

**Міністерство освіти і науки України**

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Бакалаврська робота**

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ НАПРАВЛЕНІ НА ПІДТРИМКУ  
МОВЛЕНЬОВОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

**Надь Ніколетта Шандорівна**

Студентка IV-го курсу

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №1/2016

Науковий керівник:

Гуттерер Є. В.

ст. викладач

Завідувач кафедрою \_\_\_\_\_

Маргітич К.Є

канд. пед. наук, доцент

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 201\_

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

**Кафедра педагогіки та психології**

**Бакалаврська робота**

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ НАПРАВЛЕНІ НА ПІДТРИМКУ  
МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Освітній рівень: бакалавр

**Виконав:** студент(ка) IV-го курсу  
спеціальності 013 Початкова освіта

Надь Ніколетта Шандорівна

**Науковий керівник:** Гуттерер Є. В.

ст. викладач

**Рецензент:** Ешпан М. С.

викладач

Берегове  
2017

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma**

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

**Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**A BESZÉDFEJLESZTÉST TÁMOGATÓ ÓRASZERVEZÉSI  
MUNKAFORMÁK ALSÓ OSZTÁLYOKBAN**

Szakedolgozat

**Készítette:** Nagy Nikoletta

IV. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

**Témavezető:** Hutterer Éva

adjunktus

**Recenzens:** Espán Margaréta

Beregszász – 2017

## **Tartalomjegyzék**

<b>Bevezetés .....</b>	<b>6</b>
1. A kommunikációs kompetencia fogalma .....	7
2. A tanórai kommunikáció vizsgálata a frontális szervezésű órákon .....	17
2.1 A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata .....	18
2.2 A tanórai beszédfordulók és azok hosszúsága .....	23
2.3 A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében .....	25
3. A tanórai kommunikáció vizsgálata kiscsoportos és páros szervezésű órákon .....	31
3.1 A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata .....	32
3.2 A tanórai beszédfordulók és azok hosszúsága .....	34
3.3 A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében .....	36
<b>Összegzés .....</b>	<b>39</b>
<b>Irodalomjegyzék .....</b>	<b>42</b>
<b>Melléklet</b>	

## **Зміст**

<b>Вступ.....</b>	<b>6</b>
1.Поняття комунікативної компетенції .....	7
2.Дослідження комунікації на навчальному уроці при фронтальної організації.....	17
2.1 Дослідження кількості мовних зворотів на навчальному уроці .....	18
2.2 Мовні звороти на навчальному уроці та їх тривалість.....	23
2.3 Насиченість навчальних уроків словами, усними висловлюваннями ...	25
2.Дослідження комунікації на навчальному уроці, організованих в малих групах та парах .....	31
2.1 Дослідження кількості мовних зворотів на навчальному уроці .....	32
2.2 Мовні звороти на навчальному уроці та їх тривалість.....	34
2.3 Насиченість навчальних уроків словами, усними висловлюваннями ...	36
<b>Резюме .....</b>	<b>40</b>
<b>Список використаної літератури.....</b>	<b>42</b>
<b>Додаток</b>	

## Bevezetés

A társadalomba való beilleszkedés és érvényesülés szempontjából rendkívül nagy szerepe van a megfelelő kommunikációs készségnek, amit a legújabb kutatások a kulcskompetenciák közé sorolnak. Ezért választottam dolgozatom témájaként a tanórai kommunikációt, illetve annak fejlesztési lehetőségeit.

Célként tűztem ki, hogy feltérképezzem, pontosan mit is jelent a kommunikációs kompetencia, milyen részterületei vannak, továbbá, milyen feltételekkel, módszerekkel fejleszthető tanórai keretek között.

Évfolyamdolgozatom első részében a szakirodalmi források alapján ismertetem a kommunikációs kompetencia fogalmát, valamint a tanórai kommunikáció típusait.

A dolgozat második fejezetében hat tanóra lejegyzett hanganyaga alapján azt vizsgáltam, milyen egy átlagos frontálisan szervezett tanórán a tanár-diák kommunikáció. Megfigyeltem, hány alkalommal szólalnak meg a diákok összesen és az oktató egy tanóra leforgása alatt. Összevettem a tanár és a diákok által használt beszédfordulók számát és hosszúságát. Kitértem a nagyarányú eltérések lehetséges okaira.

A harmadik fejezet azoknak az óráknak az elemzését tartalmazza, melyeket magam vezettem. Ezek kiscsoportos és páros óraszervezés keretei között zajlottak. A frontális szervezésű tanórákhoz hasonlóan mértem fel a tanár-diák kommunikációt az órák során.

Témám feldolgozásában a szakirodalmi források mellett Antalné Szabó Ágnes és Asztalos Anikó hasonló témájú kutatásai, valamint a témában az Anyanyelv-pedagógia c. folyóiratban megjelent tanulmányok voltak segítségemre.

## 1. A kommunikációs kompetencia fogalma

A kompetencia fogalmát Noam Chomsky használta először 1965-ben (Chomsky 1965). Ebből indul ki a kompetenciafogalom fejlődéstörténete mind a nyelvtudomány, mind a pszichológia, mind a pedagógia területén [Szabó, 2010]. A *kompetencia* eredeti, szótári értelemben vett jelentése megfelelés egymásnak, összetartás. Így tartalmazza azt a jelentésmozzanatot is, hogy nem egy dologról van szó, hanem az együttes jelenlétének valamiről. [Szebedy 2009. Szabó, 2010]. A szó jelentéseiből a „valamire képes, képesség” áll legközelebb a mai nyelvhasználathoz. Az ÉKSz. meghatározása szerint: szakértelem, adottság és illetékesség a nyelv helyes használatára. „illetékességet, hozzáértést, szakértelmet, a nyelv helyes használatára képessé tevő adottságot” jelent [ÉKSz., 2003]. Valamelyest tágabbá vált mára már jelentésköre: egyfajta alkalmasság, jogosultság, hatáskör és ügyesség bizonyos tevékenységek során.

A kompetenciát, mint fogalmat 1997-ben határozták meg, bár tanulmányozása és területeinek feltárása már a 90-es évek elején elkezdődött. Legelőször a kompetencián belül a kulcskompetenciákkal, azok meghatározásával a DeSeCo program (Defining and Selecting Key Competencies; 1997–2002) foglalkozott. A kulcskompetenciákat funkcionális megközelítésből fogalmazta meg és egyben feltárta területeiket. [Rychen és Salganik, 2003. Lakatosné Török és Kárpáti, 2009]. Lényegében a társadalomban való érvényesüléshez szükséges elemekként és egy összefüggő rendszerként értelmezték a kulcskompetenciákat [Rychen és Salganik, 2003. Lakatosné Török és Kárpáti, 2009]. A program három csoportba sorolja a kulcskompetenciákat: a kapcsolatépítés másokkal, a csoportban való együttműködés, és a problémamegoldás, a konfliktuskezelés képességeire [Mihály, 2003. Mihály, 2009. Szőke - Milinte, 2012].

Az Európai Parlament és Tanács 2006-ban kibocsátott ajánlásában leírta az oktatás tartalmi standardjait Európában. Eszerint a kompetenciák fejlesztése az Európa munkaerőpiacába és társadalmi-kulturális sokszínűségébe segít beilleszkedni. Továbbá rámutat, hogy a kompetenciák fejlesztése optimálisan nem egy, hanem több tantárgy keretein belül történik, hiszen konkrét tantárgyi területhez nem kötöttek. Ezeket komplex módon kell kezelni, mert egymással összefüggésben állnak, s lényegében az életben való boldoguláshoz szükségesek. Ezért gyakorlati, életszerű kontextusban látja a kompetenciafejlesztés folyamatát. Épít a képességekre és az iskolán kívül megszerezhető ismeretekre. Mivel a

mindennapi élethez szükségesek, nem csak az iskolai oktatás keretein belül, de az iskolán kívüli, élményszerű tanulást is szükségesnek ítéli [Nagy, 2000. Hajduné, 2004].

Kulcskompetenciaként a Nemzeti alaptanterv (2007) a következőket sorolja fel: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia. [NAT, 2007].

Kulcskompetencia- azon kompetenciák összessége, melyek elengedhetetlenek a társadalomba való beilleszkedéshez, ahhoz, hogy az egyén foglalkoztatható legyen. Ez az attitűdök, készségek többfunkciós egysége, amivel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét fejleszthesse. Egész életünkben ezek a képességek alkotják mindenféle tanulás alapját. A kulcskompetenciák elsajátítása a kötelező oktatás, illetve képzés során történik [Nagy, 2000. Hajduné, 2004. NAT, 2007]. Az 50-es évek végétől Chomsky egyebek között arra kereste a választ, hogy a hallgató és a beszélő fejében reprezentálódó elvont nyelvi tudásnak milyen a természete. Arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvet irányító nem tudatos ismeretek összessége, az úgynevezett mélyszerkezeti nyelvtan, mindenkinek az elméjében születéstől fogva jelen van. Ennek az univerzális nyelvtannak az alapfogalmaként jelenik meg a grammatikai vagy nyelvi kompetencia [Szabó, 2010]. Eszerint az elménkben létező tökéletes nyelvi tudás (ez a nyelvi kompetencia) alapozza meg a tényleges nyelvi megnyilvánulásaink összességét. A tényleges nyelvi tudás csupán a nyelvi kompetencia elméletével válik elvont nyelvtanná, amelyet a nyelvtudománynak kell modelleznie. Ez a megkonstruált explicit elmélet pedig maga a grammatika. A grammatika tehát ebben az értelemben véve a belső nyelv elmélete [Szabó, 2010].

Napjainkban a kommunikációs kompetenciát külföldi szemléletmód szerint úgy értelmezik, mint az egyén cselekvésre való képességét. Ennek két összetevője van: egyrészt az eredet, másrészt az eredmény alkotja a jelenséget. Az eredetszemlélet szerint a kompetencia annak az egyénnek a sajátossága, aki cselekszik, akitől ered. Az eredet összetevői a jártasságok, a készségek, az egyszerű és a komplex képességek, a motívumok, amelyek hierarchikus felépítésű rendszerben ragadhatók meg. A kompetencia eredményszemléletének a lényege pedig az, hogy a cselekvés végeredményét – mint produktumot – tekinti kiindulópontnak. Így a kompetenciát a teljesítményképes tudáshoz kötik [Szabó, 2010].



A magyar szakvélemény mindkét nézőpontot érvényre juttatja, viszont az eredetszemléletet részesíti előnyben. Ezt támasztja alá a Nemzeti alaptanterv és a közoktatási törvény is [Vajda, 1997. Szabó, 2010].

A szemlélet képviselője Nagy József, aki szerint a személyiség komponenskészletekből álló komponensrendszer. Eszerint a kompetencia komponensei az egyén szintjén a következők:

1. az ismeretek, a tudás, azaz azok az információk, amelyekkel a személy rendelkezik;
2. azok a készségek, jártasságok, amelyek bizonyos fizikai és szellemi feladatok teljesítésének a képességét adják;
3. az önértékelés, a szociális szerepek, amelyek személyes értékek mentén szerveződnek; olyan attitűdök és értékek, amelyeket a személy fontosnak ítél, vagy fontosnak tartja, hogy megtegye őket;
4. a személyiségvonások, a pszichikai-fizikai jellemzők és a helyzetekre, információkra adott válaszok;
5. azok a motivációk, amelyek befolyásolják, szelektálják, irányítják a viselkedést bizonyos magatartások, célok felé [Nagy, 2000. Szabó, 2010].

Sőt, még ezen kívül elkülönítette a három alapkompeticiai területet:

1. perszonális kompetencia, amely a személyiség fennmaradásáért felelős;
2. szociális kompetencia, amely a társas kapcsolatok háttérében keresendő;
3. kognitív kompetencia, amely az első kettő információfeldolgozásában játszik döntő szerepet, és önálló funkciót is betölt a megismerésben, a tanulásban, a valóság befogadásában és feldolgozásában [Nagy, 2000. Szabó, 2010].

A kommunikációs kompetencia mint kulcskompetencia az emberi élet minden területén, a legtöbb aktivitást igénylő cselekvés során nagy szerepet játszik. Az ember, mindennapjai során folyamatosan kerül olyan helyzetekben, mikor szüksége van a problémamegoldó képességére. Ehhez szorosan kapcsolódik a kommunikáció tevékenysége

és képessége, mivel a problémamegoldó folyamat részben vagy teljesen kommunikációs folyamat [Horányi, 2001. Szőke- Milinte, 2012].

Ebben a megközelítésben a kommunikációs kompetencia az egyén önállósult funkciója, mivel egyedül is alkalmas a problémamegoldásra. Így kijelenthetjük, hogy rendelkezik a kompetenciákra jellemző felépítéssel, szerkezettel: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, valamint a tudat koordinációja alatt áll. Ezek nyilván gyakran azonosak a többi kompetencia (kognitív, szociális, személyes, speciális) egyes összetevőivel, vagy ezek sajátos leképeződései. A fentiek alátámasztják az elméletet, miszerint a kompetenciák egymással összefüggnek, és egy összefüggő rendszert alkotnak [Nagy, 2000. Szőke- Milinte, 2012].

A kommunikációs kompetencia az a komponenskészlet, mely a motiváció, képesség és tudás elemeiből szerveződik, és a viselkedés egyik megnyilvánulása a legkülönbözőbb élethelyzetekben. A kommunikációs kompetencia mint alapkompétencia (vagy kulcskompetencia) az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé. A kognitív kommunikáció funkcióit tekintve az információ felvétele, feldolgozása és szimbólumokkal való közlése. A kognitív kommunikáció folyamatában gondolkodunk, továbbá a tanulás és az ismeretszerzés is bekövetkezik. A szociális kommunikáció funkciója a szociális kölcsönhatások megvalósítása, a kölcsönhatásban részt vevők aktivitásának a befolyásolása [Nagy, 2000. Szőke- Milinte, 2012]. A személyes kommunikáció funkciója a perszonalizáció, a személyes önazonosság és kiteljesedés megvalósítása. A speciális kommunikáció funkciója a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelése [Szőke-Milinte 2005. Szőke- Milinte, 2012].

Elmondható, hogy a kommunikációs kompetencia különböző tudáselemekből áll, melyek a következők:

1. Szociális kommunikációs készségek. Tantárgyi megközelítésből főként az anyanyelv és a művészetek, de számottevően a matematika, az ember és társadalom, valamint az idegen nyelv műveltségterületei fejlesztő hatásúak.

2. Kognitív kommunikációs készségek. Nem tantárgyak vagy műveltségterületek szerint, hanem maguk a készségek szempontjából mérhetőek fel a területek, melyek fejlesztő hatásúak. Fejlesztésük nem egyenlően, egyforma mértékben valósul meg a műveltségterületeknél. Némelyben több terület vesz részt

egyszerre (feldolgozás, megértés, felismerés, stb.), némely egy vagy két műveltségi terület feladataként van jelen (ítéletalkotás, megfogalmazás, dekódolás, stb.).

3. Személyes kommunikációs készségek. Tantárgyi szempontból az anyanyelv, a művészet, ember és természet, sport műveltségterületek fejlesztik leginkább.

4. Speciális kommunikációs készségek. Itt az anyanyelv és a művészetek területei bírnak fejlesztő hatással. [Nagy, 2000. Németh, 2002. Szőke-Milinte, 2005. Szőke-Milinte, 2006. Szőke- Milinte, 2012].

Ezek mindegyike rendelkezik bizonyos összetevőkkel, mint például:

- szociális kommunikációs készségek elemei- emberismeret, konfliktuskezelési eljárások, vita, improvizáció, szerepjáték, érvelés, meggyőzés, dramatikus készségek, zavarok kezelése, befolyásolás, erkölcsi kérdésekben való állásfoglalás, alkalmazkodás a beszédhelyzethez, manipuláció felismerése, megítélés, döntés, vélemények ütköztetése, párbeszéd, értő figyelem, empátia, kapcsolattartás, problémaérzékenység.

- kognitív kommunikációs készségek elemei- kódolás, dekódolás, üzenet megfogalmazása, reflexió, értelmezés, felidézés, információgyűjtés, képzelet, kreativitás, kritikai gondolkodás, megértés, elemzés, lényegkiemelés, ítéletalkotás, elbeszélés, olvasás, megfogalmazás, értékelés, feldolgozás, cselekmény felidézése, feldolgozás, értékelés, összehasonlítás, azonosítás, felismerés, alkalmazás, összefoglalás, tömörítés.

- személyes kommunikációs készségek elemei - önkorrekción, gesztus, önreflexió, jelentéstulajdonítás, szóhasználat, szókinccs, arcjáték, testbeszéd, műélvezet, ízlés, tetszésnyilvánítás, önismeret, kritika, kifejezés és annak módja, üzenetfogalmazás, nyelvhasználat, véleményformálás.

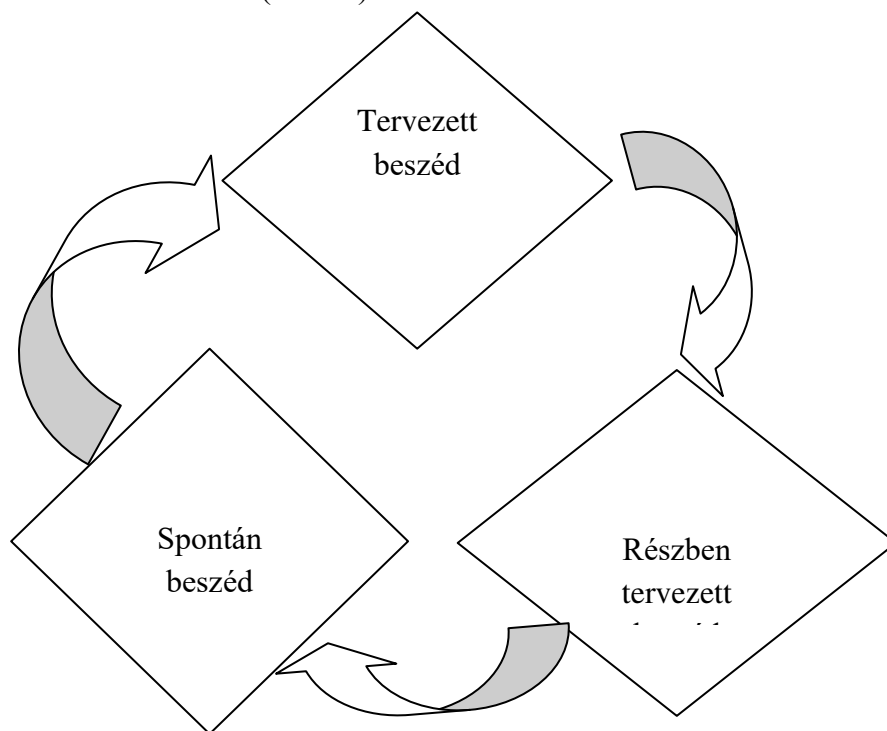
- speciális kommunikációs készségek - műfajok felismerése, beszédműfajok alkotása, jegyzet, vázlat, szövegalkotás, kiejtés, hatáskeltés, levelezőprogramok használata, netikett, hypertextek használata, szövegtípusok alkotása, az olvasási stratégiák alkalmazása [Nagy, 2000. Németh, 2002. Szőke-Milinte, 2005. Szőke-Milinte, 2006. Szőke- Milinte, 2012].

A fent felsorolt elemek besorolásakor felmerül a kérdés, melyik tartományhoz, milyen alkotó elemeket sorolhatunk be. Ennek oka, hogy bizonyos elemek több készséghez is besorolhatóak, mivel a tudáselemek területei szorosan összekapcsolódnak, sőt: elmondhatjuk hogy gyakran részben fedik is egymást. Például a megértés készsége egyszerre kognitív,

szociális, személyes és speciális készség. Mivel azonban alapvetően a kognitív problémamegoldáshoz szükséges felkészültség, érdekesebb a kognitív kommunikáció komponenskészletébe sorolni. Ez is bizonyítja azt a feltételezést, hogy a kompetenciák, azok elemeik és területeik egymással szorosan összekapcsolódnak, transzferálhatók egyes alkotóelemeik egyik területből a másikba [Nagy, 2000. Németh, 2002. Szőke-Milinte, 2005. Szőke-Milinte, 2006. Szőke- Milinte, 2012].

A kommunikációs kompetencia területeinek, alkotó elemeinek felsorolását a későbbi, fejlesztési lehetőségekkel foglalkozó részem megalapozása szempontjából tartottam fontosnak. Ezen területek feltárása segítséget nyújthat a továbbiakban a kommunikációs nyelvi, ezen belül az anyanyelvi kompetencia fejlesztésével kapcsolatos lehetőségek, módszerek feltárásában. A kommunikációs kompetencia fejlesztésében az iskolai közeg különösen nagy szerepet játszik. A tanórákon folytatott kommunikáció egyrészt a tanulók beszédképességeiről ad képet, másrészt lehetőséget nyújt ezeket fejleszteni. A tanórai kommunikáció vizsgálata során érdemes megemlítenünk annak típusait. Tervezettség szempontjából a tanórai kommunikációt három típusra osztjuk:

1. spontán beszéd
2. részben tervezett beszéd
3. tervezett beszéd (1. ábra)



1.ábra [Gósy 2005, Raátz 2005, Asztalos, 2015]

A spontán beszédet nem előzi meg semmilyen tervezés, ahogy a neve is elárulja, spontán alakul ki és kerül kimondásra maga a mondandó. [Gósy 2005, Raátz 2005, Asztalos, 2015]. Egyes szakirodalmak - retorikai szempontból megközelítve- szituatív beszédnek is nevezik, mivel csak az a személy értheti, mit szeretne a beszélő közölni, aki ismeri a kontextust, szituációt. Ezen kívül elmondhatjuk, hogy ez a beszéd típus elő nem készíthető, írásban meg nem fogalmazható. Végso formáját a helyszínen, beszéd közben kapja a beszélők interakcióinak eredményeképpen.

Az előre nem megfogalmazható beszéd típusok a következők:

- beszélgetés,
- társalgás,
- célzott beszélgetés,
- ügyintézés,
- tárgyalás,
- hozzászólás,
- részvétel egy vitában [Asztalos, 2015].

Retorikai szempontoknál maradva érdemes kiemelni azt a beszédhelyzetet, melyben a személyt váratlanul felszólítják beszéd tartására, szónoklatra, stb. Ezt rögtönzött beszédnek is nevezik [Raátz, 2005. Asztalos, 2015]. Váratlanul, rögtönözve kell beszédet, mondanivalót megfogalmazni, tekintettel a hallgatóság összetételére, érdeklődési körére, hangulatára, előzetes tudására, adott körülményekre. stb. [Asztalos, 2015].

A beszélt nyelv fogalmát általában a hétköznapi életben a szabad, spontán beszéd értelmében szoktuk használni. Ezzel szemben a többi beszéd fajtáról is elmondható, hogy időhöz kötött, dinamikus és mülékony, a tervezett vagy részben tervezett beszéd is csak egyes esetekben van előre megírva. A beszélt nyelv az elsődleges nyelvhasználati mód. Előre le nem jegyzett, kevésbé átgondolt, spontán megnyilatkozásokból áll, tehát nem egy korábban megalkotott szöveg szó szerinti megismétlése. A beszéd során a szövegprodukciónak a gondolkodással egy időben zajlik (szinkron). A beszélt nyelv egyszeri; akusztikusan, lineárisan érzékeljük [Szikszainé, 1999. Érsok, 2006].

Részben tervezett beszédnek nevezzük azt a beszéd típusot, mely során a gondolatok kialakulása és azok kivitelezése között eltelik minimális mennyiségű idő. Ez alatt a közlő tud

egy vázlatot, kezdetleges szerkezetet készíteni mondanivalójáról, ami a közlés során támpontként, segítségként szolgálhat számára. Pszicholingvisztikai megközelítésből félszpontán beszédnek is nevezik [Gósy, 200.]. Ilyen beszéd például a felelés, a szóbeli vizsga vagy a kötetlen előadás [Asztalos, 2015].

A tervezett beszéd az a közlésfajta, melyről elmondhatjuk, hogy egészében előre megtervezett. Ez lehet egy megírt szöveg, de a nyilvános életbe való belépés alapformái is ezzel kezdődnek. A beszélő, közlő egy cél, mondanivaló, téma alapján előre megtervezheti mondanivalóját, mivel elegendő idő áll rendelkezésére, hogy azt elkészítse. Ide sorolható: a felszólalás, a kiselőadás, az előadás, a beszámoló, az alkalmi beszéd stb. [Raátz, 2005. Asztalos, 2015].

Az iskolai tanóra kitűnő alkalmat nyújt - mindhárom beszéd típus alkalmazásával - a tanulói kommunikáció fejlesztésére. Egyrészt játékokkal és gyakorlatokkal fejleszthetjük a gyerekek kommunikációs készségeit. Másrészt a tanári kompetenciák, a tanári kommunikáció igen nagy hatással van a tanulók beszédstílusára, beszédfejlődésére [Tancz, 2011. Asztalos, 2015]. A tanár beszéde, egész beszédviselkedése nagyban meghatározza a gyerekek beszédviselkedését is, különösen alsó tagozatban. A tanári beszédviselkedés egy hármas egység elegeként jelenik meg a tanórán: nyelv, beszéd, viselkedés együttese, mely verbális formában jelenik meg a tanórán. Ez formális kommunikáció, ennek megfelelően jellemzői:

- feladatvezérelt (pedagógiai céloknak alávetett)
- pedagógiailag szabályozott (pl. logikus struktúrájú magyarázat)
- verbális és nem verbális interakciók együttese
- intézményesült nyelvhasználat
- többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció
- aszimmetrikus kommunikáció (nem egyenrangú, hiszen a tanár irányítja az órai társalgást, beszédet) [Herbszt, 2011].

Mivel a tanár kommunikációja, kommunikációs képességei igen nagy hatást gyakorol a tanulók beszédfejlődésére, meg kell ismernünk a szükséges pedagógusi kompetenciákat. Ezek azok a kompetenciák, amikkel feltétlenül rendelkeznie kell egy felkészült, eredményes oktatónak. Hiszen a tanárnak a gyerekekben ki kell alakítani a megfelelő kompetenciákat, illetve azokat megfelelő szintre kell emelni azoknál. Ehhez szorosan kapcsolódik az, hogy maga a tanár is megfelelő képességekkel és készségekkel rendelkezzen az oktatás során

[Horváth, 2009. Antalné, 2013.]. Az 1. táblázatban a tanulók fejlődéséhez és a sikeres oktatási folyamathoz szükséges nyolc pedagóguskompetencia kerül felsorolásra (1) [Horváth, 2009. Antalné, 2013].

Az alábbiak közül a harmadik pedagóguskompetencia érdekes dolgozatom szempontjából, ugyanis a tanári kommunikáció tanulástámogató lehet a tanuló szempontjából. Amennyiben a pedagógus rendelkezik a megfelelő kommunikációs kompetenciákkal, akkor a megfelelő módszerek alkalmazásával (anyanyelvi, olvasással kapcsolatos játékok) a gyerekekben is kialakíthatja, fejlesztheti azt (3) [Antalné, 2013].

1. kompetencia	Szakmai tudás: szaktantárgyi, tantervi tudás, szakfeladatok tudása.
2. kompetencia	Pedagógiai tevékenységek, folyamatok tervezése, azok megvalósításához szükséges önreflexiók, képességek.
3. kompetencia	A tanulás támogatása
4. kompetencia	Tanulói személyiségfejlesztés, az oktatáshoz való megfelelő módszertani felkészültség. Hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, tanulási vagy magatartási nehézségekkel küzdők felzárkóztatása.
5. kompetencia	Osztályfőnöki és integrációs tevékenység. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése és fejlesztése, nyitottság a társadalmi és kulturális sokféleségre.
6. kompetencia	A pedagógiai folyamatok és a tanulói személyiségfejlődés elemzése és értékelése.

7. kompetencia	Problémamegoldás, kommunikáció és szakmai együttműködés.
8. kompetencia	Elkötelezettség a szakma iránt, szakmai felelősségvállalás annak fejlődéséért.

*1. táblázat*

*A minősítési eljárást meghatározó pedagóguskompetenciák (1) [Antalné, 2013]*



## **2. A tanórai kommunikáció vizsgálata a frontális szervezésű órákon**

Dolgozatom második részében a tanórai beszédfordulókkal, a tanórai kommunikáció típusaival, a tanári és tanulói beszédfordulók számával és azok terjedelmével foglalkozom. Kitérek a tanár és a tanulók által használt szavak számára a tanórákon.

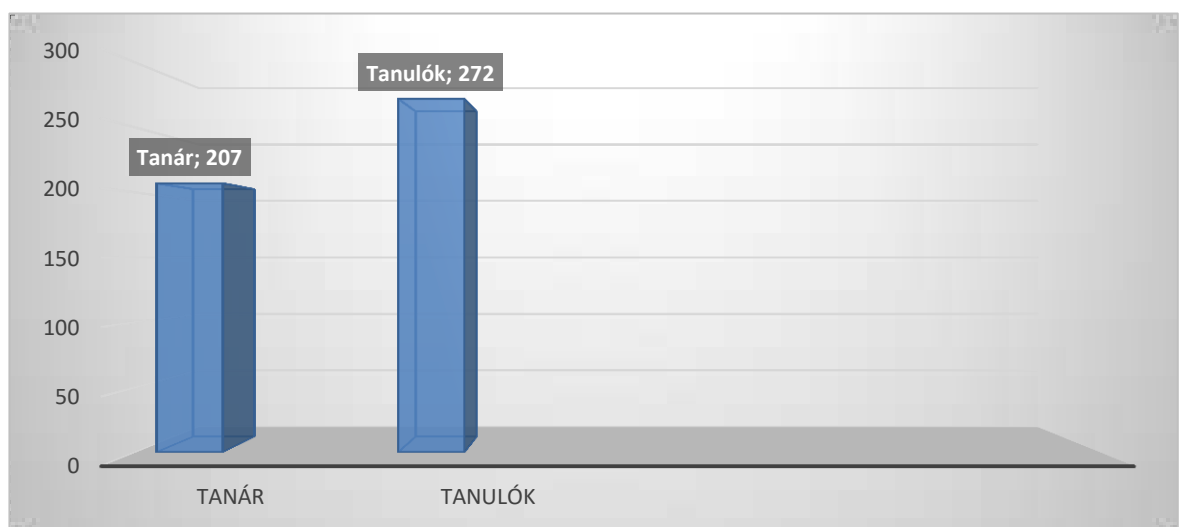
A második fejezetben hat, frontálisan megszervezett óra lejegyzett hanganyaga alapján dolgozom, melyeken megfigyelőként voltam jelen. A harmadik fejezetben pedig két, nem frontális munkaszervezésű óra (kiscsoportos, páros) kerül elemzésre, melyeket magam vezettem a Mezővári II. Rákóczi Ferenc Középiskolában. A megfigyelt órák a 3. b osztályban zajlottak anyanyelv és olvasás órákon. A harmadik fejezetben elemzett órák pedig két párhuzamos osztályban, a 3.b és 3.a osztályokban zajlottak, szintén anyanyelv órák keretein belül.

## 2.1 A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata

A beszédforduló olyan diskurzusegységet jelent, amely a beszélőnek a megszólalásától a szóátadásig tart, lehetnek verbálisak és nem verbálisak egyaránt [Hámori, 2006. Boronkai, 2009. Antalné, 2013].

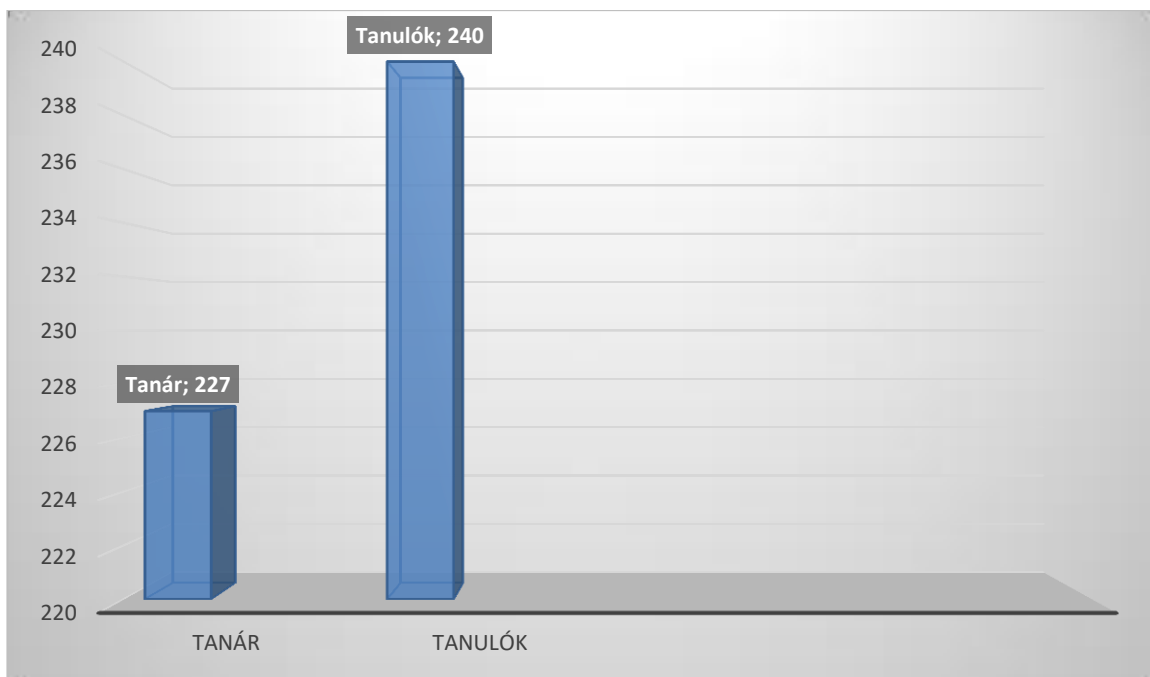
Frontálisan szervezett óra: az az órátípus, melynél a tanulók párhuzamosan, egyidejűleg és azonos ütemben haladnak az órai munka során. Korábbi kutatások alátámasztják, hogy a frontálisan szervezett órán nem csak az irányító szerep a tanáré, de a központi szerep is [Falus, 2003. N. Kollár–Szabó, 2004. Asztalos, 2015].

A lejegyzés alapján elmondható, hogy a tanulói és tanári beszédfordulók száma eltérő. Emellett a beszédfordulók hosszúságára is fel kell hívnom a figyelmet, mivel a diagramokon jól látható, mennyiben tér el a tanári és tanulói beszédfordulók hosszúsága egymástól egy frontálisan megszervezett órán. Az alábbi ábrákon megfigyelhető, hogy a beszédfordulók száma a diákoknál magasabb, mint a tanár esetében. Továbbá a 7. és 8. ábrán kaphatunk egy összesített képet az órák beszédfordulóiról. Mint az ábrákon láthatjuk, a beszédfordulók számának eltérése egy-egy órán nem jelentős, ám észrevehető. Ezzel szemben több óra összesítésénél ez a különbség egyre szembetűnőbb, figyelembe véve a megszólalások hosszúságát, és a feltételezést, hogy a frontálisan megszervezett órátípus kevesebb lehetőséget ad a tanulói megszólalásokra, mint a kooperatív, csoportos, stb. módszerekkel megszervezett órák [Falus, 2003. N. Kollár–Szabó, 2004. Asztalos, 2015].

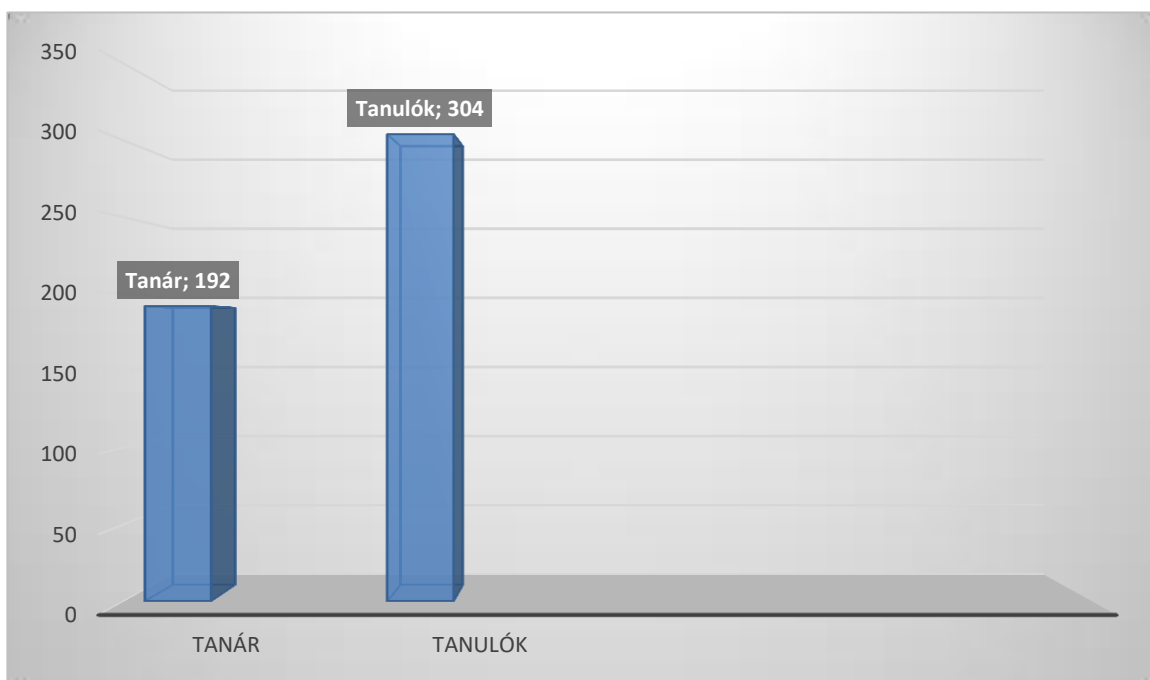


1. ábra

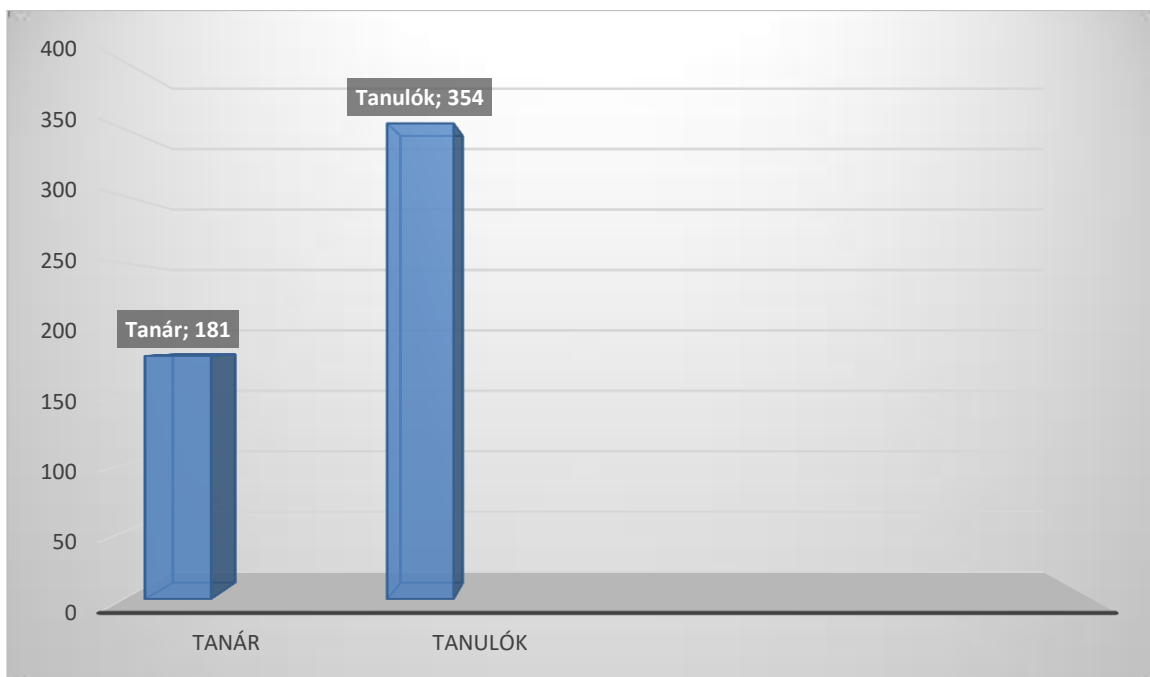
*A tanári és tanulói beszédfordulók egy óra leforgása alatt*



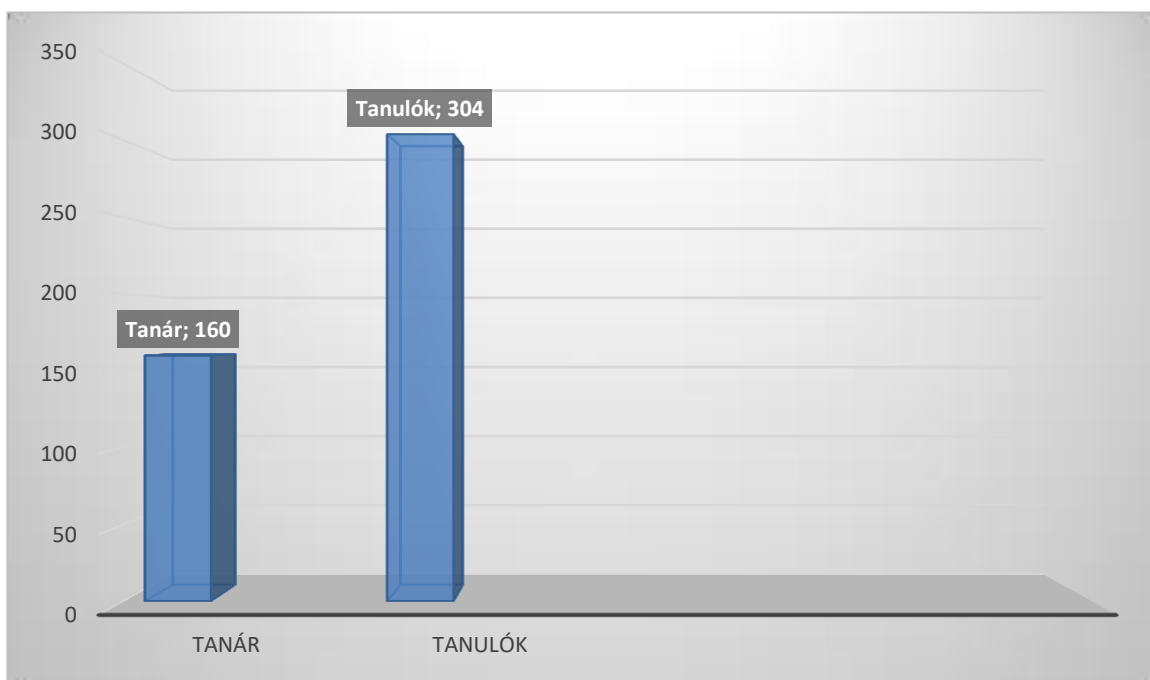
*2. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók a 2. tanóra leforgása alatt*



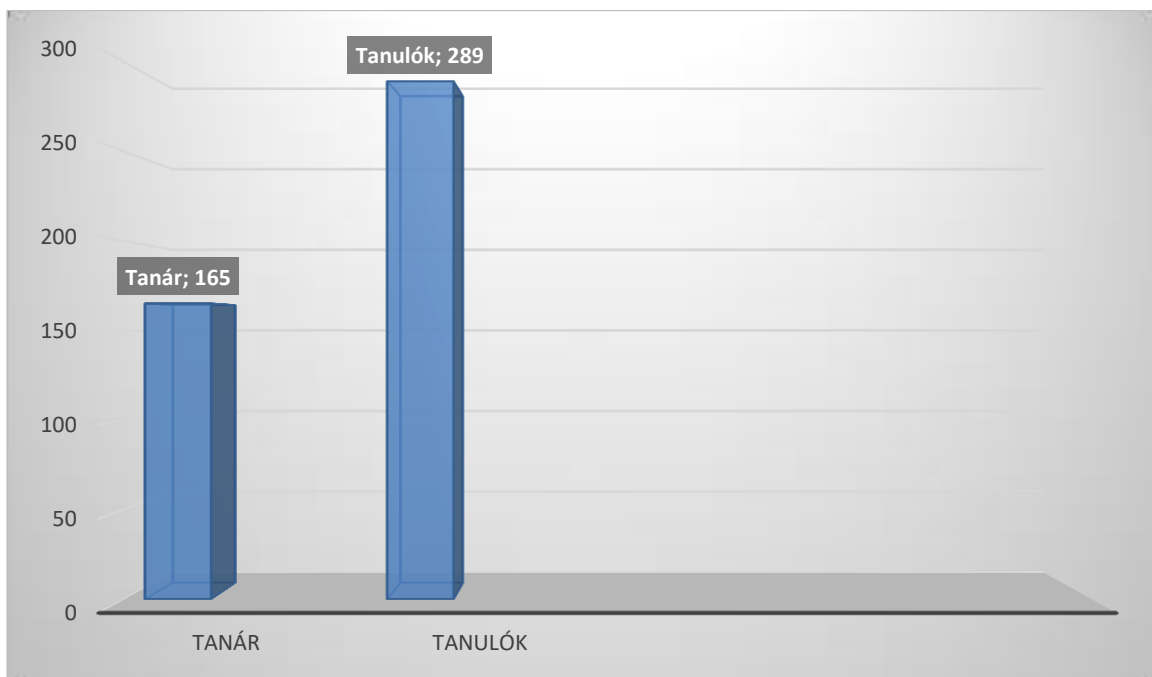
*3. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók a 3. tanóra leforgása alatt*



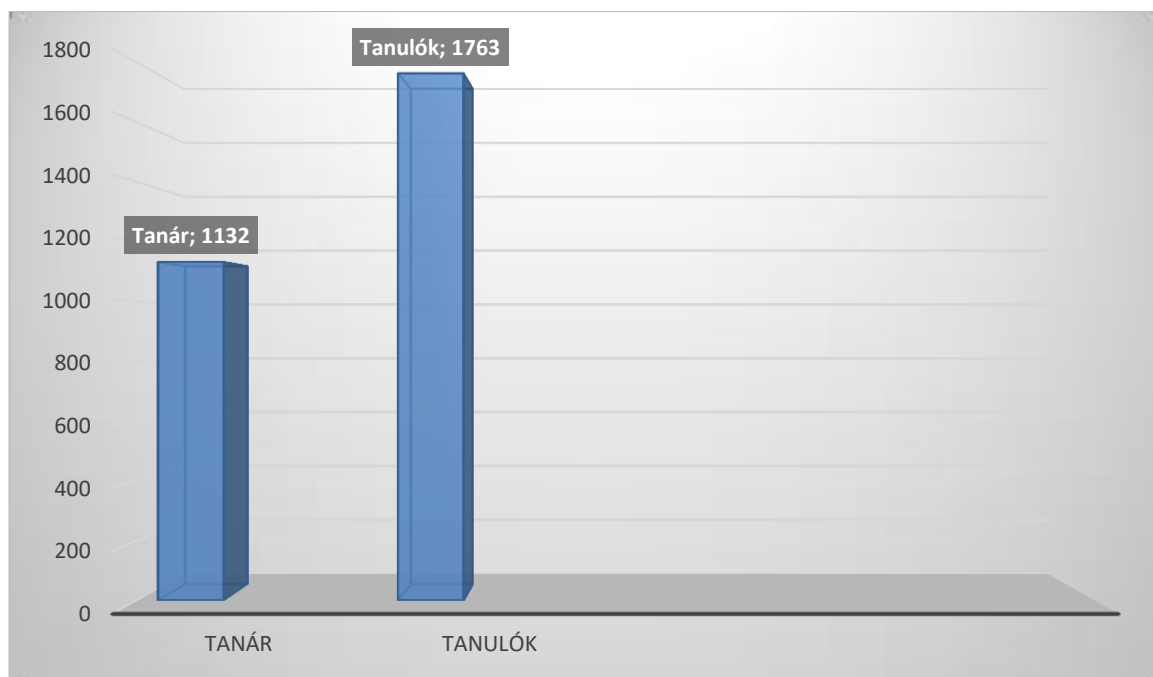
*4. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók a 4. tanóra leforgása alatt*



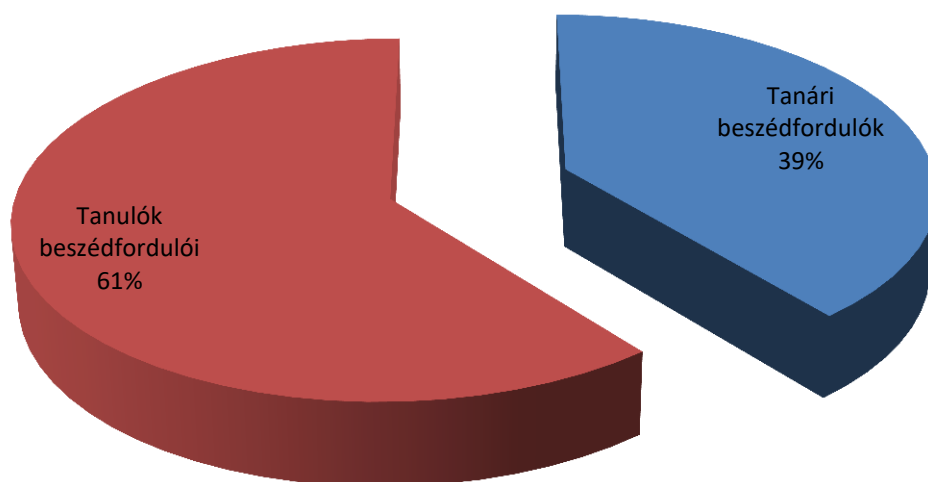
*5. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók az 5. tanóra leforgása alatt*



*6. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók a 6. tanóra leforgása alatt*



*7. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók száma összehasonlítása*



*8. ábra  
A tanári és tanulói beszédfordulók száma összehasonlítása (százalékarányban)*

## 2.2 A tanórai beszédfordulók és azok hosszúsága

Kutatásomban figyelmet szenteltem a tanári és tanulói beszédfordulók hosszúságának is. Ebből kiderült, hogy a leghosszabb tanári beszédforduló - tananyag magyarázata, a tanulók válaszána helyesbítése vagy a gyerekek feddése révén- jóval terjedelmesebbek, mint a leghosszabb tanulói beszédfordulók. Az alábbi táblázatban összesítettem az elemzett órák leghosszabb beszédfordulói szavainak számát (ez nem tartalmazza a bemutató olvasást).

Sorszám	Szavak száma	
	Tanár	Tanulók
1. óra	75	26
2. óra	60	40
3. óra	117	120
4. óra	118	14
5. óra	86	47
6. óra	90	17

2. számú táblázat

### *A frontális szervezésű tanórák leghosszabb tanári és tanulói beszédfordulói*

A tanári beszédfordulókat különféle megnyilatkozások alkotják, amelyek a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusok és pedagógiai céljuk alapján igen sokfélék lehetnek [Antalné, 2010. Antalné, 2013].

–Fatikus megnyilatkozások: *Laci! Figyelsz?*

–Kérdező megnyilatkozások: *Milyen évszokról szólhat a vers?*

–Felszólító megnyilatkozások: *Figyelj!*

–Kijelentő, magyarázó megnyilatkozások: *Ez egy vers.*

–Értékelő megnyilatkozások: *Ügyes vagy.*

–Óraszervező megnyilatkozások: *Na, kezdjünk hozzá olvasni! Versszakonként fogjuk olvasni!*

–Diskurzusjelölő megnyilatkozások: *Hogy úgy mondjam.* Stb.

Mint a fenti táblázatban és ábrán is látható, a frontális szervezésű óra kevés lehetőséget nyújt a tanulói kommunikáció fejlesztésére. Ugyanakkor különböző játékokkal, módszerek alkalmazásával, érdekesebbé, sokoldalúbbá tehető [Antalné, 2008. Antalné, 2013]. Többek között ez lehet az oka a harmadik lejegyzett tanóra adatainak kiugró különbsége a többiekhez képest. Megfigyelhető, hogy az összes többi tanórán a tanár jóval hosszabb beszédfordulót produkált, ám ennél a tanulói megszólalás volt a hosszabb. Ennél az óránál a tanulók többszöri megszólalása is megfigyelhető.



## 2.3 A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében

A lejegyzett óránál igen gyakran megfigyelhető redundancia. Redundancia- a tanári és mindennapi beszédben egyaránt megjelenő terjengősség, többszöri ismétlése szavaknak, mondatoknak [Herbszt, 2011]. Pl.: *A másik: miről szólt a mese? Miről szólt a mese, hadd halljam! Miről szólt?*

A tanári redundancia sok tényezőtől függhet:

- a tanulók életkorától (fiatalabb tanulóknál indokolt lehet, mivel a koncentrációs készség az életkorral fejlődik)
- a tananyag bonyolultságától (többszöri elhangzás biztosíthatja a teljesebb megértést)
- tanulók képességeitől, (lehetséges, némelyek megértési képességei gyengébbek, többszöri ismétlés segíthet, időt adhat az információfeldolgozásra) stb.

A redundancia indokolt, amennyiben:

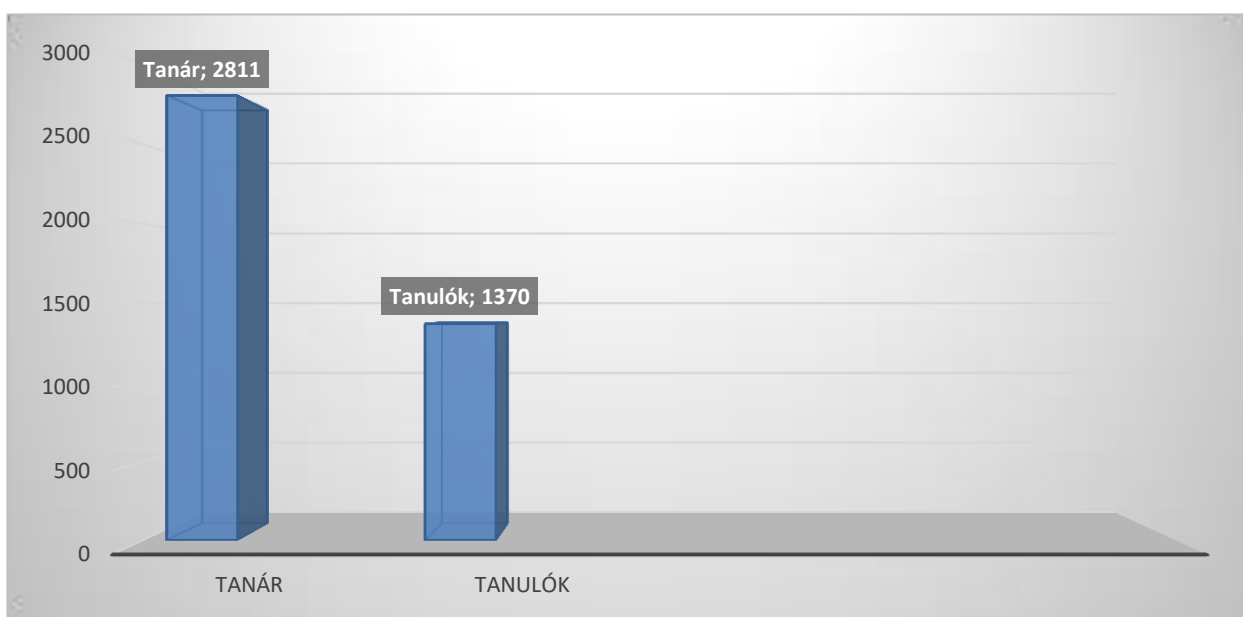
- a megértést, meghallást valamilyen külső tényező, külső zaj akadályozza
- a tananyag bonyolult, ezért többször meg kell ismételni bizonyos részeket
- a tanuló visszakérdez
- a tanár azt érzékeli, hogy a tanulók elsőre nem értették mondandóját, kérdését [Herbszt, 2011].

Az általam elemzett óránál megfigyelhető, hogy a redundancia oka nem bonyolult kérdés vagy tananyag, hanem sokkal inkább:

1. a tanulók életkora. Pl.: *„Na, figyeljünk ide! Ki vagyok én? Mondjátok meg nekem, melyik olvasmányból jöttem, ki vagyok én? Figyelj!”*,
2. vagy válaszadási késlekedés a legtöbb esetben (tehát valószínűleg nem értették a kérdést vagy nehezen jut eszükbe a válasz). Pl.: *„Ki küldte? Kinek a zászlaja alatt? Azt is beírtuk! Kinek a zászlaja alatt? Na, ki ment beszédni a...mit szedett be?”*

Lényegesnek tartottam erre is kitérni, mivel a tanári és tanulói megszólalások során a használt szavak számában megjelenő jelentős eltérésben a tanári redundancia is nagy szerepet játszhat. [Herbszt, 2011]. A 13. ábra kivételével a diagramokon jól látható, hogy a tanár szavainak száma jóval magasabb, mint a gyerekéké. A fent említett redundancia mellett

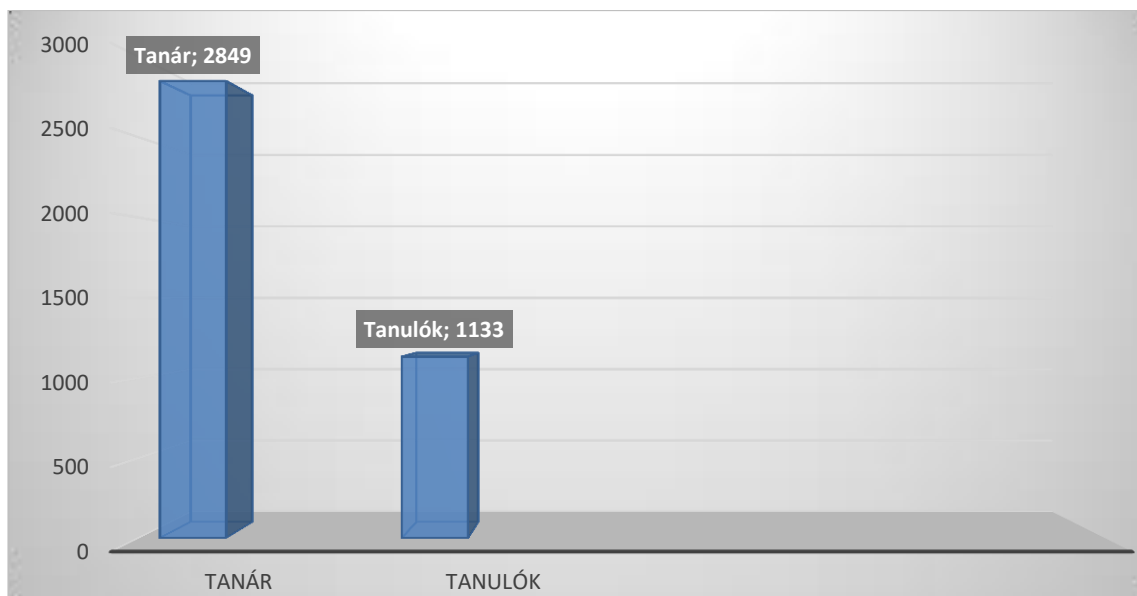
érdeemes megemlíteni a tényt, miszerint olvasás órákról van szó, tehát a bemutató olvasás nagyban növeli az aránytalanságot. Ezt az eltérést tanár játékos olvastatással próbálta csökkenteni a tanórán:” *Na most, megkeresitek azt a részt, amit én fogok olvasni, de figyeljetek! (...) Na most, megkeresitek azt a mondatot, amit én fogok olvasni, Hanna fogja azt a mondatot olvasni, ami megelőzi az én mondatomat, tehát ami az én mondatom előtt van, Dorottya meg ami utána van! ,,*



9. ábra

#### *Tanár és tanulók szavainak száma az 1. tanórán*

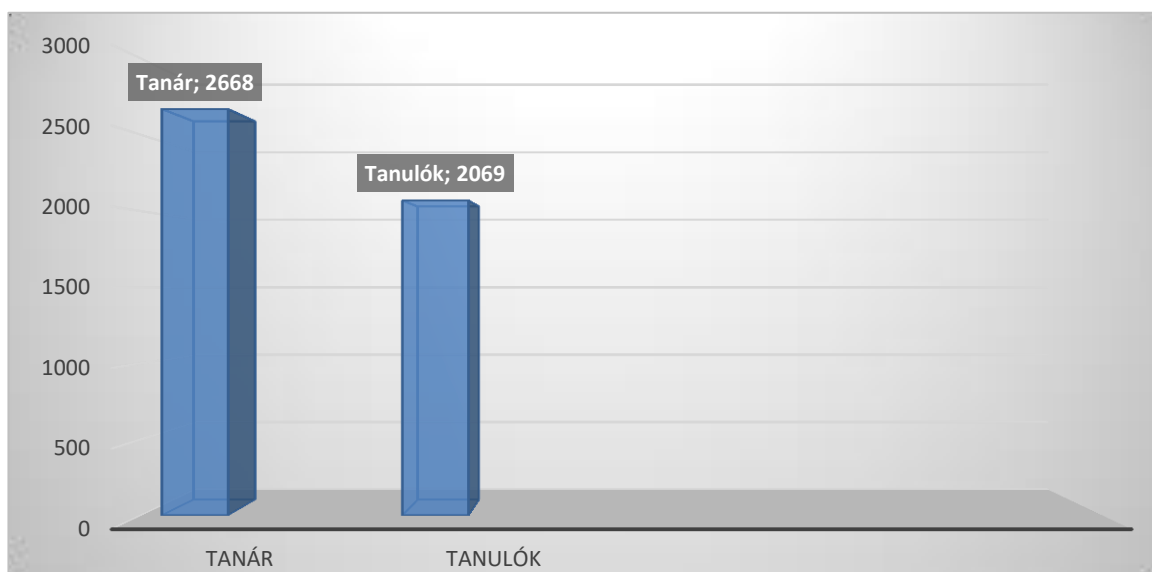
A fenti módszerrel a tanár igyekezett a tanulói megszólalásokat emelni, míg a sajátját csökkenni: egy mondatot felolvas, amihez két tanulói megszólalás, felolvasás párosul. Különböző játékos módszerek alkalmazásával a tanulók figyelme ébren tartható, és a frontális szervezésű óra színvonalát, érdekességi szintjét [Antalné-Raátz, 2002. Antalné, 2008].



10. ábra

Tanár és tanulók szavainak száma a 2. tanórán

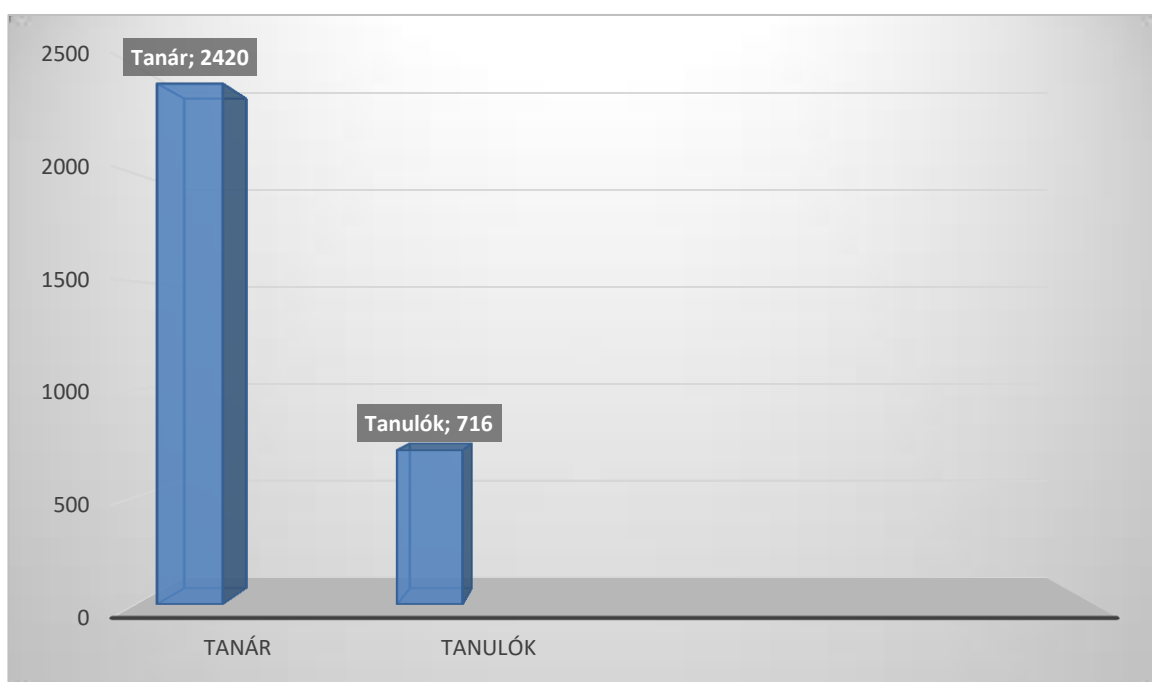
A nagyarányú eltérés oka a két mutató között továbbá lehet a tanulók szavainak megismétlése válaszadáskor a tanár részéről. Mivel kisgyerekekről van szó, indokolt lehet a válaszok egy részének, kulcs szavainak megismétlése esetenként. Ez segíthet abban, hogy a gyengébb tanulóknál legalább visszakérdezéskor, felelés során megrögzüljön a tananyag. Emellett a tanulói válaszok korrekciója is szerepet játszhat, mivel ezáltal lehet őket nevelni teljes mondatokkal való válaszadásra [Herbszt, 2011].



11. ábra

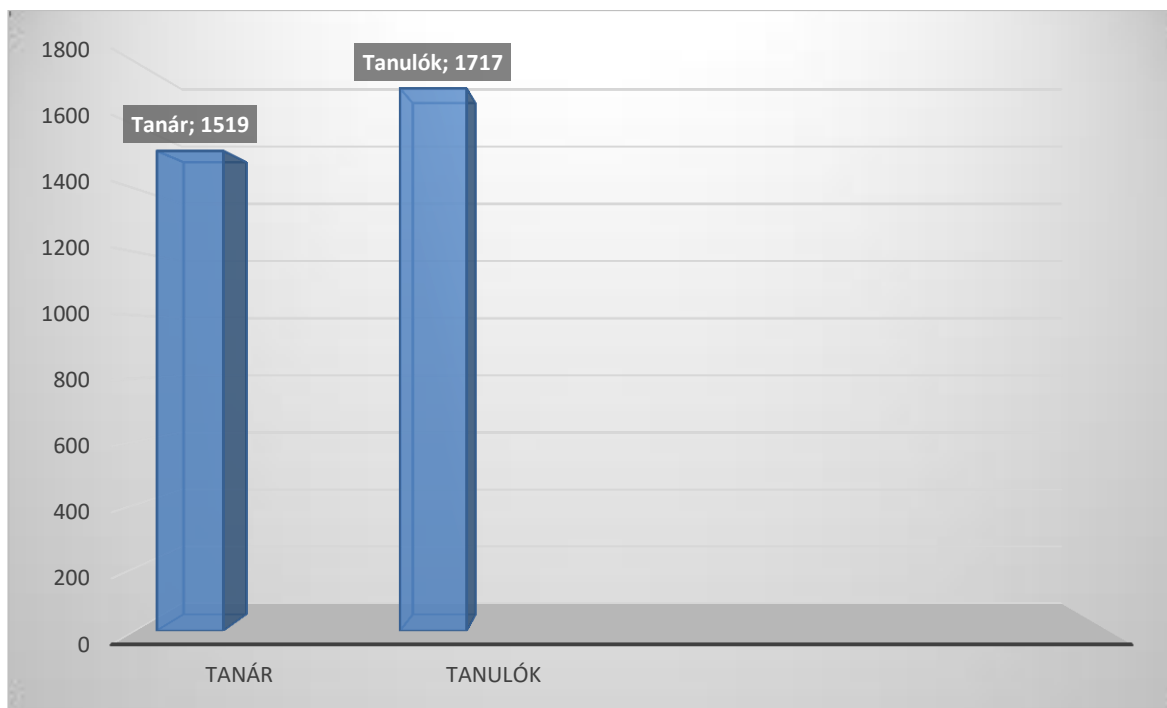
Tanár és tanulók szavainak száma a 3. tanórán

A korábbiakban említésre került, hogy a tanóra során különböző játékokkal, nem megszokott módszerek alkalmazásával a tanulók figyelve élénkíthető, ébren tartható. [Antalné-Raátz, 2002. Antalné, 2008]. Meg kell jegyezni, hogy ezek a tanórai kommunikációt is pozitívan befolyásolják, mivel a 3. lejegyzett tanóra kitűnik a többi közül mind a tanulók szóhasználatának mennyisége, mind a megszólalások hosszúságának tekintetében. Amiben különbözik a többi órától az, hogy itt a tanár egy szituációs játékra szólítja fel a gyerekeket. A játék során a gyerekek felszabadultabbak voltak, mivel felállhattak az ülőhelyükről, és a tanár kérdésekkel instruálta őket, ezáltal mindannyian szerettek volna valamit hozzátenni az elképzelt szituációban, részt venni a „parkbeli sétában”. A tanár sokszor megismételte a gyerekek mondandóját. Ez történhet a gyerekek emlékezetébe vésésének céljából vagy magának is akarhat időt nyerni, hogy felmérje mit mondott éppen a gyerek, hogyan lehet arra reagálni, milyen irányba terelődhet ezáltal a továbbiakban a kommunikáció, anyagfeldolgozás.



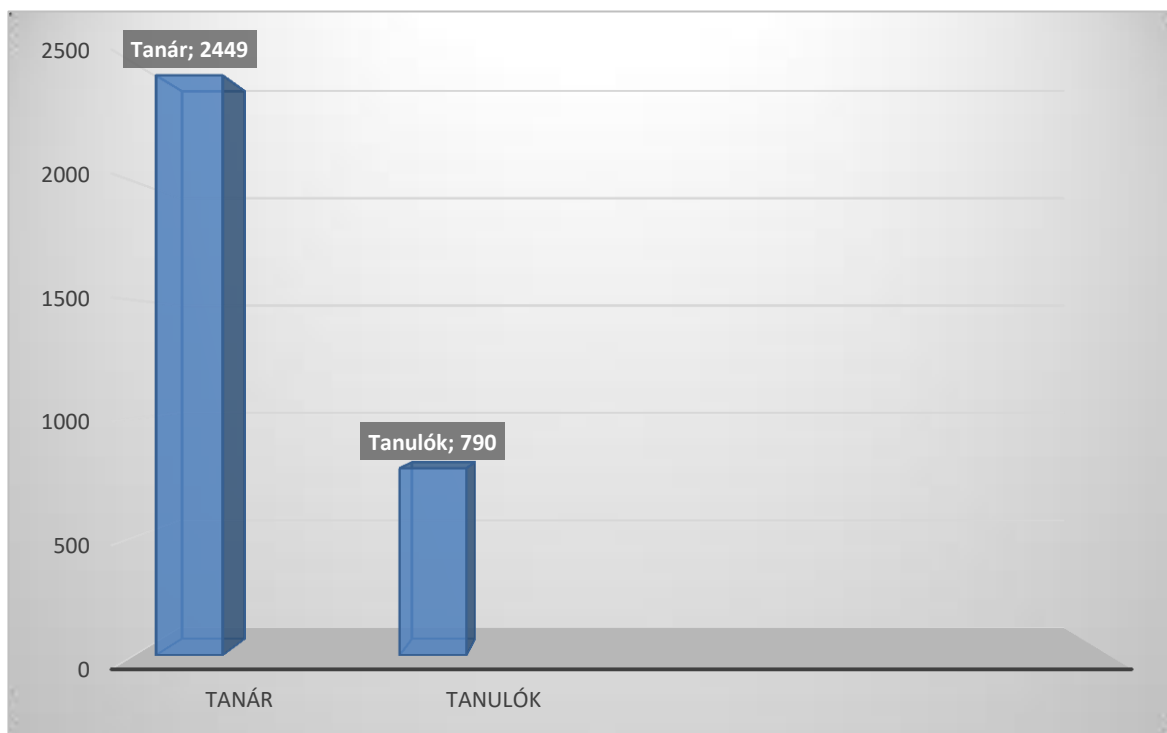
12. ábra

*Tanár és tanulók szavainak száma a 4. tanórán*



13. ábra

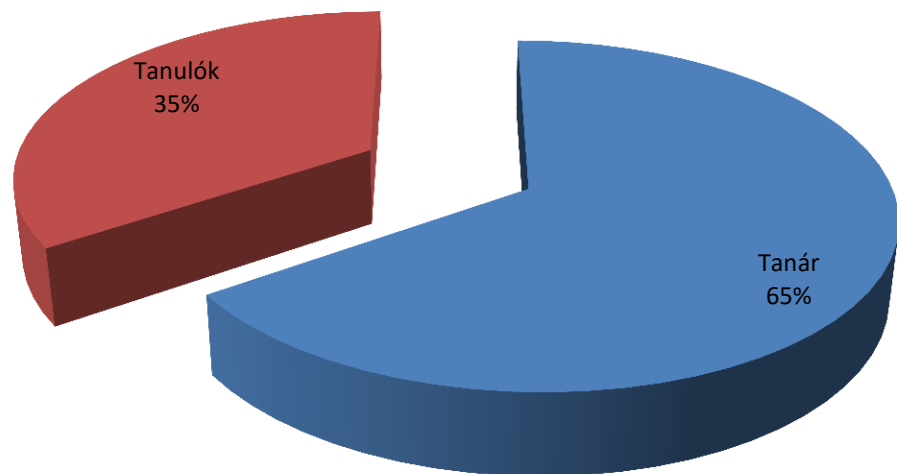
Tanár és tanulók szavainak száma az 5. tanórán



14. ábra

Tanár és tanulók szavainak száma a 6. tanórán

A 9., 10., 11., 12., 13., és 14. ábrákon látható egy-egy órán a tanár és a tanulók szavainak száma és aránya oszlopdiagramok segítségével szemléltetve. Ezt szükségesnek tartottam kiegészíteni egy összesítéssel, melyen láthatjuk, átlagosan a tanár és a gyerekek mennyi szót használnak egy tanóra alatt százalékban kifejezve. (15. ábra). Ez is alátámasztja a feltevést, miszerint a tanítási óra alatt a tanár és a tanulók közötti kommunikáció során a szóhasználat mennyiségileg aránytalan, eltérő [Herbszt, 2008. Sáfrányné, 2016a].



*15. ábra  
A tanár és tanulók által használt szavak számának aránya átlagosan a vizsgált tanórákon*

### **3. A tanórai kommunikáció vizsgálata a csoportos és páros munkaszervezésű szervezésű órákon**

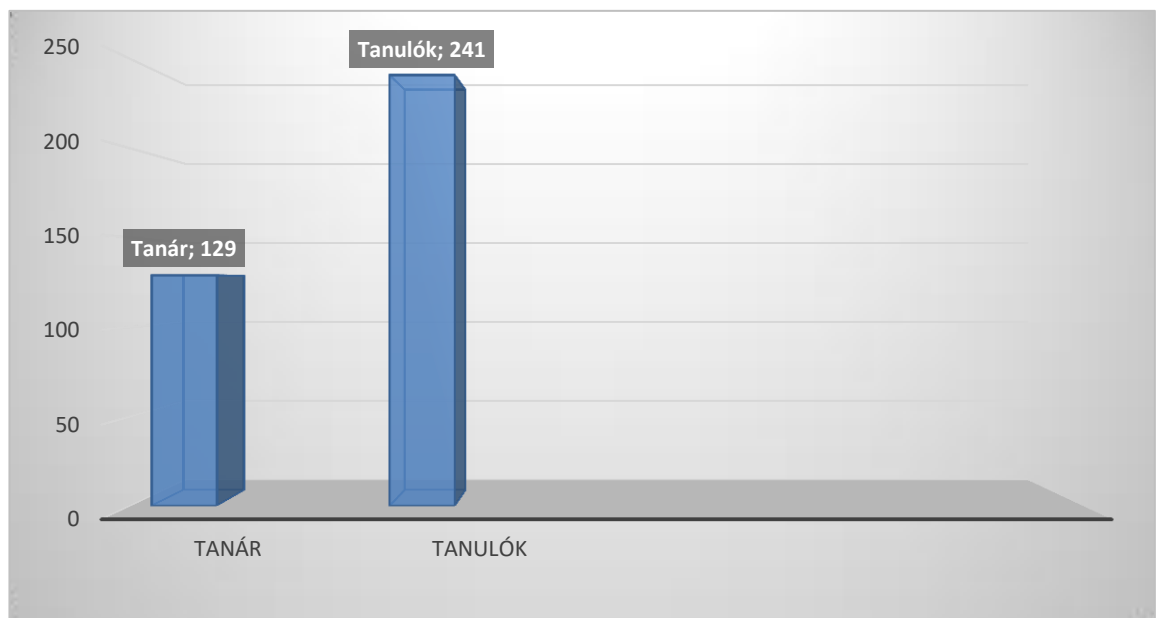
Munkám során feltérképeztem, milyen különbségek figyelhetők meg a frontális, kiscsoportos és páros munkaszervezésű órákon a kommunikációt illetően. Két, párhuzamos osztályban vezettem órát kiscsoportos és páros munkaformát alkalmazva anyanyelv óra keretein belül. Az órákon elhangzottakat a lejegyzett hangfelvételek a frontális órákhoz hasonlóan, alapján elemeztem. Arra voltam kíváncsi, ezek az órák mennyi lehetőséget adnak a tanulóknak verbális kommunikációra. Feltevésem a kutatás elején az volt, a nem frontális munkaszervezésű tanórák jobban fejlesztik a tanulók tanórai és általános kommunikációját, mivel több lehetőséget nyújtanak a megszólalásra, önkifejezésre [Horváthné, 2004]. Előzetesen az osztályfőnököktől tájékozódtam, a tanulók korábban dolgoztak-e hasonló munkaformában. Érdeklődtem, hogyan boldogulnak a nem frontális szervezésű munka során. Ez azért volt fontos, mert amennyiben nem megszokott számukra a helyzet, a munka szervezése, úgy adódhatnak feszélyezettségből, a helyzetben való tájékozatlanságból adódó problémák. Így megeshet, hogy a gyerekek kevésbé felszabadultak, ami visszavetheti a kommunikáció intenzitását [Horváthné, 2004]. Azonban kiderült, a gyerekek rendszeresen dolgoznak kiscsoportokban és párban is. Gyakorta rendeznek kisebb vetélkedőket is az osztályon belül.

Kiscsoportos szervezési mód - a tanulók 3-6 fős csoportokra bontva oldják meg az óra feladatait [Falus, 2003]. Esetemben az osztály tizenkét főből állt, így három darab, négyfős csoportra osztottam őket. A páros munkaszervezés esetében értelemszerűen párokba szerveződtek a tanulók. Az osztály létszáma nyolc fő volt, így négy párra oszlott fel az osztály. Mindkét munkaformáról elmondható, hogy a tanulók közötti kommunikációt segíti, mivel együttes munkát, folyamatos egyeztetést igényel. Az osztály részekre bontása során figyelembe vettem, hogy mind a kiscsoportok, mind a párok kialakítására többféle módszer alkalmazható. Feloszthatja a tanár a tanulókat különböző szempontok alapján (Homogén vagy vegyes csoportokra/párookra, véletlenszerűen, stb.) [Falus, 2003]. Jómagam jobbnak láttam játékosan megszervezni az osztálybontást, így a gyerekek által kupacból kihúzott képrészletek összeillesztésével találták meg társaikat/társukat.

### 3.1 A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata

A lejegyzésekben megfigyelhető, hogy a tanári beszédfordulók számát nagyban befolyásolja a tanár irányító szerepe a tanóra folyamán. Ezalatt azt értem, hogy mind a tanórai feladatok indítása, mind azok részegységeinek, elvégzési moduljainak instruálása a tanár feladata [Sáfrányné, 2016b. Sáfrányné, 2016c]. Ezek az instrukciók, utasítások úgynevezett „instrukcióigék” segítségével történik. Az instrukcióigék a felszólító, utasító mondatok részei is lehetnek, viszont önmagukban is szolgálhatnak valamely elvégzendő feladat konkrét instrukciójaként a megfelelő kontextusban. Az instrukcióigéknek három csoportja ismeretes módjuk szerinti megközelítésből:

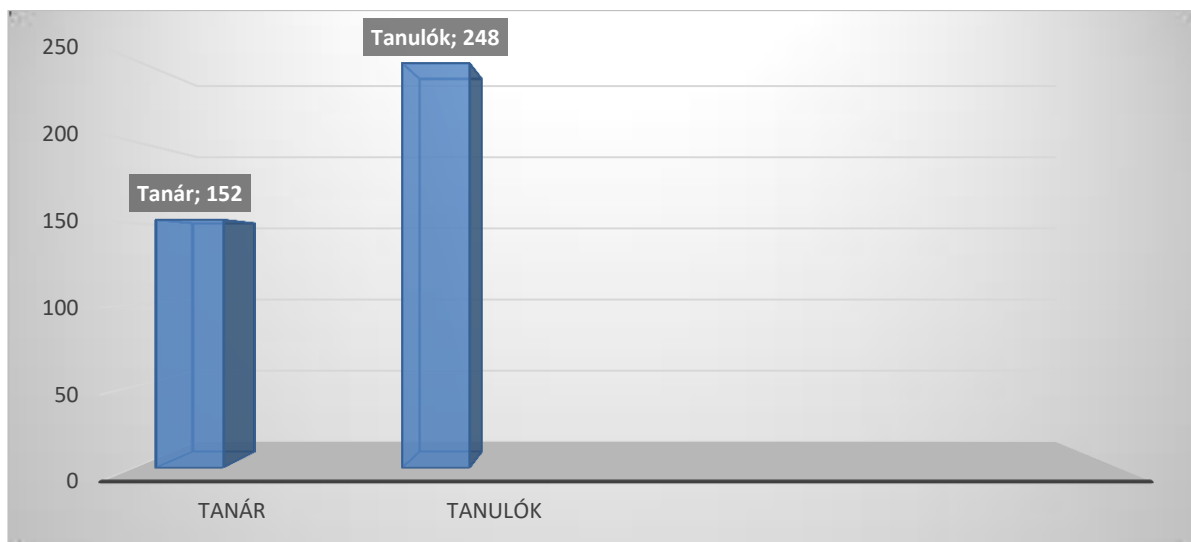
- Felszólító módú. Azon igéket soroljuk ide, melyek konkrét cselekvésre irányuló felszólítást jelölnek. Pl.: „**Mondjátok el, amit gondoltok!**”
- Kijelentő módú. Ezek az igék módjukat tekintve kijelentők, viszont az osztálytermi diskurzus során felhívó jellegűt kapnak. Pl.: „**Mindenki figyel!**”
- Feltételes módú. Itt az ige feltételes módban jelenik meg, de az előző csoporthoz hasonlóan itt is a kontextus adja meg annak instruáló jellegét, funkcióját. Pl.: „... úgyhogy **le is rajzolhatjátok.**” [Sáfrányné, 2016c].



16. ábra

*Tanár és tanulók megszólalásainak száma a kiscsoportos szervezésű tanórán*

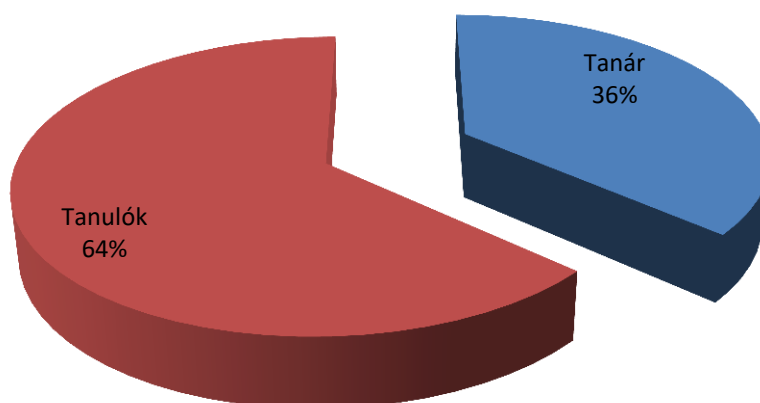




17. ábra

*Tanár és tanulók megszólalásainak száma a páros szervezésű tanórán*

A 16. és 17. ábrák alapján elmondható, hogy a tanulói beszédfordulók száma magasabb, mint a tanaré annak ellenére, hogy a tantermi tevékenységeket a tanári megszólalás, utasítás indítja el. Ez a különbség adódhat abból, hogy a tanulók nagyobb létszámba vannak jelen, a tanár egyedüli személyéhez képest. Továbbá abból, hogy a tanár – legyen szó a frontális vagy a páros és a csoportos szervezésű órákról- folyamatosan arra törekszik, hogy a tanulók az óra folyamán aktívak legyenek, figyelmük és lelkesedésük ne lankadjon. Ennek pedig az a legjobb módja, ha a tanulók folyamatosan szóhoz juthatnak, ezáltal részt kapva az óra verbális tevékenységeiben.



18. ábra

*Tanár és tanulók megszólalásainak aránya a páros és kiscsoportos szervezésű tanórán*

### 3.2 A tanórai beszédfordulók és azok hosszúsága

A beszédforduló a társalgás egyik elemi egysége, mely addig tart, míg a beszélő átadja a szót a másik félnek. [Hámori, 2006. Király, 2015]. A beszédfordulók gyakran nem tisztázottak hosszúságukat vagy tartalmukat tekintve, mivel előfordulhat, hogy párhuzamosan többen szólalnak meg az interakció során [Tátrai, 2011. Király, 2015]. A lejegyzésekben többször is előfordul az „Érthetetlen beszéd”, „Zűrzavar” megjegyzés, mivel a párhuzamos megszólalások nem tették lehetővé a különböző személyektől származó beszédfordulók elkülönítését. Igyekeztem ezeket az átfedéseket kiküszöbölni a levezetett órák során, a minél teljesebb elemzéshez a tanár-tanuló interakciók során (a gyerekek kézfelnyújtással jelezték megszólalási szándékukat, vagy felszólítással kaptak szót). Ám fontos megjegyezni, a tanulók egymás közötti beszédfordulóit nem sikerült lejegyezni, csupán felszólalásokat az osztály felé az előbb említett párhuzamos beszédfordulók nehezen különválaszthatósága miatt, így a jól különválasztható, átfedések nélküli beszédfordulók hossza került elemzésre. [Tátrai, 2011. Iványi, 2014. Király, 2015]. A frontális tanórák elemzésénél látható, milyen nagy eltérés mutatkozhat a tanár és a tanulók beszédfordulóinak terjedelme között [Antalné, 2008. Antalné, 2013]. Ezt megpróbáltam kiküszöbölni az általam megtartott órákon. Igyekeztem olyan kérdéseket alkalmazni, melyek által maguk a tanulók magyarázhatnak el megfigyelt törvényszerűségeket, kifejthetik véleményüket, amihez talán első alkalommal nem találják a megfelelő szavakat. [Antalné, 2005]. Így szerettem volna elkerülni a túl hosszú és nehezen figyelemmel kísérhető tanári monológokat. Észrevettem, hogy bizonyos kérdések kapcsolatteremtőek lehetnek és folytatásra buzdíthatják a tanulókat. Pl.:

*„H: Nem ugyanazt jelöli.*

*T: Hanem?*

*H: Hanem másat jelöl, mert... más a kérdése is.”*

A fent említetteken kívül igyekeztem az instrukcióimat nemcsak világosan, de felesleges szavak nélkül kifejezni. Szerettem volna elkerülni a túlzott, halmozott udvariasságot, melyek nemcsak a tanári megszólalásokat nyújtják meg - ezáltal elvéve az időt a tényleges tevékenységtől-, de a tanulók számára zavaró is lehet. Nagyon leegyszerűsítve mondhatjuk, hogy a felesleges, halmozottan udvariaskodó megnyilvánulások által a mondat végére érve tanulók elfelejtik a mondat vagy beszédegység elejét, kevesebb eséllyel emlékeznek pontosan a tanári mondandó lényegére [Antalné, 2009. Sáfrányné, 2016c]. A lenti táblázat és a korábbi, frontális tanóra megszólalásainak hosszúságáról szóló táblázat

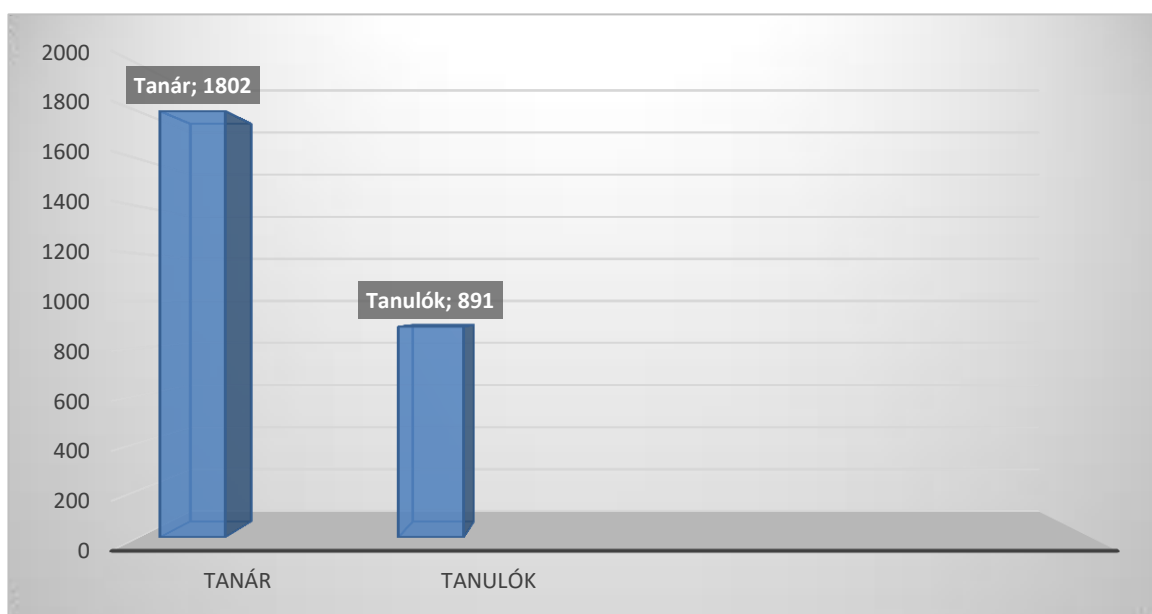
összehasonlításából kiderült, hogy teljes mértékben nem sikerült kiegyenlíteni a megszólalások hossza közötti aránytalanságot. Ezzel szemben a leghosszabb tanári és tanulói beszédfordulók szószáma között csökkent a különbség.

A leghosszabb beszédfordulók szavainak száma		
	Tanár	Tanulók
Kiscsoportos szervezésű tanóra	79	32
Páros szervezésű tanóra	52	38

A frontálisokhoz képest (a 3. lejegyzett óra kivételével) majdnem a felére sikerült csökkenteni a beszédfordulók hossza közötti különbséget a tanár és a tanulók esetében. Míg a frontális szervezésű órákon átlagosan 57,8 szóval, addig a csoportos és páros szervezésűeknél 30,5 szóval volt hosszabb a leghosszabb tanári megszólalás. Tehát elmondható, hogy végeredményben – ha kiegyenlítésre nem is került sor – sikerült javítani a fent említett aránytalanságokon.

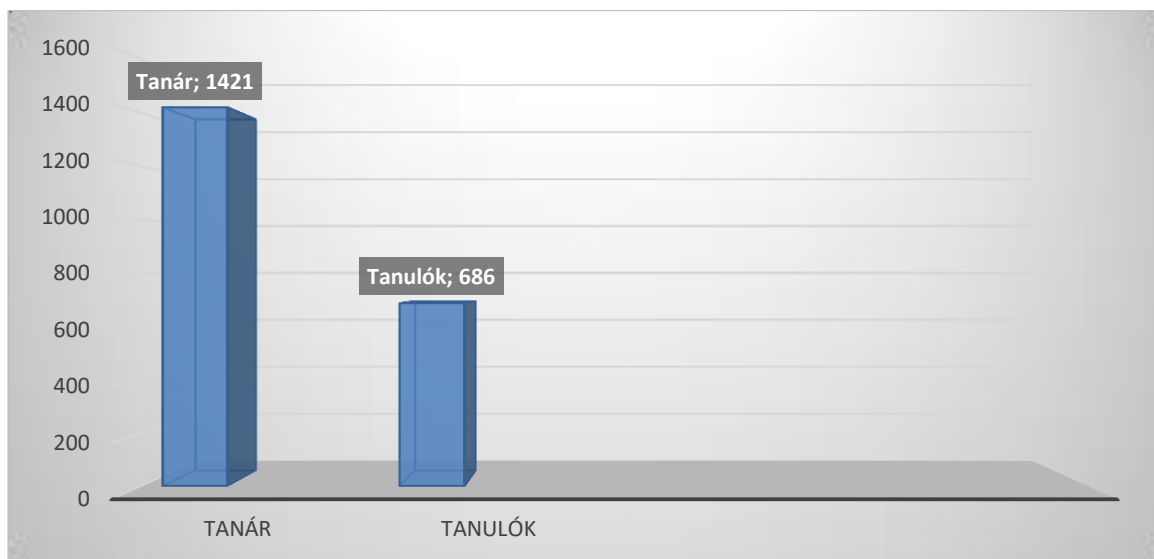
### 3.3 A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében

Az általam levezetett tanórákon igyekeztem elősegíteni a tanulók minél teljesebb, árnyaltabb önkifejezését. Továbbá az együttes munka alapvetően fejleszti a szociális kompetenciát, ami szoros összefüggésben áll a kommunikációs kompetenciával. Ezt támasztja alá, hogy a kommunikációs és a szociális kompetencia komponenskészletének egyes elemei közősek. [Szőke-Milinte, 2012]. Továbbá elmondható, hogy az együttműködés érdekében a tanulóknak megbeszéléseket, diskurzusokat kell lefolytatniuk egymás között is, így nem csupán az osztálytermi felszólalások alkalmával jutnak szóhoz [Falus, 2003]. A Nemzeti alaptanterv 2012. évi vitaanyaga a kommunikációs készségeket is felosztja különböző alcsoportokra: szociális kommunikációs készségek, kognitív kommunikációs készségek, személyes kommunikációs készségek, speciális kommunikációs készségek. Ezen területek fejlesztési lehetőségeit tanulmányozva megállapítható, hogy az anyanyelv órák mindegyik alcsoport szempontjából kiemelkedő helyet foglal el. Az anyanyelv órák nyújtanak a legtöbb lehetőséget mindegyik fejlesztésére. [Szőke-Milinte, 2012].



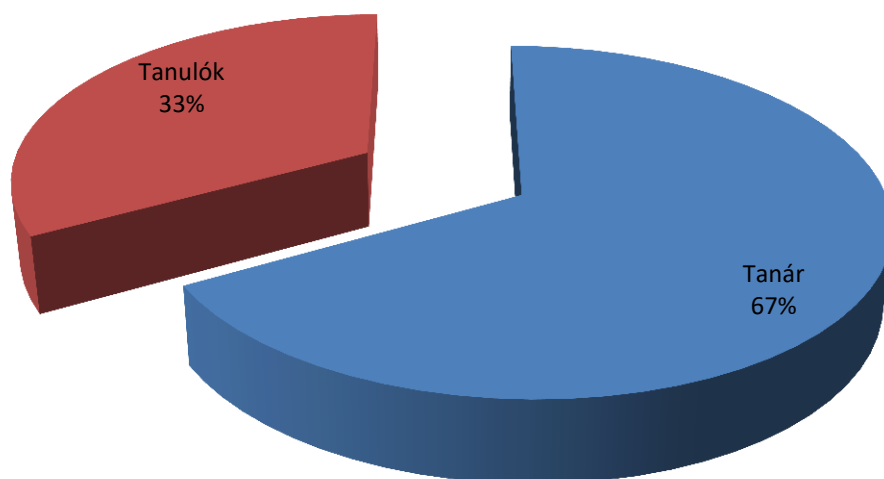
19. ábra

*Tanár és tanulók szavainak száma a kiscsoportos munkaszervezésű tanórán*



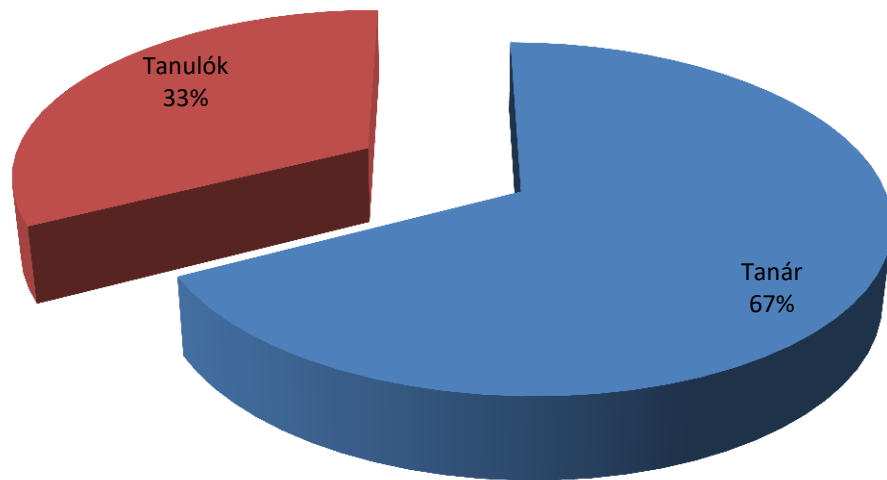
20. ábra

*Tanár és tanulók szavainak száma a páros munkaszervezésű tanórán*



21. ábra

*Tanár és tanulók szavainak aránya a kiscsoportos munkaszervezésű tanórán*



22. ábra

*Tanár és tanulók szavainak aránya a páros munkaszervezésű tanórán*

A fenti ábrák alapján azt mondhatjuk, a tanulói megnyilatkozások a nem frontális szervezésű tanórák esetében nem nagyobb arányúak, mint a frontális órák esetében. Viszont figyelembe kell vennünk, hogy mind a kiscsoportok, mind a párok esetében a feladatok elvégzése közben a tanulók folyamatos konzultációt, megbeszélést végeztek. Ezek nem kerültek szó szerinti lejegyzésre, mivel a beszéd nem érthető. Ezért meg kell jegyeznem, hogy a fentiek nem a tanulók kommunikációjának összességét hivatottak felmérni és elemezni, hanem a tanórai megnyilatkozásokat a tanár és az osztály felé. Ugyanakkor az órákon tapasztaltak alapján a kommunikációjuk mértéke és intenzitása jóval magasabb a frontális szervezésű órákhoz mérten, ugyanis a kiscsoport vagy a párok tagjai között aktív verbális kommunikáció folyt.

## Összegzés

Dolgozatomban a kommunikációs kompetenciával, valamint annak fejlesztési lehetőségeivel foglalkoztam. Arra kerestem válaszokat, milyen mértékben valósul meg egy frontálisan és csoportmunkával (kiscsoportos és páros munka) szervezett tanóra keretein belül.

A nyolc, általam felvett és lejegyezett óra hanganyaga alapján megállapítható, hogy a frontálisan szervezett tanórákon a diákok kisebb terjedelmű beszédfordulókat használnak. Ezzel szemben a beszédfordulók számának aránya a diákok esetében volt magasabb. Megállapítottam, hogy a tanár kisebb arányú megszólalásaival szemben mégis a diákok használtak kevesebb szót a tanórákon. Ez azt jelenti, hogy az oktató hozzávetőlegesen kétszer annyi szót mondott egy órán, mint a diákok. Ennek egyik lehetséges oka a tanári redundancia. Ez történhet egyrészt az okból, hogy a tanulóknak rögzüljenek a tanultak. Másrészt pedig azért, hogy az oktató a tanulókat a teljes mondattal való válaszadásra szoktassa.

A két, általam levezetett kiscsoportos és páros munkaformával szervezett órák anyagát elemezve megfigyeltem, hogy a tanulók órai megszólalásai a tanár és az osztály felé közel azonos szószámban jelentek meg, mint a frontális órákon. Ezzel szemben nem elhanyagolható, hogy a közös munka során a gyerekek között folyamatos verbális interakció folyt. Ez azt mutatja, hogy ezek a munkaformák jóval nagyobb szóhasználatot és verbális aktivitást igényelnek a tanulók részéről, mint a frontális munkaforma keretein belül való tanulás.

Következtetésként megfogalmazható, hogy a frontális óraszervezési típus keretein belül a tanári példamutatás lehet az, ami fejleszti a tanulók szókincsét, szóhasználatát. Viszont a kiscsoportos és páros munkaszervezésnél jóval több lehetőségük nyílik a tanulóknak arra, hogy verbálisan megnyilvánuljanak egymás között. Így mindkét munkaformáról elmondható, hogy a tanulók kommunikációs készségét fejlesztheti megfelelő módszerekkel. Ezzel szemben a beszédfordulók vizsgálata eredményei alapján a csoportos munkaformáknál kisebb volt a tanár és tanuló leghosszabb beszédfordulója közötti aránytalanság. Továbbá a fent említett tanuló-tanuló diskurzusok szintén nem figyelhetőek meg a frontális szervezésű órákon. Így elmondható, hogy a tanulók kommunikációs készségeit nem a frontális munkaforma fejleszti a leghatékonyabb módon.

## Резюме

У курсовій роботі я розробила питання формування комунікативної компетенції учнів. Досліджувала в якій мірі реалізується вона в рамках фронтального уроку.

Звукозаписи та конспекти прослуханих мною уроків підтверджують, що учні на уроках використовували короткі мовні звороти. Проте їх висловлювання були частішими. Мною визначено, що, тоді як вчителем сказано влучніше та повніше, то учні висловлювалися частіше проте простіше. Це означає, що вчителем в середньому вжито вдвічі більше слів, ніж учнями. Це пояснюється редуценцією вчителя. Це зумовлюється по-перше потребою закріплення набутих учнями знань, по-друге вчитель має спонукати учнів до вираження думок повними, змістовними фразами, реченнями.

Аналізуючи мною проведені дві форми роботи на уроці - в малих групах та в парах, я помітила що висловлювання учнів на уроці, майже збігається з тими словами, які йдуть від вчителя до класу, ніж на уроках з фронтальною формою навчання. На відміну від цього, неможливо пропустити в те, що під час спільної роботи між учнями постійно тривала словесна взаємодія. Це вказує, що ці форми роботи потребують більше. Висловлювання з боку учнів, ніж під час фронтальної форми навчання.

Підсумовуючи можна сказати, щоб на покращення висловлювання і розвитку словникового запасу на уроках з фронтальною формою навчання може допомогти мовний взірець вчителя. Але під час форм роботи в малих групах і в парах в учнів відкриваються набагато більші можливості, для того, щоб словесне проявитись один одному. Говорячи про дві форми викладання, можу запевнити, що розвиток комунікативних здібностей учнів можна розвивати відповідними методами. Навпроти цього по



результатам дослідження мовних зворотів при форми роботи в групах, диспропорція між вчителем та учеником і найбільшим мовним зворотом була меншою. Вище згаданий дискурс учень з учнем, не спостерігається на уроках, організованих фронтальним методом. Таким чином можна сказати, що фронтальна форма роботи не є найефективнішою для розвитку комунікаційних здібностей учнів.

## Felhasznált irodalom:

Antalné Szabó Ágnes (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv- Pedagógia* 2013(4)

Antalné Szabó Ágnes (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv- Pedagógia* 2008(3-4)

Antalné Szabó Ágnes (2009). A tanári instrukciók grammatikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr*, 2005(3)

Antalné Szabó Ágnes · Raácz Judit (2002). Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv az 5-6. évfolyam számára. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Asztalos Anikó (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv- Pedagógia* 2015(2)

Boronkai Dóra (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kft. Budapest.

ÉKSz. 2003. = *Magyar értelmező kéziszótár*. : 726–727. Akadémiai Kiadó. Budapest

Érsok Nikoletta Ágnes (2006). Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 165–76.

Falus Iván (szerk.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.

Herbszt Mária (2011). A tanári beszédviselkedés jellemzői. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Herbszt Mária (2008). Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4.

Hámori Ágnes (2006). A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.

Horányi Özséb (2001). A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.

Horváth H. Attila (2009). A pedagógus-kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképességében.

<http://ofi.hu/tudastar/vitaforumok/pedagogus>

Horváthné Zilahy Ágnes (2004). Hatékony tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 2004(12).

Iványi Zsuzsanna (2001). A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1251/125106.htm> (2014. március 30.)

Lakatosné Török Erika és Kárpáti Andrea (2009). Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az európai digitális tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia* 109(3) 227–259.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest

Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.

NAT 2007. = Nemzeti alaptanterv, 2007.

[http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (2009. május 10.)

Németh Erzsébet (2002). *Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése*. Századvég Kiadó. Budapest.

Raátz Judit (2005). A beszédfajták. In: Róka Jolán (szerk) *Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak*. Raabe Kiadó. Budapest. 1–24.

Sáfrányné Molnár Mónika (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv- Pedagógia* 2016(2)

Sáfrányné Molnár Mónika (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban II. *Anyanyelv- Pedagógia* 2016(3)

Sáfrányné Molnár Mónika (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban III. *Anyanyelv- Pedagógia* 2016(4)

Szabó G. Ferenc (2010). A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia*, 2010(2)

Szebedy Tas (2009). Kerekasztal-vita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Sziksainé Nagy Irma (1999). Leíró magyar szövegtan. Osiris kiadó. Budapest.

<http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek> (2010. március 25.)

Szőke-Milinte Enikő (2012). A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv- Pedagógia*, 2012(2)

Szőke-Milinte Enikő (2005). *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE BTK. Piliscsaba.

Szőke-Milinte Enikő (2006). *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*. OPKM. Budapest.

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

Tátrai Szilárd (2011). *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Vajda Zsuzsa (1997). Kompetencia. *Pedagógiai Lexikon 2*: 266.

***Dokumentumok:***

(1) Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. (2013). Oktatási Hivatal.

(2) Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. (2013). Oktatási Hivatal.

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/  
utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf) (2013. december 1.)

# Melléklet

## Óravázlat

Magyar nyelv

3. osztály

Tanítás ideje: 2017. 05. 05.

Helye: Vári II. Rákóczi Ferenc Középiskola

Tanít: Nagy Nikoletta

Az óra témája: Tulajdonnevek helyesírása

Célja: Megismertetni a gyerekeket a tulajdonnevek helyesírásával. Fejleszteni szociális kompetenciájukat, fogalmazókészségüket. Nevelni őket az anyanyelv iránti szeretetre, nemzeti nevelés.

Eszközök: szemléltetők, szókétyák, képek.

Óratípus: kombinált.

Óraszervezés: Kiscsoportos.

### Az óra menete:

#### **I. Szervezés:**

1. Köszönés
2. Bemutatkozás
3. „- Milyen órához készültünk elő, gyerekek?”

Egy tanuló jelentkezik és felel

#### **II. Számonkérés:**

- Mi volt a házi feladat? Ellenőrizzük!
- Miről volt szó az előző órán?
- Milyen szófajokat tanultunk eddig?

Szókétyák kerülnek a táblára: főnév, ige, melléknév. Felírják a hozzájuk tartozó kérdéseket.

A gyerekeknek kell a megadott szavakat a helyére illeszteni:

- a) szép, kicsi, fehér, gömbölyű, napos.
- b) Tamás, kutya, Vári, Bodri, asztal.
- c) Volt, jár, esik, lesznek, érkezik.

### **III. Motiváció**

Mindenki kijön, és elvesz egy kis lapot az asztról. Ezek képek részletei, három kép kell, hogy kijöjjon. Mikor mindenki megtalálta a csapatát, a kép alapján nevet adnak annak. Röviden el is mondhatják, mi zajlik a képen, de csak egy mondattal jellemezzék, vagy címet adjanak neki.

#### **Nevelési cél:**

„Ezek mind a természetről készült képek tavasszal. Ugye ilyen szép a szülőfalunk, mikor a természet újraéled? Nemrég volt a Föld világnapja is, melynek alkalmából megszépítették az iskola környékét. Ez alkalomból minden csapattól szeretnék hallani valamit, amit szépnek, értékesnek tart szülőfalunkban! Fogalmazzátok meg közösen, írjátok le, és akit kiválasztotok, felolvassa!”

### **IV. Új anyag átadása**

Bevezető beszéd, téma közlése: „A csapatok együtt fognak dolgozni, így dolgozzuk fel az óránk témáját, ami számotokra már nem ismeretlen teljesen, hiszen a főnevekről lesz szó, azon belül is a tulajdonnevek helyesírásával fogunk foglalkozni. Előtte viszont gyakoroljuk azt, amit eddig tanultunk egy játékkal! „

A három csoport: élőlény (állat és ember), élettelen dolog, gondolati dolog. Gyűjteniük kell minél több fogalmat a saját csoportjukban, adogathatnak egy lapot körbe, amire mindenki minimum két szót kell, hogy felírjon!

Ezeket minden csoportból egy általuk kiválasztott személy felírja (tábla 3 részére), ebből kiválogatom a nagybetűvel írtakat.

Szóban el kell mondani, hogy a tulajdonneveket mindig milyen betűvel írjuk? Naggyal, a mondat közepén is. Ez a nagyon fontos. (A szabály feldolgozása csoportmunka során történik: elolvassák a csoportok, megbeszélnek, segítenek annak, akik nehezen értik meg. Ezután Minden csoportból egy szóvivő elmondja, hogyan dolgozták fel, beszélték meg a szabály, hogyan értelmezik. A tanár közben korrigálja, kérdésekkel segíti megérteni jobban, amennyiben szükséges.) Amit meg kell érteniük ebből: a tulajdonneveket csoportokra bontjuk.

Részletesebben ötödik osztályban fogják tanulni, de azt már megjegyezhetik, hogy megkülönböztetünk személy-, állat-, földrajzi, könyvek neveit. Lehet mesehős is. Ellenőrző kérdések: „Tehát, ha azt mondom, Nap/nap, azt milyen betűvel írjuk? Miért kétféleképpen? Föld/föld? Beregszász, Vuk, Hetvenhét magyar népmese, Nefelejcs/nefelejcs (virág és intézmény), Magyarország, Fekete-tenger, stb.”

Füzettel való munka: keltezés, téma beírása, és a szabály röviden.

#### **V. Begyakorlás:**

Gyűjteni 3-3 tulajdonnevet, amiből maximum egy darab lehet személynév!

Ezt minden csoportban a szóvivő felolvassa, a többiek figyelnek, helyesek-e a felsoroltak. Minden csapat beírja a füzetébe is.

#### **VI. Összegzés**

- Milyen szófajokat tanultunk eddig? (Főnév, melléknév, ige)
- Melyikkel foglalkoztunk a mai órán részletesebben? (Főnévvel)
- Mit tudunk meg róla, milyen csoportokra oszlik? (Köznév és tulajdonnév)
- Mit kell tudnunk a tulajdonnevekről? Helyesírásuk? Típusai? (Mindig nagybetűvel írjuk. Csoportjai: személynevek, állatnevek, földrajzi nevek, könyvcímek, stb.)

#### **VII. Házi feladat**

Írjatok rövid elbeszélést Anyák napján címmel! Aláhúzni a főneveket a szövegben!

(elmagyarázni, hogy itt arról van szó, ki hogyan köszönti édesanyját az ünnep alkalmából!)



## **Óravázlat**

Magyar nyelv

3. osztály

Tanítás ideje: 2017. 05. 05.

Helye: Vári II. Rákóczi Ferenc Középiskola

Tanít: Nagy Nikoletta

Az óra témája: Tulajdonnevek helyesírása

Célja: Megismertetni a gyerekeket a tulajdonnevek helyesírásával. Fejleszteni szociális kompetenciájukat, fogalmazókészségüket. Nevelni őket az anyanyelv iránti szeretetre, nemzeti nevelés.

Eszközök: szókártyák, képek, tankönyv

Óratípus: kombinált.

Óraszervezés: páros munkaforma.

### **Az óra menete:**

#### **I. Szervezés:**

4. Köszönés
5. Bemutatkozás
6. „- Milyen órához készültünk elő, gyerekek?”
  - Egy tanuló jelentkezik és felel

#### **II. Számonkérés:**

- Mi volt a házi feladat? Ellenőrizzük!
- Miről volt szó az előző órán?
- Milyen szófajokat tanultunk eddig?

Szókártyák kerülnek a táblára: főnév, ige, melléknév. Felírják a hozzájuk tartozó kérdéseket.

A gyerekeknek kell a megadott csoportokhoz megfelelő szavakat felírni a táblára a tanultak megismétléseképpen.

### **III. Motiváció**

Mindenki kijön, és elvesz egy kis lapot az asztalról. Ezek képek részletei, ez alapján rendeződnek párokba. A képnek címet kell közösen adniuk.

#### **Nevelési cél:**

„Vári- az a szó, hogy Vári mit jelöl a mi számunkra? Nekünk szülőfalunk. Mi ide születünk. Ugye ilyen szép a szülőfalunk, mikor a természet újraéled? Nemrég volt a Föld világnapja is, melynek alkalmából megszépítették az iskola környékét. Minden csapattól szeretnék hallani valamit, amit szépnek, értékesnek tart szülőfalunkban!”

### **IV. Új anyag átadása**

Bevezető beszéd, téma közlése: „, A csapatok együtt fognak dolgozni, így dolgozzuk fel az óránk témáját, ami számotokra már nem ismeretlen teljesen, hiszen a főnevekről lesz szó, azon belül is a tulajdonnevek helyesírásával fogunk foglalkozni. Előtte viszont gyakoroljuk azt, amit eddig tanultunk egy játékkal! „,

A három csoport: élőlény (állat és ember), élettelen dolog, gondolati dolog. Gyűjteniük kell minél több fogalmat a lapjukra, amire mindenki minimum két szót kell, hogy felírjon!

Ezeket minden csoportból egy általuk kiválasztott személy felírja (tábla 3 részére), ebből kiválogatom a nagybetűvel írtakat. Ezek lesznek a tulajdonnevek, a kis betűvel írtak a köznevek.

Szóban el kell mondani, meg kell kérdezni, hogy a tulajdonneveket mindig milyen betűvel írjuk? Naggyal, a mondat közepén is. Ez a nagyon fontos. Minden pár elolvassa a tankönyv 160. oldalán található szabályokat, ha az egyikük nem érti, segít a másik a megértésben. Ha mindenki kész, kéznyújtással jelzi.

(A szabály feldolgozása páros munka során történik: elolvassák a párok, megbeszélik, segítenek egymásnak). Ezután a szóvivő elmondja, hogyan dolgozták fel, beszélték meg a szabályt, hogyan értelmezik. (A tanár közben korrigálja, kérdésekkel segíti megérteni jobban, amennyiben szükséges). Amit meg kell érteniük ebből: a tulajdonneveket csoportokra bontjuk. Részletesebben ötödik osztályban fogják tanulni, de azt már megjegyezhetik, hogy megkülönböztetünk személy-, állat-, földrajzi, könyvek neveit. Lehet mesehős is. Tehát, ha

azt mondom, Nap/nap, azt milyen betűvel írjuk? Miért kétféleképpen? Föld/föld? Beregszász, Vuk, Hetvenhét magyar népmese, Nefelejcs/nefelejcs (virág és intézmény), Magyarország, Fekete-tenger, stb.

### **V. Begyakorlás**

- Füzettel való munka: keltezés, téma beírása és a szabály röviden
- Feladat: a közneveket és tulajdonneveket szét kell írni két kis labdába: kék- köznév és piros-tulajdonnév (A szavakat tollbamondás után írják le a párok). A párok felolvassák, melyik csoporthoz mit soroltak fel, miért, és milyen helyesírással írták a szavakat. Miért? Ezt a füzetbe is beírhatják, ha jut rá idő.
- Gyűjteni 3-3 tulajdonnevet, amiből maximum egy darab lehet személynév!

Ezt minden pár szóvivője felolvassa, a többiek figyelnek, helyesek-e a felsoroltak. Minden csapat beírja a füzetébe is.

### **VI. Összegzés**

- Milyen szófajokat tanultunk eddig? (Főnév, melléknév, ige)
- Melyikkel foglalkoztunk a mai órán részletesebben? (Főnévvel)
- Mit tudunk meg róla, milyen csoportokra oszlik? (Köznév és tulajdonnév)
- Mit kell tudnunk a tulajdonnevekről? Helyesírásuk? Típusai? (Mindig nagybetűvel írjuk. Csoportjai: személynévek, állatnevek, földrajzi nevek, könyvcímek, stb.)

### **VII. Házi feladat**

Írjatok rövid fogalmazást Anyák napján címmel! Aláhúzni a főneveket a szövegben!

(elmagyarázni, hogy itt arról van szó, ki hogyan köszönti édesanyját az ünnep alkalmából!)