

H. TÓTH ISTVÁN

A NYELVHASZNÁLAT ÉS A HELYESÍRÁS TANÍTÁSA 1. ÉVFOLYAMOS TANULÓKNAK

nyugalmazott egyetemi docens, Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága

1. Célkitűzés

Jelen tanulmány középpontjában a 6–7 éves korú tanulók nyelvhasználatának és helyesírásának a tanítás- és tanulásszervezési kérdései állnak. Az iskolába lépő gyermek ösztönös nyelvhasználattal rendelkezik; ennek tudatossá tétele, fejlesztése, a szókincs gazdagítása az iskola feladatai közé tartozik. Az idekapcsolódó tényeket és összefüggéseket Galgóczi Lászlóné első évfolyamosoknak írt magyar nyelvi munkafüzete (Galgócziné 2016) és gyakorló feladatgyűjteménye (Galgócziné 2021) nyomán adom meg.

Célkitűzésem anyanyelv-pedagógiai háttérül Takács Etelnek az anyanyelvi alpműveltségről ma is érvényes nézetei szolgálnak (Takács 1978). E fontos ismeretek mentén fejtettem ki több alkalommal is a helyesírás tanítását támogató gondolataimat és állásfoglalásomat (H. Tóth 2008, 2016, 2018).

Amikor a helyesírás-tanítás problémáival foglalkozom, akkor a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégiát alkalmazom (H. Tóth 2015). Ennek a stratégiának a háttérében ott találjuk a Beregszászi Anikó által kidolgozott társasnyelvészeti attitűdöt, a hozzáadó, továbbvivő feladatépítés elméletét és gyakorlatát (Beregszászi 2012).

2. Alapvetések

Abból az alapvetésből indulok ki, hogy a helyesírás nem egynemű készségrendszer, ugyanis a vonatkozó nyelvtani és helyesírási szabályok elsajátításában külön-külön jutnak el a tanulók az ismeret szintjétől a készség szintjéig. Vegyük például a tulajdonnevek helyesírását: már alkalmazzák a tanulók a nagy kezdőbetűt, ugyanakkor az egybe-, a külön- és a kötőjeles írás terén jelentékenyen vétenek (Bozsik 2007). Említhetem az igeidőket, az igemódokat, az igekötőket is, hiszen az ezek helyes szóbeli alkalmazásával és írásával összefüggő ismeret-

retanyagot szintén szétterítve sajátítják el növendékeink (H. Tóth 2019). A szóösszetételek normakövető írásával kapcsolatban csak erősíteni kívánom, hogy mennyire bonyolult probléma szakmai és pedagógiai-pszichológiai aspektusból is a helyesírási készségrendszer.

Az előző példák nyomán és más példák okán is ezt kell megállapítanunk: a helyesírást a készség kialakulása, valamint annak megszilárdulása előtt alkalmazniuk kell növendékeinknek. Részben ezzel is magyarázható a tanulók több hibaforrása. Ezért kell szembenéznünk ezzel a kérdéssel: megtanítható-e a helyesen írás? A helyesírás az írástevékenységhez kapcsolódó szabályrendszer, de nem feltétlen velejárója az írásnak, mivel azt valamilyen szinten akkor is megérthetjük, ha hemzsegnek benne a durva hibák. A nyelvtani szabályokat követő helyesen írás készsége sokban függ a teljes személyiség tulajdonságaitól. Ezek a szubjektív tényezők: az értelmesség, a figyelem minősége, tartóssága, az általános és tanulási igény szint, az életkörülmények, az idegrendszeri jellemzők; mindezek jelentős szerepet töltenek be a növendékek helyesírás-tudásában.

A helyesírás valamennyi szabályának egyértelműen hibátlan követése teljes mértékűen sohasem automatizálódik. De az alapvető helyesírási szabályok jól begyakorlott, készség szintű alkalmazása éppúgy megkövetelhető, mint a helyesírási segédkönyvek forrásként történő használata.

Mit tegyünk helyesírás-fejlesztő munkánk eredményességéért? Mindenekelőtt ezekre is érdemes figyelniük:

- a beszédhallás és a beszédmegértés eredményességére;
- a hangsúlyokkal, hanglejtés-változatokkal való bánni tudásra;
- a ritmusérzékre;
- a szótagoló készségre;
- az olvasási képességre;
- az írástechnika és az íráskészség fejlettségére;
- a memóriatartósság fokára;
- az idegen nyelvek tanulásához való viszonyulásra.

A helyesírás tanítása számtalan feladatot ró a pedagógusokra, mivelhogy a helyesírást szüntelenül ápolandó és fejlesztendő készségként célszerű felfognunk. Hol máshol kezdhetnénk tanítványaink életében a helyesen írást alapozni, mint az első évfolyam beszélgetései, olvasás- és írástanítása közepette.

Galgóczi Lászlóné mestertanár-tankönyvszerző és a Mozaik Kiadó sikeres tananyagfejlesztő munkái közül kiemelkedik a beszéd-, olvasás- és írástanításra következetesen figyelő *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1.* című kétkötetes munka. A feladatgyűjtemény az első évfolyam első félévére, az előkészítéstől a kisbetűk megtanulásáig tartó szakaszra,

a munkafüzet a kisbetűk megtanulását követő időre készült. Ez a két kötet az elsősök életkori sajátosságainak a messzemenő figyelembevételével a magyar nyelvű kommunikációjukat alapozza, gazdagítja, gondozza. Ezt úgy teszi, hogy a játékpedagógia elveire figyelve a beszédtevékenységek felől haladva segíti az olvasáskészség alapozását, vele párhuzamosan támogatja a helyesírás-tanítás előkészítését.

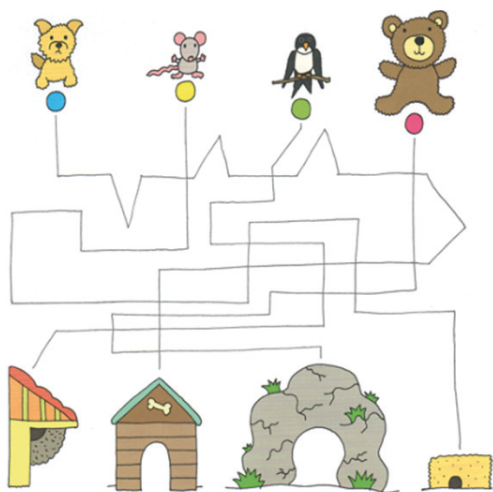
Napjainkban jelentősen átértékelődik a kisiskolások nyelvhasználatra nevelése, mivel hogy a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztésének az elsődlegessége a domináns. El kell fogadnunk azt a korszerű filozófiai alapelvet, miszerint nem elég feltárnunk a problémákat, hanem a megoldási javaslatokat is meg kell fogalmaznunk, sőt ki is kell azokat dolgoznunk (web 1). Az anyanyelvi kommunikáció alapfeltétele elsősorban a megfelelő szókinccs és az egyes nyelvi funkciók, továbbá a nyelvtan ismerete.

A mi munkánk a nyelvi kompetenciák: a beszéd és a beszédminőség, az olvasás és a szövegértés, az írás és a szövegalkotás és a nyelvi minőség gondozása, mégpedig képességek, készségek, szükségletek mentén. Ehhez a nyelv- és irodalompedagógiai munkánkhoz szüntelenül szem előtt kell tartanunk – többek mellett – az irányított gondolkodási képességek láncolatát is:

- feladatmegoldó: logikai-algoritmikus képességek;
- ítéletalkotás – következtetés – fogalomalkotás;
- problémamegoldó: heurisztikus-kreatív képességek;
- elemi képességek;
- távoli asszociáció;
- eredetiség;
- gazdaságosság, könnyedség és rugalmasság;
- összetett képességek;
- megértés;
- értékelés – bírálat; választás – döntés.

Az első évfolyamosoknak szánt Galgócziné-munkafüzetek megerősítik a családból, az óvodából, a társadalmi együttélésből hozott szókinccset, nyelvi fordulatokat. Így a kisdiákok rendelkezhetnek azzal a képességgel, hogy a különféle kommunikációs helyzetekben szóban, majd írásban is mind eredményesebben tudjanak kommunikálni, és a kommunikációjukban a helyzetnek megfelelően alakítsák a mondandójukat.

Vegyük szemügyre ezt a feladatot! Adott négy állat, négy lakhely, négy szín és egy vonalsokaság. Máris indulhat egy tudáscsillogtatás: ki melyik állatot és lakhelyet ismeri? Melyik a kedvenc állat, és vajon miért?



A didaktikus rajzhoz kapcsolódó szó-kincs (*kutya, egér, fecske, medve, fecskefészék, kutyaól, barlang, egérllyuk*) segítségével rögvest artikulációs és időtartam-gyakorlatot is adhatunk: az ajakrésítés–ajakkerekítés és a rövid–hosszú magánhangzók képzésének gyakorlására. Vannak tanítók, akik nemcsak kivetítik ezt a tanítást segítő rajzot, hanem az állatképekhez szóképeket is helyeznek. Ezáltal a látást és a hallást fejlesztő artikulációs és időtartam-gyakorlatot összekapcsolják a magánhangzók írásképeivel is.

Mindezek mellett a finommotorikus mozgás és a látásszög fejlesztésére is kiváló alkalmat teremt az ilyen gyakorlat. Ezek kétségtelenül írás-előkészítő gyakorlatok.

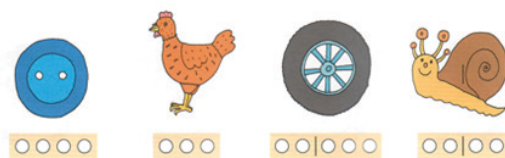
Finommotorika alatt legtöbbször a kéz, a kéz ujjainak finom, összerendezett mozgását értjük. Nemcsak a szem, az arc, a száj, a nyelv izmainak összehangolt mozgását tudjuk erősíteni, fejleszteni az ilyen típusú gyakorlatokkal, hanem a fonémák ejtésének szabályosságát is.



Megfigyeljük, illetőleg pontosítjuk is a különböző magánhangzók normakövető képzéséhez szükséges ajakmozgást: a résítést, a kerekítést. Tovább építhetjük ezt a gyakorlatípust a mássalhangzók szabályos képzésének formálásával is. Eközben természetes egyszerűséggel állapíthatják meg tanítványaink, hogy vannak csak önmagukban hangzók, ezek a magánhangzók, és ejtést segítő hanggal képzett hangok, ezek a mássalhangzók.

Nemcsak a rövid–hosszú szembenállás, hanem a zöngés–zöngétlen szembenállás is kellő figyelmet, sőt igen tudatos tanítói tevékenységépítést vár el tőlünk. Ez utóbbi beszédhangképzési nehézséget, vagyis a zöngés–zöngétlen szembenállás problémáját homogén gátlásként is említik a pedagógiai gyakorlatban. Magam inkább a zöngés–zöngétlen mássalhangzó párok helyes megkülönböztetésének feladatáról beszélek. A tanítói gyakorlatomban a zöngés–zöngétlen szembenállást akként figyelték meg és tanulmányozták a növendékeim, hogy a mutatóujjukat gyengéden a gégejükre tették, és különböző fonémákat képeztünk; ekkor a maguk testén érezhették a zöngesség és a zöngétlenség jellemzőit.

Miképpen emelhetjük be a zöngétlen–zöngés palatoveláris explozívaink (*k–g*) normakövető képzését a segítő pedagógiai gyakorlatunkba? Vegyük ezt a didaktikus rajzot Galgócziné feladatgyűjteményéből!



A képek szemléltésekor a dolgok megnevezése mellett a színek és a formák jellemzése is szóba kerülhet. Ekkor újabb példákat gyűjthetünk a nyilvánvaló *gomb*, *tyúk*, *kerék*, *csiga* szavak mellé. Legyünk türelmesek!

Ha torz az artikuláció egyik-másik tanítványunknál, de a tárgyképhez kapcsolódó hangsor jelentése helyénvaló, akkor következzen a *k-g* szabályos ejtését bemutató kortársi példák megfigyelése, miközben a kritikus hangképzést elkövetőknél a pedagógiai tapintat elvét alkalmazzuk. Nekünk, tanítóknak érzékelniük kell, hogy véletlenszerű normasértéssel van-e dolgunk, vagy logopédiai segítség szükséges.

Amikor pirossal a *g* hang, késsel a *k* hang helyét színeztetjük a tanulókkal, akkor a *k-g* zöngéesség szerinti megkülönböztetését is végzik, miközben a finommotorikus mozgással az íráselőkészítést, illetőleg a tiszta, rendez, olvasható írást is megtámogatjuk. Érdeemes tudnunk, hogy nálunk a körök színezésekor a körívre épülő álló jellegű folyóírást alapozzuk.

Ugyanakkor jelentős ideje fontos és megkerülhetetlen kérdés a tanítási gyakorlatban: szükség van-e még az úgynevezett folyóírás elsődlegességének hangsúlyozására akkor, amikor lényegében számítógépek billentyűzetével és/vagy okoseszközök képernyőérintésével írunk. Nem az én feladatom választ, javaslatokat adni, ám most legalább ennyit illet szólnom erről a kérdésről.

Ez a didaktikus rajz iskolapélda arra, hogyan léphetünk az egyszerű dolgoktól, így az egyszerű nyelvi elemektől az összetett, avagy a bonyolultabb problémák irányába, eközben a helyesírási készséget alapozzuk igen sokoldalúan.



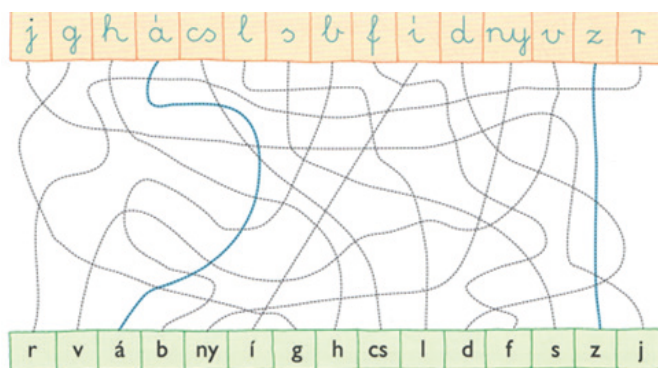
Az ilyen és hasonló megoldású tárgyképek megnevezése után egy-két, a kiemelt dologra jellemző állítást fogalmaztathatunk. Ezeket az állításokat össze is hasonlíthatjuk, ki is egészíthetjük – ekkor a szókincs-gazdagításon túl a mondatépítést is gyakoroltathatjuk.

Tapsolással megszámoljuk az egyes tárgyképekhez kapcsolódó szavak szótagjait, majd a szótagolt szavakban elhangzó hangoknak egy-egy karikát rajzolunk. Itt és most az *o-ó* rövid–hosszú szembenállását figyelhetjük meg, és használhatunk egy-egy színest a kiemelt hangok karikáinak a színezésére. Egyértelmű: ebben a feladatban a szó–szótag–hang nyelvi

szinteket használtuk, majd meg is fordíthatjuk a sorrendet. Azután a mondatszintre emeléssel a szemlélődést a hasznosságra figyelő feladatépítéssel folytatjuk.

A nyelvhasználat tanításának eredményességét azzal is növelhetjük, ha sohasem elégedünk meg egyetlen nyelvi és/vagy beszédszint alkalmazásával, hanem mindig továbblépünk, hogy felfedezhessék tanítványaink a nyelv és a beszéd szabadságát, végtelenségét, ugyanakkor a gondolatközlés felelősségét is.

Első ránézésre itt három réteggel van dolgunk: írott kisbetűkkel, kacskaringós vonalak sokaságával és nyomtatott kisbetűkkel szembesülhetünk.



Az írott–nyomtatott betűk összekötéssel történő párba állítása után hangképzést gyakorolhatunk, majd szókincset erősíthetünk-bővíthetünk. Idekapcsolhatjuk a szótagolást, azután szabadon fogalmazhatnak meg tanítványaink rövidebb-hosszabb mondatokat. Ekkor érdemes és helyénvaló az artikuláción túl az intonációra (a hanglejtésre) és a modulációra (a hangnem megváltoztatására) is figyelemmel lennünk. Ne legyünk szűkkeblűek az időtartam biztosításával, amikor az ilyen és hasonló feladatokat végeztetjük tanulóinkkal! Felmerülhet a kérdés, hogy van-e más eljárási lehetőség az írott–nyomtatott betűk párba állítására. Például betűkártyákkal dolgozhatnak a gyerekek, ekkor is erősíthetjük a finommotorikus mozgásuk biztonságát. Ám a Galgócziné-féle feladatban a térlátás és az önfelegyelem növelhető és a ceruzahasználat biztonsága is fokozható.

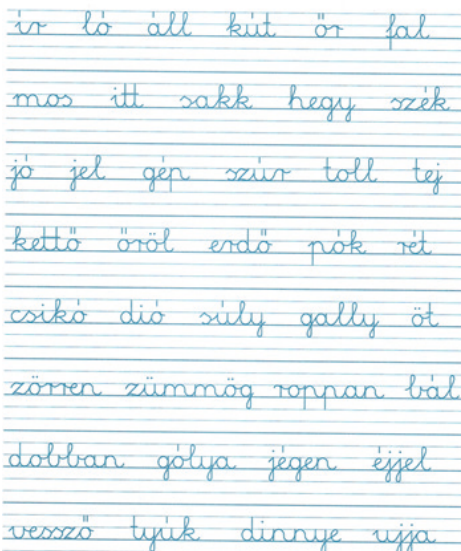
Nyelvtanunk tanításának egyik kritikus pontja a hang–betű kapcsolatának elemzése. Be kell látnunk, hogy a helyesírás alapelveink közül a kiejtés, a szóelemzés és az egyszerűsítés elvek elsajátításához járulunk hozzá az ilyen és hasonló megoldásokkal. Mi a funkciója, azaz a haszna a kapcsolódó szemlélődésnek és feladatépítésnek az ilyen és hasonló tevékenységekben? A tudatosság formálása, az elemzőkészség izmosítása, amely értékekkel a tanulók helyesírását alapozhatjuk.

Tapasztalataim alapján állítom: az 1–2. évfolyamos gyerekek sosem idegenkedtek attól, hogy az ujjakra szedjék a tárgyképek mentén elhangzó beszédhangokat, majd össze is vessék

a megfigyelésüket a vonatkozó betűképekkel. Rendkívül fontos a hang–betű megfeleltetése, mert ez a gyakorlattípus is hozzájárul a helyesírás eredményes tanításához. A 6–7 éves korú gyermekek életkorának és az életkorukban jellemző, iskolai tudásnak megfelelő ez a feladattípus.

<p>alma</p> <p>Hány hang? a l m a</p> <p>○ ○ ○ ○</p> <p>4 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? a + l + m + a</p> <p>4 betű</p>	<p>szőlő</p> <p>Hány hang? sz ő l ő</p> <p>○ ○ ○ ○</p> <p>4 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? sz + ő + l + ő</p> <p>4 betű, de az sz = s + z (két írásjegy)</p>	<p>olló</p> <p>Hány hang? o ll ó</p> <p>○ ○ ○</p> <p>3 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? o + l + l + ó</p> <p>4 betű</p> <p>Írásban kettőzzük a l betűt: olló.</p>	<p>meggy</p> <p>Hány hang? m e ggy</p> <p>○ ○ ○</p> <p>3 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? m + e + gy + gy</p> <p>4 betű, de a gy + gy = ggy (három írásjegy)</p> <p>Írásban a gy betűnek csak az első jegyét kettőzzük meg: meggy.</p>
---	---	--	---

A látó–halló olvasáskészség erősítése mellett a szókincs fejlesztése és az írástechnika gondozása állhat az itteni tevékenységsorozat középpontjában. Írott egytagú és kéttagú szavakat kell mintakövetéssel, az írásminta szerint: tiszta, rendes, olvasható írásképpel másolniuk a tanulóknak, akik tapasztalati úton sajátítják el a helyes írásmódot. Aknázzuk ki a példaanyag és a feladat minden részletét! Miről van szó?



Felolvastathatjuk a szavakat egyenként és soronként. Megfigyeltethetjük, hogy egy- vagy kéttagú szó-e az adott példa. A hallás-látás összetett érzékeléssel megállapíthatják a tanulók, hogy rövid vagy hosszú magán-, illetőleg mássalhangzó található-e az írandó szóban.

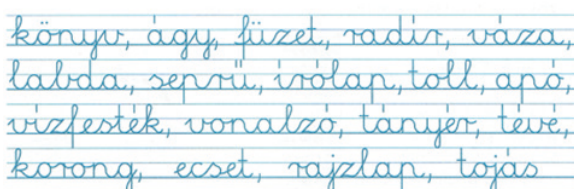
A kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány elve érvényesül ebben a szóanyagban. Azt tapasztaltam, hogy minden különösebb erőfeszítés nélkül sajátítja el ez a korosztály ezeket a helyesírás-tudományból való szakki-fejezéseket. Teszik mindezt akkor, ha maguk – a mi tapintatos segítségünkkel – fedezik fel az egyes szakszók jelentését.

Most is felmerülhet az a kérdés, hogy a készségek mentén szervezett differenciált tanítás- és tanulásirányítás biztosít-e több sikert, vagy inkább a klasszikus frontális, együttes munkában végeztessük-e el az írottról való írás gyakorlását. Ezt az anyanyelv-pedagógiai

dilemmát az adott tanulócsoporthoz készségi- és képességi szintjének figyelembevételével magunk tudjuk eldönteni, de a gyermek mindenek felett álló érdekét szem előtt tartva.

Ezúttal is érvényes a szó szintjéről történő továbblépés a mondat szintjére. Ha így járunk el, akkor kétségtelenül a nyelvhasználatot is gondozzuk, még hozzá egyre változatosabb mondatfajták alkotására készítetve kisdíákjainkat.

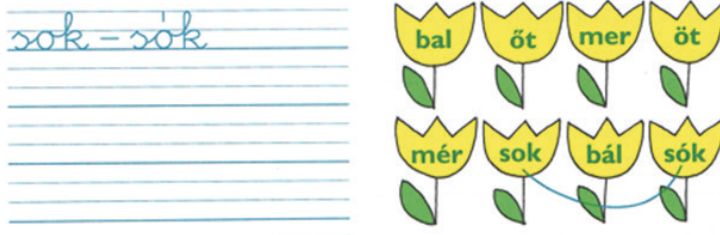
Az ilyen és hasonló szógyűjtemény lehetőséget kínál az olvasástechnika gondozására, a szókinccs fejlesztésére, árnyalására hasonló jelentésű szavak említésével (*ágy, heverő, kanapé, fekhely* stb.), a beszédhangképzés pontosítására, helyesbítésére, valamint az írástechnika erősítésére, a helyesírás alapozására is.



Az írásgyakorlatok lehetőségei közül az egyszerű másolás mellett tollbamondásra, látó-halló tollbamondásra és emlékezetből való írásra is gondolhatunk. Mindezeket túl a szótagolást is gyakoroltathatjuk, valamint a változatos mondatalkotás előkészítője lehet a szövegalkotásnak is, ha egy-egy hívószó segítségével akár 3-4 mondatos, vagyis bekezdésnyi szöveget várunk el tanítványainktól.

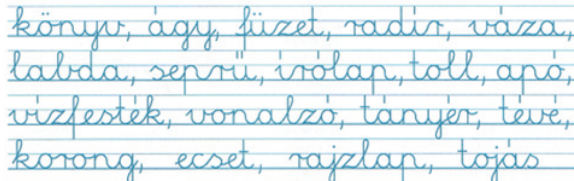
Galgócziné taneszközei nem rugaszkodnak el sem az életkori jellemzőktől, adottságoktól, sem a nyelvpedagógiai hagyománytól, amikor a 6-7 éves kisdíákat bevezetik a hang, a szó és a mondat világába. Ugyanezt a körültekintést tapasztaljuk akkor is, amikor az olvasást, az írást és a helyesírást alapozó hangtani tudnivalókat tárják elő az első évfolyamosoknak szerkesztett feladatok.

Az eddigiekből is kiviláglott, hogy Galgócziné taneszközeiben tudatos és nagy figyelemmel történt válogatás folyamánként jelenik meg néhány, a helyesírást alapozó szabályunk. Ilyen például a rövid és hosszú magán- és mássalhangzók normakövető képzése, mert ez a kiejtés elvének a megfigyeltetését, valamint alkalmaztatását támogatja. Nyilvánvalóan máris kapcsolódik ehhez a nyelvpedagógiai tevékenységünkhöz az értelemtükröztetés elve. Ebben az esetben az értelemtükröztetés az például, hogy a szóalak leírásakor: *agy – ágy, bab – báb, megy – meggy, szál – száll* stb. egy egyszerű elemzést, itt és most a jelentés értelmezését hajtjuk végre.



A helyesírás tudatos alapozását segítjük az egyszerű szavak elválasztása legszükségesebb tudnivalóinak a megismerésével, alkalmazásával. Most az egytagú szavak elválasztásáról szerezhetnek, szerezzenek is tapasztalatot tanítványaink egyszerű megfigyelés által. Ráadásul az ilyen példák is nélkülözhetetlenek az első évfolyamosok sikeres olvasás-, írás- és helyesírás-gyakorlatának a kialakításában.

Ha a szemlélődés, a feladatépítés és a hasznosság hármására vagyunk tekintettel, akkor ilyen és hasonló tevékenységeket végeztetünk el. Elemzés ezekkel az egyszerű kérdésekkel indítva: Melyik hang segít értelmessé tenni ezeket a szavakat? Melyik betű hiányzik ezekből a szavakból? Ez a gyakorlat és példaanyag a *j* hang többféle jelölésére ad támpontokat. Most nyilvánvalóan a *j-ly* alkalmazásáról van szó. Ekkor a kiejtés elve és a hagyomány elve szakkifejezésekkel élhetünk. Nem okozunk zavart, még csak nem is terheljük a tanulókat, mert világos és közös jelentésértelmezéssel építjük be a hasznos tudásukba ezeket az egész életükre vonatkozó kategóriákat.

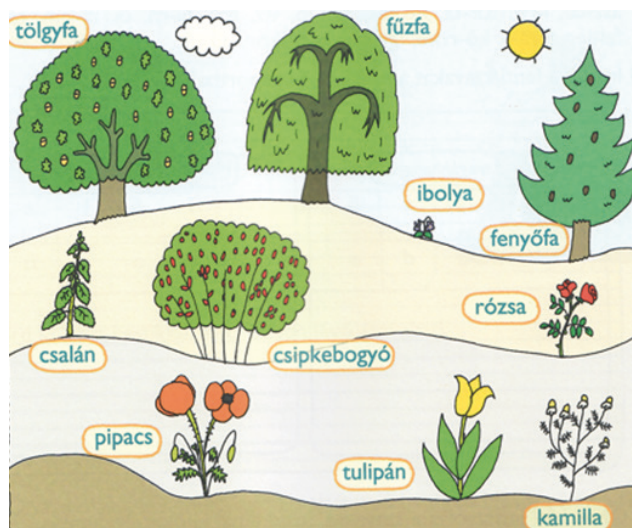


A tanulmányainkból és a tanítási gyakorlatunkból is tudjuk, hogy a szaktárgyi belső koncentráció mellett a tantárgyak közötti külső koncentráció is hatásdúsító, vagyis a tanítást és a tanulást segítő eljárás. Az ilyen értelmes kapcsolatteremtés kitérhető a teremtett és az épített világ jelenségei, értékei irányába is. A *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak I.* kötetében a szerző okosan mérve nyújt támpontokat a tanítóknak és a tanulóknak is.

Galgóciné figyelemmel volt a megismerés életkori és egyéni jellemzőire, ezekre alapozta a tanulás fejlesztését. Gondosan kutatta fel és választotta meg a tanulásfejlesztés tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális útjait, ezeket életszerű tartalommal ruházta fel. Törekedett a gondolkodási képességek, elsősorban a rendszerezés, a nyelvvel való kísérleteken alapuló tapasztalás és kombináció, a következtetés és a problémamegoldás fejlesztésére,

különös tekintettel az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás erősítésére. Ezek az eljárások azért is értékesek, mert a mindennapokban az anyanyelv használatának legkülönfélébb területeit, így a tanulók helyesírását is gondozzák.

Artikulációt fejleszt, szókinccset gazdagít, memóriát erősít ez a kép- és szóolvasási feladat. Alkalmat kínál a jelentésértelmezésre, a szókinccs csoportosítására, így például a fák, virágok, gyógynövények körébe.



Tovább is építhetjük ezt a gyakorlatot szótagoltatással, látó-halló tollbamondással, emlékezetből való írással.

A dolgok megnevezésén túl a tulajdonságok: szín, forma, méret megnevezésére is figyelemmel lehetünk. Ezután máris következhet néhány élmény (így: kirándulás, séta) mondatba foglalása, témakövető mondatok alkotása.

Galgócziné e munkafüzetei a mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatához szükséges és nélkülözhetetlen nyelvtani ismeretek elsajátítását segítik. Ezúttal az egytagú szavak alkotását, ezek normakövető ejtését, ehhez kapcsolódva a kiejtés elvének a gyakorlatban történő alkalmazását és az írástechnika erősítését, csiszolását is támogatva. A szerző tekintettel van a taneszközeiben a nyelvi és a beszédszintek közötti értelmes átjárás biztosítására, így fejlesztve a szövegközpontúság szemléletét és gyakorlatát.

Ezek a taneszközök a nyelvet kommunikációs térként, eszközként és az életben nélkülözhetetlen jelenségként értelmezik. Ennek alapján a kisdíjak nyelvi kultúrájának a fejlesztése megalapozza a sikeres magyar nyelvű szocializációjukat, hozzájárul a megfelelő önértékelésük kialakulásához, az önbecsülésük fejlesztéséhez, biztosítja az igényes önkifejezésük lehetőségét a helyesírás vonatkozásában is.



Nemcsak az előbbi gondolatmenetet gombolyítom tovább, hanem újabb példát mutatok be a sokoldalú, kreatív-produktív megoldásokra. Mindössze hat mondatból áll ez a párbeszéd:

- Mennyi fecske ___
- Éppen fészket raknak ___
- Miből készítik ___
- Az egyik csőrében száraz fűszál van ___
- Ismered a mondókát ___
- Fecskét látok, szeplőt hányok, selymet gombolyítok ___

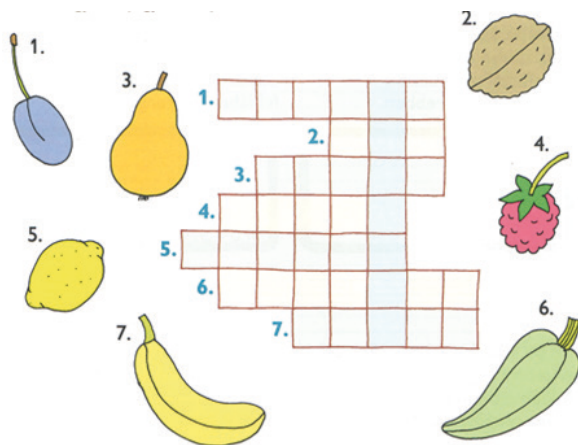
Hat mondatról van szó, de rendkívül izgalmas tevékenységláncot alakíthatunk a segítségükkel: olvasás, helyesejtés, jelentésértelmezés, hang–szótag–szó–mondat sorozat építése, mondatzáró írásjelek alkalmazása, emlékezetfrissítés, szerepjátszás – ezek a nyilvánvalók, amelyek hang- és mozgásutánzással, énekkel, rajzzal is gazdagíthatók. Mindeközben ott van a helyesírás számos kérdése, gyakorlati alkalmazása is természetesen, most sem erőltetve, hanem a megfigyelést, az elemzést, a kreativitást támogatva.

Ebben a feladatban az úgynevezett drámapedagógiai eljárás is megjelenik. Köztudott, hogy a kisgyermek a mindennapi konfliktusok átéléséhez dramatikus játékokkal, különféle dramatikus formák kipróbálásával kapnak, kaphatnak életviteli megoldásokat, például bábjátékkal, helyzetgyakorlattal is.

Nyelvünk ékköveinek a funkcionális, sosem kényeszeres használatával árnyaltabbá, képszerűbbé, színesebbé tesszük közlendőnket, stílusunkat. A szóláshasonlatok tanítása látszik a legegyszerűbbnek az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban az első évfolyamon. Az itt látható feladat a tárgyképek megnevezésére, az artikuláció fejlesztésére, a kiejtés elvének az alkalmaztatására, a lyukas mondatok olvasására és kiegészítésére is kiválóan alkalmas.



Szerzőnk készségesen támogatta a tanítókat az új ötletek kitalálásában, hogy a kreatív gondolkodást is sikeresen fejleszthessék. Hangsúlyt helyezett a tanulók döntéshozatalára, az alternatívák mérlegelésére és a variációk sokoldalú alkalmazására. Fontos feladatának vette a szerző a kritikai gondolkodás megerősítését, az értelmi, érzelmi egyensúly megteremtését, eközben a helyesírás alapozását is a tanulók anyanyelvhasználati sikerességéért.



Ebben a rejtvényfejtő gyakorlatban még a kakukktojás nyelvi játékot is megtaláljuk. Mellette az egyes gyümölcsök színéről, alakjáról, ízéről ugyanúgy beszélgethetünk, amiként a származási helyüket is szóba hozhatjuk. Vagyis a dolgok megnevezése mellett a tulajdonságok megnevezése és a sorszámok alkalmazása is természetesen kapcsolható ehhez a gyakorlathoz.

A szóbeli és az írásbeli teendők közben a kiejtés elve állhat első helyen. Egyébként ez lehet mindenekelőtt a legfontosabb terepe és szempontja az első évfolyamon a helyesírás-tanítás nemes feladatának.

3. Összegzés

Jelen írásban arra vállalkoztam, hogy az anyanyelv-pedagógia művelői: a tanítók és a magyartanárok figyelmébe ajánljam az első évfolyam helyesírás-tanításának több lehetőségét is. Ehhez a – reményeim szerint – közös szemlélődéshez, feladatépítéshez a tanítás- és tanulás-szervezés hasznosságának a fontosságát szándékoztam következetesen érvényesíteni, kitüntetetten az elsősök sikeresebb helyesírása érdekében. Az anyanyelv-pedagógiai együttműködéshez Galgóczi Lászlóné a *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1.* című munkafüzetét és feladatgyűjteményét hívtam segítségül. Ezt azért tettem, mert szerzőnknek az első évfolyamos diákoknak készített taneszközei:

- nyelvileg igényesek,
- verbális és vizuális stílusukban esztétikusak,
- egyértelműen a 6–7 éves korú gyermekeket értelmesen, sohasem gügyögőn megszólítók,
- mindig a megtapasztalásra, az elemzésre, az ítéletalkotásra, a logikus érvelésre készíthetők.

Azt szándékoztam ebben a munkában nyilvánvalóvá tenni, hogy a helyesírási készség kialakítása fokozatosan történik:

- szó másolásával,
- írásjelek pótlásával szóban és írásban kép alapján,
- betű kiegészítésével szóban kép nyomán,
- szótag kiegészítésével kép felhasználásával,
- szavak írásával kép mentén,
- mindezek a helyes kiejtés, az artikuláció segítségével.

A kötetek felhasználását feltétlenül és határozottan javaslom, támogatom a helyesírás-tanításra is figyelemmel.

Források

web 1 = Bogdán Csaba 2024. *Egy lépéssel közelebb.* (2024. 10. 12.) <https://www.facebook.com/profile.php?id=61550963579556>

Irodalom

- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni* (Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bozsik Gabriella 2007. Módszertani javaslatok néhány tulajdonnévfajta helyesírásának tanításához. In: Bozsik Gabriella (szerk.) *2005–2007. Két évtized a helyesírásért*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Líceum Kiadó.
- Galgóczi Lászlóné 2016. *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1. Munkafüzet*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Galgóczi Lászlóné 2021. *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1. Feladatgyűjtemény az előkészítéstől a kisbetűk megtanulásáig*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- H. Tóth István 2008. Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához. *Módszertani Közlemények* 48 (2): 56–72.
- H. Tóth István 2015. A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról. In: Gazdag Vilmos – Karmacsai Zoltán – Tóth Enikő (szerk.) *Értékek és kihívások 2*. Ungvár. 211–221.
- H. Tóth István 2016. Beszéd- és kiejtésgondozás, olvasás-, írás- és helyesírás-tanítás nem természetes jelekkel – az írásjelek alkalmazása. In: Geecső Tamás (szerk.) *Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 82–90.
- H. Tóth István 2018. *A minőségi helyesírásért* (Feladatgyűjtemények és tollbamondások az 5–9. évfolyamok számára). Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2019. *Ismeretek vázlatja és gyakorlatsor az igeekötők tanításához*. In: Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia: Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszíniűen. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó.
- Takács Etel 1978. *A magyar nyelv új tantervéről (5–8. osztály)*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet Pedagógus Továbbképző Könyvtára.

Summary

TEACHING LANGUAGE USE AND SPELLING TO FIRST-GRADE STUDENTS

This study focuses on issues of teaching and learning organization related to the development of language use and spelling in students aged 6–7. Children entering school already possess instinctive language use; making this use conscious, developing it further, and enriching vocabulary are among the school’s responsibilities. The relevant facts and relationships are presented on the basis of Galgóczi Lászlóné’s Hungarian language workbook for first graders (Galgócziné 2016) and her collection of practice exercises (Galgócziné 2021).

The pedagogical background of my objectives is provided by Etel Takács’s still-valid views on basic mother-tongue literacy (Takács 1978). Along these important lines of thought, I have on several occasions elaborated my ideas and position in support of teaching spelling (H. Tóth 2008, 2016, 2018). When addressing the problems of teaching spelling, I apply a contemplative, additive, functional language- and literature-pedagogical strategy (H. Tóth 2015). In the background of this strategy we find the sociolinguistic attitude developed by Anikó Beregszászi, as well as the theory and practice of additive, cumulative task design (Beregszászi 2012).