

Szócikkek szerkesztésének tanítása lexikonminták alapján a diáknyelv köréből gyűjtött szavakhoz

A fenti tevékenység gyakorlásának céljáról, lehetséges módjáról az előző évi tanítási programban már szóltunk. (vö.: *Tanítási program 5. osztály*).

Az ott leírtakból megerősítjük, hogy elsősorban a jó képességű tanítványainknak érdemes megpróbálkozni ezzel a tevékenységfajtaival. A szócikkek szerkesztése ugyanis többféle képesség működ-tetését kívánja meg. Elég, ha a leíró nyelvtanból, az önművelésből tanultak alkalmazására gondolunk.

A nyomtatványkitöltés gyakoroltatása

Az előző évi tanítási programban a tanítás egy lehetséges módját leírtuk (vö.: *Tanítási program 5. osztály*).

A lehetséges tanulótipusok és a velük való bánásmód

ê Azokkal a tanulókkal, akik tavaly nem próbálkoztak nyomtatványkitöltéssel, az ötödikes program-ban leírtak szerint foglalkozunk.

ê A nyomtatványkitöltéssel már megismertetett tanulókkal gyakorlásként töltessünk ki egy-egy nyomtatványt. Hasznos lehet az is, ha az ő bevonásukkal gyakoroltatjuk társaikkal ezt a tevé-kenységet. Így nemcsak a lassabban haladók, hanem az előrébb tartók is fejlődhetnek.

Törekedjünk a szülők bevonására is. Biztassuk őket, bízzák meg otthon gyermekeiket nyomtat-ványkitöltési feladatokkal.

A levélírás gyakoroltatása

A levélírás gyakoroltatásáról elmondottakat (vö.: *Tanítási program 5. osztály*) néhány, a 6. osztályra jellemző többlettel és az információkérő levélírás tanításának javaslatával egészítjük ki. A levél szintetizáló műfaj. Tartalma teljesen kötetlen lehet, ezért többféle műfaj is előfordulhat benne. Ez évben már kívánjuk meg, hogy többféle műfajú részlettel pontosítsák leveleiket tanulóink. Előrelépést jelent az eddigiekhez képest a tárgyilagos és a humoros hangvétel megkülönböztetése (pl. tankönyv 1., 3., fel.).

Írassunk szépirodalmi szövegek feldolgozása, valamint a tanulók életében történt események kapcsán ugyanarról a témáról mindkét hangvétellel levelet! A címzettet a hangvételnek megfelelően válasszuk meg!

Hogyan taníthatjuk az információkérő levelek írását?

Az információkérő levelek írásának tanításával szeretnénk előkészíteni a tanulókat a különböző élethelyzetekben való helytállásra.

1. *A levélírást előkészítő szakaszban* a műfaji ismeretek megtanulása érdekében elsőként információkérő leveleket elemeztetünk (pl. tankönyv 5. fel.). Megfigyelgetjük a levelek felépítését: Milyen formai azonosságok vannak a hagyományos és az információs levél között? Milyen tartalmi kötöttségeket találunk bennük?

Az információkérő levélben a következőknek feltétlenül szerepelniük kell:

- a) Milyen helyzetben érdeklődünk valami iránt? Miért kérünk tanácsot?
- b) Mit tudunk az adott témával kapcsolatban?
- c) Milyen információkat kérünk?

Következő lépésként javíttathatunk hibásan felépített leveleket. (Pl. tankönyv 7. fel.)

Nehezebb feladatot jelent, ha megadott válaszlevelekből kell rekonstruálni az információkérő levelet. (Pl. tankönyv 6. fel.)

Közös témáról formai és tartalmi előkészítés után írassunk levelet. Az elkészült írások kijavítása során megtudhatjuk, hogy az egyes tanulók milyen hibákat ejtenek, s így hozzájuk igazított feladatokat válogathatunk gyakorlásként.

2. *Az önálló levélírássra* mihamarabb kerüljön sor. A tanulók környezetében lévő állatokkal, növényekkel, jelenségekkel kapcsolatosan motiváló témákat adhatunk, vagy választhatnak a gyerekek is. A címzettek kiválasztásához eleinte nyújtsunk segítséget.

3. *Az önkorrekciónak* gyakorlásakor kitüntetetten figyeljünk a 2. személy beavatottságának megfelelő részletezésre, valamint a szóválasztásra.

A tanítás során megfigyelhető tanulótipusok és a velük való bánásmód

ê A nehezen fogalmazók a pedagógussal közösen írjanak információkérő levelet. A későbbiekben önálló munkájukban szerkezeti vázlat megadásával segíthetjük ezeket a tanulókat.

ê A jól teljesítők leveleit juttassuk el a címzettekhez!

A tanulásirányítás normái

j A műfajjal való megismerkedés után minden, az osztály életével kapcsolatos levelet a tanulókkal írassunk meg (pl. osztálykirándulás szervezése).

A meghatalmazás, a nyugta, az átvételi-átadási elismervény írásának tanítása

Mindkét szövegtípus tanítását részletesen algoritmizálja a tankönyvben leírt feladatok egymásutánja:

- Megadjuk a meghatalmazás, illetve nyugta, átvételi-átadási elismervény meghatározását.
- Jó szövegeket elemeztetünk a meghatározások alapján.
- Hiányos szövegeket egészítettünk ki.
- Végül sor kerülhet meghatalmazás, nyugta vagy átvételi-átadási elismervény önálló írására.

A versírás tanítása

Az előző évi tanítási programban elmondottakat nem ismételjük meg (vö.: *Tanítási program 5. osztály*). Kiemeljük viszont azt, hogy egy-egy műelemzés kapcsán továbbra is biztosítsuk a lehetőséget versírásra. Készítsük versírásra már ismert rímelésű, ritmusú versek analógiájára érdekes hasonlatok felhasználásával még a leggyengébben teljesítőket is.

Forgatókönyv írásának tanítása

Ezt a tevékenységet összetettsége miatt a jó képességű tanulók feladatának szánjuk elsősorban.

Mi a forgatókönyv?

A forgatókönyv más műfajban írt irodalmi művek átalakítása színpadi előadássá, videofelvétellé, hangjátékká stb. Szerepeltetni kell benne az események helyszínét, a szereplőket (külsőjük, legfőbb jellemvonásuk feltüntetésével). Az előadás módjára vonatkozó utasításokat is tartalmazhat (mozgás, látvány, hangerő, hangszín, színhelyválasztás, szereplőváltás stb.).

Hogyan taníthatjuk?



A forgatókönyv írását előkészíthetjük az irodalmi mű szerepek szerinti felolvasatásával. Az eseményeket elmondathatjuk valamelyik szereplővel, vagy mesélőt is beállíthatunk.

Javaslatokat tartalmaznak még a tankönyv feladataiban leírt utasítások (1–3. feladat).

A metanyelvi szövegek alkotásának tanítása

E tevékenységet szintén a jól teljesítő tanulóknak ajánljuk elsősorban. Írásuk összetett feladatot jelent: a nyelvészetből, valamint a fogalmazásból tanult ismeretek felidézését és alkalmazását kívánja egyszerre, ezért gazdaságos és fejlesztő feladat (vö.: *Tanítási program 5. osztály*).

Az előző évi programban leírtak ez évben a nyelvészeti ismeretterjesztő munkák recenzálásának tanulásával bővültek.

A műsorok, folyóiratok számára készült, nyelvhasználati problémákról szóló levél írása hasonlóképpen tanítható, mint az információkérő levelek írása.

A gyűjtött nyelvjárási anyag elemeztetéséhez az 5., 6. osztályos tankönyvekben javasoltunk szempontokat.

A nyelvészeti munkák recenzálása is összetett feladatot jelent. Egyrészt a könyvismertetésről tanultak, másrészt a nyelvészetből tanultak aktualizálását kívánja. Segítségül javasolhatjuk a *Könyv-világban* megjelenő recenziók elemzését műfaji és tartalmi szempontból egyaránt. Mindhárom típusú, a nyelvhasználatról szóló szöveg íratásánál törekedjünk a szakkifejezések, megnevezések pontos használatára. A tankönyv feladatainak megoldása után képet kaphatunk tanulóink ilyen irányú teljesítményéről. A jól teljesítők munkáját kiemelten értékelhetjük, leveleiket, elemzéseiket juttassuk el folyóiratokhoz, a nyelvhasználatról foglalkozó rádió- vagy televízióműsorokhoz.

Tanulásszervezési kérdések

Fogalmazástani szemléletmódunkhoz hozzátartozik az is, hogy kiemeljük a fogalmazás tanításának más nyelvhasználati képességek fejlesztésével való kapcsolatát. Pontosabban szólva azt mondjuk, hogy az olvasás gyakorlására szánt szépirodalmi, publicisztikai vagy bármilyen műfajú szöveget fel kell használnunk a fogalmazástani megalapozására (műfaji jellemzők számbavétele) vagy a már tanult műfajok esetében az ismeretek aktualizálására.

A nyelvészetből tanult ismeretek (szakszavak, jelentések) használatát, tevékenységeket (bővítés, átalakítás stb.) össze kell kapcsolnunk fogalmazás írásával. A beszédfejlesztés során is szöveg-szerkesztést gyakoroltatunk valamilyen műfajhoz igazodva. Ebből a néhány példából kiindulva is könnyen belátható, hogy a fogalmazásírás gyakorlása a nyelvhasználati képességek fejlesztésével összekapcsolható, sőt összekapcsolandó. Nincsenek tehát programunkban külön fogalmazásórák, hanem valamely nyelvhasználati képesség fejlesztését össze kell kapcsolnunk fogalmazásírással. Így szinte minden tanítási órán fogalmaztathatunk.

Az ideai taneszközökben gyakoribbá váltak az összetett feladatok. Ezzel egyrészt a differenciálást kívánjuk elősegíteni, másrészt a tevékenységek pusztán elvégzésén túl orientálni szeretnénk tanulóinkat eddigi ismereteik tudatos alkalmazása felé. Ezért kérjük, hogy feladatmegoldásaik menetét szakszövegalkotással kapcsolják össze.

A fogalmazásgyakorlást továbbra is kis csoportban végeztessük. Egyrészt így át tudjuk tekinteni egy-egy gyerekcsoport írásait, másrészt *fejlesztendő képességeiket figyelembe véve* alakítunk ki fogalmazó csoportokat. Jól fogalmazó tanítványainkat megpróbálhatjuk bevonnani a szövegjavítási gyakorlatok irányításába. Beavatásukkal az ő fogalmazási képességüket is fejlesztjük.

A szövegjavítási típusgyakorlatokat az elbeszélő fogalmazás tárgyalásakor vettük sorra. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy csak elbeszélő szövegeken végeztetünk szövegjavításokat. Az ott leírt feladattípusok valamennyi műfaj írásakor gyakoroltathatók.

A használandó szakszavak listája (az ismerteket nem értelmezzük)

szinonima
alanyváltás
előfeltevés
részletezés
koherencia, koherens
szöveg
szórend
tematikus főnév
tételmondat
utaló névmások
egyeztetés
metanyelvi ismeretek
névmásítás

redundáns: terjengős, fölösleges elemeket tartalmazó

A megtanulandó műfaji meghatározásokat előző évi programunkban leírtuk az *elbeszélő fogalmazás*, a *riport*, a *hirdetés*, a *hír*, a *jellemzés*, a *leírás*, a *könyvismertetés*, a *levél* és a *meghívó* tárgyalásokor.

Értékelő, minősítő szövegek alkotásakor tevékenységet értékelünk a tevékenység menetének, eredményének bemutatásával alátámasztva.

Meghatalmazást akkor írunk, ha valamilyen ügyben nem tudunk személyesen eljárni. Tartalmaznia kell a *meghatalmazás* szót, a szóban forgó téma leírását, a meghatalmazott és két tanú nevét, adatait, a meghatalmazás kiállításának és érvényességének idejét.

A *nyugta*, az *átvételi-átadási elismervény* olyan nyilatkozat, amelyben a kiállító elismeri a nyugtában megnevezett pénzösszeg átvételét és azt aláírásával igazolja. Tartalmaznia kell a *nyugta* megnevezést, a pénzösszeget számmal és betűvel, a pénz átadójának nevét, az összeg rendeltetését, a keltekezést. Másolatot készítünk róla, ez az ellennyugta.

Felhasznált irodalom

NAGY Ferenc: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Egyetemi jegyzet. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó.

ALBERTNÉ Herbszt Mária: *Modern nyelvészet – anyanyelvi oktatás*. Budapest, 1987.

HOFFMANN Ottó: *Útkeresés a fogalmazástanításban*. Budapest, 1986. Tankönyvkiadó.

A beszédfejlesztés tanítása

A beszédfejlesztés tanítása a 6. osztályban is olyan tevékenység irányítását jelenti, amelynek során a gyerekek különböző műfajú szóbeli szövegeket alkotnak, s ezek előadása során tekintettel vannak a kommunikációs és helyesejtési normákra is. Amikor tehát a gyerekeket szóbeli szövegalkotásra készítjük, illetve a létrehozott beszédprodukciót értékeljük (elemezzük), a következő szempontokat kell minden alkalommal szem előtt tartanunk:

1. A létrehozott szöveg
 - a) szövegnek minősül-e (egymás után következő, azonos témáról szóló, egymáshoz kapcsolódó mondatok rendezett halmaza);
 - b) megfelel-e az adott szövegtípus műfaji sajátosságainak?
2. A beszédprodukció elhangzása során érvényesültek-e
 - a) *a verbális kommunikációs normák*, azaz a beszélő (1. személy)
 - figyelembe vette-e a 2. személy (befogadó) előzetes ismereteit a tárgyról;
 - képes volt-e tématarásra;
 - a szerepcsere, a kiigazítás megfelelő nyelvi formáit alkalmazta-e;
 - üdvözlés, köszöntés, szándék- és véleménynyilvánítás, valamint vita során igazodott-e szociális szerepéhez nyelvhasználatában;
 - b) *a nonverbális kommunikációs normák*, azaz a beszélő
 - megfelelő térközt választott-e;
 - tartotta-e a kapcsolatot a 2. személlyel tekintet-, illetve testtartás segítségével;
 - a szerepcserének megfelelő módját választotta-e (tekintetváltás, érintés, testhelyzet változtatá-sa, gesztus);
 - gesztusai, mimikája alátámasztották-e az elmondottak hitelességét?
3. A szöveg hangzása megfelelt-e a szituációnak, azaz a beszélő megfelelően alkalmazta-e a szövegfonetikai eszközöket:
 - a hangerőt;
 - a hangszínt;
 - a szüneteket;
 - a kiemeléseket – süllyesztéseket;
 - a beszédtempó-váltásokat;
 - beszéde megfelelt-e a helyesejtési normáknak (artikuláció, hangképzés, hanghosszúság)?

A fentiekből kiderül, hogy a beszédfejlesztésben való részvétel olyan sokoldalú tevékenység, amely a pedagógus és a diák részéről is nagyfokú megosztott figyelmet követel, és ezt a képességet erőteljesen fejleszti is.

A 6. osztályban továbbvisszük az előző években megkezdett folyamatokat, tehát gyakoroltatjuk a gyerekekkel

- a megszólalásra való fölkészülést;
- a kapcsolatteremtés, kapcsolattartás különböző formáit;
- a szándéknyilvánítást;
- a véleménynyilvánítást;
- tájékoztató-ábrázoló szövegek alkotását;

- az élőbeszéddel azonos időben érvényesülő kommunikációs normák felismerését és az azokhoz való igazodást;
- a szociális szituációhoz és szerephez való alkalmazkodást;
- a kommunikációs szerepcserét;
- a hallgató-befogadó szerepet;
- a beszéd formai és tartalmi észlelését (beszédhallás, beszédértés fejlesztése).

A 6. osztályban új vagy részben új tevékenységek a következők:

- az értékelés gyakorlása;
- a tényállás ismertetésének gyakorlása döntési helyzetek előkészítéseként;
- a megemlékezések előadói, szervezői szerepének gyakorlása;
- félreproduktív szakszövegalkotás gyakorlása;
- tájékozódás a beszélés és a társadalmi rétegződés összefüggésének vizsgálatáról;
- elhangzó szöveg mondategységeinek azonosítása mondatmodellekkel.

Mielőtt e tevékenységek tanításának részletes leírásába kezdenénk, megadunk néhány olyan *tanulásiirányítási, tanulásszervezési normát*, amely általában a beszédfejlesztés tanítására, illetve ennek valamennyi tevékenységére vonatkozik.

A tanulásiirányítás normái

- j Az élőbeszédre való fölkészülés tanítása, valamint a szóbeli szövegalkotás gyakoroltatása *csak 8–10 fős kis csoportokban* lehet eredményes. Természetesen van néhány olyan műfaj, ahol a befogadók létszáma ezt meghaladja, például osztály előtti köszöntések, kiselőadások tartása, megemlékezésekben való részvétel esetén. Azonban az ezekre való felkészülés is csak kis csoportban történhet.
- j A kis csoportok szervezésének (a differenciálásnak) eredményessége attól függ, hogy a megfelelő tevékenységhez megfelelő képességű gyerekeket válogattunk-e egy csoportba. Ehhez elengedhetetlenül szükséges *az egyes tanulók nyelvhasználati szintjének pontos, szakszerű ismerete*. Ezért célszerű a tanév elején felmérni, hogy az egyes tanulók milyen szinten állnak
 - leíró és elbeszélő szöveg szóbeli alkotásából;
 - az érintkezési szokások alkalmazásában;
 - a verbális és nem verbális kommunikációs jelzések észlelésében és alkalmazásában.
 Fontos tudnunk azt is, hogy az adott tanuló mennyire szívesen és magabiztosan lép fel kommunikációs helyzetekben, illetve milyen a kommunikációs fegyelme: bőbeszédű, elkalandozó, esetleg szorongó, visszahúzódó. Ezeknek a jelenségeknek az okait is próbáljuk meg kideríteni az eredményes együttműködés érdekében.
- j A kiscsoportos beszédfejlesztő foglalkozásokra az anyanyelvórának olyan szakaszában kerüljön sor, amikor a többi csoport megfelelő mennyiségű önálló munkával rendelkezik, miáltal a pedagógus teljes figyelmét a szövegalkotó gyerekekre fordíthatja.
- j Minden egyes tanulónak legalább hetente egyszer kell szóbeli szöveget alkotnia, amelyet értékelnek.
- j A beszédfejlesztés nemcsak egy, a tanítási órán megtanítandó tananyag, hanem a kulturált érintkezés *szokásának* kialakítása, ami nem képzelhető el csupán tantárgyi keretben. Ezért szükséges, hogy az anyanyelvet tanító pedagógus kísérelje figyelemmel a gyerekek spontán szövegalkotását szünetekben, iskolán kívüli közös programokon, illetve a tanórán kívül is hozza „feladathelyzetbe” tanítványait.

- j A gyerekek eltérő nyelvhasználati szintjéből az is következik, hogy nem minden feladatot (tevékenységet) végeztetünk minden gyerekkel: lehetnek olyan tanulók az osztályban, akiknek bizonyos feladatokat már nem kell gyakorolniuk. Ugyanakkor bizonyára lesznek olyanok is, akik néhány, a 6. osztályra tervezett tevékenységet csak 7–8. osztályban kezdenek el, *mert akkorra válnak képessé rá.*
- j Az elhangzott beszédprodukciókat mindig elemezzük vagy elemeztessük a gyerekekkel.
- j Az egyes beszédprodukciókat jeggyel is értékelhetjük, ám az év végi érdemjegy nem a megszerzett jegyek átlagával egyenlő. A gyerekek teljesítményét a *Követelményrendszerben* megadott szinttel hasonlítsuk össze, és ennek megfelelően osztályozzuk!
- j Az előbeszéd gyakoroltatása értelmét veszti, ha nem adjuk meg *minden egyes feladathoz a kommunikációs 2. személyt*, tehát aki az üzenetet fogadja. Enélkül ugyanis az 1. személy *nem tudhatja* eldönteni, hogy a kapcsolatteremtésnek, kapcsolattartásnak milyen módját válassza, nem igazodhat a 2. személy meglévő ismereteihez, sem pedig a szociális helyzethez és szerephez. A feladatgyűjteményben a legtöbb feladtnál megjelöltük a befogadó személyét is. Ahol ez nem szerepel, ott a pedagógusnak, illetve a diáknak kell eldöntenie, kihez szóljon az üzenet.
- j A nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban nagy szerepe van a *gazdaságosságra* törekvésnek a tanításban. A beszédfejlesztésre nézve ez azt jelenti, hogy egy tevékenységet soha ne végeztessünk önmagában, hanem rendeljünk hozzá kiegészítő tevékenységeket: a meghívás, üdvözlés, köszöntés, szándéknyilvánítás gyakoroltatását kössük össze a befogadó szerep gyakoroltatásával; tájékoztató-ábrázoló szövegek alkotásához rendeljünk hozzá kiegészítésre, kérdésre, jegyzetkészítésre, a beszédészlelés fejlesztésére szolgáló feladatokat. Az előbeszéddel azonos időben érvényesülő kommunikációs normákhoz való igazodást kapcsoljuk össze a beszélő és az általa közvetítettek hitelességének elemeztetésével.

A megszólalásra való fölkészülés gyakorlása

Ez a tevékenység az 5. osztályban megkezdettek folytatása. A tanulóktól továbbra is a mondani-való, valamint a helyzethez és a befogadó(k)hoz illő kommunikációs eszközök *megtervezését* kérjük.

A megszólalásra való alapos fölkészülés segítséget nyújthat a szaktárgyi tanulásban és a min-dennapi érintkezésben azoknak a gyerekeknek, akik kommunikációs hibák (túl halk hangerő, rebbenő tekintet, görnyedt testtartás) miatt nem tudnak meggyőzőek lenni.

A tanítás menetére és az egyes tanulótípusokra az 5. osztályos tanítási program megfelelő fejeztében leírtak vonatkoznak. A 6. osztálytól nagyobb hangsúlyt fektetünk az *elemzésre*. Ez az elemzés korlátozódjék *kommunikáció szempontú* taglalásra! Például a (6. b) feladat esetében nem a lányok viselkedésének pszichológiai okait kell felderítenünk, hanem a kommunikációs hibákat megkeresnünk: nem néztek a fiatalemberre – nem vették fel a kapcsolatot; egymásra néztek – kirekesztették a kommunikációból a kérdezőt; nem válaszoltak a feltett kérdésre – egyoldalúan megszakították a kommunikációt; válasz helyett összenevettek – durván és indokolatlanul szakították meg a kommunikációt stb.

A szóbeli szövegalkotás gyakorlása különböző műfajokban

A *kapcsolatteremtés, kapcsolattartás* tanítására az 5. osztályos tanítási programban leírtak az irányadóak.

A *szándéknyilvánítás* tanítása az 5. osztályos tanítási programban leírtak alapján folytatódik.

A *véleménynyilvánítás* tanításán belül a 6. osztályban hangsúlyosabb szerepet kap az *értékelés* tanítása. A véleménynyilvánítás legtöbbször a szubjektivitáson alapszik; az értékelés ellenben az objektivitásra törekszik, megadott szempontok alapján történik, és értékkijelentéseket tartalmaz. Az értékelés nem új műfaj a gyerekek számára: 1. osztályos koruktól értékelik egymás versmondását az anyanyelvórákon. A *Feladatgyűjtemény* mintát ad arra, hogy a versmondáson kívül milyen területeken kérhetünk a gyerekektől értékelést. Ezeket a pedagógus is kiegészítheti, de ne feledkezzék meg arról, hogy az értékeléshez szempontokat adjon.

Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód

ê Az értékkijelentéseket elnagyoltan, felelőtlenül, túlzott magabiztossággal alkalmazó gyerekektől kérjük kijelentéseik magyarázatát, indoklását, árnyalását!

ê Az értékeléstől a megfelelő szókinccs hiányában húzódozóknak adjunk olyan feladatokat, ahol több értékkijelentés közül a legmegfelelőbbeket kell kiválasztaniuk; olvassunk velük értékelő részeket verselemzésekből, kritikákból stb., s ezt jegyzeteléssel és szótárhasználattal kapcsoljuk össze!

A *vita* tanításának menetét az 5. osztályos tanítási programban leírtuk. A 6. osztályos feladat-gyűjtemény példákat tartalmaz arra, milyen feladattípusokon, milyen témakörökön keresztül tanít-hatjuk a vitát 6. osztályos gyerekeknek. Erre a korra néhány gyerek alkalmassá válhat arra, hogy *vitavezetőként* szerepeljen.

Hogyan készítsük föl erre? A vitavezetőnek ismernie kell a vita témáját. Ehhez a témába vágó publikációkat kell olvasnia, vagy előzetesen tájékozódnia kell arról, milyen álláspontok lehetségesek az adott kérdésről. Kérjük a leendő vitavezetőtől, hogy az anyaggyűjtés során készítsen írásbeli jegyzeteket!

A vitavezetőnek alkalmaznia kell a szerepcsere és a kiigazítás tapintatos módjait. Készíttessünk a leendő vitavezetővel egy listát, amelyben összegyűjti azokat a nyelvi és nem nyelvi eszközöket, amelyekkel megadhatja vagy megvonhatja a szót, kiigazíthat gyerekeket és felnőtteket, illetve udvariasan figyelmeztetheti a vitában részt vevőket a helyes hangerőre, a tématarásra, a fölösleges részletezésre stb.

Tanítsuk meg a vitavezetőnek a vitakozás szabályait (vö.: 5. osztályos tanítási program).

A tanulá irányítás normái, valamint a lehetséges tanulótípusokkal való bánásmód az 5. osztályos tanítási programban olvasható.

A *tájékoztató-ábrázoló szövegek* közül az elbeszélés, a leírás, az interjú-, illetve a riportkészítés gyakoroltatásához szükséges tudnivalók az 5. osztályos tanítási programban megtalálhatók. Szak-tantárgyakhoz kapcsolódó leíró szövegeket elsősorban azokkal a gyerekekkel alkottassunk gyakran, akiknek általában gyenge a tanulmányi eredményük. Próbáljuk meg kideríteni, hogy e mögött a néma, értő olvasás vagy a szöveg reprodukálás képességének fejletlensége húzódik-e meg, s ezután a megfelelő tevékenységet gyakoroltassuk a gyerekekkel.

A *tényállás ismertetése* olyan leíró és elbeszélő részeket tartalmazó szöveg alkotását jelenti, amely a tényeket úgy csoportosítja, hogy azokkal a döntéshozást megkönnyíti. Tartalmaz minden lényeges információt, de elhagyja ezek részletezését, ha a részletek a döntés szempontjából nem lényegesek. A tényállás ismertetésének fontos ismérve az objektivitás.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek tudjanak pontos elbeszélő, illetve leíró szöveget alkotni.

A tanítás lehetséges szakaszai a *Feladatgyűjtemény* feladata alapján:

- a) A kis csoport tagjainak olvassuk fel a feladatot!
- b) A gyerekekkel közösen elemezzük az események kétféle elbeszélését a következő kérdések alap-ján:
 - Kiderül-e Berci elbeszéléséből, hogy kik az esemény szereplői?
 - Megtudjuk-e pontosan, mikor következett be az esemény?
 - Alkothatunk-e képet arról, ki vagy mi okozta a rendetlenséget?
 - Levonhatunk-e következtetést arra vonatkozóan, hogy ki és milyen hibát követett el?
 - Mit sugall a válasz Berci hozzáállásáról könyvfelelősi munkájához?
 - Alkalmos-e Sanyi elbeszélése arra, hogy az osztályfőnök megállapíthassa, ki milyen mértékben felelős a rendetlenségért? Ha igen, mi teszi azzá?
- c) Idézzünk fel közösen egy konfliktust, amely nemrégiben történt az osztályban! Kérjük meg a gyerekeket, hogy a lehető legtényszerűbben mondják el az eseményt!
- d) A megtanultakat alkalmazzuk a mindennapi konfliktushelyzetekben!

Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód

ê **Vannak gyerekek, akik a tényeket megváltoztatják, ha így kívánja az érdekük (barátság, „betyár-becsület” stb.). Őket sem bélyegezhetjük meg erkölcsileg („Nem mondasz igazat. Mindenáron a barátodat véded.”). Helyette így figyelmeztessük őket; „Eltértél a tényektől. Nem derül ki pontosan, kik a szereplők. Nem világos az időpont.”**

A kiselőadások, beszámolók, tervismertetések gyakoroltatása az 5. osztályos tanítási programban leírtak szerint történhet.

A megemlékezések előadói, szervezői szerepének gyakorlása

Az előadó a következő műfajokban alkothat/alkosson szóbeli szöveget:

- a) Tervismertetés: hogyan készül az előadásra? (Mennyi időt szán a tanulásra; milyen próbákon vesz részt; milyen öltözéket választ az alkalomra stb.)
- b) Tevékenységleírás: hogyan tanulja meg az előadandó szöveget?
- c) A megszólalásra való fölkészülés tervezése: a szövegfonetikai eszközök kiválasztása; a kap-csolatteremtő és -tartó elemek megválasztása.

A szervező a következő műfajú szóbeli szövegeket alkot(hat)ja szerepének gyakorlása közben:

- a) Tervismertetés: hogyan készítik elő a megemlékezést? (Ki lesz a műsor rendezője, kik lesznek a szereplői, színpadi munkásai; kik lesznek a berendezők, a takarítók; kik fogadják a vendégeket; melyik munkának mikorra kell elkészülnie; milyen eszközökre van szükség, ezeket honnan, mikor, ki szerzi be stb.)
- b) Szándéknyilvánítás: kérés, tudakozódás. (Kérés gyerekektől, ismert felnőttektől, tudakozódás ismert felnőttektől, ismeretlen felnőttektől stb.)
- c) Vita: az egyes munkafolyamatok közben fölmerült különböző álláspontok ütköztetése, közös vélemény kialakítása.
- d) Tevékenységleírás: az egyes elvégzendő tevékenységek pontos szóbeli leírása.
- e) Beszámoló az elvégzett résztvékenységekről, a megemlékezés lezajlásáról.
- f) Értékelés.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás feltétele, hogy az előbbieken felsorolt műfajú szövegek alkotásában jártasak legyenek a gyerekek.

A tanítás lehetőleg valódi megemlékezés szervezéséhez és lebonyolításához kapcsolódjék, azonban az elemzések alkalmával az elhangzott beszédprodukciók kerüljenek előtérbe!

A tanítás szakaszai:

- a) Készítsünk szereposztást! Minden egyes szereplőtől (előadótól és szervezőtől) kérjünk szóbeli *tervismertetést!*
- b) Menet közben gyakran kérjünk *beszámolókat* az elvégzett munkákról!
- c) Ha hibákat észlelünk, kérjünk részletes *tevékenységleírást*, és ezen keresztül tisztázzuk a hibák okait, kiküszöbölésük lehetőségeit!
- d) Kísérjük figyelemmel és elemezzük az elhangzott szándéknyilvánításokat, vitákat!
- e) A megemlékezés lezajlása után kérjük meg a gyerekeket, hogy értékeljék saját munkájukat, illetve a megemlékezést!

Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód

- ê A jó szervezőképességgel rendelkező, de gyengébb szövegalkotó gyerektől gyakran kérjünk *tervismertetést*, *beszámolót*.
- ê A magabiztos szövegalkotású, de felületesen, pontatlanul dolgozó gyerekekkel alkottassunk sok *tevékenységleírást!*
- ê A visszahúzó, szorongó gyereket a legegyszerűbb feladatok (kérs, tudakozódás) elvégzésével vonjuk be a munkába!

A félreproduktív szakszövegalkotás gyakorlása

A félreproduktív szakszövegalkotás során a gyerekek a szaktárgyakhoz kapcsolódó szakszöveget olvasnak, majd előre megadott vagy maguk által aláhúzott és kijegyzetelt szakszavak segítségével a szöveget újraépítik és elmondják. Az újraépítés során a többszörösen összetett mondatokat lebontják, bővített mondatokká alakítják. Az ismeretlen szavakhoz szómagyarázatot fűznek. Elhagyhatnak részletezéseket, de bővíthetik is a szöveget, ha ez szükséges.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek pontosan olvassanak némán, hogy összetett mondatokat egyszerű mondatokká tudjanak alakítani, hogy tudjanak szótárt, lexikont kezelni.

A tanítás szakaszai:

- a) Elolvastatjuk a szakszöveget (az olvasás történhet némán – jól olvasó gyerekek esetében – vagy hangosan – a gyengébben olvasó gyerekek esetében –, hogy a hibákat azonnal javítani tudjuk).
- b) Megadjuk (vagy kikerestetjük) a szövegben szereplő szakszavakat.
- c) Jegyzetet, vázlatot készítettünk.
- d) Meghallgatjuk és értékeljük az elhangzott beszédprodukción.

Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód

- ê A fejlett szövegfeldolgozási képességgel rendelkező gyerekeknek önálló feladatként, kiselőadást előkészítendő adhatjuk ezt a tevékenységet.
- ê Az olvasási, szövegértési nehézséggel küzdő gyerekeknek egyszerre csak egy-egy lépést adjunk feladatként, azt ellenőrizzük, és csak utána menjünk tovább. Velük a szöveg újraépítését is csak lépésről lépésre végeztessük!

Az élőbeszéddel azonos időben érvényesülő kommunikációs normákhoz való igazodás, valamint a szociális szerephez és szituációhoz való alkalmazkodás tanítása az 5. osztályos tanítási programban leírtak alapján, az 5. osztályos feladatgyűjteményben szereplő típusfeladatok segítségével történhet.

Tájékozódás a beszéd és a társadalmi rétegződés összefüggéseiről



Mit jelent a társadalmi rétegződés?

Az egyes emberek nyelvhasználata társadalmi hovatartozásukból, foglalkozásukból, életkorukból fakadóan is eltérhet egymástól. Ennek alapján beszélünk a nyelv függőleges, másképpen társadalmi rétegződéséről. A rétegződés következményeként beszélhetünk az irodalmi nyelvről, a köznyelvről, a rétegnyelvről, a szaknyelvekről (csoportnyelvekről) és a zsargonról. E rétegek nemcsak szó-kincsükben, de a nyelvtani és hangtani szabályok alkalmazásában is eltérhetnek egymástól.

Az *irodalmi nyelv* egy-egy nemzet igényes írott nyelvét jelenti. Ennek beszélt változata a *köznyelv*: a sajtó, a rádió és a televízió nyelve.

A *rétegnyelvek* az egyes társadalmi osztályok függvényében keletkeznek. Így beszélhetünk például az értelmiség, a munkásság, a parasztság rétegnyelvéről.

A *szaknyelvek* a foglalkozások szerinti tagolódást jelentik.

A *zsargon* az elkülönülés szándékával létrejött nyelvváltozat, melynek sajátos változatai: az argó, a diáknyelv és a gyermeknyelv is.

Hogyan tanítjuk a beszéd és a társadalmi rétegződés összefüggéseit?

Programunkban a nyelvhasználat áll a középpontban. Ezért nyelvünk társadalmi rétegződését is elsősorban olyan feladatok megoldásával ismertetjük meg, amelyek szövegalkotásra készítetik a gyerekeket.

A tanulásirányítás normái

- j Ez a tevékenység elsősorban a *tájékozódást* szolgálja, tehát a nyelv függőleges rétegződését nem kell memoriterként megtanítani.
- j A feladatokat nem szükséges visszatérően gyakoroltatni.

A beszédet kezdeményező személy

információinak felfogása,

a szövegértés gyakoroltatása

Az egyes tevékenységek tanításához az 5. osztályos tanítási program ad részletes útmutatást.

A beszédpercepció fejlesztése

Mit jelent a mondategységek azonosítása mondatmodellekkel?

Deme László szerint *mondategésznek* nevezhető az a *funkcionális* (kommunikációs) egység, amely a beszéd folyamatot egy teljes, lezárt mozzanattal viszi előbbre. Ilyen megközelítésben egy többszörösen összetett mondat is egyetlen mondategész. Ezzel szemben *mondategységnek* tekinthető minden konstrukcionális (szerkezeti) egység, amely egyetlen predikatív szerkezetet tartalmaz. Ebből következően mondategység az egyszerű mondat, de mondategység az összetett mondatok minden egyes, szerkezetileg önálló tagmondata is.

Egy több tagmondatból álló mondategész fölírható olyan mondatmodellel, amely a mondat-egységeket és a köztük levő viszonyt jelöli, és megmutatja a mondategészen belüli szinteződést és tömbösödést.

Hogyan tanítjuk?

A tanítás feltétele, hogy a gyerekek biztosan felismerjék az egyszerű és az összetett mondatokat, a tagmondatok közötti viszonyt, valamint a predikatív szó szerkezeteket.

A tanítás szakaszai:

- a) Olvassunk fel összetett mondatokat a gyerekeknek! Kérjük, hogy a predikatív szerkezeteket próbálják meg lejegyezni.
- b) Közöljük velük, hogy minden mondategész annyi mondategységből áll, ahány predikatív szerkezetet tartalmaz.
- c) Leírt, majd elhangzó szövegben próbáljuk meg elkülöníteni a mondategységeket!
- d) Elhangzó szöveg tételmondatát jegyezzük le, majd jelöljük a mondategységeket! Ezt a tevékenységet többször végeztessük addig, amíg a mondatmodellek és a mondatok egyeztetése biztossá válik.



A megtanítandó, illetve gyakorlandó szakszavak jegyzéke

arcjáték	hangsúly
bejelentés	hír
beszámoló	hirdetés
beszédfegyelem	hitelesség
beszélő	indoklás
bizonyítás	interjú
cáfolás	interjúalany
címzett	jellemzés
elbeszélés	a kapcsolat indokolatlan és durva megszakítása
előfeltevés	kapcsolattartás
előreutalás	kapcsolatteremtés
előzmény	kérés
első személy	kiegészítés
empátia	kiigazítás
erkölcsi motívumok	koherens
érintés	kommunikációs eszközök
értékelés	konfliktus
érvelés	a közlés tárgya
esemény	következmény
feleletterv	kulcsszó
felszólítás	leírás
forrásmű	második személy
gesztus	tekintettartás
hallgató	tekintetváltás
hanglejtés	téma, témataartás
meghívás	tényállás
műfaj, műfajváltás	testtartás
nem nyelvi kommunikáció	tételmondat
oknyomozó riport	tudakozódás
riport	üzenet
riportalany	üzenetközvetítés
riporter	vázlat
segítségkérés	véleménynyilvánítás
szándéknyilvánítás	visszautalás
szöveg	vita
szövegfonetikai eszközök	vitaindító
szövegkörnyezet	vitavezető
szerepcsere	a vita tárgya
tájékoztató	
térközszabályozás	

Felhasznált irodalom

- DR. DÁVID András: *Nyelv és varázs*. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó.
DEME László: *A beszéd és a nyelv*. Budapest, 1984. Tankönyvkiadó.
FISCHER Sándor: *Retorika*. Budapest, 1981. Kossuth Könyvkiadó.



- HALL, Edward T.: *Rejtett dimenziók*. Budapest, 1987. Gondolat Kiadó.
- HERNÁDI Sándor: *Elmondani nem is nehéz*. Budapest, 1984. Gondolat Kiadó.
- MONTÁGH Imre: *Figyelem vagy fegyelem?! Az előadói magatartás*. Budapest, 1986. Kossuth Könyvkiadó.
- MONTÁGH Imre: *Mondjam vagy mutassam?! Szó – hang – gesztus*. Budapest, 1985. Móra Könyvkiadó.
- MONTÁGH Imre: *Nyelvművesség. A beszéd művészete*. Budapest, 1989. Múzsák Kiadó.
- SZENDE Tamás: *Megérthetjük-e egymást? Korunk kommunikációs zavarai*. Budapest, 1987. Gondolat Kiadó.

A helyesejtés tanítása

Az előző években tanított helyesejtési gyakorlatok közül hatodik osztályban a következők folytatódnak:

- a) a légzéstechnika, az ajakartikuláció, a ritmus, az időtartam, a hangsúly, a hanglejtés, a beszédfolyamat-váltások (tempó, hangerő, hangmagasság váltása), a beszédszünetek megtartásának gyakorlása;
- b) a helyesejtési típushibák egyéni korrekciója;
- c) a felolvasás gyakorlása;
- d) a vers- és prózamondás gyakorlása.

A tanításhoz szükséges háttérismereteket az ötödik osztályos *Tanítási program* helyesejtéssel foglalkozó fejezete írja le, a gyakorlatokat pedig a hatodik osztályos feladatgyűjteménynek *A helyesejtés tanítása* című fejezete tartalmazza.

A feladatgyűjteményben közölt feladatok utasítása rövid, tömör. Előfordulhat, hogy egyes tanulók a feladatvégzéshez több segítséget igényelnek. Ekkor a pedagógus bontsa kisebb lépésekre az utasítást. A részletesebb feladatadásra az ötödik osztályos feladatgyűjteményben található konkrét példák.

Fontos, hogy a tanulók csak olyan szövegen gyakorolják a helyesejtést, amelyet értenek. A kiejtés gyakorlása előtt néhány perces beszélgetés (kiscsoportos kommunikáció) során győződjön meg a pedagógus arról, értik-e a gyerekek a költő (író, filozófus) mondanivalóját. A feladatgyűjteményben közölt idézetek hozzájárulhatnak a tanulás, önművelés szükségletének erősítéséhez. A versek többsége fejlesztheti a természethez való egészséges viszonyt is, különösen a japán miniatűr versek, a háromsoros haikuk, amelyek többféle értelmezést is megengednek.

A kommunikáció tanítása

Az alapvető kommunikációs képességeket, ismereteket, a szövegfonetikai, valamint a nem nyelvi kommunikációs eszközök használatát már első osztálytól kezdve tanulják a program szerint haladó tanulók.

Tanítási eszközként minden évfolyamon feladatgyűjtemény áll a pedagógusok rendelkezésére. A harmadik évfolyam számára *Egymás között* címmel munkafüzetet készítettünk, melynek az emberi kommunikációról szóló fejeztében a beszélő szándéka szerinti szövegtípusokat (kapcsolatteremtés, szándéknyilvánítás, segítségkérés stb.) gyakoroltattuk.

Az ötödik osztályos *Beszédfejlesztés* anyag tanítása során tapasztalhatták, hogy tantervünk abba szervesen beépítette a kommunikációs képességek fejlesztését célzó tevékenységeket. Külön fejezetet szenteltünk az élőbeszéddel azonos időben érvényesülő kommunikációs normákhoz való igazodás gyakorlásának, a beszélő személy és az általa közvetítettek hitelessége elemzésének. A beszéd fejlesztését szolgáló valamennyi tevékenység típus tanulásakor lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a humánus és sikeres érintkezés elősegítésére továbbra is végeztessük az ilyen feladattípusokat mint:

- a) kommunikációs hiba felismerése, megnevezése, javítása;
- b) kommunikációs szempontú elemzés;
- c) helyzetmegoldás;
- d) mindennapi élethelyzetek megoldása.

A hatodik évfolyam számára ismét munkafüzetet állítottunk össze. Célunk ezzel az volt, hogy nagyobb fokú önállóságot biztosítsunk tanítványainknak a kommunikáció tanulásában, hiszen ez az eszköz állandóan rendelkezésünkre áll. Nem utolsó szempont, hogy így a pedagógus számára gazdagabb feladatadásra és óraszervezésre nyílik lehetőség.

A feladatok összeállításakor törekedtünk az integrációra. Építettünk arra a tudásra, amely ez idáig felhalmozódott a helyesejtés, a beszédfejlesztés, az illemtan, a hangos olvasás, az irodalom, a versmondás terén, sőt a tömegkommunikációs eszközök használatának gyakorlatára is. Különböző terjedelmű és műfajú írásbeli szövegeket is alkottatunk a tanulókkal. Törekedtünk a kamaszok humorérzékének kihasználására, élesztgetésére is.

Mit értünk a kommunikáció eredményességén?

A kommunikáció eredményességén (Szende Tamás nyomán) a közlés céljának megvalósulását értjük. Ismérve az a hatás (más szóval következmény), amellyel a kommunikáció jár:

- a kommunikációban érintett személyek körére (pl. dicséret nyomán érzett büszkeség, öröm, szidás nyomán érzett elégedetlenség);
- arra vonatkozóan, amire a közlés kiterjed (pl. a beszélgetés végén a partnerek megegyeznek egy találkozás időpontjában);
- a kommunikációs szándék megvalósulására nézve (pl. segítségnyújtásra ösztönöz).

Az eredményes kommunikáció feltételei:



- a közlés tartalmának adekvát közvetítése (beleértve a hallgató személy befogadóképességének növelését szolgáló nyelvi és nem nyelvi eszközök használatát);
- a kommunikációban betöltött szerepek közelsége (szociális helyzet, társadalmi pozíció; hasonló műveltség; érdeklődés az adott személyen keresztül a beszédtema iránt; bizalom; a közlő beszédszándékának, a hallgató befogadó szándékának hasonló mértéke);
- a kommunikáció helyének, idejének, csatornájának alkalmassága;
- az úgynevezett újrászabályozási eljárás helyes alkalmazása (pl. félreértés esetén tisztázás, majd a közlésfolyamat folytatása).

Beszédünkben a nyelvi tartalom, a hangzás és a nem nyelvi mozzanatok együtt hatnak, egymás érvényességét befolyásolják. Az együttthatás mértéke, a „keverési arány” (Montágh Imre kifejezése) sok-sok befolyásoló tényező függvénye.

A nyelvi tartalomon túli, úgynevezett nem verbális tartalmak azonban „nem feltétlenül vannak meg a közlésekben. Esetleges voltuk abból ered, hogy csak a közlőtársak közvetlen, valamennyi csatornát »nyitva tartó« érintkezésében jelenhetnek meg együttesen, maradéktalanul.” (Szende Tamás)

(Ha nem látjuk egymást beszélgetés közben, mondjuk sötétség miatt, azaz a látási csatorna nem működik elég jól, akkor a mimikát mintegy átültetjük a hangszín kódrendszerébe.)

A hangzás és a nem nyelvi kommunikáció helyettesítheti, kiegészítheti, megerősítheti a közlés tartalmát vagy ellentmondhat annak.

Mindegyikük rendelkezik azzal a sajátossággal, hogy eszköztáruk, jelkészletük a nyelvi közleménytől különválasztható és külön mozgatható.

A fentiekből következik, hogy a szövegfonetikai, illetve a nem nyelvi eszközök világa nem írható le önálló rendszerként: csakis a nyelvi tartalomhoz, egyik elemnek a másikhoz való viszonyában, illetve magára a beszédre, a beszélőre és a hallgatóra való vonatkozásában értelmezhető.

Mi a célunk a kommunikáció tanítása során?

A tankönyv *Nem csak szóból ért az ember...* című fejezetében nem az egyes eszközök használatának technikáját és normáit tanítjuk közvetlenül. Nem az a kérdés tehát, hogy mi a helyes, hanem, hogy melyik megoldásból milyen jelentés következik: egyik oldalon a beszélő szándéka, mondanivalója, a közlésbe bevont valóságmozzanat, a másik oldalon a megértés szempontja (azaz: milyen hatása van a közlésnek a befogadóra), esetenként a tetszés van a középpontban. (Hogy mit értünk az egyes szövegfonetikai eszközök tanításán, s hogyan kell azokat tréningyszerűen gyakoroltatni, azt az ötödik, hatodik osztályos helyesejtés-tanítási programok pontosan megfogalmazzák.) Célunk tehát a megszólalások hatásának megtervezése, kipróbálása, felismerése, elemzése, tekintettel a különféle eszközök fentebb említett „keverési arányára”.

A követelményrendszerben megfogalmazott elvárások nem elsősorban a tankönyvben leírt konkrét feladatok elvégzését várják el a tanulóktól. Ezek mindössze előre gyártott alkalmak a kommunikációs hatásmechanizmusok tudatosítására, a kommunikációs képességek fejlesztésére.

A *Szemtől szembe* című fejezet anyaga is ismerős. A kapcsolatteremtés, kapcsolattartás, kapcsolatlazárás hétköznapi beszédhelyzetekben megkövetelhető normáit az előző években sokféle feladattal gyakoroltattuk. (Az ötödik osztály számára összeállított *Feladatgyűjtemény Beszédfejlesztés* című fejezetében is találunk e témából feladatokat.)

Ahogy az emberi együttélés más dimenzióiban, úgy itt is kialakultak bizonyos szertartásszerű formaságok, amelyekhez alkalmazkodni kell, esetenként még akkor is, ha a szertartás lefolytatása hátráltatja a beszélő tényleges szándékának megvalósítását. (Vendégségben többnyire nem állhatunk fel egy rövid elköszönéssel.) Vannak viszont olyan, a normától eltérő, mégis teljesen hétköznapi megnyilvánulásaink, amelyeknek nincs leírható szerkezetük, éppen csak jelzik egy szóval,

mozdu-lattal, hogy észrevettük a másik embert, vagy hogy figyelünk rá. (A beszédnek ezt a funkcióját fatikus, azaz a kapcsolatra irányuló funkciónak nevezi a szakirodalom.)

A hatodik osztályos tankönyv e fejezetének célja, hogy tudatosítsa: ezek a kisépikai műfajok s a kísérő vagy helyettesítő nem nyelvi mozzanatok tükröt tartanak az emberek közti viszonyok elé. Feladataink a kapcsolattartások során elvárható kommunikációs érzékenység – figyelem és fegyelem – csiszolását hivatottak előmozdítani.

A *Figyelj rám!* című tankönyv egész anyagát átható szándékunk, hogy képessé tegyük tanulóinkat a kommunikációról való gondolkodásra, beszédre és írásra, a kommunikációs metanyelv használatára is.

Hogyan tanítjuk a kommunikációt a 6. osztályban?

A tankönyv élén álló *Előszó* arra buzdítja a tizenéves fiúkat és lányokat, hogy nézzenek szembe önmagukkal. A jó önismerettel rendelkezők önállóan (otthon vagy az órán) fogalmazzák meg, milyen kommunikációs képességeket tulajdonítanak maguknak, milyen hibákat tudatosított bennük a környezetük, s melyeken szeretnének változtatni.

A viszonylag jó kommunikációs képességekkel rendelkező, de önmaguk megítélésében bizonytalan, esetleg arra nem vállalkozó tanulókkal játékosan is elindíthatjuk az önreflexiók sorát.

Játékjavaslat 8–10 fős csoportnak:

Ismertessünk egy valószerű szituációt, amelyből a kiválasztott tanuló jó/rossz kommunikációs szokására fény derülhet. Küldjük ki őt a teremből, s hallgassuk meg, mit gondolnak róla a többiek, hogyan viselkedne, mit hogyan mondana az adott helyzetben. Jegyezzük fel a táblára azt a három véleményt, amelyben egyetértett a csoport többsége, s számozzuk meg aszerint, hogy melyiket tartják többé vagy kevésbé jellemzőnek. Végül szólítsuk be a legilletékesebbet, s mondja el ő is, hogyan képzei el magát az adott helyzetben. Ha a csoport, illetve a kiválasztott tanuló úgy kívánja, rövid, tapintatos vitát is engedjünk kibontakozni. A következtetést minden játékos magának vonja le!

A nehezen kommunikáló gyerekeket ne hozzuk ilyen kritikus helyzetbe, mert a társaktól elhangzó negatív értékelés esetleg még inkább elveszi az önbizalmukat. Adjunk hosszabb időt (1–2 hetet) arra, hogy óráról órára egy-egy szempontból megfigyelhessék, majd 2–3 fős kis csoportban a pedagógus segítségével elemezhesék saját megnyilvánulásaikat. A megfigyelésre bármilyen óra közbeni alkalom megfelel. (Pl. – Menj oda X-hez, és ismételd el neki, mi a feladat!) Ajánlatos előre megtervezett, személyre szabott szituációt is létrehozni. (Pl. – Értékeld X versmondását ... szempontok szerint!) Félszeg, esetleg társaitól féltő gyerekekkel beszéljünk arról, váltott-e tekintetet azzal, akinek az értékelést mondta, a testével felé fordult-e, milyen volt a beszédtempója stb.

A munkáltatás a továbbiakban többféleképpen is megoldható, attól függően, hogy milyen célt tűz ki a pedagógus. Néhány megoldási lehetőséget felsorolunk:

1. A legegyszerűbb természetesen az, ha a füzet által diktált sorrendben halad a tanuló. Ezt akkor javasoljuk, ha nagyfokú önállósággal, jó kommunikációs és megbízható szövegértési, szövegalkotási képességekkel rendelkezik. (A kommunikáció időtervében az egyszerűség kedvéért a folyamatos haladást építettük be, kivételt csak azok a feladatok képeznek, amelyek az irodalomtanítás során később sorra kerülő alkotók szövegeit tartalmazzák.)

2. Szabhatunk egyéni haladási sorrendet aszerint, hogy melyik kommunikációs eszköz használatában való jártasságot kívánjuk fejleszteni egy-egy tanulónál.

3. Egyéni haladási tervet készíthetünk abban az esetben is, ha a szövegfonetikai eszközök, illetve a nem nyelvi eszközök bizonyos funkciójának (pl. a gesztusok nyelvi jelentését kiegészítő szerepének) felismertetését, gyakoroltatását tűzzük ki célul.

A tanítási óra, illetve az egyes gyerek, vagy kis csoport munkájának megtervezését jelentősen befolyásolja, hogy milyen tevékenységet kell az adott feladat megoldása során végezni. A *hangok időtartama és a beszéd tempója* című rész 1., 2. feladata például önállóan, némán elvégezhető írásos

tevékenységgel jár. Az 5. feladat végzése során többek között felolvasására is készülni kell, ami halk hangerő használatával jár az adott gyerek vagy gyerekcsoport esetében, tehát nem tervezhetünk ezzel egy időben csendet igénylő munkát a többiek számára. Ráadásul tudnunk kell, hogy az ellenőrzés hosszabb időt vesz igénybe. A *Hangerő, hangsúly* című rész 1. feladata nagy hangerő használatát is kéri, célszerű az egész osztályt bevonni az elvégzésébe. A gyerekek egy részének túlzottan nehéz feladat rész elvégzését, amilyen az imént említett 5. feladatbeli felolvasás is, ne követeljük meg, legyenek ők a hallgatói mások előadásának, s végezzék el ők az előkészítő, elemző munkákat.

A gazdaságos feladatadás igénye olykor megkívánja, a feladat maga pedig lehetővé teszi, hogy a leírtakon túli célokra is felhasználjuk. Például a *Kapcsolatteremtés hétköznapi beszédhelyzetekben* című rész 3. feladatában felsorolt kommunikációs mozzanatok megvalósulásának módját tanulmányozhatjuk egy éppen olvasott szépirodalmi szöveg azonos műfajú részletében, mialatt egy másik csoport az eredeti munkát végzi. Tanulságos lehet a két különböző eredetű szöveg közös meghallgatása, s az ezt követő szövegelemzés, a kommunikáció leírásával való jellemzés értékelése.

Igazi fejlődés persze akkor várható, ha a gyerekek a valóságos mindennapi szituációkban, a tanulási helyzetekben jó mintákat láthatnak, hallhatnak, s ha nem csak az anyanyelvórákon kapnak megerősítő vagy rossz szokásokat kioltó impulzusokat. Javasoljuk, hogy a pedagógusok a szülőket, valamint tanártársaikat is tájékoztassák egy-egy tanuló kommunikációs nehézségeiről, s a fejlesztésről való elképzeléseikbe is avassák be őket.

Természetesen magának a gyerekeknek is vállalnia kell hibáinak folyamatos javítását.

A tanulásirányítás normái

- j A pedagógusnak a saját megnyilvánulásait tekintve is mintaadónak kell lennie.
- j A gyerekek kommunikációs hibáit tapintatosan kell javítania, javíttatnia a pedagógusnak.
- j A pedagógus – a szakszerűség és a kommunikációs kultúra által szabott határokon belül – engedjen teret az egyéni, eredeti megoldásoknak.

Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód

- ê A kifejezéstelen hangon és a gyér metakommunikációval (különös tekintettel az arcra) beszélő gyerek esetében utána kell nézni annak, hogy egyszerű technikai tudáshiányról, féltékenységről vagy szociális eredetű pszichés zavarról van-e szó. Ha az előbbiekkal állunk szemben, akkor a pontos diagnózis után kis lépésenként, tapintatosan nekiláthatunk a fejlesztésnek. (Javasoljuk, hogy a korábbi évfolyamok feladatgyűjteményét is vegyék igénybe.) Ha az utóbbiról van szó, az osztályfőnökkel együttműködve igyekezzen a pedagógus feltárni a zavar okát, s kérjen tanácsot szakembertől.
- ê Az egy-egy területen kifogásolható tanulók esetében az adott kommunikációs eszköz vagy műfaj tanulásának időszakában külön figyelmet kell szentelnie rájuk a pedagógusnak. A feladathelyze-teken túl a köznapi megnyilvánulásokat is érzékelnie, szükség esetén javítania kell. Tapintatosan meg kell nyernie a gyermekeket az együttműködésre.
- ê A jó kommunikációs képességekkel rendelkező tanulókat készíteni kell a szakszerű metanyelv használatára.

A kommunikáció tanulása során használt szakszavak listája

arcjáték (arc kifejezés)	hangsúly
állítás	hangszín
befolyásolás	helyettesítés



beszédhelyzet	hitelesség
beszédtempó	időtartam
beszédszünet	jelentés
a beszélő szándéka	kapcsolattartás
ellentmondás	kapcsolatteremtés
érvelés	kapcsolatzárás (a kapcsolat megszakítása)
gesztus	kiegészítés
hangerő	kijelentés
hanglejtés	a kommunikáció eredményessége
hangmagasság	nyelvi tartalom
kommunikációs hiba	párbeszéd
kommunikációs kapcsolat	szerep
kommunikációs mozzanat	szövegfonetikai eszközök
kommunikációs norma	szövegkörnyezet
kommunikációs tényezők	szünettartás
konfliktushelyzet	tagadás
közlés	tagolás
központozás	tekintet (tekintetváltás)
megerősítés	tempóváltás
megértés	térközszabályozás
nem nyelvi kommunikációs eszközök	testtartás

Felhasznált irodalom

BALÁZS Géza: *A kapcsolatfelvétel nyelvi formái* (Magyar Nyelvőr 1987. 4. szám)

CSEPELI György: *A szociálpszichológia vázlata*. Budapest, 1989.

MONTÁGH Imre: *Mondjam vagy mutassam?!* Budapest, 1985. Móra Kiadó.

SZENDE Tamás: *Megérthetjük-e egymást? Korunk kommunikációs zavarai*. Budapest, 1987. Gondolat Kiadó.

A nyelvészeti ismeretek tanítása

A hatodik osztály nyelvészeti tananyagának középpontjában a mondat áll. A mondattani ismeretekben belül foglalkozunk

- a mondat fogalmának kialakításával;
- a mondat szerkezeti típusainak áttekintésével;
- az egyszerű mondaton belüli szinteződés és tömbösödés megismertetésével, a mondatok ábrázolásával;
- az egyszerű mondat szórendjének és aktuális tagolásának megismerésével;
- az alárendelő összetett mondatok leggyakoribb típusainak megismerésével és elemzésével;
- a mellérendelő összetett mondatok típusainak megismerésével és elemzésével.

E tematikai felsorolásból kitetszik, hogy az eddigi általános iskolai gyakorlathoz viszonyítva a mondat megértésének egy új elemzési modelljét vezetjük be. Ezzel az a szándékunk, hogy a tanulók észrevegyék, hogy a valóság (így a nyelvi, nyelvhasználati valóság) leírására a tudományos gyakorlatban számos elemzési technika, modell születik és él egymás mellett, egymással rivalizálva vagy egymás kiegészítő alternatívájaként.

A mondatnak mint nyelvi szintnek a beható tanulmányozása mellett a magyar névtudomány eredményeiből 6. osztályban az alábbi területek megismerésébe vezetjük be a tanulókat:

- személynevek, személynévadás,
- utcanévek, utcanévadás,
- földrajzi nevek, földrajzinév-adás.

A nevek világának megismeréséhez a hazai névtani kutatási eredmények bőséges forrást kínálnak. Általuk nemcsak a névdivat, hanem a névtörténet is bemutatható, ezen keresztül pedig mélyíthető identitásunk, ragaszkodásunk az országhoz.

A mondattani ismeretek tanítása

Ha áttekintjük, mit tanultak nyelvtanból a tanulók a második osztálytól az ötödikig, azt tapasztaljuk, hogy a mondattani tudásuk fokozatosan bővült.

Második osztályban a helyesejtés és a helyesírás megalapozása érdekében a következő tevékenységeket végezték:

- szövegből kiemelt mondatok elemzése, a beszélő és a hallgató közléseiben megnyilvánuló kommunikációs szándék felismerése (kérdő, viszontkérdő, felelő, kijelentő, felszólító, felkiáltó és óhajtó mondatok felismerése és megnevezése);
- az összetett mondatok tagmondathatárának jelölése a predikatív szerkezetek felismerése alapján;
- a halmozott mondatrészek és az összetett mondat tagmondatainak megkülönböztetése.

Harmadik osztályban gyakorolták a tanulók az egyszerű mondatok elemzését: elkülönítették a tagolt és a tagolatlan mondatokat; szórendvariálási gyakorlatokat végeztek; elkülönítették az alanyi részt és az állítmányi részt; gyakorolták a mondatrészek szerinti elemzést, s ábrázolták az egyszerű

mondatokat. Az összetett (alárendelő és mellérendelő) mondatok elemzését a központosítás gyakorlása érdekében végezték.

Negyedik osztályban néhány – a mondatokkal összefüggő – nyelvhelyességi normát ismertek meg és gyakoroltak: a helyes kötőszóhasználatot a mellérendelő összetett mondatokban, a helyes utalószó- és kötőszóhasználatot az alárendelő összetett mondatokban, valamint a vonatkozó névmások helyes használatát.

Ötödik osztályban az ismétlés és a rendszerezés szándékával tekintették át a *mondatot mint nyelvi szintet*. Ennek során (is) gyakorolták a definícióalkotás és a felosztás végzésének technikáját, amely a tanulás segítésének, könnyítésének eszközéül szolgál.

Hogyan tanítjuk a mondattant a 6. osztályban?

Mielőtt valamely problémát bevezetnénk, *tájékozódjunk* arról, hogy tanulták-e már azt valamilyen szinten a tanulók. Ebben segít az a rövid áttekintés, amely vázolta a másodiktól ötödik osztályig terjedő mondattani tananyagot. Utána győződjük meg arról, hogy a tanulók egyes csoportjainak (haladási csoport!) milyen szintű a tudása és feladatmegoldó képessége a kérdéses területen.

Az új ismeretek bevezetése a tankönyv szemlélete szerint deduktív módon történik. Grammatikai ismeretek (definíciók, felosztások, magyarázó szakszövegek) közlésével indítunk, majd ezután következnek az ismereteket sokoldalúan szemléltető, értelmezhető feladatok. A deduktív tanulási mód preferálása mellett egyrészt azért dönthettünk, mert a metanyelvi szövegek értelmezésében és az úgynevezett metanyelven való kommunikálásban a programunk szerint tanuló gyerekek már jártasságra tettek szert, másrészt azért, mert a mondatnak mint nyelvi szintnek a tanulmányozása során igen sok mondattani terminust használtak.

A grammatikai szakszövegek feldolgozásának javasolt lépései

- a) A tanulók olvassák el figyelmesen, némán a tankönyv úgynevezett felvezető szakszövegeit.
- b) Állapítsák meg, vannak-e benne olyan szakkifejezések, amelyekkel eddig még nem találkoztak, s melyek azok. Tulajdonképpen ezeket kell „tartalommal megtölteni”. Amennyiben olyan szakkifejezésekről van szó, amelyeknek denotátuma ismert a tanulók előtt, de ahelyett más jelölőt használtak eddig, úgy a tanár világítsa meg számukra ezt a problémát.

Például: „A *mondat*egész szakszó megfelelője eddigi tudásotok szerint a *mondat*. A »mondat~~egység~~« pedig ugyanazt a nyelvi valóságot jelöli, amit eddig így neveztek meg: *egyszerű mondat*, *amelyben egy predikatív szerkezet van*, illetve *tagmondat*.”

Előfordul olyan szakszó az úgynevezett felvezető szövegekben, amelynek megértése azért okozhat gondot, mert idegen szó. Ilyen esetekben – ha lehetséges –, a tanár adja meg a szó magyar megfelelőjét, s ezáltal segítheti a denotátum (amit a szó jelöl) értelmezését.

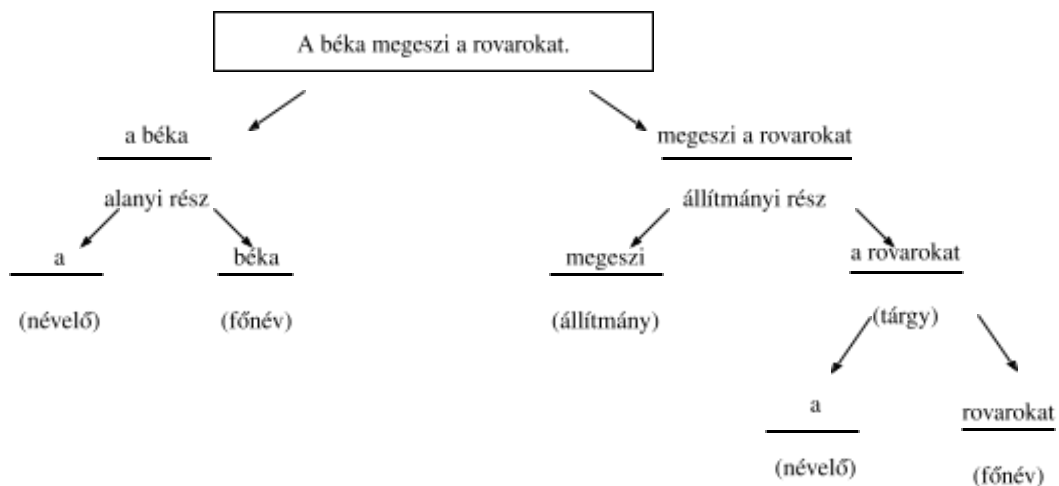
Például: A *réma* idegen szó ezt jelenti: újszerű elem a közlésben.

- c) Az új szakszavak kiemelése, értelmezése után a szakszöveget mondatról mondatra haladva értelmeztesse a tanár a tanulókkal, s ahol szükséges, világosítsa meg példákkal azok értelmét.
- d) A magyarázó típusú leírások megértésében segít, ha a tankönyvi ábrázolási módot a tanár a táblán építi föl lépésről lépésre.

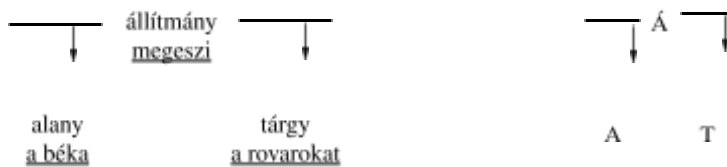
Például: A mondatszintek és a szerkezettagok rétegeinek ily módon történő bemutatását feltétlenül javasoljuk.

- e) Mivel a tanulók az egyszerű mondatok ábrázolását korábban, 3–4. osztályban más szemlélet szerint végezték (kétsarkúan ábrázolták), fontosnak tartjuk azt, hogy a korábbi ábrázolási formával vessék össze az újat. Ezt szemléletes táblai vázlatrajz alapján végeztesse el a tanár.

Például: Korábban a mondatok ágrajzát így készítették el:



Ugyanazt a mondatot most így ábrázoljuk:



Mit tartalmaz az első ágrajz, s mit a második?

Milyen különbözőségeket vettek észre? Mit emel ki az egyik, mit a másik?

Az új ismeretek bevezetése után a tanulók grammatikai elemzőképességének fejlesztése, a gyakorlás következik. Ehhez a tankönyv feladatsora mellett rendelkezésre áll a feladatgyűjtemény is.

A gyakorlást szolgáló feladattípusok között szerepelnek úgynevezett „iskolai feladatok” is. (Ezek távol állnak ugyan a mindennapi nyelvhasználattól, funkciójuk az ismeretek bevésésében van.)

Például: Húzd alá a helyhatározói mellékmondatot, s karikázd be a kötőszót!

A feladatok zöme azonban a nyelvhasználatot közvetlenül is fejlesztő feladattípus, amely valamilyen grammatikai művelet elvégzésére szólít föl: bővítésre, szűkítésre, kapcsolásra, helyettesítésre, átalakításra. Ezek természetesen eleget tesznek a bevésés követelményének is.

Példa a helyettesítésre:

Helyettesítsd a személyes névmást tulajdonnévvel az alábbi mondat főmondatában!

Ő az, akit vártunk.

Példa a kapcsolásra:

Alkoss összetett mondatokat a következő egyszerű mondatokból! A tagmondatokat kötőszóval kapcsold össze! Ügyelj arra, hogy a tagmondatokat vessző különítse el!

A vas nehezebb a víznél. A vízbe dobott vasdarab elmerül.

Példa a bővítésre:

Állapítsd meg, melyik az alany és melyik az állítmány a következő mondatokban! Majd bővítsd a mondatok állítmányát időre utaló határozóval, az alanyokat pedig jelzővel!

Az ügyeletes igyekezzon!

Példa a szűkítésre:

Szűkítsd az alábbi mondatot úgy, hogy csupán predikatív szerkezetből álljon!

A kókadozó virágokat langyos esővíz locsolta.

Példa a transzformációra:

Fejezd ki mellékmondatokkal az alábbi egyszerű mondat eszközhatározóját!

Bólintással jeleztem beleegyezésemet.

A megtanult ismeretek tartósságát a tanár azáltal biztosíthatja, hogy rendszeresen ismétlő órarészleteket iktat be a tanulásirányítás folyamatába. Tulajdonképpen akkor is ismételtet, amikor a tanulók olyan meglevő, korábban tanult ismereteit mozgósítja, amelyek valamely új anyag megértéséhez nélkülözhetetlenek. Itt az úgynevezett *tematikus ismétlés szükségességére hívjuk föl a figyelmet, amely egy-egy téma befejezésekor a körébe tartozó ismereteknek a legfontosabb szempontok szerinti rendszerezését jelenti.*

Ilyen típusú ismétlésre gyakran felszólít a tankönyv is. De a pedagógus igény szerint a tankönyvben javasoltakhoz viszonyítva kisebb tananyagegységek elvégzése után is végeztessen ismétlést.