

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
РОЗВИТОК СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА УРОКАХ УГОРСЬКОЇ МОВИ В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

МЕДЬЕШ ДОРА ЛЮДВИКІВНА
Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Спеціальність: Початкова освіта

Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №2 від „28”лютого 2024 р

Науковий керівник:

Депчинська Іветта Аттілівна,
кандидат пед. наук, доцент

Консультант:

Гуттерер Єва Войтехівна,
старший викладач

Завідувач кафедри:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 202_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

Кваліфікаційна робота

**РОЗВИТОК СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА УРОКАХ УГОРСЬКОЇ МОВИ В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студентка II курсу

Медьеші Дора Людвиківна

Освітня програма : 013 Початкова освіта

Спеціальність: Початкова освіта

Науковий керівник: **Депчинська Іветта Аттілівна,**

кандидат пед. наук, доцент

Консультант: **Гутгерер Єва Войтехівна**

ст. викладач

Рецензент: **Кучай Тетяна Петрівна,**

доктор пед. наук, професор

Берегове
2024

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**A SZÓKINCSES FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI MAGYAR NYELV
ÓRÁKON AZ ELEMIS ISKOLÁBAN**
Magiszteri dolgozat

Készítette: Megyesi Dóra

II. évfolyamos
tanítói szakos hallgató

Témavezető: Depcsinszka Ivett

a ped. tudományok kandidátusa,
főiskolai docens

Konzultáns: Hutterer Éva

főiskolai adjunktus

Recenzens: Kucsáj Tetjana

a ped. tudományok doktora, professzor

Tartalom

Bevezetés.....	6
I. Az anyanyelvi kompetencia meghatározása, főbb területei.....	8
1.1. Az anyanyelvi kompetencia meghatározása.....	8
1.2. Az anyanyelvi kompetencia főbb területei.....	10
II. Az élőbeszéd jellemzői és fejlesztése.....	13
2.1. A beszéd fejlődése születéstől kisiskolás korig.....	13
2.2. A beszéd sajátosságai alsó osztályokban.....	15
2.3. Az élőbeszéd továbbfejlesztése.....	16
2.4. A beszédfejlesztés feladatkörei és eljárásai.....	18
2.5. Beszédünkre jellemző megakadások.....	25
III. A szókincs.....	27
3.1. A szókincs fogalma.....	27
3.2. A szókincs fejlődése.....	28
3.3. A szókincsfejlesztés módjai.....	30
3.4. Szókincsfelmérő vizsgálatok.....	32
3.5. A szókincs és az olvasás kapcsolata.....	34
3.6. A szóbeli- és írásbeli nyelvhasználat.....	36
IV. Kutatás.....	39
4.1. A kutatás helyszínének bemutatása.....	39
4.2. A kutatási résztvevők bemutatása.....	41
4.3. A mérőeszköz bemutatása.....	41
4.4. A kutatás célja és módszere.....	43
4.5. A mérés eredményeinek elemzése.....	44
4.6. A fejlesztés menete.....	55
Összefoglalás.....	60
Rezümé.....	62
Hivatkozott irodalom.....	64
Mellékletek	

Зміст

Вступ.....	6
I. Визначення компетенції рідної мови, головні сфери	8
1.1. Поняття компетентності рідної мови	8
1.2. Головні напрямки компетенції рідної мови	10
II. Характеристика та розвиток живого мовлення	13
2.1. Розвиток мовлення від народження до дошкільного віку	13
2.2. Особливості мовлення молодших класів	15
2.3. Подальший розвиток живого мовлення	16
2.4. Завдання і процедури розвитку мовлення.....	18
2.5. Переривання, характерні для нашої мови	25
III. Словниковий запас	27
3.1. Поняття про лексику	27
3.2. Розвиток словникового запасу	28
3.3. Шляхи розвитку словникового запасу	30
3.4. Тести на словниковий запас	32
3.5. Зв'язок словникового запасу з читанням	34
3.6. Використання усної та письмової мови	36
IV. Дослідження	39
4.1. Презентація місця проведення дослідження.....	39
4.2. Представлення учасників дослідження	41
4.3. Знайомство з пристроєм.....	41
4.4. Мета та метод дослідження	43
4.5. Аналіз результатів вимірювань	44
4.6. Хід розвитку.....	55
Висновок	60
Резюме	62
Список літератури.....	64
Додатки	

BEVEZETÉS

Az iskolába lépő gyerek már ismeri anyanyelvét, képes a vele egykorúakat és a felnőtteket megérteni és gondolatait érthetően kifejezni. Ezt a nyelvhasználatot, az élőbeszédet az iskolában egy magasabb, tudatosabb szintre kell emelni, az iskolai anyanyelvi nevelésnek ez egyik alapvető feladata. A beszédfejlesztés fontos összetevője a kommunikációs szempont tudatosítása, a szerephelyzetnek megfelelő nyelvhasználat alakítása, melynek fontos összetevője a szókincs. Gyakorló pedagógusként én is fontos feladatommak tartom az anyanyelvi készségek fejlesztését, hiszen az a gyermek, aki tökéletesen elsajátította anyanyelvét, fejlett szóbeli és írásbeli kommunikációs képességekkel rendelkezik, magabiztosabb, bátrabb és sikeresebb lesz az életben. Magiszteri dolgozatom témájaként ezért a szókincsfejlesztés lehetőségeinek a tanulmányozását választottam.

A 21. században, az „online világ” térhódítása a fiatalok nyelvhasználatára, szókincsére is hatással van, a pedagógusoknak azonban továbbra is feladata, hogy kialakítsák a tanulóknak a kódváltás képességét, a helyzetnek megfelelő adekvát nyelvhasználatot. A szókincs mennyiségi és minőségi bővítése ezért napjainkban is aktuális feladat.

Munkám célja, hogy megismerjem a szókincsfejlesztésben rejlő lehetőségeket, a szókincsfejlesztést támogató eljárásokat. Ennek érdekében első lépésként feldolgoztam a rendelkezésre álló szakirodalmat, feltérképeztem a szókincsmérő eljárásokat, majd konkrét méréseket végeztem, hogy választ kapjak kutatási kérdéseimre.

Dolgozatom négy fő részből áll.

Az első fejezetben az anyanyelvi, kommunikációs kompetencia fogalmát határozom meg. Kitérek a kommunikációs kompetencia területeire és azok fejlesztési lehetőségeire. Ezen belül jellemzem a beszédet, a szóbeli szövegalkotást, a beszédértést, az olvasást, a szövegértést és az írást, írásbeli szövegalkotást.

A második fejezet az élőbeszéd fogalmának kifejtésével, a beszéd kialakulásának, valamint a beszéd alsó tagozaton jellemző tulajdonságainak az ismertetésével kezdődik. Ezt követően rátérek a beszédfejlesztés területeire, illetve fejlesztési lehetőségeire, ezen belül kifejtem a kommunikációs szempontok tudatosítását, a szókincs gyarapítását, a szóhasználat helyességének tudatosítását, a mondat szerepét a beszédfejlesztésben, illetve a szóbeli szövegalkotás nyelvi- és kommunikációs helyességét.

A harmadik fejezet magával a szókinccsel foglalkozik. Kifejtem a szókincs fogalmát, kialakulását és fejlődését, majd ismertetem a szókinccsmérő vizsgálatokat, tesztek.

A negyedik fejezetben a LAPP teszt segítségével elvégzett vizsgálatom eredményeit elemzem, összesítem, a kutatási kérdésekre, hipotézisekre keresem a válaszokat. A mérést az Újbudai Teleki Blanka Általános Iskolába járó 3. évfolyamos (a, b, c, d) gyermekek körében végeztem.

A téma feldolgozásához túlnyomó részt Nagy József, Antalné Szabó Ágnes és Bóna Judit munkái szolgáltak alapul, valamint az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban a témában megjelent publikációk.

I. AZ ANYANYELVI KOMPETENCIA MEGHATÁROZÁSA, FŐBB TERÜLETEI

„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában” (Coolahan, 1996, idézi Hogya, 2009: 4).

A pedagógiai lexikon definíciója szerint a kompetencia alkalmasságot és ügyességet jelent. Kiemeli, hogy ez a készség nem csupán kognitív jellemző, hanem fontos szerepet kap benne a motiváció, a képességek és a különböző érzelmi tényezők. Ez a megközelítés arra összpontosít, hogy a tanulás és a fejlődés nem csupán a tudásra korlátozódik, hanem számos más tényező, mint például a motiváció, az érzelmi állapot és a személyes képességek is szerepet játszanak ebben (Hogya, 2009).

1.1. Az anyanyelvi kompetencia meghatározása

„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben” (Vass, 2017: 43).

Az anyanyelv megtanulásának folyamata, illetve hatékonysága az élet első pillanatától kezdve szorosan összefonódik az értelmi fejlődéssel. Elengedhetetlen az optimális szókinccs fejlesztése, a nyelvtan szabályos használata és a nyelvi szerepek megértése. A kommunikációs kompetencia tartalmazza a verbális és nem verbális kommunikáció különféle formáinak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek jellegzetességeinek, valamint a különböző nyelvi stílusok megértését. Emellett felöleli azt is, hogy hogyan alkalmazkodjunk a különböző kommunikációs helyzetekhez és partnerekhez a beszédünk stílusában és tartalmában.

Minden ember rendelkezik a képességgel, hogy verbálisan és írásban is kifejezze önmagát, figyelemmel kísérje a saját és mások kommunikációját, valamint alkalmazkodjon a beszélt és írott nyelv körülményeihez. Ez magában foglalja a személyes tapasztalatok és érzések megfelelő kifejezését, mások nézeteinek megismerését a beszélgetések során,

valamint ezek összehasonlítását vagy értékelését. A nyelv segítségével új ismeretekre tehetünk szert, tudásunkat bővíthetjük és új gondolatokat alkothatunk. Képesek vagyunk megkülönböztetni és alkalmazni különböző típusú szövegeket, valamint új információkat keresni, megszerezni, feldolgozni és másokkal megosztani azokat.

A pozitív attitűd magában foglalja a társas készségeket, az érdeklődést, a határozottságot és a realisztikus önreflexiót, valamint az építő párbeszédre való törekvést és az első osztályú megnyilvánulások értékelését. Tartalmazza mások megértésének és az anyanyelv iránti elkötelezettségnek a tudatosságát is. Fontos felismerni, hogy a tanulók anyanyelve, kultúrája és kommunikációja között összetett kapcsolat van, és hogy a nyelvhasználatnak társadalmi következményei vannak, ezért a társadalmilag felelős nyelvhasználatot kell gyakorolnunk.

Az anyanyelvi kompetencia széleskörű képességeket foglal magában, amelyek lehetővé teszik az egyénnek, hogy megfelelően reagáljon a különféle helyzetekben. Három fő összetevőből áll: motivációból, képességekből és tudásból. A beszéd megtestesíti az ember teljes személyiségét, így ez a kompetencia összetett és sokrétű, mivel nemcsak az anyanyelvi, hanem az értelmi, szociális, személyes és speciális képességek is befolyásolják. Ebből adódik, hogy a kommunikációs kompetencia kulcsfontosságú az összes többi kompetencia hatékony működése szempontjából (Szőke, 2012).

A tanulónak kiemelkedően fontos tudnia és megértenie:

- az alapvető szókincset és a nyelvtan funkcionális aspektusait, valamint a nyelvi stílusokat és szerepeket;
- a szóbeli kommunikáció különböző típusait (például beszélgetések, interjúk, viták) és az ezekre jellemző nyelvi stílusok főbb jellemzőit;
- az irodalmi műfajokat (mesék, versek, legendák, novellák, regények) és a nem irodalmi szövegeket (például fogalmazások) fő sajátosságait;
- az írott nyelv fontosabb vonásait (pl. hivatalos, mindennapi, tudományos, publicisztikai stílusokat).

A diákoknak rendelkeznie kell a felsorolt képességekkel:

- különféle információk továbbítása szóban és írásban, illetve ezek az üzenetek felfogása vagy tisztázása.;
- beszélgetés indítása, fenntartása és lezárása;
- különböző szövegek olvasása és értelmezése, az adott célokhoz és szövegtípusokhoz megfelelő olvasási módszerek alkalmazásával;
- írott szövegek létrehozása, illetve a szövegalkotás lépéseinek nyomon követése;

- lényeges információk kiválogatása olvasás és írás közben a szövegértés során (NAT, 2020).

A diákoknak fontos megérteniük és elköteleződniük az anyanyelv iránt, hiszen ez nem csupán egy kommunikációs eszköz, hanem szorosan kapcsolódik a egyéni és társadalmi fejlődésükhöz is. Az anyanyelvhez való pozitív hozzáállás kialakítása segít abban, hogy magabiztosan tudjanak kommunikálni másokkal, legyen szó beszédről, vagy írásról. Emellett fontos a választékos előadásmódra való törekvés, ami azt jelenti, hogy nemcsak a megfelelő szó- és nyelvhasználatra kell figyelniük, hanem arra is, hogy hogyan adnak formát gondolataiknak és érzéseiknek. Az irodalom iránti szeretet kialakítása is része ennek a folyamatnak, hiszen az irodalom lehetőséget nyújt arra, hogy mélyebben megértsék önmagukat és a világot, és gazdagítsák kulturális ismereteiket (NAT, 2020).

1.2. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének területei

Az anyanyelvi nevelés során kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulók különböző képességeinek és készségeinek fejlesztésére, mivel ezek az alapok meghatározzák a kommunikációs és szellemi képességeiket. Azonban ez a fejlődés nem lehet hatékony és fenntartható, ha nincsenek megfelelően kidolgozott és megalapozott ismeretek, amelyek segítenek a tanulóknak abban, hogy megértsék és alkalmazzák az anyanyelvet különböző helyzetekben.

Az anyanyelvi nevelés területén négy fő fejlesztési területet azonosíthatunk:

- a beszéd, a szóbeli szövegalkotás,
- a beszédértés,
- az olvasás, a szövegértés,
- az írás, az írásbeli szövegalkotás fejlesztése (Antalné és mtsai, 2015).

Beszéd, szóbeli szövegalkotás – a gyerekeknek, akik nem tudják szavakba önteni gondolataikat és véleményüket szóban, később nehézségeik lehetnek az írásbeli kifejezés terén is. Az írásbeli szövegalkotás gyökerei szorosan kapcsolódnak a szóbeli szövegalkotáshoz. A spontán beszéd egyedi jellemzői általában nem átvihetők az írásbeli szövegekbe. Az élőbeszéd előkészítésekor a gondolatoknak már megtervezett keretet kell követniük (makrotervezés), és ehhez megfelelő nyelvi formákat kell kiválasztaniuk (mikrotervezés). Azok a gyerekek, akiknek a hétköznapi beszédükben sok pontatlanság van, gyakran hasonló hibákat követnek el az írásban is. Ezért elengedhetetlen a szóbeli

kifejezőkészség fejlesztése az írásbeli kifejezési képesség kialakításához (fogalmazástanítás). (H. Molnár, 2013).

Beszédértés – a beszédértés egy olyan komplex folyamat, amely során az ember megérti a nyelv felépítését, valamint az egyes szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegek jelentését és tartalmát.

A beszédmegértés összetettebb működés, mint a beszédészlelés, mivel többféle értelmi funkció bevonásával történik az elhangzott mondatok és szövegek pontos értelmezése. Az óvodáskorban és az iskoláskorban általában a mondatok megértése fejlettebb, mint a hosszabb szövegeké.

A hallás- és beszédértés fejlesztése kulcsfontosságú a kommunikációs kompetencia kialakításához, és alapvető fontosságú a szociális készségek fejlesztésében is. A beszédértés fejlesztése hasonlóan nélkülözhetetlen a verbális kifejezőmóddhoz, és a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése egyaránt hatással van az írásbeli kifejezésre. A két terület között kölcsönös kapcsolat áll fenn: ha az egyik fejlődik, az hatással van a másikra is (Máslainé, 2014).

Olvasás és szövegértés – A szövegértés két módon valósulhat meg: hallott szöveg befogadásával és olvasással. Mindkét esetben ez olyan folyamat, amit a tanulóknak saját maguknak kell elsajátítani. Ez azt jelenti, hogy az olvasást és a hallott szöveg értését tanulni kell.

A szövegértés fejlesztése elengedhetetlen mindenféle szövegtípus esetében, ez magában foglalja a kreatív és kritikai olvasás készségeinek fejlesztését is. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a valós életből vett szövegeket kell értelmezni, hanem a digitális média által közvetített szimbólumokat és tartalmakat is tudatosan kell értelmezni és megérteni (N. Császi, 2009).

A szövegértés és az olvasástechnika között szoros kapcsolat áll fenn. Az olvasástechnika tanítása és gyakorlása hosszú folyamat, amelyet minden tanulónak át kell élnie az iskolai évek során. Ennek a folyamatnak az elsajátítása és fejlesztése elengedhetetlen minden osztályban.

Az olvasástechnika magában foglalja azokat a készségeket és stratégiákat, amelyekkel a tanulók megfelelően tudnak olvasni és értelmezni egy adott szöveget. Ezek a készségek magukban foglalják az olvasás technikáját, a szókincs és a szintaktikai ismeretek alkalmazását, valamint az olvasás megértéséhez szükséges kritikai gondolkodást és analitikus képességeket.

Írás, az írásbeli szövegalkotás – az írás két fő feladatát különböztethetjük meg: az egyik az írott szöveg létrehozása és megfogalmazása szóban, míg a másik a megfogalmazott szöveg leírása. Az előbbi esetében a tanulók képesek saját gondolataikat, ötleteiket szóban kifejezni és összeállítani egy összetettebb szöveget, míg az utóbbi esetben pedig a szóban létrehozott szövegüket kell leírniuk.

Az íráskészség, ideértve az írás és helyesírás készségét, fejlesztése időigényes folyamat. Ezért a helyesírás és írástechnika tanítása általában csak a harmadik osztálytól kezdődik, amikor már fejlettebb a tanulók olvasás és íráskészsége. Aztán fokozatosan építik ezeket a készségeket, hogy a tanulók képesek legyenek hatékonyan és helyesen leírni a szóban megfogalmazott gondolataikat (Tóth, 2003).

Az íráskészség fejlesztése során kiemelt fontosságot kap a helyesírás tanulása is. Bár a helyesírás tanítása nem korlátozódik egyetlen osztályra az iskolában, az alapok lerakása már az alsóbb osztályokban elengedhetetlen. Ezek az alapok szolgálnak majd alapul a későbbi fejlettebb helyesírási készségek kialakításához.

A helyesírás tanulásának és tanításának céljai között szerepel a szavak helyes írásképeinek elsajátítása, a helyesírási- és nyelvtani szabályok megismerése és alkalmazása, valamint a helyesírást támogató eszközök, például helyesírási kézikönyvek használatának megtanulása. Ezek az elemek együttesen segítik a tanulókat abban, hogy hatékonyan és helyesen tudjanak írni, és hogy folyamatosan fejlesszék helyesírási készségeiket az iskolai éveik során (Bagosi, 2017).

II. AZ ÉLŐBESZÉD JELLEMZŐI ÉS FEJLESZTÉSE

A kommunikáció emberi tevékenység, amely elsősorban a gondolkodás, a döntéshozatal és a memória képességeit használva, a nyelv eszközével valósul meg. A beszéd által tapasztalatokat gyűjtünk, gondolkodunk, és gondolatokat osztunk meg egymással, így megismerve mások elképzeléseit és terveit. Hatást gyakorolunk társainkra és közösségünkre, és mások is hatnak ránk a beszédükön keresztül. Az egész emberi társadalom kommunikál, azonban beszédük különbözik kisebb-nagyobb mértékben. A különbségek leginkább a hangképzés, illetve a szókincs terén jelentkeznek, de a különböző nyelvek között is találhatók közös jellemzők és hasonlóságok.

2.1. A beszéd fejlődése születéstől kisiskoláskorig

A születés és egy éves kor között a gyermek nyelvi fejlődése három területen jelentős: hangképzés, beszédészlelés és interakció. Az anyanyelv tanulására nagy hatással van az anya és a gyermek közötti kapcsolat. Az újszülött kora legelső hónapjaiban a hangok rendkívül fontosak. Gyakran reflexszerűen, spontán módon hozza létre a baba, és ezeket nevezzük reflexes hangadásnak. Ezek a hangok szoros kapcsolatban állnak a csecsemő mentális és fizikai állapotával.

A csecsemő különböző módon tart kapcsolatot környezetével, mint például sírással, gagyogással, nézelődéssel és mosollyal. Ezek a tevékenységek a beszéd előtti időszak részei, amikor a kommunikáció még nem nyelvi formában zajlik. Büky Béla szerint a gyermeki kommunikáció az első kiáltásokkal kezdődik, ami általában a harmadik hónaptól a hatodik hónapig tart. (Dankó, 2016).

A csecsemő a gagyogást 7-10 hónapos korában kezdi el, s ez azt jelzi, hogy hamarosan megfognak jelenni az első szavai. A gyermek által kiadott hangok sokfélesége bővül, miközben az ereje csökken. A gyermek játszva ismétli a produkált hangokat, majd megkettőzi őket, ezzel egyre hosszabb hangkapcsolatokat képezve.

A beszédfejlődés előrehaladottabb szakaszának tekinthető az az időszak, amikor a gyerek már képes szótagokat kimondani, ami a 6–12. hónap között jelentkezik. A legkorábbi nyelvi megnyilatkozások általában kérő és felszólító szavak vagy szókapcsolatok. Az első év végére közeledve a gyermekek olyan szótagsorozatokat mondanak, amelyek hangsúlya és ritmusa az anyanyelvük szavaira és mondataira hasonlít, de önálló jelentésük még nincs (Gósy, 2000).

A dajkanyelv az időszakra jellemző, amikor a gyermekek féléves és kétéves kor között vannak, és felnőttek által használt, a gyerekekhez szóló jellegzetes beszédmódot foglal magában. Az ilyen szavak (például paci, hamis tb.) nem a szülőktől származnak, hanem hagyományosan öröklődtek, és így kerültek be a szókincsbe. Ebben az időszakban a gyermek szókincsbe körülbelül 25-60 szóból áll. A dajkanyelv használata segíti a gyermeket a ragokkal és más beszédszabályokkal teli szavak elsajátításában is (Dankó, 2016).

Az első értelmes, jelentést hordozó szó a gyermekeknél körülbelül 12-16 hónapos korban jelenik meg. Az első szavak általában két azonos magán- és mássalhangzóból állnak, melyek olyan hangkapcsolatok, amelyeket ajakkal és fogakkal képzett mássalhangzók, valamint az ezeket összekötő magánhangzók alkotnak, például mama, papa, baba.

Másfél-kétéves kor tájékán változik a gyermek beszédtermelése. Nyelvhasználata gyarapodni és összetettebbé válik. A lányoknál ez a folyamat korábban kezdődik, míg a fiúknál később. Észrevehető a szókincsbővülés, vagyis a hirtelen növekedés az aktív és passzív szókincsben. A szófajok közül a főnevek dominálnak, majd egyre több igét és egyéb szófajt is használnak. A gyermek beszédében először az egyszavas mondatok jelennek meg, amelyekkel a kicsi főként érzelmeit és kívánságait fejezi ki. Ebben a szakaszban azonban még nem használják a ragokat.

A gyermeki beszédfejlődés következő szakaszában a gyermek elkezd használni a két szóból álló mondatokat. Ezek jellemzője, hogy a szórend nem kötött, és nincs benne ragok és jelek használata. Eleinte a két egymást követő egyszavas mondat összekapcsolásával jönnek létre, ezt más néven távirati beszédnek is hívják. Kétéves kortól a gyermeki beszédben fokozatosan kialakulnak a nyelv morfológiai és szintaktikai sajátosságai (Dankó, 2016).

A beszéd kialakulásában jelentős szerepet játszik a kulcsszóstratégia, ami azt jelenti, hogy a gyermek a kommunikációból egy vagy két szót ért meg, és ezek alapján tölti ki a beszéd hiányzó részeit.

A gyermekek kommunikációjában először a tárgyakra, a helyviszonyokra és a birtoklásra való utalások jelennek meg: a -t tárgyrag, a -ba, -be helyhatározói rag, az -é birtokjel, az -m személyjel, a -k többes szám jelzője és a -nak, -nek részeshatározó rag (Lengyel, 1981).

2.2. A beszéd sajátosságai alsó osztályokban

Hároméves korban a gyermekek már képesek 3–5 szavas mondatokat alkotni és kommunikálni velük. Ebben az időszakban megjelennek az összetett mondatok, és a gyerekek aktívan részt vesznek közvetlen környezetükben élőkkal folytatott beszélgetésekben.

Az óvodáskorú gyermekeknél hatéves korig elsősorban a helyzetfüggő beszéd a jellemző. Ebben az életkorban a gyermekek által mondottak jelentős mértékben függenek a helyzettől és a nem verbális jelektől. Ahhoz, hogy a felnőttek megértsék a gyermekeket, ismerniük kell az adott beszédhelyzetet és a nem nyelvi elemeket is. A kontextusos beszéd 6 éves korra fejlődik ki, ami azt jelenti, hogy a gyerek már képes olyan mondatokat alkotni, amelyek világosak, pontosak, és tartalmazzák a közvetíteni kívánt információt. Természetesen a helyzetfüggő beszéd a felnőttekre is jellemző, és a beszédhelyzettől és a közös előismeretektől függően jelenik meg (Albertné, 2004).

Ahogy a gyermeki gondolkodás egyre összetettebbé válik, a beszédben is fokozatosan megjelennek az összetett mondatok, amelyek a beszédtervezési folyamatok egyre komplexebb működését jelzik. A kommunikáció sikerét jelentősen befolyásolják az időbeli jellemzők, beleértve a beszédtempót, az artikulációs tempót és a szünettartást. A beszédtempó a beszédtervezési folyamatoktól és a szünettartástól függ, míg az artikulációs tempó főként az artikulációs szervek megfelelő működésével és azok gyorsaságával kapcsolatos. Ahogy a gyermekek idősebbek lesznek, mind a beszédtempó, mind az artikulációs tempó felgyorsul, bár ez a fejlődés nem egyenletes és nem minden évben egyformán észlelhető.

Neuberger (2014) kutatásai szerint a 6 éves gyermekek kevesebb kommunikációt folytatnak, és hosszabb szünetekkel tagolják beszédüket, mint az általános iskolások és a serdülők, de ez változik, ahogy idősödnek, mivel beszédük egyre folyékonyabbá válik. Ez azt jelenti, hogy a két szünet közötti beszédrészek időtartama növekszik, míg a szünetek hossza csökken.

A 3–4 éves gyerekek még nem képesek összefüggő, értelmes történeteket alkotni képek alapján, csak az ott látható embereket és tárgyakat nevezik meg, vagy egy-egy eseményt írnak le a képsorok alapján. A 6–7 évesek által mesélt történetek ugyanazon képekről általában összetettebbek és koherensebbek (Murányi, 2018).

Az iskolás kortól kezdve kulcsfontosságú nyelvi fejlődések már nem zajlanak, de természetesen minden nyelvi szinten továbbra is megfigyelhető fejlődés. Az alaktani,

nyelvtani és szintaktikai fejlődés eredményeként az felnőttek beszédéhez képest csak kis mértékben tapasztalhatók hibás formák. A beszédhangok kiejtése magabiztosabbá válik. Maga a beszédprodukción szövegkörnyezetben már önállóvá válik, és szinte teljesen bemutatja a helyes anyanyelvi mintát. Megfigyelhetők hezitálások a beszédben, valamint összetett és többszörösen összetett mondatok. Ennek eredményeként a gyerekek fokozatosan képesek lesznek összetettebb tartalmak és összefüggések kifejezésére, de beszédtempójuk még mindig lassabb a néhány évvel idősebb társaikhoz képest (Gósy, 2005).

2.2. Az élőbeszéd továbbfejlesztése

Az élőbeszéd az emberi kommunikáció egyik eszköze. A kommunikáció egymással kapcsolatban lévő személyek közötti kölcsönös közlést, a kölcsönös információszerzést jelenti.

Az a gyerek, aki nem tudja szavakkal kifejezni véleményét és gondolatait, később írásban sem lesz képes erre. A szóbeli szövegalkotás az írásbeli szövegalkotás alapját képezi. Az improvizált beszéd olyan egyedi jellemzőkkel rendelkezik, amelyeket nem lehet átültetni az írott szövegbe.

Az iskolába lépő gyermek nemcsak beszéd útján, hanem más kommunikációs eszközökkel is képes üzeneteket közvetíteni, mint például gesztusokkal, mimikával, sírással és nevetéssel. Három éves kortól, akárcsak a felnőttek, leggyakrabban a beszédet használja. Természetesen nem olyan hibátlanul, mint a tapasztalt, művelt felnőttek, bár a beszédhez szükséges nyelvtani szabályokat már szinte tökéletesen ismeri. Azonban még nem sajátította el teljesen azokat a nyelvhasználati és kommunikációs szabályokat, amelyek különböző kommunikációs helyzetekben szükségesek. Ezért beszédének tökéletesítéséhez ezen a téren további fejlesztésre van szüksége.

A gyerekek élőbeszédének fejlesztése hatékonyan csak kommunikációs helyzetekben, a kommunikáció tényezőihez igazodva végezhető. Ehhez szükséges, hogy a fejlesztést végző személy ismerje a kommunikáció tényezőit, funkcióit, és a kommunikációt leíró modellt. Ez az egyszerűsített gondolati konstrukció segít áttekinteni a kommunikáció jelenségeit, megkönnyítve a kisiskolások beszédfejlesztésével kapcsolatos kérdések megvitatását és átgondolását.

A nyelvi kommunikáció tényezői:

1. a kommunikáció eszközéül szolgáló jelrendszer, a nyelv;
2. a közlendő üzenet vagy közlemény;

3. az üzenet kezdeményező feladó vagy küldő;
4. az üzenetet felfogó vevő vagy címzett;
5. a feladó és a vevő közötti kapcsolat, a kontaktus;
6. az üzenetváltás külső körülményei (tárgyi- és nyelvi környezet, az adó és vevő közös ismeretei) (Gósy, 2005).

A kisiskolások beszédének fejlesztése akkor a leghatékonyabb, ha tisztában vagyunk azzal, hogyan használják már a 6-10 éves gyerekek a különböző kommunikációs funkciókat. Büky Béla szerint kisgyermekkorban először a kifejező, a kapcsolatteremtő és a felhívó szerepek a legfontosabbak. Ezek mellett, illetve ezekkel párhuzamosan fejlődik – különösen az iskolában – a megismertető, a metanyelvi és a poétikai funkció. Ez a sorrend egyben irányadó lehet a kisiskoláskori beszédfejlesztési program számára is.

A játékalapú tanulás rendkívül hatékony módszer, mivel alkalmazkodik a tanulók egyedi igényeihez és érdeklődéséhez, és lehetőséget biztosít a gyakorlásra is. A gyermek nyelvi és kommunikációs játékok által játékosan és élmények útján tanulja meg az anyanyelvét. Ezek a játékok javítják a beszédészlelést, a beszédmegértést és a beszédprodukción, emellett elősegítik a spontán nyelvi ismeretek strukturált és tudatos felhasználását. A játékok során a diákok kognitív műveleteket végeznek, ami kreatívabbá teszi őket, és a beszédükben bizonytalan gyerekek magabiztosabbá válnak. Az ilyen játékokat már az első osztálytól kezdve érdemes rendszeresen és tervszerűen alkalmazni, fokozatosan egyre nehezebb feladatokat választva. Ha ezt a lehetőséget jól kihasználjuk, az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének és megerősítésének különféle játékos formái hozzájárulhatnak a jól működő, eredményes személyiség kialakulásához (Gósy 1994).

A szóbeli szövegalkotás és kifejezőképesség fejlesztésére számos módszer és feladat létezik. Medgyes Péter felosztása szerint megkülönböztethetjük a részkészségeket és a globális készségeket fejlesztő gyakorlatokat.

Azok a gyakorlatok, melyek a szóbeli kommunikáció technikai részleteinek gyakorlását célozzák, a részkészségek fejlesztésére irányulnak. A beszéd szempontjából a legfontosabb területek közé tartozik a beszédtechnika, a szókincs fejlesztése, a hangos olvasás, a szöveg mondása, valamint a nem nyelvi jelek felismerése, értelmezése és alkalmazása (Antalné és mtsai, 2015).

Medgyes Péter két fő csoportra osztja a globális kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlatokat:

- a tranzakciós gyakorlatokat

- az interakciós gyakorlatokat.

A tranzakciós gyakorlatok fő célja a folyamatos beszédképesség kialakítása, fejlesztése és a különböző, strukturált beszélgetéseken való aktív részvétel. Az ilyen gyakorlatok során a diákoknak meg kell ismerniük és fel kell ismerniük a különböző beszédműfajokat, azok nyelvi és nem nyelvi jellemzőit, valamint képesnek kell lenniük helyzeteket megfelelően értékelni, érzékelni és aktívan részt venni azokban a meghatározott keretek között.

Az interakciós gyakorlatok három fő típusát különítjük el: szimulációs, kommunikatív és improvizációs szerepjátékokat. A szimulációs szerepjáték során a tanulók saját nevükben részt vesznek egy adott élethelyzetben, ahol személyes álláspontjaik alapján kell döntéseket hozniuk. Céljuk az értelmezés, gyakorlás, felismerés, megtapasztalás és beszédképesség javítása. A kommunikatív szerepjáték során a diákok képzeletbeli helyzetekben mások bőrébe bújva próbálnak meg megoldást találni a kitalált helyzetre az adott karakter szemszögéből. Ezek a feladatok az anyanyelvi kompetencia mellett tárgyismeretet és empátiát is fejlesztenek. Az improvizációs szerepjáték során a körülmények ismertek, de a tanulóknak kell megtervezniük a szereplőket, a cselekményt, a kommunikációs kapcsolatokat és a párbeszédet. Például orvosi rendelőben, zsúfolt buszon vagy új osztálytársakkal. Ezek a feladatok hatékonyan fejlesztik az anyanyelvi kompetencia különböző területeit (Antalné és mtsai, 2015).

2.3. A beszédfejlesztés feladatkörei és eljárásai

A tanulók beszédképességének és szóbeli kifejezőképességének fejlesztése, valamint a kommunikációs nevelés az anyanyelvi oktatásban összefonódó folyamatot alkot. Bár a feladatköröket elméleti szempontból elkülönítjük, a gyakorlatban ezek fejlesztése együttesen és egységként zajlik. Az alsó tagozatos beszédfejlesztés mindig szövegszintű, ami biztosítja az egységet. A beszédfejlesztés célja az élőbeszéd és a szóbeli szövegalkotás. Ugyanakkor ez nem zárja ki az egyes órákon a részfeladatok, például a szókincs bővítése vagy a szerepjáték fontosságát. Arra kell törekednünk, hogy ezek az alapvető nyelvi tevékenységek ne váljanak öncélúvá, hanem valóságos szerepet töltsenek be a tanulók nyelvhasználatában. Tehát a szókincs gazdagítását szolgáló feladatoknak el kell jutniuk a nyelvi struktúrák kialakításáig, a szókészlettől kezdve egészen a szövegalkotásig. Mindeközben figyelembe kell vennünk a kommunikációs szempontokat is.

A kommunikációs szempontok tudatosítása

Az anyanyelvi oktatásban a beszédet nem csupán az anyanyelvi órák tárgyaként, tantervi tartalomként, hanem a kommunikáció eszközeként is. Ez sokkal többet jelent, mint csupán a grammatikailag helyes beszédet. Az emberi kommunikáció két fő formáját különíthetjük el: a verbális és a nonverbális kommunikációt. A beszéd a verbális kommunikáció eszköze, míg a mimika, testbeszéd és intonáció a nonverbális kommunikációhoz tartozik. Az emberek kommunikációjában mindkét forma jelen van, így fontos mindkettő gyakorlása a gyerekek számára. A nyelvi kommunikáció fejlesztése egy szélesebb feladatkört jelent (Belley és Mtsai, 1986).

Az iskolába lépő gyerekek anyanyelvi képességei egyrészt a beszélt nyelv szabályainak ismeretében, másrészt a társadalmi helyzetekben való nyelvhasználatban mutatkoznak meg. Az igazán fejlett anyanyelvi tudás mindkét tényező zökkenőmentes összhangját jelenti. Ha a gyerekek anyanyelvi tudása nincs egyensúlyban a nyelvhasználatukkal, gyakran problémák lépnek fel a kommunikáció során. Pap Mária szerint az iskolába lépő gyerekek általában kielégítő szinten ismerik a nyelvi szabályokat, de még gyakran előfordul, hogy nem megfelelően alkalmazzák azokat a mindennapi beszédben. Ez azt jelenti, hogy bár képesek grammatikailag helyes mondatokat alkotni, de nem mindig tudják helyesen alkalmazni a beszédhelyzetnek megfelelően. Hiányzik belőlük a helyzetek felismerésének és a hallgatókhoz való nyelvi alkalmazkodás képessége. Így tudatuk nyelvi megnyilvánulásai során nem mindig képesek figyelembe venni, hogy mit, hol, mikor, kinek és miért mondjanak. Ennek a társadalmi nyelvhasználati gyakorlatnak a fejlesztése párhuzamosan történik a nyelvtani tudás bővítésével és tudatosításával az anyanyelvi oktatásban.

Azok a gyerekek, akik magabiztosan alkalmazzák a kifinomult nyelvi struktúrákat, általában képesek rugalmasabban reagálni a különböző helyzetekre. Azonban azoknak, akik korlátozottabb nyelvi repertoárral rendelkeznek, beszéde gyakran merev, és nehezen alkalmazkodik az adott szituációhoz. Ezért az alsó tagozatos kommunikációs nevelésnek nagy hangsúlyt kell fektetnie a differenciált tanítási módszerek alkalmazására (Nagy, 1993).

A nyelvi kommunikáció tudatosítása azt jelenti, hogy felismerjük és megértjük a szerepek fontosságát a kommunikációs folyamatban, különösen a szerepjátékok során. Egyszerűbben fogalmazva, ez arról szól, hogy képesek vagyunk megkülönböztetni, hogy éppen beszélők vagy hallgatók vagyunk. Valójában a valós kommunikáció során ezek a szerepek állandóan változnak, így mindig más helyzetben találjuk magunkat. A beszélőnek folyamatosan

figyelembe kell vennie, hogy kivel kommunikál, és milyen nyelvi eszközöket kell alkalmaznia. Ehhez szükség van fogékonyságra, empátiára, hajlékonyságra és természetesen megbízható, magabiztos nyelvi készségekre is. Emiatt még azok a tanulók is, akik már sokféle szerepet kipróbáltak és sikerrel alkalmaztak, bizonytalanok lehetnek új, számukra még ismeretlen szerepekben és helyzetekben (Belley és mtsai, 1986).

Ahhoz, hogy tudatosítsuk a nyelvhasználat kommunikációs szempontját, fontos, hogy ezeket a tényezőket figyelembe vegyük, amikor elemzünk egy gyerek beszédét vagy szövegeit, és lehetőséget biztosítunk a szerepjátékokra az anyanyelvi órákon. A nyelvi kommunikáció során két fő beszédhelyzetet különíthetünk el: a személyes és a szerep alapú helyzeteket. A személyes helyzetekben az emberek saját magukat jelenítik meg, spontán módon fejezik ki gondolataikat és érzéseiket, kevesebb alkalmazkodással. A szerep alapú helyzetekben a résztvevők nem önmagukat, hanem társadalmi szerepeket játszanak el, és egy meghatározott célt kívánnak elérni. Ilyenkor a nyelvi eszközök és a szerep megnyilvánulása a beszédhelyzet tényezői által kerülnek szabályozásra.

A szókincs gyarapítása

A beszéd fejlesztése során kulcsfontosságú tényező a tanulók szókincsének bővítése és a szóhasználat helyességének tudatosítása a szó szintjén. A szókincs a beszéd alapvető építőeleme, a hangokkal együtt alkotja a nyelvi rendszerünket. A szavak a nyelvi jelzések, amelyek segítségével kommunikálunk és információt közlünk. Ezért a szókincsfejlesztés és gazdagítás kulcsfontosságú területe a beszédfejlesztésnek.

Az a célunk, hogy folyamatosan fejlesszük és gazdagítsuk a gyerekek szókincsét és hogy minél hatékonyabban és intenzívebben alkalmazzák ezeket a szavakat a mindennapi nyelvhasználatukban. További feladat az, hogy a gyerekek aktívan és tudatosan használják az általuk megtanult szavakat, és sikeresen beépítsék azokat a beszédükbe (Nagy, 1993).

A szókincs fejlődését két fő tényezőre lehet bontani: az egyik a közvetett szótanulás, a másik pedig a közvetlen szótanulás. Gyakran ezek a módszerek nem választhatók el egymástól egyértelműen. A szókincs bővítéséhez a közvetett módszer részeként fontos, hogy a mindennapi beszédben és az olvasás során sokféle szövegkörnyezetben találkozzunk a szavakkal. Minél változatosabb az expozíció a különböző szövegtípusokban, annál gazdagabbá és mélyebbé válik a szókincsünk, és a szavak jelentése is árnyaltabbá válik az ismételt olvasások során. A közvetlen szótanulás lehet akár tudatos, akár spontán módon történő. A tudatos szótanítás általában intézményekben történik, és kezdetben az állapítja

meg, hogy mely szavakat és kifejezéseket érdemes megtanítani a tanulóknak egy adott szövegből (Juhász—Radics, 2019).

A szókincs bővítésére és aktiválására szolgáló módszerek szinte kivétel nélkül megtalálhatók az olvasókönyvekben, tankönyvekben és feladatlapokon. Ezek a gyakorlatok általában megszokottak és jól ismertek. Az új tantervben azonban szemléletváltás történt a szójelentés tisztázása terén, ahol kiemelt fontossá váltak a tanulók önálló tevékenységei, és a tanítói "szómagyarázat" elveszítette egyeduralmát.

A szókészlet bővítését célzó feladatok elvégzése során a tanulók tudása jelentős mértékben gyarapszik. Ezek a gyakorlatok általában arra összpontosítanak, hogy a tanulók már meglévő tudását felidézzék és alkalmazzák. Ugyanakkor ezek a feladatok kiemelik a szavak jelentését és funkcióit a tanulók mindennapi nyelvhasználatából, ami felhívja a figyelmet a nyelvi elemekre és azok használatára. A szókincs aktivizálásához kapcsolódó tevékenységek mellett lehetővé teszik, hogy a tanulók egymásnak mutassák be saját tudásukat, és egymástól is tanuljanak. A közösségi tanulásnak hatalmas motiváló ereje van, és ismert tény, hogy a tanulótársaknak jelentős hatása van egymás fejlődésére és tanulási folyamatára.

A szóhasználat helyességének tudatosítása

A nyelvtanítás megközelítésében általában a jelentéstani ismeretek elsajátítására helyeződik a hangsúly a szóhasználat helyességének formálása során, míg a beszéd és az olvasás terén a stilisztikai felismerések kerülnek előtérbe. Ezek az elemek összességükben arra ösztönzik a tanulókat, hogy felismerjék és alkalmazzák a nyelvi eszközöket különböző szerepekben, így erősítve a funkcionális szemléletüket a nyelvhasználatban. Ezen az úton haladva jut el a tanulók figyelmé a helyes szóhasználat fejlesztésétől egészen a kommunikációs beszéd szerepek tudatosításáig (Buda, 1967; Büky 1987).

A fejlesztés folyamata természetesen magában foglalja a korrekciós munkát is, hiszen a 6-10 éves gyermekek még nem mindig találják meg azonnal a helyes megoldást sem nyelvtani, sem kommunikációs szempontból. Gyakran előfordulnak hibák a szóhasználat terén is. Annak ellenére, hogy ezek a hibák jelen vannak, nem szabad, hogy a korrekció legyen a fő hangsúly a szóhasználat fejlesztésekor. Inkább a tudatosításra és gyakorlásra kell összpontosítani, hogy a tanulók megértsék és begyakorolják a helyes szóhasználat nyelvtani és kommunikációs megfelelését (Belley és mtsai, 1986).

Az alábbiakban felsorolt módszerek segítik a tanulók szóhasználati készségeinek fejlesztését:

- A szavak jelentése iránti érzékenység kialakítása a mindennapi szóhasználat normáinak túllépése révén: hibás szóhasználat korrigálása a beszédhelyzetek változásaihoz igazítva, helyes szóhasználat alkalmazása.

- A szójelentéshez való érzékenység differenciálása az azonos formájú vagy több értelmezésű szavak használatával: a szavak jelentésének konkretizálása a kontextus figyelembevételével és különböző helyzetekben, valamint a szavak jelentésváltozatainak összehasonlítása.

- A helyes szóhasználat nyelvi és kommunikációs tudatosságának elősegítése érdekében a szinonímia felfedezésével és a hasonló jelentésű szavak körének bővítésével: az ismert szavak folytatása, alkalmazása más beszédhelyzetekben, szavak hozzárendelése különböző kommunikációs szerepekhez.

- Az ellentétes jelentésű szavak nyelvi funkciójának megértését egyszerű összehasonlításoktól kezdve a specifikus jelentések kifejezéséig lehet fejleszteni, ami összekapcsolható a szinonímia differenciáltabb megértésével.

- A szóképzlet fejlesztésének elősegítése a szóösszetételekkel való gondolkodás gyakorlásával: összekapcsolási lehetőségek keresése a szavak között, szóösszetételek és hasonlatok alkotása, szóösszetételek módosítása a kommunikációs szándéknak megfelelően (Nagy, 1993).

A tanulók szóhasználati készségeinek fejlesztése során fontos kiemelni a szószerkezetek tudatosításának jelentőségét, mivel ezáltal továbbfejleszthetjük nyelvi struktúraalkotó képességüket. Ez a folyamat átvezet a mondatalkotás és a szóbeli szövegalkotás nyelvi aspektusainak gyakorlásához. A szószerkezetekkel való tudatos foglalkozás segíti a tanulókat abban, hogy megértsék a mondatok és szövegek szerkezetét, és hatékonyabban alkalmazzák ezeket a nyelvi elemeket a kommunikáció során.

A mondat szerepe a beszédhelyzetben; mondatalkotás fejlesztése

A 6-10 éves korosztály számára általában nem a mondatok létrehozása jelent kihívást, hiszen iskolába kerülésükig már rengeteg mondatot hoztak létre. A valós problémák inkább a mondatokat magasabb szinten összekapcsoló nyelvtani szerkezetek helyes alkalmazásával merülnek fel. Másrészt a beszéd tagolása, vagyis ahogy Deme László fogalmazott, a mondatok megszerkesztése vagy beszerkesztettsége is fontos szempont. Fajcsék Magda szerint a mondatalkotás nemcsak szintetizáló műveletet igényel, ami egy gondolati egység létrehozását jelenti, hanem analitikus tevékenység is, mivel általában hosszabb gondolatsorokat és gondolatmeneteket fejezünk ki a mondatok egymásutánjával. A

mondatoknak ez a szoros kapcsolata összefügg a kommunikációs funkcióikkal (Belley és mtsai, 1996).

Az alsó tagozatban a mondatok összeállításának gyakorlása szorosan összefonódik az írásbeli nyelvhasználat fejlesztésével, és nehéz elkülöníteni őket egymástól. A szóbeli kommunikáció során általában természetesebb a mondatokat körülvevő kontextus jelenléte. Az írásbeli mondatalkotás azonban remek példája lehet a megszerkesztett mondatoknak, és ez visszahat az élőbeszéd fejlődésére is a mondat szintjén. Hasonló összefüggés van a mondatok nyelvi megformálása és a mondatfonetikai eszközök használata között is a beszédfejlesztés kontextusában.

A beszéd mondatszintű fejlesztésének fontos pontjai a tantervben a következők:

- A nyelvtani értelemben helyes és helytelen mondatok elkülönítése, valamint a helytelen mondatok javítása.
- A mondatok kommunikációs szerepeinek és a különböző mondatfajták kapcsolatának megértése.
- A nyelvi viselkedési tényezők fejlesztése az azonos jelentésű mondatok gyakorlásával.
- A kommunikációs célhoz igazodó tudatos mondatalkotás gyakorlása és fejlesztése (nagy, 1996).

A szóbeli szövegalkotás nyelvi és kommunikációs helyessége

A spontán beszéd mindennapos gyakorlásának szerves része minden tanórában, beleértve az anyanyelvi órát is. Azonban, ha a tanulók rendszeresen úgy beszélnek, ahogyan már megszokták, az nem feltétlenül szolgálja az élőbeszéd hatékony fejlődését. Az egyszerűen csak több alkalom biztosítása a spontán beszédre nem elegendő ahhoz, hogy a kommunikációs nevelés céljai teljesüljenek. Ezért a szóbeli kommunikáció szintjén is be kell avatkoznunk a tanulók anyanyelvi kompetenciájába, és rendszerezett módon hozzá kell járulnunk beszédük fejlődéséhez. Fontos, hogy beavatkozásunk ne terhelje túl a tanulókat, és ne állítsa őket olyan helyzetek elé, amelyeket képtelenek megoldani, ezáltal elkerülve a felesleges beszédgátlások kialakulását. Ugyanakkor felismerjük, hogy a kifejezőképesség fejlesztése nem lehetséges a tanulók pusztán beszélgetésével, a beszéd, mint tevékenység tudatos gyakorlása és végeztetése nélkül (Buda, 1967).

A beszéd tudatosítása azt jelenti, hogy két normarendszer, azaz a nyelvi szabályok és a kommunikációs szabályok beépülése az élőbeszédbe. Ezeknek a szabályoknak a tudatos alkalmazása nélkül nincs más módja a sikeres teljesítésnek, csak a beszéd gyakorlása és a tanulók szóbeli nyelvhasználat (Belley és mtsai, 1986).

A tanulók beszéltetése mindig valamilyen nyelvi vagy kommunikációs feladat gyakorlati megoldására irányul, például egy üzenet közlése, egy történet elmondása vagy egy kérdés feltevése. Ennek eredményeként legalább egy mondatot kell létrehozniuk, ám általában a beszéltetés egy teljes szöveg kialakulásához vezet, ami tartalmasabb és összetettebb a mondatnál.

A beszédfejlesztés fő célja az, hogy a tanulók aktívan és kreatívan használják a nyelvet. A szóbeli kommunikáció két fő formáját lehet megkülönböztetni: a reprodukív és a produktív beszédet. A reprodukív beszéd gyakran az iskolai beszédfejlesztés alapja, és fontos lépcsőfoka a tanulásnak. Ugyanakkor az anyanyelvi nevelés céljainak elérése szempontjából a kreatív nyelvhasználat fejlesztése nélkülözhetetlen. A produktív beszéd aktív és kreatív nyelvi tevékenység, amelyet a tanulók önként vállalnak, és amely lehetőséget ad személyes képességeik és tudatosságuk nyelvi megnyilvánulására. A reprodukív és a produktív beszéd gyakran nem válik el élesen a gyerekek szóbeli nyelvhasználatában, sokszor átjárják egymást rugalmasan (Nagy, 1993).

A reprodukáltatás fontos szerepet játszik a beszédfejlesztésben, és két fő feladatot foglal magában. Az egyik a nyelvi minták utánmondása vagy gyakorlása, amely segít a tanulóknak megerősíteni és gyakorolni a már megtanult kifejezéseket és mondatokat. A másik pedig a beszéd kommunikációs szerepeinek gyakorlása, amely lehetővé teszi számukra, hogy gyakorolják a különböző kommunikációs helyzetekben való megfelelő reakciókat és válaszokat. Ezek a feladatok átvezetnek a szó szerinti utánmondástól az önálló és kreatív beszédig, így a tanulók nyelvi fejlődése során fokozatosan csökken a reprodukív elem szerepe. Ez a folyamat segíti a gyerekeket abban, hogy magabiztosabban és hatékonyabban használják a nyelvet, valamint fejlesszék kommunikációs készségeiket.

Az alsó tagozatos oktatás legfontosabb célkitűzése a tanulók produktív beszédképességének fejlesztése. Ez a folyamat nem csupán arról szól, hogy a gyerekek megtanulják a helyes nyelvhasználat szabályait és struktúráit, hanem arról is, hogy sikeresen alkalmazzák ezeket a különböző kommunikációs helyzetekben, és képesek legyenek kifejezni saját egyéniségüket azáltal, hogy egyre önállóbban használják a nyelvet. Az alkotó nyelvhasználat kialakítása és a produktív beszéd fejlesztése része a beszéd tudatosításának folyamatának, amely a tanulókat az írásbeli szövegalkotás felé is készíti elő. Ennek a módszernek az alkalmazása segít abban, hogy a gyerekek megértsék a nyelvi struktúrák és kifejezések szerepét a kommunikációban, és hatékonyabban tudjanak kommunikálni mind szóban, mind írásban (Belley és mtsai, 1986).

Az alkotó beszédformák fejlesztésekor kiemelt figyelmet kell fordítanunk mind a spontán, mind pedig a tudatos beszédmegnyilvánulásokra. Az ilyen korú gyermekek spontán beszéde még fontos szerepet játszik a beszédkedvük és kreativitásuk ösztönzésében. Ennek érdekében gazdag és motiváló témákra van szükség, valamint olyan helyzetekre, amelyekben szabadon kifejezhetik magukat.

A szóbeli nyelvhasználat tudatosítása két fő területre összpontosul: egyrészt az ismeretek tudatos alkalmazására a szóbeli szövegalkotás során, másrészt a csoportos kommunikáció során a szerepjáték tudatosságának fejlesztésére (Belley és mtsai, 1986).

2.4. Beszédünkre jellemző megakadások

A gyerekek beszédében, éppúgy, mint a felnőttekben, időként fellépnek megakadások. Ezeknek a megakadásoknak az okai alapvetően a bizonytalanság vagy téves végrehajtás, más szóval a hiba. A beszéd közben gyakran előfordul, hogy valamilyen okból megszakad a nyelvi jelek folyamatos kiejtése, és ekkor megakadások jelennek meg. Ez lehet néma szünet vagy kiejtési hiba, ami miatt javítanunk kell a mondanivalónkon. Ezek a megakadások részben azért lépnek fel, mert közben gondolkodunk a folytatáson vagy az üzenet pontos megfogalmazásán, de lehetnek kiejtési problémák is. Emellett a társalgásban ezeknek pragmatikai szerepük is van. A megakadások lehetőséget adnak arra, hogy betekintést nyerjünk a beszédtervezés folyamatába, akár az üzenet megfogalmazása, a nyelvi formálás vagy éppen a kiejtés szintjén.

A megakadásjelenségek számos módon kategorizálhatók, sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalom nem egységes az osztályozásuk tekintetében. A magyar szakirodalom 2 fő típust különböztet meg: a bizonytalanságból eredő megakadásokat és a hibákat. Az első típusba tartoznak a hezitálásszerű megakadások, míg a másodikba azok a jelenségek, amikor egy másik hang, szótöredék, szó vagy nyelvtani forma jelenik meg a felszínen, mint amit a beszélő eredetileg szándékozott mondani (Bóna, 2022).

A megakadásjelenségek, amelyek a bizonytalanságból erednek, azt jelzik, hogy a beszélő még nem teljesen tisztázta, mit is akar kifejezni, vagy éppen a szavak vagy kifejezések kiejtése során elbizonytalanodik. Ez az idő segíti a beszélőt abban, hogy fejben előkészítse a gondolatait, aktiválja a szókincsét, döntsön a versengő szavak vagy grammatikai formák között, valamint ellenőrizze az már elhangzottakat. A bizonytalanságok fékezhetik a beszéd ütemét, ami segíthet a beszélőnek abban, hogy pontosan és hatékonyan fejezze ki magát, és egyúttal segítheti a hallgatókat is a beszéd megértésében és feldolgozásában.

Lickley (2015) áttekintő munkájában a beszéd folyamatosságát olyan diszfluenciajelenségek szerint osztja funkcionális szempontból, amelyek valóban megakaszthatják azt. Ezek között megkülönbözteti a hezitációs jeleket és a javításokat, amelyeket elkülönít a hibáktól. A hibákat csak akkor veszi figyelembe a kategóriarendszerben, ha a beszélő javítja azokat, vagyis a javítás maga is hezitálást okoz. E jelenségek közé sorolja még a kitöltött szünetet, a töltelékszót, az újrakezdés, az ismétlést, a szóban lévő szünetet, valamint a hosszabbítást is.

Ezek a különféle megakadásjelenségek gyakran egymástól függetlenül jelentkezhetnek a beszédben, de néha összekapcsolódnak más megakadásokkal is. Az olyan megakadáskapcsolatokat, amelyeknél két vagy több megakadás egyazon szóban vagy egymás közelében fordul elő, a szakirodalom megakadáskapcsolatoknak nevezi. Például ilyenek lehetnek a következők: "hát ö", "egy ö egy", "iiilyen", "volt ö tam". Ezek a megakadáskapcsolatok gyakrabban fordulnak elő dadogásban, mint a tipikus beszédben, és mindig egy nagyobb tervezési problémát jelentenek, mint az önálló megakadások. Még nehezebb tervezési kihívások esetén előfordulhat, hogy nemcsak két megakadás jelentkezik egy szóban vagy egymás után, hanem egymást követően több megakadás is, ami komplex vagy sorozatos megakadásokhoz vezet (Szabó, 2008).

III. A SZÓKINCS

3.1. A szókincs fogalma

A magyar nyelv értelmező szótára szerint a szókincs azokat a szavakat foglalja magába, amelyet egy adott egyén vagy nyelvközösségnél kisebb közösség használ, s meghatározza stílusunkat. Ezek az ismeretek, fogalmak és a kommunikáció eszköze, amely lehetővé teszi a hatékony kifejezést és megértést. Összességében a szókincs a nyelvi képességek és a kommunikációs hatékonyság alapvető része, amely nagy hatással van az egyén tanulási és társadalmi képességeire (Bárczi—Ország, 1972).

A szókincsnek két fő típusa van:

- Aktív szókincs: Azok a szavak és kifejezések, amelyeket egy személy aktívan használ a beszéd vagy az írás során. Ezek a szavak azok, amelyeket az egyén rendszeresen használ a mindennapi kommunikációban.
- Passzív szókincs: Azok a szavak és kifejezések, amelyeket egy személy megért, de nem használ aktívan. Ide tartoznak azok a szavak is, amelyeket az egyén felismer, de ritkán vagy egyáltalán nem használja őket a saját beszédében vagy írásában.

Megkülönböztetjük még az éppen aktivált szókincsset, amely az adott beszédhelyzetben alkalmazott szavakat és kifejezéseket foglalja magában, így tartalma a beszédhelyzet függvényében változik. (Tancz, 2011).

A passzív és az aktív szókincs kezdetben hasonló elemeket tartalmaz, mivel mindkettőben először a mindennapi életben gyakran használt szavak jelennek meg. Az aktív és passzív szókincsbe kezdetben egyszerű főnevek, például saját név, családtagok nevei, kedvenc tárgyak vagy ételek nevei kerülnek be, valamint a közös, mindennapi tevékenységek (igék) elnevezései, mint az evés és fürdés, illetve az ezekhez kapcsolódó eszközök nevei. Az igen és a nem szavak is viszonylag korán megjelennek a gyermek szókincsében; a nem kifejezésnek különös jelentősége van a gyermek személyiségfejlődésének egy kiemelt időszakában, általában a két- és hároméves kor közötti dackorszakban. Általában a passzív szókincs jelentősen nagyobb, mint az aktív szókincs.

A lexikon nagysága nehezen határozható meg, mivel az egyes egységek meghatározása is kérdéses. A holisztikus modellek azt feltételezik, hogy a lexikonban minden talákozott szóalak egészében van tárolva. A dekompozíciós lexikon elméletek szerint viszont a szótöveket egészében tároljuk, míg a toldalékolt alakokat szabályok segítségével állítjuk elő.

A magyar nyelvben valószínűleg egészében tároljuk a lexikális jelentésű alapvető szavakat, míg az morfémákkal ellátott szóalakokat szabályok alapján állítjuk össze (Bóna-Csárdás, 2022).

3.2. A szókincs fejlődése

Amikor a modern pszicholingvisztika megjelent a hatvanas években, a hagyományos szókincsvizsgálatokat gyakran megvetették. Úgy vélték, hogy ezek egy elavult, szóközpontú és tapasztalatalapú nézetet képviselnek, szemben a nyelvtan- és önfejlődés-központú, modern felfogással. Manapság azonban tudjuk, hogy az első szavak megjelenése önmagában rámutat a gyermeki önfejlődés egyedi szervezőelveire. Az egyik érdekes kérdés a gyermek első szavaival kapcsolatos. A korai szókincset vizsgálva két jellemzőt vehetünk észre. Az egyik a szókincs tartalma, ami elég természetes és logikus. A gyermekek első szavai olyan dolgokra vonatkoznak, amelyek a mindennapjaikban központi szerepet játszanak: a szülők neve, jellegzetes játékok neve, valamint a gondozással és táplálással kapcsolatos cselekvések előtérbe kerülnek. Azonban van egy jelentős főnévi torzítás is. Minden nyelvet tanuló gyermek esetében általában igaz, hogy az első szakaszban a főnevek száma sokszorosán meghaladja az igék és melléknevek számát. Különösen nyilvánvaló ez a második életév második felében bekövetkező szókincsrobbanás után. Karl és Charlotte Bühler 1918-ban először írta le azt a meglepő fordulatot a gyermek nyelvi fejlődésében, amikor a gyermek felfedezi, hogy mindennek neve van. Ettől kezdve a szókincs elsajátításának sebessége jelentősen megnő, és hosszú ideig napi több tucat új szó jelenik meg a gyermek beszédében.

A korai szókincs egyik sajátos kérdése az, hogy az aktív szókinshasználatot megelőzi-e a megértés. Tíz-tizenkét hónapos gyermekekkel végzett kísérletek alapján kimutatható, hogy ismert tárgyak esetében a megértési teljesítmény, például a képek közötti választás vagy a televízió képernyőjére való figyelem határozottan megfigyelhető, akkor is, amikor a gyermek aktív szókinse még nem mutat beszédkésztséget. Az első szavak megjelenése előtt a szavak és tárgyak összekapcsolására irányuló munkafolyamat jelentős előkészítő lépésnek tekinthető (Gósy, 1994).

A szómondatok szakaszában a gyermek mentális lexikonja kettős tárolást mutat: a lexikonban kétféle forma található, az adott jelentésnek megfelelő felnőtt nyelvi hangalak és a gyermek saját, gyermeknyelvi kiejtése. Ahogy a gyermekkori kettős tárolás fokozatosan megszűnik, és a szókincs bővül, a lemma- és lexémaszint világosabban elkülönül egymástól.

Ez azt jelenti, hogy a gyermekek lexikális hozzáférése egy bizonyos életkortól kezdődően hasonlóan működik, mint a felnőtteké (Bóna, 2017).

Katherine Nelson (1974) először fogalmazta meg azt az elvet, hogy a gyerekek kezdeti feltevése szerint a hallott szavak, különösen a gyakran ismételt szavak, tárgyakhoz kapcsolódnak. Ez olyan, mintha egyfajta ontológiai világnézet lenne számukra a kiindulópont. Ennek következtében az első szavak hosszú ideig főként megszámlálható köznevek lesznek. A második év közepétől azonban a gyerekek elkezdik felismerni a hangfolyamból a mellékneveket és az igéket is. Úgy tűnik, hogy itt szoros kölcsönhatás van az eredendő hipotézisek és a nyelv szerkezete között. A nyelv szerkezete, például a melléknevek tipikus helyzete a főnevek előtt, vagy az, hogy sok nyelvben a melléknevek nemben és számban egyeznek a főnevekkel, valamint az, hogy az igék sajátos ragokat vesznek fel a főnevekkel szemben, mindezek segítenek kiemelni egy szót az eredeti stratégiák érvénye alól. A felnőtt nyelv különböző szófajaihoz tartozó szavak formai jellemzői segítik a gyereket abban, hogy fokozatosan elkülönítse a szófajokat, és felismerje, hogy a szavak és tárgyak összekapcsolása mellett a szavak és tulajdonságok, valamint a szavak és változások kapcsolatait is figyelembe kell vennie (az első a mellékneveknek, a második az igéknek felel meg).

Az iskoláskorban is folytatódik a szókincs fejlődése. Ebben az időszakban az olvasás válik a szókincs legjelentősebb új forrásává. George Miller és Steven Krashen kutatásai alapján mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi tanulásban két fontos jelenséget tapasztalhatunk. Először is, az új szavak forrása ebben az életkorban egyre inkább az olvasás lesz, másodsor pedig ez a folyamat rendkívül gyors. Hasonlóan ahhoz, ahogyan a két év körüli gyermek egy-két találkozás után elsajátít egy új szót, az iskolások is képesek gyorsan megtanulni új szavakat, például egy ismeretlen állat nevére vonatkozóan. Ezek az új szavak passzív szókincsük részévé válnak. Így a szókincs fejlődése sokkal dinamikusabb és inkább a kontextusra épülő folyamat (Kiefer, 2006).

Kétféle módon fejlődhet a szókincsünk: az egyik az indirekt tanulás és tanítás, a másik pedig a direkt tanulás és tanítás. A két megközelítés gyakran összemosódik.

Az indirekt szókincsfejlesztés a mindennapi beszélgetések és az olvasás révén valósul meg. Minél többféle helyzetben találkozunk szavakkal, annál árnyaltabb lesz a jelentésük, és újabb találkozások vagy olvasások során tovább finomulhatnak a korábbi ismeretek. Így a rendszeres olvasás révén folyamatosan bővül, fejlődik és pontosodik a tudásunk és fogalomkészletünk (Juhász-Radics, 2019).

A direkt szótanulás vagy szótanítás lehet előre megtervezett vagy spontán folyamat. Az előre megtervezett szótanítás (általában intézményi keretek között) azzal kezdődik, hogy eldöntjük, mely szavakat és kifejezéseket érdemes megtanítani egy adott szöveg alapján. Ilyenkor a szóválasztás nem véletlenszerű (Juhász-Radics, 2019).

3.3. A szókincsfejlesztés módjai

A szókincs bővítését célzó feladatok gyakoribbak. Az új tantervben szemléleti váltást jelent, hogy a szójelentés tisztázásakor fontosabbá váltak a diákok önálló tevékenysége, és már nem csak a tanár magyarázata az egyetlen módszer. Így amikor a diákok mások beszédében vagy olvasott szövegekben ismeretlen szavakra bukkannak, a következő módszereket alkalmazhatjuk a jelentés tisztázása érdekében:

- Az ismeretlen szavak jelentésének megmagyarázását először azokra a diákokra bízuk, akik már ismerik ezeket a szavakat. A gyerekek könnyebben követik társaik gondolkodását. Idővel kérhetünk tőlük tömör és pontos megfogalmazásokat is, amikhez a tankönyvek és feladatlapok mintákat nyújtanak.
- A szavak jelentésének megkeresése gyermeklexikonban vagy értelmező szótárban. Szokásunkká kell tenni, hogy ha egy diák olvasás közben nem érti egy szó jelentését, elővegye az osztályban található lexikont vagy értelmező szótárt, és olvassa el vagy írja ki a szó jelentését a füzetébe. A lexikonok használata segíti a gyerekeket abban, hogy tömör szómagyarázatokat adjanak. Az értelmező szótárban példákat láthatnak a szó értelmezésének különböző módjaira: leírás, körülírás, meghatározás, felsorolás, példa, szemléltetés vagy az idegen szó lefordítása révén.
- Az olvasókönyvek sok szó jelentését lapszéli jegyzetként adják meg. Ezeket a jelentéseket a gyerekek azonnal konkretizálhatják a szövegkörnyezetben, így jobban megjegyezhetik őket. Az olvasási feladatlapok és tankönyvek inkább arra ösztönzik a tanulókat, hogy kézi szótárakban keressék meg az ismeretlen szavak jelentését, és írják le azokat a tanult formában. A szójelentés tisztázásának igényét és szokását tervszerűen kell kialakítanunk, mert ezzel hozzájárulhatunk a tanulók szókincsének bővítéséhez: előkészítjük az önálló tanulást, ösztönözzük az önképzést, és erősítjük a helyesírás szempontjából fontos szóemlékezetet.
- A szó jelentésének tisztázását viszonyfogalomként is elvégezhetjük. Például, kérhetjük a diákokat, hogy magyarázzák el a szó jelentését, majd arra kérjük őket, hogy mutassák be, miben különbözik ez a szó egy másik, hasonló jelentésű szótól. Ez

a módszer nemcsak a szó pontos jelentését világítja meg, hanem segít a tanulóknak megérteni a finom különbségeket és árnyalatokat a szavak között.

- Összetett szavak esetén a gyerekek következtethetnek a szó teljes jelentésére azáltal, hogy megértik az egyes részek ismert jelentését. Ha például egy összetett szót vizsgálnak, először elemezhetik a szó részeit külön-külön. Az ismert elemek alapján aztán összerakhatják a teljes jelentést. Következtethetnek egy-egy ismeretlen szó jelentésére a szövegösszefüggésből is.
- Néha a legegyszerűbb módszer az, ha bemutatjuk az ismeretlen szó által jelölt tárgyat, eszközt vagy azok képét. Ez különösen fontos az 1-2. osztályban, ahol a konkrét, vizuális magyarázat segíti a gyerekeket a szavak megértésében.
- Egy szó jelentését cselekvéssel vagy cselekedtetéssel is konkretizálhatjuk. Ez a módszer nemcsak a konkrétabb jelentéstartalmak megértését segíti, hanem az elvontabb jelentések értelmezését is. A tanulók különböző anyanyelvi tudása miatt érdemes, ha a szó jelentését ismerő diák mutatja be a cselekvést.
- A tanító szómagyarázata lehetőleg csak akkor kerüljön sorra, ha a gyerekek semmilyen módon nem tudják tisztázni az ismeretlen szó jelentését. A tanári szómagyarázat legyen gazdag nyelvi minta, alkalmazkodjon a gyerekekhez és a helyzethez. Ez lehet leírás, példákkal bemutatás, körülírás, vagy szakszerű meghatározás, attól függően, mi a legmegfelelőbb az adott helyzetben (Nagy, 1993).

A szókincs aktivizálásának célja, hogy a tanulók hatékonyabban használják ki már meglévő nyelvi tudásukat a nyelvi tevékenységek során. Ennek érdekében a tankönyvek és feladatlapok is számos módszert kínálnak a szókincs aktivizálására. A legfontosabb példákat és eljárásokat gyakran megtaláljuk ezekben a forrásokban, amelyek segítségével a tanulók könnyebben fejleszthetik és gyakorolhatják nyelvi készségeiket.

- A szókincs aktivizálására szolgáló módszerek közé tartoznak a gyűjtő feladatok.
- Tárgykörhöz vagy témához kapcsolódó szavak gyűjtése: tematikus ábrázolás, ismeretanyag alapján, szöveghez kapcsolódóan, valamint analógiás sorként.
- Nyelvi szempontok szerinti szavak gyűjtése: meghatározott szabályok mentén, szóalkotással, összetett szavak elemzésével, valamint szócsoporthoz.
- Játékos szógyűjtés: rejtvények, keresztrejtvények.
- A szó jelentésének tudatosítása: fordítás más nyelvre, a szó szó szerinti értelmezése, pontos megnevezés, többféle jelentés (Belley és mtsai, 1996).

A tanulókkal közös szógyűjtés kreatív módjai: új szavak képzése meglévő alapokból, új szavak létrehozása szóképzés útján, igekötők felhasználása az igék formálásához, szavak tömörítése, szólások egy szóval történő kifejezése, valamint szóláshasonlatok alkalmazása. Ezek a feladatok hozzájárulnak a tanulók szókincsének bővítéséhez és tudásuk gazdagabbá válásához. A szókincs aktivizálását támogató tevékenységek általában reprodukálhatóak, és segítik a tanulók meglévő ismereteinek felhasználását. Emellett hangsúlyozzák ezeknek a szavaknak a jelentését és funkcióját a tanulók mindennapi nyelvhasználatában, és ráirányítják a figyelmüket a nyelvi elemek sokféleségére és a nyelv használatára.

A szókincs aktivizálásához kapcsolódó nyelvi tevékenységek előnyösek, mert lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy megosszák egymással saját tudásukat és tapasztalataikat. Ezek a tevékenységek arra ösztönzik a diákokat, hogy együttműködjenek és tanuljanak egymástól. Közismert tény, hogy a társak közötti kölcsönhatás nagy hatással van a tanulásra és motivációra.

3.4. Szókincsfelmérő vizsgálatok

A jelenleg alkalmazott szókincstesztnek fő célja nem csupán a gyerekek aktuális lexikális tudásának felmérése, hanem az eredmények összehasonlítása a teszt standard értékével. Ez a módszer lehetővé teszi a gyengébben teljesítő tanulók korai azonosítását. Ezek a tesztek általában nem követik a tankönyvekben szereplő szókincset, de felhívják a figyelmet azokra a területekre, ahol a gyermek hiányosságokat mutat, így lehetővé téve a célzott támogatást és fejlesztést. A tesztek által használt feladattípusok gyakran alkalmazhatóak a fejlesztés során is, így a szakemberek mélyebb megértése lehetőséget nyújt az eredményesebb, rendszeres fejlesztési stratégiák kidolgozására és alkalmazására. A működési mechanizmusok megértése, az egymásra épülő lépések felismerése és a megfelelő fejlesztési módszerek kialakítása kiemelt fontosságú az eredményes fejlesztő munka szempontjából (Gósy–Kovács 2001).

Aktívszókincs-vizsgálat (LAPP teszt) – Az óvodás és alsó tagozatos gyerekek aktív szókincsének feltérképezését szolgálja ez a módszer. Célja, hogy jobban megismerjük azokat a gyermekeket, akik valamilyen módon atipikusak lehetnek, például nyelvi vagy írási nehézségekkel küzdenek. Az eljárás három fő dokumentumot foglal magában: egy képsorozatot, egy kitöltendő űrlapot, valamint egy tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutatót. A vizsgálat során összesen 37 képet mutatunk be, közülük 23 főnév és 6 ige. Ezen felül vannak ún. próbaképek is, melyekért nem jár pont, összesen 8 darab A teszt során a

gyermektől azt kérjük, hogy nevezze meg az ábrázolt tárgyat vagy tevékenységet a feladatlapra. Az időt is mérjük, és gondosan dokumentáljuk a gyermek válaszait a vizsgálati űrlapon. Az értékelési útmutatóban szereplő válaszlista segíti az objektív értékelést, tartalmazva az elfogadott és nem elfogadott válaszok listáját.

A vizsgálat általában 1-5 percet vesz igénybe. Amennyiben azonban a folyamat hosszabb, mint 8 perc, részletesebb vizsgálatot kell végezni, mivel ez utalhat valamilyen problémára.

A felmérés alatt használt szavakat a kutatók a 1972-es Magyar nyelv értelmező kéziszótárból gyűjtötték össze, figyelembe véve az egy, két és három szótagú szavakat. Ezek közül válogatták ki azokat, amelyeket egy 5-6 éves gyermek ismerhet (Lórik és mtsai, 2015).

Gardner-féle expresszív szókincsvizsgálat – a tesztnek célja, hogy meghatározza a 2 és 11 év közötti gyermekek aktív szókincsét. A vizsgálat magyar változata 1990-ben készült el (Gardner, 1979).

A teszt 79 fekete-fehér képből áll, melyek különböző főneveket ábrázolnak. A résztvevő feladata, hogy az egyes képeken látható fogalmakat nevezze meg. A képek fogalmi nehézsége fokozatosan változik, kezdve a gyakran használt szavaktól a ritkábban előfordulóig, valamint a konkrét fogalmaktól az absztraktabbakig. A teszt különböző életkori csoportokra van felosztva, minden kategóriában pedig 10-10 fogalom található. Az értékelés a helyes válaszok számának összesítésén alapul, majd ezeket kategóriákba sorolják.

A Mill Hill-szókinctestest – A szókinctestest egy írásos vizsgálat, melyet tizenéves kor felett lehet alkalmazni, és általában körülbelül 20 perc alatt lehet kitölteni. A vizsgálat során 75 vagy 154 többszörös választásos feladatot kell megoldani, ez attól függ, hogy rövid vagy hosszabb verziót használnak. A teszt kitöltéséhez nincs szükség speciális képzettségre vagy előkészítésre.

A teszt során a résztvevőnek egy adott szóhoz kell kiválasztania a megfelelő szinonimát nyolc választási lehetőség közül. Minden egyes csoportban csak egy helyes válasz található. Ha a résztvevő nem ismeri a szó jelentését, nem kötelező válaszolnia rá. A teszt eredményei alapján lehet következtetéseket levonni a vizsgált személy kommunikációs szintjéről és általános tudásáról. Az eljárás megbízhatósága magas, és elérhető párhuzamos változatai is. A teszt olyan szavak jelentését teszi fel, amelyek ismerősek lehetnek, de nem feltétlenül ismerjük pontosan a jelentésüket.

Meixner-féle vizsgálat – 1989-ben Meixner Ildikó dolgozta ki azt a módszert, amely a 4 és 18 év közötti gyerekek aktív szókincsét és szótanulását vizsgálja. Az eljárás az általános

nyelvi, lexikai és szemantikai ismereteket, valamint a fonológiai megvalósítás szempontjait elemzi. A felmérés fő célja a 4–18 éves korosztály szókincsének aktív szinten történő feltérképezése és a szókincs fejlődésének tanulmányozása.

A vizsgálatot négy különböző korcsoportban végezhetjük el, ami a 4–5, 6–8, 9–10 és 11–14 (–18) éves gyerekeket foglalja magában. Minden korcsoportban más és fokozatosan nehezedő képsorozatot alkalmaznak. Ezek a sorozatok általában 30 tárgyképet tartalmaznak, köztük olyanokat is, amelyek ritkábban használtak a mindennapi nyelvhasználatban. A vizsgálat során a képeket három sorban kell elhelyezni a vizsgált személy előtt, majd a vizsgálatvezető nevezi meg a sorozatokat, amit a gyermek ismételt meg háromszor. Ezen kívül a vizsgálat során további pszichológiai jellemzőket is megfigyelhetünk a gyermek viselkedésében, például motivációját, figyelemkoncentrációját és pszichomotoros reakcióidejét. Leginkább logopédusok és gyógypedagógusok alkalmazzák ezt a módszert.

Peabody szókincsvizsgálat – ezt a szókincsvizsgáló eljárást (PPVT) 1965-ben általánosította Dunn az Egyesült Államokban, a magyar változatot pedig Csányi Yvonne adaptálta. Ez egy receptív teszt, amelyben 6–11 év közötti személynek négy hasonló kép közül kell kiválasztania a hívószónak megfelelő ábrát. A teszt célja a szavak felismerése, aktív válaszadás nélkül. A teszt 150 különböző nehézségi szintű ige, főnév és melléknév vizsgálatát tartalmazza. A vizsgálat célja a gyermekek passzív szókincsszintjének felmérése a kortársaikhoz képest (Csányi, 1976).

A teszt kiértékelése szoftver segítségével egyénileg történik, de csoportosan is végezhető, mind minőségi, mind mennyiségi szempontból. Az eljárás előnye, hogy gyorsan és minimális eszközhasználattal, széles életkori sávban alkalmazható, akár mozgásproblémák esetén is, és nem igényel olvasást vagy az expresszív nyelv használatát. Hátránya, hogy a magyar nyelvű alkalmazás jelentős módosítást igényel a nyelv sajátosságainak, valamint a hazai kulturális és társadalmi tényezők figyelembevételével.

3.5. A szókincs és az olvasás kapcsolata

A szókincs és az olvasás szorosan összefügg egymással, kölcsönösen erősítve egymást. Az olvasás jelentős szerepet játszik a szókincs bővítésében és elmélyítésében. Amikor olvasunk, különböző szövegekkel találkozunk, amelyek új szavakkal és kifejezésekkel ismertetnek meg minket. Minél többet olvasunk, annál nagyobb és árnyaltabb lesz a szókincsünk, és annál jobban megértjük a szövegekben szereplő kifejezéseket és fogalmakat.

Az olvasásmegértés sikeressége jelentősen múlik a szókincs méretétől és összetételétől. Ahogyan korábban említettük, a szövegértés kulcstényezői közé tartozik a dekódolás minősége, a szókincs mérete és összetétele, illetve az olvasó korábbi tudása. A szókincs fejlesztése az iskolában lényeges az olvasás oktatásában, de ugyanígy fontos a szaktantárgyak tanulásában is, mivel ezek is igénylik a terület specifikus szó- és fogalomkincs tudását.

Az olvasási készség kialakulása hosszú folyamat, amely a hangok felismerésétől és kombinálásától a szövegértés szintjéig tart. A folyamat során az egyénnek el kell sajátítania azokat a készségeket, amelyek szükségesek a modern társadalomban való részvételhez, az önálló tanuláshoz és a munkához.

Anderson és Nagy (1992) kutatásaikban és kísérleteikben arról számolnak be, hogy a gyermekeket tanítják a „szótudatosságra”, vagyis a szavak részeinek megértésére és összefüggéseinek felismerésére (például: szép, szépség, szépséges, szépséget stb.). Ugyanakkor kutatások kimutatták, hogy a legtöbb szót olvasás közben tanuljuk meg. Az értő és magas színvonalú olvasáshoz sok szót kell ismernünk, és minél több szót ismerünk, annál könnyebb a szövegek megértése.

Cunningham és Stanovich (1991) tanulmányukban kimutatták, hogy a negyedik, ötödik és hatodikos diákok esetében az olvasás gyakorisága jelentősen pozitív hatással van a szókincs nagyságára. Ez a hatás, ami más képességekkel ellentétben még a főiskolai korban is megfigyelhető, azt jelzi, hogy az olvasás mennyisége és a szókincs növekedése között szoros kapcsolat van. Minden korcsoportban a szókincs növekedésével párhuzamosan javul a szövegértés.

Az olvasási szokások mérésére a kutatók egy egyszerű és hatékony módszert dolgoztak ki, amely más nyelvekre, például magyarra is könnyen alkalmazható. A kidolgozott kérdőív, a Title Recognition Test – magyarul ez a Címfelismerő teszt –, közismert gyermek- és ifjúsági irodalmi művek címeit sorolja fel, kérve a tanulókat, hogy válasszák ki azokat, amelyeket ismernek. A listában valódi és kitalált címek egyaránt szerepelnek, melyeket egy előzetes kérdőív alapján állítottak össze, ahol más diákok megosztották azokat a könyveket, amelyeket az iskolai kötelező olvasmányokon kívül olvastak.

Cunningham és Stanovich arra a következtetésre jutottak, hogy az olvasás vagy a felolvasás (iskoláskor előtti gyermekeknek) mennyisége pozitív hatással van általában a kognitív képességekre, különösen a világról szerzett ismeretekre, a szavak és fogalmak megértésére, valamint a szövegértésre. Azok a gyerekek, akik keveset olvasnak, vagy

korábban nem olvastak nekik, lassabban fejlődnek, kevesebb a szókincsük, és szegényesebb a világról szerzett ismeretük.

Az olvasás és a szókincs fejlesztése közötti kölcsönhatás a tanulás folyamatát is támogatja, mivel az olvasás lehetőséget kínál a szavak és fogalmak természetes kontextusban való megismerésére. Ezáltal a szókincs aktívabbá és rugalmasabbá válik, ami pozitívan befolyásolja a tanulási és kommunikációs képességeinket.

3.6. A szóbeli- és írásbeli nyelvhasználat

A szóbeli nyelvhasználat során az információk verbális formában történnek, ami lehetőséget ad azonnali visszajelzésekre és interakciókra. A beszélők hanghordozásukkal, testbeszédükkel és hangulatukkal is kifejezik magukat, ami segíthet az üzenetek hatékony átadásában és a szöveg értelmezésében. A szóbeli kommunikáció gyakran spontán, dinamikus és interaktív jellegű, és lehetőséget ad a közvetlen kapcsolatfelvételre a hallgatókkal vagy beszélgetőpartnerekkel.

Az írásbeli nyelvhasználat esetében az információk írott formában kerülnek átadásra, ami lehetővé teszi a gondolatok és információk strukturáltabb megjelenítését és rögzítését. Az írásbeli kommunikáció általában átgondoltabb és kidolgozottabb, hiszen a beszélőnek több ideje van a megfogalmazásra és a gondolatok pontos kifejezésére. Az írásbeli szövegek általában hosszabbak és részletesebbek lehetnek, és lehetőséget adnak a pontos és precíz kommunikációra.

Az anyanyelvi nevelés egyik kiemelt célja a kommunikációs készségek fejlesztése, ideértve a szövegértést és szövegalkotást is. Az írásbeli szövegalkotás alapját a helyes szóbeli kifejezőkészség képezi. Ha egy gyermek nem tudja szóban kifejezni gondolatait és érzéseit, akkor valószínűleg nehezen fogja tudni megfogalmazni azokat írásban is. Ezért elengedhetetlen, hogy fejlesszük a szóbeli kifejezőképességet, hogy így segítsük az írásbeli kifejezőkészség kialakulását (Antalné és mtsai, 2015).

Fogalmazni annyit jelent, hogy a gyerekek képesek tudatosan megtervezni és megfogalmazni érzéseiket, gondolataikat szóban vagy írásban, és ezeket strukturált formában rögzíteni. Ez a tevékenység magába foglalja az ötletek rendezését, a mondanivaló logikus felépítését, valamint a megfelelő nyelvi eszközök használatát annak érdekében, hogy hatékonyan és pontosan közölhessék az üzenetüket. A fogalmazáshoz szükséges készségek közé tartozik a kreatív gondolkodás, a logikus következtetések levonása és a szókincs

gazdagítása. Mindezek együttműködése biztosítja, hogy a gyermek képes legyen kifejezni magát különböző helyzetekben és kommunikációs környezetekben (Bagosi, 2017).

A szóbeli és írásbeli szókincs közötti kapcsolat több szempontból is megfigyelhető. Először is, sok szóbeli szókincsbeli szó automatikusan átvihető az írásbeli szókincsbe, amikor valaki írásban kommunikál. Másodsorban, a gazdag szóbeli szókincs segíthet az írásbeli kifejezőkészség fejlesztésében, mivel a szókincsbővülés általában átfedést mutat a két kommunikációs formában.

A fogalmazástanítás fontos szerepet tölt be nemcsak az anyanyelvórán, hanem az oktatás számos területén, hiszen célja a beszéd, a szókincs gazdagítása által az emlékezet és a kommunikációs készségek fejlesztése (H.Tóth, 2015).

Az anyanyelvi nevelés keretében a fogalmazás tanítása már az 1-2. osztályban megkezdődik az olvasás, az írás, a mondatalkotás, valamint a mondatok összekapcsolása által, míg a 3. osztályban önálló részterületté válik (Adamikné et al., 2008).

A fogalmazástanítás elsődleges célja a gyermekek nyelvi stílusának, kifejezőképességének és logikus gondolkodásának fejlesztése. Emellett kiemelkedő fontosságú a szókincs bővítése is, mivel hiába rendelkeznek a tanulók kiváló gondolatokkal, ha nem tudják azokat megfelelően szavakba önteni (Bagosi, 2017).

Az elemi iskolában a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat fejlesztése kiemelten fontos, mivel ezek az alapvető készségek alapozzák meg a tanulók kommunikációs képességeit és sikeres tanulmányi teljesítményét.

Néhány hatékony módszer a következők:

- *Szóbeli kommunikáció gyakorlása:* szerepjátékok, csoportos beszélgetések, prezentációk és szóbeli feladatok segítenek a tanulónak abban, hogy fejlesszék szóbeli kifejezőkészségüket, önbizalmukat és spontaneitásukat.
- *Írásbeli készségek fejlesztése:* fogalmazások, naplóírás, levelezés és egyéb írásbeli feladatok segítenek a tanulónak abban, hogy megtanulják strukturálni gondolataikat, megfelelően megfogalmazni az üzenetüket és kifejezően írni.
- *Olvasás:* olvasási gyakorlatok, felolvasás, szövegértési feladatok és írásgyakorlatok segítenek a tanulónak abban, hogy fejlesszék olvasási és írási készségeiket, valamint bővítsék szókincsüket.
- *Visszacsatolás:* fontos, hogy a tanulók rendszeresen kapjanak visszajelzést az írásbeli és szóbeli munkájukról, és lehetőségük legyen a hibák javítására és fejlődésükre.

- *Kreatív írás és szóbeli tevékenységek:* kreatív írásgyakorlatok, versírás, történetmesélés és színdarabok előadása segíthet a tanulóknak abban, hogy fejlesszék kreativitásukat, képzelőerejüket és kifejezőkészségüket.

IV. A KUTATÁS

4.1. A kutatás helyszínének bemutatása

Az Újbudai Teleki Blanka Általános Iskola a 11. kerületben a Bikszádi utca 61-63. szám alatt található. Újbuda legnagyobb létszámú általános iskolája. Ez az épület kellemes környezetben helyezkedik el, távol a forgalom zajától, mégis könnyen megközelíthető helyen.

Az iskola állami fenntartású, tavaly ünnepelte fennállásának 55. évfordulóját, tehát több évtizedes múltra tekint vissza. Iskolánk Újbuda legnagyobb létszámú általános iskolája. A tanulók véleménye szerint: egy barátságos légkörű, és kellemes környezetben található, forgalomtól távol, mégis könnyen megközelíthető helyen Az EU-szabványoknak megfelelő játszóterek és az igényesen kialakított belső udvar várják a gyerekeket az óráközi szünetekben és a délutáni szabadidőben. Büszkék vagyunk udvarunkra, amelyet szakértő gondoz, így számos virág, bokor és árnyat adó fa biztosít kellemes környezetet a diákoknak. Itt igazán jó gyerekeknek lenni! Tanulóink nevezték el a nagyobbik udvarunkat „Édenkertnek”, mert igazi gyerekparadicsom ez a játszótér. Az étkezőnk minden kényelmet megad az étkezéshez.

Az iskola 2 emeletes, földszintjén található az ebédlő és a büfé, az aula, illetve itt egy külön folyosó nyílik a német nyelvű tagozatos alsó osztályos diákok számára. Az első, második emeleten a felső osztályok kaptak helyet. 1999-ben épült a főépület mellett a kisépületet, ahol az alsó osztályok kaptak helyet. Az iskola létszáma 734 fő. Egy évfolyamra jelenleg 3 osztály jár (kivétel a 4. évfolyamon, ahol négy osztály van). Minden terem számos felszereléssel, szemléltetővel van ellátva. A termek rendelkeznek 1-1 számítógéppel, okostáblával/kivetítővel/ okos tv-vel.

55 fő pedagógus oktat és nevel az intézményben. Emellett öt kolléga közvetlenül támogatja a nevelési és oktatói munkát, valamint tíz technikai dolgozó is részt vesz az iskolai tevékenységekben. Az iskola diákjainak száma kiemelkedő, és ezzel párhuzamosan kiemelkedő a tanulók teljesítménye is. A tanulás értéket képvisel számunkra.

Az iskola speciális programja a német nemzetiségi kéttannyelvű oktatás. Az iskolába lépés idején az olvasás-írás tanítása magyarul történik. A német nyelvvel heti 5 órában,

szóbeli alapozó formában, játékos módszerekkel ismerkednek a tanulók. Az idegen nyelv olvasása és írása legkorábban a második évfolyamon kezdődik.

Hagyományos programok a Telekiben: őszi természetvédelmi túra, karácsonyi ünnepek, iskolai farsang, kulturális bemutató az KUSZÁ-ban, sportnap, osztálykirándulások. Igen sok tanuló vesz részt az iskola által szervezett táborokban (német-, környezetvédelmi-, vándortábor, alsósok, felsősök tábora, osztálytáborok).

A környezet- és természetvédelmi nevelés keretében a szeptember végi osztálytúrákat, az iskolai és külső pályázatokon való részvételt (a Föld napja, Öko-sportnap, Madarak és fák napja), a szelektív hulladékgyűjtést, valamint a szorgalmi időszakban szervezett erdei iskola foglalkozások említhetők meg. Testnevelés óra keretében tanulók úszásoktatáson vesznek részt, illetve a szülők igénye szerint korcsolyaoktatásban részesülnek a Tüske Csarnokban.

Az iskola 1997 óta tagja a németországi testvériskola (herxheimi Kooperative Gesamtschule) által szervezett iskolatársulásnak, mely hat ország egy-egy intézményét egyesíti. Európa 2000 címmel közös projektet dolgoztak ki, melynek eredményeképpen tartós együttműködés jött létre az iskolák között. Segítségével rendszeres diákcsere során gyakorolhatják a tanulók az élő nyelv használatát.

Az iskola diákjai szabadidejüket egy rendkívül gondozott udvaron és játszótéren tölthetik. Ez annak köszönhető, hogy a Teleki Blanka Német Tagozatos Iskoláért Alapítvány (1997) célul tűzte ki az iskola környezetének lehetőségeihez mérten történő fejlesztését és szépítését. A szülők adományokkal, munkával, az 1% felajánlásával és szakmai hozzáértéssel támogatják ezt a törekvést.

Az alsó tagozatos tanulók 95%-a napközis, és a felső tagozaton három napközis csoport működik. A napközi fontos szerepet játszik az egyéni felzárkóztatásban és a tehetséggondozásban. A délutáni időszak kiemelt jelentőségű a gyermekek életében, hiszen ilyenkor nem csak tanulnak, hanem különórákon is részt vesznek, melyek mind az iskola épületében zajlanak. Számos programot kínálunk helyi és külsős tanárokkal: hangszeres zene, énekkar, szolfézs, foci, kosárlabda, röplabda, játékos torna, floorball, aerobic, társastánc, kézműves foglalkozás, karate, gyógytestnevelés, korcsolya és úszás.

Az iskola nagy gondot fordít a nyolcadikosok továbbtanulására. Szeptembertől felvételi előkészítőket tartanak, majd novemberben és decemberben próbafelvételt írnak a diákok, hogy megtapasztalhassák a felvételi helyzetet. A központi írásbelin magyar nyelvből és matematikából országos átlag felett teljesítenek az itt tanulók. Nyolcadik után a diákok jó nevű gimnáziumokban és középiskolákban tanulnak tovább.

4.2. A kutatási résztvevők bemutatása

A kutatást a harmadik évfolyamon végeztem el, ahol 117 tanuló van, de a fejlesztést csak a 3. C osztályban valósítottam meg, mivel itt vagyok osztályfőnök helyettes.

A 3.C osztály huszonhét főből áll, ebből 13 lány 14 fiú. Napi szinten szinte minden gyerek jelen van. Az osztályfőnök T.Á., osztályfőnök helyettes M. D.

27 különböző személyiség, mindannyiukat különböző módon kell irányítani, nevelni, tanítani. Az egész osztályra jellemző, hogy szinte mindenkinek van ellentétpárja: vannak köztük hirtelen haragúak és türelmesek; furfangosak és nehézkes gondolkodásúak; flegmák és őszinték; játékosak és komolyak; kisgyerekek és reménytelenül kamaszodók. A gyerekek a családjaikkal jellemzően Budapesten, a XI. kerületben élnek az iskola közelében. Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló nincs az osztályban.

Az osztályban találhatóak aktívabb, élénkebb diákok, valamint csendesebb, visszahúzódóbb tanulók is. Ez azonban nem jelenti azt, hogy bármelyikük több figyelmet érdemelne a többiekénél. A gyerekek egymáshoz való viszonya barátságos, viszont legtöbbjük 9 éves, így beléptek a kiskamaszokba, ezért egyre gyakoribbak konfliktusok.

A 3.C osztály magatartása zömében kitűnő, s akad olyan tanuló is, aki változó magatartású. Az osztály átlag tanulmányi eredménye 4,3. Az előző éven 5 kitűnő tanuló volt, ebből 3 lány és 2 fiú.

Az osztályban 1 gyerek van, aki btmn-es, viszont a fejlesztő pedagógus segítségével kitűnő eredményt ért el nyelvtanból. A 2022/23-as tanév elején egy ukrán kislány érkezett az osztályba.

Az osztályban harmonikus légkör uralkodik.

4.3. A mérőeszköz bemutatása

A 5-11 éves gyerekek számára készült szókinccsmérés célja annak megértése, hogy a gyerekek hogyan és milyen szavakkal neveznek meg tárgyakat és cselekvéseket ábrázoló képeket. Nem az a lényeg, hogy a gyerekek helyesen írják le, amit a képeken látnak, hanem az, hogy az elvárásoknak megfelelő válaszokat adják-e.

Egy kép többféle megfelelő leírással is rendelkezhet, de a gyerekek eltérően nevezhetik meg, amit a képen látnak. Az elvárt válaszokat a válaszok mennyiségi és minőségi elemzése, valamint előzetes statisztikai adatok alapján határozzák meg.

A felmérés során a vizsgált személynek képeket mutatnak, és megkérlik, hogy nevezze meg a képen látható tárgyat vagy cselekvést. A résztvevő 23 főnevet és 6 igét ábrázoló képet lát, ami alapján két kérdést kap a megnevezés előtt.

A főneveknél ezek a kérdések tehetők fel: „Mi ez?“, „Hogy hívjuk ezt?“, „Mi van itt?“

Az igéknél a következők: „Mit csinál? „Mi történik itt?“

A felmérés vezető feladatai közé tartozik:

- Nyugodt és motiváló légkör megteremtése.
- A gyermek válaszainak rögzítése.
- A gyermek semleges irányítása a megnevezésben, hogy ne befolyásolja.
- Nem segít a gyermeknek azzal, hogy a kép első hangját vagy szótagját elárulja.
- Nem értékeli a gyermek válaszát, sem pozitív, sem negatív módon.
- Nem korigálja a gyermek válaszát.
- Elfogadja a gyermek megnevezését, és rögzíti a nem várt válaszokat.
- Nem árulja el a helyes választ.
- Megdicséri a gyermek teljesítményét.

Ha a gyerek nem tudja megoldani a próbafeladatot, vagyis nem tudja az elvárt módon megnevezni a képet, akkor eláruljuk a helyes választ, elmagyarázzuk a feladatot, majd újra megkérdezzük. Az eljárás nagy mintás, normatív csoportos mérései során két-két próbakép elegendőnek bizonyult a megnevezési feladat gyakorlásához.

A gyakorlati alkalmazás során azonban előfordulhat, hogy a tanuló egyik gyakorlófeladatot sem tudja az elvárt módon megoldani. Ilyen ritka esetekben kiegészítő próbaképeket kell alkalmazni. Ha a gyerek 15 másodpercen belül nem nevezi meg a képet a bemutatás után, akkor meg kell ismételni a kérdést, feljegyezni a választ vagy a válasz hiányát, majd haladni tovább a következő képre. Amennyiben a gyerek önként javítja a válaszát, azt értékeljük.

- A vizsgálat során az alábbi típusú válaszok lehetségesek:
- A kép megnevezése az elvárt szónak megfelelő – 1 pont.
- A kép megnevezése az elvárt választ tartalmazó kifejezéssel vagy mondattal – 1 pont.
- A kép megnevezése eltér az elvárttól – ezt feljegyezzük, de nem adunk érte pontot.

- A kép megnevezése olyan új, nem létező szóval történik, ami eltér az elvárttól – ezt feljegyezzük, de nem adunk pontot.
- A kép megnevezése eltér az elvárttól, és a látottak szószerkezettel vagy mondattal történő leírása – ezt is feljegyezzük, de nem jár érte pont.
- A tanuló a kép láttán azt mondja, nem tudja – ezt is feljegyezzük, de nem adunk pontot.
- A tanuló nem ad választ a kérdésre – 0 pont.

A képek megnevezése után a vizsgálatvezető összeszámolja a helyesen megnevezett főneveket és igéket, majd rögzíti és összesíti ezeket az adatokat a vizsgálati lap megfelelő részén. A teljesítmény értékelése érdekében ajánlott mérni és feljegyezni a képek megnevezésére fordított időt is.

A tanulók váratlan válaszai rendkívül változatosak és sokféleképpen mutathatják meg a nyelvi fejlettségük különböző szintjeit. Ezért fontos, hogy a vizsgálatvezető ezt a szempontot is figyelembe véve elemezze és értékelje a válaszokat. Bár ez az értékelés inkább a vizsgálat melléktermékének tekinthető, lehetőséget nyújt arra, hogy a vizsgálatvezető olyan információkat szerezzen, amelyek a nyelvi fejlődés esetleges lemaradására utalhatnak.

A tesztben elért eredményeket a következő kategóriába sorolhatjuk a készítők alapján a 7-11 éves korosztályban:

Pontszám	Övezet
28-29	átlag fölötti
22-27	átlagos
18-21	átlag alatti
15-17	közepes elmaradás
15 alatt	súlyos elmaradás

1. számú táblázat

4.4. A kutatás célja és módszere

A kutatás célja, hogy felmérjem egy évfolyam aktív szókincsét, illetve az, hogy megvizsgáljam, hogy fejlesztés következtében változik-e az.

A kutatással kapcsolatban a hipotéziseim a következők:

1. A tanulók szókincsfejlettsége életkoruknak megfelelő.

2. Az osztályokban nincsenek átlagon alul teljesítő diákok.
3. Az első mérésnél az adatok hasonlóak az osztályoknál.
4. A szókincsfejlesztő gyakorlatokat rendszeresen végző osztály szókincsa a kutatás előrehaladtával növekszik.

A kutatás feltáró jellegű, módszere a teszt. Dolgozatom célja, hogy feltárjam a szókincsfejlesztés területeit és lehetőségeit az általános iskola alsó tagozatában. Véleményem szerint a 21. században nekünk tanítóknak fontos célja az, hogy diákjaink minél választékosabban, gazdagabban kommunikáljanak, hiszen ez az „online világ” a fiatalok szókincsére is hatással van és sajnos nem a pozitív értelemben.

Kutatásomat LAPP szókincsfelmérő teszttel végeztem. A LAPP egy aktív szókincs vizsgálat, amely az óvodás és kisiskolás gyermekek aktív szókincsének feltérképezésére szolgál. Ennek célja az atipikus (például nyelvfejlődési zavarral küzdő, diszlexiás vagy diszgráfiás) gyermekek szókincsének megismerése.

Az eljárás három részből áll: képsorozatból, űrlapból és egy tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutatóból. A teszt során a gyermekektől azt kérjük, hogy nevezzék meg a füzetben látható tárgyakat vagy cselekvéseket. A vizsgálatban használt szavakat úgy választották ki a szerzők, hogy a Magyar nyelv értelmező kéziszótára (1972) egy-, két- és három szótagú szavai közül azokat gyűjtötték össze, amelyeket egy 5-6 éves gyermek ismerhet.

Az első felmérést 2023 májusában, a tanév második félévében végeztem a tanulókkal. Ezt a tesztet még előzetes felkészítés nélkül töltötték ki a tanulók. A kapott eredményeket feljegyeztem, és táblázatban összesítettem.

A teszt után a 3. c osztályban tervezetten a szókincsfejlesztésre nagyobb hangsúlyt fektettünk különböző feladatok, gyakorlatok és játékok segítségével. Majd a következő tanév első félévében – decemberben –, minden osztályban ismét elvégeztem a felmérést, az utómérés során arra voltam kíváncsi, hogy változott-e, és ha igen, milyen mértékben és irányban a teszt eredménye abban az osztályban (4. C), ahol a fejlesztés zajlott.

4.5. A mérés eredményeinek elemzése

A mérésben – ahogy fentebb is említettem – 117 tanuló vett részt. Az első felmérés 2023 májusában valósult meg, szinte az egész hónapra szükség volt, mivel ilyen létszámú mintát lehetetlen volt egy hét alatt felméri, illetve a hiányzások is gyakoriak voltak.

Az A csoport első felmérése, eredményeinek elemzése

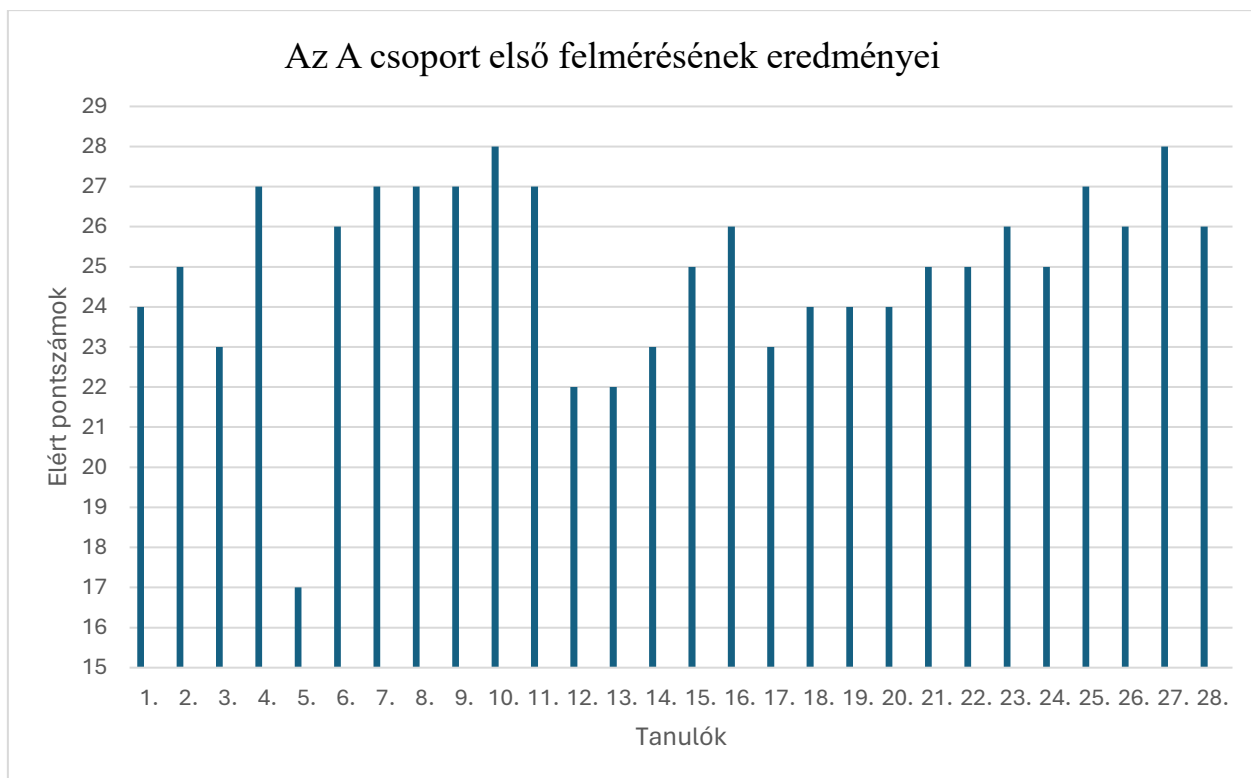
Az A osztály létszáma 30, s a mérésben is 30 tanuló vett részt.

2022 decemberében csatlakozott az osztályhoz két idegen nyelvű tanuló: ukrán és arab nyelvűek, akik semmilyen szinten nem kommunikálnak magyarul. Az ő esetükben zajlik a fejlesztés. A tesztben 29 pontszámot lehetett megszerezni, de ezt senkinek nem sikerült, viszont 2 tanuló 28 pontosra teljesítette a tesztet. Az osztályátlag 86 % lett, ami pontokra átalakítva 25 pont. A két idegennyelvű gyereknek értékelhetetlen lett az eredménye, ezért nem szerepelnek a csoportátlagban.

A főveknél fordultak elő gyakori hibák, az igéket a tanulók 90%-nak sikerült helyesen megválaszolni. Leggyakoribb hiba az A csoportnál az volt, hogy a specifikus kategóriák helyett a főfogalmat használták (pl. síléc helyett sífelszerelés, sas helyett madár, boríték helyett levél, hintaszék helyett szék). Néhány esetben megfigyelhető volt, hogy mivel nem ismerték fel a képet, ezért megtagadták a válaszadást „Nem tudom” vagy „Fogalmam sincs” kifejezéssel. Az A csoport átlagideje 7 perc volt.

Az elvégzett vizsgálat alatt a következő pontszámok születtek:

- 17 pont – 1 tanuló
- 22 pont – 2 tanuló
- 23 pont – 3 tanuló
- 24 pont – 4 tanuló
- 25 pont – 5 tanuló
- 26 pont – 5 tanuló
- 27 pont – 6 tanuló
- 28 pont – 2 tanuló

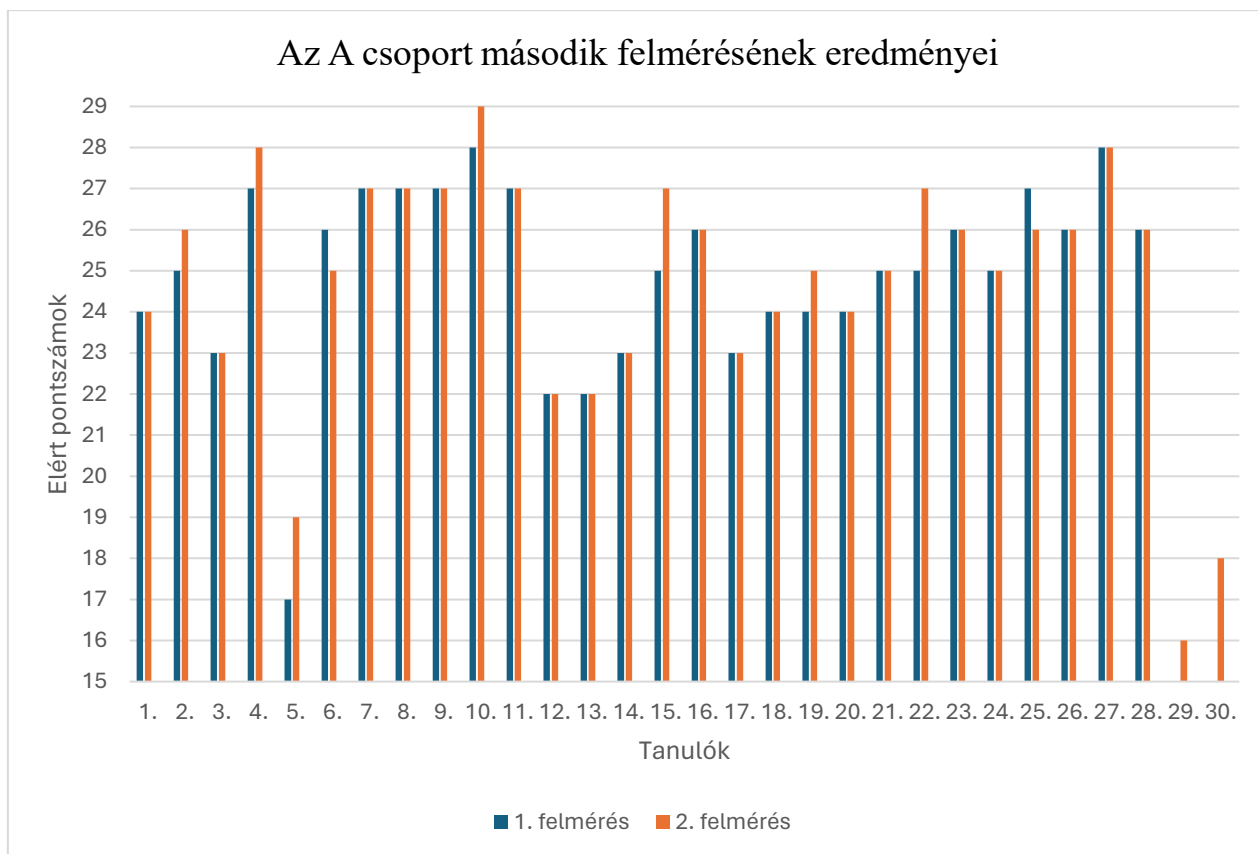


1. számú ábra
(saját szerkesztés)

Az A csoport második felmérése, eredményeinek elemzése

A második vizsgálat 2023 decemberében zajlott, ahol már az A osztály egésze, tehát 30 tanuló vett részt. Az első felmérésben szereplő tanulók – 28 – eredménye hasonló lett, a pár hónappal korábban elvégzett eredményekhez képest egyes esetekben egy-két pontszámmal növekedett 1-1 tanulók eredménye. A két idegen nyelvű tanuló, a különórák hatására értékelhető pontszámokat értek el. Az A csoport átlagideje nem változott, ugyanúgy maradt a 7 perc. A hibák nagy rész szintén a főneveknél fordult elő. Leggyakoribb hibatípus a főfogalom megnevezése volt.

A második felmérésen egy tanulónak sikerült elérnie a maximális pontszámot, vagyis a 29-et. Az osztály átlaga 24 pont lett, ami százalékokban átszámítva 83 %-nak felel meg. Az átlag romlása azzal magyarázható, hogy a két idegen nyelvű gyereknek nem sikerült magas pontszámot elérnie a vizsgálaton.



2. számú ábra

(saját szerkesztés)

A B csoport első felmérése eredményeinek elemzése

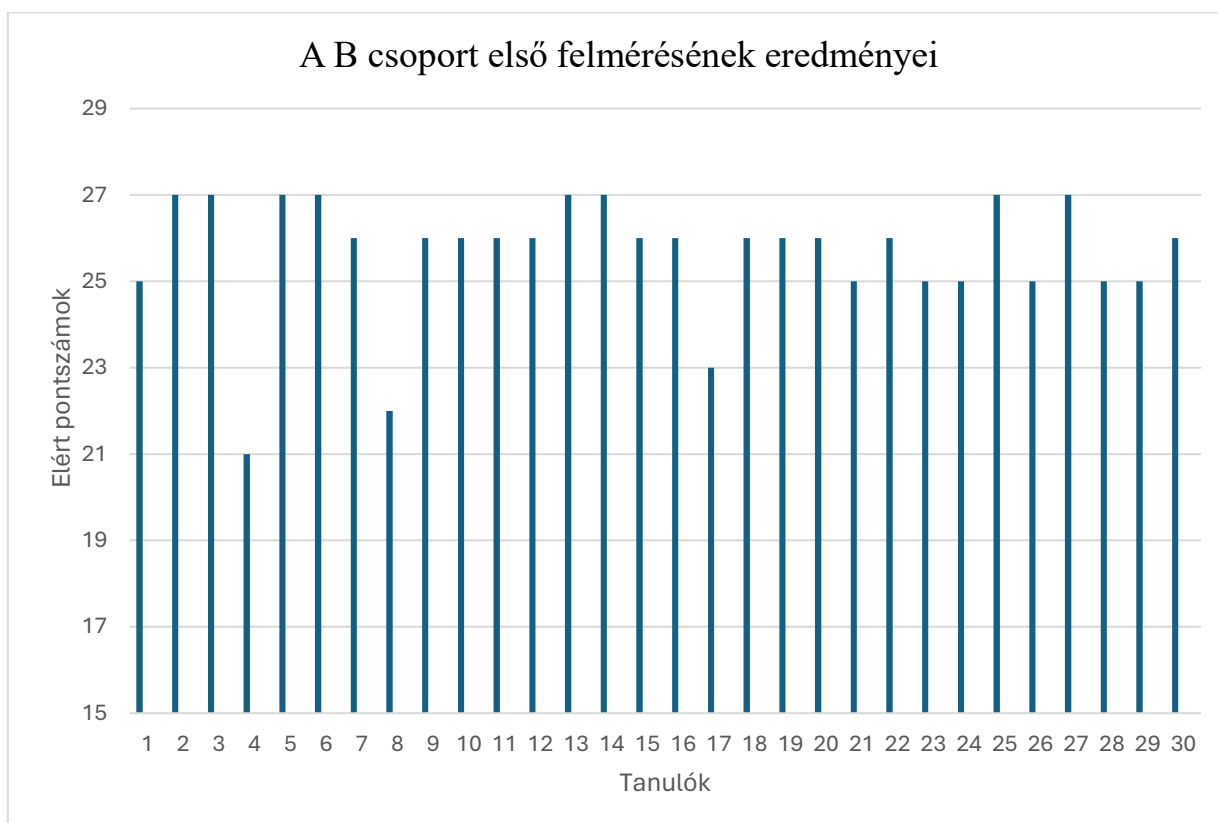
A B osztály létszáma 30 gyerek, s a felmérésben szintén 30 tanuló vett részt.

Az osztályban a legmagasabb pontszám a 27 lett, a legkisebb pedig 21. Az osztályátlag 89%, ami pontokra átalakítva 26 pont. A hibák eloszlása változó volt. Volt olyan gyerek, akinek az igék, és volt olyan gyerek, akinél a főnevek mentek jobban. A leggyakoribb hibatípusként az volt megfigyelhető, hogy a specifikus kategória helyett ebben az osztályban is a főfogalmat használták (például: hintaszék helyett szék). Ennél a csoportnál egy gyereknél megfigyelhető volt fonológiai hiba. Itt nem egy szó nál hangtani eltérés fordult elő (például pad helyett pat, gyík helyett csík, dominó helyett tominó). Ennél az osztálynál azt figyeltem meg, hogy a gyerekeknek egy része igyekezett tudományos szakkifejezéseket használni (például háromszög helyett síkidom, sas helyett turul vagy kerecsensólyom). Illetve itt még észrevehető volt az egyik gyereknél, hogy a feladat elején, ahelyett, amit a képen látott, azt mondta, ami eszébe jutott róla. Pedig ugyanazt az instrukciókat adtam neki

is, mint a többi gyereknek, egy idő után az instrukciók újbóli elmondása után újakezdtük a feladatot (hordó helyett bor, síp- Rumini). Az osztály átlagideje 4,5 perc volt.

Az elvégzett vizsgálat alatt a következő pontszámok lettek:

- 21 pont – 1 tanuló
- 22 pont – 1 tanuló
- 23 pont – 1 tanuló
- 25 pont – 7 tanuló
- 26 pont – 12 tanuló
- 27 pont – 5 tanuló

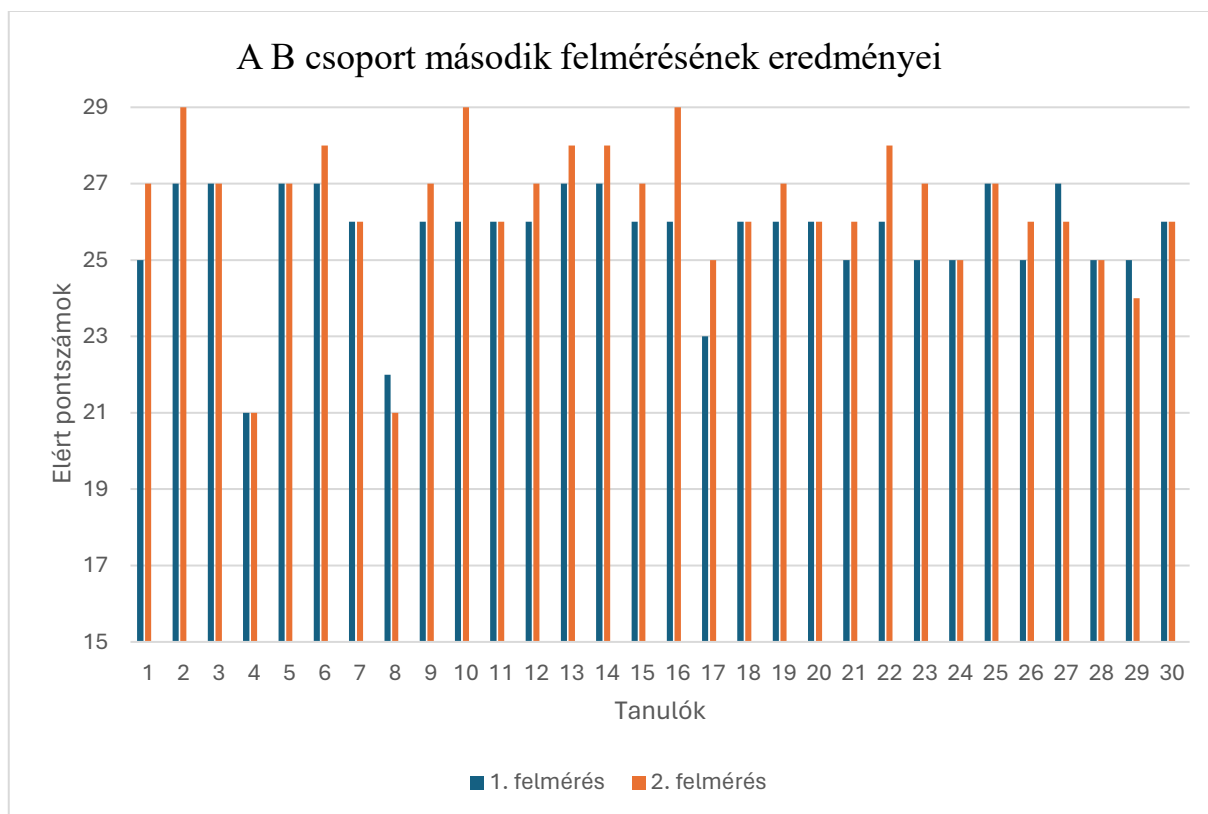


3. számú ábra
(saját szerkesztés)

A B csoport második felmérése eredményeinek elemzése

A B csoport második felmérésének eredményei javuló tendenciát mutatnak, annak ellenére, hogy az osztályban nem történt direkt fejlesztés. Csökkentek a hibázások, az átlagidejük viszont maradt az első eredmény ideje. Három tanulónak sikerült elérnie a maximális pontszámot.

A csoportátlag 27 pont lett, amely százalékokban 93 %-nak felel meg. Véleményem szerint ez a javulás annak tudható be, hogy az osztály 40 %-a gimnáziumi felvételre készül, ezért többen korrepetálásra járnak nyelvtanból és matematikából.



4. számú ábra
(saját szerkesztés)

A C csoport első felmérése eredményeinek elemzése

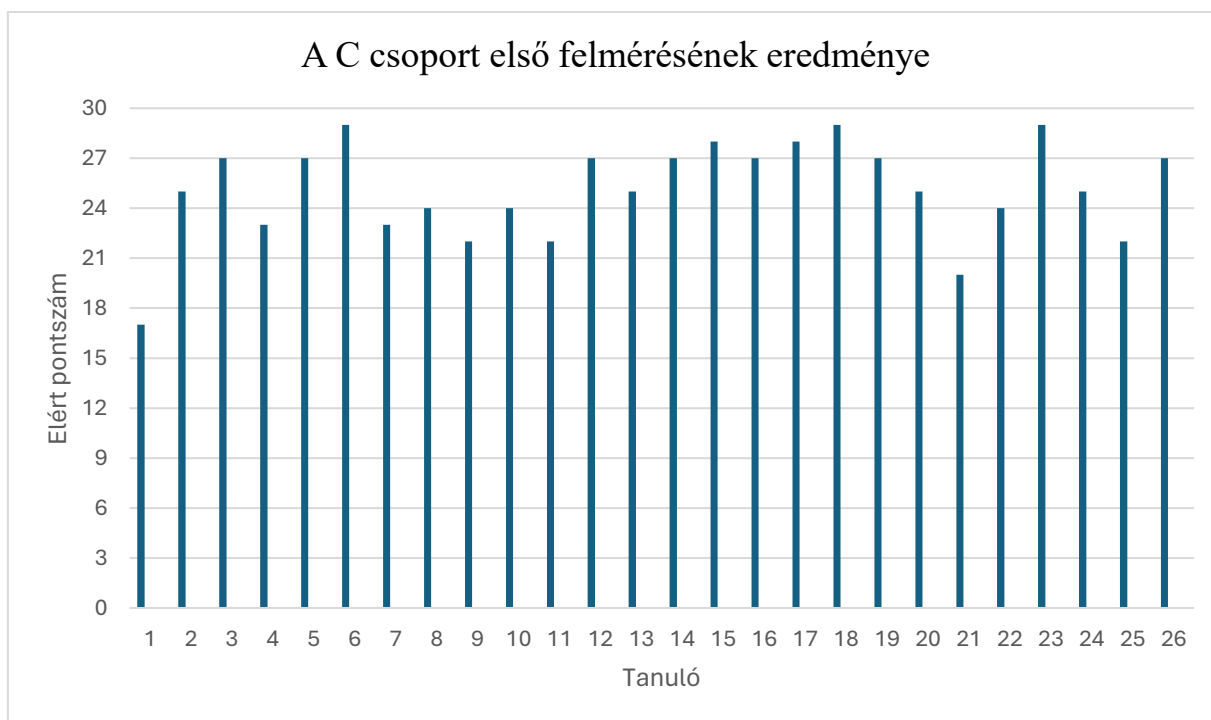
A C csoport osztálylétszáma 27 fő. Ebben a csoportban az első felmérésben 27 tanuló vett részt.

2023 szeptemberében érkezett az osztályba egy ukrán anyanyelvű tanuló, aki az első felmérésen 4 pontot ért el, ezért ez a teljesítmény értékelhetetlennek minősült. Az első felmérés során ebben az osztályban volt 3 tanuló, akinek sikerült elérniük a tesztek során szerezhető teljes pontszámot, azaz a 29 pontot. A legalacsonyabb pontszám a 17 lett. Az osztályátlag 86 % lett, ami pontokba átszámítva 25 pontnak felel meg. A főneveknél előfordult egy-két esetben, hogy nem ismerték fel a gyerekek az adott képet „Ezt nem tudom” vagy „Nem ismerem” választ adtak rá. Az igéknél olyan szinonimákat használtak egyes képekre, amelyek hibásnak minősültek az értékelési szempontok szerint (például

napozik helyett sütikérezik, nyaral vagy tornázik helyett jógázik stb.). A C csoport átlagideje 6 perc volt.

Az elvégzett vizsgálat alatt a következő pontszámok lettek:

- 17 pont – 1 tanuló
- 20 pont – 1 tanuló
- 22 pont – 3 tanuló
- 23 pont – 2 tanuló
- 24 pont – 3 tanuló
- 25 pont – 4 tanuló
- 27 pont – 7 tanuló
- 28 pont – 2 tanuló
- 29 pont – 3 tanuló



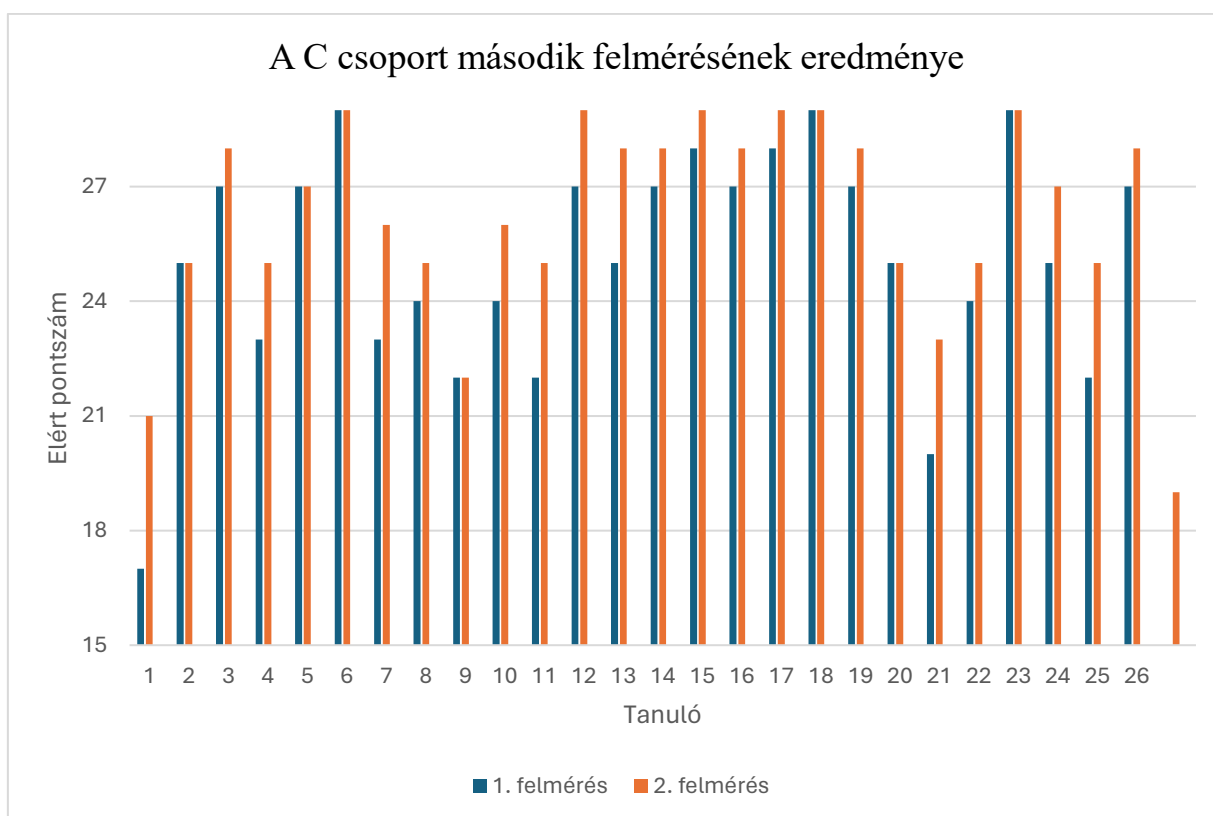
5. számú ábra
(saját szerkesztés)

A C csoport második felmérése eredményeinek elemzése

A C csoportban a 2023/2024-es tanév első félévében szókincsfejlesztés történt direkt módon. Ennek köszönhetően javulás tudható be az osztály tanulóinak eredményeiben. Nem megfigyelhető romlás az eredményekben, voltak olyan tanulók, akik megtartották és voltak

olyanok, akik, 1,2 vagy 3 pontszámmal növelték eredményüket. Az ukrán anyanyelvű tanuló egyéni fejlesztéseknek és az osztályon belüli fejlesztés eredményeként értékelhető pontszámot tudott megszerezni, ami 19 pont lett. Hibái között leginkább az volt megfigyelhető, hogy a főneveknél a főfogalmat használta, nem a konkrét megnevezést. Az igék 50%-át sikerült helyesen megneveznie.

Az osztály átlaga a második vizsgálatban 90 % lett, ami pontokban 26 pontnak felel meg. Átlagidejük javult az első felméréshez képest 5,5 perc lett.



6. számú ábra

(saját szerkesztés)

A D csoport első felmérése, eredményeinek elemzése

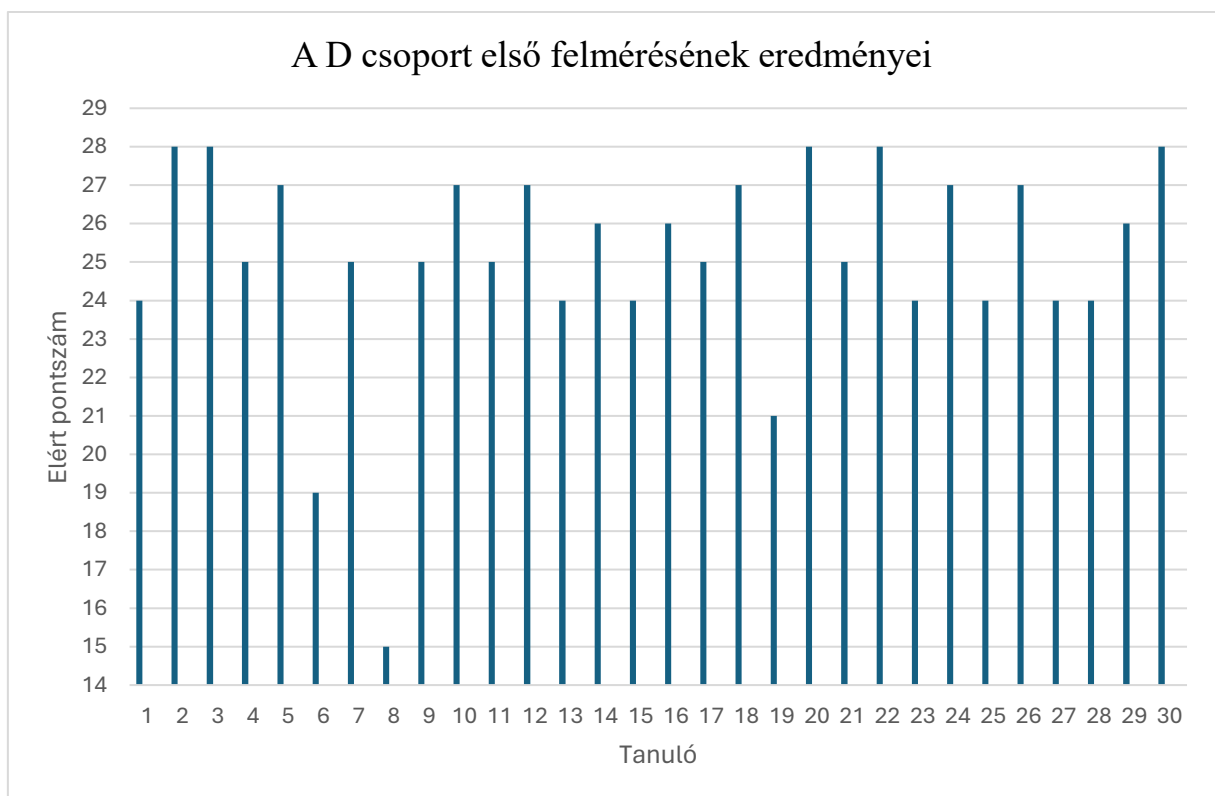
A D osztály létszáma 30 fő. Az első vizsgálaton 30 tanuló vett részt.

Az osztály legalacsonyabb pontszáma a 15 lett, ezt egy tanuló érte el, a legmagasabb pedig 28 pont lett, 4 tanulónál. A D csoport osztályátlaga 86 % lett, amely pontszámokban 25-nek felel meg. Ennél a csoportnál a leggyakoribb előforduló hiba a kép téves azonosítása volt, mint például a pincér helyett séf, művész; a boríték helyett levél, borító; cintányér helyett karika volt. Itt is előfordult, hogy túlbonyolított, szinte tudományos szavakat

használtak (például háromszög helyett síkidom, orrszarvú helyett rinocérosz). Jellemző volt, hogy az igéknél több képet igékkel nem tudtak azonosítani a tanulók. A D csoport átlagideje 5 perc volt.

Az elvégzett vizsgálat alatt a következő pontszámok lettek:

- 15 pont – 1 tanuló
- 19 pont – 1 tanuló
- 21 pont – 1 tanuló
- 24 pont – 7 tanuló
- 25 pont – 6 tanuló
- 26 pont – 3 tanuló
- 27 pont – 6 tanuló
- 28 pont – 5 tanuló

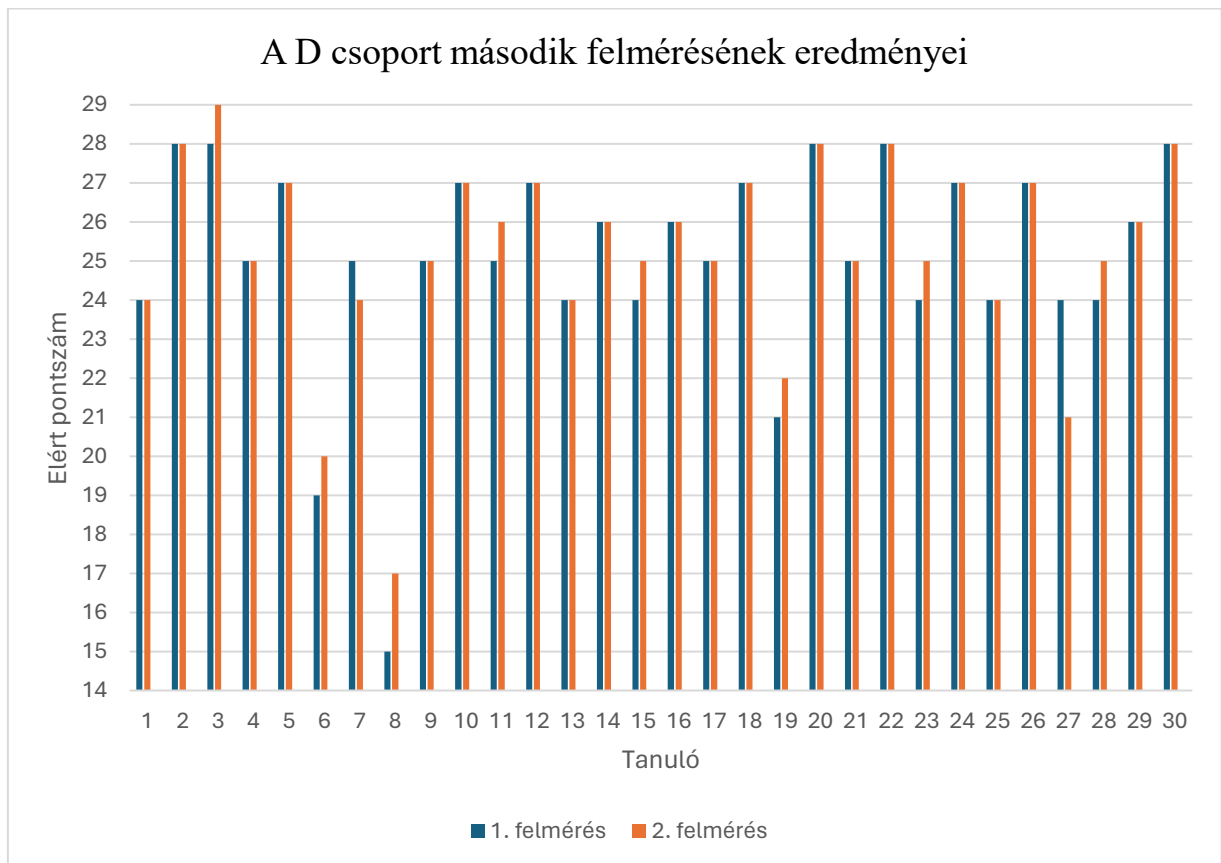


7. számú ábra
(saját szerkesztés)

A D csoport második felmérése, eredményeinek elemzése

A D csoport második felmérése eredményeinek átlaga ugyanolyan maradt, mint az előző vizsgálaton, vagyis 86 % - 25 pont. Átlagidejük nem változott.

Volt olyan tanuló, aki az eredményén rontott 3 ponttal, amely véleményem szerint figyelmetlenségnek tudható be. Olyan hibákat követett el a főneveknél, mint például a főfogalom használata (például hintaszék helyett, szék), illetve azonos fogalmi körön belüli tévesztés is történt (például ásó helyett lapát), amelyek az előző felmérés során a tanulónál nem voltak megfigyelhetőek. 8 tanulónak sikerült növelnie a pontszámot, 21 tanuló az első felméréssel egyező pontszámot produkált. 1 gyerekek sikerült elérnie a maximális pontszámot.



8. számú ábra

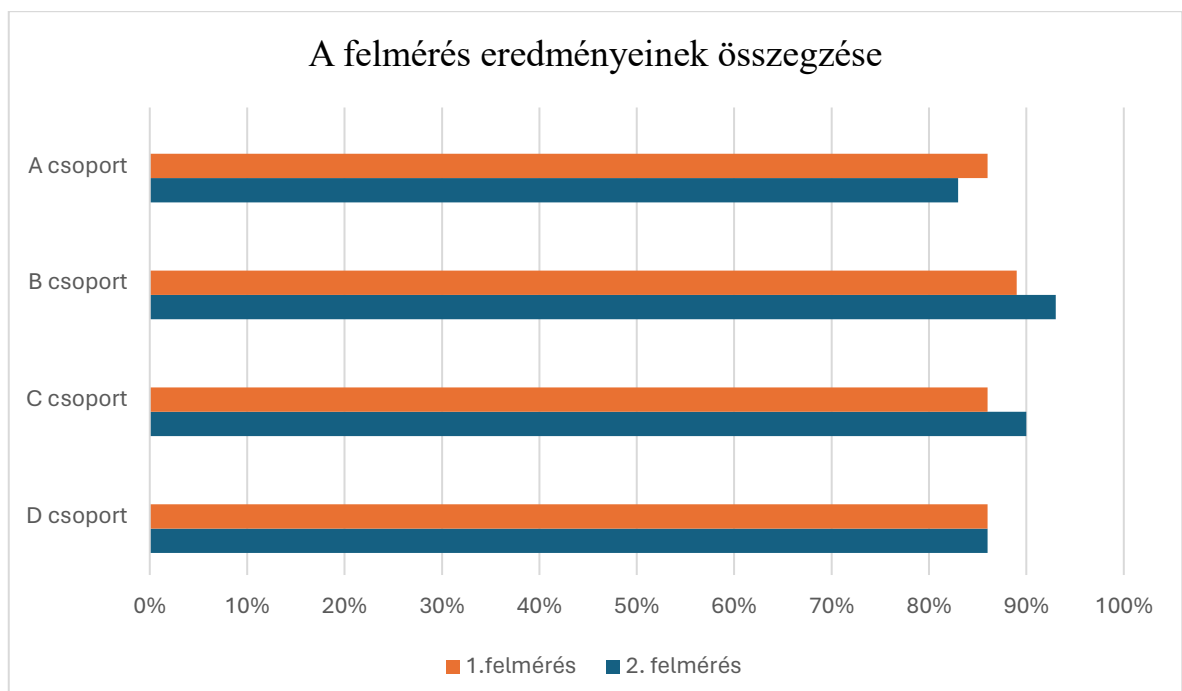
(saját szerkesztés)

Következtetés

A szókincsvizsgálatokat elvégezve megfigyelhető, hogy abban az osztályban, ahol direkt módon történt fejlesztés, ott a második felmérés eredményei magasabbak lettek. A másik három osztályból az A csoportnak romlott a teljesítménye, a B csoportnak növekedett, a D csoportban pedig a csoportátlag ugyanolyan maradt.

A megfigyelések alapján abban a csoportban, ahol a tanóra keretében célirányos fejlesztés is megvalósult, javult a tanulók teljesítménye. Ugyanúgy javult az eredmény abban a csoportban is, ahol a tanulók különórákra járnak. A másik két csoportban, az eredmény stagnálása és romlása véleményem szerint a gyerekek figyelmetlenségének tudható be, illetve annak is, hogy a két idegennyelvű tanuló nem nyújtott kimagasló eredményt, ami rontotta szintén a csoportátlagot.

Pozitívumnak mondható, hogy mind a négy csoportnak sikerült elérnie a 85%-ot, amely a teszt készítői szerint is az átlageredmény a 10 éves korosztálynál (Macher, 2016).



9. számú ábra

(saját szerkesztés)

4.6. A fejlesztés menete

A fejlesztés a C csoportban (4C-ben) 2023 szeptemberében kezdődött és novemberben fejeződött be, direkt módon zajlott. Középpontjába a szókincsfejlesztés állt. Miután elemeztem a csoport első felmérésének eredményeit, összesítettem a hibapontokat, majd a leggyakoribb hibákat csoportosítottam, amelyek a következők voltak: a kép helytelen megnevezése, a fő fogalom megnevezése a konkrétum helyett.

A szókincsfejlesztés az irodalom óra kereteiben zajlott, hetente 1 alkalommal, amely 13 foglalkozást jelent. A fejlesztés a tanmenet alapján ment végbe. A feladatokat mindig az óra tananyagához igazítottam. Olyan feladatok voltak jelen, amelyek a hibák kiküszöbölésére szolgáltak. A feladatokat az óra elején, motivációként és az óra végén, lezárásként végeztük. Törekedtem arra, hogy a fejlesztés játékos formában, szinte észrevétlenül jelenjen meg az óra keretein belül.

Az órák a következőképpen zajlottak:

1. óra:

Az óra témája Fehér Klára: Mi, szemüvegesek (részlet) című olvasmány.

Az óra célja és feladata a témához kapcsolódó szavak keresése, az olvasási folyamat főbb pontjainak összefoglalása, következtetések levonása az olvasottak alapján.

A fejlesztés az óra fő részében volt, a szöveg elolvasása után, amely a szinonimavadászat volt. A gyerekek feladata az volt, hogy egy adott szóhoz, kifejezéshez a tanulóknak minél több szinonimát kellett keresniük. A következő szavak szerepeltek a játékban: ricsaj, stréber, csúfolódás, szemüveg, kuncog, jövevény, tornyosul.

Eredmények: ricsaj- hangzavar, kiabálás, lárma, zaj; stréber- jó tanuló, kocka; csúfolódás- cukkolás, gúnyolódás, csipkelődés, bántás, cikizés; szemüveg- pápaszem, szemcsi; kuncog- nevet, vihog, vigyorog, röhög, mosolyog, röhécsel; jövevény- újonnan érkező, újonc, idegen; tornyosul- magasodik, emelkedik.

2. óra:

Az óra témája Bálint Ágnes: Szeleburdi család, 3. részlet című olvasmány

A tanóra célja és feladata a szóbeli szövegalkotás gyakorlása, a kulcsszavak keresése és a lényeg kiemelése, olvasási technikák helyes alkalmazása a hangosolvasás során.

A fejlesztés ezen az alkalmon az óra kezdő részében, az ellenőrzésnél zajlott, amelyben a Szeleburdi család első és második részének tartalmát idéztük fel, szókétyák segítségével. A szókétyák sorban voltak felhelyezve a táblára, a tanulók feladata az volt, hogy az adott

szóról 3-5 teljes mondatot mondajak, összefoglalva azt a szituációt, amely a kulcsszó körül történt. A következő kulcsszavak voltak megadva: napló, család, mosakodás, víkendház, hó.

3. óra:

Az óra témája Méhes György: A galamb, a gombfoci meg a trükkök

Célja és feladata a következők voltak: a szöveg tartalmának előrejelzése a cím alapján, a szöveg hangulatának meghatározása, mondatok befejezése az olvasott szöveg alapján, a szereplők tulajdonságainak bemutatása és igazolása.

A fejlesztés a szöveg elolvasása után volt, ahol a főszereplőnek a tulajdonságait kellett összegyűjteni (pl: hiszékeny, naiv), majd ezután a mondatbefejezés volt, ahol egy megkezdett mondatot be kellett fejezniük a szöveg alapján:

- Én tulajdonképpen nem akartam (orrba vágni Gyulukát).
- Tudtam, a galamb visszarepül, mert (nem hagyja a párját).
- Másnap úgy szökdöstem a járdaszegélyen, mint (egy szöcske).
- De arra is van trükk, (hogy ne múljon el a trükk).
- A gyerekek odagyültek, s persze jött (a tanító néni is).
- Mindent el kellett mondanom a galambról, (a gombfociról meg a trükkökről).
- Tanulni trükkök nélkül?! Hogy ez (nekem sohase jutott eszembe!)

4. óra:

Az óra témája Janikovszky Éva: Kire ütött ez a gyerek? (részlet)

Az óra célja és feladata olvasási technikák helyes alkalmazása, szókincsfejlesztés, véleményalkotás.

A fejlesztés az óra kezdő- és főrészében volt jelen. Motivációként, Ha te azt mondd... játékot játszottuk, amelyben a főfogalmak és alárendelő szavak közötti kapcsolatot gyakoroltuk. Az első játékosnak három szót kell mondania, majd a következőnek meg kell neveznie a hozzájuk illő főfogalmat. Ezt követően a főfogalom utolsó betűjével a következő főfogalmat ki kell találnia, majd az alájuk tartozó szavakat megneveznie. Például 1, 2, 3. – szám; galamb, gólya, fecske – madár. A főrészben egy 5 sorost írtunk, aminek a lényege az, hogy az első sorban le van írva a Gyerek szó. A második sorba a szóról két igét kell írni (játszik, tanul), a harmadikba 3 melléknevet (humoros, szorgalmas, jókedvű). A következő sort egy négy szavas mondattal folytatják, majd az utolsó sorban a megadott szót kell más szóval átírniuk (lurkó).

5. óra:

Az óra témája Fekete István: A tölgyfa (részlet).

Az óra célja és feladata az ösztönös nyelvtudás tudatossá tétele és fejlesztése, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése.

A fejlesztés az óra elején, motivációként, valamint az óra fő részében valósult meg. A téma ráhangolódásaként egy szólánc játékot játszottunk, melyben a gyerekek csak természettel, azon belül növényekkel kapcsolatos szavakat mondhattak csak. Nehezítésként szűkítettük a kört a fák témakörre. A fő részben a részlet elolvasása után, a szövegfeldolgozásnál került sor, ahol a tanulóknak először írásban 3-5 mondatban kellett befejezniük a történet végét, majd a bátrabb jelentkezőket szóban is meghallgattuk.

6. óra:

Az óra témája Lázár Ervin: A csodapatika című olvasmány.

Célja, az értelmező és kifejező olvasás gyakorlása szereplőként, tartalommondás egyes szereplők szempontjából, szókincsbővítés.

A szókincsfejlesztés először az óra elején történt meg barchoba játékkal. Amelyben a tanulóknak magyar gyerekkönyv/meseírókat kell kitalálniuk, kérdések, segítségével (Janikovszky Éva, Lázár Ervin, Csukás István, Fekete István, Berg Judit). A szövegfeldolgozásban először a tanulók megmagyarázták, majd szinonimákat gyűjtöttünk a történetben előforduló tulajdonságokra: házsártos, irigy, nagyképű, pénzsóvár, kapzsi zseni, torkos.

7. óra:

Az óra témája 1956. október 23.

Célja és feladata a kulturális értékek felelevenítése, a szövegértő olvasás gyakorlása, szöveghű tartalommondás, lényegkiemelés fejlesztése.

A tanóra elején, a bemutató olvasás előtt az '56-os forradalomhoz kapcsolódó szavakat és kifejezéseket gyűjtöttünk az előzetes ismeretek alapján. Az óra végén ismétlés gyanánt képek segítségével, helyes sorrendbetételével meséltük el a forradalom főbb eseményeit és történéseit.

8. óra:

Az óra témája a Három örökség című magyar népmese.

Célja és feladata a következők voltak: szereplőkenti kifejező olvasás gyakorlása, dramatizáló felolvasás gyakorlása, a mese helyszíneinek, szereplőinek és cselekedeteinek megfigyelése, szóbeli szövegalkotás fejlesztése.

Előkészítésként magyar szólásokat és közmondásokat egészítettünk ki a hiányzó szavakkal, majd azokat magyaráztuk egyszerű mondatokkal és szavakkal. Az óra befejező

részében mese dramatizálás következett, amelyben a gyerekeknek az előzőleg olvasott mesét kellett eljátszaniuk saját szavaikkal kiegészítve.

9. óra:

Az óra témája Mészöly Miklós: Palkó és a szamara című mese.

Az óra célja és feladata analizáló és szintetizáló képesség fejlesztése, történet keret kiegészítés és a szókincsbővítés. Motivációként Látom, amit te nem! játékot játszottuk, amelyben az osztályteremből egy jól látható tárgyról leírást kell készíteni. Eleinte olyan dolgokat keresünk az osztályból, amit a tanulók jól ismernek, majd idővel gyűjtőfogalomtól kezdjük a tulajdonságok felsorolását. A szövegfeldolgozás után a tanulóknak a mesének jellegzetes mondatait kell befejezniük:

- Azzal átkozlak meg, hogy a szamarad mindig (azt mondja, amit te!);
- Híjnye, (ez így nem lesz jó!);
- Felséges király uram, kegyelmezz árva fejemnek, (ártatlan vagyok!);
- Palkó csak azt kérte, (hogy a szamarától hadd búcsúzhasson el.);
- A király akkorát nevetett, hogy Palkót rögtön szabadon bocsátotta, s a szamarával együtt (felfogadta udvari bolondnak.)

10. óra:

Az óra témája Kányádi Sándor: Pacsirtapör című meséje.

Célja és feladata a következők voltak: lényegkiemelő és rendszerező képesség fejlesztése, az értő- és kifejező olvasás gyakorlása, szókincsbővítés.

Az óra elején a Jut eszembe című játékot játszottuk, amely egy asszociációs játék. Az első játékos mond egy mondatot, például: "A madarakról nekem a madárfütty jut eszembe." A mellette ülő folytatja: "A madárfüttyről nekem a fák jutnak eszembe." Ezután a következő játékos tovább folytatja. Minden játékosnak meg kell jegyeznie a saját mondatát, mert a játék második fordulójában az összes mondatot fordított sorrendben kell elmondani. A szövegfeldolgozás utolsó részében a tanulók feladata az volt, hogy tulajdonságot kifejező szavakat gyűjtsenek a történetben szereplő madarak mellé (pacsirta, verebek, szarka, rigó).

11. óra:

Az óra témája a Kígyós Jancsi című népmese.

Az óra célja és feladatai elvonatkoztató és megfigyelőképesség fejlesztése, tartalommondás más szempontjából, kifejező olvasás fejlesztése.

Az óra elején ismétlésként Ki/ mi vagyok én? játékot játszottuk, ahol a tanulók kapnak egy-egy mesebeli tárgyat/személyt ábrázoló képet (jelen esetben király, molnár, molnár

lánya) amit nem láthatnak. Fejpánt segítségével felhelyezik a fejükre, majd kérdések segítségével ki kell találniuk a náluk lévő kártyán ábrázolt dolgot. Az óra végén kiemeljük a történet fő részeit kulcsszavakba összegyűjtve, majd sorba rendezve azokat elmeséljük a történetet mondatonként.

12. óra:

Az óra témája a Világszép Ilonka című magyar népmese.

Célja és feladatai az olvasástechnika differenciált fejlesztése válogató olvasással, a mese helyszíneinek, szereplőinek és cselekedeteinek megfigyelése, az ismeretek rögzítése táblázatba, illetve mondatalkotás és szókincsfejlesztés.

A fejlesztés az óra elején és végén történt. Első részében a tanulók 5 fős csapatokat alkottak, s Kígyós Jancsi című mese 2. részéből egy- egy szót kaptak. Feladatuk az volt, hogy ezt fokozatosan egy szóval bővítsék ki. Az óra második részében a Világszép Ilonka elolvasása után tabut játszottuk, amelyben a szókártyán szereplő dolgot úgy kell leírnia a gyerekeknek, hogy kerüljék az öt tiltott szót. A többi gyerekeknek ez alapján kell kitalálnia, hogy miről van szó mi volt a kitalálendő szó (halász, király, drágakő, boszorkány, vadász).

13. óra:

Az óra témája Nagy László: Csodafiú-szarvas című verse.

Az óra célja és feladata a vers tartalmi és formai elemzése, vershangulat megfigyelése, szókincsbővítés.

Az óra első részében egy 5 sorost írtunk a „Szarvas” szóval. A második sorba az adott szóról két igét kell írni, a harmadikba 3 melléknevet. A következő sort egy négy szavas mondattal folytatják, majd az utolsó sorban a megadott szót kell más szóval átírniuk.

ÖSSZEGFOGLALÁS

Diplomamunkám célja volt, hogy megismerjem a szókincs fejlesztési területeit, illetve fejlesztési lehetőségeit az általános iskola alsó osztályaiban. A különböző szókincsfejlesztő eljárásokat a Újbudai Teleki Blanka Általános Iskola 4. osztályában a gyakorlatban is kipróbáltam, ennek eredményességét a LAPP teszt segítségével próbáltam ellenőrizni. Hogy megállapítsam, eredményes volt-e fejlesztés, a tesztet az egész 3. évfolyam elvégeztem, azokban az osztályokban is, ahol célirányos fejlesztés nem valósult meg.

A szakirodalom feldolgozása során tudatosult bennem, hogy az anyanyelvi kompetencia és az előbeszéd fejlesztésének a szókincsfejlesztés fontos összetevője. Egy személy szókincsé általában függ a nyelvtudás szintjétől, a nyelvi környezettől, az oktatási háttértől, az olvasási és írási szokásoktól. Minél gazdagabb valakinek a szókincsé, annál könnyebben tudja kifejezni magát, megérti a mások által használt szavakat és kifejezéseket, és általában hatékonyabban kommunikál. A szókincs fejlesztése fontos része a nyelvtanulásnak és a nyelvi készségek fejlesztésének.

A szakirodalom feldolgozása során az alábbi kutatási kérdések, hipotézisek fogalmazódtak meg:

1. A tanulók szókincsfejlettsége életkoruknak megfelelő.
2. Az osztályokban nincsenek átlagon alul teljesítő diákok.
3. Az első mérésnél az adatok hasonlóak az osztályoknál.
4. A szókincsfejlesztő gyakorlatokat rendszeresen végző osztály szókincsé a kutatás előrehaladtával növekszik.

A megfogalmazott kérdések alátámasztására mérést végeztem a tanuló körében. A mérés eszközüül a tesztet választottam, amelynek segítségével a leghatékonyabban feltérképezhetjük a diákok szókincsét. A LAPP teszt 5-11 éves gyerekek számára készült. A teszt kitöltése után elemeztem az adatokat, majd elkezdődött a C csoportban a fejlesztés, amely 3 hónapot, 13 alkalmat vett igénybe. A fejlesztés után megtörtént a második adatvétel, amely után összevettem a két mérés eredményeit.

Az adatokat elemezve arra a következtetésre jutottam, hogy a felvetett hipotézisek közül bebizonyosodott, hogy a tanulók szókincsfejlettsége életkoruknak megfelelő, az első mérésnél az adatok hasonlóak voltak az osztályoknál, nem voltak szembeötlő különbségek. A második mérésnél nem teljes mértékben, de részben beigazolódott, hogy a szókincsfejlesztő gyakorlatokat rendszeresen végző osztály eredményei a második mérés során jobbak lettek. Azért csak részben igazolódott be ez a hipotézis, mert abban a

csoportban is jobbak lettek az eredmények, amelyekben különórákra járnak a tanulók. Fontos megemlíteni, hogy ahhoz, hogy egyértelműen bizonyítható legyen a fejlesztés eredménye, még további foglalkozásokra, hosszabb időtartamú fejlesztésre lett volna szükség.

A második hipotézisem nem igazolódott, az évfolyamon vannak átlagon alul teljesítő diákok. Ezek a diákok valamilyen szempontból hátrányos helyzetűek, tanulási zavarral küzdenek, illetve nem anyanyelvük a magyar nyelv. Ez utóbbi eredmény is alátámasztotta azt a feltevésemet, hogy a beszéd- és szókincsfejlesztés nagyon fontos ebben az életkorban, ugyanúgy ahogy a diagnosztikus céllal végzett mérések is, hogy megfelelően tudjuk fejleszteni tanítványainkat, akik ezáltal eredményesebbek lesznek a tanulási folyamatokban is.

Csak így érhetjük el, hogy a tanulóknak kialakuljon az anyanyelv iránti pozitív hozzáállás, attitűd és kialakul a magabiztos megszólalást a nyilvánosság előtt.

РЕЗЮМЕ

Тема моєї дипломної роботи: Розвиток словникового запасу на уроках угорської мови в початковій школі

Моя дипломна робота складається з чотирьох основних частин.

У першому розділі я визначу поняття рідномовної комунікативної компетентності. Я розповім про сфери комунікаційної компетентності та можливості їх розвитку. У межах цього я характеризую мовлення, усну текстотворчість, розуміння мовлення, читання, розуміння та письмо тексту, письмове текстотворення.

Другий розділ починається з пояснення поняття живого мовлення, розвитку мовлення, характерних особливостей мовлення молодших класів. Після цього я зосереджуюся на сферах і можливостях розвитку мовлення, в рамках якого поясню усвідомлення аспектів спілкування, збільшення словникового запасу, усвідомлення правильності вживання слів, ролі речення в розвиток мовлення, мовно-комунікативна правильність усного текстотворення.

У третьому розділі йдеться про сам словниковий запас. Я поясню поняття, формування та розвиток словникового запасу, а потім опишу словникові тести та тести.

У четвертому розділі я підводжу підсумки та аналізую своє дослідження за допомогою тесту LAPP. Метою мого дослідження є використання вимірювального приладу LAPP для оцінки розвитку словникового запасу дітей 3-го класу (a, b, c, d), які відвідують Уйбудівські початкової школі ім. Бланка Телекі.

У зв'язку з дослідженням були сформульовані такі дослідницькі питання та гіпотези:

1. Розвиток словникового запасу учнів відповідає їхньому віку.
2. У класах немає учнів нижче середнього.
3. У першому вимірюванні дані подібні для класів.
4. Словниковий запас класу, який регулярно виконує вправи на розвиток словника, збільшується в міру просування дослідження.

Аналізуючи дані, я дійшов висновку, що серед висунутих гіпотез було доведено, що розвиток словникового запасу учнів відповідав їхньому віку, при першому вимірюванні дані були схожі по класах, разючих відмінностей не було. Під час другого вимірювання було частково, але не повністю підтверджено, що результати класу, який регулярно виконував вправи на розвиток словника, були кращими під час

другого вимірювання. Ця гіпотеза підтвердилася лише частково, оскільки результати були кращими і в групі, де студенти відвідували спеціальні заняття. Важливо зазначити, що для чіткої демонстрації результатів розробки були б необхідні подальші дослідження та більш тривалий період розробки.

Моя друга гіпотеза не підтвердилася, є учні, які успішно працюють нижче середнього. Ці учні в певному сенсі перебувають у не вигідному становищі, мають проблеми з навчанням, і їхня рідна мова не є угорською. Цей останній результат також підтвердив моє припущення, що розвиток мовлення та словникового запасу є дуже важливим у цьому віці, як і вимірювання, які проводяться з діагностичною метою, щоб ми могли належним чином розвивати наших учнів, які, таким чином, будуть ефективнішими в процесі навчання.

Hivatkozott irodalom

- Albertné Herbszt M. (2004): Gyermeknyelv. In Ademikné Jászó A. (főszerk.): A magyar nyelv könyve. Trezor Kiadó, Budapest
- Antalné Szabó Ágnes (2015): Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes (szerk.): Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- Arató E.- Csoma V.- Tihanyi A. (1973): A kifejezőképesség fejlesztése az általános iskola 1-4. osztályában, Tanítók Kézikönyvtára 7. Tankönyv Kiadó, Budapest
- Bagosi (Pop) É.-K. (2014): Életmesék- szövegalkotás fejlesztése digitális történetmesélés, ETDK, Kolozsvár. Letöltés dátuma: 2023. október 8. <http://etdk.adatbank.transindex.ro/pdf/bagosievakatalin.pdf>
- Bárczi G., Ország L. (1972): A magyar nyelv értelmező szótára. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Belley L., Fábrián Z., Gledura L., Nagy J. (1986): Anyanyelvi tantárgypedagógia, Tankönyvkiadó
- Bóna J. – Imre A. (2017): Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. In: Gósy M.(szerk.) Beszédkutatás. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest
- Bóna J. (2018). A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 6(3), 111–122.
- Bóna J. (2022): Temporális jellemzők, megakadások és önellenőrzési folyamatok iskolába lépő és kisiskolás gyermekek beszédében. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 10(1), 23–38.
- Buda B. (1967): A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái, Pedagógiai Szemle 10. szám
- Büky B. (1984): Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky B. – Egyed A. – Pléh Cs. (szerk.) Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei, Tankönyvkiadó, Budapest
- Csányi Y. (é. n.): A Peabody szókinccsteszt
- Csányi Y. 1976. A Peabody szókinccsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél. Magyar Pszichológiai Szemle
- Csárdás L.- Bóna J. (2022): Sokszínű beszédtudomány, Akadémiai Kiadó, Budapest

- Dankó E. (2016): Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában, Flaccus kiadó, Budapest
- Gósy M. (1999): Pszicholingvisztika. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy M. (2000): A hallástól a tanuláshoz, Nikol KKT, Budapest
- Gósy M. (2005): A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban). Budapest
- Gósy M.- Kovács M. (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében, Magyar Nyelvőr
- H. Molnár E. (2013): Kooperatív módszerek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0305HMolnarEmese.pdf>.
Letöltés dátuma: 2024.02.09.
- Hogya O. (2009): A versenyképességet támogató kompetenciák fejlesztése –
- Juhász V.- Radics M. (2019): Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. Anyanyelv-pedagógia, 11. évfolyam, 2. szám
- Kiefer F. (2006): Magyar nyelv, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lengyel Zs. (1981): A gyermeknyelv, Gondolat Kiadó, Budapest
- Lickley R. (2015): Folyékonyság és diszfluencia, In: M. Redford (szerk): A beszédprodukciónak kézikönyve, Edinburgh
- Lőrincz J. – Ajtony P.– Palotás G. – Pléh Cs. (2015): Aktív szókinccs-vizsgálat (LAPP). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest
- Mászlainé Nagy J. (2014): A beszédértés fejlesztésének lehetőségei és tanulságai 5. osztályos tanulók körében. Anyanyelv- pedagógia, 4. szám
- Meixner I. (2000): A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. ELTE BGGYFK, Budapest
- Murányi S. (2018): A szavaktól a történetekig, Anyanyelv-pedagógia, XI. évfolyam, 3. szám
- N. Császi I. (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. Anyanyelv- pedagógia, II. évfolyam, 3. szám
- Nagy J. (1993): Anyanyelvi tantárgypedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nemzeti alaptanterv (2020), 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet. file:///C:/Users/Asus2020/Downloads/MK_20_017.pdf Letöltés dátuma: 2023.12.09.
- Neuberger T. (2014): A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Pléh Cs. (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer F. (szerk.) Magyar nyelv. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Szőke Milinte E. (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. Anyanyelv-pedagógia, 2 szám

Tancz Tünde (2011): Nyelvi és kommunikációs készségek játékos fejlesztése az alapozó szakaszban. Anyanyelv-pedagógia, 2. szám

Tóth B. (2003): A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése: Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest

Vass V. (2017): Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás). Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom

Melléklet

1. számú melléklet

Vizsgálati űrlap

Aktívszókincs-vizsgálat

Név:

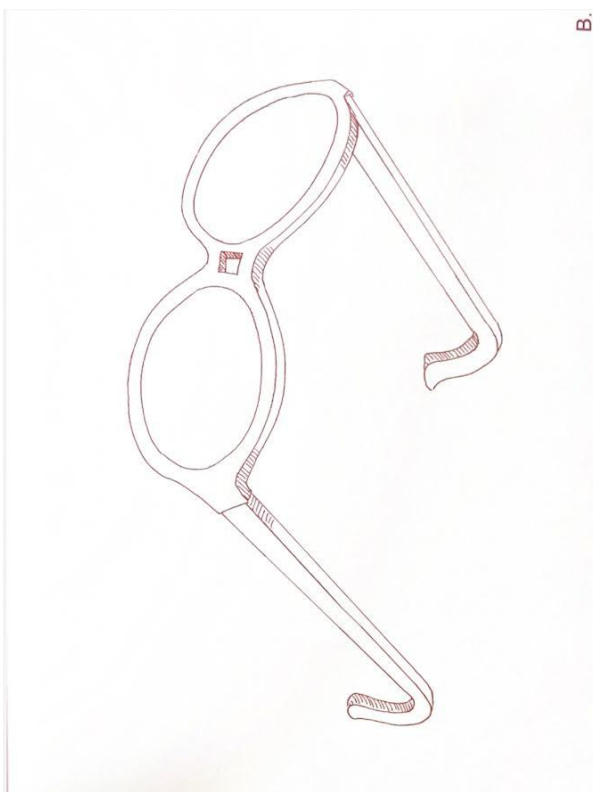
Vizsgálati dátum:

<i>Kép</i>	<i>Válasz</i>	<i>0 vagy 1</i>	<i>Kép</i>	<i>Válasz</i>	<i>0 vagy 1</i>
A. (próba)			C. (próba)		
B. (próba)			D. (próba)		
V. (kiegészítő próba)			Y. (kiegészítő próba)		
X. (kiegészítő próba)			Z. (kiegészítő próba)		
1.			24.		
2.			25.		
3.			26.		
4.			27.		
5.			28.		
6.			29.		
7.			Igei teljesítmény		Pont:
8.			Megjegyzés:		
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
Főnévi teljesítmény		Pont:			

2. számú melléklet

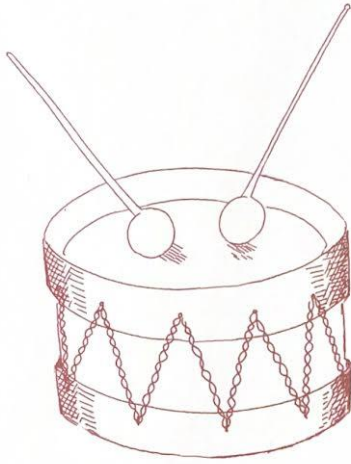


Első próbakép: esernyő.



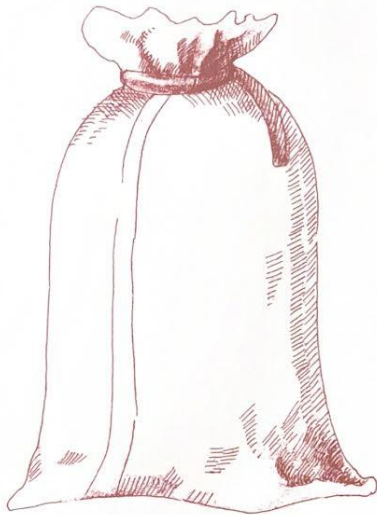
Második próbakép: szemüveg.

7A



Első kiegészítőkép: dob.

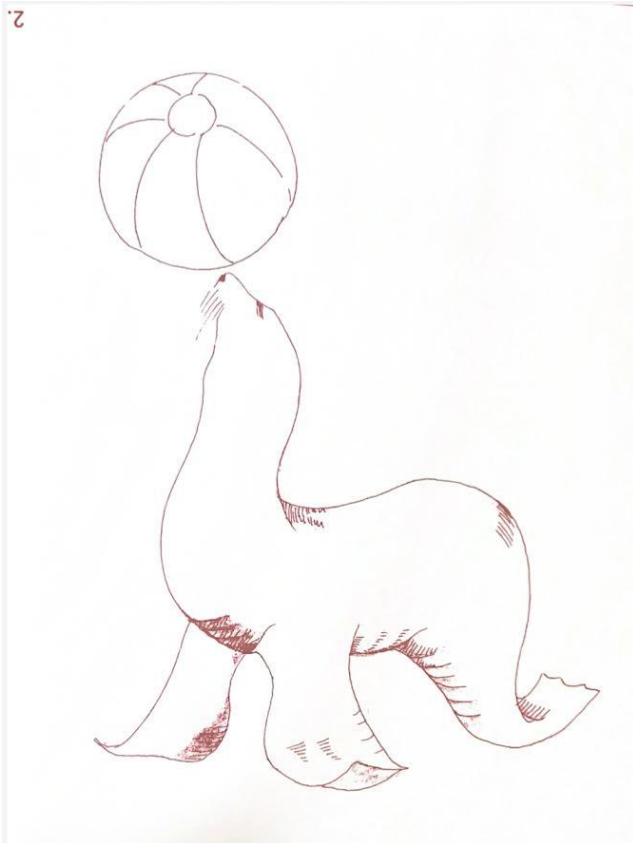
7X



Második kiegészítőkép: zsák.



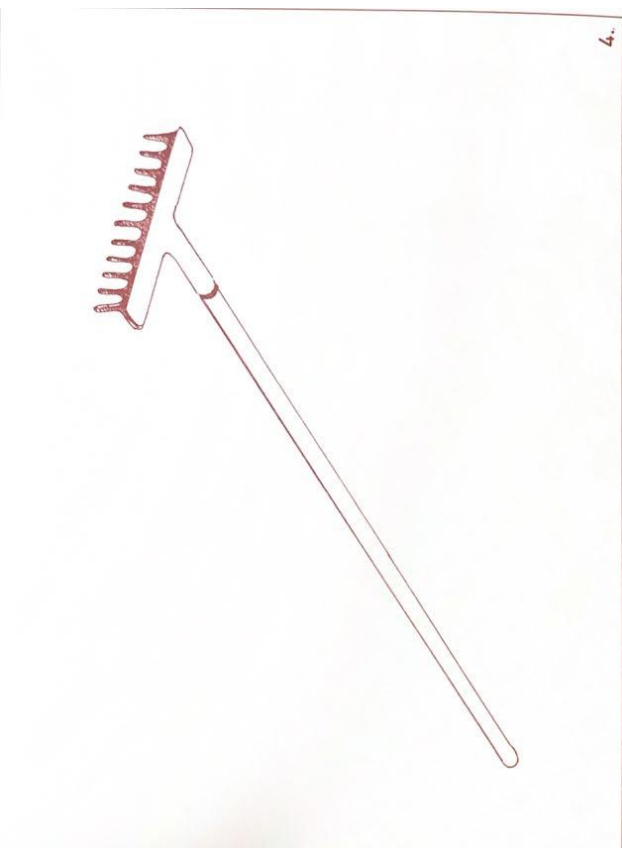
1. kép: kifli



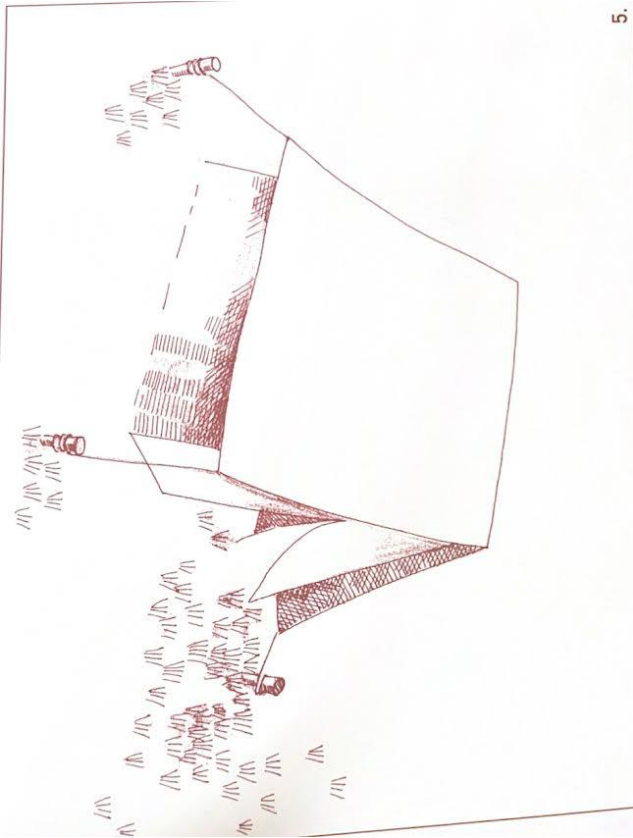
2. kép: foka



3. kép: pad



4. kép: gereblye

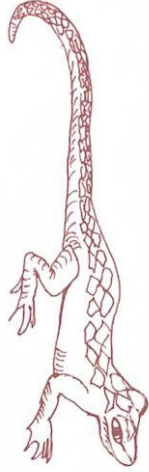


5.kép: sátor



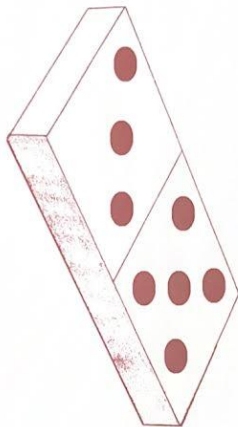
6, kép: kenyér

7.

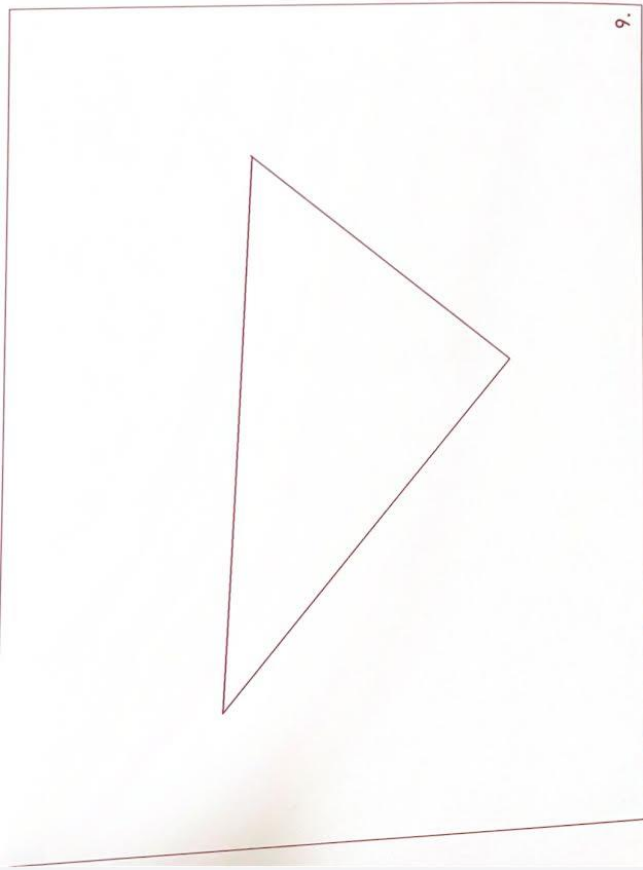


7. kép: gyík

8.

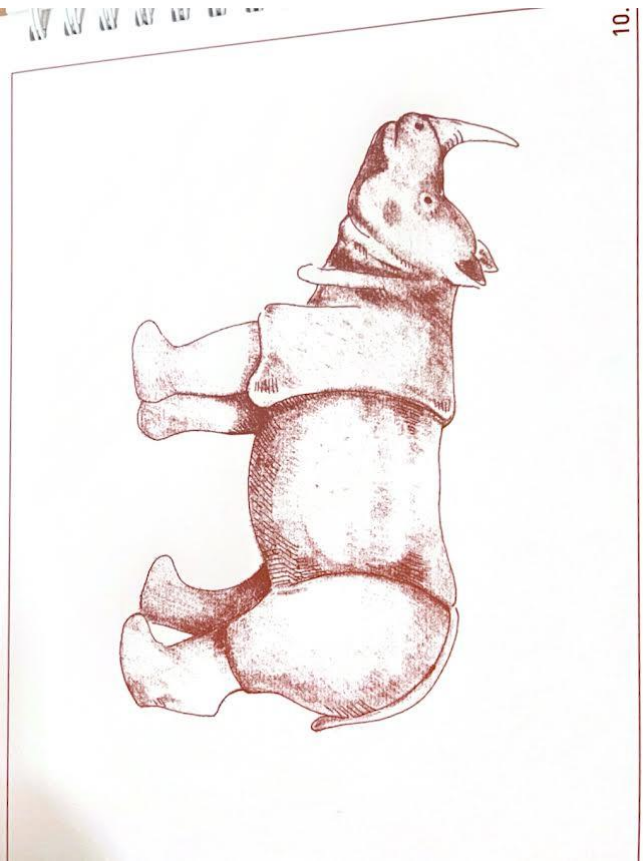


8. kép: dominó



9.

9.kép: háromszög



10.

10. kép: orrszarvú



11.

11.kép: hegedű



12.

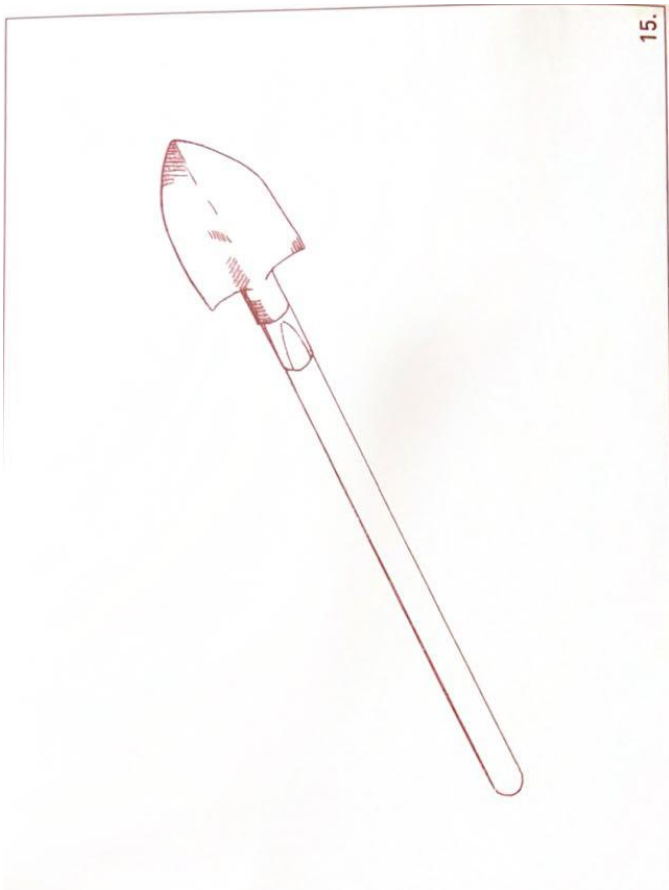
12.kép: mikrofon



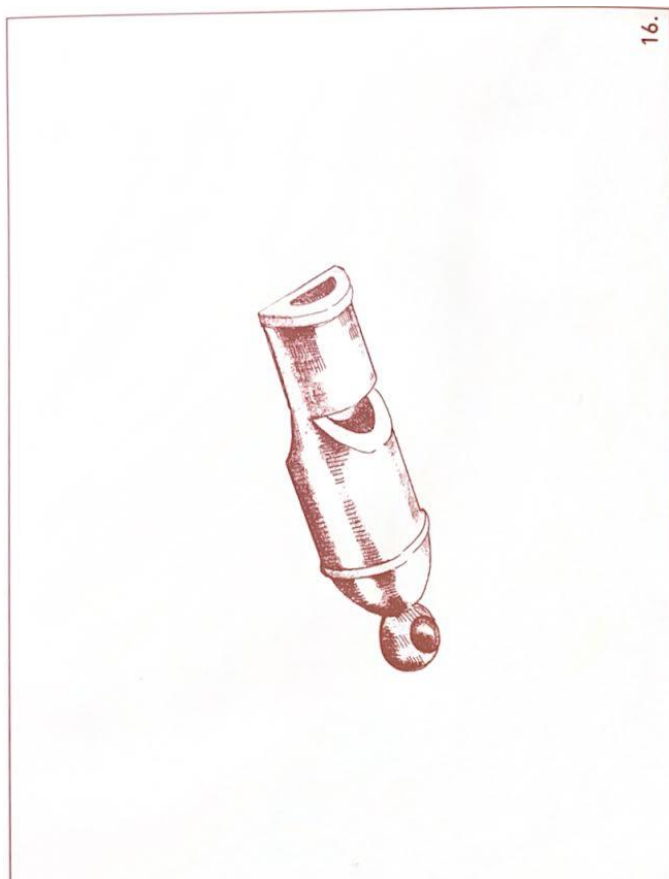
13. kép: sas



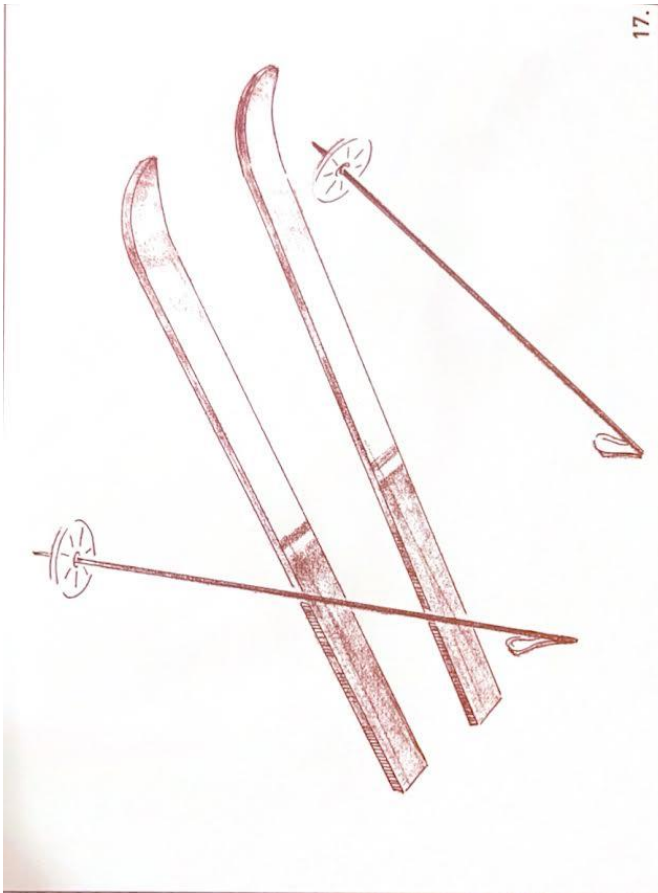
14. kép: hordó



15. kép: ásó

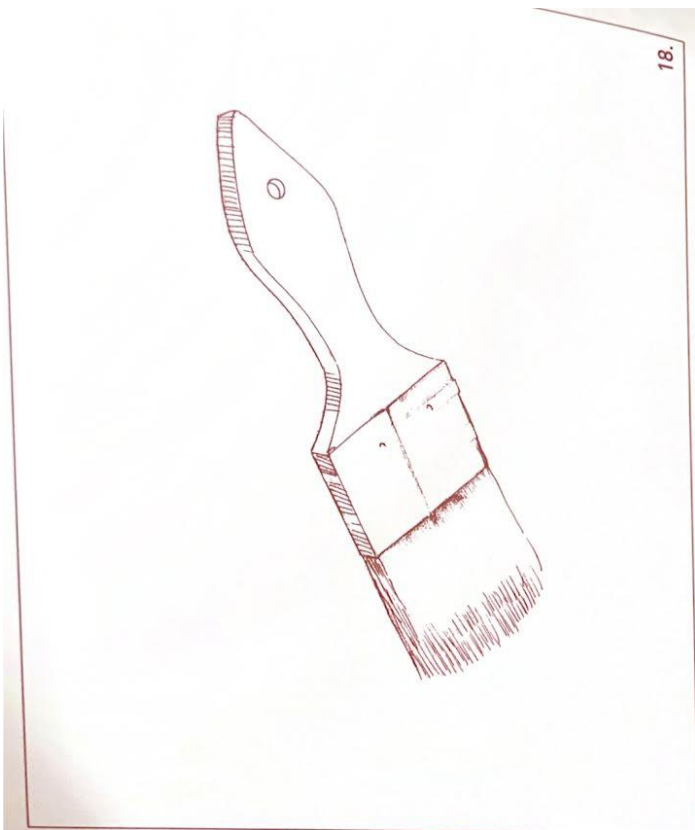


16. kép: súp



17.

17. kép: síléc

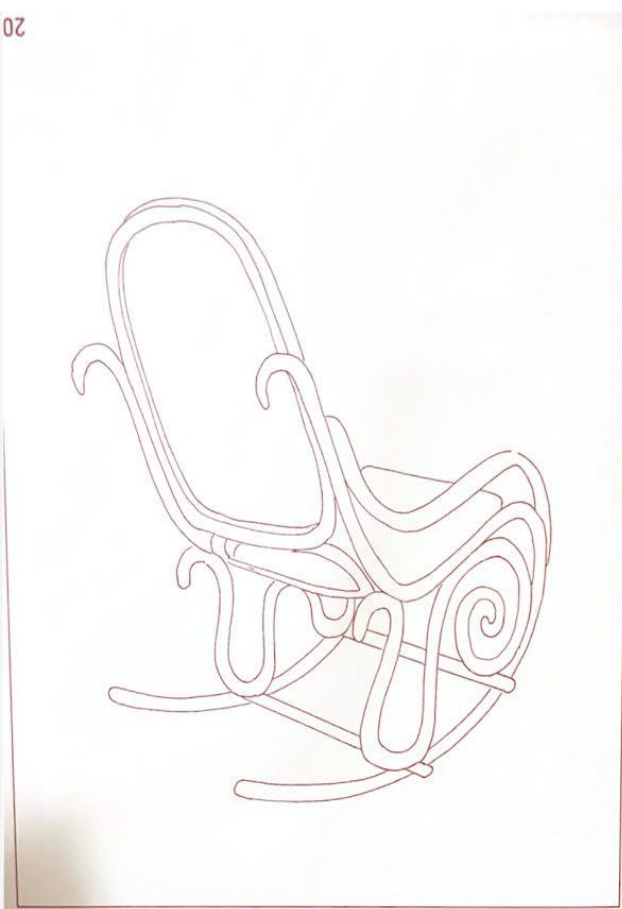


18.

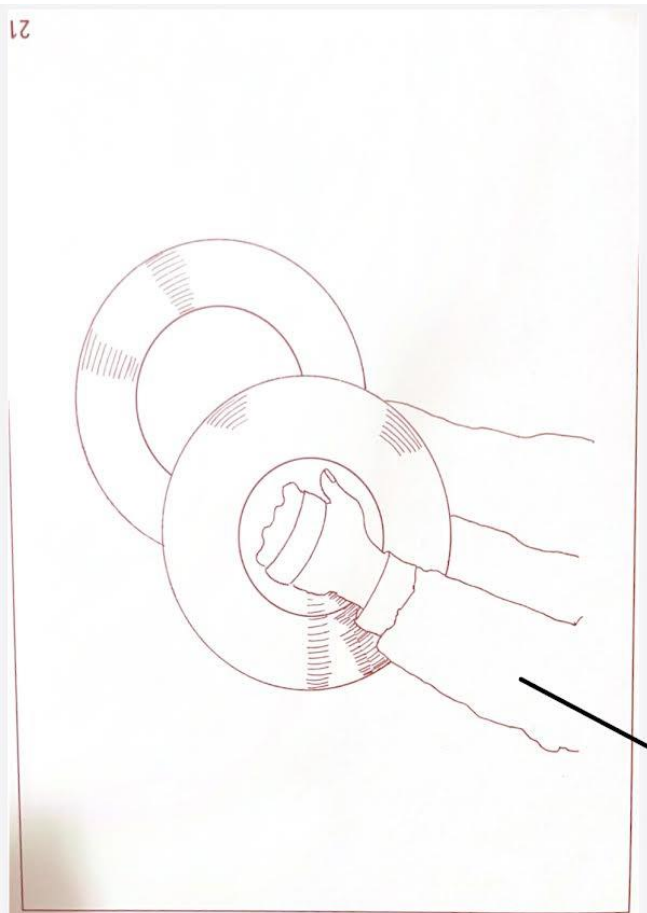
18. kép: ecset



19. kép: fogas



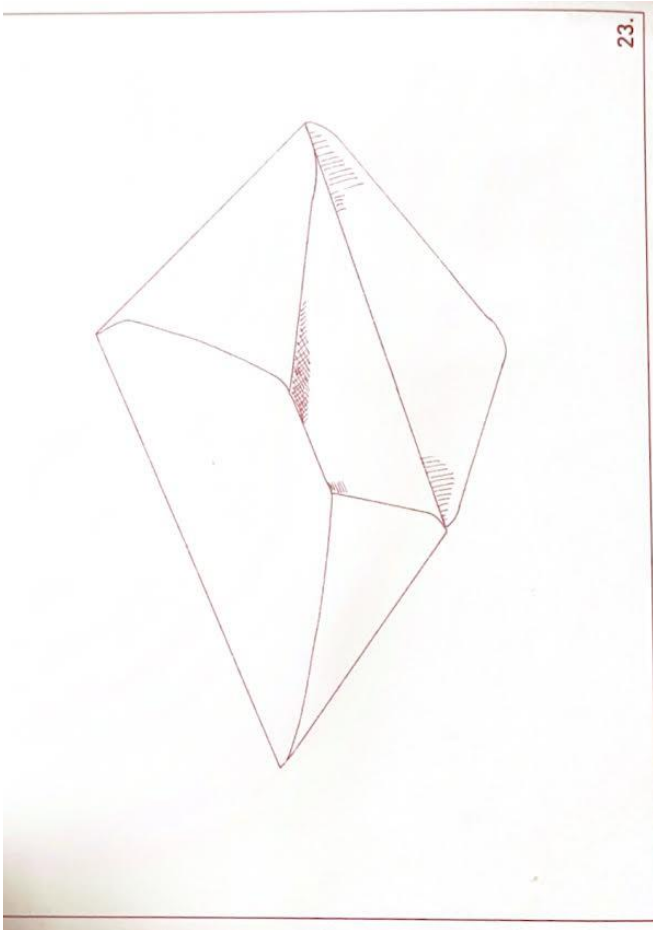
20. kép: hintaszék



21. kép: cintányér



22. kép: pincér



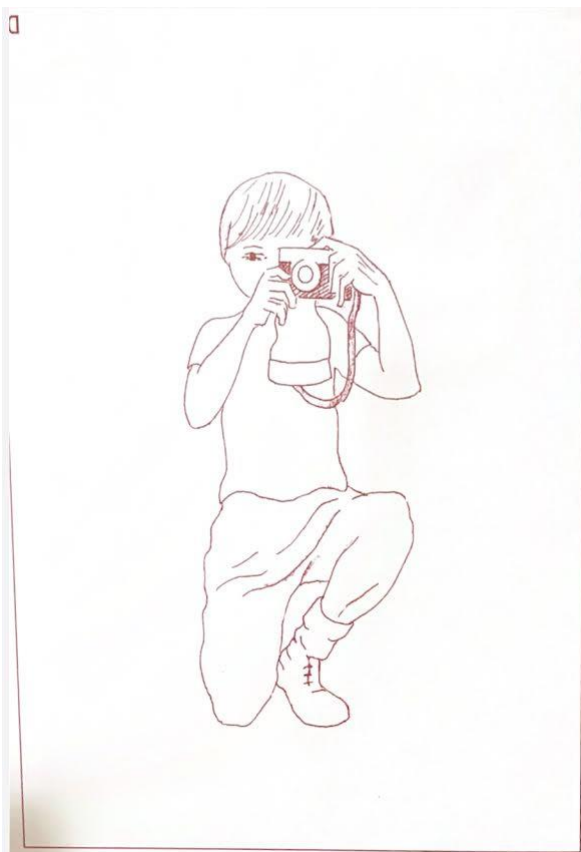
23.

23. kép: boríték

Igék



Első próbakép: ül



Második próbakép: fényképez

λ



Első kiegészítőkép: sír

z



Második kiegészítőkép: gereblyézik



24. kép: zongorázik



25. kép: síel

26.



26. kép: tornázik

27.



27. kép: lovagol



28. kép: ültet



29. kép: napozik

A képek forrása: Lőrík J. – Ajtony P.– Palotás G. – Pléh Cs. 2015. Aktívszókincs-vizsgálat (LAPP). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. ábra: Az A csoport első felmérésének eredményei (saját szerkesztés)	46
2. ábra: Az A csoport második felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	47
3. ábra: A B csoport első felmérésének eredményei (saját szerkesztés)	48
4. ábra: A B csoport második felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	49
5. ábra: A C csoport első felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	50
6. ábra: A C csoport második felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	51
7. ábra: A D csoport első felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	52
8. ábra: A D csoport első felmérésének eredményei (saját szerkesztés).....	53
9. ábra: A felmérés eredményeinek összegzése (saját szerkesztés).....	54
1. táblázat: Kategóriák az elért pontszámok alapján.....	43

Звіт про перевірку схожості тексту Oxsico

Назва документа:

Megyesi Dóra.pdf

Ким подано:

Greba Ildikó

Дата перевірки:

2024-05-27 10:19:36

Дата звіту:

2024-05-27 11:22:13

Ким перевірено:

I + U + DB + P + DOI

Кількість сторінок:

61

Кількість слів:

15869

Схожість 8%	Збіг: 45 джерела	Вилучено: 0 джерела
Інтернет: 7 джерела	DOI: 0 джерела	База даних: 0 джерела
Перефразовування 2%	Кількість: 42 джерела	Перефразовано: 290 слова
Цитування 11%	Цитування: 144	Всього використано слів: 3250
Включення 2%	Кількість: 28 включення	Всього використано слів: 857
Питання 0%	Замінені символи: 0	Інший сценарій: 0 слова