

## Beszédművelés — beszédfejlesztés kisiskoláskorban\*

### I.

Nyelvészeink nagy része közel egy évtizede hangoztatja, hogy a nyelvművelés akkor igazán eredményes, ha a „nyelvhasználati vétségeket” a kommunikáció szemszögéből mérlegetjük. Ennek az elvnek a beszédművelésre történő konkretizálása kevésbé valósult meg ezideig. Iskolai gyakorlatunkban különösen nem!

Épp ezért azt akarjuk megmutatni, hogy a kisiskoláskori beszédművelés folyamatában miként fejleszthető (és hogyan fejlődik), a gyermek kommunikációs biztonsága, ha a helyes kiejtés normáinak megtartása mellett azt is gyakoroltatjuk vele, hogyan kell alkalmazkodnia a kommunikációs normákhoz. Mert Szépe Györggyel egyetértve valljuk, hogy „csak a társadalmi és a nyelvi normák együttes figyelembevétele alapján lehet eldönteni azt, hogy a nyelvhasználatban mi a helyes”. Könnyen beláthatjuk, hogy a következő mondatok helyességét, érvényességét csak nyelvi normák alapján eldönteni nem lehet. „Kérem!” „Kérem a mesekönyvet!” „Tessék ideadni a mesekönyvet!” „Szépen kérem a mesekönyvet!” „Nagy szépen kérem, legyen szíves ideadni a mesekönyvet!” Különösen nem lehet nyelvi normák alapján dönteni, ha figyelembe vesszük, hogy amíg ezek elhangzanak, mennyi árnyalata lehet a hangerőnek, a hangsúlynak, és mennyiféle mimika, taglejtés kísérheti ezeket a mondatokat.<sup>1</sup>

A gyermek elsősorban a spontán beszéd világában (nem pedig felolvasások, szónoklatok stb. közepette) fejlődik kisiskolássá. Ez azt is jelenti, hogy mind ő, mind környezetete úgy érintkezik, úgy kommunikál, hogy mondatait előzetesen nem formálja meg teljesen, tehát mintegy szakasról szakaszra haladva improvizál a szituáció által megszabott keretek között, eközben hosszabb-rövidebb szünetet tart, mert vannak nyelvi elemek, amelyeket nehezen választ meg, más elemek viszont magától értetődően illeszkednek mondanivalójához. A spontán beszédben a beszélőt és a hallgatót az akusztikus kapcsolat mellett vizuális kapcsolat is összefűzi. Ebből következik, hogy a spontán beszéd többszörös ellenőrzés alatt áll. 1. A beszélő, míg artikulál, hallja saját hangját, észleli gesztusait, s ezek visszacsatolásával, ha téveszt, módosítja beszédét. 2. Beszédével párhuzamosan vizuális és hanginformációkat (bólogatás, „ühüm”-gést stb.) kap hallgatójától.<sup>2</sup> A spontán beszédben igen magas az egy-kettő-háromszavas mondatok száma. A spontán beszéd a hosszú mondatokat nem kedveli. Ez mind a gyermek, mind a felnőttek spontán beszédére áll.

A mindennapi életben a spontán beszéd az érintkezés szervezője. A mindennapi érintkezésnek három módja különböztethető meg. 1. *A közvetlen érintkezés*, amely valamilyen cselekvésben realizálódik (pl. séta, bevásárlás stb.), amelyet igen gyakran a spontán beszéd készít elő, kísér és értékel. Az itt szokásos nyelvi formák: a kérdés, a felszólítás, a kérdés, a közlés. 2. *Beszédcselekvés* a neve annak az érintkezési módnak, amely rendszerint a saját vagy más(-ok) cselekvésére vonatkozik, de „ott és akkor” cselekvésben nem realizálódik. Ezeknek a megnyilvánulásai *a) a közlés*: a híresztelés, a pletyka, a fontos témákról való tájékoztatás, társalgás sztereotip témákról; *b) egymás dolgainak megbeszélése*, értékelése, tanácskérés; *c) a rábeszélés*, a lebeszélés, a tanácsadás; *d) végül említést érdemel a panaszkodás*. E beszédcselekvésekben mindenkor jól elkülöníthető ugyanannak a személynek, mint beszélőnek és mint hallgatónak a szerepe. Szinte mindegyik beszédcselekvéshez társulhatnak a következő hallgatói magatartások:

\* Részlet a Tankönyvkiadónál 1978-ban „Beszédművelés kisiskoláskorban” címen megjelenő könyvből.

a) figyelmes érdeklődés; b) a beleegyezés; c) az unalom; d) az udvarias vagy udvariatlan elbáritás; e) az intimitásra a titoktartásra való készség. 3. A mindennapi érintkezési módok közül a *játék* az, amely közvetlen cselekvést és beszédcselekvést egyaránt feltételez. Amennyiben különbözik az előzőektől – etikai értelemben –, hogy következmény nélküli. Egyetlen erkölcsi kritériuma van, a játékszabályok megtartása. Közismert ez az érintkezési mód a felnőttek körében is. A gyermekvilágban a játék természetes életforma. Az életre való előkészület nem tudatosult formája. Közismerten három fajtája van: a) a *mimetikus* (szerep-) játék; b) a *fantáziajáték*, és a *szabályjáték*.<sup>3</sup>

Mivel a játék a gyermek alapszükségletét elégíti ki, kézenfekvő, hogy a spontán beszéd gyakoroltatásában erre a tevékenységi, ill. érintkezési módra építhetünk leginkább. De előzetesen azt kell tisztáznunk, *miért kell a spontán beszédet fejleszteni az iskolában*. Az okok többértékűek: 1. társadalom-pedagógiaiak, 2. mentálhigiénések és 3. *gyermeklélektaniak*.

1. A kisiskolásnak mielőbb el kell tudnia igazodni környezetének szervezett és szokásos érintkezési formáiban. El kell sajátítania a közlekedéssel, a hírközléssel, az egészségüggyel, a művelődéssel és a létfenntartással kapcsolatos kommunikációs mintákat. Szelektív magatartást kell tanúsítania a tömegkommunikációs eszközök műsoraival szemben. Ma már ezeknek a megoldását nem lehet egyértelműen a szülői házra hárítani, különösen nem a nyelvi hátránnyal küzdő gyerekeknél.

2. A közvetlen emberi kommunikáció zavarai köztudottan neurózisokhoz (szorongásokhoz, felesleges és kínzó feszültségekhez) vezetnek. A kommunikációs zavar két ember között azért következhet be egyebek mellett, mert sokan nem rendelkeznek a másik ember lelki állapotába való beleélés, az ún. empátia képességével. Ennek gyakoroltatása nem várathat sokáig. Ehhez elengedhetetlenül fontos a gyermeki együttműködés szükségességének tudatosítása, pontos megfogalmazása, és a különböző élethelyzetekbe történő beleélés gyakorlása a mozgásos, a mimikai, a vokális és a gesztuskommunikáció révén.<sup>4</sup>

3. Iskolai gyakorlatunk szinte napjainkig nem képes mérlegelni, hogy épp a spontán beszéd az, amelyben feltárul a gyermek élmény- és tapasztalatvilága, játékosága, mesevilág iránti érzékenysége. Valamint azt, hogy a spontán beszédben csapódnak le a gyermek szabálytudatának alakulásával és vágyteljesüléseivel kapcsolatos konfliktusai is. Mérei Ferenc ennek okát abban látja, hogy évszázadok óta az anyanyelvi nevelésben két ellentmondó felfogás állt szemben egymással. „Az egyik a *spontaneitást*, a másik a *tudatosítást* hangsúlyozza. (A mi kiemelésünk – Zs. J.) Minthogy az anyanyelvi nevelésnek mindkét igénnyel számolnia kell, pedagógiai antinómiával (ellentéttel) állunk szemben.”<sup>5</sup> Megítélésünk szerint az antinómia épp azáltal oldható fel, hogy a *spontán beszédet tudatosítással is fejlesztjük iskoláinkban*. Mégpedig olyan beszédfejlesztő gyakorlatokkal, amelyek a játékosságot, a gyermek tapasztalat- és élményvilágát maximálisan figyelembe veszik. Ezeket a gyakorlatokat, pontosabban az ezekben tettenérhető spontán beszédmintákat, elemeznünk és tudatosítanunk kell. Erre lehetőséget napjainkban a kommunikációkutatás eredményei bőven kínálnak. Ez a fajta beszédfejlesztés beszédkedvet garantal, de a beszédfigyelmet is föltételezi. Ezek együtt nem zárják ki a kreativitást sem, és hozzájárulnak a gyermeki beszéd kifejező, felhívó, megismertető, kapcsolattartó, metanyelvi és poetikus funkcióinak a fejlődéséhez is.

A spontán beszéd fejlesztése szinte teljesen új nevelői magatartást követel. Olyan rugalmas pedagógiai kommunikációt, amely a gyermekekre irányuló empátiát (a gyermek helyzetébe, állapotába beleélő magatartást) éppúgy képes szem előtt tartani, mint a társadalompedagógiai követelményeket. Ezt a kívánatos magatartást tovább itt nem részletezzük. A következőkben bemutatandó főbb gyakorlattípusok megmutatják majd a nevelői magatartás helyes irányát.

A gyakorlatok bemutatása előtt célszerű emlékeztetni a kiskiskolás beszédtemáira, beszédindítékaira, ill. azokra a szituációkra és eszközökre, amelyekben – és amelyek révén – spontán beszéde fejlődik. Arra itt nem vállalkozhatunk, hogy a fenti kritériumokat rendszerszerűen áttekintsük. Csak jelzesszerűen utalunk rájuk.

A gyermek arról beszél szívesen, amivel *tapasztalati viszonyba* került mindennapi életében, vagy az iskolában. E *tapasztalati bázis alapján formálódnak kérdései, fejlődik kíváncsisága. S ez alapján fogalmazza meg, és képzelettel vágyait, ill. szorongásait.* Téma és indíték szinte összefonódik mindennapi életében: azaz közvetlen érintkezéseiben, beszédcselekvéseiben, játékában. Ezt keresztezi, ezt árnyalja az iskola. Sikeres tanítás esetén ezt hangolja át, ezt fogja új keretbe. Nehéz lenne megfogalmazni, hogy ez pontosan hogyan van. Úgy gondoljuk, azt nyugodtan kijelenthetjük, az iskola úgy próbál fejleszteni, hogy nem ismeri kellőképpen a gyermek mindennapi életét. Olyan magatartási, viselkedési mintákat követel érintkezésben, beszédcselekvésben, játékban, amelyet csak a nagy plaszticitású, egészséges, intellektuálisan jól fejlett gyerekek oldanak meg könnyedén. A játék pl.: mint a gyermek szükségleteinek egyik kifejeződése szinte „rituális” iskolai alkalmakra szűkül: óráközi szünetekre, testnevelésórák egyes szakaszaira. Egyelőre úgy áll, hogy az iskola korlátozza azokat az alkalmakat, amelyek feltételei lehetnének a spontán beszéd fejlődésének.

A mimetikus játékban mi azért látjuk a spontán beszéd fejlesztésének egyik lehetőségét, mert a játék a valóság, a mindennapi élet olyan modellje (analóg mása), amely saját szabályainak megfelelően újjáteremtí a mindennapi élet egyes jelenségeit, tehát a közvetlen érintkezési módokat és a beszédcselekvéseket. A jelentősége azért nagy, mert a játék segít a gyermeknek leküzdeni a hasonló szituációkban fellépő félelmeit, és ugyanakkor segít kialakítani a mindennapi érintkezésekhez szükséges helyes érzelmi viszonyulásokat is. Ezekben a játékokban a mindennapi és a feltételes, tehát a mintajellegű viselkedés egyidejűleg realizálódik. A kiskiskolás tudja, hogy a játékszituáció nem valódi, mégis úgy viselkedik, mintha valódi lenne. Az élő farkastól fél, de a farkast játszó társától: *fél is, meg nem is fél egyszerre.*

A spontán beszéd fejlesztésére tervezhető játékok kétféleképp aszerint, hogy mi szolgál a játék alapjával. Szolgálhat t. i. szépirodalmi alkotás, vagy az adott beszédprobléma fejlesztésére általunk kreált szituáció. A szépirodalmi szövegek „megelevenítése” azért különlegesen értékes, mert azok mint műalkotások, ugyancsak a mindennapi életnek a modelljei, csak a játéktól eltérően ezek magas szinten, sűrítve „adják vissza” a mindennapi élet tipikus helyzeteit, azok komikumát vagy konfliktusait. Minták, szituációk, választási lehetőségek sokaságát kínálva ezáltal a befogadónak. Ez magyarázza, hogy a gyerekek jobban érzik magukat szépirodalmi figurákként, mint amikor a tényleges mindennapjaikat játszatják el velük.<sup>6</sup>

A mimetikus játékok a spontán beszéd fejlesztéséhez szükséges indítékot, témát, szituációt szinte egyszerre, együtt kínálják. Kérdés, milyen eszközök állnak a gyermekek rendelkezésére ehhez. Nyilvánvaló, hogy a beszélés, mint szövegprodukálás, és az ún. kifejező mozgások: a mimika, a gesztusok, és a beszéd prozodikus elemei: a hangsúly, a hanglejtés és a szünet. A kifejező mozgásokkal megjeleníthetnek érzelmeket, állapotokat, viselkedést, a kommunikáló felek közötti kapcsolatot. Vagy pl. felerősíthetik a hangsúlyt egy kézmozdulattal stb. Helyettesíthetik a nyelvi elemeket bólintással, a fej ingatásával. Ezek az eszközök a mindennapi beszédcselekvésekben rendkívül fontosak.<sup>7</sup> S az is természetes, hogy nem minden gyerek rendelkezik ezekkel azonos mértékben. De játékszituációban ezek aktivizálódhatnak! Ne feledjük persze, ezek a játékok nem új ismeretek szerzésére és információk tárolására alkalmasak elsősorban, hanem képességek fejlesztésére, már ismert érintkezési módok gyakorlására. Az más kérdés, hogy ha csak az utóbbit tartanánk fontosnak a spontán beszéd fejlesztésében, akkor a

Mérei által említett pedagógiai antinómia (ellentét) egyik pólusán, a spontaneitás oldalán állnánk. Nyilván tovább kell lépünk! Közvetve fel kell ezeket használnunk a kommunikációra vonatkozó ismeretek szerzésére, a kommunikációs folyamatok tudatosítására.

A spontán beszéd fejlesztésére szolgáló gyakorlatokat – a spontaneitásra és a tudatosságra való tekintettel – háromféle gyakorlárendszerben célszerű kivitelezniük, mégpedig 1. játékos gyakorlatok; 2. direkt (közvetlen) gyakorlatok; 3. és a spontán beszédben kifejeződő kommunikációs problémák felismerését, értékelését és elemzését segítő gyakorlatok formájában. Mi is ebben a rendszerben ismertetjük a spontán beszéd fejlesztésére alkalmas gyakorlatokat. Előrebocsátjuk, a gyakorlatok – a gyermeki fejlődéshez igazodva – egymásra épülnek. Az első osztályban a játékos gyakorlatok dominálnak leginkább, a másik kettő alig lehet eredményes. Másodiktól – de különösen harmadik osztálytól – együttesen mind a háromféle gyakorlat fejleszthető.

### *Mimetikus szerepjátékok*

A játékos gyakorlatokat három csoportban mutatjuk be. Előbb a szépirodalmi műveket mimetizáló játéklehetőségeket írjuk le. Majd a lakóhely kommunikációs normáit modelláló helyzetgyakorlatokat ismertetjük. Végül szólunk azokról a foglalkozásokról is, amelyek kifejezetten a kommunikációs figyelmet és az empátias képességeket hivatottak fejleszteni. A gyakorlatokat Mezei Éva – kísérletileg már igazolt – „Kreatív beszédfejlesztés” c. kéziratosa anyaga alapján mutatjuk be.

*Szépirodalmi műveket mimetizáló játékok.* Ahhoz, hogy a szépirodalmi mű ne csak az „olvasmánytárgyalás anyaga” legyen, hanem a kreativitást, ill. a spontán beszéd fejlődését is segítse, a következők megoldására van szükség. 1. Olyan szépirodalmi – verses vagy prózai – műveket kell kiszemelniük mimetizáló játékokra, amelyek művészig hitelesek, és a gyerek élmény- és fantáziavilágával egybeesnek. Pl. Weöres S.: Vászár; Tamkó S. K.: Köröndön. 2. Gyakoroltatniuk kell a játékos-mozgásos kommunikációt és a párbeszéd formában megvalósuló *improvizációt*. 3. Megosztott figyelmünket és szervezőképességünket mozgósítva képessé kell magunkat tenni a gyerekekkel való együttes játékra. 4. Tudatában kell lenniük, hogy ezek a játékok nem a kiválóak fejlesztésére alkalmasak elsősorban, hanem a *közepes képességűek* fejlesztésére, ill. a *bátrányos helyzetűek felzárkóztatására*. A fentiek közül – Mezei Éva eredményei alapján – a 2.-hoz és a 3.-hoz nyújtunk közvetlen segítséget.

A *kifejező mozgások* – a mimika, a tekintet, a gesztus, a testtartás révén történő kommunikáció – fejlesztésére olyan előgyakorlási módokat mutatunk be, amelyekre valamennyi mimetikus játéknál szükségünk lesz a) Ezek egyike: a *cselekvő szóelemzés*, nem ismeretlen gyakorlatunkban. (Pl. Mutasd meg, hogyan *cammog* a medve!) A cselekvő szóelemzést mindenkor előzze meg a gyermeklexikonból vagy az értelmező szótárból a kérdéses szó jelentésének a kikeresése. Mezei szerint az ezt követő cselekvő-mozgásos szóelemzés „nemcsak örömet szerez a gyerekeknek, de a bevésésben is segíti, s előkészíti a mimetikus játékokat”. b) A második az ún. *szoborjáték*. Két gyerek kell hozzá: a pörgető és a leendő szobor. A pörgető a társát körbefuttatja saját tengelye körül, majd kezét hirtelen elengedi. A leendő szobor olyan pózban marad, ahogy éppen meg tud állni. A többiek megmondják, mit ábrázol. A következő fázisban a pörgető arra kéri játéktársát, hogy pörögjön: bohóccá, manóvá, majomná stb. Később a pörgetést elhagyhatjuk, anélkül kísérreljük meg a kifejező szoborrá változást. c) A mozgásos kommunikáció gyakorlására alkalmas még a közismert: *Amerikából jöttem c. játék*.

Az ún. *párbeszédos tömegimprovizáció* alapját a párbeszéd vagy arra bontható olvasmányok adják. Az olvasmány megismerése után ún. hívófélként mi kezdjük el a dialógust. A választ az egész osztály adja, jelentkezés nélkül, spontánul, ahogy bennük

a válasz megfogalmazódik. (Az egyértelmű kérdés vezérli a tanulókat, nagyjából azonosan fognak reagálni, ezért bábeli zűrzavar nem lesz.) *Az olvasmány dialógusát természetesen bővíthetjük, megmásíthatjuk.* Csak arra ügyeljünk, hogy a téma ne változzon! Pl. Mikszáth Kálmán: „*Madárfészek*” c. rövid elbeszélése alapján így indíthatunk: „– Ez a kis vékony nyárfa épp nekünk való!” Az osztály: „– Nem lehet! Madár szállt fel róla.” Így replikázhatunk ellenvetésükre: – „No, és aztán?” A dialógus a cselekmény lezáródásáig folytatódjon. Ezután *szerepcseré* következzen! Az osztály lesz a hívó. Ők kezdenek és mi válaszoljunk. Önként jelentkező gyerekpárok folytassák a párbeszédet, majd azok, akiket kijelölünk. A gyakorlat ekkor még ülve folyik, a mozgással kapcsolt, térben történő *helyzetjáték* csak ezután kezdődhet. Amíg a dialógus az önként jelentkező és a kijelölt gyerekek között folyik, a többieknek nem kell passzívan figyelniük – mint társalgó vagy tiltakozó partnerek –, közbeszólhatnak. A rossz szándékú, témától eltérő, különcködő közbeszólásokat természetesen ne engedjük!

A következőben az *időrendnek* megfelelően mutatjuk be, miként valósulhat meg egy szépirodalmi mű játékos feldolgozása. *a) Az olvasmány bemutatása után; b) Az ún. értelmző gyakorlatok* következzenek szótár segítségével először, majd ezt követően *cselekvő szóelemzéssel*. *c) Párbeszédés gyakorlattal* folytassuk a feldolgozást. *d) Ezt* követheti a mozgással kapcsolt, térben történő *helyzetgyakorlat*. Ehhez természetesen térre van szükség, és ezért rendszerint át kell rendeznünk az osztályt, hogy megfelelő *játéktér* álljon rendelkezésünkre. A gyerekek közreműködésével, véleményük meghallgatásával alakítsuk ki a helyszínt. Jelöljük meg az alkalmi „díszleteket”, legjobban ha helyüket úgy képzeltetjük el az alkalmi színpadtérben. (Ügyeljünk, hogy az ún. magabiztos tanulók ne hagyják túlbonyolítsák ötleteikkel a játéknak ezt a nagyon rövid szakaszát! Vezető-rendező szerepüket tehát ne engedjük át! *e) A játéktér* kijelölése, megbeszélése után jöhet a szereposztás. Arra ügyeljünk, hogy a szerepvállalás ekkor még *önkéntes* legyen! *A szorongásos gyerekeknek* már ebben a játékperiódusban juttassunk *szóllan szerepet!* A játékban a részvételt ne erőltessük! Aki a játékban nem vesz részt, az *közönségként* viselkedjen és figyeljen! De közbeszólással itt már nem szabad zavarniok a szereplőket. A szerepelni vágyó, erőszakos, magamutogatókat halkán beszélgető nézőtársként vegyük magunk mellé! Ha hosszabb történetet játszunk, a cselekményt bontsuk apróbb helyzetjátékokra! Minden játékot legalább *3-szor, 4-szer* játsszassunk végig más-más szereposztásban! Ha egy hosszabb történetet több helyzetjátékra bontottunk, *egyszer* feltétlenül játsszassuk *végig* az egészet! *f) Játék közben* éljünk a *korrekció* lehetőségeivel! Mi magunk kiegészítő információkat adjunk a helyzetek jobb megértéséhez, a gyerekek pedig ún. *improvizációs* „beugrások” *korrekcióval éljenek!* Azaz mutassák be, hogyan lehet még jobban csinálni. A játék befejezése után záróértékelést *végezzünk* nézői-befogadói szemmel! *b) Ezt* kövesse végül az adott vers, mese vagy elbeszélés *összefüggő elmondása!* Most már ülve. A narrátort előre jelöljük ki! A különböző karakterű szerepek reprodukálását – improvizálását – ekkor már ne. önkéntességi alapon oldassuk meg, hanem azzal, akire rámutatunk!

A mimetikus (szerep-) játék – mint a spontán beszéd fejlődését segítő gyakorlati mód, nem előzmény nélküli iskoláinkban. Az elbeszélő olvasmányok *dramatizálásaként* ehhez hasonló gyakorlatot sokan végeztetnek ma is. Épp ezért csak arra hívjuk föl a figyelmet, bátran éljünk a lehetőséggel. Terjesszük ki minden tanulóra! Persze csak akkor lesz sikeres, ha a párbeszédet és a mozgásos játékokat előzetesen alaposan gyakorolják a gyerekek. S mind a szöveg, mind a mozgás terén bátran improvizálnak. Ha verses mű feldolgozására kerül sor, gondoljunk a zenés-ritmusos-táncos kivitelezés lehetőségeire is! Hogy próbálkozásainkat már az elején siker koronázza, Mezei Éva programja alapján a következő művek feldolgozását javasoljuk eleinte: 1. osztály: Weöres S.: Újévi mese, Kormos István: A kevély kiskakas; 2. osztály: Weöres S.:

Sehallselát Dömötör, Tamkó Sirató K.: Szabódal; 3. osztály: Weöres S.: Vászár; Tamkó Sirató K.: Köröndön.

*Kommunikációs helyzetgyakorlatok.* Ezek keretében tökéletesíthetjük a gyerek mindennapi (lakóhelyi) érintkezéseivel kapcsolatosan már meglévő tapasztalatait, szokásait. A bevásárlás, a közlekedés, a családi posta intézése, a telefonálás, a művelődési-szórakozási szükségletek kielégítése a könyvtár, a mozi, a színház, a művelődési ház rendezvényeinek a látogatása stb. sorolható ide. Ezekben az érintkezési módokban szinte kivétel nélkül elkülöníthető 2 kommunikációs elem: a *köszönés* és az *információkérés*. Ezeket kiemelten többször is gyakoroltassuk – mint a különböző érintkezésekben visszatérő – olyan érintkezési mintákat, amiknek a normához való igazítását az adott települési környezet joggal elvárja az iskolától. Nem sokra megyünk, ha csak felidézhetjük, elmondhatjuk az ezekkel kapcsolatos tudnivalókat. Azért nem, mert ezeket a napi érintkezés folyamatában gyakorlás közben sajátítják el a gyerekek. Mégpedig *megfigyeléssel és utánzással!* Tökéletesíteni is csak hasonló, játékos szituációkban lehet, mímelve, utánozva a valódi helyzeteket. A direkt jelleg itt sem jó. Ezért ajánljuk, hogy lehetőség szerint szépirodalmi – vagy ahhoz hasonló – szöveg feldolgozása jelentse itt is a gyakorlási keretet. Ennek illusztrálására bemutatjuk, hogyan „tanítható” a telefonálás. 1. A téma exponálását Richards: Ele-telefon (Rab Zs. fordítása) c. versének bemutatásával kezdhetjük.

Volt egyszer egy elefánt,  
fölvette a telefánt...  
Pardon! Volt egy elefont,  
fölvette a telefont.  
(Most hogyan is hangzik jobban?  
Nehogy megint rosszul mondjam!)

Szóval felkapta a kagylót.  
De a mancsa igen nagy volt,  
hát ormánnyal ormányozta...  
Nem: ormánnyal kormányozta.  
Végül szegény elefont  
dróttal mindent telefont.

2. Ezután hívjuk föl a gyerekek figyelmét, akár van telefonjuk, akár nincs, hogy a telefonálás „technológiáját”, (menetét) és „illemtanát” napjainkban nagyon korán el kell sajátítaniuk. 3. A telefonálás „illemtanának” gyakorlásához újabb – most már mindennapi – szöveget olvassunk föl, érzékeltetve mozgással, hangszínezettel, hangsúllyal, a *szerepváltásokat*, a küldő és a címzett szerepváltásait. A szöveg ez lehet (de lehet más – általunk „kitalált” – is):

Egy fiú tárcsázik (12-22 23), majd beleszól a telefonba: – „Halló!” – „Halló, ki beszél?” – szól egy női hang a kagylóból. „Fazekas István.” „Az anyukámmal szeretnék beszélni.” „Nincs most itt, kiment valahova. Üzensz valamit?” – „Nem.” Pista sietősen leteszi a kagylót. – „Halló! Halló! Halló!” Az irodában a néni hiába hallózik. 4. Ezt követően a jelenetkezők párbeszédeseen, a cselekvéseket, a mozgást is jelezve mondják el a szöveget. 5. Tisztázzák a telefonáló hibáit: pontatlan jelentkezés, pontatlan, udvariatlan és félbehagyott beszélgetés stb. 6. *Telefonáló játékkal* folytassuk a gyakorlást! a) Az első változatban a tanító a hívó, és az egész osztály egyszerre válaszol. A tanító pontosan jelentkezzen, nevét is mondja be, majd a beszélgetés végén hagyjon üzenetet: „Tessék neki megmondani, hogy később felhívom, de ne aggódjon, nincsen semmi baj.” b) A második változatban forduljon a szereposztás: az osztály egésze legyen a hívó, a tanító a válaszoló. Az olvasmány válaszait tetszés szerint bővíthetjük. Ezután a tanító és egy gyerek, majd jelentkező gyerekek között folyhat a párbeszéd. A tanító és az

osztály korigálja a szöveget. Ha már jól begyakorolták, sor kerülhet a kijelölt, gyengén beszélő gyerekekre. Kétszer-háromszor velük is ismételtessük meg a beszélgetést. 7. Az ún. alapbeszélgetés variálása után a tanító javasoljon másféle telefonpárbeszédet is. Barátot, osztálytársat, mozipénztárt stb. hívjanak fel. A játék menete változatlan. 8. A játék végén tisztázzódjon, melyek a telefonálás szabályai: *bangosan, értbetően* (jól artikulálva), tömören és a lényeges információt kiemelve kell telefonálni. A telefonálásra már a beszélgetés előtt fel kell készülni. 9. A játékos végén javasoljanak a gyerekek telefonpárbeszédet az órán nem gyakorolt reális és mesebeli szereplőkkel is. (Meggjegyezzük, hogy vidéken, ahol nincs ún. tárcás házi telefon, ott a telefonálás „technológiájával” összefüggő tudnivalók megtanítása is kitűnő alkalom a spontán beszéd fejlesztésére.)

Úgy gondoljuk, a bemutatott „illusztráció” nagyjából modell is lehet arra, hogyan tervezzük és miként bonyolítsuk le az itt – terjedelmi okok miatt bővebben – nem részletezhető kommunikációs helyzetgyakorlatokat.



VARGA ATTILA

Eger

## Az ACP 101-es feleletvisszacsatoló berendezés alkalmazása munkáltató órán

A kémiai munkáltató órák többségén munkalapot alkalmazunk. Mondhatjuk, hogy az ismeretek elmélyítésének, gyakorlati alkalmazásának ez korszerű, jól bevált módszere. A feladatok visszacsatolása során az osztály egészének munkájáról, az ismeretek elsajátításának mélységéről hozzávetőlegesen képet nyerhetünk. Viszont az órán nincs lehetőségünk megbízható képet kapni az egyének munkájáról, teljesítményéről.

A munkalapok sokszorosítása is sok helyen gondot okoz, mivel munkáltató órákhoz központi munkalapok még nem állnak rendelkezésre.

Az alábbiakban olyan munkáltató órának a rövid leírását szeretném közzé tenni, melyen munkalapot nem használtunk, az egész órát írásvetítő és felelet-visszacsatoló gép együttes alkalmazására építettük.

Az órát 8. osztályban tartottam közvetlenül az alapfogalmak összefoglalása előtt.

Cím: *Anyagcsoportok, súlyarány, kémiai egyenletek (gyakorlás).*

Az órán 4 feladatsort oldottak meg a tanulók, melyek több részfeladatból álltak. A feladatokat általában szóban kapták meg. A részfeladatokhoz kapcsolódó válaszlehetőségeket (B, D, P, T, V jelzésekkel ellátva) fóliáról kivetítettem. A tanulók a megfelelő gomb lenyomásával válaszolhattak. A visszacsatolást a gép segítségével végeztem. A gép visszajelzései alapján egy-egy tanuló munkájáról is visszajelzést kaptam, ugyanakkor minden részfeladatnál átlagolta a gép az osztály teljesítményét. Ezek az átlagok a táblára felkerültek, így óra végén az osztály egész órai munkáját számszerűen lehetett értékelni.

Ha az osztály teljesítménye egy-egy részfeladat megoldása után nem érte el az 5-ös átlagot, a hibák személyenkénti kiemelésére, illetve az osztállyal együtt történő korigálására is sor került. Igen gyenge eredmény esetén részletes megbeszélés, magya-