

A beszéd tanításának régi-új stratégiái

Szerző: Asztalos Anikó

Szakja: magyartanár és nyelv- és beszédfejlesztő tanár

Képzési szintje: mestertanárképzés

Intézménye: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Témavezető: Antalné dr. Szabó Ágnes, PhD

Beosztása: egyetemi docens

Tartalom

Tartalom	1
1. Bevezetés.....	3
2. Tantárgy-pedagógiai körkép a közelmúltból és napjainkból	4
2.1. A beszéd és kifejezőkészség közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai körképe	4
2.1.1. Légzés és akusztikai fejlesztés.....	4
2.1.2. A szókincs, szó- és mondathasználát fejlesztése	5
2.1.3. A stílus fejlesztése.....	5
2.1.4. A nyelvi formáló- és kifejezőképesség fejlesztése	6
2.2. A beszéd- és kifejezőkészség a Nemzeti alaptanterv alapján	9
3. A spontán beszéd fogalma, szerepe a fejlesztésben	10
4. A beszédfejlesztés módszertana	14
4.1. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének céljai és feladatai.....	14
4.2. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai elvei	15
4.2.1. Az elmélet és gyakorlat egysége	15
4.2.2. Életszerűség és problémahelyzet teremtése	16
4.2.3. Az egyénre szabott fejlesztés	16
4.2.4. A személyiség tisztelete, az önbizalom erősítése.....	16
4.2.5. Az önismeret szükségessége	16
4.2.6. A beszédértés és -alkotás fejlesztésének egysége	17
4.2.7. A kreativitás fejlesztése	17
4.2.8. A játékosság és humor alkalmazása.....	17
4.2.9. A fejlesztés folyamatossága	17
4.3. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének gyakorlatai	17
4.3.1. Önismereti gyakorlatok:.....	17
4.3.2. Tanulás-módszertani gyakorlatok:	17
4.3.3. Memóriagyakorlatok:.....	18
4.3.4. Beszédértési gyakorlatok	18
4.3.5. Szóbeli szövegalkotási gyakorlatok:	18
4.3.6. A beszéddel kapcsolatos ismeretbővítő gyakorlatok	18
4.4. A beszéd- és a kifejezőkészség fejlesztésének módszerei és munkaformái	20

4.5. Az anyanyelvi beszéd- és kifejezőképesség fejlesztését támogató óratervezési stratégiák	22
5. A kutatás.....	23
5.1. Az első kutatás: a 16 frontális munkára épülő tanítási óra tanár-diák kommunikációjának mennyiségi és minőségi jellemzői.....	24
5.2. Az iskolai kísérlet	28
5.3. A második kutatás: 3 saját, részben kooperatív és egyéni munkára épülő tanítási óra mennyiségi és minőségi jellemzői	32
5.3.1. Reflexió a saját tanári kommunikációmra	36
5.4. A frontális és a kooperatív szervezésű tanórák összehasonlítása	39
6. Összegzés és következtetések	42
Irodalom	44

1. Bevezetés

Az oktatás, a képzés hatékonysága azzal is javítható, ha a tanulók társadalmi élethez szükséges alapvető kompetenciáit fejlesztjük. Ennek a fejlesztő munkának az elsődleges színtere az iskolai tanóra. A középiskolát követően a tanulóknak a mindennapok során, a felsőoktatásban és a munkahelyükön különféle kommunikációs szituációkban adekvát módon helyt kell állniuk, mind az iskolában, az érettségien, mind a munkában fontos az, hogy megfelelő legyen a diákok kommunikatív kompetenciája. Ahhoz, hogy a tanulók a megfelelő módon és hatékonyan tudjanak beszélni, a beszédet folyamatosan gyakorolniuk kell; olyan kommunikációs készségek birtokában kell lenniük, amelyekkel alkalmazkodni tudnak a különféle helyzetekhez. Ezt a célt azonban akkor tudják leginkább elérni, ha lehetőséget kapnak a tanórákon arra, hogy többet és hosszabban szólaljanak meg. A tanároknak tudatosan törekedniük kell az órák tervezése és megtartása során arra, hogy a tanulók konstruktívan részt vegyenek az új tananyag elsajátításában, mégpedig úgy, hogy ezt saját beszédükkel is támogassák, ezáltal fejlődik anyanyelvi kompetenciájuk is.

A diákok beszédének osztályteremben történő fejlesztési folyamata is fontos, hiszen az osztálytermi kommunikáció egy olyan speciális többszereplős helyzet, amelyben a tanár és a diákok a résztvevők, és a kommunikációnak a különféle formáit gyakorolhatják. Az osztályteremben megvalósulhat egyéni, páros és csoportos kommunikáció egyaránt. A tanári beszédéről több hasznos kutatás született már (V. Raisz 1995, Balatoni 1999, Rozgonyiné 1999, Antalné Szabó 2006, Boronkai 2009) de a diákok osztálytermi beszédéről kevesebb.

A kutatás első részében a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének közelmúltbeli körképét tekintem át, majd erre alapozva a jelenlegi helyzetet, amely a Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciáira épül. A spontán, a részben tervezett és a tervezett beszéd fogalmát is meghatározom, és elemzem fontosságát az iskolai tanórákon. A dolgozat következő részében két saját kutatás eredményét mutatom be. Elsőként 16 videós óra lejegyzésének, elemzésének fő jellemzőit a tanórai kommunikációt illetően. Majd az általam tervezett és megtartott 3 videós óra jellegzetességeit írom le. Ezt követően összehasonlítom a 16 videós óra és a 3 saját óra eredményeit, megfogalmazom a tanulságokat. Végül a beszéd iskolai fejlesztésének lehetséges stratégiai lépéseit, alapelveit foglalom össze.

2. Tantárgy-pedagógiai körkép a közelmúltból és napjainkból

A kutatás elméleti háttéréül részben olyan választott, közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai szakkönyvek szolgálnak, amelyek a beszéd- és kifejezőképesség fejlesztésére vonatkozó legfőbb pedagógiai feladatokat, területeket és célokat is tartalmazzák részben a felső tagozatos és a középiskolai anyanyelvi nevelésre vonatkozóan. A kutatás elméleti részét képezi továbbá a Nemzeti alaptanterv (2012) kulcskompetenciáira épülő fejezet és a spontán beszéd fejlesztését célzó gyakorlatok.

2.1. A beszéd és kifejezőképesség közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai körképe

Az anyanyelvi készségek és képességek fejlesztési területei közé számos elem tartozik, aszerint is, hogy az adott időszak mit állít a középpontba. A közelmúltbeli, feldolgozásra választott tantárgy-pedagógiai munkákban (Szemere 1971; Hoffmann 1976; Nagy 1979, 1987; Bicskeiné 1992; Fülöp 1993; Bozsik–Dobóné–Zimányi 2003) a következő területek jelennek meg: a befogadás képességének, a kifejezőképességnek (szókincs, szerkesztő- és formálóképesség), a beszédkulturának (kiejtés, beszédhibák), a tágabb értelemben vett beszédművelésnek (mondat- és szövegfonetikai eszközök, kulturált élőszóbeli megnyilatkozás) és a helyesírásnak a fejlesztése. Ezek a feladatok sokszor átfedik egymást, és szakirodalomtól függően másként jelennek meg. A kutatásom szempontjából azokat a területeket összegzem, amelyek a beszéd- és a kifejezőképesség fejlesztésére vonatkoznak.

2.1.1. Légzés és akusztikai fejlesztés

Szemere Gyula (1971) a helyes kiejtés alapvető feltételeként jelöli meg, hogy a beszédet tanítók szépen és helyesen beszéljenek. A helyes kiejtés különböző területei: a hangképzés, a hangkapcsolódás, a hangsúlyozás és a hanglejtés. Hoffmann Ottó szerint (1976) a hangzó nyelv a gondolati tartalom kifejezését szolgálja, amelynek részei a helyes légzés, hangképzés, mássalhangzóképzés, mondatfonetikai eszközök helyes használata és gyakorlása. Nagy József (1979, 1987) és Szemere Gyula (1971) a beszédtevékenység igényességének egyik elemként tárgyalja a kiejtést és a hangzó nyelv zenei eszközeit (hanglejtés, hangsúlyozás). Szemere (1971) a beszédhibák és ezek javításait is az anyanyelvi tanórák feladatai közé sorolja.

2.1.2. A szókincs, szó- és mondathasználat fejlesztése

Hoffman Ottó arról is ír (1976), hogy az ifjúság nyelve számos játékos és képszerű kifejezést tartalmaz, amelyek véleménye szerint nemkívánatosak. Emellett a diákok gondolkodása fokozatosan fogalmi gondolkodássá alakul, amelynek folyamatait tervszerűen kell előmozdítani, s ennek egyik módja a szógyűjtés lehet: szinonima- és antonimasorok, tudományközi szavak, panelemek stb. gyűjtése. A nyelvteremtő képesség fejlesztésének eredményeként a tanulók nyelvi fantáziájának alakulását lehet segíteni például szóalkotási módok segítségével. Nagy József (1979, 1987) és Szemere Gyula (1971) is a beszédnevelés fontos „tennivalói” közé sorolja a szókincs gyarapítását és a nyelvi struktúrák alkotását. Szemere ennek eszközének tekinti a szókészlet gyarapítását, a szókészlet aktivizálását és helyesbítését. A szókincs fejlesztése feltétele a mondanivaló választékossá, hangulatossá tételének. Ennek fejlesztési területe lehet: a szógyűjtés, a szómagyarázat és a szókészlet hasznosítása (Bozsik–Dobóné–Zimányi 2003).

A mondat fejlesztésének fontosságára Nagy József hívja fel a figyelmet (1987). Eszerint fontos, hogy a nyelvtani értelemben vett jó és rossz mondatokat elkülönítsük, a rossz mondatok kijavítsuk. A mondatok kommunikációs szerepét és a mondatfajták kapcsolatát tudatosítani kell, emellett a nyelvi-magatartási tényezőket az azonos értékű mondatok alkotásának gyakorlásával javasolja fejleszteni. A beszédfejlesztésben is fontos a mondatoknak a kommunikációs szerepnek és a beszédhelyzetnek megfelelő alkotása, hangsúlyozása. A grammatikai ismeretanyaggal együtt a mondat szerkesztési és -átalakítási gyakorlatok is fontos területei a beszédfejlesztésnek, ezek a mondat részeinek advekat és stílusos használatát célozzák meg (Bicskeiné 1992).

2.1.3. A stílus fejlesztése

A stílusnevelés középpontjában a képszerű látásmód, a képi gondolkodás és az írói szándék megértése áll a közelmúlt tantárgy-pedagógiáiban (Hoffmann 1976). Ennek módszerül a szógyűjtés különféle formái (kellemes, közömbös és kellemetlen szavak, a tíz legszebb magyar szó gyűjtése) használatosak. Ezen kívül a szólások, szóláshasonlatok lerajzolása, a szóképek gyűjtése, a szavak zeneiségéből adódó stílusérték és az irodalmi alkotások nyelv-stilisztikai szempontú megközelítése is hasznos lehet. Az életszerűség tantervi megvalósulása volt, hogy a szerkesztéstani és stilisztikai ismeretek bekerültek a tananyagba. Ezek azt a célt szolgálták, hogy a tanulók szóban és írásban helyesen és az alkalomnak megfelelően fejezzék ki magukat (Szemere 1971). A stílusfejlesztés a

szövegelemzés és a szövegalkotás gyakorlatain keresztül közvetlenül hatással van a tanulóra (Bicskeiné 1992).

2.1.4. A nyelvi formáló- és kifejezőképesség fejlesztése

E két terület fejlesztésére vonatkozó fő pedagógiai feladatok egyes szakirodalmakban egységben, más szakirodalmakban külön-külön jelennek meg. Hoffmann Ottó a nyelvi képzés készség- és képességfejlesztő eljárásai közé sorolja a gondolkodás, a szóbeli és az írásbeli kifejezés, valamint a helyesírás készség- és képességfejlesztő eljárásait. Ezt a három területet a nyelvhasználat tökéletesítésének módjaként tárgyalja (1976: 160). A nyelvi tevékenység fejlesztésének módszeres eljárásaira úgy tekint mint a kommunikáció tartalmi-nyelvi oldalára. Szemere Gyula és Hoffmann Ottó (1976) a szóbeli és az írásos gyakorlatok fejlesztő szerepéket a mondanivaló elrendezését és megformálását nevezi meg. A mondandó célszerű, logikus elrendezése és helyes nyelvi kidolgozása alapvető követelménye a beszéd- és írásművek elkészítésének. Ennek első lépcsője a szerkesztőképesség fejlesztése, amely az előadandó mondanivaló elrendezését jelenti. A második lépés a formálóképesség fejlesztése, amellyel a nyelv kialakításának képességét, a stílust lehet fejleszteni. A rövidebb közlésformák gyakoroltatása, a beszéd és az írás különbségeinek rávilágítása, a tömörítés és a részletezés mellett a mondat- és a szövegalkotási gyakorlatok fontosságát is kiemelik. Ez magában foglalja a tudattartalom célszerű elrendezését, a megfelelő szavak kiválasztását, a szavak mondattá fűzését és a mondatok egymáshoz kapcsolását.

A kifejezőképesség fejlesztése olyan „tennivalója” az oktatásnak, amely kapcsolatot teremt a magyartanítás és minden más tantárgy oktatása között. A kifejezőképesség fejlesztését tágabb értelemben a fogalmazási ismeretek elsajátításának és alkalmazásának területeként is értelmezik. Ennek tantárgyi anyagát minden fokon a tanulók életkori sajátosságainak, értelmi és érzelmi fejlettségük szintjéhez mérten kell megvalósítani. Szemere Gyula ezt az írásbeli fogalmazási képesség korosztályra és tagozatra lebontott feladataival, témaival árnyalja. Az írásbeli kifejezőképesség mellett az írásbeliség és a szóbeliség fejlesztése harmonikusan zajlik. A mondanivaló szóbelisége megelőzi az írásos fogalmazást és az írásbeli fogalmazásnak az alapja lesz. A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének végső célja, hogy a tanulók az utolsó iskolai éveikben képesek legyenek az ismereteikről kiselőadásszerűen beszámolni (Szemere 1971).

Hoffmann Ottó (1976) a folyamatos közlés és interpretálás gyakorlatformáinak fontosságát emeli ki, hiszen ezek az élet közlési formái is. Ennek lehetőségeként a rövidebb

szóbeli formákat nevezi meg: pl. a tanuló feleletét, a kiselőadást, a beszámolót, a felszólalást, a hozzászólást, az alkalmi beszédet, a beszélgetést, a megbeszélést, a vitát, a szerepjátásra készítő szituációkat. Ezek a mindennapi élet különféle helyzeteire készítene fel. Hoffmann megjegyzi, hogy a változatos témák és műfajok változatos logikai-nyelvi szerkesztést és sajátos beszédtechnikát kívánnak. Ezáltal a tanuló beszédstílusa és személyisége is formálódni fog. E fejlesztés területeként tűnnek fel az interpretálás formái: az olvasás, a felolvasás és a versmondás, valamint idetartoznak a beszéd- és szövegértés tényezői is.

Az anyanyelvi órák legfontosabb feladataként nevezi meg Hoffmann, hogy az órán lehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy a tanulók egyénileg véleményt nyilvánítsanak. Ennek egyik fontos célja, hogy a tanuló a szorongását, lámpalázát leküzdje azzal, hogy a pedagógus többször biztosít neki „fellépési”, megszólalási lehetőséget. Végül felhívja a figyelmet arra, hogy a diákokat arra is meg kell tanítani, hogy beszéd, előadás közben figyeljenek a nonverbális jelzéseikre. Bicskeiné Zsulán Julianna (1992) a szóbeli és az írásbeli közlésformákat, mint például a véleménynyilvánítás, a hozzászólás megszerkesztése vázlat alapján, a középiskolai tananyag szövegalkotási fejlesztésének fontos részeként tekinti.

Fülöp Lajos (1993) az iskolát a beszéd és a beszédművelés olyan színterének tekinti, ahol az élőszóbeli megnyilatkozás fejlesztését a különféle interakciók során meg lehet valósítani. Ezáltal a diákok olyan szituációkban szólalhatnak meg, amelyekkel későbbi életükben is találkozhatnak majd. Ezért fontos megtanulniuk, hogy mondanivalójukat körülhatárolják, az anyagot megszerkesszék, a kommunikációs szituációkat, attitűdöket felmérjék, a szóhasználat és a frazeológia szintjét jól válasszák meg, és élőszóban is képesek legyenek jól fogalmazni.

Nagy József (1979, 1987) az élőbeszéd fontosságát emeli ki, mivel erre az iskolában az olvasás és minden egyéb tantárgyi munka épül. Ez egy olyan előzetes tudás, amellyel a tanulók már az iskolába lépés előtt is rendelkeznek. A gyerekek anyanyelvi tudása egyrészt a beszélt nyelv szabályrendszerének tudásában, másrészt a nyelvhasználat társadalmi érvényű gyakorlatában nyilvánul meg. Ezért nagyon lényeges, hogy a nyelvhasználat tudatosítását hajtsa végre a tanár úgy, hogy az élőbeszéd az anyanyelvi nevelés hatására képes legyen kibontakozni. Nagy József az élőbeszédet a kommunikáció eszközének tekinti, és fontosnak véli, hogy a fejlesztés a kommunikáció funkcióihoz mértén valósuljon meg: így például a megismertetés, a kifejezés, a felhívás, a kapcsolatteremtés, a poétikai, a metanyelvi funkciók megfelelően. A beszédet nemcsak az anyanyelvi órák tárgyának, tartalmának, hanem a kommunikáció eszközének is tekintjük. A kommunikációs nevelés olyan megbonthatatlan folyamat, amely során egységes, szövegszintű beszédfejlesztést végzünk.

Nagy József kiemeli továbbá, hogy a beszédfejlesztés a személyiség fejlődéséhez is hozzájárul, és a tudatos beszédnevelés feltétele a gyermeki beszéd jellemzőinek ismerete. Eszerint elkülöníthetünk szituatív beszédet, amely erősen kötődik a beszédhelyzethez; továbbá kontextusos beszédet, amely már csak a nyelvi jelzésekkel is képes kifejezni a beszélő tudattartalmát. Nagy a gyermeki beszéd szándéka és megnyilvánulása alapján két típust különít el. Az egyik a spontán beszéd, amelyben a beszéd tartalomra koncentrál a tanuló, így a nyelvi megformálás háttérbe szorul. A másik a tudatos beszéd, amely az iskolai anyanyelvi nevelés hatásaként megy végbe, amikor a diák az olvasás és az írás során tudatosítja magában a beszéd törvényszerűségeit. A funkcionális nyelvszemléleten alapuló anyanyelv-tanulás eredményeként a diákok képesek lesznek elemezni saját beszédüket, és felfedezik a használt nyelvi jelek, jelkapcsolatok és jelzések szerepét a beszédben (Nagy 1979). Az összefüggő beszéd, vagyis a tartósabb közlés, kifejezés képessége magában foglalja a beszéd kisebb elemeinek és egységeinek az alkotását is. A szóbeli szövegalkotásban többféle szempont is szerepet játszik: a tárgyhoz való tartozás, a gondolatmenet egyenessége, megszakíthatatlansága és előremozgása.

Nagy József szerint általános feladata az iskolai nevelésnek, hogy a nyelv formálásával folyamatosan hozzájáruljon a tanuló alkotó beszédtevékenységének, aktív nyelvhasználatának a kialakulásához. A beszédfejlesztésnek is a célja a tanulók aktív és alkotó nyelvhasználatának elérése. A szóbeli szövegalkotásnak két formája van: az egyik a reprodukív (utánmondásos), a másik a produktív (alkotó beszéd). A reprodukciós beszéd a tanulásra való előkészítésben meghatározó, a mások beszédének vagy az olvasott szövegnek az utánmondását jelenti. A fejlesztés útja a szó szerinti reprodukálástól a lényeg szerinti megismétlés felé vezet, a reprodukív elemek száma folyamatosan csökken. Az utánmondásos beszéd fontos lépcsője az alkotó beszéd megalapozásának. Ehhez kapcsolódó gyakorlatok lehetnek például egy vers szó szerinti elmondása, egy leírás, olvasott szöveg párbeszédes részének dramatizálása, vázlat alapján történő reprodukció, beszámoló stb. Az utánmondásos beszéd kapcsolatban áll a szöveg valamilyen szintű nyelvtani vagy kommunikációs vizsgálatával, így a kölcsönzött nyelvi formák használata a spontán élőbeszédhez viszonyítva tudatosuló nyelvhasználatot tesz lehetővé (Nagy 1987).

Az alkotó nyelvhasználat fejlesztése nélkül az anyanyelvi nevelés céljának megvalósítása Nagy József szerint megoldhatatlan. Az alkotó beszéd fejlesztése az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésnek is egyik központi feladata. Ennek célja nem csak a helyes nyelvhasználat fejlesztése, hanem a különféle kommunikációs helyzetekben történő adekvát beszéd.

A produktív beszédformák gyakorlása során a spontán beszéd továbbfejlesztésére és a nyelvhasználat tudatosítására is figyelni kell. A gyakorlatok folyamán fontos, hogy a használt beszédterhek motiválják a diákokat. A tanulóársaknak és a pedagógusnak a beszédfejlesztés során a közlés tartalmát, érdekességét és eredetiségét kell értékelniük. Ezáltal válik lehetővé, hogy a gyerekek spontán beszédét nyelvi-kommunikációs szempontból tudatosítsuk.

Nagy József szerint a tanulók nem képesek még „hibátlanul” beszélni, ezért fontos a közlési, kifejezési hibák javítása is. A tanulóknak az összefüggő beszéd tervezéséhez, megszerkesztéséhez időre és kedvező környezetre van szükségük (Nagy 1979). A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének módjai lehetnek például: a reprodukciós beszéd (szöveg megtanulása), a beszámoló, a tartalmi összegzés, a vázlat alapján való beszámolás, a szövegalkotás különféle módjai (pl. egy képről).

A fejlesztés során a kommunikációs beszédfunkciók gyakorlására is tekintettel kell lenni, ez már az alkotó nyelvhasználatot készíti elő. A szóbeli szövegalkotások eljárásai segíthetik a nyelvi-nyelvtani szabályok tudatosabb alkalmazását. Az élőbeszéd fejlesztésének módja lehet még a szerepjáték, amellyel a tanulók a közvetlen cselekvést és a beszédcselekvést együttesen végzik. A beszédcselekvések főbb változatai lehetnek a közlés, megbeszélés, rábeszélés, panaszkodás. Nagy József (1987) ezeket tekinti a spontán beszéd műfajainak. A sikeres fejlesztés érdekében olyan kritériumokat jegyez meg még, mint az 5-6 fős kis csoportban végezhető gyakorlatok, a 10-15 percnyi idő, hogy olyan gyerekek kerüljenek egy-egy csoportba, akik kedvelik egymást.

Bozsik Gabriella, Dobóné Berencsi Margit és Zimányi Árpád (2003) a beszédművelés lehetőségeiként jelölik meg a tanulók motivációját a szóbeli kommunikációt ösztönző gyakorlatok során; az életszerű helyzetek reprodukálását; a beszélt nyelv és nyelvhasználat funkcionális megfigyelését; a köznapi érintkezés műfajait gyakoroltató feladatokat (a bemutatkozást, a tudakozódást, a meghívást stb.).

2.2. A beszéd- és kifejezőkészség a Nemzeti alaptanterv alapján

A beszéd és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai célja a kezdetek óta jelen van az iskolában. Már Hoffmann Ottó is megfogalmazta, hogy a pedagógusnak több lehetőséget kell biztosítani a tanulói megszólalásokra annak érdekében, hogy kifejezőkészségük fejlődjön.

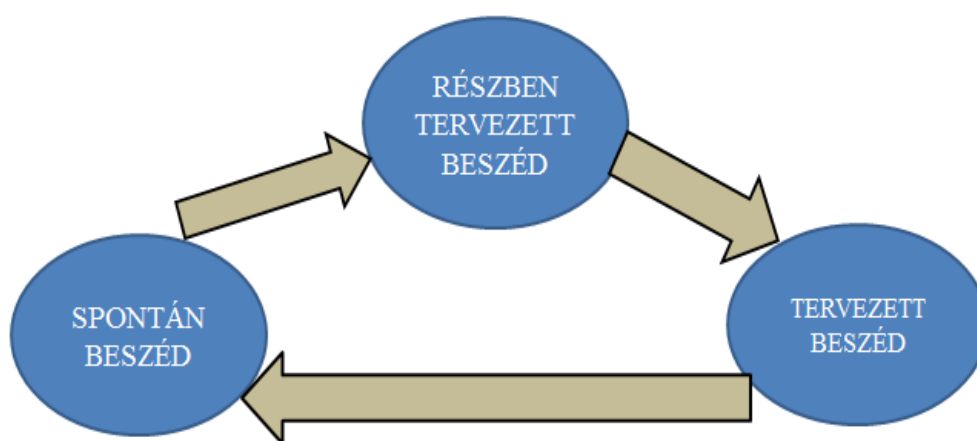
A Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés alapvető feladataként jelöli meg a nyelv mint változó rendszer megismerését és a nyelvi kompetencia fejlesztését annak érdekében,

hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, valamint váljanak képessé azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására (NAT 2012). Ezáltal az átvitt kifejezőmódból adódó jelentéseket fel tudják ismerni és reflektálni tudnak rájuk. Az anyanyelvi nevelésnek kiemelt célja tehát, hogy a tanulók szóbeli kommunikációja és önálló szövegalkotási képessége kialakuljon.

A diákoknak az iskola befejeztével olyan produktív anyanyelvi tudást kell birtokolniuk, amelyet a mindennapi, társadalmi életükben alkalmazhatnak (Antalné 2003). Ennek érdekében az anyanyelvi órákon lehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy a diákok beszélhessenek. A beszéd gyakoroltatásával magabiztosabbak lesznek, és vélhetően egyre jobban és folyamatosabban tudnak majd megszólalni.

3. A spontán beszéd fogalma, szerepe a fejlesztésben

A spontán beszédnek kiemelt szerepe van a beszéd-és kifejezőkészség fejlesztésében. A tanulók által már előzetesen használt spontán beszédre alapozva fejleszthető a részben tervezett és a tervezett beszéd. A pedagógusnak a tanulók órán való beszéltetése során el kell érnie, hogy a diákok minél összefüggőbben és tudatosabban szólaljanak meg. Ez a spontán beszéd gyakoroltatásától, a részben tervezett beszédek létrehozásán át a tervezett beszédig valósul meg.



1. ábra

A beszéd tanításának folyamata (Gósy 2005; Raátz 2005; Wacha 1994)

A beszéd tervezettség szempontjából három típus különíthető el: a spontán, a részben tervezett és a tervezett beszéd (1. ábra). A megnyilatkozás elhangzása előtt a produkciós rendszernek sokféle feladatot kell teljesítenie. A kommunikálni kívánt üzenet megszületése után a megfelelő szavak kiválasztása történik meg; emellett a nyelvtani és fonológiai kódolás történik, és csak ezt követően valósul meg az artikuláció (Pléh–Lukács 2014).

A spontán beszéd pszicholingvisztikai megközelítése alapján (Gósy 2003, 2005) a beszédprodukció folyamatát megelőzi az átadásra szánt gondolat és az ennek megfelelő aktuális nyelvi forma hozzárendelése (Levelt-modell). A kettő párhuzamosan megy végbe, és a makrotervezés során az egyén a szándékot és a grammatikai megformálást készíti elő. Ezután a beszélő az egyes beszédaktusokat nyelvi formába illeszti, kiválogatja a számára megfelelő lexikális elemeket a mentális lexikonból, és időrendet tervez meg az elhangzásra vonatkozóan. Ez a folyamat tudattalanul zajlik, és eredményeként az illető megszólal.

Spontán beszéd esetében az aktuális közlést semmilyen tervezési egység nem előzi meg, és ennek értelmében a gondolatok kialakulása és a kivitelezés az adott helyzetben valósul meg (Gósy 2005, Fábricz 1988). Ez a beszéd ún. narratívákon és párbeszédiken keresztül is létrejöhethet. A narratíva során a megnyilatkozó több témáról, folyamatosan, beszélgetőtárs nélkül beszél. A párbeszéd során a két vagy több személy egymás mondandójára reagálva közli a gondolatait. Ez a tanórákon tanár-diák, diák-tanár és diák-diák tekintetében is megvalósulhat. A spontán beszédben számos megakadásjelenség van (Gósy 2002, 2003): hezitálások, ismétlések, töltelékszavak, nyújtások és a szorosabb értelemben vett hibák stb. Jelen kutatás ezeket nem érinti, de megjegyezendő, hogy mindegyikre található példa a vizsgált tanórák lejegyzési anyagában. A spontán beszéd természetes jellemzője a redundancia és a hiány. Redundancia esetén a megszólaló túlbiztosítja a hallgató számára a megértését, míg a hiány az adott szituációból értelmezhető, ritkán nehézkessé válhat általa a mondandó értelmezése. A spontán beszéd során olyan jellegzetességeket is megfigyelhetünk, mint a közbeékelések, az alanyváltás, a váratlan bővítmények megjelenése, az egyeztetési tévedések stb. A spontán beszéd további sajátos formái például a beszédalapú játékok és az irányított spontán beszéd (Gósy 2005).

Más megközelítésben, részben retorikai szempontból a spontán beszéd szituatív beszéd (Adamikné 2001), és a kommunikatív beszéd típusához sorolható az ún. kontextusos (összefüggő) és az indulatszavas beszéd mellett. A szituatív beszéd a beszédhelyzethez kötődik, csak az értheti, aki ismeri a szituációt is. Jellemzői továbbá a névmások és a névmási határozószók használata, gyakran rámutató mozdulatok kísérik.

Egy újabb retorikai megközelítésben ez a beszéd típus el vagy elő nem készíthető megnyilatkozásfajta (Wacha 1994 II). Jellemzője, hogy előre nem fogalmazható meg írásban, és végső formáját a helyszínen kapja meg a beszédpartnerek interakciójának eredményeként. A beszédpartnerek ebben a folyamatban „társformálói” egymás szövegének, így a végső szöveg a beszédpartnerek közös alkotásaként is felfogható. A kommunikációs folyamat menetére előre fel lehet készülni, például: a téma, a tárgy, a cél, a beszédpartnerek, a megnyilatkozás helyszínét ismerve. A megszólalások egyes paneleit előre meg lehet fogalmazni, és a végső kommunikációs folyamat során fel lehet használni őket. Az előre nem megfogalmazható beszéd típusok a következők: beszélgetés, társalgás, célzott beszélgetés, ügyintézés, tárgyalás, hozzászólás, részvétel egy vitában (Wacha 1994).

A retorikai megközelítést megtartva a spontán beszéd a tipikus közéleti beszédek egyik válfaja, rögtönzött beszédnek is nevezhetjük (Raátz 2005). Tipikus beszédhelyzete, amikor váratlanul, rögtönözve kell beszédet tartani. Ilyenkor tekintettel kell lenni a hallgatóság összetételére, érdeklődési körére, előzetes tudására, hangulatára. Ezt követően kell megtervezni a beszéd szerkezetét, amelyet tanácsos a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármasa szerint megalkotni (Raátz 2005).

Diskurzuselméleti megközelítésben fontos a szövegalkotási folyamat adekvátsága a sémák és a foratókönyv alapján, és a szövegtípusok a tervezettség szintje szerint különböztethetők meg (Boronkai 2005). Eszerint prototipikus társalgásnak nevezhető a hétköznapi, informális, spontán beszéd. Fő jellemzői a szóbeliség, a közvetlen interakció, a résztvevői szerepek váltakozása, nincs előre meghatározott témájuk stb. Bizonyos tényezők (a felek viszonya, a tervezettség mértéke) miatt sok átmeneti típus jöhet létre. A másik elkülöníthető kategória a félspontán formális párbeszéd, amelyekben közös, hogy szerkezetükben jelen vannak bizonyos kötött elemek vagy fordulatok, és a témájuk előre meg van határozva. Ilyen szövegek lehetnek például az ügyintézés, a telefonbeszélgetések, az állásinterjú, a terápiás beszélgetés stb.

Részben tervezett beszédnek nevezhetjük azokat a megnyilatkozásokat, amelyek során a gondolatok kialakulása és a kivitelezés között eltelik annyi idő, hogy a beszélőnek lehetősége nyílik arra, hogy előzetes vázlat (vagy kulcsszavak, panelmondatok stb.) szerint fogalmazza meg a mondanivalóját. Pszicholinvisztikai megközelítésben ezt a beszéd típust félspontán vagy félinterpretatív beszédnek lehet nevezni (Gósy 2005), amikor a beszélő spontán módon hozza létre a mondanóját, az adott pillanatban aktivált gondolatnak megfelelően. Ilyen beszéd például a felelés, a szóbeli vizsga vagy a kötetlen előadás. Retorikai megközelítésben

részben előkészíthető megnyilatkozásfajtának vagy rögtönzött beszédnek nevezhetjük ezt a beszédtypust (Wacha 1994 II; Raátz 2005). Eszerint nem készíthetjük el teljes egészében a beszédünket, de bizonyos részeit előre megfogalmazhatjuk. Végleges szerkezetük és formájuk a beszéd közben alakul ki. Ezeknél a beszédeknel elsősorban típusukra, szerkezetükre, sémájukra készülhetünk fel. A részben előkészíthető megnyilatkozások fajtái: az üdvözlőbeszéd, a búcsúzóbeszéd, a pohárköszöntő, az elnöki zárszó stb. Ezeket a beszédeket előre nem tudjuk teljesen leírni, megtanulni, mert a beszéd részben a helyszínen alakul ki, az esemény alatt telítődik meg tartalommal. Ezekre a megnyilatkozásokra fel lehet készülni bizonyos sémákkal, szokásos szófordulatokkal is, amelyeket az adott helyzetben már csak tartalommal és adatokkal kell megtölteni.

Tervezett beszédnek tekintjük azokat a beszédprodukciós tevékenységeket, amelyek létrehozása előtt az egyén egy előre meghatározott cél, téma, stb. alapján megtervezheti mondanivalóját. Ekkor az alanyak még több ideje nyílik arra, hogy a mondanivalóját kialakítsa. Az előkészíthető, azaz az előre megírható megszólalásfajták nem a leggyakoribb megnyilatkozási formák, de a nyilvános életbe való belépés alapformái ezzel kezdődnek (Wacha 1994 II). Ide sorolható: a felszólalás, a korreferátum, a kiselőadás, az előadás, a beszámoló, az alkalmi beszéd stb. (Wacha 1994; Raátz 2005). Az előkészíthető beszédek előtt mindig van időnk a felkészülésre, ennek legfontosabb lépései: a pontos témameghatározás, a hallgatóság megismerése, a beszéd hosszának megtervezése, az anyaggyűjtés, az anyagok elrendezése, a beszéd megformálása, a próbaelőadás, a javítás, a memorizálás, a végső előadásvázlat megírása, a szemléltetés előkészítése és a külsőségekre, például az öltözékre való odafigyelés.

Ha a tervezettség szerinti három beszédtypus folyamatosan beépül a tanórákba, akkor hatékonyan fejleszthetjük a tanulók kommunikatív kompetenciáját. A dolgozatban is bemutatott tanítási gyakorlaton tartott három magyar nyelvi tanórát ezekre alapozva terveztem meg úgy, hogy ez a három beszédtypus egymásra épülve, egymást erősítve, folyamatszerűen jelenjen meg. A folyamatszerűség abban is megnyilvánult, hogy az első órák célja a tanulók spontán beszédének a fejlesztése volt, a tanulóknak lehetőségük nyílt véleményt nyilvánítani, egymást tanítani, szituációkat eljátszani stb. Törekedtem arra, hogy ők beszéljenek többit. A beszéd tanításának második szintjeként a részben tervezett beszédek alkotása állt, ennek során a tanulók panelmondatok, instrukciók segítségével hoztak létre beszédeket. Végül a tervezett beszéd tanítása valósult meg oly módon, hogy házi feladatként egy előre meghatározott téma alapján kellett beszédet megfogalmazniuk és előadniuk a

tanórán. Ez a folyamatot zárta az órán a beszédrészekkel kapcsolatos anyag kommunikatív-kooperatív tanítása, segítve ezzel a további nyilvános beszédek megtervezését.

4. A beszédfejlesztés módszertana

4.1. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének céljai és feladatai

A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése része az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének, céljai és feladatai ennek megfelelően igen sokrétűek:

- a logikus gondolkodás fejlesztése;
- a beszédértés fejlesztése;
- a tudatosság erősítése a szóbeli szövegalkotásban;
- a beszéd- és a kifejezőképesség fejlesztése a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően;
- a körülményekhez és a különféle kommunikációs formáknak adekvát kifejezőkészség fejlesztése;
- a mondandó célszerű elrendezése;
- a kifejezőkészség ismereteinek tanítása és alkalmazásuk ösztönzése;
- az összefüggő beszéd kialakításának és az egyéni véleménynyilvánítás ösztönzése;
- a befogadó- és a közlőszerephez szükséges készségek és képességek (az önismeret, a tapintat, az empátia, a türelem, a beszédértés, az anyagfeldolgozási, a szerkesztőképesség, a stílusérzék, az emlékezőképesség, az előadó-képesség stb.) fejlesztése (Antalné 2010).

A kifejezőkészség fejlesztésének végső célja, hogy a tanulók képesek legyenek az összefüggő, folyamatos beszéd produkciójára. A beszéd folyékonysága, folyamatossága, az angol terminológiával a *fluency* (Thornbury, S. 2006) olyan fontos beszédbeli sajátosság, amely képes valós időben fenntartani a beszédet. Jelentése összefügg a kommunikatív hatékonyság, a gyorsaság és a formális pontosság fogalmával. A *fluency*-hez szükséges képességek közé tartozik, hogy a beszédszünetek általában kitöltöttek, nem gyakoriak, és kizárólag a beszéd érdemi pontjain jelennek meg, amikor funkciójuk van, vagyis a beszéd folyamatossága nem törik meg. A *fluency* szintje és minősége függ az egyén megfelelő nyelvtani tudásától is, szókincsétől és a már tárolt formális panelektől egyaránt. Emellett a beszélőnek olyan automatizmussal kell rendelkeznie, amelynek birtokában a jelentések folyamatos konstruálására képes. Az anyanyelvi tudásból származó automatizmus lehetővé teszi, hogy az egyén az interakció más aspektusaira is figyelhessen, és előre tudjon tervezni a mondanivaló megformálása során. A folyékonyan beszélő ember számos, a beszédben

használatos trükköt ismer, és a beszédprodukciónak stratégiáit arra használja, hogy beszéde összefüggőségének látszatát fenn tudja tartani. Ilyen stratégia lehet például bizonyos szó vagy kifejezések megismétlése azért, hogy a szüneteket leplezhesse.

A tantermi beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai célja lehet a *fluency* megteremtése. A tanulókat fel kell készíteni a valós idejű beszédprodukciónak, ennek eszközei lehetnek a különböző kommunikációs gyakorlatok és tevékenységek: például a feladatok ismétlődése, a memóriagyakorlatok, a figyelemkoncentrációs gyakorlatok, a nyelvi játékok, a szerepjátékok, a drámajátékok stb.

Az anyanyelvi órák segíthetnek a diákoknak abban, hogy az ösztönös (spontán) beszédből fokozatosan a tudatos beszéd használatára törekedjenek. A beszéd az anyanyelvi óráknak nemcsak eszköze, hanem tananyaga és nevelési célja is.

A tanári beszéd szerepe ebben nagy szerepet játszik, mintául szolgál a tanulók kifejezőkészségének fejlődésében. Az eddigi tanáribeszéd-kutatások azt támasztják alá, hogy az anyanyelvi órák nagyon nagy hányadát a tanár beszéli végig. 50 videós órán végzett kutatás alapján a tanár a kimondott szavak számának 78 százalékát mondja, míg a tanulók csak a 22 százalékát (Antalné 2006). Ennek számos hátránya lehet, de a legfontosabb az, hogy így a tanulóknak még csak korlátozottan van lehetőségük arra, hogy megszólaljanak. Ezáltal nem tudják gyakorolni az órán, hogyan lehet összefüggő és érthetően megnyilvánulni saját anyanyelvükön. Az anyanyelvi nevelés stratégiai feladatai közül a dolgozat kiemelt témája a szóbeli szövegalkotási készség fejlesztése (Antalné 2003), kapcsolódva ezzel ahhoz a hetvenes években megfogalmazott szemlélethez is, amely a nyelvtanítás (idegen nyelvekre értendő) céljaként a kommunikatív kompetenciát jelölte meg (Medgyes 1995). Ennek a fejlesztése kiemelt feladata az anyanyelvi nevelésnek napjainkban is (NAT 2012).

4.2. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai elvei

A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének pedagógiai elvei összekapcsolódnak a retorikai, a kommunikációelméleti, a társalgáselemzési, a pedagógiai-pszichológiai és anyanyelv-pedagógiai kutatások eredményeivel (Antalné 2010):

4.2.1. Az elmélet és gyakorlat egysége

Az elmélet a megfelelő gyakorlat egységével hozhatja meg a kívánt eredményt, a tudatosabb, hosszabb tanulói megszólalásokat. A tanulók a különféle, beszédre ösztönző gyakorlatok segítségével az elméletet is elsajátíthatják. A pedagógusnak a tanulók beszédére

úgy is kell tekintenie, mint az ismeretbővítés egyik fő eszközére, hiszen a diákok az előzetes tudásukra építve saját maguk is képesek az ismeretek konstruálására.

4.2.2. Életszerűség és problémahelyzet teremtése

A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése során fontos szempont, hogy a tanulók olyan gyakorlatokban szólalhassanak meg nagyobb arányban, amelyek életszerűek, a mindennapi helyzeteket idézik fel. Emellett hatékony, ha olyan szituációkat is gyakoroltatunk velük, amelyek felnőtt életükben is megjelenhetnek, pl.: felszólalás, hozzászólás egy témához. A kifejezőkészség fejlesztésében olyan témákat érdemes választani, amelyek a tanulók számára érdekesek és motiválóak. Továbbá minden eszközzel és módon arra kell ösztönözni őket, hogy a tanórákon minél többször és hosszabban szólaljanak meg.

4.2.3. Az egyénre szabott fejlesztés

A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésében kiemelkedő szempont, hogy a pedagógus tekintettel legyen az egyéni differenciálásra. A bártortalan diákoknak megfelelő módszerek és munkaformák segítségével kell lehetőséget biztosítani a megszólalásra, míg a jobb kifejezőképességgel rendelkezőket tovább kell motiválni és olyan feladatokat adni számukra, amelyek továbbfejlesztik őket. A diákokban lévő lehetséges szorongás a gyakorlatok során folyamatosan oldódik, és egyre magabiztosabbá válnak majd.

4.2.4. A személyiség tisztelete, az önbizalom erősítése

Az iskolai nevelés folyamán, így a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése során is fontos a személyiség tisztelete. A tanárnak és a diákoknak is nagy szerepük van abban, hogy a tanulók oldottan, feszültségmentesen vegyenek részt a különféle gyakorlatokban, szívesen szólaljanak meg az osztály előtt. Így a tanulóban kialakulhat az egyéni motiváció, amelyet a többszöri megszólalások sikerességével, az önbizalom növelésével erősíthetünk.

4.2.5. Az önismeret szükségessége

A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése folyamán fontos feltárni a diákok erősségeit és gyengeségeit, egymáshoz való viszonyukat, egyéni kifejezési formáikat. Ahhoz, hogy a megszólalások tudatosabbak, összefüggőbbek legyenek, sokféle tényezőt ismerniük kell a diákoknak: az erősségeiket, a fejlesztendő területeiket, a saját képességeiket is. A hatékony készségfejlesztéshez a diákok pozitív attitűdje, partnersége is szükséges, ezt segíthetik az önismereti gyakorlatok.

4.2.6. A beszédértés és -alkotás fejlesztésének egysége

A kifejezőkészség fejlesztése a beszéd értésének fejlesztésével egységben, párhuzamosan zajlik (Raátz 2006). Az anyanyelvi kompetencia alkotóeleme nemcsak a beszédproduktum létrehozása, hanem a beszéd megértése is, a kommunikációban kiemelt szerepe van az aktív hallgatásnak.

4.2.7. A kreativitás fejlesztése

Az önbizalmat, a magabiztosságot és a sikerélményt fokozza, ha a tanulóknak lehetőségük van az alkotóképességük megmutatására. Egyes beszédproduktumok kifejezetten alkalmasak arra, hogy a diákok a kreativitásukat kibontakoztassák.

4.2.8. A játékosság és humor alkalmazása

A tanulók motivációjának elősegítője lehet a játékosság és a humor. Élhetünk ezzel a beszédhelyzetek megfogalmazásában vagy egy-egy beszédtema kiválasztása során is.

4.2.9. A fejlesztés folyamatossága

A beszéd- és kifejezőkészség nem kizárólagosan a magyar nyelvi és az irodalomórák feladata, minden műveltségterülethez kapcsolódó tantárgynak a feladatai közé sorolható. Fontos, hogy a kifejezőkészség fejlesztése egyrészt ne csupán a kommunikációs témakörökben, hanem a teljes iskolai nevelési folyamatban kiemelt pedagógiai cél legyen, másrészt minden műveltségi területen megjelenjen.

4.3. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének gyakorlatai

A kifejezőkészség fejlesztésének folyamatában a gyakorlatok több kompetenciaterületet képviselhetnek (Antalné 2010):

4.3.1. Önismereti gyakorlatok:

- a beszédben és a beszédértésben az erősségek és a gyengeségek felismerése;
- a szóbeli szövegalkotással kapcsolatos előzetes tudás feltárása.

4.3.2. Tanulás-módszertani gyakorlatok:

- hagyományos és fűrtábraszerű vázlat készítése;
- vázlat alapján történő összefüggő beszéd megfogalmazása;
- a szövegfeldolgozási stratégiák alkalmazásának gyakorlatai;

4.3.3. Memóriagyakorlatok:

- kulcsszavas memorizáló módszer részben tervezett és tervezett beszédekhez;
- a felidézést segítő szavak, szókapcsolatok, mondatok alkotása adatok megjegyzéséhez stb.

4.3.4. Beszédértési gyakorlatok

4.3.5. Szóbeli szövegalkotási gyakorlatok:

- drámagyakorlatok;
- a beszéd felépítésével és formálásával kapcsolatos retorikai gyakorlatok
 - az anyaggyűjtés és a vázlatírás gyakorlatai;
 - a kapcsolatteremtés,-tartás és zárás gyakorlatai;
 - a jóindulat elnyerésének gyakorlatai;
 - az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának gyakorlatai;
 - a beszédtagolás gyakorlatai;
 - a megfogalmazás, a kifejtés gyakorlatai;
 - a stílusformálás gyakorlatai;
- disputagyakorlatok;
- az előadásmód fejlesztésének gyakorlatai: beszédtechnikai gyakorlatok, szerepjátékok, beszédrészletek felolvasása, beszéd vázlat alapján, szabad előadás;
- beszéd- és beszélőértékelő gyakorlatok;
- beszédjavító gyakorlatok;
- a technikai eszközök beszédbeli alkalmazásának, a szemléltetésnek a gyakorlatai.
- a szövegtípusok megismerését célzó gyakorlatok: a szóbeli szövegtípusok megértésének és alkotásának gyakorlatai.

4.3.6. A beszéddel kapcsolatos ismeretbővítő gyakorlatok

- páros/csoportos kooperatív tanulás (mozaiktechnikával; a háromlépcsős interjúval, indián beszélgetéssel stb.);
- egyéni/páros/csoportos tanulás grafikus szervezőkkel (fürtábrával, T táblázattal, kettéosztott naplóval, fogalomtérképével, halmazábrával);
- páros/csoportos feladatküldés a tananyag alapján;
- fogalomkártyák;
- vita a tananyag alapján;
- tanulói kiselőadás stb.

A beszédfejlesztésben is fontos, hogy minél több játékos, kreatív, a tanulók interaktív és kooperatív tevékenységére épülő gyakorlatot válaszson a pedagógus. A következőkben ezekből a gyakorlatokból mutat be a dolgozat egy válogatást. Az alább leírt gyakorlatokat továbbiak egészítik ki a dolgozat későbbi fejezetében és a Mellékletben bemutatott óratervekben.

Belső hang: két tanuló beszélget, mögöttük áll a belső hangjuk. A játékvezető tapsolására a belső hangok szólalnak meg, és a következő tapsnál ismét váltás következik. Szövegek szereplőit, alakokat is meg lehet szólaltatni. A gyakorlat alkalmas lehet rejtett kommunikációs szándékok feltárására is, olyan szituációk bemutatására, ahol a kommunikációs tartalom és a közlési szándék eltér egymástól. A feladat során megnő a diák-diák közötti interakció aránya.

Csereberekártyák: A diákok egy, a tanár által elkészített kártyacsomag alapján kérdéseket tesznek fel egymásnak. Ezután kártyákat cserélnek, és megismétlik egy másik tanulóval is a kérdezést. A gyakorlat fejleszti a tanulók kérdezési technikáit, a részben tervezett beszédüket, és növeli a tanulók közötti párbeszédeket.

Díjak: a diákok díjakat találnak ki egy szereplőnek vagy egymásnak. Például: Bátorság Díj, Szerénység Díj stb. A tanulók eljátszzák a díjátadást, és megfogalmazzák azt, hogy ki és miért kapja a díjat. A feladat során a diákok részben tervezett és tervezett beszédét is fejleszthetjük. A részben tervezett beszédüket például úgy, hogy előre kiosztott panelmondatokat adunk a feladat előtt. Ha a feladat előtt egy nappal, egy héttel szólunk a gyakorlatról a tanulóknak, akkor alkalmuk lesz a beszéd előzetes megírására. Ehhez segítségül használhatják például díjkiosztók szövegét is.

Edzés párban: a diákok párban dolgoznak, az egyikük egy problémát old meg, a másikuk pedig figyel a folyamatot, és a megoldás után dicséri, illetve javítja a társát, ha szükséges.

Egyetértésjáték: a tanulók párban érveket fogalmaznak meg egy témával, képpel vagy szöveggel kapcsolatban. Megbeszélik, hogy mi egyezik az álláspontjukban. A gyakorlat folyamán fejlődik a diákok spontán beszéde.

Félmondatos játék: a diákok körben ülve játszanak. Egy tanuló a tananyaggal kapcsolatban elkezd mondani egy mondatot, és a következő befejezi. A tanulók részben tervezett beszéde fejlődhet a gyakorlat által.

Fürtábra: a tanulók szavakat írnak megadott vagy választott szempont szerint. A többiek kitalálják, hogy mi lehetett a szempont. Ezt követően összefüggő szöveget mondanak a szavak segítségével.

Jóslás: a tanulók megnézik a tanár által kiosztott szöveg/téma címét, és megjósolják, hogy miről fog szólni a szöveg. Az olvasást követően megbeszélik azt, hogy mi az, ami teljesült az előzetes jóslatokból. A feladat nagyban hozzájárulhat a diákok spontán beszédének fejlesztéséhez.

Kerekasztal: a tanulók egy vitában vagy egy megadott témában szerepkártyák alapján szerepet játszanak, álláspontot képviselnek, és ennek megfelelően beszélnek. Ez a feladat mind a részben tervezett, mind a tervezett beszéd fejlesztését segítheti.

Megbeszélés párban: a diákok párban vannak. Az egyik tanuló elmondja, amit a témáról tud, majd ezt követően szerepet cserélnek. A diákok pozitív visszaigazolásokat adnak egymásnak a feladat során. Ehhez a tanár panelmondatokat is adhat nekik.

Ötletek az asztalon: a csoportok ötleteket írnak fel egy lapra egy megadott téma alapján. A papírlapokat az asztalra helyezik, majd közösen megbeszélik, hogy mi a véleményük az egyes ötletekről.

Páros kérdés: a tanulók párban kérdezik egymás egy témáról, és válaszolnak a feltett kérdésekre. A gyakorlat megnöveli a diákok egymás közötti kommunikációját a tanórákon.

Terítsd és húzz: Minden csoport kap egy olyan kártyacsomagot, amely kérdéseket tartalmaz a tananyaggal kapcsolatban. A csoporttagok egymást kérdezik, a szerepek folyamatosan cserélődnek. A tanulók a választ dicsérhetik és javíthatják is. A gyakorlat alkalmas a tanulói spontán beszéd fejlesztésére.

(Antalné–Raátz 2004, 2010; Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002; Gedeon–N.Tóth–Rádai 1991; Kagan 2001, 2009; Tóth 2006).

4.4. A beszéd- és a kifejezőképesség fejlesztésének módszerei és munkaformái

A tanítási-tanulási folyamatban összhangba kell hozni a különféle körülményeket – a tananyag sajátosságait, a tanulók elvárásait, az előzetes tudásukat, valamint a tanár cselekvési lehetőségeit, a terem elrendezését, az óraszámot, a létszámot stb. a módszerek, a munkaformák és a gyakorlattípusok kiválasztásával (Antalné 2010).

A beszéd- és a kifejezőkészség fejlesztését más célokkal összhangban minden órán pedagógiai célként szükséges kitűzni, és úgy kell megtervezni az órát, hogy az ismeretbővítés és a készségfejlesztés is a diákok beszélgetésére, beszédére épüljön. A kooperatív technikák terjedésével és a csoportos, valamint a páros munkaformák gyakoribb alkalmazásával változhat a tanórákon a diákok megszólalási aránya és a diák-diák közötti kommunikáció.

A kutatások is alátámasztják, hogy a tanáré az irányító szerep: megfelelő kommunikációs technikák birtokában neki kell lépéseket tennie az egyenrangú, nyílt kommunikáció kialakítása érdekében (N.Kollár–Szabó 2004). Nagyon fontos feltárni azt, hogy a tanároknak milyen kommunikációs technikáik vannak arra vonatkozóan, hogy a diákok beszéljenek a tanórákon. Az osztálytermi kommunikációra hatást gyakorol a pedagógus és a gyerekek közötti viszony. A tanítás-tanulás legmegfelelőbb közegében a tanár és a diákok egymással együttműködő partnerekként jelennek meg (N.Kollár–Szabó 2004). Ennek az együttműködésnek elsődleges feltétele lehet, hogy a pedagógus csökkenti saját kommunikációját és a frontális óraszervezést a tanórán.

A frontális munka az a szervezési mód, amelyben a párhuzamosan tanuló gyerekek egy időben, azonos ütemben tanulnak a közös pedagógiai célok érdekében. A frontális munka középpontjában tartalmilag és formailag is a tanár áll: ő beszél, kérdez, értékel, ő ad engedélyt a gyerekeknek a megszólalásra stb. (Falus 2013). Ez a szervezési mód azonban kevésbé eredményes. A kooperatív tanulással összekötött csoportmunka vagy páros munka ezzel szemben egy közösen kapott vagy vállalt feladat megoldását jelenti a tanulók számára. Az együttműködésre épülő feladatmegoldás mind az egyes tanulókra, mind az osztályra pozitív hatással lehet. A diákok fontos, társas kompetenciái fejlődhetnek általa például: a figyelem, egymás hallgatásának képessége, a vitakultúra, a munkamegosztás, az idő beosztása, konfliktuskezelés készsége stb.

A csoporttagok közötti kommunikáció a kooperatív tanulás alapja, hiszen a diákok a beszédet a tanulás eszközeként használják. A diákok közötti kommunikáció mennyisége megnő, ugyanis az egész teremben valamennyi csoport egyszerre gyakorolja a beszédet (Kagan 2009). Amikor a diákok a kooperatív munka során lehetőséget kapnak arra, hogy egymásnak magyarázzanak, akkor ez pozitív hatással van a problémamegoldó képességükre is (Gillies M.Robyn 2007). Emellett a diákok jobban tudnak egymásnak segíteni és együtt tanulni. A tanulók közötti együttműködés segíti és megkönnyíti a tanulási folyamatot. A csoportmunka során a tanár szerepe átalakul, nem a tudás birtokosaként áll az osztály előtt, hanem a diákok munkáját, feladatmegoldásait segíti, felügyeli, irányítja. Vagyis a pedagógus

facilitátori szerepben áll, aki nem egyszerűen csak átadja a tanulóknak a kész tudást, hanem segíti, megkönnyíti a tanulási folyamatot, segíti a tudás konstruálását (Herbszt 2010).

A tanárnak, amikor csak lehet, olyan órákat szükséges terveznie, amelyeken a diákok kerülhetnek a középpontba. Ennek eredményeként a tanulók mellett, hogy az óra aktív résztvevőivé válnak, kommunikációs kompetenciájuk is fejlődhet. Az anyanyelvi óráknak lehetővé kell tenniük, hogy a gyerekek kommunikációs stratégiai kreativitása kibontakozhasson (Brokerhoff 1976).

4.5. Az anyanyelvi beszéd- és kifejezőkészség fejlesztését támogató óratervezési stratégiák

A tanórák tervezésekor kiemelten szükséges építeni a tanulói beszédet fejlesztő tantárgy-pedagógiai alapelvekre és a tanulási-tanítási módszerek, munkaformák alkalmazására. Ennek megfelelően az óratervezést meghatározó stratégiai feladatok a következők lehetnek:

- olyan anyanyelvi tanórák tervezése, amelyek nagyobb teret engednek a tanulói megnyilatkozásoknak;
- a tanulók saját beszéde segítse a tanulási folyamatot;
- az anyanyelvi órákon az ismeretbővítés eszköze és közvetítője is a tanulói beszéd legyen;
- a tanórákon a folyamatalapú beszédtanítás előnyben részesítése, amely a beszédalkotás szakaszaira is tekintettel van;
- a tanulók életközeli szituációkba helyezése megfelelő gyakorlatok által, hogy képessé váljanak a rejtett kommunikációs célok felismerésére is;
- a pedagógus saját szerepének ártértékelése: a feladatok, csoportmunkák szervezője s nem a tudás egyedüli birtokosa;
- diákközpontú órák megvalósítása;
- a tanulói beszédekkel demokratikusabb osztályléggör kialakítása;
- a tanulói reflektálás fejlesztése;
- a tanulói spontán beszéd ösztönzése;
- a pedagógus elkötelezettsége, hogy a beszédfejlesztéshez szükséges módszertani kultúráját folyamatosan gazdagítsa stb.

5. A kutatás

A kutatás célja feltárni, milyen módszerekkel érhető el, hogy a tanulók többször és hosszabban nyilatkozzanak meg a tanórákon, fejlesztve ezzel a diákok beszéd- és kifejezőképességét. A kutatás módszere tanórák digitális felvételeinek, valamint az ezek alapján készült óralejegyzések elemzése és összehasonlítása. Elsőként 16 videós tanórát elemeztem, és megállapítottam a tanórai kommunikáció legfőbb mennyiségi és minőségi jellemzőit. Az empirikus vizsgálat objektíven megmutatja, hogy mennyiben valósul meg a beszédfejlesztés azáltal, hogy beszélgetjük a tanulókat (Herbszt 2010). Bár a lejegyzés is értelmezésnek is minősül, így nagyban függ a lejegyző személyes benyomásaitól, észrevételeitől is, mégis hasznos a tanórai kommunikáció vizsgálatában (Antalné 2013).

A vizsgált tanórák mennyiségi jellemzőit a szószámok és a beszédfordulók arányai jelzik. A szószámok arányai megmutatják, hogy a tanórán a tanár vagy a diákok beszéltek-e többet, és milyen terjedelemben szólaltak meg. A beszédfordulók aránya és a beszédfordulókra eső szószámok is tanúskodnak arról, hányszor és milyen hosszan szólaltak meg a diákok a tanórákon. A kutatásban a beszédforduló az egy beszélőtől származó megnyilatkozást jelenti, amely során nem történik szóátadás (Boronkai 2009).

A 16 videós tanóra elemzésének tanulságai alapján olyan órákat igyekeztem tervezni és megtartani, amelyeknek fő pedagógiai célja volt a tanulói beszédre alapozva, részben páros és csoportos kooperatív, illetve egyéni munkaformára épüljenek az órák. A tanórák tananyaga és fejlesztési célja is a spontán beszéd, a részben tervezett és a tervezett beszéd alkotásának tanítása volt. A tanítási órákon (mind a 16 videós órán, mind a 3 saját órám) többször történtek felolvasások is, amelyek az interpretatív beszéd külön kategóriájába tartoznak. Ezek a felolvasások különösen alkalmasak arra, hogy a tanulók gyakorolják a helyes kiejtést, légzést is. A különböző gyakorlatokat egymásra építve és tudatosan készítettem elő és tartottam meg a rövid tanítási gyakorlatom során.

A 3 saját tanítási órát összehasonlítottam a 16 videós tanórával és megfogalmaztam a köztük lévő hasonlóságokat és különbségeket. A tanári és a tanulói beszédfordulók összehasonlítása végett az adatokon statisztikai elemzést végeztem a Mann–Whitney *U*-teszttel, az SPSS 13.0 szoftver segítségével.

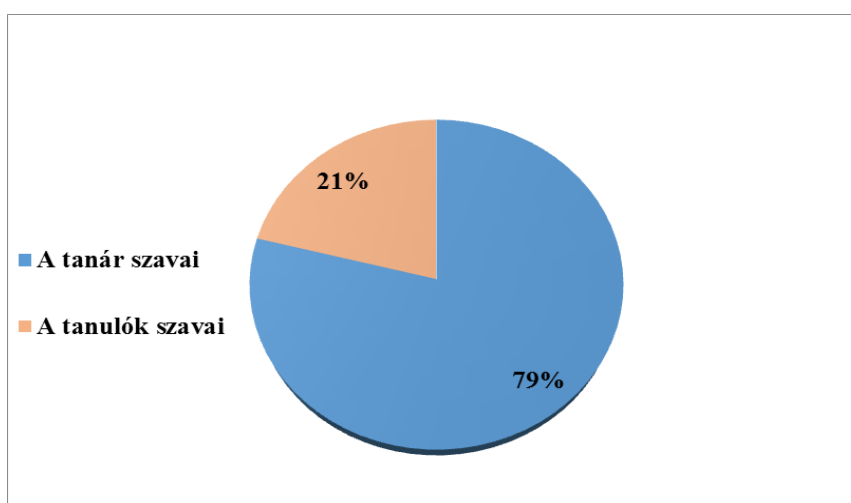
A kutatás hipotézisei a következők:

- A tanulók a kooperatív és az egyéni munkára épülő órákon nagyobb arányban és hosszabban beszélnek.
- A tanár egy fordulóra eső szószáma kevesebb a kooperatív órákon, mint a frontálisan szervezett órákon.
- Az egy tanulóra jutó beszédforduló szavainak száma magasabb a kooperatív órákon, mint a frontálisan szervezett órákon.

5.1. Az első kutatás: a 16 frontális munkára épülő tanítási óra tanár-diák kommunikációjának mennyiségi és minőségi jellemzői

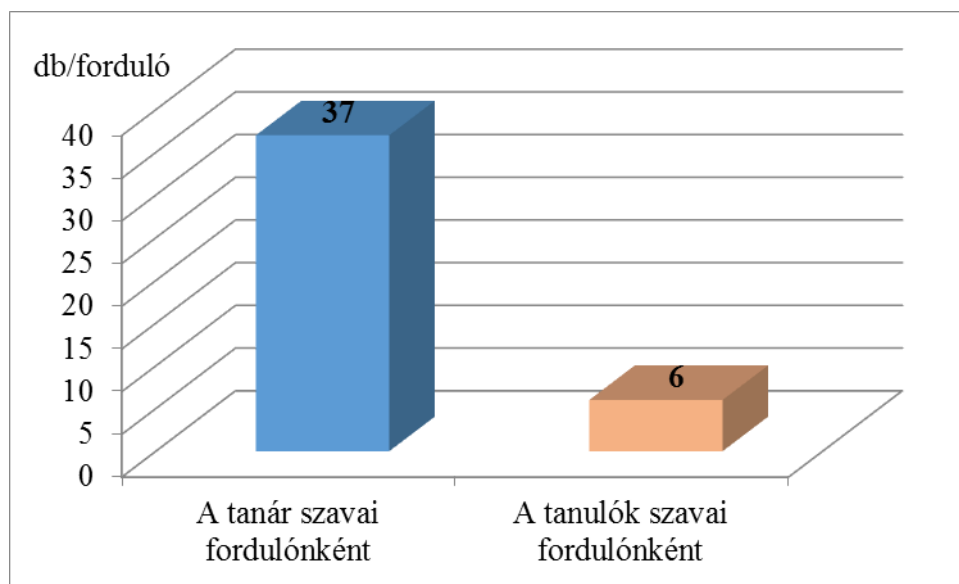
A kutatás első részének anyagát 16 videós, frontális munkaszervezésű magyaróra alkotta. Ezeknek az óráknak a lejegyzése a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú szerint történt. A 16 frontális órát és ezek alapszintű lejegyzését a témavezetőm bocsátotta rendelkezésemre. A lejegyzéseket a kutatási célnak megfelelően szegmentáltam, a BUSZI-nak megfelelő kódokkal elláttam. A teljes órára, valamint a beszédfordulókra eső szószámok, valamint a tanári és a tanulói beszédfordulók aránya jelzik, hogy milyen terjedelemben beszéltek a diákok és a tanárok. A kooperatív órákon diktafonnal rögzítettük a csoportokban folytatott diákkommunikációt.

A 16 frontálisan szervezett videós óra 79%-ában beszélt a tanár, és 21%-ában a diákok (2. ábra). A 16 óra közül kettőben a tanulók szavainak aránya csak 10% volt. Egyetlen olyan óra volt, ahol a diákok szavainak száma elérte a 30%-ot.



2. ábra

A tanár és a tanulók összes szavainak aránya egy tanórán (N = 16 tanóra)

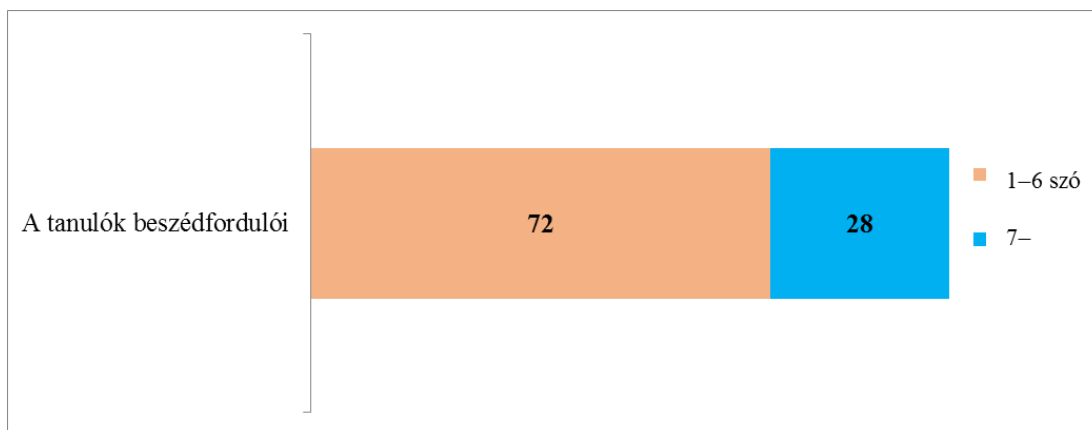


3. ábra

A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédfordulóban (N = 16 tanóra)

A tanár egymaga átlagosan több mint háromszorosát (37 szó/forduló) mondta a 30 tanuló egy-egy beszédfordulóra jutó átlagos szószámának (6 szó/forduló). Ezeken a tanórákon a tanár sokkal többet és hosszabban beszélt (3. ábra).

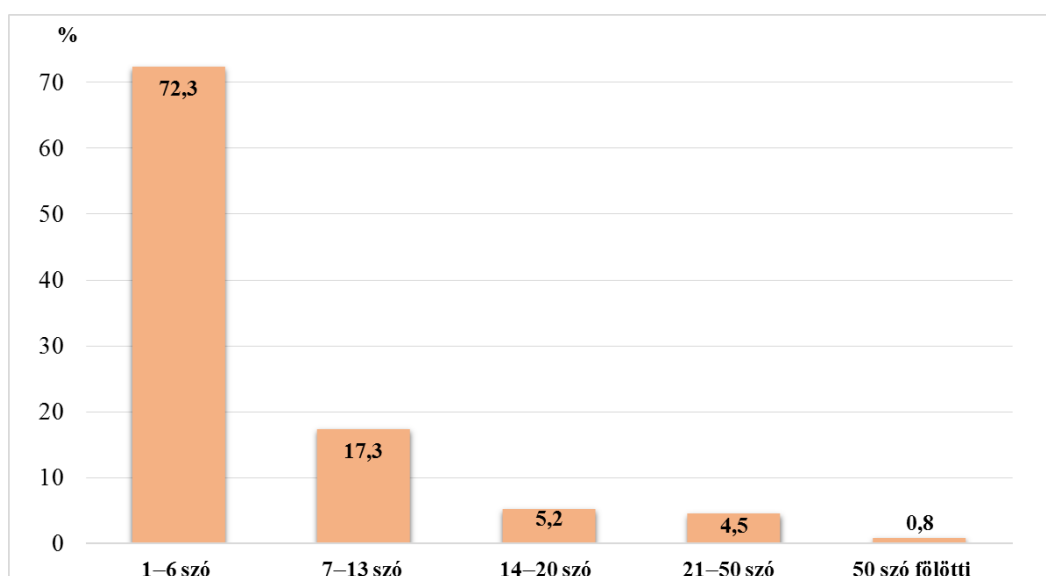
A további vizsgálatom középpontjában a beszédfordulók minőségi jellemzői álltak. Antalné (2013) 20 tanórát elemezve megállapította, hogy a tanulók átlagosan 7 szót mondanak egy-egy beszédfordulóban, a saját kutatásom eredményei is részben ezt igazolták, sőt ennél is alacsonyabb szószámot mutattak (6 szó/forduló). A két vizsgálat átlagértékéhez viszonyítva a kutatásban minőségi megszólalásnak tekintem a 7 vagy annál több szót tartalmazó beszédfordulókat, mert ezek lehetővé teszik, hogy a diákok összefüggően szólaljanak meg. Ezek fejlesztik leginkább a diákok beszéd- és kifejezőkészségét. A 16 videós órán elhangzó tanulói beszédforduló 72%-a az átlag alatt marad, míg a 28%-a az átlag fölötti tartományba tartozik (4. ábra). Tehát a legtöbb tanulói megszólalás néhány szavas, és nem alkalmas a tanulók beszéd- és kifejezőkészségének fejlesztésére.



4. ábra

Az átlag alatti és az átlag fölötti szószámot tartalmazó tanulói beszédfordulók százalékos aránya (N = 16 tanóra)

A beszédfordulók szószámait a következő intervallumok jelzik: 1–6 szó; 7–13 szó, 14–20 szó, 21–50 szó és az 50 szónál több szót tartalmazó beszédfordulók (5. ábra).



5. ábra

A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása (N = 16 tanóra)

Az átlag fölötti megszólalások közül a legmagasabb százalékot (17,3%) éri el a 7–13 szavas tartomány, míg a legkevesebbet (0,8 %) az 50 szó fölötti intervallum. A 16 frontális munkaformában szervezett tanítási óra elemzése bebizonyította azt, hogy a tanár a tanórák sokkal nagyobb hányadában beszél, mint a diákok. A tanulóknak kevés alkalmuk és

lehetőségük van arra, hogy hosszabban és összefüggően szólaljanak meg. Ezáltal nem fejlődik megfelelő módon a beszéd- és kifejezőkészségük.

Az órákon a tanulók leggyakrabban 1–6 szavas megnyilatkozásokat fogalmaztak, szemben a tanári megszólalásokkal, amelyek a különböző kérdések halmozása, ismétlése és a tanulói válaszok gyakori megismétlése miatt hosszúra nyúltak.

T: Toldalékok. Jó. Leírta mindenki, gyerekek? Figyeljete! Különböző szavakat láthattok a főlán. Nézzük ezt meg! Milyen szavak ezek? Nézzétek meg a táblázatot! Milyen szavak ezek? Mondjad!

D: Tőszavak.

T: Tőszavak, és ezen túl milyen szavak? Ezt mindig mondjátok hozzá!

D: Egyszerű.

T: Egyszerű szó, helyes, és azon belül tőszó. Hogyha jól megnézed ezeket a szavakat, az első és a második oszlop szavait, akkor megfigyelheted azt, hogy két szóból össze tudsz állítani egy-egy szót. Gyorsan írd le a füzetbe egy-egy példát, jó? Csak egy... egyet írtatok le! Kapcsoljátok össze valahogy, a két szóból egy szót alkossatok! Na, írt mindenki egyet? Halljam, miket írtatok!

Több olyan eset is volt, amikor a tanár egyszavas választ igénylő, zárt kérdést fogalmazott meg úgy, hogy a kérdést egy hosszabb tanári instrukció vagy értékelő megnyilatkozás halmozása tette nehezen követhetővé. A diákoknak nem volt lehetőségük a hosszabb válaszadásra.

T: Így van. Ez a legfontosabb, hogy egy új szó keletkezett. Tehát akkor írjuk fel csak, hogy egyszerűségképpen, hogy szó plusz szó, és ebből egy új szó keletkezik, egy új jelentés, új szó. Jó. És akkor példának írjuk akkor ide a hangversenyt. Jó? Mert ez volt az első példánk. Hang plusz verseny, hangverseny. Jó, és ide egy egyenlőségjelet. Jó. Leírta mindenki? Nagyon jó. Tehát akkor most már akkor ismerjük az egyszerű toldalékos szavakat, az összetett szavakat, és felismerjük a tőszavakat. Most vizsgáljuk meg egy picit még az egyszerű toldalékos szavakat! Ugye, mondtuk, hogy szótöbbl és toldalékból épül fel. De mi a szótő? Honnan tudjuk, hogy ez a szótő? Mit hordoz magában? Zsófi, hangosan!

D: A jelentést.

A következő tanári instrukcióban a beszédértést sok tartalmi elem halmozása és számos ismétlés nehezíti:

T: Pontosan. Állást keres. És akkor már rögtön ott vagyunk, hogy milyen mér' írjuk, hogy mi a célja egy ilyen rövidített önéletrajznak általában? Álláskeresés, vagy ezekből a példákból nem derül ki, de az előbb már mondtuk: iskolába való felvétel, hogyha valaki azt kéri. Ezt, kérem, írják oda a lapra. Hogyha kell akkor szét is. Nem oda! Erre. Hogyha, hogyha úgy gondolják, akkor szét is szedhetik. Csak a praktikusság kedvéért volt összekapcsolva. Tehát álláskeresés, mondjuk, iskolába való felvétel, amit már az előbb mondtam, mondtunk. És azt nem tudom, hogy említettük-e az előbb, de hogyha valaki valamilyen pályázatot el szeretne nyerni, akkor oda is lehet egy ilyen rövidített életrajzot írni. Hogyha nem nagyon fontos a hosszabb szakmai kifejtés. Melyek, milyen adatokat találunk ebben az önéletrajzban erről az Átlag Béláról? Lehet sorrendben is, ahogy olvassák, de lehet úgy is, ahogy eszükbe jut. Kisasszony?

D: Mikor és hol született.

T: Igen. Írjuk föl, kérem! Oda. Mondom, szerintem szedjék szét, akár szét is lehet tépni, mer' a sarka úgyse érdekes, csak hogy ne kelljen állandóan lapozgatni. Tehát, hogy mikor és hol született. Azután?

A 16 óra elemzési eredményeinek tanulságaira is építve terveztem meg a saját tanítási óráimat a rövid iskolai gyakorlaton. Ezek középpontjában a tanulói beszéd fejlesztése állt, a célom az volt, hogy a tanulók minél többször és hosszabban szólaljanak meg. Ezért olyan munkaformákat és szervezési módokat választottam, amelyek lehetővé tették a diákok beszéd- és kifejezőképességének hatékony fejlesztését.

5.2. Az iskolai kísérlet

A jellemzően három- vagy négyhetes szaktárgyi iskolai gyakorlatot a nyelv- és beszédfejlesztő szakon, az egyik gyakorlógimnáziumban végeztem. Itt módom volt több órát hospitálni, valamint tanórákat és tanórán kívüli foglalkozásokat is tartani. Ennek keretében a 8. osztályban tarthattam három összefüggő magyar nyelvi órát, amelyek témája részben a beszéd hangzó eszközeinek használata volt. A vezetőtanárom szabad kezet adott abban, hogy milyen módszereket és munkaformákat tervezek erre a három órára. Támogatta azt a

javaslatomat, amely szerint ez a három óra úgy szolgálja a beszédfejlesztést, hogy minél több időt és teret igyekszik biztosítani a tanulói megszólalásokra.

A három beszédfejlesztő magyar nyelvi óra részletes leírását, időbeosztását az 1–3. melléklet tartalmazza. A tervezéskor arra törekedtem, hogy minél kevesebb frontális szervezésű feladat és több egyéni, páros és csoportos munkára épülő gyakorlatok legyenek. Igyekeztem tekintettel lenni a dolgozatban korábban bemutatott pedagógiai elvekre is, közöttük például a tevékenységközpontúság, a játékoság, az életszerűség elvének megvalósítására. Továbbá kiemelten fejleszteni kívántam a diákok reflektáló képességét is. Mivel ezek voltak az első megtartott magyar nyelvi óráim, a terveim megvalósíthatóságának megítélésében, az óratervek megformálásában segítséget kaptam a vezetőtanáromtól, a témavezetőmtől is.

Az óratervekben a korábbi szakmódszertani előadásokon és szemináriumokon megismert beszédfejlesztő kooperatív gyakorlatokból és az olvasott szakirodalmakból válogattam, illetve részben az osztály sajátosságaihoz igazítottam. A feldolgozott szövegek témái is a beszéd különféle formáihoz kapcsolódtak.

A 3 saját órán megtartott feladatokat és ezek fő pedagógiai céljait mutatja be a dolgozat következő része.

Az első óra gyakorlatai (1. melléklet):

1. *Egy percünk a tiétek*: egyéni szóbeli munka, szövegalkotás egy megadott témáról. A tanulói összefüggő spontán beszédet, kiselőadást ösztönző feladat, amely a ráhangolást, az előzetes ismeretek felelevenítését szolgálta az óra menetében.
2. *Összehasonlítás*: frontális írásbeli és szóbeli munka. A diákoknak az előzetes tudásuk alapján össze kellett hasonlítaniuk két diáktársuk beszédét a hangzó nyelv eszközeinek alkalmazása alapján.
3. *Mozaikmódszer*: a diákok 4-5 fős csoportokban, olvasás után megtanították egymásnak, tudatosították a hangzó nyelv eszközeiről a fontosabb tudnivalókat. A beszédszünetért felelős diákok arra ügyeltek, hogy mindenki egy-egy percre beszéljen. A csoportos kooperatív gyakorlat az órán az ismeretbővítést szolgálta, eszköze a tanulói beszéd volt. A gyakorlatot követően mindenki szóhoz jutott frontálisan is, és egy-egy fő jellemzőt mondott a nála lévő zenei eszközről. A megbeszélés során a tanár facilitátori szerepe volt

a meghatározó, támogatta a csoportok munkáját, és ügyelt arra, hogy mindenki szóhoz jusson.

4. *Hírolvasás:* a tanár kijelölése alapján egy diák felolvasott egy, az óra témájához illeszkedő hírszöveget. Az osztály többi tagja a hírolvasó képzési felelőseiként figyelték a felolvasót. A felolvasás különösen alkalmas volt arra, hogy a diákok az osztály előtt történő szereplést gyakorolják, és példát lássanak a nyelvi eszközök tudatos alkalmazására. A többiek feladata a már megtanult hangzó eszközök megfigyelése, értékelése volt. A gyakorlat során a tanulók konstruktív kritikát fogalmaztak meg a felolvasónak. Az értékelő diákok egymást láncszerűen szólították, így több tanulónak alkalma volt a véleménye kinyilvánítására. A gyerek körében egymás szólítása kezdetben nehéznek bizonyult, de végül megszokták ezt a módszert.
5. *Szituációkártyák:* a diákok ezzel a feladattal életközeli helyzetbe kerültek, és így a hangzó nyelv zenei eszközeiről szerzett új ismereteiket alkalmazhatták a gyakorlatban is. A gyakorlat középpontjában az aktuális állapot, érzelem és ennek nyelvi kifejezése állt. A megfigyelő diákok a gyakorlat végén találgattak arról, hogy mi állhatott a szerepkártyákon, és megindokolták választásukat.
6. *Állítások megfogalmazása a tanultakról:* ebben az összefoglaló feladatban igaz állításokat kellett megfogalmazni a tanultakkal kapcsolatban. A gyakorlat alkalmas volt arra, hogy még többen megszólaljanak az órán, és maguk a diákok foglalják össze az órán történeteket. Ezáltal a tanár visszajelzést kapott arról, hogy a megértették-e a tananyagot, mi volt az óra tanulási eredménye.
7. *Minibeszéd írása:* A házi feladatnak adott gyakorlatban a beszéd témája (A telefon hatása az életünkre) is motiváló volt, segítette a tanulók reflektív gondolkodását. A beszéd otthon történő megtervezése, majd a következő órán a szabad előadása a részben tervezett és a tervezett beszéd fejlesztését szolgálta.

A második óra gyakorlatai (2. melléklet):

1. *Tanulói kérdés – tanulói válasz:* a tanórai kommunikációban ritkábban fordul elő, hogy a tanulók kérdeznek. Ennek a feladatnak az volt a célja, hogy a tanulókat kérdésfeltevésre ösztönözze, fejlessze kérdezési stratégiáikat. A gyakorlat egyszerre ráhangoló, felelevenítő és az ismereteket szintetizáló is volt az óra menetében.
2. *Tanulói kiselőadás:* ennek a feladatnak a középpontjában is a nyilvános megszólalás, az egyéni tanulói szereplés állt. Két diák adta elő a házi feladatként megtervezett beszédét.

A gyakorlat alkalmas volt arra, hogy a diákokat fokozatosan szocializálja a szereplésre, a nagyobb csoport előtti megszólalásra.

3. *Dicséret és tanács megfogalmazása:* a gyakorlat során a diákok a konstruktív véleménynyilvánítást gyakorolhatták, értékelték az elhangzott minibeszédeket. Nagyon fontos, hogy mit gondolnak egymásról a diákok, hiszen az egymásról alkotott véleményük, építő hozzászólásuk ebben a korosztályban fontosabb lehet számukra, mint amit a tanár mond (Kagan 2009). A tanárnak arra is kellett figyelnie, hogy a tanulói megnyilvánulások az óra menetébe, a témához illeszkedve hangozzanak el.
4. *Az utolsó szó jogán:* a kooperatív munkára épülő gyakorlat fejlesztette a szöveg néma olvasását is, a szövegértelmezést és a véleményalkotási képességet. A megbeszélés során a játékmestereknek nagy szerepük volt, hiszen ők irányították a feladatot: felolvasták, amit aláhúztak, kérdeztek, figyeltek a társaik megszólalásaira, összefoglaltak, és véleményt alkottak. Azoknál az osztályoknál, amelyek először találkoznak ezzel a gyakorlattal, hasznos, ha a tanár a táblára felírja az egyes feladatrészeket, amelyeket a játékmestereknek kell elvégezniük. A gyakorlat során több diák is szóhoz jutott, a tanulók egymást szólították. A feladat célja volt még az ismeretbővítés előkészítése a tanulók tevékenységére építve.
5. *Megbeszélés a hozzászólások céljairól:* az ismeretbővítést szolgáló gyakorlat az előző feladat tanulságait szintetizálta, tudatosította.
6. *Tanulói felszólalások:* egy szöveg alapján a tanulóknak véleményt kellett fogalmazniuk meghatározott idő alatt. A tanulók az előzetesen elkészített vázlat alapján mondták el a felszólalásra szánt gondolataikat, amelyet a többiek megfigyeltek.
7. *Tanulói hozzászólások kártyák alapján:* a kártyákon lévő instrukciók irányították a tanulói hozzászólásokat, fejlesztve ezzel a részben tervezett beszédet.
8. *Összehasonlítás:* a tanulók összehasonlították a felszólalásokat és a hozzászólásokat megadott szempontok szerint. Ez a feladat az új ismeretek megszilárdítását és az összefoglalást is szolgálta az órán.
9. *Házi feladat:* egy táblázat kiegészítése a hozzászólásról és a felszólalásról. Egyperces beszéd írása az előző órán tanult szempontok alapján arról, hogyan szoktak beszélni. A tanulók a beszédet a következő óra elején, szabadon adták elő. A gyakorlat fejlesztette a diákok beszéd- és kifejezőkészségét, a tanulói reflektálást.

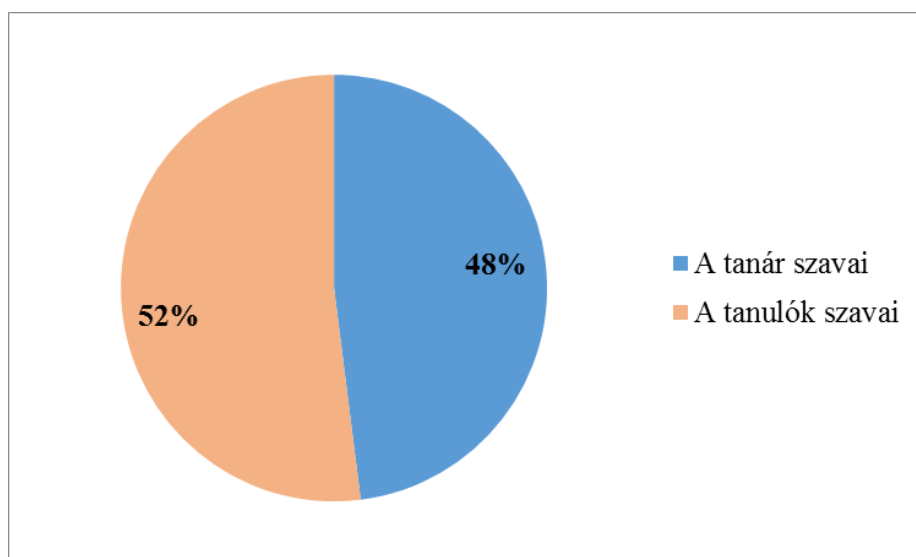
A harmadik óra gyakorlatai (3. melléklet):

1. *Kulcsszavas felidézés:* a tanulók maguk idézték fel az előző órai ismereteket általuk mondott kulcsszavak által, amelyek segítették a tudásuk rendszerezését, az óra eleji ismétlést.
2. *Összehasonlítás táblázat alapján:* a diákok megfogalmazták a felszólás és a hozzászólás közötti különbséget az előző órai gyakorlatok alapján. Ez a gyakorlat is hosszabb megnyilatkozásokra ösztönözte a tanulókat.
3. *Összefoglalás táblázat alapján:* a gyakorlat fő célja az ismeretek szintetizálása volt. A táblázat struktúrája hozzájárult ahhoz, hogy a diákok összefüggő beszédekkel valósítsanak meg, ezáltal fejlődött a részben tervezett beszédük is. A gyakorlat a házi feladat ellenőrzését is szolgálta.
4. *Minibeszéd előadása:* a tanulói kiselőadással a fő cél a tervezett beszéd fejlesztése volt, valamint saját beszédük jellemzésével a reflektív gondolkodás ösztönzése.
5. *Tanulói megfigyelés:* a beszéd felépítésével kapcsolatos kiosztott szempontok az ismeretbővítést szolgálták. A páros munkában végzett megfigyelő és elemző feladatot a frontális megbeszélés követte.
6. *Rendszerezés:* a beszéd felépítésével kapcsolatos szempontok rendszerbeli helyét páronként vitatták meg a tanulók. Ezután meg kellett indokolniuk, hogy a választott szempontjukat miért az adott helyre tették a táblán.
7. *Tanulói összefoglalás:* a táblán lévő szempontok alapján a tanulók foglalták össze az előadás tartásának fő elveit. Ennek a gyakorlatnak a célja volt az ismeretek szintetizálása, összefoglalása mellett a tanulói részben tervezett beszéd fejlesztése. Az összefoglalás során a tanár választotta ki, hogy ki legyen a következő beszélő. Az elhangzott mondatoknak kapcsolódniuk kellett egymáshoz, így a diákok folyamatosan figyeltek egymásra a feladat során.

5.3. A második kutatás: 3 saját, részben kooperatív és egyéni munkára épülő tanítási óra mennyiségi és minőségi jellemzői

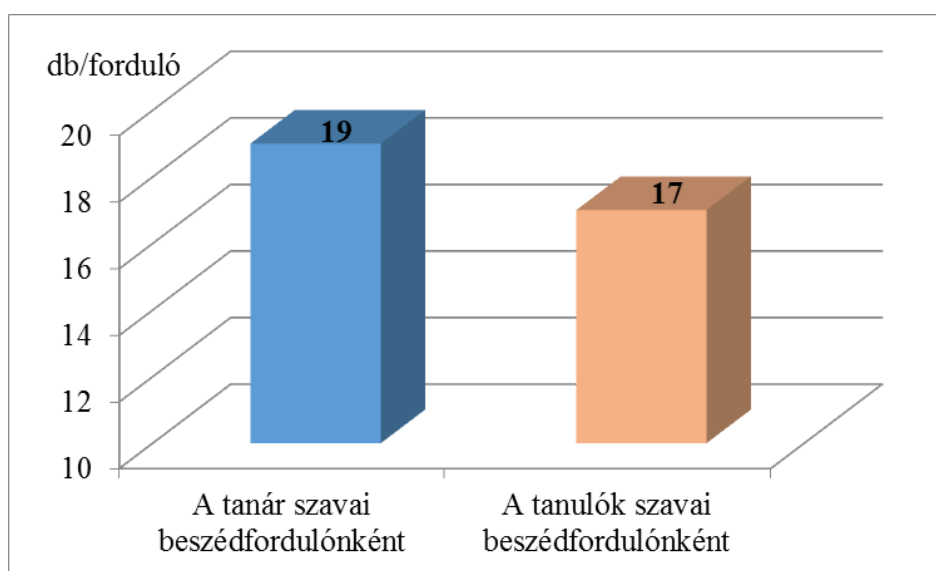
Az iskolai kísérlet 3 saját tanítási óráját felvették videóra, a csoportmunkában zajló kommunikációt külön diktafon rögzítette. Az órákat lejegyeztem a BUSZI kódjai alapján, és ugyanazon szempontok alapján elemeztem őket, mint a 16 frontális szervezésű videós tanórát.

Ezen a 3 tanítási órán a tanár az összes elhangzott szó 48%-át, míg a tanulók 52%-át mondták, ezáltal a tanár-diák kommunikáció sokkal kiegyenlítettebb volt (6. ábra).



6. ábra

A tanár és a tanulók összes szavainak aránya egy tanórán (N = 3 tanóra)

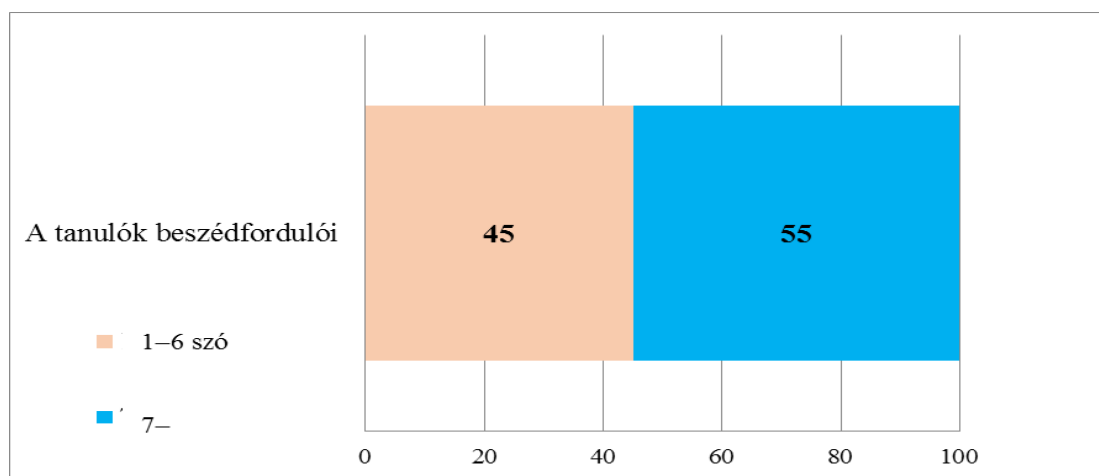


7. ábra

A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédfordulóban (N = 3 tanóra)

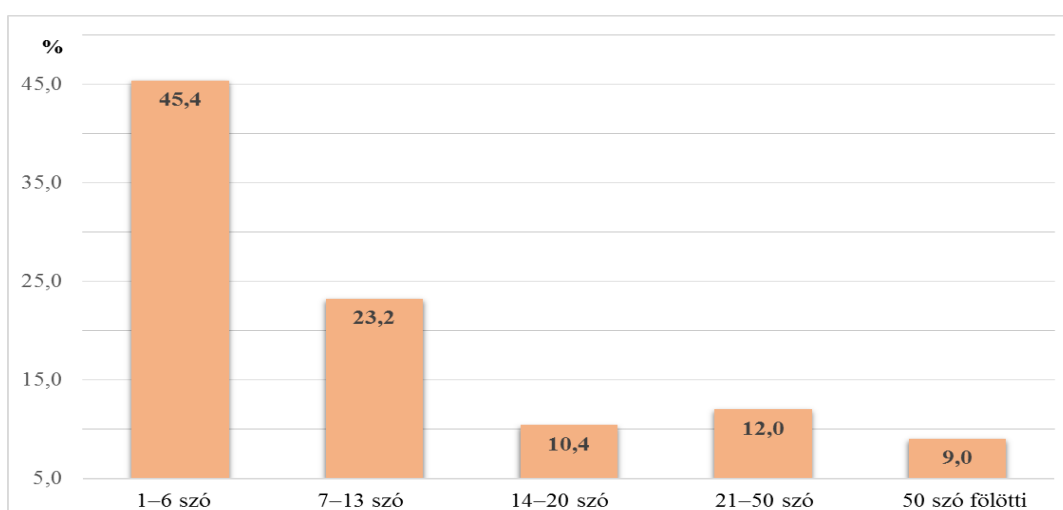
A nagyobb kiegyenlítettség jellemzi az átlagos szószámokat is egy beszédfordulóban (7. ábra). A tanár átlagosan 19 szót, míg a tanulók 17 szót mondtak egy beszédforduló alkalmával. Ez az érték több mint kétszerese a 20 tanóra alapján meghatározott 7 szavas tanulói átlagnak (Antalné 2013), vagyis a tanulók sokkal hosszabban nyilatkoztak meg a három tanítási órán.

A tanulói beszédfordulók 45%-a 1–6 szót tartalmazott, míg 55%-uk minőségi megnyilatkozásnak tekinthető, 7 szó feletti (8. ábra), ezek már fejleszthetik a diákok beszéd- és kifejezőkészségét.



8. ábra

Az átlag alatti és az átlag fölötti szószámot tartalmazó tanulói beszédfordulók százalékos aránya (N = 3 tanóra)



9. ábra

A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása (N = 3 tanóra)

Az átlag fölötti megszólalások közül a legmagasabb százalékot éri el a 7–13 szavas tartomány (23,2%), míg a legkevesebbet az 50 szó fölötti intervallum (9,0%) (9. ábra). A csoportmunka lehetővé tette, hogy több olyan párbeszéd is kialakuljon, amely a diákok között zajlott:

D3: *Szóval a nyelvi és a társadalmi környezet határozza meg, hogy miről beszélek, illetve hogyan beszélek.*

D4: *Te jössz.*

D5: *A beszédtempó gyorsasága függ az éppen adott érzelmi állapottól. A beszédtempónak fontos szerepe van az, hogy meg... A beszédtempónak fontos szerepe van abban, hogy megértsd a másik mondanivalóját, vagy hogy megértsék a te mondandódat. Hogyha az illető túl gyorsan beszél az ő, azt sokkal kevésbé értjük meg, mint, aki mondjuk normálisan beszél. Általában a fontosabb információkat lassabban mondjuk el, és mondjuk a lényegtelenebbeket pedig gyorsabban.*

A tanulói véleménynyilvánítás gyakoroltatása fontos területe a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének. Emellett a tanári megszólalások arányát csökkentette az is, hogy a diákok láncszerűen szólították fel egymást. De mivel ez idegen helyzet volt a tanulók számára, többször figyelmeztetnem kellett őket arra, hogy szólítsák a következő társukat:

T: *Hadart. Hadarás, hadarás? Tegye föl a kezét, aki szerint nagyon gyors volt ez a tempó! Aha, hát ő ennyi? Négy ember, ez annyira nem sok. Jó, hát igen ez szubjektív: egyéntől függő, hogy hogyan érzékeljük. Kérlek, szólítsatok akkor következő embert!*

D49: *Csenge!*

D50: *Azt vettem észre, mint a Noémi hasonló, hogy kiemelte a számadatokat. Leginkább a szövegekben az van, hogy általában a fontosabb dolgokat mondják lassabban, és igazából a számadatok csak érdekességek, de valahogy, amikor ő ezt olvasta, akkor nem tűnt hibásnak.*

T: *Ühüm, jó, szólíts egyet, köszönöm szépen, egy következő hozzászólót!*

D50: *Krisi!*

T: *Krisi lesz a következő.*

D51: *Szerintem ő én azt vettem észre, hogy a hogy a számadatok előtt beszédszüneteket tartott, hogy így emelje ki.*

Ennek egy magasabb szintje az utolsó szó jogán játék, amikor a játékmesterként szereplő tanuló irányítja a feladatot a táblán lévő instrukciók alapján:

D10: *Akkor menjünk sorba, először, Zsófi, és így menjünk körbe!*

D: *Én ezzel egyébként teljesen egyetértek, meg igazából ehhez kapcsolódik, de szerintem az is igaz, hogy mindenki fél attól, hogy esetleg félremond valamit, vagy egy szót többször használ, és ezt észreveszik a figyelők, és emiatt úgymond kinevetik. Tehát szerintem attól is félhet ez a beszélő, hogy kinevetik esetleg, vagy hogy tényleg, hogy hibázik, vagy hogy jó-e ez.*

D10: *Rendben, akkor ki volt még? Anna?!*

D: *Hát ő én azt gondolom, hogy nem biztos, hogy jó fokozza, mert lehet, hogy annyira fél tőle, hogy mégis arra sarkallja, hogy sokkal jobb legyen. Hogyha hibázik benne, akkor senki nem fogja tudni, hogy ő hibázott, mert csak ő tudja, hogy mi a szöveg.*

5.3.1. Reflexió a saját tanári kommunikációmra

A kutatás során a tanórák megtervezésétől a kivitelezésig sokat fejlődtem. Megtanultam, hogyan tervezek olyan órákat, amelyek középpontjában a diákok és az ő beszédük áll. A tanórák megtervezésekor arra fókuszáltam, hogy a tanulók előzetes tudására építsem az óra menetét. Az órák megtartása előtt azt feltételeztem, hogy könnyebb feladat lesz a diákok beszédére alapozva megtartani az órákat. Bár az órán tudatosan ügyeltem rá, hogy pontos instrukciókat fogalmazzak meg, és ne akadályozzam a gyerekeket abban, hogy véleményt nyilvánítsanak, vagy megosszák a gondolataikat az órával, a témával kapcsolatban, de ez nem mindig sikerült maradéktalanul.

A tanítás során fejlődött a tanulói csoportok alakulásának és munkájának segítése, fejlesztése tanári kompetenciám is, hiszen általában sikerült a tanulókat aktív munkára ösztönöznöm. (OFI 2009). A frontális munkaszervezés helyett igyekeztem tudatosan nagyobb teret engedni a diákok beszédének, kezdeményező szerepének. Olyan szituációkat teremtettem, amelyek elősegítik a tanulók együttműködési, kommunikációs képességeinek a fejlődését is.

A pedagógiai folyamat megtervezéséhez szükséges kompetenciám is fejlődött, mert tudatosan olyan – főképpen egyéni, páros és csoportos munkaformákat – alkalmaztam az órákon, amelyek segítségével az előzetes tudásra alapuló ismeretbővítés hatékonyabb lehet. Ezáltal a diákok beszéd- és kifejezőképességének fejlesztése is nagyrészt megvalósult. Megpróbáltam alkalmazkodni azokhoz a nem várt helyzetekhez, amikor a tanulók kezdeményezték a feladatok megbeszélését, az esetleges vitát. Volt olyan helyzet is, amikor az óratervtől eltérő módon le kellett rövidítenem egy feladatot, mert nem fért volna az óra időkeretébe.

Az óralejegyzések és a videók elemzése azt is bizonyították, hogy a saját tanári kommunikációmban vannak olyan területek, amelyek feltétlenül fejlesztendők. Ilyen például az, hogy a csoportmunkák során többször is megismételtem, amit a diákok mondtak – feltételezve azt, hogy a terem elrendezése miatt (a padok egymás mögött, frontális munkaformához igazodva) nem hallják egymást a diákok. De a videóból is kiderült, hogy ez a gyakori szó szerinti válaszméltás többnyire felesleges volt, hiszen a tanulók jól hallották egymást. Az ismétlések elkerülésével még tovább növelhetem a diákok által beszélt időt a tanórákon, arra ösztönözhetem a diákokat, hogy egymásra figyeljenek:

T: Aha, hű. Köszönjük szépen a játékmesternek a levezényelést és akkor még egy embert kérek. Hűha, akkor lehet, hogy lesz idő még egy következőre is. Legyen akkor most Eszti. Jó? Ő lesz a játékmester. Akkor elsőként olvasd fel azt, amit te aláhúztál!

D10: A sikertelenségtől való félelem a legerősebb fokozója a lámpaláznak.

T: A sikertelenségtől való félelem a legerősebb fokozója a lámpaláznak.

Bár a tanítási gyakorlat során próbáltam figyelni arra is, hogy az instrukcióim tömörek, világosak és egyértelműek legyenek, mégis voltak olyan megnyilatkozásaim, amelyek indokolatlanul hosszúra nyúltak, és ennek következtében a diákok vélhetően nehezen értették meg őket. Ha ezeket tömörebb formában tudom majd megfogalmazni a jövőben, akkor a tanári bőbeszédűségemet is csökkenthetem, és ezáltal a diákok is jobban meg fogják érteni a feladatot:

T: Igen, légy szíves, és a többiek pedig kaptak, ha minden igaz, minden padon van (pótolja a hiányzókat), tehát a többiek kaptak bizonyos szempontokat, részeket a beszéddel kapcsolatosan, és az lenne a feladat, hogy majd most a Noémi elmondja az ő feladatát, és ebből a szempontból, ami nálatok ott van, ebből kellene figyelni. Ha van benne, akkor pedig az a megadott szempont, illetve instrukció vagy jellemző vonás, akkor mondjátok el ez alapján a véleményeteket ezután, jó? Oké, kész vagy Noémi?

Sikerült megtanulnom azt is, hogy hatékonyabb, ha a lapok kiosztását megelőzi az instrukció. Ha fordítva történik, akkor sajnos a diákok nem figyelnek már arra, amit a tanár mond nekik. Több alkalommal is többes szám 1. személyben fogalmaztam, például a fegyelmezés során: *figyeljünk egymásra*; vagy bizonyos feladatokat követően: *köszönjük szépen*. Ezeket talán célszerűbb lett volna T/2. személyben kifejezni.

A tanulók munkáját értékelő megnyilatkozásaimat kevésbé változatos módon fejeztem ki, pedig sokkal hatékonyabb, ha a pedagógus árnyaltabban, részletesebben és változatosan értékel:

T: *Így van.*

D10: *Az egész során, de azért valamennyire.*

T: *Így van, abszolút, de ezek kivédhetetlenek, és mindig megjelennek a beszédünk során. Igen, itt, Kende!*

A három tanítási óra során igyekeztem figyelni arra, hogy a kérdéseimet röviden és tömören fogalmazzam meg. De sajnos így is voltak olyan kérdésfeltevéseim, amelyek nagyon összetettek, terjengősek voltak. Ez nagyban megnehezíthette a diákok számára a megértést:

T: *Nem tudsz rosszat mondani, nagyon jó?! És, azok, amiket a fürtábrába felírtunk, azokkal kapcsolatosan valami, ami a hangzó nyelvnek az eszközeire vonatkozik? Azzal kapcsolatosan?*

D: *Hát, talán a beszédtempó, azzal nem tudom, hogy mi volt. De rendben volt.*

A három, tanulói beszédre épülő tanítási óra után megkértem a diákokat arra, hogy írjanak véleményt az órákról. Fontos visszajelzéseket adtak a tanulók arról, hogy szeretnek csoportmunkában dolgozni:

„Nagyon figyelemfelkeltő és érdekes órák voltak, sok volt a csoportmunka.”

Volt olyan diák, aki a feladatokat minősítette, és megjegyezte az ezzel kapcsolatos nehézségeket is:

„A feladatok, beszédek tartása remek ötlet, de a diákok nem feltétlenül akarnak osztálytársaik jelenlétében beszédet tartani, mert félősek vagyunk. Az órák jók voltak, mert jobban megismerhettük a magyar nyelv szépségeit.”

A tanulói beszédre épülő órák nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulóiban lévő gátlások, a szerepléstől való félelmek oldódjanak. A diákok pozitívan értékelték azt, hogy több alkalmuk volt a megszólalásra:

„Szinte mindenki felszólalt minden órán, és ez a tanulási módszer jobb volt, mint a magolás.”

„Sok embert sikerült megszólaltatni az órákon.”

„Nagyon élveztem az órákat, szívesen szóltam hozzá, és erre meg is volt a lehetőségem. Érdekes volt, mivel olyan dolgokat is megbeszéltünk, amiket máshol egyébként nem szoktunk.”

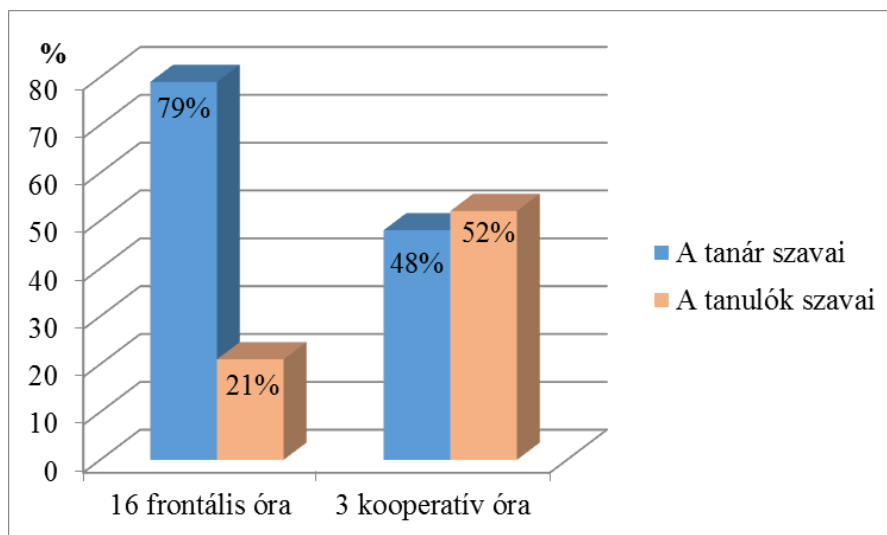
A diákok visszajelzései alapján az órák elérték céljukat, és sikerült ösztönözni őket arra, hogy többet és szívesen beszéljenek a tanórán.

Igen hasznos és tanulságos lehet minden kezdő és tapasztalt pedagógus számára a saját óráinak a felvétele, lejegyzése és elemzése. Ezekből nagyon sokat tanultam, és a jövőben, a hosszú tanítási gyakorlatom során, valamint a pedagógiai pályámon törekszem a tanári kommunikációm tudatos fejlesztésére.

5.4. A frontális és a kooperatív szervezésű tanórák összehasonlítása

A 16 frontális szervezésű videós óra és a saját 3 kooperatív tanóra alapján végzett osztálytermi kommunikációs vizsgálatok eredményei eltérnek. A 16 videós óra 79%-ában beszélt a tanár, míg a 3 saját tanítási órán ez az érték több mint 30%-kal kevesebb. Ez utóbbi órákon több tér és idő jutott a tanulói megnyilatkozásokra (10. ábra).

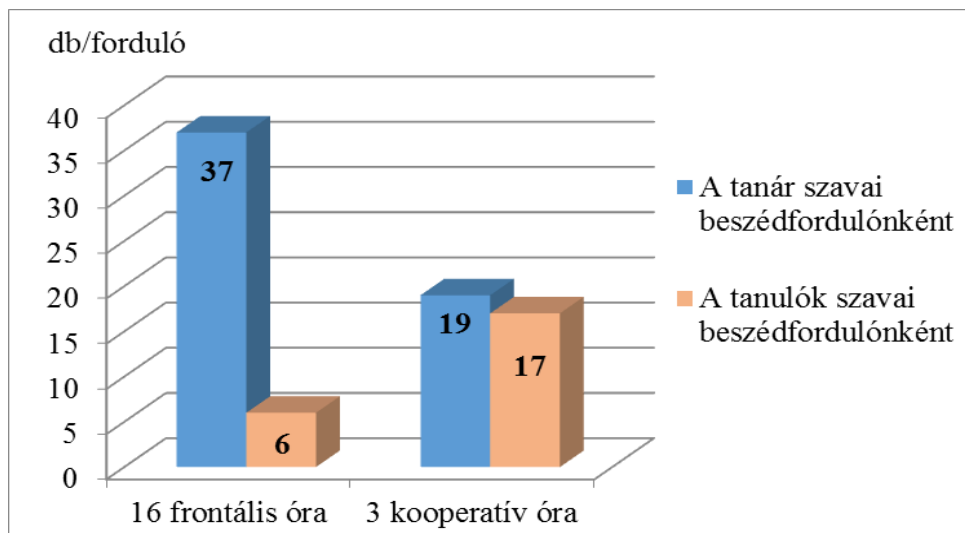
A 16 frontális és a 3 kooperatív óra tanári és tanulói beszédfordulóira vonatkozó adatain, statisztikai elemzést végeztem a Mann–Whitney U-teszttel, az SPSS 13.0 szoftver segítségével. A beszédfordulókra vonatkozó adatok nem normál eloszlásúak voltak. A tanári beszédfordulókra vonatkozó adatok összevetésekor nem volt szignifikáns különbség a két órátípus között. Ennek oka lehet az adatok nagy szórása, illetve a nagymértékben eltérő elemszám is. A diákok beszédfordulói közötti különbség azonban szignifikáns volt a kétféle órátípusban számolt adatok között: $Z = -10,152$; $p < 0,001$.



10. ábra

A tanár és a tanulók összes szavainak arányai

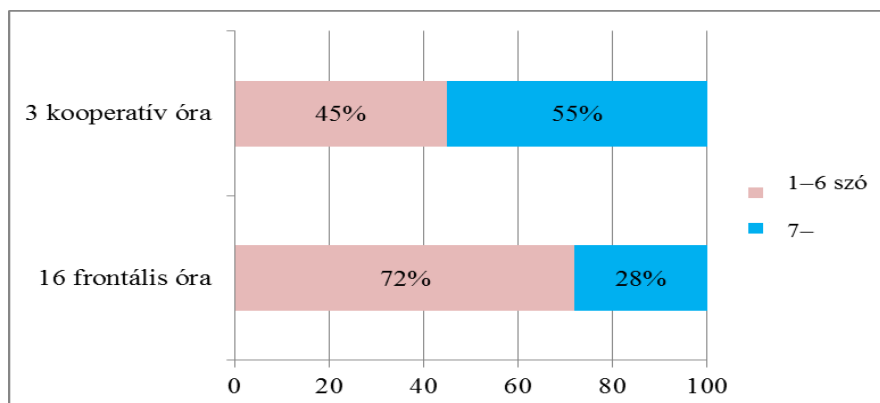
A 16 videós órán a tanárra eső szószám egy beszédfordulóban átlagosan 37. Ez majd kétszerese a saját tanítási óráimon lévő tanári átlagszószámnak, amely 19 szó volt. A tanulók szavainak átlagszáma a beszédfordulókban 16 frontális szervezésű videós órán 6, míg a 3 kooperatív órán ennek majdnem a háromszorosa, azaz 17 szó. Vagyis a diákok ezeken az órákon sokkal hosszabban beszéltek egy-egy megnyilatkozás során (11. ábra).



11. ábra

A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédfordulóban

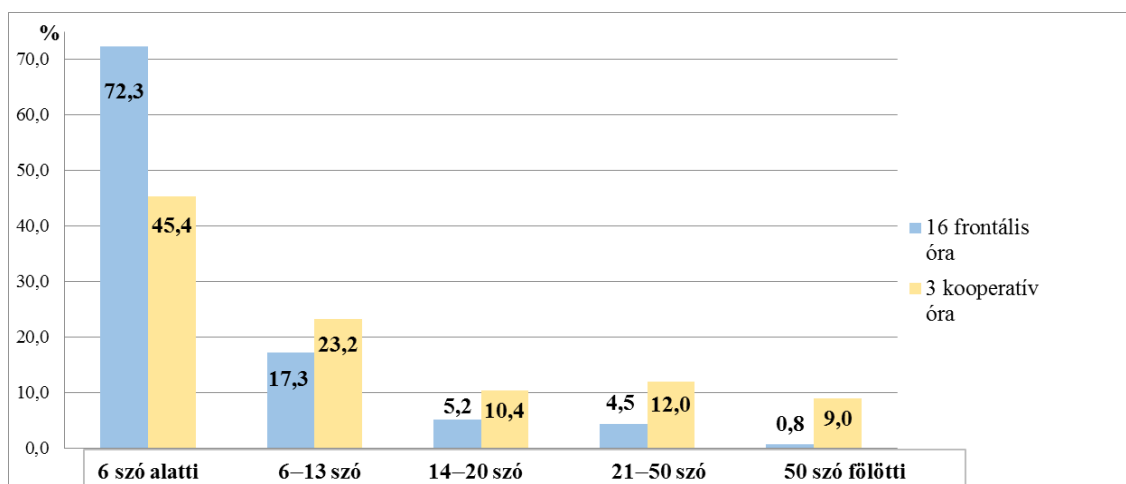
Az átlag alatti és az átlag feletti szószámot tartalmazó beszédfordulók között is nagy eltérés figyelhető meg (12. ábra). A 16 videós órán az átlag feletti megnyilatkozások aránya 28%, a 3 tanítási órán ez jóval nagyobb, az összes beszédfordulónak több mint a fele, azaz 55%.



12. ábra

Az átlag alatti és az átlag fölötti szószámot tartalmazó tanulói beszédfordulók százalékos aránya

Az általam minőséginek nevezett, hosszabb megszólalások százalékos arányára vonatkozó eredményeket is összehasonlítottam, a legnagyobb eltérés az 50 szónál több szót tartalmazó beszédfordulók között van: ez a 16 frontális szervezésű videós órán 0,8%, a 3 kooperatív órán 9%. Nagy különbség figyelhető meg a 21–50 szó közötti tartományban is, hiszen míg a 16 videós órán ennek az aránya mindössze 4,5%, addig az 3 tanórán 12%. Tehát a kooperatív szervezésű órákon a tanulói beszédfordulókban megjelenő szavak száma sokkal magasabb volt (13. ábra).



13. ábra

A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása

Az anyanyelvi nevelésben kiemelten szükséges fejleszteni a kommunikatív kompetencia minden elemét: a nyelvi kompetenciát, a szociolingvisztikai kompetenciát, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát és a stratégiai kompetenciát (Bárdos 2000). Ez elérhető akkor is, hogyha a tanulók is természetes módon szólítják meg egymást, és kérdeznek társaiktól, ha nem csupán a tanár a kommunikáció kezdeményezője a kérdés-feleletre épülő megbeszéléseken. Ehhez tartozik még a hagyományos kérdés-felelet módszere is, ha nyílt végű tanári kérdéseket fogalmazunk, amelyek hosszabb válaszadásra ösztönöznek.

A 3 kooperatív órán végzett gyakorlatok leginkább a nyelvi és a beszéd- és szövegalkotói kompetenciára fókuszáltak. Fő céljuk az volt, hogy a diákok tudatosítsák magukban, birtokában vannak anyanyelvüknek, és képesek hosszabb megnyilatkozásokra is, és ezeket gyakorlatokkal lehet fejleszteni.

6. Összegzés és következtetések

A dolgozat feltárta, hogy a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztése a vizsgált utóbbi évtizedekben is jelen volt az iskolai oktatásban. Ennek részben életkoronként, részben korszakonként más-más volt a kiemelt célja. Új fejezetet nyitott a 2012-es Nemzeti alaptanterv azzal, hogy még nagyobb súllyal emelte ki az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia fejlesztésének szükségességét. A dolgozat bemutatta a spontán, a részben tervezett és a tervezett beszéd fogalmát, jelentőségét az iskolai tanórákon. Ezt követően 16 frontális óra videós felvételének elemzését a diákok kommunikációját illetően. Majd ennek tanulságai alapján feltárta 3, részben kooperatív és egyéni munkára épülő videós óra jellemző jegyeit. A kutatás a két eltérő órátípus összehasonlításával ráirányította a figyelmet a beszéd iskolai fejlesztésének lehetséges stratégiai lépéseire és alapelveire.

A kutatás első hipotézise teljesült, a tanulók a kooperatív tanítási órákon az órák nagyobb százalékában (55%) beszéltek, mint a 16 frontális videós órán (21%). A második hipotézist is alátámasztották a kutatás eredményei, miszerint a tanár egy fordulóra eső szószáma kevesebb a 3 kooperatív órákon (19 szó/beszédforduló), mint a 16 frontális órán, ahol ez az arány sokkal nagyobb (37 szó/beszédforduló). A harmadik hipotézis is teljesült, mert a kooperatív órákon az egy tanulóra jutó beszédforduló szavainak száma nagyobb (17 szó/forduló), mint a 16 frontális videós tanórán (6 szó/forduló).

A kutatási eredmények azt bizonyították, hogy összefüggés van az órászervezési mód (frontális vagy csoportmunka) és a tanulók megszólalásai esélyei, valamint az ehhez

kapcsolódó beszéd- és kifejezőkészség fejlesztési lehetőségek között. Ha a diákoknak kevés alkalmuk van a megszólalásra, és jellemzően csak rövid megnyilatkozásaik lehetnek, akkor ez nem megfelelő oktatási-nevelési környezet az eredményes beszédfejlesztéshez.

A tanulók „beszéltetése” hosszú, a pedagógustól nagy erőfeszítéseket kívánó tanítási-tanulási és szocializációs folyamat. A tanár többször találhatja magát abban a helyzetben, hogy a diákok nem akarnak, nem mernek megszólalni, vagy csak kevesebb alkalommal és röviden teszik ezt. Ekkor kitartóan és kreatívan érdemes arra törekedni, olyan motiváló feladatokat tervezni a tanulók számára, amelyek segítségével a tanulói megnyilatkozások kvalitatív és kvantitatív jellemzői is nőnek.

Vannak olyan lehetőségek, módszerek, amelyekkel több teret és időt hagyhatunk a tanulói megnyilatkozások számára, néhány ezek közül a kutatás s az iskolai kísérlet tapasztalatai alapján:

1. A frontális munkaforma helyett célszerű gyakrabban választani az egyéni, a páros és a csoportmunkát.
2. Igen eredményes lehet a kooperatív technikák gyakoribb alkalmazása.
3. Pontosan, világosan és tömören megfogalmazott, nyílt végű tanári kérdésekre van szükség, amelyek hosszabb tanulói megnyilatkozásokra ösztönöznek.
4. Az ismeretbővítő gyakorlatokban is fontos a tanulói véleménynyilvánítást ösztönözni.
5. A tanulói kiselőadásokat érdemes nagyobb arányban alkalmazni.
6. Fontos megismernünk saját tanári kommunikációnkat és feltárni, hogyan csökkenthetjük az órán, például: a tanulói válaszok indokolatlan megismétlésének elkerülésével, tömör és érthető tanári instrukciók megfogalmazásával stb..

Mind az anyanyelvi, mind a más műveltségi területekhez kapcsolódó tanórákon úgy kellene tanítanunk, hogy a beszéd a tanulás célja és eszköze is legyen. Ekkor érhetjük el, hogy a tanulók beszéd- és kifejezőkészsége hatékonyan és folyamatosan fejlődjön.

A kézirat lezárásnak dátuma: 2015.01.04.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf> (2014.szeptember 15.)
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. Retorika és pedagógia. In: Raátz Judit – Tóthfalussy Zsófia (szerk.) *A retorika és határtudományai*. Trezor Kiadó. 37–52.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2014.szeptember.15.)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2004. *Magyar nyelv és kommunikáció. Szövegértés és szövegalkotás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Beszéd és írás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balatoni Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 212. 395–401.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs–Budapest.
- Bicskeiné Zsulán Julianna 1992. *A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia vázlata*. JATE Press. Szeged.
- Bozsik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád 2003. *Anyanyelvi tantárgypedagógiánk vázlata*. EKF Líceum Kiadó. Eger.
- Brokerhoff, Karl Heinz 1976. *Kreativität im Deutschunterricht*. Aloys Henn Verlag. Kastellaun.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. Nemzeti tankönyvkiadó. Budapest.
- Fülöp Lajos (szerk.) 1993. *Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.

- Garner, Alan – Pease Allan 2011. *Szó – beszéd. A társalgás művészete*. Park Könyvkiadó Kft. Budapest.
- Gedeon Éva – N. Tóth Zsuzsa – Rádai Péter 1991. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gillies, M.Robyn 2007. *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. Sage Publication. California. 50–51.; 91–93.
- Gósy Mária 2002. A megakadásjelenségek eredete a beszédprodukción tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. 192–204.
- Gósy Mária 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 257–277.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kagan, Spencer – Kagan, Miguel. 2001, 2009. *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft. Budapest.
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Hoffmann Ottó 1976. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Nagy József 1979. Az előbeszéd és a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése In: Nagy József (szerk.) *Anyanyelvi tantárgy-pedagógia*. Tankönyvkiadó. Budapest. 98–110.
- Nagy József 1987. *Anyanyelvi tantárgy-pedagógia*. Tankönyvkiadó. Budapest. 62–117.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2009. *A pedagógus-kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképességében*.
- <http://www.ofi.hu/tudastar/vitaforumok/pedagogus> (2014. szeptember 27.)
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes 2014. *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. 371–410.
- Raácz Judit 2005. A beszédfajták. In: Róka Jolán (szerk): *Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak*. Raabe Kiadó. Budapest. 1–24.
- Raácz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés. *Magyartanítás*. 3. 22–26.
- V. Raisz Rózsa 1995. *Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 198. 115–122.
- Rozgonyiné Molnár Emma 1999. Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.) *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció. Pedagógus-továbbképzés kiskönyvtára 2*. JGYTF Kiadó. Szeged. 47–80.

- Szemere Gyula 1971. *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó. Budapest.141–173.
- Thornbury, Scott 2006. *An A–Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts*. Macmillan Education.Oxford. 82–83.
- Tóth Beatrix 2006. *A szövegértés fejlesztésének gyakorlattípusai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- www.ntk.hu (Módszerver, Magyar Nyelv és Kommunikáció 1.)
- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5mtEeWP1DvwJ:www.ntk.hu/c/document_library/get_file%3Fuuid%3D68a9346a-bad7-4841-92de-f5b39ae2f720%26groupId%3D10801+%&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&lr=lang_hu%7Clang_de%7Clang_no (2014. szeptember 25.)
- Wacha Imre 1994. *A korszerű retorika alapjai I–II*. Szemimpex Kiadó. Budapest.