

Nagy Zsuzsanna – Rontó Luca

Az idegen szavak helyesírásának tanítása

A tanulmány a helyesírás-tanítással szemben megfogalmazódó társadalmi és pedagógiai kihívások összegzését követően a kooperatív tanulásszervezés alapjait mutatja be. E tanulásszervezési módot a hagyományos, frontális oktatás egy lehetséges és kívánatos alternatívájaként ábrázolja. Feltárja azokat a szakirodalomból ismert törekvéseket, amelyek a kooperatív technikák kísérleti körülmények között kimutatható hatásait kutatták az iskoláztatás különböző fokozatain. Megállapítja, hogy ezek a kutatások a különböző képességterületekre és affektív tényezőkre vonatkozóan egyaránt a kooperatív tanulás pozitív hatását azonosították. A tanulmány harmadik része egy, a 2007-es anyanyelv-tanítási versenyen első helyezést elért anyanyelvóra vázlatát és a versenytanítás tapasztalatait közli. Az óra témája az idegen szavak helyesírásának a tanítása volt, amelyet kooperatív technikával valósított meg a versenyző.

Bevezetés

Az iskola változó, dinamikusan fejlődő tudományos és társadalmi környezete a pedagógusoktól, köztük az anyanyelv tanáraitól a neveléstudomány új eredményeinek az alkalmazását, a közösségi igények gyors kielégítését várja el. Be kell látnunk, hogy diákjainkat ma már nem egyszerűen írni-olvasni tanítjuk meg, vizsgákra készítjük fel, hanem feladatunkká vált az is, hogy olyan kompetenciák birtokába juttassuk őket, amelyek lehetővé teszik számukra az eredményes magánéleti és közéleti szereplést. Szükség van tehát arra, hogy nyomon kövessük a pedagógiai kutatások eredményeit, meg kell tanulnunk továbbá a hatékonynak bizonyuló új módszerek, munkaformák alkalmazását, és figyelemmel kell kísérnünk a munkaerőpiac iskolával szemben támasztott új kihívásait. Fel kell ismernünk azt is, hogy ahhoz, hogy minden tanulót lehetőségeinek a maximális kihasználásával hatékony önértékesítésre képes felnötté neveljünk, ma már nem elegendő a személyes tudás, az egyéni képességek fejlesztése. Meg kell tanítanunk nekik a másokkal való együttműködést, a közös feladatmegoldást is, hiszen életük során számos különböző helyzetben kell cselekedniük, és bizonyos esetekben az egyéni döntés, máskor a csoportos problémamegoldás szükséges a boldoguláshoz. Roeders (1999) is felhívja a figyelmet arra, hogy bár minduntalan szembekerülünk azzal a ténnyel, hogy az egyénektől elvárják az önálló cselekvésre való képességet, a valóságban mindenhol a világon csapatok, kutatócsoportok működnek, és a legtöbb feladat azt kívánja meg, hogy ne egy ember, hanem egy csapat dolgozzon a lehető legnagyobb hatékonysággal a különböző célok eléréseért. Mindez a csoportos és a kooperatív technikák intenzívebb alkalmazását teszi szükségessé az iskolákban (Óhidy 2005).

Már a 2003-as Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban is ezek a törekvések érzékelhetők. A NAT (2003) ajánlása alapján a közoktatás valamennyi területét át kell hatnia többek között a megismerési és tanulási képesség fejlesztésének, a közösségiségnek, a felnőtt életre való felkészítésnek. A 2007-es és a 2012-es Nemzeti alaptanterv nevelési-oktatási céljai között az első helyen áll a kulcskompetenciák – köztük az anyanyelvi kommunikáció, a digitális kompetencia, a hatékony és önálló tanulás, valamint a szociális és állampolgári kompetencia – fejlesztése, a kiemelt feladatok között pedig továbbra is helyet kapnak a 2003-as NAT említett nevelési céljai (NAT 2007; 2012). A tantervi szabályozás célja tehát az, hogy az iskolák önálló tanulásra, kooperativitásra képes és ezt szükségesnek is érző embereket neveljenek.

A mindennapokban leggyakrabban használt, az írásbeliséghez kapcsolódó kommunikációs képességek, mint a szövegértési, szövegalkotási képesség, illetve a helyesírástudás fejlesztése valamennyi tantárgy, ugyanakkor leginkább az anyanyelvi órák kiemelt feladata. Ahhoz, hogy a szociális kompetencia, az együttműködési képesség is fejlődhessen az anyanyelvi órán, el kell szakadnunk a hagyományos oktatási módszerektől, és teret kell adnunk a kooperatív technikáknak, a csoportos és a páros munkában végzett feladatoknak is. A magyar nyelvi órák tervezésekor fontos figyelembe vennünk azt is, hogy a legjobban szervezett készségfejlesztő óra sem lehet hosszú távon hatékony és eredményes, ha az ott megszerzett tudás nem jól alkalmazható, ha nem mutatja meg a diákok számára azokat a lehetőségeket, ahol az iskolai tudás értelmet nyer, és a mindennapokban felhasználható. Nem elegendő tehát az iskolai kontextusban jól működő, minden tantárgy-pedagógiai és módszertani igényt kielégítő órákat tartani, az ismeretek, a készségek és a képességek transzferálhatóságára is figyelmet kell fordítanunk (Sejtes 2006).

Tanulmányunkban a kooperatív tanulásszervezés lehetőségeit tekintjük át, és bemutatjuk egy olyan anyanyelvi óra tervét, valamint kipróbálásának az eredményeit, amely tartalmában, eszközeiben és módszereiben az alkalmazható helyesírástudás és az együttműködési készség fejlesztését helyezte a középpontba.

Új igények a helyesírás tanításával szemben

A helyesírás, vagyis a nyelvi közlések írásbeli rögzítésének közmegegyezésen alapuló szabályrendszerét (Laczkó–Mártonfi 2005) részben a nap mint nap látott írásképek útján spontán, másrészt pedig tudatosan, az iskolában megvalósuló szándékos fejlesztés eredményeképpen sajátítjuk el. A helyesírási készség fejlődését, a szabályrendszer elsajátításának a folyamatát a nyelvészek, a neveléstudósok (például Molnár–Nagy 2012) egyaránt vizsgálják, a pedagógusok pedig igen nagy figyelmet fordítanak a készség fejlesztésére. A helyesírási szabályok alkalmazása egy olyan összetett képességrendszeren alapuló készség működése által valósul meg, „amely lehetővé teszi, hogy a fonéma-graféma megfelelésre, a helyesírási, morfológiai vagy szóspecifikus szabályokra vonatkozó tudásunkat alkalmazni tudjuk” (Blomert–Csépe 2012: 27) az írásbeli nyelvi kifejezés során.

A helyesírás szabályainak az elsajátítása még a magyarhoz hasonló, transzparens ortográfiájú nyelvek esetén is az olvasás megtanulásával körülbelül azonos kihívást jelent a gyermekek számára. Ennek oka elsősorban az, hogy míg az olvasás során a már leírt szavakat, mondatokat fel kell ismernünk, addig az írás és a helyesírás a készség olyan produktív használatát igényli, amelynek során a gyermek saját gondolatait rögzíti a helyesírási szabályoknak megfelelően (Blomert–Csépe 2012).

A nyelv ortográfiai szabályainak tanítása kapcsán pedagógusként gyakran találkozhatunk azzal a szülői véleménnyel, hogy a nyelvi ellenőrző funkciókkal ellátott szövegszerkesztő programok, digitális szótárak korában nincs már szükség arra, hogy helyesírási szabályokat memorizáltassunk, gyakoroltassunk a gyermekekkel. Az érvelés mögött az a mindennapi gyakorlat húzódik meg, amely a digitális írást gyakorolva megtapasztalható: a szövegszerkesztő megjelöli, kiemeli a nyelvi vagy gépelési hibás szavakat, felkínálja a javítás lehetőségeit; ha írás közben elbizonytalanodunk egy-egy szó helyesírását illetően, néhány kattintással hozzáférünk a helyes szótári alakokhoz. Mindemellett a technológiai eszközök, mobiltelefonok, chatfórumok terjedésével az írott nyelvi kultúra és ezzel együtt a helyesírási norma iránti viszony átalakulását is tapasztaljuk (Antalné 2010). A digitális kommunikáció során használt rövidítések, a kis- és nagybetűk közötti különbségek elhagyása lassanként begyűrűzik az iskolai dolgozatokba is (Nagy 2009). Gyorsabb és ráadásul gördülékenyebb az internetes kommunikáció akkor is, ha bizonyos helyesírási szabályok betartásától eltekintünk (Antalné 2008a).

Felvetődik tehát a kérdés: szükség van-e a XXI. században a helyesírás tanítására? Az anyanyelv-pedagógus válasza természetesen az, hogy igen, hiszen a helyesírás szabályainak alapvető ismerete nélkül az írásbeli

nyelvi produkciók létrehozása igen nehézkesé, csaknem lehetetlenné válna. Másrészt nem arról van szó, hogy a helyesen írás jelentősége csökken, visszaszorul és megszűnik. Sokkal inkább a helyesírás-tanítás céljainak a megváltozásáról és ezzel együtt új feladatainak a megjelenéséről beszélhetünk (Antalné 2008a). Sőt a változó írásbeliség újabb kihívások elé állítja az iskolát ezen a téren is.

A helyesírás tanítása során három cél egyidejű megvalósulására van szükség. Egyrészt fontos, hogy a tanuló 1) ismerje a leggyakrabban használt köznyelvi szavak helyesírását annak érdekében, hogy ezeket ne csak rápillantás útján tudja elolvasni (Nagy 2004), hanem saját szövegeinek írásakor gyakorlottan képes legyen alkalmazni is. Emellett fontos, hogy a tanuló 2) megértse és képes legyen alkalmazni a magyar helyesírás szabályait, illetve ismeretei érik el az alkalmazhatóság olyan szintjét, amely a 3) helyesírási szabályzatok, kézikönyvek önálló használatát is lehetővé teszi. Az írásbeliség változó környezete és médiuma, a digitális írás-olvasás térhódítása mindezek mellett szükségessé teszi azt is, hogy a helyesírás tanítása közben a tanulók megtapasztalják, hogy a különböző kommunikációs helyzetek, a különböző olvasók és médiumok ma már nemcsak különböző stílust kívánnak meg, hanem esetenként az akadémiaiától eltérő helyesírási norma követését is megengedik (Antalné 2008a, 2010).

Szükséges és fontos tehát a helyesírás tanítása, tudatos fejlesztése napjainkban is. Törekednünk kell azonban arra, hogy figyelembe vegyük a társadalom új igényeit, és építsünk a tanulók érdeklődésének a változásaira is. A helyesírás tanulása során fontos a szavak helyes írásmódjának a memorizálása, emlékezetbe vésése. Ezt a folyamatot segíti, ha például a tanítást csoportos tevékenységekre, kooperatív technikákra építjük. A helyesírás tanítása során jó alkalmat jelenthet a korszerű tanítási módszerek alkalmazása arra is, hogy a tanulók nyelvi készségei mellett a szociális viselkedésüket is fejlesszük.

A kooperatív tanulásszervezés

A kooperatív tanulás „olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél” (Józsa–Székely 2004: 340). Ennek megfelelően, ha a kooperatív tanulásról beszélünk, akkor olyan feladatadási módszerekre gondolunk, amelyek a tanulási folyamat szerves részeként a diákok együttműködést célzó interakcióját hozzák létre. A módszerre építő tanórai szituációkban a tanulók kiscsoportos keretek között vesznek részt az oktatásban, egyszerre fejlődik ezáltal a szociális és az együttműködési készségük, illetve a tanóra által célzott kognitív képességeik is (Óhidy 2005). A kooperatív tanulásszervezés elméleti alapjai hosszú évtizedek tapasztalatai alapján kristályosodtak ki. A módszer kidolgozói sokat merítettek a XIX. század végén jelentkező reformpedagógiai irányzatok elképzeléseiből. Programszerűen és tudatosan ezek az új, XX. század eleji nevelési koncepciók alkalmazták először a csoportmunkát, a projektpedagógiát és a kooperatív tanulás alapjait is. A reformirányzatok csaknem valamennyi elméleti és gyakorlati megvalósulásában központi szerepet játszik a társadalmi életre való nevelés és ennek támogatásaként a kooperatív tanulásszervezés valamilyen formája. Kilpatrick gyermeki érdeklődésen alapuló, kutatómunkára épülő, kooperatív projektmunkájától kezdve, a New School és Decroly együttműködésre építő szabadidős és munkatevékenységein át, Petersen és Freinet öntevékenység- és kooperáció-központú elképzeléséig (Németh 1998) számos olyan elemet fedezhetünk fel a reformpedagógiák gyakorlatában, amely megjelenik a kooperatív tanulásszervezés programjában is.

Fontos azonban, hogy különbséget tegyünk a csoportmunka és a kooperatív tanulásszervezés között. Míg a csoportmunka körébe sorolunk minden olyan tevékenységet, amelyet a tanulók közös, együttes tanulása jellemez, addig a kooperatív tanulás Kagan (2001) szerint négy egyszerű alapelvre épül, amelyek jelenléte biztosítja a diákok kooperációját a közös cél, a fejlődés érdekében. A kooperatív tanulás közben a tanulók között egyidejű, úgynevezett 1) párhuzamos interakciók zajlanak. Ez az egyik magyarázata annak, hogy a

kooperatív tanulás miért hatékonyabb, mint a hagyományos tanítás. Ekkor ugyanis egyértelműen megszűnik a tanári közlés dominanciája, és a tanulók egymással társalogva, társaiknak és a pedagógusnak egyaránt kérdéseket feltéve és véleményeket megfogalmazva dolgoznak. A kooperatív tanulás következő alapelve 2) az építő egymásrautaltság, vagyis az, hogy a közös munka közben szorosan összefügg egymással az egyének és a csoportok fejlődése. Ennek a feltételnek a megvalósulásakor az egyik diák fejlődéséhez hozzájárul a másik diák fejlődése, az egyik csoport sikere a másik csoport sikerétől is függ. Az építő egymásrautaltság gyenge változatában ez látens módon van jelen, valószínűsíthető az egyéni és a csoportos siker közötti pozitív összefüggés, ugyanakkor a csoport sikere elérhető anélkül is, hogy minden egyes csoporttag fejlődne. Az építő egymásrautaltság erős változatában azonban egyetlen csoporttag sem lehet sikeres valamennyi részt vevő csoporttag sikere nélkül; és a csoport sem lehet sikeres valamennyi csoporttag részvétele és eredményessége nélkül. Az építő egymásrautaltsággal szorosan összefügg 3) az egyéni felelősségtudat, amely erősen hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Az olyan módszerek, amelyek ugyan a csoportoknak tűznek ki célt, és csoportos értékeléssel is jutalmaznak, de az egyes diákokat nem teszik felelőssé azért, hogy a csoport közös céljához hozzájáruljanak, a diákok tanulmányi eredményeire sincsenek tartós hatással. A kooperatív tanulószervezés esetén azonban, mivel minden tanuló tisztában van azzal, hogy neki is fejlődnie, tanulnia kell ahhoz, hogy a csoportja eredményes legyen, a tanulók igyekeznek részt venni a közös munkában. A heterogén tanulócsoporthoz spontán kialakuló önkéntes részvétel általában egyenlőtlen. A tanóra megfelelő előkészítésével a pedagógus feladata a tanulók 4) egyenlő részvételének, vagyis közel azonos energiabefektetésének a megvalósítása, amely az egész osztály sikerének a záloga.

A kooperatív tanulás néhány programja és gyakorlati megvalósulása

A nyugati pedagógiai hagyományban gyökerező (Kagan 2001) kooperatív tanulószervezés hatékonyságával, különböző tantárgyakban történő alkalmazásával az 1970-es évek óta intenzíven foglalkozik az észak-amerikai és a nyugat-európai kutatói diskurzus (Józsa–Székely 2004). A módszerrel hazánkban először Fábíán Zoltán (1964) keresett kapcsolatot, amikor a kooperatív technikák alkalmazásával próbálkozott tanórai keretek között. Fábíán a csoportos és a kooperatív munkáról még mint első kísérletekről ír, és méltatja az új módszerek hatékonyságát kiemelve főként a közösségi szellemre, az együttműködésre gyakorolt pozitív hatásukat.

A Benda József nevével fémjelzett humanisztikus kooperatív pedagógia már programszerűen hirdette a kooperáció előnyeit, és hozott létre egy olyan együttműködésre alapozó iskolamodellt, amely a társas készségek fejlődését és a tanulás eredményességének a növelését egyenrangú célként igyekezett megvalósítani (Benda 2002; Józsa–Székely 2004; Pap-Szigeti 2007). A program alternatív modellkísérletként indult 1982-ben, és mára önálló folyóirattal, iskolával, alapítvánnyal és fejlesztési központtal rendelkezik. A program egyik legfontosabb céljának azt tartja, hogy a tanulók számára egy olyan – leginkább a reformpedagógia iskoláira jellemző – társas teret alakítson ki, ahol a gyermeki öntevékenység és a teljesítménycentrikusság mellett a kortársakkal és a tanárral folytatott interakciók elnyerik a szocializációs szerepüket. Fő törekvésük az, hogy az iskolából kikerülő gyermek olyan együttműködésre, csapatmunkára képes felnőtt legyen, aki tisztában van saját értékével és képességeivel is. Ennek érdekében a program a tanítást tanulószervezési folyamatként definiálja, ahol a hangsúly nem a tanár irányító szerepén, hanem a gyermek önálló megismerési tevékenységén, önszabályozó tanulásán van (Benda 2009). Benda József kiemeli, hogy a HKT-programban részt vevő tanulók tanulmányi eredménye, az IEA-vizsgálatokban nyújtott olvasásmegértési fejlettsége meghaladta a programból kimaradt kontrollcsoportok teljesítményét. Emellett kimutatható az is, hogy a kooperatív technikával tanított diákok iskolához való viszonya javul, társas kapcsolataik összetettebbé, együttműködési hajlamuk előnyös hatása nyilvánvalóvá válik, énképük pozitívabb lesz (Benda 2002).

Benda József évtizedes múltra visszatekintő, eredményes iskolakísérlete mellett több reformtörekvés, így például Liposits Zsoltné, Márcz Róbertné vagy Vonyó Józsefné programja (Vastagh 1996) is példát jelent a

kooperatív tanulás átfogó, iskolaszintű megvalósítására. Mindezek mellett több külföldi és néhány hazai kutatói program is alkalmazta már a kooperatív tanulásszervezés módszeregyüttesét, amelynek hatékonyságát több kognitív és affektív készség és képesség mentén sikerült igazolni. A nemzetközi szakirodalomban gyakran vizsgálják kontrollcsoportos kísérleti elrendezésben a kooperatív tanulásszervezés idegennyelv-tanulásra gyakorolt hatásait, és rendszerint pozitív tapasztalatokról számolnak be (Servetti 2010; Szewkis et al. 2011; Jurhill 2011). Kelemenné (2012) a szakiskolás tanulók tantárgyi attitűdjeit kutatva megállapította, hogy a kísérletében részt vett tanulók körében szignifikáns javulás állt be a kooperatív módszerekkel tanított tantárgyak iránti viszonyulás és a társas viselkedés terén, valamint a tanulás kedveltségében. Kelemennéhez hasonló eredményekről ír Daron, Buchs és Desbar (2012) is a kooperatív tanulás módszeregyüttesének, azon belül is a Jigsaw-technikának az énképre, az énhatékonyságra, az önértékelésre és az iskola iránti viszonyulásra gyakorolt hatását elemző tanulmányában. Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004) kontrollcsoportos kísérletükben a matematikai szövegesfeladat-megoldó készségre, a matematikai énképre és az együttműködési készségre vonatkozóan mutatták ki a kooperatív tanulás pozitív hatását. A tanulók énképének kismértékű pozitív változását Kovács (2004) is megállapította, kooperatív testnevelési játékokban részt vevő serdülők körében. A kooperatív technikák jótékony hatását nemcsak a közoktatásban, hanem az informatikai felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében is megfigyelték már elsősorban a szociális készségek fejlődése, illetve a kurzuson való részvételi hajlandóság vonatkozásában (Pap-Szigeti 2007). A kooperatív tanulásszervezés az anyanyelvi készségek fejlődésében, az ismeretek elsajátításában kimutatható hatását viszonylag kevés általunk ismert kutatás vizsgálta (például Ulas 2010), ugyanakkor ezen a téren is elmondható, hogy a kooperatív munkaforma a hagyományos, egyéni és frontális óraszervezésnél hatékonyabbnak bizonyult, a kísérleti programokban részt vevő diákok jobb eredményeket értek el például az írásjelhasználat elsajátítása terén.

A hatékonyságvizsgálatok, a kooperatív tanulásra építő kísérleti programok mellett több olyan módszertani jellegű munka, folyóiratcikk is napvilágot látott az utóbbi években, amelyek a kooperatív tanulásszervezés gyakorlati megvalósításához nyújtanak segítséget. Számos tantárgyhoz kapcsolódóan találkozhatunk kooperációra építő óraleírásokkal, -vázlatokkal, pedagógusi tapasztalatokkal a szakirodalomban (például Priskinné 1999; Cs. Marton 2010; Pálfi-Mikulás 2012; Tuba 2012; Kovács 2013). A magyar nyelv és irodalom műveltségterület tantárgyainak módszertani szakirodalmát szintén számos olyan közlemény színesíti, amely kooperatív tanulásszervezésen alapuló tanórai megoldásokat tesz közzé (például Pethőné 1999; Boronkai 2005; Bakonyi 2009; Berek 2009; Kropfné 2010; Piskoltiné 2010; Katonáné 2011; H. Molnár 2012).

Az interaktív, kompetenciaalapú, kooperatív tanulásszervezésre építő tanórákhoz hasonló magyar nyelvi órák tervezéséhez és megvalósításához kiváló alkalmat jelentettek a 2000 óta rendszeresen megrendezett anyanyelv-tanítási versenyek. A versenyt az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszéke megalakulásának 30. évfordulója alkalmából hagyományteremtő szándékkal rendezték meg 2000-ben először, majd 2010-ig minden tanévben újabb választható témákkal várták a szervezők a magyar felsőoktatási intézmények magyar szakos hallgatóit. A 2002 óta a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport védnöksége alatt meghirdetett versenynek minden évben más-más felsőoktatási intézmény adott otthont (Antalné 2008b). 2007-ben az egri Eszterházy Károly Főiskola vállalta a verseny megrendezését március 26–27-én. Az egyetemi kategóriában a szóösszetételek, az írásjelek és az idegen szavak helyesírásának a tanítása közül választhattak a résztvevők. Az alábbiakban bemutatunk egy kooperatív tanulásszervezésre építő tanórát, amelynek kidolgozója és megvalósítója a 2007-es országos anyanyelv-tanítási verseny első helyezetteje volt az egyetemi kategóriában.

A tanóra tervezésének az elvei

A helyesírás tanítása tehát az anyanyelvi nevelés egyik fontos feladata, hiszen a helyesírási készség megfelelő elsajátítása nélkül az írásbeli kommunikáció nem lehet sikeres. Az anyanyelvi órán megszerezhető készségek

közül a szövegértés és a szövegalkotás mellett a helyesírás az, amelynek használatára a mindennapokban a leggyakrabban kerül sor, ezért elengedhetetlen, hogy alkalmazható, könnyen transzferálható helyesírástudást alakítsunk ki tanítványainkban. Legyen szó az írásjelek, az összetett vagy az idegen szavak helyesírásáról az új ismereteket bővítő órákat követően, a gyakorlás során olyan kontextust kell teremtenünk, amelyben az iskolai és az iskolán kívüli tudás közelít egymáshoz, és az alkalmazás módja, a tanulás miérettje világossá válik a tanulók számára.

Az idegen szavak helyesírását feldolgozó gyakorlóóra tervezésekor arra törekedtünk, hogy az idegen szavakra vonatkozó szabályok többségének alkalmazására sor kerüljön a tanítás során. Ugyanakkor célunk volt az is, hogy mindez ne direkt módon történjen, hanem valamilyen, a valóságban is előforduló helyzetbe ágyazva. Célunk volt az, hogy a diákok megérezzék: az idegen szavak nem elszigetelve léteznek a magyar helyesírás rendszerében, hanem találkozhatunk velük például a tulajdonnevek, az összetett és a többszörösen összetett szavak helyesírásának a tanulása közben is. Fontosnak tartottuk, hogy a tanulók lássák azt, hogy a helyesírás szabályait nem egyszerűen szavakra kell alkalmaznunk, hanem fel kell figyelniük arra is, hogy a szavak, amelyeken bizonyos helyesírási törvényszerűségek érvényesülnek, a mindennapi kommunikáció során szövegekbe ágyazottan és nem izoláltan, önmagukban fordulnak elő. A helyesírás tanulásának valódi célja és értelme pedig nem az iskolai tesztek kitöltése, hanem az, hogy a hétköznapi helyzetekben, szövegeink megalkotásakor képesek legyünk meghatározott kommunikációs céloknak és különböző szövegtípusoknak megfelelően, az értelemtükrözés feladatát érvényesíteni.

Mivel napjainkban a szociális kompetencia fejlesztése, az együttműködési készség kialakítása az iskola egyik legfontosabb feladata, meghatározó munkaformának a kooperatív tanulásszervezést választottuk, és arra törekedtünk, hogy a gyermekek közös munkájára, az egymással és a pedagógussal való együttműködésre épüljön a tanóra.

Módszerek, munkaformák, eszközök

Bár a versenytanítás alapvetően a kooperatív munkára épült, a változatosság elvét (Antalné 1995) figyelembe véve egyéni és frontális munka alkalmazására is sor került az órán, a kooperatív tanulás kiegészítésére, illetve annak támogatásaként.

Az óra kezdetén színes papírcsíkokra írt idegen eredetű földrajzi nevek, személynevek, egyszerű és összetett szavak segítségével, véletlen módszerrel osztottuk négy csoportra az osztályt. A gyermekek ezt követően mindvégig ezekben a csapatokban dolgoztak; és az erősebb motiváltság elérése érdekében minden órai feladatra pontokat kaptak. A diákok első feladata az volt, hogy a papírcsíkjukon szereplő szót a kapott utasítás szerint toldalékolják, vagy összetett, illetve többszörösen összetett szóvá alakítsák, valamint saját szavaikkal fogalmazzák meg a szóra vonatkozó szabályt. A tanulók egyéni munkájának ellenőrzése frontálisan történt, és minden helyesen írt szó, illetve jól megfogalmazott szabály után egy-egy pontot kapott a csoport. Ezáltal megvalósult az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel (Kagan 2001) követelménye, hiszen a gyerekek egyéni feladatmegoldásától függött a feladaton nyert összesített pontszám, és valamennyi tanuló egyenlő mértékben járulhatott hozzá az eredményhez. Ennél a feladatnál a helyesírás témakörében különböző területek vizsgálatakor szerzett ismeretek alkalmazására került sor, és a tanulók megfigyelhették, miként tagozódnak be az idegen szavak a magyar helyesírású szavak rendszerébe.

Ezt követően minden csoport meghatározott szövegtípust hozott létre, felhasználva valamennyi csapattag szavát. A szövegtípusok jellemzőinek megfelelő alkalmazását az ellenőrzés során a többi csoport értékelte; akkor járt pont a feladatmegoldásért, ha kitalálták, hogy milyen szöveget kellett alkotniuk a társaiknak, ellenkező esetben nem. A feladat megoldása során a diákok egyrészt gyakorolhatták az álláshirdetés, a reklám, a filmajánló és a hír szövegtípusának a felismerését, másrészt felfigyelhetek arra, hogy az idegen szavak

– és minden egyéb szó is – a hétköznapok során nem önmagukban, hanem szövegek, megnyilatkozások részeként fordulnak elő.

Az óra következő részében újságcikkkel – filmajánlóval, cégismertetővel és riportokkal – dolgoztak a tanulók; egy-egy rövid részletben kellett megtalálniuk egy hibásan írt idegen szót, majd ezt egy kártyára írva a feladatküldés módszerével (Kagan 2001) át kellett adniuk javításra egy másik csoportnak. A hangjelölési problémákra irányuló hibakereső és -javító feladat frontális ellenőrzése után rövid és hosszú magánhangzós, valamint egy és kettőzött mássalhangzós szavakat kellett a megfelelő hangzóval való kiegészítés alapján csoportosítani a diákoknak. A házi feladatban az egyik szócsoport valamennyi elemének felhasználásával a könyvajánló szövegtípusának megfelelő szöveget kellett alkotniuk. A házi feladat megoldásakor kerülhetett sor a szótárhasználat képességének a fejlesztésére. A gyerekeknek ugyanis amellet, hogy az idegen szavakat szövegbe foglalták, írniuk kellett egy olyan könyvajánlót is, amelyben a szavak magyar megfelelői szerepeltek. A foglalkozás zárásaként a házi feladat kijelölése mellett közös összefoglalásra és az órai munka értékelésére is sor került.

Az idegen szavak helyesírásának gyakorlására tervezett óra során tehát kooperatív technikák alkalmazásával számos helyesírási szabály megbeszélése és alkalmazása mellett a szövegalkotási készség fejlesztése is helyet kapott, és az alkalmazott módszerek jellegéből adódóan a tanulók együttműködési készsége is fejlődött. A negyvenöt perces óra alatt összesen hét feladat, részfeladat megoldására és ellenőrzésére volt lehetőség.

A gazdaságosság elvének (Antalné 1995) eredményes érvényesítésére elsősorban az alkalmazott eszközök hatékonysága miatt volt lehetőség. Az óra során a feladatadáshoz, a részösszefoglalásokhoz és az ellenőrzésekhez kivetített diákat használtunk. Ez a módszer a hagyományos tábla-kréta típusú ellenőrzéseknél sokkal kevesebb időt vett igénybe. Ezzel a módszerrel másodpercek alatt váltak a feladatok egyértelművé, a megoldások szemléletessé, az ellenőrzések látványossá. A projektor alkalmazásával nyert értékes percek pedig a változatos feladatok megoldására, a felmerült kérdések megválaszolására, egy-egy bonyolultabb szabály megbeszélésére és a közös összefoglalásra fordíthattuk. A csoportok nevét jelölő táblák, a feladatlapok gondos előkészítése, a feladatküldésre használt kártyákon szereplő és elhangzott egyértelmű utasítások szintén gördülékenyebbé tették az órát. A csoportalakításhoz használt színes papírcsíkok a későbbiekben is jó szolgálatot tettek: általuk vált könnyen követhetővé a pedagógus számára az, hogy ki kapott már feladatot az órán, és ki nem. A tanítás során ugyanis a színek alapján jelölhettük ki a csendkapitányokat (Kagan 2001), az egyes feladatokban a csapatok által szerzett pontokat összeszámláló vagy az elkészült szövegeket felolvasó tanulókat.

A tanóra gyakorlati megvalósításának a tapasztalatai

A tanítás során végig érzékelhető volt a tanulók oldott viselkedése, készséges együttműködése a pedagógussal és a társakkal egyaránt. Nem is a csoportok között zajló verseny izgalma mozgósította őket leginkább, hanem az, hogy az óra alatt mindvégig volt feladatuk, és ezek a feladatok egyrészt ismerősek voltak a számukra, másrészt újdonságot jelentett a kontextusuk, valamint az ellenőrzés módja, a feladatok egymással való szoros összefüggése. A tanulók lelkesen, örömmel, és ami a legfontosabb, eredményesen működtek együtt. Az óra egyértelműen sikeres volt, és ez is bizonyítja a kooperatív tanulásszervezés létjogosultságát az anyanyelvi nevelésben.

Az információs és a kommunikációs technológia anyanyelvi órán való alkalmazása tapasztalataink szerint amellet, hogy gördülékenyebbé és gazdaságosabbá teszi a tanítást, a gyerekek számára is izgalmas, és újdonságot is jelenthet. Figyelmük sokkal inkább leköthető, motiváltságuk megtartható, ha az órán folyamatosan történik valami, ami érdekes, és a mindennapjaikhoz közel áll. A televízióval, a számítógépes játékokkal, az

internettel könnyebb úgy felvenni a versenyt a tanulók érdeklődéséért folyó küzdelemben, ha alkalmazzuk a technika újításait, az órára bevisszük a komputert, a kivetítőt, az interaktív táblát, és olyan feladatokat adunk a diákoknak, amelyek számukra is világossá teszik az iskolai tudás hasznosságát, és rámutatnak az alkalmazhatóságára.

Összegzés

Az információs társadalomban való eredményes szerepléshez elengedhetetlenül szükséges, hogy a közoktatást elhagyó diákok alkalmazható tudással, megfelelően fejlett kommunikációs kompetenciával, transzferálható helyesírástudással rendelkezzenek, és képesek legyenek egymással együttműködve, hatékonyan dolgozni a közös célok érdekében. Mindez feltételezi, hogy az iskolában, a magyar nyelvi órákon az ismeretek átadásán túl a képességek fejlesztésére, valós kommunikációs és helyesírási problémák megoldására is sor kerül; a frontális osztálymunkát kooperatív tanulásszervezés és más, a tanulók interakcióira építő munkaformák egészítik ki. Tapasztalataink szerint az informatikai eszközök és a kooperatív technikák együttes alkalmazása aktív és motivált tanulói magatartást eredményez, még a pedagógus számára ismeretlen diákok körében is.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 1995. Szemléletek és módszerek a helyesírás-tanításban. In: Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa (szerk.) *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdéseiből. Tanulmányok, cikkek, feladatok.* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola. Eger. 96–116.
- Antalné Szabó Ágnes 2008a. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2014. január 16.)
- Antalné Szabó Ágnes 2008b. A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport hat éve a pedagógusképzés és az anyanyelvi nevelés szolgálatában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=70> (2014. január 16.)
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (2014. január 16.)
- Bakonyi Anikó 2009. Kísérlet művészi szöveg kompetenciaalapú feldolgozására – kooperatív csoportmunkában. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=198> (2014. január 16.)
- Benda József 2002. A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle* 9: 26–37.
- Benda József 2009. *A HKT története. Humanisztikus Kooperatív Tanulás.* <https://hktprogram.hu/page17.php> (2013. június 20.)
- Berek Zoltánné 2009. Kooperatív technikák alkalmazása nyelvtanórán. *Tanító* 1: 22–23.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–85.
- Boronkai Dóra 2005. Kooperatív tanítási stratégiák az irodalomtanításban. *Módszertani Közlemények* 4: 166–174.
- Daron, Celine – Buchs, Celine – Desbar, Delphine 2012. The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report. *European Journal of Psychology of Education* 3: 439–449. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0091-4>
- Fábián Zoltán 1964. A csoportfoglalkozások lehetőségei és főbb formái az általános iskola 1-4. osztályaiban. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 281–308.

- Józsa Krisztián – Székely Györgyi 2004. Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia* 3: 339–362.
- Jurhill, Dennis A. 2011. *Propelling students into active grammar participation*. Doktori disszertáció. Kézirat. University of Applied Sciences Utrecht. Utrecht. <https://www.eric.ed.gov/PDFS/ED521059.pdf> (2013. június 25.)
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Katonáné Nemes Gyöngyi 2011. Szövegfeldolgozás 4. osztályban kooperatív módszerrel. *Módszertani Közlemények* 3: 105–110.
- Kelemenné Széll Zsuzsanna 2012. Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (2014. január 16.)
- Kovács Katalin 2004. Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 1: 57–76.
- Kovács Sándorné 2013. Kooperatív módszerek alkalmazása a technikaórán. *Tanítás-tanulás* 6: 21.
- Kropfné Knipp Mária 2010. Élményszerű és hatékony tanulás irodalomórán. Interaktív tananyag, kooperatív technikák és drámapedagógiai eljárások együttes alkalmazása. *Tanító* 10: 11–12.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2005. *Helyesírás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Cs. Marton Livia 2010. Kooperatív technikák az angolórán. *Tanítás-tanulás* 3: 30.
- Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna 2012. Anyanyelvi tudásszintmérések és képességvizsgálatok. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 191–240.
- H. Molnár Emese 2012. „Ha a napnak lába volna...” Kooperatív csoportmunka nyelvtanórán. *Csengőszó* 2: 19–23.
- Nagy József 2004. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia* 3: 123–142.
- Nagy Zsuzsanna 2009. 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=186> (2014. január 16.)
- Németh András 1998. *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest. <https://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1> (2006. október 8.)
- Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest. https://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2007. november 21.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <https://www.ofi.hu/download.php?docID=3959> (2013. június 18.)
- Óhidy Andrea 2005. Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 12: 100–108.
- Pálfi-Mikulás Tünde 2012. Kooperatív technikák alkalmazása biológiaórán: óratervezetek a 7. és 8. évfolyam anyagához. *A Biológia Tanítása* 2: 41–44.
- Pap-Szigeti Róbert 2007. Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* 1: 55–66.
- Pethőné Nagy Csilla 1999. Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban. In: Vastagh Zoltán (szerk.) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE. Pécs. 62–66.
- Piskoltiné Tóth Andrea 2010. Kooperatív technikák alkalmazása nyelvtanórán. *Csengőszó* 3: 17–22.
- Priskinné Rizner Erika 1999. Kooperációs tanulási stratégiák alkalmazása a középiskolai történelemtanításban. In: Vastagh Zoltán (szerk.) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE. Pécs. 107–113.
- Roeders, Paul 1999. Csoportos projektek. In: Vastagh Zoltán (szerk.) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE. Pécs. 43–46.
- Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. *Új Pedagógiai Szemle* 6: 15–25.

- Servetti, Sara 2010. Cooperative learning as a correction and grammar revision technique: communicative exchanges, self-correction rates and scores. *US-China Education Review* 4: 12–22.
- Szewkis, Eyal – Nussbaum, Miguel – Rosen, Tal – Abalos, Jose – Denardin, Fernanda – Caballero, Daniela – Tagle, Arturo – Alcoholado, Cristian 2011. Collaboration within large groups in the classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4: 561–575. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9123-y>
- Tuba Márta 2012. A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419> (2014. január 16.)
- Ulas, Abdulhak Halim 2010. How can we teach the mother tongue without creating a competitive environment? A comparative study on teaching of punctuation marks using the jigsaw technique. *Educational Research and Reviews* 10: 618–623.
- Vastagh Zoltán 1996. Iskolafejlesztés, kooperatív pedagógiai stratégiák. In: Vastagh Zoltán (szerk.) *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE. Pécs. 3–8.

Nagy, Zsuzsanna – Rontó, Luca

Teaching the spelling of foreign words

This study the bases of cooperative learning organization after summarizing the social and pedagogical challenges of teaching spelling. This method of learning organization is depicted as a possible and preferred alternative to traditional frontal teaching. It reveals the efforts known from literature that investigated the effects of cooperative learning in experimental settings, at various levels of schooling. It concludes that all this research has identified the positive effect of cooperative learning concerning various skill areas and affective features. The third part of this study shows the lesson plan of a first-language class from a first-language teaching competition in 2007 and it also discusses the experience of the teaching itself. The topic of the lesson was the teaching of spelling foreign words that was realized with cooperative techniques by the contestant.

Kulcsszók: helyesírás-tanítás, kooperatív tanulásszervezés, anyanyelv-tanítási verseny

Keywords: teaching spelling, cooperative learning organization, first-language teaching competition

Az írás szerzőiről

Nagy Zsuzsanna

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

Horváth Mihály Gimnázium, Szentés, Magyarország

nagyzsuzsanna@edpsy.u-szeged.hu

Rontó Luca

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

rontolucal@edpsy.u-szeged.hu