

Csákberényiné Tóth Klára – Hajdu Tünde

## Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői

A nemzetközi szövegértés-felmérések megerősítették, hogy a családi háttér jelentősen befolyásolja a tanulók iskolai sikerét. Bár a hátrányos helyzetből nem következik automatikusan alacsony teljesítmény, egyértelművé vált, hogy a családi háttér az egyik legerősebb faktor. A tanulmány olyan tevékenység elemzését tűzi ki célul, amelyet nem az iskolában sajátítanak el a gyerekek, ám fejlesztése az iskola alapfeladatai közé tartozik. A képről alkotott szóbeli szövegek alapján két eltérő státusú település első osztályos tanulóinak munkáit hasonlítják össze a szerzők. A szöveg tartalmával kapcsolatban a szereplőkre, a helyre, az időre és az eseményekre vonatkozó jellemzőket vizsgálják, a szöveg szerkezetével kapcsolatban pedig az egyes makroszerkezeti egységek meglétét vagy hiányát. A szóbeli szövegalkotási képesség fejlesztéséhez néhány interaktív táblára tervezett feladattal járulnak hozzá.

### Bevezetés

A hazai oktatásszociológiai vizsgálatok és a nemzetközi szövegértés-felmérések eredményei rámutattak arra, hogy a családok társadalmi, gazdasági és kulturális helyzete jelentősen befolyásolhatja a gyerekek iskolai pályafutását, így későbbi életpályájuk alakulását is (Czachesz–Vidákovich 1996; Andor 1999; Vári et al. 2002). A kutatások sokoldalúan bizonyítják, hogy a származási egyenlőtlenségeket az iskolarendszer alapvetően nem változtatja meg, nem képes a hátrányokat csökkenteni, hanem az esetek többségében reprodukálja, újratermeli őket (Bourdieu–Passeron 1977; Czachesz–Vidákovich 1996). Az összehasonlító elemzésekből látható az is, hogy az iskolába járó tanulók összeadódó háttérjellemzőinek sokkal jelentősebb hatása van a teljesítményre, mint a tanulók egyéni jellemzőinek. Vagyis ha két egyforma családi háttérrel rendelkező tanuló közül az egyik olyan iskolába jár, ahol a többi tanuló szocioökonómiai státusza magasabb, a másik pedig olyanba, ahol alacsonyabb az átlagnál, akkor a jobb környezetű iskolába járó tanuló teljesítménye várhatóan magasabb lesz. A különböző iskolatípusok és településtípusok mentén nagy teljesítménybeli különbségek mutathatók ki.

A fent idézett kutatási eredmények a különböző korosztályú tanulók olvasási/szövegértési teljesítményének elemzésével születtek, vagyis egy olyan tevékenység eredményességének a mérésével kapcsolatban, amelyet a gyerekek az iskolában sajátítanak el. Jelen vizsgálattal arra a kérdésre keressük a választ, hogy az a közeg, amelyből az iskolába érkeznek a gyerekek, mennyire eltérő hatással van az iskolába lépő korosztályra, mire építhet munkájában a tanító. Találnunk kellett tehát egy olyan tevékenységet, amelynek az elsajátítása nem, legfeljebb a fejlesztése az iskola feladata: ez a beszéd. Az az életszakasz pedig, amelyben még nem mutatkozik meg az iskola hatása, illetve az iskolák minősége közötti különbség, az első osztály első néhány hete.

### A gyermeki beszéd jellemzői

A gyermeki beszédéről a pszicholingvisztikai és a szociolingvisztikai kutatásoknak köszönhetően vannak ismereteink. Az elemzésünk szempontjából fontos kommunikatív beszédet vizsgálva Basil Bernstein (1975) korlátozott kódról és kidolgozott kódról beszél. Bernstein feltevése szerint az alacsony társadalmi-gazdasági

státuszú családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemzik. A családtagok egymáshoz való viszonyát elsődlegesen az határozza meg, hogy mi a státuszuk a családon belül: férj, feleség, apa, anya, gyerek stb. A kommunikáció stílusát is elsődlegesen a státuszbeli elhelyezkedés, a pozíció befolyásolja. A gyerek magatartásának irányításában az érvelés helyett fontos szerepet tölt be a státuszra, a státuszra megfelelő viselkedésre való hivatkozás:

- a) generációs státusz: *Egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel!*
- b) nemi státusz: *A kisfiúk nem babáznak.*
- c) korstátusz: *Egy ilyen nagy lány nem sír.*

Az ilyen típusú családi kommunikációban viszonylag csekély súlya van a beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlési módoknak, a szándékok nyelvi megfogalmazásának és megtárgyalásának, az egyéni vélemények, álláspontok kifejezésének. A képzelőerő, a produktivitás, a kreativitás hiánya a jellemző.

A másik, ezzel ellentétes, úgynevezett nyílt szereprendszerben – amely a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú családok szerepviszonyait jellemezi – a családtagok közötti kapcsolatokat jóval kevésbé határozza meg a státuszbeli elhelyezkedés. Sokkal nagyobb szerepet kapnak az egyéni igények, vélemények, adottságok. Így például nyílt családi szerepviszonyok esetén a gyermek irányításában, magatartásának „vezérlésében” gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, az okokat és a szándékokat is feltáró kommunikációs mód. Az ilyen irányítási mód lehetővé teszi a gyermek számára, hogy az elsajátítandó viselkedési normákat egyéni mérlegelés, belátás alapján fogadja el, nem pedig külső utasítás, kényszer hatására vagy tekintélyvel alapon, ahogyan ez a zárt családszerkezet viszonyai között többnyire történni szokott.

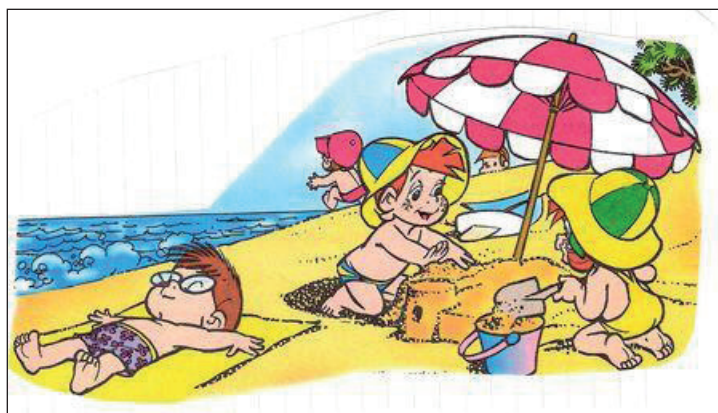
Az eltérő családi szerepviszonyokat Bernstein eltérő kommunikációs kódok használatával kapcsolja össze. Zárt szerepviszonyok esetében a családon belüli kommunikációt az úgynevezett korlátozott kód használata jellemezi. A korlátozott kód beszédhelyzethez kötött, a helyzet adta támpontok nélkül nem vagy csak nehezen érthető beszédet jelent. Ilyen típusú nyelvhasználat esetén a beszélők nagymértékben támaszkodnak a megnyilatkozás pillanatában rendelkezésükre álló vagy az együtt megélt múltból eredő közös ismeretekre, jelentésekre. E közös jelentések rendszerint nincsenek kifejtve, legfeljebb utalások formájában vannak jelen. Ez a határozószókból, névmásokból és ellipszisekből bővelkedő beszédmód a kívülállók számára zavarja a megértést. A korlátozott kódot használó azonban nem képes a hallgatója ismereteit feltérképezni és számára a megértéshez szükséges mennyiségű információt közölni. A nyílt szerepviszonyokhoz kapcsolódó úgynevezett kidolgozott kód viszont a közösen ismert és a partner számára új jelentéseket egyaránt kifejezi. Kidolgozott kód használatakor tehát a beszélők megnyilatkozásaik megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor nemcsak a helyzetre és a közös ismereteikre építenek, hanem a jelentés valamennyi lényeges mozzanatát beemelik a partnerüknek szánt nyelvi megnyilatkozásba. Az így közölt jelentések a helyzettől függetlenül érthetőek bárki számára.

A későbbiekben Bernstein megállapításait többen bírálták és finomították. A magyarországi hasonló vizsgálatok (Pap–Pléh 1972; Pap 1982; Réger 2002) például rámutattak arra, hogy a szocializációban szerepet játszó egyéb tényezőket is figyelembe kell venni, és hogy a vizsgálatot nemcsak feladathelyzetben, hanem a mindennapi kommunikáció életszerű helyzeteiben is el kell végezni. Az azonban bizonyos, hogy újra és újra érdemes feltennünk azt a kérdést, hogy Magyarországon mi a jellemző a különböző szociális háttérű, iskolába lépő gyerekek szóbeli produktív szövegeire. A metodika, az iskolai fejlesztés lépéssorának megtervezéséhez a jellemzők konkrét feldolgozására van szükség.

## A gyermeki szövegalkotás vizsgálata

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai szakirodalom meglehetősen kevés ismeretet közöl a gyerekek által alkotott szóbeli szövegek jellemzőiről: „Beszéd közben gyakran tartanak szüneteket, mondataikat újra és újra elkezdik, átalakítják, míg meg nem találják a legmegfelelőbb nyelvi formát. A már említett mondathalmaz és mondatfonetikai lezáratlanság következtében a mondanivaló tagolatlansága mellett a szövegkohézió is lazább” (Kernya 1995: 191). A tanítási gyakorlat segítése érdekében meg kellene tudnunk mondani, hogy mik a konkrét jellemzői ennek a lazább szövegkohézióknak.

Ezt a problémát kutatva empirikus vizsgálatot végeztünk. A minta nem nagy: két különböző településtípus, egy nagyvárosi elitiskola és egy kétezer fős település első osztályos tanulói kerültek bele. A feladat mindkét esetben ugyanaz volt: az 1. ábrán szereplő képről kellett a gyerekeknek kis gondolkodási idő után szöveget alkotniuk. Segítő kérdéseket nem kaptak, megnyilatkozásaikat magnóra vettük, majd lejegyeztük. Az elemzéskor a gondolkodási szüneteket, ismétléseket, nyelvjárási sajátosságokat és a szóbeliségből adódó természetes hibákat nem vettük figyelembe. Nem a beszédtechnika jellemzése volt a célunk.



1. ábra  
A szóbeli szövegalkotáshoz használt kép  
(Forrás: Buci Maci 1993)

Olyan képet választottunk, amelynek az élményanyaga mindkét településtípus gyerekei számára ismerős lehet, azaz saját tapasztalatokkal rendelkezhetnek a képen ábrázoltakról. A feltételezésünk az volt, hogy két-három mondatból álló, elbeszélő jellegű szövegek jönnek létre. Az elemzési szempontokat is ennek megfelelően alakítottuk ki.

1. a szöveg tartalmával kapcsolatban a szereplőkre, a helyre, az időre és az eseményekre vonatkozó jellemzőket kerestünk;
2. a szöveg szerkezetével kapcsolatosan az egyes makroszerkezeti egységek meglétét vagy hiányát vizsgáltuk.

### Tartalmi vonatkozások

#### Szereplők

Egy szöveg megértésének elengedhetetlen feltétele, hogy a beszédpartner a szöveg szereplőit azonosítani tudja. Az azonosságot szemantikailag ekvivalens nyelvi elemekkel jelölhetjük: megismételhetjük a nyelvi elemet, szinonimát, hiperonimát (nemfogalom) vagy hiponimát (fajfogalom) használhatunk helyette, antonimával is újraemlíthetjük, illetve névmással helyettesíthetjük (Szikszainé 1999: 181). Azt vizsgáltuk, hogy a sokféle nyelvi lehetőség közül melyeket használják leginkább az első osztályba lépők.

A képen több gyerek látható, feltétlenül szükséges tehát azonosítani őket, ha el akarjuk érni, hogy a beszédpartner is ugyanarra a szereplőre gondoljon. A következő megoldások születtek: *ő; a kisfiú; a kislány; Donát; Marcsi; az egyik kisfiú; az egyik kisfiú; az egyik kisfiú; egy fiú, egy lány; egy fiú; a másik; a másik; egy kisfiú, aki homokvárat épít; a gyerekek; a két kistestvér, Anna és Peti; a barátjuk, Dani.*

A szövegekben használt formákat sorrendbe állítottuk aszerint, hogy a beszédpartnert mennyire segítik a megértésben, hiszen a beszédpartnernek az elbeszélés alapján kell elképzelnie a képet, nem látja azt. Megfigyelhető, hogy a szemantikai lehetőségek közül csaknem valamennyit kihasználták a vizsgált elsősök. Ha azonban egyénekenként, illetve településtípusonként elemezzük a szövegeket, nagy különbségeket fedezhetünk fel. A névmásos formákat a kis településen élők alkalmazták. A személyes névmás (*ő*) csak azt mutatja meg a beszédpartnernek, hogy személy a szöveg szereplője. A határozatlan névmások (*egyik, másik*) azt az információt is közlik, hogy többen vannak a képen. A *kisfiú* és a *kislány* szó a nemet is azonosítja. A határozott névelő használata azonban arra utal, hogy a beszélő gyerek azt feltételezi, hogy beszédpartnere és ő közös előismeretekkel rendelkeznek, csak és kizárólag ugyanarra gondolhatnak. A fenti példák közül az is kiderül, hogy az *egyik-másik* névmáspár együttes alkalmazása nem épült még be a gyerekek nyelvhasználatába. A nagyvárosi iskolások csaknem mindegyike elnevezte a kép szereplőit. A névadás valóban az azonosítás eszköze, ha ismerősökről van szó. Első előfordulásakor azonban a *Marcsi meg Gergő építettek egy homokvárat* mondat ekvivalens az *A kisfiú meg a kislány építettek egy homokvárat* mondattal, hiszen mindkettő utal a szereplők nemére, és feltételezi, hogy a partner tudja, kiről beszélünk. A legfejlettebb nyelvhasználatot a két utolsó példa mutatja, az egyikben egyedi jellemzőket keres a beszélő (*egy kisfiú, aki homokvárat épít; egy kisfiú, aki szemüveges*), a másikban egy, a szöveg elején használt fölérendelt fogalmat (*gyerekek*) bont ki a megnyilatkozó, megnevezi a nyelvi alárendelt részeket, és megmutatja ezek egymáshoz való viszonyát (*a két kistestvér, Anna és Peti; a barátjuk, Dani*).

Ha a névadást nem tekintjük az azonosítás megfelelő eszközének, hiszen már első előfordulásakor nevet kaptak a szereplők a nagyvárosi gyerekek szövegeiben, akkor a szereplők azonosításának szempontjából inkább egyéni különbségek figyelhetők meg a két település tanulói között.

### Hely

A 6-7 éves korú gyerekekről tudjuk, hogy téri orientációjuk fejlesztésre szorul, és a helyviszonyokat kifejező szavakat is jórészt az iskolai tanulmányaik során kell beépítenünk a szókincsükbe. Éppen ezért érdemes megvizsgálni, mit tudnak a képen látható szereplők térbeli elhelyezkedéséről közvetíteni. A szövegek elemzése azt mutatja, hogy nagyon keveset, szinte semmit. A falusi gyerekek elvéve ugyan, de használják a hallgató számára keveset mondó *itt* vagy *ott* névmási határozószót (*a fiú ott feküdt; ott egy vödör*), a városiak közül két kislány a *melléjük* személyes névmással segíti a térbeli elhelyezkedés elképzelését, más nyelvi elemet azonban senki nem használ. Megfigyelhető viszont egy jelentős különbség. Minden városi gyerek a helyszínt konkretizálja a bevezető mondatában, közli, hol játszódnak az események. A *Balatont*, a *strandot*, a *partot* és a *tengerpartot* említik, nagyban megkönnyítve beszédpartnerük számára a megfelelő sémák aktiválását. Ugyanez egyetlen falusi gyermek szövegében sem fordul elő.

A térbeli viszonyokat elemezve érdemes kitérnünk a gyerekek szemmozgásának a vizsgálatára. A beszédproduktív kutatói széleskörűen egyetértenek azzal, hogy a beszédet rendszerint megelőzi valamiféle fogalmi előkészítés. A kommunikációs helyzet függvényében valamiképpen eldöntjük, hogy mi az, amit ki szeretnénk fejteni, valamint azt is, hogy milyen sorrendben. Hogy mit emelünk ki a látványból, azt nem merev szabályok irányítják. Vannak természetesen a látvány Gestalt-tulajdonságait, az emberi érdeklődést stb. érintő preferenciák, de ezek nem többek preferenciáknál (Levelt 2003: 156). A kutatásban részt vevő gyerekek szemmozgásának útját vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy mindkét település csoportból legtöbben a bal–jobb–fel irányú haladást részesítik előnyben. Néhány esetben a jobb–bal–fel, illetve a jobb–fel–bal megoldás

is előfordul. Bármelyik megoldásnál a szemmozgás haladása rendezettnek, azaz jól követhetőnek mondható, a balról jobbra haladás pedig még az olvasás irányát is követi. Ha azonban az elmondottakat ki szeretnénk egészíttetni, vagy arra biztatjuk a gyerekeket, hogy mondjanak még valamit a látott képről, a rendezettség felborul:

*Az egyik kislány napozik. Egy fiú meg egy kislány homokozik, és az egyik kislány meg beleugrik a vízbe.*  
(A haladás iránya: bal–jobb–fel.)

*És akik ott homokoznak, a fejük felett van sapka meg ejtőernyő. Az egyik kislány napszemüveg van.*  
(A haladás iránya: jobb–bal.)

A kiegészítés nem lesz része az eredeti szöveg rendjének. Egy további utasítással kérhetjük a kettő egyesítését.

### *Idő*

A helyviszonyok kifejezéséhez hasonlóan az időviszonyok nyelvi megjelenítése is nehézséget jelent az adott korosztály számára. Ez a vizsgált szövegekben meg is mutatkozik. Azt, hogy a képen nyár van, nem tartják fontosnak közölni a gyerekek, hiszen a megnevezett cselekvésekből és rekvizitumokból (*napozik, beleugrik a vízbe, napszemüveg* stb.) ez egyértelműnek tűnhet számukra. Egyetlen városi gyerek utalt a bevezető mondatában a hely mellett (*Balaton-part*) az események idejére is (*egy nap*). Az idővel kapcsolatban egy másik aspektust is vizsgálhatunk, mégpedig az igeidők használatát. Ebben jelentős különbség fedezhető fel a két településtípus tanulói között. A falusi gyerekek szinte kivétel nélkül jelen időt használnak (*Az egyik kislány napozik. Egy fiú meg egy kislány is homokozik, és az egyik kislány meg beleugrik a vízbe*), a városiak pedig vagy csak múlt időt alkalmaznak (*Az öt testvér elment a tengerpartra. Timi és Nóra elkezdtek homokvárat építeni. A többiek fogócskáztak, kivéve Ádám, ő lefeküdt a napra napozni*), vagy a bevezető mondat múlt ideje után áttérnek az események jelen idejű közlésére (*A gyerekek kimentek a strandra játszani és fürödni. Napoznak, várat építenek és pihennek. És nagyon jól érzik magukat a strandon a gyerekek*). A múlt idővel egyrészt jelzik a gyerekek a beszédpartnerük számára, hogy nem a valóságban, a jelenben lejátszódó eseményekről van szó, másrészt az időváltással elkülönítik a makroszerkezeti egységeket egymástól, így segítve a szöveg megértését.

### *Események*

A legfontosabb cselekvések a kép előterében látható gyerekekhez köthetők. A városi gyerekek egységesen a *napozik* és a *homokvárat épít* fogalmakat használják, a falusi gyerekek közül azonban néhányan általánosabb, kevésbé pontos fogalmakkal operálnak: *fekszik, pihen*, illetve *homokozik*. A háttéreseemények közül majdnem minden falusi tanuló vízbe ugrásként értelmezi az egyik szereplő mozdulatát, és ezt meg is említi a szövegében. A városi gyerekek nem építik be a szövegükbe ezt a mozzanatot.

### **Makroszerkezeti egységek**

A makroszerkezeti egységek megléte nélkülözhetetlen a szöveg aspektusából. Teljes szövegnek ebben a szövegtípusban csak azt a szöveget tekinthetjük, amelyben a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés egyaránt megtalálható. Ennek a kritériumnak a gyerekek nyelvi produktumai közül csak egy városi gyerek alkotása felel meg (*A gyerekek kimentek a strandra játszani és fürödni. Napoznak, várat építenek és pihennek. És nagyon jól érzik magukat a strandon a gyerekek*). A képről való szövegalkotásakor a képen látható események egy szöveg tárgyalásrészébe kerülnek, ezt kell kiegészíteni egy elképzelt előzménnyel és egy összegző befejezéssel. A kiegészítés nyilvánvalóan összetett gondolkodási folyamat eredménye. A vizsgálatból az derült ki, hogy a falusi gyerekek csak a képen látható eseményeket fogalmazzák meg, a városiak nagy része

viszont valamilyen bevezető mondatot is alkot (pl. *A gyerekek kimentek a strandra játszani és fürödni; Az öt testvér elment a tengerpartra; Panna és Peti elmentek a partra homokvárat építeni*).

### Fejlesztő feladatok

A fejlesztés megtervezése csak az adott korosztály vagy az adott gyerekcsoport jellemzőinek ismeretében lehetséges. Ennek megfelelően a fenti felmérés eredményeit felhasználva olyan interaktív táblás feladatokat készítettünk, amelyek a szereplők és a helyszínek azonosításának a problémáját segítenek megoldani. Az elsős tankönyvek és munkafüzetek nagy hangsúlyt fektetnek a gyerekek élethelyzeteit ábrázoló képek megjelentetésére, mi is ezek közül választottunk kettőt (az *Állatkert* című kép a Pedellus Tankönyvkiadó, *Az osztály* című kép a Nemzeti Tankönyvkiadó illusztrációja), de a képekhez hozzárendeltük az interaktív tábla nyújtotta motiváló lehetőségeket.

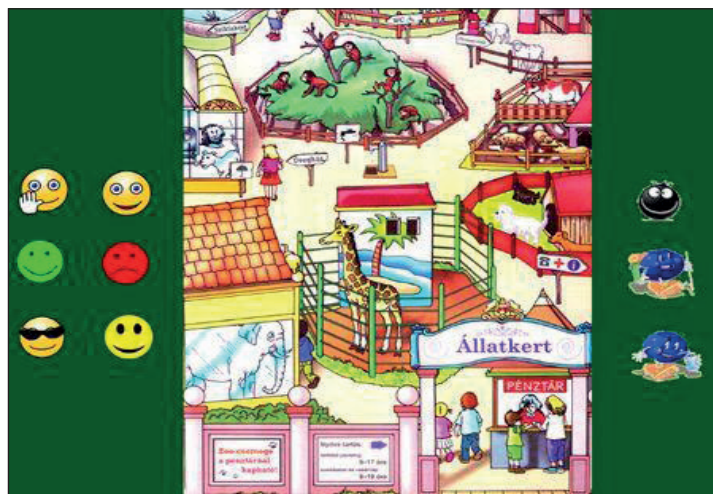
### Az interaktív táblán használt diák részletes bemutatása

#### Az 1. diához kapcsolódó feladatok

1. Válassz ki egy emotikont!
2. Nevezd el! (Te is lehetsz.)
3. Vezesd el valamelyik állat ketrecéhez!
4. Útközben közvetítsd, hogy hol jár, merre halad!

Különböző szituációkat adhatunk a tanulóknak:

- a) Nagyon szeretsz egy állatot. Legelőször ezt az állatot szeretnéd megnézni.
- b) Számodra ismeretlen látogatók tanácstalanul álldogálnak az egyik ketrec előtt, nem találják a kijáratot. Tőled kérnek segítséget. Mondd el, merre menjenek!
- c) Találkozni szeretnél a barátoddal (pl. a kútnál). Az állatkert két különböző pontjáról indultok. Mondjátok el, merre mentek!



2. ábra

1. dia

(Forrás: Ugróiskola Olvasókönyv 2008: 38)

#### Fejlesztendő részkompetenciák

A vizuális, a verbális és a motoros képességek együttes alkalmazása; a hely meghatározására vonatkozó kifejezések pontos használata.

## A 2. diához kapcsolódó feladatok

1. Válassz ki egy képet!
2. Rajzolj köré egy kört a varázstollal!
3. Nevezd meg, hogy ki ő! Fogalmazd meg, hogy mit kérdeznél tőle!



3. ábra

2. dia

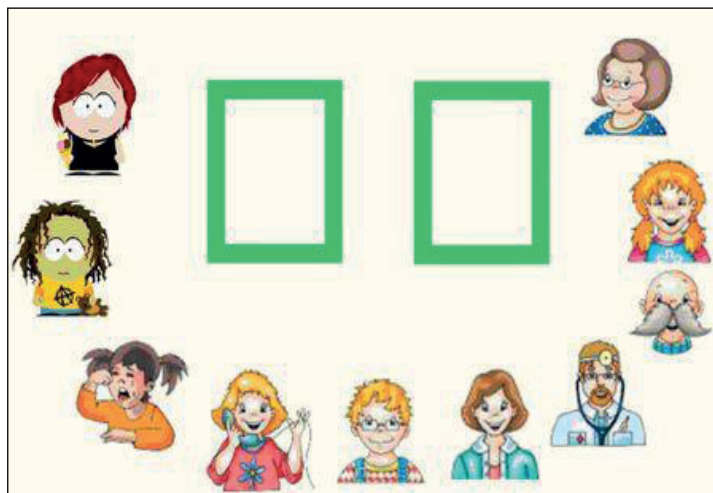
(Forrás: SMART interaktív tábla, Mintagaléria)

### Fejlesztendő részkompetenciák

Pozitív viszonyulások kialakítása és megerősítése: nyitottság, empátia mások iránt; a szereplők azonosításának képessége; a kérdésalkotó képesség fejlesztése.

## A 3. diához kapcsolódó feladatok

1. Állapítsd meg, hogy ki kivel beszél! Húzd a keretbe!
2. Szóltasd meg a szereplőket! Találd ki, mit mondanak egymásnak!



4. ábra

3. dia

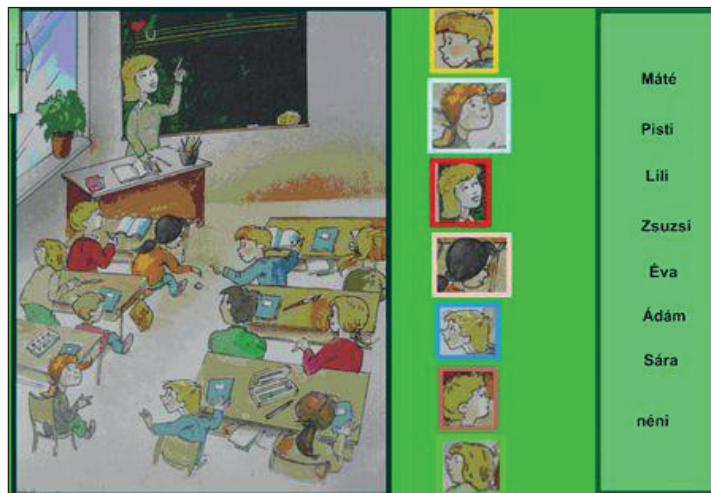
(Forrás: Ugróiskola Ábécéskönyv, 2007)

*Fejlesztendő részkompetenciák*

A szereplők azonosításának képessége; a kommunikációs funkciók tudatosítása; a szituációhoz illő nyelvhasználat, a kommunikatív kompetencia fejlesztése.

**A 4. diához kapcsolódó feladatok**

1. Mesélj a nagy képről!
2. Húzd le a takarót a kis képekről!
3. Mondd el, hogy ki mit csinál! Használd a *kisfiú, kislány, ő, az egyik és a másik* kifejezéseket!
4. Azonosítsd a szereplőket! Keress jellemzőket (haj, szem, orr)!
5. Így is mondd el, ki mit csinál!
6. Húzd tovább a takarót!
7. Húzd a neveket a választott képek mellé!
8. Beszélj így a képről!



5. ábra  
4. dia  
(Forrás: *Ábécés olvasókönyv, 2005: 4*)

*Fejlesztendő részkompetenciák*

A szereplők azonosításának képessége; mondatalkotó képesség.

**Az 5. diához kapcsolódó feladatok**

1. Figyeld meg jól a képet, mert a következő dia ehhez nagyon hasonló lesz, de hiányzik róla öt dolog!
2. Mondd meg, mi hiányzik, és azt is, hol volt a képen!
3. Koppints a megfelelő helyre!



6. ábra

5. dia

(Forrás: SMART interaktív tábla, Mintagaléria)

#### Fejlesztendő részkompetenciák

Memóriafejlesztés; a vizuális, verbális és motoros képességek együttes alkalmazása; a hely meghatározására vonatkozó kifejezések pontos használata.

#### Összegzés

A vizsgálat eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy mind a nagyvárosban, mind a kis településen élő első osztályos gyerekek produktív szövegalkotásában vannak általánosnak tekinthető jellemzők. Közös nehézséget jelent a szereplők, a tér és az idő azonosítása, valamint a bevezetés és a befejezés megalkotása. Úgy tűnik, hogy a falusi gyerekek gyakrabban használnak névmásos formákat, és ezzel megnehezítik az általuk alkotott szöveg megértését. E megfigyelések birtokában még nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a tanításban arra, hogy beépüljenek a gyerekek nyelvhasználatába a *Ki?*, *Hol?*, *Mikor?* kérdésekre felelő, azaz a szereplők, a helyszín és az idő azonosítására szolgáló különböző nyelvi elemek.

#### Irodalom

- Andor Mihály 1999. Az iskolákon átvezető út. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 3–18.
- Bernstein, Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest. 393–435.
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude. 1977. *Reproduction in Educatio*. Society and Culture. Sage. Beverly Hills.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1996. A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia* 1: 35–57.
- Kernya Róza 1995. Az iskolába lépő gyerekek beszéde. In: Kernya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár. 186–192.
- Levelt, Willem J. M. 2003. Nézőpontválasztás és ellipszis a téri leírásokban. In: Lukács Ágnes – Király Ildikó – Racsmány Mihály – Pléh Csaba (szerk.) *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest. 69–129.

- Pap Mária 1982. A Bernstein-féle szociológiai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok* XIV: 34–45.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2: 52–58.
- Réger Zita 2002. Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 38–65.

### Illusztrációk

- Báder Ilona 2005. *Ábécés olvasókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 4.
- Batáné Murányi Erika – Kis Gyuláné – Koncz Antónia – Takács Marianna 2007. *Ugróiskola. Ábécéskönyv*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen. 5., 21., 33., 37., 39.
- Batáné Murányi Erika – Kis Gyuláné – Koncz Antónia – Takács Marianna 2008. *Ugróiskola. Olvasókönyv*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen. 38.

**Csákberényiné, Tóth Klára – Hajdu, Tünde**

#### **The oral text production of children at school entrance**

**International surveys on text comprehension have already shown that family background has a strong influence on how successful students are at school. Although underprivileged situation does not lead automatically to low performance, it has become clear that family background is one of the strongest factors. The study aims to provide the analysis of an activity which is not acquired by children at school, but its development is one of the basic tasks of school. This study compares the work of first-grade pupils from two settlements of different social statuses on the basis of their verbal text production. As regards the content of the text, it investigates the features of characters, place, time, and events. Regarding the structure of the text, it investigates the presence or lack of macrostructural units. Finally, it provides exercises for the interactive white board to develop verbal text production competence.**

**Kulcsszók:** szóbeli szövegalkotás, beszédfejlesztés, szövegtartalom, makroszerkezet

**Keywords:** verbal text production, speech development, text content, macrostructure

### Az írás szerzőiről

*Csákberényiné Tóth Klára*

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, Magyarország

csakber[kukac]gmail.com

*Hajdu Tünde*

Árpád Fejedelem Általános Iskola, Geszteréd, Magyarország

hajdtun[kukac]freemail.hu