót összegyűjtöttem és lejegyeztem, hány tanuló használta ugyanazt a kifejezést, majd az egyszerűsítés érdekében az azonos dologra vonatkozó elemeket, a tartalmukat tekintve azonosan kezelhető információkat egyesítettem. Például a *körön belül álló csapatot* számos megfogalmazásban határozták meg: *körön belül helyezkedik el, a körbe kör belsejében áll, bemegy a körbe, beáll a körbe, belülre megy, bele áll* szerkezetekkel, de az azonosítható jelentés alapján elfogadtam mindegyik kifejezést. Csak azokat az elemeket számszerűsítettem, amelyek egyértelműen értelmezhetőek és felhasználhatóak. Néhány leírásban találtam olyan adatokat, amelyek a megfogalmazás értelmezhetetlensége miatt nem tekinthetők információ értékűnek. (Például: *'Ha a körben állsz, akkor ki tudod gurítani a labdát.'*) Ebbe a sorba nem tartoztak bele a bonyolult mondat szerkesztésű, első olvasásra nehezen összerakható mondatok, szövegrészek. (Például: *'A játékot úgy kell játszani a kört alkotó játékosoknak azt kell tenniük, hogy kiüssék a bent állókat.'*) Ezután a játékleírás kifejezéseit (amik magukba foglalják a tanulók különböző megfogalmazásait) felhasználva készítettem két táblázatot (testnevelés – magyar). Az adatok összeszámolása után a logikailag

egybe tartozó elemeket diagramokon ábrázoltam a két tárgy összevethető formában történő megjelenítésével. Az eredmények a következők:

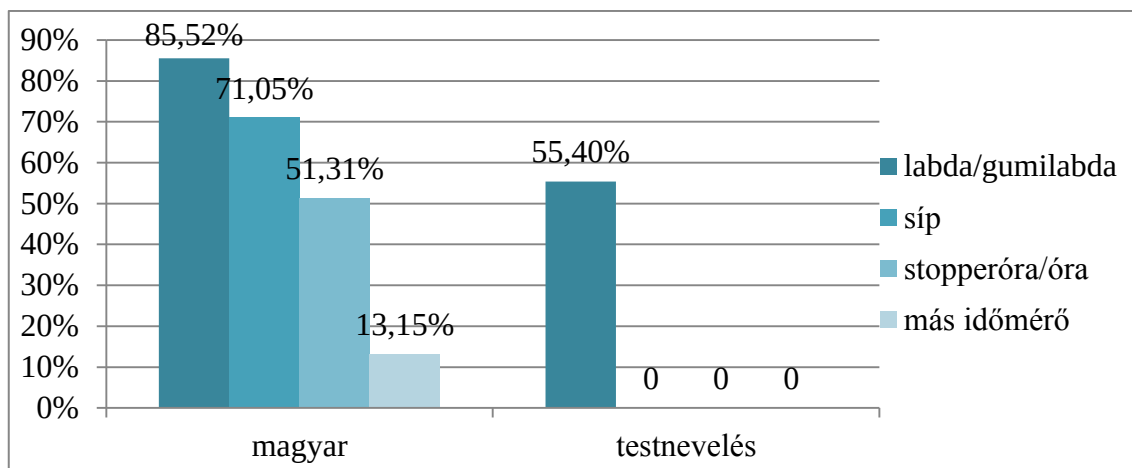
ADATKERESÉS



5. ábra: Címmeghatározás

Magyar nyelv és irodalom órán a játékleírás szövegét minden tanuló megkapta, amin a játék címe ki volt emelve, a feladatlapon erre vonatkozóan nem volt kérdés. Testnevelésórán az új játék tanításának első momentuma volt a játék megnevezése. A játék megnevezésével kapcsolatban érdekes eredmény született. Testnevelésóra után a gyerekek 58,1%-a tudta a játék nevét pontosan megjegyezni, míg a magyarosok tekintetében ez 46,05%. Csekély számban írták a *fogyasztó kör*, a *fogyasztó* vagy a *kiütő* megnevezést, de testnevelésórán magasabb százalékat mutatnak a pontatlan megnevezésekkel együtt is az adatok. Ez a hallás utáni értés magasabb szintjét jelzi. Azok közül, akik pontosan vagy pontatlanul, de megnevezték a játékot, címként írták fel kiemelve a leírás előtt, néhányan utána, de egyértelműen nem a szöveg részeként. Hét tanuló (4 testnevelés, 3 magyar) a szöveg elején vagy végén hasonlóan fogalmazott: *A játék neve: fogyasztó körben*. A *kiütő* szó nem címként, hanem a szövegben szerepel. Például: *Olyan ez a játék, mint a kiütő. Ez a kiütő játék...* Úgy tűnik, hogy az adatok, így a cím megnevezésének memorizálásához is szükség van arra, hogy feladattal megerősítsük az adat emlékezetbe vésését.

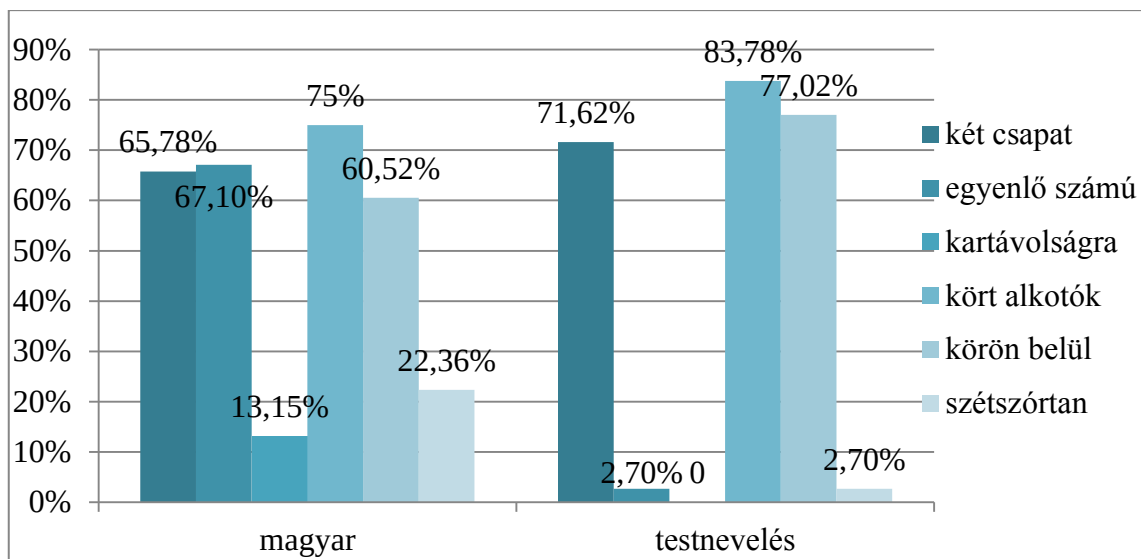
Az adatokhoz tartoznak a játékeszközök is, ezek megjegyzésének arányait a következő diagram mutatja.



6. ábra: Játékeszközök megnevezése

A játékleírás alapján a következő eszközök emelhetők ki: *gumilabda*, *síp*, *stopperóra* vagy *más időmérő eszköz*. Testnevelésórán az eszközök közül a gumilabda hangzott el, a többi eszköz a játékvezető használatában volt, azaz a gyerekek csak látták a használatot. Ezek alapján érthető, hogy a testnevelésórán megtanult játékból csak a labdát emelték ki, így sokkal kevesebben (55,4%) említik, mint a feladatlappal dolgozók (85,52%). Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy a feladatok között szerepelt a játékhoz szükséges eszközök kiválasztása, illetve az időmérő eszközök felsorolása. Ellenőrzéskor a játék menetével, szabályaival kapcsolatos feladatokban is megjelenik a labda, a stopperóra csak egy feladatban, a síp pedig egy másik feladatban a sípjel kapcsán jelenik meg még egyszer. Magyaróra után a gyerekek kicsit több, mint 71%-a emlékezett a sípra, illetve 51,31%-uk jegyezte meg a stopperórát. A *más időmérő* eszköz kiemelés jóval elmarad az eddigi számoktól (13,15%).

A csapatok számával, elhelyezkedésével és a játékalakzat meghatározásával kapcsolatban szintén az adatkeresés volt a cél.



7. ábra: Csapatok számára, elhelyezkedésére, játékalakzatra vonatkozó adatok

A játék megvalósításához szükséges ismeretek közül a következők a lényegesek: *a játékhoz két egyenlő számú csapatra van szükség; az egyik csapat kartávolságra kört alkot, a másik csapat a körön belül szétszórta helyezkedik el.* Testnevelésórán a két csapat kialakítása és a csapattagok megszámlálása után hangsúlyoztam, hogy egyenlő számú csapatok esetében azonosak az esélyek. A játékalakzat első felvételekor közöltem, hogy a *kört alkotó* csapat *kartávolságra*, a *körön belüli* csapat pedig *szétszórta* helyezkedik el egymástól, a későbbiekben a tanulók hamar megtalálták helyüket, ezért nem volt szükség többszöri ismételésre. A kört alkotó és a körön belüli csapatra vonatkozó adatok más-más megfogalmazásban többször elhangzottak a csapatok cseréje után a játékalakzat gyors kialakítása érdekében. Magyarórán a tanulók hiányos mondatokat kiegészítve rögzítették *a két egyenlő számú, kört formáz, kartávolságra, szétszórta, kört alkotó* kifejezéseket. A többi feladatban ismétlődött, hogy a két csapat közül az egyik kört formáz, a másik a körön belül helyezkedik el.

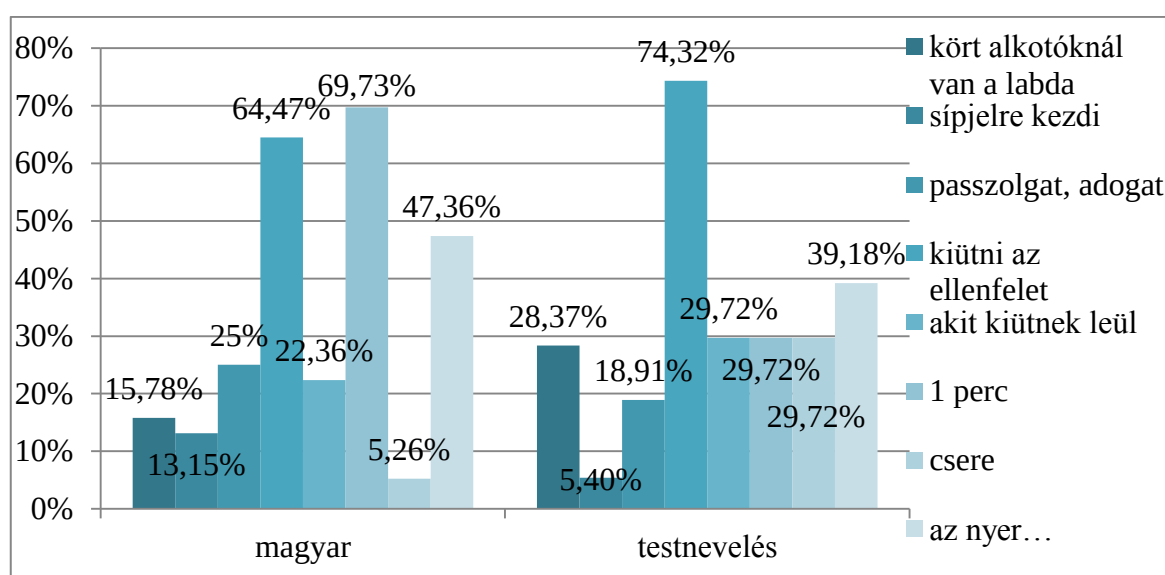
Ennek a különbségnek a legjobb mutatója a diagram. Olvasott szöveg értése során legnagyobb arányban jegyezték meg a két csapat (65,78%), az egyenlő számú (67,1%), a kört alkotók (75%) és a körön belül (60,52%) adatokat. A szövegfeldolgozás során az információk megjegyzése pontosabb, bár néhány százalékkal elmarad a cselekvéssel segített hallás utáni megértéstől. A testnevelés órán csak a leglényegesebb elemeket jegyezték meg: két csapatra van szükség (71,62%), az egyik kört alkot (83,78), a másik a körön belül helyezkedik el (77,02%). A többi adatot nagyon kevesen tudták leírni.

Magyarórán 13 tanuló az egyenlő számú csapatot számokban határozta meg. Pl. „Mindkét csapatba 12 fő kell.” „2x12 gyerek kell a játékhoz.” „A gyerekek két csapa-

tot alkotnak. pl 18 fő és 18 fő”. Ennek oka lehet, hogy a feladatlapon az egyik feladatban ki kellett három közül választani a helyes megoldást: Melyik csapatelosztás alkalmas ehhez a játékhoz? a) 10fő-15fő b) 11fő-12fő c) 12fő-12fő. Ez a példával illusztrált feladat segíti rögzíteni az egyébként elvont fogalmat.

A tanulók adatkeresési szintjén túl a lényegkiemelés hallás utáni és olvasás utáni különbségeit is vizsgáltam. Az elemzés után az eredmények a következőképpen alakulnak.

LÉNYEGKIEMELÉS



8. ábra: A játék menetére vonatkozó elemek megnevezése

A következő diagram a tanulók lényegkiemelését szemlélteti, amely alapján kiderül, hogy a játékot ki és mikor kezd, mit csinálnak a csapatok, mi a cél, mivel jár a cél elérése, meddig tart a játék, mi történik ezután és ki nyer. A szöveg megfogalmazása alapján a játék menetére vonatkozó elemek, vagyis, hogy *a labda a kört alkotó csapatnál van*, a játék *sípjelre kezdődik*, a *kört alkotó csapat adogatja egymásnak a labdát*, akik megpróbálják *kiütni a körben állókat*, *akit kiütnek, leül a körön kívülre*. A játék *1 percig tart*, majd a *csapatok cserélnek*, végül *az a csapat nyer, aki több játékost üt ki*.

Testnevelésórán a próbajáték előtt hangzott el, hogy a kört alkotó csapatnál van a labda, illetve, hogy a játék sípjeltől sípjelig tart. Ezek hamar rögzültek a gyerekekben, így a továbbiakban a csapatok cseréjekor segítettam őket ezekre vonatkozó utasításokkal. Sípszó után megfelelően követték az erre vonatkozó szabályokat, azonban leíráskor csak 5,4 %-uk tudta felidézni. A labda adogatása, egymás közötti passzolgatása majd-

nem minden játék után elhangzott, a tanulók is megfogalmazták, tanítói instrukciót is kaptak. A játék közben irányítottam őket a lendületes, eredményes megvalósítás érdekében, ennek ellenére a tanulók kevesebb, mint 19%-a írta le. Szintén az alapvető szabályok közlésekor fogalmazódott meg a játék célja, vagyis, hogy ki kell ütni az ellenfelet. Valószínűleg a kiütő játékok általános céljának ismerete és rögzülése miatt emelték ki ezt a szabályt a legtöbben (74,32%). Az előzetes ismeretek új szituációba helyezése ebben az esetben is pozitív eredményt mutat. A próbajáték előtt határoztuk meg a kiütött tanulókra vonatkozó szabályokat, és kijelöltünk a körön kívül egy területet, ahol le kellett ülniük. Szintén az első játék előtt hangzott el, hogy a játék egy percig tart, később a tudatosítás és az idő optimális kihasználása érdekében ismételtük ezt a szabályt. Az alapvető szabályok között, illetve minden játék után utasítás formájában hallották a csapatok cseréjére vonatkozó információt. A végeredmény alakulásának hangsúlyozása a játék előtt és a fordulók egyesítése után került sor. Számszerűsítve közösen megállapítottuk, hogy az a csapat nyert, aki összesen több játékost tudott kiütni.

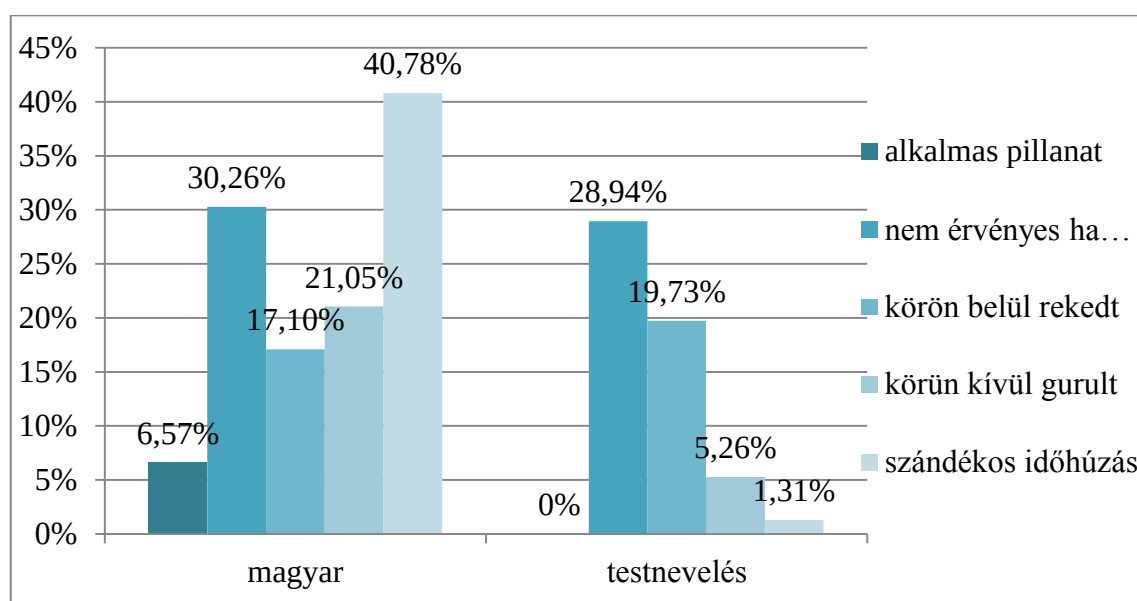
A feladatlapokon a mondatok kiegészítésében találkoztak arra vonatkozó információval, hogy ki kezdi a játékot. A sípjelre adogatni szókapcsolat helyes összekötése adta a mikor és a mit csinálnak kérdésekre a választ. A feladatlap ellenőrzésekor az ötletbörze képét (4. ábra) felhasználva megállapítottuk a szaggatott vonalak jelentését. Ezzel a vizuális segítséggel kiegészítve a tanulók 25%-nál eredményre vezettet. A szöveg alapján válaszoltak a *Melyik csapat nyer?* kérdésre, melyre helyesen a *Az a csapat nyer, amelyik 1 perc alatt több játékost tud kiütni* választ adták. Sokakban rögzült ez a mondat, ezért nem meglepő, hogy legnagyobb arányban ezek a szabályok köszöntek vissza a dolgozatokban. A csapatok cseréjével kapcsolatban nem szerepelt kérdés a feladatlapon, ezért nem meglepő, hogy legkevesebben (5,26%) ezt az elemet jegyezték meg.

Összességében a magyaróra kapcsán elmondható, hogy a tanulók a célt, a cél sikeres elérése utáni következményt és a végeredményt emelik ki. Vagyis 64,47%-uk jegyezte le, hogy ki kell ütni a körben álló ellenfelet, 69,73%-uk emlékezett arra, hogy a játék 1 percig tart, és 47,36%-uk tudta megfogalmazni, hogy melyik csapat nyer. A feladatlapokkal összevetve az is megállapítható, hogy azokat a szabályokat jegyezték meg nagyobb arányban, amelyre a feladatok rákérdeztek, és az ellenőrzés során nagyobb hangsúlyt kaptak.

A hallás utáni szövegfeldolgozás esetében egységesebb a kép, több dolgot kiemelnek, de csak a tanulók körülbelül negyede. Körülbelül azonos arányban jegyezték meg, hogy a kört alkotó csapatnál van a labda (28,37%), akit kiütnek, leül (29,72%), a játék 1

percig tart (29,72%), illetve, hogy a csapatok cserélnek (29,72%). Nagyobb számban, de így is csak a tanulók 39,18%-a fogalmazta meg a végeredményt.

A két óra eredményét összevetve látható, hogy az olvasás utáni szövegfeldolgozás során a lényegkiemelés biztosabb. A játék megértésének szempontjából fontos, a lényeges elemek kiemelése mellett, a logikai sorrend betartása, amelyet a gyerekek írásaiban is megfigyeltem. A játék menetére vonatkozó lényeges elemek jó sorrendben követik egymást. Néhány tanuló volt, aki az egyes lépéseket felcserélte, de egyes dolgozatok esetében a játék megértésének nehézségét a lényeges elemek kihagyása okozza, nem pedig azok felcserélése.



9. ábra: Szabályokra, szabálytalanságok megnevezése

A játékleírás a következő szabályokat fogalmazza meg: a *kört alkotók adogatják egymásnak a labdát és egy alkalmas pillanatban megpróbálják kiütni az ellenfelet. Nem számít találatnak, ha földről vagy társról pattan, vagy fejet talál a labda. A körön belül rekedt labdát ki kell gurítani a körben álló csapathoz. Ha a körön kívül gurul el a labda, csak a kört alkotók mehetnek érte. A szándékos időhúzásért pontlevonás jár.*

Testnevelésórán az alapvető szabályokkal közöltem azt, hogy mikor *nem érvényes a találat*, de ez inkább ismétlés volt, hiszen minden kiütő esetében ezek a szabályok érvényesek. Ezzel indokolható, hogy hallás után legnagyobb arányban erre az elemre emlékeztek (28,94%). A próbajáték alatt előfordult, hogy a labda a *körön belül rekedt*, illetve a *körön kívül gurult*, ekkor megállítottam a játékot és bevezettem az erre vonatkozó szabályt. A gyors értelmezés és a játék szabályossága miatt többször nem hango-

zottak el ezek a kifejezések. Kevesen tudták megfogalmazni, hogy a szándékos időhúzásért pontlevonás jár, hiszen a játékszituációhoz kapcsoltnak alakítottam ezeket a szabályokat. A körön belül rekedt labda kigurításával kapcsolatban említettem meg, hogy tilos a labdát a másik csapat kárára messzire rúgni, mert az *szándékos időhúzásnak* számít, ami pontlevonással jár. A szabály bevezetése után nem fordult elő ilyen szabálytalanság, így érthető, hogy az egyszeri elmondás kevésbé rögzült: a tanulók 1,31%-a tudta ezt írásában megfogalmazni. Az *alkalmas pillanat* kifejezés egyik testnevelésórán sem hangzott el ebben a formában, a próbajáték után a gyerekek fogalmazták meg, hogy mikor érdemes megpróbálni kiütni az ellenfelet. A játék szempontjából a legideálisabb, ha az ellenfél minél közelebb van a labdát birtoklóhoz, ezt a tanulók elmondták és próbálták ennek megfelelően játszani, azonban a dolgozatokban ez nem jelenik meg.

A feladatlapon le kellett rajzolni a nem érvényes találatokat, míg a többi elemre kérdések vonatkoztak, vagyis minden szabállyal és szabálytalansággal kapcsolatban feladatot kaptak. A tanulás segítése eredményezi azt, hogy magyaróra után nagyobb arányban emelték ki ezeket az elemeket. Összességében azonban mégis jóval kevesebben emlékeztek a szabályokra és a szabálytalanságokra, mint az előző elemekre, a legmagasabb százalék is csak 40% körüli. Mindkét tanóra után körülbelül ugyanannyian emelték ki, hogy mikor nem érvényes a találat. Azok a tanulók, akik a nem érvényes találatokat említik, felsorolták az ide tartozó mindhárom szabályt, ezért együtt vizsgáltam ezeket. Minimális az eltérés a körön belül rekedt labdára vonatkozóan, azonban a körön kívül gurult labdával kapcsolatos szabályt a magyarosok 17,1%-a, míg a cselekvéssel tanulóknak csak az 5,26%-a jegyezte meg. Még lényegesebb az eltérés a szándékos időhúzással kapcsolatban. Ezt magyarázza, hogy a feladatlapon a *Mi számít szándékos időhúzásnak?* kérdésre válaszoltak. Ennek a megválaszolása önállóan gondot okozott, de ellenőrzéskor irányított kérdésekkel tisztázódott ennek a szabálynak az értelmezése.

Az összefüggések, következtetések felfedezése Gósy Mária méréseiben is a legnehezebbnek bizonyultak, de az olvasott szöveg megértése is jobbnak bizonyult a szabályok és szabálytalanságok megfogalmazása, mint a hallott szövegértés esetében.

7. Összegzés

A testnevelés órai játéktanítás hallás utáni szövegértésként való értelmezése megkönnyíti a hallgatók és tanítók számára a különböző tantárgyi területek egy egységként való kezelését, a tanítás lépéseinek azonosítását. A másodikos gyerekek esetében azt feltételeztem, hogy a cselekvéssel kísért beszédértés könnyebb és biztosabb számukra, hiszen eddigi életük nagyobb részében ezen a módon szerezték ismereteiket, 7-8 éves korban az olvasott szövegek megértésének képessége a fejlődés kezdeti szakaszában tart.

Az eredmények alapján az alábbi következtetések vonhatók le. A hipotézisemmel és az eddigi kutatások eredményeivel szemben nem mondható ki, hogy a hallás utáni értés magasabb színvonalú ezen gyerekek esetében, még úgy sem, hogy cselekvéssel volt megsegítve a tanulásuk. A Gósy-féle kutatás azt mutatja, hogy nagyon nagy a különbség a hallás utáni szövegértés javára, azonban a kutatás körülményeit megváltoztatva, a gyerekek tanulását segítve kiderült, hogy a tanórai szövegfeldolgozás a megértés minőségét jelentősen megemeli. Magyarórán hatékonyabb volt a szövegértés, ez annak köszönhető, hogy segítséget kaptak a tanulásban, ezért érdemes azokat a módszertani ismerteket felhasználni, amit egy tantárgy során már megtanultak. Két egymástól távol eső tantárgy módszertanában is találhatóak egymásnak megfeleltethető pontok, amelyek transzferálása során pozitív eredményeket érhetünk el az iskolában. Az élet más területén is érdemes a megtanult ismereteket új szituációba helyezve, az adott helyzetnek megfelelően felhasználni a tudásunkat, így hatékonyabbá tehető a tanulás, és könnyebbé a világban való tájékozódás.

A hallás és az olvasás utáni szövegértéssel kapcsolatos kutatásokat érdemes lenne kiterjeszteni a nemek szerinti különbségekre, a különböző szociális háttérrel rendelkezők és az individuális különbségek vizsgálatára, illetve a különböző korosztályokra.

Felhasznált irodalom:

1. Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
2. Balogh Tibor 1991. *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
3. Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs-Budapest.
4. Bartha Árpád 1994. *A játék: útmutató pedagógusoknak a játék szerepének, alkalmazási lehetőségeinek bemutatásához*. Tárogató Kiadó. Budapest.
5. Báthory Zoltán – Falus Iván 1997. *Pedagógiai lexikon II. kötet*. Keraban Könyvkiadó. Budapest.
6. Becsy Bertalan Sarolta – Esküdtné Sebestyén Ildikó 1996. *Mozgásos játékok és oktatásuk*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
7. Cole, Michael – Cole, Sheila R. 2001. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
8. Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
9. Detre Pál – Szigeti Lajos, dr. 1975. *Játék I. kötet*. Tankönyvkiadó. Budapest.
10. Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
11. Grüning, Christian 2011. *Az eredményes tanulás titka*. Partvonal Könyvkiadó. Budapest.
12. Kernya Róza – Adamikné Jászó Anna – Kálmánné Bors Irén – H. Tóth István 2008. *Az anyanyelvi nevelés módszerei: általános iskola 1-4.osztály*. Trezor Kiadó. Budapest.
13. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1978. *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
14. Mező Ferenc 2002. *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kiadó. Debrecen.
15. Millar, Susanna 1997. *Játékszichológia*. Maecenes Holding Rt. Budapest.
16. Pásztory Attila – Rákos Etelka 1998. *Sportjátékok I. Iskolai és népi játékok*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
17. Piaget, Jean 1997. *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó. Szentendre.
18. Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 2004. *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
19. Stöcker Károlyné 2011. *Kis játékszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

20. Tóth László, dr. 2000. *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
21. Tóth László, dr. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
22. Váradi Viola 2012. *Különböző témájú szövegek hallásalapú és vizuális alapú feldolgozása*. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest.

Folyóiratcikk:

1. Gósy Mária 1996. Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről. *Magyar Nyelvőr*, 120. évfolyam
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/arcanum/MagyarNyelvor_1996/adatok.html#page/174 (2014. december 15.)
2. Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. szám
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2014. december 15.)
3. Chall, Jeanne 1983. S. Stages of Reading Development. *New Learning*
<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-14/chall-on-stages-of-reading-development> (2014. december 15.)
4. Szántó Anna 2013. A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. *Anyanyelv-pedagógia* 4. szám
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482> (2014. december 15.)
5. Raátz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés *Tudástár*
file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/magyar_nyelv_2.pdf (2014. december 15.)
6. Molnár Gyöngyvér 2002. A tudástranszfer. *Iskolakultúra*
<http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2002-2.pdf> (2014. december 15.)