

*A tanári beszédfordulók és a szóátadások
vizsgálata*

Jelige: BTAT23

2012

Tartalom

1. Bevezető	1
1.1. A kutatás témája	1
1.2. A kutatás célja, módszerei	2
1.3. A kutatás korpusza	3
2. A tantermi kommunikáció	4
2.1. A tanórai kommunikáció jellemzői	4
2.2. A tanórai kommunikáció mint társalgási műfaj	6
2.3. A fordulók a diskurzusban	11
2.4. A szóátadás a diskurzusban	12
3. Az egyéni kutatás bemutatása	14
3.1. A fordulók jellegzetességei a vizsgált tanórákon	14
3.1.1. A tanári fordulók száma	15
3.1.2. A tanári és a diákfordulók hossza	17
3.1.2.1. A tanári fordulók hossza az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa szerint.....	21
3.2. A szóátadás a tanórákon	22
3.2.1. A szóátadás jellegzetességei, típusai a vizsgált tanórákon	23
3.2.2. A különböző szóátadási módok halmozódásai	35
3.2.3. A szóátadás módjának egyéni sajátosságai	36
4. Összegzés	38
Irodalom	40
Melléklet	42
1. Diagramok, táblázat	42
2. Egy lejegyzett tanóra.....	44

1. Bevezető

A pedagógusok átlagosan napi 4-5 órát kommunikálnak diákjaikkal mind szóban, mind írásban. De vajon megfelelő figyelmet fordítanak-e megnyilatkozásaikra, amelyek tartalma és formája befolyásolja a tanulás hatékonyságát és a diákokkal való személyes kapcsolatukat? A pedagógus és a diák közötti kommunikáció mechanizmusainak vizsgálata fontos feladat, hiszen a beszélők stratégiáinak feltárása segít bennünket, (leendő) pedagógusokat abban, hogy tudatosan fejlesszük azokat a képességeinket, amelyek a hatékony tanításhoz-tanuláshoz szükségesek. Pedagógusként és főként anyanyelvet tanító tanárként fontos feladatunk segíteni diákjainkat abban, hogy megfelelően használják anyanyelvüket, hogy ezáltal jobban tudjanak érvényesülni a társadalomban.

A tanári kommunikáció megismerése mindenki számára fontos, aki pedagógusi pályára készül, hiszen a tanári beszéd olyan eszköz, amellyel a pedagógus képes hatni a diákok tudásbeli, nyelvi fejlődésére, egész személyiségükre.

1.1. A kutatás témája

Hivatásomnak a pedagógusi pályát választottam, ezért hasznos számomra is, hogy folytassam a tanári kommunikációval kapcsolatos kutatásomat (■■■■■ 2010, 2011)*, ennek részeként a fordulók és a szóátadás tantermi jellegzetességeivel foglalkozzam. A kutatás ezen két kommunikációs aspektust mind a pedagógus, mind a diák oldaláról vizsgálja.

A nyelv a beszélő nélkül létező jelenségként nem értelmezhető, a nyelv nem statikus elem- és szabálykészlet, hanem működés, funkcionálás (Tolcsvai 2005). Ezek a funkcionális nyelvszemlélet főbb alapelvei, amely elveket vizsgálatom során követtem. A dolgozatban a társalgáselemzés azon tételeit taglalom, amelyeket a tanári kommunikáció és kiemelten a szóátadás és a fordulók jelensége szempontjából vettem figyelembe. Ezután empirikus kutatásom forrásait ismertetem, majd vizsgálom a tanórákon a fordulók hosszát, felépítését, a szekvenciák típusát, jellegzetességeit, valamint a szóátadás nyelvi és nem nyelvi jelölőit. A dolgozatot a kutatás fontosabb eredményeinek áttekintése, az eredmények alkalmazhatóságának elemzése, valamint a további kutatásokra való előrettekintés zárja. Az elemző fejezetekhez Melléklet kapcsolódik, amely a kutatás forrásáról közöl adatokat.

* Az anonimitás megőrzése céljából a saját hivatkozást nem tettem láthatóvá.

1.2. A kutatás célja, módszerei

A kutatás témája lehetőséget adott arra, hogy egy beszélt nyelvi jelenséget csaknem valamennyi általam tanult nyelvészeti részdiszciplína szempontjából megvizsgáljam, elemezzem. A kutatás elméleti keretét adják: a pragmatika, a kommunikáció, a társalgáselemzés, a grammatika, a kognitív nyelvészet, a retorika és a pedagógia; ezeknek a tudományterületeknek a témára vonatkozó kutatási eredményeit a vizsgálatban komplex módon alkalmaztam.

A kutatás célja a fordulók és a szóátadási módok jellegzetességeinek vizsgálata 16 videós tanórán. A vizsgálat egy későbbi teljesebb kutatás része, amelynek célja feltárni a tanári beszédkultúra elemeit, ezen belül a kérdezői kultúra egyéni és általános jellemzőit. Ennek a kutatásnak részeredményeit korábbi dolgozatomban bemutattam (■■■■■ 2011).

A szóátadás megállapításához, nyelvi és nem nyelvi jelölőinek osztályozásához komplex szempontrendszert alkalmaztam. Egyrészt figyelembe vettem a megnyilatkozás kontextusban való helyét, valamint terjedelmüket és tartalmukat, másrészt megfigyeltem a vizsgált megnyilatkozásokra adott tanulói válaszok tartalmát, a paralingvisztikai és akusztikai eszközöket, ezen kívül figyelembe vettem a megnyilatkozásoknak a szekvenciában való helyüket. Természetesen a szubjektivitás így sem zárható ki az interpretációból, a személyes intuíció is szerepet kap benne, hiszen maga a lejegyzés is egyfajta interpretáció, amely a kutatást végző személy értelmezői horizontjától is függ. Ezen korlátok ellenére is hasznos lehet mind a gyakorló tanárok, mind a kezdő pedagógusok számára egy olyan vizsgálat, amely a tanári kommunikáció két aspektusának általános és egyéni sajátosságait tárja fel (■■■■■ 2011). A tantermi interakció kutatása, megfigyelése módszertani haszonnal is jár, hiszen ezt a területet kevésbé vizsgálták itthon a verbális interakció oldaláról. Éppen ezért az ilyen típusú vizsgálatoknak a hazai kutatási módszertana további kidolgozásra vár. Sokat lehet meríteni a hazai vizsgálatokhoz az angol nyelvterületen igen elterjedt osztálytermi kutatásokból, diskurzuselemzésekéből.

A kutatás korpuszát videós tanórák és ezek lejegyzett változatai alkotják. A rétegzett mintavétel lehetővé teszi, hogy az egyes csoportok eredményei összevethetőek legyenek. Mivel a csoportokban kapott értékek nem normál eloszlásúak, a lakóhely, az iskola típusa és a tanár szakmai tapasztalata szerinti értékek szignifikáns eltéréseinek megállapítására a Mann–Whitney-féle U-tesztet (1) alkalmaztam (■■■■■ 2011). A tanítási órákon látható-hallható

tanár-diák kommunikáció kódolásához a BUSZI (= Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) kódrendszerét alkalmaztam. A videós órák elemzésének az is korlátot szab, hogy a kamera jelenléte befolyásolja mind a tanár, mind a diákok kommunikációját, hiszen a tanár és tanítványa ezeken az órákon nemcsak egymáshoz szólnak, hanem közvetett módon a felvételt készítő személyhez is. Mivel a verbális kód nem közvetíti a megnyilatkozás pragmatikai jelentését, ezért ezeket a lejegyzett órákat a digitális változataikkal együtt vizsgáltam, ez a módszer a szóátadás nem nyelvi jelölőinek vizsgálatakor nélkülözhetetlen volt. A videofelvételeken szereplő diákok és tanárok viszonyáról, közös előismereteikről nincsenek adataim, ezért ezekre értelemszerűen nem építhettem az elemzésben (Hámori 2006).

A kutatás hipotézisei: A fordulók a pedagógus megnyilatkozásai esetén hosszabb terjedelműek, mint a diákok esetében. A tanári fordulók hosszúsága egyénenként eltérő. A szóátadásnak nyelvi és nem nyelvi jelölői is vannak. A szóátadás nyelvi és nem nyelvi jelölői az esetek nagy részében együtt jelölik a szó átadását. A szóátadás különböző módjai egyénenként eltérőek, ezek típusokba sorolhatók.

1.3. A kutatás korpusza

A kutatás korpuszát 16 különböző típusú (átlagosan 45 perces időtartamú) tanóra digitális felvétele képezi. A tanórákról lejegyzések készültek, a dolgozathoz az általam készített 15. tanóra lejegyzését csatolom (l. Melléklet). A további tanórák és lejegyzések forrása a *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa* című korpusz (ASZ-MODA 2002–). A vizsgálat nem reprezentatív minta alapján készült, ezért az eredmények korlátozottan értelmezhetők. A kutatás tanulságai ennek ellenére hasznosak a gyakorló és a kezdő pedagógusok számára egyaránt. A tantárgy jellege minden esetben magyar nyelv és irodalom, mindegyik tanóra vegyes típusú óra, részben a gyakorlás, részben az ismeretbővítés didaktikai céljai jellemzik őket. A vizsgálat rétegzett mintavétellel történt, a kiválasztás az iskola helyére, a tanított korosztályra, illetve a pedagógus szakmai gyakorlatára vonatkozott. Az alábbi táblázat a három szempontot együttesen mutatja be (■■■■■ 2011), a számok a tanórák azonosítószámai.

Kezdő pedagógus				Nem kezdő pedagógus			
Felső tagozat		Középiskola		Felső tagozat		Középiskola	
Vidék	Bp.	Vidék	Bp.	Vidék	Bp.	Vidék	Bp.
7, 8	12, 13	11, 15	10, 16	2, 3	4, 5	1, 14	6, 9

1. táblázat

A rétegzett mintavétel szempontjai, a tanórák sorszámai

2. A tantermi kommunikáció

2.1. A tanórai kommunikáció jellemzői

Az iskolai nevelés sajátos kommunikációs környezetben és helyzetben történik. A tanórai pedagógiai szituációban a tanárnak kettős célt kell elérnie: egyrészt alkalmaznia kell az ismeretbővítés különféle eljárásait, meg kell szerveznie, valamint biztosítania kell az eredményes tanuláshoz szükséges környezetet, másrészt „olyan szocializációs folyamaton kell végigvezetni a tanulókat, amelynek során a tanítványok képesek lesznek egyre bonyolultabb viselkedési normák szerint ellátni szerepüket a különféle kommunikációs helyzetekben” (H. Varga 1996: 350). Hazánkban a tanóra hagyományosan tanteremben zajlik, és ez meghatározott szerepekre kényszeríti a kommunikációban részt vevő személyeket. A kutatások szerint a tanórai kommunikációs kezdeményezések 94%-ban a tanárhoz, 6%-ban a tanulóhoz köthetők, a diákok általában csak akkor szólalnak meg, ha a tanár felszólítja őket, új témákat ritkán vetnek fel, megszólalásaik többnyire az óraszervezéssel kapcsolatosak, illetve legtöbbször akkor kérdeznek, ha nem értették meg a tanári közlést (Antalné 2006: 21–22). Ez sajnos azt alakíthatja ki a diákokban, hogy más helyzetekben is kerülni fogják a kommunikációs kezdeményezést. Antalné empirikus vizsgálata rámutatott arra a jelenségre is, hogy a hagyományos magyar közoktatásban a pedagógus a tanórai kommunikáció főszereplője, a szóátadás, a kérdezés joga őt illeti meg, ő a legfőbb kezdeményező, irányító. Ugyanez a kutatás mutatta ki, hogy a tantermi megszólalások csupán 22%-a kapcsolódik a diákokhoz, az érték gyakran 20-30 gyerek között oszlik meg. A diákok megszólalásai gyakran nagyon rövidek, egy-két szavasak. A tantermi megszólalások 78%-a a tanárhoz kapcsolódik, így a tantermi kommunikációt jellemzően egy személy, a pedagógus dominálja (Antalné 2006: 21–23). Az órán elhangzott tanárokhöz és diákokhoz kapcsolódó szavak számát vizsgálva hasonló eredményekre jutottam. Ennek részleteit a 3.1.2. fejezet mutatja be.

Az iskolai nevelés szempontjából nagyon lényeges, hogy a tanárnak milyen a beszédkultúrája, milyen mértékben rendelkezik a pedagógusi képességek ellátásához szükséges kommunikációs képességekkel. A jó tanár a kommunikációs folyamatban befogadóként és üzenőként is hatékony tud lenni, képes érthetően, pontosan megfogalmazni érzéseit, gondolatait, valamint képes a lehető legpontosabban befogadni a kommunikációs partner közléseit (Sallai 1996). A tanárok kommunikációs kompetenciájának összetevői az alábbiak: a nyelvi, a pragmatikai, a szövegalkotói, a -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia (Bárdos 2000, Hedge 2001, Hymes 1978). Nyelvi kompetencia

szükséges ahhoz, hogy a tanárok a magyar nyelv rendszeréhez igazodóan nyilatkozzanak meg a tanórán. A pragmatikai kompetencia segít abban, hogy a tanár beszéde megfeleljen az aktuális kommunikációs célnak. Egy másik megközelítés szerint a pragmatikai kompetencia a grammatikai kompetencia bizonyos általános emberi célok elérését célzó használatának képességét jelenti (Chomsky, idézi Németh T. 2006: 235). Egy párbeszéd értelmezése attól függően is változhat, hogy milyen szociális, mentális és fizikai kontextusban játszódik le. Grice a sugallt jelentést társalgási implikaturának nevezi, amely nem nyelvspecifikus (Grice, idézi Németh T. 2006: 232). Ha a grice-i maximák (a mennyiség, a minőség, a relevancia és a mód maximája) bármelyikét megszegi a beszélő, akkor ezzel jelzi partnere számára, hogy szeretne a mondott jelentésen túl valamilyen más jelentést is kifejezni, vagyis társalgási implikaturát sugall. A pragmatikai kompetencia tehát a „karmester”, amely vezényli és szervezi a sikeres nyelvhasználathoz szükséges különböző képességek működését (Németh T. 2006: 235). A szövegalkotói és -befogadói kompetencia azt jelenti, hogy a pedagógusok képesek mondanivalójukat különféle formájú és tartalmú megnyilatkozásokban megfogalmazni, tudnak ezekben szövegkohéziós eszközöket alkalmazni, és képesek megfelelően értelmezni a diákok kommunikációját. A szociolingvisztikai kompetencia segít abban, hogy a különböző helyzeteknek és partnereknek megfelelő nyelvi formát válasszuk ki. Ez a kompetencia kapcsolatban van a verbális és a nonverbális kommunikációval egyaránt. A stratégiai kompetencia lehetővé teszi, hogy azokat a formákat válasszuk, amelyek a tanórán a kommunikációs céloknak legmegfelelőbbek, és így a kommunikációs zavart okozó problémákat kikerüljük (Hedge 2001: 46–51).

A tanári kommunikációs kompetencia sokféle beszédösszetevő hatásától függ. Ezek közül kutatásom ennek egyik fontos elemére, a szóátadási stratégiára irányul, valamint vizsgálja a diskurzusban a fordulók jellegzetességeit. További beszédösszetevők lehetnek: a fatikus elemek használata, az egyéb retorikai eszközök alkalmazása, a szókincs rétegződése, a beszéd grammatikája, a beszéd hangzása, a stíluszeszközök alkalmazása stb. (Antalné 2006: 46).

2.2. A tanórai kommunikáció mint társalgási műfaj

A pragmatika a jeleknek a jelek értelmezőihez való viszonyát vizsgálja (Morris, idézi Szili 2004: 19; Tátrai 2011). E tudományterület egyik lehetséges felosztása szerint beszélhetünk mikropragmatikáról; ez a mondatra és annak közvetlen környezetére figyel, valamint makropragmatikáról; ez összpontosít a kutatás szempontjából lényeges társalgáselemzéssel, emellett vizsgálja az udvariasság jelenségét. A harmadik részterület a metapragmatika, amely azokat a maximákat és elveket igyekszik meghatározni, amelyekkel a pragmatika operál (Szili 2004: 29–38).

A társalgáselemző vizsgálatok elsősorban az informális nyelvi helyzetben, spontán vagy kötetlen módon létrejövő beszélgetéseket kutatják (Boronkai 2009: 31). A kutatások egyik alapvető fogalma, a „társalgás” tágabb értelemben mindenféle spontán, többszereplős beszédet jelent, szűkebb értelemben pedig olyan kötetlen beszélgetéstípust, amely a csevegéshez hasonlít. A társalgáselemzés általában a tágabb értelmezésből indul ki, így kutatásának tárgya lehet a rendőrségi kihallgatások, a bírósági tárgyalások vagy a tanórán elhangzó párbeszéd elemzése is (Hámori 2006: 158). A társalgás fogalmának többfajta értelmezése létezik: megnyilatkozások cseréje (Wardhaugh 1995: 262), mindenfajta megnyilatkozás „egyenértékese” (Goffmann 1981: 442), minden olyan szöveg, amelyben egynél több szereplő vesz részt (Pléh 1981: 136). A társalgás egy másik, mai meghatározása a következő: élő, személyközi valóság, közvetlenül személyek közt folyik, a diskurzus egyik fontos alaptípusa (Pléh 2012: 12–16). A prototípus-elmélet (Rosh, Taylor, idézi Boronkai 2009: 32) alapján a társalgásnak is vannak különböző megjelenési formái. Prototipikus társalgás esetén a résztvevők közléseit spontán módon alkotják, a résztvevők folyamatosan cserélődnek, és azonos fizikai világban helyezkednek el (Boronkai 2009: 32). A társalgások egyik típusa a hétköznapi, informális beszélgetés, a másik típust a formális, intézményspecifikus társalgás képezi. Ide tartozik a tanórai kommunikáció is (Boronkai 2009: 33).

A társalgás alapvető törvénye a gazdaságosság. A beszélők mindig a leginkább releváns információkra figyelnek, mert a kognitív hatékonyságot így tudják biztosítani. A konverzációelemzés a spontán módon létrejövő társalgások elemzésével foglalkozik, az etnometodológia módszereit alkalmazza, amely lényege, hogy a beszélgetés résztvevői a beszélgetés során teremtik meg a társadalmi valóságot, a konverzációelemzés ennek a

folyamatnak a nyelvi tevékenységeit, stratégiáit írja le az egyes esetekből általános szabályokat alkotva (vö. Iványi 2001). A diskurzuselemzés egyes kutatók szerint ennél jóval tágabb fogalom, hiszen nemcsak a szóbeli társalgásokat, hanem az írott szövegeket is vizsgál(hat)ja, módszertana elsősorban deduktív (Boronkai 2009: 49). A társalgáselemzők a szövegeket és a műfajokat az interakcióban elfoglalt helyük, a nyelvhasználat és a funkciójuk alapján határozzák meg (Hámori 2006: 160). A társalgási műfajokhoz három meghatározó tényező köthető: a beszédhelyzet, a beszédesemény és a beszédaktus. Az olyan kommunikációs események, amelyekhez jellegzetes szövegek kapcsolódnak, beszédhelyzetek (Hymes 1997: 479), ezek egyaránt tartalmazznak verbális és nonverbális eseményeket. A beszédesemény a beszédhelyzetekben megtörténő verbális esemény, amely több elemből áll, ezek a beszédaktusok vagy más néven beszédcselekvések. Ez a beszédaktus-fogalom az austini és searls-i beszédaktus-fogalommal nem egyezik meg (Hámori 2006: 160–161). A beszédműfajok leírása valójában a tipikus beszédesemények leírását jelenti. Clarke és Argyle a beszélgetések szerkezetére kapcsán főként a szekvencionális szerveződést vizsgálták, kutatásukhoz a tervek és a célok hierarchiájából indultak ki. Eszerint minden interlokútor tudatosan vagy öntudatlanul, de valamilyen cél elérésére törekszik, ezek a célok lehetnek például, hogy az interlokútor információt kapjon vagy adjon át, hogy megváltoztassa a másik érzelmi állapotát, hogy megszeressen a másik ember stb. Ezek mindegyike előfordulhat a tanórán is, egyes típusok különösen gyakran jelennek meg az órákon, például az információadás, illetve a -kérés (Clarke–Argyle 1997: 586).

T: Írtatok-e még valamit?

D1: Hát körülbelül ennyi lenne.

T: Jó.

(15. óra)

(XXXXXXXXXX 2011)

A beszélgetések szerveződésével a konverzációanalízis vagy más néven a társalgáselemzés foglalkozik, a társalgás elemi egységeit, a beszélőváltást és annak szabályait elemzi, az ezekből létrejövő szekvenciákat, az ezek alapjául szolgáló értelmi szerkezetet, a társalgásra jellemző beszédaktusokat vizsgálja. A társalgás egyik jellemzője az újraszabályozás folyamatos jelenléte, ezzel minden társalgásban, így a tanórai kommunikációban is gyakran találkozhatunk (Hámori 2006: 163). Mint ahogy a többi beszélgetéstípusnak, így a tantermi kommunikációnak is sajátos rendszere van a beszélők váltakozásának szabályozására, vannak például kiemelkedő beszélők, és vannak olyanok,

akik kiosztják a „szerepeket”, és meghatározzák a beszélők sorrendjét (Iványi 2001; Tátrai 2011: 80–81). Ezek a szerepek legtöbbször a pedagógushoz tartoznak, bár pl. csoportmunka során előfordulhat, hogy minden csoportban van egy-egy irányító, aki a beszélgetések menetét erősen befolyásolja. Az egyes társalgási szituációkhoz tartozó verbális, stílusbeli elemeket a szituációra vonatkozó szabályok alakítják, ezeket az úgynevezett „forgatókönyv” tartalmazza, ez alapján ismerjük fel, hogy egy adott szituációban a közmegegyezés szerint hogyan kell viselkednünk (Hámori 2006: 163). Természetesen ezek a szabályok erősen kultúrafüggőek. Hámori Ágnes tanulmányában fontosságuk sorrendjében összefoglalja, hogy milyen szempontokat érdemes figyelembe venni egy-egy társalgási műfaj jellemzésekor.

Az első a szituáció és a szereplők szempontja: fontos megfigyelni, hogy van-e olyan speciális szituáció, amelyhez a műfaj kapcsolódik, hogy járnak-e jellegzetes szerepek, hierarchikus viszonyok az adott műfajjal. A tanórai kommunikáció például olyan speciális szituáció, amelyben a tanár szerepe eltér a diákokétól. A hierarchikus viszonyban általában a diákok felett áll, ő ad engedélyt arra, hogy a diákok megszólaljanak, ő a beszélgetések kezdeményezője is (■■■■■ 2011).

T: Lássuk a következőt! Megint csak a bárány jelenik meg. Lilla!

D: Sok húsvéti bárányt megevett.

T: Ühüm.

(15. óra)

A második vizsgálati szempont a beszédaktusok és a célok: érdemes megfigyelni, hogy van-e sajátos, speciális célja a beszélgetésnek. A tanórai beszélgetéseknek különféle meghatározott céljaik lehetnek, például a diákok ismereteinek a feltárása vagy a szimpátia felkeltése a diákokban.

A harmadik vizsgálati szempont a társalgás formai jellemzői, ezek a stílus és a regiszter, vagyis azt lehet megfigyelni, hogy van-e speciális stílusa a beszélgetésnek. A tanórai kommunikáció esetén észrevehető valamilyen meghatározott stílus, ezt általában a pedagógus-diák viszony és a tanár személye határozza meg. A formai jellemzők másik kategóriája a jellegzetes kifejezések megléte vagy hiánya, amely a társalgás szerkezetére vonatkozik, vagyis arra, hogy mennyire kötött a társalgás, milyen szekvenciák, szomszédsági párok jellemzőek a felépítésére. A tanórai beszélgetésekre a hármas szekvencia (IRF: Initiation–Response–Feedback), vagyis a kérdés–válasz–értékelés típus a legjellemzőbb. A következő fontos formai-stiláris jellemző a terjedelmi korlát megléte vagy hiánya. A

hagyományos tanóra esetén van terjedelmi korlát, hiszen a beszélgetésnek többnyire 45 perc alatt zajlanak le. Egy másik formai szempont a társalgási viselkedésre vonatkozik, hogy van-e rá jellemző, jellegzetes interakciós szerkezet, amely a tanórán nagyban függhet a tanítási módszerektől és a munkaformáktól.

A tartalmi sík kínálja a negyedik vizsgálati szempontot, vagyis azt, hogy van-e jellegzetes témája a társagásnak, illetve jellemző-e rá valamilyen tartalmi behatároltság. Ez a tanórák estében az éppen tanult témakör alapján igen változatos lehet.

Az ötödik vizsgálati szempont a különleges pragmatikai összetevő jelenléte, vagyis az, hogy van-e benne ilyen elem, és ez szervesen hozzátartozik-e az adott műfajhoz (Hátori 2006: 165–166).

Az előbbi szempontokhoz kissé hasonló jellemzőket foglal össze az alábbi, társalgásokra vonatkozó rendszertan, amelyet a személyközi kommunikáció vizsgálatakor érdemes figyelembe vennünk (Pléh 2012: 24–32.). Ezek a következők:

- A szereplő száma, amely alapján beszélhetünk monológrol, dialógról, többszereplős társalgásról. A tanári előadás sokszor a monológ és dialóg közötti átmenetet képezi, hiszen a monológban mindig ott van a rejtett partner. A szereplők számától függ, hogy miként kommunikálunk. Ha két szereplő van, jobban figyelünk a mimikára, testhelyzetre. (Pléh 2012: 24–25).
- Az ismerősség, amelynek Clark négy szintjét különbözteti meg aszerint, hogy mekkora a közös ismereti alap, és az mennyire személyes (Clark 1996, idézi Pléh 2012: 25). A tanár-diák viszony a legelején idegen, majd ismerős lesz, végül baráti, esetleg bizalmas is válhat. Az ismerősség változása tehát a kommunikációjukra, annak jellemzőire is hatással van.
- A szereprendeztettség, amelyet formálisnak és informálisnak nevezhetünk. (Pléh 2012: 30). A tanár-diák társalgás legtöbbször formális, de lehet informális is.
- A társalgás müneme, vagyis hogy mi a társalgás alapvető funkciója. (Pléh 2012: 31). A tanár-diák kommunikáció elsődleges célja a tudás átadása és a tudás ellenőrzése. Ez kialakít meghatározott műfaji jellemzőket, pl. a kérdések nagyobb arányban jelennek meg, mint egy hétköznapi társalgásban.
- A megjelenítési közeg, vagyis hogy a társalgás szóban vagy írásban történik-e. (Pléh 2012: 32). A tanár-diák kommunikáció legtöbbször szóban történik, de

történhet írásban is, pl.: dolgozat, e-mail, cset, stb. Az általam vizsgált órai társalgások mind szóbeliek.

A társalgásoknak kétfajta szabályozottságáról beszélhetünk. Az egyik a regulatív szabályok, mint például, hogy „nem mondom azt, hogy eszek valamit, hanem eszem valamit.” A konstitutív szabályok közé tartozik például az, hogy az alanyt és állítmányt számban, személyben egyeztetni szoktuk a magyarban. Ha mindkét szabály ellen vét egy diák, azt a tanár legtöbbször kijavítja, vagy valamiképpen jelzi a diák felé a szabálysértést (Pléh 2012: 34–35). A társalgások világában vannak még választási, vagyis vertikális szabályok. Ilyenkor beszélgetés közben lehetséges beszédmodok között válogatunk. A horizontális szabályozottság pedig azt jelenti, hogy a társalgás során a résztvevő összhangot keres különböző vertikális választásai között (Pléh 2012: 35–36). Ezeket a választási rendszereket összegzi Hymes. az ún. „SPEAKING”-modellben. A modellben összegyűjti a társalgás alapvető összetevőit, vagyis a beszédesemények meghatározó tényezőit, amelyek a következők:

- elrendezés (egy beszédesemény pszichés és fizikai körülményei);
- a résztvevők (a beszélő, a címzett, a hallgató);
- a szándékok, célok és kimenetek;
- a beszédesemény formája, szerkezete;
- a beszédeseményhez kapcsolható beszédaktusok;
- a beszéd értelmezését szolgáló kulcsok és jelzések (pl. hangsúlyozás, hangnem);
- a beszédformák és csatornák (nyelv, regiszter, dialektus, stílus);
- a beszélésre vonatkozó normák és műfajok

(Hymes 1997: 481–494)

A hagyományos magyar oktatásban még mindig gyakori frontális szervezésű tanórán a társalgás jellemzői az alábbiak: verbális és nem verbális interakció folyik az órán; a résztvevők (az együttműködők) a tanár és egyosztálynyi diák; a társalgás fő célja a készségek és képességek fejlesztése, az ismeretek közvetítése, az ismeretek megszilárdítása és ellenőrzése, a tanulás szervezése. Tehát a tanítási óráknak jellemzően megvannak a maguk didaktikai céljai. Ezek elérését szolgálja az egész órát kitöltő társalgás, amelyet általában a pedagógus irányít, a beszédjog legtöbbször az ő általa kijelölt személyt illeti meg, a témát a tanár jelöli ki és nevezi meg. A témataartás alapvetően fontos, a társalgás egy cél felé halad, a tanár ügyel arra, hogy ne legyen elkalandozás, a témaváltás hagyományosan az ő kiváltsága.

Domináns a tanórákon a kérdés-válasz páros, amely kétféle lehet. Abban az esetben, amikor a kérdés a tanár részéről hangzik el, a tanár azért kérdez, hogy ellenőrizze a diák tudását, ezzel szemben amikor a tanuló kérdez, akkor ő arra kíváncsi, amit nem tud, vagy amiben bizonytalan. A diák kitérő válasza következményekkel járhat. A tanár folyamatosan értékeli, minősíti (a diák is ezt teszi, de ő a tanórán kívül). A tanórán tehát a diákok beszélnek kevesebbet, a tanár jóval többet, a szóátadás spontán kijelöléssel (felszólítással) vagy az önkijelölést (jelentkezést) követő kijelöléssel történik, a ki nem jelölt, „bekiabáló” tanuló megszólalását a magyar iskolarendszer általában nem kedveli. A tanár bármikor félbeszakíthatja a diákot, míg ez fordítva, ha a diák szakítja félbe a tanárt, nagyfokú udvariatlanságot, normaszegést jelent. Ez a fajta hierarchia a fordulók és a szóátadás jellegzetességeiben is megfigyelhető. Ennek részletes bemutatására az egyéni kutatási részben kerül sor (lásd 4. ábra). A kommunikációs záróformula után valóban megtörténik a zárás, legfeljebb apró kiegészítés következhet. Vagyis az iskolai munka hagyományos kommunikációs keretben, jól kidolgozott szervezési formákban zajlik. A tanítási óráknak részletes „forgatókönyvük” van, és ez meghatározza a szereplőket, a szerepeket és a helyet, illetve azt, hogy ki szólalhat meg, és hogyan az adott tanórán (Albertné 1999: 200–201; Herbszt 2010: 15–19; H. Varga 1999).

2.3. A fordulók a diskurzusban

A beszélgetés szerkezete kapcsán kétfajta struktúrát különböztetnek meg: a globális struktúrát (ez a nagyobb egységekre, a bevezetésekre és a lezárásokra vonatkozik) és a mikrostruktúrát (ez elsősorban a fordulók szerveződését jelenti) (Bartha 1998: 29). A lokális kohézióra jellemző lehet a tipikus szomszédsági párok (adjecency pairs) vagy szekvenciák megléte, a fordulók szerkezete vagy a fordulóelosztási szabályszerűségek (pl. milyen gyakori a beszélőváltás; sok rövid forduló vagy inkább hosszabbak jellemzik-e). A szomszédsági párokat nevezik szekvenciálisan függő pároknak is, hiszen a szekvencia első fele elvárja a második felének meglétét (Pléh 2012: 124). A lokális szerkezet legfontosabb eleme, a társalgás elemi egysége a forduló (turn) (Sacks–Schegloff, idézi Hámori), amely az egyes beszélők megszólalását jelenti. Ezeknek sorrendjét, hosszát, a beszélők közötti váltást a társalgási szabályok irányítják (Hámori 2006: 162). A tantermi kommunikációra a korábban említett háromtagú szekvencia a jellemző, vagyis a kérdezés-válasz-értékelés típusú felépítés, a nemzetközi szakirodalomban az IRF megnevezésű jelenség (Ur 1991: 229). Jellemzője,

hogy az egymás melletti fordulók szomszédsági párokat alkotnak, így az első forduló megkívánja a második jelenlétét, ez pedig a harmadikét, így alkotnak szekvenciákat, és kapcsolódásaik bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutatnak (Boronkai 2008). A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői a következők: egymás után következnek, sorrendjük meghatározott, különböző beszélőktől származnak, a nyitó rész egy záró szekvenciát kíván meg maga után (Schlegloff–Sacks, idézi Boronkai 2008).

A szomszédsági párok leggyakoribb típusai a kérdés-válasz, az üdvözlés-üdvözlés, az ajánlat-elfogadás/elutasítás, a kérés-teljesítés/tiltakozás/visszautasítás, a parancs-teljesítés/tiltakozás/visszautasítás, a vád-beismerés/tagadás/védekezés és a bók-elfogadás/visszautasítás (Hutchby–Wooffitt, idézi Boronkai 2008). A privát beszélgetésekben és a tanórai kommunikációban a legnagyobb szerepe a kérdés-válasz párosnak van (Antalné 2006: 62–66), mert ezekben a társalgástípusokban a kapcsolat szempontjából nagyon lényeges, hogy a kérdésre elvárt vagy nem elvárt válasz következik. A válaszadás kapcsán fontos betartaniuk a feleknek a relevancia maximáját (Grice 1997: 217), amelynek értelmében a válasz nem ismételhet meg közös tudást, mindig valami új, de a szituációhoz illő információt kell tartalmaznia, így biztosítva a beszélgetésben az előrehaladást (Boronkai 2008). A kutatás a 16 tanóra esetében a fordulók számát, hosszát mutatja be, az utóbbit a tanárok és a diákok esetében egyaránt elemzi.

2.4. A szóátadás a diskurzusban

A tanórai diskurzusban és a spontán társalgások során is az egyik legelemibb feladat annak a megoldása, hogy egyszerre csak egy valaki beszéljen. A párhuzamos megszólalások a résztvevők számára követhetetlenek, ezért jelenik meg a társalgásokban a beszélőváltás szabályozása (Tátrai 2011: 81). A beszédjog elosztásának módja különböző lehet aszerint, hogy a beszélő felek milyen viszonyban vannak egymással, a köztük lévő kapcsolat mennyire intézményesített. A tanórai társalgások az előre elrendezett beszédjog-kiosztású formális helyzetekhez sorolhatók. Itt a tanár kapja meg a beszédjogot, és ő adhatja át másoknak a szólás jogát. Ezt az elrendezést az osztály minden tagja ismeri. Ha valaki ezt megsérti, akkor beszélhetünk bekiabálásról, hiszen mindenki tudja, hogy itt a beszédjog kiosztása előre elrendezett (Pléh 2012: 42).

A beszélőváltás jellemvonásai közé tartoznak az alábbiak: minden beszélgetésben váltakoznak a beszélők, egyidejűleg általában csak egy személy beszél, a résztvevők megnyilatkozásai legtöbbször átfedések és szünet nélkül követik egymást (Iványi 2001). A

szóátadás jelei közé tartozik a szünet, amely általában két személy közötti társalgás esetén fél másodperc körüliek (Pléh 2012: 47), valamint a mondattan, a hangsúly, a hanglejtés, a mimika, a gesztusok stb. Például az ereszkedő hanglejtés és egy szintaktikai egység vége után lehetősége van a beszélőtársnak átvenni a szót. A legtöbb beszélőváltás olyan helyen történik a megnyilatkozásban, amely hangsúlyozásban, szintaktikailag és pragmatikailag is befejezettnek tűnik (Ford, Thompson, idézi Pléh 2012: 49). A kutatás főként az utóbbi kettő tényezőt, ezek típusait, módjait mutatja be.

Fontos figyelembe venni, hogy nem minden megszólalás számít közbeszólásnak. A háttércsatorna-jelzések csupán azt jelzik, hogy a partner figyel, ám a szót nincs szándékában átvenni. Ilyenek például a helyeslések: *ühüm, aha, igen*, stb., valamint a tisztázási kérdések, pl.: *hogyan?*, az elutasítások: pl.: *nem, dehogy*. Hámosi megfigyelései szerint ezeket a háttércsatorna-jelzéseket a csendesebb hang és a rövideg különbözteti meg a szóátvételi kísérletektől (Pléh 2012: 57).

A szóátvételnél meghatározott szabályrendszere van tehát. Ezeket Sacks és munkatársai foglalták össze. 1. szabály: A jelenlegi beszélő kijelöli a következőt, ekkor ez köteles átvenni a szót. A kijelölés történhet megszólítással (*Ildi, tudod-e, hogy mi ebben a mondatban az állítmány?*), rákérdezéssel (*Mikor született Arany János?*), inzultálás (*Hát jól összezsaptad ezt a feladatot, Anna*), szabadkozás valaki felé (*Ne haragudj, Zsolti, de a könyvtárban kell írjad a dolgozatot*), panasz (*Gábor, olyan szépen dolgoztál eddig, jó lenne, ha nem változtatnál a viselkedéseden*). 2. szabály: Ha az 1. szabály nem érvényesült, akkor önkiválasztás történik a szóátvételi pontnál, s a beszéd joga arra száll, aki először megszólal. Általában a tagmondatok és az egész mondatok végén lehet a szót átvenni. 3. szabály: Ha a 2. szabály adta lehetőséggel senki nem él, akkor a jelen beszélő folytathatja közlését (Sacks, idézi Pléh 2012: 58-60, Iványi 2001). Markó kutatásai szerint a többszereplős magyar társalgásokban 5 másodperc az a csönd, amit már kínosnak érzünk, ezért vagy szóátvétel, vagy szóvisszavétel történik (Markó 2006, idézi Pléh 2012: 60).

A tanórai társalgás során is izgalmas kérdés, hogy mi határozza meg a szóátvételt. Egyes kutatások szerint a szóátvevő megbecsüli, hogy mikor veheti át a szót, és ennek a projekciónak a hatására szólal meg (Helder, Edlund 2012, idézi Pléh 2012: 61). Egy másik felfogás szerint a beszélő ad jelzéseket arra, hogy át akarja adni a szót, partnere pedig ezt leolvassa (Pléh 2012: 62). A szóátadás jelzései lehetnek az alábbiak: ereszkedő intonáció, a gesztikuláció leállása, testhelyzetváltozások, szemkontaktus-változások, a mondattani szerkezetek befejezése, szociometrikus szövegrészek. Annál valószínűbb az átvétel, minél több az átadó jelzés (Pléh 2012: 62–64). A kutatók véleménye eltér abban, hogy melyik átadó

jelzés az erőteljesebb egy adott szituációban. De Ruiter és munkatársai szerint a beszélőváltások helyét sokkal inkább mondattani, szemantikai tényezők határozzák meg, mint a hangsúlyviszonyok (De Ruiter és mtsai, idézi Pléh 2012: 65). A kutatásban ezért is kapnak nagyobb hangsúlyt a nyelvi elemek, a mondattan és a szemantika a szóátadási módok megállapításakor, mint az intonáció.

3. Az egyéni kutatás bemutatása

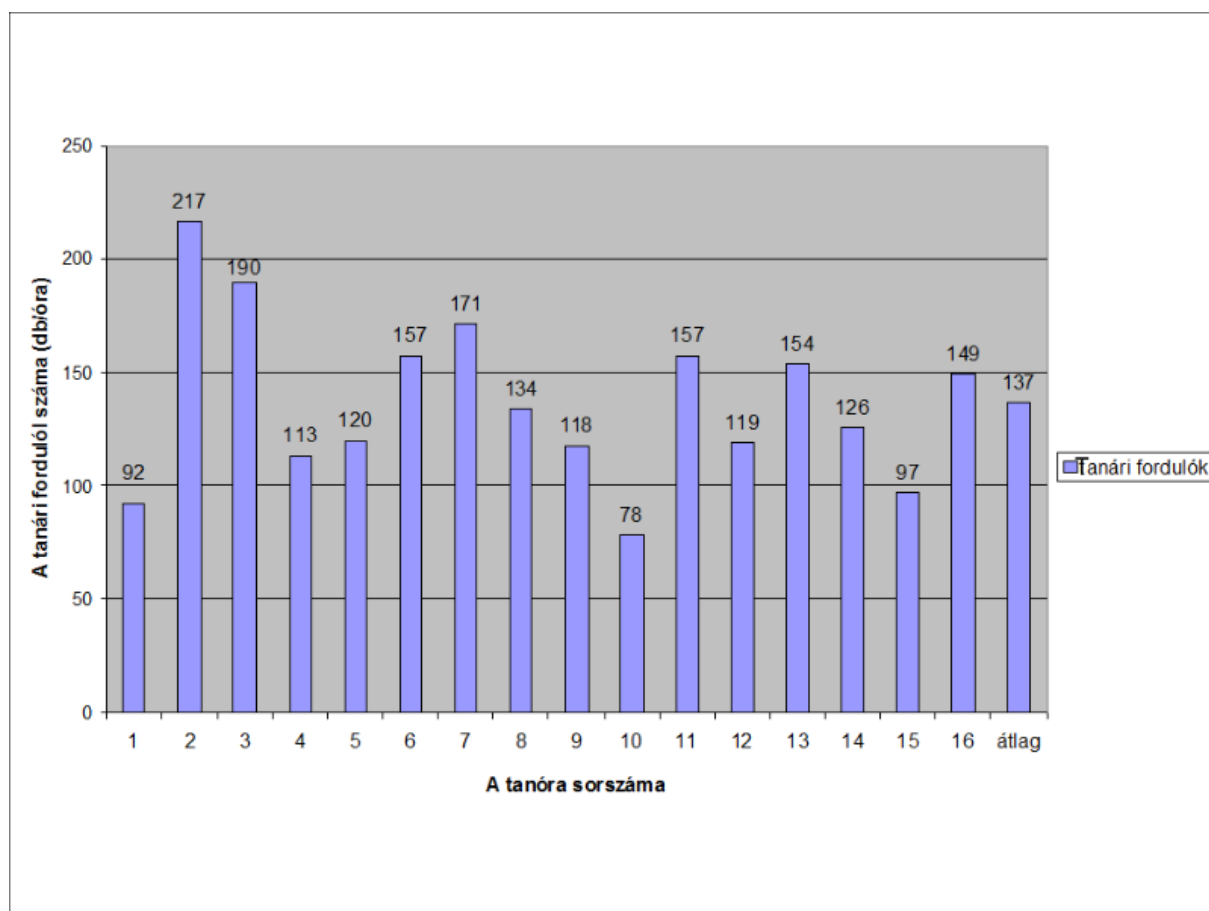
A kutatásban 16 tanóra digitális felvételét, valamint lejegyzett változatát vizsgáltam. A tanári fordulók számának megállapításához a lejegyzett órákat vettem alapul. Az összes tanári és diákforduló hosszának meghatározásához a Word szószámláló funkcióját használtam. Ebben a vizsgálatban a tanórai kommunikáció két fontos szereplőjének megszólalási arányait is összevettem. A kutatásban a szóátadások típusainak, gyakoriságának, jellegzetességeinek megállapításához, rendszerzéséhez egyrészt a videós felvételeket figyeltem meg a verbális és nem verbális szóátadások elkülönítése céljából, másrészt a lejegyzett órákat vizsgáltam, hiszen a kutatás elsősorban a verbális szóátadási stratégiákat mutatja be, és ennek kutatásához a lejegyzett órák bizonyulnak a legmegfelelőbbnek. Minden óra esetében végignéztem az összes tanár-diák forduló közti szóátadást, majd a megfigyelt mintázatok alapján csoportosítottam a szóátadások típusait, ekkor a szóátadások halmozódását is vizsgáltam. A kutatás eredményeit, a jelenségekre adható lehetséges magyarázatokat a következő öt fejezet foglalja össze, a kapott adatokat minden esetben diagramok szemléltetik.

3.1. A fordulók jellegzetességei a vizsgált tanórákon

A kutatás első fele a fordulók számát, hosszát vizsgálja. Az utóbbit a tanárok és a diákok esetében is bemutatom, az előbbit kizárólag a pedagógusok szempontjából. A tanári fordulók száma, valamint ezeknek a vizsgált csoportokon belüli összevetése képezi a vizsgálat első részét, másik részében pedig a tanári és a diákfordulók hossza kerül elemzésre.

3.1.1. A tanári fordulók száma

A fordulók jellegzetességei közül egyrészt a tanári fordulók számát vizsgáltam. Minden esetben az eredményeket 45 percre átszámítottam, így az adatok összevethetők lettek. A vizsgálat eredményeit az alábbi ábra szemlélteti.



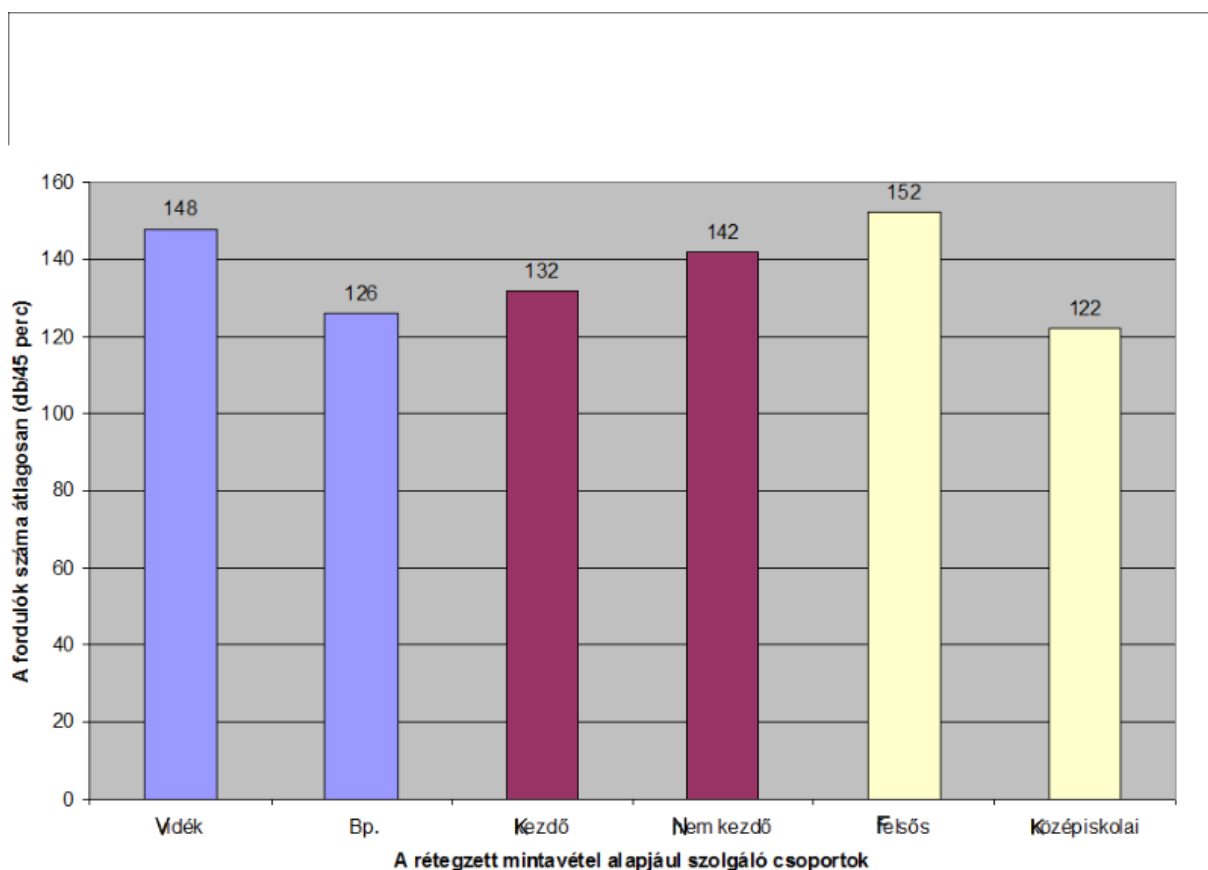
1. ábra

A tanári fordulók száma (db/45 perc)

A vizsgált 16 óra esetében a pedagógusokhoz átlagosan 137 forduló tartozott. A 10. óra esetén ez az érték 78 volt, míg a 3. óra esetén 217. Az adatok között viszonylag nagy a szórás, ennek értéke 36,9. A fordulók száma függhet az óra típusától, például ismétlő- és gyakorlóórán valószínűleg több forduló van, mint új ismeretet bővítő órán. Ha a munkaformát nézzük, akkor pedig valószínűsíthető, hogy a hagyományos frontális osztálymunkán több a tanári forduló, mint csoportmunkánál. Bár ennek a feltételezésnek ellentmond a 3. óra, amelyhez a

legtöbb tanári forduló tartozik, és amelyben volt csoportmunka is az óra folyamán. A csoportmunka irányításakor, valamint a feladat elmagyarázásakor sűrűn váltotta egymást tanár és diák megnyilatkozása, így viszonylag több tanári forduló tartozott ehhez a munkaformához is. Természetesen ez csupán egy kiragadott példa, amely megmutatja, hogy talán nem olyan egyértelmű, hogy mely munkaformákhoz milyen típusú diskurzusszerveződés jellemző, éppen ezért érdekes, tanulságos lenne az óra típusát, a munkaformákat és a tanári fordulók hosszának összefüggéseit egy további kutatásban vizsgálni.

A fordulók számát az egyes csoportokon belül is összevetettem. Az eredményeket minden esetben egész számra kerekítettem. Ennek eredményét mutatja be a 2. ábra.



2. ábra

A tanári fordulók száma az egyes csoportokon belül

A rétegzett mintavétel lehetővé teszi, hogy az egyes csoportok összevethetőek legyenek. Vizsgálatomban a lakóhely, az iskola típusa és a tanár szakmai tapasztalata szerint vettem össze az tanári fordulók számának 45 percre vetítve U-teszt segítségével, hogy látható legyen, vajon az egy tanórán előforduló tanári szóátadások számában szignifikáns-e az eltérés az adott

csoportok között. A lakóhely szerinti csoportra elvégzett U-teszt eredménye alapján a két csoport közötti értékek nem különböznek szignifikánsan ($p = 0,2$), azaz annak a valószínűsége, hogy ezt a különbséget a véletlen okozza $\sim 20\%$. Általában a $p = 0,05$ -öt szokták szignifikanciaszintnek megadni, az adatok elemzésekor ezért ezt vettem alapul a szignifikanciák megállapításakor. A pedagógus szakmai tapasztalata alapján a két csoporthoz tartozó értékek közötti szignifikanciaszint $p = 0,9$, azaz ebben az esetben sincs szignifikáns különbség az értékek között. Az iskola típusa alapján a két csoport közötti értékek tekintetében szintén nincs szignifikáns különbség ($p = 0,1$), bár a három csoport közül itt a legkisebb a valószínűsége annak, hogy az adatok közötti eltéréseket a véletlen okozza.

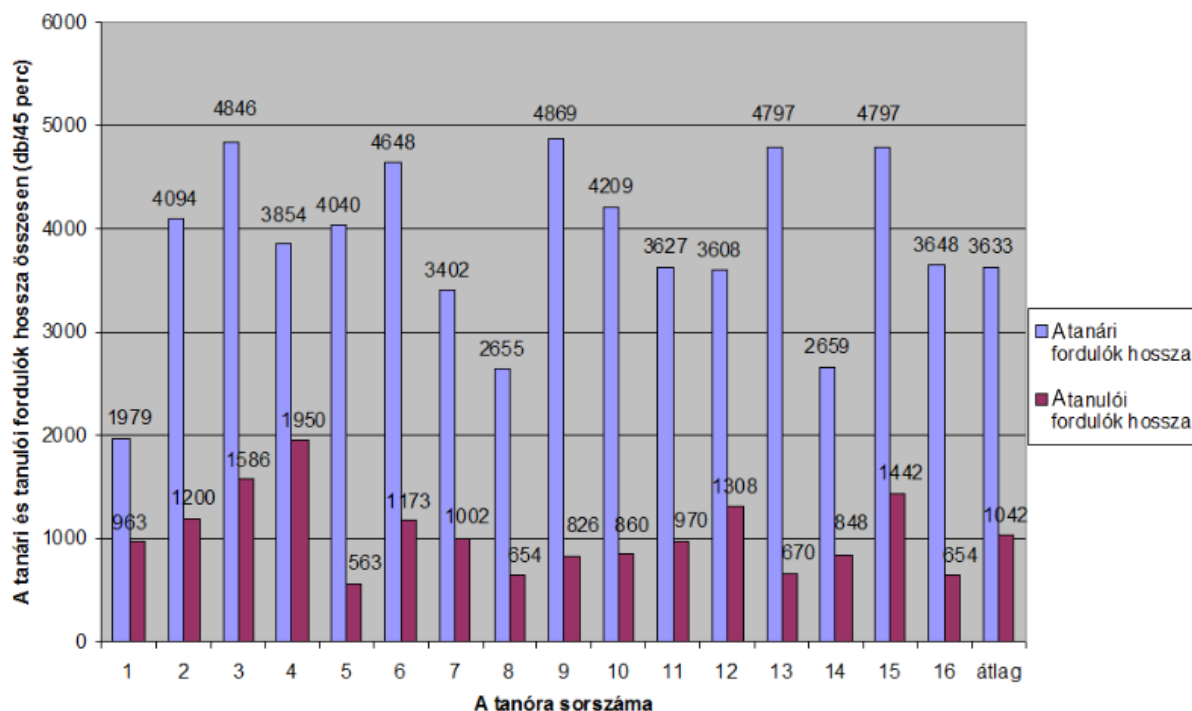
Jól látható tehát, hogy a vizsgált 16 órában nincs jelentős különbség a csoportok között a tanári fordulók számának tekintetében. Az eltérés az iskola típusa szerint a legnagyobb mértékű, ezt támasztja alá az U-teszt is, hiszen a három csoport közül itt volt a p értéke a legközelebb a $0,05$ -ös szignifikanciaszinthez. A felsős tanárokhoz átlagosan 152 forduló tartozott, míg a középiskolában tanító pedagógusokhoz 122. A vizsgált órákat elemezve megállapítható, hogy ennek több oka is van. Az egyik az, hogy a felsős diákok többször kérdeznek vissza, mint a középiskolai diákok, a felső tagozatban tanító pedagógusok gyakrabban szakítják meg magyarázatukat kérdésekkel, illetve olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekre rövid választ várnak, majd folytatják tovább a magyarázatukat. Emellett több esetben a felső tagozatban tanító tanárok olyan kérdéseket tesznek fel a vizsgált órákon, amelyek arra vonatkoznak, hogy értik-e a diákok, amit mondanak nekik, tudják-e, hogy mi a feladat. Ez természetesen a vizsgált órákra jellemző, a kisszámú minta miatt az eredmények csak korlátozottan értelmezhetők, ám valószínűleg nagyobb minta esetében is hasonló eredményeket kapnánk éppen azért, mert a tanulók különböző életkora más-más módszertani megoldásokat kíván, ez pedig az egy tanórán megjelenő tanári fordulók számára is hatással van.

3.1.2. A tanári és diákfordulók hossza

A vizsgálat a fordulók hosszának megállapításához a fordulóban előforduló szavak számát veszi alapul. A kutatásban minden tanóra esetében mind a tanár, mind a diákok részéről elhangzott megnyilatkozások hosszát figyeltem, majd ezek átlagát is kiszámítottam. A diákok megnyilatkozásait összevontam, így az eredményeket nézve az látható, hogy az összes diákhöz a megnyilatkozások hány százaléka kapcsolódik a tanárhoz képest. Az értékeket

minden esetben 45 perces átlagra számoltam, mivel az órák nem egyenlő hosszúságúak. A kapott értékeket összevettem a pedagógus szakmai tapasztalata, az iskola típusa és az iskola helye szerint is, majd a Mann–Whitney-féle U-teszttel kiszámítottam, hogy van-e az egyes csoportokban kapott értékek között szignifikáns eltérés. Az iskola típusa alapján a tanári fordulók hosszát tekintve az értékek között nincs szignifikáns különbség ($p = 0,15$). A pedagógus szakmai tapasztalata alapján a csoportokhoz tartozó értékek között szintén nincs szignifikáns különbség ($p = 0,75$). A iskola típusa alapján a vizsgált 16 óra esetében szintén nincs szignifikáns eltérés az egyes csoportokhoz tartozó értékek között ($p = 0,87$). Az eredmények a vizsgált 16 óra alapján értelmezhetők, ám valószínűleg nagyobb minta esetén is hasonló adatokat kapnánk, hasonlóképpen nem lenne szignifikáns különbség az egyes csoportok között a tekintetben, hogy a tanárok összesen mennyit beszélnek az órán. Nagy valószínűséggel nagyobb mintánál is egyéni sajátosságokat vehetnénk észre, a pedagógus személyiségétől, pedagógiai-módszertani beállítódásától függene, hogy mennyire uralja verbális kommunikációjával a tanórai társalgást.

A 3. számú diagram a 16 óra esetében a tanárokhoz és diákokhoz tartozó összes megnyilatkozás hosszát 45 perces átlagra számítva, illetve az így kapott értékek átlagát mutatja be.

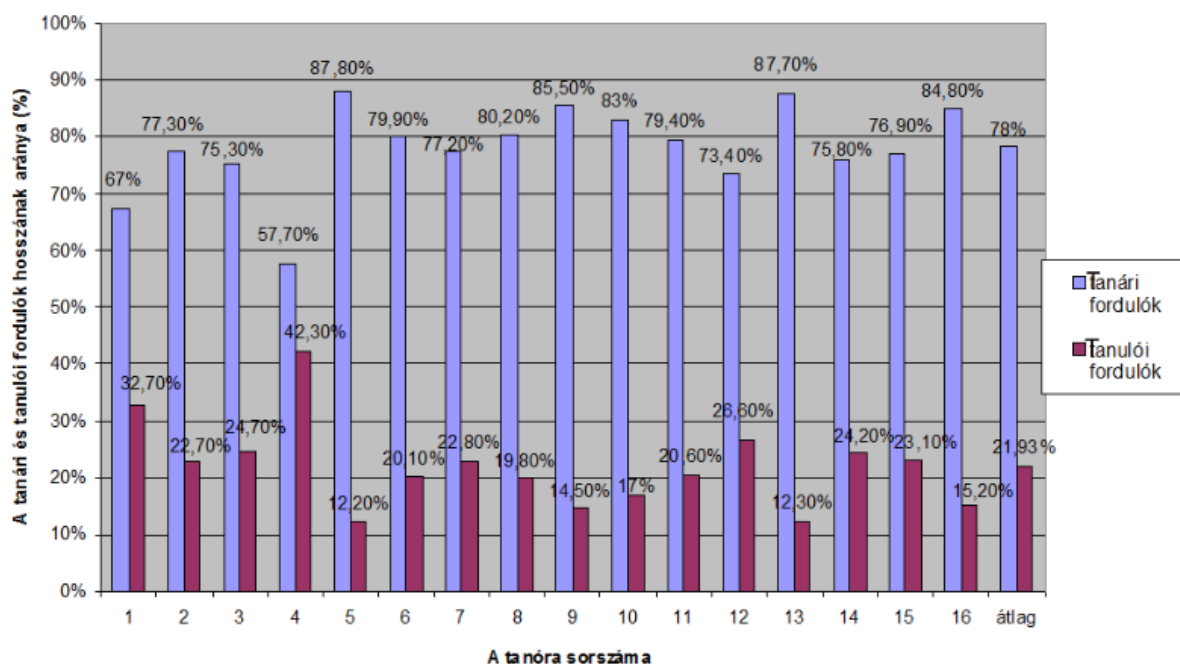


3. ábra

A tanári és tanulói fordulók hossza összesen (a szavak száma)

Látható, hogy az összes tanórára igaz az az állítás, így első hipotézisem beigazolódtott, hogy a pedagógus egyedül több szót mond a tanórán, mint a diákok összesen. Átlagosan a diákok egy órán összesen 1042 szót mondtak, míg a tanárok 3633-at. A tanárokhoz és a diákokhoz tartozó értékek között erősen szignifikáns az eltérés ($p = 0,000014$). Ez az eredmény is azt a meglátást támasztja alá, amely szerint a hagyományos magyar iskolákban még mindig a pedagógus áll a tanóra középpontjában, hozzá kapcsolódik a több forduló, valamint a hosszabb terjedelmű megnyilatkozások. A vizsgálat következő hipotézise is igazolódtott, amely szerint a vizsgált 16 óra esetében a pedagógusokhoz tartozó fordulók hossza egyénenként eltérő.

A 4. számú diagram a vizsgált tanórákon a tanárokhoz és diákokhoz kapcsolódó megnyilatkozások arányát, illetve ezek átlagát mutatja be.



4. ábra

A tanári és tanulói fordulók hosszának aránya (%)

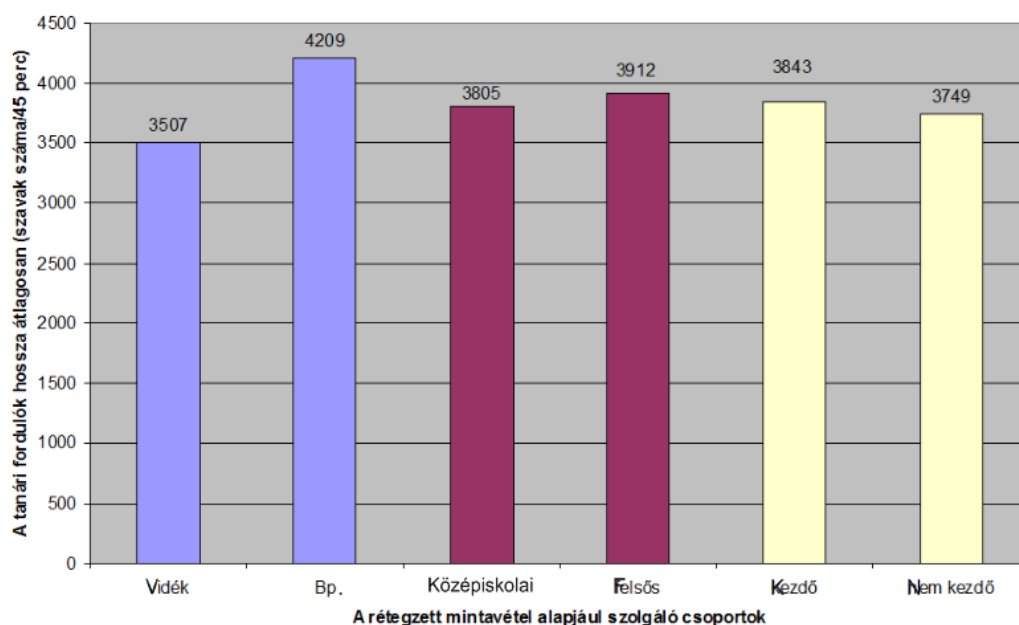
A 3. számú diagram alapján megfigyelt jelenségeket szemléletesebben mutatja be ez az ábra. Jól látható, hogy átlagban a pedagógus a tanórai verbális kommunikáció 78%-át birtokolja, míg a diákok összesen ennek (kerekítve) 23%-át. Ahhoz, hogy a diákok kommunikációja megfelelő mértékben fejlődni tudjon, ez az érték nagyon kevésnek mondható. Ha ez a két érték jobban közelítene egymáshoz, esetleg a diákok nagyobb arányban kommunikálnának szóban az órán, biztosan hatékonyabb lenne a szóbeli kommunikáció fejlesztése, amely által a tanulók gondolkodása is fejlődne.

A vizsgált 16 tanóra esetében látható, hogy ezen két érték leginkább a 4. óra esetében közelíti meg egymást. Ebben az esetben a tanári fordulók hossza összesen az órán elhangzott szavak 57,7%-át tette ki, míg a maradék 42,3% a diákokhoz köthető. A másik kiugró adat az 5. órához kapcsolódik, ahol ez a két érték 87,8% a tanár részéről, valamint 12,2% a diákok részéről. Figyelemre méltó, hogy mindkét órát budapesti iskolában vették fel felső tagozatos csoportban, ahol a pedagógus minimum 5 éves szakmai tapasztalattal rendelkezett, vagyis a

rétegzett mintavétel kiválasztási szempontjai alapján azonos csoportba tartozik a két óra, mégis hozzájuk köthető ez a két szélső érték.

3.1.2.1. A tanári fordulók hossza az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa szerint

A vizsgált 16 óra esetében az iskola helye szerint kapott eredmények azt mutatják, hogy a budapesti pedagógusok átlagosan több szót mondtak egy tanórán, mint a vidékiek. Az előbbi csoportba tartozó pedagógusok 4209, az utóbbiba tartozók 3507 szót mondanak átlagosan 45 perc alatt. Ez az eltérés azonban nem szignifikáns ($p = 0,15$). Nagyobb minta esetén nagy valószínűséggel az adatok között még kisebb eltérést tapasztalnánk.



5. ábra

A tanári fordulók hossza az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa szerint

Az iskola típusa szerint kisebb mértékű eltérés vehető észre az adatok között a tanári fordulók hosszának tekintetében. A középiskolai tanárok összesen átlagosan 3805, míg a felső tagozatban tanító tanárok 3912 szót mondtak egy tanórán. A két csoporthoz tartozó adatok

között a vizsgált 16 óra esetében szintén nincs szignifikáns eltérés ($p = 0,87$). Az 5. ábra szemlélteti, hogy a pedagógus szakmai tapasztalata alapján hasonló mértékű az eltérés a tanárok közt abban a tekintetben, hogy hány szót mondanak egy tanórán, mint az iskola típusa szerint. A vizsgált 16 óra esetében a kezdő tanárok átlagosan 3843, míg a nem kezdők 3749 szót mondtak egy tanórán. Ez a különbség azonban nem jelentős, ezt az U-teszt is alátámasztja, mert nincs szignifikáns eltérés a két adat között ($p = 0,75$). Látható, hogy a mindhárom csoportra elvégzett U-teszt azonos eredményt hozott a vizsgált 16 óra esetében, vagyis az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa alapján a tanári fordulók hosszának tekintetében nincs szignifikáns különbség a pedagógusok között. Ebben az esetben is, ha előfordulnak eltérések az egyes órák között, annak hátterében más okok állhatnak, mint pl. a különböző pedagógusokhoz tartozó különböző módszertani megoldások, kommunikációs szokások, tantermi rítusok stb.

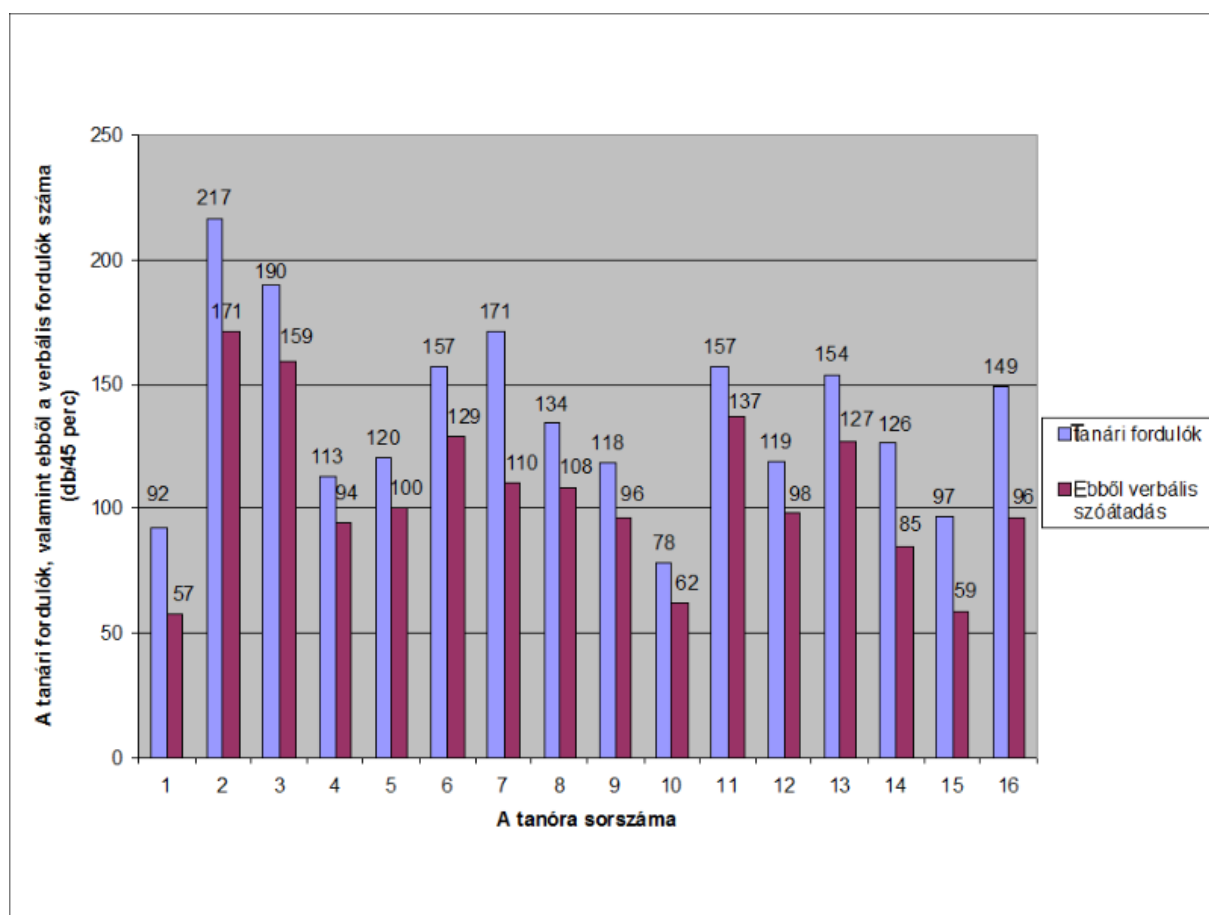
3.2. A szóátadás a tanórákon

A kutatás a szóátadás jellegzetességeit, ezen belül is a verbális szóátadásokat vizsgálja. A vizsgálat során az elemzett órákban megjelenő szóátadási módok alapján megkíséreltem szóátadási típusokat létrehozni, majd ezeket egységes elv szerint csoportosítani. A kapott eredményeket minden esetben 45 perces átlagra számoltam, hogy az adatok összevethetők legyenek. Ezt követően a szóátadások halmozódását is vizsgáltam, eredményeit diagramon szemléltetem.

A kutatás során kapott eredmények szükségessé teszik, hogy külön fejezet foglalkozzék az egyéni sajátosságok, szóátadási stratégiák bemutatásával. A kapott eredmények, megfigyelések, következtetések a 3.2.3. alfejezetben olvashatók.

3.2.1. A szóátadás jellegzetességei, típusai a vizsgált tanórákon

A kutatásban a verbális szóátadásokat figyeltem meg, a nem verbális szóátadások vizsgálata egy másik kutatás részét képezhetné. Ilyenek pl., amikor a pedagógus karmozdulattal, rámutatással, kérdő tekintettel stb. adja át a szót. Érdekes, módszertani haszonnal járó feladat lenne megfigyelni ezen szóátadási módokat, stratégiákat is. Az alábbi diagram az egyes tanórákon előforduló tanári fordulók számát, valamint ezekből a verbális szóátadások számát mutatja be.



6. ábra

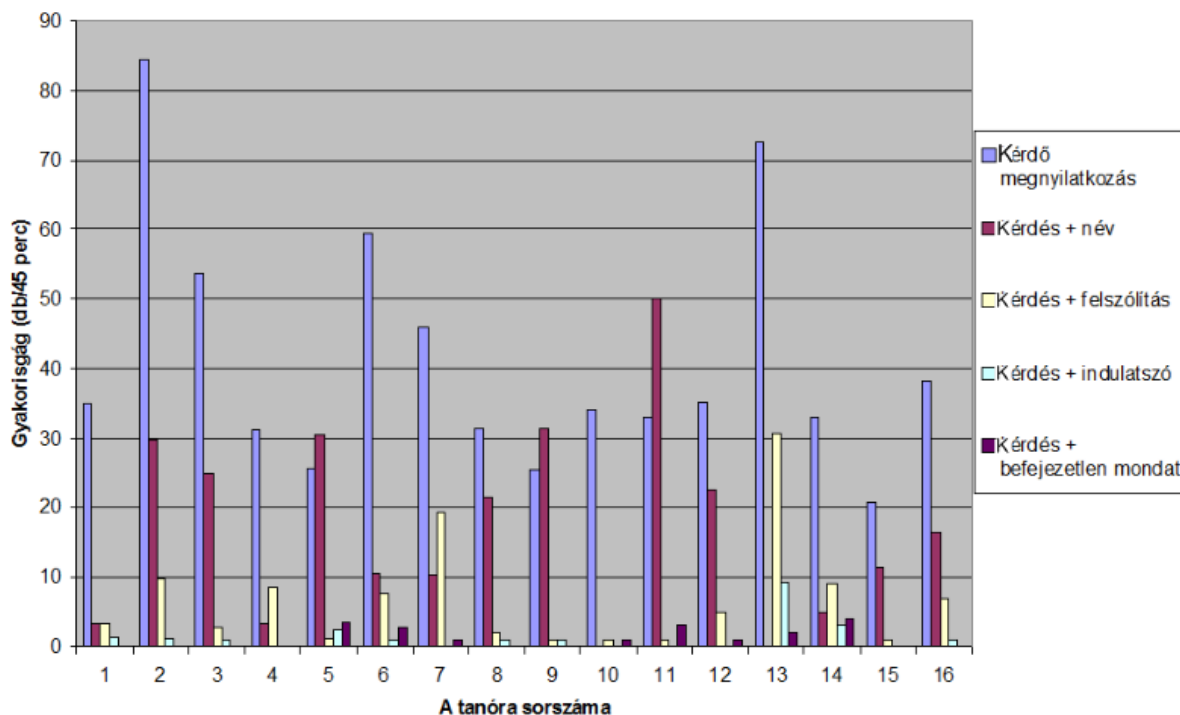
A tanári fordulók száma, valamint ebből a verbális szóátadások száma (db/45 perc)

Jól látható, hogy minden tanóra esetén megjelentek az órákon nem verbális szóátadások is, ám ezek mértéke, gyakorisága az egyes órák esetén különböző. A verbális szóátadások legnagyobb arányban a 4., 5., 10., 12. órán voltak jelen. A nem verbális szóátadások a 7. órán

voltak legnagyobb mértékben részei a pedagógus szóátadási módszereinek. Ezeket a megfigyelt verbális szóátadásokat minden esetben nem verbális jelek is kísérték, vagyis a kutatás ezen hipotézise is igazolódott, amely szerint a szóátadás nyelvi és nem nyelvi jelölői együtt jelölik a szó átadását. Ebben a kutatásban kizárólag a verbális szóátadásokat figyeltem meg, majd ezen szóátadásokat jellemzőik alapján típusokba rendeztem. Az elemzett órák szóátadási típusai alapján 16 csoportot alkottam. A csoportosítás a megnyilatkozások grammatikai jellemzőire épül. Ez alapján az alábbi csoportok nevezhetők meg: szóátadás kérdő megnyilatkozással; felszólító megnyilatkozással; kijelentő megnyilatkozással; felszólító és kérdő megnyilatkozással; kijelentő és felszólító megnyilatkozással; kijelentő, kérdő és felszólító megnyilatkozással; szóátadás névvel; szóátadás kérdő megnyilatkozással és névvel; felszólító megnyilatkozással és névvel; felszólító és kérdő megnyilatkozással, valamint névvel; indulatszóval; indulatszóval és névvel; indulatszóval és kérdő megnyilatkozással; befejezetlen mondattal; kérdő megnyilatkozással és befejezetlen mondattal; valamint szóátadás személyes névmással.

A kutatásban vizsgáltam továbbá, hogy ezek közül a szóátadási módok közül hány fordul elő halmozásban, vagyis hogy mikor él a pedagógus a „többszörös” szóátadás stratégiájával. A könnyebb átláthatóság kedvéért a kapott eredményeket több diagram szemlélteti. Az egyes diagramokra került típusokat igyekeztem úgy csoportosítani, hogy egy-egy nagyobb összefoglaló csoportot képezzenek (pl. kérdés, kérdés és név, kérdés és felszólítás).

A 7. ábra a kérdő megnyilatkozással és ezek variánsaival történő szóátadások gyakoriságát mutatja be a 16 óra esetében. A csoportok a következők: szóátadás kérdő megnyilatkozással; kérdő megnyilatkozással és névvel; kérdéssel és felszólítással; kérdéssel és indulatszóval; kérdéssel és befejezetlen mondattal.



7. ábra

A kérdő megnyilatkozással és variánsaival történő szóátadási módok gyakorisága

Az ábra alapján jól látható, hogy minden óra esetében ezek közül a kérdő megnyilatkozással történő szóátadási mód volt a leggyakoribb. A 2. óra esetében kiemelkedően magas volt ennek a szóátadási módnak a gyakorisága. A kérdő megnyilatkozással történő szóátadásnak egy egyszerű példája olvasható az alábbiakban:

D: *Én a sima bejárati ajtóra tenném!*

T: *Miért?*

D: *Mert ott, aki bejön vagy kimegy, az látja.*

(2. óra)

A kérdő megnyilatkozással és névvel történő szóátadás gyakoriságban a legtöbb tanórán követi a kérdő megnyilatkozást. A 11. óra esetében kiugró értéket láthatunk. Ebben az esetben a pedagógus egy tanórán 50 ilyen típusú szóátadással élt. Ezek közül egy példát mutat be az alábbi óra párbeszéd részlete:

T: A mai témánk a tömegkommunikáció, azon belül is a reklám. Máris egy feladattal kezdünk. [a tábla felé fordul] Láthattok a táblán egy képet és egy ábrát. A feladatotok az, hogy teremtsetek kapcsolatot a cím második tagja és az ábra között. Vajon mi lehet a kapcsolat? István?

D: Én berajzolnék ilyen buborékot, mint a képregényben, s akkor beszélgetnek egymással.

(11. óra)

A következő típusba a kérdő és felszólító megnyilatkozással történő szóátadási mód tartozik. A 16 vizsgált óra közül a legnagyobb gyakorisággal a 7. és a 13. órán jelent meg ez a szóátadási mód. Előbbi órán 19,4 esetben, az utóbbin 30,7 esetben jelent meg a szóátadás kérdéssel és felszólítással. Az alábbi példa a 13. óráról származik:

T: Figyeljete rámm! [...] Az előző órákon tanultatok egyjelentésű, többjelentésű, rokon értelmű, azonos alakú, hangulatfestő, hangutánzó szavakat. Amikor ezeket a csoportokat elkülönítettük egymástól, akkor milyen szempont szerint különítettük el? [✓] A szavak mikből állnak? Mikből állnak a szavak, hm? Mikből állnak? Ott hátul, mondd!

D: Hangokból.

(13. óra)

Ebben a példában a kérdések halmozása is látható, majd ezt követően a pedagógus felszólítással adja át a szót a diáknak.

A kérdő megnyilatkozás és indulatszó mint szóátadási típus ritkán jelent meg a vizsgált 16 tanórán. A legnagyobb arányban a 13. órán van jelen ezen stratégia, itt a pedagógus 9,2 esetben adta át ilyen módon a szót tanítványának. Erre példa az alábbi párbeszéd részlet szóátadási módja:

T: *Bizony* ám, ez mind a szerkezetüket alkotja. [...] A szavaknak is van szerkezetük. Ma ezekkel fogunk megismerkedni. Azt figyeljük meg majd, hogy a szavak milyen alkotórészekből állnak, és hogy milyen a szavaknak a szerkezete. Figyeljete az írásvetítőre! Az lesz a feladat... Várj egy picit! Az lesz a feladat, hogy azt a három szót, amit láttok, olvassátok el, és nézzétek meg... nézzétek meg, hogy ezeknek a szavaknak milyen a szófaja! Jó? Milyen a szófaja? Tehát „nagy”, „ad”, és „szekrény”. Ezeknek a szavaknak milyen a szófaja? Gyorsan soroljátok! [✓] [járkál a padok között] Na, milyen a szófaja?

D: „Nagy”: melléknév...

(13. óra)

Ebben az esetben is a kérdések halmozását követően, mivel nem kap választ a pedagógus, stratégiát vált, és egy indulatszóval együtt újra megismétli a kérdést.

A kérdő megnyilatkozás és befejezetlen mondat típusa a legritkábban fordult elő a vizsgált 16 órán a fenti, kérdéssel kapcsolatos kategóriák közül. Ez a típus legnagyobb arányban a 14. órán fordult elő, összesen 4 alkalommal. Erre példa az alábbi részlet:

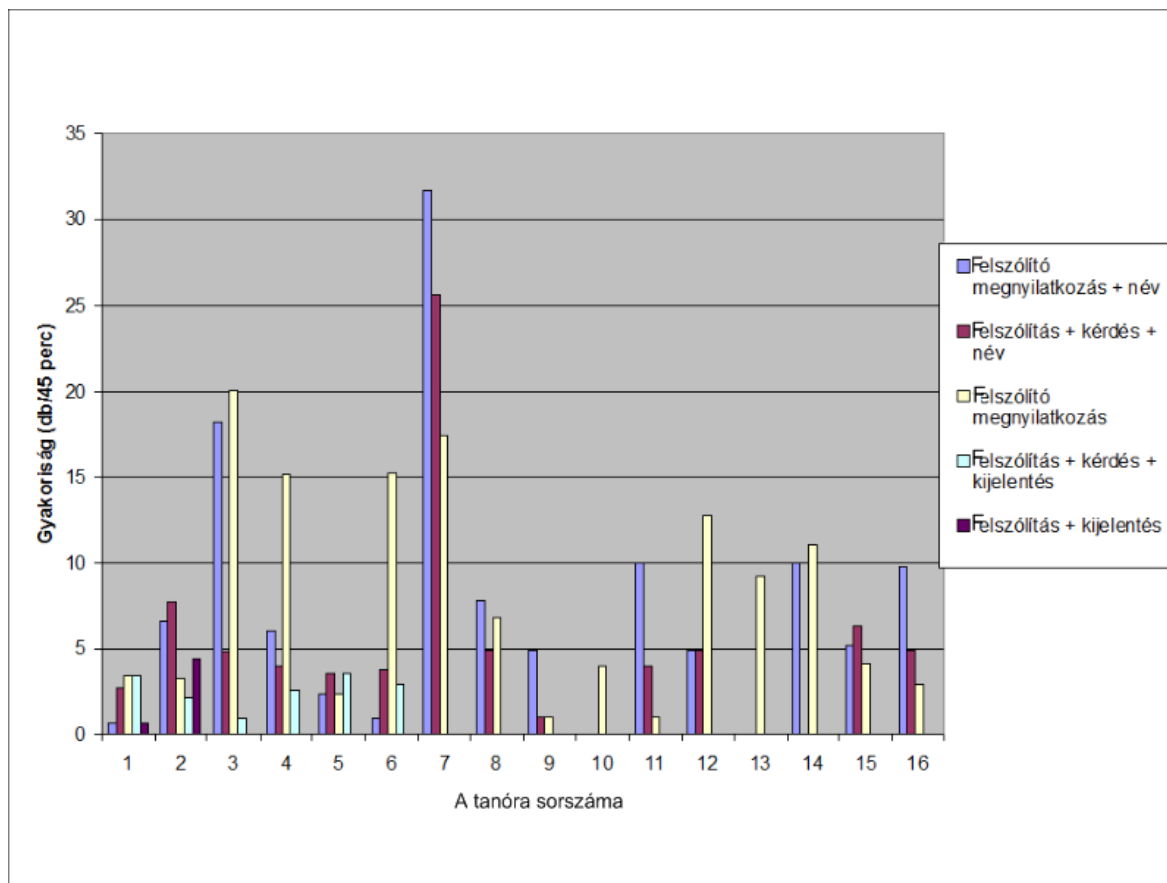
T: Kinek szól a szöveg, milyen körülmények között, ezt hogy nevezzük? A kommunikációs [...]

D: Körülmények.

(14. óra)

Ezzel a stratégiával általában akkor él egy pedagógus, ha a kérdés feltevése után úgy érzi a csendből, azt olvassa le a diákok arcáról stb., hogy kérdésére nem fog választ kapni. Ilyenkor a mondat elkezdésével segít a diákoknak abban, hogy megválaszolják a kérdést, illetve, egyértelműsíti számukra, hogy mely választ várja diákjaitól. Sok esetben a pedagógus kérdésére azért nem érkezik egyből (1-2 másodpercen belül!) válasz, mert a diákok még gondolkodnak a válaszon, vagy mert azon gondolkodnak, hogy mi is a kérdés, vagy mert valóban nem tudják a választ az adott kérdésre. Az ilyen típusú szóátadási stratégia kevésbé szerencsés, mert nem hagyja gondolkodni a diákokat, ritkán azonban előfordulhat, hogy előre mozdítja az órát, és jobb hangulatot teremt.

A következő csoport a felszólító megnyilatkozást és variánsait tartalmazza. A csoportok az alábbiak: szóátadás felszólító megnyilatkozással; felszólító megnyilatkozással és névvel; felszólítással, kérdéssel és névvel; felszólítással, kérdéssel és kijelentéssel; felszólítással és kijelentéssel. Ezek gyakoriságát az alábbi diagram mutatja be a vizsgált 16 óra esetében.



8. ábra

A felszólító megnyilatkozással és variánsaival történő szóátadási módok gyakorisága

Ebben a csoportban több olyan szóátadási típus fordul elő, amely egy-egy tanórán a többihez képest kiugróan magas arányban van jelen. Ilyen például a felszólító megnyilatkozás és név típusa a 3. és 7. óra esetében. Erre láthatunk példát az alábbiakban:

T: Más bizony a jelentésük. Ugye, azt mondhatjuk, hogy az előtag és az utótag jelentését, vagyis hát a szóösszetétel jelentése nem pusztá összege az előtag és az utótag jelentésének, hanem több vagy más. (...) Tehát akkor, ugye, azt mondtuk, hogy az alárendelő szóösszetételek a szerves szóösszetételek csoportjába tartozik, mégpedig azért, mert az előtag és az utótag között nyelvtani viszony fedezhető fel. Akkor most térjünk rá a következő példánkra! [...] Legyen szíves, olvasd fel nekem, Robi, hogy mi.

D: Egy kocsikerék nem jut messzire.

(7. óra)

Ezen az órán a felszólítás, kérdés, név típusú szóátadási mód is gyakran megjelent, összesen 25,6 alkalommal. Ez azt jelentheti, hogy a pedagógus gyakran él a névvel történő szóátadással, ám ezt nem önmagában a névvel teszi, hanem kiegészíti még kérdéssel vagy felszólítással, esetleg mindkettővel. Így elmondható, hogy a 7. órához tartozó pedagógus szóátadási stratégiájának fontos részét képezi a névvel és kérdéssel/felszólítással történő szóátadás.

A felszólítás, kérdés és név típusú szóátadási mód is bizonyos órákon fordult elő nagyobb gyakorisággal. Ilyen például az említett 7. óra vagy a 2. óra, ám utóbbinál sokkal kevesebb esetben jelent meg ez a szóátadási mód, mint előbbinél. Erre a szóátadási módra az alábbiakban olvasható példa:

T: *Bizony, a kocsikerék. Akkor most folytassuk a már megkezdett táblánkat és írjuk fel a szóösszetételhez azt, hogy kocsikerék! Mit jelent a kocsikerék? Tessék! Luca!*
D: *A kocsinak a kerekét.*

(7. óra)

A felszólító megnyilatkozással történő szóátadás általában minden órán megjelent, a legnagyobb gyakorisággal a 3., 4., 6., 7., 12., 14. órán, 21,1; 15,2; 15; 17,4; 12,7; 11 esetben tanóránként. Erre a szóátadási módra példa az alábbi órarészlet:

D: *Arany János: Az ó torony. [kicsit túl megnyomja az ó-t]*
T: *Mi a véleményetek?*
D: *Szerintem kicsit túlhangsúlyozta az ó-t.*
T: *És fölkapta [√]: János [fölvitt hangsúllyal a végén], figyelj, nem szabad fölkapni! Még egyszer!*
D: *Arany János: Az ó torony.*

(3. óra)

A felszólító, kijelentős és kérdő megnyilatkozással történő szóátadási típus nem fordul elő gyakran a vizsgált 16 óra esetében. Összesen hat órán jelent meg ez a mintázat. Ezek közül legnagyobb gyakoriságban az 5. órán fordult elő a felszólítás, kijelentés, kérdés típusú szóátadási mód, itt összesen, 45 percre számítva 3,6 ilyen példát láthatunk. Ezt mutatja be az alábbi órarészlet:

D: *Össze is hajtsuk?*
T: *Ne hajtsd össze. <U> Azt kérem, hogy menjünk körbe, és mindenki vigye a céduláját középre, olvassa fel, hogy mit írt rá, és tegye le a kendőre. <U> Jó? <K> Anett, légy szíves, indítsd a kört! <U>*
D: *Önállóságot tanult a Hargitán, kedvenc állatai, a kutya és a macska emlékét őrzi a szívében.*

(1. óra)

Ebben a példában a felszólításon, kérdésen, kijelentésen kívül még a névvel történő szóátadás is megjelenik, így az itt bemutatott részlet egy komplex mintát mutató szóátadási stratégiára lehet jó példa.

A felszólítás és kijelentés szóátadási mód szintén ritkán fordul elő az elemzett 16 tanórán. Legnagyobb arányban a 2. órán jelenik meg, ezen kívül még az 1. óra folyamán

észlelhető ilyen típusú szóátadási mód. Az utóbbi esetében 45 percre átszámítva 0,67 ilyen példáról beszélhetünk, az előbbi esetén 4,4 példáról. Az itt következő órarészlet a 2. óráról származik.

D: *Tehát egy olyan témáról, ami feltehetőleg engem, vagy akit én alakítottam, az megismeri, vagy nem tud róla.*

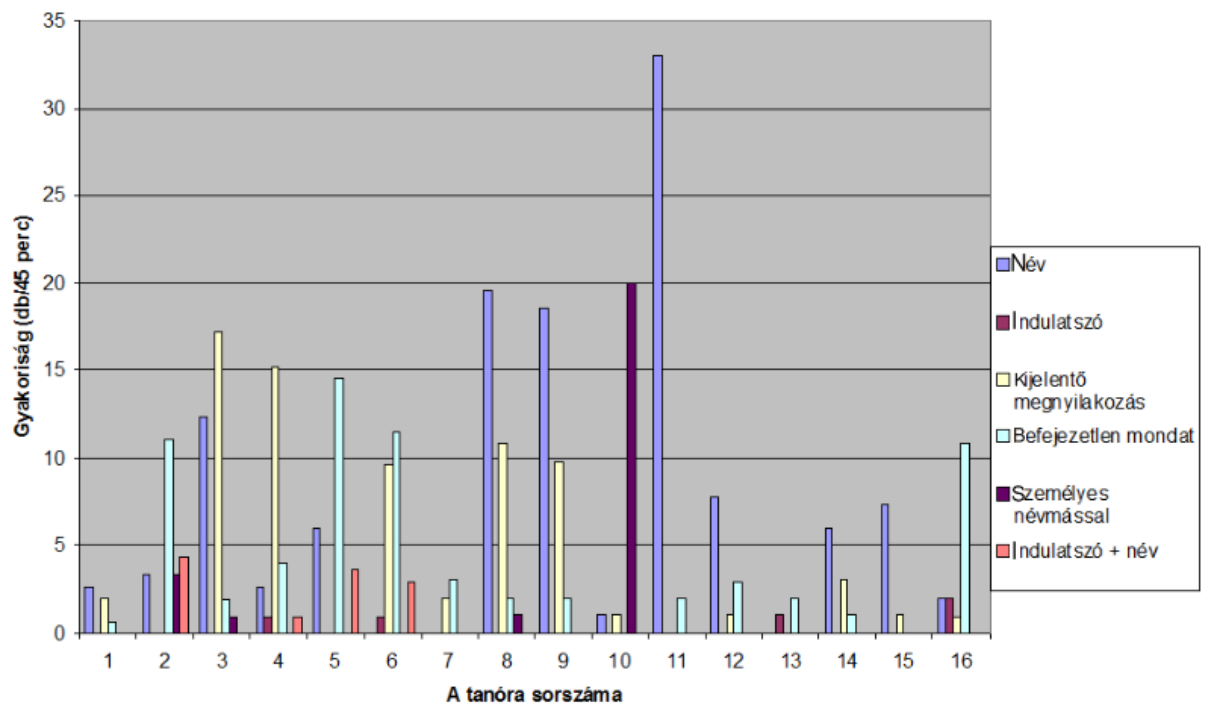
T: *Igen. Igen, tehát nem vont be a társalgásba vagy azért, mert már leírt téged, vagy azért, mert esetleg olyan témáról beszéltek, amiben te nem voltál ismerős. Tessék!*

D: *És a végén már el is fordultak tőle, és egyáltalán nem figyeltek oda, hogy ő is ott van. [?]*

(2. óra)

Ebben az esetben azért lett a kijelentés is a szóátadás része, és nem csak a felszólítás, mert a felszólítás nélkül is érződik, hogy forduló következik, vagyis egy diák fog erre az állításra reagálni.

A harmadik csoportot az első két csoportba kevésbé illeszthető típusok képezik, amelyek az alábbiak: szóátadás indulatszóval; névvel; indulatszóval és névvel; befejezetlen mondattal; kijelentő megnyilatkozással; személyes névmással. Ezen típusok gyakoriságát a 10. számú ábra szemlélteti. Mint azt már jeleztem, több olyan szóátadási típus is van, amely több csoportba is beilleszthető lenne. Itt is vannak ilyen típusok, pl. az indulatszóval történő szóátadási mód, amely az indulatszóval és kérdő megnyilatkozással történő szóátadással egy közös típust alkothatnak. Ilyen még a befejezetlen mondat típusa is, amely a kérdés és befejezetlen mondat típussal alkothat egy kategóriát. Ezen kívül a szóátadás névvel kategória is több rokon típussal csoportosítható lenne, pl.: szóátadás kérdő megnyilatkozással és névvel; felszólító megnyilatkozással és névvel; kérdéssel, felszólítással és névvel; indulatszóval és névvel.



9. ábra
Az egyéb szóátadási módok gyakorisága

Jól látható a 9. ábrán, hogy ezek a típusok általában a legritkábban fordulnak elő a vizsgált 16 órán, ám van köztük olyan is, amely kiugró értéket képvisel. Ilyen például a névvel történő szóátadási típus, amely a 11. órán 33 esetben fordult elő, de magas az érték a 3., 8., 9. óra esetében is. Az alábbi részlet ezt a szóátadási típust példázza.

D: *De. [nevet]*
T: *Bálint? <K>*
D: *Tudósítások.*

(11. óra)

Abban az esetben került ebbe a csoportba egy példa, ha kizárólag névvel történt a szóátadás, vagyis azt nem előzte meg az adott fordulóban kérdő, felszólító vagy kijelentő megnyilatkozás. A 16 óra alapján elmondható, hogy ez a stratégia vagy jellemző egy pedagógusra, és akkor gyakran alkalmazza, vagy nem, és akkor előfordulhat, mint a 6., 7., és 13. óra esetén, hogy egyetlen ilyen típusú szóátadási forma sem jelenik meg az órán.

A pusztán indulatszóval történő szóátadás a 16 órából csupán négy órán jelent meg, itt is a legtöbb esetben 45 percre számolva 1,96 alkalommal a 16. órán. Ez a típus azért ritka,

mert csak azok a szóátadási formák tartoznak bele, amelyek tisztán csak indulatszót tartalmaznak. Viszont az indulatszó és kérdés vagy az indulatszó és név kategóriákat, ha összevonjuk ezzel a kategóriával, akkor már nagyobb arányban látjuk megjelenni a szóátadási stratégiák közt az indulatszókat. Erre a típusra példa az alábbi órarészlet:

D: *Vessző.*

T: *No?*

D: *Kettőspont.*

(16. óra)

Az indulatszóval és névvel történő szóátadási mód tehát szintén ritkán fordul elő. Az elemzett 16 órából csupán négy órán jelenik meg ez a szóátadási forma. Ez a 2., 4., 5. és 6. óra. A legnagyobb arányban a 2. órán fordul elő, itt a pedagógus 4,4 esetben adja át a szót ilyen módon tanítványának. Az alábbi órarészlet ezt a típust példázza:

T: *Azonos alakú szavak közé: 'fej'. És akkor... Ügyesen! <É> És én azt kérdezem, hogy ha azt mondom, hogy jó fejek ezek az ötödik dések, és ha azt mondom, hogy káposztafejeket láttam a kertben, akkor egyik is fej, másik is fej, sőt, a kecskének is van feje! No, Gabi?*

D: *Hát... Szerintem ez kétértelmű, mert nekünk is fejünk van, és úgy néz ki a káposzta is, mintha egy fej lenne!*

(2. óra)

Ebben az esetben azért került ebbe a kategóriába a példa és nem pl. a kijelentő megnyilatkozás és indulatszó és név kategóriába, mert a nevet és indulatszót megelőző megnyilatkozás után még nem várunk választ, mert nem érthető, hogy ez kérdés vagy tanári magyarázat. A pedagógus is ezt ismeri föl, ezért szólítja fel a diákot.

Kijelentő megnyilatkozással nagyobb gyakorisággal találkozunk az elemzett 16 óra esetében, mint indulatszóval vagy indulatszóval és névvel. Összesen 4 olyan óra van, ahol nem jelent meg ilyen típusú szóátadási mód, a többi 12-ben megfigyelhető volt ez a típus. Legnagyobb gyakorisággal a 3. és 4. órán fordult elő a kijelentő megnyilatkozással történő szóátadás. Az előbbiben 17,2, az utóbbiban 15,2 esetben jelent meg ez a típus. Nem meglepő ez az adat, hiszen mindennapi társalgásainkkor is, a tanórán pedig fokozottabban kérdéssel vagy annak variánsaival adjuk át a szót beszélőpartnerünknek. A kijelentő megnyilatkozással történő szóátadási mód sokkal ritkább, nem általános stratégia. Ebben az esetben is az látható, hogy ha a pedagógus szóátadási stratégiájának része a kijelentéssel történő szóátadás, akkor

gyakran használja ezt a típust, ha nem, akkor előfordulhat, hogy egyáltalán nem él ezen stratégiával. Erre a szóátadási típusra az alábbiakban olvasható példa:

T: Nem bizony! [mosolyog, bólint] Ez más szófaj lesz. Még nem tanultuk: ez határozói igenév. Igen.

D: Az „apai” az melléknév.

(3. óra)

A befejezetlen mondattal történő szóátadási mód pedagógiai hatékonyságáról, jogosságáról már fentebb volt szó. Ez a típus viszonylag ritkán fordul elő a vizsgált 16 órán, ám meglátásom szerint ez még mindig túl gyakori néhány óra esetében. Ilyen pl. az 5., 6. vagy 16. óra, ahol 14,6; 11,5, illetve 10,8 alkalommal adja át a szót ilyen módon a pedagógus. Ezt magas értéknek tartom, hiszen egy tanórán ilyen gyakran nem lenne szükség erre a szóátadási módra, mert így nem fejlődik eléggé a diák gondolkodása, és nem saját maga fogalmazza meg a választ, hanem a tanár által bevezetett mondatot kiegészíti, befejezi. Ez a három óra nem mind felsős osztályban zajlott, csupán az 5. óra diákjai felső tagozatosok. Mind az általános iskolában, mind a középiskolában kerülni kellene az ilyen típusú szóátadási stratégiát. Erre a típusra példa az alábbi órarészlet:

T: Igen, így valóban jobb, de a rengeteg hangya helyett én valami mást [...] javasolnék, de jó lenne, ha inkább ti mondanátok. Nem rengeteg hangya, hanem egy...

D: Csomó.

(2. óra)

Az utolsó vizsgált kategória a személyes névmással történő szóátadás típusa. Ez a típus mindössze négy órán jelent meg, a 2., 3., 8. és 10. órán. Ezek közül kiemelkedik a 10. óra magas értékével. Ezen az órán a pedagógus 20 alkalommal adta át a szót tanítványainak személyes névmással. Erre a típusra is igaz az a megállapítás, hogy a pedagógus szóátadási stratégiáján múlik, hogy alkalmazza-e ezt a szóátadási módot vagy sem. A személyes névmással történő szóátadásra az alábbi órarészlet a példa:

D: Hát én a faliújságra, mert ott mindenki meg szokta nézni.

T: Jó. <É> Te?

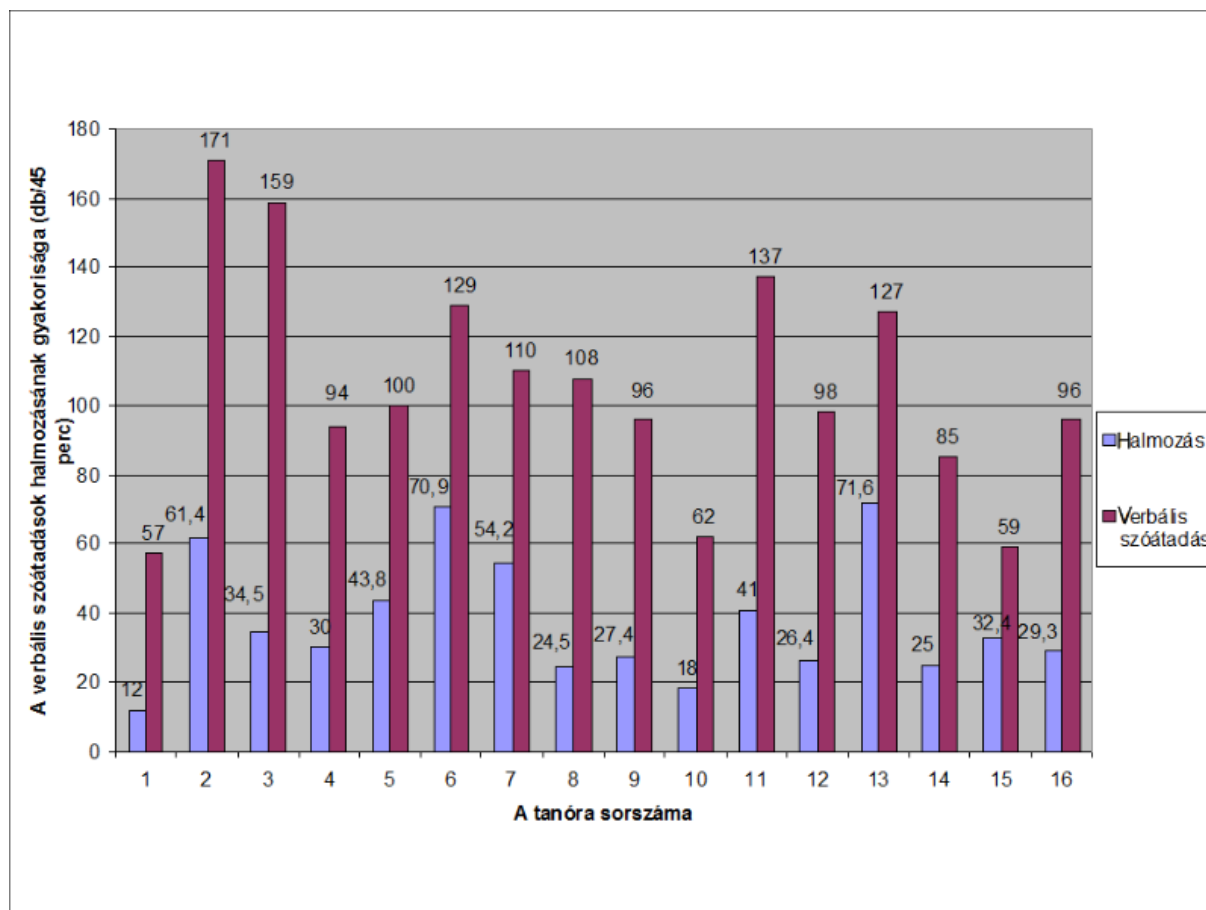
D: Én a hírpla... hír... hírplakátokra tenném fel, mert vannak olyan dolgok, amik a diákok érdekel, és ott is megtalálnák ezt a felhívás...

(2. óra)

Látható, hogy a különböző verbális szóátadási típusok több elv alapján is csoportokba rendezhetők, ezeknek a csoportoknak a tagjai gyakran együtt nagyobb arányban jelennek meg egy-egy pedagógusnál, vagyis szóátadási stratégiákat figyelhetünk meg a vizsgált pedagógusok kommunikációját vizsgálva. Ezt láthattuk pl. a 7. óra esetében, ahol a pedagógus szóátadási stratégiájának fontos részét képezi a névvel és kérdéssel, a névvel és felszólítással, a névvel, felszólítással és kérdéssel, valamint a felszólítással és kérdéssel történő szóátadás. A vizsgálat alapján tehát a kutatás utolsó hipotézisének második fele is beigazolódni látszik, vagyis a pedagógusok szóátadási módjai alapján csoportokat lehet képezni a vizsgált 16 óra esetében.

3.2.2. A különböző szóátadási módok halmozódásai

A vizsgálatban megfigyeltem, hogy a verbális szóátadások közül hány esetben jelenik meg halmozás. A kapott eredményeket a 10. ábra szemlélteti. Látható, hogy minden órán előfordult a szóátadási módok halmozása. Ennek néhány típusát az előző alfejezetben mutattam be, pl.: kérdés és név; kérdés és felszólítás stb., vagyis minden olyan eset, amikor a szóátadás több elemből állt, így a szóátadási módok halmozódtak.



10. ábra

A halmozódások gyakorisága a verbális szóátadások közül

A különböző szóátadási módok halmozása a 2., 6. és 13. óra esetében fordul elő a legnagyobb gyakorisággal, míg ez a jelenség az 1., 8. és 10. óra esetén kevésbé jellemző a tanórán. Jól látható, hogy az értékek között nagy a szórás, a két szélső érték 12, valamint 171.

3.2.3. A szóátadás módjának egyéni sajátosságai

A vizsgált 16 óra közül a fordulók számát és hosszát tekintve, valamint az egyes szóátadási típusok gyakoriságát, halmozódását figyelve több esetben egyéni sajátosságok jelentek meg. A pedagógusra jellemző sajátosságok közül egyik legszembetűnőbb, hogy az óra hány %-át birtokolja a tanár verbális kommunikációja. Ez alapján láthattuk, hogy a pedagógusok között nem nagy az eltérés e tekintetben, a legtöbb tanár az óra 65–80%-át birtokolta ilyen módon. A két szélső érték a 4. és az 5. óra pedagógusához tartozott. Az előbbi a tanórai verbális kommunikáció 57,7%-át birtokolta, az utóbbi 87,8%-át.

A szóátadási típusok vizsgálatakor észrevehető volt, hogy egy-egy pedagógushoz gyakran jellegzetes szóátadási stratégiák kapcsolódtak. Ilyenek például a 2. órát tartó pedagógushoz tartozó szóátadási módok. Megfigyelhető, hogy a tanár a kérdés; a kérdés és név; kérdés és felszólító megnyilatkozás típusú szóátadási módokkal gyakran él, míg a többi típus csupán kisebb számban jelenik meg nála. Ez azt mutatja, hogy a megfigyelt pedagógus tanórai kommunikációjának fontos részét képezi a kérdő megnyilatkozással, illetve a kérdés és egyéb variánsokkal történő szóátadás. Ehhez hasonló eredményeket láthatunk a 3. óra esetében, ahol a tanár szintén gyakran élt a kérdő megnyilatkozás; valamint a kérdés és név típusú szóátadási móddal. Emellett megfigyelhető volt ezen az órán a felszólító megnyilatkozások, a felszólítás és név típusú szóátadás és a kijelentő megnyilatkozás is. Ez azt mutatja, hogy legtöbb esetben a pedagógus a kérdő, kijelentő és felszólító megnyilatkozásokkal, valamint ezek névvel történő kiegészítésével adja át a szót tanítványainak. Az összes tanóra közül ezen az órán fordult elő legtöbbször kijelentő megnyilatkozással történő szóátadás. Ehhez kapcsolódó megfigyeléseimet az előző fejezetben mutattam be.

Egyéni sajátosságokat vehetünk észre a 13. órához tartozó eredmények kapcsán is. Itt a pedagógus nagy arányban kérdő megnyilatkozással, kérdéssel és névvel, valamint felszólító megnyilatkozással adta át a szót diákjainak. Emellett ezen az órán jelent meg legnagyobb arányban az indulatszóval és az indulatszó és névvel történő szóátadás. Látható tehát, hogy a kérdéssel, a névvel, a felszólítással és az indulatszóval történő szóátadási kategóriák, illetve ezek keveredése adja a pedagógus szóátadási stratégiájának alapját.

Figyelemre méltóak még a 7. órához tartozó adatok. A pedagógus nagy arányban alkalmazta a felszólító megnyilatkozás, a felszólító megnyilatkozás és név, valamint a felszólítás, kérdés és név típusú szóátadási módokat. Ezen az órán csupán névvel történő

szóátadás egyszer sem jelent meg, a kérdő megnyilatkozás stratégiája viszont viszonylag nagy arányban volt jelen, azaz azt láthatjuk, hogy a felszólító megnyilatkozás, a kérdő megnyilatkozás és ezek névvel összekapcsolt variánsa képezi a legfőbb részét a pedagógus szóátadási stratégiájának.

A szóátadási stratégiák egyéb típusait szemlélve szembetűnik néhány kiugró adat. Ilyen pl. a 10. óra, ahol a pedagógus 20 alkalommal adta át a szót személyes névmással, amely értékkel messze kitűnik a többi óra közül. Ezen az órán még a kérdő megnyilatkozással és a felszólító megnyilatkozással történő szóátadás jelent meg viszonylag nagy arányban, így megállapítható, hogy a 10. órához tartozó szóátadási stratégia fontos részét képezi a kérdéssel, a felszólítással és a személyes névmással történő szóátadás. A másik viszonylag nagy arányban előforduló egyéb típusba sorolt kategória az 5. óra esetén a befejezetlen mondattal történő szóátadás típusa. Ezen az órán a pedagógus 45 percre számítva 14,6 alkalommal adta át így a szót tanítványainak. Emellett még a kérdés és név típus jelent meg ezen az órán nagyobb arányban. A befejezetlen mondattal történő szóátadás stratégiáját, ennek értékelését, pedagógiai hasznát a korábbi fejezetben mutattam be.

A szóátadási módok halmozódásának vizsgálatakor megfigyelhető volt, hogy egy-egy pedagógusnál nagyobb arányban fordult elő ezen jelenség, míg másik tanárnál csupán néhány alkalommal jelent meg a tanórán. Legnagyobb arányban a 6., a 13. és a 15. tanórán jelent meg halmozódás, legkisebb arányban pedig az 1., 3. és 8. órán volt jelen a szóátadási módok halmozódása. Észrevehető tehát az egyéni sajátosságok megjelenése a halmozódásokban is, ám a különbségek nem annyira nagy mértékűek, mint az egyes szóátadási módokat alkalmazó stratégiák esetében.

Az itt bemutatott jellegzetességek, egyéni sajátosságok alapján elmondható, hogy a vizsgált 16 tanóra alapján a kutatás utolsó hipotézise is beigazolódott, vagyis a szóátadási módok, stratégiák alkalmazásában meghatározóak az egyéni sajátosságok.

4. Összegzés

A dolgozat a tanórai diskurzus elméleti háttérének, jellegzetességeinek összefoglalása után bemutatta két fontos tanórai kommunikációs sajátosságnak, a fordulónak és a szóátadási módoknak a jellegzetességeit, típusait, vizsgálta a tanári fordulók számát, a tanári és tanulói fordulók hosszúságát, valamint ezek tanórai arányát. A kutatási eredmények alapján a dolgozat kitért a tanári verbális szóátadásokra, ezek típusaira, valamint az egyes típusok jellemzésére is. Az egyéni kutatás bemutatását a szóátadási típusok halmozódásának vizsgálata, valamint az egyéni sajátosságok értelmezése zárta. Szükséges lenne további vizsgálatokat elvégezni nagyobb korpusz alapján rétegzett mintavétellel, valamint érdemes lenne megfigyelni a nem verbális szóátadások jellegzetességeit, típusait is, illetve összevetni az így kapott eredményeket a dolgozatban bemutatott következtetésekkel.

A 16 lejegyzett tanóra alapján megállapítható, hogy a tanári fordulók száma alapján az egyes csoportok között nincs szignifikáns eltérés. A tanári fordulók összesen minden tanóra esetén lényegesen hosszabbak, mint a diákokhoz tartozó fordulók hossza, az értékek közötti eltérés erősen szignifikáns, vagyis a verbális kommunikáció alapján a vizsgált 16 órát tanárközpontúság jellemzi, és ennek háttérében nagy valószínűséggel nem a véletlen áll. A tanórai verbális szóátadási módok a legtöbb esetben nem verbális jelekkel együtt jelentek meg. A tanórákon előforduló szóátadási formák 16 típusba sorolhatók, ezen típusok további nagyobb kategóriák részét képezik. Ilyen a kérdő megnyilatkozással és variánsaival, a felszólító megnyilatkozással és variánsaival történő szóátadás két csoportja, valamint az egyéb kategóriába tartozó szóátadási típusok halmaza. Az egyes tanórákon megjelenő különböző szóátadási módok gyakorisága alapján több esetben szóátadási stratégiák rajzolódtak ki, megfigyelhető volt egy-egy pedagógus szóátadási módszere, ennek gyakori elemei, változatai. A szóátadási módok halmozódása egy-egy pedagógusnál nagyobb arányban fordult elő, míg másik tanárnál csupán néhány alkalommal jelent meg a tanórán.

Mivel a vizsgálat nem reprezentatív, az eredmények korlátozottan értelmezhetők, de mindenképp hasznosak, figyelemre méltóak lehetnek. A kutatás eredményei alapján a vizsgált 16 óra alapján azt mondhatjuk, hogy túlságosan tanárikommunikáció-központúak ezek az órák. Ez minden órán, így az anyanyelvi órán is probléma, ha éppen az a célunk, hogy a diákok anyanyelvi kompetenciáit fejlesszük. De nem fejlődhet a tanulók ezen képessége, készsége, ha az órán alig használják anyanyelvüket, és ha megnyilatkoznak az órán, akkor is maximum néhányszor tíz szóban fejezik ki magukat. A tanári verbális kommunikáció háttérbe

kerülésével, valamint több csoportmunkára és páros munkára épülő feladattal, hosszabb tanulói hozzászólásokkal, tanulói kiselőadásokkal, tanulói magyarázatokkal hatékonyabban lehetne fejleszteni diákjaink anyanyelvi kultúráját és kompetenciáját.

A tanárok szóátadási módjait vizsgálva megfigyelhető volt olyan stratégia is, amely alkalmazása talán kerülendő a tanórán, pl.: befejezetlen mondattal történő szóátadás. Az adatok azt is igazolták, hogy egy-egy pedagógusra bizonyos szóátadási stratégiák, sajátos szóátadási rituálék jellemzőek. Ha pedagógusként tisztában vagyunk szóátadási stratégiánkkal, ezek hatásával, hatékonyabban tudjuk fejleszteni saját kommunikációnkat, ezáltal sikeresebben irányítani, szervezni óránkat, eredményesebben tudjuk megvalósítani az adott tanórára kitűzött céljainkat. Kommunikációnk mintául szolgálunk diákjaink számára, ezért is fontos, hogy megismerjük és folyamatosan fejlesszük saját kommunikációs kultúránkat, ezáltal még eredményesebb pedagógussá válhassunk.

IRODALOM

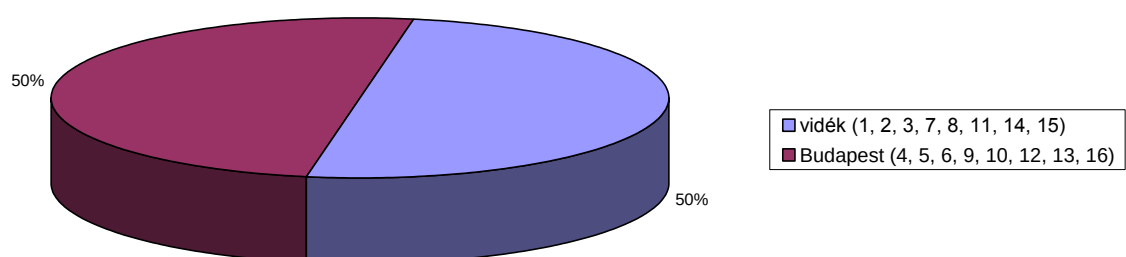
- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226. szám. Budapest.
- ASZ-MODA 2002 (= Antalné Szabó Ágnes Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa című korpusza)
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest.
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2010. 04. 04.)
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kiadó. Budapest.
- Clark, David D.–Argyle, Michael 1997. Beszélgetési szekvenciák. In Pléh–Síklaki–Terestyéni szerk. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris. Budapest. 565–602.
- Grice, H. Paul 1997/[1975]. A társalgás logikája. In Pléh Csaba – Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 213–227.
- Goffmann, Erving 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Hedge, Tricia 2001 *Teaching and Learning is the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Herbszt Mária 2010. A tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 1*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hymes, Dell 1978. Kommunikatív kompetencia. In Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 133–151.
- Hymes, Dell 1997/[1974]. A nyelv és társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest.

- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. *MNyTK*. 207. 350–360.
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. *MNyTK*. 212/1. 210–224.
- Iványi Zsuzsanna 2001. *A nyelvészeti konverzációelemzés*. Magyar Nyelvőr.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1251/125106.htm> (2012. 11. 02.)
- Németh T. Enikő 2006. Pragmatika. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 1981. A szöveg mint aktualizált nyelv. In: Radics Katalin László János (szerk.) *Dialógus és interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest.
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Libri Kiadó. Budapest.
- Sallai Éva 1996. *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tátrai Szilárd 2011. Bevezetés a pragmatikába. Tina Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*. 348–362.
- Ur, Penny 1991. Classroom interaction. In Williams, Marion – Wright, Tony: *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- (1) Az U-teszthez használt program linkje: <http://elegans.som.vcu.edu/~leon/stats/utest.html>
 (2012. 11. 02.)

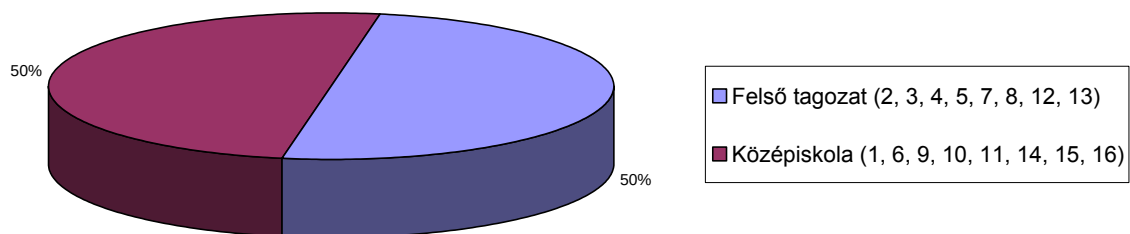
* A beazonosíthatóságom elkerülése céljából a saját hivatkozást, valamint a hivatkozott tanulmányok adatait nem tettem láthatóvá.

MELLÉKLET

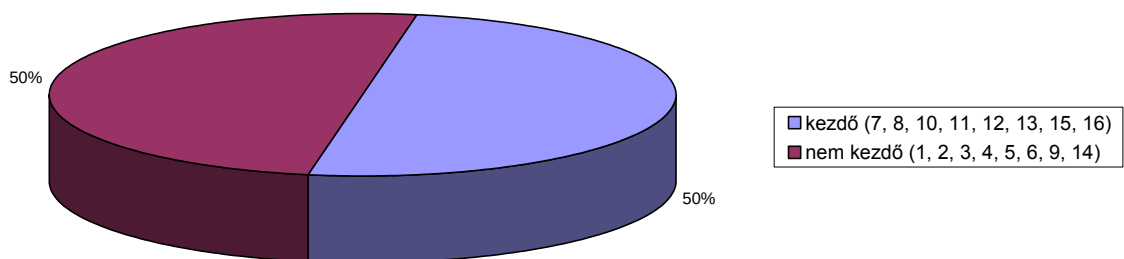
1. számú melléklet Diagram, táblázat



*A minta megoszlása az iskola helye szerint
Az iskola helye melletti számok a vizsgált órák sorszámai.*



*A minta megoszlása az iskola típusa szerint
A pedagógus által tanított korosztály melletti számok a tanórák sorszámai.*



*A minta megoszlása a pedagógus szakmai gyakorlata alapján
A tanár szakmai gyakorlata melletti számok a tanórák sorszámai.*

2. számú melléklet

Egy lejegyzett tanóra

A lejegyzést készítette: a dolgozat szerzője

A videós óra száma, azonosítója: 121

Az iskola típusa: gimnázium

A tanár lakóhelye: Veszprém

A tanár neme: nő

A tanár kora: 20–25 év

A tanítás időpontja: 2006

A tanóra témája: Újságírás a húsvét témakörében

Idő: 43 perc

T: Mindenki itt van, úgy látom. Üdvözlök mindenkit ezen a szép napon, igaz, hogy kicsit esik az eső, de majd az óra témája, remélem, egy kis színt hoz ebbe a napba. Üljetek le! [a diákok leülnek] Ahogy a kivetítőn is látjátok [a kivetítőre mutat] X. Y-nak hívnak, és a [REDACTED] [REDACTED] érkeztem, ötödéves vagyok itt az egyetemen, és két szakom van, magyar–informatika szakos vagyok, és a mai órát én tartom nektek. Hm. Az első gondolat, amit mondanék nektek, az lenne, hogy április negyedike van, és pár hét, és itt a húsvét. Bizonyára mindannyian készültök egy kicsit erre az ünnepre, ki milyen formába. A mai órán az óránknak a témája az a húsvét lesz. [a tanári asztalhoz megy] Ha ezt a szót halljátok, hogy húsvét, biztos, hogy sok-sok minden eszetekbe jut. Három képet láthattok a kivetítőn. Lepakcsolom a villanyt, hogy jobban [?] lássátok. [...] Az egyik kép egy vallási kép. [...] Tudjátok, gondolom, hogy a vallásnak a a húsvétnek a gyökere a húsvétnek a lényege, az a vallásban eredezik és ő igazából húsvét ünnepe az nemcsak egyetlenegy napot jelent, hanem egy hosszabb folyamat, ami virágvasárnapkal kezdődik, ez a nagyhét, és igazából négy olyan nap van, amit mindenképpen érdemes ismernetek. Ez a nagycsütörtök, nagypéntek, nagyszombat, illetve húsvét vasárnapja. Ez az a néhány nap, amihez húsvét ünnepkörét kapcsolni tudjuk. Viszont a mai órán nem ez a szelete lesz az, amivel foglalkozunk, nem húsvétnek a vallási vonulatát fogjuk megismerni részletesebben, hanem igazából a néphagyományokkal, népszokásokkal ismerkedünk meg egy kicsit ezen az órán. Méghozzá a következő formában. [...] [a tanári asztalhoz megy, a prezentáció új diáját mutatja meg]. Biztos, hogy mindannyian készítettetek már iskolaújságot, szerkesztettetek esetleg iskolaújságot. Űm van esetleg közületek olyan, aki itt az iskolában foglalkozik ilyen témával, feladattal? Éva! Szerkesztetd is, vagy csak szeretted ezt a témát foglalkozni?

D: [*] [✓]

T: [T bólogat Ühüm. [...] A mai órán ezt ki is próbálhatjuk, de csak képzeletben. Tehát egy képzeletbeli iskolaújságot készítünk, méghozzá úgy, hogy minden feladat az iskolaújságnak egy-egy rovatát fogja elkészíteni, nyilván ez csak egy-egy szelete egy ilyen újságnak, hiszen negyvenöt perc alatt nem tudnátok tényleges újságot létrehozni. Úgyhogy fogunk bele a munkába, mert az idő az kevés. [...] Több csoportban fogunk dolgozni. [...] Először az osztálynak ezt a részét kérném meg arra, hogy figyeljenek egy pár percig. Adok nektek egy lapot, és ezen a lapon találtok közmondásokat. Ezek a közmondások mind-mind a húsvéthoz kötődnek valamilyen formában. Ebben [a kezében lévő papíron mutatja] az oszlopban pedig a közmondásoknak a jelentését olvashatjátok. A feladat csupán annyi, hogy amíg majd a

többieknek elmondom, hogy mi lesz az önálló feladatuk, gondoljátok át, hogy melyik közmondáshoz melyik jelentést tudnátok párosítani, és utána együtt megbeszéljük ezeket a közmondásokat, megmutatjuk, hogy melyiknek a jelentése mi lehet, és miért. Ha jól számolom, akkor mindenkinek jut ilyen lap, úgyhogy [...] innen elindítjuk [elkezd a kiosztani a lapokat]. Körülbelül egy három-négy perccel lesz arra, hogy átgondoljátok ezt a feladatot, és utána együtt megbeszéljük. [...] Nyugodtan lehet egymással beszélgetni, [✓] [...] [osztja a lapokat] és akkor [...] tessék [?] A te feladatod a következő: Találsz itt egy [leesik a papír] Hagyd csak nem fontos [?]. Találsz itt egy cikket [T megfordítja a lapot] a második oldalon. És ennek a cikknek az a címe, hogy tojáspatkolás. Nem tudom, hogy hallottál-e <E> már erről a témáról. A lényeg az, hogy

D: [*] [✓]

T: Sőt ismered is ezt a bácsit? Hát, ez nagyon jó. [mosolyog] Őt egyébként Koszpek Józsefnek hívják, és a Guinness-rekordok könyvébe is bekerült, mert egy olyan struccotjást készített, amin ezerszáztizenkilenc patkó volt, hogy ha jól emlékszem, de ha te ismered, akkor biztos, hogy még egyéb információkat is tudsz róla. A lényeg a következő: Olvasd el ezt a cikket, és hat-nyolc mondatban próbáld összefoglalni a lényeges gondolatokat, és úgy, hogy az óra utolsó tíz percében a többieknek röviden be is tudjál számolni erről a világrekord [✓] erről. Jó? Ha kérdésed van, akkor nyugodtan tedd majd fel, annyi, hogy jelentkez, és akkor idejövök, és segítek. Jó? [...] Ti ketten vagytok azok, a feladatotok pedig a következő. Egy interjút kell készítenetek, méghozzá úgy, hogy gondolatban most egy kicsit utazzatok, méghozzá Szentendrére. És Szentendrén van egy skanzen. Valószínű, hallottatok már erről a helyről, és a lényeg az, hogy húsvét hétfőn mindig rendeznek valamilyen programot. Általában néphagyományokhoz, népi szokásokhoz kötődően, és a lényeg az, hogy ott keressétek fel a program szervezőjét. Valamelyikőtök lesz a programszervező [rájuk mutat], és egy rövid, három-négy kérdésből álló interjút készítenetek úgy, hogy egy külső szemlélőnek, mondjuk aki a kezébe fogja ezt a húsvéti különszámot, amit a az iskolával készítenetek, ez érdekes legyen, figyelemfelkeltő, és egyáltalán információt közlő interjú. A lényeg az, hogy három-négy kérdés, és erre rövid válasz. És szintén az óra óra utolsó részében, jó, ezt a többieknek majd próbáljátok prezentálni. Jó? Minden feladat instrukciói olvashatók, és találtok itt néhány fotót, ami segítséget nyújthat abban, hogy kicsit könnyebben [?] elkészüljön ez az interjú [?]. És akkor az utolsó, [...] a ti feladatotok pedig a következő: [...] A minap jártam egy könyvesboltban és találtam egy könyvet, ez a Húsvét című könyv. Nyilván minden ember más szemmel néz egy könyvet, de a feladat a következő: A húsvéti különszám újságban szeretnétek egy könyvajánlót készíteni. Van egy ilyen rovat, ahol vagy újságot, könyvet mutattok be, és ő ebben a számban ezt a könyvet kell bemutatnotok. Adtam itt néhány pontot, hogy mik azok a gondolatok, amik mindenképpen legyenek benne ebbe az ajánlóba, ismertetőbe. Tényleg röviden, néhány mondattal ezt a könyvet, ezt a kiadványt mutassátok be, és szintén az óra utolsó részében, az utolsó egységében ezt a többieknek próbáljátok bemutatni. Itt is igyekezzetek arra figyelni, hogy figyelemfelkeltő legyen ez a bemutató, és nyilván olyan [✓] emeljete ki, amelyek fontosak lehetnek egy iskolában. Erre a lapra is nyugodtan lehet dolgozni, vagy akár [?] itt fönn. [a lapon mutatja] Jó? [...] Van-e <E> valakinek kérdése? Bármilyen. [...] Jó. Akik önállóan dolgoznak, körülbelül egy tíz perccel van, tíz-tizenkét perccel arra, hogy elkészítsétek a feladatot. Jó? [...] Na. [...] A kivetítőn olvashatjátok is ezeket a közmondásokat, amik itt a húsa kicsit lemaradt a vége. [...] Itt az a szó olvasható, hogy ember, emiatt most nem honorálta [?] a kivetítő, itt pedig az, hogy idő, de a lapokon ez úgyis rajta van. [...] [leteszi a lapot az asztalra] Sikerült-e <E> átnézni ezeket a közmondásokat, jelentést társítani hozzá? Jó, akkor azt javaslom, hogy kezdjük innen, a legelejéről, [...] innen, [...] és Gabinál, Gabriellánál kezdjük el. Olvasd fel kérlek ezt az első mondatot, közmondást!

D: Derült meleg húsvét nap [köszörüli a torkát]. Derült meleg húsvét napja, meglátszik ősszel a gazdán. [...] Ez a jó termés lesz.

T: Jó termés lesz, pontosan. Tehát ez az első közmondás. Derűs meleg húsvét napja, meglátszik az, meglátszik ősszel a gazdán. Jó termés lesz. Hogyha jól emlékszem, a a nyelvtanórán most foglalkoztatok különböző költői képekkel, metaforával, metanó, metonímiával, hasonlattal, megszemélyesítéssel. Itt most néhány példát is találhattok erre. Jó, ez az első. A közmondások között biztos, hogy lesz olyan, ami ismertebb, lesz olyan, ami kevésbé ismert, de ez talán egy ritkább. Lássuk a következőt! Kitti!

D: Kellemes, mint húsvét napján a keszőcze.

T: Ühüm. [...] Ennek mi lehet a párja?

D: Keserves, nem kellemes.

T: Keserves, nem kellemes. Álljunk meg itt egy percre. Ismeritek-e <E> azt a szót, hogy keszőcze, vagy idézőjelben ott van, hogy cibere. [...] Ez egy nagyon érdekes étel, üm ilyen aszalt gyümölcsökből készül, és korpá is van hozzá keverve, de nem egy igazán húsvétra való étel, kevésbé jó az íze. Nyilván ebből fakad a közmondásnak a jelentése is: Keserves, nem kellemes. Jó. Haladjunk tovább. A te nevedet nem látom. Sára! [...]

D: Meglesz a törökök húsvétján. Öö. Soha.

T: Soha. És miért?

D: Hát mert a törököknél [?] nem lehet húsvét.

T: Pontosán, a törököknél nyilván nincsen húsvét. Ó hát itt egy kicsit elcsúszott, de se baj. Ez ide a sohához jön. [✓] egy pillanat. A lényeg az, hogy meglesz a törökök húsvétján, ez azt jelenti, hogy soha. A következő közmondás biztos, hogy ismertebb. Anna!

D: Öö szelíd, mint a húsvéti bárány. Ez békés, jámbor ember.

T: Pontosán, békés, jámbor ember. [...] Reméljük ez már nem csúszik el. Oppla. [...] Itt valami gond lesz a [...] nyilakkal, de ez a kivetítőnek a hibája, ezen most nem problémázunk. A lényeg az, hogy szelíd, mint a húsvéti bárány. Ez ugye azt jelenti, hogy békés, jámbor ember. Ugye a bárány is egy olyan elem, egy olyan motívum, ami a húsvéhoz kötődik. Sokszor, hogyha arra gondoltok, hogy mi van egy húsvéti asztalon, biztos, hogy van ott bárány. Jó. Lássuk a következőt! Megint csak a bárány jelenik meg. Lilla!

D: Sok húsvéti bárányt megevett.

T: Ühüm.

D: Öö eljárt felette az idő.

T: Eljárt felette az idő. Nyilván ugye ez a közmondás arra vonatkozik, hogy ez az ember, aki sok húsvéti bárányt megevett, már többéves lehet, hiszen sok-sok húsvéti bárány van a bendőjében. Jó. Nézzük a következőt! [...] Kriszti!

D: Úgy bánik vele, mint a hímes tojással. Vigyáz rá.

T: Vigyáz rá. Ugye, a hímes tojás megint csak egy olyan motívum, egy olyan elem, ami a húsvéhoz kötődik. Üm. Tudtok-e <E> valamit arról, hogy miért pont piros tojás van húsvétkor? Vagy egyáltalán mit szimbolizálhat a tojás? [...] Vagy ötlete valakinek, mit jelenthet? Igen!

D: [✓]

T: A piros tojás a vért szimbolizálja, pontosan, még hozzá Jézus kioltott véré, tehát ezért van a piros tojás, de ugye, manapság amilyen sokféle üm tojásfesték van, akármilyen tojást festhetünk. Egy-egy olyan módszer a mai napig is megvan, főleg olyan helyeken, ahol több idős ember él, ami hagyománynak számít. Akár hagymalevéllal készített tojás, vagy például ez az írott tojás, amikor üm különféle mintákat öö lehet öö írni [közben mutatja az írás mozdulatát a kezével] a tojásra, és utána beletenni a festékbe. Tehát igazából ezek azok a hagyományok, amiket mindenképpen őrizni kell. Jó. Lássuk a következőt! Ki is jön? Éva!

D: [✓] Tehát semmit sem tudunk róla.

T: Semmit sem tudunk róla. Pontosan, hiszen nagypéntek az egy böjti nap, akkor nem fogunk húst enni. [a számítógéphez megy] [...] Itt valamiért nagyon elcsúszott. Nézzük az utolsót! [...] Üm. András!

D: Hallgat, mint nagypénteken a harang. És egy szava sincs.

T: Egy szava sincs. Pontosan. Tudja-e <E> valaki, hogy miért? András!

D: Mert ilyenkor a keresztény, így a keresztényeknél nincsen pénteken szertartás. Mert ekkor halt meg Jézus asszem.

T: Igen, [bólint] szertartás az van, abban igazad van

D [*] Nincsen mise.

T: Igen, nem ugyanolyan keretek között, mint mondjuk a többi napon, és ugye üm az a [...] néphagyomány, az a mondás, hogy a harangok elmennek Rómába, és ilyenkor nagypénteken nem harangoznak, hanem nagyszombaton lesz újból hallható a harang hangja. [...] Jó. [✓] még egy kicsit várjunk! Hogy álltok a feladattal? Ki az, aki készen van? Te készen vagy [rámutat a diákra]. Ti még dolgoztok?

D: Igen.

T: És fiúk, ti?

D1: Öt.

D2: [*] Öt perc.

T: Jó, semmi gond, akkor még egy [?] kis időt kaptok. [...] És akkor a következő feladat [...] az igazából főként a fiúknak aktuális, de a lányok is sokat tanulhatnak belőle, de így húsvét előtt lehet, hogy a fiúknak egy kis segítség is, nem csak aktuális. A következő a feladat. Van itt néhány boríték a kezemben, [mutatja a borítékokat] és ebben a üm borítékban van egy-egy húsvéti locsolóvers, de nem egészen üm igazi formában. Kicsit szétszabdalva. A feladat a következő lenne. Próbáljátok meg ezeket a szétvágott sorokat összerakni úgy, hogy újra egy locsolóvers legyen belőle. A rímek biztos, hogy segítséget jelentenek abban, hogy ez a locsolóvers valóban korrekt legyen. Üm erre most van egy kis időtök, hogy gondolkozzatok rajta, egy olyan öt-tíz perc körülbelül. Nem baj az, hogyha nem az eredeti locsolóvers jön ki, a lényeg az, hogy itt próbáljátok minél kreatívabbak lenni. Nektek is adok két borítékot [leteszi az egyik borítékot a diákok elé], Ez legyen ez az egyik, ez pedig a másik [leteszi a másik borítékot is]. Benne találjátok a verset. [...] [előre megy a táblához] Ez, [...] és legyen ez. Jó? Lehet egy együtt dolgozni, segíthettek egymásnak. [...] Ez mondjuk [?] legyen egy hármas, ez egy kettes [✓] [...]

D: [✓]

T: Jó, semmi gond [✓]. Még annyi lenne a feladat. [A tanulóknak halkán mondja a segítő szavakat]

T: Hogy álltok? Készen vagytok ti is. Nagyon jó. [?]Jó, rendben van. Akkor.

T: Tamara, [...] Györgyi és Zsigmond! A következő lesz a feladat. Most ezt az asztalt megpróbálom kicsit elhúzni. Valamelyikőtök segítene nekem? Ide ki kéne jönni, hogy a többiek is lássák [✓]. [egy D kimegy segíteni]

D: [✓]

T: Így ide, igen, aztán majd, ha [✓] [T és D-k pakolják a székeket, asztalt] Jó. [D-k helyükre mennek] Látom, hogy van, aki már készen van a locsolóversekkel, aki dolgozik rajta, nyugodtan dolgozzon még, aki készen van, azokat arra kérném, hogy most majd próbáljanak figyelni egy kicsit. Két rövidke előadást fogunk hallani. Az egyik a Tamara munkája, ő egy cikket fog nektek bemutatni, még hozzá egy öö tojásfestő mesterről, akiről az előbb beszélgettünk. Györgyi és Zsigmond pedig egy könyvet fog nektek ajánlani. Így húsvét előtt lehet, hogy ez még kapóra is jön. Úgyhogy először a fiúkat kérném arra, hogy gyertek ide ki [a tábla felé mutat], és elég sok hely van, mindenki láthat titeket. És aki készen van a locsolóversekkel, annyi lenne a feladat, hogy miközbe hallgatjátok a fiúknak a beszámolóját, próbáljátok arra figyelni, hogyha ti a kezetekbe vesztek egy iskolaújságot, és abban

megjelenik egy ilyen könyvajánló, egy ilyen ismertető, akkor ezt mennyire gondoljátok érdekesnek, mennyire gondoljátok őő információdúsnak, egyáltalán úgy érzékelhető, hogy jó ez a az ajánló ebbe az újságba, vagy sem. Jó? Utána egy-két mondatot ezt megbeszéljük. [a két kint álló D-hoz fordul] Tiétek a szó.[az első padsorba leül]

D1: [√] Csörgő Anikó és Csikó László Húsvét című művéről kellett pár mondatot írni. Hát őő a Malaszt [?] kiadó kiadásában jelent meg öt évvel ezelőtt, ez nem olyan érdekes [?], hiszen három kis részre bomlik őő, és legnagyobb részben hasznos tippeket ad a húsvét sor, húsvétra, T: [*] Ühüm

D1:de először [D2 mutatja kinyitva a könyvet], például mit tudom én ilyen [√] meg ő

T: [*] Gyertek [?] nyugodtan közelebb egy kicsit, hogy a többiek is lássák.

D1: [*] tojásfestési tippek, hasonló [...]

D3: [√] Mi így nem látjuk [?]

T: Emeled följebb!

D2: [√] képet láthattok [?]

D1: [...] Először kezdi a szavakkal [?], vallási információkat közöl, e ez két oldal körülbelül. Legnagyobb részben mondom ez a [...] húsvét feldobása, vagy nem tudom. Ilyesmi témával.

T: Húsvét feldobása? Ezt hogy érted?

D1: Hát úgy, hogy már a húsvét kezd kissé elavulni, és sablonossá válni, ilyen [√]

T: [*] Leginkább sablonos, az lehet, az, hogy elavult, az nem egészen helytálló, igen, igen.

D1: [*] Hát jó, akkor igen, igen, sablonos,

D1: és ilyen kis ötletekkel fel lehet dobni ezt a pár napot.

T: Ühüm.

D1: Hát főleg ezért ajánlanám, mer mondom ez. El lehet, [...] meg lehet csinálni mit tudom én két-három tojást, és akkor máris kissé érdekesebb lesz az ünnep.

T: Nyilván ugye, ezekhez a tojásfestésekhez [√]

D1: Hát igen.

T: Úgyhogy egy-két tojást, ez általában húsvét hétfőn sem jön rosszul [?], hogy ha van tojás otthon. Igen. Írtatok-e <E> még valamit?

D1: Hát körülbelül ennyi lenne.

T: Jó. Na, most, hogy ha egy pillanatot ide kukkantotok a vetítőre. [...] Felsoroltam ugye, itt pár pontot, hogy mi az, aminek mindenképpen benne kell lennie. Ez főleg a többieknek jelent segítséget. Hogy ha most végigfuttok ezeken a pontokon, mi az, ami benne volt ebbe az ajánlóba? Akár lehet ezt most mondani, nem kell jelentkezni. Mi az, ami elhangzott az ajánlóba? [...] Lilla!

D: A [...] könyv felépítése, a

T: [*] Ühüm, elhangzott a könyv felépítése. Valóban, ugye tizenhárom fejezet, aztán?

D: A könyv tartalmi jellemzői.

T: A könyv tartalma. Ugye, beszéltek a fiúk a tojásfestés

D: [*] Az impresszum.

T: Ühüm. Mi az az impresszum? Beszéljük meg. Tudjátok-e <E>, hogy mi az az impresszum?

D: [√]

T: Micsoda? Mondd hangosabban légy szíves!

D: Hát a kiadásra vonatkozó adatok.

T: A kiadásra vonatkozó adatok. Egy pillanatra hadd vegyem el ezt a könyvet. Ugye, a kiadásra vonatkozó adatok ebben a könyvben [fellapozza a könyvet] [...] itt vannak [...] Elég apró, de látjátok, hogy hol. Ugye, a kiadás éve, hogy hol adták ki, melyik nyomdában, hány ív ez a könyv. Minden olyan információ, ami a kiadványra vonatkozik. Jó. Köszönöm. Aztán. [...] Illusztrációk. Hallottunk-e <E> [...] valamit? Lilla, mit hallottál erről?

D: Hát a könyvbe látható képekről [?]

T: Ühüm, tehát voltak itt képek. Ha megnézték ezt a könyvet, [...] és esetleg a szövegek, illetve (a) képek arányára [...] gondoltok, akkor mi az első benyomásotok? Kicsit hátrébb jövök [?], hogy ti is lássátok. [...] András!

D: [✓]

T: Hogy?

D: Túl színes szerintem.

T: Túl színes?

D: [*] Kicsit giccses. [?]

T: Ühüm, tehát, hogy egy kicsit már giccses. [előre megy a tábla irányába] Valóban, ez is egy vélemény. Nagyon sok a kép, kevés, kevesebb a szöveg. Valószínű ugye, hogy ha ezt a könyvet kezetekbe veszitek a könyvesboltba, azt a célt szolgálja, hogy minél színesebb legyen, minél több fotó legyen benne, mert esetleg a mai emberek könnyebben vásárolnak úgy könyvet, [kezében mutatja a könyvet] hogy ha végiglapozom, szép a kiadása, gyönyörű a papírja, sok a fotó benne. Való igaz, hogy ez már egy kicsit átcsaphat a giccs irányába. Jó.

D1: [✓] elfelejtettem mondani.

T: Nyugodtan még nyugodtan.

D1: Hát pont ezt akartam.

T: Ja, hogy

D1: Hát igen,

T: [*] akkor most

D1: hogy sok kép van benne, és akkor így lehet nézegetni.

T: Értem. Jó. [az osztály nevet] Összességében én úgy ítélem meg, hogy korrekt volt az ajánlótok, és hogy ha tényleg az osztály szerkeszt ők ilyen iskolaújságot, vagy foglalkoztok ezzel a témával, ha húsvétig nem is, de esetleg valamikor elkészíthető egy ilyen ajánló, vagy ilyen újság. Köszönöm szépen. [elveszi a D-től a könyvet] Menjetek a helyetekre! Az a tiétek, nálatok maradhat. [megnézi az óráját] Még egy gondolat. Ha elmentek a könyvesboltba, [...] megfogtok egy könyvet, akkor az egyik dolog, ami szembe ötlik, nyilván a borítója [a borítóra mutat]. A másik dolog, ami segítséget jelenthet, hogy ha megforgatjátok ezt a könyvet. Ugye, vagy itt a külső lapján, vagy az is előfordulhat, ha kötésbe van a könyv, akkor itt belül [ezt is mutatja a könyvön] találtok egy rövid leírást, ismertetőt a könyvről, ami segíthet abban, hogy ha kevés az időm, gyorsan átfutom, megnézem, hogy miről szól az a kiadvány, és esetleg eldönthetem azt, hogy szeretném megvásárolni vagy sem. De a lényeg az, hogy ilyen módon ezeket a pontokat figyelembe véve készíthetőek könyvajánlók. Jó. [leteszi a könyvet a tanári asztalra, majd a diákokhoz megy] Akkor [...] gondolom, hogy most már ti is elkészültetek az interjúval, úgyhogy most tiétek [a „színpad” felé mutat] [✓] itt a rögtönzött színpadon. Hogy a többiek is lássák, hogy mi volt itt a feladat [...] ha ide néztek a kivetítőre [a két D kijön a tábla elé], akkor itt olvasható. Tehát Csilla és Bálint kapott néhány fotót, illetve egy rövid leírást, méghozzá arról, hogy a Szentendrére látogassanak el a skanzenba. Itt ugye, húsvét hétfőn mindig van valamilyen program, rendezvénysorozat, és itt a rögtönzött interjúban, mert itt interjút kellett készíteni, egyikőjük lesz az interjúalany, a másik pedig a kérdező. És nyilván azt a célt szolgálja ez az interjú, hogy ebben az újságban bemutatva kedvet csinálhassatok ehhez a programhoz, vagy egyáltalán tájékoztatást szolgáltasson. Egy mondat erejéig. Mi az az interjú? Egyáltalán mire való, mik a jellemzői? [...] Kinek van ötlete? Biztos, hogy hallottatok már interjúról. [közelebb jön az osztályhoz] Kriszti!

D: Öö [...]

T: Ez egy összefüggő szöveg, vagy esetleg más a felépítése? Milyen formájú? Párbeszédes vagy monológ? Milyen?

D: Hát öö ugye, van a kérdező

T: [bólogat] ühüm.

D: és öö és öö egy kérdést tesz fel,

T: [*] [bólogat]

D: és arra válaszol a a másik, tehát tulajdonképpen ez egy öö ilyen kérdezz-felelek

T: Kérdezz-felelek, igen kicsit ilyen faggató jellegű, de ugye, párbeszédes formájú. Nem szabad összekeverni a riporttal. Ugye, ez hiba lehet, hogy interjú, riport, és esetleg egyenlőségjelet tesznek közé az emberek. Nem ugyanaz. Hasonló, de a kettő közötti különbség az, hogy az interjú, ahogy te is mondtad, egy kicsit ilyen faggató jellegű. Ugye, a kérdező feltesz egy kérdést, nyilván arra válaszol az interjúalany, majd [?] ebben az esetben [a táblánál álló egyik D-ra mutat] a programszervező. Egy riportnál ott sokkal inkább benne él a riportter abba az adott témába. Elmegy a helyszínre, járkal esetleg azokkal az emberekkel, akik mondjuk ott azon a helyszínen laknak. Ha ez egy háborús tudósít, ha egy háborús riport, akkor nyilván úgy ott van, részt vesz az eseményekben, próbálja minél élethűbben prezentálni az embereknek azt az adott témát. Az interjú az sokkal inkább egy adott helyszínhez kötődő. Leül egymással szembe az interjúalany, illetve a a kérdező, és ott a helyszínen készítik el ezt az interjút. Úgyhogy akkor halljuk! [T leül] [...]

D3: Hát első kérdésem először is, hogy öö először került rendez öö megrendezésre ez a rendezvény, vagy öö már hagyománya van?

D4: Hát ennek az ünnepségnek közel ötvenéves hagyománya van. Már a nagyapáink is itt rendezték a húsvétot [✓]

D3: És öö milyen programokat tud ajánlani?

D4: Hát egész nap rengeteg programmal várjuk az érdeklődőket. Fellép a falu néptáncközössége, délelőtt a lányok és nők tojást festenek, a férfiak locsolóverseket írnak, ezután közös ebéd következik, majd délután különböző versenyekre várjuk az érdeklődőket.

D3: Igen, és öö egyáltalán ki a célközönség? Tehát, hogy a helyi lakosoknak van öö, vagy inkább ilyen turistacsalogató?

D4: Az ünnepség elsősorban helyiek számára készül, ez egyfajta jelkép az összetartozásunkra, de természetesen a turistákra is gondoltunk, kipróbálhatják a hagyományos tojásfestést, illetve különböző tradicionális játékokban vehetnek részt.

D3: És öö a fiatalokat, tizenéveseket mivel csalogatják be?

D4: Gondoltunk arra, hogy a fiatalokat esetleg nem igazán érdekli ez az egész ünnepség, de róluk sem feledkeztünk meg. Este a megasztárosok [?] koncertjét hallgathatják meg. [az osztály nevet]

T: Jó. Köszönöm szépen. [feláll] [a két D a helyére megy] [...] Érdekesen zárult ez a [✓]. Az értékelő bizottságot kérdzem, az előbb megbeszéltük, hogy az interjúnak milyen jellemzői vannak. Mennyire felelt meg ez az interjú, a kész, tényleges interjú jellemzőinek? Miket találtak meg, mi volt esetleg furcsa? [...] Éva!

D: Hát öö faggató jellegű volt.

T: Faggató jellegű, igen.

D: [*] és nagyon sok kérdést tett föl, és öö szerintem az jellemző, és az úgy [?] volt benne.

T: Ühüm.

D: Hát szerintem jó [?] volt.

T: Tetszett.

D: [bólint]

T: Ühüm. András, mi a véleményed? Hogy tal, milyennek találad ezt az interjút?

D: Szerintem rövid volt, és a többnyire [?] egy néző vagy olvasó kíváncsi rá, azt mindent elmondott.

T: Ühüm, igen, mer ugye, nem szabad elfelejteni, hogy azt említettem az óra elején, hogy ezek a feladatok az újságnak egy-egy rovatába illeszthetők, tehát például ez az interjú esetleg egy olyan rovatba üm kerülhet, ami valamilyen programot, programajánlót, valamilyen rendezvényt próbál bemutatni. De ti, hogy ha tényleg foglalkoztok iskolaújság-szerkesztéssel,

akkor ezt még lehet, hogy jobban tudjátok, hogy ennek milyen rovatcímet lehetne adni. Jó. Lilla! Hallgassuk még meg a te véleményed. Milyennek találtad ezt az interjút?

D: Szerintem nagyon ked, tehát kedvet csinált, és [✓] azoknak, aki abba a faluba lakik, vagy turistáknak is, és frappáns befejezése volt szerintem.

T: Frappáns. Mennyire illett ez a befejezés ehhez a programhoz?

D: Hát öö [...]

T: Sára!

D: Öö hát gyakorlatilag nem illett bele, de, de amit Csilla is megkérdezte, a kérdéséből kiderült, hogy valószínűleg a fiatal korosztályt annyira nagyon nem köti le a tojásfestés,

T: [*]Ühüm

D: tehát valamivel csak oda kell őket csalogatni, szóval végülis

D2: [*] Megasztárral könnyebb talán.

D: [*]meg valamilyen szinten

D: valamilyen szinten kapcsolódott.

T: Ühüm. Igen. Tehát ez így igaz. A Megasztár nem igazán illik a skanzennek a programjai közé, de való igaz az, amit elmondtál, hogy lehet, hogy a fiatalabb korosztályt egy ilyen programponthoz könnyebb oda csalogatni. Na, most, hogy ez ne csak egy ilyen elvont öö program legyen, én elhoztam nektek a üm Szentendrén található skanzennek az ez évi húsvét hétfői programját. Ebben ugyan nincsen Megasztár, viszont van birkaszepekségi verseny [mosolyog], úgyhogy ez is egy érdekes dolog. Én ezt odaadom nektek. Ha van esetleg valakinek, akinek van kedve, ideje, lehetősége ellátogatni, akkor ez egy öö helytálló program. Ezt most, hát a napokban töltöttem le az internetről, [kiosztja a lapokat] úgyhogy valószínű, sokat nem változik ez a program addig. [...] Tessék. [osztja a lapot] [...] Jó. Akkor. Volt eddig interjú, volt eddig könyvajánló. Lássuk most Tamarának a feladatát. Ez a híres-neves öö tojáspatkoló mesterről szóló cikknek a bemutatása következik most. Tamara, gyere ide! [T előre megy a táblához] [D is kimegy a tábla elé] Azt a címet adtam ennek a feladatnak, hogy tömörítés készítése. [T közelebb jön az osztályhoz] Miért? Azért, mert öö az a cikk, ami Tamara kezében van, ez egy majdnem kétoldalas cikk. Nyilván az iskolaújságban nem biztos, hogy tudnátok közölni egy ilyen hosszú cikket. Egyrészt az, mert drága a papír, nem biztos, hogy végigolvasná mindenki ezt a hosszú cikket, viszont ez egy érdekes téma, hiszen világrekordról van szó. Úgyhogy ezért volt az a feladat, hogy próbálja összefoglalni, tömöríteni [kezével mutatja a tömörítést] hat-nyolc mondatba azokat az információkat, ami egy középiskolás diákot vagy fiatalat érdekelhet. Úgyhogy akkor miről is van szó ebben a cikkben? Mit kell tudnunk erről a tojáspatkoló mesterről?

D: Öö hát öö

T: Egyvalamit bocsánat. Itt van egy toll, [kimegy egy táblaíró filcért, odaadja D-nek] ha valamit fontosnak gondolsz, esetleg információt, adatot, nyugodtan írd fel a táblára! [T visszaül az első padsorba]

D: [a táblához megy, írni kezd a táblára, felírja, hogy Koszpek József]

T: Addig fölkapcsolom a villanyt, [T feláll, fölkapcsolja a villanyt] [...] jobban lássátok. [T visszaül az első padsorba]

D: Öö hát Koszpek József eredetileg öö lópatkolással és kovács öö, kocsikovácsolással foglalkozott. Öö és utána ezerkilencszáznolcvanötben kezdett el öö tojásokat patkolni, amikor is egy szegedi öö embernek a munkáját látta, aki ötvennyolc tojást patkolt rá egy, illetve ötvennyolc

T: [*] patkót

D: patkót patkolt rá egy öö ková, egy öö tojásra. És öö ő elhatározta, hogy ezt a rekordot megdönti, és sikerült is neki. Öö végülis arra a tojásra hatvanegy darab patkót sikerült készítenie, ami most jelenleg a Vatikánban található. Öö viszont a világrekordját azt egy

strucctojással érte el, amire ezerszáztizenkilenc öö patkót öö rögzített. Ez, ha jól emlékszem, akkor most [?] Balatonvilágoson található a házi múzeumában.

T: Igen.

D: Öö de egyébként nemcsak tojáspatkolással foglalkozik, hanem öö az ú öö a saját órája, ami kinn van a falon, ott a a számok a lapon patkókból vannak [közben jobb kezével kört rajzol a levegőbe], öö csinál ékszerdobozokat, öö meg az egyik ismerősének a [...] nászajándékba is egy olyan tojást készített, aminek a belsejébe rakta bele az ajándékát. Öö egyébként pedig ugye, egyrészt lehet is tőle vásárolni ilyen patkókat, másrészt pedig nagyon sok megtalálható külföldi népművészeti múzeumokban, meg magángyűjteményekben. Ugye, van egy a Vatikánban, van a bécsi meg a drezdai öö népművészeti múzeumban, és öö található egy öö ilyen tojás Vörös Zsuzsa öttusa világbajnokunknál is.

T: Pontosan. Jó, rendben, menj a helyedre!

D: Köszönöm. [D visszaadja a filctollat T-nek]

T: Akkor, először [mosolyog] az értékelő bizottság. Mennyire volt figyelemfelkeltő, [számolja a szempontokat az ujjain] információval teli ez a tömörítés, cikkbemutató? Hogyan ítéletek meg? Anna!

D: Szerintem jó volt, mer öö ö annak teljesen megfelelt, hogy foglalja össze röviden, és ö semmi olyan [?] információt nem mondott el, ami nem érdekes. Tehát tényleg csak a legszükségesebbeket és a öö leg öö érdekesebb információkat tudtuk meg.

T: Ühüm. Sára!

D: Üm, szerintem öö szintén elég tömören összefoglalta. Ami lényeges lehet, hogy öö tehát tehát teljesen gazdag volt információban, csak fontos információkat mondott el, és öö valóban érdekes lehet az olvasó számára.

T: Ühüm. Gabi!

D: Végül is minden benne volt, ami öö fontos. Lényegre törő volt.

T: Ühüm, és hogy ha hallgattad ezt a tömörítést vagy cikkösszefoglalót, ha lenne lehetőség, ellátogatnál-e <E> ebbe a múzeumba, vagy nem? Mennyire volt figyelem üm, mennyire volt öö figyelemfelkeltő, [ingatja a fejét] kedvcsináló?

D: Öö igen, ellátogatnék.

T: [*] Ühüm. [bólogat]

D: és már azért is, mert hogyha már öö [?] került a Vatikánba is egy ilyen tojás, akkor azért kíváncsi lennék rá,

T: [*] Ühüm. [bólogat]

D: hogy hogy nézhet ki.

T: Ühüm, egyébként erről a [elindul az osztály közepe felé] [...] z újságról még azt kell tudni, illetve hírről, hogy amikor a pápa Kölnbe volt, akkor jöttek el Kölnből, és akkor kérték meg ezt az urat, ö Koszpek Józsefet, ahogy a nevét látjátok is a táblán, hogy azt a pa, azt a tyúktojást, amire hatvanegy vagy hatvanhárom patkót tett rá, azt öö ajándékozza a pápának. És így került aztán ez a tojás a Vatikánba. De ugye, azt is tudni kell, hogy nagyon sok tojást összetört [mosolyog]. Azér ez nem egy egyszerű foglalkozás, hogy egy tyúktojásra, strucctojárásra [tojás alakot formál a két kezéből] vagy akármi másra patkókat ütöget. [ütöget a levegőbe a kezével] Biztos vagyok benne, hogy egy pár öö tojástartónyi tojást össze is tört, sőt azért, mert ugye

D: [*] Ezt én [?] el akartam mondani

T: Igen? Mondjad csak! [odalép a D elé]

D: [✓], hogy milyen, a jó tojás [?]

T: Ühüm, mondjad el, mert ez is érdekes.

D: Igen, szóval azt kihagytam belőle, hogy öö az a megfelelő [?] tojás számára,

T: [bólogat]

D: amit olyan tyúk tojt, aki természetes magokon meg öö füveken, füveket [?], és nem tápot, mer annak valahogy nagyobb lesz a méasztartalma,

T: [*]Igen.

D: [*]és kevésbé török.

T: Pontosan, tehát ugye ilyesmire is figyelni kell, mert öö ma, ha lementek a boltba, nyilván le van pecsételve a tojás, mindenfélét találtok, de akinek ez a foglalkozása, ez a mestersége, egészen ilyen pontos információkat meg kell tudnia, hiszen nem mindegy, hogy hogy tényleg olyan tojás van a kezébe, amire könnyebb ezeket a patkókat rátenni, vagy olyan, ami folyton összetörik. És egy dolgot érdemes még megjegyezni ezzel kapcsolatba. Biztos, hogy ti is üm hallottatok már arról, hogy ki lehet fújni a tojást. [mutatja a kezével] És ugye, ha kifújuk a belsejét, sokkal könnyebben összeroppan a kezünkbe. Emiatt is öö nehéz ez a mesterség, de mindenképpen érdekes, tehát ez Balatonvilágoson van ez a múzeum, hogy ha van lehetőségetek egyszer elmenni, és öö ahogy a kivetítőn olvashatjátok is, [lekapcsolja a villanyt] ez a cikk annakidején a Napló című folyóiratban jelent meg, ez a Napló című [√], újság ez Veszprém megyének a napilapja. Biztos, hogy itt is van ilyen, ebben a megyében. És öö kétezer-négyben, tehát ez egy egészen új cikk. [ingatja a fejét] Két éve, tehát nem olyan régi. Jó. Öö úgy gondolom, hogy a tömörítésed valóban korrekt volt, [oda megy a D elé] fontos információkat emeltél ki, nyilván hogy ha az újságban ezt ö rögzítetek, és leírod, akkor figyelni kell arra, hogy milyen formában ö írod le ezt a tömörítést, esetleg érdemes a fontos információkat, üm esetleg adatokat kiemelni [kezével mutatja], hogy minél inkább figyelemfelkeltő legyen, mert ahogy a társaidtól is hallottad, biztos vagyok benne, hogy kezébe venne, kezébe venné akár egy diák is ezt az újságot. Elolvasná és elmenne, hiszen ez egy érdekes témának tűnik így. Jó. [a tábla felé megy, zenét indít el a számítógépről] És akkor még van egy kis időnk az órából, [...] úgyhogy [...] [leállítja a zenét] a következő a [...] feladat. A másik csoportnak is, már titeket is arra kérek, hogy figyeljete ide! Az volt a feladat, hogy locsolóverseket kell összerakni. Most már itt egy kis segítség van a kivetítőn, de a lényeg az, hogy ö kis csíkokban voltak a locsolóversrészletek, tehát nem egészben, és érdekes lehet az, hogy mindenki ugyanazt a verset rakja ki, vagy esetleg különbözőt. Hiszen a rímekkel lehet játszózni. Úgyhogy akkor kezdjük. Kinél volt az egyes boríték? Adtam-e <E> egyest? Nálatok van egyes boríték. [...] Üm hogy hívnak, Miklós?

D: [√]

T: Miklós, Miki! Kérlek, olvasd el, amit ti alkottatok! Mi a locsolóvers?

D: Itt a húsvét, eljött végre, a szép lányok öröme, mert a lányok szép virágok, illatos víz illik rájuk. Kit húsvétkor nem locsolnak, hervadt virág lesz már holnap. Ne fuss el hát, szép virágom, locsolásért csók jár, három.

T: A megoldás tökéletes, mert ugyanazt a verset ö alkottátok. Nem tudom, hogy ismeri-e <E> valaki ezt a locsolóverset. Főleg itt a fiúkhoz szól a kérdésem, hiszen a lányok inkább csak hallják. [...] Zsigmond? Öö nem? Na akkor ez egy ötlet esetleg húsvét hétfőre. Nézzük, kinél volt a kettes boríték? Jó, lányok! Gabi! [a D-khez megy]

D: Rózsavizes húsvét napját jöttem ma kívánni. Nem szeretnék a lányokra nagyon sokat várni. Ez a pár csepp jó szagos víz úgy használ a lány [...]nak,

T: [*] Igen.

D: mint réten a gyöngyharmat a nyíló virágnak. Olyan lesz az arcuk tőle, mint a hamvas virág, örömben együtt örül, örül

T: [*] Ühüm.

D: [*]a megváltott világ. Megváltónk is együtt örül az egész világgal, ajándékozott meg hát egy hímes tojással!

T: Nagyon jó. Itt is tökéletes a megoldás. Igazán, ha belegondoltok, ez arra utal egy kicsit, hogy a rímek vezetik az embert, vezetik az olvasót, hiszen ha kezetekbe vesztek egy olyan sort, aminek ugye az a vége, hogy például lánynak, virágnak, [kezével mutatja a sorok

egymásutánját] akkor automatikusan is összeillesztg, öö összeillesztitek. [kimegy a számítógéphez, új diát mutat meg] Volt-e <E> valakinél hármás boríték? [...] András! Nálatok is? Jó, akkor először. Hármás?

D: Igen.

T: Jó, akkor először hallgassuk meg a lányokat, jó?

D: [...] Ö eljött a szép húsvét reggele, feltá feltámadásunk édes ünnepe. Ünneplő ruhákba öltöztek a fák, pattognak a rügyek, s virít [?] a virág. A harang zúgása hirdet ünnepet, egy kismadár dalol a zöld rétek felett.

T: Ühüm [bólogat]

D: Tündérország rózsái közt gyöngyfaágakról szedtem, akit ezzel meglocsolok, hadd [?] áldja az Isten. Az illatos rózsavíztől megnőnek a lányok, zsebeinkbe beleférnek a piros tojások.

T: Nagyon jó, ez is tökéletes. András, a tiéd ugyanez? [odamegy a D padjához]

D: [*] Nálam is ugyanez van.

T: Ugyanez [bólogat, mosolyog] Jó, rendben. [előre megy a számítógéphez] Na, akkor nézzük a. Ez volt a hármás. Négyes boríték volt valakinél? Lilla, Kriszti! Akkor tiétek a szó. [elindul a D-k felé]

D: Rózsafának tövéből rózsafüvet [?] fontam, az lesz ma a legszebb kislány, akit meglocsoltam. Drága kislány, üdvösségem, ma van húsvét napja, meglocsollak, mosolyogjál, mint egy piros rózsa.

T: Nagyon jó, ügyes. Akkor lássuk az utolsót! Ez a leghosszabb, ez Évánál van, igen.

D: Tehát adjon a Jóisten boldog ünnepeket, mindenféle jó jókkal lásson el titeket. Az [√] így köszöntött nagyot, örvendjeteK végre, a Jézus feltámadott. Örömet szerzett [?] énnekem és másnak, de én is örülök a hímes tojáshoz. Adjanak hát nekem öö néhány piros tojást

T: [bólogat]

D: hogy jó kedvem legyen [√] kívánok.

T: Nagyon jó. Tehát öt [mutatja a kezén az ötös számot] locsolóverset hallottunk most. Igazán egy példa arra, hogy a rímek segítenek benneteket abba, hogy a sorokat összerakjátok, de akár lehetne játszodozni ezekkel a versekkel, hogy szavakat kicseréltek, és akár egy kicsit ilyen saját költeményt ö írjatok fiúk húsvét hétfőre. Mert azér ezeket a hagyományokat érdemes őrizni, függetlenül attól, hogy esetleg sablonossá válik. Ahogy te [rámutat a D-re] mondtad itt a könyvajánlónál. De akárhogy is, ezek értékek. Most ha picit próbáljátok magatokban összegyűjtögetni azokat a dolgokat, amik itt az órán elhangzottak. Ugye arról volt szó, hogy egy képzeletbeli iskolaújságot hozunk együtt létre, egy húsvéti különszámot. Szedjük gyorsan össze, hogy milyen üm feladatokat, milyen rovatokat illesztettünk ebbe az újságba! Tamara!

D: Volt ilyen [?] összefoglaló.

T:[oda lép eléjük, kezén számol] Összefoglaló, nagyon jó. [rámutat egy másik D-re]

D: Interjú.

T: Interjú. [továbbra is számol a kezén, rámutat a következő D-re] [...] Tibor?

D: Ilyen volt ilyen beszámolóféle.

T: Könyvajánlás, nagyon jó. [középre megy] Ha visszagondoltok az óra első feladatára?

D: Közmondások.

T: Közmondások, tehát ugye, ezeket is érdemes belevenni. És mi volt még? Most?

D: Locsolóvers.

T: Locsolóversek. [bólint] Nyilván ez egy szelete. Óriási a húsvét ü ünnepköréhez kapcsolódó hagyományoknak a száma. Egyetlen információ még. [kimegy a táblájához] Hogy ha van valakinek öö lehetősége internet közelébe jutni, több olyan honlapot is öö találtok, [bekapcsolja a zenét a számítógépen] illetve több olyan öö honlapot is öö ismerhettek az interneten, ahol a locsolással kapcsolatos információkat. Ezt még ide [?] felírom. [ír a táblára www.husvet.lap.hu, közben zene szól] És innen aztán lehet mindenfelé navigálni. [közelebb

jön az osztályhoz] Mindenkinek további szép napot kívánok, és ő boldog, áldott húsvétot, hiszen addig nem találkozunk. És köszönöm a figyelmet.