

Írás, helyesírás, anyanyelvismeret

Tartalom

A helyesírás és az írás együttes gyakoroltatása	4
Javaslat a tanulók írástechnikai és helyesírási készségének felmérésére	4
Az írástechnika fejlesztése	6
Mit jelent az írástechnika fejlesztése harmadik osztályban?	6
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	6
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	7
Mi a következtetés?	7
Hogyan tanítjuk?	8
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	8
A tanulásirányítás normái	8
A helyesírás fejlesztése	9
Hogyan kapcsolódik a helyesírás a grammatikai ismeretekhez?	9
Helyesírási képességfejlesztés a fogalmazás tanítása közben	9
Mit jelent a helyesírás tanítása harmadik osztályban?	10
Hogyan tanítjuk a tulajdonnevek helyesírását?	11
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	11
A tanítás normái	12
Mit jelent az igék helyesírásának tanítása?	12
Mit jelent a hangkapcsolati törvények tanítása harmadik osztályban?	12
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	14
A tanulásirányítás normái	14
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	15
A tanulásirányítás normái	15
Hogyan tanítjuk a feltételes módú igék helyesírását?	16
Hogyan tanítjuk a múlt idejű igék helyesírását?	16
A tanulásirányítás normája	17
Hogyan tanítjuk az igekötős igék helyesírását?	17
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	17

Hogyan tanítjuk a melléknevek fokozott alakjainak a helyesírását?	17
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	18
Hogyan tanítjuk a tulajdonnévből képzett melléknevek helyesírását?	18
Hogyan tanítjuk a számnevek helyesírását?	19
A tanítás normái	20
Mit jelent a szó szerkezetek és szóösszetételek írásának gyakoroltatása harmadik osztályban?	20
Mit jelent az összetett mondatok helyesírásának gyakoroltatása harmadik osztályban?	21
Tanulásirányítási kérdések	21
Felhasznált irodalom	23
Anyanyelvi ismeretek tanítása	23
A szófajtani ismeretek tanítása	28
Mi a szófajtan?	28
Milyen szófajtaikat különítünk el a magyar nyelvben?	29
Hogyan tanítjuk?	30
Szófajok, szó szerkezetek felismertetése a mondatban elemzésükhöz szükséges ragozási és jelzéstani ismeretek nyújtása	32
Mi a mondatrész?	32
Hogyan tanítjuk?	33
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	34
Mondattani ismeretek tanítása	35
Melyek a mondattani ismeretek?	35
Mi a szórend és a szórendvariálás?	35
Hogyan tanítjuk?	36
Mit értünk a mondatok ábrázolásán?	36
Hogyan tanítjuk?	37
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	37
A tanulásirányítás normái	37
Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés, a helyesírás tanulása, valamint a nyelvjárások hangtani jelenségeinek megértése érdekében	38
Mit értünk a nyelv függőleges irányú mozgásán?	38

Hogyan tanítjuk?	39
A magyar mássalhangzók vázlatos jellemzése	39
Hogyan tanítjuk?	41
A tanítás normái	42
Szókinctani, frazeológiai és jelentéstani ismeretek tanítása	42
Mi a szókinctan?	42
Mi a frazeológia?	42
Mi a jelentéstan?	43
Tanulásirányítási kérdések	43
Felhasznált irodalom	47

A helyesírás és az írás együttes gyakoroltatása

Az írás és a helyesírás tanítását első és második osztályban – didaktikai okok miatt – külön-külön írtuk le. A tanítás során azonban az írás és a helyesírás fejlesztését egy tanítási folyamatnak tekintettük. E két tevékenység egymáshoz viszonyított fontosságát természetesen befolyásolta az, hogy a tanító az írástechnika vagy a helyesírás fejlesztését tekintette elsődlegesnek.

Harmadik osztályban a két tevékenység tanításával kapcsolatos teendő leírását már nem választjuk szét egymástól ilyen élesen. Erre két okunk is van: *a)* az írástechnikát harmadik osztályban is az eddig alkalmazott tevékenységek segítségével kívánjuk fejleszteni; *b)* a harmadik osztályban a helyesírás tanulása lesz a fontosabb tevékenység.

Javaslat a tanulók írástechnikai és helyesírási készségének felmérésére

Az írástechnika és a helyesírás további fejlesztése előtt a tanítónak kettős feladata van.

Tájékozódnia kell arról, hogy:

1. valamennyi tanuló elsajátította-e a tanult írástechnikai és helyesírási tevékenységek algoritmusát;
2. mennyire képesek alkalmazni ezeket a tanulók egyéb nyelvhasználati tevékenységekben. (Pl.: olvasás, nyelvtan, fogalmazás.)

Ezért a mérés tartalmazzon másolást, diktálás utáni és akaratlagos írást egyaránt! Javasoljuk, hogy még szeptemberben végezze el ezt a pedagógus, s ha szükséges, a megadott minta alapján, év közben többször is végezzen diagnosztizáló mérést az intenzív fejlesztés érdekében.

Javasolt szöveg a másoláshoz:

Tisztelt kedvesem, sajnálom fáradságodat, de én ebben a tündérruhában nem vagyok bátor bemenni a te kastélyodba. Hagyj itt engemet a kis nyúllal! Menjél előbb csak te haza, hozzád nekem új ruhát!

Az írástechnikai hibatípusokat tartalmazó táblázat fejléce:

Név	Betű- alakítás	Betű- kapcsolás	Betű- tévesztés	Betű-kiha- gyás	Betűnként másol	Szavanké- nt másol	Önkorrek- ció +, -	Betűszám
-----	-------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	-----------------------	--------------------------	----------

(+ = végez önkorrekciót; - = nem végez önkorrekciót)

A tanulók írástempójának mérése a 3 percig tartó másolásakor alkalmazott módon történjen. Az egységes összehasonlítás érdekében azonban javasoljuk, hogy a szöveget végig írják le a tanulók. 3 perc elteltével álló egyenessel jelezzék az általuk leírt szöveg mennyiségét.

A helyesírási hibatípusokat tartalmazó táblázat fejléce:

Név	Időtartam-jelölés		j, ly jelölése	Hang-kap- solat jelölése	Mondat-ke- zdő nagybetű	Mondat-k- özi írásjel	Mondat-vé- gi írásjel	Ön- korrekció +, -
	<i>mgh.</i>	<i>msh.</i>						

Javasoljuk, hogy a felmérést kisebb csoportokban végezze a pedagógus annak érdekében, hogy megfigyelhesse, mennyire sajátították el a tanulók a másolás, illetve a diktálás utáni írás algoritmusát.

A diktálás utáni írást az alábbi szövegen lehet végezni:

Menjetek csak mindig előre a folyó partján! Bal felől egy kidőlt fát láthattok, ott forduljatok napnyugatra! Estére már a király előtt lehettek.

Az akaratlagos írás fejlettségének mérésére javasoljuk, hogy a szóbeli szövegalkotáshoz használt diaképek közül válasszon egyet a pedagógus. A tanulók az alábbi utasítást kapják:

Írjatok a képről legalább 2–3 mondatból álló szöveget!

Az akaratlagos írás esetében az írástechnikai és a helyesírási szempontú megfigyelésen túl a pedagógus az alábbi két szempont alapján is értékelje a tanulók munkáját:

1. Grammatikai szempontból helyes-e a tanuló által leírt mondat (pl.: megfelelő-e a személyragok használata, nincs-e fölösleges vagy hiányzó mondatrész a mondatokban)?
2. Szövegtani szempontból elfogadhatók-e a tanulók által leírtak? (Pl.: a témáról szól-e a szöveg, kapcsolódnak-e egymáshoz a mondatok).

Az elemzés során külön értékelje a pedagógus a másolás, a diktálás és az akaratlagos írás eredményeit írástechnikai és helyesírási szempontból egyaránt.

Az elemzés segítése érdekében néhány normatív jellegű megjegyzést teszünk:

3. Másolás:

Az írástechnikai és helyesírási hibákat másolásakor is elkövetnek a tanulók. Mind a két típusú tévesztés az írásfegyelem függvénye, a másolás pontosságára, ill. az írásfegyelem kialakulatlanlanságára utalhat.

4. Diktálás utáni írás:

A nagyon hátrányos helyzetű tanulókkal külön csoportban végezze a pedagógus a diktálást!

5. Akaratlagos írás:

Azokkal a tanulókkal, akik nem képesek önállóan mondatokat írni, illetve akiknek a leírt szövege zsúfolva van írástechnikai vagy helyesírási hibákkal, egyelőre még nem szabad fogalmazást írni.

A mérés elemzése során szerzett információk alapján kell a pedagógusnak differenciálnia a tanulókat a fejlesztés további megszervezése érdekében. A differenciálás többféle szempontból végezhető. Az írástechnika szerint:

6. Kik azok a tanulók, akiknél folytatni kell a második osztályban már megismert módon a különböző írástechnikai gyakorlatok végeztetését?
7. Kik azok a tanulók, akiknél a tanult írástechnikai gyakorlatok már csak az egyéb nyelvhasználati tevékenység végzése közben jelennek meg? (Pl.: szövegfeldolgozás, önművelés, nyelvtan, fogalmazás.)

Fejezetünk bevezető részében már szóltunk arról, hogy az írás és a helyesírás fejlesztésének módjáról nem kívánunk külön-külön fejezetben szólni. Úgy gondoljuk, néhány írástanítással kapcsolatos problémára mégis fel kell hívnunk a pedagógusok figyelmét.

Az írástechnika fejlesztése

Mit jelent az írástechnika fejlesztése harmadik osztályban?

A feladatok megfogalmazása előtt idézzük föl, mit is értettünk második osztályban az írástechnika fejlesztésén.

„Az írástechnika fejlesztése azt jelenti, hogy a tanulók sajátítsák el az írás külső körülményeinek helyes módját (technikai oldal), és normához igazodó betűalakítással és -kapcsolással – betűkihagyás, betűcsere, betűtévésztés nélkül –, biztos vonalvezetéssel, lendületes és gyors mozgással legyenek képesek írni (grafematikai oldal). *(Tanítási program 2. osztály)*

A fenti meghatározásból következik, hogy a pedagógus feladata harmadik osztályban hasonló lesz, mint ami második osztályban volt. Azaz fejlesztenie, illetve korrigálnia kell:

8. a betűk alakítási és kapcsolási módját;
9. a tanult írástechnikai gyakorlatok végzésének módját;
10. a tanulók írástempóját.

1. Mit jelent a betűcsoportonkénti írástechnikai gyakorlás?

A tanterv az írás és a helyesírás együttes gyakoroltatását betűcsoportonként közli, s egyben utal a helyesírás elemzéséhez szükséges nyelvtani ismeretekre is. (Pl.: az alsó és a felső ívelésű elemekből álló betűcsoportok nehezebb kapcsolási változatainak gyakorlása múlt időt, feltételes módot tartalmazó szavakban.)

A taneszközök közül csak a *Feladatgyűjtemény* szóanyaga követi ezt a gyakorlási sorrendet. A betűcsoportonkénti írás gyakoroltatására lehetőséget ad még a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című munkáltató tankönyv néhány fejezete, de itt a gyakorlás rendező elvét a nyelvtani ismeretek tanulása adja.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?1 A felmérések alapján kitűnik, hogy a tanulók egy része hibátlanul vagy elenyészően kevés hibával végez minden írástechnikai gyakorlatot. Írásuk külalakja is tetszetős. Velük a betűcsoportonkénti gyakorlást nem kell elvégezni, illetve a pedagógus a szavak íratását a helyesírás-készségfejlesztés érdekében használhatja fel.

?2 A fejlett írástechnikával író tanulókkal a betűcsoportonkénti írásgyakorlást csak abban az esetben kell elvégezni, ha betűalakításuk vagy kapcsolásuk erősen eltér a normától. Valószínű, hogy csak egy-két tanulóról lesz szó, s a gyakorlás is csak néhány nehezebb

alakítású betű írására korlátozódik. Mérje fel a pedagógus, hogy mely betűk elemzését kell még egyszer elvégeznie, s azok írását gyakoroltassa a tanulókkal a *Feladatgyűjtemény* szövege alapján!

- ?3 A hátrányos helyzetű tanulók között még mindig akadnak olyanok, akiknek harmadik osztályban újra be kell mutatni a betűk alakítási és kapcsolási módját. Velük külön csoportban foglalkozzon a tanító! Az elemzés során arra törekedjen, hogy az adott betű hibás és normához igazodó alakítása, illetve kapcsolása közti különbséget mutassa be. Ezután a gyakorlás lehetőleg a pedagógus közvetlen irányításával történjen, hogy szükség esetén írás közben azonnal korrigálhassa a tanulók munkáját!

2. Mit értünk a tanult írástechnikai módok gyakorlásán?

Az év eleji felméréssel egyik célunk az volt, hogy információt kapjunk arról, hogy mennyire sajátították el a tanulók az egyes írástechnikai gyakorlatok algoritmusát, illetve, hogy mennyire pontos, hibátlan az írásuk a különböző típusú gyakorlatok végzése során. Az írás fejlesztését továbbra is ezekkel a gyakorlatokkal végeztetjük, természetesen a mérési eredmények alapján differenciáltan. A differenciálás szempontjára már tettünk javaslatot. Erre a differenciálási lehetőségre utal a lehetséges tanulótípusok felsorolása is.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?4 Harmadik osztályban a tanulók jelentős része mindhárom írásmód tekintetében hibátlan teljesítményre képes. Náluk a másolást ne az írástechnika (alakítás, kapcsolat) gyakorlására használjuk fel, hanem az írástempó fejlesztésére, illetve a helyesírás gyakorlására. A tollbamondás és az akaratlagos írás is elsősorban a helyesírás fejlesztésének eszköze legyen.
- ?5 A tanulók egy része feladathelyzetben hibátlanul másol, egyéb nyelvhasználati tevékenység során azonban mégis gyakran hibázik. Pl.: a vázlatpontokat hibásan másolja le a tábláról. Ebben az esetben a pedagógusnak kettős feladata van. Egyrészt tréningyszerűen gyakoroltatnia kell ezekkel a tanulókkal a másolást. Másrészt tudatosítania kell a gyerekekkel, hogy a másolást azért gyakorolják, hogy azt minden feladathelyzetben pontosan tudják alkalmazni: így olvasás, nyelvtan, könyvtárhasználat stb. tanulás során is.
- ?6 Azzal is számolnunk kell, hogy lesznek olyan tanulók, akik még harmadik osztályban sem tudnak hibátlanul másolni vagy diktálás utáni írni. Velük a szisztematikus gyakorlást az első, illetve a második osztályban leírt módon továbbra is folytatni kell. Javasoljuk, hogy a *Feladatgyűjtemény* összes feladattípusát, illetve feladatát oldassa meg a pedagógus a gyakorlás pontos algoritmusának betartásával.

3. Mit jelent az írástempó fejlesztése harmadik osztályban?

Első és második osztályos programunkban részletesen leírtuk az írástempó meghatározását, szövegeztünk a fejlesztés feltételeiről és a gyakorlás módjáról is. (Vö.: *Tanítási program 2. osztály*)

Ezért ezek leírásától most eltekintünk. Közreadunk azonban két új gyakorlási eljárást.

A) Az írástempó és íráslendület fejlesztése következtetések gyakoroltatásával

Mi a következtetés?

A következtetés az a gondolkodási művelet, amellyel egy vagy több ítéletből egy új ítéletet, egy új ismeretet alkotunk. Minden következtetés két fő alkotóelemből áll: előzményből és zárótételből. Előzmények (premisszának) nevezzük azt az ítéletet (ítéleteket), amelyből (amelyekből) az új ismeret ered. A zárótétel (konklúzió) az előzményből levont új ismeretet fejezi ki. Lássunk erre egy példát:

Minden emlős eleven szülő.

A vaddisznó eleven szülő.

A vaddisznó emlős.

A fenti következtetésben az első két ítélet előzmény, a harmadik zárótétel.

Hogyan tanítjuk?

A tanításhoz felhasználható a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyv *Mondatok a szövegben* című fejezete, valamint a *Feladatgyűjtemény* következtetéseket tartalmazó feladatai.

A tanítás szakaszai:

?1 A következtetés tagjainak megnevezése két ítéletből, a következtetés bemutatása.

?2 Az írástechnika gyakorlása: két ismert előzmény alapján a zárótétel leírása; egy előzmény és a zárótétel ismeretében a hiányzó előzmény pótlása.

Az első szakasz tanítására – a terminusok bevezetésére és a következtetés bemutatására – mintát ad a tankönyv bevezető feladata. Ezután a pedagógus szóban végeztesse a tanulókkal minél több következtetést. Közben használja és használtassa az alábbi terminusokat: *ítélet, előzmény, zárótétel*.

A tanítás második szakaszában a gyakorlás az írástechnika fejlesztését szolgálja. Lényegét illetően akaratlagos írásról van szó.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?7 A fejlett írástechnikával rendelkező tanulók saját tempóban, önállóan is végezhetik a feladatok megoldását. A minták alapján önmaguk is írhatnak ítéleteket, s ebből következtetéseket. Megjegyezzük azonban, hogy ezek az írások nem vezethetnek az írás külalakjának romlásához.

?8 Lesznek olyan tanulók is, akik nehezen végzik el az ilyen gondolkodtató műveletet. Számukra sok mintát adjon a pedagógus! Ha még így is nehézséget okoz a feladatok megoldása, akkor más jellegű gyakorlási módot válasszon a tanító az írástempó fejlesztésére!

A tanulásirányítás normái

0 A gyakorlás célja az írás fejlesztése, ezért a gondolkodási műveletek szóbeli gyakorlását addig végezzék a tanulók, amíg a feladat végzésének módját meg nem értették! Utána a gyakorlás írásban történjen!

1 Ha a tanulók önállóan alkotnak ítéleteket, akkor a pedagógus helyesírási szempontból is értékelje az írást!

B) Az írástempó és -lendület fejlesztése a szórend variálásával

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek képesek legyenek a mondat szórendjét a különböző kommunikációs helyzettel adekvát módon megadni. (Vö. a nyelvtani ismeretekkel foglalkozó fejezetünkkel!)

A szórend variálásával a tanulók már korábban is találkoztak, amikor a hangsúly áthelyezésével kapcsolatos feladatokat oldották meg. Akkor a gyakorlást szóban végezték, most viszont a lehetséges mondatokat le is kell írunk. Ez a feladattípus igen motiváló a gyerekek számára, mert könnyen létrehozzák a különböző szórendű mondatokat, ugyanakkor sem az írás, sem a helyesírás nem jelent számukra különösebb nehézséget. Ezért ezt a gyakorlási módot a hátrányos helyzetű tanulók esetén is lehet alkalmazni, akár az írástechnika, akár az írástempó fejlesztésére.

A helyesírás fejlesztése

Hogyan kapcsolódik a helyesírás a grammatikai ismeretekhez?

Közismert, hogy a helyesírásnak sajátos normarendszere van. Szándékosan nem szabályrendszert írtunk. A „normarendszer” kifejezéssel azt akartuk hangsúlyozni, hogy tisztában vagyunk azzal, miszerint az ún. helyesírási szabályok a mindenkor Helyesírási Bizottság döntéseitől függenek. Az persze természetes, hogy a Helyesírási Bizottság nem önkényesen dönt, hanem messzemenőleg figyelembe veszi döntéseinek meghozatala során a nyelv aktuális állapotát, történeti hagyományait, a helyesírással összefüggő nemzeti tudatot és még számtalan egyéb szempontot. Így aztán azt mondhatjuk, hogy a helyesírási normák (szabályok) részben a grammatikai szabályoktól függenek, részben pedig függetlenek azoktól. Nézzük mindezt egy példával illusztrálva! Az, hogy a mondatfajták egyik csoportját az összetett mondatok alkotják, ez grammatikai kérdés. Az viszont, hogy az összetett mondatok tagmondatait minden esetben vesszővel kell egymástól elválasztani, ez helyesírási probléma, azaz a Helyesírási Bizottság döntései közé sorolt kérdés. Persze olyan példát is tudnánk hozni, amely teljes egészében független a grammatikától. Ilyen az időtartam-jelöléssel kapcsolatos legtöbb eset. Azonban azt is tudjuk, hogy a legtöbb helyesírási problémát a grammatika terminológia-rendszerével lehet leírni.

Harmadik osztályban a tanulók megismerkednek – valamilyen szinten – a magyar nyelvten legnagyobb részével (szövegtan, mondattan, szószerkezettan, szófajtan, szókinccstan, hangtan). Mindez, és az előző bekezdésben leírtak arra készítettek bennünket, hogy harmadik osztályban a helyesírási problémák tanítását, a helyesírási képességfejlesztést szervesen (organikusan) kapcsoljuk össze a nyelvten tanulásával. Ezt a törekvésünket a *Nyelvten, helyesírás, fogalmazás* című tankönyv is kifejezi. E tankönyvben ugyanis a nyelvten foglalkozó fejezeteket azonnal követi a grammatikai probléma helyesírás-centrikus feldolgozása.

Az eddig elmondottakat más kontextusba is áttehetjük. Azaz, az adott grammatikai ismeret, képesség, tudás feltétele az adott helyesírási kérdésnek. Ebben az esetben a helyesírás mint nyelvhasználati tevékenység, fő folyamatnak tekintendő.

Úgy tűnhet, hogy harmadik osztályban lemondunk a helyesírási tréningekről. Ez nem így van. A helyesírási tréningeket továbbra is fontosnak tartjuk. Ebben a fejezetben csupán azt szerettük volna jelezni, hogy ebben az évben sokkal jobban ki kell használnunk a nyelvten tanításunk által felkínált lehetőségeket, mint ahogy azt az elmúlt évben tettük.

Helyesírási képességfejlesztés a fogalmazás tanítása közben

Akik tantervünk tananyagrendszerét tüzetesen áttanulmányozta, jól tudja, hogy harmadik osztályban egyrészt megnövekedett a tanítandó műfajok száma, másrészt megnövekedett az írásbeli szövegekkel kapcsolatos követelmények mennyisége és minősége. A szóbeli szövegalkotás elemezhető a helyesejtési normák szempontjából is. Ennek mintájára a fogalmazás egyik normatív jellegű kritériuma a helyesírás. Miért hívjuk fel minderre a pedagógusok figyelmét? Azért, mert ezen a ponton a fogalmazás tanítása szervesen összefügg a helyesírás gyakorlásával. Gondoljuk meg: a fogalmazás alkotása közben a gyerekeknek nem kevés szempontot kell figyelembe venniük (műfajiság, szövegtan, eredetiség, stílus, helyesírás). Mit tegyen a helyesírást tanítani akaró, de az eredetiséget, a jó fogalmazást is fontosnak tartó tanító ebben az esetben? Mire tegye a hangsúlyt? A fogalmazás tanítására vagy a helyesírás gyakorlására? A problémát tovább bonyolítjuk, ha egy új szempontot is figyelembe veszünk. Ne feledjük, a fogalmazások készítése során a gyerekeknek számtalanszor szembe kell nézniük olyan helyesírási problémákkal is, amelyekkel kapcsolatban még nem kezdtük el számukra a tanítási folyamatot, tehát amelyeket a tanítás hiánya miatt még nem tudhatnak megoldani. Úgy gondoljuk, a tanítónak az általunk felvetett két probléma megoldása során az alábbi eljárásokat lehet követnie:

11. Tudomásul kell vennie, hogy a fogalmazások készítésének első szakaszában a gyerekek jó néhány helyesírási problémát hibátlanul oldanak meg, másokat elhibáznak, vagy pedig – mivelhogy nem is tanultak azokról – találmányra írnak jól vagy hibásan. Ebben a szakaszban a tanító arra törekedjen, hogy a gyerekek elsősorban a szöveg alkotásával foglalkozzanak.
12. A gyakorlás későbbi szakaszában a pedagógus irányítsa a tanulók figyelmét a helyesírási problémákra. A gyerekek törekedjenek a hibátlan írásra, eközben legyenek beállítódva arra, hogy a probléma megoldására segítséget kérhetnek vagy a pedagógustól vagy pedig használhatják a helyesírási szabályzatot.

Mit jelent a helyesírás tanítása harmadik osztályban?

Programunkban a helyesírás tanítását kétféle módon végezzük: mintaadással és tudatosítással. Az első eljárást főleg első osztályban alkalmaztuk. Második osztálytól kezdve a mintaadást egyre inkább felváltotta a tudatosítás. Vagyis az a stratégia, miszerint valamennyi helyesírási ismeretnek, ahol lehet, megtanítjuk a grammatikai indokait is. Ha pedig ez (az adott helyesírási probléma miatt) nem lehetséges, akkor a helyesírási ismereteket (tényeket, szabályokat, stb.) közvetítjük a tanulónak. Mindennek célja kézenfekvő: a hibátlan helyesírás megtanítása. Tehát minden ismeret, minden elemzéssel kapcsolatos feladat a helyesírás tanulását szolgálja. Ezért a legpreferáltabb tevékenység a helyesírás tanulása érdekében maga az írás.

Mindezt azért kellett ilyen részletesen leírni, mert programunknak az a törekvése, hogy a helyesírási kérdéseket a tudatosítás érdekében célszerű verbalizálni, azt sugallhatja, hogy legfőbb tevékenység a helyesírással kapcsolatos metaszóveg létrehozása. Szerintünk azonban nem. A grammatikai ismereteket és az elemzést szükségesnek tartjuk a helyesírás tudatosítása érdekében, de ismét leszögezzük, hogy a helyesírást elsősorban az írás segítségével lehet elsajátítani. Tehát egy „egészséges” aránytartásra hívjuk fel a tanító figyelmét: arra, hogy a helyesírási elemzés eszköze – fontos eszköze –, de nem célja a helyesírás tanulásának.

A különböző típusú helyesírási problémákkal a gyerekek már a második osztályban valamilyen szinten találkoztak. Ez a szint azonban maguktól a helyesírási problémáktól, a gyerekek háttérismeretétől, a begyakorlottság mértékétől, stb. függően más és más volt.

Harmadik osztályban lényegileg a már bevezetett helyesírási ismeretek további gyakorlása, illetve új szempontú feldolgozása a helyesírás-tanításunk legfőbb feladata. Az alábbiakban nézzük ezeket az új szempontokat!

13. *Szakszerűség.* Ezen azt értjük, hogy a tanulókat megtanítjuk a helyesírással kapcsolatos szakterminológia használatára. Arra törekszünk, hogy a gyerekek képesek legyenek az adott helyesírási problémát – a probléma érzékelése után – megfogalmazni.
14. *Részletezettség.* Az előző évfolyamon a gyerekeket jó néhány esetben csupán az általános helyesírási szabállyal ismertettük meg (pl.: a tulajdonneveket nagy kezdőbetűvel kell írni). Harmadik osztályban azonban sor kerül a „részletek” elemzésére és gyakorlására is (pl.: a tulajdonnevek fajtáinak helyesírására).
15. *Nehézségi fok.* Ezzel kapcsolatban két dologra hívjuk fel a figyelmet. Az egyik az, hogy nehezednek a megoldandó helyesírási problémák. Ugyanis míg első, második osztályban az utónevek helyesírása is gondot okozhatott, addig harmadik osztályban a földrajzi nevek helyesírása állíthatja hasonló nehézség elé a gyerekeket. Ügyelni kell azonban arra, hogy a problémák egy jelentős részét éppen azok összetettsége (nehézsége) miatt nem tudják, nem tudhatják megoldani a gyerekek (pl.: az összetett földrajzi nevek helyesírása).

Az előző három új szempont figyelembevételét az teszi lehetővé, hogy ebben az évben a helyesíráshoz szükséges grammatikai ismeretek tágabb körét tanítjuk.

A továbbiakban áttekintjük a harmadik osztályban tanítandó helyesírási kérdések tanítási stratégiáit. A hasonló tanítási eljárások esetén csupán a tanítás általános algoritmusát adjuk meg.

A folyamatok leírása során az alábbi helyesírási ismeretek tanítására térünk ki:

16. A tulajdonnevek helyesírása
17. A hangkapcsolatot tartalmazó szavak helyesírása (részleges hasonulás, teljes, hasonulás, összeolvadás)
18. A múlt idejű igék helyesírása
19. Az igekötős igék helyesírása
20. A melléknevek helyesírása
21. A számnevek helyesírása, a keltezés
22. A szó szerkezetek, szóösszetételek helyesírása
23. Az összetett mondatok helyesírása

Hogyan tanítjuk a tulajdonnevek helyesírását?

A tanításhoz felhasználható taneszköz a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* tankönyvnek *A főnevek helyesírása* című fejezete, és a *Feladatgyűjtemény* feladatai. E téma feldolgozása során az alábbi típusok tanítására kerül sor: személynevek, földrajzi nevek, intézménynevek és címek helyesírása.

Tanításuk két szakaszban végezhető.

- a) Az első szakaszban azt tudatosítjuk a gyerekekkel, hogy az éppen tanított tulajdonnévfajta is a tulajdonnevek körébe tartozik. Megadjuk az adott csoport nevét is (pl.: személynév, intézménynév), majd megfogalmazzuk a helyesírásukra érvényes szabályt.
- b) A tanítás második szakaszának célja a gyakorlás. Ezt szolgálják a tankönyvben és a feladatgyűjteményben lévő feladatok. A feladatok arra is lehetőséget adnak, hogy tanítványaink felidézhesék a helyesírási probléma megoldásához szükséges grammatikai és helyesírási ismereteiket. Természetesen az aktualizálás, s a helyesírási probléma megfogalmazása nem könnyű feladat. Ezért a pedagógusnak segítenie kell a

gyerekeket e tevékenységük végzése közben (kérdésekkel, befejezetlen mondatokkal irányíthatja a gondolkodásukat). Azt is belátjuk, hogy a taneszközökben közreadott feladatok nem elégségesek a tulajdonnevek helyesírásának megtanulásához. A további gyakorlásra a pedagógus „felhasználhatja” a tanulók valamennyi írásbeli munkáját, illetve a tanulók aktuális tudását figyelembe véve maga is tervezhet feladatokat.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?9 A tanulók egy része képes hibátlanul felidézni a tanult helyesírási szabályt, képes a helyesírási elemzésre, s a szabály alkalmazására is. Velük a pedagógus a nehezebb helyesírási esetek gyakoroltatását végeztesse! Például az összetett földrajzi nevek néhány fajtájának vagy az intézménynevek *-i* képzős formájának a helyesírását.
- ?10 Lesznek olyan tanulók, akik feladathelyzetben jó teljesítményt nyújtanak, de egyéb írásbeli munkájukban gyakran hibáznak. Velük a pedagógus sokszor végeztessen hibajavításos feladatot! A gyakorlás két formában történjen! Egyrészt tréning jelleggel, másrészt viszont a tanulók saját vagy osztálytársaik írásbeli munkájának helyesírás-szemponthú korrekciójára vonatkozzon!
- ?11 Néhány gyerek még feladathelyzetben sem képes hibátlanul jelölni a tulajdonnevek kezdőbetűit. Ennek két oka lehet: egyrészt nem ismerik föl a tulajdonneveket, másrészt nem tudják azonosítani azokat a tanult grammatikai kategóriákkal, hisz a kérdéses szó jelentését sem ismerik. Javasoljuk, hogy ezekkel a tanulókkal úgy dolgozzon a pedagógus, hogy kezdetben a gyerekek számára ismert tulajdonneveket írassa le, majd fokozatosan bővítse a gyakorlás szóanyagát a tanulók által eddig ismeretlen szavak íratásával. A feladat végeztetése előtt azonban végezzen szómagyarázatot, s az ellenőrzés során győződjön meg arról, hogy a gyerekek ismerik-e a leírt szavak jelentését!

A tanítás normái

- 2 A tulajdonnevek helyesírását harmadik osztályban minden tanulóval gyakoroltatni kell!
- 3 Az elemzés a tanult helyesírási szabály alkalmazásával történjen!
- 4 A hibák javítását minden írásos munkában el kell végeztetni a tanulókkal! (Olvasás, fogalmazás)

Mit jelent az igék helyesírásának tanítása?

A tanításhoz felhasználható taneszköz a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* könyvnek *Az igék* című fejezete, a *Feladatgyűjtemény* ehhez kapcsolódó feladatai, valamint az *Összeolvadás, Írásban jelölt hasonulás* és az *Írásban nem jelölt hasonulás* című demonstrációs táblák.

Az igék helyesírása során a pedagógusnak az alábbi kérdésekre kell kitérnie:

24. a felszólító módú igék helyesírására;
25. a feltételes módú igék helyesírására;
26. a múlt idejű igék helyesírására.

Mind a három tudnivaló gyakoroltatására sor került már első és második osztályban is anélkül, hogy az elemzés során kitértünk volna a szófajtani megnevezésre, illetve az igékre jellemző sajátosságok bemutatására. Az első probléma gyakorlására a hangkapcsolati törvények bemutatása alkalmával került sor, a másodikat és a harmadikat pedig mint időtartam-jelölési kérdést gyakoroltattuk.

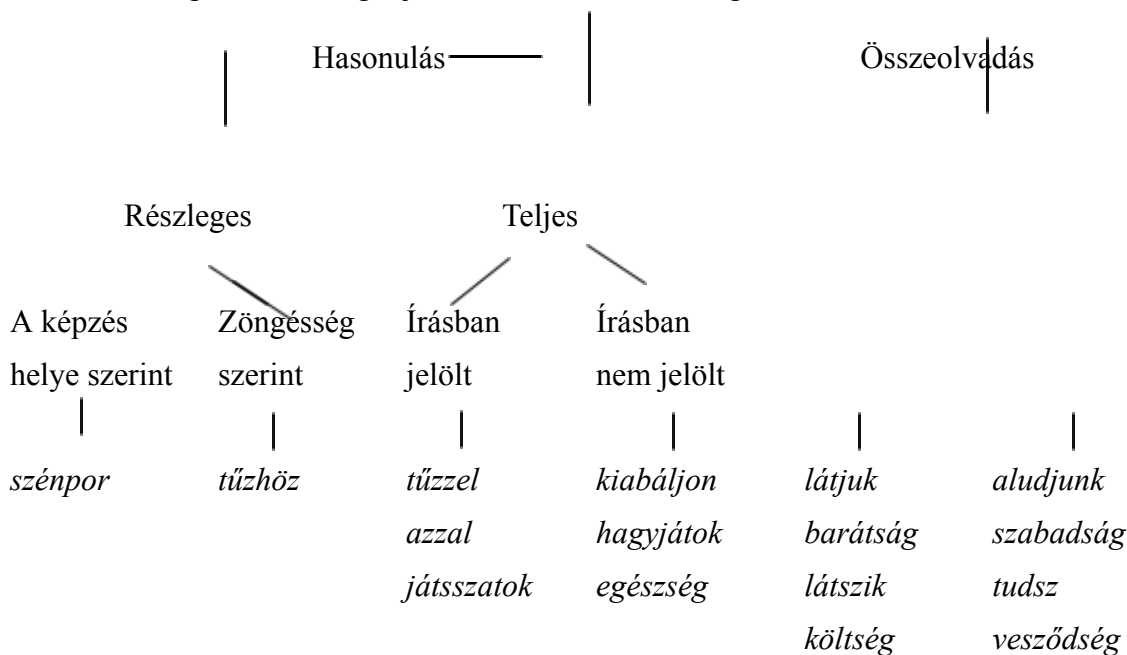
Harmadik osztályban egy új szempontot is közbeiktattunk. Ez az új szempont a nyelvtani ismeretek felhasználása mint feltételei folyamat. A nyelvtani ismeretek ugyanis a tudatos helyesírás-tanulás mellett arra is lehetőséget adnak, hogy e helyesírási ismeretek teljes rendszerét bemutathassuk a tanulóknak.

Az alábbiakban a felszólító módú igék helyesírását a hangkapcsolati törvények körébe soroljuk be. Ezzel lehetőségünk nyílik arra, hogy az igék helyesírásának tanítása közben áttekintsük a hangkapcsolatok teljes rendszerét, hogy gyakoroltassuk a névszók felismerését, valamint arra, hogy némi morfológiai ismeretet is feleleveníttessünk a gyerekekkel.

Mit jelent a hangkapcsolati törvények tanítása harmadik osztályban?

A toldalékos szavak, a szóösszetételek, valamint az egymást követő szavak szóelemeinek érintkező hangjai kölcsönösen hatnak egymásra.

Az egymás mellett álló mássalhangzók ejtésben vagy írásban mennyiségileg megváltozhatnak. Attól függően beszélünk a hangkapcsolati törvények fajtáiról, hogy a változás minőségi, mennyiségi, írásban jelölt vagy jelöletlen. Ezek részletes leírását korábban már megtettük (Vö. *Tanítási program 1. o.* és *Tanítási program 2. o.*), most csak az áttekinthetőség kedvéért foglaljuk össze röviden az eddig leírtakat.



Az előzőekben azt mondtuk, hogy egy új szempont közbeiktatásával, a nyelvtani ismeretek felhasználásával folytatjuk a hangkapcsolati törvények felismertetését, illetve helyesírásuk gyakoroltatását. Melyek ezek a felhasználható nyelvtani ismeretek?

27. A részleges hasonulás helyesírásának tanítása során a tanulók képesek a mássalhangzók megkülönböztetésére és csoportosítására a képzés helye és a zöngésség szerint. Ezért a tanítás első szakaszában a pedagógus feladata a következő:
- Írja fel a táblára az alábbi szavakat: *adhat, népdal, dobszó, tűzhöz, patakban; különben, színpad, azonban, színyomat, öngyújtó!* Külön csoportba írja a zöngésség és külön a képzés helye szerinti részleges hasonulást tartalmazó szavakat!
 - Olvassa vagy olvastassa el a szavakat hangosan!

- e) A tanulók figyeljék meg, hogy az egymás mellett álló két mássalhangzó közül melyiknek a hangja változik meg a kiejtésben!
- f) A pedagógus úgy irányítsa az elemzést, hogy a gyerekek többször egymás után ejtsék ki a két egymásra ható mássalhangzót! Írják át azokat színessel is! Állapítsák meg a hangok képzésének *helyét* és *módját*, illetve azt, hogy az egymás mellett álló mássalhangzók *zöngések* vagy *zöngétlenek*.
- g) Közölje a pedagógus, hogy mindkét esetben a két egymás mellett álló mássalhangzó közül az első a másodikhoz részben hasonlóná vált. Hasonulás történhet a zöngésség szempontjából (pl. adhat: a *h* zöngétlen, a *d* zöngés, a *d* a kiejtésben zöngétlenné vált). Hasonlóná válhatnak a mássalhangzók a képzés helye szerint is (pl.: színpad *p* ajakhang, az *n* foghang, a kiejtésben az *n* is ajakhanggá vált).
- h) Fogalmazzák meg a helyesírásra vonatkozó szabályt: a részleges hasonulás csak a kiejtésben érvényesül, írásban nem jelöljük.

A tanítás második szakaszában a részleges hasonulást tartalmazó szavak helyesírásának gyakorlása következik. Javasoljuk, hogy a gyakorlást kezdetben mindenkivel másolás után végeztesse a pedagógus a helyes minta rögzülése érdekében. Az ellenőrzés során az első szakasz összevont lépéseit követelje meg a pedagógus mindaddig, amíg a gyerekek nem tudják az elemzést biztonságosan elvégezni, illetve amíg írásuk nem lesz hibátlan.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?12 A tanulók egy része másolás után hamar megjegyzi a részleges hasonulást tartalmazó szavak írott képét. Ők azok, akik az elemzésre is önállóan vagy kevés segítséggel képesek. Javasoljuk, hogy ezekkel a tanulókkal diktálás után vagy hibajavításos feladatok segítségével történjen a gyakorlás. Velük végeztesse a szóbeli elemzést is a pedagógus annak érdekében, hogy mintát adjanak a szakszöveget még nehezen alkotó társaiknak.
- ?13 Lesznek olyan gyerekek, akik kevés hibával vagy hibátlanul képesek leírni a szavakat másolás és diktálás után egyaránt. Velük arra törekedjen a pedagógus, hogy a másolás és a diktálás után nyújtott teljesítményük minél előbb megjelenjen egyéb írásos produktumukban is.
- ?14 A hátrányos helyzetű tanulók számára nehézséget okozhat az, hogy *nem értik* az alábbi *fogalmakat*: a képzés helye és módja, zöngés, zöngétlen mássalhangzók. Valószínű, az *elemzésben sem tudnak aktívan* részt venni. Ezért a pedagógus velük sokszor másoltasson, arra törekedjen, hogy a szavak vizuális képe rögzüljön.

A tanulásirányítás normái

- 5 A pedagógusnak mindig pontosan tudnia kell, hogy a részleges hasonulás zöngésség vagy a képzés helye szerint történt-e!
 - 6 A zöngétlenné válás és a zöngéssé válás folyamatát csak mintaadással mutatjuk be (pl.: vízpart, népdal), külön nem csoportosítjuk a szavakat ebből a szempontból. Nem követeljük meg ezeknek a terminusoknak a használatát sem!
 - 7 A metaszöveg alkotása mellett törekedjen a pedagógus arra, hogy a részleges hasonulást tartalmazó szavakat minél változatosabb formában írassa le a tanulókkal!
28. Az *írásban jelölt teljes hasonulásra* eddig mind időtartam-jelölési problémára térünk ki. Harmadik osztálytól kezdve az alábbi nyelvtani ismeretekre támaszkodhatunk az elemzés során: szótő, toldalék, az eszközhatározó ragja, mutató névmás, határozórag, magánhangzó, mássalhangzó.

A tanítást két szakaszban végeztetjük. Az első szakaszban bemutatjuk az elemzést az alábbi módon.

- i) Írja föl a pedagógus az alábbi szavakat csoportosítva a táblára: *autóval*, *ceruzával*, *mesével*, *terítővel*, *kanállal*, *puttonnyal*, *ecsettel*, *ezzel*, *azzal*.
- j) Olvassák el a tanulók helyes ejtéssel a szavakat!
- k) Bontsák a szavakat szótőre és toldalékra!
- l) Nevezzék meg a szótőhöz kapcsolódó toldalékot (eszközhatározó ragja)!
- m) Írják át a szótő utolsó hangját jelölő betűt!
- n) Állapítsák meg, hogy a magánhangzót jelölő betű után a -val, -vel toldalékot változatlanul kapcsoltuk a szótőhöz, mássalhangzót jelölő betű után viszont az eszközhatározó v hangja teljesen hasonult a szótő utolsó hangjához. Ezt a hasonulást írásban betűkettőzéssel jelöljük.

A tanítás második szakaszában a teljes hasonulást tartalmazó szavak helyes kiejtését mint időtartam-gyakorlatot kell végeztetni. A helyesírás gyakorlása során pedig a fenti algoritmus segítségével kell elemeztetni.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?15 Azok a tanulók, akik fejlett beszédhallással rendelkeznek, kiejtés után hibátlanul jelölik a teljes hasonulást. Velük a pedagógus a metaszöveg létrehozását gyakoroltassa.
- ?16 Néhány tanuló akaratlagos írás során véti el a teljes hasonulás helyes jelölését. Velük a pedagógus a kiejtésen túl sokszor végeztessen szövelemzést, azaz bontassa a szavakat szótőre és toldalékra.
- ?17 Azokkal a tanulókkal, akik diktálás után is hibáznak, kis csoportban időtartam-gyakorlatokat kell végeztetni. *A helyes ejtés tanítása* című fejezetben leírt módon.

A tanulásirányítás normái

8 Ne feledkezzen el a pedagógus arról, hogy a teljes hasonulás nem jelent helyesírási szempontból új problémát a gyerekek számára! A terminus bevezetése és a helyesírás gyakorlása már második osztályban megtörtént. Most csak elemzést kell a nyelvtani háttérismeret birtokában bemutatni. Ezért a gyakorlás a már tanult módon történjen a szakszerű elemzéssel kiegészítve!

29. *Az írásban nem jelölt teljes hasonulás és az összeolvadás tanításának algoritmusát* korábban már bemutattuk. Most csak azokat az eseteket írjuk le, amelyek a felszólító módú igék helyesírásával kapcsolatosak.

- o) A tanítás *feltétele*, hogy a tanulók ismerjék fel a felszólító módú igéket és a felszólító mód jelét, valamint képesek legyenek a szavakat szótőre és toldalékra bontani.
- p) A tanítás *kiegészíthető* a szavak helyes kiejtésének gyakorlásával, valamint a szavak szófajtani szempontú felismertetésével és alaktani szempontú elemeztetésével.
- q) A tanítás két szakaszban végeztetjük. Az első szakasz lépései tulajdonképpen megegyeznek a második osztályban leírt móddal. (Vö.: *Tanítási program 2. o.*) A különbség a tanítás módjában az lesz, hogy a gyerekek szófajtani és alaktani ismereteik birtokában képesek elemezni az igéket, és egy olyan általános érvényű szabályt megfogalmazni, amely az igék egy csoportjára általában igaz. Így a konkrét szavaktól elvonatkoztatva a szabály ismeretében képessé válhatnak a még nem gyakorolt szavak helyes és biztonságos leírására. Ezt a tanítás elvet követi a munkáltató tankönyvnek *Az igék helyesírása* című fejezete is. Nézzünk erre egy példát!

r) Másold le az alábbi felszólító módú igéket!

?3adj, tudj, maradjatok, álmodjunk, csapkodjatok

?4fenjük, kenjétek, pihenjünk, üzenjél, fonjatok

s) Húzz álló egyenest a szavak töve és toldaléka közé!

t) Írd a vonalra annak a két hangnak a betűjét, amelyek a kiejtésben „egymásra hatottak”!

30. sor

31. sor

u) d)Írd a vonalra, hogy nevezzük ezt a kiejtésbeli változást!

A c) és d) feladatok megoldása adja a szabály szóbeli megfogalmazását: ha a *-d* és az *-n* végű igékhez a felszólító mód *-j* jele járul, akkor a két egymás mellett álló mássalhangzó helyett hosszú *gy*, illetve hosszú *ny* hangot ejtünk. Ezt a változást összeolvadásnak nevezzük, amely csak a kiejtésben érvényesül, írásban nem jelöljük.

Az írásban nem jelölt teljes hasonulás tanítására javasoljuk a munkáltató tankönyv *A felszólító módú igék helyesírása* fejezetében az *l+j* és *gy, ny+j* mássalhangzó-kapcsolatot bemutató rész elemzési módját követni.

Végezetül megjegyezzük, hogy a fent leírt „hangkapcsolati törvényszerűségek” nemcsak az igék egy csoportjának helyesírása során fordulnak elő, hanem a névszók egyes eseteinek helyesírására is érvényesek (pl.: mulatsága, anyja). Ezért a gyakorlás során ezeket a szavakat is elemeztetni kell a szóelemzés szabályai szerint. Eközben a szavak alaktani elemzését és szófajtani megnevezését is gyakorolják a gyerekek.

A lehetséges tanulótípusok és a tanulásirányítás normái megegyeznek a második osztályban felsoroltakkal. (Vö.: *Tanítási program 2. o.*) Az ott leírtakat csupán az alábbiakkal egészítjük ki:

?18 A gyerekek egy része akaratlagos írás közben a kiejtésnek megfelelően jelöli a „hangkapcsolatot” tartalmazó szavakat. A tévesztés különösen abban az esetben gyakori, amikor az adott szó írott képével a gyakorlás során még nem találkoztak a tanulók. Ezért javasoljuk, hogy a pedagógus a gyerekekkel gyűjtessen olyan szavakat, amelyek a gyakorlásra alkalmasak. Ez történhet *A magyar helyesírás szabályai* vagy bármely helyesírási szótár segítségével is. A hibásan írt szavak javítását az elemzésen túl, esetenként ahelyett is, végezhetik a tanulók önállóan az előbb említett könyvek felhasználásával.

9 Törekedjen a pedagógus arra, hogy a tanulók szakszerűen végezzék az elemzést, de ne feledkezzen meg arról, hogy ebben az esetben is a hibátlan írás a cél.

10 A gyakorlás során a pedagógus hivatkozzon arra, hogy az adott szavak helyes leírását a szóelemzés segíti.

Hogyan tanítjuk a feltételes módú igék helyesírását?

A feltételes módú igékkel kapcsolatban helyesírási problémát elsősorban az *-sz-re* és a *-v-re* végződő ige-tövek feltételes módú alakjai okoznak. Ezek az igék és a feltételes módú alakjaik a következők: *lesz – lenne, tesz – tenne, vesz – venne, hisz – hinne, visz – vinne, esz(-ik) – enne, isz(-ik) – inna*. A jelenség nehézsége miatt a problémát a gyerekek számára nem interpretáljuk, időtartam-jelölési kérdésként kezeljük. Hasonló módon időtartam-jelölési problémaként kezeljük, és ennek megfelelően tanítjuk az *-n* tövű igék feltételes módú alakjait is. (pl.: *ken – kenne*).

Hogyan tanítjuk a múlt idejű igék helyesírását?

A tanítás *feltétele*, hogy a tanulók ismerjék fel a múlt idejű igéket, képesek legyenek a szavakat szóőre és toldalékra bontani, illetve el tudják különíteni a magánhangzókat a mássalhangzóktól.

A tanítás kiegészíthető szófajtani, morfológiai és hangtani ismeretek tanításával.

A tanítás *három szakasza* a következő:

- v) Ebben a szakaszban morfológiai ismereteket nyújtunk a gyerekeknek. Utalunk nyelvtani ismereteikre, vagyis felidézttjük velük, hogy a múlt időt a *-t/-tt* morfémával jelöljük. Ehhez az alábbi feladatsort javasoljuk:
32. *Másoljátok le a tábláról a múlt idejű igéket!*
33. *vasalt, mászott, lehuill, verekszik, főzött, enne, rohant, ivott, csévelt*
34. *Írjátok át színessel a múlt idő jelét!*
- w) Most kerül sor a múlt idő jelölési módjainak elemzésére. Mindez így algoritmizálható:
35. *Húzzátok alá a múlt idő jele előtt álló betűt!*
36. *Fejezzétek be a mondatokat!*
A vasalt szóban a -t előtt _____ jelölő betű állt.
A mászott szóban a -tt előtt _____ jelölő betű állt.
(Hasonló módon kell elvégezni az elemzést a többi szó esetében is!)
37. *Vizsgáljátok meg ismét a szavakat! Próbáljátok meg kideríteni, hogy milyen szabály szerint alkalmazzuk a múlt idő jeleként az -t vagy a -tt-t! (Ha a tanulók nem jönnek rá a szabályra, azt a pedagógusnak kell közölni az alábbi formában:
a múlt idő jele magánhangzó után a -tt, mássalhangzó után a -t.)*
- x) A továbbiakban a gyakorlást kell megszervezni a többi helyesírási problémához hasonlóan másolás, diktálás vagy hibajavítás gyakorlásával.

A tanulásirányítás normája

- 11 Azokkal a tanulókkal, akik a múlt idejű igék írásában bizonytalanok, továbbra is a szavak helyes kiejtését kell gyakoroltatni.

Hogyan tanítjuk az igekötős igék helyesírását?

A tanítás *feltétele*, hogy a tanulók ismerjék fel az igéket és a leggyakrabban használt igekötőket. Ezen kívül az is szükséges, hogy tudják az igekötős igék különböző szórendvariánsait megfelelő hangsúllyal és szünettartással ejteni.

Pl.: *elmenni szeretnék, menj el, el kell mennem.*

A gyakoribb igekötők a következők: *alá-, át-, be-, bele-, el-, elő-, fel-, fenn-, hozzá-, ide-, keresztül-, ki-, le-, meg-, neki-, oda-, össze-, rá-, széjjel-, szét-, végig-, vissza-.*

A tanítás első szakasza lényegileg grammatikai ismeretekre támaszkodva az igekötős igékkel összefüggő szabály (szabályok) felismertetése, illetve azok közlése.

A tanítás második szakaszában az igekötős igék helyesírásának gyakorlása történik. Mindkét szakaszhoz segítséget adnak a tankönyv és a feladatgyűjtemény gyakorló feladatai.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?19 A tanulók egy része könnyen megtanulja az igekötős igék helyesírására vonatkozó szabályokat. Ezeket verbalizálni is képesek. A szabály alkalmazására azonban nem

képesek akkor, ha nem ismerik föl az igekötőt. Ezért javasoljuk, hogy a gyakorlás során a pedagógus nevezze meg a szófajtani szempontból a ritkábban használatos igekötőket.

?20 Néhány gyerek harmadik szabály írásbeli alkalmazása során hibázik sokat. Velük a pedagógus mondatpárok segítségével a tankönyvben bemutatott módon végezzen több elemzést.

Hogyan tanítjuk a melléknevek fokozott alakjainak a helyesírását?

A tanítás *feltétele*, hogy a tanulók ismerjék föl a mellékneveket, valamint legyenek képesek azokat fokozni. Ismerjék az alábbi terminusokat: alapfok, középfok, felsőfok, túlzófok.

A tanítás *kiegészíthető* időtartam-gyakorlattal, a szószerkezetek helyesírásának gyakorlásával és a szavak szófajtani szempontú felismerésének gyakorlásával.

A tanítás *első szakasza* szorosan kapcsolódik a grammatikai ismeretek tanításához. Ezért célszerű a terminológia bevezetését (alapfok, középfok, felsőfok, túlzófok) a fokozott melléknevek felismerésének gyakorlását, valamint a helyesírásukra vonatkozó szabály megfogalmazását összekapcsolni. Ehhez felhasználhatók a tankönyv *A melléknevek helyesírása* című fejezetének feladatai.

A tanítás *második szakaszában* a pedagógusnak két szempont figyelembevételével kell gyakoroltatni. Ugyanis a fokozott melléknevek helyesírásának *egyik feltétele* továbbra is a szavak *helyes kiejtése*, a *másik* pedig a *szakszerű elemzés*. Ezért a fokozott melléknevek helyesírását megalapozzuk – mint időtartam-gyakorlat – a helyesejtés tanítása során, és tudatossá tesszük a nyelvtani ismeretek felhasználásával.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?21 A legtöbb tanuló beszédhallása harmadik osztályban már olyan fejlett, hogy képes a kiejtésen alapuló szavak helyes leírására. Számukra a hosszú *-b* hang jelölése nem okozhat problémát. Ezért velük az *s*-re végződő melléknevek fokozott alakjainak helyesírását gyakoroltassa a pedagógus. Pl.: *ügyesebb, okosabb*. Ebben az esetben ugyanis az *s* hang a kiejtésben gyakran hosszán hangzik, írásban azonban csak egy *s* betűt írunk.

Hogyan tanítjuk a tulajdonnévből képzett melléknevek helyesírását?

A tanítás *feltétele*, hogy a tanulók ismerjék föl a főneveket (tulajdonneveket) és a mellékneveket, valamint a minőségjelzős és a birtokos jelzős szószerkezeteket. Képesek legyenek az átalakítás műveletét elvégezni, tudják a szavakat morfológiai szempontból elemezni és az egyes „szóelemeket” megnevezni.

A tanítás *kiegészíthető* a szószerkezetek és a tulajdonnevek helyesírásának gyakorlásával, a szófajok felismerésének gyakorlásával, valamint hangsúlygyakorlattal.

A tanítás *két szakaszban* történik. Az első szakaszban azt kell tudatosítani a gyerekekkel, hogy az *-i* képző következtében a tulajdonnév szófajtani szerepe megváltozik, tulajdonságot kifejező szóvá alakul, s így melléknévvé válik a szerkezetben. Helyesírási szempontból is változás következik be, mivel az eredeti tulajdonnév nagy kezdőbetűje helyett a melléknevet kisbetűvel fogjuk kezdeni.

A tanítás javasolt menete:

38. *Húzzátok alá az alábbi mondatok tulajdonneveit!*

*A szalámi Szegeden készült.
A hagyma Makóról való.
A fiú Budapesten él.
A vonat Pécsről érkezett.*

39. *Alkossatok a mondatokból minőségjelzős szószerkezeteket! (Pl.: szegedi szalámi)*
40. *Nevezzétek meg a szószerkezet tagjait szófajtani szempontból!*
41. *Hasonlítsátok össze a mondatok tulajdonneveit a szószerkezetek melléknévi tagjaival! Írjátok le azokat a füzetetekbe párosítva!*

*Így: Szegeden – szegedi
Makóról – makói
Budapesten – budapesti
Pécsről – pécsi*

42. *Mi a nevük a szófajtani szempontból az első, és mi a második csoportba írt szavaknak?*
43. *Karikázzátok be és nevezzétek meg azt a toldalékot, amelynek hatására a tulajdonnévből melléknév lett!*
44. *Helyesírási szempontból hogyan változtak meg a második oszlop szavai? Miért?*
45. *Fogalmazzuk meg a szabályt! A tulajdonnévből -i képzővel alkotott mellékneveket kis kezdőbetűvel kell írni.*

A tanítás második szakaszában folytatódik a tulajdonnévből képzett melléknevek helyesírásának gyakorlása. Ehhez talál feladatokat a pedagógus a tankönyvben és a feladatgyűjteményben egyaránt. A gyakorlás során hivatkozzon többször is a pedagógus a fent leírt elemzésre, és azt követelje meg a tanulóktól is.

Hogyan tanítjuk a számnevek helyesírását?

A számnevek tanítása során az alábbi helyesírási problémákra kell kitérnie a pedagógusnak:

- y) a betűvel írt számnevek helyesírása;
z) a számjegyekkel írt számnevek helyesírása;
aa) a keltezés helyesírása.

A tanítás *feltétele* és *kiegészítő folyamata* mind a három esetben azonos, ezért azokat nem írjuk le külön-külön, csak a tanítási eljárásokat részletezzük.

A tanítás *feltétele*, hogy ismerjék fel a tanulók a számneveket, tudják, hogy azokat betűvel és számjegyekkel is jelölhetjük. Ismerjék fel a tőszámneveket és a sorszámneveket, valamint a római számokat legalább 12-ig. Tudják a számjegyeket legalább ezres számkörben megnevezni.

A tanítás *kiegészíthető* a tulajdonnevek és a fokozott melléknevek helyesírásának gyakorlásával, időtartam-gyakorlattal és olvasástechnikai gyakorlással.

- bb) *A betűvel írt számnevek helyesírásának* tanítása során az alábbi helyesírási szabályokat kell megfogalmaztatni a gyerekekkel:
cc) *kétezerig* minden számnevet *egybeírunk*;

- dd) *egybeírjuk* a kétezer feletti *ezres* és annál nagyobb *kerek számokat* is;
 ee) kétezeren felül kötőjellel szétválasztjuk a számneveket, ha *ezer* után más számnév is áll;
 ff) a többi kétezeren felüli számot a hátulról számított hármassal csoportok szerint tagoljuk, s e tagok közé kötőjelet teszünk.

A tanítás javasolt menete:

46. *Olvassátok el a táblára írt számneveket!*

<i>harminchat</i>	<i>ötezer</i>	<i>ötezer-negyvenhat</i>
<i>ezernyolcszázhatvanöt</i>	<i>harmincezer</i>	<i>harmincezer-hét</i>
<i>kilencszáznégy</i>	<i>tizenháromezer</i>	<i>tizenháromezer-nyolcszáz</i>
<i>tizennyolc</i>	<i>kétezer</i>	<i>kétezer-egy</i>

47. *Keretezzétek be azt a csoportot, amelyikbe kétezernél kisebb számokat írtam!*
 48. *Most azt a csoportot keretezzétek be, amelyikbe kerek ezreseket írtam!*
 49. *Figyeljétek meg, hogy hány szóba írtam az első és a második csoport számneveit!*
 50. *Próbáljátok befejezni a mondatomat! Ha a számnév kétezernél kisebb vagy csak kerek ezresből áll, akkor _____.*
 51. *A harmadik csoportban lévő számnevek kétezernél nagyobbak, és a kerek ezresekhez még más számnév is tartozik. Keretezzétek be pirossal a kerek ezreseket, kékkel a hozzájuk tartozó számneveket!*
 52. *Hogyan kapcsoljuk, illetve választjuk szét ebben az esetben a számneveket?*
 53. *Fejezzétek be a szabályt!*
A számneveket kötőjellel tagoljuk, ha _____ és _____.

gg) *A számjegyekkel írt számnevek helyesírása* során a tőszámnevek és a sorszámnevek írásbeli jelölésének gyakorlására kell kitérni.

hh) *A keltezés helyesírásának* gyakorlása nem jelent új problémát a tanulóknak, hisz második osztályban már gyakorolták a keltezés különféle módjainak írását, és az ehhez kapcsolódó helyesírási tudnivalókat is megfogalmazták.

Harmadik osztályban ezekre az előzetes tréningekre is támaszkodhatunk, de fel kell használnunk a tudatosításhoz a tanulóknak a számnévről tanult ismereteit is. Nevezetesen azt, hogy a sorszámnevek után pontot kell tenni. A keltezésben az évszám, a napszám és a római számmal jelölt hónapok száma sorszámokat jelölnek, ezért kell utánuk pontot tenni. A tanítás során még két helyesírási tudnivalóra kell a pedagógusnak ráirányítani a tanulók figyelmét. Az egyik a rövidítések jelölésével kapcsolatos szabályokra vonatkozik (pl.: *okt.*, *Bp.*), a másik a keltezésben szereplő helységnév írására és az azt követő írásjelek helyes használatára vonatkozik.

Az elemzést és a helyesírási szabályok megfogalmaztatását a tankönyvben lévő minta segítségével végezzük el.

A tanítás normái

12 A számnevek helyesírásának csak egyik gyakorló területe az anyanyelvi óra. A sorszámnevek és a keltezés írására szinte mindenfajta tanítási órán sor kerül. Felhívjuk a pedagógusok figyelmét, hogy az intenzív fejlesztés érdekében valamennyi órán meg kell követelni a tanulóktól a hibátlan írást, illetve a korrigálást.

13 Törekedni kell arra is, hogy az iskolában ne forduljon elő hibás felirat (pl.: *5. b. oszt., 6 c, 1986. szept. 3.-án*).

Mit jelent a szószerkezetek és szóösszetételek írásának gyakoroltatása harmadik osztályban?

A szószerkezetek és a szóösszetételek helyesírása harmadik osztályban nem új probléma. Ezen az évfolyamon is az előző év gyakoroltatának megfelelően elsősorban a minőségjelző – predikatív szerkezet, illetve a birtokos jelzős szószerkezet – birtokos jelzős szóösszetétel körében végzünk feladatokat. Ennek megfelelően a gyakorlás részben az átalakítással mint grammatikai művelettel, részben pedig a különböző helyesírási feladatokkal történik.

Mivel harmadik osztályban némi morfológiai ismeretet is elsajátítanak a gyerekek (tárgyrag, határozórag), ezért a tehetséges, gyorsan haladó tanulóknak megmutathatjuk a tárgyias és a határozós szószerkezetek szóösszetételekké történő átalakítását. Például: *erdőt kerülő ember* = *erdőkerülő ember*; *városban lakó* = *városlakó*. Hangsúlyozzuk, mindezt csak a tehetséges tanulók számára javasoljuk. Nem szabad elfelejtenünk, hogy 3. osztályban még nem képes minden tanuló a nehezebb nyelvtani műveletek elvégzésére.

Mit jelent az összetett mondatok helyesírásának gyakoroltatása harmadik osztályban?

Az összetett mondatok helyesírásának gyakoroltatásáról második osztályban már részletesen írtunk. (Vö.: *Tanítási program 2. o.*) A probléma súlyossága miatt azonban ismételten kitérünk a gyakoroltatás módjára. A gyakorlást minden esetben össze kell kötni a predikatív szerkezet felismertetésével. Tehát azt kell a gyerekekkel tudatosítani, hogy minden predikatív szerkezet egy-egy tagmondat és minden tagmondatot írásjellel választunk el egymástól. Javasoljuk, hogy a gyakorlás során alárendelt és mellérendelt összetett mondatok egyaránt kerüljenek a feladatok körébe.

Tanulásiirányítási kérdések

Az alábbiakban azokról a helyesírás tanításával kapcsolatos problémákról szeretnénk beszélni, amelyekre az eddigiek során nem kerülhetett sor, illetve amelyekre fokozottan szeretnénk felhívni a pedagógusok figyelmét. Ezek a következők:

54. *A helyesírás gyakoroltatása.* A második osztályos programunkban részletesen leírtuk az intenzív helyesírás-tanítás kritériumát. (Vö.: *Tanítási program 2. o.*) Ezek a kritériumok harmadik osztályban is érvényesek, ezért itt ismét összefoglaljuk az intenzív helyesírás-tanítás legfontosabb sajátosságait. Az intenzív helyesírás-gyakorlásnak *célirányosnak*, *problémaorientáltnak* és *rendszeresnek* kell lennie. Biztosítani kell a tanulók *optimális terhelését*, épp ezért a gyakorlást *differenciáltan* kell megszervezni. A gyakorlásra vonatkozó ismérveket még két evidensnek tűnő megjegyzéssel egészítjük ki. Az egyik a gyakorlás folyamatosságára utal, a másik pedig a gyakorlás végeredményére, vagyis a tanulók helyesírási képességének meglétére vagy hiányára. A gyakorlás folyamatossága részben összefügg a rendszerességgel, de annál tágabb fogalom. Ezzel a kifejezéssel arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy egy adott helyesírási probléma gyakoroltatása nem fejeződik, nem fejeződhet be azzal, hogy egy új folyamat indításába fogunk. A képesség kialakulásához ugyanis nem biztos, hogy elegendők a tankönyv által kínált és megoldott feladatok. Ezért a feladatgyűjtemény segítségével (vagy annak mintájára) a pedagógusnak vissza-vissza kell térnie egy adott helyesírási tudnivaló újbóli

gyakoroltatására. A gyakorlással kapcsolatos másik megjegyzésünk a tanulók aktuális tudásának mérésére vonatkozik. Javasoljuk, hogy minden nagyobb téma tanításának a „végén” a pedagógus állítson össze egy olyan feladatsort, amely alkalmas a tanulók tudásának diagnosztikus mérésére. A mérés elvégzése után a tanító az adott helyesírási problémákat feltüntetve foglalja táblázatba a kapott eredményeket, és ennek megfelelően szervezze meg a további differenciált gyakorlást!

55. *Hibajavítás, korrigálás.* Az eddig leírtak során már többször is érintettük ezt a kérdést. A tanítás módját részletesen leírtuk az első és a második osztályos programunkban, ezért a tanítás algoritmusának a bemutatásától itt eltekintünk. A *Helyesírási képességfejlesztés a fogalmazás tanítása közben* című fejezetben viszont már utaltunk arra, hogy ebben az évben kerül sor az első, második osztályban begyakorolt hibajavítási tréningek alkalmazására. Erre azonban csak akkor számíthatunk, ha kialakítottuk tanulóinkban az önellenőrzésre, az önkorrekcióra való beállítódást. Vagyis azt, hogy bármilyen jellegű leírt szöveget csak áttekintés, ellenőrzés, s ha kell, javítás után adjanak ki a kezükből. Természetesen, itt a pedagógus felelőssége is nagy. Ő sem fogadhatja el a hibásan írt szöveget sem olvasásból, sem környezetismeretből, sem matematikából.
56. *Mit jelent a helyesírás tudása?* Erre a kérdésre azért térünk ki, mert programunkban a helyesírási problémák nagy részét elindítjuk negyedik osztályig. A hangsúly az elindításon van, s a tudnivalók nehézségétől, a tanulók képességeitől függ, hogy az elindított folyamatot mikor tekinthetjük befejezettnek. Ez utóbbihoz azonban néhány megjegyzést szeretnénk fűzni. A helyesírási ismeretek egy része megtanítható már kisiskoláskorban. Így pl.: az időtartam-jelölés, a hangkapcsolat-jelölés, az elválasztás. A tudnivaló másik része viszont – noha már harmadik osztályban elindítottuk – majd csak a további gyakorlás eredményeként válik készséggé – egyik gyereknél hamarabb, a másikinál később. Lesznek olyan helyesírási problémák is, amelyek megoldására még nem lesznek képesek a gyerekek (a grammatikai háttérismeret, az elemzőképesség vagy a gyakorlás hiánya miatt). Ebben az esetben megelégszünk azzal, ha a tanuló érzékeli a problémát, meg tudja nevezni azt, s a pedagógus vagy a szabályzat (szótár) segítségével képes a hibátlan írásra.

A megtanítandó terminusok jegyzéke

Egybeírás, felkiáltójel, gondolatjel, *hangkapcsolati törvények*, idézőjel, időtartam-jelölés, *írásban jelölt teljes hasonulás, írásban nem jelölt teljes hasonulás, írásjel, képzés helye szerinti részleges hasonulás*, kérdőjel, kisbetű, kötőjel, különírás, *magánhangzók időtartamának jelölése, mássalhangzók időtartamának jelölése*, nagybetű, összeolvadás, pont, részleges hasonulás, vessző, zárójel, *zöngéesség szerinti részleges hasonulás.*

A megtanítandó szabályok jegyzéke

57. *A kezdőbetű*

?5 Az állatneveket nagybetűvel kezdjük.

?6 Az egyelemű földrajzi neveket nagybetűvel írjuk.

?7 A folyóiratok címében lévő szavakat az *és* kötőszó kivételével nagybetűvel kezdjük.

?8 Az intézménynevekben az *és* kötőszó és a névelő kivételével minden szót nagybetűvel kezdünk.

?9 A könyvek címének kezdőbetűjét és a címben szereplő tulajdonnevet nagybetűvel írjuk.

?10 A közneveket kisbetűvel írjuk.

?11 A megye szót kisbetűvel és külön írjuk a megyét megnevező szótól.

?12 A mondatokat nagybetűvel kezdjük.

- ?13 A személyneveket nagy kezdőbetűvel írjuk.
- ?14 A tulajdonneveket nagy kezdőbetűvel írjuk.
- ?15 A tulajdonnévből képzett mellékneveket kisbetűvel írjuk.

58. *Hangkapcsolat jelölése*

- ?16 Írásban nem jelölt teljes hasonulás akkor jön létre, ha két egymás mellett álló mássalhangzó közül az egyik kiejtésében teljesen hasonlóná válik a másikhoz. Ezt a változást írásunk nem tükrözi.
- ?17 Összeolvadásról akkor beszélünk, ha két egymás mellett álló mássalhangzó helyett egy harmadik hangot ejtünk. Az összeolvadást írásunk nem jelöli.
- ?18 A részleges hasonulást írásban nem jelöljük.
- ?19 Teljes hasonulás esetén a szótó utolsó és a toldalék első hangja teljesen azonossá válik. Ezért írásban a szótó utolsó betűjét megkettőzzük.

59. *Egybeírás – különírás*

- ?20 Az igekötőt egybeírjuk az igével, ha az közvetlenül az ige előtt áll.
- ?21 Az igekötőt különírjuk az igétől, ha az az ige után áll.
- ?22 Az igekötőt különírjuk az igétől vagy a főnévi igenévtől, ha az igekötő és az ige, igenév között más szó is van.
- ?23 A kerek számneveket kétezren felül is egybeírjuk.
- ?24 A számneveket kétezerig egy szóba írjuk.
- ?25 A számneveket kétezren felül kötőjellel tagoljuk, és a hátulról számított hármas csoportokba írjuk.
- ?26 A szóösszetételeket egy szóba írjuk.
- ?27 A szószerkezeteket két szóba írjuk.
- ?28 A több tagból álló megyeneveket kötőjellel kapcsoljuk össze.

60. *Írásjel*

- ?29 A felkiáltó, a felszólító és az óhajtó mondatok végére felkiáltó jeleket kell tenni.
- ?30 A halmozott mondatrészek közé vesszőt kell tenni.
- ?31 A kérdő mondat végére kérdőjelet kell tenni.
- ?32 A kijelentő mondat végére pontot kell tenni.
- ?33 A mondat végére írásjelet kell tenni.
- ?34 Az összetett mondatok tagmondatait vesszővel választjuk el egymástól.
- ?35 A sorszámnevek után pontot kell tenni.

Felhasznált irodalom

Ágoston–Nagy–Orosz: *Mérések módszerek a pedagógiában*. Budapest, 1971. Tankönyvkiadó

A magyar helyesírás szabályai. Tizenegyedik kiadás. Budapest, 1984. Akadémiai Kiadó

Hernádi Sándor: *A helyesírási készség fejlesztése*. Budapest, 1987. Tankönyvkiadó

Hernádi Sándor: *Kis magyar helyesírás*. Budapest, 1984. Móra

Rácz Endre–Takács Etel: *Kis magyar nyelvtan*. Budapest, 1974. Gondolat Kiadó

Szemere Gyula: *Hogy is írjuk?* Budapest, 1987. Gondolat Kiadó

Zsolnai József: *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet. I–II*. Veszprém, 1982. Országos Oktatástechnikai Központ

Anyanyelvi ismeretek tanítása

A tankönyv a 3–4. osztály taneszköze. Ezzel a hazai gyakorlattól eltérő megoldással azt kívánjuk elérni, hogy egyrészt a gyorsan haladó tanulók számára bőséges mennyiségű feladat álljon rendelkezésre, és a saját tempójuknak megfelelően haladhassanak, másrészt a pedagógus a lassan haladó gyerekek tanulási tempóját is messzemenően figyelembe vehesse. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy míg néhány gyerekek már harmadik osztályban végez a tankönyv valamennyi fejezetével, addig mások csak negyedik osztály végén jutnak el ideig.

A második osztályos *Tanítási program*ban részletesen kifejtettük mindazokat a megfontolásokat, amelyek alapján létrehoztuk a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program nyelvtanának tantervét, taneszközeit és tanítási eljárásait. (Vö. *Tanítási program 2. osztály*) Akkor arról is szóltunk, hogy milyen fejlesztési célok érdekében tanítja programunk a nyelvtant. Mindezt most nem kívánjuk megismételni, azonban szükségesnek tartjuk, hogy a 3. osztály kezdetén ismét fontolóra vegyünk egy kulcsfontosságú kérdést.

A második osztályos *Tanítási program*ban ezt írtuk: „A grammatikai elemzőképesség fejlesztése során és a feladatvégzés közben természetesen metanyelvi (nyelvtani) terminusokra is szükségük van a gyerekeknek. Ezért a nyelvtanításunk másik célja egy grammatikai jellegű *ismeretrendszer* kialakítása. Ez azonban nem jelenti a definatorikus (meghatározásokat követelő) nyelvtanítás preferálását. Helyette inkább a minél pontosabb terminológiaértés és -használat megtanítására tesszük a hangsúlyt. Másként fogalmazva: csak annyi ismeretet kell megtanítani nyelvtanból, amennyi a feladatok sikeres elvégzéséhez és a szakmai kommunikációhoz feltétlenül szükséges.” (*Tanítási program 2. osztály*)

Mindezt második osztályra továbbra is érvényesnek tartjuk. Harmadik osztályban azonban ennél többről van szó. Ebben az évben a tevékenységek további végeztetése mellett a korábbi év gyakorlatánál *nagyobb hangsúlyt kell tennünk a grammatikai jellegű ismeretrendszer kialakítására.*

Az ismeret képzet, tény, leírás, fogalom törvény és szabály formájában jelenhet meg. (Vö.: Ágoston, Nagy, Orosz 1971.)

Második osztályban a tevékenységek sikeres elvégzéséhez szükséges ismereteket részben a *képzet*, részben a *fogalom*, részben pedig a *szabály* szintjén közvetítettük a tanulók számára.

A fogalom általában a dolgok, a jelenségek lényegét tükrözi. Megkülönböztethetők egymástól: *a)* az egyedi konkrét fogalmak (*Petőfi Sándor; a szomszéd kisfiú,* stb.); *b)* a homogén dolgok, jelenségek csoportját tükröző konkrét fogalmak (*egyszerű mondat, epidiaszkóp,* stb.). Az utóbbiaknak a konkrét egyedi fogalmakkal szemben az a lényeges sajátosságuk, hogy megadható a definíciójuk (vagyis a *legközelebbi nem* – genusz proximum – és a *megkülönböztető jegyek* – differencia specifikák). Második osztályban azonban csak arra törekedtünk, hogy a gyerekek a fogalom nevét, a terminust sajátítsák el, s megelégedtünk azzal, ha magáról a fogalomról valamiféle képzetük alakult ki. Tehát úgy kezeltük a terminusokat, mintha szükségtelen lenne a definíciójuk megadása.

A terminusok tevékenységbe ágyazott használata mellett második osztályban tanítottunk jó néhány szabályt is. (A szabály az ismeretnek az a megnyilvánulási formája, amely a tevékenység lefolyását, a végrehajtás lépéseit írja le.) Ilyenek voltak például az összeolvadás, a hasonulás vagy az illeszkedéssel összefüggő ismeretek. Azonban ezek az ismeretek nem, vagy csak részben voltak kifejtve, hisz arra törekedtünk, hogy a gyerekek a feladatvégzés közben maguk fedezzék fel a szabályokat, s tudják is azokat verbalizálni.

Harmadik osztályban a legjelentősebb változás a második osztályhoz viszonyítva, hogy az ismeretek megjelenési formái közül kifejtetten (is) tanítjuk a tényeket, a terminusokat (mint fogalomneveket) és a meghatározásokat. A szabályokat ebben az évben is elsősorban a

tanulóknak kell „felfedezniük” és megfogalmazniuk. A leírás alkotása (két tény már leírásnak tekinthető) is a tanulók feladata.

Felmerülhet a kérdés: miért tartjuk fontosnak a fentebb felsorolt ismerettípusok tanítását? Azért, mert a grammatikai ismeretek próbaköve:

ii) a nyelvhasználati képességek (a helyesírás, a szövegalkotás, a szövegkorrigálás stb.) fejlettsége;

jj) a grammatikai elemzőképesség fejlettsége;

kk) a valóságos szakmai kommunikációban való szakszerű részvétel.

Az utóbbin az értendő, hogy valaki képes valakit vagy valakiket álláspontjáról meggyőzni, vagy mások érvelése alapján álláspontját megváltoztatni, akciókat kezdeményezni, akciókban részt venni. (Vö.: Aronson, 1980)

Tehát a kérdéses ismeretek (tények, fogalmak, definíciók) szükséges, de nem elégséges feltételei a szakmai kommunikációban való részvételnek. Sőt! Azt sem állíthatjuk, hogy az ismeretek tudása és a fenti három lehetséges kimenet feltételi – főfolyamat viszonyban van egymással. Ennél bonyolultabb a helyzet. A nyelvtani ismeretek tanulásának és gyakorlásának legmegfelelőbb közege, lehetséges színtere a nyelvhasználati tevékenységek végzése, a grammatikai elemzés, valamint a metanyelvi kommunikáció. Tehát az ismeretek tanulása (memorizálása) része e három tevékenység végzésének. Ennek az sem mond ellent, hogy az ismereteket meg kell tanulni. Csupán az ismeretek megtanulásának a célját nem szabad szem elől téveszteni.

Szólnunk kell egy újabb problémáról is. Arról, hogy mi a viszonya egymáshoz a grammatikai elemzésnek és a nyelvtani kommunikációnak. Nem azonos dologról beszélünk mindkét esetben? Szerintünk nem. Ugyanis a metanyelvi kommunikáció gyakoroltatása érdekében számtalan olyan feladat végezhető, amelyek nem minősíthetők elemzésnek. Például, ha a gyerekeknek arról kell társai előtt beszélnie, hogy mi a különbség a tárgyas és az alanyi ragozás között, akkor ez *metanyelvi kommunikációnak* tekinthető. Ellenben, ha ezt a mondatot – *Szívesen meginnánk egy pohár málnát!* – kell valakinek javítania, és a javítást indokolnia, akkor *grammatikai elemzésről* beszélünk. Az persze kétségtelen hogy e két tevékenység szoros (szerves) kapcsolatban van egymással. Ezt bizonyítja az is, hogy mindkét esetben ún. leíró szöveg jön létre. Azonban az is látható, hogy a grammatikai elemzés a grammatikai probléma mozzanatát is magában foglalja.

Ezek után nézzük az ismeretek listáját!

61. Terminusok

Szöveg

átalakítás, *előfeltevés*, *főnevesítés*, helyettesítés, kapcsolás, kihagyás

Mondat

alárendelt összetett mondat, bővített mondat, bővítés, egyszerű mondat, felelő mondat, felkiáltó mondat, felszólító mondat, kérdő mondat, kijelentő mondat, *mellérendelt összetett mondat*, mondatábrázolás, szórend, szűkítés, tömondat, viszontkérdő mondat

Szószerkezet – mondatrész

alany, állítmány, alanyi rész, állapothatározó, állítmányi rész, birtokos jelző, birtokos jelzős szerkezet, értelmező, eszközhatározó, határozó, határozós szerkezet, helyhatározó, időhatározó, jelzős szerkezet, *meghatározó tag*, *meghatározott tag*, mennyiségjelzős szerkezet, mennyiségjelző, minőségjelzős szerkezet, módhatározó, minőségjelző, szóösszetétel, tárgy, tárgyas szerkezet

Szófajok

állatnév, *általános névmás, birtokos névmás*, fokozás, folyóiratcím, földrajzi név, főnév, *főnévi igenév*, határozószó, *határozott névelő, határozatlan névelő, határozott névmás, határozott számnév, határozatlan számnév*, ige, igekötő, igenév, intézménynév, kérdő névmás, könyvcím, kötőszó, köznév, melléknév, *melléknévi igenév*, módosítószó, mutató névmás, névelő, névmás, névutó, sorszámnév, személyes névmás, személynév, tőszámnév, tulajdonnév, *tulajdonnévből képzett melléknév*

Szóalak

alanyi személyrag, birtokjel, birtokos személyrag, birtokot kifejező szó ragja, felszólító mód jele, határozórag, jel, képző, *múlt idő jele*, szótő, *tárgyas személyrag*, tárgyrag, toldalék, többes szám jele

Beszédhang

a nyelv függőleges mozgása, a nyelv vízszintes mozgása, félig nyílt magánhangzó, hangrend, hasonulás, *képzésmód*, magánhangzó, magas hangrend, magas magánhangzó, mássalhangzó, mély hangrend, mély magánhangzó, nyílt magánhangzók, összeolvadás, *pergő hangok, réshangok*, részleges hasonulás, teljes hasonulás, vegyes hangrend, *zárhangok, zárréshangok*, zárt magánhangzó, *zöngés, zöngétlen*

Szókincs

aktív szókincs, azonos alak, egyéni szókincs, egyjelentésű szó, közmondás, passzív szókincs, szakszókincs, *szinonima*, szóalak, szójelentés, *tájszó (nyelvjárás)*, többjelentésű szó

2. Tények, meghatározások

a) A mondattal kapcsolatban

A mondatok csoportosíthatók. A mondatok csoportosításának egyik szempontja a beszélő kommunikációs szándéka.

A beszélő kommunikációs szándéka szerint kijelentő, kérdő, felelő, viszontkérdő, felkiáltó, felszólító mondatokat különböztetünk meg.

A mondat csoportosításának másik szempontja a szerkezet.

A szerkezet szerint a mondatok egyszerűek és összetettek lehetnek.

Az egyszerű mondatok csak egy predikatív szerkezetet tartalmaznak.

A bővített mondatok az alanyon és az állítmányon kívül egyéb mondatrészt (határozót, jelzőt, tárgyat) is tartalmaznak.

Az egyszerű mondatok szórendje megváltoztatható.

A szórenddel (és a hangsúllyal) a mondatban szereplő új információt emelhetjük ki a hallgató számára.

Az összetett mondatok egynél több predikatív szerkezetet tartalmaznak.

Az összetett mondatok alárendelők és mellérendelők lehetnek.

b) A szószerkezettel és a mondatrészszel kapcsolatban

A mondat predikatív szerkezete az alany és az állítmány kapcsolata.

Az alany mindig az alanyi rész alaptagja.

Az állítmány mindig az állítmányi rész alaptagja.

A mondatok általában két fő részre bonthatók: az alanyi és az állítmányi részre.

A tárgyas szerkezet a mondat tárgyának és állítmányának a kapcsolata.

A határozós szerkezet a mondat határozójának és állítmányának a kapcsolata.

A névszóval kifejezett mondatrészekhez jelző is kapcsolódhat.

Lehet jelzője az alanynak, a tárgynak, a határozónak, de lehet a névszói állítmánynak is.

A tárgy rendszerint főnév.

A határozó vagy ragos főnév, vagy határozószó, vagy névutós szerkezet.

A jelző névszó.

A határozók tovább csoportosíthatók: helyhatározó, időhatározó, módhatározó, állapothatározó, társhatározó, stb.

A jelző is csoportosítható: minőségjelző, birtokos jelző.

c) A szófajokkal kapcsolatban

A szavak a jelentésük és a mondatban betöltött szerepük szerint csoportosíthatók.

A főnevek egyik csoportja a köznév.

A főnevek másik csoportja a tulajdonnév.

A tulajdonnevek is tovább csoportosíthatók.

A tulajdonnevek lehetnek személynevek, állatnevek, földrajzi nevek, könyvcímek, folyóiratcímek, intézménynevek, stb.

A számnevek sorszámnevek, tőszámnevek, határozott és határozatlan számnevek lehetnek.

Mellékneveknek a tulajdonságokat kifejező szavakat nevezzük.

A melléknevek a tulajdonság mértékének megfelelően fokozhatók.

Megkülönböztetünk alapfokot, középfokot és felsőfokot.

A névmások főneveket, mellékneveket, illetve számneveket helyettesítenek.

A névmások is csoportosíthatók.

A névmás lehet személyes, mutató, általános, határozatlan, vonatkozó és birtokos névmás.

A főnévi igenevet a *-ni* képző segítségével az igéből képezzük.

A melléknévi igenevet is az igéből képezzük.

A főnév, a melléknév, a számnév, a névmás, a főnévi igenév és a melléknévi igenév a névszók csoportjába tartozik.

Az ige cselekvést, létezést vagy történést jelölő szavak neve.

Az igék kifejezik a cselekvés idejét és módját, a cselekvő személyét és számát.

A magyar igék két módon ragozhatók.

Alanyi ragozáskor az igék csak az alanyra (a cselekvő személyre) utalnak.

Az igekötő módosítja a hozzá tartozó ige jelentését.

Tárgyas ragozás esetén az igék utalnak a határozott tárgyra is.

A névelőknek két fajtája van: a határozott és a határozatlan névelő.

A határozott névelő a hozzá tartozó névszót határozottá teszi.

A határozatlan névelő a hozzá tartozó névszót határozatlanná teszi.

A névutó az előtte álló névszóval a cselekvés körülményeit (hely, idő, stb.) határozza meg.

A határozószó a cselekvés körülményeire (hely, idő, stb.) utal.

A módosítószó a mondat jelentését módosítja.

A kötőszó a halmozott mondatrészek, illetve az összetett mondatok tagmondatai között áll.

d) A szóalakkal kapcsolatban

A szótövekhez toldalékok kapcsolódhatnak.

Az alanyi személyrag utal a mondat alanyára.

A tárgy egy főnévből és a *-t* tárgyragból áll.

A tárgyas személyrag az igei állítmány után áll, és utal a határozott tárgyra.

A határozók névszóból és határozóragból is állhatnak.

A többes szám jele a *-k*.

A múlt idő jele a *-t* vagy a *-tt*.

A felszólító mód jele a *-j*.

e) A beszédhanggal kapcsolatban

A magyar hangok csoportosíthatók. A magyar hangok egyik csoportjába a magánhangzók, a másikba a mássalhangzók tartoznak.

A magánhangzók is csoportosíthatók.

A magánhangzók csoportosításának egyik szempontja a nyelv vízszintes mozgása.

A magánhangzók csoportosításának másik szempontja a nyelv függőleges mozgása.

A magánhangzók lehetnek magasak és mélyek.

A magánhangzók lehetnek nyíltak, félig zártak és zártak.

A mássalhangzók is csoportosíthatók.

A mássalhangzók egyik csoportosítási szempontja a képzés módja. Ez alapján beszélünk zárhangokról, pergőhangokról, réshangokról és zárréshangokról.

A mássalhangzók csoportosításának másik szempontja a zöngéesség. Eszerint a mássalhangzók lehetnek zöngések és zöngétlenek.

A mássalhangzók a szavakban egymás mellé kerülhetnek, és hathatnak is egymásra.

A mássalhangzók egymásra hatásának két típusa az összeolvadás és a hasonulás.

Az összeolvadás során a két egymás mellé került mássalhangzó helyett egy harmadikat ejtünk.

Az összeolvadást írásunk nem jelöli.

A hasonulás során a két mássalhangzó közül az egyik mássalhangzó hasonlóvá válik a másikhoz, vagy azonos lesz vele.

f) A szókinccsel, a frezológiával kapcsolatban

Az egyéni szókinccs aktív és passzív elemekből áll.

A szókinccs tartalmazhat tájszavakat és szakszavakat egyaránt.

A szavaknak van alakjuk és jelentésük.

A szinonima hasonló vagy azonos dolgokat, jelenségeket jelölő szavak neve.

A felsorolt ismeretekkel kapcsolatban két megjegyzést teszünk:

ll) A terminusok közül néhányat kurziváltunk. Ezzel jelöltük azokat a szavakat, amelyeket használniuk is kell a gyerekeknek.

mm) Az ismeretek mennyisége ijesztőnek tűnik. Azonban mindent nem kell valamennyi gyereknek megtanulnia. Hogy ki mennyit sajátítson el belőle, az egyrészt a lehetséges tanulótípusok és a velük való bánásmód, másrészt pedig a követelményrendszer alapján könnyen eldönthető.

A szófajtani ismeretek tanítása

Mi a szófajtan?

A szavak jelentésük, mondatbeli szerepük és alaktani viselkedésük alapján több, jól elkülönülő osztályba sorolhatók. Szavainkat elsősorban a jelentésük alapján csoportosítjuk. Ezek szerint egyik csoportba azok kerülnek, amelyek a valóságban észlelt élőlényeket, tárgyakat nevezik meg, a másikba azok, amelyek az élőlények, tárgyak tulajdonságait fejezik ki, ismét másikba azok, amelyek ezek létét, cselekvését nevezik meg.

Az egyes csoporthoz tartozást a jelentésen túl a szavaknak a mondatban elfoglalt aktuális szerepe és ebből következően az alaki viselkedése is befolyásolja. Pl.: a *fiú*, *lány*, *udvar* szavak a jelentésük alapján a főnevek csoportjába tartoznak. Azonos az alaki viselkedésük is.

Csupán a főnevekre jellemző toldalékok kapcsolódhatnak hozzájuk: *fiút, lányt, udvart*, stb. A *kicsi* szót jelentése alapján melléknévnek minősítjük, ezt a döntésünket igazolja a szó mondatbeli szerepe is az alábbi két mondatban:

- (a) *A kicsi lány filmet nézett.*
- (b) *A kicsi lányt elvitték a szülei moziba.*

Azonban az alábbi mondatokban megváltozik a *kicsi* szó szófaja.

- (c) *A kicsi filmet nézett.*
- (d) *A kicsit elvitték a szülei moziba.*

A *kicsi* mindkét esetben főnév. Ráadásul a (d) mondatban a szó alaki viselkedése is megváltozott: a főnevekre jellemző tárgyragot vette fel.

A jelentés, a mondatbeli szerep és az alaki viselkedés alapján létrehozott osztályokat szófajoknak, a szavak szófaji hovatartozásával, a szófajok leírásával, jellemzésével foglalkozó nyelvészeti diszciplínát szófajtának nevezzük.

Milyen szófajtákat különítünk el a magyar nyelvben?

A mai magyar nyelvben a következő szófajokat különböztetjük meg:

I. Igék: *beszél, esik, tör, van*

II. Névszók:

Főnév: *virág, Péter, egészség*

Főnévi igenév: *élni, hallgatni*

Melléknév: *nagy, kicsi, beteg, borsónyi*

Melléknévi igenév: *járó, olvasott, mondandó*

Számnév: *egy, sok, harmad*

Névmások

főnéviek: *én, tied, egymás*

melléknéviek: *olyan, bármilyen*

számnéviek: *annyi, hány*

III. Határozószók:

Valóságos határozószók: *oldalt, itt, ahol*

Határozói igenevek: *festve, beszélve*

Módosítószók: *talán, alig, nem*

Igekötők: *ki (megy), el (fog menni)*

IV. Viszonyszók:

Névelők: *a (ház), az (ajtó), egy (ember)*

Névutók: *(az asztal) alatt, (nyolc) előtt*

Kötőszók: *és, meg, hogy*

V. Indulatszók: *jaj, hess, puff*

A fenti szófajták csoportosításának természetesen egyéb módja is lehetséges. A névmások például így is feloszthatók:

Személyes névmások: *én, te, ő, mi, ti, ők*

Vonatkozó névmások: *aki, ami*

Mutató névmások: *az, ilyen, amolyan*

Határozatlan névmások: *valaki, valamennyi*

Általános névmások: *mindenki, senki*

Birtokos névmások: *tied, övé*

„Nyelvünk szavai között szép számmal találunk olyanokat is, amelyek a felsorolt szófaji csoportok közül egyszerre többre is beleillenek, vagy alkalmi használatuktól függően hol az egyik, hol a másik kategóriába sorolhatók. Ezért az eddigieken kívül megkülönböztetünk még átmeneti szófajkategóriákat, kereszteződő, illetőleg kettős, hármas szófajú szavakat.” (Benczédi J., Fábrián P., Rácz E., Velcsov M.-né, 1982. 13–14. l.)

Hogyan tanítjuk?

A tanítási stratégiával kapcsolatos javaslataink leírása előtt két megjegyzést kell tennünk:

nn) A különböző szófajok a taníthatóság szempontjából két csoportba sorolhatók. Az egyik csoportba azok a szófajok kerülnek, amelyek tanítása során elsősorban a szójelentésből indultunk ki, a másik csoportba pedig azok, amelyek tanítása érdekében a szavaknak a mondatban betöltött szerepére kell irányítanunk a tanulók figyelmét. Szükségképpen e két csoportba tartozó szófajta tanítási stratégiájának is egymástól eltérőnek kell lennie. Az egyes csoporton belül azonban – néhány apró részletkérdéstől eltekintve – egységes tanítási eljárást javasolunk, ezért valamennyi szófajta tanítására külön-külön nem térünk ki.

oo) Második megjegyzésünk a taneszközökkel függ össze. Mind a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyvet, mind pedig az anyanyelvi ismeretekkel kapcsolatos feladatgyűjteményt úgy állítottuk össze, hogy a feladatok sorrendje egyúttal sugallja a tanítás menetét is. Ez is szükségtelenné teszi a tanítás részletes, apró lépéseinek leírását.

A tanítás legfontosabb feltételének azt tartjuk, hogy a gyerekek el tudják olvasni és le tudják írni azokat a szavakat, amelyek elemzésével, besorolásával, osztályozásával éppen foglalkoznak.

Ezek után nézzünk két tanítási eljárást. Az első a főnév, a számnév, a melléknév, az ige, a névmás, a második a többi szófajta tanítására vonatkozik.

Az *1. tanítási eljárásnak* három egymástól jól elkülöníthető szakasza van: *a) előkészítés, b) a terminus bevezetése, c) a megismert szófajtaival kapcsolatos feladatok végzése.*

pp) Az előkészítés azt szolgálja, hogy a gyerekek érzékeljék, hogy a szavak a szójelentés alapján csoportosíthatók. Tehát már ebben a szakaszban végezhetnek besorolásokat anélkül, hogy az egyes csoportokat (szófajokat) meg kellene nevezniük. Azt javasoljuk, hogy a tanító végeztesse el a gyerekekkel a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* tankönyv *A szavak csoportosítása* című fejezetének feladatait, illetőleg, ha azok kevésnek bizonyulnak, akkor maga is készítsen hasonlóakat a feladatok mintájára. Felhívjuk azonban a figyelmet, hogy ebben a szakaszban csupán érzékeltetni kívánjuk a gyerekekkel azt, hogy a szavak csoportosíthatók. Ezért egyrészt jól és könnyen csoportosítható szavak kerüljenek a feladatok közé, másrészt a többé-kevésbé jó megoldást nyújtó gyerekek már „átléphetnek” a következő szakaszba.

qq) Ebben a szakaszban kerül sor a terminus bevezetésére. Ezt a célt szolgálják a tankönyvnek a szófajtaival kapcsolatos fejezetei.

Az egyes fejezetek első néhány feladata csoportosítást kíván a tanulóktól.

A csoportosítást vagy meghatározás, vagy pedig egy olyan ábra követi, amelyik jól érzékelteti a terminus legfontosabb tartalmi jegyeit. (Megjegyezzük, hogy a meghatározás és az ábra minden fejezetben megtalálható, legfeljebb a sorrendjük tér el egymástól.)

rr)A harmadik szakaszban a gyakorlás következik. Ennek keretében az alábbi feladatokat kell megoldania a pedagógusnak:

62. 1. Gyakoroltatnia kell a gyerekekkel a tanult szófajták felismerését és a pontos terminushasználatot. (Vö.: tankönyv, feladatgyűjtemény!)

Azt javasoljuk, hogy a bevezetőben felsorolt terminusok közül a dőlt betűseket ne csak a nyelvtannal kapcsolatos feladatok végeztetése közben gyakoroltassa. Iktasson be – a terminusok felhasználásával – helyesejtési, gyorsolvasási, helyesírási feladatokat is!

2. Fejlesztenie kell a tanulók grammatikai, kommunikációs képességeit. Ennek érdekében meg kell tanítania a szükséges ismereteket, valamint ezzel egy időben fejlesztenie kell az ismeretek szöveggé szerkesztésének a képességét is. Tehát olyan feladatokat kell a gyerekekkel megoldatnia, amelyek során az ismeretek szöveggé alakulnak át. Például ilyen feladatokról lehet szó:

Olvasd el az alábbi mondatokat, majd próbáld meg ezek alapján újakat létrehozni!

A főnév névszó.

A köznév főnév.

A tulajdonnév főnév.

Magyarázd meg, hogy milyen kapcsolatban van egymással a főnév és a névmás! Tétélezz fel, hogy a hallgatód nem ismerik sem a főnév, sem pedig a névmás kifejezést! Mondj példákat is!

Foglald össze röviden mindazt, amit a névszóról tanultál! Ezeket a szavakat használd: főnév, köznév, tulajdonnév, melléknév, számnév, névmás! Rajzot is készíthetsz!

3. A tanítónak fejlesztenie kell a tanulók elemző képességét is. Ezért a szófajttal kapcsolatos ismeretek tanulását a többi nyelvhasználati tevékenységgel (helyesírás, szövegkorrigálás, stb.) kapcsolatban részben feltételi, részben pedig kiegészítő folyamatnak kell tekintenie. Például a tulajdonnevek helyesírásának tanítását nem lehet elkezdeni mindaddig, amíg a tanulók nem találkoztak a tulajdonnév terminussal. Ugyanakkor a tulajdonnevek helyesírásának tanulása közben állandóan aktualizálniuk kell a tulajdonnévvel kapcsolatos ismereteiket a helyesírási probléma sikeres megoldása érdekében. Tehát a nyelvtannal kapcsolatos ismereteket is. (Vö.: *Tanítási programnak a helyesírással kapcsolatos fejezete!*)

Az elemzőképesség fejlesztésének másik lehetőségét a szövegkorrigálás kínálja. Ugyanis a szövegkorrigálás során is aktualizálhatják a tanulók a nyelvtani ismereteiket, s szakszerűen indokolhatják a korrigálás szükségességét és módját. Ezt a célt szolgálják a tankönyv egyes nagyobb fejezetei után található szövegalkotással, szövegkorrigálással kapcsolatos feladatok (például: *A szavak és a szöveg* című fejezetben).

Ezenkívül minden, a tanulók által létrehozott szöveg felhasználható a szövegkorrigálás és ennek kapcsán a grammatikai jellegű szövegalkotás fejlesztése érdekében.

A 2. *tanítási eljárás* két szempontból különbözik az elsőtől. A különbségnek az az egyik oka, hogy a tanítás nem a szójelentésre, hanem a szónak a kommunikációban betöltött funkciójára épül. (Ebbe a csoportba tartozik a melléknévi igenév, a főnévi igenév, az igekötő, a módosítószó, a névelő, a névutó, a határozószó, valamint a névmások közül a vonatkozó, a határozatlan, az általános és a birtokos névmás.) A másik különbség, hogy ez a folyamat két szakaszra bontható: *a)* a terminus bevezetése, *b)* a megismert szófajtákkal kapcsolatos feladatok végzése.

ss) Mit értünk azon, hogy a szónak a kommunikációban betöltött funkciójából indulunk ki? Válaszunkat egy konkrét példával illusztráljuk. A gyerekeknek az a

feladatuk, hogy minősítsék az egy szövegből kiemelt *egy fiú, egy gyerek, a kislány, az emberek* szavakat szófajtani szempontból. A *fiú, gyerek, kislány, emberek* minősítése nem okozhat problémát. Azonban nem tudhatják a gyerekek az *egy, a* és *az* szavakat megnevezni. Az is előfordulhat, hogy az *egy* szót névelőként értelmezik. E probléma megoldásaként „be kell avatni” a gyerekeket. Ezen azt értjük, hogy el kell magyarázni számukra a névelők kommunikációs funkcióját (a határozottság, illetve a határozatlanság kifejezésének eszköze), s egyúttal meg kell adni a kérdéses szófajta (példánk esetében az *a, az, egy*) szófajtani nevét is. Ezt a magyarázó értelmező szöveget tartalmazza a tankönyv, illetve a feladatgyűjtemény. A tanító a tanulási folyamat irányítása közben a tanulótípusoktól függően dönthet, hogy a szöveg olvasását a gyerekekre bízva vagy pedig a szöveget felhasználva élőszóban mondja el számukra. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy e szövegek olvasása a nyelvtani ismeretek szerzésén túl, fejleszti a tanulók szakszövegolvasásának és -értésének képességét is. Ezért – amikor csak mód van erre – a gyerekek olvatását javasoljuk.

tt) Vö.: az 1. tanítási folyamat *c*) szakaszával!

Szófajok, szószerkezetek felismertetése a mondatban elemzésükhöz szükséges ragozástani és jelzéstani ismeretek nyújtása

A tanterv tananyagrendszerének ez az osztálya az alábbiakat írja elő:

uu) Azoknak a szószerkezeteknek az ismétlését, felismerésük gyakorlását, amelyeket a gyerekek már második osztályban megismertek. Ezeket nem részletezzük. Csupán két dologra hívjuk fel a figyelmet.

63. Harmadik osztályban még a mondatrészek tanítása előtt szükség van olyan ismétlődő feladatok beiktatására, melynek során gyakorolhatják a gyerekek a szószerkezetek felismerését és megnevezését.

64. Harmadik osztályban a másodikhoz viszonyítottan bővül az ismeretek (tények, meghatározások stb.) mélysége és a (fogalmak) terjedelme. Vagyis ezen a nyelvi szinten is – akárcsak a szó szintjén – szükséges az ismeretek szöveggé szerkesztésének képességét fejleszteni, valamint az egyéb nyelvhasználati képességek fejlesztése érdekében a nyelvtani ismeretek felidéztetését megszervezni.

vv) *b*) A tantervnek ez az osztálya írja elő azoknak a szófajtáknak a tanítását is, amelyekkel kapcsolatban az előző fejezetben szóltunk már. Vagyis azokat sorolja fel, amelyek tanításának kiinduló pontjaként a kommunikációs funkcióját jelöltük meg.

ww) *c*) A harmadik tanítandó témakör a mondatrészekkel függ össze. Ezen az évfolyamon az alábbi mondatrészeket tanítjuk: alany, állítmány; tárgy, határozó (hely-, idő-, mód-, állapot-, eszköz-, társhatározó), jelző (minőség-, mennyiség-, birtokos jelző).

Mi a mondatrész?

A mondatrész nem kezelhető a mondat kiragadott részeként. A mondatrészt a mondat többi szavaival alkotott szerkezeti egység részeként, a szószerkezet tagjaként kell felfognunk. Tehát az alany és az állítmány csak egymásra vonatkoztatva a mondat alanya állítmánya. A tárgy, a határozó és a jelző mindig determináns (meghatározó tag), s mint ilyenre, csupán a meghatározott taggal kapcsolatos viszonyában mondható, hogy tárgy, határozó vagy jelző. A mondatrész tehát a mondatnak az a tagja, amelyik a mondat többi tagjával valamilyen szerkezeti egységet alkot, és ebben a szerkezeti egységben determinánsként viselkedik.

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek ismerjék fel az egyes szószerkezeteket, tudják azokat részekre (tagokra) bontani, illetve tudják a szószerkezeteket megnevezni.

A mondatrészek tanítása során tovább gyakoroltathatók a szószerkezettani ismeretek. Emellett – mivel a mondatrészek a mondatban (szerkezetben) mint toldalékolt vagy mint Ø morfémával ellátott szavak jelennek meg – lehetőség kínálkozik az alaktani (morfológiai) elemzésre is. Ugyanakkor a mondatrészeknek (a szószerkezettagoknak) helyesírási, szövegkorrigálással összefüggő vonatkozása is van. Ezért a mondatrészek tanítási folyamata *kiegészítendő* a szószerkezetek, a morfológia, a helyesírás és a szövegalkotás tanításával.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás eszköze a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyv, valamint a *Feladatgyűjtemény Anyanyelvismeret* című része.

Az egyes mondatrészek közül külön kell kezelni a z a l a n y é s a z á l l í t m á - n y t a n í t á s á t. Az alanyt és az állítmányt egyszerre, négy szakaszban tanítjuk:

xx) Az első szakaszban a mondatok alanyi és állítmányi részének megtanítására kerül sor. (A mondat alanyi része azoknak a mondatrészeknek a szószerkezetláncából áll, amelyikről az állítmányi részben állítunk valamit. Az állítmányi rész pedig azoknak a mondatrészeknek a szószerkezetláncából áll, amelyekkel együttesen állítunk valamit az alanyi részről.) (Vö.: *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás.*)

yy) A második szakaszban a tanulóknak az a feladatuk, hogy kiemeljék a mondat alanyi és állítmányi részéből az alany és az állítmány alkotta szószerkezetet, a predikatív szerkezetet. Ez nem okozhat különösebb gondot, hisz második osztályban is preferált feladat volt a predikatív szerkezetek felismerése és megnevezése.

zz) A harmadik szakasz feladata az alanyi rész (az állítmányi rész) és az alany (állítmány) egymásra vonatkoztatása. (Az alany mindig az alanyi rész, az állítmány mindig az állítmányi rész alaptagja.) Tehát a predikatív szerkezetnek az alanyi részhez tartozó tagját alannak, az állítmányi részhez tartozó tagját állítmánynak nevezzük.

aaa) A negyedik szakasz az alannal és az állítmánnyal kapcsolatos feladatok végeztetésére, illetve a velük kapcsolatos ismeretek bevésésére, valamint az ismereteknek a különböző kommunikációs helyzetben történő aktualizálására kerül sor.

A t á r g y, a h a t á r o z ó é s a j e l z ő t a n í t á s a némileg eltér a két fő mondatrész tanításától. A bővítményeket három szakaszban tanítjuk:

bbb) Az első szakaszban arra törekszünk, hogy elkülönítsük azoknak a szerkezeteknek a meghatározó tagját (determinánsát) a meghatározott tagjától, amely szerkezetek determinánsát éppen tanítani kívánjuk.

ccc) A második szakaszban megnevezzük a szerkezet determináns tagját. A tárgyias szerkezet determinánsát tárgynak, a határozós szerkezet determinánsát határozónak, a jelzős szerkezet determinánsát jelzőnek hívjuk.

ddd) A harmadik szakaszban a tanító feladata kettős. Egyrészt a szófajta 1. tanítási stratégiájának c) pontja alatt leírtak szerint kell eljárnia ebben az esetben is (a felismerés, a megnevezés, a terminushasználat gyakorlása, a grammatikai kommunikációs képesség és az elemzőképesség fejlesztése). Másrészt a mondatrészek tanítása, gyakorlása közben szükségképpen tanítania-gyakoroltatnia kell a szófajttal és az alaktannal kapcsolatos ismeretek egy részét is.

A szófajokról már esett szó. Csupán emlékeztetőül ismételjük meg, hogy a szófajok jelentős csoportját a kommunikációban betöltött szerepére építve tanítjuk meg. Ez pedig többek között a mondatrészeknek a szófajtani elemzésével történhet.

Harmadik osztályban nem tanítjuk az alaktan teljes rendszerét. Csupán annyi ismeretet közvetítünk a gyerekeknek erről a nyelvi szintről, amennyi feltétlenül szükséges a szófajok, a szószerkezetek (a mondatrészek) és egyéb nyelvhasználati tevékenységek tanulásához. Az alaktani ismeret tehát a szófajok és a szószerkezetek (a mondatrészek) tanulása, gyakorlása, elemzése közben a terminussal megnevezett fogalmak terjedelmének szélesítését szolgálja. Ennek érdekében:

65. elemeztetjük a gyerekekkel az egyes mondatrészek alakját
66. majd az alaktani ismereteik segítségével mondatokat alkottatunk velük megadott mondatforma (a mondatok szavainak, toldalékainak neve és sorrendje) alapján.
(Az alaktannal kapcsolatban lásd még: *Tanítási program 2. osztály.*)

Megjegyzés: A mondatrészek felismerésének gyakoroltatásához elképzelhetőnek tartjuk a hazai iskolai gyakorlatban kifejezetten didaktikai célokat szolgáló jelrendszer alkalmazását is. Ez a jelrendszer a következő:

- _____ így szokás aláhúzni az alanyt;
- ===== így szokás aláhúzni az állítmányt;
- _____ így szokás aláhúzni a tárgyat;
- ~~~~~ így szokás aláhúzni a határozót;
- így szokás aláhúzni a jelzőt.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

A tanulótípusok két tényező együttes figyelembevételére alapján írhatók le. Az egyik az időtényező, a másik pedig az ismeretek elsajátításának mértékével függ össze. Ezek alapján külön kell kezelnünk az alábbi típusokat:

- ?22 Lassan haladnak, és az ismeretek elsajátításának mértéke is korlátozott náluk. Azt javasoljuk, hogy számukra a pedagógus – a második osztályhoz hasonlóan – elsősorban mintát nyújtson. Ne erőltesse a tények, meghatározások tudását! Arra törekedjen, hogy legalább mintakövetéssel tudjanak feladatokat megoldani, illetve arra, hogy a nyelvtanulás minél jobban megalapozza a helyesírás és a szövegkorrigálás tanulását.
- ?23 Lassan haladnak, de képesek az ismereteket is elsajátítani, illetve a szakmai kommunikációban részt venni. A megoldás kézenfekvő. A tanító ne siettesse a haladás ütemét! Hagyjon időt az érésre!
- ?24 Gyorsan haladnak, de az ismeretek tudása „felszínes”, „elnagyolt” náluk. Ezekkel a tanulókkal kapcsolatban a feladat kettős.
- ?25 Egyrészt vissza kell fogni a haladási tempót, másrészt a listaszerűen megadott ismereteket meg kell nekik tanítani, többször ki kell azokat kérdezni tőlük, és minél több olyan feladatot kell számukra beiktatni, amelyek során felhasználhatják (aktualizálhatják) ismereteiket (szövegalkotás, vita, kiselőadás stb.).
- ?26 Gyorsan haladnak, az ismereteket is gyorsan elsajátítják. Számukra biztosítani kell az egyéni haladási tempót. (Mivel a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyv munkáltató jellegű, ezt könnyen megszervezheti a tanító.) Azonban felhívjuk a figyelmet, hogy az önállóan tanuló gyerekek tudását időről időre ellenőriznie kell a tanítónak. (Vö.: *Tanítási program 2. osztály.*)

Mondattani ismeretek tanítása

Melyek a mondattani ismeretek?

A mondatok beszerkesztettségük és megszerkesztettségük alapján elemezhetők. Az első szempont a beszélő kommunikációs szándékára (kérdő, viszontkérdő, felelő stb.), a második pedig a mondat szerkezetére (egyszerű, összetett, tagolatlan, nem megszerkesztett, nyelvtanilag nem teljes, stb.) irányítja a figyelmet. (Vö.: *Tanítási program 2. osztály.*)

Harmadik osztályban a mondattani ismeretek az alábbi témakörökkel bővülnek a második osztályhoz viszonyítva:

67. a szórend és a szórendvariálás megismerése és gyakorlása;
68. az egyszerű bővített mondatok ábrázolásának megismerése és gyakorlása.

Mi a szórend és a szórendvariálás?

A szórend a szavak sorrendje a mondaton belül. Köztudott, hogy ez a magyar nyelvben viszonylag szabad. Ez a szabadság azonban nem parttalan. Például az „Éva”, „egy”, „képet” és a „fest” szavakból a következő mondatok szerkeszthetők:

- eee) Éva egy képet fest.
- fff) Éva fest egy képet.
- ggg) Egy képet Éva fest.
- hhh) Egy képet fest Éva.
- iii) Fest Éva egy képet.
- jjj) Fest egy képet Éva.

A fenti mondatok közül csak az *a)* jelű áll meg önmagában mindenfajta szöveggörnyezet nélkül. A többi mondat csak a szövegbe beszerkesztve, más mondatokhoz kapcsolva értelmezhető.

A *b), c), d), e), f)* mondat – egy lehetséges kontextustól függően – két részre bontható: a témára és a rémára. A téma az *ismert* információkat jelöli, azokat, amelyeket az előző mondat(ok) tartalmaz(-nak), illetve azokat, amelyek a szituáció alapján tekinthetők ismertnek. A réma az újszerű ismeretet jelöli, azt a mozzanatot, amellyel a szöveg tovább építkezik.

Az is előfordulhat, hogy a mondat nem tartalmazza a témát. Ilyen téma nélküli mondat lehet a *b)* jelű mondat. (Éva fest egy képet.) Persze az is elképzelhető, hogy a példamondatunkban az „Éva” a téma és a „fest egy képet” a réma. Így: Éva| fest egy képet. Mindez a szöveggörnyezettől függ, kifejezőeszköze pedig a szórenden kívül a hangsúly és a szünet.

Megjegyezzük, hogy a szórenddel kapcsolatos ismeretek a fentebb leírtaknál jóval bővebbek. A részletek iránt is érdeklődőknek ajánljuk Balázs János (1985), Dezső László (1978) és É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc, Siptár Péter (1998) munkáját.

A szórendvariálás a mondatok szórendjének a lehetséges – elképzelt – kontextushoz történő igazítását, illetve egy adott szórend kontextusának a meghatározását jelenti. A szórend elemzése a mondat jelentésének a kiderítésében segíthet bennünket.

A tanítás *feltétele*, hogy a gyerekek biztonságosan felismerjék és tudják megnevezni a mondatrészeket, tudjanak mondatokat hangsúly- és szünetjeleknek megfelelően megszólaltatni, illetve maguk is képesek legyenek a mondatok lehetséges hangsúly- és szünetviszonyát jelölni. A szórendvariálás gyakorlása közben tovább fejleszthetők a tanulóknak a hangsúllyal és a szünettartással összefüggő képességei, a 2. személylyel

kapcsolatos empátiás képességei. Ezen kívül a tanítást kiegészíti a helyesírás és az írás fejlesztése is.

Hogyan tanítjuk?

Két taneszköz áll a tanulók és a pedagógusok rendelkezésére: *a) a Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyvnek *Az egyszerű mondat szórendje* című fejezete, *b) a Feladatgyűjteménynek Az egyszerű mondat elemzése* című fejezetéből a *c) és d) jelű feladat*.

A tanítás két szakaszra bontható:

kkk) Ebben a szakaszban egy döntés elé állítjuk a gyerekeket. Azt kell eldönteniük, hogy három – azonos mondatrészeket tartalmazó mondat – szórendje közül melyik a helyes. Feltehető, hogy e problémát nem tudják megoldani a gyerekek. Ezért – mintegy feloldásként – egy metaszöveg következik, amelyből megtudhatják, hogy a szórend mitől függ. (Vö. a tankönyv 2. feladata!)

lll) A második szakaszban arra kell törekedni, hogy a gyerekek a megadott szórenddel adekvát kontextust találjanak ki, illetve a megadott kontextushoz megfelelő szórendet hozzanak létre. (Vö.: a tankönyv 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., illetve a feladatgyűjtemény *a) és d) feladatai!*)

Mit értünk a mondatok ábrázolásán?

A strukturalista nyelvészet egyik kutatási módszerét a közvetlen összetevők módszerének hívjuk. E módszer segítségével a nyelvész a mondatok szerkezetét (struktúráját) igyekszik feltárni. Ha összehasonlítjuk az

mmm) A fiú szereti a lányt.

nnn) A kutya eszi a csontot.

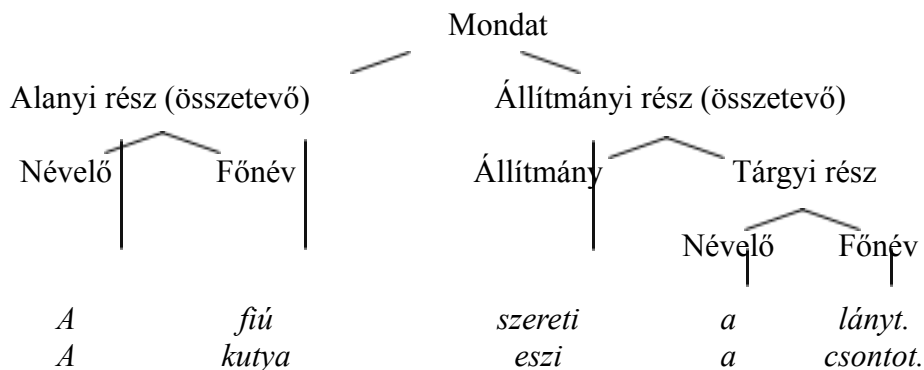
ooo)

mondatokat, azt tapasztaljuk, hogy – bár abban, amit közölnek, semmi közös sincs – szerkezetileg, vagyis abban, *ahogy* közölnek, azonosak: mindkettő alanyi és állítmányi részből épül fel, az alanyi rész mindkettőben egy névelőből és egy főnévből áll, az állítmányi rész mindkettőben egy állítmányt és egy határozott tárgyat tartalmaz, a tárgyat egy névelő és egy főnév alkotja. A két mondatot szerkezetileg az teszi azonosává, hogy ugyanolyan strukturális egységekből épülnek fel.

Az elemzés célja éppen ezeknek a mondatalkotó egységeknek, az ún. szintaktikai összetevőknek a feltárása. Példamondataink szintaktikai összetevőkre történő bontását így szemléltethetjük:

Mondat					
Alanyi összetevő			Állítmányi összetevő		
Névelő	Névszói összetevő		Ige	Névszói összetevő	
	∅	Főnév		Névelő	Főnév
<i>A</i>	∅	<i>fiú</i>	<i>szereti</i>	<i>a</i>	<i>lányt.</i>
<i>A</i>	∅	<i>kutya</i>	<i>eszi</i>	<i>a</i>	<i>csontot.</i>
	∅				

Mindez ábrázolható is. Az elemzés során a mondatot mindig kisebb egységekre bontjuk, s ezt mindaddig folytatjuk, amíg olyan kategóriáig nem érünk el, amelyeket már nem lehet tovább bontani. Az elemzés eredménye, egy szintaktikai ágrajz. Az ágrajzok egy-egy fejtetőre állított fára emlékeztetnek. Íme az előző a) és b) ágrajza.



A tanítás *feltétele*, hogy a gyerekek ismerjék ezeket a terminusokat: *mondat, alanyi rész, állítmányi rész, tárgy, határozó, jelző, névelő, ige, névszó, főnév, köznév*.

A tanítás alkalmas – a mondatok szintaktikai elemzése mellett – a mondatrészek, szófajok további tanítására.

Hogyan tanítjuk?

Felhasználható taneszköz a tankönyvnek *Az egyszerű mondatok ábrázolása* című fejezete és a *Feladatgyűjtemény e* jelű feladata. A tanítást részint a tankönyvi szöveg (metaszöveg), részint pedig a szisztematikusan csökkentett minta segíti. Ezért azt javasoljuk, hogy a gyerekek a tankönyv 1., 2., 3., 4. feladatát – a tanító ellenőrző-korrigáló munkája mellett – mindenképpen oldják meg. E négy feladat a minta és a terminusok segítségével irányítja a tanulók munkáját, sugallja a helyes megoldást.

A 4. feladat után döntsön a pedagógus arról, hogy van-e valakinek továbbra is szüksége mintára. Ha igen, akkor az eddig megoldott feladatokhoz hasonlókat kell számukra szerkeszteni. Ha pedig nincs szükségük mintára, akkor a tankönyv és a feladatgyűjtemény feladatainak az önálló megoldására kerülhet sor.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?27 A tanulók jelentős része nagy motivációval, többé-kevésbé helyesen ábrázolja a mondatokat. Őket minél előbb rá kell állítani arra, hogy az egyes grammatikai kategóriákat szabatosan használják.

?28 A gyerekek kisebb hányada nehezen birkózik meg az ábrázolással. A velük való bánásmódot illetően két javaslatunk van:

ppp) Minél tovább félig kész feladatok befejezését kell kérni tőlük.

qqq) Az elágazások csomópontjait ne a grammatikai terminusokkal, hanem a mondat konkrét szavaival (szóláncaival) jelöljük és jelöltessük. (Például: a tankönyv 1. feladata.)

A tanulásirányítás normái

Mind a szórendvariálásra, mind pedig a mondatábrázolásra érvényes:

14 A feladatokat csak jó hangulatban, mintegy pihentetésként szabad végeztetni.

15 Biztosítani kell a tévedés lehetőségét is. Annál is inkább, mert nem az abszolút pontos szórend és ágrajz megadása a cél, hanem a szórendvariálás és az ágrajzkészítés mechanizmusának a megtanulása, valamint a mondatrészek és a szófajták variábilis gyakorlása.

E tanítási programban eddig nem ejtettünk szót a mondat kommunikációs szempontjai szerinti (kijelentő, kérdő stb.) és a szerkezet szerinti elemzésének tanításáról. Mégpedig azért nem, mert egyik tevékenység sem jelent gyökeresen új tanítási folyamatot a második osztályhoz viszonyítva.

Harmadik osztályban is végeztetünk feladatokat mind a kommunikációs szándék fejlesztése, mind pedig a mondat tagolása érdekében. Ezek a feladatok azonban szervesen beépülnek a többi feladat sorába. Például az ige tanítása lehetővé teszi a mondatok modalitásának elemzését, a modalitás szempontú átalakítás gyakorlását, a predikatív szerkezet (az alany és az állítmány) vagy a kötőszó tanítása a mondatok szerkezet szempontú tagolását.

A mondatok elemzésével kapcsolatban csupán két új szempontra hívjuk fel a figyelmet. Az első az, hogy ezen a nyelvi szinten is szükséges a metaszintű szövegalkotás képességének fejlesztése. Tehát az eddig megtanult ismereteket a gyerekeknek az elemzés, illetve az erre a célra szerkesztett feladat végzése során szöveggé kell alakítaniuk. A másik szempont a mondatok szerkezetével kapcsolatos ismeretek bővítésével függ össze. Második osztályban ezeket a kategóriákat használtuk: egyszerű mondat, összetett mondat. Javasoljuk, hogy harmadik osztályban kerüljön sor a bővített mondat, a mellérendelő és az alárendelő összetett mondat használatára is. A két utóbbi terminussal kapcsolatban azt javasoljuk, hogy a tanító minden feladathelyzetben következetesen használja őket. (A köztük lévő különbséget azonban nem szükséges közvetítenie a gyerekeknek. Erre majd később kerül sor.) Ezzel azt kívánjuk elérni, hogy a tanulóknak alakuljon ki valamiféle képzetük a mellérendelő és az alárendelő összetett mondatokkal kapcsolatban, mire e terminusok következetes és szisztematikus tanítására sor kerül.

Végezetül azt is megemlítjük, hogy a mondatoknak a fentiekben említett két lehetséges elemzési szempontja harmadik osztályban a helyesírás gyakorlása közben, azzal szervesen összekapcsolódva, azt kiegészítve valósul meg. Tehát a mondatvégi írásjel meghatározása közben szükségképpen elemezni kell a mondatot a beszélő kommunikációs szándéka szempontjából, illetve a mondattagolás mint helyesírási probléma megoldhatatlan a mondat szerkezet szerinti elemzése nélkül.

Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés, a helyesírás tanulása, valamint a nyelvjárások hangtani jelenségeinek megértése érdekében

Tantervünk harmadik osztályban az alábbi tevékenység-alosztályokat írja elő számunkra a hangtani ismeretek tanításával kapcsolatban:

69. a magánhangzók felismerése a nyelv függőleges irányú mozgása szempontjából;
70. a mássalhangzók felismerése és megnevezése a képzésmód és a zöngéesség alapján;
71. a hangkapcsolatok rendszerének áttekintése a helyesejtés- és a helyesírás-tanulás tudatos gyakorlása érdekében.

Mit értünk a nyelv függőleges irányú mozgásán?

A nyelv függőleges mozgása alapján három fő állásra szokás gondot fordítani:

rrr) *Zárt* magánhangzók keletkeznek akkor, amikor a nyelv a legjobban megközelíti a szájpadrást (*i, í, ü, ű, u, ú*).

sss) *Félig zárt* vagy félig nyílt a magánhangzó, ha a nyelv eltávolodik a szájpadrástól, de az alsó fogsor vonalán felül marad (*é, ö, ő, o, ó*).

ttt) *Nyílt* magánhangzók jönnek létre, ha a nyelv az alsó fogsor vonala alá kerül. Ebben az állásban a legnagyobb az állkapocs ejtése is (*á, a, e*). A nyílt magánhangzók közül az *á*-t külön szokták kezelni, hisz az *á* egy újabb – a legalsó – nyelvállással létrejövő magánhangzó. Harmadik osztályban azonban erre a megkülönböztetésre nincs szükség.

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek ismerjék fel és tudják megnevezni a magánhangzókat, valamint az, hogy többé-kevésbé pontos artikulációval tudják azokat ejteni.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás taneszközei: *A magyar magánhangzók* című demonstrációs tábla és a *Feladatgyűjtemény Anyanyelvismeret* című fejezete.

A tanítás az alábbi két szakaszban végezhető:

a) Az első szakaszban ismertesse a pedagógus a gyerekekkel a demonstrációs tábla leolvasási módját.

72. A tanító olvassa el a tábla egy-egy oszlopát (*a-o-u; e-é-i; ö-ü*) a nyíltsól a zártig és vissza úgy, hogy közben a gyerekek megfigyelhessék az állkapocs mozgását! (A nyelv mozgása ugyanis nem látható, de az együtt mozog az állkapoccsal.) Közben a tanító mutasson rá a betűkre is!

73. A tanító mutassa a betűket (pl. *a-ö-u*), s a gyerekek ejtsék a hangokat, s közben figyeljék saját nyelvük, illetve állkapocsuk mozgását!

74. Ugyanaz, mint a 2., de most a tanító a helyes artikulációt ábrázoló képre mutasson a betű helyett!

75. A tanító nevezze meg az egyes nyelvállásokat, a gyerekek pedig ejtsék ki – a tábla felhasználásával – a nyelválláshoz tartozó hangokat!

76. A pedagógus ejtsen ki egy hangot! A gyerekek egy fokkal nyíltabb (vagy zártabb) hanggal „válaszoljanak”!

b) A gyakorláshoz a *Feladatgyűjtemény Anyanyelvi ismeretek tanítása* című részének hangtani ismeretekkel foglalkozó fejezete használható fel. A gyerekeknek szavak magánhangzóit kell nyíltabbá vagy zártabbá alakítaniuk. A feladatokat csak akkor tudják megoldani, ha megértik a terminusokat és fel tudják idézni az átalakításhoz szükséges hangot (a felidézéshez segítséget nyújthat a demonstrációs tábla). A felidézés gyorsá, biztonságossá tételéhez szükség van a tábla oszlopainak gyakori, tréningyszerű leolvasására.

A magyar mássalhangzók vázlatos jellemzése

A mássalhangzók létrejöttének leglényegesebb hangképzési mozzanata valamilyen *akadály* megszüntetése, illetve az ennek során keletkezett hanghatás. *Az akadály minősége* (a képzés módja) szerint a következő mássalhangzócsoportokat különböztetjük meg:

1. *Zárhangok*: képzésük során három mozzanat figyelhető meg:

uuu) Záralkotás – a két beszélőszerv közeledik egymáshoz mindaddig, amíg teljes zárt nem alkot.

vvv) A zár tartama – az egymáshoz szoruló beszélőszervek útját állják a levegőnek.

www) A zár felpattanása – a beszélőszervek eltávolodnak egymástól, a zár megszűnik. E három mozzanat közül csak a *c)* kelt hallható határt. A zár felpattanása pillanatnyi, ezért explozíváknak is hívjuk a zárhangok egy részét. Ide tartoznak a *b-p, d-t, g-k* hangok. A zárhangok másik csoportját az orrhangú (nazális) mássalhangzók alkotják. Ezek nem explozívak, mert folyamatosan ejthetők, a hanghatás a zár felpattanása nélkül jön létre, a zárt az uvula (az ínycsap) hozza létre. Nazális mássalhangzóink: *m, n, ny*.

77. *Pergőhang:* Képzése során vibrálásszerűen változik a zár és a rés. A helyes magyar nyelvhasználatban csak egy ilyen mássalhangzónk van, az *r*.

78. *Réshangok:* A képzésükhöz szükséges akadályt két beszélőszerv közeledése hozza létre (de a beszélőszervek nem alkotnak zárt). A szervpár közötti résen kiáramló levegő okozza a hanghatást (*v, f, z-sz, l, zs-s, j, h*).

79. *Zárréshangok:* Ebben a csoportban a zár- és a réselem összekapcsolódása alkotja az akadályt. A képzés a zárhangok mintájára kezdődik, majd a réshangoknak megfelelően fejeződik be (*dz-c, dzs-cs, gy-ty*).

A mássalhangzók a képzés helye szerint is csoportosíthatók. Eszerint a magyar nyelvben a következő csoportok alakultak ki:

80. ajakkal (két ajakkal) képzett: *p, b, m*;

81. ajak-foggal képzett: *v, f*;

82. fognál (elől) képzett: *d, t, n, v, z, sz, l, dz, c*;

83. fogmedernél (hátsúl) képzett: *zs, s, dzs, cs*;

84. keményínynél képzett: *ny, j, ty, gy*;

85. lágyínynél képzett: *k, g*;

86. gégeben képzett: *h*.

Mássalhangzóink vizsgálatához harmadik szempontunk a zöngéesség. A zöngés mássalhangzók képzése közben a hangszalagok szabályos rezgőmozgást végeznek, ez a rezgőmozgás azonban a zöngétlen mássalhangzók képzésekor elmarad. Mássalhangzóink a zöngéesség szempontjából az alábbi csoportokba sorolhatók:

87. Kétvariációs hangok közé azok tartoznak, amelyeknek képzésmódja és a képzés helye megegyezik, esetünkben csupán a hangszalagok különböző működése hozza létre az eltérő fonémát. Ennek alapján a kétvariációs hangjaink, vagyis a zöngés-zöngétlen párok az alábbiak: *b-p, d-t, g-k, v-f, z-sz, zs-s, dz-c, dzs-cs, gy-ty*.

88. Egyvariációsak azok a hangok, amelyek a hangszalagok működése szempontjából nem rendezhetők párokba. Ezek vagy csak zöngések (*m, n, ny, l, r, j*), vagy csak zöngétlenek (*h*).

Mindebből harmadik osztályban annyi ismeretet tanítunk meg, amennyi elégséges egyes mássalhangzók felismeréséhez és megnevezéséhez. Mind a felismerést, mind a megnevezést, mind pedig a különböző feladatok sikeres elvégzését segíti *A magyar mássalhangzók* című demonstrációs tábla, amelyet a tanítási folyamat során jól látható helyre ki kell függeszteni.

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek valamennyi magyar mássalhangzót fel tudják ismerni, meg tudják nevezni, illetve a fonémának megfelelően tudják ejteni.

A tanítást ki kell egészíteni a pontos hangképzés gyakoroltatásával, valamint a hasonulás és az összeolvadás jelenségének tanításával, ennek megfelelően a hasonulással és az összeolvadással kapcsolatos helyesírási gyakorlatok végeztetésével.

Hogyan tanítjuk?

A már említett *A magyar mássalhangzók* című demonstrációs tábla mellett felhasználható a *Feladatgyűjtemény Anyanyelvismeret* című részének 11. fejezete.

A tanítást – akár csak a magánhangzók tanítását – két szakaszban írjuk le.

a) Az első szakasz a demonstrációs tábla elemzésének, leolvasásának megtanulását jelenti. Ezt össze kell kötni a tanulók által kiejtett hangok elemzésével is. Mindezt a következő feladatokkal lehet irányítani:

89. *Ejtsétek ki azokat a zárhangokat, amelyekre rámutatok! A zárt csak akkor szüntessétek meg, ha intek!*
90. *Az m, n, ny hangok is zárhangok. Ezeket azonban folyamatosan is lehet ejteni. Pórbáljuk ki!*
91. *Ejtsétek ki a pergőhangokat!*
92. *Ejtsétek ki a réshangokat!*
93. a) *Ejtsétek ki a zárréshangokat!*
b) *Most úgy ejtsétek ki a zárréshangokat, hogy először jöjjön létre a zár, majd utána hangoztassátok a hangot!*
94. *Ejtsétek ki az ajakhangokat!*
95. *Ejtsétek ki az ajak-foghangokat!*
96. *Ejtsétek ki a foghangokat!*
97. *Ejtsétek ki a fogmeder hangokat!*
98. *Ejtsétek ki a keményíny hangokat!*
99. *Ejtsétek ki a lágyíny hangokat!*
100. *Ejtsétek ki a gégehangokat!*
101. *Ejtsétek ki egymás után felváltva a b és p hangokat! Milyen különbséget vesztek észre? (Közölni kell a gyerekekkel, hogy a b hangot zöngés, a p hangot zöngétlen mássalhangzónak nevezzük!)*
102. *Ejtsétek zöngés mássalhangzókat!*
103. *Ejtsétek zöngétlen mássalhangzókat!*

A fenti feladatokat szükség szerint óráról órára meg kell ismételni mindaddig, amíg a gyerekek a feladatokat nem tudják hibátlanul megoldani!

b) A második szakaszban – a demonstrációs tábla segítségével – kell a gyerekeknek a *Feladatgyűjtemény* 11. fejezetének feladatait megoldaniuk.

A *Feladatgyűjteménynek* a hangtannal kapcsolatos mindkét fejezete a nyelvjárásban előforduló szavak hangtani elemzését igényli.

Például:

- a) – *A következő szavak csak a nyelvjárásban léteznek. Írjátok le ezek köznyelvi megfelelőit!*
– *Magyarázzátok meg, hogyan kellett a magánhangzókat megváltoztatnotok! szíp, nígý, bugár, hugyan*
- b) – *A táblán lévő szavak csak a nyelvjárásban fordulnak elő. Írjátok le ezek köznyelvi megfelelőit!*
– *Magyarázzátok meg, hogyan kellett a mássalhangzókat megváltoztatnotok! bárán, lepín, asszon, teknyő, rokony*

A fenti feladatok beiktatását két szempontból tartottuk fontosnak. Az egyik szempontunk az volt, hogy a gyerekek valóságos problémával találkozzanak, s ennek megoldása közben aktualizálhassák hangtani ismereteiket. A másik szempontunk a nyelvjárásokkal szembeni attitűd formálása volt. Úgy véljük ugyanis, hogy az a tanuló, aki grammatikailag (hangtanilag) is tudja valamilyen szinten elemezni a nyelvjáráshoz tartozó szavakat, nem gúnyolódik a nyelvjárásnak megfelelő ejtésen, azzal szemben nem alakít ki magában negatív attitűdöt.

A tanítás normái

16 A gyerekeknek nem kell „leckerűen” felmondaniuk az egyes képzésmódhoz, ill. képzési helyhez tartozó mássalhangzókat. A demonstrációs tábla segítségével a feladatokat kell sikeresen megoldaniuk.

17 Minden magánhangzót és mássalhangzót pontos artikulációval ejtsen a pedagógus, ezt követelje meg a gyerekektől is!

18 Az elemzést a tanulók saját artikulációjuk megfigyelése alapján végezzék.

19 A feladatgyűjtemény feladatait az egyes nyelvjárási körzetekben egészítse ki az adott nyelvjárásra jellemző szóalakok hangtani elemzése.

Szókinctani, frazeológiai és jelentéstani ismeretek tanítása

Mi a szókinctan?

A nyelv szókincsét, a szavakat mint a szókészlet elemeit a szókinctan vizsgálja. A magyar nyelv szókincsébe beletartoznak a régi magyar nyelv szavai, a kihalt szavak, az eredeti szavak, a jövevényszavak, a tájszavak, a csoportnyelvi szavak, a szakszók, a nyelvújítás szavai, a személynevek stb. Tehát a szókinctan vizsgálódási területéhez tartozik a nemzet szókincsé, de ide tartozik az egyén által birtokolt szókincs is.

Mi a frazeológia?

A frazeológia a szólásokkal és a kifejezőkészlettel foglalkozó nyelvészeti diszciplína. A szólások körébe tartoznak azok a szó értékű nyelvi egységek, amelyekben jelentésüket tekintve a szó jellege az uralkodó, de szembeűnő a sajátos stílusérték, s az egész szólás jelentése eltér a szólást alkotó szavak összeűjelentésétől

A szólások készen álló nyelvi klisék. Minden esetben a kész – lexikalizált – formájukban használatosak.

A tételmondatban használt kifejezőkészlet azokra a klisékre utal, amelyek ugyancsak szó értékűek, de nem sorolhatók a szólások körébe. Például: *békés egymás mellett élés; a hivatalos álláspont szerint* (A szólások és közmondások folklorisztikai szempontú bemutatását kötetünk *Kisepikai prózaműűfajok tanítása* címszó alatt tartalmazza.)

Mi a jelentéstan?

A jelentéstan a jel és a jelölt viszonyát vizsgáló tudományág. A szójelentéstan a szót, a szó jelentését és a szóhoz tartozó denotátumot különbözteti meg egymástól. A szó jelentése nem más, mint a szó felhasználását előíró szabályok összessége. A denotátum az a valóságos dolog, amit a szó jelöl. Ebből az is következik, hogy minden szónak van jelentése (felhasználási szabálya), de nem minden szónak van denotátuma. (A *boszorkány* szó jelentése nyilvánvaló, azonban a *boszorkány* szónak nincs denotátuma.) A szójelentéssel függnek össze az alábbi kategóriák: egyjelentésű, több jelentésű, azonos alakú szavak, szinonimák.

Harmadik osztályban nem törekszünk a fenti ismeretek tanítására, csupán egy részükkel ismertetjük meg a tanulókat. Ezért a tankönyv *Szókinccstani és jelentéstani ismeretek* című fejezetét néma olvasásra szánt szövegnek tekintjük. A feladatok pedig arra jók, hogy ellenőrzési lehetőséget adjanak a szövegértést illetően. Természetesen a könyvben szereplő feladatokat ki kell egészíteni a szótárkezeléssel, szólásértéssel (szóláshasonlat, szólásmód, közmondás, szállóige megfejtésével), valamint a szövegalkotással (pl.: szinonimahasználat) összefüggő feladatokkal.

Tanulásirányítási kérdések

Ebben a fejezetben azokra a nyelvtan tanításával kapcsolatos problémákra hívjuk fel a figyelmet, amelyek az előző fejezetekből – főleg műfaji okok miatt – kimaradtak. Ezek a következők:

104. A grammatikai műveletek
 105. Önálló tanulás vagy irányított tanulás
 106. A tevékenységek (ismeretek) integrációja
 107. Ellenőrzés – ismétlés
- Nézzük most ezeket részletesen!

108. A g r a m m a t i k a i m ű v e l e t e k

A második osztályos *Tanítási programban* részletesen leírtuk – Fülei-Szántó Endre nyomán – a grammatikai műveleteket (bővítés, szűkítés, helyettesítés, kapcsolás, átalakítás).

Ezekről a harmadik osztályos *Tanítási programban* eddig nem ejtettünk szót. Ennek pedig az az oka, hogy ebben az évben is érvényesnek tartjuk mindazt, amit ezzel kapcsolatban már elmondtunk. Itt csupán a következőket jegyezzük meg:

- xxx) A szűkítést és a bővítést külön fejezetben gyakoroltatjuk a gyerekekkel.
- yyy) A helyettesítés az egyes fejezetek után álló szövegkorrigálással kapcsolatos feladatok segítségével gyakoroltatható.
- zzz) Az átalakítás és a kapcsolás is megjelenik feladatszinten a szövegkorrigálás során. Emellett a mondatok szerkezete című fejezet kínál átalakítást és kapcsolást gyakorló feladatokat.

Tehát harmadik osztályban a grammatikai művelet nem mint új tanítási folyamat, hanem mint a második osztály szerves folytatása, mint a grammatikai ismeretek adekvát gyakorlási módja jelenik meg.

109. Ö n á l l ó t a n u l á s v a g y i r á n y í t o t t t a n u l á s

Ezzel azért kell foglalkoznunk, mert a pedagógus is nap mint nap döntési helyzetbe kerülhet: *a)* a gyerekek – a tankönyv segítségével – önállóan sajátítsák-e el a nyelvtannal kapcsolatos ismereteket, önállóan haladjanak-e, *b)* a pedagógus közvetlenül irányítsa-e a tanulók munkáját.

Úgy gondoljuk, egyik megoldás mellett sem kötelezhetjük el magunkat örökérvényűen. A pedagógus ugyanis támaszkodhat a gyerekek *önálló tanulására*. Ebben az esetben mérlegelni kell, hogy melyik tevékenységet (ismeretkört) „bizza a tanulókra”. Könnyű belátni, hogy az alany és az állítmány tanulásának kezdetén nem célszerű a tanulókat magukra hagynia. Más a helyzet az előző tanulási folyamat gyakorló szakaszában, illetve határozók tanulásának kezdeti szakaszában. A gyakorlás egy része már önállóan is elvégezhető. Az is elképzelhető, hogy a határozókkal kapcsolatos ismereteket is önállóan sajátítják el a gyerekek, hisz az előző mondatrészek tanulása során – látens módon – elsajátították a tanulás algoritmusát. Az önálló tanulás megszervezése előtt azt is mérlegelni kell a pedagógusnak, hogy a tanulócsoport rendelkezik-e azokkal az előfeltételekkel, amelyek lehetővé teszik a sikeres önálló tanulást. A feltételek közül legfontosabb a néma olvasás képessége és a feltételi folyamatokkal kapcsolatos ismeretek valamilyen szintű birtoklása. Nem szabad elfelejteni, hogy az önálló tanulás az ismeretszerzés és a feladatvégzés mellett egyúttal a néma olvasás fejlesztését is szolgálja, mégpedig szakszöveg néma olvasását. A szakszöveg azonban érthetetlen mondatkalmazattá válik a szövegben előforduló terminusok, tények, leírások előzetes ismerete nélkül.

Az önálló tanulás megszervezése előtt azt is meg kell terveznie a pedagógusnak, hogy mennyi segítséget nyújt majd az önállóan tanuló gyerekcsoportnak, illetve, hogy miként ellenőrzi a tanulókat. Az ellenőrzés ebben az esetben azt jelenti, hogy nap mint nap meg kell győződni arról, hogy az önállóan elolvasott szöveg és a hozzá tartozó feladat elégséges volt-e ahhoz, hogy a gyerekek megértsék a nyelvtani feladatot. Az ellenőrzés lehetséges módja például: feladatmegoldás, vázlatkészítés, előadás az osztály többi tagjainak, feladatkészítés, kiscsoportos kommunikáció.

A tanulók képességeitől és a feladattól függően a pedagógus úgy is dönthet, hogy közvetlenül irányítja a tanulást. Vagyis a tanulási folyamatot apró lépésekre bontja, és állandóan meggyőződik arról, hogy a gyerekek a következő feladatra „léphetnek-e”.

Ha a fenti szempontok (a gyerekek képességei, feladattípusok) sorában az időtényezőt is besoroljuk, akkor az előző probléma (önálló vagy irányított tanulás) így is megfogalmazható: milyen tanulási munkaformát szervezzen a pedagógus az anyanyelvi ismeretek elsajátítása érdekében. A frontális osztálymunkára, a differenciált tanulásszervezésre vagy a csoportmunkára tegye-e a hangsúlyt?

Mi a differenciált tanulásszervezés preferálást javasoljuk. Ugyanis elképzelhetetlennek tartjuk, hogy egy adott osztály valamennyi tanulója ugyanabban a pillanatban ugyanazt, ugyanolyan szinten tudja. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy adott helyen és időben nem tartanánk szükségesnek a frontális osztálymunka vagy a csoportmunka alkalmazását is. Hogy melyik munkaforma alkalmazására kerül sor a tanítási órán, az természetesen a pedagógus döntésétől függ. Azonban e döntés megkönnyítése érdekében néhány példát sorolunk fel az alábbiakban:

aaaa) Frontális osztálymunka

- ?36 *A közlés eszköze: a jel* című fejezet feldolgozása;
- ?37 *A szavak csoportosítása* című fejezet feldolgozása;
- ?38 A névszók tanulásának kezdete;
- ?39 Az igék tanulásának kezdete;
- ?40 Az alany – állítmány tanulásának kezdete;
- ?41 A mondat szerkezeti szempontú elemzése;
- ?42 A hangtan tanulása;
- ?43 A szókincstannal kapcsolatos feladatok végzése.

bbbb) Csoportmunka

- ?44 Grammatikai probléma megoldása;
- ?45 Metaszövegalkotás gyakorlása;

- ?46 Szótárhasználat (frazeológiai, szinonima-, nyelvjárási szótárak);
 ?47 Szövegkorrigálás;
 ?48 Hangtani elemzés.
 cccc) Differenciált tanulás
 ?49 Minden olyan új ismeret tanulása, amelynek feltételei nem minden tanuló esetében adóttak ugyanabban a pillanatban;
 ?50 A grammatikai problémamegoldás gyakorlása;
 ?51 A metaszövegalkotás gyakorlása;
 ?52 A gyakorló jellegű feladatok megoldása.

110. A tevékenységek (ismeretek) integrációja

Mind a taneszközök, mind pedig a *Tanítási program* – a nyelv sajátosságából következően – az egyes ismereteket egymás után, folyamatosan tartalmazza. Ilyen módon szinte lehetetlen az ismeretek közötti *integrációt* meggyőzően interpretálni. Az integrációt segíti a feltételi és a kiegészítő folyamatok ismertetése. Ezek azonban magától a tanítási folyamat leírásától a szövegben olyan távol esnek, hogy már-már alig követhetők, megértésük gyakori olvasást igényel. Ezért az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy összegyűjtsük azokat az ismereteket, amelyeket egyszerre, ugyanabban az időben célszerű tanítani vagy gyakoroltatni. A sor elején lévő és folyamatosan aláhúzott szavak a sor elején álló témához szervesen csatlakozó, de ugyancsak új ismeretre utalnak. A többi szó az általuk jelölt nyelvtani ismeret, tevékenység további gyakoroltatását „írja elő”. Megjegyezzük még, hogy az alábbi felsorolás csupán a nyelvtan és a helyesírás – néhány esetben a fogalmazás – körében marad.

Névszók → többes szám jele, helyesírás (tulajdonnév, melléknév-fokozás, főnévből képzett melléknév, számnév), határozottság – határozatlanság.

Igék → módjel, időjel, morfológia (szótő, toldalék), helyesírás (összeolvadás, hasonulás, időtartam), mondatfajta a beszélő szándéka szerint (kijelentő, felszólító, stb.).

Alany – állítmány → alanyi rész – állítmányi rész, predikatív szerkezet, ige, névszó, személyrag, igeragozás, névelő, határozottság, határozatlanság, általános, határozatlan névmás.

Igekötő → ige, helyesírás.

Tárgy → alanyi és állítmányi rész, alany, állítmány, tárgyrag, alanyi ragozás, – tárgyas ragozás, ige, névszó, névelő, főnévi igenév, tárgyas szerkezet.

Határozó → alanyi és állítmányi rész, határozórag, határozószó, névutó, névszó, névelő, határozós szerkezet, helyesírás (időtartam-jelölés, hasonulás), határozói igenév.

Jelző → alanyi és állítmányi rész, jelzős szerkezet, névszó, értelmezők, melléknévi igenév, birtokos személyrag, szóösszetétel, birtokos névmás, helyesírás (egybeírás – különírás).

A mondat szerkezete → egyszerű mondat, összetett mondat, módosítószó, szűkítés-bővítés, szórend, tömondat, bővített mondat, mondatábrázolás, szófajta, mondattan, kötőszó, halmozott mondatrész, helyesírás (mondattagolás).

Hangtan → nyelvjárási, helyesírás (időtartam, hasonulás).

Szókinccstan → szólások, szójelentés.

Szövegkorrigálás → grammatikai műveletek, mondatrészek, szófajtan, főnevesítés, névmásítás, morfológia.

111. Ellenőrzés – ismétlés

Köztudott, hogy programunkban a tanulásirányításnak hat egymással összefonódó, de egymástól el is különíthető szakaszát tartjuk számon: a motiválást, a szervezést, a döntést, a feladatadást, feladatmegoldást, az ellenőrzést és az értékelést. A közreadott dokumentumok (taneszközök, tanítási programok, követelmények stb.) szinte valamennyi szakasszal kapcsolatban tartalmazznak tanácsokat, előírásokat egyaránt. Legkevesebb segítség az ellenőrzést illetően áll a pedagógus rendelkezésére. Ezért az alábbiakban – a nyelvtanulás vonatkozásában – az ellenőrzést vesszük szemügyre.

Az ellenőrzés – egyéb funkciói mellett – arra szolgál, hogy a pedagógus döntési tevékenységét segítse. Ugyanis a pedagógusnak állandóan döntenie kell, hogy tanítványai egy újabb tanulási folyamatot „kezdhetnek meg”, vagy pedig még további gyakorlásra (ismétlésre) van szükségük. Az ellenőrzés formái a következők lehetnek:

dddd) A tanító a feladatmegoldásokat veszi szemügyre. (Például, ha a tanulók hibátlanul bontják az egyszerű bővített mondatokat alanyi és állítmányi részre, a predikatív szerkezeteket is felismerik, nyugodtan hozzáláthat az alany és az állítmány tanulásának megszervezéséhez.)

Ez az ellenőrzési forma több variánst tesz lehetővé:

?53 a padok között sétálva ellenőriz,

?54 a füzeteket összeszedve ellenőriz,

?55 a tanulói önellenőrzésre támaszkodva ellenőriz.

?56 mérésre támaszkodva ellenőriz a pedagógus. Hogy pontosan melyik variáns kerül be a tanítási óra folyamatába, az mindig a céltól függ. Másként kell ellenőrizni, ha csupán az aktuális feladat megoldására vonatkozik az ellenőrzés, és ismét másként, ha az egy új téma bevezetésére irányul.

eeee) A tanító a témával kapcsolatos ismeretek (tények, meghatározások, leírások) mélységét igyekszik felderíteni. Ez esetben javaslatunk a következő:

?57 grammatikai jellegű elemzést végezzenek,

?58 metanyelvi szöveget alkossanak a tanulók. Mindkét esetre érvényes, hogy csak néhány gyerek vegyen részt az elemzésben és a szövegalkotásban. Így könnyen feltérképezhetők az egyes tanulók ismeretei is. A tanító személyre szabott információkhoz jut.

?59 A harmadik ellenőrzési mód ebben az esetben is a mérés. Erre befejezetlen mondatok kiegészíttetését, adott problémák megoldásának és metanyelvi szövegeknek a rögzítését, majd az ismeretek számbavételét javasoljuk.

Mindkét ellenőrzési forma visszajelentés a pedagógus számára. E visszajelentés alapján dönthet úgy, hogy újabb tanítási folyamat szervezésébe kezd, vagy pedig további gyakoroltatást tervez. A folyamatos, állandó ellenőrzés során azonban még valamire fény derül. Arra, hogy a már „régén” tanult ismeretek mennyire épültek be a tanulók tartós memóriájába. Ez pedig az ismétlés szükségességét vagy szükségtelenségét írja elő a tanító számára. Ezért a pedagógusnak az a feladata, hogy időről időre olyan ellenőrzési módokat állítson be, amelyek során kideríthető, hogy a gyerekek mit és mennyire felejtettek el. Ennek az ismeretnek a birtokában a tankönyv, a feladatgyűjtemény segítségével már könnyen megszervezhető az ismétlés. Nézzünk egy példát! A határozók tanítására kerül sor. Az ellenőrzés során kiderül, hogy a tanulók egy része keveri a főnevet a melléknévvvel, valamint a névelőket sem ismeri fel egyértelműen. Ebben az esetben nem lehet szó a határozók tanításáról. *Ismétlésre van szükség!*

Az ismétléssel, gyakorlással kapcsolatban még egy dologra szeretnénk felhívni a figyelmet. Arra, hogy a fenti – ellenőrzéstől függő és így esetleges – ismétlés mellett szükség van a szintentartó, tréning jellegű ismétlésre is. Ezen azt értjük, hogy az aktuális nyelvtani ismeret tanulásától függetlenül is gyakoroltatni kell a már megtanult ismereteket. Semmi sem zárja ki ugyanis, hogy a szókincstannal, frazeológiával kapcsolatos feladatok végzése közben ne gyakorolhatnák, ne ismételhették a gyerekek például a főnévvel, az igével vagy mondatrészekkel kapcsolatos ismereteiket annak ellenére, hogy azoknak szervesen semmi közük a szókincstanhoz vagy a frazeológiához.

Felhasznált irodalom

- Ágoston–Nagy–Orosz: *Méréses módszerek a pedagógiában*. Budapest, 1971. Tankönyvkiadó. 371 p.
- Antal László: *A jelentés világa*. Budapest, 1978. Magvető Kiadó, 171 p.
- Aronson, Eliot: *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1980. 271 p.
- Balázs János: *A szöveg*. Budapest, 1985. Gondolat. 371 p.
- Bánréti Zoltán: *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban*. Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 177 p.
- Bencédy József–Fábián Pál–Rácz Endre–Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*. Budapest, 1982. Tankönyvkiadó. 571 p.
- Bolla Kálmán (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Budapest, 1982. Akadémiai Kiadó. 301 p.
- Deme László: *A beszéd és a nyelv*. Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 189 p.
- Dezső László: *A mondatn tipológiai megközelítése*. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX. Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 23–63. p.
- Dezső László: *Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában*. = Általános nyelvészeti tanulmányok XII. Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó. 29–59. p.
- É. Kiss–Keifer–Siptár: *Új magyar nyelvtan*. Budapest, 1998. Osiris Kiadó. 410 p.
- Fülei-Szántó Endre: *A szerkezeti-műveleti grammatika*. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX. Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 87–121. p.
- Nagy Ferenc: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Egyetemi jegyzet. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó. 155 p.
- O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*. Budapest, 1976. Gondolat. 863 p.
- Zsolnai József: *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet*. I.–II. Veszprém, 1982. Országos Oktatástechnikai Központ.