

Az anyanyelvi (nyelvtani)

ismeretek tanítása

Tartalom

Miért tanítjuk az anyanyelvi (nyelvtani) ismereteket?	3
Elemi ismeretek tanítása a szövegről	5
Hogyan tanítjuk?	6
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	7
Mondattani ismeretek nyújtása a helyesejtés és a helyesírás tanulásához	7
A szöveg mondatainak elemzése a kommunikációs szándék felismerése érdekében	8
A tanítás kiegészíthető	8
Hogyan tanítjuk?	8
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	9
A tanítás normái	9
Az egyszerű és az összetett mondat megtanulása a megnevezés szintjén	9
A tanítás feltétele	9
A tanítás kiegészíthető	9
Hogyan tanítjuk az egyszerű és az összetett mondatokat?	10
Hogyan tanítjuk a mellérendelő összetett és a halmozott mondatrészeket tartalmazó egyszerű mondatokat?	10
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	11
A tanulásirányítás normái:	12
Szószerkezettani ismeretek megtanítása a ráismerés és a megnevezés szintjén	12
Mi a szószerkezet?	12
A tanítás feltételei	13
A tanítás kiegészíthető	13
Hogyan tanítjuk a predikatív szerkezetet?	13
Hogyan tanítjuk az alárendelt szószerkezeteket?	14
A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód	15
A tanulásirányítás normái	15

A toldalékolt szavak alaktani elemzése a helyesírás tanulása érdekében	15
Mi az alaktan?	15
Hogyan tanítjuk?	16
A tanulásirányítás normái	17
Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés és a helyesírás tanulásához	17
Miért tanítjuk a hangtant?	17
A magánhangzók és a mássalhangzók felismerése és megnevezése	18
A tanulásirányítás normái	18
A magánhangzók megkülönböztetése a nyelv vízszintes mozgása szerint: magasak, mélyek	19
Mit értünk a nyelv vízszintes mozgásán?	19
A tanítás feltételei	19
A tanítás kiegészíthető	19
A tanulásirányítás normái	20
A többalakú toldalék megismerése; az illeszkedés	20
Mi az illeszkedés?	20
A tanítás feltételei	20
A tanítás kiegészíthető	20
Hogyan tanítjuk?	20
A tanulásirányítás normái:	21
Felhasznált irodalom	21

Az iskolába lépő gyerek már megtanulta anyanyelvét a környezetétől. Ezen természetesen nem azt kell érteni, hogy elsajátította a nyelvtan terminológiarendszerét, és ennek a terminológiarendszernek a felhasználásával beszélni tud az anyanyelvről. A 6 éves gyerek egyelőre nem tudja pl.: nyelvtani műszóval néven nevezni az *asztal*, *ceruza*, *folyosó* szóhalmaz elemeit, nem tudja, hogy ezek neve *főnév*. Ennek ellenére tudja az anyanyelvét, mivel viszonylag hibátlanul használja. Az említett életkorra ugyanis minden egészséges gyerek elsajátítja a nyelv rendszerét, azaz birtokol:

- a) egy elemkészletet (a szavak és a toldalékok halmazát),
- b) és egy szabályrendszert (a mondat- és a szövegalkotási szabályok rendszerét).

E két rendszer segítségével aztán végtelen számú jól vagy részben jól megformált mondatot és szöveget képes létrehozni.

A fenti tételmondat tehát csupán azt jelenti, hogy az iskolába lépő magyar anyanyelvű gyerek már tudja a magyar *objektív grammatikát*. Az objektív grammatikán a nyelv közös, általános szabályszerűségeinek rendszerét értjük. Az objektív grammatikának a tudása pedig úgy nyilvánul meg a kisiskoláskor kezdetén, hogy a gyerek a szókészlet egy részét, valamint a nyelvtani szabályokat kommunikációs szituációban többé-kevésbé hibátlanul alkalmazza.

Nézzünk az eddig elmondottakra egy példát! Legyen ez a példamondatunk: „*A kutya nézi a holdat.*” Nincs olyan 6 éves kisgyerek, aki a *hold* főnév után *-ban* helyhatározóragot használna a *-t* tárgyrag helyett, annak ellenére, hogy a főnévről, a helyhatározóragról és a tárgyragról még csak nem is hallott. Következésképp így is fogalmazhatnánk: az iskolába lépő gyerekek *nem tudatosan* tudják a nyelvtant.

Mindez természetesen csak az egyik lehetséges megközelítési módja a nyelvtani tudásnak. A másik mód az, amikor a „tudatosult tudást” vesszük szemügyre.

Tudvalevő, hogy a grammatika vizsgálatával foglalkozó nyelvészek arra törekednek, hogy feltárják, és minél pontosabban lejegyezzék a nyelv működésének a szabályszerűségeit, tehát minél pontosabban létrehozzák az objektív grammatika verbális modelljét. Erőfeszítéseik eredménye a *tudományos grammatika*. Ez tanulmánykötetek, folyóiratok, monográfiák stb. formájában bárki számára hozzáférhető, olvasható, felhasználható.

A mindenkori tantervkészítők ehhez a tudományos grammatikához folyamodtak, és ma is ehhez folyamodnak, amikor meghatározzák, hogy mi legyen a tananyag, mi legyen *az iskolai nyelvtan*. Az iskolai nyelvtan valamilyen szempontú és valamilyen szintű tudatosításának az eredménye a „tudatosult tudás”.

Miért tanítjuk az anyanyelvi (nyelvtani) ismereteket?

Az anyanyelvi ismeretek tanítását az objektív grammatikának a tudatosítása érdekében végezzük. Az objektív grammatika közelében azonban csak a *tudományos grammatika* közvetítésével juthatunk, csak a tudományos grammatika felhasználásával készíthetünk iskolai nyelvtant.

Csak hogy az objektív grammatika több szempontból is megközelíthető, tehát több szempont szerint is modellálható. A tudományos grammatikák (grammatikai irányzatok) egész sora áll az iskolai nyelvtant létrehozók rendelkezésére. A helyzetet az is bonyolítja, hogy egyetlen irányzat teljességre törekvő iskolai földolgozása is meddő vállalkozás lenne. Mi akkor a megoldás? Úgy véljük, az, ha sorra vesszük a fejlesztésnek azokat a különleges céljait, amelyek determinálják a tananyagot, a taneszközt és a tanítási stratégiát egyaránt. Ha ezeket a célokat megtaláltuk, akkor már nem az a kérdés, hogy melyik grammatikai irányzat mellett kötelezzük el magunkat, hanem az, hogy mit kívánunk fejleszteni, a fejlesztési céljainkhoz pedig melyik grammatikai irányzat(-ok) felismeréseit tudjuk a legmegfelelőbben felhasználni, illetve milyen módon célszerű azt a gyerekek számára is közvetíteni.

Nézzük, hogy milyen fejlesztési célok érdekében hoztuk létre a program iskolai nyelvtanát. Mindezt négy pontban tudjuk összefoglalni:

1. Fejleszteni kívánjuk a tanulók *grammatikai elemzőképességét*. Ezen azt értjük, hogy képessé kívánjuk tenni a gyerekeket arra, hogy a nyelvhasználat (szóbeli szövegalkotás, fogalmazás) során létrejött szövegekben ismerjék fel a nyelv formai-szerkezeti összefüggéseit. Tudják megfogalmazni a nyelvhasználati szabályokat, illetve a szabályokban megfelelően tudjanak grammatikai feladatokat megoldani.
2. A programunk – mint az már köztudott – célul tűzi ki a nyelvhasználati, azaz a kommunikációs képességek teljes körének fejlesztését a spontán beszédől a helyesírásig. Ezért a következő szempontunk szükségképpen az, hogy *a nyelvtan tanítása alapozza meg, segítse elő, támogassa a többi kommunikációs képesség fejlesztését, illetőleg fejlődését*. Úgy kellett tehát az iskolai nyelvtanunkat megkonstruálni, hogy azt a helyesírás, a helyesejtés, a szövegalkotás és a szövegértés, a fogalmazás, a nyelvhelyesség, sőt az irodalom, valamint az idegen nyelv tanulásának szolgálatába állíthassuk.
3. 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 meghatározásokat követelő nyelvtanítást preferálását. Helyette inkább a minél pontosabb terminológiaértés és -használat megtanítására tesszük a hangsúlyt. Másként fogalmazva: csak annyi ismeretet kell megtanítani a nyelvtanból, amennyi a feladatok sikeres elvégzéséhez és a szakmai kommunikációhoz feltétlenül szükséges.
4. Végül azt a célt is szem előtt kell tartanunk, hogy a gyerekek a nyelvtan tanulása közben *ne idegenedjenek el anyanyelvüinktől*. Ennek érdekében csökkentettük az ún. „iskolai feladatok” számát. Az „iskolai feladatok” kifejezésen értendők azok a feladatok, amelyek távol állnak a mindennapi nyelvhasználattól, csupán az ismeretek elsajátítása és bevésése érdekében jöttek létre és vertek gyökeret az iskolai gyakorlatban. Ezek a feladatok rendszerint így kezdődnek: Keresd meg...! Húzd alá...! Karikázd be...! stb.

Nem azt állítjuk, hogy nincs szükség ilyen feladatokra a tanítási folyamat kezdetén. Csupán azt mondjuk, hogy motiváló erejük igen csekély, így a csak ezen feladatok alkalmazása szükségképpen a nyelvtantól (s ezen keresztül az anyanyelvtől) való elidegenedéshez vezethet. Ezért olyan feladatsort, feladattípust kerestünk, amelyik nem hordozza az elidegenedés veszélyét, ugyanakkor épít a tanulók kreativitására is, és a valóságos nyelvhasználatot képezi le, azt modellálja. Ezt a lehetőséget a szerkezeti-műveleti grammatika kínálja fel számunkra. Kidolgozója, Fülei-Szántó Endre az alábbi öt grammatikai műveletet jelöli meg:

a) *bővítés:*

A ceruza hegye kitörött.

Géza ceruzájának a hegye kitörött.

b) *szűkítés:*

Két kis zebra ugrándozik az állatkertben.

Két zebra ugrándozik.

c) *helyettesítés:*

Zoltán sakkozik az osztályban.

Ő sakkozik ott.

d) *kapcsolás:*

Esik az eső. Unalmas a délután.

Esik az eső, ezért unalmas a délután.

Unalmas a délután, ugyanis esik az eső.

e) *átalakítás:*

A gólya megérkezett, majd kelepelni kezdett.

A gólya a megérkezése után kelepelni kezdett.

A grammatikai műveleteket azért is hasznosabbnak tartjuk az ún. „iskolai feladatoknál”, mert a tanulók a nyelvhasználat során létrejött szövegeiket is többek között bővítéssel, szűkítéssel, helyettesítéssel, kapcsolással és átalakítással korrigálják.

A program a nyelvtan tanítását alárendeli a fentebb megfogalmazott szempontoknak. Ennek érdekében az iskolai nyelvtan kidolgozásakor a hagyományos leíró-taxonomizáló grammatika és a már említett szerkezeti-műveleti grammatika mellett adaptáltuk néhány elemét

- a) a transzformációs grammatikának (elemi mondatokból helyes – beszélt vagy írott – mondatok létrehozásának a szabályait leíró modell);
- b) a strukturális grammatikának (a nyelv szerkezeti sajátosságait leíró modell);
- c) és a mondattipológiának (a természetes nyelv egyetemes szabályait és közös szerkezeti sajátosságait, valamint eltéréseit leíró modell).

Mielőtt rátérnénk a második osztályos tananyag és az ahhoz tartozó tanítási folyamatok részletes ismertetésére, tisztáznunk kell még valamit. Azt, hogy a programunk melyik nyelvi szinttel ismerteti meg a tanulókat, melyik nyelvi szinten végeztet feladatokat, műveleteket. Mielőtt válaszolnának a kérdésre, álljanak itt – legalább felsorolásszerűen – a nyelvi szintek:

- a) fonémaszint (a beszédhangok szintje), pl.: vet – vét;
- b) morfémaszint (az alapszó, valamint a képzők, a jelek és a ragok), pl.: ház/as/ság/ban;
- c) lexémaszint (a szótározható szavak szintje), pl.: olvas, olvasó, olvasás;
- d) szintagmaszint (a szó szerkezetek), pl.: a szomszédnak a háza;
- e) mondat szint;
- f) szövegszint.

A nyelvi szintek mindegyikéről közvetítünk ismereteket. Természetesen nem öncélúan és nem a teljesség igényével. Hanem azért, hogy a programunkban szereplő és fejlesztésre váró nyelvhasználati képességek bármelyikét nyelvtanilag is tudatosíthassuk.

Elemi ismeretek tanítása a szövegről

Megjegyzés: A szövegre vonatkozó, ún. szövegnyelvészeti tudnivalók részletes kifejtését a *Fogalmazástanításunk jellemzői* című rész tartalmazza.

A szöveggel kapcsolatos elemi ismeretek tanítása azt jelenti, hogy a gyerekek megtanulják

- a) a szövegek mondatokból épülnek fel;
- b) a mondatok kapcsolódnak egymáshoz.

Tehát nem arról van szó elsődlegesen, hogy második osztályban metanyelvi szinten megtanítsuk a szövegtani ismeretek teljes rendszerét. Csupán arról, hogy megalapozzuk ezen ismereteknek a későbbiek során történő elsajátítását.

Ennek érdekében elsősorban arra törekszünk, hogy már második osztályban minél több szempontból megismerhessék a gyerekek a jó szöveg jellemzőit, hogy ezen ismeretszerzés közben és a „tapasztalatok” birtokában a szövegekkel feladatokat tudjanak megoldani. A feladatok pedig *a kész szövegre* irányuljanak, tehát *szövegelemzésre, szövegkorrigálásra, majd szövegalkotásra* (fogalmazásra) készítsék a tanulókat. A feladatvégeztetés közben természetesen alkalmunk nyílik elemi szinten megfogalmazni a szöveg néhány szövegtani

szempontú hibáját is (pl.: ez a mondat nem tartozik a témához, ezt a szót helyettesítsük egy másikkal stb.).

A tanítás feltétele: a gyerekek tudjanak némán és hangosan rövid (2-3 mondatos) szöveget elolvasni és azt megérteni.

A tanítást ki kell egészíteni: a szóbeli szövegalkotás és a fogalmazás tanításával.

Hogyan tanítjuk?

Két szakaszban írjuk le az általunk javasolt tennivalókat:

a) Az első szakaszban a 2. osztályos *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* című munkáltató tankönyv *Szöveg vagy nem szöveg?* című fejezete használható fel. A fejezet – akárcsak a többi – úgy épül fel, hogy a gyerekek a feladatok mellett *értelmező szöveggel* (ezt egy függőleges vonallal jelöltük) és a szövegre vonatkozó, szabály jellegű következtetéssel, *megállapítással* (ezt a függőleges vonallal jelölt részben dőlt betűvel szedtük) találkozhatnak. Ez a szerkesztési mód két tanítási stratégiát tesz lehetővé:

1. A pedagógus támaszkodhat a gyerekek *önálló tanulására*. Ebben az esetben azonban állandóan két problémát kell szem előtt tartania, két döntési helyzetre kell felkészülnie.

Az egyik az, hogy bármelyik pillanatban felmerülhet, hogy a tanulók valamit nem értenek meg, nem tudnak önállóan továbbhaladni. Ezért a pedagógusnak nap mint nap mérlegelnie kell, hogy *mennyi segítséget nyújtson* az önállóan tanuló gyereksoprtnak.

A másik lehetséges probléma, hogy meg kell szerveznie a pedagógusnak az ellenőrzést is. Ebben az esetben nem csupán a feladatvégzés utáni ellenőrzésre gondolunk, hanem arra is, hogy *állandóan ellenőriznie* kell azt is, hogy az önállóan elsajátított ismeretek bekerültek-e az ún. tartós memóriába, vagy pedig nem. Minderre azért hívjuk fel a figyelmet, mert tapasztalataink szerint a gyerekek az aktuális feladatokat a tankönyv metaszovegének felhasználásával több-kevesebb sikerrel meg tudják önállóan oldani, viszont az ismeretek tartós bevéséshez ez nem elegendő. Egy később elvégzendő, hasonló jellegű feladathoz szükséges ismereteket már nem vagy csak ritkán tudnak aktualizálni. Ezért azt javasoljuk, hogy a feladatvégzés ellenőrzése mellett időről időre szervezzen a pedagógus metaszovegek megértését ellenőrző eljárásokat is. (Megjegyezzük, hogy e javaslatunkat a tankönyv valamennyi fejezetére érvényesnek tartjuk.)

2. A másik lehetséges stratégia az, hogy a pedagógus a tankönyv feladatainak és metaszovegeinek felhasználásával *közvetlenül* irányítja a tanulást. Vagyis a tanulási folyamatot apró lépésekre bontja – ezt tükrözi a tankönyv szerkezete is –, és állandóan meggyőződik arról, hogy a következő feladatra „léphetnek-e” a tanulók. Azt is elképzelhetőnek tartjuk, hogy a tankönyv értelmező szövegét a pedagógus szóban közli a tanulókkal.

b) A tankönyv feladatainak a megoldatásával párhuzamosan folyik a beszédfejlesztés és a fogalmazás tanítása is. Ennek során a gyerekek szóbeli és írásbeli szövegeket egyaránt létrehozhatnak. Azt javasoljuk, hogy a pedagógus válogassa ki ezek közül azokat a szövegeket vagy szövegrészleteket, amelyeknek az elemzése tanulságos, tehát a gyerekek gyakorolhatják a megtanult szövegtani ismeretek aktualizálását.

A korrigálást azonban ne szövegtani hibáktól hemzsegő szövegben végezzék a gyerekek, hisz ismereteik hiányában úgysem tudják megoldani a feladatot! Ha nem talál a pedagógus a javítás gyakorlására alkalmas szöveget (vagy szövegrészt), akkor javítsa ki a hibákat, s csak annyit hagyjon meg, amennyinek a gyerekek által történő korrigálására reális esély van. Ezek után a javításra váró szöveget írja fel a táblára, majd kisebb csoporttal (6-7 tanulóval) végeztesse el a feladatot. (A korrekció menetét itt nem írjuk le. Erre vonatkozó javaslatunk a szóbeli szövegalkotás és a fogalmazás tanításáról szóló fejezetben olvashatók.)

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

- ?1 Az egyik csoportba azok a tanulók tartoznak, akik a tankönyv idevágó fejezetét többé-kevésbé *önállóan* is meg tudják oldani, és az önállóan megtanult ismereteiket a szövegkorrigálás során is képesek felhasználni. Ők a fogalmazás mellett minél több szövegkorrigáló feladatot oldjanak meg.
- ?2 A másik csoportot azok a tanulók alkotják, akik *a pedagógus közvetlen irányításával* meg tudják oldani a feladatokat, a tankönyv metaszövegét is megértik. Azt javasoljuk, hogy velük lassított tempóban végeztesse el a pedagógus a tankönyv feladatait. A fennmaradó időt ők is a korrigálásra fordítsák. Természetesen ezt is a pedagógus irányítsa.
- ?3 Végezetül elképzelhető, hogy *néhány tanuló olyan súlyos olvasási gondokkal küzd* egyelőre, amelyek nem teszik lehetővé, hogy a többiekkel azonos időben kezdjék el a szövegtani ismeretek tanulását. Ezek a tanulók elsősorban az olvasást gyakorolják, s csak később – akár néhány hónap múlva – fogjanak hozzá a szöveggel kapcsolatos feladatok megoldásához.

Mondattani ismeretek nyújtása a helyesejtés és a helyesírás tanulásához

A mondatra mint a beszéd alapegységére vonatkozó ismereteket mondattani ismereteknek nevezzük. Ezek közül a legfontosabbakat a következőkben ismertetjük.

Minden mondat egy nagyobb egységnek, a szövegnek az egészébe illeszkedik, abba van *beszerkesztve*. A beszerkesztettség alapján ismerhető fel egy-egy mondatban legbiztonságosabban a beszélő kommunikációs szándéka. Ennek alapján beszélhetünk *kérdő, viszontkérdő, felelő, kijelentő, felkiáltó* és *óhajtó* mondatról.

Feltűnő lehet, hogy a szokásos mondatfajták mellett szerepel *viszontkérdő* és *felelő* mondat is. Az első a *kérdő* mondatnak, az utóbbi pedig a *kijelentő* mondatnak felel meg. Ez a megfelelés azonban csak a helyesírás szempontjából mondható ki. Kommunikációs szempontból mindenképpen felfedezhető a közöttük lévő különbség.

A mondatok a szövegtől függetlenül is elemezhetők. Ilyenkor *a megszerkesztettségüket* szokás vizsgálni, vagyis többek között azt, hogy a mondat egyszerű vagy összetett. Köztudott, hogy egyszerű az a mondat, amelyik egyetlen mondategységet (egyetlen predikatív, azaz alanyi – állítmányi mozzanatot) tartalmaz. Összetett mondatról pedig akkor beszélünk, ha a mondaton belül egynél több mondategység (predikatív szerkezet) található.

Ezek közül csak annyit tanítunk, amennyi szükséges a mondattagoláshoz, a mondat végi írásjelek helyes használatához, valamint a hangsúly és a hanglejtés megértéséhez. Mindezt két folyamatban írjuk le:

1. A szöveg mondatainak elemzése a beszélő és a hallgató közléseiben (mondataiban) lévő kommunikációs szándék felismerése végett.
2. Az egyszerű és az összetett mondat megtanulása a megnevezés szintjén.
Nézzük ezeket részletesen!

A szöveg mondatainak elemzése a kommunikációs szándék felismerése érdekében

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a kommunikációs szándékot a *szövegbe beszerkesztett* mondatok elemzésével tudjuk a legbiztonságosabban felismerni. Nézzünk erre most egy példát!

- 1 *Hű!* (1)
- 2 *Mi bajod van?* (2)
- 3 *Jó ez a könyv.* (3)
- 4 *Kitől olvasol?* (4)
- 5 *Mórától.* (5)

Egyértelmű, hogy a szöveg öt mondatból áll. De a szövegtől függetlenül csak a (2), (3) és (4) mondatokról tudnánk egyértelműen megállapítani mondat voltukat. Bennük ugyanis a predikatív szerkezetek így is felfedezhetők. De az ún. tagolatlan, nem megszerkesztett (1) és az ún. nyelvileg nem teljes (5) mondatok is tartalmaznak valamilyen kommunikációs szándékot, tehát ezeket a mondatokat is elemeztetnünk kell ebből a szempontból. Ezt azonban a fenti okok miatt csak a *szövegkörnyezet* (a kontextus) figyelembevételével tudjuk megtenni.

A tanítás feltételei:

- a) A gyerekek ismerjék fel, és tudják megnevezni a kommunikáció tényezői közül az 1. és a 2. személyt, valamint a szerepcserét!
- b) Elemi szinten tudják elkülöníteni a mondatot a szövegtől!
- c) Találják meg írott szövegek mondatainak a kezdetét és a végét!
- d) Tudjanak – legalább lassú tempóban – mondatokat és szövegeket némán és hangosan elolvasni!

A tanítás kiegészíthető

- a) a mondat végi írásjelek tanulásával;
- b) a helyes hangsúly és a hanglejtés gyakoroltatásával;
- c) a fogalmazástanulás során létrejött szövegekben a párbeszéd jelölésének tanulásával.

Hogyan tanítjuk?

A tanításhoz három taneszköz használható fel: a *Mondatfajták a beszélő szándéka szerint* című demonstrációs tábla, a 2. osztályos *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* című munkáltató tankönyv (*A szöveg mondatai* című fejezet) és a 2. osztályos *Feladatgyűjtemény* nyelvtan feladatai.

A tanítás két szakaszra bontható.

a) Az első szakaszban a demonstrációs táblán lévő és/vagy a tankönyvben található párbeszédű szöveget elemeztethetjük. A mondatokat – a könnyebb elemzés érdekében – elkülönítettük egymástól. A mondatok elé a nevüket, a mondatok után pedig – a kiemelés érdekében megismételve – az írásjeleket írtuk.

A tanítás javasolt lépései:

- 1. Olvassák el a gyerekek némán a demonstrációs táblán lévő párbeszédet!
- 2. Találjanak ki a párbeszédhez egy olyan szituációt, amelyben feltételezhetően elhangozhatott a szöveg!
- 3. Jól olvasó, önként jelentkező tanulók olvassák fel a párbeszédet!
- 4. Ismételjék meg a gyerekek a párbeszédet, a tanító pedig minden mondat után állítsa meg az olvasást a *mi volt a beszélő szándéka?* kérdéssel! Ha a gyerekek nem adnak kielégítő választ, akkor a tanító adja meg azt pontosan!
- 5. Olvassák le a gyerekek a demonstrációs tábláról a mondatfajták nevét és azok jelölési módját!

b) A második szakaszban a mondatfajták felismerésének, a mondatvégi írásjelek alkalmazásának a gyakorlására kerül sor. A felsorolt taneszközökön kívül ehhez felhasználhatók a gyerekek által készített szövegek mondatai is.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?4 Úgy véljük, két tanulótípust érdemes elkülöníteni. Az egyik csoportba azok a gyerekek kerülnek, *akik gyorsan és önállóan* (vagy csak kevés segítséggel) képesek megtanulni a mondatfajtákat. Felhívjuk azonban a figyelmet, hogy ez nem mindig jár együtt *a mondatvégi írásjelek helyes használatának gyors elsajátításával* is. Ezért azt javasoljuk, hogy a pedagógus lassítsa a tempót, és a fennmaradó időt a helyesírás gyakoroltatására fordítsa.

?5 A második csoportba tartozó gyerekek *több segítséget igényelnek*, a mondatfajták nevét is nehezen jegyzik meg. Az ő érdekükben szervezze meg a pedagógus a látens tanulást. Azaz egész évre jól láthatóan függessze ki a demonstrációs táblát, tanítsa meg annak „leolvasási” módját, és biztassa is a gyerekeket a tábla használatára.

A tanítás normái

0 A demonstrációs tábla mondatainak elemeztetése során elégedjünk meg egy-két szavas magyarázattal!

1 A mondatfajtákat nem kell definiálnunk, s természetesen azt a gyerekektől sem kell megkövetelnünk.

2 A feladatvégzés, illetve az ellenőrzés során tartózkodjunk a grammatikai magyarázatoktól! Ne feledjük, a mondatfajták tanulása a helyesírás és a helyesejtés megalapozása érdekében történik.

Az egyszerű és az összetett mondat megtanulása a megnevezés szintjén

A tanítás feltétele

A gyerekek ismerjék fel a mondatokban a predikatív szerkezetet!

A tanítás kiegészíthető

- a) a mondatközi írásjelek tanulásával;
- b) a hangsúly és a hanglejtés tanulásával.

Az egyszerű és az összetett mondatok tanítása második osztályban két további folyamatra (részfolyamatra) bontható:

1. Először azt kell megtanulniuk a gyerekeknek, hogy mi a különbség az egyszerű és az összetett mondatok között.

2. Ezután kerülhet sor a halmozott mondatrészt tartalmazó egyszerű és a mellérendelő összetett mondat tanítására.

Megjegyezzük, hogy az *1. feltétele a 2.-nak*.

Hogyan tanítjuk az egyszerű és az összetett mondatokat?

Két szakaszban:

a) Az első szakaszban azt kell tudatosítani a gyerekekben, hogy az egyszerű mondat egy predikatív szerkezetből, az összetett pedig több predikatív szerkezetből áll. Ehhez az *Egyszerű és összetett mondat* című demonstrációs tábla nyújt segítséget. A tábláról ugyanis kitűnik, hogy egy-egy predikatív szerkezet

- önmagában is lehet mondatértékű;
- tagja az egyszerű bővített mondatnak;
- egy (vagy több) másik predikatív szerkezettel az összetett mondat felépítésében is részt vehet.

A tanítás javasolt menete:

1. Olvassák le a gyerekek a tábláról a predikatív szerkezeteket.

2. Olvassák le azokat a mondatokat is, amelyekben egyetlen predikatív szerkezet található. Közölje a pedagógus, hogy ezeket a mondatokat *egyszerű mondatoknak* nevezzük.

3. Olvassák le végül a gyerekek azt a mondatot is a tábláról, amelyik több predikatív szerkezetből áll. Közölje a pedagógus, hogy a több predikatív szerkezetet tartalmazó mondatokat *összetett mondatoknak* nevezzük.

b) A második szakaszban az ismeretek (egyszerű mondat, összetett mondat) bevézésére és a mondatok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztésére kerül sor. Ezt a célt szolgálják a feladatgyűjtemény és a tankönyv feladatai. A feladatokról itt csak annyit kívánunk megjegyezni, hogy azok összeállítása során arra törekedtünk, hogy az elemzés gyakorlása mellett azonnal, azzal egy időben a mondatközi írásjelek helyes használatának gyakorlását is szolgálják. A mondattagolás megtanulásához azonban ezeknek a feladatoknak a száma nem elég, *szükség van az intenzív helyesírás-tanulásra is*. Az ehhez felhasználható taneszközök és a tanítási eljárások a helyesírással foglalkozó fejezetben találhatóak meg.

Hogyan tanítjuk a mellérendelő összetett és a halmozott mondatrészeket tartalmazó egyszerű mondatokat?

Miért kell mindezt tanítani? Azért, mert a tagmondathatárokat minden esetben jelölnünk kell. Tehát akkor is, ha a tagmondathatárok közé kötőszót tettünk. Nem így a halmozott mondatrészek esetében. A halmozott mondatrészek határát írásjellel nem jelöljük, ha a mondatrészek között *és, s, meg, vagy* kötőszó áll. Minden más esetben igen.

Az összetett mondatokat és a halmozott mondatrészeket tartalmazó egyszerű mondatokat általában könnyen felismerjük. A legtöbb nehézséget azok a mondatok okozzák számunkra, amelyekben több állítmányt találunk. Ebben az esetben vagy azonos alanyú összetett mondattal, vagy pedig halmozott állítmányú egyszerű mondattal van dolgunk. Hogyan ismerhetők fel ezek a mondatok?

Ha az állítmányoknak

- nincs bővítményük;
- vagy közös bővítményük van, akkor halmozott állítmányú egyszerű mondatról beszélünk. Nézzünk erre egy-egy példát!

a) *A lányok álldogáltak, forgolódtak és vihorásztak.*

b) *Mosta, súrolta más szennyesét.*

Az a) esetben az alanyhoz három állítmány is tartozik, de egyiknek sincs bővítménye. A b)-ben a *más szennyesét* szerkezet mindkét állítmánynak bővítménye.

Összetett az a mondat, amelyben

- az egyik állítmánynak van bővítménye, a másiknak viszont nincs;

– mindkét állítmánynak más-más bővítménye van. Például:

- a) *A kutya meglökte az orrával, és körülszaglászta.*
- b) *Késő estig törtük a földet, és simítottuk a talajt.*

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek biztonságosan el tudják különíteni egymástól a „legegyszerűbb” típusú összetett és egyszerű mondatokat.

Azt javasoljuk, hogy a tanítás két szakaszban történjen.

a) Az első szakaszban párhuzamosan elemeztesse a pedagógus a mellérendelő összetett mondatot és a halmozott mondatrészt tartalmazó egyszerű mondatot. Nézzük az elemzés javasolt menetét!

1. A következő két mondat látható a táblán:
Micimackó mézet keresett a fán, de az ág letörött.
A gyerekek élelmet, ivóvizet és pokrócot vittek a kirándulásra.
2. Olvassák el a gyerekek a mondatokat!
3. Keressék meg az összetett mondatot! Ha ez azonnal nem megy, akkor először keressék meg a mondatokban a predikatív szerkezetet!
4. Olvassák el az összetett mondat első tagmondatát!
5. Döntsék el, hogy mi jelölte a két tagmondat határát!
6. Olvassák el az egyszerű mondatot is!
7. Számolják meg, hogy hány mondatközi írásjelet tartalmaz a mondat!
8. A pedagógus közölje a gyerekekkel, hogy az *élelmet*, az *ivóvizet* és a *pokrócot* szavak halmozott (azonos) mondatrészek. Közéjük csak akkor kell vesszőt tenni, ha nem áll közöttük az *és*, *s*, *meg*, *vagy* szó (kötőszó)!
9. Ezek után döntsék el a gyerekek, hogy miért nincs vessző az *ivóvizet* és a *pokrócot* halmozott mondatrészek között!

b) A másik szakaszban gyakorolják a gyerekek a halmozott mondatrészeket tartalmazó mondatok és a mellérendelő összetett mondatok elemzését. (Ehhez felhasználható a feladatgyűjtemény, valamint a tankönyvnek *Az egyszerű és az összetett mondat* című fejezete.) Ezzel az a célunk, hogy az ismeretek és az elemzőképesség birtokában gyakorolhassák a tanulók a mondatközi írásjelek helyes használatát.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?6 Számítania kell a pedagógusnak olyan gyerekekre, akik a predikatív szerkezetre irányuló feladathelyzetben többé-kevésbé felismerik a predikatív szerkezeteket, de ezt a képességüket az egyszerű mondatok és az összetett mondatok megkülönböztetését célzó feladatokban egyelőre nem tudják felhasználni. Kézenfekvő, hogy nekik a predikatív szerkezetek felismerésének variábilis gyakorlására van szükségük. Ilyen feladatokra gondolunk:

Keressék meg a predikatív szerkezetet

- a) bővített egyszerű mondatban, ha az alany névszó, az állítmány ige;
- b) bővített egyszerű mondatban, ha az alany névszó, az állítmány névszó (1. melléknév; 2. főnév);
- c) bővített egyszerű mondatban, ha az alany hiányzik, és csak az igei személyrag utal rá;
- d) mellérendelő összetett mondatban, ha
– az alany és az állítmány mindkét tagmondatban megtalálható,
– az egyik tagmondatból hiányzik az alany, és csak az igei személyrag utal rá.

?7 Az egyszerű és az összetett mondatok tanulása során is lesznek gyerekek, akik *különböző tempóban és különböző önállósággal* képesek a tankönyvből tanulni. A velük való bánásmódról már részletesen szoltunk az *Elemi ismeretek tanítása a szövegről* című fejezetben. Az ott elmondottak ebben az esetben is érvényesek.

A tanulásirányítás normái:

3 Az elemzés, illetve az elemeztetés mindig rövid legyen. Nem szabad elfelednünk, hogy mondattani ismeretekre csak azért van szükségük a gyerekeknek, hogy elkezdhessék a mondatközi írásjelek helyes használatának a tanulását, valamint azért, hogy tovább gyakorolhassák a helyes hangsúlyozásnak és hanglejtésnek megfelelő beszédtechnikát. A „túlelemzés” ezenkívül azért is fölösleges, mert magában rejti a nyelvtanulástól való elidegenedés lehetőségét.

4 A pedagógus ne legyen türelmetlen a terminusokat pontatlanul használó tanulókkal! Tapintatosan javítsa a hibákat, s azonnal utaljon arra, hogy az adott nyelvtani ismeretnek mi a szerepe a helyesírás vagy a helyesejtés szempontjából! (pl.: *Ez összetett mondat, a tagmondatok közé tedd ki a vesszőt! Ez felszólító módszer, a végére felkiáltójelet tegyél! Ez összetett mondat, az első tagmondat után még ne ereszkedjen olyan mélyre a hanglejtésed!*)

Szószerkezettani ismeretek megtanítása a ráismerés és a megnevezés szintjén

(Az alábbi hipotetikus álláspontot tudatosan közvetítjük, mivel a hipotézisek alkotása a tudomány fejlődésének feltétele.)

Mi a szószerkezet?

A szószerkezet olyan szócsoporthoz, amelynek tagjai a mondaton belül egymással *alkalmilag tartalmi viszonyba* kerülnek és *szerkezeti egységként* viselkednek. Úgy gondoljuk, a „tartalmi viszonyba kerülnek” kifejezést nem szükséges részleteznünk. Viszont magyarázatra szorulhat az „alkalmilag” megkötés. Ezt az alábbi példával kísérreljük meg érthetőbbé tenni.

a) Hús sárga csikó fickándozik a zsebemben.

b) Viktor hegyezi a tompa ceruzát.

A „tompá ceruzát” alkalmi szócsoporthoz. Azért jött létre, hogy a valóság elemei közti viszonyt ki tudjuk fejezni. A „sárga csikó” ezzel szemben frazeológiai egység, nem alkalmi kapcsolat, a jelentése pedig arany.

Mit jelent a definícióban a „szerkezeti egységként viselkedik” differencia specifikája? Erre a kérdésre is egy példával válaszolunk:

a) Viktor hegyezi a tompa ceruzát.

b) Viktor hegyezi a tompát.

c) Viktor hegyezi azt.

Látható, hogy az a) egy minőségjelzős szerkezetet tartalmaz. A szerkezet pedig teljes egészében tárgyként viselkedik. Ezt bizonyítja a b) és a c) is. Az utóbbi két mondatból ugyanis eltűnt a „ceruza” főnév, de nem a tárgy. Annak szerepét a b) esetben a melléknév, a c)

esetben pedig a mutató névmás vette át. Azt is mondhatnánk – Antal László nyomán –, hogy az utolsó mondat tárgya „egyszavas szó szerkezet”.

A szó szerkezeteket három csoportba sorolhatjuk. Beszélni szoktunk alárendelő, mellérendelő és hozzárendelő szerkezetekről. Legyen ez a példamondatunk: *A szép és okos kutya ülve várja a gazdit.* A *szép és okos kutya* szerkezet tagjai között alárendelő viszony jött létre. A két tag (a *szép és okos*, illetve a *kutya*) ugyanis nem azonos természetű. Az első (a determináns) akár el is hagyható a mondatból anélkül, hogy a mondat szerkezete megváltozna. A második tag (ez az alaptag) elhagyása azonban szerkezeti változást is maga után vonna. (Láthattuk az előbb, hogy az alaptag elhagyása azt eredményezné, hogy a determináns venné át az alaptag funkcióját.)

A *szép és okos kutya* szerkezet determinánsa (*szép és okos*) maga is egy szó szerkezet. A tagok közötti viszony azonban ebben az esetben mellérendelő, hisz mindkét tag azonos természetű, mindkettő determináns, mindkettő ugyanannak az alaptagnak van alárendelve. Bármelyik elhagyható a másik mellől anélkül, hogy a mondat szerkezetében szakadás állna elő. Végül a példamondatunkban található egy hozzárendelő szó szerkezet is. Ez pedig a *kutya várja* predikatív kapcsolat.

Második osztályban mindebből

- a) a predikatív szerkezetet;
- b) a tárgyias szerkezetet;
- c) a határozós szerkezetet (hely-, idő-, eszköz- és módhatározós);
- d) a jelzős szerkezetet (minőségjelzős és birtokos jelzős) tanítjuk.

A tanítás feltételei

a) A gyerekek tudjanak mondatokat és szöveget némán és hangosan, közepes tempóban olvasni.

b) Látószögük legyen olyan fejlett, hogy legalább két szóból álló (6-10 betűs) szerkezetet egyetlen fixálással is „be tudjanak fogni”.

c) Érzékeljék az esemény idő- és helyviszonyait.

A tanítás kiegészíthető

- a) hangsúly- és hanglejtésgyakorlással;
- b) az egybeírás és a különírás tanulásával;
- c) a grammatikai műveletek tanításával.

A szó szerkezetek tanítását három taneszköz segíti: *A szó szerkezetek* című demonstrációs tábla; a 2. osztályos *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* tankönyvnek *Az egyszerű és az összetett mondat*, illetve *A szavak kapcsolatai* című fejezetei és a 2. osztályos *Feladatgyűjtemény* nyelvtan feladatai.

Hogyan tanítjuk a predikatív szerkezetet?

Mielőtt a fenti kérdésre válaszolnánk, arról kell szót ejtenünk, hogy mikor tanítsuk a predikatív szerkezetet. Az előzőkben leírt *tanítási feltételek* megléte esetén az *egyszerű és az összetett mondat* tanítása előtt. Ugyanis a mondatok szerkezet szempontú elemzése egyszerűen lehetetlen a predikatív szerkezet valamilyen szintű ismerete nélkül.

A predikatív szerkezet tanítását két szakaszban képzeljük el.

a) Az első szakaszban bevezetjük a terminust, és a terminus felhasználásával elemi szintű feladatokat végeztetünk a gyerekekkel. Ehhez nyújt segítséget a tankönyv *Az egyszerű és az összetett mondat* című fejezetének 1–6. feladata.

Hangsúlyozzuk, hogy ebben a szakaszban a tanulás háttérében a mintakövetés áll. Tehát nem kell „megmagyarázni” a gyerekeknek a predikatív szerkezet fogalmát. Helyette – amennyiben ez szükséges – készítsen a pedagógus is minél több feladatot a tankönyv feladatainak mintájára.

Végül az első szakasz leírásaként keressék meg a gyerekek a demonstrációs tábla valamennyi mondatának a predikatív szerkezetét!

A második szakasz a predikatív szerkezet felismerésének és megnevezésének a gyakorlását szolgálja. Az előzők során egyszer már leírtuk: a predikatív szerkezetek felismerése feltétele az egyszerű és az összetett mondatok tanulásának. Ez azonban nem azt jelenti, hogy mindaddig várni kell az egyszerű és az összetett mondatok tanításával, amíg minden gyerek biztonságosan fel nem ismeri a predikatív szerkezetet. Sokkal inkább azt, hogy a gyakorlást – egy elemi szintű gyakorlottság után – össze kell kapcsolni a mondatok szerkezet szempontjából történő elemzésével.

Hogyan tanítjuk az alárendelt szószerkezeteket?

Valamennyi szószerkezet tanítását és gyakoroltatását lényegileg azonos módon végezzük. Ezért nem vesszük sorra a szószerkezeteket, hanem csak általános érvényű algoritmust adunk meg. Mindezt az alábbi négy pontban tudjuk összefoglalni.

1. A gyerekek a tanító segítségével egy rövid szöveget elemeznek. A szöveg egy vagy akár több mondata is értelmetlen, ugyanis hiányzik belőle egy szószerkezet. A gyerekeknek az a feladatuk, hogy – kezdetben elsősorban mintakövetéssel – egészítsék ki az értelmetlen mondatot a legmegfelelőbb szószerkezettel. A szövegeket viszont úgy állítottuk össze, hogy a kontextus alapján pontosan az a szószerkezet „jusson a gyerekek eszébe”, amelyikkel éppen megismertetni akarjuk őket.

2. A következő lépésben a gyerekek szószerkezeteket „alkotnak”. Ennek az a célja, hogy minél több azonos típusú (az éppen tanítandó) szószerkezettel találkozzanak, és a kérdéses szószerkezet típust mindenféle definiálás, magyarázás nélkül, tehát *mintakövetéssel* fel tudják ismerni.

3. Végül sor kerül a terminus bevezetésére. Ez a következő módon történik: Az 1–2. pontban leírt feladatok megoldása során számtalan azonos típusú szószerkezettel találkoznak a gyerekek. Ezek közül egy csokorra valót felír a pedagógus a táblára, és megmondja a szószerkezetek nevét.

4. Ettől kezdődően minden feladat egyrészt a szószerkezetek pontos felismerését és megnevezését, másrészt a grammatikai műveletek és a helyesírás gyakorlását szolgálja.

Az elmondottakat két szempontból is ki kell egészítenünk. Az egyik kiegészítésünk a taneszközökre vonatkozik. Ugyanis mind a 2. osztályos *Feladatgyűjtemény*, mind pedig a *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* tankönyv felhasználható az előző algoritmus 1–4. pontjában leírtak megvalósítása érdekében. A tankönyv azonban az önálló tanulást is lehetővé teszi. (Az önálló tanulással összefüggő álláspontunkat az *Elemi ismeretek tanítása a szövegről* című fejezetben írtuk le.)

A nyelvtankönyvnek *A szavak kapcsolatai* című fejezete tartalmazza a szószerkezetekkel kapcsolatos feladatokat és a hozzájuk kapcsolódó metaszövegeket. A fejezetet – a szószerkezetek alapján – további alfejezetekre tagoltuk. Ezek az alfejezetek pedig – néhány elkerülhetetlen változástól eltekintve – lényegileg *azonos módon* épülnek fel. Ezzel

egyrészt az volt a szándékunk, hogy rejtetten segítséget nyújtsunk a pedagógusok számára a feladatok sorrendjének meghatározásához, másrészt pedig az, hogy segítsük a gyerekek önálló tanulását is.

A másik kiegészítésünk a grammatikai műveletekkel (szűkítés, bővítés stb.) kapcsolatos. A szószerkezeteket a helyesejtés és a helyesírás tanításának megalapozása mellett ugyanis azért is tanítjuk, mert ennek a nyelvi szintnek az ismerete szükséges a műveletek gyakorlásához is. Következésképp a szószerkezetek gyakorlását összeköthetjük a műveletek tanulásával, gyakorlásával. Ennek érdekében készítettünk egy transzparencssorozatot is. A transzparencssorozat a bővítés, a szűkítés és az átalakítás tanítására szolgál. (A kapcsolás tanítására az egyszerű és az összetett mondatok tanulása során kerül sor.) Ezenkívül természetesen a *Feladatgyűjtemény* és a *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* is tartalmaz feladatokat a grammatikai műveletek gyakorlásához.

A lehetséges tanulótípusok, és a velük való bánásmód

?8 A predikatív szerkezetek tanítása során arra kell felkészülnünk, hogy a gyerekek egy részét a névszói állítmányt tartalmazó szerkezet „megzavarja”. Azt javasoljuk, hogy számukra „nyújtsa meg” a pedagógus az első szakaszt (a predikatív szerkezettel való ismerkedés).

?9 Az is előfordulhat, hogy a gyerekek „keverik” a terminusokat. Ez többek mellett arra utalhat, hogy kevés volt a gyakorlás száma és túl gyors a tanulás tempója (gyorsan követték egymást a terminusok). Ebből persze már következik is a megoldás. A tempót le kell lassítani, és további gyakorlási lehetőségeket kell teremteni a tanulók számára.

A tanulásirányítás normái

- 5 Ne siettesse a pedagógus a gyerekek tanulását! Adjon időt a bevésésre!
- 6 A szószerkezetek definícióját nem kell tudniuk a gyerekeknek.
- 7 Az elemzés során ne a mondatrészekből induljanak ki a gyerekek, hisz azokat még nem is tanulták!
- 8 A terminusokat „eltévesztő” gyerekeket türelmesen javítsa a tanító.

A toldalékolt szavak alaktani elemzése a helyesírás tanulása érdekében

Mi az alaktan?

A morfémával foglalkozó nyelvészeti tudományág az alaktan (a morfológia). A morfológiával kapcsolatos legfontosabb tudnivalók az alábbiak:

A morféma a legkisebb nyelvi jel, jelemekből (fonémákból) épül fel. Nyelvi jel azért, mert a beavatottak (egy nyelvközösség) számára egy kötött hangsorhoz konvencionálisan („szokásjog” alapján) rögzített jelentés tartozik, mégpedig úgy, hogy az alak és a jelentés képes egymást kölcsönösen felidézni.

A morféma mint nyelvi jel kapcsolatba kerül a valóságélemmel, amelyiket helyettesíti, amelyikre vonatkozik. Ezt a valóságra vonatkozást *denotációnak* nevezzük. A morféma által jelölt valóságdarab pedig a *denotátum*. (Persze nem minden jelölőnek van a valóságban is létező denotátuma.) A jelölő és a jelölt tehát szoros kapcsolatban van

egymással. Ez a kapcsolat azonban nem szükségszerű. Ha az volna, akkor csupán egyetlen nyelv létezne.

A morféma, a legkisebb nyelvi jel ugyanis nem bontható magához hasonló (alakkal és jelentéssel bíró) kisebb részre. Nézzünk erre vonatkozóan három példát!

- (a) *láb*
- (b) *asztalláb*
- (c) *lábak*

Az (a) nem bontható tovább, de a (b) és a (c) igen. A (b) az *asztal* és a *láb* morfémaiból, a (c) pedig a *láb* törmeléből és az *-ak* toldalékmorfémából áll. A kérdés már csupán az, hogy a toldalék is jelentéssel bír-e.

Az angol nyelvben a *láb* jelentését a *foot*, a *lábak* jelentést pedig a *feet* alak fejezi ki. A magyar nyelv azonban jellegzetesen a ragasztó (agglutináló) nyelvek csoportjába tartozik. Azt a jelentést, hogy „*egynél több láb*” nem egy másik szóalak, hanem a szótőhöz illesztett *-ak* morféma hordozza. Következésképp az *-ak*-nak is van jelentése.

Az alaktani ismeretek közül második osztályban a szótő, a toldalék, valamint a szóösszetétel tanítására kerül sor, mégpedig azért, hogy grammatikailag is megalapozzuk a helyesírás (az egybeírás és a különírás, illetve az összeolvadás és a hasonulás) tanítását.

A tanítás feltétele:

- a) A gyerekek képesek legyenek mondatokat némán és hangosan olvasni.
- b) Ismerjék fel a predikatív, a tárgyias, a határozós és a jelzős szerkezeteket!

A tanítás kiegészíthető:

- a) a szószerkezetek helyesírásának tanulásával;
- b) az egybeírás és a különírás tanulásával;
- c) az összeolvadás és a hasonulás tanulásával;
- d) a fogalmazás tanulása során az egyeztetési hibák korrigálásával.

Hogyan tanítjuk?

Két taneszköz segíti a tanulást: a *Nyelvtan, szöveg, helyesírás* tankönyv *Szavak a mondatban* című fejezete és a *Feladatgyűjtemény Toldalékolt szavak alaktani elemzése a helyesírás tanulása érdekében* című fejezete.

A tanítás négy szakaszra bontható.

a) Az első szakaszban a gyerekekkel – eddigi nyelvtantudásukra (ez lehet tudatos és nem tudatos is) építve – az érzékeltetjük, hogy a toldalékok nélkülözhetetlenek a grammatikailag helyes mondatok felépítéséhez. Ezt a célt szolgálja a tankönyv 1., valamint a *Feladatgyűjtemény* 1. és 3. feladata. A feladatvégzés közben bevezetjük a *szótő* és a *toldalék* terminusokat is.

b) A második szakaszban az alaktani elemzést gyakoroltatjuk a gyerekekkel. Ezt néhány egyszerű „felismerés” (melyik a szótő, melyik a toldalék) feladat mellett összekötjük a szószerkezetek gyakorlásával. (Például: Toldalékolt szavakat úgy, hogy a szópárok tárgyias szószerkezetek legyenek!

vers elemez

illusztráció készít)

c) A következő lépés a *szóösszetétel* megtanítása. Azt javasoljuk, hogy ehhez a tankönyv 10. feladatát használja fel a pedagógus.

d) Végül a szószerkezetek és a szóösszetételek átalakításának műveletét gyakorolhatják a gyerekek. Ezzel egy időben pedig elkezdhetik az egybeírás és a különírás intenzív tanulását is.

A tanulásirányítás normái

- 9 Kerülje a pedagógus a cél nélküli alaktani elemzést! Arra törekedjen, hogy az elemzés kapcsolódjon egyéb nyelvhasználati tevékenységhez is!
- 10 *A jel, a képző és a rag terminusokat egyelőre nem kell megtanítani.*

Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés és a helyesírás tanulásához

A hangtan a nyelvtudománynak az a része, amelyik az emberi beszédhangokat és a beszédhangok egymásra hatását vizsgálja.

Tudjuk, hogy nincs két olyan ember, aki az egyes fonémákat egyformán ejtené. Meg tudjuk állapítani, hogy az egyik ember *o* hangja különbözik a másik ember *o* hangjától, de mindkét hangot *o* hangként fogjuk fel. Ez azért van, mert a többféle árnyalattal ejtett hangok ugyanazon a „sávon” belül helyezkednek el, *ugyanannak a fonémának az egyedi realizációi*. Természetesen azt is észre vesszük, ha valaki kicsúszik ebből a „sávból”, és az *ó* vagy az *a* fonémának megfelelő hangot produkálja az *o* helyett.

A magyar beszédhangok összefoglaló táblázatát az első osztályos *Tanítási programban* közzeltük az *Artikulációs gyakorlatok* című fejezetben.

Miért tanítjuk a hangtant?

A hangtani ismereteknek programunkban egyrészt alapozó, másrészt attitűdöt befolyásoló szerepet szánunk. Az olvasás- és az irodalomtanulás során a gyerekek szükségképpen találkoznak különböző nyelvtörténeti korokból származó írásokkal. Ezek elolvasásának, megértésének, elemzésének egyik alapfeltétele az, hogy a gyermek olvasó rendelkezzen nyelvtörténeti ismeretekkel is. Ezen ismeretek elsajátítását kívánjuk megalapozni a mai magyar hangtan tanításával.

Ugy gondoljuk, hogy a hangtani ismeretek birtokában a főbb nyelvjárási típusokkal is megismertethetjük a gyerekeket, és a nyelvjárások elemeztetése során számtalan nyelvtörténeti jelenségre hívhatjuk fel a figyelmüket. Ugyanakkor kialakíthatjuk bennük a nyelvjárásokkal és a nyelvjárás szerint beszélő társaikkal szembeni helyes attitűdöt is.

Végül a hangtani ismeretek tanításáról azért sem mondhatunk le, mert úgy gondoljuk, hogy mind a helyesejtés, mind pedig a helyesírás fejlesztésében is szükségünk van rájuk. Nehezen képzelhető el ugyanis pl. az összeolvadás vagy a zöngéesség szerinti részleges hasonlást tartalmazó szavak ejtésének, illetve azok írásban történő helyes jelölésének a megtanítása hangtani ismeretek nélkül.

A hangtani ismereteket második osztályban három feladat köré csoportosítjuk. Ezek a következők:

1. A magánhangzók és a mássalhangzók felismerése és megnevezése.
2. A magánhangzók megkülönböztetése a nyelv vízszintes mozgása szerint (magasak, mélyek).
3. A többalakú toldalék megismerése; az illeszkedés.

A magánhangzók és a mássalhangzók felismerése és megnevezése

Második osztályban a feladat nem új, csupán ismétlő, összefoglaló jellegű. Ugyanis a gyerekek már első osztályban is találkoztak, találkozhattak a *magánhangzó* és a *mássalhangzó* terminusokkal. Ezenkívül számtalan feladatot is megoldottak a magánhangzók és a mássalhangzók körében. Gondoljunk csak a betűmodellek leolvasására! Ennek során minden nyomtatott és írott szó leolvasása után ki kellett emelniük a gyerekeknek a szavak magánhangzóit is. Példaként említhetjük még az artikulációs gyakorlatokat, valamint az elválasztás tanulásával összefüggő feladatokat is.

Úgy gondoljuk azonban, hogy az eddig felsorolt lehetőségek ellenére előfordulhat, hogy a gyerekek (vagy a gyerekek egy része) nem tudják elkülöníteni a magánhangzókat a mássalhangzóktól. Ebben az esetben a következő megoldást javasoljuk:

a) Írja fel a pedagógus a táblára a következő két magánhangzósort:

(a) *á-a-o-u-o-a-á*

(b) *e-é-i-ü-ö-ü-i-é-e*

Ezeket a hangsorokat a gyerekek már tudják, hisz ezek segítségével is gyakorolták a helyes artikulációt.

b) Végezzék el a gyerekek az artikulációs gyakorlatokat!

c) A tanító közölje a gyerekekkel, hogy az általuk ejtett hangokat magánhangzóknak nevezzük. A táblán lévő betűk a magánhangzókat jelölik, ezért *magánhangzót jelölő betűknek hívjuk őket*.

d) Ezek után hívja fel a pedagógus a gyerekek figyelmét, hogy *A magyar magánhangzók* című demonstrációs táblán valamennyi magánhangzót jelölő betűt megtalálhatják.

e) A pedagógus írjon a táblára szavakat! A gyerekek másolják le a szavak magánhangzót jelölő betűit!

f) Húzzuk alá a táblán lévő szavakban a *nem magánhangzót jelölő* betűket!

g) Ejtsék ki a *nem magánhangzókat!*

h) A pedagógus közölje a gyerekekkel, hogy ezeket a hangokat mássalhangzóknak, az azokat jelölő betűket pedig mássalhangzót *jelölő betűknek* hívjuk!

i) A továbbiakban a gyakorlásra kerülhet sor. Ez kezdetben történhet szavak elemeztetésével is. Ha a gyerekek már viszonylag pontosan felismerik és megnevezik a magánhangzókat és a mássalhangzókat, akkor a további gyakorlást célszerű összekapcsolni az artikulációs gyakorlatokkal, valamint az elválasztás- és az időtartamjelölés, az összeolvadás, a hasonulás, az olvasás és az írás, az alaktani elemzés tanulásával.

A tanulásirányítás normái

11 Ne „magyarázza” meg a pedagógus a magánhangzó és a mássalhangzó terminusokat, különösen ne a „magában hangzik”, „mással hangzik” hamis magyarázatokkal!

12 A magánhangzó, a mássalhangzó, a magánhangzót jelölő betű, a mássalhangzót jelölő betű kifejezéseket következetesen használja és használtassa!

A magánhangzók megkülönböztetése a nyelv vízszintes mozgása szerint: magasak, mélyek

Mit értünk a nyelv vízszintes mozgásán?

Magánhangzóink minőségét a szájüreg nagysága, valamint az ajaknyílás alakja határozza meg. Az ajaknyílás alakja szempontjából beszélünk ajakkerekítéses (*a, o, ó, u, ú, ü, ű*) és ajakréses (*e, é, i, í, á*) magánhangzókról.

A szájüreg nagyságát a nyelv kétirányú mozgása szabályozza. Ez a mozgás lehet vízszintes és függőleges. A vízszintes mozgás esetén két fő helyzetet szokás figyelembe venni:

- a) Ha a nyelv előrenyomul, a hegye nekitámaszkodik az alsó fogsornak, és így kisebb lesz a szájüreg, akkor elöl képzett (magas) hangok keletkeznek. Ezek az *e, é, i, í, ü, ű, ö, ő*.
- b) Ha a nyelv eltávolodik a fogsortól, s hátrafelé húzódik, nagyobb szájüreg vesz részt a hangképzésben, akkor hátul képzett (mély) magánhangzók jönnek létre. Mély magánhangzóink az *á, a, o, ó, u* és az *ú*.

A tanítás feltételei

- a) A gyerekek ismerjék fel és tudják megkülönböztetni a magánhangzókat.
- b) Az egyes magánhangzókat viszonylag pontos artikulációval tudják képezni.

A tanítás kiegészíthető

- a) artikulációs gyakorlatokkal;
- b) a hangos olvasás gyakorlásával; időtartam-jelölési gyakorlatokkal.

Hogyan tanítjuk?

A tanításhoz két taneszköz nyújt segítséget: *A magyar magánhangzók* című demonstrációs tábla és a 2. osztályos *Feladatgyűjtemény* hangtannal foglalkozó fejezete.

A tanítást két szakaszban végezhetjük:

- a) Először arra törekedjen a pedagógus, hogy a gyerekek érzékeljék a nyelv vízszintes mozgását! Ehhez az alábbi algoritmust javasoljuk:
 - b) A tanító írja fel a táblára a mély és a magas magánhangzósort egymás alá! Vigyázat, az elhelyezés fontos!)

<i>á</i>	–	<i>a</i>	–	<i>o</i>	–	<i>u</i>	–	<i>o</i>	–	<i>a</i>	–	<i>á</i>
<i>e</i>	–	<i>é</i>	–	<i>ö</i>	–	<i>ü</i>	–	<i>i</i>	–	<i>é</i>	–	<i>é</i>

2. A gyerekek ejtsék ki többször egymás után az *o–ö* hangpárt, majd az *u–ü* hangpárt, közben figyeljék a nyelvük mozgását! Döntsék el, hogy a hangpárok ejtése közben melyik hang képzésekor húzódott előre, és melyik hang képzésekor húzódott hátra a nyelvük. (Megjegyezzük, hogy ezt a feladatot a többi – egymás alá került betűnek megfelelő – hangpárral is el lehet végezni. Azért javasoljuk ennek ellenére az *o–ö* és az *u–ü* hangpárt, mert ebben a két esetben a legkevesebb az egyéb artikulációs változás.)
3. A pedagógus közölje a gyerekekkel, hogy az elöl képzett *ö* és *ü* hangot *magas*, a hátul képzett *o* és *u* hangot *mély* magánhangzóknak nevezzük.
4. Hangoztassák a gyerekek az *á–a–o–...*, majd az *e–é–i–...* hangsort! Közben figyeljék meg, hogy melyik hangsor képzésénél volt előrébb (vagy hátrább) a nyelvük.
5. A tanító ezek után közölje a gyerekekkel, hogy az *á–a–o–...* magánhangzók *mélyek*, az *e–é–i–...* magánhangzók pedig *magasak*.
6. Végül keressék meg a gyerekek a demonstrációs táblán a mély és a magas magánhangzókat!

b) A második szakaszban a mély és a magas magánhangzók körében feladatokat oldanak meg a gyerekek. Ehhez a feladatgyűjteményben leírt feladatok használhatók fel. Természetesen, ha szükséges, azok mintájára a pedagógus bővítheti a feladatok számát.

A tanulásirányítás normái

13 Minden magánhangzót pontos artikulációval és pontos időtartammal ejtsen a pedagógus, s ezt követelje meg a gyerekektől is!

14 A gyerekeknek nem kell „leckerűen” felmondaniuk az egyes nyelválláshoz tartozó magánhangzókat. A feladatokat kell sikeresen megoldaniuk.

A többalakú toldalék megismerése; az illeszkedés

Mi az illeszkedés?

Az illeszkedés elsősorban a szótő hangrendjétől függ. Vagyis a többalakú toldalék esetén (-*ban*, -*ben*; -*hoz*, -*hez*, -*höz*) a magas hangrendű (csak magas magánhangzót tartalmazó) szóhoz magas, a mély hangrendű (csak mély magánhangzót tartalmazó) szóhoz mély hangrendű toldalék kapcsolódik. A vegyes hangrendű szavainkhoz általában mély hangrendű toldalékok járulnak. (Előfordulnak ingadozások is – pl. *októberben*, *októberban* –, de erről most nem szólunk.)

Külön kell tárgyalnunk a háromalakú toldalékok (pl. -*on*, -*en*, -*ön*) illeszkedéséről. A három alak közül az egyik mély magánhangzót tartalmaz (-*on*). Ez kapcsolódik a mély hangrendű tőhöz. A két magas hangrendű toldalék közül az ajakkerekítéses (-*ön*) a magas és ajakkerekítéses magánhangzót tartalmazó tőhöz, az ajakréses (-*en*) pedig a magas és ajakréses magánhangzót tartalmazó tőhöz kapcsolódik.

A tanítás feltételei

- a) A gyerekek ismerjék fel a magas és a mély magánhangzókat!
- b) Ismerjék ezeket a terminusokat: szótő, toldalék!

A tanítás kiegészíthető

– az alaktani ismeretek tanulásával.

Hogyan tanítjuk?

Két szakaszban:

- a) Az első szakaszban a hangrenddel ismertetjük meg a tanulókat. Ez így történhet:
 - b) A tanító írjon betűpárokat a táblára, és másoltassa le a gyerekekkel a magas (mély) magánhangzókat!
 - c) Most szópárok közül válogassanak a tanulók! Másolják le a csak magas (mély) magánhangzót tartalmazó szavakat!
 - d) A pedagógus közölje a gyerekekkel, hogy a csak magas magánhangzót tartalmazó szavakat *magas*, a csak mély magánhangzót tartalmazó szavakat *mély hangrendű* szavaknak nevezzük.
 - e) A táblán most csak vegyes hangrendű szavak szerepeljenek! A gyerekek ezt az utasítást kapják: „Írjátok le a tábláról a magas (vagy mély) hangrendű szavakat!” Persze ezt a feladatot nem lehet megoldani. A pedagógus azzal oldja fel a helyzetet, hogy közli: a táblán lévő szavak magas és mély magánhangzókat is tartalmaznak. Az ilyen szavakat *vegyes hangrendű* szavaknak nevezzük.
- f) A gyakoroltatási szakaszban – a *Feladatgyűjtemény* feladatainak segítségével – különböző hangrendű szavakat toldalékoljanak a gyerekek, s kíséreljenek meg magyarázatot adni arra, hogy a többalakú toldalékok közül miért azt a toldalékot választották. Ehhez ad mintát a következő feladatsor:

1. Ejtsétek ki a szót! (*táska*)
2. Milyen hangrendű a szó? (*mély*)
3. Ejtsétek ki a todalékokat! (*-ban, -ben*)
4. Melyik todalékot kapcsoljátok a szótóhoz? (*-ban*)
5. Milyen hangrendű a *-ban* todalék? (*mély*)
6. Írjátok le todalékolva a szót!

A háromalakú todalékok illeszkedésének tanulása még azzal is bővül, hogy a gyerekeknek el kell dönteniük a magas hangrendű szóról, hogy az ajakkerekítéses vagy ajakréses magánhangzót tartalmaz.

A tanulásirányítás normái:

15 A gyerekeknek nem kell meghatározásszerűen megtanulniuk az illeszkedés szabályait.

16 Az elemzést a saját artikulációjuk megfigyelésével, valamint a demonstrációs tábla segítségével végezzék a tanulók.

17 Az elemzés ne legyen hosszan tartó magyarázat, elégedjen meg a pedagógus a jó todalékolással, s ha a gyerekek az illeszkedés szabályszerűségét még nem ismerték fel, akkor adjon a tanító egy rövid magyarázatot! (Jól todalékolta, mert a magas hangrendű szóhoz magas hangrendű todalékot kapcsolta!)

Felhasznált irodalom

- ANTAL LÁSZLÓ: *Egy új magyar nyelvtan felé*. Budapest, 1977. Magvető Kiadó. 189 p.
- BÁNRETI ZOLTÁN: *Gyerek és anyanyelv*. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban. Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 6–22. p.
- BALLA KÁLMÁN (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Budapest, 1982. Akadémiai Kiadó. 301. p.
- DEZSŐ LÁSZLÓ: *A mondattan tipológiai megközelítése*. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX. Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 23–63. p.
- DEME LÁSZLÓ: *A beszéd és a nyelv*. Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 189. p.
- FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE: *A szerkezeti-műveleti grammatika*. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX. Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 87–121. p.
- GAÁL EDIT: *A birtoklás kifejezése a mai magyar nyelvben*. Nyelvtudományi értekezések 97. sz. Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó.
- NAGY FERENC: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Egyetemi jegyzet. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó.
- SZÉPE GYÖRGY: *A nyelvtanról*. = A tanító. 1978. 1. sz. 13. p.
- ZSOLNAI JÓZSEF: *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 192. l.