

vonatkozó kérdéseinket közvetett formában kell megfogalmaznunk. (Pl. Sok szülő nem érdeklődik gyermeke iránt. Nem jönnek fogadóórára. Nem látni szülőbértekezleten őket. De, ha baj van a tanulóval, az iskolát hibáztatják. On hogy vélekedik ezekről a szülőktől?)

Hasonlóan járhatunk el a bonyolultabb, belső erkölcsi indítékok, világnézeti állásfoglalások, megismerése céljából is.

Deli István,

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

AZ IRODALMI DOLGOZATOK JAVÍTÁSÁNAK MÓDSZEREIRŐL

Az általános iskolák számára kiadott Tantervi utasítás szerint „a nyelvtanítás központi feladata a tanulók helyesírási készségének a fejlesztése”. Hozzátehetjük ehhez, hogy mindennemű írásbeli feladat megoldásában rendkívüli jelentőségű a biztos helyesírási készség.

Még sok általános iskolában gyenge sikerrel valósítják meg a helyesírási készség kialakítását.

Kétségtelen, hogy a hiba megoldását nem az szolgálja, hogy a felelősséget a felső tagozatbeliek az alsókra restálják, és fordítva. Előfordul az is, hogy némelyik tanárnál fontosabb egy-egy komplikáltan összetett mondat iskolai elemzése, mint a helyesírási készség kialakítása. Ezen a helyzeten változtatni kell! A helyesírási készség általános iskolai kialakítása hosszú és tervszerű munkát kíván a tanártól éppúgy, mint a tanulóét. Nem elég a helyesírási szabályok mechanikus megtanul-tatása, állandó gyakorlásra is szükség van. Olyan beidegződött készségnek kell kialakul-nia, amely például irodalomórán a fogalmazó tanuló figyelmét nem vonja el a fő feladattól, a gondolatok szabatos és jó magyar kifejezé-sétől. Máskülönbeként bekövetkezhet az a saj-nálatos eset, hogy a tollbamondások biztató eredményei után íratott első fogalmazási dol-gozatban tanulók helyesírási készség hiá-nyában megdöbbentő hibákat követnek el. Az ok a tanulók munka közben fellépő megosz-tott figyelmében kereshető. Ilyenkor a gondolatot legmegfelelőbbben kifejező szavak megválasztása közben csorbát szenved a helyesírás.

Bizonyos, hogy a helyesírási készség kiala-kítása egységes folyamat az általános iskola 2. osztályától a 8. osztályig. Amíg az alsó osztályokra a koncentrikus, addig a felső osz-tályokra a lineáris tananyagfelépítés a jel-lemző. Helyesen jegyzi meg az Utasítás: arra kell törekedni, hogy minden későbbi anyag-rész tervszerűen felelevenítse a korábbiakat. A helyesírási készség megszerzésének is egyik legfontosabb módja: a gyakorlás. Ennek so-rán tanulóinkat fokozatosan nehezű felada-tok megoldása elé kell állítanunk. A gyakor-lás azonban unalmas, eredményt veszélyeztető lehet, ha az egyhangú, ha nem kísérletezünk minél több módszeres fogással. Nemcsak a „Varietas dicitur!” (a változatosság gyönyör-

ködte) elve indokolja a többféle módszer al-kalmazását, hanem a tanulók fejlettségi foka, helyesírási készségük minősége, a végzett iro-dalmi vagy nyelvtani anyag nyújtotta lehetősé-g is.

A helyesírási készség kialakítása érdekében eddig is igen sokféle módszeres eljárást alkal-maztak és alkalmaznak nevelőink. Ezek fő-leg a következők: másoltatás, tollbamondás, nyelvtani elemzettetés, analóg esetek felismer-tetése, kiegészítés, alakítás vagy helyettesítés, szócsoportok gyűjtése, helyesírási célzatú fo-galmazások.

A biztos helyesírási készség kialakítását nagymértékben elősegíti a hibák elkövetésé-nek megelőzése. E célkitűzés érdekeit szolgálja a helyesírási hibák javítása is. Ugyelnünk kell azonban arra, hogy a javítás se váljék a tanulók számára unalmas, lélekölő munká-vá. Nagyon helyteleníthető az a helyvel-közel még ma is alkalmazott módszer, amely a súlyos hibáknak 50—100-szor történő le-írását követeli meg.

A javítási óráknak az a feladata, hogy a tanár az osztály helyesírási készségéről kellő tájékozódást szerezzen, másrészt, hogy a tanár az egyes tanulók helyesírási hibáival is fog-lalkozzék.

Az osztály helyesírási fokát a szaktanár az egyes dolgozatok gondos és rendszeres ellen-őrzésekor könnyen megállapíthatja, ha *hibanaplót* vezet. A hibanaplóban a tanulók egyéni hibáinak csoportosítása után a tanár összege-zi az osztály által legtöbbször elkövetett helyesírási hibákat. A gondosan vezetett hiba-napló lesz iránymutatónk akkor, amikor a dolgozatok kijavításának vagy a házi füzetek bírálatának óráját tartjuk. A hibanapló alap-ján ismernie kell a tanárnak a tanulók leg-gyakoribb helyesírási hibáit. Ha a tanuló ezekből a hibákból nem tud kilépni, az egyé-ni foglalkozás elő fogja segíteni a javulást.

Gondot kell fordítanunk az irodalmi dol-gozatok kijavítására. A dél-dunántúli falvak iskoláinak irodalmi dolgozatait átnézve úgy látjuk, hogy ezekben az iskolákban még min-dig kétféle javítási mód érvényesül. A legtöb-ben igen hasznosnak vélik, és ezért alkalmaz-zák is az ún. *tükörjavítási* módszert, amikor a tanár által aláhúzott helyesírási hibákat a dolgozat üresen hagyott jobb oldali részén,

rendszerint a hibás szónak megfelelő sorban javítja ki a tanuló. Egyes helyeken anyag-takarékossági okokból akként javítják a dolgozatokat, hogy a mindkét oldalra írt dolgozat után közvetlenül következik a javítás. Ekként nehezen ellenőrizhető javítási anyag torlódik össze, amelyben szinte lehetetlen az eligazodás.

Ezeknek a dolgozatjavítási módoknak közös hibája, hogy a tanulók csak a helyesírási, esetleg a nyelvhelyességi tévedéseket javítják ki. Az irodalmi dolgozat tartalmi hibáiról legfeljebb a szaktanár szó a tanítási órán pár szót a dolgozatot értékelő beszámolójában, azok éppen ezért a legtöbb esetben kijavítatlanok maradnak. Pedig irodalmi dolgozat javítása esetén mindenféle hibát ki kell javítani: az irodalmi tartalommal kapcsolatos elírásokat, elvételeket éppúgy, mint a stilisztikai, poetikai, fogalmazási, nyelvhelyességi vagy helyesírási hibákat.

Mindez hogyan történhetik? Úgy gondoljuk: *szöveges javítással*. Ha az Utasításban említett célkitűzések szerint tanítunk egy-egy irodalmi alkotást, akkor nyilvánvaló, hogy a művek tudatos olvasásának képességét a tartalom és a forma egységét feltáró szövegelemzés alapozza meg a tanulóknak. Az irodalmi dolgozat javítása sem történhet másként, csakis a *tartalom és a forma egységében*. Ezért a tartalmi vonatkozású vétségeket is ki kell javítani a tanulókkal, mégpedig az elkövetett formai hibákkal együtt. Ekként közelíthetjük meg a Tanterv szellemét, ekként kényszerítjük az e téren is hibázó tanulókat arra, hogy gondolkodva, az elkövetett hiba helyes megoldásán töprengve, ésszerűen javítsák ki dolgozatukat. Főleg a felső tagozat két utolsó osztályában próbálkozhatunk meg ezzel a módszerrel, amikor a magyar irodalom klaszszikusainak művészi alkotásait elemezve a tartalom és a forma egységében, nagyfontosságú, hogy az ilyen témájú dolgozatok írásakor a tárgyalt mű mondanivalója, érzelmi és hangulati hatása is kidomborodjék. Ha ez nem így történik, a dolgozat a formai sajátosságok tárházává válhat. Mondanunk sem kell, hogy ezzel az irodalmi mű társadalmi vonatkozásai, eszmeisége, politikuma sikkad el. A piros tintával aláhúzott tartalmi tévedés megjelölése nem oldja fel a gyermekben előzőleg kialakult téves felfogást. A teljes kioldadás pszichikai és didaktikai folyamata csak úgy válik benne tudatossá, ha az elkövetett hibát jóvá is teszi. Nem elébe táltalan, hanem racionálisan, gondolkodásra kényszerítve. Mindezt nagymértékben elősegíti a szöveges javítási módszer.

Azzal is kísérleteztünk, nem volna-e célszerű az egyes tanulók súlyos vagy igen gyakran előforduló helyesírási hibáinak kijavítására is alkalmazni a szöveges javítási mód-

szert. A súlyos, vagy szinte minden dolgozatban vissza-visszatérő helyesírási hibák ellen is kitűnően lehet védekezni ezzel a módszerrel. A hibás alakot használó tanuló nemcsak egyszerűen kijavítja az aláhúzott szóhibát, hanem meg is indokolja, hogy milyen helyesírási szabály ellen vétett. Ez a nyelvtankönyv vagy a helyesírási szabálykönyv gyakori használatára kényszeríti, szoktatja a gyakran csak hanyagságból és felületességből rossz helyesírót, aki a szöveges javítás következtében első dolgozatait igen nagy idővesztéssel tudja csak kijavítani. De csak az elsőket! Mert a többiben már óvatosan, tudatosan fogalmaz — rendszerint kevés helyesírási hibával. A tanulóra rótt többletmunka megtérül tehát, bár kétségtelen, hogy a szaktanár számára is eleinte erős idővesztést jelent a tanulóknak a szövegjavításos módszerre való rávezetése s maga a szöveges javítás is. Úgy érezzük viszont, hogy megéri a ráfordított fáradságot.

Felmerülhet a kérdés: szöveges javítás esetén kell-e még rendes javítás, tükrőjavítás is? Rendes javításra is szükség van, a tükrőre már kevésbé. Ez a sablonizált javítási módszer már oly egyhangú a tanulóknál előtt és annyira megszokott, hogy csak ritkán érünk el vele eredményt. Helyette az ún. *oszlopos* javítási módszert ajánljuk. Ez abból áll, hogy a dolgozatban elkövetett hibákat soronként kikeresi a tanuló és az egyik (bal) oszlopba a rossz, a helytelen szavak kerülnek, míg a jobb oszlopba a helyes, a kijavított szavak. Ha a tanuló ugyanazt a hibát többször követi el, a két oszlopban csak egyszer tünteti fel ugyan, de zárójelben az előfordulás számát is megjelöli. Ezzel a módszerrel a tanuló a hibás és a helyes alak kontrasztjának szemléletére szoktatjuk. Rájön arra a tanuló, hogy nem mindegy, milyen szót ír le, hogyan írja le a szavakat. Ellenvethető, mint ahogy az egyik Módszertani Utmutatás (1950. évi ált. gimnáziumi) el is tiltja az ilyen módszerű javítást: „Ne engedjük meg, hogy a tanuló mindkét alakot, tehát a hibás és a helyes alakot egymással szembeállítva írja le, mert így mindkét alak megmarad emlékezetében, és az eredmény újra csak intézményesített helyesírási bizonytalanság lesz.” Ennek a szillogizmusnak a felső tétele egészen helyesen állapítja meg, hogy ezzel a módszerrel „mindkét alak megmarad emlékezetében” a tanulóknak, a záró tétele mégis elmarasztaló, holott ekként is levonhatna volna a következtetést: „... éppen ezért a tanuló könnyedén el tudja dönteni, hogy melyik a helyes alak.”

Az általános iskola alsó tagozatában még valóban könnyen összecserélhetik a tanulók a kétféle alakot, de a felső tagozat osztályai-
ban ez csak eleinte fordulhat elő. Ha a tanulók önmaguk igyekeznek megállapítani az

elkövetett helyesírási szabálysértéseket, akkor nemcsak nem káros ez a módszer, hanem éppen a legerősebben hozzájárul majd ahhoz, hogy a tanulónak mindenkor rendelkezésükre álljanak a helyesírási szempontból számukra bizonytalan írású szavak. Ezzel a módszerrel tudjuk csak legerősebben kiküszöbölni azt is, hogy a tanulók ne kövessék el csaknem minden dolgozatban ugyanazokat a hibákat. Megjegyezzük, hogy helyesírási szabályzatunk és az új nyelvtankönyvek ugyanígy állítják egymás mellé oszloposan az ejtés és az írás közötti eltérés megfigyelése végett a különböző szavakat.

Bemutatunk egy példát a szöveges és az oszlopos dolgozatjavítási módra:

4. dolgozat javítása
József Attila Hazám c. versének
elemzése

Szöveges javítás

1. Tartalmi hibám: A vers nemcsak a népbetegségek elleni küzdelemre figyelmeztet, hanem elsősorban a Horthy-rendszer alatti kivándorlás problémáira, a hazához való hűségére mutat rá.
2. Nyelvhelyességi hibám: A kába szó jelentése: nem kábult, hanem ostoba, dőre.
3. Versani hibám: A versrészlet verselése nem hangsúlyos (magyaros), hanem jambikus — időmértekes keresztírmekkel.
4. Súlyos helyesírási hibám: 1. helytelenül választottam el a *hazámért* szót, mert a két magánhangzó között levő egyetlen rövid mássalhangzót a következő sorba kell átvinni. Helyesen: *hazámért*. 2. a *borba fojt* szót helytelenül írtam, *fojlt*-nak. Nem a *fojlik*, hanem a *fojt* igéből származik.
5. Gyakori helyesírási hibám: Négyyszer nem

tettem ki a vesszőt az *és, s, meg, vagy* kötőszó elé, bár mellérendelő összetett mondatok tagmondatait kapcsoltam velük össze.

Rendes (oszlopos) javítás

Helytelen:

tanulnák
eljátszunk (2-szer)
de azonban
a baranyamegyei (3-szor)

Helyes:

tanulnék
eljátsszuk (-juk)
csak: *de* vagy *azonban*
a Baranya megyei

Ezt az általunk már 1955-ben helyi jelleggel a pécsi általános iskolákban kipróbált módszert (l. Tájékoztató, Pécs, 1945.) alkalmazza Makay Gusztáv is középiskolás viszonylatban a dolgozatjavítási órákra. (L. Irodalomtanítás, Bp. 1964. 262.) Azt hisszük, különösebb nehézség nélkül beválhat e módszer a falusi általános iskolákban is, ha a tanár alapos átgondoltsággal és ügyességgel szoktatja rá tanulóit az említett módszerekre, és ha időt, fáradságot nem sajnál tanulói helyesírási készségének fokozására.

A helyesírási készség kialakítása és megszilárdítása végtére is nem lehet még mindig tantervmegszabta jámbor óhaj csak. Mindent el kell követnünk a helyesírási eredmény sürgős megjavítására. Nem kell visszariadni az új módszerek alkalmazásától.

Dr. Tóth István

Pécs, Tanárképző Főiskola

KOMPLEX GYAKORLATOK SZÓKÁRTYÁVAL A NYELVTAN-HELYESÍRÁS TANÍTÁSÁKOR

Az egyszerű: nézd-írd, mondom-írd, emlékezz-írd típusú gyakorlatok éppúgy nélkülözhetetlenek, mint a többlépcsős, láncszerű, komplex gyakorlatok. A nyelvtankönyvekben az előbbi típus uralkodik. Ezekből áll össze a fokozatok rendszere, de ez a fokozatosság nem gyakorlaton belüli, hanem gyakorlatok közötti. Ezzel szemben a komplex gyakorlatnak az az előnye, hogy ugyanazzal a nyelvi anyaggal dolgozik a gyakorlat minden mozzanatában. „Megforgatja”, átvilágítja a nyelvtények egy csoportját, sokoldalúan elemzi a példaanyagot, a legnagyobb intenzitást biztosíthatja az érzékszervi megfigyeltetés, a szabályalkalmazás, a szóbeliség és írásbeliség ösz-

szekapcsolása szempontjából. Mire a szóanyag végigér a gyakorlat 4–5 fokozatán, szilárdulnak a szükséges emlékképek, erősödik a nyelvi tények és általánosítások kapcsolata. Nézzük konkrét példákön a gyakorlatitípus előnyeit!

3. osztály.

Komplex gyakorlat nyolc szókarttyával.

Témakör: ige — az *-it* végű igék gyakorlása.

Szóanyag: alakít, árusít, bővít, csillapít, díszít, erősít, épít, fordít.

Lépések: 1. A kiosztott szókarttyákat rak-