

A készségfejlesztés háttérbe szorulása a magyar irodalomoktatásban. Egy készségfejlesztésnek kellő teret adó, ugyanakkor hagyományokat tisztelő jó gyakorlat bemutatása a János vitéz első négy részének példáján keresztül.

DOI: [10.70832/kkkf.2025.14](https://doi.org/10.70832/kkkf.2025.14)

Bevezetés

Ez a tanulmány arra hivatott, hogy bemutasson egy olyan jó gyakorlatot, amely elősegíti a diákok fogalmazási készségeinek és szóbeli önkifejező készségeinek a fejlődését. Ezen jó gyakorlat alapelvei bármely évfolyamban használhatók, sőt a tantárgyak döntő többsége is képes befogadni ezen módszert. Jelen esetben a konkretizálás kedvéért mégis az ötödik évfolyamra fogok koncentrálni, azon belül is arra, hogyan oktatható a János vitéz 1-4. része oly módon, hogy a hagyomány mellett a készségek fejlesztése is érvényre jusson. Figyelembe kell venni azt, hogy ezen tanulmány nem kizárólag azért íródott, hogy egy tanórát kitöltő anyaghoz adjon egy lehetséges perspektívát. Sokkal inkább egy szemlélet átadása a célom, ám a jövőben más anyagrészekhez is tervezek hasonló eljárásokat bemutatni. A tanulmány megírása előtt különös gondot fordítottam arra, hogy az eljárás jól megvalósítható legyen a jelenlegi oktatási keretek között.

A „jó gyakorlat” fogalmának definiálása

Alapvetőnek érzem azt, hogy mielőtt ismertetném ezt a módszert, definiáljam a jó gyakorlat fogalmát. Ezen fogalom egy innovatív és/vagy hiánypótló eljárást jelöl. Lehet pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat, tevékenység, eszközhasználat, módszer vagy ezek együttese. Ezen gyakorlatok megfelelő esetben pozitívan befolyásolják az intézmény nevelési, oktatási eredményességét. Alkalmazása dokumentált, működése fenntartható, eredménye és hatása mérhető (*A jó, 2015, 2, 4.o*).

Az oktatás főbb funkciói.

Hazánkban a közoktatás számos jelentős feladatot ellát. Ezen oktatási funkcióknál nem kis szerep hárul az irodalom tantárgy oktatására. A műveltség átadása, a hagyományok ismertetése és tisztelete, a hazaszeretet kialakítása, erősítése, a lexikális tudás átadása, a készségek fejlesztése egyaránt fontosnak mondható (*Magyar, 2020, 1, 3, 7, 9-13, 15.*).

A különböző szakirodalmak és a személyes tapasztalataim is azt mutatják, hogy ezen funkciók zöme érvényesül az irodalom órák többségén (*Kispál, 2022a*). Ám az utóbbi, tehát a készségek fejlesztése már sajnos csorbát szenved (*Samu, 2012, 11.*)⁷. A szövegértés, a szövegalkotás, a szóbeli kifejezőkészség direkt fejlesztése meglehetősen ritkának számít az irodalom oktatása során. Történelmi és egész rendszert érintő oknál fogva az általános iskola felső tagozatától háttérbe szorul a készségek fejlesztése és a lexikális tudásé lesz a főszerep (*Kispál, 2022b*). Ennek következménye érződik a PISA-mérések eredményein, ám a hazai kompetenciamérések is hasonló képet mutatnak. Az irodalom jó lehetőséget nyújt a szövegalkotás, a szóbeli önkifejezés, a kreativitás és a komplex problémamegoldóképesség fejlesztéséhez. A tanulmány későbbi részében ismertetni szeretnék egy témát érintő pozitív példát és a jó gyakorlat alapjául szolgáló elméletet.

A különböző intézményekben megvalósuló jó gyakorlatok, avagy egy pozitív példa.

A különböző PISA-felmérések és országos kompetenciamérések eredményeit megvizsgálva láthatjuk azt, hogy egy diák családjának az anyagi helyzete jelentősen hat a tanuló szövegértéses készségeire (*Pisa, 2018, 2019, 17-20; PISA 2022, 2023, 9-10; Az országos é.n.*). Ezen felmérések eredményeit látva és a saját tapasztalataimból kiindulva az a hipotézisem, hogy ez igaz az írásos készségekre is⁸. Egy kiemelt európai projekt azonban azt tűzte ki célul, hogy különböző jó gyakorlatokat alkalmazva elősegítse a hátrányos helyzetű iskolák jobb működését. A legkülönbözőbb jó gyakorlatok kerültek megvalósításra, egyesek az adminisztráció megkönnyítését, mások a diákok szociális készségeinek a fejlesztését tűzték ki célul, mások a tantestület egységességét helyezték a középpontba. Mindegyik jó gyakorlat hozott pozitív eredményeket. Ezen eljárásokat előre mutatónak és követendőnek tartom. Azonban a kutatási témám és a személyes érdeklődésem miatt elkezdtem más szemszögből vizsgálni az olvasottakat. Megnéztem a résztvevő iskolák intézményi jelentéseit és arra jutottam, hogy egy intézményt leszámítva egyik iskola tanulói sem mutattak szignifikáns javulást az országos kompetenciaméréseken⁹. Miben tért el a szignifikáns fejlődést mutató intézmény?

⁷ Véleményem szerint Samu Ágnes *Kreatív írás* című jól rámutat erre a helyzetre. A könyv bevezetőjének első mondata azt hangsúlyozza ki, hogy a legtöbb iskola tantervéből még hiányzik a kreatív írás gyakorlata.

⁸ Az egyetemen eltöltött hat év alatt két általános iskolában oktattam, míg egy harmadikban különböző foglalkozásokat tartottam.

⁹ Kizárólag a szövegértés vonatkozásában hasonlítottam össze a projekt előtti eredményeiket a későbbiekkel.

A tanári kar egységesen döntött arról, hogy a diákokat már elsős koruktól olyan gondolkodásra kell sarkallni, ami a kompetenciaméréseken előnyös. A tananyagot leredukálták a szükségesre, a fennmaradó időt pedig kompetenciamérések feladatainak a megoldásával töltötték. Más feladatokat is megalkottak, azokhoz mérésmetodikusok segítségét kérték, továbbá a nem szakos órák többségén is nagy szerephez jutott a készségek fejlesztése. Bár a szóban forgó intézmény diákjainak a többsége hátrányos helyzetű volt, sőt egy részük halmozottan hátrányos helyzetű, az előbb említett változások szignifikáns javulást hoztak a szövegértési készségeiket illetően. Ezen fejlődés több éven át szignifikánsan kimutatható. Ezen eset rámutat arra, hogyha kellő hangsúlyt fektetünk a készségek fejlesztésére, akkor kedvezőbb eredményeket érhetünk el az országos kompetenciaméréseken, így a hipotézisem szerint nagy valószínűséggel a PISA-méréseken is¹⁰ (Metka, 2020, 25-31.).

A magyar diákok fogalmazással kapcsolatos készségei.

Ezen témakörben jóval kevesebb forrás áll rendelkezésünkre, azt azonban tudjuk, hogy a magyar diákok többségének nem a fogalmazás technikai részével van gondja elsősorban. Sokkal inkább a kontextus, a kommunikációs helyzet, az adekvát stílus alkalmazása okoz problémát. Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a diákok felismerik, mely szövegek számítanak erősnek nyelvileg és azt is, melyek kevésbé erősek, az általuk felismert kritériumokat mégsem alkalmazták saját fogalmazásaikban. Bár a felmérések hiányában nehéz megmondani, hogy a magyar diákok milyenek ezen a téren a nemzetközi átlaghoz képest, a meglévő adatok alapján az a hipotézisem, hogy lényegesen nem térnek el a szövegértés során nyújtott teljesítménytől (Kádárné, 7, 10.11, 144-145; Szilassy, 2012).

A készségfejlesztés jelentősége

A készségfejlesztés egy rendkívül fontos funkciója az oktatásnak. Példának okáért az elégtelen szövegértési és szövegalkotási készség nem kizárólag a magyar órákon okoz gondot, hiszen számos más tantárgy tanulását is jelentősen nehezíti. A felsőoktatásban is jó hasznát veszi az egyén a fejlett készségeknek, sőt a munkaerőpiac is meghálálja azt (PISA, 2022, 2023, 9.). Ám a 2022-es országos kompetenciamérés eredményeit megvizsgálva elmondható az, hogy a hatodik évfolyamos tanulók 26,2%-a nem rendelkezik olyan szövegértési készséggel, amely elégséges lenne az ismeretszerzéshez az önálló tanulás során. A nyolcadik évfolyamon ez az arány 41,1%, a tizedik évfolyamon 30% (Az országos, é.n.).

¹⁰ A sikeres készségfejlesztést több különböző célú kísérlet is megelőzte, azonban azokról csupán annyit említenek, hogy sikertelennek bizonyultak. Azonban a készségfejlesztés ezen módja motiválta a gyerekeket és a teljesítményüket is javította.

Több szakértő is jelezte nekem azt, hogy ezen számok nem tekinthetők teljesen relevánsnak, hiszen a diákok tét nélkül írják meg a szóban forgó felméréseket, ráadásul a szövegértés egy-egy dimenzióját vizsgálják, nem a készség egészét. Mivel nem kapnak rá jegyet, s semmilyen más szempontból sem érzik készletve magukat a kemény munkára, így nem feltétlen a legjobb tudásuk szerint írják meg a dolgozatokat. Más kritikákat is hallottam ezen felmérések kapcsán, melyekkel alapvetően egyetértek. Ugyanakkor megnéztem több általános iskola és gimnázium jelentését is, olyanokat, melyekkel volt már kapcsolatam, s volt rálátásom az intézmény belső működésére, diákjainak tudására. Arra jutottam, hogy a megfogalmazott kritikák ellenére egyfajta viszonyítási alapként kezelhetők a kompetenciamérés eredményei azt illetően, milyen erős az adott intézmény hazai viszonylatban. Bár a fent ismertetett számok véleményem szerint kisebbek a valóságban, ha kettővel elosztjuk őket, még akkor is a tanulóknak egy jelentős részét érinti az a probléma, miszerint a készségeik nem elég fejlettek ahhoz, hogy önállóan tanuljanak. Ezen diákok száma és aránya szignifikánsan csökkenhetne, amennyiben a közoktatás készségeket fejlesztő funkciója megkapná a neki járó helyet.

Az osztályok közötti különbségek.

Mielőtt bemutatnám a soron következő jó gyakorlatot, fontosnak tartom azt, hogy ismertessek néhány azzal kapcsolatos információt. Az egyik legfontosabb ezek közül az, hogy az osztályok és a gyerekek sokfélék. Könnyedén előfordulhat, hogy a fegyelmezettebb és jobban teljesítő osztályok hamarabb végeznek a János vitéz első négy részének a felolvasásával, így több idő jut a készségfejlesztő feladatokra. Ugyanakkor egy kevésbé fegyelmezett és egyelőre kevésbé jól teljesítő osztály esetében ez több időt igényelhet, így kevesebb idő juthat a készségfejlesztésre. Az eljárás megalkotása előtt figyelembe vettem azt, hogy különböző képességű osztályoknál is alkalmazható legyen. Amennyiben az olvasó úgy érzi, hogy a jó gyakorlat egyes elemeit az osztályhoz kell igazítani, arra bátorítom, tegye. Amit át szeretnék adni, az egy szemléletmód, amely tiszteli a hagyományokat, ugyanakkor a készségfejlesztésnek is megadja a teret.

A jó gyakorlat alapját képző hármas felosztás.

Véleményem szerint ezt a jó gyakorlatot úgy lehet megfelelően alkalmazni, ha figyelembe vesszük a mögötte meghúzódó szándékot és a következőkben ismertetett hármas felosztást. A cél abban áll, hogy a diákok szövegalkotáshoz kötődő készségei és a szóbeli önkifejezéshez szükséges készségei fejlődjenek, ehhez pedig rendszeresen kérdéseket és feladatokat kapjanak segítségül¹¹.

Amennyiben ezt szeretnénk megvalósítani, jó segítségünkre lehet a következőkben ismertetett hármas felosztás. Ezen gondolat szerint minden kérdés és feladat három csoportba sorolható. A reprodukív kérdések és feladatok a lexikális információkra épülnek. Ilyenkor pontos adatot szeretnénk megtudni a diáktól, így fel kell idéznie lexikális tudását, esetleg explicit információt kell visszakeresnie valamely szövegben. Ide tartoznak azon kérdések, melyekre rendszerint egy jó válasz lehetséges, esetenként több is, ám mindenképpen szűk mezsgyén mozog a helyes válaszok száma. Az események kronologikus sorrendbe tétele tipikus példája lehet annak, amikor fel kell idézni a lexikális tudást, esetleg információkat kell visszakeresni a feladat végrehajtásáért. Az igaz vagy hamis feladatok is ide sorolhatók, az egyszerűbb, emlékezetre, információ visszakeresésére épülő kérdések és feladatok is ide tartoznak. Példának okáért a János vitéz első négy része alapján ehhez hasonló reprodukív kérdéseket tudunk feltenni: „Miért volt a gazda dühös Jancsira?”. „Miért vesztette el Jancsi a nyáj felét?”. „Voltak más árvában is a faluk Jancsin és Iluskén kívül?”. Továbbá a munkafüzet 50. oldalán található 1. feladat is ilyen, ahol kronologikus sorrendbe kell tenni a János vitéz első négy részének eseményeit (*Radóczné, 2023b*).

Ezeket túl a tankönyv 112. oldalán a 7. feladat arra kéri a diákokat, hogy tanulják meg kívülről az első négy rész bizonyos részleteit (*Radóczné, 2023a*). Úgy gondolom, hogy az ilyen kérdésekre és feladatokra adott válaszok értékelhetők a legobjektívebb módon. Tapasztalataim szerint a tantárgyat érintő felmérések döntő többsége a reprodukív kérdésekre irányul, a tanórákon is azon gondolkodásmód dominál, miszerint a költő életrajzát és annak műveit minél alaposabban ismerni kell. A kérdéseknek és feladatoknak egy másik fajtája a félig produktív. Ezen kérdéstípus és feladattípus alatt azt értem, amikor a diáknak nem kizárólag a lexikális tudására vagy éppen a szövegekben fellelhető explicit információk visszakeresésére kell hagyatkoznia. A félig produktív kérdések és feladatok megkérhetnek arra, hogy fogalmazzunk át egy mondatot vagy éppen szöveget, felhívhatnak címadásra is, sőt könnyedén előfordulhat az, hogy több helyes válasz adható. Ezek mellett előfordulhat az, hogy teret kap a kreativitás, a fantázia vagy éppen a komplex problémamegoldáshoz kötődő készségeknél is előtérbe kerülhetnek¹². Ugyanakkor közös jellemzője ezen feladatoknak, miszerint lehetséges az, hogy egyetlen helyes válasz adható, ám ha ez mégsem igaz, akkor is egy rendkívül szűk mezsgyén mozog a helyes megoldások száma.

¹² Bár ezek előfordulhatnak a félig produktív feladatokban, ezek megléte nem feltétele annak, hogy egy feladat félig produktívnek bizonyuljon.

Személy szerint ide sorolnám azt is, amikor egy szöveg implicit részeit kell feltárni. Szeretnék konkrét példákat is hozni félig produktív feladatokra.

A munkafüzet 50. oldalán a 2. feladat szövege így szól: „Változtass a szórenden, legyen a hangsúly más szavakon! Alakítsd át a mondatokat úgy, hogy a zárójelben megadott kérdések kapjanak kiemelt szerepet!”. Az első mondat és az ahhoz tartozó kérdés így szól: „Iluska a pataokban moss a ruhákat. (Mit? Hol?)”. A második mondat és a hozzátartozó kérdés a következő: „A fiú megvédi kedvesét a mostohától. (Kitől? Mitől?)”. Másik két mondat is szerepel még hasonló kiegészítő kérdőszavakkal. Láthatjuk azt, hogy a diáknak mozgósítania kell a szövegalkotáshoz kötődő készségeit. Az ilyen feladatok elősegítik azt, hogy javuljanak a fogalmazáshoz kötődő készségeik. A 2. feladat szintén ezen csoporthoz sorolható. Annak szövege így szól: „Adj címet a részeknek az utasításnak megfelelően! Szerepeljenek bennük a következő elemek, de más szavakat is illessz a három-öt szavas címekbe!” A feladat elvárja a diákoktól azt, hogy az első rész címe utaljon a helyszínre, a második rész címe az időre, a 3. részé a cselekvésre, míg a negyedik rész a szereplőkre. Láthatjuk azt, hogy több megkötés is jelen van a címadásnál, azonban azon belül szabadon gondolkodhatnak a diákok. A feladatok harmadik típusába tartoznak a produktív feladatok. Produktív feladatok alatt azt értem, amikor az adott kérdésre számos jó válasz adható, tág teret kap a fantázia és a kreativitás, adott esetben a komplex problémamegoldó készségek is. A tankönyv 112. oldalán a 6. feladat szövege és a hozzá tartozó kérdések így szólnak: „Jósoljuk meg a történet folytatását! Mi fog történni Jancsival, miután elhagyta a falut? Miből gondold, hogy így folytatódik a történet? Mi történt valójában? Mondjátok el az 5-6. rész elolvasása után!” (Radóczné, 2023a). Jelen esetben a diákok írhatnak egy fogalmazást, sőt értékelhetik is egymás munkáját. Megfogalmazhatják saját szavaikkal, sőt röviden előadhatják a drámapedagógia módszerét felhasználva. (Jaskóné, 2015). A feladat számos módon megvalósítható, viszont minden esetben megfelel az előbb leírt kritériumoknak. A megvalósítás legoptimálisabb módja osztályfüggő. Akár házi feladatnak is adható egy fogalmazás megírása. Többen azt válaszolnák erre, hogy a mesterséges intelligenciával már könnyedén megíratják a diákok a fogalmazást, s ehhez alig kell időt fordítaniuk az egész feladatra. Ez igaz, azonban ezt a technológiai áttörést a saját javunkra is használhatjuk. Példának okáért egy diáknak lehet az a házi feladata, hogy írasson a mesterséges intelligenciával egy feladatnak megfelelő fogalmazást, majd olvassa fel az osztály előtt. Sőt, akár értékelje maga az osztály a fogalmazást!

Ezen esetben a diáknak nem elég egyszerű utasításokat adnia, figyelnie kell arra, hogy izgalmas, fordulatos, a diákokból jó reakciót kiváltó fogalmazás jöjjön létre. Sőt, akár néhány mondatot maga is leírhat a füzetébe, melyeket ő maga fogalmaz át. Szeretnék azonban másik példát is hozni egy produktív feladatra. A munkafüzet 52. oldalán a 4. feladat szövege így szól: „Kosztolányi Dezső szerint a tíz legszebb magyar szó a következő: láng, gyöngy, anya, ősz, szűz, kard, csók, vér, szív, sír. Válassz ki közülük egyet! Mit gondolsz, miért sorolhatta a költő a legszebb szavaink közé?” (Radóczné, 2023b). A diák szabadon választhat szót, ráadásul a képzeletére van bízva, miért döntött így Kosztolányi, s mindezt saját szavaival fogalmazhatja meg. Bár a különböző feladattípusokat definiálhatnám részletesebben, több példát is hozhatnék, sőt kiemelhetnék olyan feladatokat is, melyek határmezsgyén mozognak a felvázolt fogalmak között. Igaz, ezekre jelen keretek között nincs lehetőségem, későbbi tanulmányaimban részletesebben ki szeretnék térni a fogalmak tiszta definiálására és alaposabb illusztrálására. Mindezek ellenére úgy gondolom, hogy ezen leírás elősegítheti azt, hogy másképpen tekintsünk a diákoknak adott feladatokra és kérdésekre. Mindegyik kérdéstípusnak és feladattípusnak megvan a létjogosultsága, sőt mindegyik szükséges. Fontos azonban az, hogy egyik se legyen elhanyagolva. Képzeljünk el egy olyan irodalomórát, ahol részletesen bemutatják egy költő életrajzát, könnyedén lehetséges, hogy képeket és videót is kapnak illusztrációként a diákok. Ezek után leírják a vázlatot és talán már meg is szólalt a csengő. Meglehet, hogy számos kérdés elhangzott az órán, ám azok reprodukív jellegűek voltak. Ezen esetben a félig produktív és produktív feladatok figyelmen kívül lettek hagyva, tehát a készségfejlesztés nem valósult meg. Félreértés ne essék, irreális lenne minden órát félig produktív és produktív feladatokkal megtölteni. Azonban úgy gondolom, hogyha egy irodalmat oktató tanár tudatosan figyel arra, hogy ezek a kérdéstípusok és feladattípusok rendszeresen előforduljanak az óráin, akkor idővel a diákok készségei pozitív irányba fognak változni. Tisztában vagyok azzal, hogy nagy mennyiségű tananyagot kell leadni rövid idő alatt, azonban nem igényel radikális változást az, hogy a félig produktív és produktív/kreatív feladatok kellő mértékben képviselik magukat a tanórákon. Példának okáért az ötödikes tankönyvet és munkafüzetet lapozgatva azt láttam, hogy a félig produktív és produktív és produktív/kreatív feladatok nem kis arányban képviselik magukat. Amennyiben ezeket előtérbe helyezzük a munkafüzet használata vagy éppen a házi feladatok során, akkor egy jelentős lépést tettünk egy készségfejlesztésnek kellő helyet adó irodalomoktatás felé. Itt is szeretnék egy konkrét példát hozni.

Tegyük fel, hogy már az irodalom óra vége felé járunk, mindössze arra van idő, hogy elvégezzünk egy feladatot a munkafüzetből és kiadjuk a házi feladatot. Tegyük fel azt is, hogy ezen az órán még nem kaptak a diákok félig produktív vagy éppen produktív feladatot. Ezen esetben célszerű a munkafüzetből olyan feladatot választani, amely ezen feladattípusokból való, sőt házit is választhatunk ezek közül. Saját tapasztalataim szerint sok osztállyal nem jutnak el odáig, hogy megoldják az összes feladatot a munkafüzetben, sőt az sem példa nélkül való, hogy nem használnak munkafüzetet. Ezen esetekben előre mutatónak tartom azt, hogy a félig produktív és produktív kérdéseket és feladatokat részesítsük előnyben, hiszen a reprodukív jelleg alapvetően erősen jelen van az irodalom oktatásában. A következőkben szeretném bemutatni, hogy ezen gondolatmenetet követve hogyan mutathatjuk be a diákoknak a János vitéz 1-4. részét. Előre szeretném hangsúlyozni azt, hogy az általam ismertetett leírás csupán egy a sok jó lehetőség közül, továbbá célszerű a leírtakat az osztály közösségéhez, képességeihez, érdeklődéséhez, erősségeihez igazítani.

Az óra első része

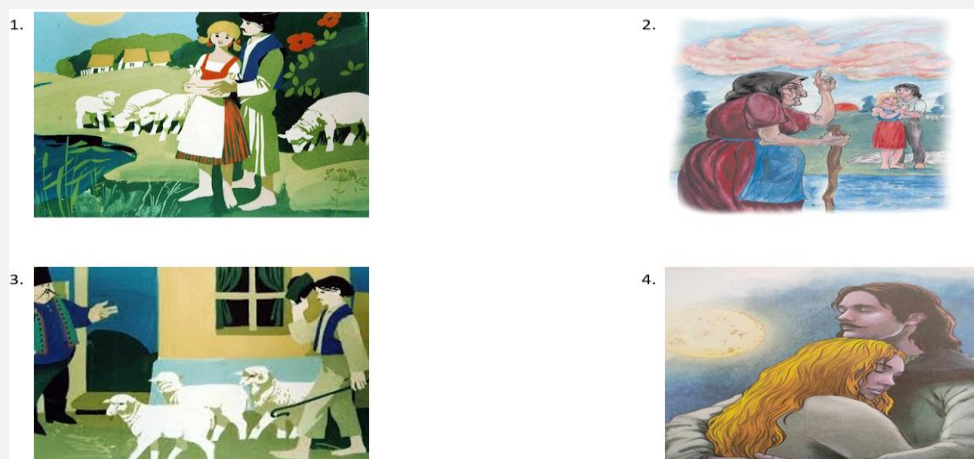
Személy szerint az órát két fő részre osztottam. Az elsőnél nem látom szükségét a változtatásnak. Valahányszor a tanúja lehettem egy János vitéz tematikájú tanórának, minden esetben azonos módon kezdődött. A diákoknak fejenként egy versszakot kellett felolvasnia. Amennyiben több diák volt jelen a teremben, mint ahány versszakból állt az órához tartozó rész, akkor néhány diák másodszor is sorra került a felolvasás végén. Mint azt már említettem, úgy gondolom, hogy az óra ezen részén szükségtelen bármit is változtatni¹³. A jó gyakorlat az óra második felét érinti.

Az óra felolvasást követő része.

A felolvasás után célszerű összefoglalni a hallottakat. Ennek számos célravezető módja van, jelen esetben a teljesség igénye nélkül ismertetem az órának azon folytatását, amely nem hagyja figyelmen kívül a készségek fejlesztését. Amennyiben az osztályban van olyan diák, aki feltételezhetően képes a felolvasott részek tartalmát saját szavaival elmondani, megkérhetjük rá, hogy tegye azt meg. Nem baj, ha időnként segítségre szorul, hiszen ezzel teret biztosít az osztálytársainak, akik saját szavaikkal kiegészíthetik az elhangzottakat. Előfordulhat az, hogy az adott osztályban nincsen olyan diák, akiről azt feltételezhetnénk, hogy egymaga összefoglalja a felolvasott részlet egészét, vagy legalábbis nagyobbik részét.

¹³ Természetesen az óra igény és tetszés szerint más módon is elkezdhető, itt egy általam ismert és kedvelt módszert említettem meg.

Ezzel sincsen különösebb gond, sőt így több diákot vonunk be a közös munkába. Megkérhetjük az egyik diákot arra, hogy mondja el, mire emlékszik. Amikor mondandója végére ért, valamelyik osztálytársa elkezdheti kiegészíteni, s természetesen a harmadik is hozzáteheti a saját tudását ehhez a folyamathoz. Idővel, s talán tanári segítséggel felidézhető ily módon a felolvasott szöveg egésze. Úgy gondolom, hogy ez egy jó módja a felolvasott részlet felidézésének, továbbá számos osztályban jól működne. Fontosnak tartom azt, hogy lehetőleg a saját szavaikkal adják a válaszokat. Amennyiben zárt kérdéseket kapnak, melyekre rövid válaszokat kell adniuk, a tanítás menetét leszűkítettük a lexikalitásra (*Kraiciné, 2004, 102-104.*). Pedig jelen esetben pontosan ezt akarjuk elkerülni! Amennyiben a saját szavaikkal fogalmazzák meg a felolvasott részek cselekményét, a lexikális tudás mellett fejlesztettük a felszólaló diákok szóbeli kommunikációs készségeit. A módszer nehézsége inkább abban áll, hogy sok esetben a diákok nem feltétlen szeretik azt, ha aktivizálni kell magukat, ráadásul nyomást helyezhet rájuk az, hogy hibázhatnak a többiek előtt. Ezt ellensúlyozva célszerű kisötőssel, pirosponttal vagy más módon jutalmazni az aktív résztvevőket, s jó értelemben vett nyomás alá kell helyezni az osztályt, hogy legalább néhány kérdés erejéig aktivizálja magát. Amennyiben úgy érezzük, hogy nehezükre esne saját szavaikkal visszaadni a felolvasottakat, célszerű a felolvasás után kivetíteni egy olyan diát, amely képekben összefoglalja az első négy rész történéseit. Készítettem egy ilyen diát, ez látható az 1. képen. Ezt látva és egy-egy segítő kérdést hallva már lényegesen könnyebbé válhat a visszaemlékezés.



1. kép

Amennyiben egy-egy diák, esetleg az osztály összefogva elmeséli a történet felolvasott részét, a cselekmény lexikális átismétlése és részben a szóbeli önkifejezés fejlesztése megtörténnek tekinthető. Ezek után célszerű feltenni nekik egy-egy kreativitást igénylő kérdést. Rákérdezhetünk arra, hogy szerintük miért bánik a mostoha olyan rosszul Iluskával. A válaszok után akár folytathatjuk is ezt a gondolatmenetet. Vajon ő alapvetően ilyen gonosz természet, esetleg idővel vált azzá? Talán elvesztette az édeslányát, esetleg a fiát, vagy nem tudott gyermeket szülni? Ezek a kérdések elősegítik azt, hogy a gyermekek fantáziája és kreativitása kibontakozzon. Fontosnak tartom azt, hogy olyan kérdéseket is kapjanak a diákok, amelyekre nem egy előre megadott jó válasz adható. Azonban az osztályközösségtől nagyban függ az, hogy mennyire képes kibontakozni az ilyen kérdésekben rejlő potenciál. A diákok a legtöbb esetben reprodukciót igénylő feladatot kapnak, azonban az ilyen kérdések produkciót, saját ötletet, saját választ kérnek. Emiatt előfordulhat az, hogy eleinte nem tudnak mit kezdeni ezzel a változással. Amennyiben ilyen osztályközösséggel van dolgunk, célszerű fokozatosan rászoktatni őket arra, hogy a reprodukció mellett a produkciónak is megvan a létjogosultsága. Az a hipotézisem, hogy sok osztályközösségnél szükség van az olyan feladatokra, amelyek már némelyest alapoznak a produktivitásra, azonban közel állnak a megszokottabb, hagyományosabbnak mondható, gyakrabban előforduló feladatokhoz. Az óra következő részét célszerű ilyen, általam félig produktívnak nevezett feladatokra szánni. Pozitívumként szeretném megemlíteni azt, hogy a tanulmány megírásának idején olyan tankönyv van érvényben, amely készségfejlesztésre alkalmas feladatokat ad a János vitéz feldolgozásához. Példának okáért a 113. oldalon az első feladat így szól: „Magyarázd meg a következő kifejezéseket: lopod a napot; meg ne illesse; ne akadjon fönn; markos gyerek!” (Radócné, 2023a). Láthatjuk, hogy itt ötvözhető az oktatás hagyományörző, műveltséget átadó és készségfejlesztő szerepe, hiszen a régies kifejezések ismertetése mellett a gyerekek kommunikációs készsége is fejlődik. Bár szóban is megoldható a feladat, azt azért nem javasolnám, mert mindössze négy feladattal van dolgunk. Ezáltal az osztály zöme passzív megfigyelő marad diáktársait hallgatva. Emiatt célszerűbbnek tartom azt, ha a saját füzetüket használva leírják a saját szavaikkal, mit is jelentenek az előbb említett kifejezések. Ezen esetben a páros munkaformát tartom a legcélszerűbbnek ebben a helyzetben. Az egyéni munkaformánál kiesnének a kifejezéseket nem ismerő tanulók, a csoportos munkaforma pedig nem feltétlen indokolt egy ilyen kisebb horderejű feladatnál.

Az óra ezen pontja alkalmas arra, hogy pozitív megerősítést adjunk a diákoknak. Dicséretet kaphatnak azok, akik találóan, a többi tanuló számára is jól érthetően leírják, mit is jelentenek ezek a kifejezések. Akár a táblára is felírhatunk egy-egy jól sikerült definíciót. Célszerű megerősítést adni azoknak is, akik a megszokott aktivitásukhoz képest jobban bevonódtak az órába. Következésként a munkafüzet 50. oldalán található 2. feladatról szeretnék szót ejteni. Személy szerint ezzel folytatnám a tanórát, hiszen ez elősegíti azt, hogy a gyerekek át tudjanak fogalmazni mondatokat. A feladat szövege így szól: „Változtass a szórenden, legyen a hangsúly más szavakon! Alakítsd át a mondatokat úgy, hogy a zárójelben megadott kérdések kapjanak kiemelt szerepet!”. A feladat a műből idéz mondatokat, majd zárójelben adja meg az átalakítás konstrukcióját. Az első mondat és a hozzá tartozó instrukció így szól: „Iluska a patakban mossza a ruhákat. (Mit? Hol?)”. Az ilyen feladatok elősegítik azt, hogy a gyerekek át tudjanak fogalmazni mondatokat, ez pedig az önálló tanulásukat is elősegíti, hiszen a saját vázlat írásánál nem ritkán előfordul az, hogy bizonyos mondatokat átfogalmazunk. Ezen feladat egyéni és páros munkaformában egyaránt elvégezhető. A 3. feladat szintén elősegíti azt, hogy a diákok használhassák a kreativitásukat. A felolvasott négy rész mindegyikének címet kell adniuk bizonyos utasítások alapján. Példának okáért az első résznél a címnek utalnia kell a helyszínre, míg a második résznek az időre. Az óra folytatása nagyban függ az osztály közösségétől. A következő feladatot aszerint érdemes megválasztani, hogy a diákok mennyire bizonyulnak nyitottak az ezekhez hasonló kihívásokra. Az előbb ismertetett feladatok részben produktívnak mondhatók, hiszen a diákok számos módon adhatnak jó választ, ráadásul a kreativitásukat is használhatják¹⁴ (Radócné, 2023b). Amennyiben azt látjuk, hogy nyitottak a részben produktív feladatok elvégzésére (ilyen volt a korábbi kettő is), esetleg nagyobb teret szeretnének adni a kreativitásnak, a tankönyv 112. oldalán található 6. feladat megfelelő folytatást biztosít. Ezen esetben lehetőségük nyílik leírni, mi történik Jancsival, miután elhagyta a falut. Előfordulhat az is, hogy az osztálynak egy része szívesen elvégezné a feladatot, a többség azonban annál kevésbé. Ilyen esetben szorgalmiként is beépíthetjük ezt a tananyagba. Úgy gondolom, hogy az óra eddigi része is biztosítja azt, hogy a készségek képviselve legyenek az órán. Emiatt két lehetséges utat mutatok be.

¹⁴ Kivételt képez a 2., tehát a mondatok átalakításával kapcsolatos feladat.

Az egyik út az az, hogy haladunk tovább a készségfejlesztés mentén, tehát a gyerekek leírják, mi történik Jancsival a falu elhagyása után, mindezt legalább 3-4 mondattal, esetleg két összetett mondattal valósítják meg¹⁵ (*Radóczné, 2023a*). Az 51. oldalon található 6. feladat is megfelelő, miszerint neveket találhatnak ki a mostohának és a gazdának egyaránt. A neveknek utalnia kell ezen két személy cselekedeteire, beszédére, tulajdonságaira. Ezek már produktív feladatok, ahol a diákok valóban alkotnak, nem egy előre meghatározott jó választ kell papírra vésniük, ráadásul az utasítások nem szűkítik le nagy mértékben az alkotási szabadságot. Előfordulhat az is, hogy az osztályban valamely diák versenyen fog megjelenni, esetleg a tanár szeretne több lexikalitást bevinni az órába. Az sem kizárt, hogy a tanulók fáradtak, emiatt jobban szeretnék passzív szerepben hagyományos feladatokat megoldani¹⁶. Ilyen esetben a munkafüzet 1. feladatát ajánlom, mely szerint kronologikus sorrendbe kell állítani az első négy rész eseményeit (*Radóczné, 2023b*).

A bemutatott jó gyakorlatot érintő esetleges kérdések

A bemutatott jó gyakorlat olvasva több kérdés is felmerülhet az olvasóban. Példának okáért a vázlat megírásáról nem esett szó. Jelen esetben azon ritka esetet mutattam be, amikor vázlattól mentes egy óra, azonban ez könnyedén megváltoztatható. A felolvasás és a történet megbeszélése után le lehet írni a vázlatot, majd a fennmaradt időben választani a félig produktív vagy produktív/kreatív feladatok közül. Amennyiben a munkafüzetre nem jut idő, lehetőleg olyan házit adjunk a diákoknak, ami legalább félig produktív. Egy másik lehetséges nehézség az, hogy az osztályközösség nem bizonyul nyitottnak a produktív/kreatív feladatokra. Valószínűleg ennek az az oka, hogy túl szokatlan számukra az, hogy sokféle helyes válasz létezik és azt nekik kell megalkotniuk. Ezen esetben azt javaslom, hogy egyelőre a félig produktív feladatokkal fókuszáljunk a készségek fejlesztésére.

¹⁵ Akár választható fogalmazási feladatot is kaphatnak. Példának okáért leírhatják azt is, hogyan folytatódna a történet, ha Jancsi megszökik Iluskával.

¹⁶ Amennyiben kizárólag a diákok hozzáállását nézzük, akkor inkább a félig produktív feladatok mellett állnék ki, hiszen az nem feltétlen igényel tőlük nagyobb aktivitást, mint az információk visszakeresése.

Utószó

Jelen tanulmányban definiáltam a jó gyakorlat fogalmát, majd bemutattam az irodalom oktatásának néhány fontos funkcióját. Rámutattam arra, hogy számos hasznos funkció mellett a készségfejlesztés gyakran háttérbe szorul. Kitértem arra is, hogy egy kiemelt Európai Unióhoz köthető projekt keretein belül számos községi iskolában jó gyakorlatokat vezettek be, melyek példaértékűek. Ugyanakkor azt emeltem ki, amelyik elősegítette a diákok motivációját és szignifikánsan megnövelte teljesítményüket a hátrányos helyzet ellenére is. Bemutattam azt, hogy a felmérések szerint milyen szinten állnak a diákok szövegértésből és szövegalkotásból, majd kitértem a készségfejlesztés fontosságára. Felhívtam a figyelmet arra, hogy az általam bemutatott jó gyakorlatot lehetőleg az osztály közösségéhez kell igazítani. A jó gyakorlat bemutatása előtt ismerttettem azt, hogy a kérdések és feladatok alapvetően három csoportra oszthatók: reprodukív, félig produktív és produktív/kreatív. Személyes véleményem szerint amennyiben a félig produktív és lehetőség szerint produktív/kreatív feladatok kellő arányban képviselik magukat a tanóráinkon, megadtuk a készségfejlesztésnek a neki járó helyet. Ezt követően bemutattam, hogyan lehet ezen hármas felosztást figyelembe véve megtanítani a diákoknak a János vitéz 1-4. részéhez tartozó tananyagot. Végül kitértem a jó gyakorlatot érintő esetleges kérdésekre is.

Irodalom

- A jó gyakorlat a tudásmegosztás és minősítés lehetséges eszköze. (2015): Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/3_szekcio_bodo_marton_a_jo_gyakorlat_mint_a_tudasmegosztas_es_minosites_lehetseges_eszkoze.pdf (2024.07.25.) 2, 4. o.
- Jaskóné Gácsi Mária (2015): Hagyományok sokszínűsége, nemzeti identitás, drámapedagógia In: Kádár, Judit Ágnes; Szép, Beáta; Nagy, Krisztina; Zsámba, Renáta (szerk.) International Strategies in higher Education Eger, Magyarország : EKF Líceum Kiadó
- Az országos mérések eredményei – 2.0. (é.n.). Letöltés: <https://okm.kir.hu/fit2/> (2024.02.09.)
- Kádárné Fülöp Judit (1990): Hogyan írnak a tizenévesek? - AZ IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon -. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7, 10-11, 144-145. o.
- Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kúspér Judit (szerk.): IrKa. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól. Líceum Kiadó, Eger. 11-17, 20-21. o.

Kispál Dániel (2022): Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. Letöltés:

https://www.researchgate.net/publication/366668824_Kozepiskolai_magyartanarok_irodalomtanitasra_vonatkozó_nezeteinek_vizsgálata#pf7 (2024.10.10.), 11, 196-197. o.

Kraiciné Dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 102 – 104. o.

Metka Katalin, Barbarics Györgyi, Molnár Ilona Mónika, Reikort Alexa (2020): *Esélyteremtés a köznevelésben. Innovatív jó gyakorlatok gyűjteménye*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_Innovativ_jogyakorlatok_beliv_nyomda.pdf (2024.07.25.) 25-31. o.

Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. 5. évfolyam. 1. sz. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2024.04.04.)

Oktatási Hivatal (2020): *Magyar nyelv és irodalom 5-8. évfolyam*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8, (Letöltés: 2024.10.10.), 1, 3, 7, 9-13, 15, 18, 25, 27. o.

Oktatási Hivatal (é.n.): Az országos mérések eredményei – 2.0. Letöltés: <https://okm.kir.hu/fit2/Jelentes/IntezmenyKereso> (2024.10.11.)

Radócné Bálint Ildikó (2023a): *Irodalom 5. Tankönyv az 5. évfolyam számára*. Oktatási Hivatal, Debrecen. 50-51. o.

Radócné Bálint Ildikó (2023b): *Irodalom 5. Munkafüzet*. Oktatási Hivatal, Debrecen, 53-54. o.
PISA 2018 Összefoglaló jelentés. (2019). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018_v6.pdf (2024.02.09.) 17, 20. o.

PISA 2022 Összefoglaló jelentés. (2023). Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf (2024.02.09.) 3-6., 9-10., 26. o.

Samu Ágnes (2004): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó, Budapest. 11, 13. o.